

Feminismo estatal en Ucrania soviética y la educación de mujeres en México posrevolucionario

State feminism in Soviet Ukraine and the
education of women in postrevolutionary Mexico

Ingrid Ots*

Resumen

Este artículo rastrea las similitudes, las divergencias y el entrelazamiento de los proyectos de emancipación de la mujer en la educación en la Ucrania soviética y México en las primeras dos décadas posrevolucionarias. Toma como punto focal los discursos propagandísticos acerca de las políticas educativas en ambas regiones en 1920-30, inspirados en las premisas utópicas socialistas, y discute los obstáculos y las resistencias que enfrentaron, así como sus limitaciones inherentes. Profundiza sobre los efectos de tales políticas en cuanto a la transformación del orden de género tradicional así como los procesos sociales principales de la época tales como la industrialización y la racionalización de la vida doméstica.

Palabras clave: Educación femenina, educación socialista, liberación femenina.

* Investigadora posdoctorante, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Maestría y Doctorado en Sociología por la Universidad Autónoma Metropolitana, México, y Licenciatura en Periodismo por la Universidad de Sheffield, Reino Unido. Más de una década con experiencia laboral en docencia, investigación académica, redacción y traducción, trabajando con español, inglés y ruso. Estudia nuevas perspectivas en los campos de la historia, la sociología y los estudios de género. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5295-9924>, correo electrónico: ingrid.ots@gmail.com

Cómo citar este artículo:

Ots, I. (2024). Feminismo estatal en Ucrania soviética y la educación de mujeres en México posrevolucionario. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 12(23), 41-57. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v12i23.547>



Abstract

The present article traces the similarities, divergences and intertwining of the projects of women's emancipation in education in Soviet Ukraine and Mexico in the first two post-revolutionary decades. It takes as its focal point the propagandistic discourses about educational policies in both regions in 1920-30, inspired by utopian socialist premises, and discusses the obstacles and resistances they faced as well as their inherent limitations. It delves into the effects of such policies in terms of the transformation of the traditional gender order as well as the major social processes of the time such as industrialization and the rationalization of domestic life.

Keywords: *Female education, socialist education, female liberation.*

Introducción

El socialismo del principio del siglo XX, en sus diversas manifestaciones nacionales, respondió a las desigualdades producidas por el avance galopante del capitalismo y el imperialismo. La emancipación de la mujer a través de la educación formó parte de su horizonte aspiracional político, por un lado, dada la creciente conciencia de la inferioridad de la posición femenina en el espacio público y privado y, por el otro, debido a la dependencia creciente de la labor femenina para el proceso de la industrialización.

El objetivo del presente artículo es mostrar cómo dos estados, México y la República Socialista Soviética (RSS) de Ucrania, interpretaron el impulso emancipatorio del socialismo en sus proyectos educativos orientados a las mujeres, así como encontrar entrelazamientos y divergencias en cuanto a las políticas de género en la educación en el periodo de las primeras dos décadas posrevolucionarias (1920-30). El punto focal del análisis para tales fines es la propaganda, entendida no como una herramienta desdeñosa de manipulación de las masas que se limita a panfletos y pancartas sino como un medio de estructurar la percepción de las acciones de diversos actores sociales y políticos a través del amplio abanico de herramientas, desde la literatura y el arte hasta la prensa y los discursos públicos (Auerbach y Castronovo, 2013).

Partiendo de esta premisa teórica, el artículo hace uso de diversas fuentes: para el proyecto soviético en Ucrania analiza notas periodísticas, informes y boletines oficiales producidos en su territorio, así como los escritos de figuras políticas influyentes tales como la destacada funcionaria comunista Alejandra Kollontái (1872-1952). En cuanto al estudio de la educación en México se revisan los contenidos de la revista *El Maestro Rural*, publicada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a partir de 1932 y pensada como "un órgano de comunicación mutua entre las escuelas rurales federales del país y

(...) los Departamentos de Educación Rural y de Misiones Culturales” (El Maestro Rural, núm. 1, marzo 1932, pp. 3-4). El artículo yuxtapone las políticas modernizadoras en ambos espacios y discute los obstáculos que enfrentaron, así como sus efectos y legados.

La educación como “la primera piedra del nuevo edificio”

La derrota del zarismo y la victoria de los bolcheviques en la guerra civil (1917-22) culminaron en la fundación de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) en 1922, compuesta por repúblicas de Rusia, Ucrania, Bielorrusia y Transcaucasia. Tras las revoluciones de 1917, soñadores utópicos de todo tipo estaban ansiosos por interpretar el futuro revolucionario como propio (Buck-Morss, 2000) pero, a medida que el nuevo Estado propuso como uno de sus objetivos principales socavar la fuerza de la religión y la familia tradicional, el Partido Comunista de la Unión Soviética (el PCUS)¹ se consolidó como actor clave no solo en la política y la economía sino también en la definición de las normas de género (Zdravomyslova y Temkina, 2007).

Al adoptar el marxismo, el PCUS lo declaró la única vía política capaz de resolver el problema de la desigualdad entre sexos de forma definitiva como parte integral de la dictadura del proletariado, argumentando que la teoría marxista, inspirada en el socialismo utópico francés, la filosofía idealista alemana y la economía política clásica inglesa, desde sus orígenes ha prestado atención al papel de la familia y formas de regulación social de la reproducción (Usmanova, 2010). A través del conjunto de reformas legislativas y medidas políticas, el PCUS manifestó la intención de reestructurar las normas culturales e ideológicas que se asociaban con la llamada “cuestión de la mujer”, enfatizando la necesidad de la liberación femenina y su emancipación de la dominación ejercida por la sociedad de clases y por la familia patriarcal (Pushkareva, 2012).

El involucramiento de las mujeres en el proceso de transformación de la sociedad se dio bajo las consignas de proporcionarles las condiciones sociales y económicas de igualdad con los hombres. En la práctica, los bolcheviques necesitaban recursos laborales adicionales, así como el apoyo político de más actores, de allí la pragmática decisión de apelar a las mujeres (Hlopova, 2012). En 1917 se creó el primer Comisario del Pueblo de Bienestar Social, encabezado por Alejandra Kollontái, una política revolucionaria de origen ucraniano y la primera mujer en el mundo frente a un ministerio público. Kollontái sostuvo que, dado que el trabajo de la mujer se había convertido en un factor esencial en la sociedad, el Estado tenía la obligación de crear instituciones y condiciones adecuadas para la nueva economía feminizada (Kollontái, 1937). La influencia de Kollontái fue tal que se

¹ En ruso: Коммунистическая партия Советского Союза, КПСС.

puede denominar al conjunto de sus políticas como “feminismo estatal” (Yukina, 2007), ya que dentro de un corto plazo se introdujeron las medidas legislativas progresistas: los periodos pagados de maternidad, la igualdad del salario mínimo y de la jornada laboral para mujeres y hombres, e incluso la legalización del aborto.

Las aspiraciones de los bolcheviques contemplaban la construcción de un nuevo tipo de individuo; Kollontái misma escribió sobre “la nueva mujer”, más autónoma, políticamente activa y liberada de las presiones sociales del pasado (Kollontái, 1937). Para Kollontái, la obligación del Estado era movilizar todos sus recursos para educar a sus ciudadanos, ya que la función primordial de la educación era ser “la primera piedra del nuevo edificio” en la creación de la generación naciente, de tal manera que “la familia del pasado, mezquina y estrecha, con riñas entre los padres, con sus intereses exclusivistas para sus hijos” dejara de ser la influencia principal, dado que los infantes pasarían “la mayor parte del día” en organizaciones socialistas, jardines infantiles, residencias y guarderías (Kollontái, 1937, p. 82).

Sin embargo, en los primeros años posrevolucionarios la razón principal para incorporarse al trabajo pagado para la población femenina eran la necesidad material y el hambre, con las mujeres presentando las tasas más altas de analfabetismo y carencias de preparación para el trabajo industrializado (Goldman, 2010). Por consiguiente la población femenina fue el blanco principal de diversas reformas educativas (Nevinchana, 2006; Amanzholova, 2012; Hlopova, 2012; Balalaieva, 2023): se diseñaron numerosas campañas contra el analfabetismo, se abrieron centros nocturnos y redes de guarderías y centros escolares. En 1922, inspirado en el movimiento de scouts, el Estado impulsó la creación de la organización juvenil de pioneros, encargada del tiempo libre y la instrucción ideológica de los jóvenes, con la participación muy equitativa de niños y niñas (Sáenz González, 2022). Finalmente, gracias a la iniciativa de Kollontái, sus colegas y las mismas trabajadoras, en 1919 se establecieron los Comités de Mujeres (Женотделы) que tenían como su propósito unificar a las obreras y las campesinas, informarles sobre las nuevas formas de trabajo, educación y estructura familiar, así como involucrarlas en los asuntos sociales, incluyendo los escolares (Evans, 2018).

Las políticas educativas en Ucrania en los años 1920

Desde la fundación de la URSS, la RSS de Ucrania, con su enorme riqueza agraria y reservas de materia prima, se convirtió en el laboratorio de las políticas del nuevo Estado: la colectivización en el campo y la aceleración de la industrialización (Plokyh, 2017) fueron directamente ligadas a la modernización y la feminización de la educación. En el programa del PCUS, adoptado en 1919, se planteó la tarea de convertir la escuela en

“instrumento para la transformación de la sociedad” (Suponitskaya, 2012, p. 90). El sistema educativo ucraniano fue reformado de acuerdo con los principios básicos del sistema soviético: universalidad, accesibilidad, educación escolar gratuita y obligatoria (Zakovich, 2007). Se emitieron decretos que separaron a la Iglesia del Estado, abolieron los pagos en todas las instituciones educativas sin excepción, transfirieron las escuelas privadas al Estado, e introdujeron planes de estudio basados en la coeducación de niños y niñas (Glavsocvosom Narkompros, 1923).

Las reformas se inspiraron en la filosofía de John Dewey, quien consideraba a la escuela como una herramienta para cambiar la sociedad y escribió sobre la necesidad de una estrecha comunicación entre la escuela y la vida, esta última siendo la base de su método de *escuela activa* (Dewey, 1923). En las escuelas ucranianas, el Estado activamente introducía “nuevas tradiciones” como, por ejemplo, la celebración del Día Internacional de la Mujer, en la cual se sugería hablar del papel del arduo trabajo de la madre y su nuevo lugar en la sociedad (Nevinchana, 2006). Tales discursos reflejaban cierta tensión entre las políticas emancipatorias soviéticas tempranas y las experiencias vividas de mujeres.

La carga doméstica femenina era conceptualizada como una reliquia burguesa, que distraía a la mujer del trabajo socialmente útil, de su papel de camarada preparada para la lucha de clases y la construcción del comunismo (Kollontaí, 1937). Los eslóganes de la propaganda soviética tales como “Del fogón al libro” y “Abajo la esclavitud de la cocina” incitaban a romper el vínculo entre la mujer y el hogar, ya que estando en casa y preparando comida casera la mujer actuaba como agente de formación de las prácticas privadas que eran vistas con sospecha y, al mismo tiempo, ridiculizadas por atrasadas e ineficientes (Sohan, 2011). Mientras que el Estado se encontraba ante la enorme tarea de la construcción de las instituciones capaces de retomar las funciones de reproducción social tales como comedores y lavanderías públicas, buscaba las formas de influir en la redistribución del trabajo doméstico a través de la apelación a la población escolar. Los infantes de ambos sexos eran invitados a participar en las tareas del hogar de modo igualitario, como, por ejemplo, muestra el análisis del contenido de las revistas infantiles, distribuidas en las bibliotecas escolares de todas las repúblicas soviéticas en los años 1920 (Sáenz González, 2022).

Mientras que el Estado llamaba a la mujer ucraniana a la toma del rol activo laboral y político así como al aprovechamiento del acceso a las oportunidades educativas, las mujeres en el campo enfrentaron retos específicos. A pesar de ser emancipadas “desde arriba”, las campesinas aún vivían dentro de estructuras tradicionales de sus comunidades y sus familias. Según un informe, aunque las campesinas mostraban el entusiasmo para participar en las reuniones de su pueblo, a menudo tenían que lidiar con la oposición de sus maridos, quienes no les dejaban convivir en el espacio público con otros hombres,

razón por la cual, en algunas aldeas, sus reuniones inicialmente se organizaron por separado (Pilatska, 1930).

Pese a las dificultades iniciales, en la primera década posrevolucionaria la participación de las mujeres en los asuntos públicos y la educación se elevó notablemente. Los Comités de Mujeres en particular jugaron un papel clave: para 1925 la red ucraniana de Comités abarcaba un millón y medio de mujeres (Zemzyulina, 2009, p. 4). Los comités recaudaban dinero para el mantenimiento de las aulas y la construcción de nuevos edificios, organizaban cuidado infantil, funcionamiento de comedores y eventos culturales (Bohachevsky-Chomiak, 1988), y además eran actores en la introducción de nuevas formas de socialización.²

A finales de la primera década posrevolucionaria las políticas educativas, que concentraron sus esfuerzos en la alfabetización de la población rural, la extensión rápida de la matrícula educacional y las campañas antirreligiosas, dieron sus frutos. En el informe sobre los resultados preliminares del primer plan quinquenal (1927-1932) se anunció que la población infantil en educación formal en la RSS de Ucrania se había casi duplicado en cinco años a partir de 1924 (Skripnik, 1932, p. 8). El avance de la educación de adultos era igual de significativo: en el periodo de 1921 a 1927 el número de hombres alfabetos creció de 33.7 a 44.6 por ciento y el de mujeres de 25.8 a 34.4 por ciento (Skripnik, 1932, p. 5).

Otro logro de las políticas educativas soviéticas fue la integración de infantes abandonados y huérfanos a la sociedad. Siendo una región directamente afectada por una devastadora serie de enfrentamientos militares, tales como la Primera Guerra Mundial y la guerra civil, y consecuentes malas cosechas y hambrunas, la RSS de Ucrania heredó un gran número de ellos, con las niñas en situación de calle a menudo sufriendo del abuso sexual sistemático, inevitable en el contexto de caos político. En los años 1920 cientos de miles de estos infantes fueron puestos en instituciones estatales: casas hogares, orfanatos y pequeñas comunas (Chekh, 1954). Los y las menores en las instituciones estatales se convirtieron en los más fieles soldados del nuevo régimen.³ Estos infantes fueron educados de acuerdo con el patriotismo soviético, internacionalismo obrero y el énfasis en el deber social de cada uno, los valores que a menudo entraban en conflicto con las nuevas libertades individuales, conseguidas gracias a los esfuerzos de Kollontái y otras legisladoras. La mezcla del discurso paternalista y progresista son evidentes en

² Por ejemplo, los Comités de Mujeres eran encargados de los "bautizos rojos", introducidos a principios de los años veinte en el intento de reemplazar rituales y festejos religiosos y dotar a las ceremonias tradicionales de un sentido marcado ateo y político. Según la nota periodística de la época, en Zaporzhyya, en una fiesta comunal ideada bajo principios de esta nueva "ritualidad soviética", las dirigentes mujeres tomaron el papel central, reservado antes para el clero, y proclamaron que el futuro de infantes participantes se dedicaría a la Revolución (Chervono Zaporzhyya, 5 enero 1924, p. 1).

los escritos del pedagogo soviético más famoso de la época, proveniente de la ciudad de Poltava en Ucrania central, Anton Makarenko. En su inmensamente exitosa novela autobiográfica *El poema pedagógico* (1933), sobre su dirección de una comuna infantil en los años 1920, cuenta la historia de Vera, una adolescente que se embaraza y le pide llevarla a abortar. Makarenko explica que sus motivaciones para el aborto son hedonistas, de querer tener la vida como “el festejo gratuito” y si “antes había personas que no trabajaban y solo festejaban”, ahora “las hemos echado” (Makarenko, 1933, p. 312). A pesar de las protestas y las amenazas de Vera de cometer suicidio, Makarenko le niega intervención médica y el embarazo prosigue.

En cierto sentido, el campo fue el mayor beneficiario del nuevo sistema educativo ya que se erradicó el abandono que sufrió en el viejo imperio: si en 1897 la encuesta de las poblaciones rurales en Ucrania registró un nivel de analfabetismo cercano al 72 por ciento, para el año 1939 solo el 15 por ciento de la población rural menor de 50 años no practicaba lectoescritura (Kulchinsky, 1999, p. 254). Para la década de los 1930 las mujeres, receptoras de educación *en masse* al principio del régimen comunista, se convirtieron en una fuente de mano de obra en las fábricas y grandes proyectos estatales (Goldman, 2010).

El proyecto emancipatorio en la etapa del estalinismo

Para tener una imagen más completa de la posición de las mujeres en la educación en la RSS de Ucrania en el periodo de entreguerras considero indispensable señalar que las experiencias de niñas y mujeres ucranianas fueron influidas por dos procesos particulares: el apoyo y, más tarde, la abrupta persecución de su cultura nacional, y la hambruna orquestada por el Estado. Las dos estaban intrínsecamente ligadas y afectaron al campo y la provincia de forma mucho más profunda que a las grandes ciudades.

³ La literatura de la época muestra que los infantes abandonados y huérfanos mostraban un desprecio especialmente fuerte hacia el imperio y todo lo que se conectaba con él. En el relato sobre la visita escolar a las aldeas, un director de la casa de huérfanos en la ciudad portuaria de Odesa escribe:

Como si fuera ahora, veo a la pequeña Lyalya, de 7 años, rodeada por un círculo de adultos y niños campesinos. Ella esquivo hábilmente sus golpes.

—¿Has visto a Dios? Ellos no lo vieron, y nadie lo vio. Así que no existe.

Una mujer adulta le responde:

—Dios está en todos lados.

Lyalya contesta:

—¿Entonces tu dios también está en el basurero?

Risa general, y Lyalya sale ganadora [...] Y en este momento pienso: “Pero Lyalya es la hija de un Guardia Blanco que huyó a Turquía con Wrangel, y fue abandonada por su madre en la calle. Y a Lyalya nadie le enseñó específicamente sobre lo que habló con tanta pasión y convicción” [traducción propia - I.O.] (Kohansky, 1925, p. 91).

Para los principios del siglo XX el nacionalismo ucraniano como fuerza social empezó a ganar terreno: según los relatos de los integrantes del Ejército Rojo, que entró a Ucrania varias veces para combatir a los alemanes y las fuerzas nacionalistas en 1917, en ese periodo el campo estaba consumido por la "ola" de nacionalismo, apoyado también por los trabajadores civiles, los maestros y el clero (Tabakov, 1922). A pesar de su retórica tajantemente anti-imperialista, se observan ciertas continuidades entre esta y el Imperio ruso ya que ambos emprendieron políticas nacionales "alternando prohibiciones con acomodaciones, violencia con reconocimiento" (Smith, 2018, p. 128), incluso en la materia de la educación. Al principio el PCUS favoreció las causas nacionales para consolidar su poder y pacificar a los grupos rivales. Esta política llamada *korenizatsia*, significando "volviendo a las raíces", impulsó la creación de zonas designadas a las minorías étnicas (los polacos, los judíos y los alemanes, entre otros) y, en materia de educación, la apertura de enseñanza en lenguas maternas de los alumnos en escuelas y centros de estudio, así como mayor diversidad lingüística en materiales didácticos (Kulchinsky, 1999). El magisterio rural dio la bienvenida a estas reformas, pues previamente el ucraniano como idioma de instrucción era sistemáticamente denigrado, marginalizado y estigmatizado (Riabchuk, 2022). La situación común en el periodo imperial era que los campesinos, que en su mayoría hablaban ucraniano, perdían el idioma para facilitar su movilidad social. Esto a pesar de la larga tradición de la educación en lenguas locales y el reconocimiento de su necesidad ampliamente promulgado por la intelligentsia nacional: ya en la segunda mitad del siglo XIX la escritora rutenia (proveniente de la parte occidental de Ucrania) Nataliia Kobrynska convocaba a las mujeres campesinas a establecer sus propias guarderías, para poder proteger el patrimonio cultural y avanzar la causa nacional, ya que se consideraba que al preservar el idioma de "la gente común" las mujeres pudieran servir mejor a la causa de la ilustración universal (Bohachevsky-Chomiak, 1988, p. 82).

Tras asegurar su autoridad como líder supremo, Iósif Stalin dio un giro total a las políticas nacionales. Las pugnas dentro de la intelligentsia ucraniana abarcaron, en una medida desproporcionada, el magisterio rural, las maestras y los maestros que ayudaron a cosechar los frutos de la "revolución cultural" en la década de los 1920, y resultaron en el ahogamiento de la *korenizatsia*. Las zonas de minorías fueron liquidadas, y sus poblaciones enviadas a Siberia o exterminadas (Plokyh, 2017). El campo ucraniano sufrió un golpe aún mayor debido a la gran hambruna, conocida en la historiografía ucraniana como Holodomor, que sucedió entre 1932 y 1934 debido a la colectivización y las políticas de extracción forzada de grano y otros productos agrícolas, destinadas para las ciudades y la exportación.

La hambruna apagó la resistencia abierta de los campesinos ucranianos a la colectivización y sus luchas nacionalistas y religiosas y contribuyó a la urbanización y el creci-

miento rápido de la industria, ayudando a que la RSS de Ucrania se volviera “la república soviética ejemplar”, según las propias palabras de Stalin, ya que para 1939 su capacidad industrial creció ocho veces en comparación con 1913 (Plokyh, 2017, p. 254). Los años 1930 marcaron también el retorno a las políticas estatales pronatalistas y conservadoras, incluyendo la criminalización del aborto (Zdravomyslova y Temkina, 2007). Los Comités de Mujeres fueron abolidos en 1930, y sus asuntos pasaron a manos de las instituciones estatales, integradas al aparato burocrático soviético unificado (Evans, 2018).

Dentro del contexto de la privación de libertades individuales y maneras de organizarse horizontalmente, la extensión rápida de la educación estatal y los servicios como jardines de niños en las aldeas puede ser considerada como una de las formas del control social (Hlopova, 2012). Si bien las redes de instituciones estatales beneficiaron a diversos sectores de la población, previamente marginados, aislados o desatendidos, hicieron que las mujeres, obligadas a trabajar intensamente fuera del hogar, quedaran dependientes de sus servicios. La omnipotencia acelerada de las instituciones estatales formaría más tarde una actitud pasiva frente a problemas de la organización del trabajo, la crianza y el ocio (Amanzholova, 2017).

Podemos afirmar que el proyecto educativo soviético en la RSS de Ucrania fue suficientemente eficaz para movilizar a la población femenina en los años 1920–30, a menudo a costa del repudio de su lengua materna, creencias espirituales y formas de organización política, así como el desarraigo de sus tierras y pérdida de comunidades en la etapa estalinista. La alfabetización, capacitación y posterior incorporación de las mujeres a la industria cambió el rostro de la región de manera irreversible, creando un precedente histórico único y un ejemplo para seguir en otros espacios nacionales donde la búsqueda de las formas de modernizar la sociedad fue ligada a la influencia del socialismo, como era el caso del México posrevolucionario.

La mujer en las políticas educativas del México posrevolucionario

En México, así como en la URSS, la nueva escuela era la creación de la Revolución. Las políticas del periodo callista (1924–1928) y el Maximato (1928–1934) reformaron el sistema educativo para apelar a las mujeres como alumnas, integrantes activas del magisterio y colaboradoras en el proceso educativo en diversos espacios, desde las escuelas Normales rurales (López Pérez y Hernández Santos, 2019) hasta las artes visuales (Lear, 2017). El proyecto soviético atrajo a las élites intelectuales mexicanas que vieron en la educación no solo una vía de superación de las desigualdades estructurales (Britton, 1976, p. 40), sino también una pieza clave en la propagación de discursos estatales y

la homogeneización cultural (Ruiz Lagier, 2013). Desde la perspectiva de los gobiernos revolucionarios, las instituciones escolares rurales de antaño, con su naturaleza religiosa, servían más al hacendado que a los campesinos. Comparado con el fervor revolucionario de la primera década en la URSS, el proceso de reformas en educación en México fue menos acelerado: solo después de las dos décadas de luchas políticas que siguieron al Porfiriato fue que el discurso socialista encontró su lugar en políticas públicas del nuevo Estado, “definitivamente instalado, sostenido por su aparato y por una capa social privilegiada” (Meyer, 2016, p. 337).

Ya en el periodo callista y el Maximato las reformas hicieron de la escuela el pilar de un programa económico nacionalista, multiplicándose escuelas, sobre todo en el medio rural, y haciéndolas más accesibles, en términos de género, clase y etnia (Civera, 2009). Sin embargo, fue durante el periodo de Cárdenas cuando el proyecto de educación estatal amplió su escala de forma más radical, pues la garantía del derecho de las masas a la educación emancipadora, gratuita, racional, coeducativa, desfanatizadora y socialista quedó grabada en la Constitución (Britton, 1976, p. 127).

La izquierda mexicana, que llegó al poder en los años 1930, tuvo faceta doctrinaria, que se manifestó, entre otras cosas, en “la apropiación acrítica de la pedagogía soviética, pieza fundamental de la utopía staliniana” (Quintanilla y Vaughan, 2003, p. 52). El prestigio del marxismo fue acompañado por la imagen sobrevalorada de los logros obtenidos en la URSS tras la Revolución de Octubre, transmitidos por la propaganda soviética al exterior. En 1934, el año en el cual los líderes en Moscú estaban perfectamente enterados de la escala de la devastación del campo por la hambruna en Ucrania y otras regiones sometidas a la colectivización forzada, la SEP a través de las publicaciones en la revista *El Maestro Rural* daba amplia 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, p. 6).

Al igual que en la URSS, los socialistas en México adoptaron los discursos que asignaban espacio definitivo a la mujer en la esfera pública, tanto en su rol de trabajadora como de ciudadana (Arteaga, 2002). La reforma agraria fortaleció la situación económica de las campesinas ya que las mujeres podían representar el derecho a la parcela ejidal. La apertura de la esfera pública, incluyendo el aula escolar, a la población femenina marcó un profundo partaguas en el discurso oficial de los años 1930 en México. La nueva escuela se pensó coeducativa, no solo como la escuela mixta que se brinda a niños y niñas por las necesidades del sistema, sino como la plataforma para la formación de un nuevo concepto del mundo, de un ideal de vida entre ambos sexos (Quintanilla y Vaughan, 2003). Las políticas educativas modernizadoras permitieron a las mexicanas desarrollar competencias y habilidades mentales, navegar relaciones personales y competir abierta-

mente en un espacio físico y social compartido por ambos sexos. Buscaban despertar los sentimientos del respeto mutuo y camaradería como consecuencia del trabajo en común, y ser “estímulo efectivo del progreso de la sociedad” (El Maestro Rural, 15 marzo 1934, t. IV, n. 6, pp. 12-13). La creación de las escuelas Normales en el campo permitió encontrar nuevas vías educativas, culturales, laborales, económicas y políticas a las poblaciones anteriormente marginadas, sobre todo las indígenas (Civera, 2009).

Al mismo tiempo el Estado intentó resolver “el problema del indio”, castellanizando a las poblaciones indígenas y llevando “la civilización” a las masas con la ayuda de campañas nacionales en torno a la higiene y la salubridad, la alfabetización y la abstinencia del alcohol (Lira García, 2014), inspirándose en las campañas similares en la URSS de los años 1920. La condición de la mujer indígena en particular era percibida como demasiado atrasada. En su campaña presidencial, Cárdenas asignó a la mujer el papel de promotora social y agente del desarrollo nacional (Tuñón Pablos, 2013). Las campañas destinadas a la población femenina eran muy diversas: se le asignaba la tarea de transmitir ciertos conocimientos y valores, tanto dentro del aula, en su capacidad de maestras, como en sus hogares, como las responsables de la alimentación, el aseo y el ocio. En 1934 la SEP intentó introducir la materia de la enseñanza doméstica como integrante de la educación primaria, justificando la necesidad de aquella dada “la existencia de hogares mal organizados y por niveles ínfimos de vida cotidiana” (El Maestro Rural, 1 julio 1934, t. V, n. 1, p. 6). La interpretación por parte de la SEP del método de la escuela activa de Dewey se basaba en los imaginarios de género binarios, propagados por las teorías dominantes de la psicología de ese entonces,⁴ y era ideada para “capacitar a las niñas para hacer bien aquellas cosas que ya están haciendo actualmente”, porque “en sus casas las hacen mal” (El Maestro Rural, 15 mayo 1934, t. IV, n. 10, p. 22). La iniciativa mostró tanto la inclinación hacia la racionalización de la vida cotidiana, presente en el socialismo utópico y semejante a la soviética, como la persistencia del apego a la división tradicional del trabajo según el género, ya que las niñas eran incitadas a verse a ellas mismas como principalmente gestoras del hogar.

Los discursos estatales concordaban con la Iglesia en cuanto a la preeminencia del papel reproductivo de la mujer, si bien no desde el ángulo religioso del don sagrado de la vida sino de su importancia para el fortalecimiento de la nación. Debido a la percibida “escasez de habitantes”, “la defensa misma nacional”, se exigía a la mujer ser lo más fecunda posible para que el país “cuenta con una masa suficiente de ciudadanos que

⁴ El artículo titulado “Psicología aplicada a la educación. La diferencia sexual en la infancia” recogía los consensos de psicólogos contemporáneos, afirmando que las niñas tienen “más facilidad para el sentimentalismo y menos para el conocimiento”, y mientras que “el mundo de la niña es la casa, el mundo es la casa del niño” (El Maestro Rural, 15 mayo 1934, t. IV, n. 10, p. 22).

pueden convertirse, en caso necesario, en soldados, para rechazar incursiones extrañas” (El Maestro Rural, 1 marzo 1934, t. IV, n. 5, p. 18). Con el aborto tipificado como un delito y declarado condenable, hacer hogar era hacer patria.

Fuera del magisterio y la participación en los asuntos del ejido, las vías de actividad pública para la mujer, sin embargo, eran contadas. Su incorporación a la industria en los 1920 enfrentó la resistencia de los hombres que deseaban salvaguardar sus empleos (Lear, 2017). La mano de obra cualificada que podían proporcionar y el liderazgo de las mujeres fueron vistos por los dirigentes sindicales como amenazas. En la Ciudad de México, la participación femenina en la mano de obra industrial descendió de un tercio en 1920 a menos de una cuarta parte en 1930 (Lear, 2017, p. 130). Los proyectos estatales basados en la propaganda de la racionalización de la educación y la igualdad de género enfrentaron obstáculos debido a la influencia de la derecha política, así como la resistencia organizada de varios sectores de la población, entre ellos los campesinos (Meyer, 2016) y las familias (Britton, 1976). La coeducación, vista como un signo de la modernidad por el gobierno, producía desconfianza ya que la ligaban a los intentos del Estado de destruir la fuerza de la Iglesia católica. En particular, el cambio al artículo 3° de la Constitución exacerbó el conflicto con los maestros rurales, vistos como portadores de cambios y, por lo tanto, transgresores del orden social tradicional.⁵

La resistencia a las reformas fue motivada en parte por el miedo a la “amenaza roja”, el pánico moral y el rechazo de cualquier propuesta asociada con los comunistas. Las huellas de la influencia de la URSS que se encontraban, o se imaginaban, presentes en los discursos oficiales fueron percibidas como elementos extranjeros e invasores, o como un peligro inminente. Podemos rastrearlo en el conflicto emblemático de la época en la materia educativa: en los debates acerca de la educación sexual, el proyecto fallido de Narciso Bassols, el secretario de Educación Pública en México entre 1931 y 1934.

La propuesta de la educación sexual de Bassols

En 1932, la Sociedad Eugénica Mexicana (SEM) hizo solicitud a Bassols para implantar en las escuelas primarias y secundarias el programa de educación sexual, basado en conceptos científicos (Arteaga, 2002). Las propuestas de la SEM tenían su origen en el Congreso Panamericano del Niño de 1930, organizado en Perú, donde participaron médicos, maestros y psicólogos. El secretario sometió dicho programa al dictamen de la SEP y al escrutinio de la opinión pública, y en mayo del siguiente año se publicó el dictamen

⁵ Britton (1976, p. 22) calcula que entre septiembre de 1934 y diciembre de 1936 los maestros fueron involucrados en actos violentos en 50 ocasiones y 37 de ellos murieron como consecuencia. En comparación, de inicios de 1931 a agosto de 1934 solo ocurrieron cinco incidentes.

donde se explicaba la pertinencia de la educación sexual y el deber del Estado de incluir los contenidos relativos a la genitalidad y reproducción humana en primaria y secundaria.

La iniciativa tuvo respuesta inmediata. Incluso antes de la publicación del dictamen, a la prensa conservadora se filtró información acerca del programa y el papel de la SEM en su diseño. *Excélsior* publicó una nota editorial donde, con tonos ambiguos, proclamaba que en sus sesiones se trataban “puntos tan arduos que es imposible consignar en las columnas de un diario” y cuales además “degeneren en reuniones cuya frivolidad es indisculpable”. “La inmensa mayoría” de sus socios, implicaba la nota, eran del sexo femenino, y las “inconformes sexuales” entre ellas, “han resuelto hacer a las mujeres, y, lo que es peor, a las mujeres cuyo espíritu no está aún totalmente formado, por su edad, todo el mayor daño posible”, a partir de la enseñanza del curso sobre la educación e higiene sexual y propagación de sistemas que “tienen por objeto la limitación o el aniquilamiento de la maternidad”. Entre estas “inconformes”, sugería la nota, se encontraban sus dos directoras: “una mexicana, divorciada recientemente, y la otra, de nacionalidad rusa” (*Excélsior*, 16 marzo 1933, pp. 5).

Días después de la publicación del dictamen de la SEP, *Excélsior* publicó la respuesta de la Unión Nacional de los Padres de Familia (UNPF), la organización civil con una fuerte vocación religiosa y una de las más influyentes dentro del sector educativo. La UNPF, representando “la mayoría de la opinión de todos los padres de familia de la República”, afirmaba que la educación sexual en las escuelas era “extraordinariamente peligrosa”. Calificaba el movimiento en su favor de complot comunista con fines “antipatrióticos” contra la nación mexicana. Se comprometía a comprobar que su meta principal era “la corrupción de la niñez y de la juventud, en el desprecio absoluto por el padre y la madre, en el establecimiento de las uniones sexuales libres y pasajeras, en la destrucción completa de la familia, en convertir la escuela en un instrumento ciego del Partido Comunista, en el desquiciamiento de todas las instituciones morales, y en el derrumbamiento definitivo de las naciones por el envilecimiento del individuo” (*Excélsior*, 30 mayo 1933, pp. 1, 7).

A simple vista los sectores conservadores se manifestaron contra la idea científica e imparcial del cuerpo y el sexo, razonando que la ausencia del elemento moral era un rito iniciático del vicio. Las madres de las familias fueron convocadas por la UNPF a salir a las calles y protestar contra la transformación de la escuela que, bajo su lógica, podría convertirse en la gran ejecutora de la perversión individual y social. El gobierno, a su vez, mostró su rostro autoritario y paternalista descalificando a sus voces disidentes como ignorantes y reaccionarias (Artega, 2002).

El proyecto de la educación sexual se ahogó en la atmósfera de la polarización social. En 1934, *Excélsior* seguía insinuando la mano comunista en el asunto, insistiendo que los comportamientos de los maestros eran el resultado de “una subterránea e insidiosa

propaganda” llevada a cabo con el dinero bolchevique. Los integrantes del magisterio que intentaron introducir la educación sexual en el aula fueron señalados como criminales. Según el diario, las maestras desnudaban a las niñas en plena clase, con todo en el esfuerzo de destruir la nación y “contagiar de semejantes doctrinas destructoras, a las Repúblicas vecinas” (Excélsior, 10 febrero 1934, pp. 1, 9).

A partir de 1938, los gobiernos desplegaron políticas educativas más conciliadoras orientadas hacia la unificación nacional frente al creciente peligro del fascismo y la Segunda Guerra Mundial (Civera, 2009). De las páginas de *El Maestro Rural* poco a poco desapareció la retórica de la dictadura futura e inevitable de la clase obrera, y sus publicaciones adoptaron tonos de exaltación en cuanto a la maternidad, prácticamente santificando a las madres y pidiendo a las mujeres poner su fecundidad y abnegación sin límites al servicio de las necesidades de la Patria (El Maestro Rural, 1 junio 1936, t. VIII, n. 11, pp. 13-15). Finalmente, en 1945 se reformó el artículo 3°, dejando atrás la educación socialista y la coeducación como elementos obligatorios de la educación estatal.

Conclusiones

Hoy en día es necesario repensar el desarrollo histórico del socialismo y ubicarlo en el panorama global de grandes procesos sociales del siglo XX: la modernización, la industrialización, y la propagación de la educación estatal. Es pertinente reconocer el significado del colosal crecimiento de la actividad cívica y la formación de un sistema eficaz de socialización de las masas a través de las instituciones públicas, sobre todo las de educación estatal. De igual manera es necesario considerar el efecto de esas instituciones en las estructuras de organización horizontal, las alianzas tradicionales y las culturas e idiomas indígenas. Para estos fines considero absolutamente crucial enfocarse en los contextos locales y nacionales.

En el caso de la RSS de Ucrania, el avance de la educación y el legado de las deportaciones, la persecución y el exterminio en el campo aún están tratados en la academia como temas separados. Sin embargo, espero poder haber mostrado que están intrínsecamente ligados: el Partido Comunista se apoyaba en la instrucción ideológica y en el poder homogeneizador de la educación formal para llevar a cabo su proyecto modernizador y fortalecer su dominio político. La escuela soviética pretendía tomar el papel hegemónico en la organización de valores y normas sociales y de género y la jerarquización de estilos de vida y, a pesar de los obstáculos, podemos concluir que logró dicho propósito.

En el México posrevolucionario, las reformas destinadas para emancipar las masas e introducir las políticas de igualdad de género fueron percibidas como demasiado radicales para conseguir el apoyo entre diversos sectores de la población. Los intentos de adaptar

las experiencias soviéticas por parte de élites políticas provocaron una fuerte resistencia, aumentada por la reacción de la prensa nacional, que no dudaba en usar el comunismo como un espantajo universal y propagar el temor de la contaminación moral de las familias y la nación. Al mismo tiempo, es muy notable que, a pesar de su aparente ruptura con el pasado, el proyecto socialista educativo mexicano no dejó de enfatizar el alto valor social puesto en la maternidad, el cuidado y el manejo del hogar, enfatizando la “esencia” femenina y la importancia de sus “dones” para la construcción nacional. Comparando con el proyecto emancipador soviético, el mexicano no se enfocó suficientemente en la creación de oportunidades laborales y económicas e instituciones de redes de apoyo para la mujer.

Las reformas educativas en México posrevolucionario, por lo tanto, lograron cambios sociales cuya escala fue más limitada, si lo comparamos con la transición abrupta por la que tuvieron que pasar las repúblicas soviéticas, entre ellas la RSS de Ucrania. En México el orden social, las jerarquías y la tradición fueron defendidos por varios sectores de la sociedad, algo que no fue posible en la URSS debido a las políticas coercitivas estatales. Los pasos hacia la dictadura del proletariado, la ambición y meta final del comunismo soviético, fueron llevados a cabo gracias al extractivismo de recursos tanto del campo como de la población femenina. Esto invita a hacer reflexiones matizadas sobre el rol de la violencia y la represión en el diseño y la implementación de las políticas educativas, un enfoque que hasta ahora ha sido subrepresentado en la historia de la educación.

Referencias

- Amanzholova, D. (2017). De la historia de la cuestión de la mujer en la URSS (de la tradición a la modernidad). Los años 1920-1930 [en ruso]. *Questio Rossica*, 4(4), 45-54.
- Arteaga, B. (2002). *A gritos y sombrerazos. Historia de los debates sobre educación sexual en México 1906-1946*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Auerbach, J., y Castronovo, R. (2013). *The Oxford handbook of propaganda studies*. Oxford University Press.
- Balalaieva, O. (2023). Transformation of gender role and image of women in Ukrainian media: Historical and sociopolitical aspects. *Cogito*, 15(2), 146-164.
- Bohachevsky-Chomiak, M. (1988). *Feminists despite themselves: Women in Ukrainian community life, 1884-1939*. University of Alberta Press.
- Britton, J. (1976). *Educación y radicalismo en México. Vol. 2. Los años de Cárdenas (1934-1940)*. Secretaría de Educación Pública.
- Buck-Morss, S. (2000). *Dreamworld and catastrophe: The passing of mass utopia in East and West*. MIT Press.
- Chekh, S. (1954). *Actividades del Partido Comunista y el gobierno soviético para combatir la falta de vivienda infantil durante el periodo de restauración de la economía nacional de la URSS (1917-1925)* [en ruso] [Tesis de doctorado]. El Instituto Nacional Pedagógico de Kiev, Ucrania.

- Chervono Zaporizhyia [Zaporizhyia Rojo, periódico en ucraniano], 5 de enero 1924. Zaporizhyia.
- Civera, A. (2009). Mujeres, cultura escrita y escuela en el estado de México durante la primera mitad del siglo XX. *Cuadernos Interculturales*, 7(12), 161-178.
- Dewey, J. (1923). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- El Maestro Rural (1934-1939). Secretaría de Educación Pública. Hemeroteca Nacional de México.
- Evans, K. (2018). "Woe to those who look backward into the ever vanishing past!" Bolshevik women in Russia and the Soviet Union, 1900-1924. *Burkhardt Review*, 1(1), 15-34.
- Excelsior (1933-1934). Hemeroteca Nacional de México.
- Glavsovsosom Narkompros [Dirección General de Educación Social y Educación Politécnica de la Infancia] (1923). *Currículo educativo unificado en instituciones de educación social para los niños hasta los 15 años* [en ruso]. Publicación del Departamento de Educación Pública de Ekaterinoslav.
- Goldman, W. (2010). *Las mujeres en la entrada. Las relaciones de género en la industria soviética* [en ruso]. Rosspen.
- Hlopova, A. (2012). La cuestión de la mujer en la "Revolución Cultural" [en ruso]. *Los problemas modernos de ciencias y educación*, 4, 1-8.
- Kohansky, M. (1925). De la experiencia del contacto de los niños de la ciudad con el campo [en ruso]. *Nuestra escuela*, (3-4), 87-93.
- Kollontái, A. (1937). *El comunismo y la familia*. Editorial Marxista.
- Kulchinsky, S. (1999). *Ucrania entre dos guerras (1921-1939)* [en ucraniano]. Academia Nacional de Ucrania.
- Lear, J. (2017). *Picturing the Proletariat?: Artists and labor in revolutionary Mexico, 1908-1940*. University of Texas Press.
- Lira García, A. (2014). La alfabetización en México: campañas y cartillas, 1921-1944. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 1(2), 126-149.
- López Pérez, O., y Hernández Santos, M. (2019). *Presencia de las mujeres*. El Colegio de San Luis Potosí.
- Makarenko, A. (1933). *El poema pedagógico* [en ruso]. Pedagogika.
- Meyer, J. (2016). *La revolución mexicana*. Tusquets.
- Nevinchana, I. (2006). El impacto del sistema de la educación escolar en la formación de la nación en Ucrania en 1920-1930 [en ucraniano]. *Estudios de Ucrania*, (1), 107-111.
- Pilatska, O. (1930). *Las mujeres obreras en la construcción del socialismo*. Kharkiv.
- Plokyh, S. (2017). *The gates of Europe*. Basic Books.
- Pushkareva, N. (2012). El sistema de género en la Rusia Soviética y los destinos de las mujeres rusas [en ruso]. *Nuevas Publicaciones Literarias*, 117, 8-23.
- Quintanilla, S., y Vaughan, M. K. (2003). *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*. Fondo de Cultura Económica.
- Riabchuk, M. (2022). White skins, black languages: Traumatic experiences of colonial subjugation. *Istor*, 23(89-90), 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*, 15(29), 36-63.
- Sáenz González, M. (2022). Propaganda y educación sobre igualdad de género y su influencia en la participación de las mujeres en el Ejército Rojo de la Unión Soviética durante la Segunda Guerra Mundial. *Investigaciones Históricas, Época Moderna y Contemporánea*, 42, 1111-1144.

- Skripnik, N. (1932). *Los materiales del informe del Comité del Pueblo de la Educación de la República Soviética Socialista de Ucrania en el VIII Congreso de toda la Unión de los Trabajadores de la Educación* [en ruso y ucraniano]. Kharkiv.
- Smith, M. G. (2018). An empire of substitutions: The language factor in the Russian Revolution. *Harvard Ukrainian Studies*, 1/4, 125–144.
- Sohan, I. (2011). ¡Abajo la esclavitud en la cocina! La cuestión de las transformaciones de género de las estructuras de la vida cotidiana en la Rusia soviética de los años veinte [en ruso]. *La mujer en la Sociedad Rusa*, 4, 88–95.
- Suponitskaya, I. (2012). John Dewey y el “hombre nuevo” de la Rusia soviética [en ruso]. *Odiseo. El Hombre en la Historia. Escuela y Educación en la Edad Media y la Edad Moderna*, (1), 90–105.
- Tabakov, Z. (1922). La revolución de Octubre en Chernigovzhina [en ruso]. *Crónica de la Revolución. La revista de la Comisión Ucraniana de la Historia de la Revolución de Octubre y el Partido Comunista (Bolchevique) de Ucrania*, (1), 143–170.
- Tuñón Pablos, E. (2013). El Frente Único Pro Derechos de la Mujer durante el Cardenismo. En G. Espinosa Damián y A. Lau Jaivén (eds.), *Un fantasma recorre el siglo: luchas feministas en México 1910–2010* (pp. 95–124). UAM Xochimilco/Colegio de la Frontera Sur/Editorial Itaca.
- Usmanova, A. (2010). Sobre la teoría marxista del amor [en ruso]. *Topos*, 3, 195–227.
- Yukina, I. I. (2007). *El feminismo ruso como el desafío de la modernidad* [en ruso]. Aleteya.
- Zakovich, M. (2007). *Culturología: la cultura ucraniana y extranjera* [en ruso y ucraniano]. Znaniya.
- Zdravomyslova, E., y Temkina, A. (2007). *Orden de género en Rusia: un enfoque sociológico* [en ruso]. La Universidad Europea de St. Petersburgo.
- Zemzyulina, A. (2009). Vías de la socialización de mujeres en la Ucrania Soviética en los años veinte y treinta del siglo XX [en ucraniano]. *Lecturas históricas de Gurzhiev*, 3, 324–329.