

# HUMILLACIÓN, EDUCACIÓN FÍSICA Y FORMACIÓN SUPERIOR EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE: UNA AUTOETNOGRAFÍA MODERADA

*HUMILHAÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA E FORMAÇÃO SUPERIOR EM ACTIVIDADE FÍSICA E CIÊNCIAS DO DESPORTO: UMA AUTOETNOGRAFIA MODERADA* 

*HUMILIATION, PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS TERTIARY EDUCATION: A MODERATE AUTOETHNOGRAPHY* 

 <https://doi.org/10.22456/1982-8918.111554>

 **Marta Oliver\*** <oalmar@alumni.uv.es>

 **Víctor Pérez-Samaniego\*** <victor.m.perez@uv.es>

 **Javier Monforte\*\*** <javier.monforte@durham.ac.uk>

\*Universidad de Valencia. Valencia, España.

\*\*University of Durham. Durham, Reino Unido.

**Resumen:** En Educación Física, el alumnado con baja competencia motriz puede verse humillado. La humillación suele quedar silenciada dentro de las personas que la sufren. Este artículo pretende sacar a la luz y reflexionar sobre los sentimientos de humillación de una alumna de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CCAFD). Para ello, la alumna ofrece un relato autoetnográfico que representa sus experiencias de manera semificcional. Dentro del espectro autoetnográfico, se adopta una posición moderada. Tras justificar dicha posición, el artículo presenta algunas reflexiones acerca de cómo el campo de la educación físico-deportiva, y en particular los estudios de CCAFD, generan prácticas y sentimientos de humillación. Se destaca el rol de dos ideologías presentes en Educación Física: la ideología del rendimiento y el sexismo. El artículo concluye resaltando la necesidad de incentivar una sensibilidad ideológica que permita considerar aspectos didácticos, organizativos y evaluativos de las prácticas físico-educativas desde el prisma de la humillación.

**Palabras clave:** Actividad motora. Emoción expresada. Sexismo. Educación.

Recibido en: 15 feb. 2021  
Aprobado en: 01 jun. 2021  
Publicado en: 12 jul. 2021



Este es un artículo publicado bajo la licencia *Creative Commons* Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

eISSN: 1982-8918

## 1 INTRODUCCIÓN

Este artículo pretende sacar a la luz y reflexionar sobre los sentimientos de humillación de una alumna de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CCAFD). En España, como en otros muchos países, la educación superior en CCAFD implica la realización de prácticas de educación físico-deportiva que incluyen deportes diversos. Estas actividades prácticas se justifican en la medida en que están relacionadas con competencias contempladas en los planes de estudio en CCAFD como, por ejemplo, “diseñar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje relativo a la actividad física y del deporte, con atención a las características individuales, colectivas y contextuales de las personas”. Además, en los aprendizajes prácticos reside también la lógica implícita de que la experiencia vivida en las clases desarrollará capacidades y promoverá sentimientos de competencia y confianza que los estudiantes podrán trasladar en su ejercicio profesional. Pero este no es siempre el caso.

En mi experiencia personal<sup>1</sup> como alumna de grado de CCAFD cursé muchas asignaturas que, sin ser de una especialidad, se enfocaban hacia el rendimiento, buscando y valorando la eficiencia por parte del alumnado. En algunas de ellas, yo me sentía muy rezagada en comparación con el nivel del grupo. Mis avances siempre resultaban lentos en comparación con los de mis compañeros, y mi ineficacia e ineficiencia se hacían cada vez más patentes. Posteriormente, descubrí que a diferentes compañeras les había sucedido lo mismo que a mí. Sin saber muy bien por qué, en las clases nos habíamos sentido apartadas y rechazadas, al tiempo que expuestas y vulnerables a los ojos de los demás. Al hablar de nuestras experiencias negativas, coincidíamos en referirnos a situaciones similares. Sin embargo, más allá de lamentarnos, cuando charlábamos al respecto no éramos capaces de proporcionar una respuesta adecuada a porqué nos sentíamos así. No lográbamos identificar que nuestra vivencia en las clases se correspondía con la humillación.

La humillación es el acto o efecto de humillar. El verbo ‘humillar’ viene del latín *humiliare*, que significa hacer que uno se postre o se arrastre por el suelo (en latín *hummus*) abatiendo el orgullo y tratando a alguien por menos de lo que es (HUMILLAR, 2020). Arregui (2008) define la humillación como el acto de desvalorizar a un individuo o colectivo por parte de otro grupo que tiene suficiente poder como para devaluar al resto. Lindner (2006) encuentra tres enfoques clave en el acto de humillación. Por una parte, el de la víctima, entendiendo el proceso solo cuando la persona es consciente de su devaluación como ser humano. Por otra, la del espectador, que es partícipe como testigo de lo que sucede, y se limita a observar los comportamientos como normales. Y finalmente la del humillador, quien posee suficiente poder para ejercer una postura superior a la de otro individuo o colectivo. Una vez ha tenido lugar, el acto de humillación entraña para el individuo afectado un sentimiento. El sentimiento de humillación sucede cuando la persona sufre por su devaluación como ser humano (MARGALIT, 1997). La humillación la sienten individuos, pero también grupos que se

<sup>1</sup> La primera persona se corresponde con el protagonismo que tiene la voz de la primera autora, en cuyas experiencias está basado este artículo.

ven marginados, minusvalorados e incapacitados por prácticas sociales o creencias dominantes en contextos determinados. Por eso, la humillación es descrita como una experiencia tanto privada como social.

Klein (1992) plantea que la humillación conlleva alguna forma de burla, desprecio o trato degradante por parte de otros, en definitiva, algún tipo de interrelación con otras personas frente a las que *se queda mal*. Este autor habla de *dinámicas de humillación* en las que los actores (humilladores, víctimas y testigos) adoptan diferentes roles mediados, a su vez, por determinados valores y concepciones de la realidad. Desde esta perspectiva, entiende que los sentimientos asociados con la humillación, si bien son intensamente personales, se ubican en la relación entre la persona y lo que Lindemann (1979) denomina *ambientes emocionalmente relevantes*: entornos en los que se dan las condiciones para activar rituales, comportamientos y creencias propiciatorias de la humillación. Desde esta visión dinámica, más que una flecha que se lanza y da en un objetivo, la humillación se asemejaría a una compleja coreografía de comportamientos y sentimientos que tejen redes relacionales entre personas, contextos e ideologías o discursos legitimadores de prácticas concretas. Para comprender las dinámicas de humillación, en lugar de centrarse en relaciones causales directas, resulta más útil y productivo pensar en formas de iluminar la compleja interacción entre lo personal y el ambiente emocionalmente relevante que propicia y en el que se celebra (en un sentido ritual) la humillación.

Como apuntaba más arriba, cuando era estudiante, ni yo ni mis compañeras de CCAFD nos sentíamos capaces de relacionar lo que nos pasaba y lo que sentíamos en las clases prácticas con la humillación. Y no es de extrañar porque, a pesar de la necesidad imperiosa de contar qué les pasa y cómo se sienten, las personas humilladas suelen verse privadas de los recursos narrativos necesarios para dar voz a sus experiencias. Y aunque no sea fácilmente reconocible ni fácil de contar, la humillación existe y se vive. Con el fin de animar al lector a prestar atención a este tema en sus espacios de trabajo y formación, este artículo busca ofrecer una posibilidad, un recurso para reconocer la humillación, delineando a través de la narrativa su contorno y sus implicaciones. Mi intención primera es invitar a los lectores a conectar emocionalmente con la humillación, a sentir *con* mi experiencia de humillación en las clases mediante el siguiente relato.

## 2 YO (NO) QUERÍA JUGAR

Es viernes. Hoy tengo clase de baloncesto a primera hora. De camino a la facultad me encuentro a algunos compañeros y comentamos que solo nos queda un año para terminar. ¡Hace ya tres años que entré en la facultad! Parece que fue ayer. Escogí esta carrera porque siempre he hecho deporte. En el colegio se me daba bien. Incluso jugaba con los chicos en el patio, aunque tuviese que aguantar algunos comentarios despectivos. El deporte siempre ha sido para mí un lugar en el que desconectar, sentirme bien y superarme, por lo que estudiar ciencias del deporte me pareció la mejor opción.

Entramos en la cancha de baloncesto y nos sentamos en las gradas. El profesor, Julián, espera en la pista. Tras un poco de teoría, nos disponemos a realizar la parte práctica. Julián dirige el calentamiento. Nos ordenamos por parejas libremente. El ejercicio consiste en ir y volver hasta la línea de fondo haciendo un ejercicio con el balón, y luego que nuestra pareja lo repita. Explica que, para fomentar la participación, la pareja que llegue la última realizará cinco flexiones, abdominales o *burpees*, según la serie.

El primer ejercicio consiste en ir dando vueltas con el balón sobre la cintura con las manos sin que éste caiga, y volver botándolo entre las piernas. Me pongo con mi amiga Mireia y acordamos que será ella la que salga primero. Una vez nos colocamos, a la señal de “¡Preparados, listos, ya!” corre hacia la línea de fondo a toda velocidad, dando vueltas con el balón con las manos como se había indicado. Sale con el grupo, pero va avanzando a trompicones. Consigue hacer presión con el balón sobre el cuerpo, pero comienza a liarse con el cambio de mano, por lo que seguir el ritmo de los demás empieza a complicarse. Aun así, llega más o menos a la línea de fondo con el resto, aunque un poco más atrás. Ahora le toca cambiar de ejercicio y este le resulta más difícil. Mientras vuelve, Mireia se va descolgando poco a poco del grupo y se abre espacio entre ella y el resto de nuestros compañeros. Me estremezco viéndola porque sé lo que se siente estando en medio de la pista, observada por el resto. Han sido muchas las veces que me he esforzado por realizar un ejercicio con el resto de la clase clavando su mirada en mí, mientras yo era incapaz de hacerlo bien. De todos modos, todos animamos a nuestras parejas como si fuera una competición. Yo aplaudo a Mireia con todas mis fuerzas.

Veo cómo se esfuerza todo lo que puede. Aunque rezagada, llega donde estoy yo, y me pasa la pelota. Es mi turno. Salgo y corro todo lo rápido que mis piernas me permiten. Pero la pelota es demasiado grande para mis manos, y no para de resbalarse y caerse al suelo. Intento concentrarme en la pelota, y me digo a mí misma: “¡Vamos Marta, que no es tan difícil!”. Sigo intentando hacer rodar la pelota por mi cuerpo y avanzando a mi máxima velocidad sin tropezar. Levanto la mirada y todos mis compañeros ya están volviendo. Me cago en todo mientras llego como puedo a la línea de fondo, pero solo de pensar que ahora tengo que botar el balón entre mis piernas, me pongo muy nerviosa. Las manos me sudan y las piernas me empiezan a temblar. Me dispongo a volver. La pelota toca la cara interna de mi rodilla y se va botando hacia la derecha. Pienso, ‘otra vez’. Noto cada vez mi pulso más acelerado y un atisbo de pesimismo me recorre el cuerpo. Aun así, corro rápido hasta atraparla para volverlo a intentar. Repaso la técnica mentalmente: “¡Uno, dos, abre y acompaña!”. Voy a ello.

De nuevo lo hago mal. Esta vez la pelota choca con mi pie y sale disparada hacia delante. “Al menos ahora me ahorro unos metros de pista...”, me digo mentalmente para consolarme. Me adelanto corriendo para recoger la pelota y volver a intentarlo, deseando tener esta vez más suerte. Miro delante y todos mis compañeros ya están de pie, enfrente de mí, observando mis repetidos intentos fallidos. Oigo risas de fondo y algún que otro: ¡Vamos Marta, que te pesa el culo! ¿No te cabe entre las piernas? Empiezo a cabrearme. “Otra vez no” me digo. Y de nuevo, ya sin ganas, lanzo el

balón entre mis piernas, pero bota muy alto y no consigo pasarlo al otro lado. Cae y se queda clavado a mi lado. Me noto ruborizada, con el corazón palpitando a toda velocidad. Una notable rigidez petrifica mis hombros, y la incomodidad me invade por dentro. Con el rabllo del ojo percibo al grupito de José riéndose de mí, mientras yo estoy en frente, sin poder hacerlo bien ni una sola vez a pesar de mis esfuerzos. Se creen los mejores de la clase, burlándose de los demás como si eso les hiciera ser mejores a ellos. Lo malo es que en realidad lo son: ¡Son los mejores! Y no solo en esta clase de baloncesto, sino en el resto de clases prácticas.

Asumo que no voy a saber realizar el ejercicio, así que cojo el balón y opto por dejar de intentarlo. Corro lo más rápido posible hasta donde están mis compañeros para no seguir siendo el centro de atención. Veo miradas cómplices entre mis compañeros, incluso como Josep le da un codazo a Miguel para señalarme mientras vuelvo. Al otro lado de la cancha, como de costumbre, José y sus amigos se ríen mientras Julián nos manda a mi compañera y a mí hacer las flexiones de castigo. Nos miran desde arriba, y yo los veo desde abajo. Miran las primeras repeticiones, y luego dejan de prestarnos atención. Justo cuando más nítidamente siento que me gustaría irme de la clase, me acuden a la mente imágenes de antiguos compañeros del colegio haciendo exactamente lo que ahora me está tocando hacer a mí. Entonces no me daba cuenta, pero sin duda debían sentir algo parecido a lo que siento yo: impotencia, rabia, vergüenza. Finalizadas las flexiones, intento concentrarme en la clase, pero no puedo. Estoy indignada. Estoy harta de que seamos siempre nosotras las que hagamos el castigo y a Julián le dé exactamente igual.

Me miro el reloj continuamente. Solo quiero que pase rápido, pero todavía falta mucho para que termine la clase. Y sé que nada va a cambiar. Todo el rato ocurre lo mismo. Nosotras quedamos las últimas y hacemos el ejercicio de castigo que toca en cada ronda. Se ha convertido en una rutina, en una parte más de la clase: ver a Marta y Mireia hacer flexiones. Empiezo a sentirme culpable, y es que sé que por mucho que lo intente no voy a conseguir hacerlo bien. ¿Qué está mal, qué pasa conmigo? Puede que haya mejorado algo desde el inicio de las clases, pero como el resto ejecuta tan bien los ejercicios, mi progreso resulta insignificante a la vista de los demás, incluido Julián. Y para colmo, tengo que aguantar las pullitas de José.... Eso me pone aún más nerviosa, y todo me sale peor. Tengo un nudo en la tripa. Parece que el resto se lo pasa bien. Yo me pongo tensa ante cada explicación de un nuevo ejercicio, esperando inútilmente que sea un poco más fácil para no quedar en evidencia. Julián, al terminar el calentamiento nos pregunta: “¿Qué tal? ¿Os ha gustado el inicio de la sesión?”. Todos al unísono responden con un claro ‘¡Sí!’. Yo me limito a agachar la cabeza, y entremezclo mi voz con la de mis compañeros diciendo que sí con voz baja.

Veinte minutos antes de terminar, Julián decide que organicemos tres equipos para jugar un Rey de la pista. Luís, Miguel y Carlos salen como voluntarios para elegir a modo de capitanes los componentes de sus respectivos equipos. Empiezan a decir nombres: José, Ángel, Adrián, Víctor... Mi mirada se desvía hacia el suelo cuando veo que cada vez somos menos los que quedamos sin equipo. Siguen eligiendo a mis compañeros: Dani, Miguel, Carla... y cuando vuelvo a levantar la vista sólo

quedamos Mireia y yo, y el profesor nos da la opción de que elijamos nosotras equipo por haber quedado las últimas. ¿Y qué más da? Me resulta indiferente con quien jugar. Es obvio que para el resto somos más bien un estorbo.

Finalmente acabo decantándome por el equipo de Miguel, donde está Carla e igual puedo tocar un poco la pelota. Al acercarme a ese equipo, dos compañeros cruzan miradas, mientras uno le dice al otro: ¡Joder tío, ya nos ha tocado...! Y yo, que lo oigo perfectamente, paso con la cabeza gacha por su lado, sin decir nada, evitando mirarlos. ¿Qué otra cosa puedo hacer?

Se inicia el partido. Adrián, que tiene la pelota, se la pasa a Miguel, y éste a José, empezando a correr de banda a banda, acercándose a la canasta contraria. Se producen un par de pases, y se acerca la oportunidad de tiro. Todos los integrantes de mi equipo salvo yo están cubiertos por algún defensor. Ni siquiera se molestan en defenderme. El balón está en posesión de José, que se ha dado cuenta de que estoy libre para pasármela, pero su mirada se desvía a derecha e izquierda buscando el apoyo de otro compañero. Levanto los brazos agitadamente haciendo ver que estoy a su lado, desmarcada, pero al cruzarse nuestras miradas por un instante, entiendo que no quiere pasármela. Finalmente, al no haber otra opción se ve forzado a hacerlo. Veo cómo el balón va por el aire, como a cámara lenta, y pongo todos mis sentidos en juego para atraparlo. Pero cuando entra en contacto con mis dedos, la pelota se escapa, yendo hacía un lado de la cancha. Voy en su busca, corriendo todo lo rápido que puedo, pero cuando llego ya es tarde. Levanto la mirada y el balón está en manos del equipo contrario, que hace un contraataque de libro. Por si todavía no me había quedado claro quién tiene la culpa, mis compañeros de equipo me miran enfadados antes de ir a la contra para evitar la canasta. “Es la primera jugada” me digo a mí misma a modo de consuelo, e intento convencerme de que el partido acaba de empezar.

Seguimos jugando y corremos para defender. Yo voy siguiendo a Pedro, el adversario que me toca defender, y me da la sensación de que voy más bien persiguiéndolo como un perrito faldero. Cada vez que consigo alcanzarlo ya se ha escapado, desmarcándose de mí sin ninguna dificultad. Y aunque levanto todo lo que puedo los brazos soy demasiado baja para conseguir interceptar algún pase. Sé que mi intento de defensa es patético, y que lo estoy haciendo en vano, pero no sé, no puedo hacerlo mejor. Sigo corriendo detrás de mi oponente para aparentar que ayudo al equipo, aunque tanto ellos como yo saben que si no estuviera no se notaría mi ausencia. Soy a la vez la más visible y la más invisible. No consigo tocar la pelota, y si lo hago es para fastidiarla. Me doy cuenta de que la única vez en todo el partido que he conseguido hacer algo con el balón ha sido en la primera jugada, cuando he fallado. El resto del partido me he limitado a correr de extremo a extremo del campo sin que nadie me pasara la pelota, ni poder arrebatársela a nadie. Vamos 18-12, y comienzo a desear que nos hagan la última canasta para descansar. Pero mis compañeros se esmeran en defensa. Tengo la impresión de que lo único que les importa es ganar y demostrar que son los mejores sin importar qué pasa a su alrededor. ¿Era yo así cuando estaba en la escuela y en el instituto?

Entonces, las clases de Educación Física me encantaban. Entonces sí era buena en los deportes que nos proponían. Era más ágil que muchas de mis

compañeras. Contaban conmigo para formar los equipos, ayudaba a ganar. Eso me confería cierta popularidad. Era importante ser buena en Educación Física y correr rápido si querías que te quisieran en un equipo. Parece obvio, pero nunca me había dado cuenta de eso, de que la posibilidad real de jugar dependía de lo bueno que fueras... Pienso en mis antiguos compañeros del colegio, en los que entonces eran los malos de la clase: Carmen, Ana, Carlos, Paula, Sofía a la que llamábamos Sofoca... Seguramente se sentían entonces como yo ahora, experimentando que no tiene sentido estar en la cancha, que no valgo para esto, cuando es una de las cosas que más me gusta hacer. 'Esto no es para mí', oía decir a amigas mías de la infancia. Entonces no las entendía, ni por asomo pensaba que podría experimentar algo parecido. No sé qué ha cambiado. Si seré yo, mis nuevos compañeros de clase que son más aventajados, quizá la dirección del profesor que solo beneficia a los compañeros más buenos. El caso es que ahora entiendo lo que querían decir.

El silbato de Julián anuncia el resultado. Nos toca descansar. Para mí es un alivio. Siento pena por perder, pero a la vez un sentimiento de liberación inunda mi cuerpo. Por fin puedo salir de la cancha y que dejen de ver cómo hago el ridículo. Oigo las quejas de los demás, mientras todos nos dirigimos al banquillo. Cuando nos sentamos, Miguel dice: '¡Ánimo equipo! Aún nos dará tiempo de volver a salir al campo a jugar otra'.

### 3 HACIA UNA AUTOETNOGRAFÍA MODERADA

El relato que acabo de presentar se enmarca en las Prácticas Analíticas Creativas (PAC), una modalidad de investigación narrativa que combina recursos de escritura creativa y los métodos analíticos de investigación con el fin de producir y representar conocimiento (RICHARDSON, 2000). Las PAC asumen una ontología relativista (en la realidad social conviven múltiples significados que se construyen en interacción) y una epistemología interpretativa (el conocimiento puede ofrecer comprensión de dichos significados desde perspectivas diversas) (PÉREZ-SAMANIEGO *et al.*, 2011). Desde estos postulados, los investigadores que acuden a las PAC asumen un papel básico de narradores, combinando en sus trabajos visiones sobre lo que ocurre (el qué de las historias) y la manera en que se crean los significados de lo que ocurre (el cómo de las historias). Dentro del amplio abanico de posibilidades analíticas y de representación que ofrecen las PAC, el relato que acabo de presentar se mueve a caballo entre la autoetnografía y la semi-ficción. La autoetnografía, como la describen Ellis y Bochner (2000), es un género autobiográfico de investigación en el que el autor da conocer aspectos sociales en los que tiene lugar su experiencia personal. Se pretende así dar luz y profundizar en matices culturales de la experiencia personal, para ofrecer conocimiento sobre fenómenos que ocurren y repercuten en la vida de las personas. La semi-ficción, por su parte, permite reunir diferentes voces de un mismo acontecimiento, donde la única visión del protagonista no llega a alcanzar los puntos de vista que precisa la historia para ser comprendida (SPARKES, 2002). Incluir y analizar estos prismas resulta conveniente para transmitir, en este caso, cómo actúa la humillación, y cómo repercute en el alumnado.

Si bien en las últimas dos décadas la investigación narrativa se ha abierto espacio entre los métodos de investigación cualitativa en el ámbito de las CCAFD<sup>2</sup>, aún son muy pocos y muy recientes los trabajos en castellano que se presentan en nuestro campo como autoetnografías (GONZALEZ-CALVO; MARTÍNEZ-ALVAREZ; HORTIGÜELA, 2018; MARTOS-GARCÍA; DEVÍS-DEVÍS, 2017; SECANELL, 2018). Hasta donde sabemos, esta sería la primera autoetnografía en castellano que se apoya expresamente en la semi-ficción para contar sus resultados. De ahí la conveniencia de plantear algunas reflexiones sobre el carácter de la investigación, su proceso de elaboración y el contenido de la historia que acabo de presentar. Estas reflexiones giran en torno a tres cuestiones pertinentes: ¿Cómo se sitúa este trabajo en el campo de autoetnografía y las PAC? ¿Cómo se ha construido? ¿Qué puede aportar a la comprensión de los actos y sentimientos de humillación? En relación con la primera cuestión, Adams y Herrmann (2020, p.1, nuestra traducción), afirman lo siguiente:

¿Qué hace que una obra en particular sea una «autoetnografía»? «Autoetnografía» se compone de tres componentes interrelacionados: «auto», «etno» y «grafía». Por lo tanto, los proyectos autoetnográficos utilizan la individualidad, la subjetividad y experiencia personal (“auto”) para describir, interpretar y representar (“grafía”) creencias, prácticas e identidades de un grupo o cultura (“etno”).

Tomando estos componentes como referentes, este relato puede ser considerado una autoetnografía, en la medida en que una experiencia personal (auto) sirve para representar cómo se vive la humillación (grafía) en el contexto de las prácticas físico-educativas en general, y en la formación superior en CCAFD en particular (etno). En este sentido conviene precisar que, si bien están representados de forma figurada, los hechos que se relatan ocurrieron y fueron registrados en un diario que fui componiendo a lo largo de mi etapa como estudiante de CCAFD, y que inicié precisamente a raíz de la vulnerabilidad que sentí en determinadas clases prácticas. En este diario anoté impresiones, vivencias y conversaciones informales con compañeras de grado que se habían sentido de un modo similar. Más adelante, cuando me propuse profundizar en la comprensión de dichas experiencias, contacté con los coautores del trabajo, que desde su experiencia en el ámbito de la investigación narrativa y el uso de las PAC (e.g., X) actuaron como amigos críticos (SMITH; MCGANNON, 2018). Su participación permitió encarar el trabajo a modo de *autoetnografía colaborativa*, en la medida en que compartir mi historia personal con ellos dio pie a abordar cuestiones metodológicas y éticas relevantes (JONES; ADAMS; ELLIS, 2016). Nuestra colaboración permitió delimitar los contornos de la historia, encontrar y poner en valor la humillación como su eje temático, y ubicar y desarrollar del estudio en el entorno académico y a ajustarlo a preceptos éticos (LAPADAT, 2017). Como resultado, el relato presenta unificados diversos acontecimientos recogidos en el diario, facilitando así la comprensión de y la conexión emocional con las dinámicas de la humillación. Asimismo, los hechos, tiempos, lugares y personajes fueron deformados en aras de evitar ser reconocidos (concretamente, nada de lo narrado tuvo lugar en la asignatura de baloncesto), sin que por ello pierdan poder para ilustrar la conectividad entre la experiencia personal y el contexto cultural.

<sup>2</sup> Más información ver DEVÍS-DEVÍS, José. La investigación narrativa en la educación física y el deporte. *Movimiento*, v. 23, n. 1, p. 13-24, 2017.



Ellis y Bochner (2006) señalan la capacidad del relato para condensar y dar forma ética a experiencias diversas repartidas en el tiempo para justificar las PAC en las construcciones y representación de autoetnografías. A esto añaden su tremendo potencial para construir conocimiento al aprovechar experiencias personales únicas para iluminar pequeños espacios donde la comprensión no puede llegar de otro modo. En las PAC, la forma cuenta. En este caso, un lenguaje evocativo resulta pertinente para acercar afectivamente al lector a la experiencia de la humillación, para establecer una conexión empática con la humillación. Richardson (2000), apunta que la escritura se convierte así en una forma de análisis: forma y el contenido no pueden separarse para dar sentido a la experiencia de la humillación.

No obstante, como afirma Sparkes (2020, p. 291, nuestra traducción), “decir que uno ha producido una autoetnografía no quiere decir que efectivamente lo haya hecho”. De hecho, soy consciente de los riesgos que supone situarse en este espacio inestable que se sitúa entre la autoetnografía y la semi-ficción. Las etnografías autoreferenciadas han sido a menudo señaladas como ejercicios de autocomplacencia y/o autoindulgencia (SPARKES, 2020). Este tipo de acusaciones responden principalmente a un enfrentamiento polarizado entre visiones analíticas y evocativas de la autoetnografía. Quienes abogan por visiones analíticas plantean acotar la autoetnografía, limitando su uso a dar visibilidad a la reflexividad del investigador dentro del entorno de una etnografía convencional (VRYAN, 2006). Quienes, en cambio, defienden un posicionamiento evocativo subrayan el valor intrínseco del relato como herramienta a la vez teórica y analítica que sirve para dar voz y sentido a la experiencia humana en un entorno social (ELLIS; BOCHNER, 2006). Frente a estas posturas antagónicas, también hay autores que defienden la posibilidad de identificar espacios intermedios. Uno de ellos es Stahlke Wall (2016, p. 7, nuestra traducción) que define así un enfoque al que denomina *autoetnografía moderada*:

Lo que deseo es llamar la atención sobre el término medio, animar a los aspirantes a autoetnógrafos a considerar una perspectiva equilibrada entre la beligerancia de facciones analíticas y evocativas, una forma de capturar significados y hechos vividos de una manera ética, pero también de una forma que haga avanzar el pensamiento colectivo: una autoetnografía moderada.

La concepción moderada de la autoetnografía aboga por que la innovación, la imaginación y la representación polivocal tengan sustento en la confiabilidad, el rigor y la utilidad que debe caracterizar la investigación académica de calidad. Sin negar el genuino potencial de las autoetnografías evocativas para iluminar el mundo de la experiencia relacional, este concepto actúa como un llamamiento a contener el ímpetu con el que a veces se escriben. Dicho de otro modo, incita a justificar la necesidad de la autoetnografía más allá de la necesidad personal de escribirla.

Para poner en práctica una versión moderada de la autoetnografía, Stahlke Wall (2016) recomienda particularmente fortalecer el vínculo entre la propia experiencia y el conocimiento existente sobre las temáticas presentes en el relato por dos razones básicas. La primera es interpretativa, y tiene que ver con la conveniencia de calibrar la propia perspectiva en relación con entornos interpretativos más amplios. Se trata

así de ofrecer algunos argumentos y espacios que permitan comprobar cómo el relato permite progresar en el conocimiento teórico y práctico, sin privar por ello al lector de la posibilidad de establecer su propia relación personal y abierta con el texto. La segunda tiene un carácter ético: una autoetnografía evocativa aumenta el riesgo para su autor, ya que los autoetnógrafos comparten historias que pretenden ser emotivas, detalladas y confesionales. De ahí la importancia de contar con un aparato interpretativo que sirva para amortiguar su vulnerabilidad presente y futura, en la medida en que puedan cambiar las actitudes y perspectivas tanto personales como sociales que dan pie al relato.

Haciéndome eco de esta recomendación, a continuación presento algunas reflexiones acerca de cómo el campo de la educación físico-deportiva -y en particular los estudios superiores de CCAFD- constituye un terreno propicio para actos y sentimientos de humillación.

#### 4 IDEOLOGÍA Y HUMILLACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICO-DEPORTIVA

El relato muestra que la humillación tiene algo de inefable, ya que arraiga en la experiencia corporal de las personas que se ven apartadas o minusvaloradas en las prácticas de la educación físico-deportiva. Quizá ese componente de inefabilidad explique que sean tan pocos los estudios que abordan experiencias de humillación en las clases de educación físico-deportiva (BELTRÁN; DEVÍS-DEVÍS, 2018; BELTRÁN *et al.*, 2012; CAMACHO-MIÑANO; PRAT, 2018; GARRETT, 2004; FITZPATRICK; WATKINSON, 2003; GONZÁLEZ-CALVO *et al.*, 2013; JOHNSON; SÁNCHEZ, 2020; VALENCIA-PERIS; SALINAS-CAMACHO; MARTOS-GARCÍA, 2020). Como común denominador, estos trabajos hacen converger diversas experiencias vividas por el alumnado con ciertas ideologías que explícita o implícitamente contribuyen a la marginación de determinados alumnos y alumnas. En tanto que crean un sistema de creencias, valores y prácticas sociales que configuran la forma de ver, comprender, pensar y actuar, las ideologías son el sustrato propiciatorio para que quienes no encajan en sus postulados sean humillados, y se sientan humillados. Por eso, hablar de las ideologías es un modo factible de dar sentido al contexto cultural que da pie a las experiencias de humillación. En la medida en que son reconocibles en mi relato, destaco las ideologías del rendimiento y el sexismo como elementos constitutivos de la experiencia social de la humillación en la educación físico-deportiva.

Aunque responde a finalidades y entraña prácticas distintas, la educación físico-deportiva se ha vinculado en muchas ocasiones con el deporte competitivo, poniendo el énfasis en la eficacia, la eficiencia, el resultado y/o la victoria. Dicha ideología recibe el nombre de ideología de rendimiento (CRUM, 2017; DEVÍS-DEVÍS, 2001; GARRETT, 2004; KIRK, 1990; MOLINA; BELTRÁN, 2007). Una de las consecuencias de la ideología del rendimiento es la estigmatización de las personas motrizmente incompetentes, es decir, de aquellas personas que no son capaces de realizar tareas motrices de forma exitosa, ni de mostrar un cierto dominio sobre sus capacidades motoras (RUÍZ-PÉREZ, 2000; RUÍZ-PÉREZ *et al.*, 2018). Noguera y Hernández (2017) apuntan que en los contextos educativos alrededor de un 15% del alumnado que no presenta ninguna enfermedad ni déficit cognitivo no puede

alcanzar los objetivos ni realizar con fluidez las tareas planteadas por el profesorado. Dicho alumnado presenta dificultades para aprender las habilidades deportivas y seguir el ritmo de aprendizaje de las clases ya que, si bien son capaces de actuar eficazmente en situaciones aisladas, se muestran incompetentes cuando interactúan con el material, el ambiente cambiante, o con otras personas.

Ciertamente, ser o sentirse incompetente no tiene porqué derivar en la humillación. Es más, la incompetencia no tiene porqué ser algo necesariamente negativo, si sirve para establecer una fase previa a la competencia alcanzada a través de la práctica. El problema emerge o se agrava en entornos donde la ideología del rendimiento reiteradamente marca estándares inalcanzables para algunas personas (casi siempre las mismas), o les plantea metas que hacen su participación efectiva demasiado difícil, o sencillamente imposible. Sus repetidos, cotidianos e infructuosos intentos por conseguir un objetivo generan indefensión aprendida: la idea de que por más que se esfuercen, no se es suficientemente apto para la práctica deportiva (MOLINA; BELTRÁN, 2007; NOGUERA; HERNÁNDEZ, 2017; SELIGMAN, 1991). El resultado ya no es solo la pérdida de motivación por la práctica deportiva, sino una pérdida de autoestima, en muchos casos agravada por la mirada displicente, burlesca o derogatoria de aquellos a los que les beneficia una cultura del rendimiento.

Una segunda ideología propiciatoria de la humillación es el sexismo, que hace que los niños y las niñas se vean implícita o explícitamente forzados a cumplir con unas expectativas de comportamiento con arreglo a concepciones hegemónicas de la masculinidad y la femineidad (MORENO, 2012). En la educación físico-deportiva, el sexismo adopta muchas variantes que han sido profusamente estudiadas (ver TALBOT, 2017). En este caso, me detendré en las preconcepciones misóginas que estiman unas capacidades inferiores a las mujeres frente a los hombres en la práctica de determinados deportes. Ya en los años 80 del siglo pasado Young (1980), caracterizó esta ideología con la expresión “lanza como una chica”. Desde esa perspectiva, autores como Bertozzi (2008), Daniels (2013) o van der Vleuten *et al.* (2016) han analizado cómo partiendo de una génesis sociocultural e histórica, los adolescentes internalizan las expectativas de género que determinan qué comportamientos resultan apropiados para hombres y mujeres. La práctica deportiva es un dispositivo esencial en ese proceso de internalización de las desigualdades, prejuicios y estereotipos atribuidos a las mujeres.

Las ideologías del rendimiento y el sexismo arraigan interrelacionadas en los estudios de CCAFD. La socialización deportiva y los procesos de selección de los estudiantes (en los que, hasta hace poco, estaban generalizadas pruebas físicas selectivas) y la mayoritaria participación en deportes federados favorece implícita o explícitamente a quienes les va bien en entornos en los que prima el rendimiento físico-deportivo (RODICIO-GARCÍA *et al.*, 2020). Además, como señalan Evans *et al.* (2007), los estudiantes de CCAFD son sistemáticamente evaluados o se ven forzados a autoevaluarse de forma habitual y acrítica según un ideal de rendimiento. Esto da pie a configurar una serie de castas vinculadas al rendimiento, en las que aquellos que ocupan las posiciones más altas (los más eficaces) marginan, ridiculizan o, directamente, rechazan a aquellos que son considerados inferiores.

Por otra parte, aunque en directa conexión con lo anterior, en los estudios de CCAFD perviven desigualdades de género, como muestra el dato revelador del porcentaje de alumnos y alumnas. Según Serra *et al.* (2019) el porcentaje de mujeres que cursan CCAFD en las diferentes universidades españolas ronda el 18% y, además, se reduce paulatinamente año a año, lo que contrasta con el incremento del número de mujeres en los estudios universitarios y la extensión de los hábitos de actividad física y deporte entre las mujeres. El predominio de los hombres probablemente sea una manifestación del sexismo que pervive en los procesos de socialización deportiva que conducen a los estudios de CCAFD (RODICIO-GARCÍA *et al.*, 2020). Las alumnas que finalmente llegan a estos estudios pertenecen a una minoría que prevalece frente a un sistema patriarcal que minusvalora la participación de las mujeres en el deporte. Sin embargo, al entrar en los estudios, a menudo se encuentran con una sensación de aislamiento, que Serra (2016, p. 19, énfasis de la autora) refleja así:

“¿cómo puede ser que en cada clase sólo seamos siete u ocho chicas?”, “¿cómo puede ser que en mis cuatro años de licenciatura sólo haya tenido cinco profesoras?”. En una de las asignaturas de la carrera de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, empecé a entender qué eran las cuestiones de género, los procesos de socialización e individualización, así como la correcta definición de *feminismo*, y sobre todo, la importancia de la coeducación y la perspectiva de género en el currículum educativo. Incluso pude empezar a entender por qué mis amigas habían abandonado el deporte “por falta de tiempo”.

Hasta aquí este necesariamente breve repaso por dos de las ideologías reconocibles en mi experiencia, si bien el lector puede que halle más, o bien haga otras lecturas de las mismas (de ahí la importancia de una lectura abierta del relato). Del mismo modo, otras ideologías que yo no he vivido en primera persona, como la LGTBIfobia, la gordofobia o el etnicismo, por citar algunas, podrían dar pie a otro tipo de experiencias de humillación (que, a su vez, pudieran quedar reflejadas en otros relatos). En todo caso, lo importante, creo, no es tanto hacer un listado inapelable de las ideologías y sus repercusiones como poner de relevancia que esa marginación muda que es la humillación no nace de la nada, sino que arraiga en ideologías que perviven culturalmente en algunos contextos de educación físico-deportiva y, en concreto, en los estudios de CCAFD.

## 5 CONSIDERACIONES FINALES

Si queremos abordar la humillación, primero debemos ser conscientes de que ocurre, y de cómo ocurre. Para eso sirve el relato que he presentado. Pero busca algo más. Mi intención al escribirlo ha sido invitar al lector a reflexionar con una historia sobre la vulnerabilidad y la lucha interna que la humillación genera. A través de mi propia experiencia, he pretendido mostrar la complejidad de las diferentes capas que se entrecruzan para propiciar y dar sentido a los actos y sentimientos de humillación. La historia, construida en base a una perspectiva personal, busca conectar con el lector, para evocar en él/ella experiencias similares, hacerle recordar, revivir y reinterpretar algo que le haya podido pasar o de lo que haya podido ser testigo. Esa lectura abierta pretende acercar y sugerir matices en experiencias que a veces son pasadas por alto, pero no por ello deben ser obviadas.

Desde su enfoque moderado, la autoetnografía proporciona además un conocimiento teórico en el que enmarcar las experiencias narradas, y conectarlas mejor con la comprensión de las ideologías que perviven en el contexto social y cultural en el que ocurren. Además, la comprensión de las dinámicas de humillación incita a actuar. Esta llamada a actuar es válida para cualquier contexto de educación físico-deportiva en el que se rechace, vulnere y minusvalore a alguien, o en el que alguien sienta esa experiencia carnal e inefable de vulnerabilidad, indefensión y menosprecio (MONFORTE; PÉREZ-SAMANIEGO, 2017). Pero está dirigida muy especialmente a los estudios de CCAFD en el que, no lo olvidemos, se forma a los futuros profesionales que seleccionarán, planificarán, desarrollarán, evaluarán y, en definitiva, contribuirán de manera importante a dar sentido a las prácticas físico-deportivas de muchas personas.

Una manera de hacerlo es incentivar entre ellos una *sensibilidad ideológica* que les permita percibir y valorar críticamente los aspectos didácticos, organizativos y evaluativos de las prácticas físico-educativas desde el prisma de la persona que pueda sentirse humillada. Monforte, Devís-Coret y Úbeda-Colomer (2019) plantean que las ideologías constituyen la *condición ontológica* que nos permite formarnos una visión o perspectiva general de la realidad y situarnos respecto a la misma. Desarrollar una sensibilidad ideológica supone ser capaz de percibir cómo a través de ciertas ideologías permean construcciones y percepciones de la realidad educativa que legitiman y propician determinadas experiencias de humillación. Haciendo un símil con el sistema perceptivo del cuerpo humano, este tipo de sensibilidad requeriría de órganos perceptivos, así como de la capacidad de configurar una percepción global de la realidad a partir de los distintos estímulos percibidos. Las historias que nos permiten ver y *saborear* las complejas implicaciones de las ideologías en la acción educativa cumplen con esta función *orgánica*. Y, al igual que las algunas percepciones desagradables provocan rechazo, esas historias pueden ayudarnos no solo a percibir, sino a incitar nuestro compromiso para contravenir ideologías propiciatorias de la humillación que, por otra parte, resultan incompatibles con las aspiraciones educativas. Ofrecer una voz y sentido personal a este posicionamiento ha sido nuestro propósito. A partir de aquí, cada lector tendrá más argumentos y recursos para dar forma a su propio relato sobre la humillación, conformar sus significados y actuar en consecuencia.

## REFERENCIAS

ADAMS, Tony; HERRMANN, Andrew. Expanding Our Autoethnographic Future. **Journal of Autoethnography**, v. 1, n.1, p. 1-8, Feb. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1525/joae.2020.1.1.1>. Disponible en: <https://online.ucpress.edu/joae/article/1/1/1/1580/Expanding-Our-Autoethnographic-Future>. Disponible en: 14 jun. 2021.

ARREGUI, Saulo Fernández. Reflexiones sobre el significado social de la humillación. **Psicología Política**, n. 37, p. 29-46, nov. 2008.

BELTRÁN, Vicente; DEVÍS-DEVÍS, José. El pensamiento del alumnado inactivo sobre sus experiencias negativas en educación física: los discursos del rendimiento, salutismo y masculinidad hegemónica. **RICYDE**, v. 55, n. 15, p. 20-24, enero 2018. DOI: <https://doi.org/10.5232/ricyde2019.05502>. Disponible en: <https://www.cafyd.com/REVISTA/05502.pdf>. Disponible en: 14 jun. 2021.

BELTRÁN, Vicente *et al.* When physical activity participation promotes inactivity: Negative experiences of Spanish adolescents in physical education and sport. **Youth and Society**, v. 44, n. 1, p. 3-27, marzo 2012. DOI: <https://doi.org/10.1177/0044118X10388262>. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0044118X10388262>. Acceso: 14 jun. 2021.

BERTOZZI, Elena. 'You Play Like a Girl!' Cross-Gender Competition and the Uneven Playing Field. **Convergence**, v. 14, n. 4, p. 473-487, Nov. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1177/1354856508094667>. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1354856508094667>. Acceso: 14 jun. 2021.

CAMACHO-MIÑANO, María José; PRAT, María. Violencia simbólica en la Educación Física escolar: Un análisis crítico de las experiencias negativas del futuro profesorado de Educación Primaria. **Movimento**, v. 24, n. 3, p. 815-826, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.79171>. Disponible en: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/79171>. Disponible en: 15 jun. 2021.

CRUM, Bart. How to win the battle for survival as a school subject? Reflections on justification, objectives, methods and organization of PE in schools of the 21st century. **Retos**, n. 31, p. 238-244, 2017.

DANIELS, Dayna B. You throw like a girl: Sport and misogyny on the silver screen. **Film & History**, v. 35, n. 1, p. 29-38, 2005.

DEVÍS-DEVÍS, José. El currículum oculto y las nuevas orientaciones en el estudio del currículum en la Educación Física. *En*: VÁZQUEZ, Benilde. **Bases educativas de la actividad física y el deporte**. Madrid: Síntesis, 2001. p. 277-300.

ELLIS, Carolyn; BOCHNER, Arthur. Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. *In*: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (eds). **Handbook of Qualitative Research**. 2. ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage, 2000. p. 733-768.

ELLIS, Carolyn; BOCHNER, Arthur. Analyzing analytic autoethnography: an autopsy. **Journal of contemporary ethnography**, v. 35, n. 4, p. 429-449, Aug. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1177/0891241606286979>. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0891241606286979>. Acceso: 15 jun. 2021.

EVANS, John *et al.* Being 'able' in a performative culture. *In*: WELLARD, Ian (ed.). **Rethinking Gender and Youth Sport**. London: Routledge, 2007. p. 51-67.

FITZPATRICK, David; WATKINSON, E. Jane. The lived experience of physical awkwardness: Adults' retrospective views. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 20, n. 3, p. 279-297, July. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1123/apaq.20.3.279>.

GARRETT, Robyne. Negotiating a physical identity: Girls, bodies and physical education. **Sport, education and society**, v. 9, n. 2, p. 223-237, July 2004. DOI: <https://doi.org/10.1080/1357332042000233958>. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1357332042000233958>. Disponible en: 15 jun. 2021.

GONZALEZ-CALVO, Gustavo; MARTÍNEZ-ÁLVAREZ, Lucio; HORTIGÜELA, David. La influencia de los espacios para el desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje en educación física: una perspectiva autoetnográfica. **Retos**, n. 34, p. 317-322, 2018.

GONZÁLEZ-CALVO, Gustavo *et al.* Relatos autobiográficos sobre la incompetencia motriz aprendida de un docente novel de Educación Física y sus posibilidades autoformativas.

**Revista Iberoamericana de Educación**, n. 62, p. 39-56, mayo/agosto 2013.

HUMILLAR. *En*: Diccionario de la lengua española, 23. ed. [versión 23.4 en línea]. Madrid: Real Academia Española, 2020. Disponible en: <https://dle.rae.es/humillar%20?m=form>.

Consultado en: 23 feb 2020

JONES, Stacy Holman; ADAMS, Tony E.; ELLIS, Carolyn (ed.). **Handbook of autoethnography**. [London]: Routledge, 2016.

JOHNSON, Felipe N. M.; SÁNCHEZ, Ana C. J. Percepción emocional del alumnado de 3º de ESO ante las prácticas de la unidad didáctica de baloncesto en Educación Física.

**Revista española de Educación Física y Deportes**, n. 429, p. 47-60, 2020.

LAPADAT, Judith C. Ethics in autoethnography and collaborative autoethnography.

**Qualitative inquiry**, v. 23, n. 8, p. 589-603, 2017.

LINDEMANN, Erich. **Beyond Grief: Studies in Crisis Intervention**. New York: Jason Aronson Press, 1979.

LINDNER, Evelin. **Making Enemies: Humiliation and international conflict**. Westport, Conn: Praeger, 2006.

KIRK, David. **Educación física y currículum**. Valencia: Universitat de València, 1990.

KLEIN, Donald C. Managing humiliation. **The Journal of Primary Prevention**, v. 12, n. 3, p. 255-268, 1992.

MARGALIT, Avisahi. **La sociedad decente**. Barcelona: Paidós, 1997.

MARTOS-GARCÍA, Daniel; DEVÍS-DEVÍS, José. “Ver, oír, callar y... aburrirse” en el trabajo de campo de una prisión: Un relato autoetnográfico. **Movimento**, v. 23, n. 1, p. 53-66, 2017.

DOI: [10.22456/1982-8918.71274](https://doi.org/10.22456/1982-8918.71274). Disponible en: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/71274>. Consultado en: 15 jun. 2021.

MOLINA, Juan Pedro; BELTRÁN, Vicente. Incompetencia motriz e ideología del rendimiento en educación física: el caso de un alumno con discapacidad intelectual. **Motricidad**.

**European Journal of Human Movement**, n. 19, p. 165-190, enero, 2007.

MONFORTE, Javier; DEVÍS-CORET, Devís; ÚBEDA-COLOMER, Joan. Sobre el carácter ideológico de la educación (física). **Tándem: Didáctica de la educación física**, n. 63, p. 41-46, 2019.

MONFORTE, Javier; PEREZ-SAMANIEGO, Victor. Fear in physical education: a recognizable story. **Movimento**, v. 23, n. 1, p. 85-100, 2017.

MORENO, Carmen Castillo. Educación física, género e incompetencia aprendida. Un estudio cualitativo. **Actividad física y deporte: ciencia y profesión**, n. 17, p. 33-36, II Semestre de 2012.

NOGUERA, Juan Antonio Gil; HERNÁNDEZ, María Ángeles. **Indefensión aprendida y fracaso escolar**. *En*: CONGRESO INTERNACIONAL VIRTUAL SOBRE LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI, 2., 2017. [Eumed.Net], marzo 2017, p. 245-252. Disponible en: <http://www.eumed.net/libros-gratis/actas/2017/educacion/23-indefension-aprendida-y-fracaso-escolar.pdf>. Consultado en: 21 Feb. 2019

PÉREZ-SAMANIEGO, Víctor *et al.* La investigación narrativa en la educación física y el deporte: Qué es y para qué sirve. **Movimento**, v. 17, n. 1, p. 11-38, 2011.

PÉREZ-SAMANIEGO, Víctor; FUENTES MIGUEL, Jorge; DEVÍS DEVÍS, José. El análisis narrativo en la educación física y el deporte. **Movimento**, v. 17, n. 4, p. 11-42, 2011.

RICHARDSON, Laurel. New writing practices in qualitative research. **Sociology of sport journal**, v. 17, n. 1, p. 5-20, mar. 2000. DOI: [10.1123/ssj.17.1.5](https://doi.org/10.1123/ssj.17.1.5). Disponible en: <https://journals.humankinetics.com/view/journals/ssj/17/1/article-p5.xml>. Consultado en: 19 jun. 2021.

RODICIO-GARCÍA, María Luisa *et al.* Evolución de los hábitos deportivos de estudiantes de ciencias del deporte en España. **Apunts. Educación física y deportes**, v. 2, n. 140, p. 15-22, 2020.

RUIZ-PÉREZ, Luís Miguel. Aprender a ser incompetente en educación física: un enfoque psicosocial. **Apunts. Educación física y deportes**, v. 2, n. 60, p. 21-25, 2000.

RUIZ-PÉREZ, Luís Miguel *et al.* When we were clumsy: some memories of adults who were low skilled in physical education at school. **Journal of Physical Education and Sports Management**, v. 5, n. 1, p. 30-36, 2018.

SECANELL, Irene López. Ser en proyecto: una autoetnografía del proceso de construcción del proyecto vital de una profesora de Educación Física. **Qualitative Research in Education**, v. 7, n. 1, p. 36-63, Feb. 2018.

SELIGMAN, Martin EP. **Learned optimism**. New York: Knopf, 1991.

SERRA, Pedrona. **La perspectiva de género en los estudios de ciencias de la actividad física y el deporte**. 2016. Tesis doctoral (Actividad Física, Educación Física y Deporte) - Universidad de Barcelona, Facultad de Educación, Barcelona, 2016.

SERRA, Pedrona; SOLER, Susanna; VILANOVA, Anna; HINOJOSA-ALCALDE, Ingrid. Masculinización en estudios de las ciencias de la actividad física y el deporte. **Apunts. Educación física y deportes**, v. 1, n. 135, p. 9-25, 2019.

SMITH, Brett; MCGANNON, Kerry. Developing rigor in qualitative research: Problems and opportunities within sport and exercise psychology. **International review of sport and exercise psychology**, v. 11, n. 1, p. 101-121, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/1750984X.2017.1317357>. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1750984X.2017.1317357>. Consultado en: 19 jun. 2021.

SPARKES, Andrew. **Telling tales in sport and physical activity: A qualitative journey**. Hanover: Human Kinetics, 2002.

SPARKES, Andrew. Autoethnography: accept, revise, reject? An evaluative self reflects. **Qualitative Research in Sport, Exercise and Health**, v. 12, n. 2, p. 289-302, mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/2159676X.2020.1732453>. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2159676X.2020.1732453>. Consultado en: 19 jun. 2021.

STAHLKE WALL, Sarah. Toward a moderate autoethnography. **International Journal of Qualitative Methods**, v.15, p.1-9, oct. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1177/1609406916674966>. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1609406916674966>. Consultado en: 19 jun. 2021.

TALBOT, Margaret. A gendered physical education: equality and sexism. *In*: EVANS, John. **Equality, Equity and Physical Education**. London: Routledge, 2017. p. 74-89.



VALENCIA-PERIS, Alexandra; SALINAS-CAMACHO, Joan; MARTOS-GARCÍA, Daniel. Currículum oculto en educación física: un estudio de caso. **Apunts. Educación física y deportes**, v. 3, n. 141, p. 33-40, 2020.

VAN DER VLEUTEN, Maaïke *et al.* Boys' and girls' educational choices in secondary education. The role of gender ideology. **Educational Studies**, v. 42, n. 2, p. 181-200, mar. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1160821>. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03055698.2016.1160821?needAccess=true>. Consultado en: 19 jun. 2021.

VRVAN, Kevin. Expanding analytic autoethnography and enhancing its potential. **Journal of Contemporary Ethnography**, v. 35, n. 4, p. 405-409, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1177/0891241606286977>. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0891241606286977>. Consultado en: 19 jun. 2021.

YOUNG, Iris Marion. Throwing like a girl: A phenomenology of feminine body comportment motility and spatiality. **Human studies**, v. 3, n.1, p. 137-156, dec. 1980. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF02331805>. Disponible en: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02331805>. Consultado en: 19 jun. 2021.

**Resumo:** Em Educação Física, os estudantes com baixas capacidades motoras podem ser humilhados. A humilhação é frequentemente silenciada por aqueles que a sofrem. Este artigo traz à luz e reflete sobre os sentimentos de humilhação de uma estudante de Actividade Física e Ciências do Desporto (CCAFD). Para tal, a estudante oferece uma história autoetnográfica que representa as suas experiências de uma forma semificcional. Dentro do espectro autoetnográfico, é adotada uma posição moderada. Depois de justificar esta posição, o artigo apresenta algumas reflexões sobre como o campo da Educação Física e esportes, e em particular os estudos do CCAFD, geram práticas e sentimentos de humilhação. O papel de duas ideologias presentes na Educação Física é destacado: a ideologia do desempenho e o sexismo. O artigo conclui salientando a necessidade de encorajar uma sensibilidade ideológica que permita a consideração de aspectos didáticos, organizacionais e avaliativos das práticas físico-educacionais sob a perspectiva da humilhação.

**Palavras chave:** Atividade motora. Emoções manifestas. Sexismo. Educação.

**Abstract:** Students with poor motor skills may feel humiliated in PE classes, but they often suppress it. This paper aims to reveal and reflect on the suppressed feelings of humiliation of a Physical Education and Sport Tertiary Education (PESTE) student. In order to do so, the student offers an autoethnographic story that represents her experiences in a semi-fictional way. Within the autoethnographic spectrum, a moderate position is justified and adopted. This paper presents some reflections on how the ideologies of performance and sexism in the field of Physical Education and sport, and in the PESTE degree in particular, create practices and feelings of humiliation. The conclusions drawn from this study emphasize the need to encourage ideological sensitivity that allows considering educational, organizational, and evaluative aspects of Physical Education practices through those who may feel humiliated.

**Keywords:** Motor activity. Expressed emotion. Sexism. Education.

### LICENCIA DE USO

Este es un artículo publicado em *Open Access* bajo la licencia *Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)*, que permite su uso, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que se cite correctamente la obra original. Más información en: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

### CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses en este trabajo.

### CONTRIBUCIONES DE LOS AUTORES

**Marta Oliver:** Obtención de datos. Análisis de los datos. Redacción del informe final.

**Víctor Pérez-Samaniego:** Supervisión y diseño del estudio. Análisis de los datos. Redacción del informe final.

**Javier Monforte:** Análisis de los datos. Redacción del informe final.

### FINANCIACIÓN

No hubo financiación por órganos de fomento.

### ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN

Los procedimientos éticos que constan en las normativas: Guía de Integridad en Investigación Científica de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul; Resoluciones 466/12 e 510/2016 del Consejo Nacional de Salud de Brasil; Committee on Publication Ethics (COPE) fueron debidamente contemplados.

### CÓMO CITAR

OLIVER, Marta; PÉREZ-SAMANIEGO, Víctor; MONFORTE, Javier.  
Humillación, educación física y formación superior en ciencias de la actividad física y el deporte: una autoetnografía moderada. **Movimento (Porto Alegre)**, v. 27, e27035, ene./dic. 2021. Disponible en: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/111554>. Consultado en: [día] [mes abreviado]. [año]. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.111554>

### RESPONSABILIDAD EDITORIAL

Alex Branco Fraga\*, Elisandro Schultz Wittizorecki\*, Ivone Job\*, Mauro Myskiw\*, Raquel da Silveira\*

\*Universidad Federal de Rio Grande do Sul, Escuela de Educación Física, Fisioterapia y Danza, Porto Alegre, RS, Brasil.