

## **Educación Física y Cultura Escolar.**

### **Entre la inclusión y la innovación: saberes, prácticas y sentidos**

Norma Beatriz Rodríguez. CICES/IdIHCS-FaHCE/UNLP – CONICET. [nrodriguez@fahce.unlp.edu.ar](mailto:nrodriguez@fahce.unlp.edu.ar)

María T. Oltolina Giordano. CICES/IdIHCS-FaHCE/UNLP – CONICET. [moltolina@fahce.unlp.edu.ar](mailto:moltolina@fahce.unlp.edu.ar)

Maria Isabel Trybalski Eichholz. FaHCE/UNLP – UDE. [itrybalski@fahce.unlp.edu.ar](mailto:itrybalski@fahce.unlp.edu.ar)

Barbara Visiglia. CICES/IdIHCS-FaHCE/UNLP– CONICET. [barbara.visiglia@gmail.com](mailto:barbara.visiglia@gmail.com)

Guillermo Almada. CICES/IdIHCS-FaHCE/UNLP – CONICET. [guillermoalmada325@gmail.com](mailto:guillermoalmada325@gmail.com)

Iván Galvani. CICES/IdIHCS-FaHCE/UNLP – CONICET. [ivangalvani@yahoo.com.ar](mailto:ivangalvani@yahoo.com.ar)

Cecilia Taladriz. CICES/IdIHCS-FaHCE/UNLP – CONICET. [cecitala@yahoo.com.ar](mailto:cecitala@yahoo.com.ar)

José María Vallina. UNCo. Bariloche. [lalovallina@yahoo.com.ar](mailto:lalovallina@yahoo.com.ar)

## Resumen

En esta comunicación presentamos los resultados de una investigación en el marco del proyecto Educación Física y Cultura Escolar. Entre la inclusión y la innovación: saberes, prácticas y sentidos<sup>1</sup>, que comenzó en 2016 culminando en el presente año.

El proyecto tuvo como propósito indagar sobre el entrelazamiento de las diferentes dimensiones que concurren para originar/alentar, tolerar/resistir, impedir/acompañar, prácticas docentes innovadoras así como también el proceso de abandono de la intención de enseñar de profesores de Educación Física de escuelas públicas secundarias.

Cuatro han sido las dimensiones relacionadas con las actuaciones docentes que recibieron especial atención en este proyecto: (a) el proceso de transformación del área, (b) las condiciones objetivas de trabajo, (c) la cultura escolar, particularmente en relación a la disciplina y (d) las disposiciones – y su forma de constitución – que son actualizadas por los profesores de Educación Física en diferentes contextos laborales (Rodríguez, 2016, p.3).

---

<sup>1</sup> Rodríguez, N., directora. (2016) Educación Física y cultura escolar. Entre la inclusión y la innovación: saberes, prácticas y sentidos / H786. (Proyecto de investigación). UNLP. FaHCE. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET). Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/perfiles/1173RodriguezN>

Los resultados que exponemos responden a la triangulación de la investigación documental más el trabajo de campo realizado y proponen perspectivas múltiples que cruzan las cuatro dimensiones mencionadas, mostrando que la actuación profesoral surge de la imbricación de todas ellas y que su complejidad nos permitió elaborar nuevos interrogantes a la luz de la labor realizada.

**Palabras claves:** prácticas docentes, cultura escolar, condiciones de trabajo, transformación del área.

## Introducción

En este trabajo exponemos los resultados finales de una investigación colectiva en el marco del proyecto *Educación Física y Cultura Escolar. Entre la inclusión y la innovación: saberes, prácticas y sentidos* que se realizó entre los años 2016 al 2019.

Con esta investigación nos propusimos indagar sobre cómo se relacionan las dimensiones que operan sobre el trabajo docente de profesores de Educación Física de escuelas públicas secundarias y de qué manera esas relaciones pueden fomentar u obstaculizar experiencias pedagógicas innovadoras, como también el proceso conocido en la literatura como abandono de la intención de enseñar. Ambos modos de llevar adelante las prácticas escolares representan los polos opuestos de un continuo teórico de posibilidades de actuaciones docentes registradas en diversas investigaciones. Respecto de las primeras, las prácticas innovadoras, entendemos que son aquellas en que se observa una explícita formulación del contenido a enseñar y un tratamiento de la enseñanza y transmisión que al menos interpela o cuestiona la tradición y reproducción. En cuanto al caso del proceso conocido en la literatura como abandono de la intención de enseñar o de la tarea de enseñar, investigadores como González, Fensterseifer, Ristow, y Glitz (2013) entre otros, coinciden en caracterizar este tipo de prácticas por la ausencia de la dimensión enseñanza, por el distanciamiento que toma el profesor respecto de su trabajo que se reduce; por lo general; a la administración del espacio, del tiempo y de los materiales para el esparcimiento de los alumnos y alumnas.

Habiendo planteado sucintamente nuestro marco de referencia, pasamos a listar las cuatro dimensiones relacionadas con las actuaciones docentes que recibieron especial atención en esta investigación: (a) el proceso de transformación del área, (b) las

condiciones objetivas de trabajo, (c) la cultura escolar, particularmente, en relación a la disciplina, (d) las disposiciones – y su forma de constitución – que son actualizadas por los profesores de Educación Física en diferentes contextos laborales.

Estas cuatro dimensiones serán abordadas por separado para luego avanzar en el análisis de su entrecruzamiento con el fin de explicar con mayor detalle la complejidad del fenómeno de actuación profesional de profesores/as de EF en las escuelas secundarias.

Por otra parte y a fin de tener una visión general de la situación que nos permitiera un primer análisis y poder conceptualizar categorías sociales para poder avanzar en nuestra investigación, decidimos utilizar como instrumento de recolección de datos la herramienta encuesta, con la técnica de cuestionario digital de autocumplimentación<sup>2</sup>. En cuanto el tipo de muestreo adoptamos uno de carácter probabilístico, mientras que el tamaño de la muestra (sobre un total de 3971 docentes<sup>3</sup>) se determinó aleatoriamente, esto es, que el número de encuestados dependió de nuestros propios contactos y sus reenvíos a los suyos, y de entre esa cantidad, los que efectivamente respondieron el cuestionario. De este modo, la muestra se conformó con 60 docentes de los 325 que recibieron nuestra solicitud<sup>4</sup>. En relación a qué datos recabar, tuvimos en cuenta aquellas variables de la esfera microsociales que de acuerdo a literatura al respecto, se entrelazan e influyen la labor docente, mencionando aquí sólo algunas, tales como las condiciones de trabajo en el sistema educativo formal (remuneración, carga laboral frente a alumnos, cantidad de escuelas en las que se desempeña y formación continua, entre otras), la cultura escolar de las instituciones en que se desempeñan (organización del espacio y el tiempo, jerarquía disciplinar en la comunidad educativa, relación con pares, directivos y la comunidad educativa en general, etc.), biografías (incluyendo en éstas otras formaciones, ocupaciones, antecedentes familiares, etc.), modalidad del desempeño de la tarea docente (tiempo destinado a la planificación, estrategias de evaluación, contenidos que enseña, material teórico que consulta y que consultan sus alumnos/as, etc.), entre otras.

La elección de esta metodología se basó en que

---

<sup>2</sup> Suministrado vía correo digital y/o servicio de mensajería para teléfonos inteligentes (Aplicación *Whatsapp*).

<sup>3</sup> Docentes inscriptos en el listado oficial 2018 en los distritos de nuestro interés. Información obtenida de la D.G.C.E de la provincia de Buenos Aires (<http://www.abc.gov.ar/>)

<sup>4</sup> Este número no incluye a quienes pudieron recibirla por reenvío de los encuestados directamente por nosotros.

“... la simplicidad de llegada a los encuestados y la velocidad de resolución de la encuesta, esta modalidad de investigación representa una fortaleza en sí misma. Sobre todo, si se tiene en cuenta el escaso tiempo de que disponen los docentes durante la jornada laboral [...], que complica la posibilidad de realizarles una encuesta “cara a cara”, sin olvidar además, que este modo implicaría encuestadores con cierto grado de preparación previa. (Oltolina Giordano, Rodríguez, Galvani y Taladriz, 2018, p. 9)

Con esta estrategia, logramos salvar los obstáculos y lograr una muestra lo suficientemente representativa como para obtener información con la cual comenzar a elaborar nociones provisorias.

#### A- El proceso de transformación del área

La Educación Física sufrió un proceso de transformación del área en la Argentina, a partir de mediados de la década del '90, básicamente por cuestiones como la creación del Programa de Incentivos a la investigación, lo que posibilitó la conversión de docentes en investigadores, la creación del área de posgrados, la apertura de nuevas Universidades públicas que absorbieron a los Profesorados en EF y por último, el ingreso por sistemas de becas a las carreras de investigación en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y otros organismos provinciales o nacionales de investigación científica. La transformación del área está relacionada con el desarrollo de programas de investigación que, por un lado se enmarcan en procesos colectivos y por el otro en procesos individuales que acompañan trayectorias de formación sea en el nivel de grado o en el de posgrado. Es decir, la consolidación de un campo de conocimientos que, producto de la investigación opera con teorías y que se vislumbra en los procesos de transformación de la Formación docente.

Sin embargo, investigaciones muestran que en las prácticas estos procesos no han impactado de manera relevante sino que se vislumbran tradiciones que de manera recurrente se observan en la enseñanza y transmisión de la Educación Física escolar.

Estas cuestiones han sido estudiadas a la luz de la triangulación de la información con otros datos como las condiciones objetivas de trabajo, la cultura escolar, particularmente en relación a la disciplina y las disposiciones – y su forma de constitución – que fueron actualizadas por los y las profesores de Educación Física en diferentes contextos laborales.

B- Las condiciones objetivas de trabajo

En el distrito de La Plata existen 72 ESB (Escuelas Secundarias Básicas), 37 escuelas secundarias, 6 escuelas técnicas, 2 escuelas secundarias en cárceles y 1 escuela agraria. Esta conformación surge de la nueva organización escolar vigente. La división entre ESB y polimodal establecida por la Ley Federal de Educación de 1993, finalizó con La Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206 (2006) y su correlato en la Ley Provincial de Educación 13.688 (2007). Es importante considerar que a partir de la LEN la obligatoriedad de la escuela secundaria abandona la conceptualización de la “escuela media” como un estadio de pasaje hacia los estudios superiores para ser pensada como una finalidad en sí misma. Esto impone la necesidad de cambios culturales en la concepción del trabajo docente, cuestión que obliga a repensar los formatos escolares y las dinámicas de trabajo docente al interior de las instituciones en el marco de una escuela secundaria que en sus inicios y hasta la LEN se desarrolla con una fuerte tradición excluyente (Puiggrós, 2007).

Otras investigaciones han mostrado que el acceso y la permanencia en los puestos de trabajo, inciden en las posibilidades de lograr cambios en la cultura escolar y en las culturas docentes (Teriggi, 2008). Por lo cual, es importante considerar algunas variables que conforman las condiciones objetivas de trabajo. Para esto es preciso señalar los modos en que se accede y se permanece en los puestos de trabajo en las escuelas secundarias de gestión pública, para luego advertir consecuencias en las posibilidades de transformación de la cultura escolar. Estos modos de acceso y permanencia se denominan en la provincia de Buenos Aires “situación de revista” y se clasifican en “titulares”, “provisionales” y “suplentes”, siendo los primeros quienes gozan de estabilidad laboral en su puesto de trabajo, en tanto que en los otros casos, sólo detentan sus puestos temporalmente.

Los resultados del trabajo de campo muestran que en la situación de revista, el 33,2% es titular exclusivamente, el 13,1 % es interino provisional exclusivamente, el 9,8% es suplente exclusivamente, el 10,6 % es titular e interino provisional, el 2,9 es titular y suplente. Por último existe un 20,8% sin información. Cabe considerar que en muchos casos cuando los docentes titularizan<sup>5</sup> no lo hacen por un cargo, lo que equivale a diez

---

<sup>5</sup> Cabe señalar que ser “titular” implica una serie de derechos entre los que se destacan los señalados en los siguientes incisos del artículo 7 del Estatuto del Docente (Ley 10579/87).

módulos<sup>6</sup> de escuela secundaria, ya que eso implicaría una baja importante del puntaje afectando las posibilidades de acceso a horas suplentes y/o a otro cargo, puesto que a un docente que titulariza un cargo o su equivalente en horas cátedra ya sea en régimen estatal o privado se le deben descontar 10 puntos en el Listado Oficial en todas las ramas y cargos. Debido a esto, muchos docentes optan por titularizar 8 módulos, lo que constituye el límite de horas titulares sin pérdida de puntaje.

Si bien el 80% de los docentes que conformaron la muestra de esta investigación se desempeñan laboralmente en no más de tres escuelas secundarias, vale aclarar que la mayoría además, trabaja en otros niveles, ya sea en primaria, inicial o ambos. Y son los que recién se inician en la tarea docente los que más fragmentación tienen respecto de su carga horaria.

La posibilidad de concentrar el trabajo en una institución está condicionada, porque si bien un cargo de profesor en escuela secundaria equivale a 10 módulos, estos a su vez se fragmentan en 5 puestos de trabajo, que se ofrecen en los actos públicos para su cobertura de manera fraccionada. Así cada docente de acuerdo a su puntaje en el listado oficial puede tomar las horas que más se adecuen a sus tiempos y necesidades laborales. Por ello el puntaje que se adquiere, ya sea por medio de la capacitación o de la antigüedad docente cobra valor y sentido en la organización personal respecto a los tiempos y espacios de trabajo.

Es importante destacar respecto de la fragmentación de la carga horaria en varias instituciones, que el hecho de que 10 módulos se computen como 5 puestos de trabajo, opera contra la capacidad que las escuelas de gestión pública tienen para generar un mayor grado de implicación por parte de sus trabajadores (Devincenzi, 2002). Por otro lado, obstaculiza la posibilidad de construir proyectos laborales que den identidad y contribuyan a aportar dinamismo a las transformaciones en la cultura escolar. En este sentido se puede advertir que más del 50% de los docentes consultados no participan en la construcción de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI).

Esta resumida descripción nos permite registrar las condiciones objetivas de trabajo de profesores y profesoras de Educación Física poniendo especial énfasis en la carga laboral en relación a la fragmentación de la misma, cuestión que impacta en la desvinculación de la cultura escolar de las instituciones en que se desempeñan y las

---

<sup>6</sup> Un módulo en la escuela secundaria es equivalente a 60 minutos reloj.

iniciativas en los procesos de transformación. En consecuencia, se desprende que no es posible analizar los procesos de enseñanza y transmisión sin considerar las condiciones objetivas en las que se accede y permanece en los puestos de trabajo y a su vez en la diversificación laboral respecto de los espacios escolares.

### C- Cultura escolar y enseñanza y transmisión de la Educación Física

Analizadas las condiciones objetivas de trabajo, la tercera dimensión es la cultura escolar, particularmente, en relación a la disciplina. Mucho se ha escrito sobre esta noción, por lo que aquí, a modo de revisión, sólo citaremos a dos investigadores dedicados a ella. En primer lugar, adherimos a la posición de Dominique Julia quien en la década de los 90 ya había abordado de manera específica la problemática de la cultura escolar, entendiendo esta como “un conjunto de normas que definen los conocimientos a enseñar y las conductas a inculcar y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de esos conocimientos y la incorporación de esos comportamientos” (2001, p.2).

Luego, encontramos que para Viñao Frago la cultura escolar es el conjunto de reglas y de regulaciones que condicionan el cotidiano escolar y que a su vez le otorgan en términos bourdianos cierto capital específico (2006).

Desde ambas perspectivas se considera a la cultura escolar en términos de reglas, regulaciones y normas que operan en la reinterpretación de las prácticas de la cotidianeidad escolar esclareciéndolas y estableciéndolas al generar sus límites y potencialidades en el campo institucional. Estas pautas establecidas que regulan y enmarcan los conocimientos a enseñar y transmitir son gestadas en contextos sociopolíticos, históricos y culturales determinados. No siempre se manifiestan de manera explícita sino que organizan el dispositivo escolar a partir de tradiciones que las más de las veces no son enunciadas, como por ejemplo, valores que se traducen en conductas aceptadas inconscientemente como correctas, tales como la vestimenta y el lenguaje apropiados a utilizar por docentes en el ámbito escolar. El concepto opera también para abarcar no sólo los límites sino también las potencialidades de los cambios y transformaciones que suceden en el marco de dicho espacio.

Por otro lado, es conveniente señalar; aunque no sea objeto de esta investigación; que existe otro concepto muchas veces utilizado como sinónimo de cultura escolar, aunque

no representan lo mismo. Se trata de la noción de gramática escolar, que tiene su origen en la disciplina de la historia de la educación norteamericana y se refiere, según Tyack y Tobin (1994) a regularidades estables y resistentes al cambio que organizan el trabajo escolar administrando el tiempo y el espacio, agrupando a los y las alumnas en edades y asignándoles aulas y dividiendo el conocimiento en “asignaturas”. Si se establece una comparación entre ambas conceptualizaciones, pareciera que la diferencia entre ambas nociones radica en que la de cultura escolar; que si bien representa regularidades y por ende posee cierto rasgo estático; también es dinámica, más reactiva a las transformaciones y ha sido utilizada por investigadores dedicados al tema para reflejar las particularidades que le dan identidad propia a cada escuela. En tanto, la noción de gramática escolar expresa ciertos rasgos persistentes que son comunes a todas las escuelas, siendo más bien empleado para tratar de comprender la resistencia al cambio (Elías, 2015).

Retomando la cuestión de la cultura escolar en relación a la enseñanza y transmisión, estudios en este terreno señalan que la labor del profesional docente se encuentra atravesada por diversas variables de la esfera macrosocial; como las políticas educativas, las transformaciones epistemológicas de la disciplina, entre otras; y también por variables de lo microsocio, como la organización y el ambiente escolar. En relación a las últimas (las variables microsociales) nos parece apropiada la perspectiva de Fullan y Hargraves (En Pérez Gómez 2004) quienes sostienen que el conocimiento del profesor surge de un proceso inmersivo en la cultura de la institución escolar, durante el cual se producen los intercambios sociales a la luz de la tradición, de las costumbres reproducidas por los integrantes de la comunidad y la propia rutina escolar. Durante este proceso, el docente asimila la cultura profesional escolar y sus roles asociados.

En cuanto a la Educación Física en particular, nacida con la escuela moderna y como dispositivo curricular, es parte de esa cultura escolar que mencionamos. Cuando analizamos la malla curricular se observa que la asignatura Educación Física es de corte obligatorio siendo su objeto la enseñanza y transmisión de prácticas corporales. La investigación de campo muestra sin embargo que estas cuestiones aparecen de manera difusa en los discursos de profesores y profesoras. Para ejemplificar esta situación, tomamos el análisis de las respuestas respecto de los contenidos que seleccionan para su



enseñanza. Al ser consultado sobre contenidos que enseñan en las clases prácticas<sup>7</sup> la mayoría seleccionó “deportes” (60% de los consultados), seguido de la opción “juego” (47%), “gimnasia” (42%) y “vida en la naturaleza” (6%). Cuando se les preguntó por el abordaje de otros contenidos<sup>8</sup>, contestó el 21% de los que sólo unos pocos (el 15%) respondió con temas relativos a prácticas corporales, como por ejemplo, “Ritmos, expresión corporal”, “Juegos con base en deportes alternativos”, etc. El resto dio respuestas muy variadas vinculadas principalmente a temas del ámbito de la medicina y la salud, tales como “Nutrición, anatomía y fisiología”, “Salud y ejercicio. Beneficios en el organismo al realizar actividad física de forma regular”, “Conceptos orientados a la salud y entrenamiento”, etc.

Con el mismo fin, de obtener información sobre qué enseñan y transmiten los y las profesoras, se les preguntó qué contenidos conceptuales (“teóricos” como comúnmente son llamados por los y las docentes del nivel) abordan, en el caso que lo hagan habitualmente<sup>9</sup>. Entre otras, obtuvimos las siguientes respuestas: “Cuidado de la salud. Nutrición”, “Temas vinculados con el cuidado del cuerpo”, “Reglas, anatomía y adicciones”, “Fisiología aplicada, musculatura, articulaciones”, “Contenidos en relación a la anatomía funcional; contenidos en relación a temas sociales varios”, “Táctica. Reglamento. Aparato locomotor. RCP. Etc.”, “Reglamento - Nociones básicas de Anatomía Funcional, Fisiología Humana y Fisiología del Ejercicio - Temas de interés cultural general - Historia de la Educación”, “Nutrición, Anatomía, contenidos curriculares abordados conceptualmente”, etc. Como se puede observar, al igual que en el caso de las respuestas dadas para los contenidos abordados en las clases prácticas (más allá de las opciones de la pregunta, deporte, juego, gimnasia y vida en la naturaleza), las contestadas para las clases teóricas siguen en la misma línea, es decir, los temas desarrollados sugieren una concepción antigua de la disciplina, que obedece, según Crisorio a que “...la Educación Física, en tanto producto de la fisiología del siglo XIX, nació ligada a la ‘salud de las poblaciones’.” (Crisorio, 2015, pps 34-35).

---

<sup>7</sup> Pregunta de opciones múltiples.

<sup>8</sup> Pregunta de respuesta escrita.

<sup>9</sup> En una pregunta anterior se les consultó si dedican tiempo de clase al tratamiento de contenidos teóricos, respondiendo la mayoría que “sí” (76,7), algunos que “algunas veces” (21,7%) y unos pocos que “no” (1,7%).

(D) Las disposiciones – y su forma de constitución – que son actualizadas por los profesores de Educación Física en diferentes contextos laborales

Cuando comenzamos a desarrollar este proyecto, nos detuvimos en primera instancia a analizar el fenómeno de la heterogeneidad manifiesta en los modos de actuación de los profesores de Educación Física de escuelas secundarias de la ciudad de La Plata. Para representar esa diversidad se la puede pensar como un continuo, como ya señalamos, cuyos extremos estarían dados por las prácticas típicas o más observadas en las investigaciones; innovadoras de un lado y de abandono por el otro. Ubicadas en el centro del continuo innovación - abandono, estudios señalan la existencia de un tercer tipo designado como prácticas tradicionales, caracterizadas por la centralidad otorgada a la educación del cuerpo biológico y al deporte y el desarrollo de la salud y de la aptitud física necesaria para el rendimiento deportivo como contenidos excluyentes. El creciente número de investigaciones sobre este tema ha ido generando la continua aparición de variantes de modos de actuación docentes, lo que sugiere que no es posible en todo momento registrar la innovación ni el abandono de la tarea de enseñar. De manera que nos preguntamos: ¿qué enseñan los y las profesoras de EF? ¿Cómo y cuándo lo hacen? Resulta imprescindible precisar estas cuestiones que surgen como simples preguntas. Para responder a la primera de ellas, acudimos a Rodríguez y Fernández Vaz (2016, 50):

“Los contenidos son recortes de prácticas –en nuestro caso corporales–y, si bien pueden estar escritos en un currículum o en un libro de texto, en ese caso no serían contenidos, sino la descripción o la interpretación de una práctica. Entendemos por prácticas no solo lo que las personas hacen, sino también un conjunto de disposiciones teóricas, sociales, históricas, culturales y políticas que las configuran”. (Rodríguez, Fernández Vaz, 2016, 50)

Sería necesario por tanto un estudio comparativo que muestre de manera comparada las distintas actuaciones docentes en los diferentes espacios de intervención. Es decir, qué contenidos enseñan y transmiten las y los profesores de EF en las diferentes instituciones donde realizan sus intervenciones. Este estudio ya no formará parte de la presente investigación pero no deja de poner en el centro el problema de situar al saber como objeto de que trata la enseñanza y analizar las disposiciones en torno a la intervención respecto de las clases prácticas.

## Conclusiones

Nuestra hipótesis inicial de trabajo que estaba enfocada en estudiar los procesos de enseñanza en torno a la innovación y al abandono de la tarea de enseñar y a problematizar las distancias entre la teoría y la práctica a partir del discurso de los profesores en función de las matrices de formación y las capacitaciones, sufrió un corrimiento a partir de las discusiones del equipo y de la elaboración de las categorías surgidas del trabajo de campo.

De los resultados de la investigación surgen entonces preguntas, como por ejemplo: ¿Puede la cultura escolar institucional afectar el desempeño profesoral de modo que el/la mismo/a profesor/a actúe pedagógicamente de modo diferente en las distintas instituciones en las que trabaja? ¿Cómo la formación académica inicial y en otros espacios (institucionalizados o no) más la trayectoria profesional influyen sobre la labor de los y las profesoras estimulando, originando, inhibiendo o tolerando los distintos tipos de prácticas pedagógicas o actuación docente?. ¿Cómo operan las representaciones que tienen los y las profesoras respecto del área profesional en la enseñanza de la Educación Física. ¿Cómo obran las condiciones laborales tanto generales como específicas sobre el desempeño de la tarea docente?. Cuestiones que quedan abiertas para seguir indagando a través de trabajos empíricos y teóricos que permitan profundizar en los modos de actuación del profesorado en escuelas secundarias y de los factores que los influyen.

## Bibliografía

- Crisorio, R. (2015). Educación Corporal. En Crisorio (coord). *Ideas para pensar la educación del cuerpo*, pps. 8-13. La Plata: EDULP. (Libros de cátedra. Sociales). En Memoria Académica. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.385/pm.385.pdf>
- Crisorio, R, coordinador (2015). La Educación Física que viene. En *Ideas para pensar la educación del cuerpo*. La Plata: EDULP. (Libros de cátedra. Sociales). Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.385/pm.385.pdf>
- Devincenzi, D. (2002). “Ser maestro en una escuela pública: una mirada institucional”. En De Cristóforis, M. (Comp.) *Historias de inicios y desafíos. El primer trabajo docente*. Buenos Aires: Paidós

- Elías, M. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19 (2), 285-301. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194138017016>
- Giles, M. (2017). Prácticas Corporales. En Crisorio, R. y Escudero, C. (coord.). Educación del cuerpo: Curriculum, sujeto y saber, pps.57-62. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Cuerpo, Educación y Sociedad; 1). Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.504/pm.504.pdf>
- González, F., Fensterseifer, P., Ristow, R. & Glitz, A. P. (2013). O abandono do trabalho docente em aulas de educação física: A invisibilidade do conhecimento disciplinar. *Educación Física y Ciencia*, 15 (2). En Memoria Académica. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5974/pr.5974.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5974/pr.5974.pdf)
- Julia, D. (2001). A Cultura Escolar como Objeto Histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. 1. 9-43. Recuperado de <http://www.rbheold.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/273/281>
- Oltolina Giordano, M., Rodríguez, N., Galvani, I. & Taladriz, C. (2018). La enseñanza de la Educación Física en la escuela secundaria. Apuntes para problematizar la metodología de la investigación. (Ponencia inédita). IX Seminario Internacional da REIPEFE. Vitoria. Brasil
- Pérez Gómez, A. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. 3ra ed. Madrid: Morata
- Puiggrós, A. (2007). La nueva secundaria para nuestros adolescentes. En Puiggrós, A. *Cartas a los educadores del siglo XXI*. Buenos Aires: Galerna.
- Rodríguez, N., directora. (2016) Educación Física y cultura escolar. Entre la inclusión y la innovación: saberes, prácticas y sentidos / H786. (Proyecto de investigación). UNLP. FaHCE. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET). Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/perfiles/1173RodriguezN>
- Rodríguez, N. & Fernández Vaz, A. (2016). Contenidos de la enseñanza: Conceptualizaciones, crítica epistemológica, propuestas de intervención. *Didaskomai*, 7 : 44-56. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.7861/pr.7861.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7861/pr.7861.pdf)
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, No. 29, pp. 63 – 72. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041701008>

Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The "Grammar" of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1163222>

Viñao Frago, A. (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid:Morata