

Un laboratorio de cambio social¹: los años sesenta latinoamericanos en clave comparada. Una propuesta para su enseñanza.²

por *María Celeste Cerdá* y *María Noel Mera*

Universidad Nacional de Córdoba / El Colegio Mexiquense A.C, Estado de México, México.
mcelestec@hotmail.com, marianoelmera@yahoo.com.ar

Recibido: 25/04/2019 - Aceptado: 31/05/2019

Resumen

A fines de los años sesenta, México y Argentina atraviesan procesos de alta movilización social, la emergencia de la juventud como actor social, referencias comunes (no sin tensiones) a los movimientos de mayo francés que constituyen similitudes relevantes para un abordaje en clave comparada. En diálogo con los aportes de la investigación didáctica nos proponemos recuperar esta perspectiva comparada para analizar el “mayo argentino” y “el mayo mexicano”. Entendemos que nociones claves de esta forma de pensamiento se ven potenciadas a partir de estudios comparados al poner en discusión dimensiones tales como lo local y lo global en los procesos históricos (escalas), lo sincrónico y diacrónico en el desarrollo del conflicto (temporalidad), las estructuras y coyunturas (causalidad) en el estallido de acontecimientos que conmueven los cimientos políticos y/o culturales de ambos países a fines de la década del sesenta. Al mismo tiempo, posicionadas en la didáctica crítica prestaremos especial atención a las categorías con que esas experiencias del pasado reciente han sido nombradas e interpretadas. “Cambio social”, “conflicto”, “derrota”, “tragedia”, “vencidos”, “futuro”, son parte de esas narrativas que nos proponemos visitar con el propósito de construir una propuesta de enseñanza alternativa que promueva la formación del pensamiento crítico y creativo de los alumnos.

Palabras claves

pensamiento histórico, cambio social/ conflicto, didáctica crítica

A laboratory of social change: the Latin American sixties in a comparative key. A proposal for teaching.

Abstract

In the late sixties, Mexico and Argentina went through processes of high social mobilization, the emergence of youth as a social actor, common references (not without tensions) to the French May movements that are relevant similarities for a comparative approach. In dialogue with the contributions of didactic research on the formation of historical thinking we propose to recover this comparative perspective to analyze the ‘Argentine May’ and ‘Mexican May’. We understand that key notions of this way of thinking are enhanced by comparative studies when discussing dimensions such as the local and the global in the historical processes (scales), the synchronic and diachronic in the development of the conflict (temporality), the structures and conjunctures (causality) in the outbreak of events that move the political and / or cultural foundations of both countries at the end of the 1960s. At the same time, positioned in the critical didactic, we will pay special attention to the categories with which those experiences of the recent past have been named and interpreted. ‘Social change’, ‘conflict’, ‘defeat’, ‘tragedy’, ‘defeated’, ‘future’, are part of those narratives that we propose to revisit with the purpose of building an alternative teaching proposal that promotes the formation of thought critical and creative of the students.

Keywords

historical thinking, social change/ conflict, critical didactic

Presentación.

Hoy es siempre todavía.
Antonio Machado

A fines de los años sesenta, México y Argentina atraviesan procesos de alta movilización social, que sin duda referencian -no sin tensiones- a los movimientos del Mayo Francés, y en los cuales emerge la juventud como actor social protagónico. Estas similitudes relevantes entre los diferentes contextos hacen posible e interesante un abordaje en clave comparada. Las coincidencias no son solo en términos temporales, sino que también, y fundamentalmente, en materia de territorialidad y temática: una América Latina, que como describe Hobsbawm (2005), es un “gran laboratorio para el cambio social”.

En diálogo con los aportes de la investigación didáctica sobre la formación del pensamiento histórico de los jóvenes en el espacio escolar, en el presente trabajo³ nos proponemos recuperar esta perspectiva comparada para analizar el “mayo argentino” y “el mayo mexicano”. Entendemos que nociones claves de esta forma de pensamiento se ven potenciadas a partir de estudios comparados, al poner en discusión dimensiones tales como lo local y lo global en los procesos históricos (escalas), lo sincrónico y diacrónico en el desarrollo del conflicto (temporalidad), las estructuras y coyunturas (causalidad) en el estallido de acontecimientos que conmueven los cimientos políticos y/o culturales de ambos países a fines de la década del sesenta.

Al mismo tiempo, posicionadas en la didáctica crítica, prestaremos especial atención a las categorías con que esas experiencias del pasado reciente han sido nombradas e interpretadas. “Cambio social”, “Conflicto”, “Derrota”, “Tragedia”, “Vencidos” o “Futuro” son parte de esas narrativas que nos proponemos revisar, con el propósito de construir una propuesta de enseñanza alternativa, que promueva la formación del pensamiento crítico y creativo de los alumnos.

Inscripta en esta perspectiva, la secuencia se propone aportar a la discusión de ciertos valores hegemónicos asociados a un enfoque negativo del conflicto, la acción y el cambio social y a la escasa visión de futuro que son, en parte, consecuencia de clausurar en el pasado la idea de que otros presentes eran posibles. Entendemos que estas formas de aproximación al pasado son particularmente necesarias, como lo expresa claramente Adamovsky (2011) cuando sostiene:

En la crisis de la historicidad que, como propone Frederic Jameson, caracteriza a la cultura posmoderna –en la que la lógica espacial desplaza a la temporalidad,... el mundo pierde momentáneamente su profundidad y amenaza con convertirse en un flujo de imágenes filmicas carentes de densidad-, de lo que se trata es de trazar mapas cognitivos que nos permitan aprehender nuestra ubicación como sujetos individuales y colectivos y recobrar la capacidad para actuar y luchar que se encuentra neutralizada en la actualidad por nuestra confusión espacial y social. (Adamovsky, 2011:105-6)

En este contexto, el pensamiento histórico -en tanto conciencia histórico-temporal- es llamado a contribuir aquí en un sentido contrasocializador (Benejam, 1997), propiciando nuevas relaciones entre esos pasados, el presente y los futuros posibles. Los “sesenta latinoamericanos” y sus experiencias sociales de cambio en México y Argentina constituyen uno de esos escasos “instantes de peligro”, tan poco habituales en el siglo XX y en las primeras décadas del siguiente en ambos países. Momentos que necesitan de inteligibilidad en su derrota -como sostenía Casullo (en Forster, 2013) no para claudicar, sino como postura epistemológica- y de continuidad, como parte de una historia no clausurada de proyectos alternativos.

1. Selección de contenidos.

Orientados por el criterio de su relevancia social (Gojman y Segal, 1999; De Alba y Navarro, 2017) y retomando aportes renovados de la historiografía y otras Ciencias Sociales, así como los desarrollos actuales de la didáctica, se propone a continuación una selección y secuenciación de

contenidos para enseñar el cambio social en la década del '60. En la estructura convergen tres aportes fundamentales:

1. Por un lado, se recuperan aquellas indagaciones que proponen identificar los conceptos claves que orienten la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia. Esta selección, tal como advierte Benejam (1999:77) “implica una interpretación de la sociedad y de sus problemas y supone unas preferencias ideológicas”. Desde los propósitos planteados y la perspectiva crítica que sustenta esta propuesta, entendemos a los siguientes conceptos como claves para la formación de ciudadanía crítica y participativa, por lo que ellos orientan la selección y secuenciación de contenidos que aquí se presenta: continuidad-cambio; conflicto; futuro-política-deseo.

2. Por otro, incorpora la clave comparada como una herramienta que, a partir de la selección de un eje temático, permite reconocer similitudes y diferencias y comparar, en este caso, acontecimientos sucedidos en el mismo período en lugares diferentes, que son importantes porque se relacionan con cuestiones socialmente relevantes, que fueron importantes en el pasado, siguen siéndolo en el presente, y se proyectan hacia el futuro.

3. Finalmente, y de manera transversal a las anteriores, reconocemos aportes de los estudios sobre pensamiento histórico/conciencia histórica. Existen al interior de este campo diversas denominaciones, aproximaciones y caracterizaciones. No obstante esta dispersión, podríamos reconocer algunos acuerdos. Señalaremos tres de ellos que incorporamos como supuestos en el diseño de esta propuesta: a) Pensar Históricamente implica apropiarse de una serie de herramientas -no en el sentido pragmático, sino intelectual y crítico- que permitan comprender la realidad pasada y presente en su complejidad a partir de nociones claves como multiescalaridad, explicación histórica, multicausalidad, temporalidad, relación entre hecho-evidencia, interpretaciones múltiples, etc. b) Pensar Históricamente supone cierta desnaturalización de “lo dado”, entendiéndolo por ello instituciones sociales, valores, representaciones, prejuicios sustentados en el más común de los sentidos, la tradición o la adopción acrítica de ideologías dominantes c) Pensar Históricamente, implica, finalmente, construir una “toma de posición” frente a las realidades pasadas que, estimulada por el diálogo crítico con esas experiencias, oriente la acción presente y futura hacia la intervención social.

2. Secuenciación de contenidos y orientaciones generales para el profesorado.

La propuesta que presentamos a continuación se divide en seis bloques o secuencias⁴. Si bien las secuencias proponen una lógica espiralada, admiten también la posibilidad de que los docentes -en función de sus intereses y tiempos- opten por algunas de ellas.

La primera se propone trabajar con las representaciones de los alumnos. Las secuencias dos a la cinco, tienen como propósito transversal el desarrollo de distintas “habilidades” propias del pensar históricamente (contextualidad, multicausalidad, temporalidad, interpretación histórica, entre otras) a partir de una selección de temáticas que permite reconstruir el desarrollo/proceso de ambos acontecimientos desde sus condiciones previas hasta la actualidad. En el último bloque, se formula una actividad de cierre, que intenta volver -de manera crítica y reflexiva- sobre las representaciones iniciales.

SECUENCIAS DE CONTENIDO					
Secuencia 1	Secuencia 2	Secuencia 3	Secuencia 4	Secuencia 5	Secuencia 6
¿Es posible el cambio social? Una actividad	Contextos globales y contextos locales. Una	El conflicto social y sus causas, desde la mirada de	La acción social colectiva: el encuentro entre obreros y	El 68/69 entre las experiencias, expectativas, posibilidades.	Los movimientos sociales y las acciones

para repensar la acción colectiva hoy	actividad para repensar las diferentes escalas de la realidad social.	protagonistas y analistas. Una actividad para repensar las maneras de interpretar la realidad social.	estudiantes. Una actividad para repensar las movilizaciones y las alianzas entre diferentes actores sociales.	¿Triunfos o derrotas? ¿Victorias aplazadas? Una mirada desde y para los y las jóvenes sobre la construcción de futuros posibles	colectivas hoy. Una actividad para repensar nuestra vida en común y la relación pasado, presente y futuro.
---------------------------------------	---	---	---	---	--

Estas secuencias de contenido se plantean como objetivos generales para los colegas docentes:

- Deconstruir las representaciones que los jóvenes manifiestan acerca del cambio social, lo político y el futuro, para visualizar las diferentes maneras en las que se connotan estas nociones hoy y cuáles son las fuentes a partir de las cuales se configuran y sedimentan, poco a poco, dichas representaciones.
- Contribuir, a partir del análisis de los casos tomados como referencia, al desarrollo de habilidades propias del pensamiento histórico -contextualización, multicausalidad, temporalidad, interpretaciones históricas, entre las más relevantes- como una valiosa herramienta intelectual en la construcción de una ciudadanía crítica, capaz de interpretar el mundo actual y gestionar mejor el porvenir.
- Promover la educación histórica del deseo, aportando herramientas que permitan a los jóvenes posicionarse como sujetos *en* la historia, capaces de pensar y actuar para construir una vida en común más justa y deseable.

Cada *secuencia* está integrada por *dos partes*:



Orientaciones para el profesor



Actividades de los alumnos

Desarrollo de la propuesta

SECUENCIA 1



Orientaciones para el profesor

En punto de partida de las actividades que aquí se proponen retoma investigaciones en didáctica que nos muestran como recurrentes ciertas representaciones de los jóvenes sobre la historia, asociadas a una escasa visión de futuro, desconfianza en lo político y una connotación negativa del conflicto, como algo que conduce al desorden y al caos.

Ante este diagnóstico, se considera indispensable pensar contenidos, estrategias y recursos de enseñanza de los procesos históricos que permitan interpelar estas representaciones de nuestros alumnos, tomando conciencia de ellas, de sus notas distintivas, de cómo se denotan y connotan las nociones de cambio social, de acción política y de futuro y de cuáles son las fuentes a partir de las cuales se construyen estos discursos, para poder pensarlos desde un presente históricamente configurado.

Actividades de los alumnos



Actividad 1:

Es muy común hoy en día escuchar frases como “Nada va a cambiar, todo va de mal en peor”, “La política está llena de corruptos, solo les interesa llenarse los bolsillos a costa de la gente que los vota”, “Yo no me meto en política ni opino sobre esos temas” o “Las manifestaciones o protestas no sirven hoy en día: no cambian nada, todo sigue igual”. Vamos a intentar aclarar un poco estas ideas. Para ello, responde en forma oral las siguientes preguntas:

- ¿Qué te sugiere cada una de estas palabras: conflicto, futuro y política? ¿Cómo podrías relacionarlas?
- ¿Dónde o de quién aprendiste las ideas que tienes sobre estos tres conceptos?

Actividad 2:

Reunidos en pequeño grupo, analiza estas noticias publicadas en periódicos⁵, que hacen referencia a movimientos sociales y protestas actuales. Luego de debatirlo, resuelvan las siguientes actividades:

a. Completen la siguiente tabla:

ANÁLISIS DE LAS NOTICIAS					
Noticia \ Ejes	¿A qué conflicto social hace referencia?	¿Qué actores sociales protagonizan el conflicto y cuál es su antagonista?	¿Qué acciones realiza cada uno de ellos en el marco del conflicto?	¿Cuál es el reclamo puntual?	¿Cómo se nomina y/o adjetiva en la noticia a conflicto y a sus protagonistas?
Noticia 1					
Noticia 2					
Noticia 3					

Si vemos las ideas que quedaron registradas en la pizarra a partir de sus respuestas a la Actividad 1, respondan: ¿Cuánto influyen los mensajes de los medios de comunicación masiva en la construcción de sus representaciones acerca del conflicto en las sociedades actuales?

Actividad 3:

Para cerrar esta primera clase, vamos a ver juntos un brevísimo video de menos de dos minutos de duración, que se viralizó en el año 2016⁶, en el cual Alberto Garzón Espinosa, Diputado Español por el Partido Izquierda Unida, comparte una reflexión acerca de un compañero de bancada en el parlamento, quien además se desempeña como Profesor de Filosofía en la Universidad de Salamanca. Presten mucha atención⁷...



Ahora que ya han visto el video, y para cerrar esta clase, debatamos sobre la pregunta que hacía este Profesor: *¿Quién ha pensado por nosotros?* O, para plantearlo de otra manera: ¿Cuáles son las fuentes en las que abrevan nuestras reflexiones sobre el conflicto social y sus potencialidades como motor de los cambios, a veces pesimistas y/o escépticas? ¿Qué me dirían? ¿Qué opinan al respecto?

SECUENCIA 2



Orientaciones para el profesor

Con la diferencia de un año, en México y Argentina tienen lugar una serie de movilizaciones sociales que marcarán profundamente la historia de ambos países. Es posible advertir en ellas cierto parentesco con las que se están produciendo a nivel mundial, como si formaran parte de un mismo clima de época. Pero también tienen ciertas diferencias con aquellas, y particularidades propias de cada caso.

Para pensar los contrastes y también el suelo que comparten, proponemos aproximarnos a esa realidad social a partir de un juego de escalas, que nos permita hacer visible en esta segunda secuencia, por un lado, que uno de los elementos más relevantes de aprender a pensar históricamente tiene que ver con poder comprender las complejas relaciones que podemos tejer entre lo global y lo local, entre diferentes contextos, para que lo estructural ayude a explicar la coyuntura, y viceversa, porque muchas veces las coyunturas y las pequeñas escalas iluminan, en parte, características de lo macro. Por el otro, esta secuencia nos ayuda a visualizar las nociones de sincronía y diacronía, fundamentales también en la formación del pensamiento histórico al que apostamos.

En la escala local, haremos un primer acercamiento a los casos que hemos tomado como referencia, esto es, las Movilizaciones Estudiantiles de México en 1968 y el Cordobazo en Argentina, en 1969: distinguir los ejes de los conflictos, los actores que participaron y cuáles eran los intereses en pugna, qué se reclama y qué acciones se llevan adelante en cada uno de los sectores es clave como una puerta de entrada a actividades cada vez más complejas que se van espiralando en esta propuesta.

Actividades de los alumnos



Actividad 1:

La década del '60 del siglo XX fue una década de movilización, de ebullición, de protestas, protagonizadas por una generación que creyó que podía cambiarlo todo. La Revolución Socialista en Cuba en 1959 y la radicalización de los movimientos populares en gran parte de América Latina; el proceso de descolonización en Asia y África; construcción socialista de la China de Mao Tsé-Tung; los movimientos de negritud y panafricanismo en el África subsahariana; los conflictos sociales y la oposición a las desigualdades del capitalismo en países europeos, como Francia y el surgimiento de la contracultura hippie en EEUU y su difusión a otras latitudes, son muestras de que los '60 fueron años en los que se buscaba parir un mundo diferentes, donde las generaciones nuevas querían romper con muchas de las instituciones heredadas de sus padres y de sus abuelos, para construir un escenario diferente. Es en ese marco que tienen lugar, en 1968, la Movilización Estudiantil en México y el “Cordobazo” en Argentina en 1969.

Vamos a situar estos acontecimientos en el tiempo y en el espacio, y vamos a comenzar a caracterizarlos, para poder luego analizarlos y comprenderlos más profundamente. Pero, primero lo primero: trabajemos en una aproximación inicial a estos procesos. Las líneas de tiempo y los mapas son dos formas de representación gráfica del tiempo y el espacio que son fundamentales para las Ciencias Sociales, porque nos ayudan a situar los procesos y los acontecimientos que estamos analizando. Vamos a construirlos a partir de las siguientes consignas:

- a. Lee atentamente el texto⁸, en el cual se presentan algunos acontecimientos y procesos relevantes para comprender el mundo de la segunda mitad del siglo XX. Subraya en él los principales acontecimientos y procesos, fechas o períodos de tiempo que se mencionen, y los lugares donde tienen lugar.
- b. A partir de esa información, y en pequeños equipos, construyan de la manera más creativa que se les ocurra:
 - b.1. En el *mapa planisferio*, una *representación de los diferentes procesos* a los que hace referencia el texto, ubicándolos en los espacios correspondientes. Pueden usar íconos, pequeños textos, colores o cualquier referencia que les parezca gráficamente clara y visualmente atractiva.
 - b.2. Una *línea de tiempo*, en la cual ubiquen los *acontecimientos y procesos* que tuvieron lugar en la etapa a la que hace referencia la lectura. Pueden trabajar, nuevamente, íconos, colores y textos muy breves, para diferenciar, por ejemplo, un espacio de otro, mostrar lo que sucede a través del tiempo y en el mismo momento, etc.
- c. Coloquen un *título creativo* a cada una de las representaciones que han construido.

Actividad 2:

Vamos ahora a trabajar una escala más pequeña. A partir de la lectura⁹ sobre el contexto puntual de México y Argentina hacia finales de los '60, completen la siguiente tabla para caracterizar la Movilización Estudiantil del '68 y el Cordobazo del 69:

ANÁLISIS DE CASOS					
Ejes Casos	¿En qué año se ubican los procesos referidos?	¿Qué actores sociales protagonizan el conflicto y cuál es su antagonista?	¿Qué acciones realiza cada uno de ellos en el marco del conflicto?	¿Cuál es el reclamo puntual?	¿Cuáles son, a tu criterio, los principales hechos ocurridos en el marco de estas movilizaciones?
México					
Argentina					

SECUENCIA 3



Orientaciones para el profesor

Esta secuencia tiene como finalidad abordar la noción de conflicto como una de las categorías centrales de la enseñanza de la Historia. Se propone acercar a los alumnos a la complejidad que supone un conflicto social y la necesidad de comprenderlo a partir de una multiplicidad de aproximaciones que deben situarlo en el cruce de estructuras con coyunturas, de escalas, de intereses, de disputas.

En particular, esta secuencia se propone avanzar en la construcción de nociones complejas del conflicto a partir de dos operaciones: a) Por un lado, interpelando visiones maniqueas y moralistas que oponen para su explicación “buenos contras malos”, para dar cuenta del carácter conflictivo de lo social. Para ello, se sugiere analizar la multiplicidad de actores sociales intervinientes, su heterogeneidad incluso al interior de un mismo grupo, las tensiones, pero también superposiciones de intereses, etc. b) Por otro, formular actividades que potencien aproximaciones complejas al interrogante acerca de *por qué*, incorporando modelos mixtos de explicación causal (explicaciones intencionales, teleológicas, estructurales).



Actividades de los alumnos

Actividad 1:

Nos ubicaremos ahora en el presente de los protagonistas (nuestro pasado) para conocer los motivos que, de acuerdo con sus opiniones, desataron el conflicto¹⁰. En los fragmentos podrán leer opiniones de distintos autores sobre Tlatelolco/Cordobazo. Algunos de estos textos/imágenes pertenecen a protagonistas de esos procesos. El resto a historiadores. Les proponemos realizar las siguientes actividades:

a. Completen el cuadro, primero, con la información proporcionada por los diferentes protagonistas de los hechos analizados.

Protagonistas	Lugar que ocupan en el conflicto	Razones que dan para explicar las causas del conflicto	Demandas/Medidas	Principales argumentos que utilizan para sostener sus opiniones/acciones
Gobierno Nacional				
Gobierno Local				
Movimiento Obrero				
Movimiento Estudiantil				
Otros grupos sociales				
Medios de comunicación				

- b. Respondan: ¿Cuáles de los argumentos utilizados les parecen más convincentes? ¿Por qué?

Actividad 2:

Sabemos que los protagonistas tienen una mirada sobre el conflicto y los historiadores, que analizan los hechos retrospectivamente, construyen otras. Lean atentamente los textos de los historiadores¹¹ y respondan:

- ¿Qué tipo de explicaciones dan de los conflictos?
- ¿En qué se parecen y en qué se diferencian estas explicaciones de la de los protagonistas?
- ¿Cuáles son, según los historiadores, las causas -internas y externas, estructurales y coyunturales- que contribuyen a desencadenar estos conflictos?

Actividad 3:

Nos aproximamos, entonces, a las interpretaciones de los protagonistas y también de los historiadores sobre el Movimiento Estudiantil Mexicano del '68 y el Cordobazo del '69. Con toda esa información, es hora de arriesgar una interpretación propia:



- Elaboren un texto sobre las causas que, en su opinión, provocaron la Masacre de Tlatelolco y el Cordobazo. Señalen similitudes entre estos acontecimientos.
- De aquellas causas que motivaron ambos conflictos: ¿Creen que algunas de ellas siguen estando pendiente de resolución en la actualidad? Fundamenten su respuesta.

SECUENCIA 4



Orientaciones para el profesor

Se intenta recuperar aquí el desarrollo del conflicto y la acción social colectiva a partir de la introducción de dos categorías no tan habituales en la enseñanza de la historia: fiesta y encuentro. Estas actividades se sitúan en aquellas perspectivas históricas que proponen el desplazamiento -que no es sólo semántico- de “la política” a “lo político”, para dar cuenta de esta actividad humana fundamental. También, en aquellos aportes que, desde una perspectiva crítica, se interesan por las estructuras narrativas a partir de las cuales se construyen los relatos históricos. En particular, aquellas que narran en forma de “tragedia” los momentos de vida en común. Hablar desde “la política” y “la tragedia” resulta en una mirada conservadora de los procesos ya que, “la moraleja de esta historia así contada es que no importa cuánta energía, cuántos deseos de emancipación pongamos los hombres y mujeres en sociedad para cambiar el mundo, no importa con cuánta energía lo hagamos (...) terminaremos teniendo el destino del aprendiz de brujo, que intenta controlar las artes de la brujería y termina desatando fuerzas que se oponen en su contra” (Adamovsky, 2010:184-5)

Teniendo en cuenta estas consideraciones, se proponen una serie de actividades que a) Suponen un giro hacia lo político, visualizando el proceso histórico desde la perspectiva de los propios actores sociales, sus representaciones del poder, sus prácticas políticas b) Incorporan nuevas palabras (fiesta, encuentro) en la construcción de narrativas sobre esa experiencia social.

Actividades para los alumnos



En México, el conflicto tiene inicialmente como protagonistas a los estudiantes. En Córdoba, los primeros pasos los da el Movimiento Obrero, con el llamado a un Paro Activo previo a un Paro Nacional ya convocado por las dos CGT.

En los días previos y durante el transcurso del conflicto, a esos actores sociales iniciales, se sumarán otros sectores de la sociedad. En las actividades que siguen te proponemos recorrer con ellos el espacio público, encontrarlos en las calles de tu ciudad.¹²

Actividad 1:

a. Teniendo en cuenta los relatos presentes en los textos, construyan una infografía del acontecimiento, que contenga la siguiente información.

INFOGRAFÍA

- ✓ ¿Quiénes son los distintos grupos sociales? ¿Qué sensaciones manifiestan? ¿Qué motivaciones los llevan a participar?
- ✓ ¿Qué recorrido hacen? ¿Dónde se encuentran y con quiénes? ¿Qué los une?
- ✓ ¿Qué momentos de las jornadas son los más relevantes? ¿Por qué?

b. En función de la información anterior, respondan ¿Por qué creen que es posible esta convergencia entre sectores tan diversos de la sociedad? ¿Cómo pueden caminos paralelos llegar a una intersección?

Actividad 2:

A lo largo del conflicto, hubo numerosos momentos de tensión y enfrentamientos violentos, que se cobraron la vida de quienes participaron de las rebeliones. Pero también hubo de los otros.

a. Observen las imágenes que aparecen a continuación y busquen información sobre el momento que relatan.

Figura N° 1. Composición de fotos realizada a partir de:

- ✓ Movilización de obreros y estudiantes. Córdoba, 29 de mayo de 1969. Foto: Archivo Télam/cf.
- ✓ “La quema del gorila de papel maché en el Zócalo, 13 de agosto de 1968”, archivo fotográfico Rodrigo Moya.



- b. Lean el siguiente fragmento sobre “la fiesta y la historia”, y construyan algunos párrafos relacionándolo con la actividad anterior:

“La fiesta.... Son coyunturas fugaces de la historia en las que los sujetos salen de sus rutinas laborales, estudiantiles, institucionales, momentos históricos donde las formas dejan de corresponderse con los contenidos, donde estalla la ‘normalidad’, en que predomina ese sentimiento colectivo de que los poderosos no son tan poderosos, de que las masas populares no están condenadas por fuerza alguna del destino a la pasividad y a la obediencia. Momentos históricos donde parece que todo es posible, que basta con desearlo colectivamente para que pueda hacerse realidad”. (Tarcus, 2018 175)

SECUENCIA 5



Orientaciones para el profesor

Los años sesenta son tiempos convulsionados. En muchos lugares del mundo y en América Latina emergen formas alternativas de cuestionamientos al pasado y al presente, que tienen en común el hecho de contar con un nuevo actor político que hace su aparición en la escena: los jóvenes.

La Historia los narra en las calles, resistiendo a las medidas tomadas por ambos regímenes políticos que los afectan directamente. Pero ellos tienen también una historia propia, independiente de la lente “política y adulta”, que también merece ser contada.

La propuesta aquí es recuperar la vida cotidiana como “puerta de entrada” para aproximarse a los jóvenes, entendiéndolos como una fuerza cultural y política de ese momento. Interesa aquí

particularmente conocer las diferentes impugnaciones a distintos sentidos políticos, culturales, morales que llevaron adelante, las prácticas sociales en las que convergían y los imaginarios que los movilizaban.

En un segundo momento, las actividades focalizan en una cuestión fundamental de la enseñanza: la construcción de nociones de temporalidad, en particular de la dimensión de futuro, que se presenta como condición necesaria para la acción social. Se propone aquí trabajar con imágenes de futuro alternativas a las que nos proponen estos “tiempos líquidos”: futuros deseables, cambio e intervención social se constituyen, así, en los fundamentos de la tradición crítica de la enseñanza en la que situamos esta propuesta.

Actividades para los alumnos



Las formas de participación y sociabilidad de los jóvenes han variado en el tiempo. Realicemos un breve recorrido por los años sesenta a partir de documentos, imágenes, canciones y entrevistas. Esta información nos permite conocer distintos aspectos de la vida cotidiana de aquel entonces. Luego de revisarla, realicen las actividades que se enuncian a continuación:

Actividad 1:

a. Teniendo en cuenta los siguientes subtítulos, completa el cuadro que aparece a continuación con las características de cada uno de ellos. Al finalizar, colócale un título creativo que describa la situación de los jóvenes en la década del sesenta.

Título creativo:		
“Los jóvenes y la política”	“Los jóvenes y la familia”	“Los jóvenes y el arte”
“Los jóvenes y el cuerpo”	“Los valores y creencias de los jóvenes”	Otros

b. Numerosos estudios señalan que, en la actualidad, los jóvenes han cambiado sus creencias y formas de participación. Leamos el siguiente fragmento de la entrevista a un sociólogo que ha transcurrido su vida entre Argentina y México y respondan: ¿Están de acuerdo con la afirmación de Tenti Fanfani? Argumenten.

-Periodista: *Tradicionalmente los jóvenes eran contestatarios. Esa rebeldía ¿ya no existe?*
 -Emilio Tenti Fanfani.: *Esta juventud es muy cuestionadora también. La diferencia es que no disputa a las generaciones mayores el poder en la economía, la política, los campos donde mandan. La juventud ha logrado, por ejemplo, mayores equilibrios de poder en el ámbito de la vida privada. Hay espacios donde los jóvenes mandan. [...] Hay un mundo donde ellos hacen lo que quieren: se visten como quieren, comen lo que quieren, hacen el amor como quieren, cuando quieren y con quien quieren.*

Suplemento Zona, Clarín, 19 de julio de 1998

c. Discute con tus compañeros y responde: Veinte años después, ¿les parece que la situación es similar? ¿A partir de qué información o argumentos construyeron su respuesta?

Actividad 2:

Ser joven -dice un reconocido historiador-es difícil en todas las épocas. En los años sesenta y principios de los setenta el futuro no era fácil de imaginar para muchos porque suponían que ya, no necesariamente, sería similar al pasado. La rebeldía cotidiana y la revolución como horizonte abrían una brecha en el tiempo, reabrían el juego de los posibles. Y, por cierto, despertaban pasiones y reacciones.

a. A partir de los fragmentos de opiniones de jóvenes que participaron en las movilizaciones de finales de los '60¹³, responde: ¿Cuáles creen que eran los futuros posibles, deseables y temidos del 1968-1969?

b. Las imágenes que tenemos del futuro se construyen desde diferentes lugares y contienen visiones sobre cómo será, las cuales muchas veces orientan nuestras acciones presentes. En el cuadro que te presentamos a continuación, señala con una cruz qué clase de futuros eran los que mayormente aparecen en el relato de los jóvenes del sesenta y cómo conseguirlo¹⁴. Fundamenta tu respuesta.

FUTUROS...					
Origen	Religiones	Otras creencias	Ideologías	Ciencia	Otros
Tipo	Optimistas	Pesimistas	Tecnificados	Continuistas	Otros
Estrategias para lograrlo					

c. Podría suponerse que, si analizamos la Masacre de Tlatelolco o la fuerte represión del movimiento obrero-estudiantil en Córdoba a finales de los '60, esos proyectos de futuros que los jóvenes querían construir, de alguna manera, fracasaron o no pudieron concretarse. Carlos Fuentes (2005) cuenta que Pirro, Rey de Epiro (Grecia) invadió Italia en el año 280 a.C. y derrotó a los romanos en Heraclea, pero sus pérdidas fueron tan grandes que tras ganar la batalla exclamó: “Una victoria más como ésta y estoy perdido”, es decir, era un triunfo con un costo tan alto que en verdad era válido preguntarse si no constituía, más bien, una derrota. A continuación, el escritor mexicano plantea si las derrotas aparentes de los movimientos estudiantiles del '68-'69 no fueron, en realidad, “fracasos pírricos”, esto es, derrotas aparentes cuyos frutos sólo podrían apreciarse a largo plazo, o por decirlo de otro modo, victorias aplazadas.¹⁵ Teniendo en cuenta todo lo aprendido hasta el momento, *responde*, desde tu punto de vista y debatiendo con tus compañeros/as: ¿Fueron las derrotas del Movimiento Estudiantil del '68 mexicano y el Cordobazo argentino del '69 “derrotas pírricas”? ¿Por qué?

Actividad 3:

El siguiente es un fragmento de una entrevista realizada a un protagonista del Mayo Francés, Daniel Cohn-Bendit, que en el momento de ser entrevistado ocupaba un cargo político, actividad a lo cual se dedicó en su vida adulta:

-Entrevistador: *Le voy a preguntar al político de hoy la diferencia entre los ideales de los jóvenes de la generación sesentista y los de los jóvenes de fin de siglo.*
 -Cohn-Bendit: *Nosotros apostábamos a dirigir nuestro destino, esa era nuestra lucha. Pretendíamos construir aquel mundo que anhelábamos. Las preocupaciones de los jóvenes de hoy - ligadas al vacío, el cuidado de la naturaleza o la falta de trabajo- no eran nuestros fantasmas.*

Pretendíamos ser los arquitectos de nuestro porvenir. Hoy, ellos le recuerdan a la sociedad que están aquí, presentes. Y ésta debe darles el sostén material que les permita su desarrollo personal. [...]

-Entrevistador: *¿Tiene conciencia de que la juventud actual, menos atrapada probablemente en la ilusión, tiene poca confianza en las promesas de los políticos?*

-Cohn-Bendit: *El sentido crítico y también un cierto desencanto han sustituido a la fascinación previa. El resultado es tomar distancia pero, al alejarse de los lugares de decisión, en vez de reemplazar a los políticos, estos jóvenes los dejan a ellos en la dirección de la cosa pública.*

- ¿En qué año situarías esta entrevista y por qué?
- ¿Estás de acuerdo con las afirmaciones Cohn-Bendit? Fundamenta.
- Para debatir: ¿Creen que algunos de aquellos futuros deseables deberían formar aún parte de los nuestros? ¿Cuáles? ¿Por qué?

SECUENCIA 6



Orientaciones para el profesor

Esta secuencia propone algunas actividades de cierre. Por ello, intenta recuperar las principales dimensiones trabajadas en las secuencias anteriores, para integrarlas y que, como potentes herramientas heurísticas, permitan a los estudiantes posicionarse como sujetos *en* la historia: como parte de estas juventudes contemporáneas a las que pretendemos ayudar a repensar y revalorizar la idea de que la acción colectiva es un medio poderoso para la transformación social, que no todo está dicho y que pueden animarse a imaginar y a construir una vida en común más justa, deseando más y deseando mejor, y tomando la palabra para exigir a las generaciones anteriores el espacio que les corresponde en esta realidad social que nos interpela cotidianamente. Esto implica asumir, siguiendo a Arendt (2016), la novedad radical que cada nacimiento trae al mundo. Y permanecer, como plantea Larrosa (2000), atentos a la mirada enigmática de los jóvenes, que parecen interpelarnos con el siguiente mandato: “¡Debes abrirme un hueco en el mundo, de forma que yo pueda encontrar un sitio y alzar mi voz!”.

Dos premisas que son claves para esta autora (Arendt, 2016). La primera, tiene que ver con comprender que la educación es el lugar en el cual decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir cierta responsabilidad por él y salvarlo de la ruina que -de no ser por la llegada de lo nuevo y de lo joven-, sería inevitable. Recibir a esos jóvenes y aceptar la novedad que proponen es indispensable para revitalizar la idea de que otros futuros son posibles.

La segunda premisa: que la educación es también el lugar donde decidimos si amamos a esos jóvenes lo bastante como para no expulsarlos de nuestro mundo, arrebatándoles la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que no hemos previsto y para lo cual debemos prepararlos, porque la tarea es nada menos que renovar el mundo.

Para enseñarles, como plantea Thompson (1998:27) citando a W. Morris, la educación del deseo: “Enseñarle al deseo a desear, a desear mejor, a desear más y, sobre todo, a desear de modo diferente”.

Esta última secuencia pretende contribuir a esta compleja tarea de la educación histórica del deseo.



Actividades para los alumnos

Actividad 1:

Hemos caminado un largo recorrido para llegar aquí. Partimos intentando revisar nuestras representaciones sobre las ideas de cambio social, futuro y política, que tuvieron en la década de los '60 del siglo XX un lugar protagónico en diferentes escenarios, como vimos cuando contextualizamos los dos casos que hemos trabajado, esto es, las Movilizaciones Estudiantiles en el México del '68 y el Cordobazo en la Argentina del '69, intentando comprender qué comparten como parte de un clima de época, pero también cuáles son sus particularidades.

Analizamos cada uno de estos procesos, nos aproximamos a las interpretaciones que los protagonistas y los historiadores nos proponen para reconstruir aquellos hechos; intentamos comprender cómo se van conformando estas manifestaciones del descontento social y de qué manera se van nucleando en torno a una misma causa actores sociales diferentes y vimos cómo aquellas juventudes fueron capaces de comprometerse con una idea de futuro y salieron a la calle para expresar su descontento y, al mismo tiempo, imaginar juntos otros mundos posibles.

Decía Rodolfo Walsh, un famoso periodista argentino, que “los muros son la imprenta del pueblo”... Los muros... Como nos cuenta Todorov (2011), se han construido desde la más remota antigüedad: las murallas erigidas por Alejandro Magno; la Gran Muralla China; las fortificaciones que rodearon el Imperio Romano, entre otras. Muros construidos para protegerse de las invasiones provenientes del exterior, para impedir que “los otros” nos ataquen a “nosotros”, a nuestro territorio, a nuestras familias, a nuestros vecinos...

En épocas más recientes, el Muro de Berlín, por ejemplo, fue la materialización de un mundo que se disputaba entre dos sistemas diferentes, y cuando cae, en 1989, se podría pensar que iban a desaparecer. Pero, hoy en día, estos muros se han multiplicado y se siguen levantando, por ejemplo, para rodear un barrio (ya sea para protegerlo o para evitar que sus habitantes molesten), para proteger residencias de lujo y barrios cuyos habitantes deciden encerrarse para cuidar sus bienes frente a todo lo que consideran una amenaza, o como parte de políticas anti-inmigratorias de los países ricos, que buscan evitar que los ciudadanos de los países pobres lleguen en busca de mejores oportunidades.

Muros que separan el Norte del Sur, los ricos de los pobres, “nosotros” de los “otros”... Muros que aíslan, que dividen, que marcan fronteras: esto aquí adentro, esto aquí afuera, este es local, este es forastero...

Pero los muros han jugado también otros papeles en la historia, y en la década del '60 fueron, como anticipamos, “la imprenta del pueblo”: el espacio donde aquellos jóvenes franceses, argentinos, mexicanos, plasmaron las consignas que defendían, el mundo que deseaban, y aquello que querían impugnar. Porque parte de la acción tendiente al cambio consiste en hacernos visibles, en alzar la voz, en reclamar para nosotros la palabra que muchas veces es monopolizada por quienes ejercen el poder político y económico. Lo primero es organizarnos, pero tan importante como eso es hacernos escuchar... Y de eso se tratan las actividades que a continuación te proponemos.

a. En pequeños grupos, lean las siguientes consignas, escritas en los muros de las calles y las universidades francesas en 1968, en el espacio público mexicano ese mismo año, o en la Córdoba insurrecta de 1969. Luego, redacten un breve texto respondiendo las siguientes preguntas: ¿Qué les sugieren estas frases? ¿Qué valores o ideales estaban defendiendo las juventudes según ellas? ¿En qué punto se encuentran estos jóvenes de diferentes contextos y cuáles los diferencian? ¿Contra qué o quiénes se enfrentaban? ¿Qué mundo soñaban/proyectaban construir?

“Ser Libre, en 1968, es participar”

“Nuestra esperanza solo puede venir de los sin esperanza”

“La libertad no es un bien que poseemos. Es un bien del que gracias a las leyes, los reglamentos, los prejuicios y la ignorancia, nos hemos visto despojados”

“Prohibido prohibir. La libertad comienza con una prohibición”

“¡Viva la comunicación! ¡Abajo la telecomunicación!”

“Ni robot, ni esclavo”

“La libertad es la conciencia de la necesidad”

“No me liberen: yo me basto para esto”

“Para poder discutir la sociedad en el que vive, es necesario antes ser capaz de discutirse a sí mismo”

“Un pensamiento que se estanca es un pensamiento que se pudre”

“El estudiante sin calidad crítica es un conformista más en el sistema. ¡Crítica al sistema!”

“Los estudiantes rechazamos la mano enemiga de Díaz Ordaz y aceptamos la mano trabajadora del pueblo”

“La lucha empieza en tu conciencia para tener una concepción integral del mundo y de la sociedad en que vives. ¿Serás un conformista más?”

“Seguir el juego, callar, esconderse y sobre todo olvidarse es común, eso es precisamente lo que debemos combatir”

“Aristóteles decía que el hombre es un animal político. Si no eres político, no eres más que eso: animal”

“Estamos con los filósofos de la destrucción. Abajo el Estado, muera el gobierno”

“Compañero politécnico, no pienses que claudicaremos, antes moriremos todos”

“Ayer Francia; hoy, México; mañana, el mundo”

“Defensa a la autonomía universitaria”

“La represión jamás acabará con el espíritu revolucionario estudiantil. Nuestras armas son los ideales”

“¿A dónde va el Estado mexicano? ¡Al fascismo! ¿Qué hacer tú?”

“Solo ha sido el principio, la lucha continúa”

“Luche, luche y no deje de luchar, por un gobierno obrero, obrero y popular”

“Solo el pueblo salvará al pueblo”

“Libertad a los prisioneros del régimen”

“Primer territorio libre de América”

“Queremos discutir los convenios de SMATA”

“Por una patria liberada”

b. Aquellos jóvenes compartían esas consignas, pero... ¿Cuáles son las que hoy dominan el espacio público? ¿Qué dicen los muros en 2019? En pequeños equipos y acompañados por un grupo de profesores, saldremos a recorrer las calles de la ciudad para que, en ellas, puedan fotografiar las consignas presentes en el espacio público. Luego, socialicen las fotografías y respondan: ¿De qué hablan nuestras paredes en 2019? ¿Cuáles son las consignas más recurrentes? ¿Quiénes podrían ser los autores de tales consignas? ¿Qué mundo discuten y cuál imaginan estas palabras plasmadas en nuestros muros?

c. Ya analizamos las consignas de otros jóvenes: ahora nos toca tomar la palabra. En el grupo total de la clase:

- Organicen un debate, para el cual previamente pueden elegir un moderador. Discutan qué consignas les gustaría plasmar hoy a ustedes como jóvenes del siglo XXI: qué mundo imaginan, qué futuro consideran deseable. Vayan anotando las consignas en las que logren acuerdo en la pizarra.

- Plasmen estas consignas de manera creativa en el muro que la escuela destinó especialmente para albergar sus palabras.

Actividad 2:

Aquellos jóvenes de los '60 proponían emanciparse del autoritarismo, y esto implicaba de alguna manera romper con la generación precedente y apostar a cambiarlo todo. Tenían una particular mirada hacia el pasado y hacia el futuro, como analizamos en actividades anteriores, y se sentían viviendo un tiempo de cambio del cual eran protagonistas en su presente. Esa relación pasado-presente-futuro es uno de los elementos más importantes que la historia les puede aportar como herramienta de comprensión y de transformación de lo social.

Lee atentamente la viñeta de Mafalda, y responde: ¿Cómo definirías la relación pasado-presente-futuro desde tu punto de vista de joven en el siglo XXI? Fundamenta.

Figura N° 2. Historieta de Quino (1993). *Toda Mafalda*. Buenos Aires: De la Flor, p. 364.



Bibliografía

- Adamovsky, E. (2010).** ¿Para qué estudiar la Revolución Rusa? En Cernadas, J. & Lvovich, D. (comp.). *Historia ¿para qué? Revisitas a una vieja pregunta*. Buenos Aires: Prometeo.
- Adamovsky, E. (2011),** Historia, divulgación y valoración del pasado. Acerca de ciertos prejuicios académicos que condenan a la historiografía al aislamiento. *Nuevo Topo. Revista de historia y pensamiento crítico*, 8, 91-106.
- Arendt, H. (2016).** La crisis en la educación. En Arendt, H. *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (269-302). Barcelona: Península.
- Benejam, P. (1997).** Las finalidades de la educación social. En Benejam, P. & Pagés, J. (coord.) (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria* (33-52). Barcelona: Horsori.
- Benejam, P. (1999).** La oportunidad de identificar conceptos claves que guíen la propuesta curricular de Ciencias Sociales, *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 21, 5-12.
- De Alba, N. & Navarro, E. (2017).** La educación para la ciudadanía a través de la enseñanza de la historia: estrategias de mejora para el centro, el docente y el currículum. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa - Italian Journal of Educational Research*, N° Especial, 89-98.
- Forster, R. (2013).** *Nicolás Casullo. Semblanza de un intelectual comprometido*. Buenos Aires: Colihue.

- Hobsbawm, E. (2005).** *Años interesantes. Una vida en el siglo XX*. Barcelona: Crítica.
- Larrosa, J. (2000).** *Pedagogía Profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Santisteban, A. & Anguera, C. (2014).** Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro, *Clio & Asociados. La historia enseñada*, 18-19, 249-267.
- Segal, A. & Gojman, S. (1999).** Selección de contenidos y estrategias didácticas en Ciencias Sociales: la trastienda de una propuesta. En Aisemberg, B. & Alderoqui, S (coord.). *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con práctica* (77-100). Buenos Aires: Paidós.
- Tarcus, H. (2008).** El mayo argentino. *OSAL - Observatorio Social de América Latina*, 24, 161-180.
- Thompson, E. P. (1998).** *William Morris. De romántico a revolucionario*, Valencia: Alfons de Magnánim.

Notas

¹ La frase le pertenece a Hobsbawm, 2005.

² Este artículo fue presentado como ponencia en las Jornadas “A 50 años del Cordobazo. Repensando el ciclo de protestas obreras, rebeliones populares e insurrecciones urbanas”, realizadas en la Universidad Nacional de Córdoba, los días 23 y 24 de Mayo de 2019.

³ La propuesta de enseñanza que aquí se presenta recupera, en líneas generales, por considerarlo valioso y esclarecedor, el formato de una secuencia didáctica construida por el Dr. Joan Pagés Blanch para trabajar conflictos en sociedades rurales. Para quien esté interesado en revisarla, los datos son: Pagés, J. (1997). Los conflictos en las sociedades rurales: el conflicto remensa (S.XV) y el conflicto de Chiapas (1994). En Benejam, P. & Pagés, J. (coords.). *Ciencias Sociales. Contenidos, Actividades y Recursos. Guías Praxis para el Profesorado de ESO* (415-480). Barcelona: Praxis.

⁴ Para cada una de las secuencias, se incluye en el presente artículo solo aquellos recursos (testimonios, interpretaciones de los historiadores, imágenes, etc.) que nos parecen indispensables para que se comprenda la actividad propuesta. Hay momentos en los que se sugieren lecturas que no se incluyen porque consideramos que cada docente, de acuerdo con su formación y las características de sus grupos, podrá definir qué textos o qué adaptaciones de diferentes autores pueden ser más pertinentes para trabajar en sus clases.

⁵ Los titulares que aquí se presentan son ilustrativos de la manera en que diferentes medios han titulado en la actualidad noticias relacionadas con protestas sociales tanto en el caso argentino como en el mexicano. Se sugiere trabajar la noticia completa con los estudiantes, para que tengan la información necesaria para completar la tabla propuesta.

⁶ Puede verse el video referido en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=a5QWMCZ92pw>

⁷ Este docente, cada año, empezaba sus clases haciéndoles a sus estudiantes la misma pregunta: “¿Cuál es el gobierno más malo del mundo?” Año tras año, los alumnos respondían siempre que esos gobiernos eran Venezuela y Cuba. Acto seguido, el docente preguntaba cuál era el nombre de los presidentes de esos países, y sus alumnos lo sabían: Raúl Castro (que por entonces gobernaba en la isla centroamericana) y Nicolás Maduro. Todo el mundo lo sabía en Salamanca. Y entonces, el profesor hacía una tercera pregunta: “¿Han estado alguna vez en esos países?”. A lo que los alumnos respondían que nunca habían viajado a esos lugares. Luego, se les consultaba cuál es el nombre del presidente de Portugal, teniendo en cuenta que Salamanca es una provincia española que limita con este país vecino en la Península Ibérica. Para su sorpresa, nadie sabía nunca el nombre del presidente de Portugal, aunque la mayoría comentaban que, dada la proximidad entre ambos territorios, muchos conocían Portugal. Y cierra su relato Espinosa Garzón: “Entonces, las dos preguntas claves serían: ¿Cómo es posible que, sin haber estado en esos países [se refiere a Venezuela y Cuba] que están a miles de kilómetros de distancia, conozcan a sus gobiernos y encima, los odien? Y la segunda pregunta es: ¿Quién ha pensado por vosotros? Pues esa es la pregunta más política que pueda existir”.

⁸ Aquí se sugiere que cada docente, con base en su formación y las características del grupo de estudiantes al cual va dirigida la propuesta, adapte algunos textos para construir esta lectura. A modo de sugerencia, podría pensarse en construir la lectura a partir de los siguientes autores: Béjar, M. D. (2015). *Historia del siglo XX. Europa, América, Asia, África y Oceanía*. Buenos Aires: Siglo XXI; Bianchi, S. (2007). *Historia social del mundo occidental. Del feudalismo a la sociedad contemporánea*. Buenos Aires: UNQ; Fontana, J. (2018). *El siglo de la revolución. Una historia del mundo desde 1914*. México: Crítica; Hobsbawm, E. (2003). *Historia del Siglo XX*. Buenos Aires: Crítica.

⁹ Aquí se sugiere, nuevamente, que cada docente, con base en su formación y las características del grupo de estudiantes al cual va dirigida la propuesta, adapte algunos textos para construir esta lectura. Podría revisarse, para el caso argentino: James, D. (coord.) (2003). *Nueva Historia Argentina. Tomo VIII. Violencia, proscripción y autoritarismo (1955-1976)*. Buenos Aires: Sudamericana; Gordillo, M. (2003). Protesta, rebelión y movilización: de la resistencia a la lucha armada, 1955-1976, en Idem anterior (329-380). Para el caso mexicano, se sugiere revisar Escalante Gonzalvo, P. et al (2008). *Nueva historia mínima de México*. México: El Colegio de México; Bellinghausen, H. & Hiriart, H. (coords.) (2008). *Pensar el 68*. México: Cal y Arena; Guevara Niebla, G. (2018). *1968 explicado a los jóvenes*. México: FCE.

¹⁰ En función del tiempo asignado al desarrollo de la unidad, se sugiere aquí trabajar en profundidad con el caso local. Para Argentina, se sugiere el volumen especial “El Cordobazo, La Universidad, La Memoria”. *Estudios. Revista del Centro de Estudios Avanzados*, 4 (1994), disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/restudios/index> Para México, se sugieren los siguientes textos: Bellinghausen e Hiriart, 2008; Guevara Niebla, 2018, y Guevara Niebla, G. (2004). *La libertad nunca se olvida. Memoria del '68*. México: Cal y Arena. También puede ser una valiosa herramienta la “Guía Didáctica para Profesores de Nivel Medio Memorial del ‘68”, que propone algunos interesantes materiales y puede consultarse en el siguiente enlace: https://issuu.com/ccutlatelolco/docs/guia_m682_2cambio

¹¹ Pueden realizarse adaptaciones, por ejemplo, de los siguientes textos académicos. Para el caso argentino, Gordillo, 2003. Para el caso mexicano: Bellinghausen e Hiriart, 2008; también Loeza, S. (2011). Modernización autoritaria a la sombra de la superpotencia, 1944-1968. En Velázquez García, E. et al (2011). *Nueva Historia General de México* (653-698). México: El Colegio de México.

¹² Nuevamente aquí se sugiere trabajar a partir del caso local. Para el Cordobazo puede consultarse el cuadernillo “Topografías de la rebeldía”, disponible en: <http://www.apm.gov.ar/sites/default/files/topografiadelarebeldia.pdf>. Para el caso mexicano, puede consultarse el cuadernillo con diferentes material titulado “Recordar el 68: 50 años después”, disponible en: https://issuu.com/agenciaudem/docs/recordar_el_68__50_an_os_despue_s_

¹³ Puede revisarse a los fines de construir los fragmentos que se consideren más ricos para el desarrollo de la actividad los siguientes textos: para el caso de México, se sugiere nuevamente Bellinghausen e Hiriart, 2008., y Guevara Niebla, 2018. Para el caso argentino, ver el volumen 4 de *Estudios. Revista del Centro de Estudios Avanzados*, Op. cit.

¹⁴ Recuperamos para la construcción de este cuadro los aportes de Santisteban y Anguera, 2014.

¹⁵ Fuentes, C. (2005). 68: Modelo para armar. *Página 12*, 27 de noviembre. Disponible en <https://www.pagina12.com.ar/imprimir/diario/suplementos/radar/9-2651-2005-11-28.html>