

Université de Genève
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education
Subdivision "Développement et planification des systèmes de formation"

1211 Genève 4

DEVELOPPEMENT REGIONAL
DIAGNOSTICS EDUCATIFS ET RESSOURCES HUMAINES
L'EXEMPLE DE L'ESPAGNE FRANQUISTE

PIERRE FURTER

Document de travail DPSF n° 25

Ce document est la version française - et développée - d'une communication présentée au Cercle d'Etudes «Géographie de la formation» de la Société des Géographes Allemands à Bonn au printemps 1988 sous le titre "*Regionale Entwicklung, Bildungsdiagnosen und Humanen Ressourcen am Beispiels Spaniens*". Je remercie mes collègues pour leurs critiques et suggestions dont j'ai tenu compte dans la mesure du possible.

Août 1988

Une éducation pour le développement régional
et les représentations pédagogiques des contextes

III

DEVELOPPEMENT REGIONAL,
DIAGNOSTICS EDUCATIFS ET RESSOURCES HUMAINES
L'EXEMPLE DE L'ESPAGNE FRANQUISTE

Pierre Furter
Université de Genève
FPSE / DPSF

Mars 1988 - août 1988

TABLE DES MATIERES

Indice des sigles	p. II
Indice des hors-textes	p. IV
1. Introduction	p. 1
2. Un lourd héritage (1939-1950)	p. 6
3. L'ouverture internationale (1950-1963)	p. 12
3.1. Un nouveau contexte	p. 12
3.2. Les diagnostics internationaux	p. 15
4. La décennie de la planification (1964-1975)	p. 28
4.1. Un contexte technocratique	p. 28
4.2. Les plans de développement	p. 31
4.3. Un diagnostic pour la réforme de la formation	p. 39
5. L'émergence des Espagnes (1975-1977)	p. 53
6. Premières conclusions : Vers l'intégration européenne	p. 80
Bibliographie utilisée	p. 82

INDICE DES SIGLES

ASC	Animation socio-culturelle
BIE	Bureau International d'Education
BIRD	Banque Internationale de Reconstruction & de Développement (dite "Banque Mondiale")
CA	Communauté autonome espagnole (1978)
CEE	Communauté des Etats Européens
CEISA	Centre d'études et de recherches sociales
CEIDE-ICE	Centre national de recherche pour le développement de l'éducation
FAO	Organisation des Nations Unies pour la nutrition
FERE	Fédération espagnole des religieux de l'éducation
FOESSA	Fondation pour les Etudes sociales et sociologiques appliquées
FPA	Formation professionnelle d'adultes
INCIE-ICE	Institut national de coordination de la recherche éducative & des Instituts de sciences de l'éducation
INE	Institut national de statistiques
INI	Institut national des industries (1941)
LGE	Loi générale de l'éducation et du financement de la réforme éducative (1970)
LOAPA	Loi organique d'harmonisation du processus autonome (refusée en 1982)
LODE	Loi organique du droit à l'éducation (1985)
LOFCA	Loi organique de financement des communautés autonomes (1980)
LRU	Loi de réforme universitaire (1982)
MEC	Ministère de l'Education et de la Culture
OCDE	Organisation pour le développement économique et la coopération
OD	Opus Dei

OEA	Organisation des Etats Américains
ONU	Organisation des Nations Unies
PE	Petite Entreprise
PNB	Produit national brut
PRM	Projet régional méditerranéen de l'OCDE
SIPM	Service d'information et de politique militaires (franquiste)
SSRE/SGBF	Société suisse pour la recherche en éducation
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
USA	Etats-Unis d'Amérique

INDICE DES HORS-TEXTES

Figure n° 1	
Tableau synoptique	p. 5
Figure n° 2.1	
Les grands bilans migratoires entre 1960-70	p. 14
Figure n° 2.2	
Distribution annuelle en milliers de personnes migrant entre 1960-70	p. 14
Figure n° 3	
L'évolution historique de l'enseignement primaire entre 1880-1985	p. 16
Figure n° 3.1	
Taux de scolarisation primaire en 1880	p. 16
Figure n° 3.2	
Ib. pour 1932	p. 16
Figure n° 3.3	
Ib. pour 1951	p. 17
Figure n° 3.4	
Ib. pour 1965	p. 17
Figure n° 3.5	
Les écarts dans l'EGB en 1985	p. 18
Figure n° 4	
Elèves-bacheliers pour 100.000 ha. de 1863 à 1985	p. 19
Figure n° 4.1	
Elèves-bacheliers pour 100 000 ha en 1863	p. 19
Figure n° 4.2	
Ib. pour 1927	p. 19
Figure n° 4.3	
Ib. pour 1932	p. 20

Figure n° 4.4 Ib. pour 1966	p. 20
Figure n° 4.5 Les écarts dans l'obtention des baccalauréats en 1985.....	p. 21
Figure n° 5 Les écarts dans la formation professionnelle en 1985.....	p. 22
Figure n° 6 Les écarts dans la participation aux universités en 1985.....	p. 23
Figure n° 7 Evolution des dépenses en transports scolaires entre 1962 et 1973	p. 24
Figure n° 8 Nombre d'itinéraires scolaires (EGB) en fonctionnement en 1972 par province	p. 24
Figure n° 9.1 Taux de scolarisation et revenu par habitant, 1960	p. 26
Figure n° 9.2 Transports scolaires 1962-1972	p. 21
Figure n° 10 Résultats des pôles de développement pendant les 3 premiers plans	p. 35
Figure n° 11 Stratégie des pôles de développement pour les premiers plans	p. 36
Figure n° 12 Localisation des pôles et Polygones industriels en 1967	p. 37
Figure n° 13 Dépenses de l'enseignement public et privé, 1960-69	p. 41
Figure n° 14.1 Distribution des effectifs des corps de l'administration centrale	p. 45
Figure n° 14.2 Participation aux dépenses éducatives par niveaux administratifs	p. 46

Figure n° 15 Des campagnes peu équipées	p. 48
Figure n° 15.1 L'équipement collectif des municipalités en 1962	p. 48
Figure n° 15.2 L'état de l'habitat selon les zones de résidence entre 1960-1970	p. 48
Figure n° 15.3 Consommation d'énergie par habitant selon les provinces	p. 49
Figure n° 16 Une école de montagne à la fin des années 60	p. 50
Figure n° 17 Une école à maître unique actuelle	p. 51
Figure n° 18 Détermination des deux grandes zones démographiques selon la structure du peuplement	p. 55
Figure n° 19 Les écarts régionaux du taux d'analphabétisme en 1986	p. 56
Figure n° 20.1 La typologie "Développement/Education" en 1950	p. 57
Figure n° 20.2 Ib. en 1970	p. 57
Figure n° 21 La population infantile de moins de 15 ans en 1950 dans les villes de plus de 50.000 ha. et les capitales de province	p. 59
Figure n° 22 Ib. en 1970	p. 60
Figure n° 23 Taux d'analphabétisme dans les villes de plus de 50.000 ha. et les capitales de provinces en 1950	p. 61

Figure n° 24 Ib. en 1970	p. 62
Figure n° 25 Classification des provinces selon les niveaux de vie en 1987	p. 64
Figure n° 26 Les revenus par province entre 1973 et 1981	p. 65
Figure n° 27 La couverture sanitaire par la sécurité sociale en 1988 des différentes Communautés Automomes	p. 66
Figure n° 28 Typologie des "Six Espagnes".....	p. 67
Figure n° 29 La typologie des "six Espagnes" sur la base de la division provinciale	p. 68
Figure n° 30 Regroupement des "Six Espagnes" selon deux paramètres	p. 69
Figure n° 31 "Plusieurs Espagnes"	p. 71
Figure n° 32 Les changements de la participation industrielle de chaque province entre 1967 et 1983	p. 74
Figure n° 33 Concentration de l'activité industrielle en fonction des variations de la valeur industrielle ajoutée en 1983	p. 75
Figure n° 34 Localisation des aires et des municipalités avec une industrialisation endogène.....	p. 76
Figure n° 35 Pourcentage de l'emploi endogène dans le secteur industriel provincial en 1986	p. 78
Figure n° 36 Importance de l'emploi endogène dans le secteur industriel par province	p. 79

- I -

INTRODUCTION

Cette IIIe partie analyse et essaie d'interpréter les rapports qui se sont établis entre :

- le développement régional dans le cadre de l'accélération de la croissance économique de l'Espagne après la Guerre Civile;
- les différents diagnostics qui ont été successivement établis de l'éducation au cours de 4 décennies de censure;
- et les politiques d'utilisation et de formation des ressources humaines voulues par ce régime autoritaire.

Comme les autres parties, cette étude fait partie d'une recherche plus ambitieuse - en cours de réalisation - sur le rôle des représentations collectives :

- a. des contextes territoriaux (aux niveaux : macro, meso et micro);
- b. des ressources humaines (considérées en tant que peuplements, mains d'oeuvre, *mais aussi comme des agents* socioculturels et politiques);
- c. de la culture scolaire (conçue comme un ensemble qui englobe aussi bien le "curriculum"; les normes de fonctionnement, de travail et de qualité de l'enseignement; les divers rôles des personnels enseignants; les options à l'égard des processus identitaires);

dans les différents diagnostics de la situation éducative en Espagne.

L'hypothèse principale suppose que les images des ressources humaines et de leurs contextes jouent un rôle non négligeable (même lorsqu'il reste implicite) dans l'établissement des diagnostics d'une situation éducative et dans l'élaboration des plans et des programmations de la planification de la formation. En particulier quand il s'agit d'une éducation destinée à servir [aussi] le développement régional.

Dans le cas de l'Espagne, et en particulier pour l'époque considérée, il apparaît que l'effort des autorités gouvernementales pour moderniser à outrance le pays a été certes important. Néanmoins, cet objectif a été conditionné par des facteurs doctrinaux (politico-religieux); idéologiques (politico-économiques) et culturels (surtout, mais non exclusivement, linguistiques), qui ont été parfois déterminants.

En effet, dans les plans de développement économique et social, comme dans les diagnostics des besoins en ressources humaines qui les préparaient ou les accompagnaient, l'accent a été mis *d'abord* sur la qualification et la mobilité de la main d'oeuvre. Ce qui s'est traduit par l'extension des offres scolaires qui a été accompagnée par l'adaptation, puis par une réforme profonde du système scolaire. Dans cette perspective, les inégalités régionales étaient considérées comme autant de coûts sociaux que la modernisation absorberait à long terme. A la fin du régime franquiste - désigné dorénavant comme "le Régime" - il est apparu non seulement que ces inégalités avaient augmenté, mais qu'elles se sont transformées en *revendications régionales*. Cette émergence du régionalisme s'explique aussi par des facteurs idéologiques et culturels que la doctrine catholico-nationaliste du Régime avait occultés sans pouvoir les éliminer. De cette crise est né un nouvel Etat, toujours encore unitaire, mais composé de Communautés *autonomes* (CA) dont il reste à savoir si elles pourront être porteuses d'un véritable développement régional.

Si nous avons choisi de nous concentrer sur l'ensemble des années qui correspondent au régime franquiste (1939-1977), ce n'est ni pour dénoncer les excès de cette discutabile période de l'histoire espagnole, ni pour ridiculiser les options de cette "idéologie" (?) en matière d'éducation; tout aussi peu pour en exalter la réussite. Nos raisons sont bien différentes. Tout d'abord, cette période correspond en partie et pour la plus importante à celle que nous avons étudiée dans la IIe partie. Cette correspondance s'est traduite par des va-et-vient entre l'Espagne et l'Amérique latine dus, pour une part, à l'activité des exilés républicains espagnols qui eurent parfois des responsabilités importantes dans leurs pays d'accueil. D'autre part aux exilés "volontaires", c'est-à-dire aux plus jeunes qui se sentaient mal à l'aise dans le Régime "bleu"¹ et qui cherchèrent dans les organisations internationales et inter-américaines des lieux adéquats pour se former, se perfectionner et expérimenter. Ainsi un R. Diez-Hochleitner a joué un rôle important dans le démarrage de l'expérience de planification intégrale de l'éducation essayée par l'OEA et la BIRD

1. Dans la symbolique de l'époque, au "rouge" des Républicains s'opposait le "bleu" franquiste.

en Colombie en 1956 (1961). Sans oublier tous ceux qui se formèrent aux USA et en Europe; ce qui permit la création d'une troisième génération de résistants, comme le groupe réuni autour de la revue *Ruedo Ibérico* à Paris. Ensuite parce que le régime franquiste n'a pas été statique. Non seulement on peut y distinguer plusieurs étapes bien différentes, mais encore et d'une façon plus générale, ce régime s'est modifié en suivant la dynamique sociale et économique d'une modernisation tout à la fois voulue par la majorité du Régime et crainte par les responsables les plus durs. On a pu ainsi dire que l'Espagne contemporaine est devenue une nation européenne moderne *malgré* le franquisme. C'est aussi pourquoi, déjà avant la mort du Caudillo en 1975, on opposait dans les milieux informés de Madrid "l'Espagne réelle" à "l'Espagne officielle". Dans cette évolution, et bien que le régime l'ait toujours nié, le facteur régional n'a pas été négligeable. Preuve en soit que la machinerie que le Caudillo avait montée pour que le Régime lui survive sauta littéralement grâce aux séparatistes d'Euzkadi. On ne comprendrait rien à l'Espagne autonome actuelle si on ne tenait pas compte de cette résistance régionaliste. Enfin, comme pour l'Amérique latine, à ces facteurs en quelque sorte internes s'ajoutent des facteurs externes, sous la forme de pressions ou de suggestions des experts et des organisations internationales qui cherchent à intégrer la nouvelle Espagne aussi bien à l'univers occidental qu'à l'Europe en formation.

Tout ceci explique que dans cette IIIe partie, notre attention se portera surtout sur les documents, les recherches et les points de vue du centre sur ses périphéries, c'est-à-dire sur la production des *élites* politiques qui ont influencé les décisions intellectuelles pour les diagnostics, et bureaucratiques pour l'application des politiques². Néanmoins, comme nous le verrons, ces élites non seulement changent mais elles sont divisées en clans irréductibles; d'où une série de conflits qui animent cette dynamique et qui en font un processus complexe. Par ailleurs, certaines d'entre elles sont formées par des militants qui appuyent et parfois qui animent les mouvements sociaux aussi bien dans le centre que dans les périphéries. Nous aurons donc une image analogue encore que différente de cette période par rapport à l'ASC que nous avons étudiée dans notre Ière partie. Pour ces élites, la question scolaire est un enjeu certain. Ce qui n'est pas inintéressant puisque ce sont les éducateurs qui vont

2. Une de nos sources a été la *Sociologia del franquismo* de A. de Miguel (1975) où l'auteur analyse l'idéologie des Ministres du Régime.

montrer le moins de compréhension pour cette évolution³; attitude qui trouvera son prolongement jusque dans l'actualité.

Enfin, une ultime remarque. Nous aurions pu prendre la mort du Caudillo comme limite de ce travail, afin de nous simplifier la périodisation. En fait, le Régime, qui avait déjà pris une autre orientation avant cette mort, se prolongera pendant une période dite de *transition* qui va approximativement de 1975 à 1977, c'est-à-dire jusqu'à la nouvelle Constitution, que nous étudierons en détails dans la Ve partie.

3. Bien que de nombreux intellectuels et travailleurs intellectuels aient manifesté la même indifférence pour cette question "silenciada" ("passée sous silence") (Miguel, 1980, 184 sq).

Année	Evènements politiques	Décisions socio-économiques	Education et formation des RRHH	5
1939			"Commission de culture et éducation" (ref.ens.sec.) dite de la "contre-réforme" franquiste	
1939	Fin de la Guerre Civile Construction d'un Nouvel Etat			
----- (le système autarcique) -----				
1941		Loi de défense de l'industrie nationale (INI)		
1943			Loi organique universitaire	
1945	Isolement diplomatique de l'Espagne		Loi de l'enseignement primaire	
1949			Création du baccalauréat "professionnel" ("laboral")	
----- (l'ouverture internationale) -----				
1951			J.Ruiz-Giménez Ministre	
1952	Entrée de l'Espagne à l' UNESCO			
1953	Concordat avec le Vatican		Loi-cadre de l'enseignement secondaire Programme de constructions scolaires	
1956	Entrée de l'Espagne à l' ONU		Mouvements de protestations des étudiants	
1957	Entrée de l'Espagne à la BIRD		Loi de l'enseignement supérieur Réforme de l'enseignement professionnel Création de la FPA	
1958	Entrées de l'Espagne au FMI & à l' OCDE	Le rapport OCDE		
1959		Plan de stabilisation		
1960	Adhésion au PRM	Rapport de la BIRD		
1962	Demande d'adhésion à la CEE		Rapport de l' UNESCO	
----- (La décennie de la planification)-----				
1963	Gouvernement technocratique de Rodó	Etudes régionales sur la Catalogne et les Asturies	Rapport PRM/OCDE	
1964		Ie Plan de développement économique-social (1964-1967)	Programme de "promotion ouvrière"	
1965			Revision du rapport PRM/OCDE sur la base du Ie Plan	

(année)	(évènements politiques)	(décisions socio-économiques)	(éducation et formation des RRHH)	5bis
1966	Officialisation du "Mouvement National"		Transformation du Ministère de l' Education et de la Science en MEC Création du CENIDE-ICE	
1969		IIe Plan de développement (1969-1971)	"Libro Blanco" du MEC	
1970			LGE	
1972		IIIe Plan de développement (1971-1975)		
1973	Mort de Carrera Blanco	IVe Plan (???) Création de l'Association esp. de sc. régionales		
1975	Mort du Caudillo			
----- (la période de transition) -----				
1976	Juan Carlos I, roi d'Espagne		Création de la Société esp. de pédagogie comparée	
----- (l' Espagne des Autonomies) -----				
1978	Nouvelle Constitution			
1980		LOFCA		
1982	Reconnaissance progressive des régions et territoires en Communautés Autonomes	Echec de la LOAPA	LRU	
1985			LODE Création du Conseil scolaire de l'éducation	

Figure no 1 Tableau synoptique

- 2 -

UN LOURD HERITAGE (1939-1950)

Probablement si la "question régionale" a été au centre des conflits féroces de la Guerre Civile de 1936-1939, c'est qu'elle a suscité des polémiques, des passions et des tensions graves depuis des siècles, et en particulier au cours du XIXe siècle. Nous aurons l'occasion de revenir sur ce long passé lors de la Ve partie de ce travail. Pour l'instant, il importe de souligner que le blocage des discussions autour de cette question qui empêchera les Franquistes de trouver une solution acceptable ne s'explique pas seulement par l'idéologie spécifique du Régime. Il y eut d'autres raisons qui perdurent depuis longtemps. Rappelons-en brièvement les principales :

- A. Les dimensions et les divisions géographiques de l'Espagne; les disparités structurelles de ses peuplements et de ses modes de production; les particularismes culturels et leurs enracinements historiques; etc... Tous ces éléments contribuent à créer un ensemble d'une complexité telle qu'on a pu le qualifier de "labyrinthe espagnol" (Brenan, 1962). En effet, à côté des nationalités dites historiques (comme la Catalogne, Euzkadi ou la Galice) qui représentent de véritables sujets historiques, existent des "communautés" où le régionalisme, tout en étant plus latent, reste une force réelle ("Aragon", le "Pays Valencien", l'Andalousie, le Royaume de Murcie, les Canaries, etc...).
- B. «*Pour des raisons difficiles à spécifier, la monarchie espagnole n'a pas réussi, malgré sa politique séculaire d'unification, à imposer une réelle homogénéisation historique, culturelle, sociale ni économique*» (Blasco, 1974 : 346). L'ampleur des conflits, des rivalités et des litiges entre les périphéries, entre celles-ci et le pouvoir central n'a pu être *contenue* que grâce à des appareils d'Etat centralisés et autoritaires. Néanmoins, ceux-ci ne sont jamais parvenus à étouffer les revendications régionales. Peut-être parce que le pouvoir central en sous-estimait les racines profondes. Et surtout qu'il en ignorait sciemment les facteurs dynamiques et les processus identitaires.
- C. Ces difficultés politiques se sont traduites par des tensions constantes avec une bureaucratie autoritaire et bornée. En éducation par exemple, la *Loi Moyano* de 1857 ne sera réellement remise en cause qu'en ... 1970 par la *Loi Générale sur l'Education* (LGE) ! De même certaines prérogatives de l'administration centrale

ont *toujours* été considérées comme des "matières réservées" : l'inspection, la programmation générale des curricula, la titularisation et la reconnaissance des diplômes. Elles n'ont *jamais* été réellement discutées avec les autorités régionales ni locales. D'où un climat constant de méfiance.

Cette période qui va du XIXe au XXe siècle est si cruciale pour l'évolution de l'administration de l'éducation qu'il vaut la peine d'en rappeler les principales étapes. Ce que nous ferons en nous basant sur un recueil récent¹ d'études publié en France. Celui-ci permet d'apprécier l'ampleur de ces difficultés politiques à propos de l'éducation au niveau le plus fondamental, c'est-à-dire par rapport à l'enseignement primaire. Ces travaux couvrent l'évolution de l'éducation du XVIIIe siècle à la fin du franquisme. La problématique commune est de considérer l'école primaire comme l'institution scolaire qui est - ou devrait être - la plus populaire, c'est-à-dire celle qui est la plus proche des réalités locales. La question majeure est de savoir si les prétentions et les projets des politiques éducatives [toujours nationales, parfois nationalistes] se sont traduits par des solutions satisfaisantes au niveau des réalités scolaires dans les régions et les situations locales. A partir de cas précis, certes limités dans le temps et l'espace, la plupart des auteurs doutent de l'impact de ces politiques sur le niveau d'instruction de la population, sur le taux d'alphabétisation, sur le développement culturel des groupes marginalisés, etc... C'est pourquoi, sur la base d'une documentation d'archives, sur des sources statistiques peu connues et des témoignages contemporains, ces auteurs montrent la très grande diversité des situations qui existent en Espagne. Ils dévoilent des disparités régionales, des clivages entre les zones urbaines et rurales, des oppositions entre le centre madrilène et les autonomies périphériques.

Outre cette représentation géopolitique nouvelle qui oblige à une extrême prudence quand on prétend généraliser au niveau de toute l'Espagne, la périodisation choisie permet aussi de mettre en valeur des hypothèses intéressantes. Tout d'abord, en remontant jusqu'au XVIIIe siècle, plusieurs de ces auteurs valorisent l'impact de la philanthropie sur l'ouverture des élites provinciales. Il apparaît ainsi que la décadence de l'Etat espagnol des Bourbons est beaucoup plus tardive et s'est accentuée au XIXe siècle, c'est-à-dire avec la réaction qui suivit les

1. CIREMIA, L'enseignement primaire en Espagne et en Amérique latine du XVIIIe siècle à nos jours : politiques éducatives et réalités scolaires, *Université de Tours*, 1986, VII + 632 pages.

guerres napoléoniennes. Le XIXe siècle apparaît sous un double aspect. D'une part, comme une suite d'échecs (l'avortement de l'industrialisation; les guerres civiles endémiques; l'attitude rétrograde de l'Eglise; etc...). D'autre part, et surtout à partir de 1876, comme le moment historique d'une double renaissance : celle d'une part des élites éclairées regroupées autour de l'Institution Libre d'Enseignement (ILE); d'autre part, d'un mouvement populaire soutenu par les syndicats, le Parti socialiste et l'anarcho-syndicalisme. L'autre période intéressante est celle de la IIe République (1931-1936). L'oeuvre éducative de celle-ci est ramenée à de justes proportions. Ses limites seraient dues plus au hiatus entre les projets aventureux de cette "République des professeurs" et le manque de ressources financières et humaines au niveau des réalités quotidiennes, qu'aux conflits avec l'Eglise catholique. Les deux dernières périodes sont particulièrement intéressantes puisqu'elles font rarement l'objet d'analyses objectives. Il y a tout d'abord une revalorisation de l'éducation pendant la Guerre Civile puisque, malgré la militarisation et la politisation imposées par le conflit, celle-ci restera un champ d'une surprenante créativité. Ensuite, et pour finir, la période franquiste où, par delà les idées ultratraditionnalistes et une politique systématique de répression, la dictature est peu à peu contrainte de répondre aux pressions d'une demande sociale pour plus et une autre formation.

C. Ces orientations fondamentales de l'Etat et de l'Administration coïncident pleinement avec l'emprise d'une Eglise catholique exclusive dans son orthodoxie spirituelle et convaincue de ses droits temporels. C'est elle qui a imposé le seul facteur réel d'homogénéité culturelle au prix d'une stricte orthodoxie intégriste qui stérilisa d'ailleurs sa réflexion. C'est pourquoi elle s'est toujours montrée méfiante à l'égard des revendications nationalitaires². En effet, un séparatisme temporel ne pouvait qu'entraîner des risques d'hétérodoxie spirituelle.

E. L'armée moderne et la gendarmerie militarisée - la Guardia Civil - sont nées dans les conflits civils du XIXe siècle lors des guerres carlistes. Cet héritage relativement ancien s'alourdit encore avec la Guerre Civile. Les militaires rebelles en effet trouveront dans leur analyse des "erreurs" de la IIe République à l'égard des régionalistes une justification de leur coup d'Etat afin de sauver l'Espagne de l'éclatement et pour lui redonner sa grandeur. D'une part, ils légitiment leur soulèvement parce que la IIe République aurait mis en péril l'intégrité nationale en

2. Sauf dans le cas d'Euzkadi et, jusqu'à un certain point, la Catalogne, grâce au couvent de Monserrat.

cédant aux revendications catalanes, basques et galiciennes. D'autre part, formés dans une guerre coloniale³, ils sont obsédés par le mythe d'une "Espagne impériale", fondée sur une conception métahistorique d'une "essence nationale éternelle".

A partir de ces prémices s'organise un *Etat national-catholique autoritaire* où s'associent les intérêts de classe, le corporatisme de la Falange, l'autoritarisme impérial et bureaucratique de l'Armée et la défense de l'intégrisme par l'Eglise. Même si apparemment ce bloc d'alliance réactionnaire se maintiendra uni jusqu'à la mort du Caudillo, ce n'est pas sans dissensions. Ainsi, on note déjà en 1943 quelques fissures entre la Falange et l'Eglise à propos de la question universitaire. Plus qu'un bloc homogène, ce Régime autoritaire semble avoir été surtout un faisceau de tendances plus ou moins convergentes dont le Caudillo a su habilement limiter les dissensions.

Essayons de saisir les structures de ce Nouvel Etat telles qu'elles se maintiendront sans aucune modifications au moins pendant les dix premières années. Tout d'abord, les oligarchies traditionnelles se sont alliées une paysannerie moyenne au nom d'une idéologie ruraliste qui se fonde sur une harmonie sociale précapitaliste. N'oublions pas que l'Espagne occupe encore à cette époque la moitié de sa main d'oeuvre dans l'agriculture dont la survie est assurée économiquement par une politique rigoureuse des prix des produits de base. Elle est appuyée par des mesures protectionnistes de défense (sic) des intérêts économiques, conçues à partir d'un modèle autarcique d'autosuffisance. On créera sur le même modèle, une industrie "nationale" peu compétitive (INI). Le prix politique, entre autre, est l'imposition d'un modèle d'administration de "centralisation articulée" basé sur les notions d'ordre et de hiérarchie, en fait calqué sur l'organisation militaire. Ce "verticalisme" impose le pouvoir central aux gouvernements provinciaux et municipaux; tous, bien entendu, directement nommés par Madrid. L'encadrement social et culturel est assuré, d'une part, par la Falange, inspiré par un catholicisme non-clérical et teinté de préoccupations sociales. Son but est de réintroduire les valeurs "éternelles" de l'Hispanité. Elle s'identifie à une image impériale de l'Espagne, une et unitaire. D'autre part, par l'Eglise, expurgée de ses éléments rénovateurs ou séparatistes. Celle-ci garantit,

3. *Le fer de lance de la rébellion est en effet constitué par les troupes cantonnées en Afrique du Nord. Leurs chefs ont conquis leur renommée belliciste et impériale au cours de la répression des innombrables révoltes marocaines contre l'occupation espagnole. Aujourd'hui encore, les enclaves de Ceuta et Melilla constituent des points d'achoppement entre le Maroc et l'Espagne.*

grâce à son souci inquisitorial d'une pure orthodoxie, l'orientation de l'éducation de base (primaire et secondaire) qualifiée de "glorieuse infanterie de la culture espagnole". Cette double responsabilité, non exempte de tension, comme nous l'avons vu, sera cimentée grâce à des concessions multiples où l'on ne sait pas très bien qui manipule l'autre. Le système éducatif approfondit son dualisme fondamental : d'une part, une éducation primaire languissante⁴; d'autre part, une formation des élites par le biais de l'enseignement moyen et universitaire. Ce dernier deviendra le terrain des luttes et des tensions internes du régime. Ce système éducatif sera, plus que les autres système peut-être, soumis à un régime de contrôle strict. On commencera par une terrible épuration des enseignants et des intellectuels. Celle-ci sera complétée par une "purification" idéologique afin de retourner aux modèles traditionnels. La "contre-réforme" est explicitement voulue pour éliminer toutes les séquelles du "gauchisme" républicain.

Le Nouvel Etat en effet ne cache pas sa volonté de revenir aux sources éternelles. Il s'agit d'un retour à une essence nationale, naturelle, perpétuelle et inamovible (Ninyoles, 1977). Cette contre-révolution éducative voulue par le premier Ministre de l'éducation franquiste, P. Sainz Rodriguez, souhaite, selon R. de Toledo, directeur de l'enseignement primaire en 1939, *«que l'école espagnole retourne de nouveau à améliorer et développer dans la population et dans la famille les vertus nationales de discipline, hiérarchie, mission et fraternité»* (Galan, 1973 : 83-86). Une année plus tard, J. Pamartin, directeur de l'enseignement secondaire et supérieur, devient même menaçant : *«Qu'on ne croie pas que nous allons permettre à ces deux foyers d'anti-espagnolisme (Catalogne et Euzkadi) de ressurgir et de mettre en question notre labeur d'épuration vigilante de morale et de foi»* (Ibidem). La force d'une telle politique ne repose pas seulement sur des baïonnettes, mais sur une tradition politique et intellectuelle, comme le prouve le Ministre lui-même qui, déjà en 1924, avait dénoncé dans un discours les responsables de la décadence de l'Espagne. On y trouve même la volonté d'isoler l'Espagne de l'influence pernicieuse de l'étranger; ce qui serait *«d'autant plus facile que les Espagnols sont conscients de leur supériorité dans le monde»*. Il y proclame aussi *«l'indispensable prépondérance de la religion qui a été trahie par certaines élites dès le XVIIIe siècle»* (Sainz Rodriguez, 1962).

La clé de voûte de cette période est la notion d'*Espagne impériale*. Celle-ci est formulée le 17.3.1939 par un des inquisiteurs du régime, F. Mugica, du Service

4. Ainsi, jusqu'en 1950, les taux des dépenses publiques pour l'éducation resteront inférieurs à ceux de la IIe République.

d'information et de politique militaire (SIPM) (Vigil, 1987 : 384-386) dans une note destinée au Ministre de l'éducation : *«Il faut défendre : l'idée impériale de l'Espagne future comme un problème d'empire spirituel et économique sur l'Amérique latine. Pour arriver à cet objectif si éloigné, il faut absolument et indispensablement organiser une croisade culturelle qui se traduise par une influence directe sur les milieux culturels américains»*. Cette notion impériale est aussi interprétée de façon plus traditionnelle en incluant tout à la fois la notion d'unité totale, d'unité religieuse dans l'orthodoxie et d'unité linguistique. Non seulement on fera de A. de Nebrija (1444-1532), auteur d'une grammaire castillane "pure", l'inspirateur sanctifié de cette croisade, mais on n'hésitera pas à mobiliser sainte Thérèse d'Avila ou la Vierge du Pilar⁵. Ainsi, G. Palencia, en 1939, affirme : *«Il faut maintenir l'unité linguistique comme intégrité du pouvoir, car comme Nebrija le disait avec raison, la langue est compagne de l'Empire et nous devons nous convaincre que c'est une folie de renoncer à une langue qui réunit 80 millions de personnes dans le monde pour utiliser une autre qui ne sert que pour se balader à la maison»* (*Fascismo y Educación*, 1976)⁶.

Dans un tel mouvement de croisade, il va sans dire qu'il devenait folie et trahison que de parler d'une possible reconnaissance du droit à l'existence des Catalans, des Basques ou des Galiciens et de tant d'autres qui avaient cependant aussi contribué à la grandeur vraie, authentique, de l'Espagne pluraliste.

5. Celle-ci non seulement aura un commandement militaire, mais on en exaltera sa dimension de Vierge de la "Raza" (sic).

6. Il est assez cocasse de constater que l'écrivain mexicain Carlos Fuentes, dans son discours devant la cour espagnole lorsqu'il reçut récemment le prix du Prince des Asturies, est revenu à Nebrija en affirmant qu'il avait donné (sic) une langue aux colonisés et que c'est grâce au castillan que l'Amérique latine a une langue universelle ! (*El País*, 22.4.88).

L'OUVERTURE INTERNATIONALE (1950-1963)

3.1. Un nouveau contexte

L'apparent immobilisme de la période "bleue" du régime franquiste a été encore renforcé par l'isolement quasi total de l'Espagne dans le monde occidental de l'après-guerre. C'était une façon de répondre à l'ostracisme des Alliés à l'égard d'un des "derniers" régimes pro-fascistes, comme aussi la conséquence inévitable d'une politique d'autarcie. Non seulement "*España es diferente*"; elle devient de plus en plus une aberration économique et politique. Comme sa logique dogmatique rendait le Régime imperméable aux critiques, le processus de changement fut très lent.

Tout changera avec des ratés économiques de plus en plus inquiétants. Le protectionnisme et les interventions de l'Etat prirent des proportions ubuesques : on compta jusqu'à 999 organismes étatiques ! L'économie, bien que fermée et protégée, ne fut pas à l'abri de l'inflation : les prix grimpèrent, les grèves recommencèrent à apparaître. Il fallut envisager de déprécier la peseta; ce qui représentait pour le Caudillo - et tout le Régime - un désastre réel et surtout symbolique. C'est pourquoi cette mesure fut retardée jusqu'en 1959, lorsqu'une nouvelle équipe gouvernementale se résigna à proposer un "plan de stabilisation" qui, en fait, avait été exigé pour obtenir une aide financière internationale indispensable.

Cette lente désagrégation de l'autarcie dura pendant toutes les années 50. L'afflux des devises grâce au tourisme; la reprise des échanges internationaux; l'effondrement du secteur agricole (la "désagrarisation"); l'accélération brutale de la migration interne et l'expulsion de l'excès de la main d'oeuvre vers les marchés européens alors en pleine expansion; l'amélioration du niveau de vie moyen malgré l'inégalité dans la répartition des revenus (en 20 ans, le PNB par habitant a plus que doublé) : tous ces changements modifient les structures socio-économiques et entraînent une libéralisation des moeurs que le moralisme et la stricte discipline sociale et doctrinaire du Régime n'arrivèrent plus à endiguer.

Au niveau des interprétations de la réalité nationale (Linares, 1957 et 1966), ces modifications s'exprimeront par un modèle de diagnostic qui imprènera pendant longtemps les esprits. Celui du dualisme urbain/rural avec toutes ses connotations

socio-culturelles. D'un côté, l'Espagne moderne, éduquée, alphabétisée, etc.; de l'autre, la barbare et arriérée, la sauvage et analphabète. On en trouvera des exemples savoureux dans les documents de la "Junta" nationale de la lutte contre l'analphabétisme (1960) ou dans les articles où A. Maillé défend la nécessité d'une éducation plus "populaire" (1961). Toutes ces représentations trahissent une véritable hantise à l'égard de l'exode rural puis vers l'Europe qui va en effet s'amplifier dans les années 60 (Fig. 2).

Néanmoins, ces changements structuraux - donc internes - n'auraient probablement pas eu autant de répercussions s'ils n'avaient été accompagnés par une nette modification de la politique internationale à l'égard de l'Espagne et du premier renouvellement des élites dans les appareils d'Etat du Régime.

D'une part, la remise en cause du modèle autarcique rompt l'ostracisme international. Sous les pressions américaines par le biais du Plan Marshall et du système des Nations-Unies, de la BIRD et du FMI¹, on commence à songer à une mise en orbite de l'Espagne par rapport à l'Europe. Le Régime adhère à l'OCDE en 1960 et fait sa première demande pour entrer dans le Marché commun en 1962.

D'autre part, à l'intérieur des appareils d'Etat, une nouvelle génération s'impose. Parallèlement au Concordat avec le Vatican (1953), le Caudillo associe des catholiques à son gouvernement qui, ironie de l'Histoire, sont très marqués par le IIe Concile du Vatican et souhaitent plus de libéralisation. Cette transformation partielle du catholicisme espagnol est si significative que Brenan reconnaît qu'il en avait sous-estimé les potentialités, la vitalité et l'esprit innovateur (Brenan, 1962 : 35-29). Le renouvellement des générations dépasse le milieu catholique. Jusqu'ici, les fonctionnaires avaient été surtout des ex-combattants et des militants. Dorénavant, les critères de compétence et de modernité vont intervenir pour les nominations. Par leur formation - à l'étranger - et leurs expériences - dans les organisations internationales - ces nouveaux techniciens constituent des interlocuteurs valables pour les experts internationaux qui vont affluer. Le renouveau touche aussi les cadres du secteur industriel, étroitement liés aux transnationales. On se préoccupe de la compétitivité et de la productivité; ce qui se traduit par une réglementation nouvelle de la formation professionnelle (1957).

1. Ainsi l'Espagne devient membre de l'UNESCO en 1959; de la BIRD et du FMI en 1957.

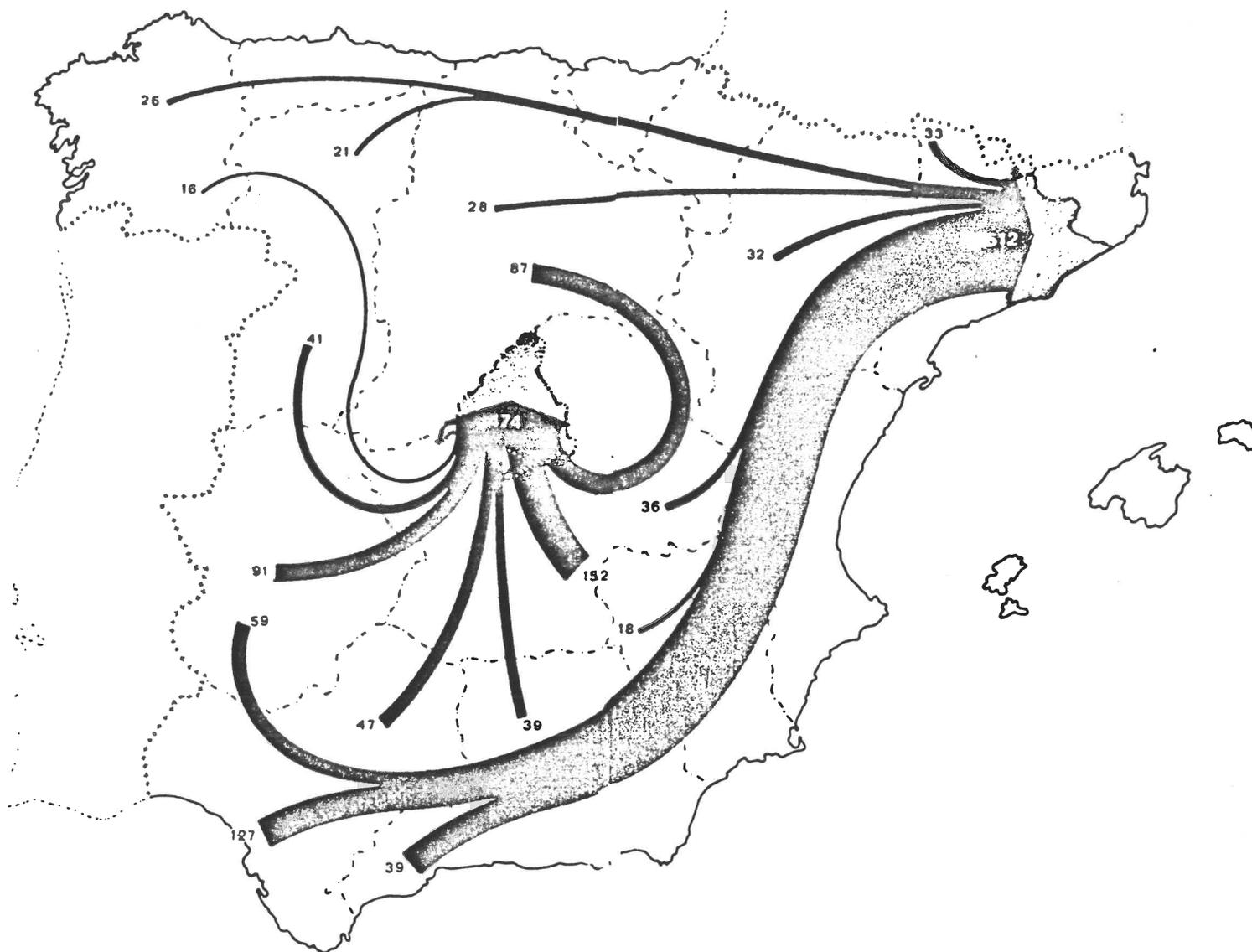


Figure 2.1. Les grands bilans migratoires entre 1960 et 1970 Fuente: Reproducido de "Las migraciones interiores en España" INE.

1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970	TOTAL
175,3	349,3	444,6	498,2	448,1	280,0	383,3	370,6	389,9	380,4	3719,7

Fuente: "Las migraciones interiores en España". INE.

Figure 2.2. Distribution annuelle en milliers de personnes migrants entre 1961 et 1970

3.2. Les diagnostics internationaux

En moins de deux ans, trois diagnostics au moins sont rédigés avec la collaboration d'experts internationaux. Ceux-ci vont secouer la représentation que l'on avait de la réalité "nationale", car ils remplacent les affirmations basées uniquement sur des finalités doctrinales par des *analyses et des évaluations* surtout économiques (BIRD, 1962; UNESCO, 1962; OCDE, 1963 révisé en 1965 en fonction du *Ier Plan de Développement*).

Cette orientation est particulièrement nette dans le rapport de la BIRD qui d'ailleurs ne consacre que 13 pages à l'éducation. On y dénonce le déficit historique des places dans l'enseignement primaire et secondaire (Fig. 3 à 4). On déplore l'absence d'une formation véritablement moderne dans la formation professionnelle comme dans celle des cadres (Fig. 5). On critique l'enseignement supérieur pour ses déficiences scientifiques (Fig. 6). Par contre, si une politique régionale est admise, encore qu'elle devrait se développer "spontanément", c'est presque uniquement par rapport à l'Andalousie. Le rapport souhaite la création de pôles de développement industrialisé ("polygones industriels") et d'infrastructures lourdes d'irrigation ("Plan de Badajoz"); ce qui correspond pleinement aux obsessions polarisées et hydrauliques de la Banque à ce moment-là et que nous avons déjà rencontrées à propos de l'Amérique latine (voir volume II).

L'UNESCO propose un autre rapport qui constitue le complément de celui de la BIRD puisqu'il est presque exclusivement consacré à l'éducation scolaire. Surnommé le "Livre noir de l'éducation" par les Espagnols à cause de ses critiques, ce rapport se distingue tout d'abord par l'intérêt qu'il porte à la législation et à l'administration scolaires. Les experts souhaiteraient une plus grande coordination provinciale¹; des structures plus flexibles; etc. Face à la situation créée par l'exode rural, ils proposent de "ruraliser" - comme en Afrique - l'école primaire et d'accélérer la concentration des écoles - probablement, comme nous le verrons, la recommandation la plus catastrophique qu'on pouvait faire - ce qui entraînera le développement accéléré des transports scolaires dès 1962 (Fig. 7 et 8).

1. La province constituée, à cette époque-là, l'équivalent de la région, en partie parce que le Caudillo avait interdit l'usage du mot "région" (Beneyto, 1980 : 51).

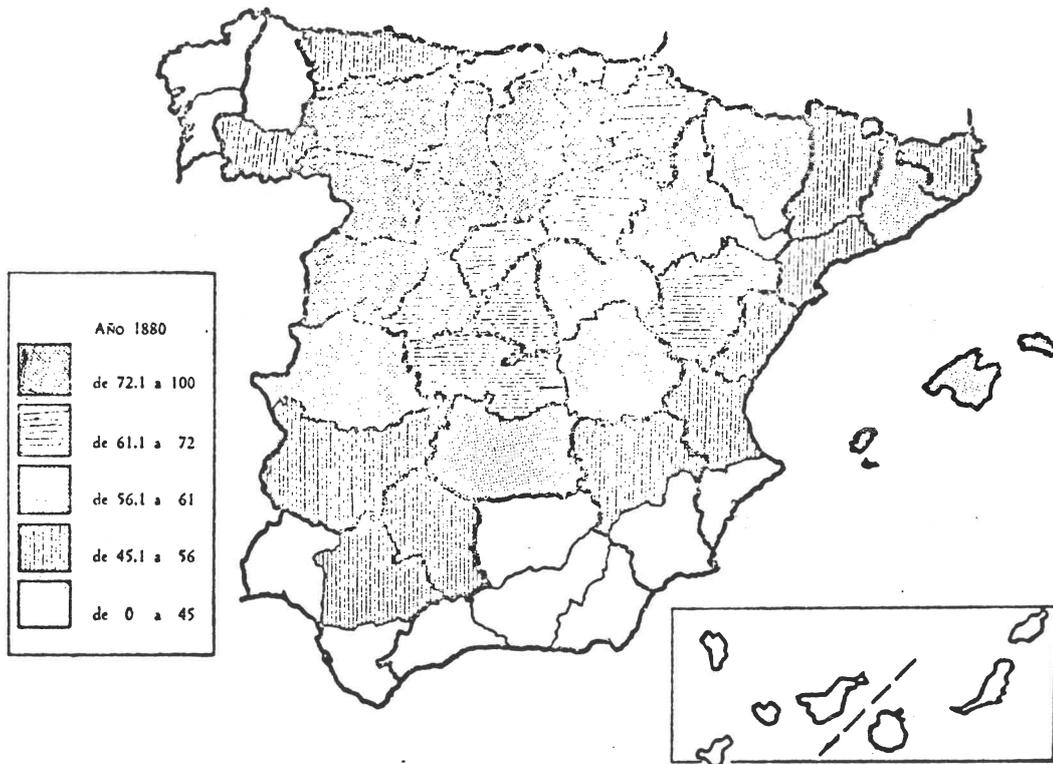


Figure no 3.1. Taux de scolarisation en 1880

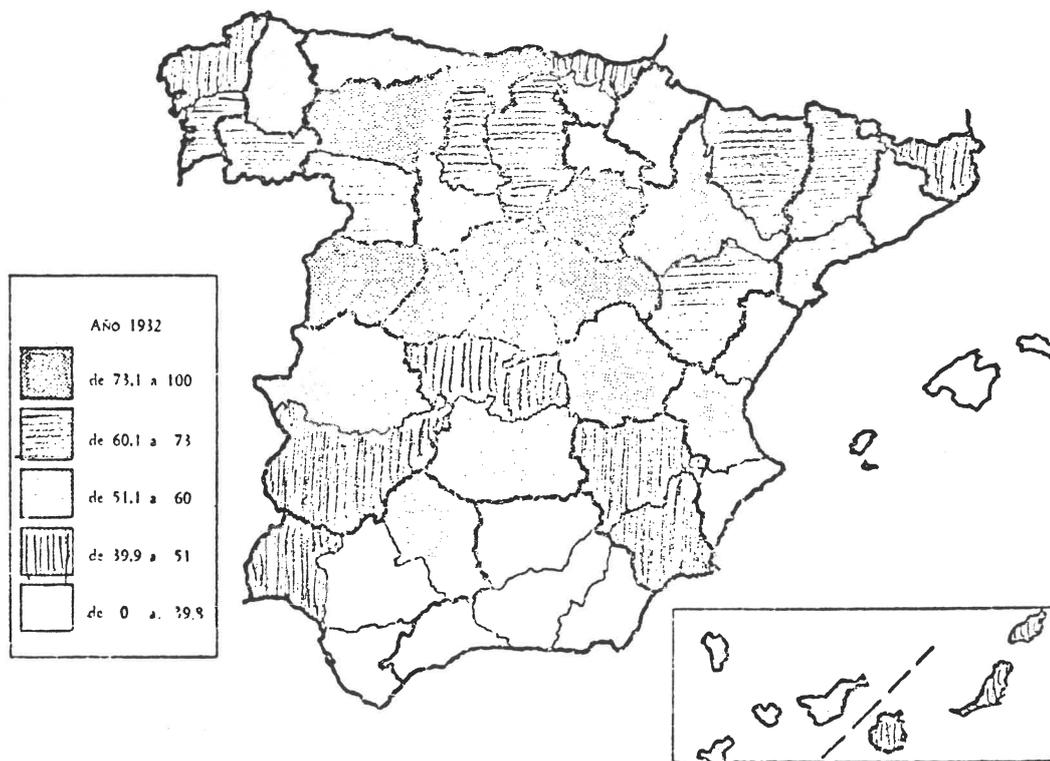


Figure 3.2. Taux de scolarisation en 1932

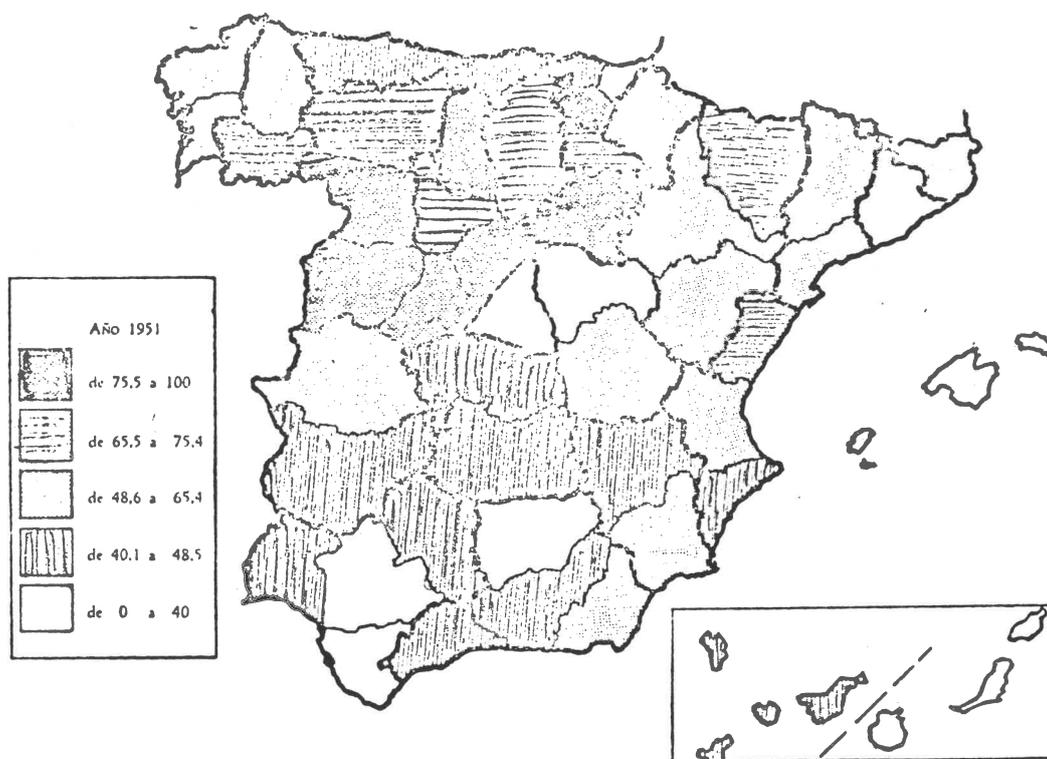


Figure no 3.3 Taux de scolarisation
en 1951

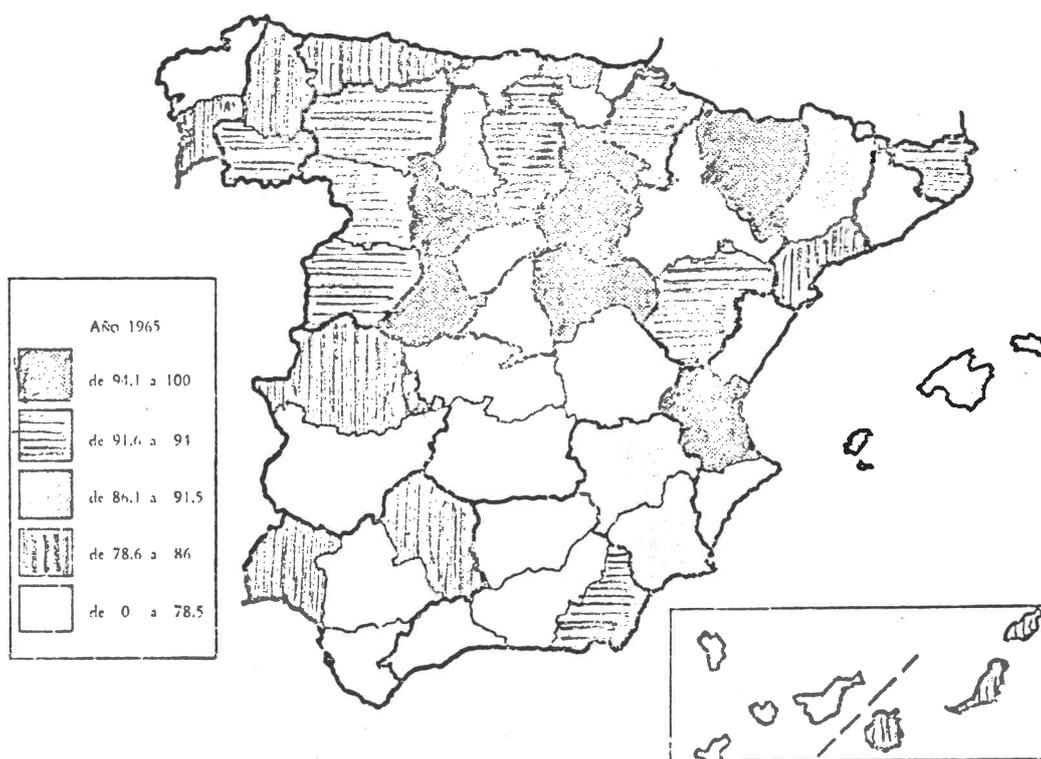
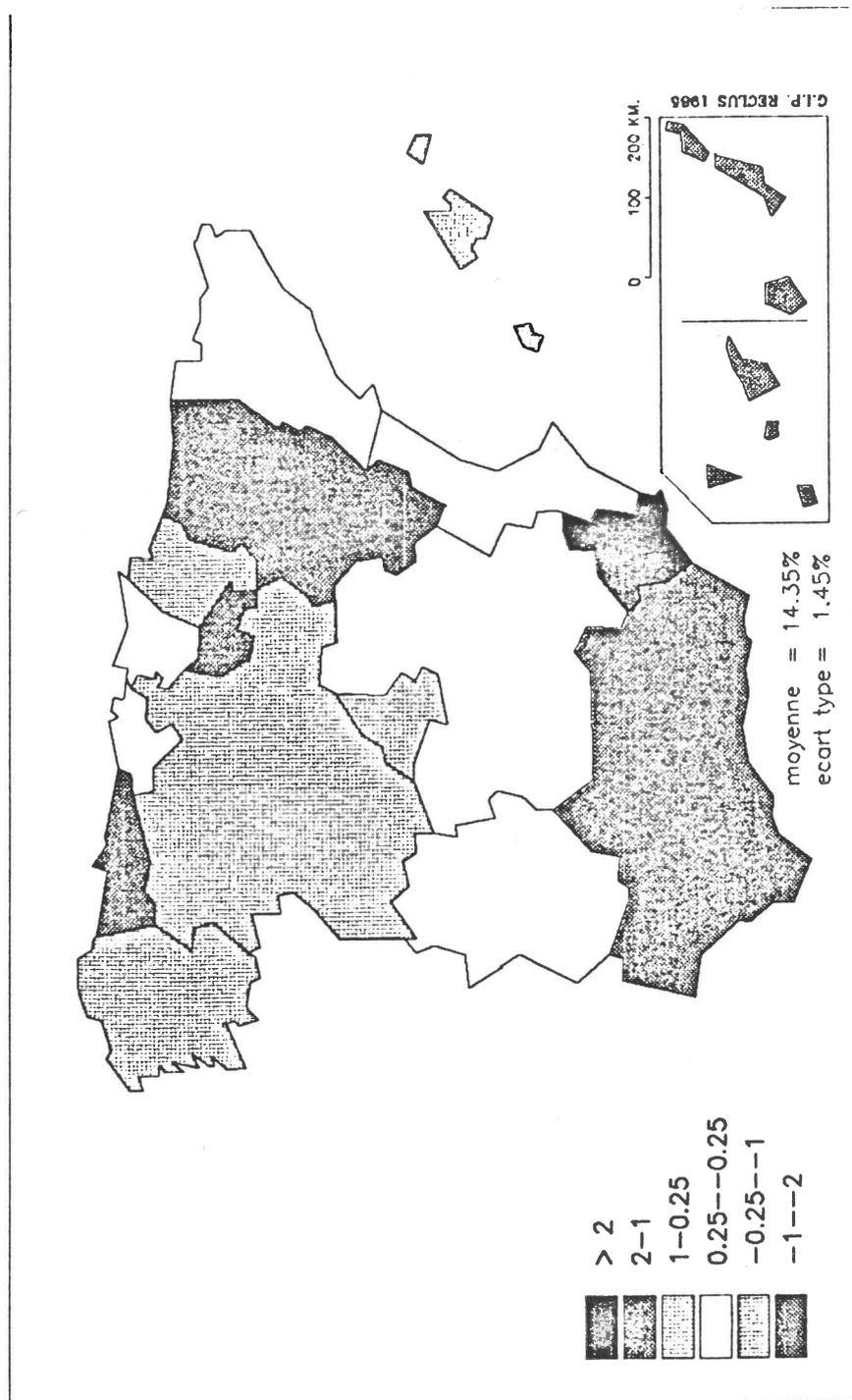


Figure 3.4 Taux de scolarisation en 1965



Enseignement général de base/Educación general básica/Basic general education

Figure 3.5 Les écarts dans l'Enseignement Général de Base (EGB) en 1985

Source : Ferras, 1986:16

Figures no 4 Elèves-bacheliers par 100 000 habitants de 1863 à 1985

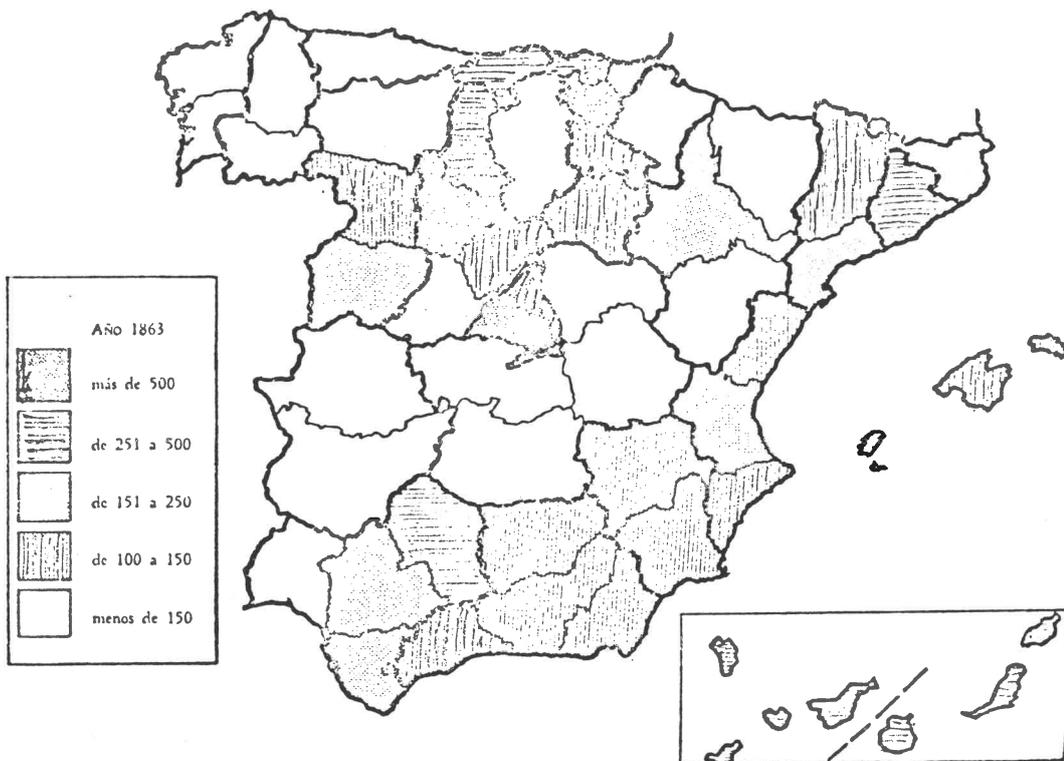


Figure 4.1 Elèves-bacheliers par 100 000 habitants en 1863

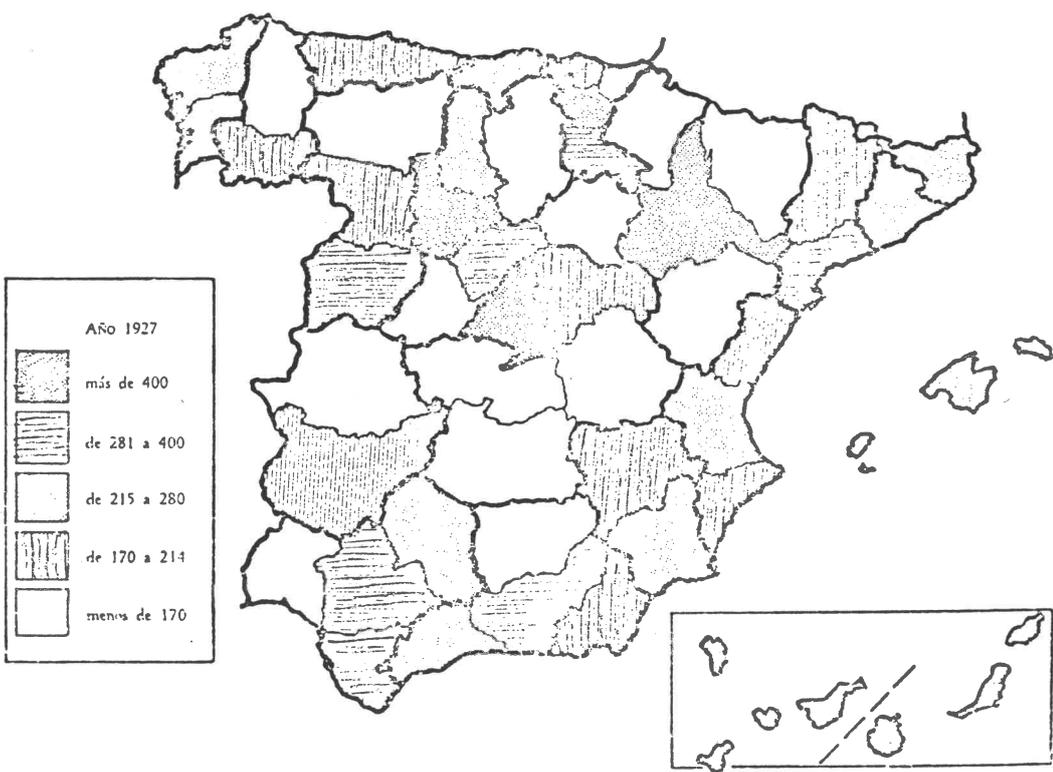


Figure 4.2. Elèves-bachliers pour 100 000 habitants en 1927

Source : Romero y Miguel , 1970 : 21 sq

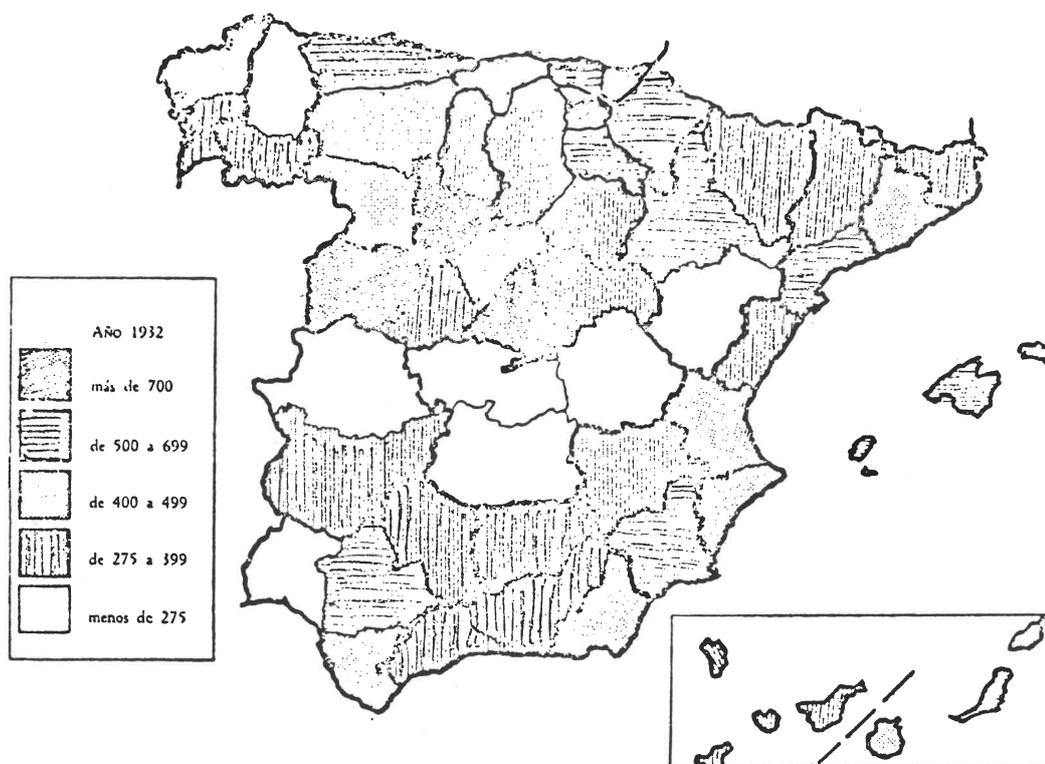


Figure 4.3 Elèves-bacheliers pour 100 000 habitants en 1932

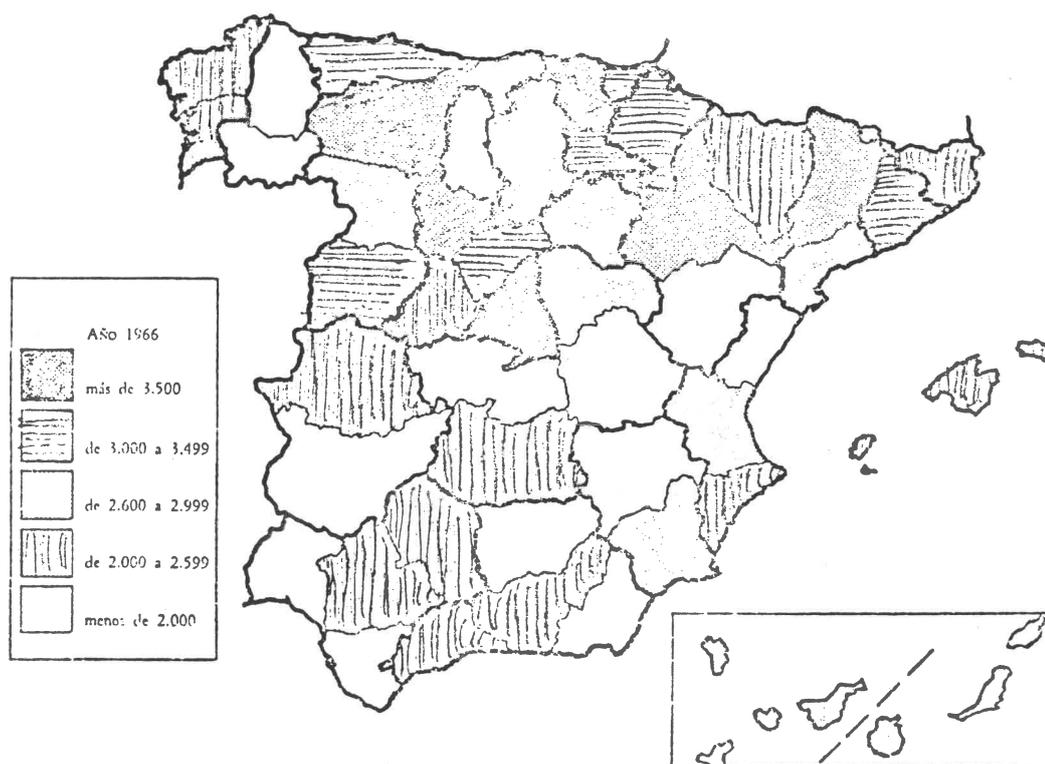
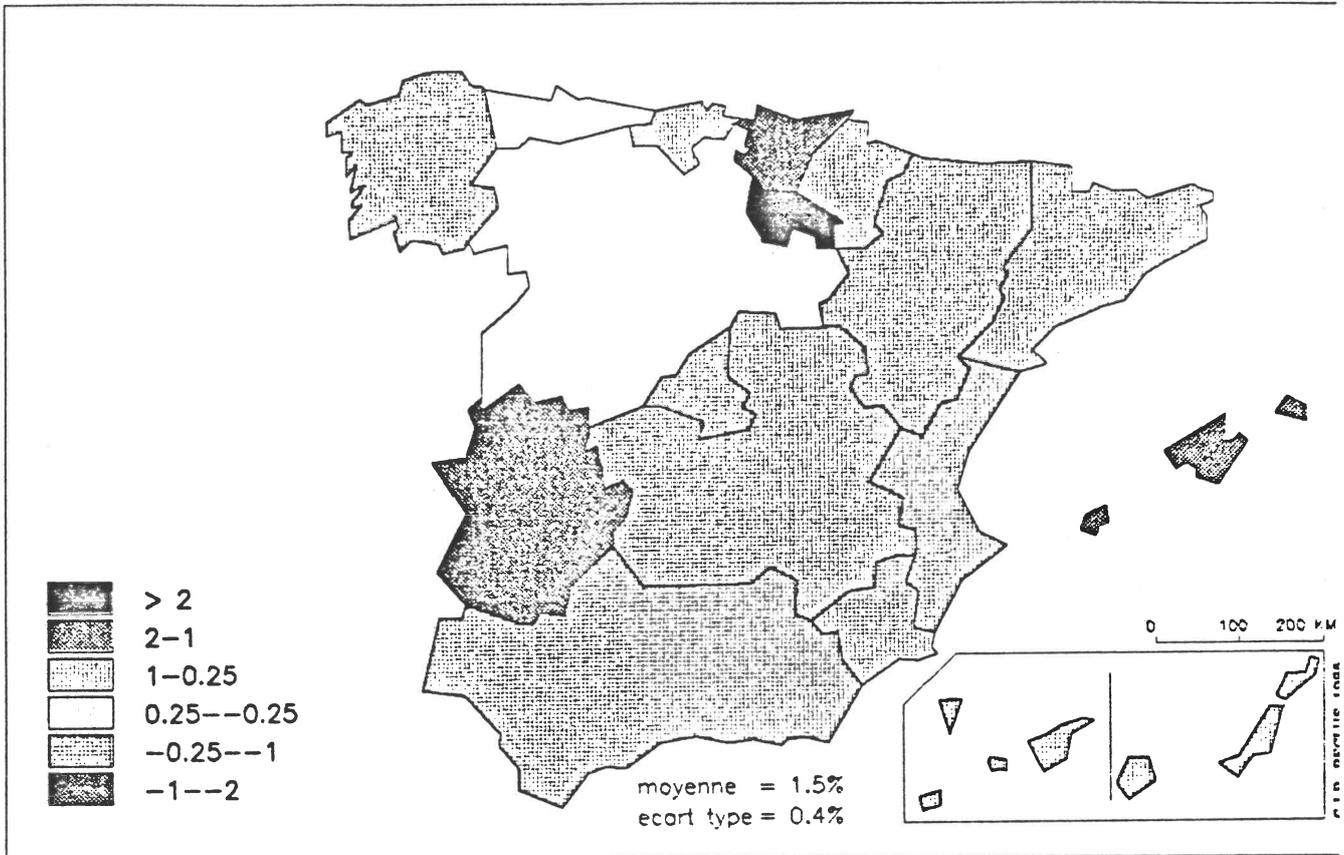


Figure 4.4 Elèves-bacheliers pour 100 000 habitants en 1966



Baccalauréat / Bachillerato /

Figure 4.5 Les écarts dans l'obtention du baccalauréat en 1985

Source : Ferras, 1986:17

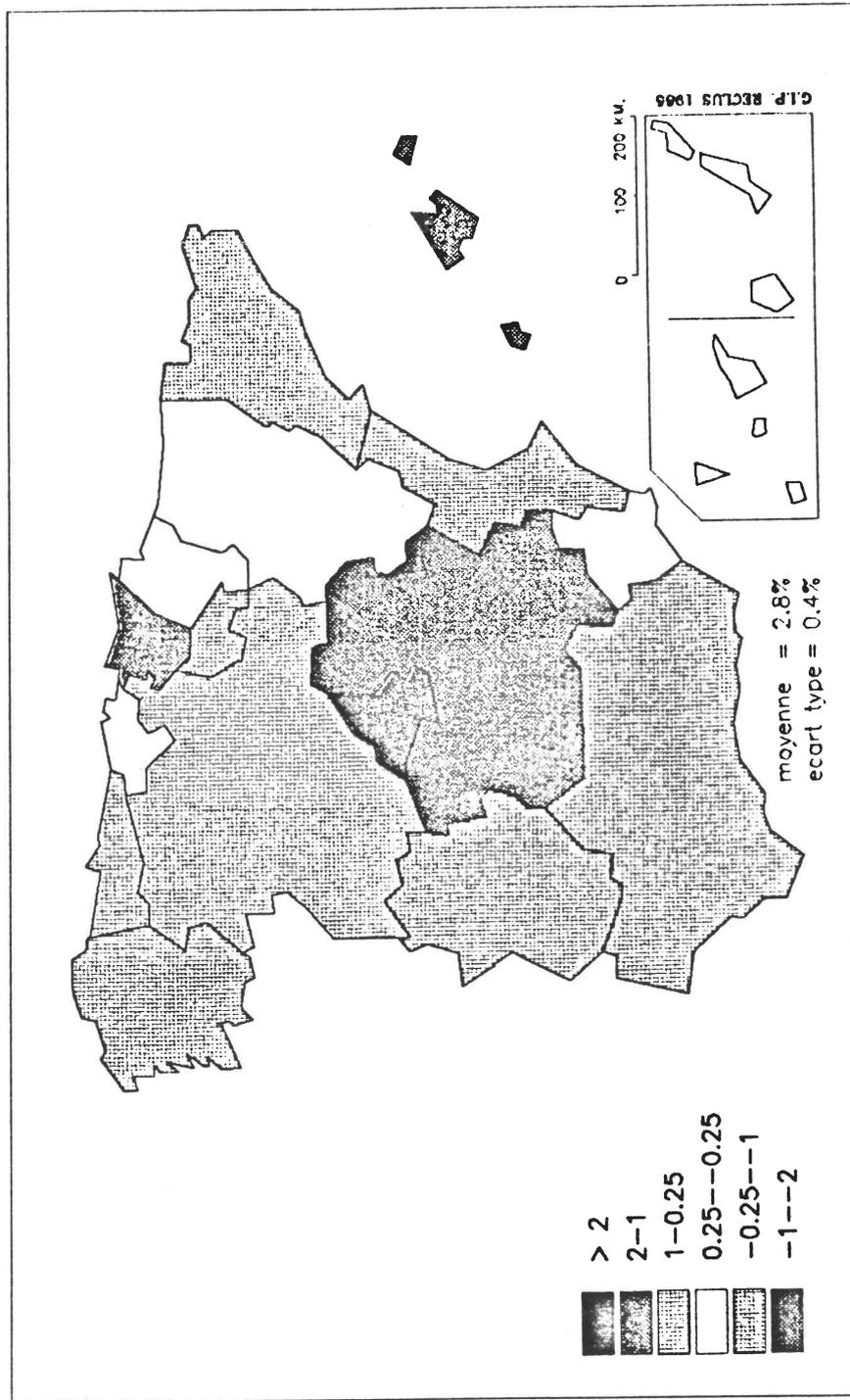
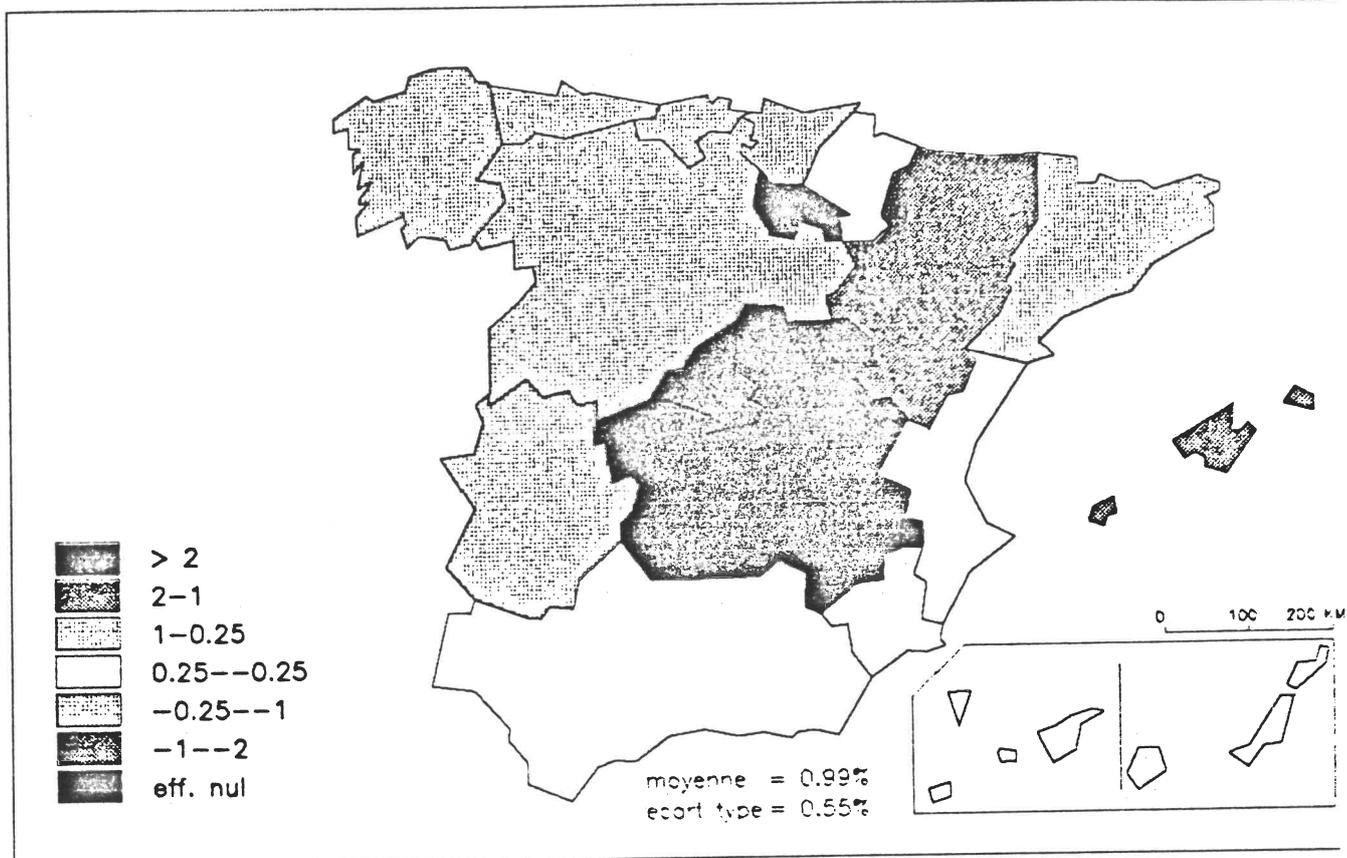


Figure no 5 Les écarts dans la formation professionnelle en 1985

Source : Ferras, 1986 : 16



Universités / Universidades /

Figure no 6 Les écarts dans la participation aux Universités en 1985

Source : Ferras, 1986:17

Ces diagnostics minimisent donc les revendications régionales. Ils identifient *disparités avec infériorités*. Chaque fois que l'on reconnaît des divergences avec les moyennes nationales, on les interprète comme des défaillances qu'il faut éliminer par des mesures ponctuelles et sectorielles.

Avec les diagnostics¹ du PRM/OCDE, le climat change. Certes, l'orientation globale reste la même : atteindre en 1975 des objectifs de modernisation et de croissance qui restituent l'Espagne dans le concert européen. Pour cela, l'OCDE propose, comme pour l'Amérique latine, son expérience des techniques de "manpower". Celles-ci peuvent être réduites au schéma linéaire d'une évaluation de la situation et du potentiel de chaque secteur d'activités; d'une estimation des "stocks" et des possibilités de formation ou d'importation de main d'oeuvre adéquate; pour, ensuite, tirer les conséquences pour des programmes de formation pour *chaque* catégorie professionnelle. Ce qui conduit bien sûr à une attitude sectorielle et assez limitée puisqu'elle ignore par exemple le facteur essentiel du changement technologique. Elle a été néanmoins plus efficace et surtout plus interdisciplinaire pour finir que les méthodes des rapports précédents. On peut le constater par la place faite aux disparités régionales (Fig. 9) à propos des pôles de développement dont l'OCDE/PRM critique très sévèrement l'absence de critères de localisation. Cette préoccupation touche aussi le système éducatif comme le montrent trois passages particulièrement significatifs. Un constat tout d'abord :

«L'inégalité des ressources pédagogiques selon les régions est frappante². Dans l'enseignement primaire, le taux de scolarisation varie de près de 30 % entre les régions du Duero, du Medio-Ebro et du Nord-Est, qui ont les taux les plus élevés, d'une part³, et les Canaries dont les taux sont les plus bas. Ces différences sont sans aucun doute le

1. L'existence de deux rapports, l'un en castillan de 1963, l'autre en français de 1965, pose quelques problèmes puisqu'il ne s'agit pas de traductions fidèles. La version de 1963 aurait-elle été censurée ? Celle de 1965, revue en fonction des Plans de développement ?

2. «Notre division par régions est basée sur le Projet de développement de la région méditerranéenne de la FAO, mais avec les modifications suivantes : nous avons séparé la zone métropolitaine (province de Madrid) du reste de la région centrale, car en raison de son importance propre, la capitale pourrait fausser la signification des chiffres pour la région tout entière, laquelle, en fait, est l'une des plus défavorisées. Nous avons groupé également certaines régions (qui étaient séparées dans le système de la FAO) lorsque les inégalités de revenu et de répartition des villes ne nous semblaient pas suffisamment marquées pour influencer la situation de l'enseignement. C'est ainsi que nous avons réuni sous une même dénomination la Cantabrie et l'Alto-Ebro, le Duero et le Medio-Ebro, l'Extramadour et l'Andalousie.»

3. «Sur la base du groupe d'âge de 6 à 13 ans, c'est la région du Nord qui, en fait, a le taux le plus élevé. Effectué sur un groupe d'âge de 6 à 11 ans, le calcul mettrait la région de Duero et Medio-Ebro en tête.»

Figure no 9 TAUX DE SCOLARISATION ET REVENU PAR HABITANT
PAR RÉGIONS, 1960

	REVENU PAR HABITANT en milliers de pesetas	TAUX DE SCOLARISATION en pourcentage	
		ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ¹	BACHILLERATO GÉNÉRAL ²
Province de Madrid	27,4	82,9	27,0
Nord-est	26,4	93,3	17,1
Cantabrique et Alto-Ebro	24,6	92,2	19,0
Levant	19,0	85,7	14,1
Duero et Medio-Ebro	15,6	93,9	13,8
Canaries	14,2	67,8	10,2
Extramadoure et Andalousie	12,8	71,6	7,4
Galice	12,4	84,6	10,1
Centre	11,7	77,3	6,8
<i>Espagne</i>	<i>18,1</i>	<i>84,5</i>	<i>12,8</i>

1. Le nombre des élèves du groupe d'âge de 6 à 11 ans a été comparé à la population totale de cet âge.

2. Le nombre d'élèves a été comparé avec celui du groupe d'âge de 11 à 17 ans.

Sources : Banco de Bilbao : *Revenu national et sa distribution par provinces en Espagne, 1963*.
Institut national de la statistique : *Estadística de la Enseñanza en España*. Institut national de la statistique : *Taux de survie de la population en Espagne, 1960*.

Source : OCDE, 1965

résultat de l'inégalité des revenus, comme le montre la relation étroite que nous constatons entre le revenu par habitant et le taux de scolarisation. La région de Duero et du Medio-Ebro, qui n'occupe cependant que le cinquième rang du point de vue du revenu par habitant, fait exception à cette règle. De même, la région de la métropole, dont le revenu moyen est élevé, présente un taux de scolarisation faible; ce cas s'explique en partie par le fait que, dans les quartiers périphériques où domine une population récemment immigrée, beaucoup d'enfants sont mis au travail dès un très jeune âge; de plus, dans ces zones de croissance rapide, les écoles privées non enregistrées ont proliféré faute d'un nombre suffisant d'écoles publiques ou privées reconnues. On constate en fait une concentration des professeurs dans les zones septentrionales du pays.

Au niveau du "bachillerato general", le taux de scolarisation suit nettement celui des revenus. Cette relation très étroite s'explique facilement quand on sait que l'enseignement primaire est à la fois obligatoire et gratuit.

L'enseignement technique supérieur est concentré à l'extrême sur Madrid, bien que des mesures de décentralisation aient cependant déjà été prises» (OCDE, 1965 : 43-44).

Et encore :

«En comparant le rapport élèves/professeurs d'une région à l'autre, on constate que le corps enseignant est plus concentré dans les provinces du Nord; le rapport élèves/professeurs au niveau de l'enseignement primaire et du "bachillerato general" y est plus favorable que la moyenne pour l'ensemble du pays. Dans la zone de la métropole, où la population estudiantine a augmenté considérablement au cours des dernières années, ce rapport est trop élevé, surtout dans l'enseignement secondaire» (Ibidem : 54).

Ce qui conduit, entre autres, à la conclusion que :

«Il y a lieu également de corriger les inégalités qui existent d'une région à l'autre. La répartition géographique des écoles primaires et secondaires devrait être améliorée pour ouvrir à l'instruction des zones actuellement handicapées par le manque d'écoles. Dans l'enseignement supérieur, ne sont viables que les établissements qui disposent d'une clientèle estudiantine suffisamment nombreuse, et peu de villes en Espagne peuvent la fournir. Il n'est donc pas possible de faire une redistribution des établissements, mais on doit éviter l'hypertrophie de certains centres universitaires tels que Madrid ou Barcelone, et favoriser le développement de ceux qui sont suffisamment fréquentés, surtout lorsqu'ils sont situés à proximité des zones industrielles» (Ibidem : 20).

Une des conséquences de l'effort du PRM/OCDE sera de susciter les premières études régionales : en Catalogne en 1963 et dans les Asturies en 1963 à l'occasion de sa première reconversion industrielle. Peut-on dire que ces efforts internationaux ont vraiment modifié le style des interprétations pendant la prochaine période, celle de la planification ? Ce sera le prochain thème que nous allons aborder.

- 4 -

LA DECENNIE DE LA PLANIFICATION (1964-1975)**4.1. Un contexte technocratique**

La "croissance dans la dépendance" non seulement réintègre lentement l'Espagne dans les marchés européens, mais fait passer l'Espagne en moins de vingt ans par tous les bouleversements que ses voisins ont mis plus d'un demi-siècle à digérer.

Profitant de l'afflux de capitaux étrangers attirés par un pays où le régime offre de bonnes conditions fiscales (sans limite à la réexportation des bénéfices), où le rendement de la force de travail reste satisfaisant (la législation interdit toutes les grèves), une nouvelle équipe gouvernementale homogène va donc s'engager dans une politique de modernisation à outrance. Cette industrialisation accélérée, balisée par les deux premiers *Plans de Développement* (1964-1967 et 1969-1971), va accentuer les distorsions et précipiter une crise due aux conditions dans lesquelles cette croissance se déroulera. L'ampleur et les effets de cette crise sont si profonds qu'il suffit que le Caudillo disparaisse physiquement en 1975 pour que l'échafaudage franquiste qui devait lui survivre se fissure immédiatement et ouvre la voie à une "transition démocratique".

Cette décennie se distingue de la période précédente par l'accès au pouvoir d'une nouvelle génération de technocrates. Ceux-ci jusqu'ici s'étaient surtout entendus avec les experts internationaux pour élaborer et diffuser des rapports conformes à leurs aspirations; maintenant, ils vont s'essayer au pouvoir afin de modeler l'Espagne. Paradoxalement, leur force - due à l'appui international et à leurs organisations semi-clandestines - provoquera leur perte, car les durs du Régime se méfieront toujours de ce pouvoir bâtard. Leur rejet est aussi la conséquence de leurs techniques d'infiltration, de noyautage, de racolage intellectuel qui devaient leur permettre de constituer tout un réseau de sympathisants autour du noyau pur de l'Opus Dei (OD). Car l'Eglise aussi est saisie par la fièvre de la modernisation. Elle souhaite être présente activement dans tous les secteurs en pleine expansion : les banques, les industries et surtout l'administration publique. Ce mouvement, fondé en 1921 (Le Tourneau, 1984; Ynfante, 1970) par un obscur prêtre aragonais intégriste, développe à partir de la victoire des Franquistes une idéologie basée sur une

conception élitiste du changement social - donc diamétralement opposée aux idées de la Falange - et inspirée par une conception neuve de la spiritualité.

Sa spiritualité sécularisée exalte la sanctification par le travail et la réussite sociale pour autant qu'on ne cède pas trop à ces valeurs "temporelles". Ainsi, le travail professionnel est hautement valorisé et par conséquent la formation professionnelle. Les collèges, puis les établissements supérieurs de l'OD seront reconnus pour leurs exigences et peut-être leur qualité. Certes, l'insistance sur la réussite "professionnelle" conduit à un élitisme teinté de paternalisme pour ne pas dire d'autoritarisme (Aranguren, 1963). Nous nous trouvons donc avec un groupe singulier qui reste conforme aux principes de base du Régime et de l'Eglise traditionnelle espagnole, mais qui aura quand même réussi à récupérer une bonne partie de l'héritage du projet de modernisation de l'ILE. L'OD connaît aussi des limites. Par exemple à propos du rôle qu'il réserve aux femmes qui ne passeront jamais le seuil d'auxiliaires d'appoint à une oeuvre masculine.

L'OD constituera le vivier des cadres masculins de la décennie de la planification.

Pour comprendre l'évolution complexe de cette période, il faut noter que très vite, au sein même du catholicisme espagnol, l'OD provoquera des clivages, puis une scission. A la suite de Vatican II, la Démocratie-Chrétienne se reconstitue à partir de l'Action Catholique. Elle a comme thèmes de revendication la politique sociale, les droits de l'homme; elle lutte contre la militarisation de la justice, etc. Bref, c'est un véritable projet de démocratie qui inspire ce mouvement animé par J. Ruiz-Giménez qui deviendra le premier Défenseur du Peuple de la nouvelle Monarchie après la mort du Caudillo. Ce mouvement s'exprimera avec ténacité et courage dans la revue *Cuadernos para el Diálogo* (Ruiz-Giménez, 1985) et soutiendra les intellectuels et juristes bannis du régime (Aranguren, Tierno Galvan, etc.) Il diffuse pour la première fois les concepts de "développement culturel" (1964); de "démocratie culturelle" (1965); du droit des gens et des nationalités à s'exprimer dans leur langue maternelle; de l'économie régionale (1968) et des coûts occultes de l'expansion (Comin, 1968) et même, en 1969, de la légitimité des mouvements régionalistes. Parallèlement, en Catalogne, apparaissent en 1965 les premières initiatives culturelles autonomes comme le centre de formation "Rosa Sensat" (1975) ou, en Euzkadi, les fameuses "ikastolas" sous le parapluie bienveillant d'une hiérarchie catholique souvent hostile aux prétentions de l'OD.

Jusqu'ici, nous avons vu des luttes doctrinales qui se répercutent sur l'exercice du pouvoir. Mais cette décennie est aussi marquée par le réveil des sciences sociales et économiques. Celles-ci vont peu à peu fournir les données pour reconstituer une Espagne *réelle* si longtemps cachée. Ainsi, la Faculté des sciences économiques de Barcelone entreprend des recherches systématiques sur la Catalogne. Une école critique des sciences sociales - CEISA - est fondée en 1960. Elle restera très active jusqu'en 1965, pour être fermée définitivement par le Régime en 1970. Avec une orientation que l'on a pu qualifier (C. Elejabeitia, 1979, Linares, 1967) de "réformiste" par opposition à l'école "critique", la FOESSA est fondée en 1965. Cette fondation a pour but de promouvoir des études systématiques sur la situation sociale de l'Espagne sur la base des statistiques officielles, mais aussi d'enquêtes répétées auprès de 2500 ménages. Ses rapports périodiques (FOESSA, 1966, 1970, 1979) constituent une source inépuisable pour l'interprétation de la réalité nationale. Ceux-ci seront exploités de façon magistrale par son principal animateur, Amando de Miguel, dont nous examinerons plus loin en détails l'apport sur la question régionale.

Ce renouveau se fait également sous l'influence d'étrangers (Brenan, 1962; Vilar, 1962; Rama, 1963) et d'Espagnols "exilés". Ainsi s'établissent des liens entre l'avant-garde internationale et la situation intérieure (Linz & Miguel, 1966). Même les sciences de l'éducation s'ouvrent enfin au dialogue international à partir de 1968 (Witte, 1983).

Bien qu'une bonne partie de ces apports soient en effet "réformistes" [parce que leurs auteurs sont peu influencés par le marxisme, ont été formés aux USA et manient avec habilité les méthodes quantitatives], néanmoins ils sont bien loin de faire le jeu du Régime. Tout d'abord, parce qu'ils apportent des faits et des interprétations qui mettent directement en cause les résultats de la planification officielle (Miguel, 1968a et 1970). Ensuite, parce qu'ils formeront à leur tour une autre génération qui liquidera définitivement le Franquisme intellectuel dans la période de transition. Enfin, parce qu'ils proposent des références internationales qui tiennent compte de la spécificité espagnole. Ainsi, par exemple, l'oeuvre de J.J. Linz (1973) qui sera un des premiers à critiquer la notion de "fascisme espagnol" pour lui substituer le concept d'*Etat autoritaire*.

4.2. Les plans de développement¹

Quels seront les effets de ces différentes transformations sur le processus de planification qui se prolongera jusqu'à la mort du Caudillo en 1975 ?

Commençons tout d'abord par le *Plan de stabilisation* de 1959. Celui-ci précède la mise en place de la nouvelle machinerie administrative et technique et constitue le préalable indispensable pour comprendre la suite des opérations. En effet, ce Plan marque tout d'abord la nette rupture avec la politique économique antérieure d'autarcie. Il introduit une stratégie dont le succès dépend de l'aide internationale, des investissements étrangers, et ... de l'épargne renvoyée au pays par les émigrants espagnols. Ensuite, c'est un indiscutable succès politique. Ses résultats sont fulgurants; encore que passagers puisque dès 1960 les coûts sociaux pèseront de plus en plus jusqu'à provoquer une crise qui obligera à faire appel à tous les technocrates de l'OD en 1963. Quant aux inégalités régionales, elles restent encore le moindre des soucis des responsables.

Le *Premier Plan de développement* (1964-1967), après le remède de cheval du Plan de stabilisation, est destiné à recréer un climat de confiance. L'équipe de technocrates réunie par Lopez Rodó est très homogène. Elle peut compter sur le total appui de Carrero Blanco au point qu'on a pu qualifier cette période de "monarchie technocratique". Le Premier Plan a paru en 1963. Il sera prolongé d'une année jusqu'en 1968 à la suite de la dévaluation de la peseta.

Le Premier Plan fixe un taux de croissance relativement ambitieux de 6 % l'an, alors que les taux de croissance prévus pour les plans suivants seront légèrement inférieurs. Les pays de l'OCDE ayant fixé une croissance globale pour la période de 1960-1970, celle-ci est répartie entre les Etats-membres de manière à niveler les inégalités qui existent de l'un à l'autre. En d'autres termes, les pays les plus en retard doivent évoluer le plus rapidement. C'est pourquoi il a fallu fixer pour l'Espagne un taux de croissance plus élevé par rapport aux taux de croissance fixés pour l'Italie et la France.

La croissance accélérée prévue apportera des changements profonds dans la composition du produit intérieur grâce au développement rapide de l'industrie. Un

1. Cet examen des Plans de Développement se base sur un travail de M. Ramos que nous remercions de sa collaboration.

effort considérable sera exigé des industries de biens d'équipement et de la construction. D'autre part, il sera nécessaire de consacrer une part importante des investissements à l'amélioration de l'infrastructure. La consommation interne, par suite de l'élévation du niveau de vie, touchera également de nouveaux produits. Elle provoquera un accroissement des dépenses pour des biens de consommation durables et certains services. Elle entraînera une baisse relative des dépenses alimentaires. Cet ensemble de dispositions devrait susciter un accroissement annuel pour l'Espagne de la production industrielle de 8,4 %. Les prévisions dans les principaux secteurs industriels se traduiront par une croissance rapide de la construction; ce qui justifie des plans ambitieux de travaux publics.

On espère ainsi que le nombre total des personnes employées passe de 11,6 millions en 1960 à 13,6 millions en 1975. L'accroissement net d'emplois sera de 1,9 million, si l'on tient compte à la fois de la réduction, à concurrence de 1,1 million, de l'emploi dans l'agriculture et de l'augmentation de 3 millions dans l'industrie et les services. En 1975, la population agricole ne représentera plus que 27 % de l'emploi total contre 41 % en 1960. Les nouveaux emplois créés en dehors de l'agriculture se répartiront entre 1,4 million dans l'industrie et 1,6 million dans les services.

Les modifications de la structure de la consommation et la nécessité d'une participation accrue à l'économie mondiale obligent à augmenter la capacité de production et à adopter de nouvelles méthodes d'organisation. Parallèlement, la hausse des revenus et les transformations de la structure sociale agiront sur les services collectifs comme l'enseignement, la santé publique, etc. Ceux-ci font l'objet d'une demande soutenue. D'autre part, les problèmes économiques et sociaux créés par les déplacements de la population vers les centres de développement exigent une attention accrue. Il convient particulièrement :

- de créer dans les villes suffisamment d'emplois pour absorber la main d'oeuvre supplémentaire migrante;
- de renforcer l'infrastructure sociale et économique des villes : constructions scolaires, logements, adduction d'eau;

- de fournir aux travailleurs venus de la campagne l'enseignement et la formation qui leur permettront d'acquérir les compétences nécessaires pour leurs nouveaux emplois;
- d'assurer un développement équilibré de toutes les régions afin d'éviter une sur-concentration de la population dans une ou deux grandes villes.

Pour atteindre ces objectifs, on reconnaît généralement que la planification à l'échelon national ne suffit pas et que les politiques de développement devraient tendre en même temps vers une réduction des disparités régionales.

En bref, ce plan est basé sur les principes de "l'importance du capital humain stratégique" et que "les plus mobiles sont les plus éduqués". Il vise la redistribution des revenus par la création d'emplois nouveaux dans des pôles de développement (Buttler, 1969). Il propose une politique sociale pour les "zones déprimées" en y améliorant les services. La formation professionnelle est conçue en fonction de la mobilité, de l'intégration et de la promotion sociale (Cardus, 1975; Perez Diaz, 1970).

En ce qui concerne le développement régional, le Premier Plan propose quatre objectifs :

- a) Etablissement d'un nombre limité de pôles de croissance industrielle dans les régions de bas revenus et avec des conditions potentielles de développement;
- b) la mise en oeuvre d'une politique de coordination avec les Administrations communales, pour assurer une meilleure utilisation des ressources;
- c) renforcer le dynamisme des politiques des terres irrigables et de remembrement parcellaire;
- d) favoriser les mouvements migratoires en accord avec les exigences du développement global de l'économie espagnole.

Malheureusement, très vite, les experts s'étonneront de la fragilité des plans de financement et surtout de l'absence d'un système de critères de localisation. On a, à l'évidence, conscience des problèmes; mais on n'est pas du tout disposé à y faire

face vraiment. Il en est de même des problèmes agraires. Là aussi, il y a unanimité des experts : il faut des réformes (y compris agraires !); il faut modifier les institutions; et cependant, on ne fait rien. Cette crainte institutionnelle et politique nuira beaucoup à la politique économique poursuivie. En fait et en résumé, on a visé l'expansion au lieu de planifier !

Bien que le IIe Plan augmentera encore d'une demi-douzaine les pôles industriels, on y sent déjà les effets des soupçons et des critiques pour cette façon d'aborder la "question régionale". Ces pôles n'ont-ils pas surtout favorisé le transfert de fonds publics à des groupes privés ? Parfois même dans des conditions discutables, comme le prouve le terrible scandale de Matesa en 1969 qui éclabousse l'OD ? Ces pôles sont-ils compatibles avec une politique de soutien de l'industrie par l'INI qui prolonge le favoritisme "bleu" des temps glorieux de l'industrie "nationale" ? Leurs effets sur les conditions de vie et les revenus sont jugés insatisfaisants et peu à peu se constituent sous la forme de Commissions Ouvrières les premiers noyaux d'un syndicalisme libre. L'Eglise elle-même s'agite à partir de 1969, effrayée par les retombées "morales" du tourisme, de la société de consommation, de la libéralisation des mœurs². Enfin, dès 1968, gronde une menace incontrôlable : des Basques commencent une campagne terroriste. On comprend que sur cet arrière-fond tendu, le *IIe Plan de développement économique et social* (1969-1971, publié en 1959 et prolongé d'une année à la suite de la crise pétrolière) est beaucoup plus attentif à l'intégration interrégionale sociale et à l'isolement des marchés centraux. Il propose une action diversifiée en fonction d'une typologie (zones agraires désertifiées, concentrées, florissantes et zones urbaines). Dans ce Plan, les problèmes régionaux sont analysés plus profondément. On essaye de dépasser la politique des pôles, en établissant de grandes zones à développer à long terme. A court terme, l'objectif prioritaire reste encore un taux de croissance global satisfaisant pour l'ensemble de l'économie afin de maintenir un équilibre entre les niveaux de revenu des différentes régions. C'est pourquoi on décide de continuer d'appuyer les mouvements migratoires internes considérés comme des mécanismes utiles d'équilibre entre les niveaux régionaux de revenu par habitant. Dans le domaine éducatif, pour la première fois, la localisation des établissements est envisagée. La nécessité de modifications structurelles du système est souhaitée. Par contre, la formation professionnelle reste à part. Il n'en reste pas moins qu'on ne dispose ni de cadastres à jour, ni de

2. Cette hostilité recouvre un autre problème sérieux : à la fin des années 60, l'enseignement privé et catholique est en nette difficulté, d'une part, à la suite de la concurrence de l'OD, mais aussi du public.

cartes scolaires suffisantes (Seage, 1975); les critères de localisation des établissements scolaires sont très discutables. Ainsi, pour le préscolaire, ils se trouveront en priorité dans les situations de bilinguisme et dans les lieux où les familles travaillent; pour le primaire, on liquide les petites écoles à maître unique et la concentration des établissements devient une manie; pour le secondaire, on en reste sagement à la priorité accordée aux seules capitales de province.

Le IIIe Plan de développement (1971-1975) marque l'abandon de la politique des pôles. Car leurs résultats n'ont pas répondu aux attentes comme le montrent ces différentes données représentées par les Figures 10 à 12³ :

Pôles	Début	Prévi- sion	Nb.entr. en fonc.	Invest. (millions)	Postes créés	Invest. par trav.	Observation	
Burgos	1-1-64	31-12-73	151	14.532,8	10.222	1,42	Terminé le 24.2.74 Id.	
Huelva	1-1-64	31-12-73	68	33.290,4	5.965	5,58		
La Coruña	1-1-64	31-12-71	46	11.319,9	4.126	2,74		
Vigo	1-1-64	31-12-71	76	9.476,5	15.264	0,62		
Sevilla	1-1-64	31-12-70	74	9.206,2	9.644	0,95		
Valladolid	1-1-64	31-12-70	68	18.843,9	19.527	0,96		
Zaragoza	1-1-64	31-12-69	110	6.559,3	8.241	0,79		
Granada	1-1-70	31-12-79	9	2.588,0	670	3,86		
Córdoba	1-1-71	31-12-80	9	4.105,9	855	4,80		
Oviedo	1-1-71	31-12-82	63	20.961,1	3.424	6,04		
Logroño	1-1-72	31-12-81	17	3.027,7	1.085	2,79		
V. de Arosa	1-1-72	31-12-81	9	1.243,1	1.457	0,85		
TOTAL POLOS			700	135.154,8	80.480	1,68		

Figure no 10 Résultats des Pôles pendant les 3 Plans de développement

Source : Ministère de l' Industrie au 31.12.75

3. Sur cette question, voir Rodriguez, 1986; Miguel, 1972.

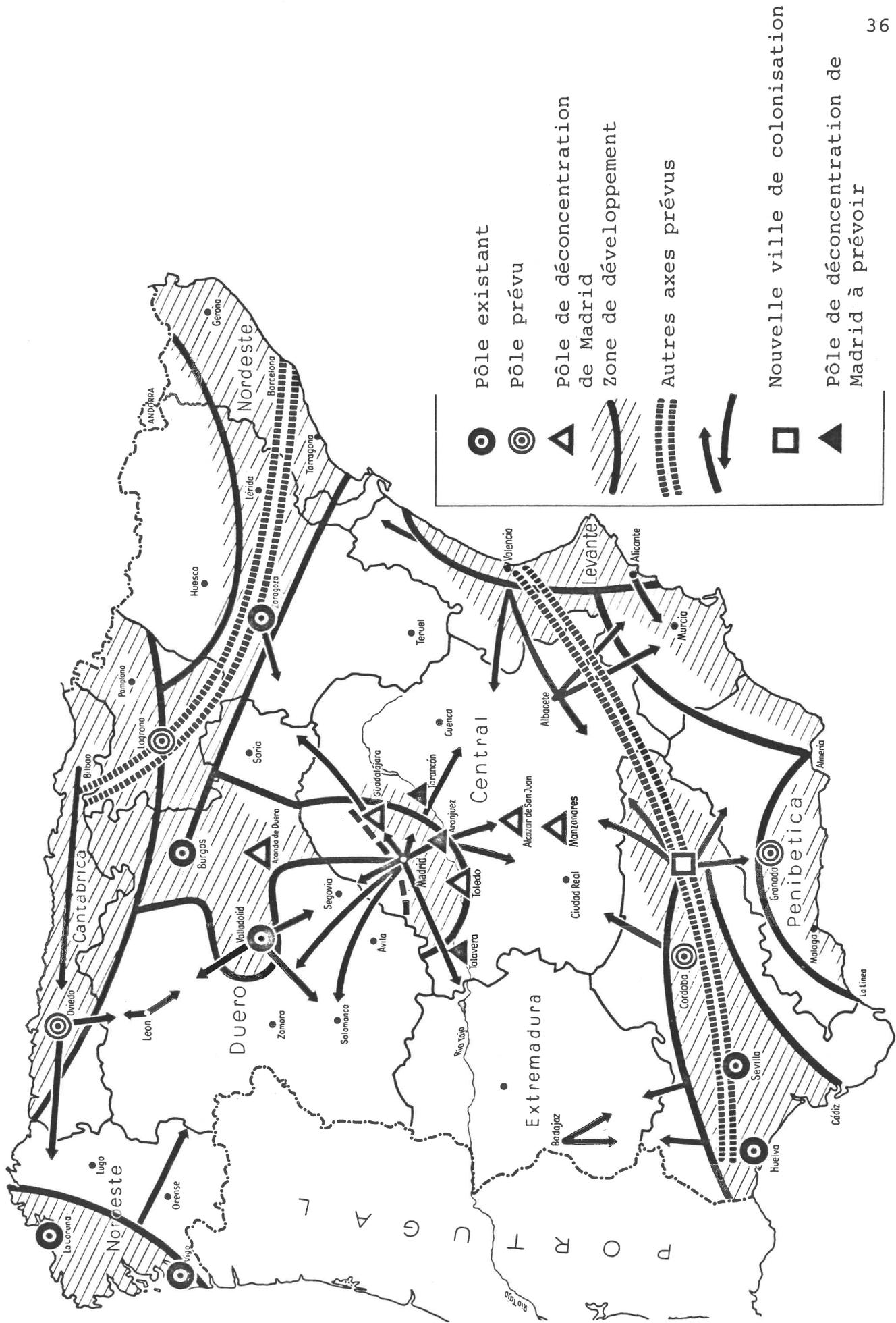


Figure no 11 Stratégie des Pôles pendant les premiers plans de développement
 Source : Buttler, 1969:56-57

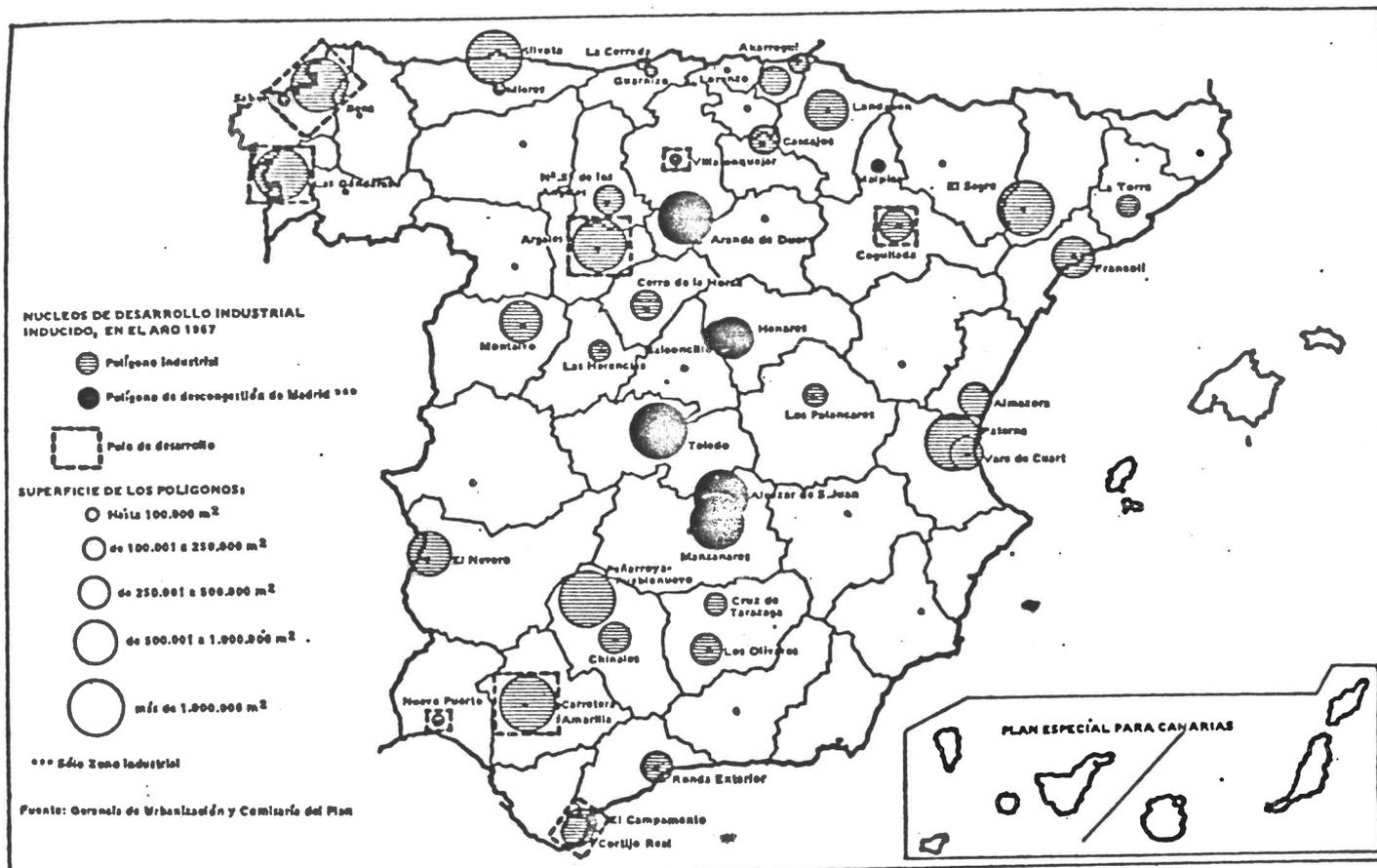


Figure no 12 Localisation des Pôles et des Polygones industriels en 1967

Source : Commissariat du Plan

La politique de développement régional dans le Troisième Plan s'oriente vers deux grands objectifs :

- Abandonner la politique des pôles et la remplacer par une nouvelle, axée sur le développement de zones de localisation et d'expansion industrielles;
- Intégrer la politique sectorielle avec la politique urbaine et la politique régionale.

C'est aussi le premier document à parler explicitement de "développement régional" (pp. 112 sq). Il teint aussi compte des réformes intervenues entre-temps en éducation avec le "Libro Blanco" et la nouvelle loi (LGE). Bien qu'il ne parle plus des pôles de développement et encore moins des polygones industriels et qu'il opte pour une politique de développement régional, son influence restera théorique. Ainsi, ce plan ne reflète guère les propositions de réforme éducative de la LGE.

L'orientation théorique ambiguë du IIIe Plan s'accroît encore dans le *IVe Plan* (1975-1979) qui d'ailleurs n'a pas eu la moindre chance d'être appliqué étant donné la disparition du Caudillo. On peut le juger comme un exercice de style rédigé dans les incertitudes de la transition des régimes. Nous en verrions une preuve dans le fait que reviennent à la surface les notions traditionnelles et inopérantes de "zones géographiques à problèmes"; que l'opposition rural/urbain est réaffirmée; que la régionalisation est limitée aux centres de formation élitaires. Bref, tout cet effort de planification est arrivé à ses ultimes limites, dues surtout à l'incapacité du Régime de tenir compte de toutes les conséquences de sa propre dynamique socio-économique. Non seulement l'Espagne réelle est autre que l'Espagne officielle; celle-là a des besoins que celle-ci feint d'ignorer pour des raisons doctrinales; mais l'Espagne réelle est devenue suffisamment forte pour se passer de l'autre. Même si juridiquement, et hélas au niveau de la répression, le Franquisme postmortem essaie de se maintenir, il ne contrôle plus du tout la dynamique du pays. Peu à peu s'institutionnalisent des mouvements et des groupes d'études; apparaissent enfin des études jusqu'ici censurées ou auto-censurées; bref, l'on entre dans cette période exceptionnelle dite de la "transition" vers une monarchie constitutionnelle et démocratique où le Franquisme sera acculé à la part de plus en plus congrue des dinosaures moribonds.

4.3. Un diagnostic pour la réforme de la formation

Les Plans de développement insistaient surtout sur le rôle de l'enseignement par rapport à l'ensemble des objectifs sociaux et économiques. *« Afin de donner toute sa force au principe fondamental selon lequel tout Espagnol a le droit et l'obligation de recevoir l'enseignement indispensable pour acquérir une qualification individuelle et sociale, dans les limites de ses aptitudes et dans la mesure de ses possibilités »*. On pensait encourager la diffusion de l'enseignement au plus grand nombre de personnes, tout en prenant toutes les mesures appropriées pour éviter que cette extension nécessaire ne se fasse au prix d'une baisse de niveau de l'enseignement.

Cependant, cette politique éducative prétend dépasser l'objectif unique de croissance rapide. Il ne s'agirait pas seulement d'obtenir en peu de temps un accroissement global du nombre des élèves à tous les niveaux d'enseignement. L'expansion de l'enseignement comporte donc plusieurs autres aspects qui méritent également d'être pris en considération. C'est pourquoi on reconnaît l'enseignement sur le plan régional comme un moyen de stimuler la croissance des différentes régions. Pour cette raison, les Plans de Développement prévoient une adaptation de la politique de l'enseignement en fonction des diversités régionales. On s'efforcera en particulier d'implanter des universités et écoles techniques supérieures dans des zones géographiques distinctes.

Il convient cependant d'être prudent à l'égard de cette "régionalisation" de l'enseignement supérieur. Tout d'abord, plus qu'une régionalisation, il s'agit d'une façon de reconnaître la "liberté" des établissements non-étatiques qui remonte au XIXe siècle et qui sera reconnue pleinement en 1978 (Martinez & Fraga, 1982). Ensuite, la création de "districts universitaires" aurait pu augmenter la responsabilité sociale des universités à l'égard des aires qui leur correspondaient (Latorre, 1964 : 218-222). Malheureusement, cette innovation introduisit avant tout un dualisme administratif qui entraîna des conflits inutiles et stériles entre les recteurs et les gouverneurs civils (Medina, 1976).

Par ailleurs, l'objectif d'égalisation des chances figure explicitement dans les Plans. Le système d'aide aux étudiants sera amélioré et complété par l'institution de prêts personnels. Cette aide augmentera, conformément aux objectifs des Plans, la diffusion de l'enseignement aux différents niveaux, de telle manière que l'accès à l'enseignement soit de plus en plus fonction des seules capacités intellectuelles des

individus, et non plus de leurs ressources financières ou de celles de leurs familles. Dans ce même but, on encouragera la construction de cités universitaires et de collèges de premier et de deuxième cycle pour les étudiants qui vivent dans les agglomérations éloignées d'un grand établissement.

A partir de cette conception de l'enseignement subordonnée avant tout aux objectifs du développement économique, les Plans conçoivent l'éducation comme un processus continu. La formation se déroulera pendant toute la durée de la vie active et de l'existence professionnelle, afin de permettre aux individus de se développer pleinement tout en donnant aux travailleurs qualifiés le moyen de se tenir au courant des innovations scientifiques et techniques. Les Plans prévoient un système national de formation professionnelle et de perfectionnement destiné à l'ensemble de la population pour qu'elle ait le droit et la possibilité d'améliorer son statut social comme de créer des conditions favorables au développement économique.

Dans cet effort pour accélérer les transformations souhaitées dans la structure de la main d'oeuvre et pour améliorer la répartition des qualifications de la population active, l'Espagne rencontrera de grandes difficultés. En particulier, dans le contexte de développement *industriel à outrance* des Plans de développement, la formation professionnelle *agricole* restera toujours un parent pauvre (Diez, 1964). Seuls les besoins de la main d'oeuvre *qualifiée liée au développement industriels* auront une influence importante sur le choix du rythme et de la nature de l'expansion de l'enseignement. Pour faire face à ces besoins, un certain nombre de transformations sont prévues : on développe rapidement l'enseignement secondaire technique; on adapte l'enseignement supérieur pour lui permettre d'accueillir une plus grande proportion d'étudiants en sciences et en technologie; on donne enfin plus d'importance à l'enseignement de caractère non scolaire (enseignement d'adultes, formation en cours d'emploi, formation professionnelle accélérée (Perez Diaz, 1970).

Si, en 1968, l'Espagne est parvenue pour la première fois à scolariser la presque totalité des enfants dans le groupe d'âge correspondant aux huit premières années, elle est en retard sur les nations européennes avancées en ce qui concerne le taux de scolarisation dans le groupe d'âge de 14 à 17 ans, c'est-à-dire le niveau supérieur de l'enseignement secondaire. La raison principale est, semble-t-il, la persistance des disparités en matière de revenus et d'équipements scolaires. Les enfants commencent à travailler tôt dans les zones rurales, parce que dans la plupart des

provinces, l'agriculture utilise encore beaucoup de main d'oeuvre. Même dans les zones urbaines, mieux équipées, une forte proportion de ce groupe d'âge travaille dans l'industrie et dans le secteur tertiaire parce que le niveau de vie des catégories à revenus modestes est encore trop bas.

Notons encore que pour le groupe d'âge 18-22 ans, les taux de scolarisation en Espagne sont comparables à ceux que l'on observait alors dans les pays européens avancés. Ce qui est peut-être dû au fait que l'enseignement supérieur a plus de prestige que l'enseignement secondaire terminal qui offre des perspectives de promotions professionnelle et sociale assez limitées.

L'évolution de la proportion du produit national brut consacrée à l'ensemble de dépenses d'enseignement au cours de la période considérée donne une idée de l'effort accompli dans le domaine de l'enseignement. La Figure 13 montre que cette proportion s'est améliorée légèrement entre 1960 et 1969 :

Figure 13 : Dépenses de l'enseignement public et privé (1960-69) en prix courants en milliards de la monnaie locale

	<u>1960</u>	<u>1969</u>
PNB aux prix du marché (a)	620,40	2010,50
Dépenses d'enseignement (b)	13,38	53,36
(b) en % de (a)	2,16	2,65

Source : OCDE, 1974, élaborée selon la réponse au questionnaire de l'OCDE, *Analyse comparative des dépenses d'enseignement*, et les *Comptes nationaux 1960-70* de l'OCDE.

Les taux restent cependant parmi les plus bas si l'on considère l'ensemble des pays européens où la proportion des dépenses publiques d'enseignement par rapport au PNB était de 4,7 % en France, 5 % en Suisse, 5,8 % en Norvège, 6 % au Danemark, 6,3 % en Finlande, 6,7 % aux Pays-Bas et 7,6 % en Italie [sur la base des réponses de ces pays aux enquêtes sur l'expansion de l'enseignement pour les années 1968 et 1969]. Certes, sur une aussi courte période, les marges d'augmentation éventuelle des ressources destinées à l'enseignement ne pouvaient pas être encore très importantes. Il est intéressant de constater que l'Espagne a consacré à l'augmentation des dépenses d'enseignement 2,9 % de l'accroissement total du PNB entre 1960 et 1969. La mise en oeuvre du plan d'expansion de l'enseignement que prévoit la Loi Générale de l'Education de 1970 exigeait un effort financier encore plus considérable pour augmenter considérablement les dépenses. L'OCDE, en 1965, dans son *Projet régional méditerranéen*, prévoyait une augmentation de 20 % par an pendant

la période 1964-67, et un moindre pourcentage pour les années suivantes afin d'arriver à un accroissement inférieur à 7 % à la fin de la période.

Les années 1969 et 1970 impliquent par conséquent une prise de conscience de la nécessité d'encourager de façon décisive l'expansion de l'enseignement. On élabore une politique qui aura pour but de reformer en dix ans l'ensemble du système d'éducation. La préparation de cette réforme a été à la charge du Ministère de l'Éducation et de la Science avec une large concertation avec des experts espagnols et étrangers. Avant de proposer le Projet de loi, on a publié un Livre Blanc (MEC, 1969) intitulé *L'éducation en Espagne : bases pour une politique d'éducation*.

Quelles que soient les opinions et les évaluations de plus en plus sévères de ce diagnostic et de cette loi, il n'en reste pas moins qu'ils constituent un événement exceptionnel puisque le système éducatif jusqu'en 1970 a été régi par la Loi Moyano promulguée en ... 1857 ! Le problème fondamental des nouveaux documents est leur ambiguïté. D'une part, ils marquent une rupture dans la croissance de l'éducation qui correspond aux bouleversements des structures socio-économiques. On veut en moderniser l'appareil administratif; on souhaite que le système éducatif réponde mieux à la stratification sociale et que l'école ait de meilleures relations avec les milieux sociaux; on prétend résoudre la "question universitaire"; etc. Cependant, et malgré la volonté de constituer un système unitaire, ils laissent la formation professionnelle dans l'impasse. En effet, en proposant de la scolariser, on empêchera une relation positive entre la formation et l'utilisation de la main d'oeuvre. Ils sous-estiment aussi les problèmes de l'enseignement primaire et ils encouragent une dangereuse concentration de ses établissements. Bref, on n'innove qu'apparemment.

Ce qui apparaît clairement dans le traitement de la question régionale. Dans le "Libro Blanco" (1969), les allusions aux différences provinciales (sic) sont évoquées à propos du taux de scolarisation dans l'enseignement moyen (pp. 30-32), du taux d'analphabétisme (p. 40), et surtout du développement de l'enseignement supérieur (pp. 81-85) et des migrations intérieures (pp. 182-184). La réponse, telle qu'elle est inscrite dans un des principes «*généraux et fondamentaux de la nouvelle politique éducative*» est de structurer un système éducatif qui «*répondra à un critère d'unité et d'interrelation* (sic). *L'éducation est conçue comme un processus continu adapté aux étapes de l'évolution psycho-biologique de l'élève. Il établira, en même temps, les spécialisations nécessaires pour satisfaire la diversité des aptitudes individuelles et les opportunités d'emploi de main d'oeuvre et de professionnels qu'offre le*

pays» (p. 107). En clair, il favorisera : la *promotion* des individus qui en sont les plus capables; la *formation et le "perfectionnement continu"* (identifié de façon discutable à l'éducation permanente) des professionnels dont a besoin le processus d'industrialisation et de rationalisation du système; la *mobilité* de la main d'oeuvre qualifiée doit unifier le pays dans un même projet de modernisation.

Nous n'insisterons pas sur toutes les oppositions que le projet rencontrera dans les milieux les plus divers¹, ni sur les obstacles qui ont retardé l'implantation de la réforme dont l'évaluation officielle n'a fait l'objet que d'une diffusion quasi confidentielle. Sinon sur un point qui montre bien combien l'ouverture internationale était encore à cette époque toute relative. En effet, non seulement les idéologues du Régime s'en méfient, mais on murmure que le projet porte atteinte à l'Hispanité; qu'il a été trop influencé par des experts étrangers; que son principal mentor est un "afrancesado". Tout ceci explique qu'à la mort de Carrero Blanco, qui fut un soutien inconditionnel de la modernisation, toute l'équipe de cette réforme s'effondrera politiquement et fut complètement dispersée. Même si ces critiques font parfois sourire, néanmoins elles sont en partie confirmées par l'orientation des recherches des 15 instituts d'éducation regroupés au sein du CENIDE, tout d'abord puis de l'INCIE-ICE, avant d'être liquidés en 1981 faute d'intérêts (Garcia Garrido, 1983 : 581-612). Ainsi sur 96 projets en cours en 1979, seuls 19 semblent s'intéresser aux régions. On comprend donc les réticences profondes des milieux régionaux et périphériques qui ne peuvent même pas s'exprimer et qui sont réduites au silence par le caractère totalitaire du régime politique qui a commandité et accepté ce diagnostic.

Ce n'est assurément pas par hasard si une des critiques les plus virulentes de la LGE vient de la Galice, une des régions les plus éloignées du Centre. Celle-ci non seulement se caractérise, selon les indicateurs en usage, par les taux les plus élevés d'inégalités et de retards scolaires, mais par une représentation et une image dans l'intelligentsia espagnole qui ont été marquées par des stéréotypes négatifs et dépréciatifs. X. Cambre Mariño (1971) n'a aucune difficulté pour démontrer que la LGE, malgré la reconnaissance officielle dans le paragraphe 3 de son article premier des "particularités régionales"; l'autorisation accordée à l'usage de la "langue native" dans l'enseignement préscolaire (paragraphe 1 de l'article 14) et la latitude offerte (au Ministère !) d'autoriser l'adaptation des curriculum aux "différentes zones géogra-

1. Ainsi des catholiques (FERE, 1969); des milieux démocratiques (Segura, 1970; Bas, 1976); etc. Une appréciation mesurée a été proposée par l'anglais J.M. McNair en 1982 et R. Diez-Hochleitner s'est chargé d'en faire l'apologie (1978 et 1981).

phiques" (paragraphe 2 de l'article 17) n'apporte *dans les faits aucune solution viable* aux difficiles problèmes de la double appartenance linguistique chez les enfants d'origine basse ou modeste. Preuve en soit que le décret qui met en pratique ce bilinguisme n'est promulgué qu'en 1975. Et il précise bien que ce bilinguisme sera appliqué "selon les convenances", ce qui est une façon de concéder et non pas d'adopter une politique nette qui d'ailleurs ne concernera que "les langues régionales qui font partie de l'héritage culturel de l'Espagne". La LGE n'a aucune position claire quant aux répercussions concrètes de ses articles sur l'organisation de la vie scolaire, le programme, l'évaluation, ni même la formation des enseignants. Sa réorganisation administrative débouche sur une régionalisation illusoire aussi peu réalisable au niveau des faits qu'incohérente théoriquement.

Ce point est crucial, puisque la réforme prétend moderniser l'administration. Il est traité par la réforme avec beaucoup de légèreté. Tout d'abord juridiquement. Comme le rappelle R. Medina (1976), déjà le premier Plan avait proposé une délégation territoriale, en particulier parce que Lopez Rodó lui-même était convaincu de la crise de la division provinciale et souhaitait une coordination interprovinciale. Hélas, cette idée échoua à la suite des luttes intestines autour des compétences, faute de moyens et surtout de ressources humaines disponibles (cf. Fig. 13). Non seulement la LGE reste très vague au sujet de la solution administrative réelle, mais elle ignore totalement la nécessité de former un personnel spécialisé. Elle oublie le besoin d'un service de statistiques adéquat. Comment régionaliser, en effet, si on n'a pas les moyens d'identifier objectivement les problèmes régionaux et locaux (Mc-Nair, 1981) ?

Deuxièmement, les éducateurs de la réforme passent comme chats sur braises sur les aspects financiers et fiscaux d'une telle réorganisation². Or, l'évolution des apports locaux entre 1959 et 1973 montre non seulement une participation minime, mais ceux-ci sont en constante baisse (Fig. 14).

Troisièmement, dans cette Espagne en transition où les régions n'ont pas encore été reconnues officiellement, les associations locales, les groupes de voisins, les différents groupes de pression et parfois même les municipalités sont animés d'une volonté de participation que la réforme ignore souverainement (Martinez & Fraga, 1982). Aucun mécanisme de consultation, aucun effort de dialogue ne sont envisagés

2. Cette faiblesse est mise particulièrement en évidence dans les essais de M. Siguan (1978 : 11 sq et surtout 81-99) et dans l'étude de J. Griffoll Guasch (1969).

DISTRIBUCION DE EFECTIVOS DE LOS CUERPOS DE ADMINISTRACION GENERAL

	Servicios Centrales		Deleg. Prov.		Otros Org. Provincia y Región			Centros Enseñ. Primar.			Centros Gral. E. Media		Centros E. Prof. y Art.		Univers. y E. Téc. Superior		Archivos, Bibliotec. y Museos		Otros Centros		TOTAL Ministerio		
	F	C	F	C	F	C	C	F	C	F	C	F	C	F	C	F	C	F	C	F	C	F	C
Cuerpo Técnico	161	7	109	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Escala T-A.	79	—	27	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Cuerpo Admivo.	157	4	103	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Cuerpo Auxiliar	151	379	66	485	8	10	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Cuerpo Subalterno (M.)	145	—	58	—	50	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Cuerpo subalterno (F.)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
TOTAL General	693	390	365	485	58	10	11	105	11	1.234	813	93	779	385	92	73	3	4.455	2.005	—	—	—	—

Fuente: Sección de Gestión de Personal del Ministerio de Educación y Ciencia.

Madrid, 1972

Figure n.14.1 Distribution des effectifs des corps de l'administration générale

Source : Medina, 1976

	1959	1964	1973
MEC	47,9%	77,7%	58,0 %
autres ministères	15,7	9,6	11,6
org.autonomes	27,9	7,7	26,9
admin.centrale	91,5	95,0	96,4
admin.locales	8,5	5,0	3,6

Figure n.14.2 Participation financière aux
dépenses éducatives par administr.

Source : Bas (1976)

dans un projet qui a été mijoté à Madrid. C'est pourquoi l'implantation concrète de la LGE - telle qu'elle est décrite par exemple dans l'étude publiée par le BIE (Diez, 1977) - a accouché, dans l'exemple de la Galice (MEC, 1970), d'un plan "régional" purement quantitatif, basé sur une analyse de la demande sociale *sans* la participation réelle des populations de la région. Il n'inclut rien par ailleurs qui indiquerait comment cette planification s'intégrerait à un plan de développement régional (même culturel); encore moins à une planification intersectorielle qui en assurerait le financement; ou quoi que ce soit qui pourrait modifier simultanément *toutes les causes non éducatives* qui expliquent l'essentiel du "retard" scolaire de la Galice; en fait le mal-développement de cette région.

Cette absence de participation - qui ne fait que refléter à notre avis le caractère élitiste et interventionniste de l'idéologie qui inspire l'ensemble des Plans de développement - se traduit par l'occultation de la diversité espagnole, de ses structures fondamentales et des besoins réels d'une population périphérique tenue pour négligeable. Ces critiques nous semblent d'autant plus pertinentes qu'à cette époque, comme nous le montrerons dans les pages qui suivent, il existait déjà une littérature de grande valeur et des études régionales que manifestement les experts de la réforme n'ont pas voulu lire ni consulter.

Enfin, et peut-être surtout, un tel aveuglement contribuera encore, si c'était nécessaire, à la dégradation catastrophique de la situation des régions rurales.

En effet, rien ne montre mieux combien le "Libro Blanco" et la LGE sont totalement dominés par une obsession modernisante que leur façon d'aborder la question de l'enseignement rural. Sans doute à la différence des premières périodes franquistes (*Cuadernos de Pedagogia*, 1976), les nouveaux experts n'abandonnent plus la campagne à une marginalité de fait par le biais d'une "ruralisation" uniquement idéologique. Ils affirment leur volonté d'en transformer les structures; d'en améliorer les infrastructures. Les plans d'urgence de Galice, dont nous avons parlé, d'Andalousie et de Canaries traduisent bien cette politique. Leur objectif majeur est la concentration à outrance, accompagnée par une amélioration sensible de la formation des enseignants et de l'administration. Sans doute lorsque l'on consulte quelques indicateurs sur les conditions de vie (Fig. 15), ou que l'on contemple les documents d'époque (Fig. 16 et 17), une telle action semblerait se justifier. Mais une telle action implique en fait le mépris pour la culture spécifique de survie et d'adaptation écologique de certaines communautés, comme nous l'avons vu à propos des Hurdes

Figures 15 Des campagnes peu équipées

Services & équipements	%	Services & équipements	%
Eau courante à domicile	33	Médecins résidents	65
Réseaux d'égouts	28	Pharmacie	38
Lumière électrique	97	Bibliothèque municipale	21
Service régulier de transports	70	Cinéma ou théâtre	40

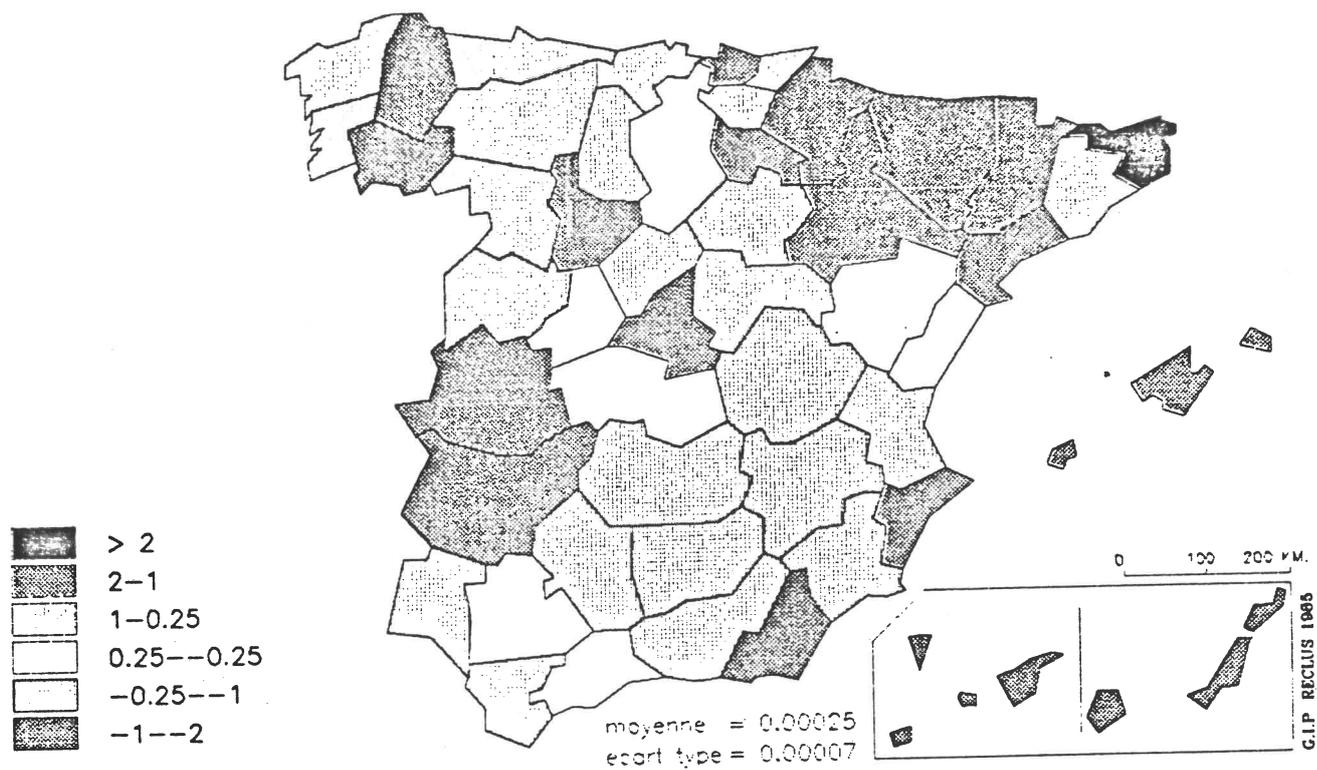
Figure no 15.1. Les équipements collectifs des communes en 1962

Source : INE, Recensement agricole, 1962

Zones	% d'habitations "confortables"		% d'habitations sans un minimum de "confort"
	1960	1970	1970
Rural	1,5	1,5	41,0
Intermedia	1,5	2,6	16,7
Urbana	8,5	12,2	4,3
MEDIA GENERAL	4,3	7,7	16,1

Figure no 15.2. L'état de l'habitat selon les zones de résidence entre 1960 et 1970

Source : INE, estimations élaborées sur la base des recensements de l'habitat



en milliers de kWh/habitant
 en miles de kWh/per cápita
 in thousand kWh per inhabitant

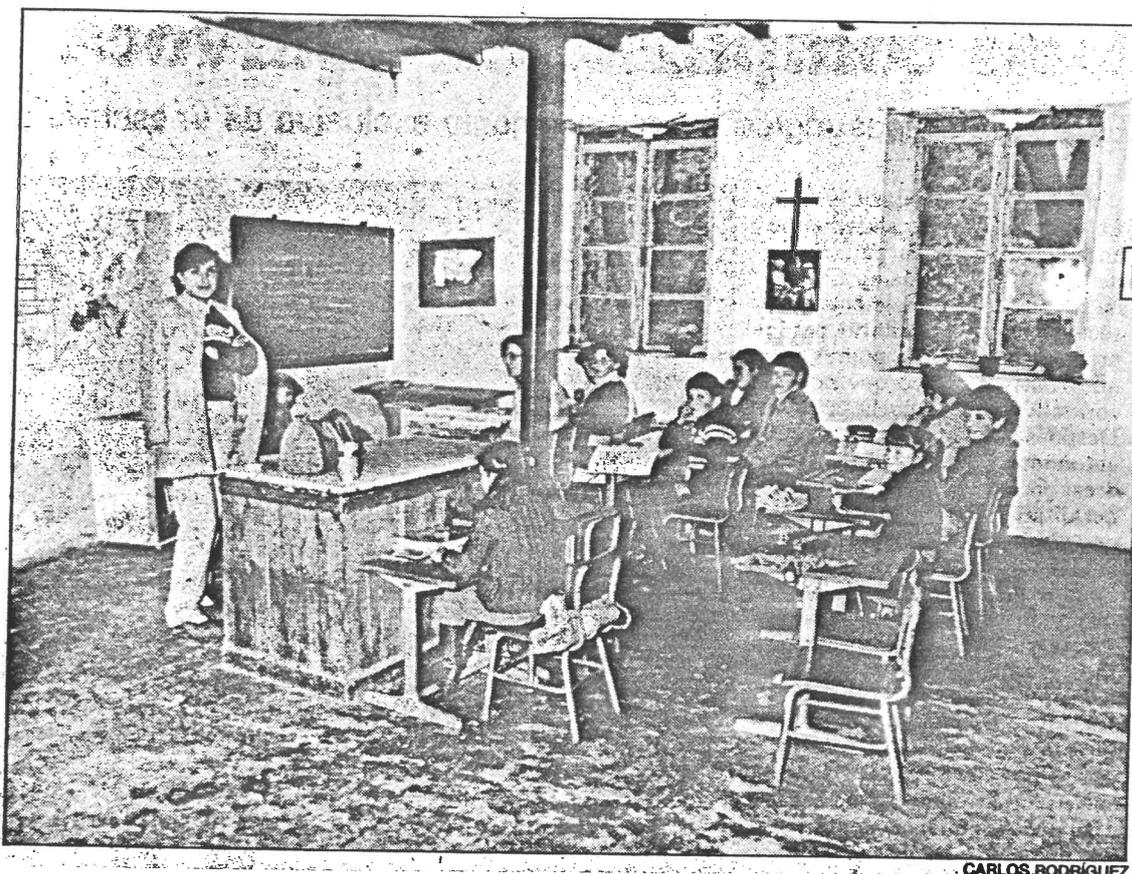
Figure no 15.3 Consommation d'énergie par habitant selon les provinces

Source : Ferras, 1986 : 30



HEINZ HEBELSEN

Figure no 16 Une école de montagne à la fin des années 60
Source : El País



CARLOS RODRÍGUEZ

Figure no 17 Une école à maître unique actuelle

Source : El Pais

dans la Ière partie. Ce n'est assurément pas en traitant les paysans de "barbares" qu'on va les civiliser. Et surtout, il n'y aura guère d'efforts pour rechercher des formules originales technologiques, administratives ou politiques qui puissent *tout à la fois* respecter l'originalité de ces communautés séculaires tout en leur permettant de participer aux changements des contextes régionaux et nationaux. En bref, on se refuse, maintenant comme auparavant, à reconnaître la valeur d'une culture autochtone. Nous aurons l'occasion de montrer dans la Ve partie que cette attitude ethnocentrique et parfois même d'ethnocide se retrouve aussi dans le "traitement" de la minorité gitane; ou encore dans la perception et l'interprétation que l'on donne des mouvements régionalistes, en particulier à propos de la Galice (rurale), de l'arrière-pays d'Euzkadi ou de la haute Andalousie. Et ceci malgré une tradition non négligeable d'études anthropologiques et d'ethno-histoire.

- 5 -

L'EMERGENCE DES ESPAGNES (1975-1977)

Pendant les années d'incertitude qui ont débuté en 1973 avec l'assassinat de Carrero Blanco et sur lesquelles planera l'agonie d'un Caudillo qui ne veut pas mourir, l'influence de l'OD se heurte à l'esprit routinier des "fonctionnaires" du Régime (Miguel, 1975). Au cours de cette période - aussi appelée "de transition" - d'un régime autoritaire à une monarchie constitutionnelle, toute une série de forces politiques, intellectuelles, séparatistes jusqu'ici contenues éclatent au plein jour. La "question régionale" que le IIIe Plan avait timidement abordée en proposant de rechercher un nouvel équilibre interrégional, devient de plus en plus névralgique. Un sondage de S. del Campo (et al., 1977) révèle le poids de cette question dans l'opinion publique; en particulier pour ceux qui sont les plus sensibles à la démocratisation; les plus politisés; et qui sont localisés dans des régions stratégiques (1977 : 255 sq). Notons encore les très fortes corrélations entre cette préoccupation et la conscience des inégalités des revenus, avec le niveau d'instruction et la jeunesse des interrogés. Par contre, si on compare ce sondage avec celui réalisé en 1981 (*El País*, 2.8.81), les objectifs de cette préoccupation ont changé. On souhaite davantage d'éducation; plus de promotion de la culture régionale; les soucis pour l'emploi régional deviennent prioritaires.

D'autre part, les sciences régionales se développent. On publie plusieurs *analyses infranationales* pour expliquer : «comment se distribuent les ressources humaines au niveau régional, le degré d'inégalité de cette répartition et leurs impacts sur le futur développement de chaque région» (Miguel, 1977). Peu à peu, les stéréotypes traditionnels et dichotomiques des "deux Espagnes" sont remplacés par des interprétations pluralistes qui partent de l'hypothèse que «la formation sociale que nous appelons l'Espagne comprend une pluralité de nationalités et de régions aux divers niveaux de développement. Elle s'est développée en fonction des contradictions que cette pluralité suppose et de celles qu'engendre l'unicité de l'Etat qui coexiste avec la pluralité des nationalités» (Tuñon de Lara, 1976 : 58).

En effet, nous avons déjà vu que les diagnostics avaient été jusqu'ici toujours dominés par l'obsession des "deux Espagnes". Celle-ci avait été en quelque sorte confirmée scientifiquement par une analyse relativement ancienne de l'économiste Perpiñá (Roura, 1958). Il avait détecté en 1936 les tendances à une

nette polarisation entre des provinces *dasicóricas* (qui attirent la population) et les provinces *arecóricas* (qui la perdent). Dans les premières se trouvent tous les pôles industriels; dans les deuxièmes se trouvent toutes les provinces où plus de 35 % de la main d'oeuvre est employée dans l'agriculture (Miguel, 1977 : 29 et Fig. 18). Mais alors que l'on avait pu penser que cette polarisation serait rééquilibrée par les migrations internes, les études des années 70 insistent sur les conséquences néfastes de la désertification de l'intérieur du pays, comme par exemple dans la Province de Madrid (Miguel & Salcedo, 1972 : 56-58), qui s'ajoutent à celles plus anciennes des zones désertiques pour des raisons climatiques et physiques. Par ailleurs, on commence à estimer les coûts sociaux de la congestion urbaine (Racionero, 1978) dont les effets de diffusion sur les régions qui les entourent sont extrêmement limités et réduits. Notons cependant qu'à la suite de la "crise", la situation et la dynamique démographique semblent s'être profondément modifiées au cours des années 80. Il y aurait, selon certains auteurs (Tóbio, 1985), une diminution de la concentration et une tendance à freiner la désertification qui, associées au net rajeunissement de la population, modifieraient les inégalités *inter*-provinciales; le bilan à l'intérieur des provinces serait par contre toujours encore préoccupant.

Apparemment, ce modèle dichotomique se répète dans d'autres secteurs. Ainsi, l'indicateur classique du niveau d'instruction de la population [le taux d'alphabétisation] *semble* à première vue diviser le pays en deux parties extrêmes : le Nord alphabétisé contre un Sud analphabète (Fig. 19). Néanmoins, une lecture plus attentive de ce même document montre déjà des "singularités" : à l'Est avec la Catalogne et à l'Ouest avec la Galice.

Lorsque l'on tient compte sérieusement de ces "singularités", le modèle dichotomique révèle toutes ses insuffisances. Ainsi, si l'on considère les typologies de l'éducation et du développement entre 1950 et 1970 (Fig. 20), la comparaison montre que *le développement éducatif ne recouvre pas totalement l'espace du développement industriel*. D'une part, au nord d'un parallèle qui passerait par la latitude de Madrid, les comportements éducatifs positifs se perpétuent. Ils correspondent à une classe moyenne paysanne, artisanale et administrative qui a constitué une des bases sociales du Franquisme. D'autre part, *trois* situations de déficit s'accroissent : en Galice (classe moyenne appauvrie), en Andalousie (absence de classe moyenne dans le système de la grande propriété) et ... les Pays catalans qui n'ont pu former les ressources humaines dont ils avaient besoin. Ils les ont importés d'ailleurs : d'Andalousie en particulier (Miguel, 1977 : 324-325). Ainsi apparaissent des "com-



Figure no 18 Détermination des deux grandes zones démographiques selon la structure du peuplement

Source : Miguel, 1977:29

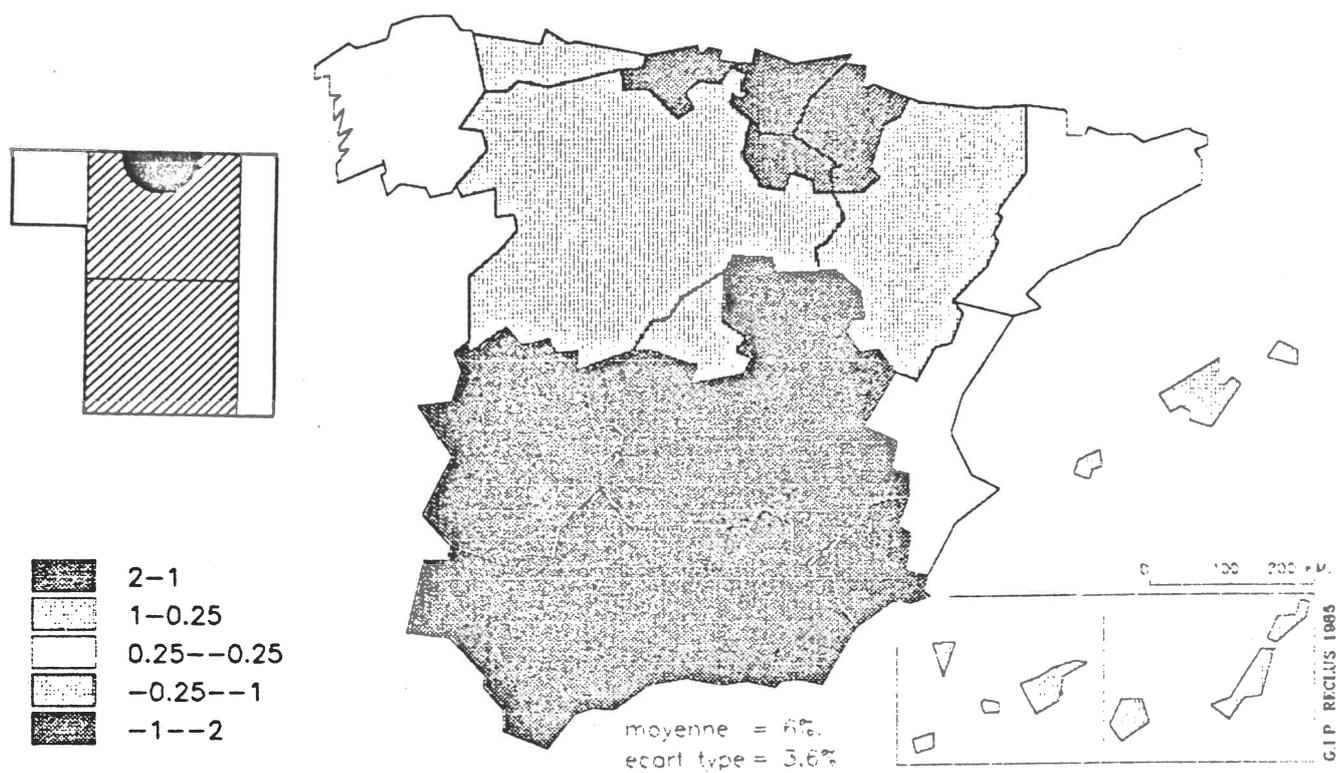
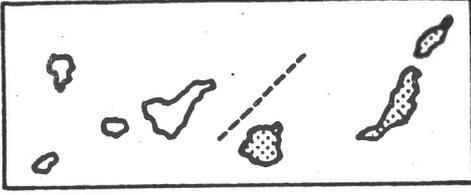
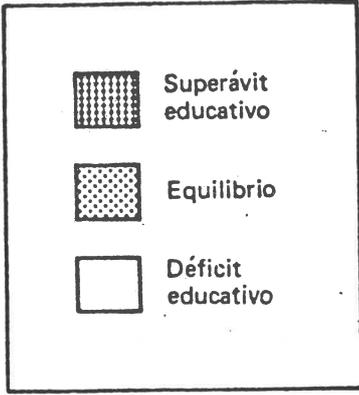


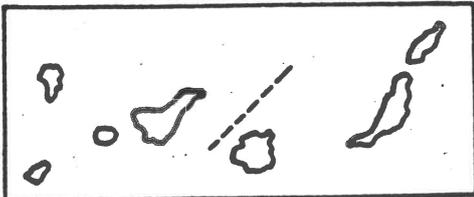
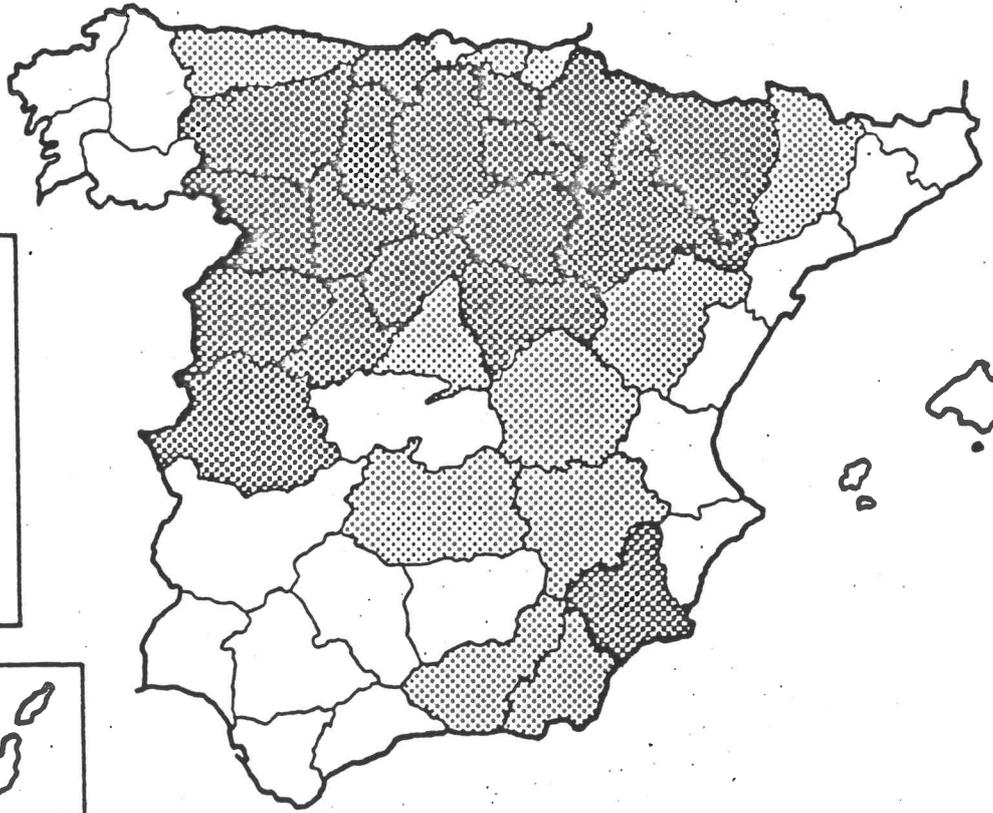
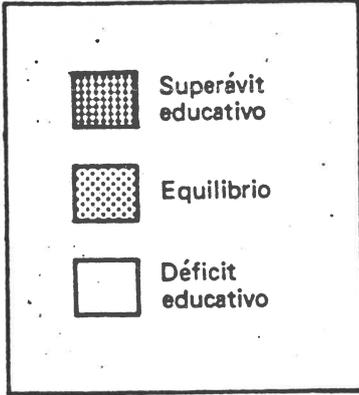
Figure no 19 Les écarts régionaux du taux d'analphabétisme en 1986

Source : Ferras, 1986:14

1950



1970



Figures 20.1 & 20.2 La typologie " Développement/Education" en 1950 et en 1970

Source : Miguel, 1977:325

portements régionaux" qui peuvent certes se modifier les uns par rapport aux autres, mais dont la singularité et parfois la constance se maintiennent tout au long de *l'évolution historique des taux de scolarisation primaires* (Fig. 3). Sans tenir compte des types et des qualités des écoles primaires, ces taux moyens confirment aussi la permanence, parfois la dégradation de la scolarisation de certaines régions. Ce qui s'explique par la distribution de la richesse, la structure de la propriété agraire (classe moyenne paysanne) ainsi que par d'autres facteurs (religions, politiques, etc...) (Romero & Miguel, 1970 : 21 sq). Il en est de même pour *l'évolution du nombre d'élèves bacheliers pour 100.000 habitants* (Fig. 4). A noter l'évolution irrégulière (1927 et 1950) et la dégradation de l'enseignement secondaire lié à des modifications de la stratégie scolaire des bourgeoisies. Néanmoins, si ces inégalités rappellent celles du primaire, elles sont moins fortes, car cet enseignement a toujours été beaucoup plus centralisé *dans les villes*.

On peut donc conclure que jamais l'Espagne contemporaine n'a pleinement utilisé le potentiel de formation de ses ressources humaines (Miguel, 1975 : 57 sq).

Avant de tirer toutes les conséquences de ces "singularités", examinons d'autres dimensions de la réalité spatiale. Par exemple, la structure du système urbain en fonction de son *environnement régional* défini par des facteurs culturels, la structure sociale, les comportements religieux et la participation réelle à l'exercice du pouvoir et des activités dominantes. On peut alors distinguer *trois* types majeurs : les villes-administratives, les villes-manufacturières et les agrovilles, avec les cas exceptionnels des métropoles de Barcelone, Madrid et Bilbao. Ce modèle d'analyse met en valeur l'ampleur des coûts sociaux qu'entraîne l'urbanisation par les migrations internes. En 1950, la majorité de la population infantile se trouvait dans les agrovilles et petites villes-administratives (Fig. 21); aujourd'hui, elle se concentre dans de grandes banlieues métropolitaines, suscitant des conflits et des tensions difficiles à maîtriser (Fig. 22). Le problème est analogue pour la population plus âgée (Miguel, 1989 : 32-33). L'évolution du taux d'analphabétisme des actifs entre 1950 et 1970 (Fig. 23-24) est un autre indicateur significatif. S'il y a une corrélation entre la localisation de l'enseignement supérieur, ce "comportement scolaire" est intimement lié à l'environnement régional (Miguel, 1978 : 62-63). Le déficit scolaire touche aujourd'hui moins la campagne que les grandes ceintures des métropoles urbaines. En particulier à Barcelone où au déficit interne s'ajoute celui provoqué par l'afflux d'Andalous qui posent le dilemme supplémentaire du choix de leur scolarisation en castillan ou en catalan.

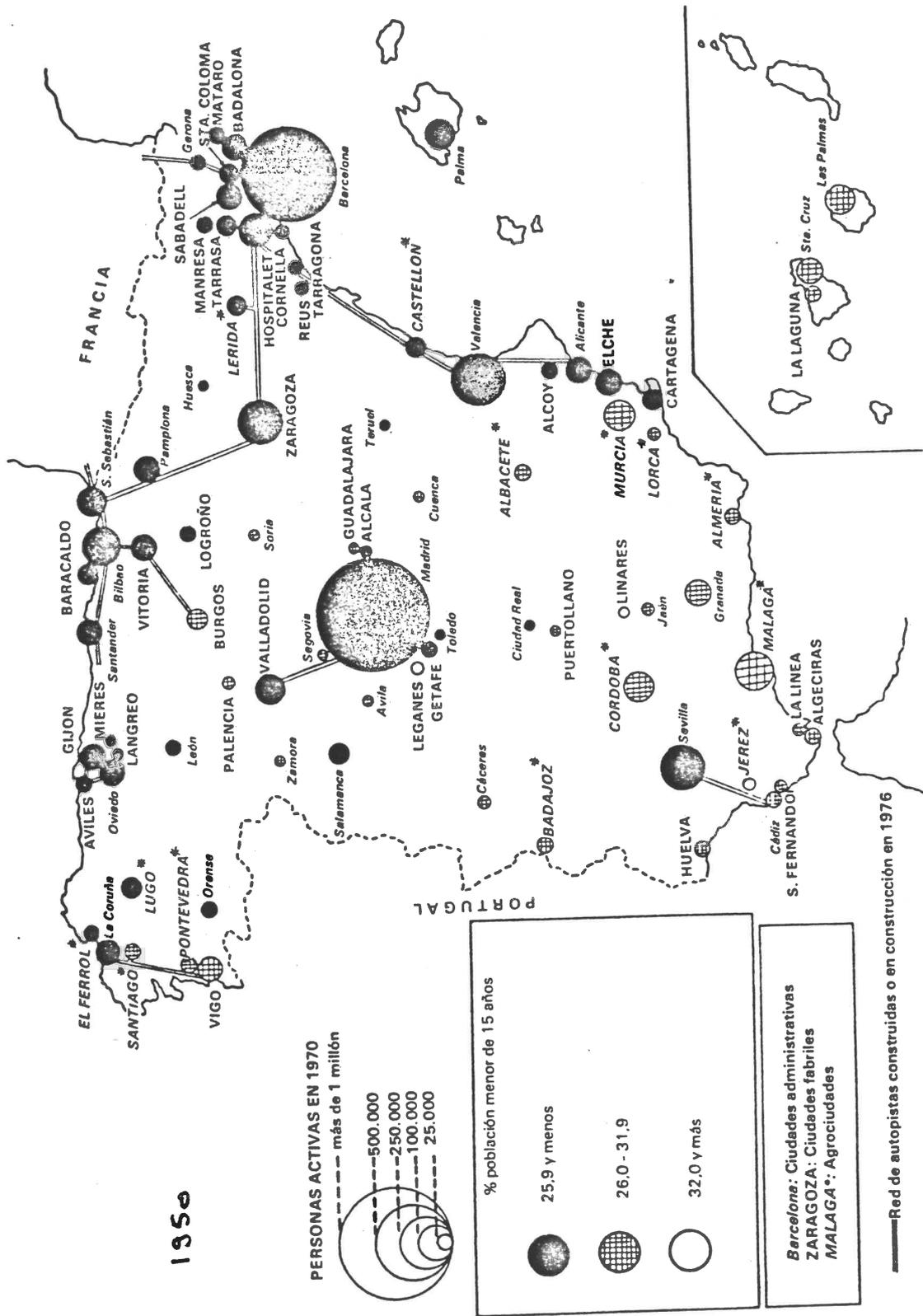


Figure no 21 La population infantile de moins de 15 ans en 1950 dans les villes de plus de 50 000 habitants et les capitales de province

Source : Miguel, 1978:32

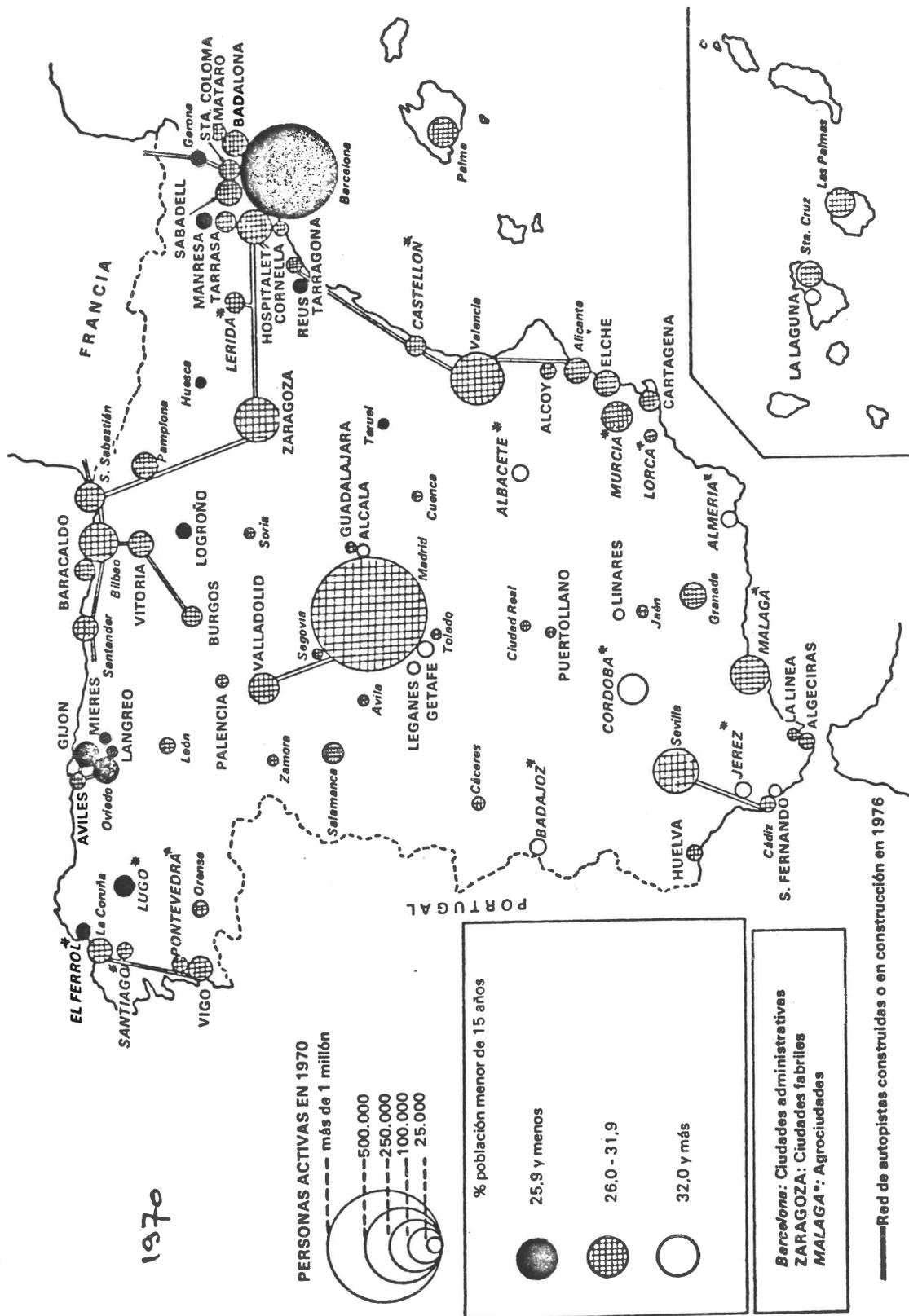


Figure no 22 La population infantile de moins de 15 ans en 1970 dans les villes de plus de 50 000 habitants et les capitales de province

Source : Miguel, 1978:33

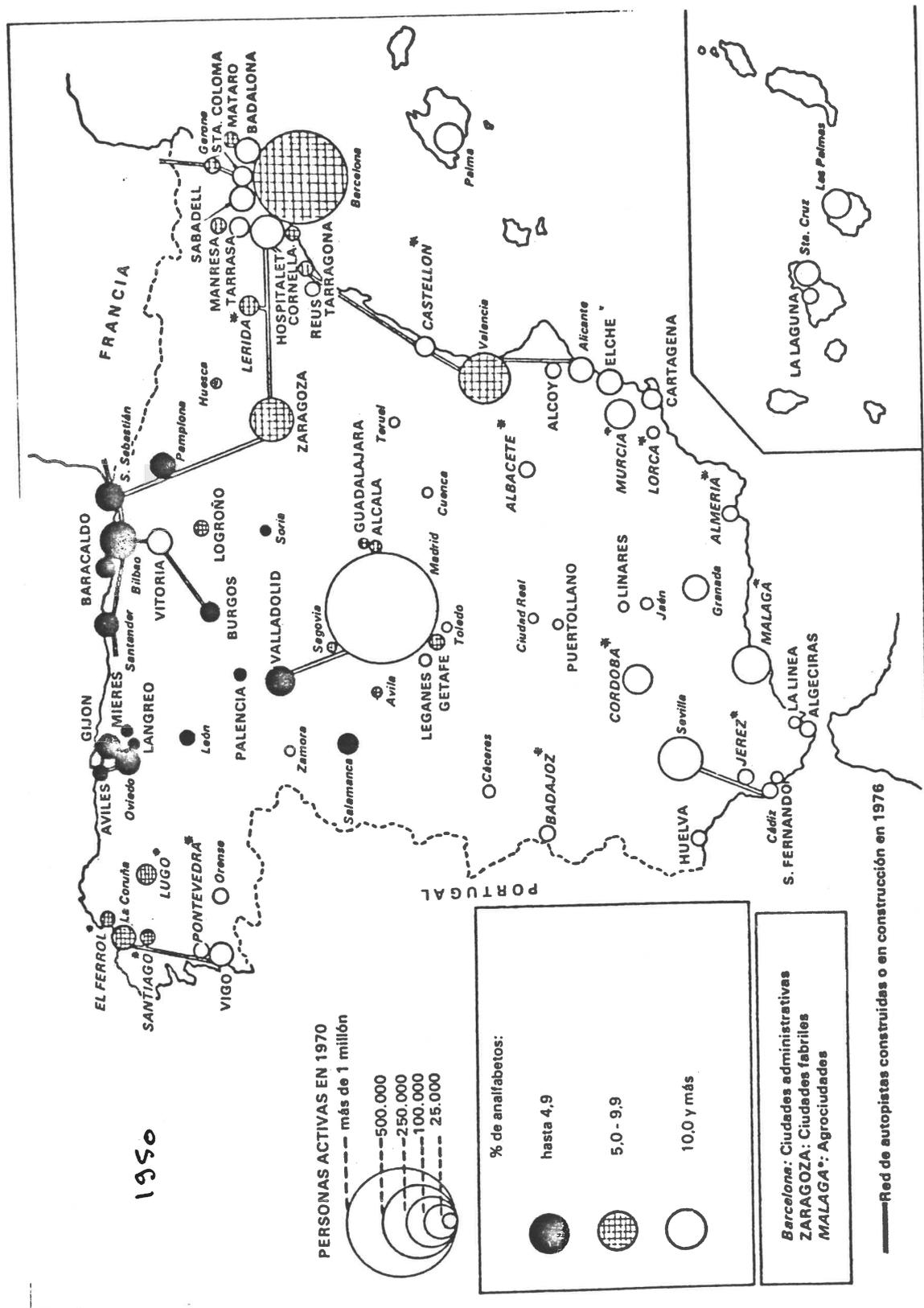
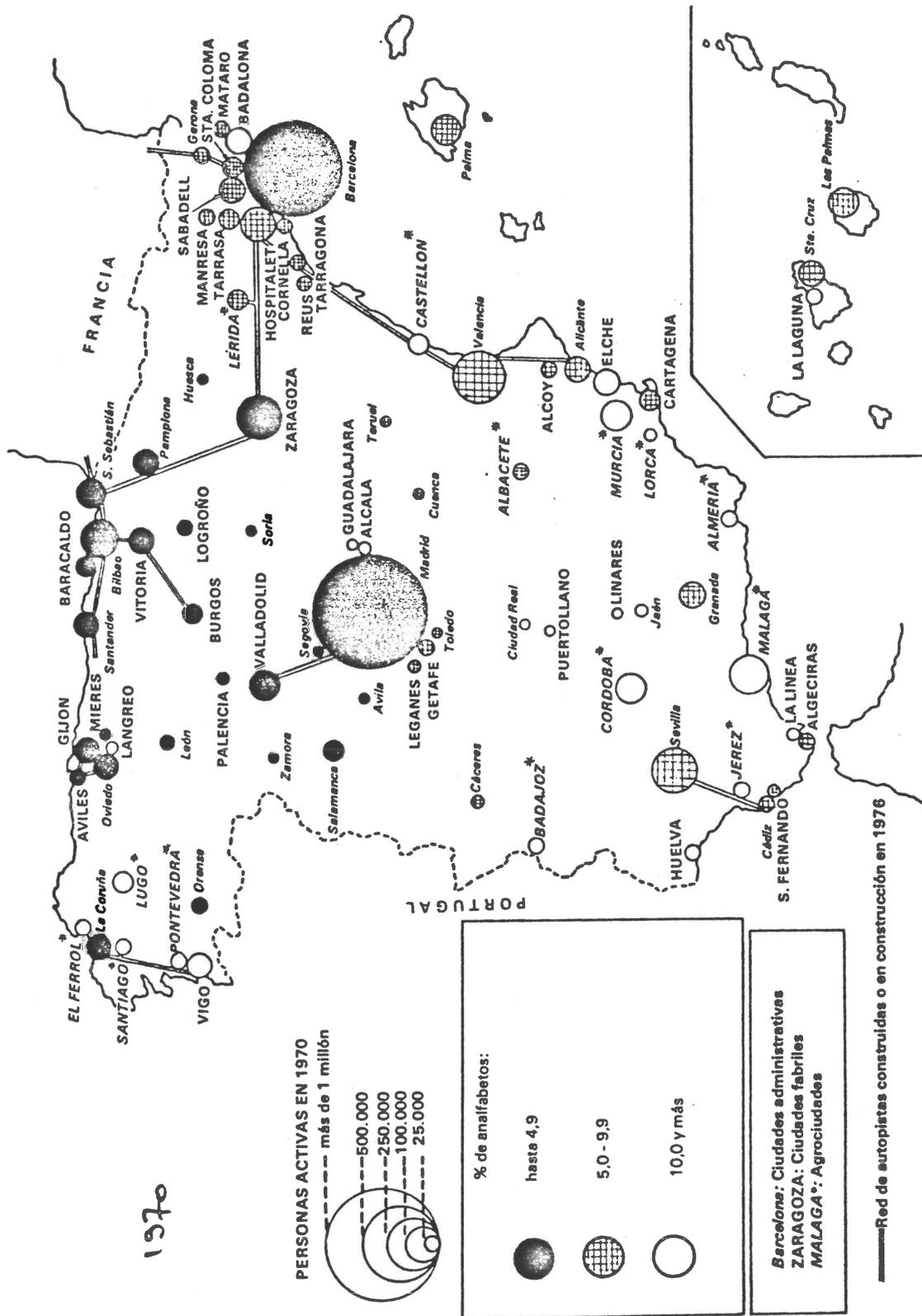


Figure no 23 Taux d'analphabétisme dans les villes de plus de 50 000 habitants et les capitales de province en 1950

Source : Miguel, 1978:62



1970

Figure no 24 Taux d'analphabétisme dans les villes de plus de 50 000 habitants et les capitales de province en 1970

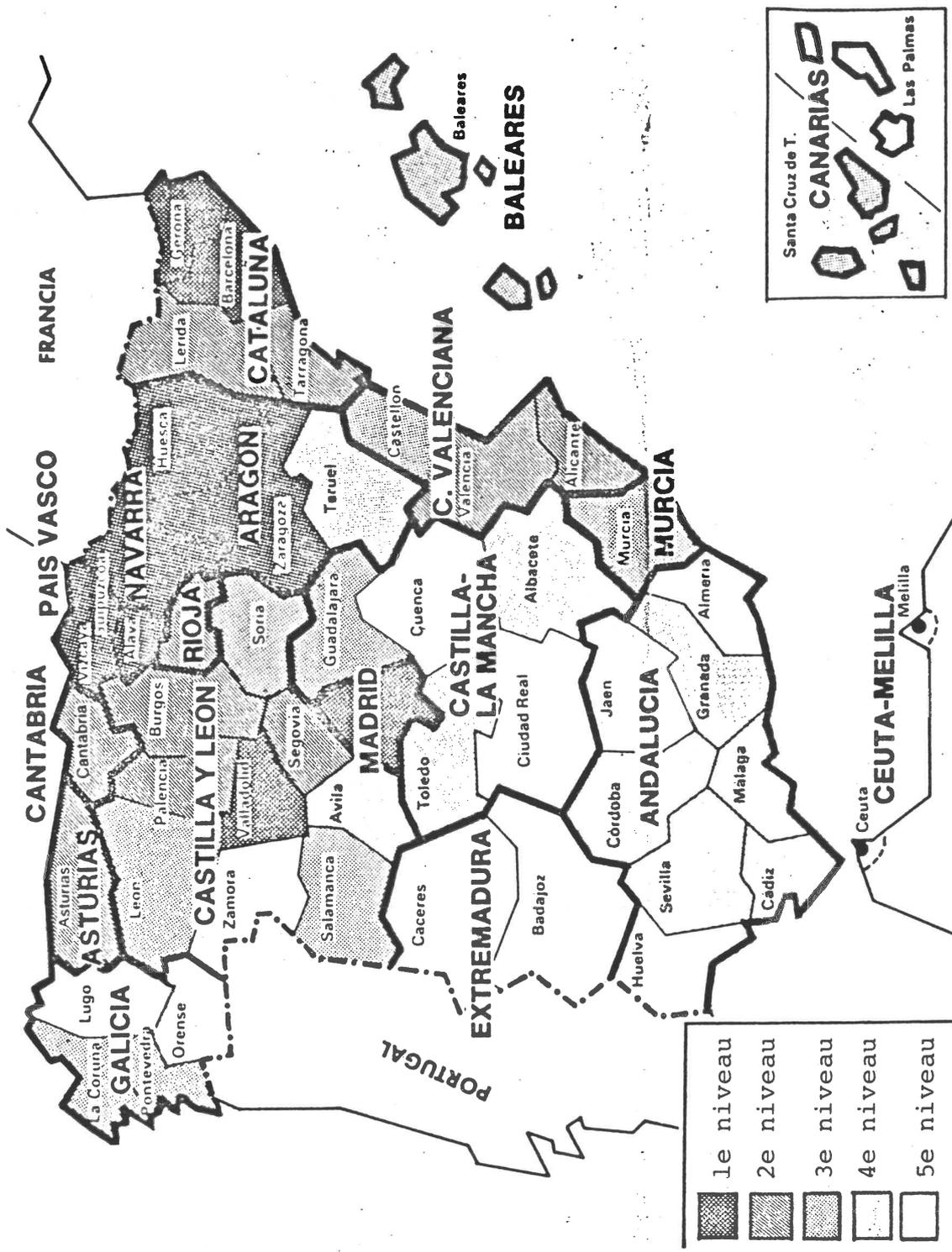
Source : Miguel, 1978:63

Les coûts sociaux confirment donc l'hypothèse de L. Racionero selon qui les distorsions conjuguées de l'urbanisation et de la désertification conduiront de plus en plus la population à revendiquer de meilleures conditions de vie et de bien-être (Racionero, 1979 : 87). Qu'il s'agit là d'un problème structurel et non seulement passager, une enquête de l'INE (*El País*, 22.3.1987) sur les niveaux de vie le confirme amplement (Fig. 25). En effet, sa conclusion est que les inégalités régionales des niveaux de vie sont beaucoup plus importantes que celles qui concernent les revenus ou les ressources. Les revenus n'ont d'ailleurs que peu évolué entre 1973 et 1981 (Fig. 26). Enfin, ces inégalités dans le niveau de vie touchent différents secteurs dont celui de la santé, comme l'indique une enquête récente sur la couverture sanitaire de la sécurité sociale (*El País*, 10.10.88) (Fig. 27). Tout ceci montre bien que seule une planification régionale *intégrée* peut venir à bout de cette situation préoccupante.

L'ensemble de ces analyses non seulement nous ont montré les limites du modèle dichotomique traditionnel, mais elles permettent de conclure à l'existence de *plusieurs Espagnes*; ce qui rompt définitivement avec l'illusion d'une Espagne impériale et unitaire. Ce changement capital est apparu, croyons-nous, pour la première fois en 1966 lors d'une collaboration entre J.J. Linz et A. de Miguel aux USA (1966 et 1973). Ils distinguaient alors *huit* Espagnes en s'appuyant surtout sur l'analyse des structures sociales. Celle-ci est plus solide puisqu'elle est construite sur trois paramètres : le *niveau de prolétarianisation ouvrière* (y compris la transformation des *peons* en ouvriers); la *catégorisation des classes moyennes* (en : paysanne, industrielle et tertiaire, cette dernière liée aux appareils administratifs privés et publics); et enfin le *rapport d'une région avec le pouvoir central* (autonomie v. dépendance) (Fig. 28 et 29).

Pour finir, ils regroupent les provinces en six types (Fig. 30) :

- un groupe "seigneurial" marginalisé, de tradition et d'héritage féodaux;
- deux "Centres" : l'un, Madrid, administratif, métropolitain et dominant; l'autre, Barcelone, métropolitain et industriel, relativement dominant;
- un ensemble hétérogène de trois situations qui sont toutes caractérisées par un rapport périphérique à l'égard des "Centres".



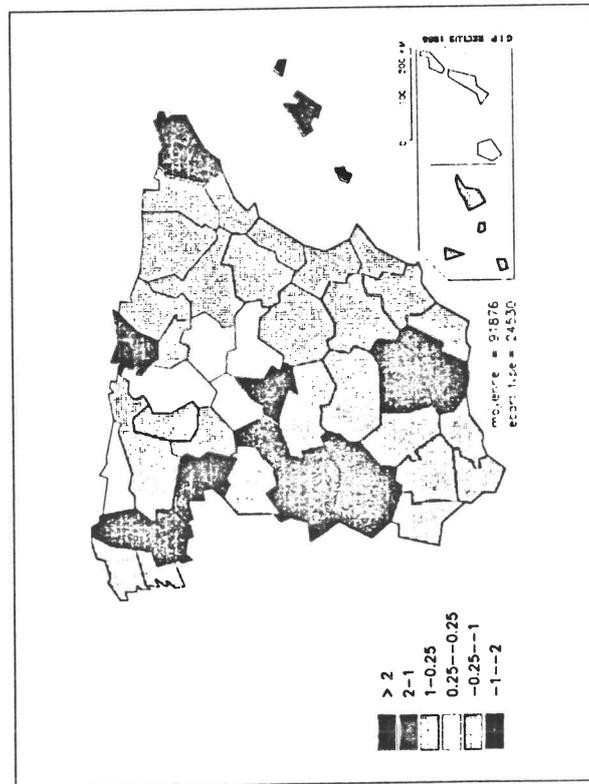
GERARDO R. AMEHAZURRA

Figure no 25 Classification des provinces selon les niveaux de vie en 1987

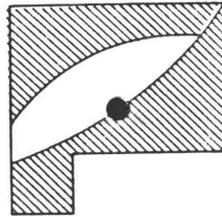
Source : INE
El Pais, 22.3.87

Figures no 26 Les revenus en

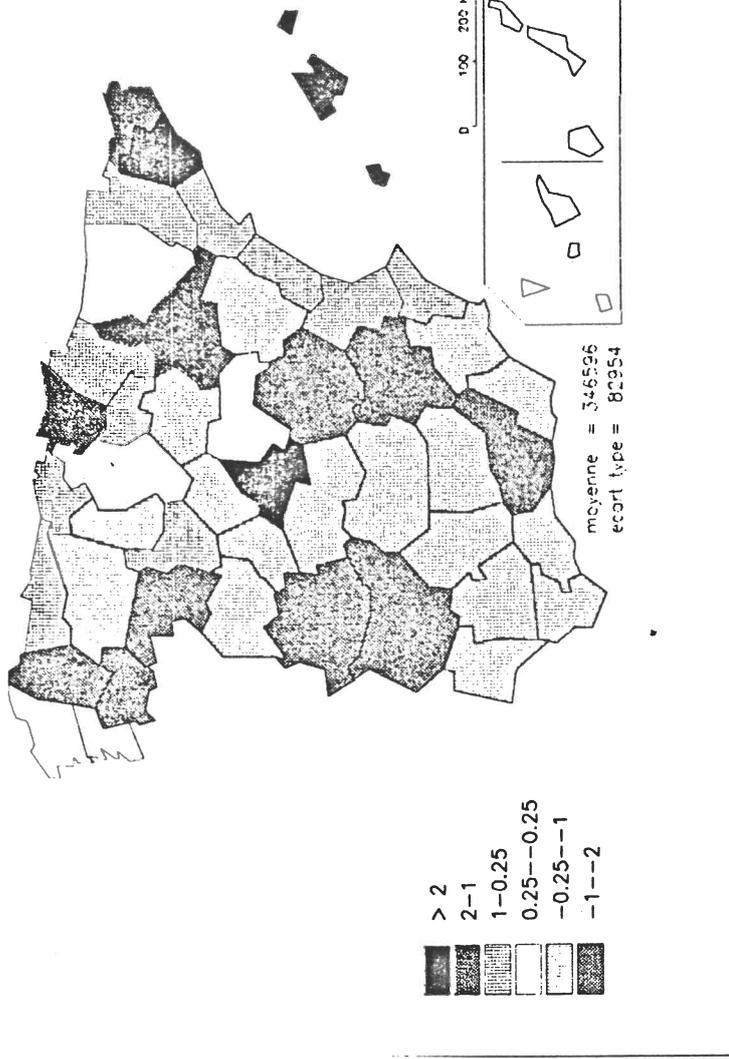
1973



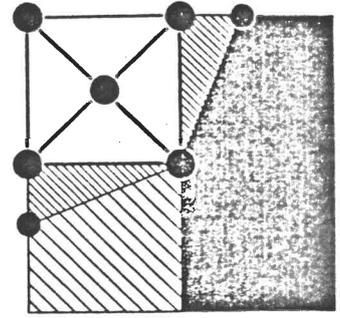
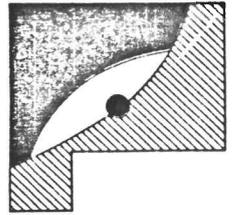
en pesetas/habitant/an
en pesetas/per capita/año
in pesetas per inhabitant per y'



1981



en pesetas/habitant/an
en pesetas/per capita/año
in pesetas per inhabitant per year



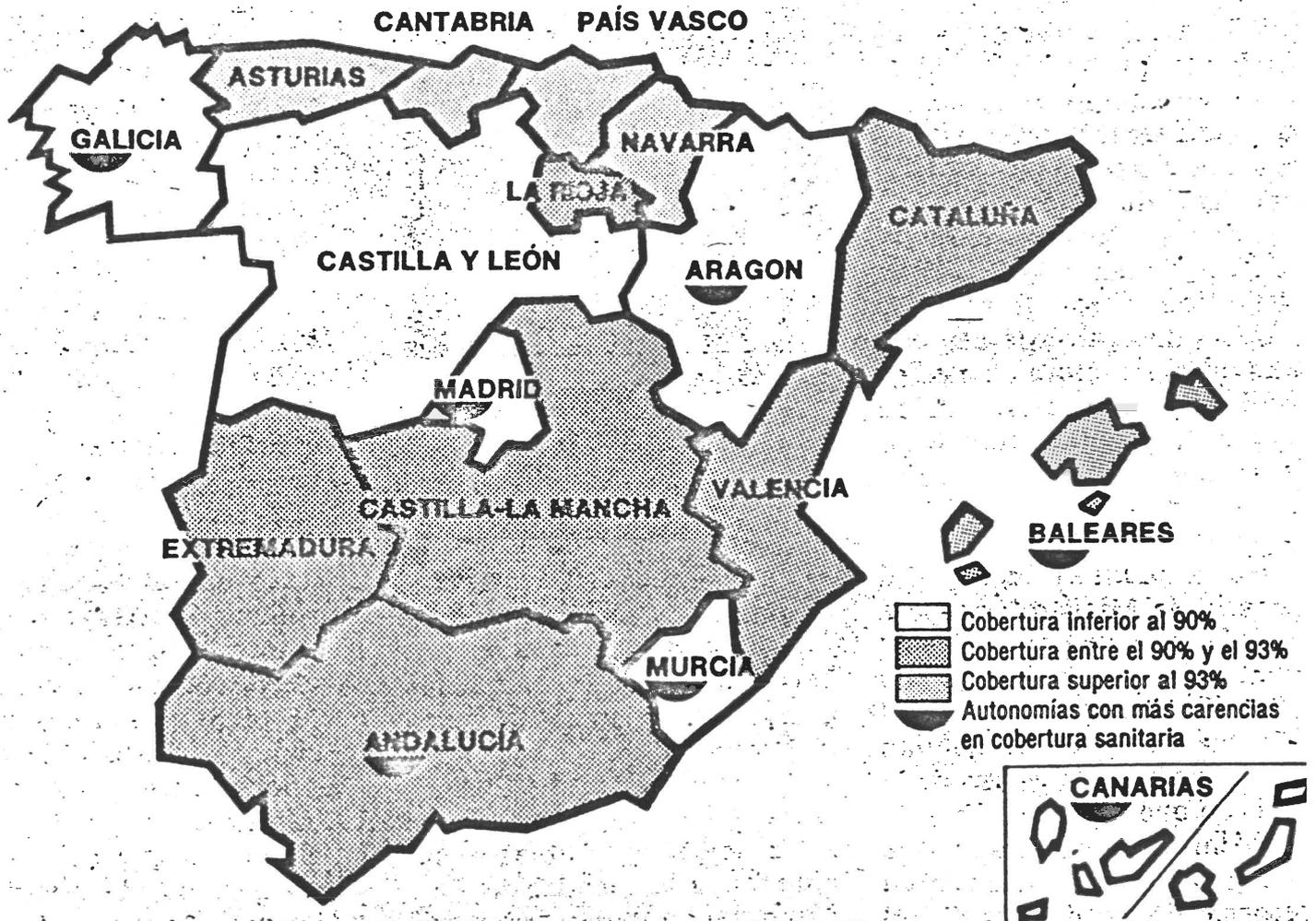


Figure no 27 La couverture sanitaire par la sécurité sociale des CA en 1988 ANDREA

Source : Enquête de l' Assistance sanitaire
 El País, 10.10.88

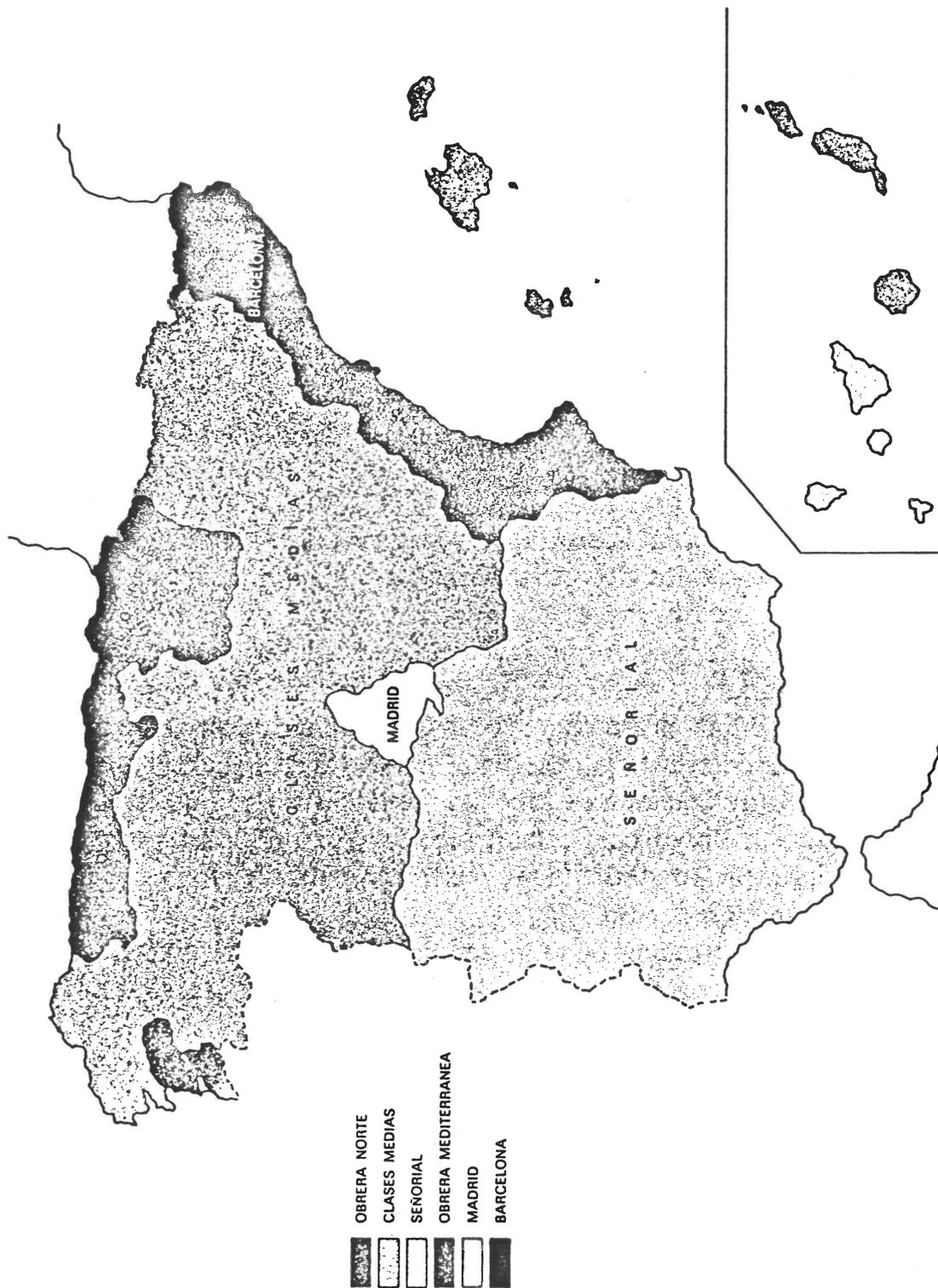


Figure no 28 Typologie des "Six Espagnes"

Source : Miguel, 1978:13

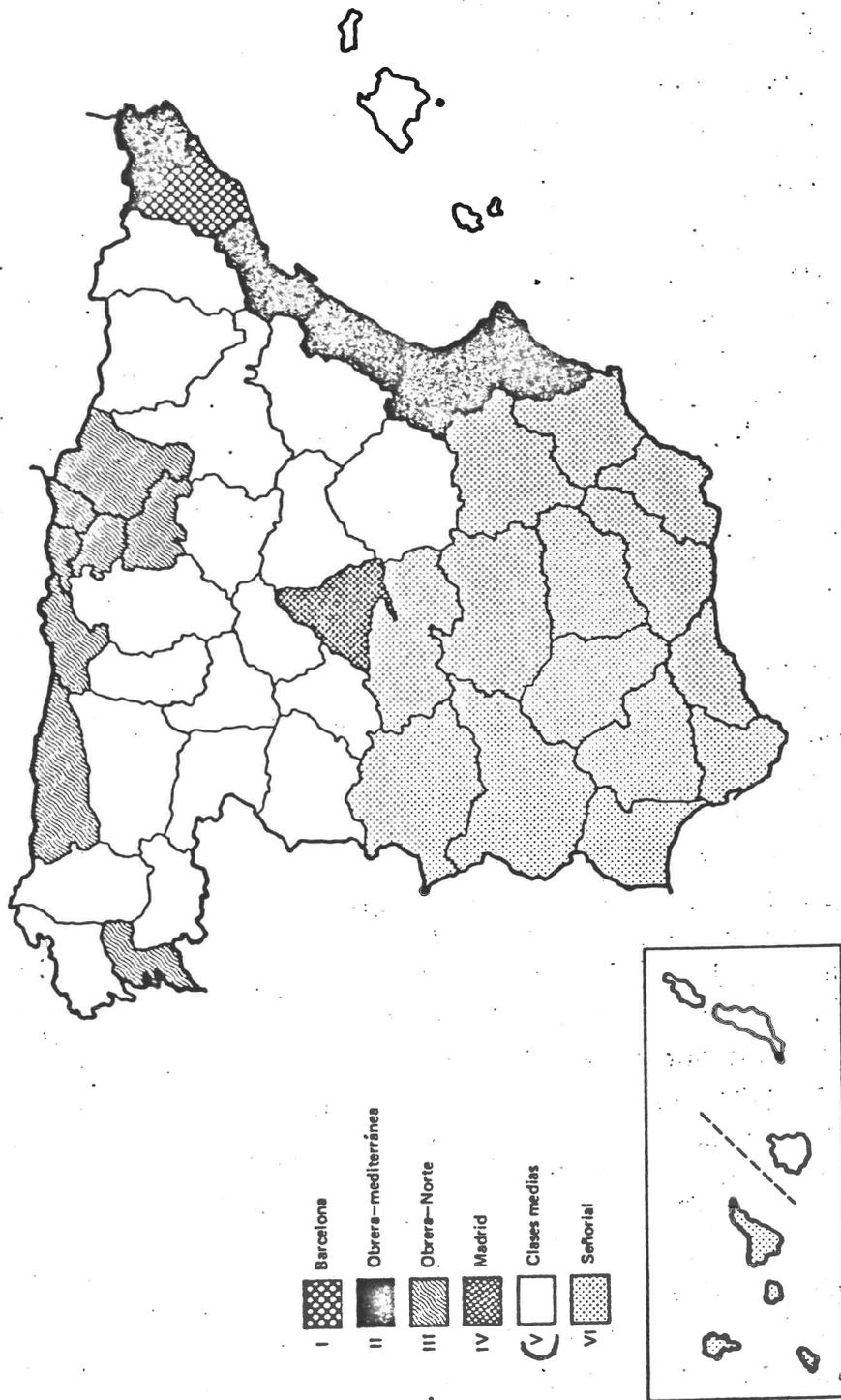


Figure no 29 Typologie des "Six Espagnes" sur la base de la division en provinces

Source : A.de Miguel

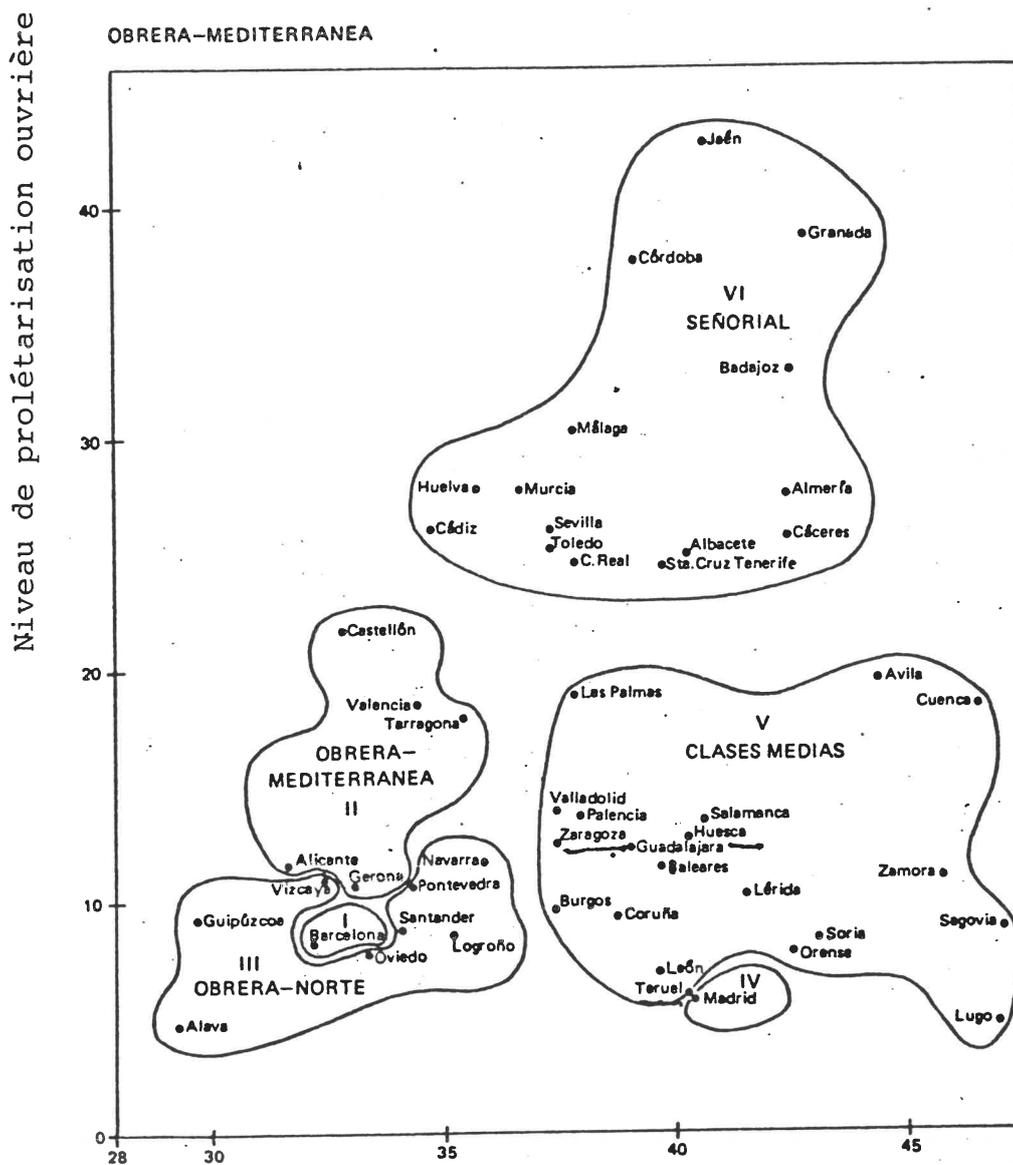


Figure no 30 Regroupement des "Six Espagnes" selon deux paramètres

Source : Miguel, 1978:12

Ces interprétations *espagnoles* sont aujourd'hui en grande partie confirmées par les recherches d'hispanistes étrangers. Ainsi, dans son remarquable atlas consacré à l'Espagne, R. Ferras commente sous le titre significatif de *Quelques Espagnes* ses cartes de la "Nouvelle société" espagnole (Fig. 31).

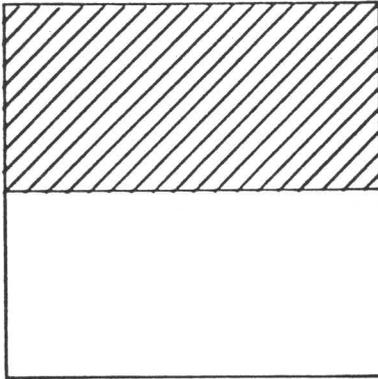
«Une page est bien tournée, mais l'opposition centre-périphérie se double d'un problème Nord-Sud et se dédouble en quatre : le Nord-Est face aux trois autres quartiers.»

Les cartes présentées renvoient dans leur quasi totalité à trois modèles simples d'organisation de l'espace; un gradient nord-sud pour le chômage, l'analphabétisme; un modèle centre-périphérie pour le tertiaire, les densités, l'agriculture; une figuration en éventail pour les revenus, véhicules, consommation d'énergie. Les trois superposés montrent quatre "Espagnes" articulées autour de la capitale et de moins en moins "développées". Au bas de l'échelle, l'Espagne des pauvres, des chômeurs et des analphabètes, qui n'ont pas accès à tous les produits de consommations envisagés».

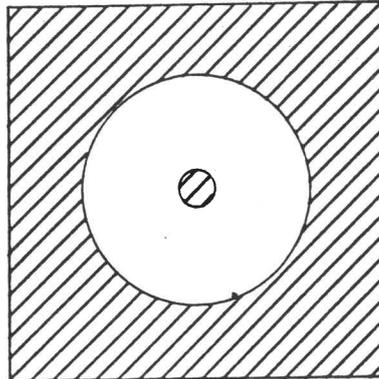
On pourra sans doute objecter que pour intéressantes que soient ces études, celles-ci n'ont apparemment pas conduit à une nouvelle politique de développement orientée par une planification régionale. Elles n'intéresseraient que les "spécialistes" et les érudits.

Or, dans la perspective de notre étude, nous avons posé comme hypothèse principale que les représentations sociales des contextes constituent une précondition à tout effort satisfaisant de planification qui tiendra compte *effectivement* des ressources humaines. En effet, les représentations scientifiques diffusées par les intellectuels imprègnent les représentations sociales qui forment et modèlent l'opinion publique. Ainsi, le modèle des "deux Espagnes" n'est pas étranger aux vains efforts qui ont été gâchés pour contraindre l'autre Espagne à s'intégrer à la véritable, une et unique. Un modèle pluraliste de représentations pourrait engendrer une vision plus tolérante des énormes disparités qui caractérisent ce pays si divers. Nous pouvons donc conclure premièrement que l'effort de ces intellectuels a rendu aujourd'hui quasiment impossible la croyance à une vision dichotomique de l'Espagne.

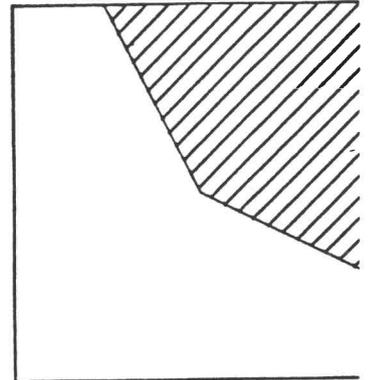
Figure no 31 Plusieurs Espagnes



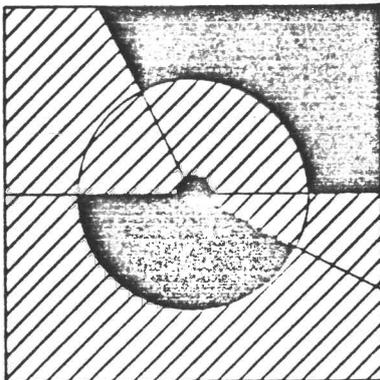
*Savoir lire/
Saber leer/
To be educated*



*Pouvoir travailler/
Poder trabajar/
To have a job*



*Améliorer ses revenus/
mejorar las rentas/
to get a better salary*



●
Madrid



Estrémadure, Extremadura,
Estremadura

Castille-Manche, Castilla-la-Mancha,
Castila-Mancha



Norte, Norte, Norte
Castille-León, Castilla-Léon,
Castila-Leon
Levant, Levante, Levante



Andalousie, Andalucía, Andalu:
Castille, Castilla, Castila



Pays Basque, País Vasco, The B
Country

Aragon, Aragón, Aragon
Catalogne Cataluña Catalonia
(sans correspondance stricte)
(sin correspondencia estricta)
(without strict correspondance)

Il n'en reste pas moins que subsiste l'objection de la relative "inutilité" pour la planification réelle. Sans préjuger de ce que nous exposerons dans la IVe Partie, nous pouvons déjà affirmer que cette objection ne tient pas parce qu'à *partir de 1975, il n'y a plus de planification nationale* ! Pour des raisons politiques sérieuses, celle-ci est renvoyée à des lendemains meilleurs, c'est-à-dire et probablement après que sera mis en place le système de planification régionale des Communautés Autonomes. Par contre, dans certains secteurs comme la santé, en partie l'éducation, les transports, etc..., le gouvernement s'oriente déjà vers une planification régionalisée qui s'appuie en grande partie sur les études que nous venons d'analyser.

A cette deuxième raison s'ajoute une troisième au niveau des Communautés Autonomes où la situation est techniquement et théoriquement complexe. En effet, les études réalisées à partir de 1975 se basent toujours encore sur la division provinciale. Elles proposent des découpages territoriaux en fonction du ou des indicateurs choisis. Par conséquent, ces 4, 6 ou 8 Espagnes qui en découlent coïncident difficilement avec la division en Communautés Autonomes actuellement reconnue. Nous verrons dans les prochaines parties que la raison principale du découpage actuel des Communautés Autonomes est elle aussi politique. Il fallait créer des entités en ne touchant pas trop au découpage administratif et politique en vigueur depuis si longtemps. Il en découle que ces Communautés Autonomes n'ont été conçues ni comme des unités de planification et de développement régionaux, ni même pour le devenir un jour. Il subsiste donc manifestement un clivage profond entre les unités d'analyse et les unités d'action; problème par ailleurs fréquent dans ce domaine de la planification.

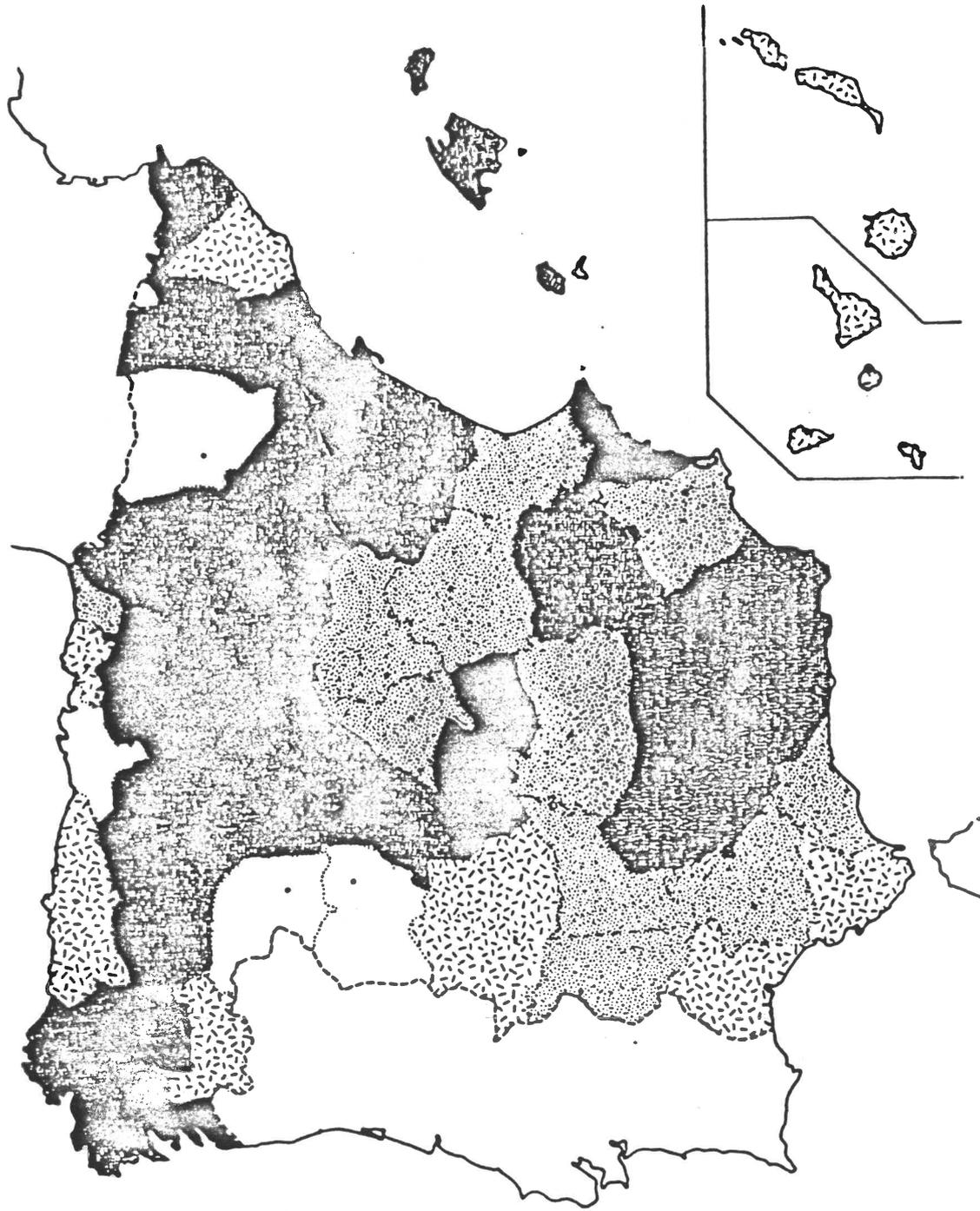
Néanmoins, il serait injuste de laisser planer un soupçon aussi grave sur cet énorme travail. En fait, nous sommes encore dans une période de transition où peu à peu doivent être développées des mesures et des initiatives que d'autres pays ont prises il y a belle lurette déjà. Il faut remonter une évolution séculaire de centralisation et surtout d'ignorance. Afin de montrer comment, à partir du travail d'analyse réalisé, de nouvelles perspectives peuvent apparaître, nous prendrons l'exemple de la planification spatiale de l'industrialisation.

Nous avons vu que les Plans de Développement des années 60 avaient donné la priorité aux "pôles industriels", c'est-à-dire à un modèle fonctionnel des processus de diffusion industrielle. Au cours des années 80, on prend enfin conscience que ce modèle a en fait encore approfondi les inégalités dans la participation industrielle de chaque province dans les vingt dernières années (Fig. 32). Et si l'on tient compte des variations de la valeur industrielle ajoutée, on peut même constater une concentration sans précédent de l'activité industrielle (Fig. 33) (A.V.B. Barquero, 1986).

Mais il ne faut pas seulement tenir compte de cet aspect critique de la méthode utilisée. Comme dans d'autres pays méditerranéens (Lewis & Williams, 1987), une plus grande attention portée à l'évolution des Petites Entreprises (PE) montre que dans certains cas, les choses se sont passées autrement. L'évolution économique de ces "singularités" montre une logique particulière qui ne s'explique qu'en tenant compte de caractéristiques locales et régionales, *endogènes* puisqu'elles ne dépendent pas totalement des processus de diffusion à partir de pôles ou centres dominants (J. Alvarez-Cienfragos Ruiz, 1987). On retrouve dans ces interprétations l'hypothèse de "comportements" régionaux singuliers, propres à un lieu ou une région, bref à un territoire marqué par une forte identité. Non seulement ces territoires disposent d'un tissu social solide et de ressources humaines qui maîtrisent un savoir-faire traditionnel, mais leur autonomie et volonté collectives sont capables de les mobiliser, au nom parfois d'un projet politique (O. Godard et al., 1987)¹.

A partir de ces perspectives, il devient possible d'opposer au modèle de diffusion un modèle de développement régional endogène. Celui-ci se base sur une animation territoriale qui se caractérise par une mobilisation des ressources disponibles *in loco* qui, selon les premières études, sont beaucoup plus importantes qu'on ne le croyait dans le secteur industriel des provinces (Fig. 34). Ce modèle suppose des interventions exogènes nouvelles qui viseront à valoriser la capacité d'entreprise; qui soutiendront les processus identitaires; qui s'accommoderont des structures sociales souvent basées sur des familles claniques; etc. Autant d'exigences qui obligent dorénavant à analyser et à interpréter la distribution spatiale de l'activité industrielle

1. On trouvera dans le rapport espagnol adressé en 1987 à l'OCDE et rédigé justement par une des équipes qui travaillent sur le développement endogène (Barquero, 1987) trois études de cas de développement local dont le plus frappant est celui de la commune de Motril en Andalousie.



- Industr. soutenue
- Amélioration ind. récente
- Stabilité ind.
- Détérioration ind. récente
- Désindustrialis. continue

Figure no 32 Changements dans la participation industrielle de chaque province entre 1967 et 1983

SETEC, 1986
Sources : Barquero, 1986: 94

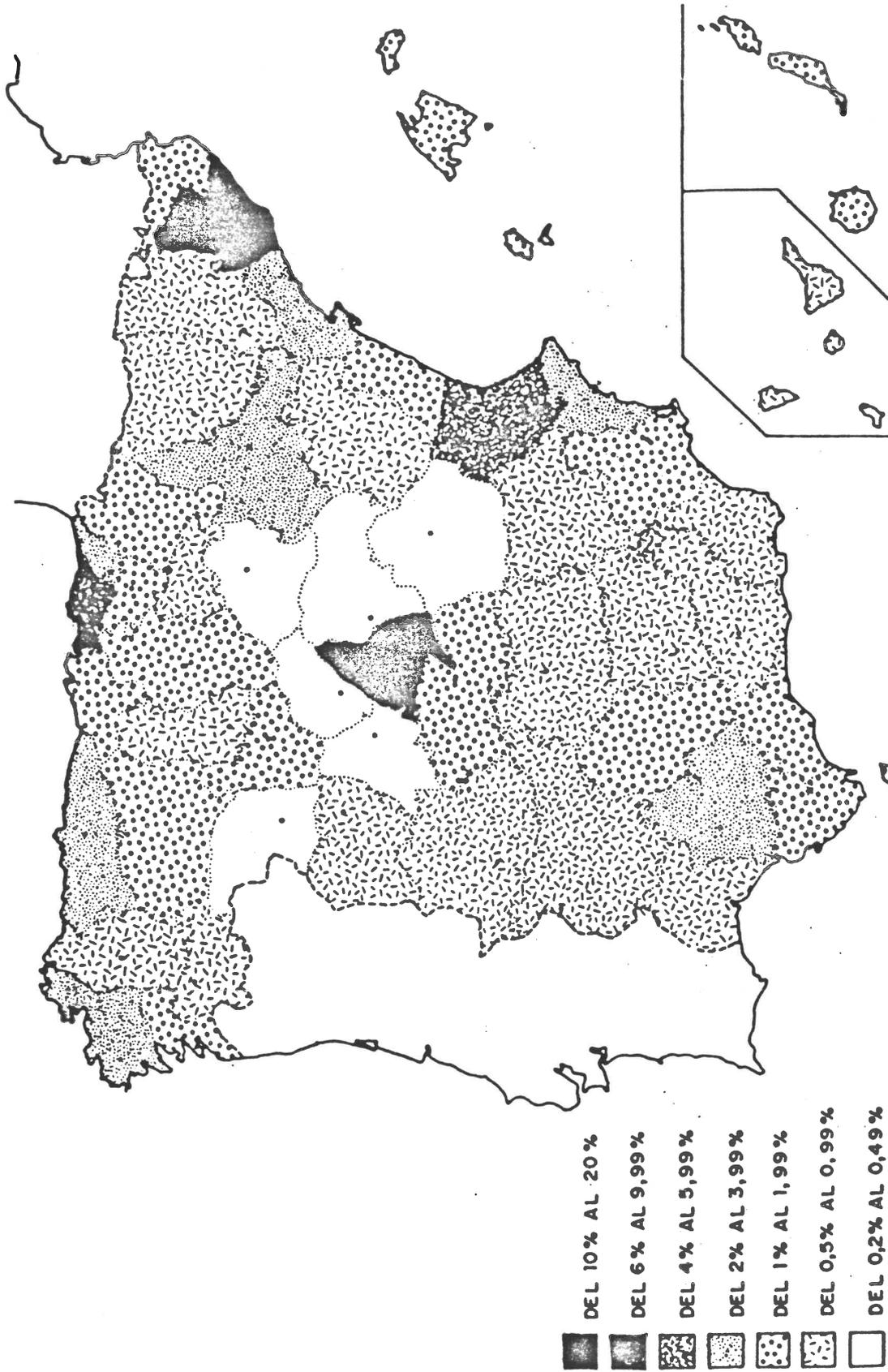


Figure no 33 Pourcentages de concentration des activités industrielles en fonction des variations de la valeur industrielle ajoutée en 1983

Sources : SETEC, 1986
Barquero, 1986:92



Figure no 34 Localisation d'aires et de municipalités
avec une industrialisation endogène

Sources : MOPU, Institut du Territoire et de l' Urbanisme
Barquero, 1987 : 10

dans une perspective interdisciplinaire (Roura, 1988). Mais aussi, à se fixer des objectifs précis de politique générale tenus pour "improductifs". Ceux-ci ne sont pas seulement des sources d'emplois (Fig. 35 et 36); ils sont surtout indispensables pour les PE, trop petites pour investir dans un tel "luxe". Ou encore de faire de la coordination territoriale (aux quatre niveaux que connaît l'Espagne) un préalable inconditionnel (Perez Garcia, 1986). Une année plus tard, la prestigieuse revue du MOPU *Territórios* revient à la charge avec des études qui précisent encore mieux ces exigences. Non seulement les auteurs insistent sur le concept de "Ressources Humaines" dans son acceptation la plus large, mais encore ils précisent qu'il s'agit de beaucoup plus que d'une "politique" de ressources humaines. C'est la *vitalité* du peuplement qu'il faut viser (Alvarez-Cienfragos, 1987); c'est le *tissu humain* qu'il faut renforcer aussi bien par l'éducation, l'acquisition de nouvelles technologies acceptables par le milieu ou par un renforcement de l'autonomie locale; bref l'endogène devient quasiment synonyme d'autochtone (Godard, 1987). Cette fois-ci, toutes les conditions sont réunies pour associer développement local et animation socio-culturelle; sauf... la politique, à moins que celle-ci ne se transforme aussi dans le processus constitutionnel commencé en 1978. C'est ce que nous verrons dans un autre volume.

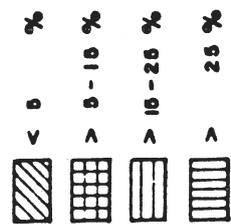
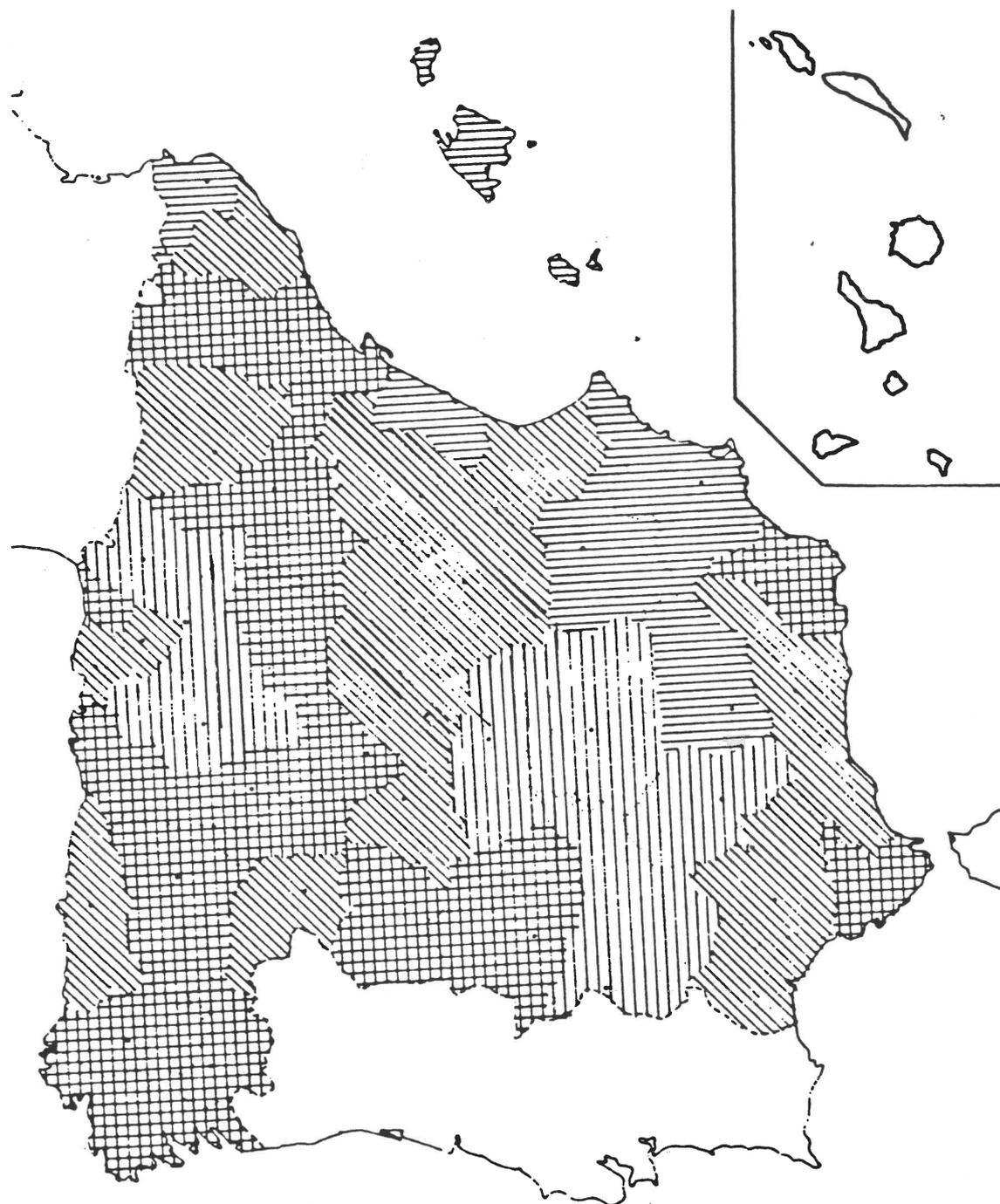


Figure no 35 Pourcentage de l'emploi endogène dans l'emploi provincial industriel en 1986

Sources : CEAM, 1986
Barquero, 1986:103

Empleo Industrial endógeno/empleo industrial provincial (%)	Pob. Industrial provincial	Mayor a 100.000	Entre 75.000 y 100.000	Entre 50.000 y 75.000	Entre 25.000 y 50.000	Menor que 25.000
Más del 24%	Alicante Murcia	Gerona Castellón	Balears	Jaén	Albacete	
Entre el 15% y el 25%	Navarra			Burgos Rioja Toledo Badajoz Ciudad Real Córdoba		
Entre el 5% y el 15%	Guipúzcoa Zaragoza	Coruña Pontevedra	Cantabria Tarragona Valladolid Cádiz	Lérida	Lugo Orense León Palencia Salamanca Segovia Soria Almería Cáceres	
Menos del 5%	Madrid Vizcaya Barcelona Valencia Sevilla	Asturias	Alava Málaga	Granada	Zamora Avila Huesca Teruel Guadalajara Cuenca Huelva	

Fuente: CEAM, 1986.

Figure no 36 Importance de l'emploi endogène dans le secteur industriel par province

Sources : CEAM, 1986

Barquero, 1986:102

PREMIERES CONCLUSIONS

Il est malheureusement difficile de conclure définitivement, car nous sommes maintenant devant un processus de régionalisation dont les tendances sont encore incertaines. Par ailleurs, il est trop tôt pour affirmer que "l'Espagne officielle" a réellement admis l'existence en son sein d'unités territoriales relativement autonomes. Ces difficultés sont dues, d'une part, au fait que nous avons affaire à un processus *complexe* constitutionnellement, légalement, administrativement et budgétairement. D'autre part, celui-ci évolue lentement; avec de nombreux va-et-vient; on fait tout pour éviter des situations où les tensions deviendraient des prétextes à des ruptures irrémédiables. La situation en Euzkadi suffirait à rappeler les conséquences dramatiques qu'une conception passionnée de cette dynamique peut entraîner.

Nous pouvons quand même conclure sur la base de documents officiels et officiels qu'aussi bien politiquement qu'intellectuellement, les représentations de la "réalité nationale" ont été profondément bouleversées à partir de 1976 après la longue période de répression et d'incubation de 1939 à 1975. Aujourd'hui, ces représentations rapprochent toujours plus "l'Espagne officielle" des autres Etats européens, membres de la CEE qui, comme la République Fédérale d'Allemagne ou l'Italie, ont opté pour une structure régionalisée ou même fédérale. Ce qui augure bien des possibilités d'intégration de l'Espagne dans l'Europe occidentale.

Si nous examinons l'impact de ce changement *essentiellement politique* sur les diagnostics de la formation et de l'utilisation des ressources humaines et plus particulièrement sur les diagnostics de la situation éducative, il existe à l'évidence un net décalage. Tout d'abord dans le temps. Les élites qui contrôlent la formation ainsi que le secteur social ont changé beaucoup plus lentement que celles des secteurs industriel et économique. Le poids du facteur doctrinal du Franquisme a persisté longtemps; cédant peu à peu aux autres facteurs idéologiques. Il a été difficile de se dégager des positions doctrinales pour lesquelles les diagnostics des ressources humaines devaient être surtout élaborés en fonction d'objectifs purement économiques de la modernisation du pays. Ce n'est qu'à partir de 1975, et surtout dans la période de transition de 1976 à 1978 que les apports des sociologues et des politologues ont sensiblement modifié ce point de vue.

Quant aux diagnostics de la situation éducative proprement dits, malgré l'effort réalisé entre 1969 et 1970 qui a abouti à la réforme éducative encore en vigueur aujourd'hui, nous pouvons dire qu'ils ont suivi l'évolution de la situation politique et de la méthodologie des diagnostics des ressources humaines avec un décalage de 5 à 10 ans. Par ailleurs, c'est dans le secteur de l'enseignement qu'il semble que l'on rencontre *toujours encore* les plus grandes résistances et réticences à l'égard des Communautés Autonomes. Ceci est vrai de l'administration centrale de l'éducation et surtout des responsables de la politique budgétaire et financière; mais aussi d'une partie non négligeable des corps enseignants. Ces derniers semblent être profondément divisés entre les militants d'une régionalisation intransigeante; les tenants du centralisme actuel, garant, selon eux, d'une égalité des chances et de la qualité de l'enseignement; et les hésitants qui, par leurs incertitudes et/ou leur manque d'enthousiasme, contribuent à freiner le processus autonome et par là tout développement culturel régional.

Pour clarifier cette situation confuse et difficile surtout dans le secteur éducatif, les points de vue exprimés dans les documents officiels et même officieux ne sont guère représentatifs. Il est indispensable de descendre au niveau de la dynamique des nouvelles administrations autonomiques et même au niveau local où agissent les enseignants et les "opérateurs du développement culturel". Notre intention sera par conséquent, dans la Ve Partie, d'identifier et d'interpréter les représentations des contextes régionaux et locaux qui inspirent ces administrations décentralisées ainsi que tous les opérateurs culturels; ensuite de les confronter avec les représentations diffusées par "l'Espagne officielle". Cette ultime partie, directement liée aux réalités autonomiques, permettra en particulier de confronter l'apport des personnels impliqués dans l'enseignement scolaire avec ceux qui se consacrent à l'animation socio-culturelle. Pour l'instant, nous allons dans la prochaine partie cerner le processus autonome par rapport au contexte européen pendant la décennie qui a suivi la proclamation de la nouvelle Constitution de 1978.

BIBLIOGRAPHIE UTILISEE

ALVAREZ-CIENFRAGOS RUIZ J. (1987), «Población y areas industriales endogéneas en España», in *Estudios Territoriales*, nº 24 : 121-134.

ARANGUREN (1965), «La spiritualité de l'Opus Dei», in *Esprit*, 4 : 762-778.

BARQUERO A. VASQUEZ (1986), «El cambio de modelo de desarrollo regional y los nuevos procesos de difusión en España», in *Estudios Territoriales*, nº 20 : 87-110.

BARQUERO A.V. (Dir) ET AL. (1987), *Proceso de formulación de las políticas de desarrollo local : la experiencia española*, Madrid.

BAS J. MARIA (1976), «Mas acotaciones al tema del presupuesto», in *Cuadernos para el Diálogo*, nº 22.

BENEYTO JUAN (1980), *Las autonomias : el poder regional en España*, Madrid.

BIRD (1962), *Informe sobre la economía española*, trad. del ingles, Madrid.

BLASCO P. GONZALES (1974), «Modern nationalism in old nations as a consequence of earlier state building : the case of Basque Spain», in *Ethnicity and Nationsbuilding*, London.

BRENAN G. (1962), *El labirinto Español*, trad. del ingles, Paris.

BUTTLER F. (1969), *Einkommensredistributive und raumstrukturelle Regionalpolitik im Rahmen der spanischen Entwicklungspläne*, Göttingen.

CARDUS J.M. RAMIREZ & GIJON J. MARTINEZ (1975), «La formación profesional y la planificación del desarrollo en España con especial referencia al IV Plan (1976-1979)», in *Revista de Educación*, nº 239 : 54-80.

CIREMIA (1986), *L'enseignement primaire en Espagne et en Amérique latine du XVIIIe siècle à nos jours*, Tours.

COMIN A.C. (1968), «La cara oscura de la expansión económica», in *Cuadernos para el Diálogo*, extra IX : 8-14.

Cuadernos de Pedagogia (1976), «La escuela rural», n° sp., mayo.

DEL CAMPO S. ET AL. (1977), *La cuestión regional española*, Madrid.

DIEZ J.P. (1964), *La formación profesional agraria en España*, Madrid.

DIEZ-HOCHLEITNER R. (1961), «La planification intégrale de l'éducation depuis 1956 : une expérience pionnière en Colombie», In *Développement et Civilisation*, n° 5 : 67-76.

DIEZ-HOCHLEITNER R. ET AL.(1978), *La reforma educativa española y la Educación Permanente*, Genève/Paris.

IB. (1981), *Education and Work in the Spanish Educational Reform*, Genève/Paris.

ELEJABEITIA C. DE & FERNANDEZ DE CASTRO I. (1979), «La sociologie dans l'Espagne d'aujourd'hui», in *Rev. Intern. des Sciences Sociales*, XXXI, 2 : 387-391.

«Fascismo y Educación» (1976), in *Cuadernos de Pedagogia*, n° sp. sept.

FERNANDEZ J.A. (1986), *Libro blanco sobre la educación de adultos*, Madrid.

FERRAS R. (1986), *Espagne*, Atlas Reclus, Paris.

FOESSA (1966 sq), *Informes sociológicos sobre la situación social en España*, volumen I sq.

FUENTES CARLOS, «El territorio comun de la lingua», in *El País*, 22.4.88.

GALAN M. PEREZ (1973), *La enseñanza en la Ila República*, Madrid.

GALVAN E. TIERNO & ROVIRA A. (1985), *La España autonómica*, Madrid.

GARRIDO J.L. GARCIA (1983), «Education in the Spain of autonomous regions», in *Comparative Education*, vol. 19, n° 2 : 161-167.

IB. (1984a), *Sistemas educativos de hoy*, Madrid.

GARRIDO J.L. (1984b), «Innovations éducatives de la démocratie espagnole», in *Mélanges offerts à J. Auba*, Sèvres : 127-139.

GODARD O. ET AL. (1987), «Desarrollo endógeno y diferenciación de espacios de desarrollo», in *Estudios Territoriales*, nº 24 : 135-137.

GUASCH J. GRIFOLL (1969), *Aspectes economics de l'educació : rendabilitat de l'educació*, Barcelona.

JUNTA NACIONAL CONTRA EL ANALFABETISMO (1961), *Informe de la IIa reunion de 1960*, Madrid.

LATORRE A. (1964), *Universidad y sociedad*, Barcelona.

LE TOURNEAU D. (1984), *L'Opus Dei*, Paris.

LEWIS J.R. & WILLIAMS A.M. (1977), «Deconcentración de la producción y desarrollo endógeno», in *Estudios Territoriales*, nº 23 : 95-122.

Ley general de Educación y Financiamiento de la Reforma educativa, 1970, nº 14, Madrid.

LINARES A. (1957), «L'évolution de l'école et les idéologies scolaires en Espagne», in *Education, développement et démocratie*, Paris : 151-174.

IB. (1966), «Las ideologías y el sistema de enseñanza», in *Horizonte Español*, II, Paris : 131-168.

IB. (1967), «Sociología y revolución», in *Ruedo Ibérico*, nº 13/14 : 185-189.

LINZ J.J. (1973), «The case of Spain», in *Early building and late peripheral nationalism against the State*, édité par S.N. Eisenstadt, New York.

LINZ J.J. & MIGUEL A. DE (1966), «The eight Spains», in *Within nation : differences and comparaison*, New York : 267-319.

LOPEZ A. MARTINEZ (1985), «La demanda de información estadística regional en España», in *Situación*, nº 3 : 15-24.

MAILLO A. (1961), *Educación en la sociedad de nuestro tiempo*, Madrid.

MARINO X. CAMBRE (1971), *Estructura y problemas de la enseñanza en España*, Barcelona.

MARINO X. CAMBRE (1973), «Une planificación banal», in *Cuadernos para el Diálogo*, nº extraordinario XXXIII : 60-63.

MARTINEZ J.M. & FRAGA A.V. (1982), *Modelos de administración educativa descentralizada : su aplicación a la región de Murcia*, Univ. de Murcia.

McNAIR J. (1981), «Education in Spain ,1970-80, the years of compulsory schooling», in *Compare*, 17, 1 :47-47.

IB. (1981), *Education in Spain*, London.

MEC (1969), *La Educación en España : bases para una reforma educativa*, («Libro blanco»), Madrid.

IB. (1970), *Planificación de la Educación : Galicia*, Madrid.

MEDINA R. (1976), *La administración educativa periférica en España*, Madrid.

MICLESCU M. (1988), *Die Beschäftigung der Hochschuleabsolventen in Spanien*, Frankfurt aM.

MIGUEL A. DE (1968), «La educación como inversión», in *Cuadernos para el Diálogo*, extra IX : 44-46.

IB. (1968), «Desarrollo económico y modernización política», in *Ibidem*, 56 : 9-11.

MIGUEL A. DE & SALCEDO J. (1972), *Dinámica del desarrollo industrial de las regiones españolas*, Madrid.

MIGUEL A. DE (1975), *Sociología del franquismo : análisis ideológica de los Ministros del Regimen*, Madrid.

IB. (1975), «Planificación de los recursos humanos», in *Planificación educativa*, Barcelona : 57 sq.

MIGUEL A. DE ET AL. (1977), *Recursos humanos, clases y regiones en España*, Madrid.

MIGUEL A. DE ET AL. (1978), *La estructura social de las ciudades españolas*, Madrid.

IB. (1980), *Los intelectuales bonitos*, Madrid.

NINYOLES R. (1977), *Cuatro idiomas para un estado : el castellano y los conflictos lingüísticos en la España periférica*, Madrid.

OCDE (1963), *La necesidades de educación y el desarrollo económico-social de España*, trad. del ingles, Madrid.

IB. (1965), *El proyecto regional mediterraneo : España*, trad. del ingles, Madrid.

PELLEGRINO P. ET AL. (1986), *Espace et développement I : Développement spatial et identités régionales au Portugal*, Genève.

PEREZ V. DIAZ (1970), «Perspectivas y problemas de la formación profesional de adultos en España», in *Educación en España*, Madrid : 173-229.

PEREZ GARCIA F. (1986), «Política regional y desarrollo endogéneo», in *Estudios Territoriales*, nº 22 : 13-27.

I Plan de Desarrollo económico y social (1964-1967), 28.12.1963, nº 194.

II Plan de Desarrollo económico y social (1969-1971), 11.12.1969.

III Plan de Desarrollo económico y social (1971-1975), 10.5.1972, nº 22.

RACIONERO L. (1978), *Sistemas de ciudades y ordenación del territorio*, Madrid.

RAMA C.M. (1963), *Ideología, regiones, clases sociales en la España contemporanea*, Montevideo.

ROMERO J.L. & MIGUEL A. DE, «La educación en España», in *La Educación en España*, Madrid : 3-16.

ROSA SENSAT (1975), *10 anys d'activitat*, Barcelona.

ROURA CUADRADO J.R. (1988), «Changements dans la distribution spatiale de l'activité industrielle en Espagne», in *Revue d'économie régionale et urbaine*, 1 : 119-141.

RUIZ GIMENEZ J. (1985), *El camino hacia la democracia*, Madrid.

SAINZ RODRIGUEZ P. (1962), *Evolución de las ideas sobre la decadencia española*, Madrid.

SEAGE J. & MEDELA, «La planificación educativa en España», in *Revista española de educación*, 236/7 : 41-64.

SIGUAN M. (1978), *Educación y sociedad*, Barcelona.

TOBIO CONSTANZA (1985), «Freno y distribución del crecimiento demográfico en España, 1971-1975 y 1976-1981», in *Estudios Territoriales*, nº 19 : 57-68.

TUÑÓN DE LARA M. (1976), *Estudios de historia contemporánea*, Madrid.

UNESCO (1962), *La Educación y el desarrollo económico y social. Planeamiento integral de la Educación : objetivos de España para 1970*, trad. del inglés, Paris.

VIGIL A.A. (1984), *Política del Nuevo Estado sobre el patrimonio cultural y en la educación durante la guerra civil española*, Madrid.

VILAR P. (1962), *La Catalogne et la question nationale*, Paris.

WITTE G.B. (1983), «Curriculumforschung in Spanien», in *Handbuch der Curriculumforschung*, Weinheim : 835-843.

YNFANTE J. (1970), *La prodigiosa aventura del Opus Dei : génesis y desarrollo de la Santa Mafía*, Paris.