



# **Universidad de Valladolid**

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

**Grado en Educación Infantil**

TRABAJO FIN DE GRADO

## **EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE KÁDÁRISMO (1957 – 1989). UN ANÁLISIS DESDE LA VOZ DEL ALUMNADO**



**Autora:** Marta de Arellano González

**Tutora académica:** Miriam Sonlleva Velasco

A Miriam Sonlleva Velasco, por creer en mí y haberme hecho creer en mí. Gracias por enseñarme a construir conocimiento y por haberme dado la oportunidad de introducirme en esta experiencia.

A mis padres, porque gracias a ellos estoy donde siempre había soñado estar. Sin ellos todo se habría quedado en un sueño.

A los protagonistas de este estudio, porque sin ellos nada de esto hubiera sido posible.

A Segovia y Sopron, por haber sido mi casa en la distancia.

# RESUMEN

La educación húngara durante el régimen de János Kádár (1957-1989), se caracterizó por la transmisión de la cultura soviética en las aulas y por el control de la juventud. El estudio que presentamos tiene como principal objetivo conocer cómo fue vivida la educación elemental durante este periodo por el alumnado. Para lograr este objetivo hemos recuperado los testimonios de ciudadanos húngaros, varones y mujeres, que vivieron su periodo de escolarización durante la etapa señalada y que comparten sus vivencias personales desde una perspectiva plenamente subjetiva. La investigación, de corte cualitativo y asentada en el método biográfico-narrativo, nos lleva a descubrir el valor social del docente y su destacado papel para la transmisión ideológica de los presupuestos del régimen kádárista; la importancia de la práctica escolar como vehículo para el control de la juventud y la presencia entre un modelo educativo diferenciado para niñas y niños.

**Palabras clave:** Escuela, Hungría, Infancia, Kádárismo, Socialismo.

# ABSTRACT

Hungarian education during the regime of János Kádár (1957-1989) was marked by the transmission of Soviet culture in the classrooms and by the control of the youth. The main aim of this study is to find out how elementary education was experienced by pupils during this period. In order to achieve this goal, we have collected the testimonies of Hungarian citizens, both men and women, who experienced their schooling during this period and who share their personal experiences from a fully subjective perspective. The research, which is qualitative and based on the biographical-narrative method, leads us to discover the social value of the teacher and his or her important role in the ideological transmission of the budgets of the Kádárist regime; the importance of school practice as a vehicle for the control of young people and the presence of a differentiated educational model for girls and boys.

**Keywords:** School, Hungary, Childhood, Kádárist, Socialism.

# ÍNDICE DE CONTENIDOS

<b>RESUMEN</b> .....	<b>3</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>3</b>
<b>CAPÍTULO INTRODUCTORIO</b> .....	<b>7</b>
PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN .....	7
OBJETIVOS .....	8
JUSTIFICACIÓN ACADÉMICA .....	8
MOTIVACIONES PERSONALES .....	10
<b>CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>11</b>
1.1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS. DEL FINAL DE LA II GUERRA MUNDIAL AL RÉGIMEN DE KÁDÁR (1945 – 1957) .....	11
1.2. KÁDÁRISMO (1957 – 1989).....	13
1.3. LA ESCUELA ÚNICA. EDUCACIÓN COMPRENSIVA.....	15
<b>CAPÍTULO II. ESTADO DE LA CUESTIÓN</b> .....	<b>18</b>
2.1. ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LOS DATOS.....	18
2.2. ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS DATOS .....	19
2.3. LIMITACIONES DE BÚSQUEDA Y VACÍOS TEMÁTICOS .....	20
<b>CAPÍTULO III. METODOLOGÍA</b> .....	<b>22</b>
3.1. INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.....	22
3.2. MÉTODO BIOGRÁFICO – NARRATIVO.....	22
3.4. ELABORACIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN .....	24
3.5. PRESENTACIÓN DE LOS PARTICIPANTES .....	26
<b>CAPÍTULO IV. ANÁLISIS POR CATEGORÍAS</b> .....	<b>27</b>
<b>4.1 MAESTRO</b> .....	<b>27</b>
4.1.1. Imagen del docente.....	27
4.1.2. Formas de enseñar.....	29
4.1.3. Relaciones familia – entorno.....	30
<b>4.2. PRÁCTICAS ESCOLARES</b> .....	<b>32</b>

4.2.1. Rutinas.....	33
4.2.2. Asignaturas.....	35
4.2.3. Materiales y recursos.....	36
4.2.4. Celebraciones especiales .....	38
<b>4.3. ALUMNADO.....</b>	<b>40</b>
4.3.1. Relaciones entre iguales .....	40
4.3.2. Juego .....	42
4.3.3. Vivencias infantiles fuera del aula .....	43
<b>CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE DATOS .....</b>	<b>44</b>
5.1. EL DOCENTE Y SU IMPORTANCIA EN LA EDUCACIÓN DE LA INFANCIA HÚNGARA EN EL KÁDÁRISMO .....	44
5.2. LAS PRÁCTICAS ESCOLARES COMO FUNDAMENTO DE LA EDUCACIÓN KÁDÁRISTA.....	45
5.3. EL GÉNERO, UN FACTOR CLAVE EN LA EDUCACIÓN DE LA INFANCIA .....	46
<b>CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTUROS DESARROLLOS. 48</b>	
6.1. CONCLUSIONES .....	48
6.2. LIMITACIONES Y FUTUROS DESARROLLOS.....	49
6.3. REFLEXIONES FINALES.....	50
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>51</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>54</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Propuestas de las diferentes corrientes ideológicas ante el proyecto de la Escuela Única. .....	16
Tabla 2. Datos sobre el descriptor “Educación Hungría” en diferentes bases de datos nacionales e internacionales. ....	19
Tabla 3. Análisis cualitativo de los datos. Estado de la cuestión. ....	19
Tabla 4. Día, hora y duración de cada una de las entrevistas. ....	25
Tabla 5. Categorías y temáticas trabajadas a lo largo de las entrevistas. ....	25

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Organización del Plan de Estudios de la Escuela Única asentada en el año 1950. ....	17
---	----

# CAPÍTULO INTRODUCTORIO

## PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Historia y memoria se han presentado a lo largo del devenir historiográfico como dos conceptos repletos de controversias. Tradicionalmente, la historia se ha entendido como un conocimiento objetivo que resulta de una operación intelectual y crítica. La memoria, como un acto subjetivo vinculado al recuerdo y sometido a la amnesia y a la vulnerabilidad (Sanmartí, 2014). Lo cierto es que no hay memorias inocentes ni tampoco historias objetivadas (Todorov, 2009). Es por ello por lo que la historia y la memoria constituyen una simbiosis necesaria para reconstruir el pasado (Traverso, 2007).

Esta memoria resulta fundamental cuando nos acercamos a un periodo histórico del que no existen suficientes fuentes o estas no se encuentran al alcance de todos los ciudadanos, como es el caso del contexto en el que se enmarca nuestro trabajo. Entre 1957 y 1989, Hungría vivió uno de sus periodos históricos bajo la ideología socialista. La llegada al poder de János Kádár trajo consigo un cambio a nivel político y social que se reflejó en la memoria de millones de ciudadanos húngaros. Tras las huellas de un tormentoso pasado marcado por la Segunda Guerra Mundial, el enfrentamiento entre Estados Socialistas y Estados Capitalistas y la Revolución de 1956, el gobierno Kádárista promovió la paz social a través de la mejora de los niveles de vida. A cambio, el pueblo húngaro tuvo que aceptar 32 años de órdenes soviéticas.

La educación, convertida en el arma fundamental para el adoctrinamiento, fue uno de los objetivos del Régimen. La infancia se vio sometida a un modelo educativo tradicional que marcó sus memorias. No son muchas las investigaciones que recogen los testimonios de estos niños educados en este periodo convulso de la historia húngara, que nació cuando las alianzas soviéticas tomaron el poder en la Europa centro – oriental. Sin embargo, sus voces son la clave para acercarse a la historiografía de la escuela húngara de la última mitad del siglo XX.

El presente trabajo tiene como principal objetivo recuperar esos recuerdos infantiles de la escuela Kádárista y conocer cómo vivieron los niños y las niñas húngaros su escolaridad en este periodo. La investigación se estructura en seis capítulos. Los dos primeros nos permitirán conocer los antecedentes históricos que configuraban la sociedad húngara del momento y entender las causas y consecuencias en las que se desarrollaron determinados hechos que afectaron a nivel social, político, económico y educativo. Los siguientes capítulos, nos llevarán a recopilar y analizar diferentes relatos de vida del alumnado y a contrastar la información obtenida con la investigada, conociendo de manera directa una muestra de las vivencias de la población húngara durante el Kádárismo.

## **OBJETIVOS**

El objetivo principal de esta investigación es conocer cómo fue la educación elemental en Hungría durante el régimen Kádárista (1957-1989) a través del testimonio de los escolares.

Desde este objetivo principal nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

- Analizar la figura del docente y su importancia en la educación de la infancia húngara.
- Avanzar en el conocimiento de las prácticas escolares llevadas a cabo y las metodologías utilizadas en el aula.
- Indagar sobre las diferencias en la educación recibida por niños y niñas en Hungría durante el Kádárismo.

## **JUSTIFICACIÓN ACADÉMICA**

La presente investigación se justifica por el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. En él, se indica que todas las enseñanzas oficiales de Grado concluirán con la elaboración y defensa pública de un Trabajo de Fin de Grado.

La Resolución 3 de febrero de 2012 del Rector de la Universidad de Valladolid, indica en el apartado 7.5. que los temas elegidos para la elaboración de este Trabajo Fin de Grado deben contribuir a la mejora de la adquisición de las competencias propias de la titulación.

Dentro de las modalidades ofrecidas en este reglamento, nuestra investigación se asienta en la vinculada a proyectos de investigación que aplican metodologías y técnicas básicas de investigación. Se trata de una iniciación a la investigación educativa, desde la que tratamos de demostrar nuestras competencias profesionales del Grado de Educación Infantil. Entre ellas destacamos como competencias generales:

3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.

Con la presente investigación demostramos ser capaces de emplear diferentes procedimientos de búsqueda de información, a través de fuentes primarias y de fuentes secundarias, incluyéndose el empleo de recursos digitales e informáticos para hallar datos e información sobre la temática investigada.

4. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

Para el desarrollo de este proyecto ha sido necesario llevar a la práctica habilidades de comunicación oral y escrita correspondientes al nivel B1 de inglés, pues ha sido la lengua empleada para poder establecer una comunicación fluida entre el español y el húngaro. La necesidad de trabajar con los protagonistas del estudio ha conllevado el uso y desarrollo de habilidades interpersonales para poder interactuar. Además, la comunicación a través de medios como Internet ha sido esencial para poder contactar, siempre que ha sido necesario, a distancia.

5. Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

Este estudio refleja la capacidad para poder iniciarse en trabajos de investigación, especialmente en el ámbito socioeducativo.

Como competencias específicas del Grado que cursamos, destacamos en la elaboración de este trabajo:

1. Comprender los procesos educativos y de aprendizaje en el período 0 – 6, en el contexto familiar, social y escolar.
16. Promover la capacidad de análisis y su aceptación sobre el cambio de las relaciones de género e intergeneracionales, multiculturalidad e interculturalidad, discriminación e inclusión social, y desarrollo sostenible.
22. Capacidad para conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos de familia, la historia de su vida cotidiana y la educación en el contexto familiar.
41. Comprender y utilizar la diversidad de perspectivas y metodologías de investigación aplicadas a la educación.
42. Saber situar la escuela de educación infantil en el sistema educativo español, en el europeo y en el internacional.

## **MOTIVACIONES PERSONALES**

Como eje esencial de cualquier sociedad, la educación ha sufrido diversos cambios a lo largo de la historia. Es importante conocer los antecedentes sociohistóricos que han ido configurando el proceso de enseñanza – aprendizaje que conocemos actualmente. Para ello, debemos atender a diversos factores: culturales, ideológicos, políticos y sociales. Dichos factores variarán según el lugar en el que situemos la historia.

La realización de este Trabajo de Fin de Grado es la consecuencia de diversos motivos, destacándose como principal la motivación y apoyo de mi tutora Miriam Sonlleve Velasco, la cual me ofreció la posibilidad de iniciar una investigación bajo el paraguas del Proyecto de Innovación Docente “Historia y memoria de la escuela contemporánea: fuentes orales, iconográficas y archivísticas para la formación docente” de la Universidad de Valladolid. Buscamos un amplio abanico de opciones con el fin de trabajar en un proyecto que me entusiasmara a la vez que me aportara nuevas nociones y conocimientos en campos educativos que, por entonces, desconocía. Me ayudó a dar con una temática que se ajustara a mi contexto del momento y suscitó en mí el interés por hechos histórico- educativos del país en el que me alojaba.

Investigar sobre la Hungría del Telón de Acero durante el Kádárismo me ha permitido indagar a fondo sobre el pasado histórico – cultural que guarda el país que me ha acogido durante un año a través de un programa de movilidad. A su vez, he podido conocer su contexto y así tener una panorámica comparada de la educación en el siglo XX entre España y Hungría.

Es importante resaltar cómo este trabajo me ha ayudado a mejorar mis competencias lingüísticas, pues a pesar de que la barrera del idioma pueda ser vista como un obstáculo comunicativo, esto me ha permitido ampliar mis capacidades de comprensión, expresión oral y expresión escrita en inglés. Asimismo, el estudio me ha enseñado a entender la educación con otra mirada.

La investigación de este proyecto ha sido todo un reto personal que me ha ayudado a incrementar mi formación como docente, pues he valorado la importancia de introducirse en estudios de investigación, especialmente de educación, con el fin de poner de relieve temáticas que se encuentran silenciadas. Además, es esencial contar con la oportunidad y responsabilidad de dar voz a testimonios de escolares para conocer cómo fue la educación durante un determinado periodo histórico.

# CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

En el presente capítulo exponemos los antecedentes históricos que conformaron las causas y, posteriormente, las consecuencias del sistema educativo húngaro durante el régimen comunista de János Kádár. Dado que durante el desarrollo histórico nos situamos ante la etapa del Telón de Acero, es esencial conocer qué ocurrió en Hungría tras finalizar la II Guerra Mundial, cómo surge y se desarrolla el Kádárismo y, finalmente, la importancia del proceso de Transición durante 1989 para el pueblo húngaro.

## **1.1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS. DEL FINAL DE LA II GUERRA MUNDIAL AL RÉGIMEN DE KÁDÁR (1945 – 1957)**

El 24 de febrero de 1939 Hungría se unió a las potencias del Eje, formando parte del bando beligerante que se enfrentó a los Aliados en la II Guerra Mundial. Países afines al Reich, como Hungría, Bulgaria o Rumanía, víctimas de los tratados de 1919, junto con otros absorbidos, como Polonia, empezaron a formar parte del engranaje de la economía de guerra nazi a partir del año 1939, sufriendo sus consecuencias tanto a nivel político como humanitario (Morcillo, 2002).

A pesar de que la nación evitó en todo momento la participación directa en la Guerra, esta se hizo inevitable. En 1941 Hungría participó en la invasión de Yugoslavia y en la de la Unión Soviética bajo la presión alemana. En este último combate, la nación mantuvo negociaciones de paz con Estados Unidos y el Reino Unido.

La traición al Reich fue respondida en 1944 con la ocupación alemana de Hungría. Cuando las tropas soviéticas se aproximaban al territorio húngaro, el gobierno de Miklós Horthy firmó un armisticio con los soviéticos y los alemanes ocuparon la capital, Budapest, viéndose desarticulado el pacto. Miles de judíos húngaros fueron deportados en masa en Alemania y exterminados en campos de concentración nazis en aquel momento (Sebess, 2017).

Tras la devastación que produjo esta ocupación, convertida su capital en uno de los escenarios más cruentos de la batalla internacional, Hungría fue ocupada por tropas soviéticas. Como explica Morcillo (2002) “en menos de un año Hungría registró dos acontecimientos que sin duda marcaron su historia: la ocupación alemana y la entrada de los soviéticos” (p.473).

En noviembre de 1945 se celebraron elecciones parlamentarias libres. El Partido Independiente de los Pequeños Propietarios recibió el 57% de los votos, pero los comisarios políticos soviéticos obligaron a comunistas, socialdemócratas y Campesinos Nacionales a formar una coalición. Tras un breve periodo liberal, en unas polémicas elecciones, se instauró un gobierno comunista encabezado por Mátyás Rákosi (1945-1956). Rákosi, gran admirador de Stalin, emprendió un proceso de nacionalización y una industrialización excesivamente rápida a costa de la agricultura.

Los campesinos fueron obligados a trabajar en granjas colectivas y a entregar toda la producción en almacenes estatales. En agosto de 1949, el país fue declarado la “República Popular de Hungría”.

La muerte de Stalin, en 1953, inició un periodo que concluyó con la eliminación de todos los vestigios relacionados con el dictador soviético en Hungría y la rehabilitación de los funcionarios que habían sido expulsados por no estar a favor de la política de Rákosi, entre otros, el exministro Imre Nagy. El 23 de octubre de 1956, más de 50000 estudiantes se congregaron en Bem Tér, en Buda, gritando consignas antisoviéticas y exigiendo que se nombrara primer ministro al reformista Imre Nagy. La revolución había estallado y fue respondida con una intervención militar por parte de la Unión Soviética, causando graves consecuencias, como veremos posteriormente. Sin duda, como explica Ferrero (2006), “esta revolución tenía como principal objetivo la independencia nacional de Hungría frente a la URSS y la democratización de la vida pública” (p.112).

Tras una Europa totalmente dañada por la Segunda Guerra Mundial, en 1948 el Telón de Acero provocó una división en la que se destacarían dos claros escenarios: los Estados capitalistas y los Estados socialistas. Hungría formaría parte de estos segundos hasta el año 1989, donde un período de Transición política – social daría lugar a la renacida República de Hungría. Durante el periodo de socialismo vivido en Hungría se implantaría un modelo político, económico y social puramente soviético, el cual sería conocido como socialismo real. Este, daría lugar a que cada país buscara sus propios intereses para dar con un socialismo acorde con sus antecedentes históricos y tradicionales.

Podemos dividir la etapa socialista de Hungría en tres escenarios claves. Siendo un estado unipartidista, el partido de los Trabajadores Húngaros – de carácter comunista – se haría con el poder del gobierno de Hungría desde junio de 1948 hasta octubre de 1956. Esta era cambiaría el marco político – social del país con acciones como: la lucha estatal contra la Iglesia, así como la disipación de órdenes religiosas; la colectivización de tierras campesinas; y, además, contando con una burguesía y clase intelectual que no estaba de acuerdo con las decisiones gubernamentales, entre muchas otras. Esta era finalizaría de la manera más radical, con la revolución de un pueblo baldado por un sistema proestalinista. El gobierno de Mátyás Rákosi (1947 – 1956), sería derrocado por la unión de diversos colectivos estudiantiles, obreros e intelectuales. Toda una nación se sublevó contra el Estado húngaro. Ferrero (2006) señala que la revolución careció de líderes que la impulsaran, pero tuvo representantes que asumieron “riesgos y planteamientos de aquel pueblo que se puso en pie y no estuvo dispuesto a ceder hasta que le obligaron con la fuerza de los tanques” (p. 99).

Uno de los líderes que debemos destacar es Imre Nagy (1896 – 1958), político que, a pesar de formar parte del bando comunista, se convirtió en uno de los ejes del movimiento revolucionario.

Al ser diversos los intereses del levantamiento en cuestión, se plantearon diferentes teorías sobre cuáles eran los deseos de la población: la búsqueda de un socialismo auténtico, la defensa de un nacionalismo de carácter liberal sin intervención alguna de la URSS, y, por último, el regreso a un sistema puramente capitalista como el bloque Occidental. No obstante, surgieron determinadas demandas de carácter sociopolítico. Podemos destacar algunos de los diez puntos expuestos por los estudiantes universitarios y de la Academia Militar según Ferrero (2006), como fueron:

1. Retirada de las tropas soviéticas de Hungría.
2. Restauración de un sistema democrático pluripartidista
3. Neutralidad de Hungría y salida del Pacto de Varsovia.
4. Supresión de cualquier pago por compensación de guerra.
5. Dar a conocer los balances económicos de comercio exterior y los planes para el uranio húngaro. (p. 103).

No obstante, se dieron demandas más específicas por parte de determinados grupos, de los estudiantes militares, de la Unión de Escritores Húngaros<sup>1</sup>, de los trabajadores y campesinos, los cuales secundaron las demandas propuestas en los diez puntos expuestos por los estudiantes universitarios.

El movimiento estalinista fue completamente rechazado por los consejos que representaban determinados territorios y distritos del país. Estos se encargaban de defender derechos y deberes del pueblo húngaro, especialmente de los obreros. Los principales objetivos fueron: la búsqueda de una democracia de carácter directo, ceder poder a la ciudadanía siempre que fuera posible para establecer una comunicación fluida con sus representantes, y permitir que las empresas y fábricas se organizaran y gestionaran de manera independiente. A pesar de que el levantamiento húngaro no pasó desapercibido a nivel internacional, este no contó con el apoyo de otras naciones. Además, una de las grandes potencias mundiales, Estados Unidos, señalaba a la URSS como responsable del bloque Este, con el fin de no alterar las relaciones con la misma.

## **1.2. KÁDÁRISMO (1957 – 1989)**

Tras la era estalinista, las próximas generaciones vivieron bajo el régimen de János Kádár, presidente del Partido Socialista Obrero Húngaro<sup>2</sup> y, a su vez, primer ministro del país.

---

<sup>1</sup> Fundado en 1945. El objetivo principal de este sindicato era representar y exponer los intereses de los escritores húngaros. El presidente del colectivo, Péter Veres, expuso el manifiesto de la asociación de escritores el 23 de octubre de 1956.

<sup>2</sup> El MSZMP era el partido único de un sistema monolítico y unipartidista. Fundado en 1956 y disuelto en 1989.

Kádár creó el Partido de los Trabajadores Socialistas de Hungría e inició un programa para la liberalización social y económica. En este periodo se puso además especial cuidado en la igualdad entre hombres y mujeres. En el Código de Trabajo publicado en 1968 se declaraba que “está prohibida la discriminación a los empleados por razón de sexo” (párrafo 5, Sección 1). El aumento del consumismo favoreció que en la década de los 70 Hungría fuera una de las regiones del bloque soviético con mejores niveles de vida.

Nos encontramos ante una sociedad que, de nuevo, vivía diversos cambios a nivel político, social y económico, hecho que derivó en la necesidad de que la población luchara por no corromper su estatus jerárquico. Este hecho quedó plenamente plasmado en el campo educativo, pues eran notables las diferencias entre los escolares de diferentes clases sociales. Tal y como señala Gázsó Ferenc (1984)<sup>3</sup>, la presencia de padres universitarios en el núcleo familiar ofrecía un abanico más amplio de oportunidades y posibilidades de que los educandos asistieran a la universidad o contaran con una formación profesional.

Eran altas las posibilidades de que las diferencias socioculturales derivasen en situaciones de riesgo de exclusión social o imposibilidad de ascender de estadio. El Kádárismo comenzó a demostrar su decaimiento, tal y como explica Semsey (1993), en 1988, por el descontento social, y la caída del nivel de vida. A pesar de que comenzaron los primeros indicios de una economía de mercado, la fórmula de la oferta y demanda provocó la decadencia de salarios debido a la competencia de mercado. Además, la crisis económica que se estaba produciendo en el momento dio lugar a que se dejaran de lado determinadas inversiones sociales a nivel estatal. El hundimiento económico del país desencadenó en una notable bajada de salarios.

El último semestre de 1988 y el primero de 1989 se caracterizaron por un impulso reformista. En este periodo se desmontó la alambrada eléctrica que separaba Hungría de Austria y se conmemoraron los sucesos de 1956.

El proceso de transición de Hungría (1989 – 1990), ultimó con la caída de la República Popular Húngara. El 23 de octubre de 1989 la nación volvió a recuperar el nombre de República de Hungría.

A pesar de que son muchas las corrientes que señalan las disputas ideológicas que se dieron en el proceso revolucionario durante la Hungría soviética, en el año 1989 el país comenzó una etapa de transición por la que se sucumbiría el comunismo y se alcanzaría una economía de mercado. La nación se encontraba totalmente dañada por las diferentes etapas de comunismo que se habían

---

<sup>3</sup> Sociólogo en el Instituto Pedagógico Húngaro y profesor universitario (1964 – 1970). Diputado del Ministerio de Cultura (1983 – 1989).

dado desde 1949; la notable desigualdad económica no pasaba desapercibida en la sociedad entre las clases más privilegiadas y entre aquellos que sufrían con mayor firmeza las consecuencias de la crisis del campesinado. Inevitablemente, nos encontramos ante una sociedad que, por cuestión de clases y prestigios, se encontraba organizada jerárquicamente, siendo cada vez más complejo para los escenarios más humildes ascender de clase social.

En el año 1989 el MSZMP declara Hungría como un estado multipartidista. Este hecho daría lugar a que la oposición enlazara su poder, provocando grandes riesgos para la estabilidad política del Partido Socialista Obrero Húngaro. Además, el apoyo de la oposición al pueblo, junto con las masas de ciudadanos, puso de manifiesto el deseo de estos por la retirada de las tropas soviéticas del territorio húngaro. Las manifestaciones, los deseos y exigencias de la población y la ayuda de los partidos opuestos al MSZMP<sup>4</sup>, comenzaron a señalar el fin de una era: la caída del comunismo. La fundación de nuevos partidos permitió a la población contar con un abanico más amplio de posibilidades políticas. Entre ellos surgió: El Foro Democrático Húngaro<sup>5</sup>, La Unión de Demócratas Libres<sup>6</sup>, El Partido Independiente de Pequeños Propietarios, El Partido Popular Cristiano – Demócrata o la Unión de Demócratas Jóvenes.

Al año siguiente de los grandes eventos que protagonizaron el desenlace de la etapa comunista, el proceso de transición continuaba, pues este fluía de manera paulatina, pero con diversas dudas. Kosarka (1991) señala que en los años noventa el cambio económico y político en Hungría no había terminado. Ninguna fuerza política pudo prometer un ascenso a las capas medias.

### **1.3. LA ESCUELA ÚNICA. EDUCACIÓN COMPRENSIVA**

Tras la Segunda Guerra Mundial, el mundo se dividió en dos grandes escenarios: los Estados Capitalistas y los Estados Socialistas. Además, en 1948 con el inicio de la Guerra Fría, el Telón de Acero remarcó las diferencias entre el Bloque Este – países soviéticos<sup>7</sup> – y el Bloque Occidental – formado, principalmente, por Europa y Estados Unidos. –

La educación, eje principal de cualquier sociedad, sufrió las consecuencias de las modificaciones políticas. Es aquí donde una nueva entidad surgida en 1945 empieza a poner de manifiesto las necesidades y atenciones educativas necesarias para la población, creándose la Escuela Única. En 1946 el partido comunista comenzó a anunciar lo que sería conocido como la Escuela General. Según Kozma (1995), los deseos expresados por las diferentes ideologías políticas ponían de

---

<sup>4</sup> Tras las elecciones parlamentarias, en 1989 el Congreso disolvió el partido, creándose el MSZP; Partido Socialista Húngaro.

<sup>5</sup> Disuelto en abril de 2011.

<sup>6</sup> Disuelto en octubre de 2013.

<sup>7</sup> Es necesario tener en consideración el término “Europa centro – oriental” se encuentra compuesta por Hungría, Polonia, Rusia, Ucrania, Rumanía, Moldavia, República Checa y Bulgaria entre muchos otros.

manifiesto los intereses educativos de cada corriente y sus intereses por implantar la idea, siendo estos los siguientes:

Tabla 1.

*Propuestas de las diferentes corrientes ideológicas ante el proyecto de la Escuela Única.*

<b>Fuerza política</b>	<b>Propuesta educativa</b>
<b>Comunistas y socialdemócratas</b>	La sociedad burguesa contaba con una selección específica y rigurosa en cuanto al acceso educativo se refiere, idea que comunistas y socialdemócratas rechazaban, exponiendo la necesidad de ofrecer una educación para el proletariado.
<b>Populistas</b>	Tenían como prioridad desarrollar una red extensa de educación para todos, con especial énfasis en las zonas apartadas del país. El objetivo principal consistía en expandir un sistema educativo que alcanzara cualquier región, incluidas las comunidades campesinas.
<b>Liberales</b>	Querían expandir la Educación Secundaria Inferior para toda la población ya que destacaban la gran expansión de la educación únicamente en un ámbito moderno – occidental.
<b>Conservadores</b>	Contando con el apoyo de la Iglesia, señalaban a las familias como responsables principales de la educación de sus hijos, pues según señala Kozma (1995), “querían salvaguardar la independencia de las escuelas como instituciones comunitarias y las estrechas relaciones entre los maestros y las sociedades locales” (p. 115).
<b>Expertos Educativos</b>	La propuesta de proyectos basados en el plan Langevin – Wallon <sup>8</sup> estudiaba cómo implementar un sistema educativo que se ajustara a las necesidades y contexto de cada uno de los educandos.

Fuente: Kozma (1995).

Debido a que eran diversas las ideologías y corrientes que sustentaban una escuela basada en sus propios intereses, el hecho de crear una enseñanza para todos se convirtió en un conflicto puramente político. No es hasta 1948 cuando dicha entidad se traspasa a nivel nacional. Cabe destacar que la Iglesia fue señalada por los partidos de izquierda como dueña de los organismos educativos, suceso que desencadenó la lucha de la izquierda contra posibles adoctrinamientos e influencias.

La formación de la Escuela Única sufrió diversos cambios. El año posterior a que el proyecto en cuestión fuera anunciado, comenzó la planificación, organización y la creación de libros de texto

<sup>8</sup> Proyecto propuesto en 1944 que tenía como fin último revolucionar la educación francesa desarrollando un sistema de enseñanza basado en la democracia y competencias propias de los países más avanzados y grandes potencias. La enseñanza debía ser; laica, obligatoria y gratuita hasta la edad de dieciocho años.

que hasta 1949 no estaría finalizada. Además, era necesario contar con un plan de estudios en el que se detallara cómo se organizaría esta entidad educativa y cómo se calificarían los cursos o niveles educativos. A continuación, se presenta un esquema sobre la organización educativa desde 1947 hasta que fue consolidada en 1950 tal y como destaca Kozma (1995).

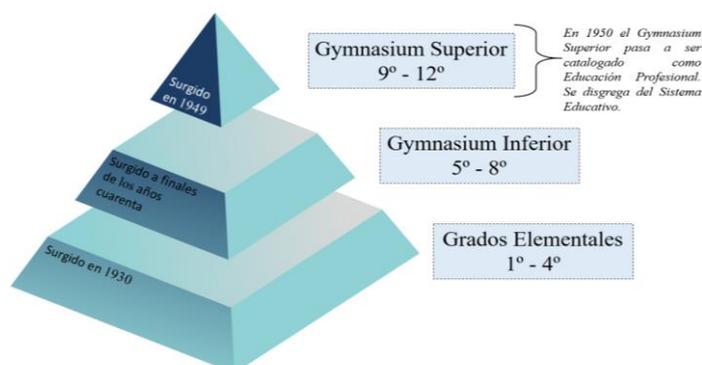


Figura 1. Organización del Plan de Estudios de la Escuela Única asentada en el año 1950.

No es hasta el año 1949 donde el Gymnasium y los grados elementales (1º - 4º) de la Escuela Única se unifican, distinguiéndose así el Gymnasium Inferior (5º - 8º) y el Gymnasium Superior (9º - 12º). En 1950 estos últimos cuatro grados fueron catalogados como educación profesional, hecho que desencadenó la separación de este ciclo educativo con la Escuela Única.

Todos los hechos que acontecieron durante la toma soviética de Europa Centro – Oriental derivaron en la pérdida de la verdadera Escuela Única con una enseñanza comprensiva. Explica Kozma (1995), que la esencia de la comprensividad (democracia, iniciativas locales, igualdad social e igualdad) desapareció cuando los partidos comunistas de las alianzas soviéticas tomaron el poder. Lo que permaneció fue entonces una institución ideológicamente controlada (p. 118).

Durante la década de los setenta, coincidiendo con el debilitamiento del Kádárisimo, comenzó una expansión educativa que llegó a la educación secundaria. La Escuela Única se constituye en parte de la cultura general y la herramienta necesaria para las ambiciones culturales de las familias. Las décadas de 1970 y 1980 se caracterizaron por algunas controversias pedagógicas, como la eficacia de la escolarización, la creciente demanda de enseñanza individual después del horario escolar, el aumento de la financiación de la escuela local o las nuevas ideas para hacer la red escolar más eficaz y barata (Kozma, 1995, pp. 119-121).

Este sistema educativo se da por finalizado en 1989 con el período de transición. La Educación comprensiva empezó a decaer en Europa ante los crecientes problemas que presentaba en anteriores décadas y en el último decenio de siglo Hungría pensaría en nuevas formas de educar para ofrecer alternativas a un modelo educativo que respondiera a los intereses políticos y sociales que vivía el país con el cambio a la democracia.

## CAPÍTULO II. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Para comprender qué se pretende estudiar a través del estado de la cuestión, se presentan las diferentes definiciones de autores sobre este término. León-Mejía (2013) expone que el estado de la cuestión es la: panorámica de un área de investigación determinada que nos dice:

qué es lo que ya se ha dicho sobre el tema que nos ocupa, quiénes son los autores principales que han investigado y publicado sobre la materia, cuáles son las teorías e hipótesis que prevalecen en la actualidad, qué preguntas se han planteado, y qué metodologías e instrumentos de investigación resultan adecuados para este campo de estudio. (p. 1)

Retamozo (2014) explica la importancia de este apartado en una investigación con el fin de reconocer el conocimiento producido por otros autores y evidenciar lo que no se conoce con respeto al objeto de estudio.

Para analizar el estado de la cuestión de la temática investigada, se ha empleado como motor de búsqueda el descriptor “Educación Hungría”. Este descriptor ha sido analizado siguiendo la siguiente estructura: análisis cuantitativo y análisis cualitativo. El último punto del capítulo lo dedicaremos a visibilizar los vacíos temáticos que se presentan en nuestra línea de investigación, siguiendo la idea de Retamozo (2014) que comentábamos en líneas superiores.

### 2.1. ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LOS DATOS

Para conocer de manera cuantitativa los estudios realizados sobre la Educación en Hungría durante el Kádárismo, se han consultado las siguientes bases de datos: Dialnet, Índices CSIC, Scopus, TESEO y Web of Science (Tabla 2).

Para realizar el análisis cuantitativo deseado, se han atendido a las siguientes categorías: el total de resultados obtenidos, artículos, tesis, libros, capítulos de libros, y las fechas de publicación, desde la más antigua hasta la más reciente. Además, entre la totalidad de datos obtenidos, se han seleccionado aquellos que resultan de interés, es decir, que cuentan con una relación más estrecha sobre la Educación en Hungría durante el Kádárismo.

Se han hallado un total de 15<sup>9</sup> documentos de interés que guardan similitudes y relación con la temática investigada. De acuerdo con la información cuantitativa podemos mencionar también, que a pesar de que el volumen de datos con este descriptor es alto, son pocas las investigaciones que aparecen dedicadas a la educación húngara antes del periodo de la transición.

---

<sup>9</sup> Se han contabilizado un total de 15 documentos de interés debido a la repetición de un mismo resultado en las diferentes bases de datos.

Tabla 2.

*Datos sobre el descriptor “Educación Hungría” en diferentes bases de datos nacionales e internacionales.*

<b>Base de datos</b>	<b>Total</b>	<b>Artículos</b>	<b>Tesis</b>	<b>Libros</b>	<b>Capítulos de libros</b>	<b>De interés</b>	<b>Fecha</b>
Dialnet	107	69	23	2	13	11	1976 – 2021
Índices CSIC	36	36	-	-	-	5	1981 – 2018
Scopus	1	1			-	-	2019
TESEO	-		-			-	-
Web of Science	-	-				-	-

Fuente: Elaboración propia.

También cabe mencionar, que los documentos que son de interés para este trabajo se contextualizan a finales de los años 90 del siglo XX y en la primera década del siglo XXI.

## 2.2. ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS DATOS

En este apartado nos disponemos a comentar las investigaciones rescatadas en el análisis cuantitativo que son de interés para este trabajo. Hemos dividido estas investigaciones por temas (Tabla 3).

Tabla 3.

*Análisis cualitativo de los datos. Estado de la cuestión.*

<b>ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS DATOS</b>	
<b>TEMÁTICA</b>	<b>DOCUMENTOS</b>
La Escuela Única	<ul style="list-style-type: none"> <li>- An Underground Church – run during the Communist Rule in Hungary.</li> <li>- Construction of the national state and the institutionalization processes of the modern Hungarian secondary school teacher training system.</li> <li>- La autonomía de las escuelas y la reforma de la admisión escolar en Hungría.</li> <li>- La Escuela Única.</li> <li>- La Escuela Única: Su extensión y dificultades en Hungría</li> <li>- Las reformas de la educación en los países orientales de Europa Central.</li> <li>- Ley LXXIX de Educación Pública de la República de Hungría aprobada en el parlamento el 12 de Julio de 1993</li> </ul>
Mujeres en la educación y	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mujer y educación en Hungría.</li> </ul>

violencia en las aulas	- Percepción de la violencia escolar por parte de los familiares: un estudio comparativo en cuatro países europeos.
La Transición en Hungría	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hungría en la transición.</li> <li>- La transición húngara a la democracia 1988 – 1990.</li> <li>- La transición política en Hungría (1989 – 1990).</li> <li>- Las peculiaridades regionales de la transición en Hungría.</li> <li>- Los países socialistas de Europa Centro – Oriental.</li> <li>- Perspectiva histórica de la transición en Hungría.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

Los estudios sobre la Escuela Única exponen la estructuración del sistema educativo en Hungría desde comienzos de los años noventa. Para poder comprender mejor bajo qué marco histórico se sitúan los diferentes condicionantes que afectaron a los cambios y modificaciones del sistema, se señalan cada uno de los antecedentes sociohistóricos que sitúan la historia, tanto a nivel internacional como nacional. Se atribuye gran importancia a comprender los acontecimientos más relevantes entre la Europa Occidental y la Europa Oriental – especialmente a partir de la Segunda Guerra Mundial – pues Hungría es considerada parte de la Europa Centro – Oriental.

Se indaga sobre qué es la Escuela Única o Escuela Comprensiva y las diferentes fases por las que esta sufrió modificaciones debido al control comunista bajo el que vivía Hungría desde 1945. También, la expansión de la Escuela Única cuenta con un claro papel protagonista en el estudio, otorgándose gran relevancia a las reacciones sociales ante los cambios educativos que afectaban de manera directa al pueblo. No es hasta la Transición de 1989 cuando comienzan a instaurarse nuevos sistemas innovadores educativos en Hungría

Los estudios relacionados con la temática de mujeres en la educación en Hungría y violencia en las aulas ponen de manifiesto el rol de la mujer en la sociedad húngara, especialmente en el ámbito educativo, y los roles de género a los que esta se encontraba expuesta.

En el tercer eje temático, la Transición en Hungría, los autores exponen los cambios a los que se vio expuesto todo un país que comenzaba a ser democrático tras la desaparición del Telón de Acero. Se enfocan especialmente las variaciones económicas que sufrió la nación mientras esta comenzaba a integrarse entre los países de Occidente.

### **2.3. LIMITACIONES DE BÚSQUEDA Y VACÍOS TEMÁTICOS**

La búsqueda de fuentes de información en diversas bases de archivos, han puesto de manifiesto limitaciones y vacíos temáticos que han dificultado el proceso de búsqueda de datos con el fin de

realizar un estudio más detallado. Es necesario destacar que tres de las bases empleadas son españolas.

Ha sido necesario el uso de un amplio descriptor “Educación Hungría” ya que las bases de datos apenas ofrecían resultados empleando descriptores como “Educación Hungría Kádárismo”, dato que de por sí nos aporta cierta información sobre las escasas investigaciones que existen sobre nuestra temática de estudio en español.

Debido a la historia política que guarda Hungría, la mayoría de los documentos, artículos, tesis o libros recogidos se encuentran enfocados en los países del Bloque Este desde una perspectiva económica y política. Todo lo mencionado sobre datos de carácter social va puramente ligado a estos dos pilares, pero con escasa información sobre la escuela.

El español ha sido empleado como idioma de búsqueda en las bases de datos. Probablemente, si hiciéramos uso del idioma húngaro y utilizáramos bases de datos del país, los resultados hubieran variado.

Respecto a los vacíos temáticos encontramos que son pocos los autores que hablan sobre la Escuela Única en Hungría durante este periodo. Esto se encuentra ligado de manera paralela a la infancia en Hungría, pues a menor información sobre las escuelas y la docencia, menor será el número de fuentes que plasmen cómo era la infancia de los niños y niñas en el Bloque Este, dando lugar a que nos perdamos información sobre muchos otros factores: familias, roles de género, el juego, estilos de vida, rutinas durante la infancia, etc.

La escasa documentación hallada sobre las mujeres en Hungría ya sea en la actualidad o durante el Kádárismo, ha complicado la comparativa de género entre hombres y mujeres en un país en el que los cambios sociopolíticos fueron determinantes, especialmente en 1989.

No obstante, cabe señalar que el proceso de Transición de 1989 – 1990 cuenta con un abanico mayor de fuentes, a través de las cuales se puede obtener una perspectiva bastante precisa sobre los cambios políticos, tanto a nivel nacional como internacional, pero, sin embargo, se ofrece una visión bastante pobre del sistema educativo y la infancia.

Además, es preciso mencionar que ninguna de las investigaciones analizadas utiliza el método biográfico-narrativo como fuente para la recuperación y el análisis de datos. Podemos afirmar que nuestro trabajo es el primer estudio que recupera la memoria escolar Kádárista a través de los testimonios del alumnado.

# CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

En este tercer capítulo se expondrán las pautas metodológicas que se han seguido a lo largo de la investigación. Se plantea cómo se ha estructurado el diseño del estudio y los criterios de selección de los participantes.

## 3.1. INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Para comprender en qué consiste una investigación, parafraseando a Casilimas (1996), es necesario investigar sobre las bases epistemológicas del estudio, con el fin de encontrar los procesos adecuados para llegar a ser capaces de crear saber científico.

Según Urbina (2020) y Taylor y Bogdan (1986) entendemos como investigación cualitativa el estudio que nos facilita comprender un acontecimiento o fenómeno partiendo de determinados elementos sociales y atendiendo a las vivencias contadas desde una manera descriptiva.

De acuerdo con Salgado (2007), este tipo de investigación parte del supuesto de que el mundo está construido de significados y símbolos. Por ello, la subjetividad es una pieza clave de la investigación cualitativa, como también lo son su carácter holista, exploratorio, descriptivo e inductivo (Clares, 2016).

Anguera (1986) destaca la importancia de atender a los valores que este tipo de investigación analiza, pues “(...) implica gran rigurosidad descriptiva en el registro” (p. 23). Precisamente esta ha sido una de las grandes críticas que ha recibido esta forma de investigar desde posturas positivistas.

## 3.2. MÉTODO BIOGRÁFICO – NARRATIVO

La investigación biográfico-narrativa está situada en la matriz de la investigación cualitativa y nos permite plantear una forma diferente de construir conocimiento (Conelly y Clandinin, 1995). En este sentido, la narración biográfica ofrece un marco conceptual y metodológico para analizar aspectos esenciales del desarrollo humano y establece sus líneas personales y expectativas de desarrollo (Huchim y Reyes, 2013).

La razón que fundamenta el uso de este método en la investigación educativa es que los seres humanos somos “organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatas” (Conelly y Clandinin, 1995, p. 11). Este método de investigación permite dar voz y presencia a sujetos que tradicionalmente han sido excluidos del relato del pasado (Moriña, 2017). Tal y como indica Luján (2012), “La historia oral, dentro de este gran paradigma de producción biográfico – narrativa, se puede distinguir como un movimiento político que tiene

por finalidad dar voz a los sin voz” (p. 60), es decir, investigar e indagar en relatos de vida, relatos sinceros y reales.

Es necesario tener en consideración la existencia, dentro de esta metodología de dos formas de trabajo: historias de vida y relatos de vida. La diferencia entre ellos es que la historia de vida es el relato que una persona cuenta sobre su pasado y para su reconstrucción se utilizan otras fuentes como archivos, fotografías o enseres personales (Muñoz, 2003). El relato de vida es el resultado de una forma peculiar de entrevista, la entrevista narrativa, en la que un investigador pide a una persona que le cuente toda su vida o parte de su experiencia vivida (Bertaux, 2005, p.9).

Los relatos de vida deben ser tomados como una evidencia analizada desde un contexto concreto, pues este depende de la situación y circunstancia del individuo. Es la oportunidad de dar voz a historias que han formado parte del pasado y que nos ayudan a comprender mejor el presente. Autores como Hernández – Hernández y Aberasturi (2014) destacan lo siguiente:

Quando hacemos investigación biográfico-narrativa es necesario ir más allá de recoger los relatos que otros nos cuentan y construir las historias de las personas, desde una pretendida posición de neutralidad que pueda ofrecer una descripción de lo que vemos o escuchamos. Desde la posición de Kushner el desafío estaría en dar cuenta de la complejidad de lo que sucede a las personas que nos regalan su historia, y ponerla en contexto, para crear así historias que permitan un relato alternativo de la historia contemporánea de la educación. Una historia que sea narrada, en nuestro caso, desde y con el profesorado que comienza en la profesión docente. (p. 134)

Además, estos mismos autores señalan el término “realismo naive” de Guba y Lincoln (1998), el cual es entendido como la aceptación de que la realidad que nos rodea puede ser detallada con minuciosidad y de manera detallada.

Entre las diversas técnicas e instrumentos de la historia oral, para facilitar un acercamiento con las historias de los sujetos se ha optado por la práctica de la entrevista, siendo esta uno de los métodos más recurrentes en cuanto a las investigaciones sobre relatos de vida se refiere. Así mismo lo refleja Thompson (1988):

La razón más poderosa en pro de una entrevista que discurra libremente se presenta cuando su objetivo principal no es la obtención de información o evidencia por sí mismas, sino un registro “subjetivo” de cómo un hombre o una mujer contemplan su vida en conjunto o una parte de la misma. Precisamente el modo en que hablan de ella, cómo la ordenan, qué enfatizan, qué omiten, las palabras que escogen (...) (p. 224).

### **3.4. ELABORACIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN**

Las voces de los niños siempre han sido excluidas de la recomposición de la historia. Contar con la oportunidad de dar visibilidad a esas voces y realidades vividas en un pasado olvidado, es esencial para poder comprender adecuadamente la historia.

Los principales criterios empleados para la selección de los participantes se han regido por el sexo y la edad. Era necesario contar tanto con varones como mujeres con el fin de adquirir una perspectiva más exacta sobre las vivencias y memorias según quien fuera el protagonista. Para esta investigación buscamos participantes nacidos entre 1945 – 1979, con el fin de asegurarnos de que su infancia se contextualiza en el régimen de János Kádár. Hemos contado con la participación de dos mujeres y dos varones, cuyas edades están comprendidas entre 47 – 64 años de edad. Todos ellos nacieron en Hungría y actualmente residen en Sopron.

Los protagonistas han pasado por las diferentes fases que conforman el sistema educativo, desde Educación Infantil hasta la Universidad y en la actualidad son docentes universitarios. Su amplia trayectoria académica les ha permitido conocer a fondo los cambios que ha sufrido el pueblo húngaro a lo largo de la historia, especialmente en épocas destacadas vividas por ellos mismos: el Kádárismo (1957 – 1989) y la Transición a la democracia de 1989, acontecimientos que se investigan a través de este proyecto.

A lo largo de estas entrevistas relatan desde una perspectiva personal cómo vivieron determinados ámbitos de sus vidas: infancia, educación familiar, vivencias escolares, política... y cómo los perciben en la actualidad. (Anexo I).

Las entrevistas fueron realizadas en inglés y, posteriormente, traducidas al español de la manera más exacta posible con el fin de no perder parte de los mensajes que los sujetos querían transmitir.

Las preguntas seleccionadas para la realización de este estudio han sido elegidas con el fin de enfocar la entrevista a la infancia y la educación de los encuestados durante el Kádárismo. Una serie de datos personales básicos son requeridos para comprender dónde situar el contexto de los protagonistas: nombre, edad, período de escolarización y lugar de nacimiento entre otros.

La entrevista se encuentra dividida en tres bloques principales. El primero recoge todas las cuestiones relacionadas con la infancia y la educación familiar. Se pretende conocer cómo era el ambiente en el hogar y la relación entre los miembros de la familia, así como el estatus familiar de los participantes. Se indaga sobre las rutinas domésticas, así como sobre política y ocio, temáticas que nos llevan a conocer otros ámbitos como la religión. Como segundo bloque se estudian las vivencias escolares: la figura del maestro, la actividad en el aula, la relación colegio – familias y maestro – alumnado. Se quiere conocer cómo se desarrolló el período de escolarización. El tercer y último bloque trata sobre la vida después de la escuela y sobre los

caminos académicos y personales que tomaron los protagonistas con la llegada de la democracia. (Anexo I). En este anexo incluimos la plantilla con las preguntas de las entrevistas.

Todas las cuestiones han sido realizadas bajo un clima de comodidad. No se indagaban en cuestiones en las que preferían dar menos detalles. La media de duración de las entrevistas ha sido de una hora y media, de manera aproximada.

Tabla 4.

*Día, hora y duración de cada una de las entrevistas.*

<b>NOMBRE</b>	<b>DÍA</b>	<b>HORA</b>	<b>DURACIÓN</b>
<b>Réka</b>	Viernes 9 de abril de 2021	14:00	1 hora y media
<b>Ibolya</b>	Miércoles 14 de abril de 2021	16:30	1 hora y media
<b>Tamás</b>	Jueves 15 de abril de 2021	10:00	45 minutos
<b>László</b>	Jueves 22 de abril de 2021	10:00	2 horas

Fuente: Elaboración propia

Los entrevistados dieron permiso para ser grabados y facilitar así la transcripción de las entrevistas. Debido a que estas se realizaron en inglés, fueron traducidas de la manera más exacta posible con el fin de que los mensajes y testimonios no perdieran esencia y valor.

Las entrevistas han seguido unos determinados criterios éticos. Se ha conservado el anonimato de los participantes con el fin de redactar sus experiencias desde la confidencialidad y atendiendo a la sensibilidad del contenido. Todos los datos han sido devueltos a los protagonistas, con el fin de que sean propietarios del material que ellos mismos han facilitado. Las entrevistas y cualquier dato relacionado con los participantes no se harán públicos además de haber recibido un consentimiento firmado por los mismos. (Anexo I).

Tabla 5.

*Categorías y temáticas trabajadas a lo largo de las entrevistas.*

<b>CATEGORÍA</b>	<b>TEMA</b>
<b>Maestro</b>	Imagen del docente
	Formas de enseñar
	Relaciones familia – entorno
<b>Prácticas escolares</b>	Rutinas
	Asignaturas
	Materiales y recursos
	Celebraciones especiales
<b>Alumnado</b>	Relaciones entre iguales
	Juego
	Vivencias infantiles dentro y fuera del aula

Fuente: Elaboración propia

Las categorías seleccionadas cuentan con un carácter emergente debido a la libertad del entrevistado de poder traer nuevas temáticas sin necesidad de seguir un guion marcado, ya que se hace uso de entrevistas semiestructuradas. Este análisis ha sido realizado a través de un relato polifónico en el que se unen las voces de los participantes junto con la mía.

### **3.5. PRESENTACIÓN DE LOS PARTICIPANTES**

A continuación, se presenta de manera esquemática a los participantes del estudio, para que el lector pueda situar sus voces en el análisis de datos.

Réka nació en 1973 en un entorno urbano. La mayor parte de su infancia se desenvuelve en la capital, por ello, se cría en una gran ciudad. Su período de escolarización comprende desde la Nursery School hasta la Universidad, siempre en instituciones públicas, laicas y mixtas. Actualmente es vicedecana de una Facultad de Educación húngara.

Ibolya nació en 1957 en un entorno urbano. Su infancia tiene lugar en algunas grandes ciudades del país. Su período de escolarización comprende desde la Nursery School hasta la Universidad, siempre en instituciones públicas, laicas y mixtas. Actualmente es docente universitaria.

Tamás nació en 1974 en un entorno rural. Su período de escolarización comprende desde la Nursery School hasta la Universidad, siempre en instituciones públicas, laicas y mixtas. Actualmente es docente universitario.

László nació en 1963 en un entorno rural, a pesar de que durante su infancia experimentó el cambio de un pequeño pueblo a una gran ciudad. Su período de escolarización comprende desde la Nursery School hasta la Universidad, siempre en instituciones públicas, laicas y mixtas. Actualmente es decano de Universidad.

# CAPÍTULO IV. ANÁLISIS POR CATEGORÍAS

El presente capítulo recoge el análisis de los datos recogidos en las entrevistas (Anexo I). Este capítulo está dividido en tres grandes categorías que conforman los núcleos de esta investigación: la imagen del docente, la práctica escolar y el alumno como protagonista del aprendizaje.

## 4.1 MAESTRO

A continuación, se presenta la figura del docente, cómo los escolares lo percibían y sus relaciones entre el alumnado y las familias.

### 4.1.1. Imagen del docente

Cada uno de los entrevistados ha elaborado su percepción personal sobre la figura del docente en función de sus propias experiencias académicas durante las diferentes etapas escolares que vivieron durante el Kádárisimo y la imagen que tienen sobre esta figura. No obstante, a pesar de que las vivencias escolares de cada uno de los participantes han sido totalmente diversas, todos coinciden en que la imagen del maestro era sobresaliente y respetada socialmente.

Mi madre era una maestra en la escuela de Educación Secundaria y siempre recibía muchas flores a final del curso. Los estudiantes le querían. Al finalizar la Educación Secundaria los estudiantes venían a nuestra casa a darle a mi madre (*serenate*). Eran personas respetadas en aquellos años, en aquellos tiempos, no como ahora. (Réka).

En aquellos tiempos sí, y es por eso por lo que había tantos hombres (Ibolya).

El docente era una figura que el alumnado respetaba, ya fuera por miedo o por admiración. Es llamativo como Tamás asocia el poder de violencia que el maestro podía ejercer sobre el alumnado con el respeto y la veneración que los educandos sentían. No obstante, no es el único testimonio que hace referencia a la violencia ejercida en las aulas.

En aquellos tiempos era muy diferente de lo que vemos en las escuelas a día de hoy. Antes era algo más como un estilo militar, así que todo el mundo escuchaba al maestro cuando decía algo y todo el mundo estaba atento. Había obediencia en la escuela. Eran estrictos, pero siempre muy amables. Nadie era castigado sin razón. (Tamás).

Tuve una profesora muy antipática, una señora mayor. Era muy poco amigable. A veces pegaba a los niños y yo estaba asustada. Debo decirte que a veces escapé de la escuela en la primera clase, porque estaba asustada. Estaba llorando y le decía a la profesora que tenía dolor de cabeza, pero simplemente estaba llorando. Estaba muy asustada por esta señorita. (...) Teníamos otros profesores, un hombre mayor, era nuestro profesor de Geografía. Era muy mayor y muy, muy estricto. Con un gran palo siempre estaba, no

pegándonos, pero intentando enseñarnos “Te puedo pegar si quiero”, pero no nos pegó. Esto era más frecuente con los chicos ya que las chicas éramos chicas buenas, niñas buenas, pero los chicos siempre estaban engañando a este hombre mayor. (Réka).

De acuerdo con los testimonios se aprecia que el maestro aplicaba una disciplina arbitraria en el aula y esta acción favorecía que los niños le respetaran. La familia apoyaba este modelo disciplinario. Que el alumnado respete a un maestro por miedo, no quiere decir que haya respeto, simplemente que el pánico y el temor por ser castigado prevalece sobre la admiración hacia el mismo. Actualmente este tipo de conductas han desaparecido en Hungría pues son perseguidas y castigadas. Por ello, no es de extrañar que, a pesar de los años que hayan transcurrido, estos antiguos alumnos sigan teniendo normalizado el castigo violento de aquella época. Pese a ello, advertimos que durante el Kádárisimo aparecen dos modelos de docente: uno representado en la figura de profesional autoritario y otro bajo un modelo de docente amable con los niños.

Desde el tercer curso tuvimos un nuevo profesor, un hombre joven. Fue mi salvador<sup>10</sup>. Era muy amable, muy amigable, joven y creativo. Desde ese momento, me encantaba ir al colegio. (...) Me encantaba ese profesor, el hombre joven. Jugaba mucho con nosotros. (Réka).

(...) la escuela. Me encantaba; profesores encantadores, personas agradables, no había demasiado que estudiar, tenían mucho tiempo para que mejorásemos nuestras personalidades, no solo “Enseñar, enseñar, enseñar...”, ya sabes, también trabajaban la personalidad, educaban, eso era muy importante. Me encantaba. (László).

Independientemente del marco histórico – social en el que se desarrolle una escuela, es necesario que los alumnos encuentren siempre en el docente un referente en el que apoyarse. Sin embargo, los relatos demuestran que independientemente del tipo de docente que comentábamos anteriormente, los niños conocían poco la vida privada del maestro. Generalmente, no solían relacionarse con ellos fuera de la escuela, algo que también condicionaba la imagen sobre esta figura.

(...) No sabíamos mucho de nuestro profesor, si es que te refieres a eso, no hablábamos de nada más que de la materia de la escuela, no pensábamos nada de su vida privada, no la compartían con nosotros, solo el tema principal de la asignatura. Creo que no estaba permitido, era una regla, no tener permitido hablar de ti mismo, simplemente concentrarse en la materia y en el tema principal. No hablábamos de nada más. (Ibolya).

---

<sup>10</sup> En referencia a la maestra que pegaba a los niños y que provocaba que Réka escapara de la escuela, por ello este maestro fue, como ella señala, su salvador.

Los testimonios de los participantes revelan el nivel de control que el docente sufría por parte del Régimen. Los profesionales debían seguir sus directrices dentro del aula, por ello, no era frecuente que aplicaran un modelo de enseñanza diferente al que propugnaba el gobierno.

No obstante, tenía profesores encantadores y cuando cerraban la puerta de clase lo que ocurría o lo que no, dependía del maestro, y es por eso por lo que pusieron un toque agradable entre tanta locura de sistema, por ejemplo: Elisabeth nos llevaba al bosque frecuentemente porque, a pesar de que no había pedagogía al aire libre en esos tiempos, ella lo hizo. A veces los profesores eran el enemigo del mal sistema comunista. He oído que, de manera frecuente, los directores de las escuelas decían “Por favor, no hagas eso más. No está en la filosofía del comunismo”. No había libertad en Hungría, no había libertad en el sistema educativo, ¿entiendes? No había libertad nunca. (László).

El alumnado era consciente de la rigidez del sistema educativo y de la poca libertad que el docente tenía en su práctica educativa. Los profesionales de la educación estaban sometidos a estrictas normas que no podían transgredir, pues estaban controlados por sus superiores. Esta vigilancia exigía la aplicación de principios metodológicos acordes con la postura educativa del gobierno, como veremos a continuación.

#### **4.1.2. Formas de enseñar**

Uno de los campos que más sufrió las consecuencias del régimen socialista impuesto en Hungría fue la educación, pues esta repercutía directamente sobre la moral e ideales de las futuras generaciones. A continuación, se presentan algunas de las frases que los entrevistados han empleado para resumir el sistema metodológico que utilizaba el docente en este período:

Lo común, el método general era que el profesor se encontraba junto a la pizarra y simplemente nos explicaba “Niños, mirad esto”, dibujaba, y decía cosas así. Eso era lo normal y frecuente, pero tuve una profesora de Biología, una señora mayor, y siempre nos decía algo y teníamos que repetirlo en voz alta y cuando no podíamos repetirlo “¡Venga, una vez más, repetidlo una vez más!” y teníamos que repetir, todo el mundo repitiendo. (Réka).

En aquellos tiempos era lo mismo para todo el mundo “Enseño esto para todos”, ya que el comunismo decía “Todo el mundo es igual” pero no es verdad. (László).

El docente aplicaba en el aula un método puramente tradicional en el que la enseñanza se basaba en el orden y la norma. El memorismo y la repetición de contenidos eran las técnicas más utilizadas para el aprendizaje de los contenidos.

De acuerdo con los verbatim analizados en este punto, se demuestra como el docente representa la autoridad en el aula. Se percibe claramente en los testimonios el magistrocentrismo que

caracteriza el sistema educativo húngaro en este periodo. El docente es el guía, el referente al que los estudiantes deben imitar. Es por esto por lo que los escolares de la Hungría del Kádárismo recuerdan con especial emoción a aquellas figuras que, siempre que pudieron, se salieron de las normas escritas con el fin de poder aportar una perspectiva educativa diferente a los educandos. Profundizando en este recuerdo aparecen algunas maestras del Kindergarten, que parece que tenían más margen de actuación que los maestros en la escuela. También su perfil parece ser distinto. Se dibuja la imagen de una maestra más maternal que enseña a los niños a través de una pedagogía vivencial.

No había metodologías ricas, pero, como he mencionado, algunas veces teníamos profesores agradables que nos llevaban fuera del Kindergarten. Recuerdo que tenía una profesora fantástica que nos llevaba al mercado, ya que teníamos algunas propinas y comprábamos frutas, volvíamos a la escuela, preparábamos ensalada de frutas todos juntos, pero esto al sistema no le gustaba “No saquéis a los niños fuera. Quedaos en la escuela”. (László).

Debemos atender a las circunstancias de un contexto puramente sometido a la URSS, donde la política y las ideas morales podrían ser cruciales para someter a determinadas corrientes e influencias a niños y niñas en etapas de desarrollo. Estas son algunas de las respuestas obtenidas con relación a la cuestión sobre el trato de asuntos políticos en el aula por parte del docente:

El director de la escuela decía algunas palabras sobre los rusos, pero simplemente estábamos escuchando porque éramos niños pequeños y no teníamos ningún tipo de idea sobre estos asuntos políticos. Cuando volvíamos a la clase, sentíamos que para los profesores era algo obligatorio que tenían que hacer “Vale, pon una nota, un tick, y hecho, completado. Olvídalo”. Sentíamos eso. Nunca nos hablaban después de las celebraciones; qué era eso, qué pasa con los rusos... nunca. La celebración era obligatoria, todo el mundo estaba ahí y eso se completaba y se olvidaba, así era. (Réka).

A pesar de trabajar para un sistema educativo fuertemente politizado, los profesionales de la educación no parecen mostrar su simpatía por el régimen socialista. Según las narraciones, los maestros conmemoraban las efemérides reglamentarias y llevaban a cabo las celebraciones impuestas, pero no hablaban a los niños de política en el aula.

#### **4.1.3. Relaciones familia – entorno**

Para comprender mejor cómo eran las relaciones del maestro o la maestra con la familia y el entorno del alumnado, debemos atender a la conexión que existía entre los centros y la comunidad en la que este se encontraba.

Las escuelas eran el centro de la cultura en aquellos tiempos, así que no era solo enseñar e ir a la escuela. Por las tardes recuerdo que mis padres iban al colegio porque tenían un programa de formación especial, e iban para estudiar y aprender algunas cosas. Cuando celebrábamos el día de la madre, las madres venían al colegio, recitábamos bonitos poemas y les dábamos flores. También, teníamos la tarde especial de Navidad con las familias. Así que, las escuelas eran el centro de la cultura, centros de enseñanza para la comunidad y ciudadanos. Otra cosa que debo mencionar es que, en aquellos tiempos cuando era estudiante en la escuela, era necesario para los profesores visitar las familias una vez al año. Los profesores venían a nosotros y hablaban con mis padres, veían mi habitación donde yo vivía, trabajaba, hacía los deberes... (László).

Aparentemente contamos con una relación correcta y cordial, donde se señalan las escuelas como una entidad que atiende a las circunstancias de los escolares, su hogar y donde se cuenta con intervención familiar. Los testimonios reflejan momentos y situaciones puntuales en los que los docentes comparten información con las familias, pero no se aprecia una relación diaria entre ambos agentes educativos.

Creo que no había ninguna relación, ni si quiera con los padres. Una vez cada semestre había una reunión de padres y hablaban sobre los niños o la escuela, pero más allá de eso, no. Creo que no había ninguna relación. (Ibolya).

A pesar de que las relaciones entre el docente y las familias son puntuales, el maestro pedía a los padres de los niños su colaboración para arreglar algún desperfecto en la escuela o para que llevaran materiales. En lo que a las relaciones maestro – familias respecta, tres de los cuatro testimonios coinciden en que se trata de un vínculo pobre y poco cercano. Se señalan las reuniones semestrales o anuales de carácter informativo y parece que el contacto se estrecha en el caso de que los menores infringieran las normas.

No había relación, no del todo. Tenían la reunión de padres una o dos veces al semestre, más bien una. Iban a la escuela y recibían información. Los padres también iban a diferentes profesores, les consultaban sobre cómo sus hijos iban en clase. (Ibolya).

No era una relación cercana. Había secciones para padres, las reuniones de padres, cómo te puedo decir, era algo formal. Ella (la maestra) no venía a visitarnos a casa, nunca. Yo era una buena estudiante, mis padres no tenían que ir a la escuela, pero los niños que no eran buenos estudiantes o que tenían problemas de comportamiento, sus padres tenían que ir a la escuela y debían escuchar a la maestra “¡Su hijo es esto y lo otro!”, “¡Su hija es esto y lo otro!”. Eso pasaba, pero no conmigo. (Réka).

Generalmente, el maestro acudía a las familias al menos una vez al año, el tutor. Este visitaba las familias una vez al año, a lo mejor dos, para hablar sobre cosas del estudiante, era común. (Tamás).

La conexión entre el maestro y las familias quedaba totalmente reducida a un protocolo básico en el que se establecía una relación de cordialidad entre los mismos y en el que las reuniones formaban parte de un proceso con fines informativo pero que, en absoluto, iba a ir más allá de una mera reunión semestral o anual.

En aquellos tiempos el objetivo de los padres era mejorar la personalidad de los niños, educarlos, pues esto era lo mismo para los maestros, ayudar a los niños a estudiar y conocer el mundo que les rodea. Los padres y profesores se sentaban en un mismo barco (...). Cuando era un niño y mi padre se reunía con alguno de los profesores él hacía así (gesto de quitarse el sombrero en señal de respeto) (...). Cuando yo era un niño, los profesores, curas, médicos, eran personas muy importantes en la comunidad, todo el mundo los quería y respetaba. (László).

Junto con las familias, la sociedad también se implicaba en la educación de la infancia y colaboraba con las escuelas ofreciendo materiales y recursos.

(...) no muy estrecha, pero pienso que era óptima. Teníamos que ir cada año a ayudar personas mayores, por ejemplo, recoger la basura del parque, teníamos que recoger papeles y eso era una labor importante en la escuela. Debíamos ir a las casas y tocar el timbre “¿Tenéis papel para nosotros?”, “Sí, tengo” y nos daban papel que recogíamos para la escuela y eso era una importante labor, ya que la escuela podía ganar dinero con estas acciones. Por ejemplo, algunos padres iban a la escuela a arreglar algo, o por ejemplo, teníamos que llevar flores cada año a la clase. Cada año nuestra profesora de la clase principal nos pedía “Por favor, traed algunas flores de vuestra casa para la clase y así la decoramos”. (Réka).

Esta primera categoría emergente, la del maestro, su manera de enseñar y su influencia en el entorno, nos lleva a percibir un segundo bloque, las prácticas escolares.

## **4.2. PRÁCTICAS ESCOLARES**

El análisis de la información recogida a través de las entrevistas nos permite advertir cuatro pilares sobre los que se asienta esta categoría: las rutinas escolares, las asignaturas, los materiales y recursos y la celebración de efemérides.

### 4.2.1. Rutinas

Atendiendo a los testimonios de los entrevistados, las rutinas escolares se encontraban sumamente marcadas por unos horarios, pautas y estrictas normas.

Comenzábamos a las ocho en punto. Las clases tenían una duración de 45 minutos y teníamos 15 minutos de descanso. Comíamos en la escuela algún sándwich sobre las diez y, normalmente, terminábamos las clases sobre las doce o una en punto, así que eran cuatro o cinco clases, y los niños mayores tenían de cinco a seis clases. Íbamos a casa sobre la una en punto, hacíamos algo de tareas y después, tiempo libre, felicidad. (László).

Había reglas y disciplina por todas partes, así que, teníamos que comportarnos en la escuela. En aquellos tiempos teníamos que sentarnos, teníamos bancos normalmente, no sillas, debíamos sentarnos con nuestros brazos en la espalda así que debías sostener tus brazos detrás del cuerpo para sentarte de manera correcta. Si querías decir algo debías levantar la mano. Había normas en aquellos tiempos enlazadas con el sistema político. (Ibolya).

Según los testimonios, la entrada al centro y las primeras actividades parecen ser momentos bastante recordados por los escolares. No solo las tareas han quedado en la memoria de los protagonistas, sino también los sentimientos que les generaban algunas de ellas:

El timbre sonaba a las ocho en punto. Debías estar ahí cinco minutos antes para organizar tus cosas. Cuando el timbre sonaba la profesora llegaba y debías informar a la profesora cuántos alumnos había en la clase, cuántos están ausentes, es decir, se hacía un informe en las clases de ruso y de lengua húngara. Tenías permitido sentarte y, posteriormente, la profesora abría el diario de clase con los nombres de los estudiantes y debías ir y colocarte frente la pizarra y responder sus preguntas. Todo el mundo estaba asustado durante este período, ya que nadie quería salir a responder las preguntas. (Ibolya).

No obstante, es necesario destacar que, en ocasiones, la escuela iba más allá del clásico horario de mañana, pudiendo ofrecer a los educandos la oportunidad de seguir formándose durante las tardes. Es una manera eficaz y eficiente de que el alumno progrese académicamente y, a su vez, reciba apoyo escolar sin la necesidad de depender de su propio contexto familiar que, en ocasiones, no favorecer suficiente el desarrollo académico del escolar.

(...) a veces, por las tardes teníamos círculos especiales, por ejemplo; yo estaba interesado en biología y la naturaleza, así que por las tardes la profesora de Biología nos invitaba a enseñarnos algo extra. Eran círculos de interés, así los llamábamos, clases especiales en las que aprendíamos algo extra. También había actividades deportivas por las tardes, también recuerdo que visitábamos a la gente y recogíamos los periódicos viejos, los

poníamos en un sitio especial y recibíamos algo de dinero a cambio. (...) Hacíamos muchas cosas por las tardes en la escuela, así que normalmente teníamos el almuerzo y luego volvíamos al colegio. (László).

En estas rutinas escolares era muy fácil politizar al alumnado, pues desde que estos comienzan a leer y escribir y, por lo tanto, a comprender determinados hechos de su alrededor, el sistema cuenta con la necesidad de hacer de guía de determinadas ideas de ámbito social, es aquí donde toma un importante papel el Movimiento Pionero.

El Movimiento Pionero en Hungría contaba con gran influencia entre los más jóvenes, pues estos eran introducidos en el mismo a través de la escuela, es decir, un entorno de grandes influencias.

¿Cuál era la conexión más grande? Era el Movimiento Pionero<sup>11</sup> o la Asociación Pionera. (...) Cuando yo era una niña e iba a la escuela, primero teníamos que ser, no unos pioneros, pero en Hungría lo llamamos “Little Drumer” pero no tiene relación con los tambores, pero ese era el nombre. Teníamos corbatas azules o algo así. Éramos los pioneros más jóvenes. Los pioneros mayores tenían una bufanda roja o una corbata roja. Teníamos un uniforme y debíamos llevarlos. Había una gran celebración cuando nos hacíamos pioneros. Todos los padres, abuelos venían al colegio y había un gran evento, una gran celebración. Debíamos hacer esto “Yo juro que seré un buen pionero”, cosas así. Eso era la mayor conexión social, pero esto estaba ligado a la política, así que era un movimiento político, este Movimiento Pionero. Pensábamos que esto era un buen juego para nosotros, ya que no éramos conscientes de lo que estaba pasando porque éramos niños pequeños. (Réka).

Las rutinas escolares no solo tenían como finalidad primordial que los niños fueran adquiriendo cierta autonomía en sus actividades y desarrollo, sino que también aprendieran determinados hábitos y valores.

Bueno, la escuela primaria, si lo tengo que comentar en solo unas palabras era amigable, teníamos muy buena comunicación ya que teníamos este Movimiento Pionero, pero no pensábamos en estos aspectos políticos, pero sí como una comunidad, “Somos una buena comunidad, estamos juntos”. Teníamos algunos equipos en este Movimiento Pionero y éramos buenos amigos. No éramos conscientes de los aspectos políticos de trasfondo, solo veíamos la amistad, la comunidad, estaba bien. Podíamos ir fuera al jardín en los

---

<sup>11</sup> Ávalos (2006) define el Movimiento Pionero o la Asociación Pionera como el fortalecimiento de la educación patriótica desde el accionar de los exploradores, compatible con las leyes de la didáctica, fundamentalmente al revelar la exigencia de la ley de la vinculación de la escuela con la vida y con el medio social, exige el esclarecimiento de todas las posibilidades que se manifiestan como significación social del entorno en que se desenvuelve el pionero. (p. 54)

descansos. Era pacífico y armónico. Teníamos algunos profesores que no eran tan amigables, pero no era tan estresando como en mi primer curso, no era lo mismo. (Réka).

El alumnado contaba con rutinas perfectamente estructuradas cuyas pautas debían seguir de manera ordenada. Estas rutinas eran aplicadas de manera muy parecida en todos los centros, independientemente de la zona en la que este se encontrara.

#### **4.2.2. Asignaturas**

En lo que respecta a las materias impartidas en la escuela primaria, los entrevistados recuerdan de manera general aquellas asignaturas a las que más importancia se les daba en el horario escolar. Podemos comprobar que destacan aquellas vinculadas con las materias instrumentales en los primeros años de escolaridad y más tarde las ciencias sociales y naturales.

A la de edad de siete años tenía; Lectura, Escritura, Matemáticas, Educación Física, Arte, Música, Medio Ambiente. Más tarde se sumó; Literatura Húngara, Lengua Húngara, Historia, Matemáticas, Física, Química, Geografía, Biología (...) (László).

Todas las materias eran individuales y con diferentes docentes. (Ibolya).

En ese momento había unipartidismo, el sistema escolar era muy estricto, no había pedagogías alternativas, el partido político controlaba bastante las escuelas; solo había un tipo de libro, una manera de enseñar, no había riqueza metodológica, ni un pensamiento rico. Los profesores solo tenían una manera de enseñar, contaban con un currículum muy céntrico del Ministerio de Educación y como docente solo tenías un objetivo, persíguelo, no pienses diferente, no enseñes las ideas de Montessori o reformas pedagógicas. Era un sistema controlado, un sistema comunista; Moscú, la Unión Soviética, eran los líderes de los países comunistas y siempre las órdenes venían de Moscú. Debíamos seguir estas pautas, los rusos estuvieron casi 40 años en Hungría. En definitiva, educación y política iban de la mano y no había demasiadas elecciones para los docentes. La filosofía del comunismo “Todo el mundo es igual”, es por esto por lo que siguieron el protocolo de; el maestro se encuentra aquí, 25 niños escuchando, debíamos sentarnos de esta manera (manos atrás en la espalda), si teníamos una duda levantábamos la mano “Por favor, ¿puedo ir al baño?”, “¡No!, ¡No es la hora del descanso! Espera”. (László).

No hay nada llamativo en el marco general de materias que cualquier escuela pública ofrece al alumnado para su formación básica. Sin embargo, cada uno de los testimonios indaga en el campo de las lenguas extranjeras que se ofertaban, siendo el ruso el único idioma que los educandos podían aprender en el período de Educación Primaria. Esta asignatura era de carácter obligatorio, dando lugar a que los estudiantes comenzaran a adquirir ciertas destrezas y nociones básicas del

idioma desde edades tempranas. Es fácil entender que la URSS no solo buscaba extender su poder, sino hacer a la ciudadanía partícipe de su cultura.

(...) muy importante, ruso, ¿Sabes por qué?, por el comunismo. No había opciones; nada de inglés, de alemán o español, lo que había que aprender era ruso. Estudié ruso durante diez años. (László).

Muchos de ellos, no conformes con aprender únicamente ruso, un idioma que era socialmente rechazado por los húngaros que era ciertamente rechazada por la población pues esta era totalmente impuesta por las autoridades rusas, buscaban la manera de acercarse a otras lenguas extranjeras

En mis tiempos, en mi período, estaba bien, pero en referencia a los idiomas, solo teníamos la oportunidad de aprender ruso, nada más, solo el idioma ruso. Me gustaba el ruso, pero teníamos parientes en Estados Unidos, América, y mis padres fueron a visitarlos sobre 1980 y me preguntaba “¡Oh!, hay una lengua inglesa, ¿qué es eso? Suena bien”. Mi madre le pidió a una señora que nos enseñara a mi hermana y a mí inglés en privado. Teníamos que ir a su casa dos veces por semana en las tardes, por ejemplo; a las seis de la tarde íbamos y nos enseñaba en su casa. Eran clases privadas, teníamos que pagar por ello. Ella era encantadora así que me encantaba el inglés muchísimo. (Réka).

El ruso era obligatorio en aquellos tiempos en todo el país, así que, desde el quinto curso de la escuela primaria hasta la universidad incluida, ahí también era obligatorio el ruso. No había muchas oportunidades de aprender otro idioma, pero en la escuela secundaria comencé con el inglés. (...) Era muy divertido, pero no para todo el mundo, ya que había mucha gente en contra de la lengua rusa, toda la sociedad estaba en contra de Rusia, de la Unión Soviética. (Ibolya).

En cada uno de los testimonios se ha destacado el aprendizaje de ruso como un fenómeno llamativo e impactante. El hecho de que un país impusiera el aprendizaje de su lengua materna como una materia obligatoria, independientemente de la opinión del pueblo o de lo que esta pueda aportar al sistema educativo del país, ha permitido que esto se convierta en un recuerdo imborrable de la memoria de toda una sociedad.

#### **4.2.3. Materiales y recursos**

Ninguno de los entrevistados ha olvidado mencionar cómo los materiales y recursos educativos han cambiado a lo largo de la historia, especialmente en el ámbito tecnológico. Todos afirman no haber contado con este tipo de recursos en sus aulas, los materiales más utilizados para la enseñanza durante el Kádárisimo eran el libro de texto, la enciclopedia y el cuaderno.

Eran otros tiempos así que no había Internet ni educación digital, solo libros, cuadernillos de ejercicios, alguna enciclopedia, algunos materiales. (László).

Teníamos libros, libros de ejercicios y mapas. Nada de CD's, nada más. Copias, algunos papeles... pero principalmente los libros. En comparación con mis hijos, los libros, teníamos, por ejemplo; dos libros para Matemáticas, dos libros para Biología y otros dos libros para otra materia. Actualmente tienen cinco libros y simplemente tienen que rellenar algunas páginas en este libro y algunas páginas en otro libro, pero la mayoría están vacías. Cuando era una niña, tenía dos libros, pero hacíamos todo en este libro, es decir, usábamos los libros. (Réka).

Es bastante interesante lo mencionado sobre los libros empleados en las escuelas por los protagonistas. Como ellos mismos afirman, estos materiales pasaban antes por un proceso de evaluación por parte del gobierno y después se confeccionaban unas listas de textos que podían ser utilizados en la escuela. Ni el centro ni los docentes podían elegir de forma libre los materiales utilizados en el aula.

Libros para Geografía y para historia teníamos mapas también, pero principalmente libros, los cuales eran los mismos para todo el país. Estos eran aceptados por el gobierno y debían ser empleados. No había elección para los profesores para emplear otros libros, tenían que usar los que les dijeran. No había elección. (Ibolya).

(...) Como te he comentado, no había democracia, así que solo había un libro de Matemáticas, uno de Historia, uno de Química... no había elección, y los profesores debían seguir estos libros. (László).

Es sumamente llamativo cómo los entrevistados destacan la falta de libertad para que el profesorado pudiera impartir sus clases, dándose lugar a que fueran estos los que tuvieran que adaptar sus materias a los libros y no a la inversa. Además, este hecho condicionaba casi de manera determinante los estilos metodológicos que los docentes debían emplear bajo reglas y normas impuestas. Podemos deducir que se trata de un recuerdo que ha causado un gran impacto en los protagonistas desde los años en los que asistieron a la escuela, pues lo asocian a la estructura y organización sociopolítica de la Hungría del Kádárismo. El nuevo régimen social propugnaba la igualdad de todos los individuos y la satisfacción de sus necesidades espirituales y materiales (Cruz, 2012), a pesar de que todos los protagonistas afirman que esa utopía no se hacía realidad en el aula, y que muchos no estaban de acuerdo con esa forma de enseñar.

En aquellos tiempos era lo mismo para todo el mundo “Enseño esto para todos”, ya que el comunismo decía “Todo el mundo es igual” pero no es verdad. (László).

A pesar de que solo uno de los entrevistados señale la diferencia entre las temáticas de los libros de lecturas para chicas y los libros para chicos, este dato no debe pasar desapercibido pues se demuestra que el lema “enseñar lo mismo a todos” no se cumple, pues se muestra la existencia de una educación diferenciada para niños y niñas.

Para las chicas había libros románticos, para los chicos libros sobre indios o coches (László).

#### **4.2.4. Celebraciones especiales**

Como cualquier sociedad fundamentada en costumbres socioculturales, Hungría siempre ha contado con festividades de carácter nacional en las cuales se busca hacer partícipe a la población de las mismas. Durante el Kádárismo, en un país bajo el dominio de la URSS, se destaca la celebración del 1 de mayo, el Día del Trabajador. Se trataba de un día de gran relevancia para la población y que aparece de forma recurrente en la memoria de los niños, pues ninguno de los testimonios ha olvidado este día como un evento que pasó a ser parte de sus vidas cada 1 de mayo.

En aquellos tiempos era un día festivo en Hungría, cuando era niño era muy interesante ya que podía visitar la fábrica de mi padre. Era una tradición que los niños, solo ese día, pudieran visitar los lugares donde los padres y madres trabajaban. Teníamos globos, flores y, finalmente, íbamos al parque y comíamos, no pizza o hamburguesa, sino salchichas tradicionales húngaras, mi padre bebía cerveza, yo bebía zumo, nada de *Coca-Cola*. Era el Día del Trabajo, pero sin tener que trabajar, simplemente disfrutar. (László).

Los niños y niñas veían este día como una oportunidad para conocer los lugares de trabajo de sus padres y, a pesar de la presencia de festivales de carácter lúdico, la celebración era vista como un evento mandatorio justificado por la tradición cultural. Esto daba lugar a que los escolares debieran cumplir con determinados deberes.

No nos gustaba mucho, ya que tenías que ir a la escuela igualmente, así que lo celebrabas separado de la familia, no juntos, no obstante, las escuelas estaban juntas y debías esperar a que fuera tu turno. Alrededor había personas famosas de la ciudad que se encontraban ahí y teníamos que marchar delante de ellos. Creo que a nadie le gustaba demasiado, pero después de eso teníamos un festival que nos gustaba, ya que daban salchichas, cervezas, y este tipo de cosas. (Ibolya).

Las sensaciones y sentimientos respecto a esta celebración eran muy dispares, pues para algunos niños podía ser visto como un momento lúdico y de diversión, donde se veían involucrados en una festividad celebrada por todos. Por otra parte, algunos testimonios como el de Ibolya narra esta experiencia desde una perspectiva negativa asumiendo que se trataba de una obligación de la que debía ser partícipe.

A pesar de que durante el 1 de mayo se organizaran diversos eventos para los más pequeños, las diferencias y los roles de género se encuentran claramente presentes, ofreciéndose así diferentes actividades para niños y niñas. Las actividades consideradas masculinas se encontraban más relacionadas con prácticas deportivas y de tiro. Las mujeres se ceñían a las marchas por la ciudad.

Íbamos fuera y jugábamos a cosas, había algunos lugares a los que debíamos ir como cinco o seis sitios, en cada uno de estos debíamos hacer algo como disparar o algo así y a cambio recibíamos puntos. En cada lugar había personas del ejército, militares involucrados. (Tamás).

Otra festividad ligada a la cultura soviética que se destaca es el 7 de noviembre, día de la Revolución Rusa, donde se contaba con la involucración del pueblo húngaro. Para comprender el significado social de esta fecha tan señalada para la URSS, es necesario conocer qué ocurrió el 7 de noviembre. Parafraseando a Barros (2018), la Revolución de Octubre contó con el evento más histórico de la revolución el día 25 de octubre<sup>12</sup>: la ofensiva contra la sede del Gobierno menchevique, el Palacio de Invierno.

Fui a Rusia y tenía que hacer lo mismo el 7 de noviembre, ya que era la fiesta nacional. Era cuando era una estudiante como tú, tenía 18 – 20 años. Fui ahí y era lo mismo, era típico del socialismo que hubiese una fiesta nacional. Lo celebrábamos así. (...) Así que marchábamos el 7 de noviembre, algo que odiaba tanto en Hungría como ahí. (Ibolya).

Es bastante llamativa la manera tan detallada en la que algunos entrevistados comentan unos acontecimientos vividos hace décadas, señal de que estos calaron profundamente en su memoria. Un evento que es ofrecido ante los niños como un espectáculo pintoresco tiene como principal objetivo captar la atención de los mismos, sin considerarse si realmente estos comprendían el significado y los motivos de festejo, pues como se aprecia en los testimonios, las celebraciones tenían como principal objetivo adoctrinar a la infancia y hacerles conscientes de las bondades del sistema socialista.

Celebrábamos el 1 de mayo, el Día de los Trabajadores y en noviembre celebrábamos, el siete, era la gran Revolución Rusa, así que esto era lo relacionado con las celebraciones rusas. Si teníamos una celebración, por ejemplo, a comienzos de noviembre siempre teníamos que cantar el himno ruso. Podría cantártelo porque he cantado esta canción rusa muchas, muchas, muchas veces y otras canciones revolucionarias, pero de autores rusos, de la cultura rusa. (Réka).

---

<sup>12</sup> El 7 de noviembre es también conocido como la Revolución de Octubre, pues esta se dio el 25 de octubre del calendario ortodoxo. Por el calendario occidental esta es señalada como el séptimo día del mes de noviembre.

El himno ruso configuraba un añadido esencial en cualquier celebración en la que se homenajeara la cultura soviética. Conocer el himno en cuestión era una tarea totalmente obligatoria en la escuela como si de cualquier otro conocimiento académico se tratase.

En cada celebración en la escuela cantábamos el himno nacional de Hungría y el ruso, se cantaban ambos. (Tamás).

Tal y como han reflejado los diferentes testimonios, las prácticas escolares eran esenciales para fomentar la cultura rusa con el fin de que el alumnado se familiarizara con la misma. A través de este sistema educativo se pretendía adoctrinar a los educandos con el fin de que apoyaran el régimen Kádárista.

### **4.3. ALUMNADO**

En Este apartado se presentan las vivencias del alumnado desde una perspectiva personal y sus sensaciones y percepciones sobre el entorno que les rodeaba, así como el juego.

#### **4.3.1. Relaciones entre iguales**

Durante la Hungría de János Kádár, era bastante común que el alumnado acudiera a la *Nursery School* hasta la edad de tres años, posteriormente asistía al *Kindergarten* hasta los seis o siete años para incorporarse a la escuela de Educación Primaria. Esta es una realidad que los cuatro entrevistados comparten, pues señalan que como las mujeres debían trabajar, y tradicionalmente se encargaban de las labores de cuidado y crianza de los niños, los menores debían incorporarse al sistema educativo con premura.

(...) cuando iba Kindergarten iba a otro pueblo y era común ir solo, así que cogía el autobús, me llevaba al otro pueblo. La mitad del autobús estaba lleno de niños y niñas que iban al Kindergarten solos. (Tamás).

Empecé el proceso de educación a la edad de dos años, porque en un primer lugar asistí a una “nursery school” cuando tenía dos años porque mi madre tenía que trabajar. Ella era una investigadora de la escuela húngara y por eso tuve que ir a esta escuela. Después de un año fui al Kindergarten durante tres años en Sopron. Después de eso fui a la Escuela de Educación Primaria. (Réka).

Con tres años, como en la actualidad, sí, comenzábamos con tres años, pero antes fui a la Nursery School, bastante pronto, no tan pronto porque ya tenía dos años. Escuela pública, al igual que el Kindergarten. (Ibolya).

Este hecho fomentaba que el alumnado estableciera relaciones entre sus iguales desde edades tempranas. Los educandos desde muy pequeños separaban los vínculos establecidos con sus madres para pasar incorporarse en las diferentes entidades educativas. Además, cabe señalar que

la escuela era pública y mixta, tal y como los cuatro protagonistas del estudio señalan, dato que nos indica que en las aulas interactuaban entre chicos y chicas. Como consecuencia, los niños y niñas también se relacionaban en las calles y fuera del horario escolar.

A veces jugábamos juntos y recuerdo que siempre discutíamos, ya sabes, chicos y chicas siempre enemigos, porque las chicas tenían una vida muy pacífica con las muñecas, los chicos peleábamos, pero normalmente jugábamos juntos, pero no siempre. (László).

La mayoría de los recuerdos sobre relaciones entre amigos, compañeros e iguales, se encuentran ligados a la escuela; recreos, descansos, eventos académicos, tiempo libre entre las clases, estudios...

Todo estaba bien y era normal. Nada ni muy bueno ni muy malo, simplemente muy aburrido este período de primaria. Tenía algunos amigos, hablábamos muchos, escuchábamos música, íbamos al cine juntos... (Ibolya).

A veces interrumpía la clase con estas bromas, y cuando mis compañeros y el docente se reían, era una cosa buena, un buen recuerdo. (Tamás).

Es necesario destacar un dato muy importante que aportó László, haciendo referencia sobre cómo podía ser la vida de los niños y niñas que vivían al otro lado del Telón de Acero, es decir, en el Bloque Occidental. Esto formaba parte de su curiosidad e incertidumbre, pues no contaban con ningún tipo de información sobre el estilo de vida de sus iguales a tan solo unos kilómetros de distancia.

Entre Hungría y Austria estaba el Telón de Acero durante la época comunista y siempre había discusiones de si esto era positivo o negativo ya que no sabíamos mucho sobre cómo los niños vivían en libertad en Francia, Alemania o Inglaterra, a mí me contaron que eso era una mala vida y que el comunismo era lo mejor, pero actualmente veo cuál es la verdad. (László).

No fue hasta la Transición de 1989 donde el pueblo húngaro pudo aclarar sus dudas sobre cómo era la vida de este bloque, especialmente de su país vecino, Austria.

Respecto a los lazos que mantienen algunos de los entrevistados con sus compañeros de clase, parece ser que la experiencia escolar fue especialmente significativa para consolidar estos vínculos, pues como explican los protagonistas, las relaciones entre escolares eran fuertes y se han mantenido en el tiempo.

Como te he mencionado, donde vivíamos era una zona suburbana con una pequeña escuela con ocho clases y 160 estudiantes, no demasiado grande, muy familiar, me

encantaba. Siempre hemos estado en contacto los compañeros de clase. El año pasado celebramos el 40 aniversario de haber finalizado la escuela. (László).

La mayoría de los momentos en los que surgían situaciones de interacción entre iguales era a través del juego.

### 4.3.2. Juego

Teniendo en consideración los años transcurridos, ninguno de los cuatro entrevistados ha olvidado los juegos o juguetes que formaron parte de su infancia, pues estos son esenciales para cualquier niño durante una etapa llena de aprendizajes y descubrimientos. Son tres los factores que debemos atender para comprender mejor el contexto de juego en el que se desenvolvía cada niño: edad, sexo y poder adquisitivo. Respecto a las diferencias entre los juegos de chicos y chicas, los relatos constatan que había una educación de género muy marcada y que esta se transmitía a través del juego en la primera infancia. Las familias impulsaban las diferencias entre niños y niñas.

Con las muñecas. Me gustaba jugar con muñecas y junto con mi hermana éramos siempre profesoras. Siempre enseñábamos a nuestros pequeños osos de peluche. Los poníamos en la cama y simplemente actuábamos como profesoras. (Réka).

Fútbol, ya que había muchos chicos por donde yo vivía y había un gran campo cerca nuestra, así que corríamos, jugábamos al fútbol... Juegos al aire libre. Pasábamos mucho tiempo juntos, a pesar de que no tenía un hermano o hermana, socializaba con otros niños de mi calle. (Ibolya).

Las chicas jugaban con muñequitas hechas con materiales de los padres, las madres hacían las muñecas para las niñas. Los chicos tenían espadas hechas del bosque. (László).

A pesar de que a los chicos se les asociara más con actividades relacionadas con el movimiento, la actividad física y deportiva al aire libre, algunos casos como el de Ibolya ponen de manifiesto el gusto tanto de chicas como de chicos por jugar con aquello que les hacía disfrutar sin atender a estereotipos. Respecto a cómo podía afectar el poder adquisitivo en el juego, se aprecia cómo a pesar de que el régimen trataba de compensar las desigualdades sociales, estas eran visibles.

(...) Eran juguetes muy simples, no había dinero para ellos. Más tarde, cuando nos fuimos a Győr (Hungría), tuve algunos coches modernos, no ordenadores, nada de tecnología digital, eran cosas muy pequeñas, pero éramos muy felices. Los mejores juguetes recuerdo que eran los que mi abuelo me hacía con el corazón, ponía su amor en el juguete. (László).

(...) Todas las chicas querían tener *Barbie* porque no teníamos una muñeca como *Barbie*, era bastante caro. Teníamos un pequeño mono, *Monchhichi*, era su nombre. (Réka).

Los entrevistados señalan la necesidad de adaptarse a las circunstancias del momento y al contexto familiar, dando lugar a que fueran conscientes de la imposibilidad de contar con algunos privilegios que podían suponer para ellos cuando eran niños. También jugaban a algunos juegos simbólicos representando la sociedad del momento.

(...) recuerdo que como niños jugábamos a ser una familia; yo era el padre, la chica era una madre. Representábamos una familia real, copiábamos los roles de los miembros de la familia frecuentemente. (László).

El juego y muchos otros ejes como las familias fueron fundamentales para la educación de la primera infancia en espacios no formales.

### **4.3.3. Vivencias infantiles fuera del aula**

Las experiencias de los protagonistas nos muestran un fuerte vínculo con los progenitores, el respeto que le daba la sociedad a sus mayores y el valor que la familia otorga a la socialización del menor fuera del hogar. Los recuerdos más destacables de los entrevistados sobre sus vivencias fuera del aula han sido los siguientes:

Recuerdo que volvíamos a casa del colegio a las cuatro de la tarde así que no tenía mucho tiempo libre (...) íbamos a la escuela los sábados también, así que solo los domingos estaban libres. Tal y como recuerdo, después de la comida de los domingos siempre íbamos fuera con la familia a dar un paseo en los alrededores. Más tarde, mi padre tuvo una motocicleta (...). Fuimos a diferentes sitios por el país. Teníamos permitido ir a los otros países socialistas, así que podíamos ir a Eslovaquia, Polonia, es decir, a otros países socialistas teníamos permitido ir, pero no al oeste (Ibolya).

Los fines de semana íbamos a visitar a mis abuelos, hablábamos con ellos, visitábamos algunos familiares, primos. Después de la escuela, los días entre semana, teníamos que estudiar para hacer los deberes, y después de eso íbamos a la calle y hablábamos o montábamos en bicicleta, o jugábamos al juego de esconderse los unos de los otros (Réka).

Los momentos ajenos al horario escolar se encontraban especialmente relacionados con el exterior, actividades al aire libre y el disfrute de la familia. Se trataba de una oportunidad para que los educandos se relacionaran con sus iguales, interactuaran con familiares o aprovecharan para hacer aquellas actividades que les gustaban.

# CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE DATOS

En este capítulo se procederá a analizar las temáticas más relevantes expuestas en el análisis de datos y el contraste de los mismos con otras investigaciones precedentes. Hemos dividido este capítulo en los mismos apartados del análisis, con el objetivo de hacer visibles las temáticas más destacadas.

## **5.1. EL DOCENTE Y SU IMPORTANCIA EN LA EDUCACIÓN DE LA INFANCIA HÚNGARA EN EL KÁDÁRISMO**

De acuerdo con los testimonios analizados, el docente se convierte en una figura de especial valor para la educación de la infancia. La mayoría de los participantes coinciden en afirmar que se trataba de un profesional respetado por la sociedad y que tenía poca relación con los niños fuera del aula.

En el recuerdo sobre esta figura de referencia para la infancia aparece también de forma muy marcada la violencia. El castigo escolar era utilizado de forma frecuente en las aulas y se aplicaba especialmente en el caso de los niños. Parece que este tipo de violencia no es algo característico de este periodo, pues aparece de forma recurrente en la escuela húngara del siglo XX, igual que en la de otros países como España, Italia, Austria o la República Checa (Torrecilla, 1998; Gázquez et al., 2007; Meda y Brunelli, 2018). Al ser un tipo de violencia conocida, los protagonistas del estudio llegan incluso a justificar dichas acciones a manos del docente. Esta normalización de los castigos por parte del alumnado también se presenta en investigaciones como la de Sonllea (2019), contextualizada en el periodo de la dictadura franquista, y refleja cómo los niños y las niñas toleran la disciplina autoritaria si esta viene por parte del maestro, por considerarse algo socialmente necesario para la educación de la infancia. Sin embargo, anécdotas como las de Réka reflejan lo traumáticas que eran estas experiencias y cómo los educandos debían pensar en cómo evitar ser sometidos a la violencia en el aula, ya fuera a través de la obediencia o a través de la huida de la escuela. Ninguno de los entrevistados ha reflejado en sus testimonios la presencia de violencia familiar en su niñez, por ello, no se podría deducir si existiera cierta relación entre las agresiones justificadas en las aulas y la posible violencia ejercida en el hogar. Sin embargo, tampoco se menciona que las familias recriminaran a los docentes por este tipo de acciones, algo que sirve de muestra para afirmar el valor social del docente y el respeto que la sociedad tenía a esta figura.

En este sentido, también puede apreciarse la escasa relación que se presenta entre la familia y la escuela. Los participantes afirman que se trataba de un vínculo pobre y poco cercano.

## 5.2. LAS PRÁCTICAS ESCOLARES COMO FUNDAMENTO DE LA EDUCACIÓN KÁDÁRISTA

Los testimonios analizados han sido claves para conocer en este punto qué valores transmitía el docente a través de su práctica, qué temas y qué medios utilizaba para ello.

El maestro era quien programaba los contenidos que se iban a tratar en clase, los niños tenían poco poder para decidir lo que se iba a aprender dentro del aula. Un modelo de aprendizaje tradicional se presenta en las aulas húngaras en este periodo. Horarios rígidos, enseñanza unidireccional y memorismo parecen ser guías de un modelo de enseñanza que, en ocasiones, recuerda a la educación vivida por el alumnado en algunos regímenes autoritarios (Sonllewa, 2018; Spindola, 2020).

Además, los conflictos de valor que se presentan en la escuela, el alejamiento de las enseñanzas católicas en el aula y la celebración de efemérides vinculadas con la política, parecen ser temas controvertidos socialmente (Kozma, 1995), como reflejan nuestros protagonistas. En este sentido, uno de los temas más polémicos para los entrevistados es, sin duda, el aprendizaje de ruso durante su escolarización en el régimen de János Kádár. A pesar de que cada uno de los protagonistas fue criado en contextos familiares y académicos diferentes, todos han coincidido en este recuerdo, ya sea desde una perspectiva positiva o negativa. Las razones por las que el ruso era una materia obligatoria eran obvias, según señala Vámos (2016):

Al finalizar la II Guerra Mundial, Hungría pasó a formar parte de la esfera de influencia soviética. Después de 1945, pronto comenzó el establecimiento de una política de orientación soviética. (...) A partir de 1949, el ruso se convirtió en el idioma obligatorio que se enseñaba en las escuelas. (p.139)

Además, tal y como indican algunos de los protagonistas, el bilingüismo aprendido en las escuelas se basaba en húngaro – ruso, sin ir más allá de la enseñanza de nuevas lenguas de índole internacional y cultural. El alumnado debía ceñirse a estos idiomas, pues de querer aprender cualquier otro debía ser de manera clandestina y, por supuesto, no durante el horario escolar. El pueblo húngaro, por lo general, se encontraba bastante disconforme con la idea de que el ruso fuera exigido en las escuelas, pues los fines del aprendizaje de este idioma eran plenamente políticos. Vámos (2016) narra cómo los ciudadanos vivían este hecho, coincidiendo con nuestros resultados, y cómo poco a poco se consiguió que esta lengua fuera perdiendo poder entre las aulas.

(...) En las escuelas de gramática se enseñaban dos lenguas extranjeras, de las cuales la primera era siempre el ruso. La falta de motivación de aprender el idioma, la excesiva politización del ruso, el escaso número de lecciones semanales, y varias otras cosas dieron como resultado que un número considerable de generaciones salieran de la escuela

sabiendo sólo unas pocas frases en ruso. Por lo tanto, especialmente en la década de 1980, primero, los ataques profesionales y, más tarde, los políticos, fueron dirigidos contra la lengua rusa, intentos abolir su carácter obligatorio (p.142)

La información expuesta coincide con tres de los cuatro testimonios sobre esos negativos recuerdos del aprendizaje de este idioma. No obstante, en la actualidad en Hungría no es de extrañar encontrar maestros húngaros que enseñan ruso, es decir, antiguos escolares que fueron educados bajo el Kádárisimo, como es el caso de Ibolya, algo que nos indica el protagonismo que tuvo este idioma en la infancia húngara durante este periodo.

Junto al aprendizaje del idioma ruso, la celebración de efemérides vinculadas con la cultura soviética fueron acontecimientos que quedaron muy marcados en la memoria de los participantes. Canciones, teatralizaciones y prácticas deportivas reflejan las tensiones políticas del momento y la importancia que se les da a estas actividades en la escuela para el aprendizaje de la memoria pública (Halbwachs, 2011; Jelin, 2002).

### **5.3. EL GÉNERO, UN FACTOR CLAVE EN LA EDUCACIÓN DE LA INFANCIA**

En el análisis comparativo de los testimonios de los protagonistas vemos cómo el género se convierte en un factor clave para la educación de la infancia. Las palabras de los participantes nos llevan a ver dos momentos esenciales donde los roles de género, especialmente los femeninos, son plenamente expuestos: las rutinas y laborales del hogar, y las vivencias de infancia entre niños y niñas.

En lo que a los cuidados del hogar se refiere, las mujeres eran las principales responsables de la atención de la casa y de los niños, pues al hombre no se le atribuían estas tareas. Este debía dedicarse al trabajo fuera del hogar.

Algunos de los testimonios señalan a sus madres como los referentes en las labores del hogar. A pesar de que algunos de los protagonistas han resaltado mínimas intervenciones de sus padres en su educación infantil, todo el cargo queda atribuido a las madres, herencia cultural que recae, especialmente, en las hijas de la casa. Según señala Cristian (2002):

En Hungría, hasta tiempos recientes, las vidas e ideas de las mujeres han sido relegadas a lo privado o al “mundo doméstico”, a “la casa, la cocina, la familia”, mientras que el mundo público ha sido reservado en gran medida para los hombres. Incluso cuando – como ocurrió en los países socialistas europeos tras la Segunda Guerra Mundial – las mujeres en grandes números entraron a los mundos públicos de la política y el trabajo, la mayoría de la gente continuaba pensando que el lugar más importante de la mujer era el de la esfera doméstica. (p.41)

Las niñas en Hungría crecieron teniendo como referentes a madres que, a pesar de ser trabajadoras y contar con un oficio más allá del hogar, eran sumisas de una sociedad llena de normas que debían acatar estrictamente, especialmente a la hora de dar opiniones o ser partícipes de ideas contrarias a las del Régimen.

Las vivencias de niños y niñas dentro y fuera de la escuela también reflejan cómo el género se presenta como una categoría que diferencia los recuerdos de la infancia. Los juegos y las actividades realizadas con las familias ayudarán a los más pequeños a aprender cuál es su papel en la sociedad.

Sin embargo, es importante terminar este capítulo mencionando que todos los participantes valoran positivamente la educación formal recibida en su infancia. Karady (1990) expone que, a mediados del siglo XX en Hungría, el socialismo fue clave para la modernización y la expansión de la educación en todos sus grados. Aumentaron considerablemente las matrículas en la universidad y se vivió una incorporación profesional sin precedentes. Como afirman los protagonistas, la llegada a la democracia sería el momento culminante de esta mejora en los niveles de vida de los ciudadanos.

# **CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTUROS DESARROLLOS**

## **6.1. CONCLUSIONES**

Gracias a los datos analizados en este estudio, se han podido resaltar y visibilizar realidades ocurridas durante el régimen Kádárista en Hungría, temática que carece de un amplio abanico de fuentes e investigaciones. La recopilación de los datos ofrecidos ha facilitado la obtención de información sobre ámbitos del día a día de los hogares húngaros durante la etapa señalada. A través de las categorías analizadas a lo largo del estudio, cabe resaltar la importancia del valor social del docente para la transmisión de los valores, el adoctrinamiento de la juventud a través de las prácticas escolares y la presencia del género en las relaciones entre iguales.

El alumnado experimentaba un cambio de nivel educativo al avanzar del Kindergarten, la escuela de Educación Infantil, a la escuela de Educación Primaria. Este cambio era vivido como una transformación, pues los escolares vivenciaban notables modificaciones tanto en el ámbito académico como en el familiar: diferentes rutinas, mayor grado de responsabilidad, determinada carga de trabajo académico y laboral, nuevas normas, etc. Es necesario destacar que los niños y niñas pasaban a ser estudiantes del Kindergarten por las circunstancias a las que se enfrentaban las mujeres que eran madres. Estas debían atender determinadas labores y trabajos, dando lugar a que debieran dejar a sus hijos en estas escuelas de Educación Infantil, por ello, que los educandos formaran parte del Kindergarten, en su mayoría, se debía a una necesidad más que a un deber o a razones motivadas por un sentido académico y formativo.

La etapa de Educación Infantil pasaba, ciertamente, desapercibida para el régimen del momento, pues ante una población tan joven que no podía ni leer ni escribir, no podían existir grandes intereses en formar a jóvenes que aún no tenían la edad suficiente para comprender determinadas ideas. Es aquí donde la etapa de Educación Primaria cobra un sentido sumamente importante, convirtiéndose en el período esencial y protagonista del sistema educativo Kádárista. Los escolares comienzan a leer sus primeras letras, a escribir, a profundizar en sus ideales y pensamientos, empiezan a ser partícipes de las labores del hogar, así como los principales ayudantes de sus padres en trabajos que requieren responsabilidad adulta. Para el gobierno era de vital importancia formar a los alumnos en el ámbito moral, social, político y educativo.

En las entrevistas se puede apreciar cómo los protagonistas del estudio cuentan de manera mucho más detallada sus rutinas familiares y escolares en el paso a la escuela de Educación Primaria.

Podría considerarse que la variedad de recuerdos de esta etapa es superior a períodos anteriores de la infancia, no obstante, es necesario señalar que estas vivencias cotidianas comenzaban a ser mucho más completas y repletas de diferentes emociones, tal y como se puede apreciar en cómo los entrevistados narran sus memorias: miedo a la violencia ejercida en las aulas, recuerdos positivos sobre el trabajo familiar, detalles específicos sobre el día a día en la escuela, nostalgia por el pasado o comparaciones entre lo vivido y la actualidad. A través de Educación Primaria los estudiantes comenzaban a introducirse en la cultura socialista desde edades sumamente tempranas, con el fin de que estas ideas fueran madurando a medida que los escolares crecían.

Contando con tan solo cuatro testimonios, es apreciable que cada una de las familias tenía costumbres, hábitos e ideales diferentes, a través de los cuales inculcarían determinados valores a sus hijos. Bajo el régimen de János Kádár, los núcleos familiares se encontraban sumamente controlados, es por ello por lo que los progenitores debían tener especial cuidado en cómo educar y qué enseñar. Esta problemática se encuentra plenamente asociada a las familias con ideas contradictorias a las del Gobierno. En estas situaciones los niños crecían en un entorno de secretos, discreción y lleno de precauciones, hecho que influía negativamente en la infancia.

La familia era el hilo conductor entre el niño y la educación, especialmente la educación moral. Esta podía llegar a ser un ente mucho más poderoso que la propia escuela, pues muchas trataban de alejar a sus hijos de las corrientes ideológicas y politizadas del gobierno, a pesar de que llegara a suponer un riesgo. La escuela debía ceñirse a las normas dictadas por sus superiores, independientemente de las necesidades del alumnado o la propia opinión del docente.

Un tema que, en su mayoría, conmocionó a los participantes del estudio fue, sin duda, la Transición de 1989, donde Hungría dejó de pertenecer a la URSS con la retirada de los últimos soldados rusos. Comenzaba la democracia de Hungría y su integración entre los países Occidentales, por lo tanto, la vida de los húngaros empezaba a encontrarse llena de novedades, especialmente en el mercado. Es bastante interesante cómo los encuestados narran con especial entusiasmo cómo a partir de 1989 pudieron adquirir determinados bienes, como pantalones vaqueros, coches de alta gama o chocolate de la marca *Milka*. Desde una perspectiva ajena, se podría considerar que para un país para el que comienza la democracia estos datos podrían ser irrelevantes, pero no es así, pues la posibilidad de acceder a todos esos artículos era sinónimo de libertad; de poder viajar. Está claro que la Transición forma y formará parte de una historia imborrable del pasado húngaro que cambió el destino de todo un país.

## **6.2. LIMITACIONES Y FUTUROS DESARROLLOS**

En referencia a las limitaciones de la investigación, es necesario destacar que, tras la realización de un análisis cuantitativo, son escasas las fuentes de información que trabajan la temática expuesta, dando lugar a que nos encontremos ante la primera barrera de nuestro estudio. Además,

centrándonos en el caso de Hungría, realizar un seguimiento sobre la Educación Infantil durante el Kádárismo no es una tarea fácil, pues para entonces el Kindergarten no era considerado un nivel educativo. Este era valorado con un carácter asistencial más que educativo.

Como futuros desarrollos que podrían partir en base a este estudio expuesto, a través de los testimonios de los ciudadanos húngaros que vivieron parte de su infancia durante el Régimen, se podría obtener información bastante enriquecedora sobre la educación no formal y sobre el día a día de los niños nacidos en el Bloque Este. Además, podríamos estudiar cómo la lengua rusa penetró en la educación de los países ocupados por la URSS, trayendo consigo múltiples consecuencias en el sistema educativo de estos países. Otro tema de interés podría ser conocer cómo era la educación y la infancia antes de la ocupación y después de la Transición de 1989.

### **6.3. REFLEXIONES FINALES**

Finalmente, me gustaría mencionar qué conclusiones y aprendizajes he obtenido tras la realización de este Trabajo de Fin de Grado. Debo señalar que nunca había asumido la labor de investigación desde un punto de partida que comenzaba en un contexto tan diferente a lo que suele ser lo común de mi día a día. Encontrarme en otro país, en Hungría, y tener que afrontar un proyecto bajo diversas barreras, ha supuesto todo un reto. Destaco en este sentido la importancia y responsabilidad que conlleva la acción de investigar. Actualmente podemos encontrar una gran variedad de recursos que nos acercan y sitúan en grandes acontecimientos, en este caso, el nacimiento del Telón de Acero tras la finalización de la II Guerra Mundial, sin embargo, adentrarme en una temática necesitada de especialización, me ha hecho comprender por qué nunca debemos parar de investigar y, sobre todo, de exponer lo investigado.

A pesar de que en la actualidad contamos con una gran variedad de recursos tecnológicos, investigar sobre los hechos ocurridos en un lugar concreto situándonos en ese mismo espacio, hace de esta experiencia un proceso mucho más enriquecedor a nivel académico y personal.

Como docente este trabajo me ha servido para conocer un amplio abanico de temáticas relacionadas con la historia de la educación que me han ayudado a reflexionar sobre la importancia de una educación libre, crítica, que permita a los estudiantes pensar sobre lo que se les enseña.

Finalmente, señalo la importancia de dar con figuras que nos motiven y entusiasmen a salir de nuestra propia zona de confort, tal y como a mí me ha ocurrido con mi tutora Miriam Sonlleve Velasco, y que nos hagan descubrir nuevos campos académicos tras todas las habilidades y conocimientos adquiridos a lo largo de la formación del Grado de Educación Primaria y Grado de Educación Infantil. Es esencial fomentar la tarea de investigar con el fin de evitar perder parte del pasado histórico.

## REFERENCIAS

- Anguera Argilaga, M. T. (1986). La investigación cualitativa. *Educación*, 10, 23-50.
- Ávalos Viamontes, V. (2006). Concepción pedagógica de trabajo con el Movimiento de Pioneros Exploradores para el desarrollo de la educación patriótica en la escuela primaria.
- Barros, C. (2018). Revolución de Octubre, historia y memoria. *Izquierdas*, 43.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- Blanco, M. D. F. (2006). La crisis del socialismo real. Semejanzas y diferencias entre las disidencias del bloque del este. *Historia Actual Online*, 11, 65-86.
- Blanco, M. D. F. (2006). La Revolución Húngara de 1956: el carácter político y la organización social. *Historia Actual Online*, 10, 99-113.
- Clares López, J. (2016). *Metodología de Investigación Educativa. Proyectos de Investigación. Un abordaje desde la diversidad, sus necesidades e intervención*. Sevilla: Asociación Internacional de Expresión y Comunicación Emocional.
- Connelly, M., & Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación educativa. En J. Larrosa et al. (comps.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Barcelona: Laertes.
- Cristian, R. M. (2002). Telling Woman: Historias orales de mujeres húngaras. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 8(16), 37-53.
- Cruz Cuevas, K. (2012). Intelectuales húngaros frente al sistema socialista (1948-1989). *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 7.
- Enríquez, C. G. (1991). *La transición húngara a la democracia 1988-1990* (Tesis doctoral). Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Enríquez, C. G. (2001). Transformaciones socioeconómicas en Hungría desde 1989. *Papeles del Este*, 1, 1-17.
- Fernández-Inglés, S., & Gutiérrez-Pérez, R. (2018). El método biográfico narrativo aplicado a los bienes culturales. Una experiencia inclusiva e intercultural en la GAMeC. *Tercio Creciente*.
- Ferrero Blanco, D. (2006). La revolución húngara de 1956: el carácter político y la organización social. *Historia Actual Online*, 10, 99-113.
- Gázquez, J. J., Cangas, A. J., Pérez-Fuentes, M. C., Padilla, D., & Cano, Á. (2007). Percepción de la violencia escolar por parte de los familiares: un estudio comparativo en cuatro países europeos. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(1), 93-105.
- Halbwachs, M. (2011). *La memoria colectiva*. Buenos Aires: Miño & Dávila.

Hernández-Hernández, F., & Aberasturi Apraiz, E. (2014). Las historias de vida como alternativa para visibilizar los relatos y experiencias silenciadas de la educación. *Tendencias pedagógicas*.

Hirose, I. (2014). *Egalitarianism*. London and New York: Routledge.

Huchim Aguilar, D., & Reyes Chávez, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades investigativas en Educación*, 13(3), 392-419.

Jelin, E. (2002). *Las conmemoraciones: las disputas en las fechas "in-felices"*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Karady, V. (1990). Las funciones sociales de los sistemas educativos en perspectiva comparada: La educación superior en Francia y Hungría en los siglos XIX y XX. *Revista de Educación, nº extraordinario*, 165-191.

Kosarka, J. (1991). El proceso de transición en Hungría: cambio de sistema. *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*, 9, 219-224.

Kozma, T. (1995). La escuela única: su extensión y dificultades en Hungría. *Revista Española de Educación Comparada*, 1, 109-128.

Lénárt, A. (2020). A nuestra manera: 1989-1990 y la transformación democrática en Hungría desde la perspectiva del presente. *Revista de Estudios Europeos*, 76 ( julio-diciembre), 193-207.

León-Mejía, A. (2013). *Cómo hacer un estado de la cuestión. Guía rápida* (Material educativo). Universidad Internacional de la Rioja.

Luján, R. H. (2012). La historia oral y sus aportaciones a la investigación educativa. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 3(5), 57-65.

Meda, J., & Brunelli, M. (2018). The dumb child: contribution to the study of the icogenesis of the dunce cap. *History of Education & Children's Literature*, 13 (1), 41-70.

Morcillo Rosillo, M. (2002). Las relaciones entre el régimen franquista y Hungría durante la Segunda Guerra Mundial: petición de entrada de judíos procedentes de Hungría en el Protectorado Español de Marruecos. *Anales de Historia Contemporánea*, 18, 469-486.

Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Madrid: Narcea.

Muñoz Onofre, D. (2003). Construcción narrativa en la historia oral. *Nómadas*, 18, 94-102.

Pethö, S. (2007). Los países socialistas de Europa Centro-Oriental. *Migraciones & Exilios: Cuadernos de la Asociación para el estudio de los exilios y migraciones ibéricas contemporáneas*, 8, 87-94.

- Retamozo, M. (2014). Cómo hacer un proyecto de tesis doctoral. *Ciencia, docencia y tecnología*, 25(48), 173-202.
- Salgado Lévano, A.C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13, 71-78.
- Sandoval Casilimas, C. A. (1996). Investigación cualitativa.
- Sanmartín, I. (2014). La historia como memoria y la memoria como historia. La unicidad entre historia y memoria a partir del presente medieval. *Tiempo Presente*, 2, 41-52.
- Sebess, P. (2017). *Hungría y su política exterior en la segunda guerra.: El tratado de Trianon y sus consecuencias*. Michigan: Independently published.
- Semsey, V. (1992). Transición política en Hungría (1989-1990). *Revista de estudios políticos*, 78, 241-254.
- Semsey, V. (1993). Transición política en Hungría: 1989-1990. *Cuadernos de historia contemporánea*, 15, 157-170.
- Solé Mariño, J. M. (1981). Hace veinticinco años: La invasión de Hungría. *Tiempo de Historia*, 41, 86-99.
- Sonlleve Velasco. M. (2018). *Memoria y reconstrucción de la educación franquista en Segovia. La voz de la infancia de las clases populares*. (Tesis doctoral). Valladolid, Universidad de Valladolid.
- Sonlleve Velasco. M. (2019). Golpes y brazos en cruz: el castigo escolar en la escuela pública franquista (1938-1951). *História da Educação*, 23.
- Spindola Zago, O. (2020). “Hemos hecho Italia, ahora tenemos que hacer a los italianos”. El aparato educativo transnacional del régimen fascista italiano, 1922-1945. *Historia mexicana*, 69 (3), 1189- 1246.
- Thompson, P. (1988). La voz del pasado. *História oral*, 3.
- Todorov, T. (2002). *Memoria del mal, tentación del bien. Indagación sobre el siglo XX*. Barcelona: Península.
- Torrecilla, L. (1998). *Niñez y castigo. Historia del castigo escolar*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Torres, A. F. (1988). *La escuela comprensiva: situación actual y problemática* (No. 19). Ministerio de Educación.
- Traverso, E. (2007). *El pasado, instrucciones de uso. Historia, memoria, política*. Madrid: Marcial Pons.
- Urbina, E. C. (2020). Investigación cualitativa. *Applied Sciences in Dentistry*, 1(3).
- Vamos, A. (2016). Bilingual education and language-of-education policy in Hungary in the 20th Century (1918-2008). *Essays and Researches*, 135.

Vamos, A. (2018). Hungarian-Russian bilingual schools in Hungary during the Soviet occupation (1945–1989). *Paedagogica Historica*, 54(3), 301-319.

## **ANEXOS**

Los anexos de este Trabajo de Fin de Grado pueden consultarse a través del siguiente enlace:

<https://drive.google.com/file/d/1vcTG1B0DRKDtJCnvJhF9t2Ugc66VfGPA/view?usp=sharing>