

La conformación de una perspectiva pedagógica crítica en la Educación Física, el Deporte y la Recreación en Uruguay a través de la *Revista Nexo Sport* (1983-1990)

The formation of a critical pedagogical perspective in Physical Education, Sports and Recreation in Uruguay through the *Nexo Sport Journal* (1983-1990)

RAUMAR RODRÍGUEZ GIMÉNEZ

ISEF. Universidad de la República, Montevideo. Uruguay

raumar.isef@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9643-9314>

CECILIA SERÉ QUINTERO

ISEF. Universidad de la República, Montevideo. Uruguay

serececilia@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8845-3394>

Recibido: 19-10-2020. Aceptado: 1-11-2021

Cómo citar / Citation: Rodríguez, R. y Seré, C. (2021). La conformación de una perspectiva pedagógica crítica en la Educación Física, el Deporte y la Recreación en Uruguay a través de la Revista Nexo Sport (1983-1990), *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 23, 73-97.

DOI: <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2021.73-97>

Resumen. El texto presenta una indagación sobre la conformación de una perspectiva pedagógica crítica en la educación física, el deporte y la recreación en Uruguay. Para eso se analizan las publicaciones mensuales de la Revista Nexo Sport entre 1983 y 1990. El análisis identifica tres grandes instancias: en primer lugar, se destaca la reivindicación del carácter pedagógico de la educación física, principal vía de entrada para discusiones críticas tanto en sentido amplio como restringido. Posteriormente, se identifica la recepción del movimiento brasilero Deporte Para Todos como un fenómeno específico que cuestiona teórica e ideológicamente las estructuras tradicionales de las prácticas deportivas. Finalmente, el campo de la recreación emerge como un espacio específico de cuestionamiento a las determinantes económico-sociales y las condiciones culturales y políticas del momento.

Palabras clave. Pedagogía crítica; Educación Física; deporte; recreación; Uruguay.

Abstract. The paper presents a research on the formation of a critical pedagogical perspective in physical education, sports and recreation in Uruguay. For this, it's analysed the monthly publications of the Nexo Sport Journal between 1983 and 1990. The analysis identifies three main instances: first, the claim for the pedagogical nature of physical education, one of the main entry point for critical discussions both in a broad and restricted sense. Subsequently, the reception of the Brazilian movement Sports For All is identified as a specific phenomenon that theoretically and ideologically dispute the traditional structures of sports practices. Finally, the recreation emerges as a specific place for questioning the economic-social determinants and the cultural and political conditions of the moment.

Keywords. Critical pedagogy; Physical Education; sport; recreation; Uruguay

INTRODUCCIÓN

Este trabajo muestra los resultados de una primera indagación sobre la conformación de una perspectiva pedagógica crítica en el campo de la educación física, el deporte y la recreación en Uruguay.¹ Utilizamos la noción “pedagogía crítica” en sentido amplio y en sentido restringido, de acuerdo con lo habitualmente reconocido y establecido como tal en el campo de la educación.

Las fuentes para esta indagación pueden ser varias; en esta ocasión nos remitimos a la Revista Nexo Sport, publicación mensual que fue durante muchos años la única destinada a la educación física, el deporte y la recreación en Uruguay.² Desde su origen, la publicación fue impulsada y supervisada por profesores de educación física egresados del Instituto Superior de Educación Física (ISEF). La revista se distribuía en gran parte del país, con lo cual, además de servir como insumo formativo, se convirtió en un canal de comunicación entre los profesores de diversas generaciones y regiones.

El estudio está acotado de la siguiente manera: se analizaron los números publicados entre febrero de 1983 (inicio de la revista) hasta febrero de 1990. La periodización responde a cierta relación observada

¹ Dedicamos este trabajo a los editores y colaboradores de la revista Nexo Sport quienes, todavía en tiempos de dictadura cívico-militar y desde un campo fundamentalmente práctico, impulsaron lo que durante mucho tiempo fue la única publicación dedicada a la Educación Física, el Deporte y la Recreación en el Uruguay.

² La revista ISEF Digital, del Instituto Superior de Educación Física (ISEF), se publicó entre 2004 y 2007. La “Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte” del Instituto Universitario Asociación Cristiana de jóvenes (IUACJ) se edita desde el 2008.

entre los contenidos de la revista y el contexto social, cultural y político del Uruguay. Luego de una dictadura cívico-militar instalada tras el golpe de Estado de junio de 1973, en marzo de 1985 se recupera la democracia y se desarrolla el primer período de gobierno que culmina en febrero de 1990, bajo la presidencia de Julio María Sanguinetti. Las editoriales de la revista Nexo Sport dan cuenta del interés por la vida económica, social, cultural y política del país, donde no pasan inadvertidas las acciones del gobierno vinculadas a la educación física, el deporte y la recreación.

Todavía en dictadura, en febrero de 1983 aparecía el primer número de la revista. Se presentaba de la siguiente manera:

...nace NEXO como Servicio de Información, como vehículo de intercambio de ideas. (...) Las contribuciones están seleccionadas de diversas fuentes y orígenes, de tal forma que abarquen el amplio espectro disciplinario de la Educación Física, estando dirigidas fundamentalmente al terreno práctico. La impresión como artículos independientes, (...) está al servicio de la clase, de la tarea diaria. No es nuestra intención, a través de NEXO, establecer doctrinas más o menos cerradas dentro de la acción pedagógica de la Educación Física. No obstante ello, aparecerán en nuestras entregas mensuales artículos que expresen alguna corriente técnico-pedagógica determinada. (n.1, p. 1)

Desde sus inicios la revista publicó artículos de autores uruguayos, fundamentalmente profesores de educación física, pero también traducciones de artículos de autores extranjeros (Alemania, Brasil, Francia y otros). También sirvió de plataforma para organizar cursos y seminarios³.

Pedagogía crítica en sentido amplio y restringido

Para nuestra indagación hemos optado por referirnos a “pedagogía crítica” en dos sentidos, uno amplio y otro restringido. En sentido amplio, la pedagogía crítica puede entenderse como el conjunto de puntos de vista que, al tomar la educación como su objeto, de una manera u otra y con diferentes énfasis, incluyen lo económico, social, cultural y político, apartándose de visiones naturalistas e introduciendo la

³ Uno de los principales antecedentes de la indagación que aquí presentamos se encuentra en Rodríguez Giménez (2018).

dimensión histórica. Si bien no es posible incluir el movimiento de la Escuela Nueva en el espectro de estas pedagogías, el movimiento se distingue por haber puesto en jaque las modalidades tradicionales de educación y por contener consideraciones sobre la relación entre educación y sociedad (Gadotti, 2003). Aun así, como indica Gadotti,

...pocos fueron los pedagogos de la Escuela Nueva que rebasaron el pensamiento burgués para evidenciar la explotación del trabajo y de la dominación política, propias de la sociedad de clases” (2003, p. 149).

Introducimos entonces un corte: las pedagogías críticas son aquellas que incluyen, de manera implícita o explícita, un cuestionamiento a la sociedad de clases. Para hacerlo, necesariamente deben articular, aunque sea mínimamente, la vía teórica abierta por Marx.

Consideramos, en línea con Saviani (1984, p. 3), que las pedagogías son críticas en la medida en que, para referirse a la educación, remiten siempre a “los determinantes sociales, a la estructura socioeconómica que condiciona la forma de manifestación del fenómeno educativo”. Las pedagogías críticas, entonces, están representadas por autores como Antonio Gramsci, Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron, Claude Baudelot y Roger Establet, Basil Bernstein, entre otros. Con menor énfasis en la reproducción social y cultural, también encontramos pedagogías inspiradas en la primera generación de la Escuela de Frankfurt, especialmente en autores como Theodor Adorno y Max Horkheimer en una primera línea, y en menor medida Hebert Marcuse o Walter Benjamin, este último de un impacto relativamente tardío y menor en el discurso pedagógico del siglo XX. Más tardíamente se podrían incluir también las pedagogías genealógicas, inspiradas en Michel Foucault, con acento en la relación saber-poder.⁴

Si ahora nos vamos del sentido amplio hacia el sentido restringido, hay que comenzar por Paulo Freire. Son bastante conocidas sus primeras publicaciones: *La educación como práctica de la libertad* y *Pedagogía del oprimido*, de 1965 y 1968 respectivamente. A partir de allí se divulgaron sus ideas sobre la “educación bancaria”, la crítica a la masificación, la búsqueda de la concienciación, las “palabras

⁴ Una lectura del impacto de la obra de Michel Foucault en la formación superior en educación física en Uruguay puede verse en Rodríguez Giménez (2018) y Mora, Píriz (2018).

generadoras”, entre otras. En una aclaración que abre *La educación como práctica de la libertad*, Freire decía:

La opción (...) está entre una ‘educación’ para la ‘domesticación’ alienada y una educación para la libertad. (1984, p. 26)

El tono del ensayo contiene ideas que bien podrían atribuirse a la tradición marxista. Pero en sus reflexiones, cita tanto a Eric Fromm y a Frantz Fanon como a Simon Weil. Según Peter Mc Laren (1998),

la óptica política que guía el trabajo de Freire está formada no tanto por la dialéctica (...), sino por el diálogo (...) y por el desempeño/comunidad, y en este sentido está más cerca de Levinas, Buber, y Bakhtin que de Marx. (p. 204).

Por otro lado, también se ha definido a Freire como un “cristiano militante” (Barreiro, 1983, p. 9). Este no es un dato menor si se considera el papel de algunos círculos religiosos en la resistencia a la dictadura cívico-militar uruguaya y las alianzas implícitas o explícitas con ciertas expresiones del movimiento denominado educación popular.⁵

En el ámbito de la educación física uruguaya, Freire ya era conocido a fines de los años sesenta, según ha mostrado Paola Dogliotti. El programa de Filosofía de la Educación, que había sido introducido en el plan de estudios para profesores de educación física de 1966 y se habría dictado por primera vez en 1969, incluía una recomendación de lectura del capítulo II de la “Pedagogía del Oprimido” (Dogliotti, 2018, p. 188). La referencia a Freire estaría indicando, de acuerdo con Dogliotti, el “ingreso de una visión crítica al campo pedagógico, en tanto los programas de Pedagogía continúan, al igual que en la década anterior, con una visión predominantemente normalizadora y tecnológica de la formación” (2018, p. 188-189). Dogliotti (2018, p. 189) también mostró que en el programa de Filosofía de la Educación (Plan 1966) se incluían referencias al marxismo y el psicoanálisis. No obstante, de acuerdo a lo señalado por la investigadora, se puede constatar que convivieron perspectivas críticas con otras “empiristas, funcionalistas y tecnicistas” (2018, p. 209), perspectivas naturalistas con otras que incluían la

⁵ Cf. por ejemplo el documental *Fe en la resistencia*. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=0Gfw8ECGbSM> Acceso: 10 oct. 2020.

dimensión histórica de la educación física. En las conclusiones de su investigación, Dogliotti afirma que “Habrá que esperar a la reapertura democrática (...) y fundamentalmente, a la década de 1990, para que los discursos críticos se comiencen a instalar lentamente” (2018, p. 343).

1. LA EDUCACIÓN FÍSICA REIVINDICA SU CARÁCTER PEDAGÓGICO

Para la educación física, el ingreso de nociones propias del campo de la educación constituyó uno de los elementos más evidentes en la introducción de perspectivas críticas. No en todos los casos las discusiones remitían a la pedagogía crítica en su sentido restringido, sino que, en la afirmación de su carácter pedagógico, parecían introducirse algunos elementos de relevancia para reconfigurar cuestiones tradicionales de la disciplina. Con todo, esta reivindicación constituye una incipiente entrada de autores como Paulo Freire, y configura un escenario relevante para ciertas discusiones próximas a esa articulación discursiva que se formula bajo el nombre de pedagogía crítica.

Desde 1983 en adelante, la Revista Nexo publica artículos que, con mayor o menor preocupación por las cuestiones técnicas e instrumentales del quehacer docente, enfatizaban su principio educativo. Así aparece una de las primeras referencias, en un artículo titulado “Educación física para el niño y el adolescente”, de Marta Busch⁶, en el que se señalaba:

...nuestra meta es nada menos que la **Educación**. El camino, entonces, debe ser cuidadosamente escogido para realmente llegar al fin deseado, sin confundirlo con el logro de records, el aprendizaje de técnicas o el adiestramiento de estereotipias... [negrilla en el original] (n. 6, jul. 83, p. 2.).

Junto a la preocupación principal por brindar herramientas técnicas para la tarea docente, aparecían esporádicamente publicaciones que brindaban elementos para una discusión sobre el campo. La psicología tuvo un lugar de destaque, introduciendo cuestiones como el desarrollo

⁶ Docente de reconocida trayectoria en la educación física uruguaya e identificada como ícono de la gimnasia femenina (cf. Torrón, 2015). Realizó diversos viajes de estudio a Estados Unidos y a Alemania, siendo alumna de Hinrich Medau. Estuvo a cargo de la cátedra de gimnasia rítmica a partir de 1960 sucediendo a Nelly Rey de Langlade y, con el retorno a la democracia, asumió como directora general del Instituto Superior de Educación Física.

evolutivo del niño, la formación de la personalidad, y sobre todo la idea de educación “integral”.

Entre julio y agosto de 1984 la Revista Nexo publica un Informe del Comité Olímpico y Deportivo de Luxemburgo, a propósito del deporte obligatorio en la escuela. El autor, Robert Decker, Presidente de la Sección Escolar de la FIEP, señalaba: “Los objetivos de la Educación Física y deportiva están subordinados a los objetivos generales de la educación: formar y desarrollar las diversas dimensiones de la personalidad del individuo y preparar sus capacidades para la vida social” (n. 18, p. 16). Sin embargo, lo que podría sugerir una perspectiva crítica del deporte en la escuela, no lo era. En este artículo, de corte netamente programático, estaba implícita una perspectiva funcional y utilitaria del deporte en la escuela: a través de un “vocabulario motor”, los alumnos “se familiarizan con las condiciones sanas del trabajo y de la vida” y se dan cuenta “de la importancia de desarrollar capacidades y voluntad de esforzarse activamente tanto en la práctica de los deportes como en la escuela, en la casa y en la sociedad” (n. 18, p. 17).

Con algunas contradicciones, el campo de la educación física se volvía tierra fértil para el desarrollo de una miscelánea de disciplinas, con pretensiones de incorporar un carácter crítico a la profesión. La educación popular con su bandera por la libertad apareció ya en setiembre de 1984 en un artículo titulado “Los supuestos de toda educación”, de Arnaldo Gomensoro y Elvira Lutz (n. 19). El artículo, que se parece mucho a un breve manifiesto, realiza un fuerte énfasis en la idea de libertad como finalidad de la educación. Los autores se definían como “estudiosos de la pedagogía con un largo trajín en el campo de la educación popular” (n. 26, p. 6). En sus conclusiones señalan: “creer en la posibilidad y en la realidad de la educación es creer en la posibilidad y en la realidad de la libertad, o, mejor aún, de la liberación de los hombres” (n. 19, p. 33). Un detalle, para nada menor, es que el único autor citado en este artículo es Martin Buber (1878–1965), filósofo y escritor de origen judío que trabajó en torno a la idea de comunicación intersubjetiva o comunicación dialógica. Según Romeu (2018, p. 36) la obra de Buber “se ha enfocado en reflexionar sobre la manera en que el individuo se aproxima a Dios a través de su acción cotidiana”. La referencia cobra relevancia al mostrar cierto vínculo entre educación popular y teología, considerando especialmente que la obra de Buber es frecuentemente citada en estudios teológicos (cf. Gadotti, 2003). La

pedagogía crítica de Paulo Freire podría suponer alguna articulación con el pensamiento de M. Buber, tal como sugiere M. Santos Gómez (2008).

Pocos números después, Gomensoro y Lutz afirmaban que “los planteos críticos y polémicos despiertan interés, pero, por otro lado, suelen provocar enconadas resistencias” (n. 26, p. 7). Para enfrentar “situaciones-problemas” en el ámbito de la Educación Física, los autores proponen un “esquema sociológico”, aunque se trata quizás de lo que Bourdieu llamó “sociología espontánea”, porque “se enfrenta (...) polémicamente a las sofisticadas y tan poco utilizables ‘sociologías científicas’ de los investigadores, los expertos y los académicos”. La posición, que no deja de parecer interesante e incisiva, es a la vez paradójica: es una sociología no sociológica, una sociología anticientífica, por lo cual parece ser vehículo más de una posición ideológica que teórica. Hay que reconocer, no obstante, que la pedagogía crítica, incluyendo a Paulo Freire, presenta este tipo de paradojas.

No resulta menor la crítica realizada por Gomensoro y Lutz a la revista. Los autores dicen tener

...la impresión de que la alta tecnología se traga a la filosofía de **la educación**. Que el **‘cómo hacerlo’** ocupa casi todo el espacio y casi todo el tiempo y deja muy poco para ahondar en lo que realmente importa: el **‘qué hacer’**, el **‘por qué hacerlo’** y, sobre todo, el **‘para qué hacerlo’**. Es decir, falta o no está suficientemente abordado el aspecto (...) de los valores en juego, de los fines, de los objetivos y de las metas (negrillas en el original, p. 8).

Este exceso de enfoque pragmático que critican Gomensoro y Lutz es, paradójicamente, reclamado varios años más tarde por los lectores de la revista. En la sección “Bienvenidos los aportes” de noviembre de 1987 (n. 58) los editores reconocían que “algunos entienden que la Revista se ha ‘intelectualizado’, ‘mucho teoría y poca práctica’” (p. 3).

En diciembre de 1984, la profesora Irene Weisz escribe sobre “La lección de educación física”, un artículo que despliega una crítica a aquellos modelos educativos que conllevan una “disciplina autoritaria y rígida” (n. 23, p. 23). En este artículo, Weisz cita a Anne Marie Seybold, autora alemana que se ocupó de aproximar la pedagogía y la educación física. *Principios pedagógicos en la educación física* es quizás el más conocido entre los profesionales de la educación física formados en Uruguay en las décadas de los ochenta y noventa del siglo pasado.

A pesar de que los principios pedagógicos de Seybold no tuvieron gran repercusión ni arraigo en la formación de profesores de educación física uruguaya, es una de las autoras que podemos ubicar en los parámetros de una pedagogía crítica en sentido amplio. Según Martínez Gorroño (2001, p. 1), las publicaciones de Seybold “constituyeron una oportunidad histórica para la reflexión sobre Educación Física y Educación, en un periodo en el que la idea de 'educación integral' parecía constituirse más como un eslogan que como una realidad”.

1.1. El retorno a la democracia: política y educación física

Más claramente a partir del retorno a la democracia, las referencias al carácter educativo de la EF se vinculan con la preocupación por una transformación social. Así lo indicaba la editorial de la Revista en enero de 1987:

...existen también docentes de Educación Física interesados en desarrollar su profesión, docentes que creen en la Educación como vehículo de cambio, que intentan transformar su medio tesoneramente, clase a clase a través del hecho educativo...

Posteriormente agregaban:

Este docente inquieto se prepara y se forma paciente y sacrificadamente, sabedor que la transformación hacia una sociedad más justa e igualitaria va de la mano de procesos que tienen que ver con la Educación (n. 48, p. 2).

La crítica situación del país en los años posteriores a la dictadura afianzó las discusiones en torno a las condiciones políticas, sociales y económicas que también ingresaron al campo. Si bien la Revista revestía una importante orientación hacia la transmisión de contenidos de corte instrumental, era momento más que propicio para denunciar el carácter autoritario de la educación y la educación física

En mayo de 1985 un nuevo texto de Arnaldo Gomensoro afirma: “lo importante y lo prioritario no es lo físico sino lo educativo; lo decisivo no es lo corporal, sino lo pedagógico” (n. 28, p. 21). Gomensoro destaca, a su vez, que “existen dos educaciones que debemos distinguir inequívocamente”: una educación liberadora que define como “educación

para la autonomía y para la solidaridad” y otra alienante y opresiva, que define como “educación para la heteronomía y para la explotación” (p. 22). Sin mencionarlo explícitamente, la referencia a Paulo Freire parece evidente. Gomensoro argumenta que “el cultivo de la fuerza física (...) comporta el riesgo, siempre presente, de que la potencia física se degrade en prepotencia” (p. 22). En el análisis realizado al relegado lugar de la mujer en la EF, se evidencia el rasgo crítico esencial del artículo: colocar la dimensión histórica allí donde sólo parecía haber hechos naturales.

Posteriormente, en abril de 1986 (n. 39), se publicó la “Carta de Belo Horizonte”, un documento elaborado en ocasión del II Congreso Brasileño de Deporte Para Todos. En la carta se denunciaba el “autoritarismo y conservadurismo” de los contenidos y estructuras de la EF del Brasil y se sugería pensarla como “segmento de la Educación, a fin de contribuir para el desarrollo integral de individuos autónomos, democráticos, críticos y participativos”, a la vez que “comprometida con la transformación social y con la construcción de una nueva sociedad” (p. 37). Además, se señala que la educación física “estuvo siempre históricamente relacionada con los intereses e ideologías de los grupos dominantes instalados en el poder” y “que la Educación Física puede constituir, muchas veces, una violencia simbólica, cuando es usada como disimuladora de las desigualdades sociales” (p. 37). La referencia a la noción de “violencia simbólica” no es menor. En lo que parece una clara alusión a la obra de Pierre Bourdieu, permite distinguir entre posiciones críticas que mantienen un anclaje propiamente teórico, de aquellas que se despliegan en la deriva de comentarios ideológicos.

1.2. La escuela como escenario de la crítica

Uno de los principales escenarios para el análisis “crítico” de la EF fue el ámbito escolar. El objeto de la crítica estuvo, tanto en la EF que ahí se desarrollaba, cuanto en la propia institución. En 1988 se publica un artículo titulado “La escuela, la realidad y el profesor de educación física. Una reflexión crítica” de L. M. Pinheiro Neto (Brasil). El artículo se pregunta:

...esa escuela que está ahí, castradora y cercenadora, ¿es la que nos interesa? ¿Qué papel debe representar ella en nuestra sociedad? (...) ¿Ella forma realmente o es solamente un engaño? ¿Y el Profesor de Educación Física? ¿Dónde está en ese proceso? (...)” (n. 65, p. 13).

Seguidamente se sugiere pasar del diagnóstico crítico a las propuestas y se destaca que se trata de “educar para la democracia, por la democracia” (n. 65, p. 15), rompiendo con los vínculos que la educación física tuvo con “sus orígenes militares” y recuperando el “proceso educativo” propio de ésta.

Esta preocupación por el “cambio” y la “transformación”, estuvo acompañada de reiteradas referencias a las formas tradicionales de enseñar, a la cuestión de los métodos, así como la de los contenidos. En junio de 1985 aparece un texto de Carlos Martinato en el que se señala que

Las exigencias de los problemas de los Métodos y Contenidos en las clases de Educación Física (...), sin una idea educativa clara o un adecuado manejo de los fines de la educación y los objetivos de la Educación Física, nos hace retroceder a una didáctica formal, tradicional y precientífica en la que surge de hecho un culto al método, las técnicas y los procedimientos” (n. 29, p. 25).

Según Martinato, el significado pedagógico de la Educación Física hace que los ejercicios físicos dejen de ser un fin en sí mismo para ser un “medio de formación cultural” (p. 25). Cuando lo habitual era comenzar por las características anatómicas y fisiológicas de los individuos, Martinato proponía comenzar por una definición de cultura. Introducía conceptos como los de clase y conciencia sociales, y resaltaba la dependencia cultural del punto de vista sobre “lo físico y/o lo biológico” (n. 29, p. 26). Introducía además el concepto de “cultura física” en el marco de una educación integral que considerara al “Hombre cuya esencia es su UNICIDAD COMO SER SOCIAL” (mayúsculas en el original, p. 26).

1.3. Pedagogía crítica, es de cir, educación integral

Fueron reiteradas las referencias a la unicidad y la integralidad del ser humano. El texto de Manuel López de la Nieta Moreno, “Concepto de educación física escolar”, publicado en julio de 1988, realiza una crítica a la distinción entre formación intelectual, moral, estética y física, puesto que se acaba perpetuando “la dualidad de la persona: lo intelectual y moral pertenecen al campo del espíritu y lo físico, al campo de lo

biológico, de lo corpóreo del hombre” (n. 65, p. 7). El objeto de esta crítica es señalar que “lo biológico, lo corpóreo del hombre, queda disminuido al lado del espíritu cuya significancia es más profunda, más privilegiada, más 'importante’”, y destaca que la educación física no es “una parte de la formación integral, es -debe ser- formación integral misma (...)” (p. 7). Realizando una incipiente crítica a la preocupación higienista de la disciplina, el texto se orienta hacia la Educación Física psicomotriz, para la cual el “objetivo fundamental es la educación de la totalidad del individuo por medio de la actividad motriz (...)” y “(...) adopta un concepto de persona como ente único donde lo 'intelectual' y lo 'físico' son una unidad, 'el cuerpo'.” (n. 65, p. 9).

De forma similar este asunto fue planteado en un texto de ese mismo número, titulado “La educación física ya no es la misma”, en el cual se afirmaba: “Una nueva concepción del cuerpo humano permitió que el cuerpo y el alma fuesen conjugados (como reacción a las teorías tradicionales de la Psicología) y se volvieran determinantes en la formación de la personalidad” (n. 65, p. 24). Eso llevó a que la EF deje “de ser mera formadora de músculos para influir e el desarrollo total del hombre” (n. 65, p. 24)

La idea que la educación física se ocupaba de “algo más” que los aspectos puramente físicos se instaló anticipando el reconocimiento de una imposibilidad: el físico no puede ser objeto de educación. Para que algo sea “educado”, es necesario reconocer cierta especificidad de lo humano que los textos de la década de los ochenta presentaron bajo las nociones de “integralidad”, “personalidad”, “nivel moral y social”, entre otros.

1.4. Educación física comunitaria

Una visión crítica a lo que sucedía en la educación física vino de la mano del humanismo, y sobre todo del carácter “comunitario” de la educación. Así lo expresaba la Editorial de Nexa en julio de 1985:

La alternativa de la Educación Física no-formal no será la gran panacea, pero deberá merecer una atención especial del gobierno central y de los municipios (...), porque la Educación Física no-formal se afirma en una activa participación de la comunidad, garantía de una educación para el cambio social. (n. 30, p. 39)

Si la educación física era una forma de educación, debía poder intervenir en la formación de sus educandos, y eso parecía ser viable únicamente si abandonaba la exclusividad por las preocupaciones fisiológicas. Un texto de 1988, proveniente de Brasil, a cargo de Raquel Stela de Sá Siebert, se preguntaba: “¿De qué forma nosotros, profesores de educación física, estamos contribuyendo para la educación humanística?” (n. 68, p. 12). En este texto aparecen una de las escasas referencias al pensamiento pedagógico de Paulo Freire, señalando el papel activo que debe tomar el hombre en su propia realidad⁷. El texto no ahonda en tal perspectiva, mas propone:

Una educación para el entretenimiento, para la libertad, para la creatividad; donde no exista preocupación por el tecnicismo, por el resultado, por el perfeccionamiento del hombre en sus actividades, en sus movimientos” (n. 68, p. 39).

Entre 1988 y 1989 se identifica un fenómeno de relevancia. Con la publicación de un trabajo elaborado por la Comisión de Deporte Comunitario de la CNEF es posible reconocer cierta influencia de la pedagogía crítica en este organismo. La creación de la Comisión en 1987 formalizaba el deporte “dirigido especialmente a las comunidades marginadas del clásico marco de los planes y programas que desarrolla de manera sistemática la C.N.E.F.” (n. 65, p. 26). Algunos números después, se explicitaba la noción de “educación comunitaria” en la que se sustentaba la propuesta. Allí se reconocía que “Si la educación es liberadora deberá adaptar su estrategia a los intereses y necesidades reales de la comunidad...” (n. 72, p. 18). Posteriormente, se afirmaba que

La educación comunitaria implica un cambio epistemológico del proceso educativo (...). Lo más difícil es cambiar la mentalidad normativa y verticalista del educador tradicional. (...). Nuestro cambio epistemológico dentro de la educación comunitaria es despertar las potencialidades en el otro u otros, la participación activa y no pasiva. (...)

⁷ Unos años después, Siebert defendería su tesis de Maestría en Educación en la Universidad Federal De Santa Catarina titulada “Dominacão e autoritarismo na prática pedagógica da educação física e as possibilidades de sua superacão”. Tal como ya se anuncia implícitamente en el título (y de forma explícita en el trabajo) la referencia a la obra de Paulo Freire fue clave de su análisis.

Pablo Freire afirmaba 'el hombre es un ser de relaciones y no sólo de contacto (...)'" (n. 72, p. 18).

2. DEPORTE PARA TODOS

2.1. La crítica al deporte de rendimiento desde lo social y lo político

Si pensamos la educación física desde las pedagogías críticas en sentido amplio, el Deporte Para Todos (DPT) fue, sin dudas, una de sus principales expresiones. Las formulaciones asociadas al DPT que aparecen en diversos números de la Nexa dan lugar a toda una revisión que, en primer lugar, están dirigidas al deporte, pero que de alguna manera derraman en la educación física y la recreación⁸. Esta revisión toca en las tres dimensiones de las que se habla habitualmente en el campo de la educación: el aspecto biológico, el psicológico y el social. Son las consideraciones a la dimensión social (también cultural y política) en donde se hace más patente el sesgo pedagógico crítico.

Carlos Arias⁹ consideró en su momento al DPT como “una corriente renovadora dentro de la Educación Física y el Deporte” (n. 19, ago. 1984, p. 36). El interés por el DPT estuvo presente prácticamente desde el inicio de la Revista.¹⁰ Según Arias, el DPT recogía ciertos principios de la educación permanente: desarrollo de una conciencia crítica, de capacidad para juzgar y transformar el medio, “apuntando hacia una organización social cada vez más justa, igualitaria, fraterna, solidaria, participativa” (n. 19, p. 17).

En noviembre de 1984 se realizaron elecciones generales en Uruguay, todavía con presos políticos y proscritos, y con grandes sectores excluidos de presentar candidatos, como fue el caso del Partido Comunista del Uruguay (Rial, 1986). El momento político contrasta con lo que Arias destaca del “perfil pedagógico” del DPT, a la vez que cuestionaba la “Educación Física signada por el autoritarismo proveniente de su raíz militarista todavía vigente” (n. 19, p. 15). Según

⁸ Tengamos en cuenta que hay una tradición en la que se asocian en un solo enunciado y por proximidad conceptual y práctica, *Educación Física, Deporte y Recreación*.

⁹ Miembro del Consejo Editor de Nexa Sport.

¹⁰ La primera experiencia de DPT en Uruguay se realizó en octubre de 1982 (Nexo n. 9, oct. 1983, p. 16-19).

Arias, el DPT se inscribía en una corriente antiautoritaria, “al presentarse como rechazo de una concepción verticalista del deporte y la Educación Física y yendo más lejos, de todo un modo de vida” (n. 19, p. 16). Dicho esto, le atribuía al DPT una “esencia libertaria”, en la medida en que convocaba participantes y no espectadores, gente que decida y no que acate órdenes, de cara a una “libre formación”. Lo destacable de este movimiento es el “marcado acento comunitario” del DPT, decía Arias (n. 19, p. 17). Este punto de vista se sostuvo en años siguientes. Así, por ejemplo, en 1987:

(...) el DPT no puede, en hipótesis alguna (...), estar desvinculado de una Educación para Todos, de áreas libres y de recreación para todos, de trabajo para todos, tanto como de una práctica coherente con los principios de democracia, autodeterminación, criticidad y libertad (n.55, p. 39)

La revisión crítica del deporte, especialmente de las derivaciones vinculadas al alto rendimiento, tienen una larga data. En junio de 1988 Nexo reproducía un artículo del Prof. Alberto Langlade, originalmente publicado en la prensa montevideana en 1980. En este artículo, Langlade lanzaba una reflexión sobre la diferencia entre el deporte competitivo y el deporte para todos. El “deporte competitivo, ya sea amateur o profesional”, decía Langlade, “busca la excepción, la promueve y hasta la comercializa. En esta área del deporte lo que interesa como objetivo final es la performance, el éxito, el triunfo.” (n. 68, p. 36). En contraposición, en el deporte para todos se destacan los objetivos orientados a “la salud y el uso adecuado del tiempo libre” (p. 36). En este contraste, Langlade decía que había que apartarse “del equivocado pensamiento de De Coubertin de que la base de la pirámide (pirámide invertida) es el atleta de alta performance” (p. 36)¹¹. Según se afirma en un artículo de Carlos Arias (jul. 1986),

(este) hecho social se le caracteriza como una reacción del individuo a la ‘masificación, a la padronización, a la maximización, a la sincronización’. Una especie de intento de liberación de la alienante eficiencia de las sociedades altamente desarrolladas. (n. 6, p. 16).

¹¹ Para un análisis de las alianzas teóricas y político-ideológicas de los postulados de Pierre de Coubertain, cf. nuestro artículo *Deporte y política: la actualización neoliberal del citius, altius, fortius* (Rodríguez Giménez, Seré, 2020).

El DPT parece haber llegado para oponerse a la especialización, al recordismo, a la mecanización del movimiento, a la vez que para revitalizar la participación social, el punto de vista humanista, el análisis social e histórico del fenómeno. En un artículo de Nelza Zulke Taffarel¹² se lee que con el DPT se trataba de

...la tentativa de ampliar el concepto deporte como algo a ser aprehendido de forma significativa y no mecánicamente, y en relación a la totalidad antropológica de las personas. Y más aún, el deporte como algo a ser participativo CRÍTICAMENTE y no pasivamente. Por último, el deporte como algo a reflexionar, analizar, problematizar, visto que es un hecho social histórico (mayúsculas en el original, n. 56, p. 11).

El movimiento denominado DPT tiene un referente destacado, el brasileño Lamartine Pereira Da Costa¹³. Son frecuentes las referencias a Da Costa en la Nexo. El profesor brasileño dictó una conferencia en el seminario sobre DPT de 1985. En ocasión de su visita a Montevideo, Nexo le realizó una breve entrevista. Allí se le preguntaba si el DPT podía contribuir al desarrollo de una sociedad democrática y participativa o si, por el contrario, podía ser utilizado como “elemento alienante”, que se puede manipular “para disminuir tensiones sociales” y convertirse así “en un factor conservador de la sociedad” (n. 33, p. 25). Para responder, Lamartine Da Costa distinguió entre un deporte espectáculo alienante y un deporte comunitario. En sus argumentos hace referencia a José María Cagigal y a los “autores neo-marxistas alemanes de la escuela de Frankfurt que llaman siempre la atención del deporte como factor alienante en razón de la competición” (n. 33, p. 26). Pocos años después, Nexo publicó la traducción de una entrevista a Da Costa, en la que exponía conceptualmente su punto de vista sobre el DPT: “(...) el fenómeno del campeón es un fenómeno biológico, o sea, hay una cantidad fija de personas en cada población que pueden ser transformadas en campeones si tuvieran oportunidades de práctica y, luego, de competición, entrenamiento, etc.” (n. 66, ago. 1988, p. 17).

¹² En el momento en que se publicó este artículo, Nelza Zulke Taffarel era profesora del Departamento de Educación Física de la *Universidade Federal de Pernambuco* (Brasil).

¹³ El principal referente del DPT en Brasil es y ha sido Lamartine Pereira da Costa, formado en Educación Física en la *Escola de Educação Física do Exército*

2.2. El perfil pedagógico del DPT: Marx y Engels, existencialismo, Paulo Freire

En agosto de 1984 se publicó la segunda parte de “Deporte para todos: un perfil pedagógico”, firmado por el Prof. Carlos Arias. En la identificación de una pedagogía crítica en sentido estricto, este artículo podría considerarse un punto de inflexión. De acuerdo al relevamiento realizado, es la primera vez que en la Nexo Sport se menciona a Paulo Freire. Arias, apoyándose en referencias a *Introducción al Existencialismo* del filósofo argentino Vicente Fatone¹⁴, identificaba en el DPT elementos de una pedagogía existencial: “Asoma su provocadora concepción del hombre como existencia individual, concreta, original, única, que está a la búsqueda constante de su esencia” (n. 19, p. 37). Y de allí a Paulo Freire: “En la vertiente católica de la doctrina existencialista se formó seguramente un pedagogo como P. Freire, cuyo pensamiento es palpable en el modo de ser y actuar de muchos educadores brasileños y también entre los educadores físicos ‘agentes’ del DPT” (Arias, n. 19, p. 37).¹⁵

Arias cita a Freire para resaltar el compromiso con “la educación que implica una ‘toma de conciencia de la opresión y un compromiso de lucha’. El educando, no objeto sino sujeto con responsabilidad social y política que debe participar y decidir, en tanto actor más que espectador.”¹⁶ De la *Pedagogía del oprimido*, cita lo siguiente: “Un método activo, que parte de situaciones existenciales, desafiantes y que estimulan al debate. Un método dialógico, horizontal al decir de Jaspers; el anti-dialógico es vertical, arrogante, autosuficiente. No comunica, hace comunicados” (n. 19, p. 37). Del educando se espera, dice Arias, que tenga actitud “expectante y crítica frente al mundo”, por lo tanto, debe

¹⁴ Vicente Fatone (1903-1962) integró la “generación del 25”, la primera en acoger el pensamiento de Jean Paul Sartre en Argentina. Se la conoce también como generación existencialista. Cf. Savignano (2016).

¹⁵ Según Arias, a principios de la década del 70 del siglo pasado, el Prof. Raymundo Dinello había procurado introducir desde la cátedra de pedagogía del Instituto “un modelo educativo con similares lineamientos ideológicos” al de Paulo Freire.

¹⁶ Entre comillas simples se cita a Francisco Weffort: Educación y política (Introducción a la Educación como práctica de la Libertad, de Paulo Freire) Ed. Paz e Terra, São Paulo, 1983.

preparársele “para crear y juzgar los bienes culturales y no a conservar indefinidamente los que recibe” (n. 19, p. 38).

Quizás forzando un poco los argumentos y las homologías, Arias introduce a Marx en ocasión de una cita de Fullat: “habrá que producir durante la formación, así como habrá que formarse durante la producción”, alternancia que ya adelantaba Marx en su *Manifiesto*” (n.19, p. 38). Posiblemente el previsible final de la dictadura cívico-militar, la paulatina apertura cultural que se comenzaba a visualizar, impulsaron al Prof. Carlos Arias a una riesgosa referencia al *Manifiesto del Partido Comunista* de Marx y Engels (1848).

3. RECREACIÓN

Las primeras referencias a la cuestión del juego en la Nexo colocan a estas prácticas como herramientas para la consecución de objetivos ulteriores. El carácter instrumental del juego se mantuvo constante. Sin embargo, algunos matices pueden ser percibidos luego de recuperada la democracia, y sobre el final de la década comenzarán a destacarse artículos que tematizan la recreación incorporando de forma significativa posiciones críticas a las condiciones sociales del momento.

En “Recreación para la primera y la tercera edad”, Jorge Almeida Vela presenta algunas tendencias de las actividades recreativas en países latinoamericanos y, al igual que otros artículos sobre tiempo libre y recreación, aborda los problemas que surgen con el desarrollo de la tecnología. Sostiene que, dentro de los resultados de la “revolución tecnológica” se destaca “el desarrollo explosivo de los medios de comunicación” que “modifican nuestra manera particular de percibir el mundo y entre otras cosas, el lugar que ocupa en él, tanto el trabajo como la recreación” (n. 56, p. 25). Es sobre todo a partir de una crítica a la televisión, considerado un “intruso” que llegó a casa para quedarse” (p. 25), que se advierte una “comercialización del tiempo libre” que limita a los programas televisivos la oferta posible de actividades. Según el autor, eso supone una “monstruosa manipulación de nuestro tiempo libre, un desplazamiento de nuestros ideales de tiempo libre” (n. 56, p. 25). El texto avanza en los problemas que hay para reconocer el valor de la recreación, relegada a un “mero descanso para 'reponer' o restituir la energía productiva” en una sociedad organizada bajo una “ética laborista” que privilegia el trabajo, la producción y finalmente el consumo. Como veremos a continuación, estas serán algunas de las

constantes de las propuestas “críticas” próximas al campo de la recreación: la reducción del enfoque a la “recuperación” del trabajo; la negación de las cuestiones sociales y culturales implicadas cuando se trata de tiempo libre.

Con estos elementos, aparece una incipiente entrada de elementos críticos al campo de la educación física por la vía de la recreación. Se trata de una visión crítica en su más amplio sentido, donde el objeto del problema se coloca en las condiciones específicas del mundo capitalista. Si bien parece funcionar cierta autonomía del campo de la recreación, se puede inferir que ésta ha influido en dar a la educación física una orientación que excede las preocupaciones por la salud y el aprendizaje/desarrollo de técnicas, habilidades, capacidades, etc.

En mayo de 1988 se publica un artículo de Gustavo Misle Giraldo (Venezuela) con el título “Gestión o autogestión en la recreación”. El texto inicia anticipando que el tiempo libre “contribuye al desarrollo integral del individuo, además de constituir uno de los medios más importantes para el desarrollo personal de los jóvenes, para su proyecto de vida, su proyecto efectivo y solidario”. Al igual que para la educación física, la propuesta de recreación se define por su componente pedagógico, concebida como una “manifestación teórico-práctica que sitúe el proceso en una práctica educativa, bajo el principio del trabajo” (n. 63, p. 22). El texto muestra dos cuestionamientos que parece relevante para destacar su matiz “crítico”. Por un lado, procura distanciarse de “la concepción más tradicional” en recreación, donde el objetivo principal radica en “inculcar conocimiento” de uno que sabe hacia otro que no sabe. A su vez, procura tomar distancia de la corriente “behaviorista o conductista” que formula a través del esquema estímulo-respuesta. Este modelo, según el autor, ha tenido “gran influencia en numerosos programas de la educación no formal” (p. 22). La propuesta, como contrapartida, refiere a una recreación que haga “énfasis en el proceso”, y donde “el tiempo libre adquiere un significado, un sentido para el desarrollo físico, manual e intelectual, para el crecimiento armónico del individuo y su contexto social” (p. 22). El único autor referenciado es el sociólogo francés Joffre Dumazedier, que recordemos, ha sido identificado con el momento de “animación socio-cultural” (Lema y Machado, 2009), una de las etapas en que pueden dividirse los enfoques de recreación en el país, y que pone énfasis en la participación social y la educación popular.

Recuperando alguno de los elementos ya presentados, y haciendo referencia al “tiempo libre” más que a la “recreación”, en 1988 se publica el artículo “Actividades físicas en el tiempo libre. Nuevas necesidades, nuevas políticas”, de Jesús Martínez del Castillo (n. 69). El texto, proveniente de España, denuncia la orientación exclusiva de las investigaciones hacia las prácticas deportivas y de rendimiento en el tiempo libre, señalando “la escasez de investigaciones orientadas hacia las nuevas prácticas corporales surgidas tras la transición”¹⁷. Según el autor, las prácticas corporales o prácticas físicas (términos utilizados indistintamente) en el tiempo libre, “son el reino de la motricidad alienada; el cuerpo, lo corporal posee un valor de cambio, no de uso, una actividad consumista más; una forma más de reproducción de las relaciones sociales” (p. 9). Siendo “las prácticas físicas en el tiempo libre, [...] el nuevo bálsamo, la aspirina compensadora del sistema”, el autor sugiere un “nuevo sistema de prácticas físicas de tiempo libre” que recupere la multiplicidad de prácticas que actualmente se realizan, más allá de aquellas estructuradas en los deportes existentes. El análisis de las nuevas prácticas físicas tiene

...como denominador común y valor dominante, el hedonismo, el placer inmediato, generalmente asociado a otros valores como: el rechazo de la autoridad y el autoritarismo, la creatividad, la auto manipulación y cuidado del cuerpo y el aspecto personal, el retorno a la naturaleza. (n. 69, p. 10).

La crítica a la competencia es un factor común a las propuestas de recreación, reconocida como un fenómeno específico de las sociedades del momento. Esta crítica aparece, por ejemplo, en textos como “Los juegos cooperativos” (n. 75, jun. 89, p. 15), de Eduardo “Lalo” Soto Rossi, referente histórico del campo de la recreación en Uruguay. Con todo, el problema de la competencia toma una tónica más amplia que la de los efectos del deporte y el alto rendimiento sobre las prácticas recreativas. Fue sobre todo la competencia de mercado la que, de una

¹⁷ Considerando, según indagaron Lazzarotti Filho y Silva (2010), que el término “prácticas corporales” aparece en la bibliografía brasilera por primera vez en 1995, es ta alusión realizada por Martínez del Castillo tal vez sea una de las primeras referencias en la bibliografía publicada en Uruguay.

forma u otra, ingresó como objeto de análisis de aquellos que se ocupaban del fenómeno de la recreación.

Los aspectos económicos implicados en las prácticas recreativas fueron objeto de análisis del texto de Ethel Bauzer Medeiros¹⁸ de 1989. Allí se identifica la expansión del mercado hacia las actividades desarrolladas en el tiempo libre. La autora señala un creciente peso del mercado de las actividades de tiempo libre que deriva en el desarrollo de “diversiones comercializadas”, utilizando principalmente “lo modernos recursos de la tecnología” (n. 77, p. 16). El texto señala ciertos problemas producto de este fenómeno. Entre ellos, la reducción de las ocupaciones de tiempo libre a bienes de consumo y “consumo en masa”, y la degradación del uso del tiempo libre, producto del “crecimiento de algunas ocupaciones que pasaron a ser vendidas como ciertos viajes de turismo, rigurosamente cronometrados o espectáculos montados para fiestas de cumpleaños de niños.” (p. 16).

De igual forma, Bauzer Medeiros señala un alejamiento de las formas culturales tradicionales, de las “viejas 'farras' y festejos populares”, de los “juegos infantiles (de ronda, de cuerda o de salto)”, que fueron perdiendo lugar frente al avance de “la industrialización y la urbanización” (n. 77, p. 16). Resulta significativa la publicación de un texto de Bauzer Medeiros, quien fuera identificada con lo que, en Uruguay, se ha denominado “recreación educativa”. Manteniendo sus diferencias con la animación sociocultural que mencionamos anteriormente, más próxima a la educación de adultos y la educación no formal, este “momento” del campo hace énfasis en la recreación como componente fundamental de las propuestas pedagógicas. Incluso, como señala Píriz (2018), será una de las autoras referenciada en el Programa de Recreación que formuló la Comisión Nacional de Educación Física en 1988¹⁹ a partir de sus intenciones de poner en funcionamiento un “nuevo modelo de educación física” para el país.

¹⁸ Se formó como Normalista Especializada en Educación Física y Deportes en la Universidad de Brasil. Fue Directora de la International Recreation Association entre 1956 y 1976, Presidenta de la Asociación Brasileira de Recreación (ABDR) y una de las primeras presidentas de la Asociación Latinoamericana de Tiempo Libre y Recreación (ALATIR)

¹⁹ Cf. Seré y Vaz (2017); Píriz (2018).

4. CONSIDERACIONES FINALES

La Revista *Nexo Sport*, en los números publicados entre febrero de 1983 y febrero de 1990, dio lugar a un discurso crítico sobre la educación física, el deporte y la recreación. En este discurso es posible identificar una pedagogía crítica, tanto en sentido amplio, que es el que predomina, como en sentido restringido. El estudio realizado permitió establecer que, en este proceso, jugaron un papel importante las ciencias sociales y humanas, muchas veces tamizadas en la tradición de las ciencias de la educación. Así, es resaltado el carácter pedagógico de la educación física, y con ello, cierta pluralidad de enfoques, dentro de las que se destacan las reflexiones humanistas o aquellas que, en la estela de un humanismo pragmático, reivindican la centralidad del niño en la educación, la educación integral y el antiautoritarismo. También están presentes las reflexiones o análisis que hacen énfasis en la dimensión social de la educación o en su carácter político, apelando a la tradición marxista o más específicamente a la vía inaugurada con Paulo Freire. En esta pluralidad es puesto en cuestión el punto de vista dominado por las ciencias biomédicas, tan caro a la educación física y el deporte desde fines del siglo XIX, para resaltar el carácter social, cultural y político de toda educación.

También aparecen referencias a la enseñanza y la escuela primaria, pero entendemos que los cuestionamientos más fuertes llegan junto con la perspectiva de la educación no formal y la educación comunitaria. A ello se le asocia lo que hemos identificado como el principal elemento de crítica teórico-ideológica en este período: el Deporte Para Todos (DPT). Además de tener una presencia cuantitativa significativa, en términos relativos, claro está, el DPT es la ocasión para poner en cuestión las principales características del deporte de competencia, elitizado, estandarizado, recordista, y oponerle la participación popular y masiva, alejada del interés por el rendimiento. El DPT es, incluso, la ocasión para introducir a Paulo Freire en las páginas de *Nexo Sport*.

Finalmente, hemos observado que también la recreación presenta elementos de crítica y renovación. La crítica a la instrumentalización del juego es recurrente, así como las formas de vida condicionadas por la tecnología y el consumo, la vida competitiva propia de una formación social capitalista y las perspectivas que reducen la recreación a un momento de descanso para recuperar fuerzas para el trabajo.

Por último, podemos afirmar que los elementos de pedagogía crítica identificados en la Nexo, son parte de un movimiento de renovación y crítica de la educación física, el deporte y la recreación en Uruguay.

FUENTES

Revista Nexo Sport: Números 1 a 83 (feb. 1983 - feb. 1990).

BIBLIOGRAFÍA

Barreiro, J. (1983) Educación y concienciación. En: P. Freire, *La educación como práctica de la libertad* (pp. 7-19). Madrid: siglo XXI.

Cuadernos de Pedagogía (2000) *Pedagogías del siglo XX*. Barcelona: CISSPRAXIS.

Dogliotti, P. (2018) *Educación/enseñanza del cuerpo en la formación del profesor de educación física en el Uruguay (1948-1970)* (Tesis de posgrado). Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1667/te.1667.pdf> (Acceso: 28 septiembre. 2020)

Gadotti, M. (2003) *Historia de las ideas pedagógicas*. México: siglo XXI.

Lema, R. y Machado, L. (2009). Tiempo libre y recreación en Uruguay: la construcción de un enfoque lúdico y educativo. En C. Gomes Lazer na *America Latina: Tiempo libre, ocio y recreación en Latinoamérica* (pp. 311-326). Belo Horizonte: UFMG.

McLaren, P. (1998) *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*. Rosario: Homo Sapiens.

Mora, B. y Píriz, R. (2018) El cuerpo bajo la lupa: aportes de las ciencias humanas y sociales a la educación física en Uruguay. En *Revista de ALESDE*. Curitiba, v. 8, n. 1, p. 72-90. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/jlasss.v9i1.59910>

Palacios, J. (1984) *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona: Laia.

- Piriz, R. (2018). *Corpo, política e lazer: a exemplo do processo de redemocratização no Uruguai (1985-1990)*. Tesis de Maestría. Programa de Posgraduación en Educación. Universidad Federal de Santa Catarina (Brasil). Obtenido el 12-octubre-2020 en: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/192911/PEED1319-D.pdf?%20sequence=-1&isAllowed=y>
- Rial, J. (1986) *Uruguay: elecciones de 1984; sistema electoral y resultados*. San José, Costa Rica: CAPEL.
- Rodríguez, R. (2018) Sobre el saber y el conocimiento del cuerpo en la educación física: elementos para un balance a partir de la experiencia uruguaya. En *Revista de ALESDE*. Curitiba, v. 9, n. 2, p. 52-64. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/jlasss.v9i2.61260>
- Rodríguez, R. y Seré, C. (2020). Deporte y política: la actualización neoliberal del *citius, altius, fortius*. En *Revista do PPGCS – UFRB – Novos Olhares Sociais*, vol. 3, n. 1, p. 48-66. Obtenido el 10-10-2020 en <https://www3.ufrb.edu.br/ojs/index.php/novosolharessociais/article/view/499/237>
- Romeu, V. (2018). Buber y la filosofía del diálogo: Apuntes para pensar la comunicación dialógica. En *Dixit*, (29), 34-47. Obtenido el 15-09-2020 en <https://dx.doi.org/10.22235/d.v0i29.1696>
- Seré, C. y VAZ, A. V. (2017). *Políticas del cuerpo, gobierno de la ciudad: el retorno a la democracia en Uruguay*. Montevideo. Ediciones Universitarias, Universidad de la República.
- Santos, M. (2008) Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 155-173. Obtenido el 10-09-2020 en <https://rieoci.org/historico/documentos/rie46a08.pdf>
- Saviani, D. (1984) Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. En *Revista Colombiana De Educación*, (13). Obtenido el 15-09-2020 en <https://doi.org/10.17227/01203916.5099>
- Savignano, A. (2016) La recepción del pensamiento de Jean-Paul Sartre en Argentina: la generación existencialista del 25 y la nueva izquierda de Contorno. *Ideas*, 4, 34-61. Obtenido el 18-noviembre-2020 en <http://www.revistaideas.com.ar/wp-content/uploads/ideas4xart/Ideas04ASAVIGNANO.pdf>

Torrón, A. (2015). Gimnasia y Deporte en el Instituto Superior de Educación Física (1939 – 1973), su configuración y su enseñanza. Tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria. Universidad de la República (Uruguay). Obtenido el 12-octubre-2020 en https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/tesis_a_torron_2017.pdf