



## PROYECTOS SOCIALISTAS DE EDUCACIÓN RURAL EN MÉXICO Y UCRAINA SOVIÉTICA EN 1920-1930: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

**Ingrid Ots**

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla  
ingrid.ots@gmail.com

**Área temática:** Historia e historiografía de la educación

**Línea temática:** Trayectorias históricas de la educación desde la perspectiva global y de larga duración

**Tipo de ponencia:** Reporte parciales o final de investigación



### Resumen

La ponencia muestra las similitudes, los contrastes y el entrelazamiento entre los programas y discursos socialistas de la educación rural en la URSS y en México posrevolucionario en el periodo de entreguerras, tomando como punto de partida los imaginarios de la emancipación de la mujer. Se enfoca, en particular, en el caso de Ucrania soviética utilizando informes, programas educativos y películas contemporáneas producidas en su territorio, mientras que en caso de México, se utilizan los contenidos de la revista "El Maestro Rural" (1934-1939), publicada por la SEP en el periodo cardenista.

**Palabras clave:** educación socialista, educación rural, liberación femenina

### Introducción

Los proyectos socialistas de principios del siglo XX, en sus diversas manifestaciones políticas nacionales, respondieron a las desigualdades propias del avance galopante del capitalismo y el imperialismo contemporáneos. La emancipación de la mujer formó parte del horizonte aspiracional de varios socialismos dado la creciente consciencia de la opresión femenina, tanto en el espacio público moldeado por la industrialización y el avance tecnológico como en el privado, estructurado y organizado a partir de las jerarquías de la familia patriarcal. El socialismo de la época se declaró el único movimiento político capaz de resolver el problema de la desigualdad entre sexos de forma definitiva como parte integral de la utopía de la dictadura del proletariado.

En la URSS, el ascenso de partidos de izquierda, la consolidación en el poder del partido bolchevique y la incorporación a la Unión de varios espacios previamente pertenecientes

al Imperio Ruso posibilitaron una serie de reformas legales y de educación en un territorio amplio a partir del estallido de las revoluciones de 1917. Al fundarse la URSS en 1922, Ucrania fue sometida a una economía y políticas interiores altamente centralizadas. En México, el proceso de cambios fue más lento y es sólo a finalizar dos décadas de luchas políticas que siguieron el Porfiriato que “el Estado, definitivamente instalado, sostenido por su aparato y por una capa social privilegiada, estableció su omnipotencia” (Meyer, 2016: 337). En esta ponencia me concentraré en el periodo de la presidencia de Lázaro Cardenas, la etapa cuando se emprende el cambio al Artículo 3º de la Constitución y la educación socialista es declarada como la única forma de enseñanza que proveerá el Estado.

### *La educación como “la primera piedra del nuevo edificio”: el experimento soviético*

El movimiento revolucionario que surgió en el Imperio Ruso a partir de 1905 abarcó a las feministas, concentradas específicamente en los problemas de las mujeres, y a las socialistas, involucradas en una lucha social más amplia. La mayoría de las activistas dentro de ambos movimientos provenía de la población educada de las ciudades, aunque se preocupaban por los problemas sociales del campo tales como las carencias materiales, la violencia doméstica normalizada, o el abandono infantil, su contacto y convivencia con las campesinas a menudo eran mínimos. Esto influyó en las reformas emprendidas posteriormente en las quince repúblicas de la Unión Soviética, las políticas que por su carácter centralizado podemos llamar “el feminismo estatal”. Durante la Primera Guerra Mundial muchos hombres se fueron a la frente y esto facilitó la entrada masiva de mujeres al trabajo remunerado y a la industria, pues para 1918 las mujeres formaban ya el 45 por ciento de la fuerza laboral industrial (Badcock, 2007). Los cambios sociales provocaron debates sobre “la crisis de la familia” dentro de los círculos políticos y religiosos, preocupados por la pérdida de jerarquías sociales y familiares fijas de antaño. La teoría marxista, inspirada en el socialismo utópico francés, la filosofía idealista alemana y la economía política clásica inglesa (Usmanova, 2010), desde sus orígenes ha prestado atención a las cuestiones de familia y matrimonio, así como a la discusión de formas de regulación social de la sexualidad y la reproducción femeninas. Para el feminismo socialista temprano fue de suma importancia la toma de la mirada crítica a la estructura de la familia, previamente considerada natural y ahora repensada como históricamente condicionada y susceptible de transformación.

Estas preocupaciones se fundieron en la obra de socialista rusa de origen ucraniano Alejandra Kollontái, la primera mujer en el mundo puesta frente a un ministerio público. Sus escritos muestran la inquietud por la posición inferior de las mujeres, y al mismo tiempo, en línea con el pensamiento marxista, esperanza de la creación de un nuevo tipo de sociedad más igualitaria donde el Estado garantizará derechos universales a sus ciudadanos (Yukina, 2007). Para Kollontái, la función social de la educación, sobre todo en sus ramas de sistemas preescolar y escolar universales, era crear los fundamentos de la nueva sociedad comunista, siendo ella “la

primera piedra del nuevo edificio” en la creación de la generación naciente emprendida por el Estado:

*No será la familia del pasado, mezquina y estrecha, con riñas entre los padres, con sus intereses exclusivistas para sus hijos, la que moldeará el hombre de la sociedad del mañana. El hombre nuevo, de nuestra nueva sociedad, será moldeado por las organizaciones socialistas, jardines infantiles, residencias, guarderías de niños, etc., y muchas otras instituciones de este tipo, en las que el niño pasará la mayor parte del día y en las que educadores inteligentes le cambiarán en un comunista consciente de la magnitud de esta divisa inviolable: solidaridad, camaradería, ayuda mutua y devoción a la vida colectiva (Kollontaí, 1918, 2019: 82).*

Al encabezar el primer Comisariado del Pueblo para la Asistencia Pública creado para el joven gobierno de Lenin, Kollontaí logró introducir las leyes de la asistencia al parto gratuito, el establecimiento de la jornada laboral oficial de ocho horas, la elaboración y distribución de panfletos y libros educativos dirigidos a las mujeres e, incluso, dar un paso tan decisivo como la legalización del aborto. Los infantes mayores tampoco se quedaron desatendidos: en 1922, inspirado en el movimiento de scouts, el Estado Soviético impulsó la creación de la red de pioneros, organizaciones juveniles encargados del tiempo libre y la instrucción ideológica de los jóvenes.

Sin embargo, las políticas estatales emprendidas desde Moscú por Kollontaí y sus camaradas pocas veces lograron reestructurar la distribución de la carga doméstica de la mujer campesina o adaptar las reformas a los factores materiales y sociales en el campo. Ignoraban las redes de organización colectiva ya existentes, y los reemplazaban, a menudo mediante violencia, con las instituciones del corte socialista, regidas con los mecanismos de la burocracia estatal. Muchas mujeres campesinas experimentaron el nuevo mundo socialista como una realidad plagada de exigencias adicionales y a menudo excesivas: junto con sus mandatos tradicionales de madres y esposas eran convocadas a atender escuelas nocturnas, a tomar parte en las reuniones sobre la teoría del materialismo económico, y, al mismo tiempo, participar en las “batallas” por la cosecha. Los incentivos institucionales, exiguos y mayoritariamente morales, eran raramente suficientes para fomentar lealtad e iniciativa de las trabajadoras del “gigantesco laboratorio del comunismo”.

En las escuelas rurales, el Partido Comunista activamente abolía viejos costumbres religiosas e introducía “nuevas tradiciones” como, por ejemplo, la celebración del Día Internacional de la Mujer, para el cual se proponía realizar reuniones y conversaciones sobre el tema del arduo trabajo de la madre. La colectivización y la automatización de la labor agrícola implicaban el intensivo trabajo en espacios, separados tajantemente del espacio doméstico. Los infantes, sobre todo los varones, dejaron de convivir con sus padres dentro de sus talleres o ayudar en los campos durante la cosecha y, adoctrinados a los nuevos valores de progreso y modernización, con frecuencia veían a sus padres como supersticiosos, atrasados, reaccionarios y poco dignos para ser figuras de autoridad (Kon, 2009). Los choques y conflictos generacionales formaron la base de muchas obras clásicas de este periodo tanto en la literatura y teatro como en el

séptimo arte, o el cine. Por ejemplo, en la película del cineasta ucraniano Oleksandr Dovzhenko “La tierra” (1930) el joven campesino intenta, sin mucho éxito, convencer a su padre de los beneficios de la colectivización y el uso de herramientas modernas para arar.

¿Cómo podemos caracterizar el proyecto modernizador soviético en su primera etapa? Empezó la creación de una red de instituciones estatales en apoyo de las familias proletarias y campesinas, tales como hospitales, guarderías, comedores y organizaciones juveniles, que, en efecto, beneficiaron a muchas mujeres. Es pertinente reconocer el significado histórico del colosal crecimiento de la actividad cívica, la formación de un sistema eficaz de socialización de las masas a través de las instituciones de educación, salud y redes públicas. Al mismo tiempo, la omnipotencia de las instituciones estatales, acelerada en la década los 1930, formará más tarde una marcada dependencia de ellas y una actitud pasiva frente a problemas de la organización del trabajo, la crianza, el ocio, la protección del medio ambiente, etc, y resultará en una profunda reconfiguración de la estructura y el papel simbólico de la familia.

### *Campo ucraniano en los 1920-1930: Holodomor, pugnas y extensión de enseñanza*

Las experiencias de campesinas en Ucrania si bien eran similares a otras mujeres campesinas en la URSS debido su interacción con las mismas instituciones centralizadas, fueron influidas por dos procesos, o hechos particulares: el apoyo y, más tarde, la abrupta persecución de su cultura nacional, y la hambruna orquestada por el Estado. Los dos estaban intrínsecamente ligados y afectaron el campo de forma mucho más profunda que las ciudades, sin embargo, el debate sobre su legado histórico sigue siendo muy polémico debido a la destrucción y la falta de acceso a los archivos, la manipulación de estadísticas oficiales, la muerte prematura o natural de testigos contemporáneos, y la prevalencia del discurso oficial estatal durante las décadas posteriores que censuró o silenció cualquier narrativa sobre lo ocurrido.

Aunque los orígenes del Imperio Ruso eran multiétnicos y multilingüísticos, el régimen tsarista ha intentado varias políticas de rusificación y asimilación de culturas locales, “alternando prohibiciones con acomodaciones, violencia con reconocimiento” (Smith, 2018: 128). Las relaciones entre Rusia y Ucrania, fueron claramente marcadas por el extractivismo y la colonización, con las poblaciones locales sufriendo la privación de los derechos políticos, económicos y culturales por la entidad externa dominante (Riabchuk, 2002: 236). A pesar de su discurso rotundamente anti-imperialista, la Unión Soviética no fue distinta.

Hacia finales del periodo imperial, los ucranianos y los bielorrusos tenían el mismo estatus legal que los rusos, ya que eran considerados también los Grandes Rusos (Palko y Korshuk, 2022). Eran otras poblaciones, - judíos, alemanes, polacos, tártaros, búlgaros y griegos, - que eran clasificadas minorías étnicas. La población total de Ucrania a mediados de los 1920 llegaba a casi 30 millones, distribuidos principalmente entre 80 por ciento de ucranianos, 10 de rusos y 5.5 judíos. Los ucranianos rurales consideraban la nueva administración como una fuerza

ocupante, poco distinta de las demás que saquearon el campo durante los cuatro años de la guerra civil.

Al principio, el Partido Comunista tomó el curso oficial de apoyar las causas nacionales para consolidar su poder y pacificar los grupos rivales. Esta política llamada *korenizatsia*, significando “volviendo a las raíces”, «nativización» o «indigenización» permitió la creación de zonas designadas a las minorías, la apertura de enseñanza en lenguas maternas de los alumnos en escuelas y centros de estudio, así como mayor diversidad lingüística de publicaciones y editoriales. El campo dio la bienvenida a estas reformas, pues la consciencia de la necesidad de escuelas rurales estaba bastante arraigada. Ya en la segunda mitad del siglo XIX la escritora rutenia (de la parte Occidental de Ucrania) Nataliia Kobrynska convocaba a las mujeres campesinas a establecer sus propias guarderías, para poder preservar la cultura local y seguir luchando por la causa nacional. Advertía:

*En nuestras condiciones primitivas, las guarderías no solo ayudan a las mujeres trabajadoras cuidando a los niños mientras trabajan en el campo, sino que también educan a los niños. Además, la mayoría de nuestros vecinos se esfuerzan, por todos los medios, por destruir a los rutenos como nacionalidad. Una de las formas en que llevan a cabo esto es poniendo niños pequeños en sus guarderías. Parecía superfluo hoy explicar que el uso forzoso de una lengua extranjera entorpece la ilustración de las masas. [...] Al preservar el idioma de la gente común, las mujeres pueden servir mejor a la causa de la ilustración universal (Bohachevsky-Chomiak, 1988: 82).*

Los Bolcheviques querían transformar la sociedad tradicional agrícola en el poder industrial moderno, convirtiendo a campesinos en proletarios, suficientemente capaces. Concentraron sus esfuerzos en la alfabetización de la población rural tanto joven como adulta y la extensión rápida de la matrícula educacional. En el informe sobre los resultados preliminares del primer plan quinquenal (1927-1932), en este entonces el ministro de educación de la República Soviética Socialista Ucraniana N.A.Skripnik anunció que el número de los niños en educación formal había casi duplicado en los cinco años a partir 1924 (siendo este el año del fin de la guerra civil), llegando a 15.5 millones. El avance de la educación de adultos era igual de impresionante: en el periodo de 1921 a 1927, el número de hombres alfabetos creció de 33,7 a 44.6 por ciento y mujeres de 25.8 a 34.4 por ciento. En cierto sentido, los campesinos fueron mayores beneficiarios del nuevo sistema educativo porque erradicó el abandono que sufrieron en el viejo Imperio Ruso: en 1897 la encuesta de las poblaciones rurales en Ucrania registró el nivel de analfabetismo cerca de 72 por ciento, para el año 1939 sólo 15 por ciento de la población menor de 50 años no manejaba lectoescritura (Kulchinsky: 1999: 254). Además de adquirir conocimientos teóricos, los campesinos tenían que aprender nuevas capacidades laborales: a venir a tiempo al trabajo, no tomar descansos cuando se les antojaba y seguir los órdenes.

Tras asegurar su autoridad como líder supremo a principios de los 1930, Stalin, anteriormente favorable a las causas nacionales, dio un giro total. Las pugnas dentro de la *intelligentsia* ucraniana, abarcando también el magisterio rural, las maestras y los maestros que ayudaron

a cosechar los frutos de la “revolución cultural” en la década de los 20, resultaron en el ahogamiento de la ucranización. Las zonas de minorías fueron liquidadas, tanto administrativa como físicamente, ya que muchas poblaciones, sobre todo alemanes y polacas, fueron enviadas a Siberia o exterminadas. Las persecuciones afectaron tanto ciudades como el campo: en el período de 1933 a 1938, un total de 360.000 ciudadanos ucranianos fueron víctimas de los órganos punitivos soviéticos.

Pero el campo ucraniano sufrió un golpe aún mayor por la hambruna, llamada Holodomor en ucraniano, que empezó en 1932 debido a la centralización de la economía soviética y las políticas de extracción de grano y otras culturas agrícolas, destinadas para las ciudades y la exportación. Las aldeas que no cumplían con cuotas fueron castigadas y privadas de productos básicos, como cerillas o kerosene, mientras que su ganado y otros alimentos eran confiscados. Entre 1932 y 1934, alrededor de 4 millones de ucranianos perdieron sus vidas a la hambruna, en otras palabras, una de cada ocho personas cayó víctima de Holodomor (Plokhy, 2021). Las aldeas devastadas fueron pobladas por flujos controlados de campesinos rusos, mientras que el Estado envió muchos ucranianos restantes a Siberia o Asia Central.

Stalin usó la hambruna para convertir Ucrania en “la república soviética ejemplar”, según sus propias palabras (*ibid*: 254). Para 1939, su capacidad industrial creció 8 veces, en comparación con 1913, el último año pacífico del Imperio. Las mujeres fueron reclutadas en la industria en números masivos: sólo en 1930 el Estado soviético creó 473 miles nuevos empleos para mujeres, que era cuatro veces más que en el año anterior (Goldman, 2010: 7). Los campesinos fluían a las ciudades, a menudo viendo la migración interna como la única manera de supervivencia. El proyecto educativo soviético fue suficientemente eficaz para movilizar los ucranianos y las ucranianas pero a costa del repudio de su cultura, lengua materna, creencias espirituales y diferencias políticas (Riabchuk, 2002: 240) así como el desarraigo de sus tierras y familias. Los pasos hacia la dictadura del proletariado, la ambición y meta final del comunismo soviético, fueron llevados a cabo gracias a la industrialización acelerada y la extracción de recursos materiales y humanos del campo.

### *La mujer en el proyecto de educación rural socialista en México*

La reforma constitucional de 1934 proclamó como imperativa la educación laica, socialista, y la modalidad co-educativa. La izquierda mexicana tuvo faceta doctrinaria, que se manifestó en “la apropiación acrítica de la pedagogía soviética, pieza fundamental de la utopía staliniana” (Quintanilla y Vaughan, 2003: 52), sobre todo a principios del periodo cardenista. En México posrevolucionario, el prestigio del marxismo fue acompañado por la imagen sobrevalorada de los logros obtenidos en la URSS tras la Revolución de Octubre, transmitidos por su propaganda al exterior. La SEP daba difusión a los comunicados soviéticos que afirmaban que en su territorio “ningún habitante carece de medios de subsistencia y de escuelas” (“El Maestro Rural”, 1934, IV, 1: 6).

Desde México, el proyecto soviético parecía atractivo para las élites intelectuales que enmarcaban la educación no solo como una vía de superación de las desigualdades estructurales pero también como la pieza clave en la propagación de discursos estatales y la homogeneización cultural después de dos décadas de turbulencia y violencia (Lagier, 2013). Consideraban crucial emancipar el campo y ganar su apoyo político, así como resolver “el problema del indio”, castellanizando las poblaciones indígenas y “civilizándolas” con la ayuda de campañas nacionales en torno a la higiene y la salubridad, la alfabetización, y la abstinencia del alcohol (Lira García, 2014). Muchas de estas campañas eran destinadas a las mujeres en zonas rurales: se les asignaba la tarea de transmitir ciertos conocimientos y valores, tanto dentro del aula, ya que el magisterio rural acomodó a muchas mujeres, como en los hogares, donde eran responsables de la alimentación de los niños y el aseo. La mujer indígena, sin embargo, a menudo quedaba fuera del alcance institucional, y su condición era vista como demasiado atrasada ya que vivían en “la ruda esclavitud”, teniendo que “entregarse al primero que las requiere” (“El Maestro Rural”, 1934, IV, 12: 10).

La reforma agraria fortaleció la situación económica de las campesinas ya que las mujeres podían representar el derecho de la parcela ejidal. Al igual que en la URSS, los socialistas en México otorgaban espacio a la mujer en la esfera pública tanto en su rol de trabajadora, para lo que se daba prioridad a la enseñanza vocacional, de oficios y técnica, y como ciudadana, activa en los asuntos políticos (Civera, 2009). Sin embargo, ambas vías de su emancipación eran problemáticas en espacios rurales debido a la resistencia a la co-educación y el rezago educacional de los infantes, sobre todo, las niñas en las familias campesinas. Dado el conflicto entre la Iglesia y el Estado laico, los campesinos veían con desconfianza la co-educación escolar, ya que estaba ligada a los intentos de destruir la fuerza de la Iglesia católica.

Aunque para el Estado la co-educación significaba un signo de la sociedad moderna, concordaba con la Iglesia en cuanto a la preeminencia del papel reproductivo de la mujer, si bien no desde el ángulo del don sagrado de la vida sino de su valor social. El celibato era considerado una perversión, producto de la pudibundez burguesa, que se oponía a las leyes de la naturaleza. Por otro lado, el aborto, era tipificado como un delito y declarado como “un acto absolutamente condenable” (“El Maestro Rural”, 1938, XI, 6: 26). La mujer era incitada a ser la más fecunda posible, y la maternidad era glorificada incesantemente a través de todo tipo de expresiones culturales (como cantos u obras teatrales) y actos comunales.

Después del entusiasmo inicial, los gobiernos tanto el federal como el estatal, desplegaron políticas educativas más conciliadoras orientadas hacia la unificación nacional frente al creciente peligro de fascismo y la segunda guerra mundial (Civera, 2009). De las páginas de las publicaciones estatales poco a poco desaparece la retórica del triunfo de la clase obrera sobre los demás, y sus textos adoptan tonos de exaltación en cuanto a la maternidad, prácticamente santificando a las mujeres y convocando poner su fecundidad y abnegación sin límites al servicio de la Patria. Podemos verlo en el siguiente fragmento de un artículo, publicado para el Día de la Madre (“El Maestro Rural”, 1936, VIII, 11: 13-14) :

*La madre campesina, obrera o burguesa, todas son iguales para el amor, todas quieren intensa y profundamente. [...] Y si entre los animales advertimos con verdadero afán y frenesí esta ley biológica de la multiplicación de la especie, la mujer no podría escapar de este afecto de generosidad fecunda, que es vida, alegría en los hogares proletarios y burgueses. Mientras más habitantes tenga un país, más seguro se sentirá; pero si los habitantes se perfeccionan y mejoran en lo moral, material, intelectual y social, entonces el país será notablemente más fuerte. Por esto os pedimos, el nombre de la patria, madres mexicanas, muchos hijos sanos y robustos porque no queremos que mañana un Mussolini nos diga, con sus ejércitos fascistas a la cabeza, que México ha desaparecido de la Historia y de la Geografía, por haberlo incorporado a su Italia triunfal.*

En 1945, se reformó el Artículo Tercero, dejando atrás tanto la educación socialista como la co-educación como los elementos obligatorios de la educación estatal. El periodo cardenista pretendió erradicar las desigualdades entre el campo y la ciudad, y entre hombres y mujeres, desde una perspectiva muy particular, mezclando el fervor de socialismo y nacionalismo con el pragmatismo necesario de un país que aún no estaba seguro de su futuro. Las reformas destinadas para emancipar las poblaciones suprimidas, nutridas de ideas superficiales del marxismo, fueron demasiado radicales en sus discursos y ambiciones para conseguir seguimiento y apoyo congruentes entre poblaciones rurales. Por otro lado, el avance en la educación estatal y en la castellanización resultó en la paulatina pérdida de lenguas nativas y conocimientos indígenas, consecuencia lógica dado la escasez de los espacios educativos alternativos.

## Conclusiones

Tomando en cuenta los debates académicos actuales, así como las tensiones en la situación sociopolítica presente, es necesario ir repensando el pasado soviético y su legado. Las teorías decoloniales, surgidas a finales de los 1980 en América Latina, han prestado escasa atención al ex-bloque soviético. Esto está cambiando, ya que, desde sus propios lentes, la URSS puede ser enmarcada como una formación imperial, una que opera “la lógica colonial de control, dominación y represión, un síndrome misionero paradigmático de la matriz de poder moderna/colonial” (Tlostanova y Mignolo, 2012: 132). En Ucrania soviética, la violencia en contra la población rural desangró el campo y acabó con la resistencia a la colectivización. Dentro del contexto de la privación de libertades individuales y maneras de organizarse localmente, la extensión rápida de la educación estatal y los servicios como jardines de niños en las aldeas ucranianas puede ser entendida como una forma más sofisticada de la colonización.

La incorporación de las poblaciones rurales a las instituciones educativas y el crecimiento de la industria muchas veces están tratados como los temas separados del legado de deportaciones, persecuciones y políticas brutales de exterminio y sometimiento cultural y político. Pero están ligados: el Estado soviético se apoyó en la instrucción ideológica y en el poder homogeneizador

de la educación formal. Su proyecto modernizador reemplazó y socavó el valor simbólico de la familia, de la iglesia, de las organizaciones civiles. Aunque México no registró transformaciones tan profundas, aquí también se produjo la creciente dependencia del Estado y sus instituciones. Dado la importancia del Estado como el actor principal en las transformaciones sociales, es preciso tomar consciencia del legado que dejaron sus proyectos e intentar imaginar vías alternativas de preservar diversidad cultural y, al mismo tiempo, igualar los hombres y las mujeres en el acceso a derechos humanos.

## Referencias

- Badcock, S. (2007). *Politics and the People in Revolutionary Russia: A Provincial History*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bohachevsky-Chomiak, M. (1988). *Feminists Despite Themselves: Women in Ukrainian Community Life, 1884-1939*, Edmonton: University of Alberta Press.
- Civera, A. (2009). *Mujeres, cultura escrita y escuela en el Estado de México durante la primera mitad del siglo XX*, *Cuadernos Interculturales*, 12, pp. 161-178.
- "El Maestro Rural". (1934-1939). México: Secretaría de Educación Pública. Hemeroteca Nacional de México.
- Espinosa Damián, G. y Lau Jaivén, A. (eds.) (2013). *Un fantasma recorre el siglo: luchas feministas en México 1910-2010*. Ciudad de México: UAM Xochimilco, Colegio de la Frontera Sur, Editorial Itaca.
- Goldman, W. (2010). *Женщины у проходной. Гендерные отношения в советской индустрии*. [Las mujeres en la entrada. Las relaciones de género en la industria soviética]. Moscú: Rosspen.
- Kollontai, A. (1918, 2002). *Los primeros pasos hacia la protección de la maternidad* (trad. Perez, C.). Marxists Internet Archive: <https://www.marxists.org/espanol/kollontai/1918/002.htm>
- Коп, І. (2009). *Мужчина в меняющемся мире* [El hombre en el mundo cambiante]. Moscú: Vremia.
- Kulchinsky, S.V. (1999). *Україна між двома війнами (1921-1939)* [Ucrania entre dos guerras (1921-1939)]. Kyiv: Academia Nacional de Ucrania.
- Lira García, A. (2014). *La alfabetización en México: campañas y cartillas, 1921-1944. Traslaciones*. *Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 1 (2), pp. 126 -149.
- Meyer, J. (2016). *La revolución mexicana*. México: Tusquets.
- Palko, O. y Korshuk, R. (2022). *Las múltiples caras de Ucrania: la diversidad étnica ucraniana*, pp. 78-87, en *Descubriendo Ucrania. Su pueblo, su historia y su cultura* (eds. Palko, O. y Ferez Gil. M.). Buenos Aires: Poliedro Editorial de la Universidad de San Isidro.
- Plokhly, S. (2021). *The Gates of Europe: A History of Ukraine*. Nueva York: Hachette Book Group.
- Quintanilla, S. y Vaughan, M.K.(2003). *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*. México: Fondo de la Cultura Económica

- Riabchuk, M. (2002). *White Skins, Black Languages: Traumatic Experiences of Colonial Subjugation*, *ISTOR*, 89-90, pp. 229-254.
- Ruiz Lagier, V. (2013). El Maestro Rural y la Revista de Educación: El sueño de transformar al país desde la editorial". *Signos históricos*, 29, pp. 36-63.
- Smith, M.G. (2018). *An Empire of Substitutions: The Language Factor in the Russian Revolution*, *Harvard Ukrainian Studies*, 1/4, pp. 125-144.
- Tlostanova, M. y Mignolo, W. (2012). *Learning to unlearn: decolonial reflections from Eurasia and the Americas*, Columbus: Ohio State University Press
- Usmanova, A. (2010). *О марксистской теории любви. [Sobre la teoría marxista del amor]*, *Topos*, 3, pp. 195-227.
- Yukina, I.I. (2007). *Русский феминизм как вызов современности [El feminismo ruso como el desafío de la modernidad]*. St Petersburgo: Aleteya.