Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 14 (1992)

Heft: 3

Artikel: Regionale Entwicklung, Bildungsdiagnosen und humane Ressourcen am Beispiel Spanien

Autor: Furter, Pierre

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786306

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 13.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Regionale Entwicklung, Bildungsdiagnosen und humane Ressourcen am Beispiel Spanien

Pierre Furter

Seit 1939 hat Spanien mehrere politische und wirtschaftliche Änderungen durchgemacht, die nicht ohne Einfluss auf das Bildungssystem sein konnten. Diese Studie beschreibt die wichtigsten Konzepte der «nationalen Wirklichkeit» und der regionalen Unterschiede, die im Laufe der Zeit die Vorstellungen über Bildung und über die Verwendung von humanen Ressourcen bestimmt haben, wobei die folgenden Perioden unterschieden werden:
– der 1. Autarkieperiode des Franco-Regimes (1939–1950)
– des 2. Zeitraums der graduellen Öffnung (1950–1963)
– des Jahrzehnts der wirtschaftlichen und sozialen Planung (1964–1973)
– des Übergangs zu einem «autonomistischen Spanien» (1974–1978)
Es werden die Wechselbeziehung dieser Vorstellungen mit der Wirtschaftspolitik einerseits und den oft entscheidenden doktrinären und kulturellen Faktoren andererseits aufgezeigt.

In diesem Aufsatz wird aus einer weit umfassenderen, kurz vor der Fertigstellung stehenden Untersuchung über den Einfluss der Kollektivvorstellungen bei der Beurteilung der Lage des Schulwesens in Spanien in den Jahren 1939 bis 1978 beschrieben, wobei folgende Aspekte im Vordergrund stehen:

a. das territoriale Gebiet (auf Macro-, Meso- und lokaler Ebene);
b. die humanen Ressourcen (als Bevölkerung, Arbeitspotential, aber auch als sozialkultureller und politischer Faktor);
c. die Schulkultur (als Ganzes gesehen einschliesslich Lehrplan, Arbeitsmethoden und -normen sowie der Qualität des Unterrichts, der verschiedenen Aufgaben des Lehrkörpers und der Optionen eines Identifizierungsprozesses).

Die Haupthypothese geht davon aus, dass die Vorstellungen des menschlichen Potentials in seinem Umfeld eine nicht unwesentliche wenn auch implizite Rolle bei der Beurteilung der Lage und der Ausarbeitung von Bildungsplänen und -programmen zur regionalen Entwicklung spielt, besonders wenn es um eine Bildung geht, die der regionalen Entwicklung dienen soll.

Im Falle Spaniens und insbesondere für den behandelten Zeitabschnitt scheint klar, dass die Massnahmen der Regierung für eine durchgreifende Modernisierung des Landes zwar mit Nachdruck geführt wurden, dass jedoch doktrinäre (politisch-religiöse), ideologische (wirtschaftspolitische) und kulturelle (hauptsächlich wenn auch nicht ausschliesslich sprachliche) Faktoren manchmal ausschlaggebend waren.

In der Tat wurde bei den Plänen zur wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung sowie bei den ihnen zugrunde liegenden oder sie begleitenden Diagnosen des Bedarfs an humanen Ressourcen die Qualifizierung und die Mobilität der Arbeitskräfte zuerst in den Mittelpunkt gestellt. Die Folge war ein grösseres Angebot an Ausbildungsmöglichkeiten sowie eine Anpassung, später eine durchgreifende Reform des Schulsystems. In dieser Sicht wurden die regionalen Unterschiede als soziale Nachteile empfunden, die durch die Modernisierung auf die Dauer abgebaut würden. Am Ende des Franco-Regimes zeigte sich, dass die Unterschiede nicht nur zugenommen, sondern auch zu regionalen Forderungen geführt hatten. Das Auftauchen des Regionalismus erklärt sich ebenfalls aus ideologischen und kulturellen Realitäten, welche die katholisch-nationalistische Doktrin unter Franco unterdrückt hatte, ohne sie auslöschen zu können. In dieser Krise entstand ein Staat, der zwar eine Einheit bildete, sich jedoch aus autonomen Gemeinschaften zusammensetzte. Es bleibt indessen abzuwarten, ob diese Träger einer echten regionalen Entwicklung werden können.

I. Ein schweres Erbe (1939–1950)

«Die regionale Frage» in Spanien ist heikel, denn sie hat seit langem Geist und Gemüter aufgebracht, wenn sie nicht sogar im Mittelpunkt grausamer Konflikte wie in den Jahren 1936–1939 stand. Sie wurde allzu oft zum Hemmschuh der Entwicklung.

Die Begrenzungen der Gebiete und Unterteilungen, die strukturellen Unterschiede der Bevölkerung und der Produktionsmethoden, die kulturellen Besonderheiten und die geschichtlichen Verwurzelungen geben dem Staatsgefüge eine solche Komplexität, dass man von einem «spanischen Labyrinth» sprechen kann (Brenan 1962).

Aus schwer bestimmbaren Gründen ist es der spanischen Monarchie trotz einer mehrere Jahrhunderte alten Vereinigungspolitik nicht gelungen, eine wirkliche historische, kulturelle, soziale und wirtschaftliche Homogenität zu erlangen (Blasco, 1974, S. 346). Das Ausmass der Konflikte und Rivalitäten zwischen den einzelnen Elementen untereinander und vis-à-vis der Zentralmacht konnte nur durch eine zentralistische, autoritäre Verwaltung im Zaum gehalten werden.

Diese politische Schwierigkeit findet ihren Ausdruck in einer misstrauischen, trägen Beamtenschaft. Ein Beispiel aus dem Bildungswesen: das Moyano-Gesetz von 1857 wurde erst 1970 durch das Allgemeine Bildungsgesetz in Frage gestellt. Desgleichen wurden gewisse Vorrechte der Zentralverwaltung stets als unantastbar betrachtet: Inspektionen, die allgemeine Ausarbeitung der Lehrpläne, Einstellungen und Anerkennung von Diplomen.

Die Zielsetzung von Staat und Verwaltung deckt sich vollständig mit der Machtstellung der katholischen Kirche, die in ihrer spirituellen Orthodoxie alleinherrschend und von ihren weltlichen Rechten überzeugt ist. Die Kirche stellt den einzigen Faktor von kultureller Einheit dar – zum Preis einer unantastbaren, strikten Orthodoxie, die jedes Denken im Keim erstickt. Aus diesem Grunde wies sie die nationalistischen Forderungen lange Zeit ab. Ein weltlicher Separatismus konnte nur die Gefahr geistiger Irrglauben heraufbeschwören.

Dieses Erbe sollte mit dem Sieg der Militärrebellen nur noch schwerer wiegen: – Einerseits begründeten diese den Rechtsanspruch ihrer Revolte damit, dass die zweite Republik die nationale Einheit in Gefahr gebracht habe, indem sie katalanischen, baskischen und galizischen Forderungen nachgegeben hatte. – Andererseits waren sie durch ihre koloniale Kriegserfahrung dem Mythos des «Spanischen Reichs» verfallen, welcher sich auf eine metahistorische Auffassung von einer «ewigen nationalen Essenz» begründete.

Auf dieser Basis entsteht ein national-katholischer, autoritärer Staat. Dieser Staat wird gebildet von:

- der Kirche, deren Orthodoxie Garant für eine Bildung ist, die dem Bedürfnis der glorreichen Kinder spanischer Kultur entspricht.
- den traditionellen Machtgruppen und einem bäuerlichen Mittelstand, der ideologisch durch eine auf soziale Harmonie basierende ländliche Tradition geeint ist, wirtschaftlich auf einem autarken System der Selbstversorgung beruht (siehe das Gesetz zur Verteidigung der nationalen Industrie, 1941) und einer Preispolitik für Grundnahrungsmittel.
- der Macht einer streng nach einem Klassensystem hierarchisierten Armee. Ihr Aufbau ist Vorbild des vertikalen Mobilisierungssystems durch die Falange. die Bewegung (El Movimiento) unternimmt zuerst eine Säuberungsaktion (insbesondere unter Lehrern und Intellektuellen) und dann eine «Reinigung», wobei auf die herkömmlichen Modelle zurückgegriffen wird (Gegenreform im Bildungswesen von 1938).

INI: Instituto Nacional de Industrias).

II. Der Ruf der Ferne (1950–1963)

Das Zeitalter der Autarkie geht in den 50er Jahren seinem Ende zu. Der Tourismus bringt Devisen, der internationale Handel läuft wieder an, der landwirtschaftliche Sektor hat die grössten Schwierigkeiten (Entlandwirtschaftung) als Folge interner Bewegungen der Arbeitskräfte und Abwanderung der überschüssigen Landarbeiter zu den sich damals stark entwickelnden europäischen Märten. Der Lebensstandard hebt sich allgemein trotz starker Diskrepanzen der Einkommen (in 20 Jahren hat sich das Bruttonationalprodukt pro Kopf mehr als verdoppelt). Alle diese Veränderungen haben Auswirkungen auf die sozialwirtschaftlichen Strukturen und haben eine Sittenlockerung zur Folge, die weder eine Moralisierung noch eine striktere soziale und doktrinäre Struktur des Regimes einzudämmen vermag.

Diese strukturellen Veränderungen ermöglichen drei Neuerungen:

1. Die Infragestellung des autarken Systems schlägt eine Bresche in den internationalen Ostrazismus (den amerikanischen Druck mittels des Marshall-Plans, Beitritt zum System der Vereinten Nationen: UNESCO 1953, Weltbank und Internationaler Währungsfonds 1957). Insbesondere werden Vorbereitungen in Richtung Europa getroffen (Beitritt zur Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung 1960 und Antrag auf Mitgliedschaft des Gemeinsamen Marktes 1962).
2. In der Regierung und in der Verwaltung wächst eine neue Generation heran. Gleichzeitig mit dem Abschluss des Konkordats mit dem Vatikan von 1953 beteiligt der Caudillo die Katholiken an der Regierung. Diese sind, Ironie der Geschichte, vom II. Konzil des Vatikans äusserst betroffen und wünschen eine Liberalisierung. Diese Entwicklung innerhalb des spanischen Katholizismus ist so bedeutend, dass Brenan zugibt, ihre Möglichkeiten, ihre Kraft und ihren Erneuerungsgeist unterschätzt zu haben (Brenan, 1962, S. 35–39). Der Generationswechsel macht sich nicht nur in katholischen Kreisen bemerkbar. Wenn die Beamten bislang hauptsächlich ehemalige Kämpfer und Mitstreiter des Regimes waren, erlangen jetzt Kriterien wie Kompetenz und Fortschrittlichkeit Bedeutung. Durch ihre Ausbildung im Ausland und ihre Erfahrung in internationalen Organisationen stellen die neuen Technokraten wertvolle Gesprächspartner für zahlreiche Fachleute dar. Der neue Geist macht sich auch in den Industrieführungskreisen, die transnational eng verbunden sind, bemerkbar. Sie sorgen für Konkurrenzfähigkeit und Produktivität. Eine Neuregelung der Berufsausbildung ist eine der Folgen (1957).
3. In weniger als zwei Jahren erschüttern gleich drei von nationalen und internationalen Fachleuten in enger Zusammenarbeit aufgestellte Bildungsdiagnosen das Bild, das man von der «nationalen Realität» hatte. Ihr grösster Verdienst ist in der Tat, dass die doktrinäre Zielsetzung durch Analysen der Wirtschaftsentwicklung ersetzt wurde (Weltbank 1962, UNESCO 1962, Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung 1963 mit Abänderung von 1965 entsprechend dem I. Entwicklungsplan). Diese Beurteilungen messen regionalen Forderungen wenig Bedeutung bei. Sie

setzen Andersartigkeit mit Minderwertigkeit gleich. Jedesmal wenn Abweichungen von den nationalen Durchschnittswerten festgestellt werden, werden diese als «Schwächen» ausgelegt, die durch sofortige gezielte Massnahmen behoben werden müssen. Bei den empfohlenen Massnahmen handelt es sich einerseits um die Einrichtung industrieller Entwicklungspole (Weltbank 1962) und andererseits um eine flexiblere Bildungspolitik. Das diesbezügliche UNESCO-Dokument empfiehlt eine Koordinierung auf Provinz-Ebene und eine Aufwertung der Grundschulausbildung in ländlichen Gegenden durch eine grössere Konzentration von Schulen. Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (1963) glaubt, dass eine gesunde (!) Politik der Dezentralisierung einer ungleichen Verteilung der Mittel abhelfen könnte.

III. Das Jahrzehnt der Planung (1964–1975)

Das «Wachstum der Abhängigkeit» schliesst Spanien nicht nur wieder an die europäischen Märkte an, sondern zwingt es auch, in weniger als zwanzig Jahren eine umwälzende Entwicklung zu durchlaufen, für die seine Nachbarn mehr als ein halbes Jahrhundert gebraucht haben, um sie zu verkraften. Die neue homogene Regierung macht sich den Zustrom ausländischen Kapitals zunutze, welches von einem Land angezogen wird, in dem das Regime gute Steuerbedingungen (ohne Ausfuhrbeschränkungen der Gewinne) bietet, wo die Produktivität der Arbeiter noch immer zufriedenstellend ist (die Gesetzgebung untersagt Streiks) und nimmt eine rücksichtslose Modernisierungspolitik in Angriff. Diese beschleunigte Industrialisierung, der die zwei ersten Entwicklungspläne (1964–1967 und 1968–1971) den Weg ebnen, verstärkt die Diskrepanz in der Entwicklung und verschlimmert die Krise, die durch die Bedingungen entsteht, unter denen sich dieses Wachstum vollzieht. Der Umfang und die Folgen der Krise sind so gross, dass der Tod des Caudillo 1975 ausreicht, um das Gerüst des Systems, das ihn überleben sollte, ins Wanken zu bringen und den Weg für einen Übergang zur Demokratie freizugeben.

Der neue Geist in der Verwaltung hat jetzt die höchste Stufe erreicht und stärkt die Übereinstimmung in den folgenden Punkten: den Empfehlungen der internationalen Experten, wie sie in den Untersuchungen von 1962–63 zum Ausdruck kommt; in der Zielsetzung «Manpower» und «Elite» der Technokraten, die sich in den öffentlichen wie privaten Sektor infiltrieren; in der Stategie einer aktiven Präsenz der Kirche in allen wichtigen Institutionen, welche von den Theologen des Opus Dei befürwortet wird. Während scheinbar die Prinzipien des Frankismus respektiert werden, unterschieben sie ihnen eine elitäre Auffassung der sozialen Entwicklung, Ziele einer weltlichen Spiritualität und einer Bewertung der Arbeit als Erfolgsmassstab.

Dieser Machtblock bestimmt dieses Jahrzehnt. Um die Krise in ihrem vollen Umfang zu begreifen, sollte man dem «Widerstand» einige Beachtung schenken: Innerhalb der katholischen Kirche wird das Opus Dei im Namen des

II. Konzils bekämpft. Diese Gegenbewegung kommt insbesondere um und durch die Cuadernos para el Diálogo (J. Ruiz-Giménez, 1985) zum Ausdruck. Hier wir 1964 zum erstenmal von einer «Kulturenentwicklung» und von einer «Kulturdemokratie» gesprochen und in der Folge vom Recht der Bürger, sich ihrer Muttersprache zu bedienen; 1966 von Regionalwirtschaft und 1969 von der Legitimität einer «Regionalisierung». Der Zwiespalt ist nicht nur doktrinärer Art. Auch die politischen und sozialen Wissenschaften, die das «wirkliche Spanien» zeigen, welches so lange von dem «offiziellen Spanien» verdeckt wurde, tragen dazu bei. Seit 1963 führt die Fakultät für Wirtschaft der Universität von Barcelona systematische regionale Untersuchungen durch. Dasselbe gilt für Asturien nach der Stahl- und Bergwerkskrise. 1965 wurde die FOESSA* gegründet, deren Berichte über die soziale Lage in Spanien (1966, 1970, 1975 usw.) eine unumgängliche Informationsquelle über die spanische Wirklichkeit darstellen.

Dieser neue Trend geht natürlich auch auf den Einfluss des Auslands zurück (Brenan 1962, Vilar 1963, Rama 1963). Er ist jedoch gleichermassen das Verdienst von Spaniern, die eine Verbindung zwischen der internationalen Avantgarde und der Lage im Lande herstellen (Linz & Miguel, 1966). Selbst die Bildungswissenschaften sind ab 1968 endlich dem Dialog auf internationaler Ebene zugänglich (Witte 1983).

Bezüglich der Planung sollte folgendes hervorgehoben werden:

- Der Stabilisierungsplan von 1959 legt den definitiven Übergang von der Autarkie zu einer immer mehr vom internationalen Handel abhängigen Wirtschaftsform fest.
- Der I. Entwicklungsplan (1964–1976), der als Folge der Peseta-Entwertung um eine weiteres Jahr verlängert wurde, basiert auf dem Prinzip, dass das «strategische Menschenpotential» wichtig ist und die «einsatzfähigsten Arbeitskräfte die qualifiziertesten» sind. Der Plan sieht eine Neuverteilung der Einkommen durch die Schaffung von Arbeitsplätzen an Entwicklungspolen vor (Buttler 1969). Er bietet eine neue Sozialpolitik für wirtschaftlich schwache Gebiete durch eine Verbesserung der Leistungen. Die Berufsausbildung ist auf Mobilität, Integrierung und soziale Entwicklung ausgerichtet (Cardus 1975, Perez Díaz 1970).
- Der zweite Entwicklungsplan (1969–1971), welcher als Folge der Ölkrise um ein Jahr verlängert wird, macht die interregionale soziale Eingliederung und die Isolierung der zentralen Märkte zum Mittelpunkt seiner Bemühungen. Er sieht vielgestaltige dem Gebietstypus (verlassene, überbevölkerte, florierende Agrarzonen und städtische Gebiete) entsprechende Aktionen vor. Auf dem Gebiet der Bildung wird zum erstenmal eine Regionalisierung in Betracht gezogen. Die Notwendigkeit einer Strukturänderung des Systems wird anerkannt. Die Berufsausbildung bleibt jedoch davon ausgeschlossen.

* FOESSA: Fundación para el Fomento de los Estudios Sociales y Sociológicos aplicados.

- Der III. Entwicklungsplan (1971–1975) widmet zum erstenmal einige Seiten der regionalen Entwicklung (S. 112 und folgende). Er zieht die inzwischen durchgeführten Bildungsreformen in Rechenschaft.
- Der IV. Entwicklungsplan (ab 1975) scheint nur pro forma ohne wirklichen Effekt in der unruhigen Zeit des Regime-Wechsels zu bestehen.

Hier sollte näher auf das berühmte «Libro Blanco» (Bildungsdiagnosen, 1969) eingegangen werden, welches 1969 nach über einem Jahrhundert eine so tiefgehende Bewegung auslöste und eine grundlegende Reform verursachte (Allgemeines Bildungsgesetz 1970). Das «Libro Blanco» verdeutlicht die Unterschiede zwischen den Provinzen durch Angaben über den Anteil von Mittelstufenschülern (S. 30–32), den respektiven Prozentsatz von Analphabeten (S. 40) und über Unterschiede bei der Entwicklung der höheren Schulbildung (S. 81–85) sowie über die interne Bevölkerungsbewegung (S. 182–184). Die Antwort, so wie sie den «allgemeinen Grundprinzipien der neuen Bildungspolitik» entspricht, liegt in der Schaffung eines Bildungssystems, das den «Kriterien von Einheit und Interrelation» Rechnung trägt. Die Bildung wird als fortschreitender Prozess gesehen, welcher sich den Etappen der geistigen und körperlichen Entwicklung der Schüler anpasst. Gleichzeitig werden die Fachrichtungen festgelegt, die der Verschiedenheit der individuellen Anlagen sowie den Anforderungen des Arbeitsmarkts Rechnung tragen (S. 107). Gefördert wird, klar gesagt, der Aufstieg der Fähigsten, Ausbildung und Spezialisierung (diese wird mit der Weiterbildung auf diskutable Weise indentifiziert) von Fachkräften, die für den Industrialisierungs- und Rationalisierungsprozess des Systems gebraucht werden, und die Mobilität der qualifizierten Arbeitskräfte, um das Land in ein und demselben Modernisierungsprojekt zu vereinigen.

Wir möchten auf den Widerstand, den dieses Projekt in den verschiedenen Kreisen auslöste, nicht näher eingehen, noch auf all die Hindernisse, die die Einführung der Reform bedeutend verzögerten, deren offizieller Verlauf fast vertraulich behandelt wurde. Unser Anliegen ist es vielmehr, die tieferen Gründe für die ablehnende Haltung gegenüber den regionalen Forderungen und Bewegungen zu ergründen, die sich nicht einfach aus dem totalitären Charakter des Regimes erklären, welches ja diese Untersuchungen angefordert und akzeptiert hat.

Es ist kein Zufall, dass eine der heftigsten Kritiken des Reformgesetzes 1970 aus Galizien stammt, einem der abgelegensten Gebiete. Dieses Gebiet weist nach den öffentlichen Erhebungen den höchsten Anteil an Schulmängeln und Rückstand auf und sein Image in der spanischen Intelligenzia hat am meisten unter negativen, abwertenden und stereotypen Beurteilungen gelitten. X. Cambre Mariño (1971) fällt es nicht schwer, den Beweis zu bringen, dass trotz der offiziellen Anerkennung der regionalen Besonderheiten in P. 3 des ersten Artikels, trotz der Zulassung der Muttersprache im Vorschulunterricht (P. 1 Artikel 4) und trotz des Spielraums, der (dem Ministerium) eingeräumt wird, das Curriculum den «verschiedenen geographischen Gebieten» (P. 2 Artikel 17) anzupassen, das Reformgesetz in der Tat keine durchführbare Lösung für die schwierigen Probleme einer sprachlichen Doppelzugehörigkeit für Kinder aus bescheidenen Verhältnissen bietet, dass das Gesetz keine klare Stellung in

Bezug auf die konkreten Auswirkungen dieser Artikel auf die Einrichtung des Schullebens, auf den Lehrplan, die Weiterentwicklung und selbst die Ausbildung der Lehrer bezieht, dass die Reorganisation der Verwaltung weder praktisch noch theoretisch auf eine Regionalisierung hinzielt.

Aus diesem Grunde bringt die Einführung der Reform, so wie sie zum Beispiel in einer im BIE veröffentlichten Untersuchung beschrieben wird (Diez-Hochleitner 1978), in Galizien nicht mehr als eine quantitative Bildungsplanung zuwege, die sich auf eine Analyse der sozialen Nachfrage stützt ohne eine wirkliche Beteiligung der Volksgruppen dieser Region. Sie enthält nichts, aus dem sich entnehmen liesse, wie sich diese Planung in den regionalen (selbst kulturellen) Entwicklungsplan einfügen soll, oder gar in eine intersektorielle Planung, wer die Finanzierung zu übernehmen hat oder die geringste Angabe bezüglich einer gleichzeitigen Behebung der nicht rein schulischen Ursachen für den «Bildungsrückstand» Galiziens, in der Tat der Entwicklungsschwierigkeiten der Region.

IV. Das Auftauchen der verschiedenen Spanien (1975–1977)

In der sogenannten politischen «Übergangszeit» (von einem autoritären Regime zu einer konstitutionellen Monarchie) gewinnt die Suche nach einem neuen interregionalen Gleichgewicht, die sich bereits im III. Plan abzeichnete, zunehmende Bedeutung. Einerseits hat die «Regionalfrage» für die Öffentlichkeit ihre Wichtigkeit (Untersuchung von S. del Campo und Mitarbeiter, 1977), andererseits werden von offizieller Seite interregionale Analysen angestellt, wie sich das menschliche Potential auf regionaler Ebene verteilt, wie gross die Unterschiede sind und welche Auswirkungen sie auf eine zukünftige Entwicklung der betreffenden Region haben könnten (Miguel 1977). Allmählich werden die zwei bislang gebräuchlichen stereotypen Beurteilungen der «beiden Spanien» durch eine Vielzahl von Analysen ersetzt, die davon ausgehen, dass «das soziale Ganze, das wir Spanien nennen, sich aus einer gewissen Anzahl von Volksgruppen und Regionen mit verschiedenem Entwicklungsstand zusammensetzt, und sich diese Pluralität entsprechend den Diskrepanzen entwickelt, die sich aus dieser Vielschichtigkeit einerseits und der Einheit des Staates, der mit den verschiedenen Nationalitäten koexistiert, andererseits ergibt» (Tuñon de Lara, 1976, S. 58).

Lassen Sie uns näher auf einige Etappen dieses Werdegangs eingehen: Dokument 1: Landkarte der zwei grossen demographischen Zonen mit ihrer Bevölkerungsstruktur. Die Doppelbewegung von Ballungen und Landflucht im Landesinneren bewirkt eine Polarisierung zwischen «dasicorcias» (Provinzen, die die Bevölkerung anziehen) und «areocorcias» (Provinzen, die an Bevölkerung verlieren). Die erste Bewegung fällt mit der Ausdehnung der industriellen Entwicklung zusammen (alle Pole der Entwicklung liegen hier) (Miguel 1977, S. 29). Dokumente 2 und 3 veranschaulichen die Entwicklung der Analphabe-

tenrate in Städten über 50 000 Einwohner und Provinzhauptstädten zwischen 1950 und 1970. Die Unterschiede erklären sich nicht nur aus dem Stadttypus (Verwaltungsstadt, Industriestadt, Agrarstadt) oder aus der Entfernung zu Hochschulzentren, sondern eher aus der Zugehörigkeit zu einer Region, deren «Bildungsverhalten» eng mit den sozialen und politischen Strukturen, den religiösen Traditionen und der Beteiligung an der Zentralmacht verbunden ist (Miguel, 1978, S. 62–63). Dokumente 4 und 5: Karten mit Angaben über die Bevölkerungsschicht unter fünfzehn Jahren in Städten mit über 50 000 Einwohnern und Provinzhauptstädten. Die Verstädterung ist das Resultat einer ungeheuren inneren Bevölkerungsbewegung, welche bedeutende soziale Kosten nach sich zieht. Während sich die Bevölkerung dieser Altersgruppe früher vorwiegend in den ländlichen Orten oder kleineren Kreisstädten aufhielt, ballt sie sich heute an der Peripherie der Grossstädte zusammen und ruft Konflikte und Spannungen hervor, die sich nur schwer unter Kontrolle halten lassen. Eine solche Bewegung ist anscheinend auch unter den älteren Menschen zu beobachten (Miguel 1978, S. 32–33). Dokument 6: Karte der Provinzen mit Angaben über den Lebensstandard. Eine Untersuchung des INE (El Pais 22.3.1987) bestätigt die Annahme von Racionero (1978, S. 78), dass die ungesunde Verstädterung und die Landflucht die Bevölkerung dazu bringt, immer grössere Ansprüche in Bezug auf Lebensqualität und Komfort zu stellen und ergibt, dass die regionalen Unterschiede in Bezug auf den Lebensstandard weit grösser sind als die Unterschiede bei den Einkommen und bei sonstigen Mitteln.

Die Angaben zur geschichtlichen Entwicklung des Bildungssystems zwischen 1880 und 1965 (Romero und Miguel, 1970) zeigen auch regionale Disparitäten. Ohne Berücksichtigung von Art und Qualität der Grundschulen, zeigen die Mittelwerte eine gewisse Kontinuierlichkeit, in einigen Fällen einen Rückgang des Bildungsstandes in den einzelnen Gebieten. Dies erklärt sich aus der Verteilung des Wohlstands, der Struktur des Landbesitzes (bäuerlicher Mittelstand) sowie durch andere Faktoren (religiöser, politischer Art) (Romero & Miguel 1970, S. 21 und folgende). Für die Mittelschulen: Die Zahlenentwicklung von Maturanden zwischen 1965 und 1980 zeigt eine unregelmässige Entwicklung, besonders um 1927 und 1950, eine Verschlechterung der Lage in Andalusien als Folge der Schulpolitik der Bürgerschaften. Wenn diese Unterschiede auch auf dem Grundschulsektor zu beobachten sind, so sind sie hier doch weniger deutlich, da dieser Unterricht in den Städten von jeher weit weniger zentralisiert ist. Diese Angaben sind sehr interessant, wenn man die generelle Entwicklung mit den Tendenzen des Bildungssystems vergleicht.

Die Dokumente 7 und 8 zeigen, dass sich die Entwicklung auf dem Gebiet der Bildung flächenmässig nicht vollständig mit der industriellen Entwicklung deckt. Auf der einen Seite lässt sich in dem Gebiet nördlich einer Parallele, die auf der Höhe von Madrid liegt, ein gleichmässiges positives Bildungsverhalten feststellen, das einer Mittelklasse von Bauern, Handwerkern und Angestellten entspricht, welche die soziale Basis des Frankismus bildete. Auf der anderen Seite vergrössert sich der Rückstand in drei Regionen: in Galizien (verarmter Mittelstand), in Andalusien (Latifundiensystem ohne Mittelstand) sowie in Katalonien, dem das Menschenpotential fehlt, das es braucht, und das es von auswärts herbringt (Miguel 1977, S. 324–325).

Dokumente 9 und 10: Darstellungen der sechs Spanien. Die Angaben über die Proletarisierung der Arbeiter (vom Knecht zum Industriearbeiter), die Art des Mittelstandes (landwirtschaftlich, industriell und dienstleistend auf dem öffentlichen wie privaten Sektor) und schliesslich über die Beziehungen der einzelnen Regionen zur Zentralmacht (Selbstverwaltung versus Abhängigkeit) lassen sechs Spanien erkennen. Sie teilen sich in drei Gruppen: eine Randgruppe feudaler Tradition, eine mächtige Verwaltung im Zentrum und an der Peripherie eine Vielzahl verschiedener Situationen.

Diese Art Analysen können ganz neue Perspektiven eröffnen. In bezug auf die industrielle Ausbreitung wendet sich A.V. Barquero (1986) zum Beispiel gegen das bislang angewandte System, welches 1983 zu der Situation der industriellen Konzentration entsprechend den Variationen des industriellen Mehrwerts und zu grösserer Ungleichheit führte. Wenn Barquero (1986, S. 102f.) das Ausmass und die Bedeutung der endogenen – d.h. lokalen spezifischen – Beteiligungen der einzelnen Provinzen zwischen 1967 und 1983 analysiert, kann er ein Modell endogener regionaler Entwicklung mit gebietsgerechter Verteilung empfehlen. Dieses zeichnet sich durch eine Mobilmachung der vor Ort disponiblen Kräfte aus. Daraus ergibt sich die Forderung nach einer Unterstützung von Unternehmen, die den Identifizierungsprozess fördern und eine soziale Struktur, die sich auf Grossfamilien stützt, voll akzeptieren.

V. Das autonomistische Spanien (1978 und folgende Jahre)

Da seit der Verkündigung der neuen Verfassung (1978) bereits zehn Jahre vergangen sind, lassen sich die Auswirkungen auf die regionale Entwicklung nur schwer in genauem Masse bestimmen. In der Tat wurde in dieser Übergangszeit von einem autoritären Regime zu einer konstitutionellen Monarchie die «regionale Frage» vor allem in politischer Sicht behandelt. Ausserdem hat die neue Führung in dem Bestreben, falls möglich die Wiederholung von Konflikten, die die Frage oft und noch vor kurzem hervorrief, zu vermeiden, sein Bestes getan, um Mindestübereinkommen abzuschliessen. Sie überliess es der Regierung, auf Grund ihrer Erfahrung im Laufe des Entwicklungsprozesses allmählich die richtigen Erkenntnisse zu gewinnen.

Daraus ergibt sich, dass trotz eines allgemeinen Konzensus noch zahlreiche wichtige Punkte im Unklaren geblieben sind. Zum Beispiel: Die Verfassung erkennt «regionale Einheiten» mit legislativer Autonomie und eigener Verwaltung, sogenannte «autonome Gemeinschaften» an (Galvan 1985). Einige werden als «historische Volksgemeinschaften» (nach Souveränität trachtend?) angesehen, andere gelten als «Regionen» (was ihnen einen Sonderstatus zugesteht, jedoch mit einer Interdependenz im Rahmen eines Ganzen). Aus dieser Unterscheidung ergeben sich bestimmte Richtlinien für Umfang und Zeitpunkt der Übergabe der Machtbefugnisse seitens der Zentralregierung und für die genaue Definition der dem Staat vorbehaltenen Ressorts. Es ergibt sich jedoch auch eine gewisse Zweideutigkeit bei der Definition dieses Staates. Handelt es

sich nun um einen einheitlichen dezentralisierten Staat oder um einen Bundesstaat? – Wenn auch die LOFCA* (1980) Lösungen für die Dezentralisierung des Finanzwesens vorgeschlagen hat, so muss man doch feststellen, dass die Gebietsaufteilung recht eigenartig ist: Die territoriale Aufteilung der iberischen Halbinsel basiert ausschliesslich auf den alten Verwaltungsbezirken (Gemeinden und Provinzen). Die Distrikte des Zentralplateaus der Meseta werden verstärkt. Perspektiven einer Zusammenarbeit (?) mit dem Landesinneren Portugals öffnen sich. Die gewählte Aufteilung vereinfacht zurzeit die Erhebung von Statistiken auf regionaler Ebene, da diese nach Gemeinden und Provinzen zerstückelt sind (López 1985). Auf diese Weise konnten Grenzstreitigkeiten weitgehend vermieden werden. Trotz allem lässt sich nicht bestreiten, dass es sich hier im Grunde um eine politische Aufteilung handelt, und dass die autonomen Gemeinschaften zur Zeit keine optimal auf eine regionale Entwicklung ausgerichteten Einheiten darstellen. – Das Erscheinen eigener Verwaltungen der autonomen Gemeinschaften bewirkte keineswegs die Auflösung oder Eingliederung der bestehenden Verwaltung auf den verschiedenen Ebenen. Auch die Koordinierung erfolgt nicht nach bestimmten Regeln, ebensowenig wie die Zusammenarbeit dieser Verwaltungen, deren Personal in einer völlig verschiedenen Sicht des Staates ausgebildet wurde. Dazu kommt noch eine verstärkte Tendenz zu einem Bruch des Paktes zwischen den politischen Parteien, denn die autonomen Gemeinschaften werden von Parteien geleitet, die in der Zentralregierung nicht vertreten sind. Andere Gemeinschaften wurden in wirkliche Festungen von Parteien verwandelt, die ihren «nationalen» Einfluss verloren haben, wenn sie nicht die Hochburg von extrem partikularistischen Parteien geworden sind.

Über das Bildungssystem lässt sich sagen, dass es sich entsprechend den Massnahmen entwickelt, die durch die Verfassung in die Wege geleitet wurden, indem gewisse Möglichkeiten des Reformgesetzes zur Anwendung gebracht werden (McNair 1980, Garrido 1983, 1984a & b Miclescu, 1982):

- Die Genehmigung wird offiziell erteilt, den Unterricht in den Landessprachen zu erteilen, später wird dies in Katalonien (1978), in Galizien und Euskadi (1979) Vorschrift.
- Eine Neuordnung der ausserschulischen Bildung wird auf territorialer Ebene (Distrikt-«Comarca») gemäss einer Analyse eines neuen «Libro Blanco» (bezüglich der Erwachsenenbildung) durchgeführt (Fernandez 1986).
- Der Anteil der Gemeinden und Benutzer an der Leitung der schulischen Institute wird verstärkt und ein nationaler Schulrat gebildet (LODE**, 1985).

Es lässt sich jedoch nicht leugnen, dass dieser Prozess auf die üblichen Hürden stösst:

- die Ungleichheit in Bezug auf das Statut und die Machtbefugnisse: Nur sechs autonome Gemeinschaften erhalten volle Kompetenzen. Es ist bezeichnend,

* LOFCA: Ley Orgánica de Financiamiento de las Comunidades autónomas.
** LODE: Ley Orgánica del Derecho a la Educación.

dass sich diese sechs Gemeinschaften durch das Ausmass ihrer Investitionen auf dem Bildungssektor und im Schulbau von den anderen stark distanzieren;
- den Widerstand der Zentralverwaltung, die nur widerwillig die effektiven Kosten der Übergabe der Kompetenzen und die Finanzierung berechnet, sich sträubt, ein neues Statut für die Beamten im Dienst auszuarbeiten, die neuen Verwaltungen zu unterstützen und zu verbessern, insbesondere auf lokaler Ebene (Siguan 1978, S. 7–22);
- die heikle Frage der Verbindung (oder Eingliederung) mit den Privatschulen und dem Paraschulsystem (die «Ikastolas» in Euskadi) auf der Ebene der autonomen Gemeinschaften;
- abgesehen von einem jahrhundertealten Vorbehalt gegen eine Übergabe des Rechts, zu ernennen, Diplome anzuerkennen, Inspektionen durchzuführen, die Lehrpläne verschieden zu strukturieren, usw.

VI. Erste Schlussfolgerungen

Leider kann nur wiederholt werden, dass es heute ebenso schwierig ist, definitive Schlüsse zu ziehen wie die Wahrscheinlichkeit abzuschätzen, mit der das offizielle Spanien die Existenz relativ autonomer territorialer Einheiten in seinem Staatsgefüge anerkennt. Diese Schwierigkeit ist einerseits durch die Tatsache bedingt, dass es sich hier um einen komplexen (konstitutionellen, rechtlichen, verwaltungs- und haushaltstechnischen) Prozess handelt, andererseits dadurch, dass diese Entwicklung langsam mit zahlreichen Rückschritten vor sich geht, um Situationen zu vermeiden, in denen die Spannungen zum Vorwand für einen unwiderruflichen Bruch dienen könnten (die Lage in Euskadi ist ein bezeichnendes Beispiel für den manchmal dramatischen und leidenschaftlichen Aspekt dieser Bestrebungen).

Aufgrund von amtlichen und halbamtlichen Dokumenten können wir jedoch feststellen, dass sich die Vorstellungen der «nationalen Wirklichkeit» sowohl politisch wie intellektuell grundlegend geändert haben, insbesondere in den Jahren 1976 bis 1978 nach einer langen Zeit der Unterdrückung und Inkubation von 1939 bis 1975. Heute nähern sich diese Vorstellungen immer mehr dem «offiziellen Spanien» der anderen europäischen Staaten, Mitglieder der EG, die wie die Bundesrepublik Deutschland und Italien eine regionalistische oder sogar föderalistische Struktur gewählt haben. Dies ist ein gutes Vorzeichen für eine mögliche Integration Spaniens in Westeuropa.

Wenn wir die Auswirkungen dieser hauptsächlich politischen Veränderung auf die Diagnosen der Ausbildung und der Verwendung der humanen Ressourcen und insbesondere auf die Diagnosen des Schulwesens näher betrachten, lässt sich ein deutlicher Rückstand nicht übersehen. Einmal zeitlich: Die Führungskräfte im Bildungs- und Sozialsektor folgen der Entwicklung langsamer als in der Wirtschaft und Industrie; der festverankerte doktrinäre Einfluss des Franco-Regimes weicht dem ideologischen Faktor weit zurückhaltender. Ein

weiterer Grund liegt darin, dass die Diagnosen der humanen Ressourcen während des ganzen Jahrzehnts der Planung in der Hauptsache auf wirtschaftliche Ziele der Modernisierung des Landes ausgerichtet waren. Erst ab 1975 und vorwiegend in der Übergangszeit 1976–1978 haben die Beiträge der Soziologen und Politologen diese Beurteilungen weitgehend geändert.

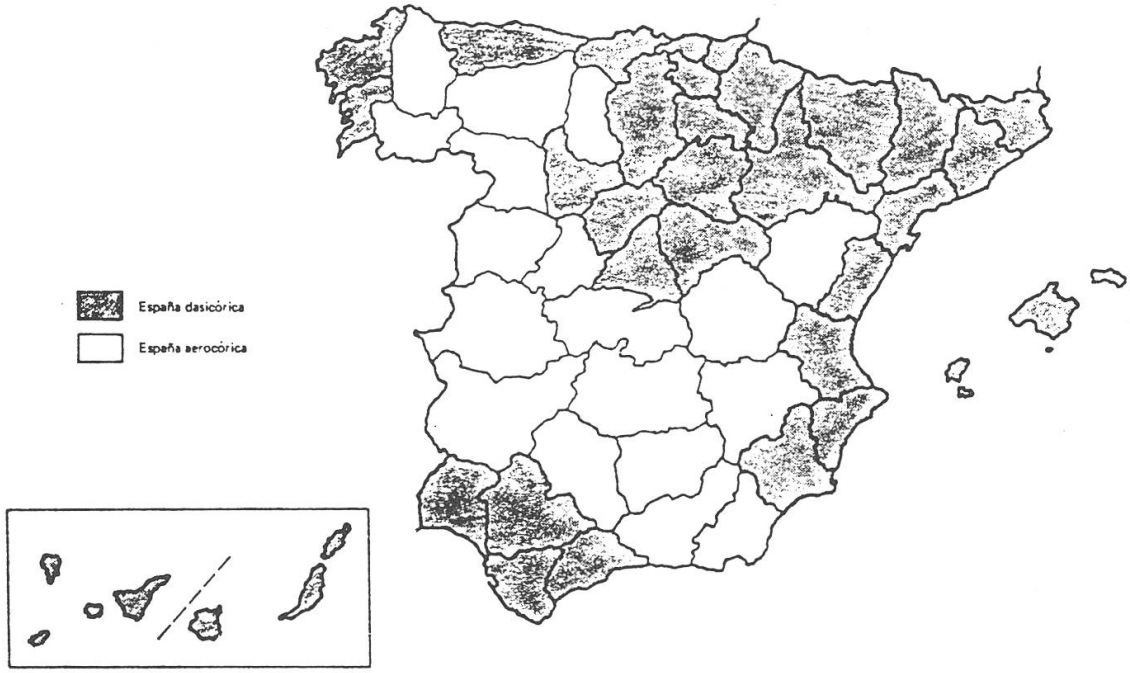
Über die Bildungsdiagnosen lässt sich sagen, dass sie trotz der Bemühungen in den Jahren 1969 und 1970, die zu einer heute noch gültigen Schulreform führten, der Entwicklung der politischen Lage und der Methodologie der Diagnosen der humanen Ressourcen in einem Abstand von fünf bis zehn Jahren folgten. Übrigens scheint man auf dem Bildungssektor immer noch den grössten Widerstand und die schwersten Bedenken gegen die autonomen Gemeinschaften anzutreffen. Dies gilt für die zentrale Schulverwaltung, die Verantwortlichen der Budget- und Finanzpolitik, aber auch für einen beachtlichen Anteil der Lehrerschaft. Diese scheint zutiefst uneinig und spaltet sich in Befürworter einer kompromisslosen Regionalisierung insbesondere auf lokaler Ebene, Verteidiger des heutigen Zentralismus, welcher ihrer Meinung nach allein eine Gleichheit der Chancen und der Unterrichtsqualität garantieren kann, und Unentschiedene, die durch ihre Unsicherheit und/oder ihren Mangel an Begeisterung den Autonomieprozess und damit die kulturelle regionale Entwicklung ebenfalls aufhalten.

Um Klarheit in dieser konfusen und schwierigen Lage im Bildungssektor zu gewinnen, ist die Sicht der amtlichen wie halbamtlichen Dokumente natürlich keineswegs massgebend. Es ist unerlässlich, sich auf die Ebene der neuen autonomen Verwaltungen zu stellen, insbesondere im lokalen Bereich, wo die Lehrer Träger der kulturellen Entwicklung sind. Folglich liegt unsere Absicht darin, nach dieser ersten Untersuchung die Vorstellungen der regionalen und lokalen Zusammenhänge bei diesen Verwaltungen und Grundschullehrern zu bestimmen und zu interpretieren und den gegenwärtigen Vorstellungen des «offiziellen Spanien» gegenüberzustellen. In diesem die autonome Wirklichkeit direkt betreffenden Teil werden wir den Beitrag der am Schulunterricht Beteiligten gesondert von dem Beitrag behandeln, den jene leisten, die sich der sozialkulturellen Betreuung gewidmet haben, einem Sektor, der sich seit 1978 besonders entwickelt hat.

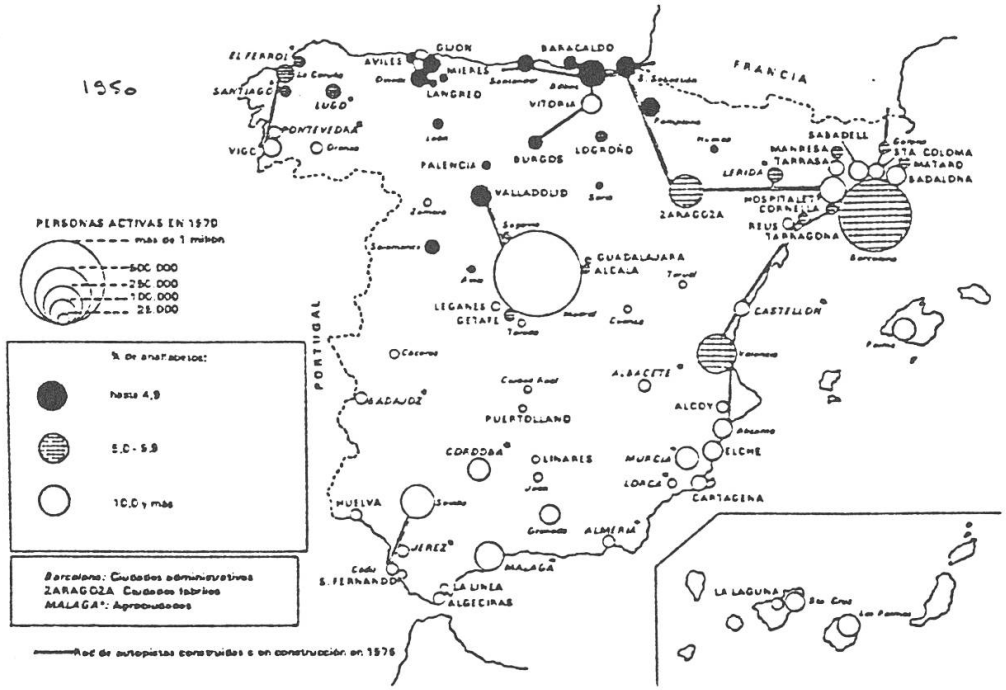
Dokumentenverzeichnis:

Dokument 1: Die zwei grossen demographischen Zonen auf Grund ihrer Bevölkerungsstruktur (Miguel, 1977, S. 29).
Dokument 2/3: Die Entwicklung der Analphabetenrate in Städten über 50 000 Einwohner und Provinzhauptstädten zwischen 1950 und 1970 (Miguel, 1978, S. 62f.).
Dokument 4/5: Die Bevölkerungsschichten unter 15 Jahren in Städten über 50 000 Einwohner und Provinzhauptstädten zwischen 1950 und 1970 (Miguel, 1978, S. 32f.).
Dokument 6: Die Provinzen gemäss ihrem Lebensstandard um 1986 (El País, 22.3.1987).

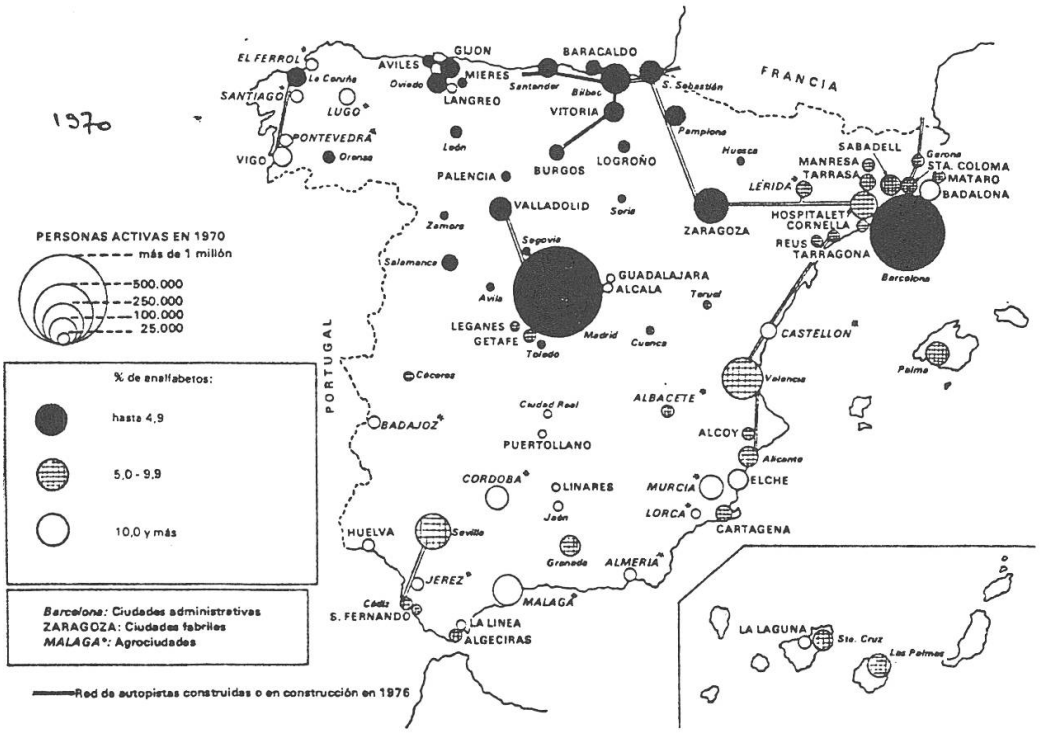
Dokument 7/8: Vergleich der Entwicklung und der Bildung zwischen 1950 und 1970 (Miguel, 1977, S. 324f.).
Dokument 9/10: Die «sechs Spanien» (Miguel, 1978, S. 12f.).



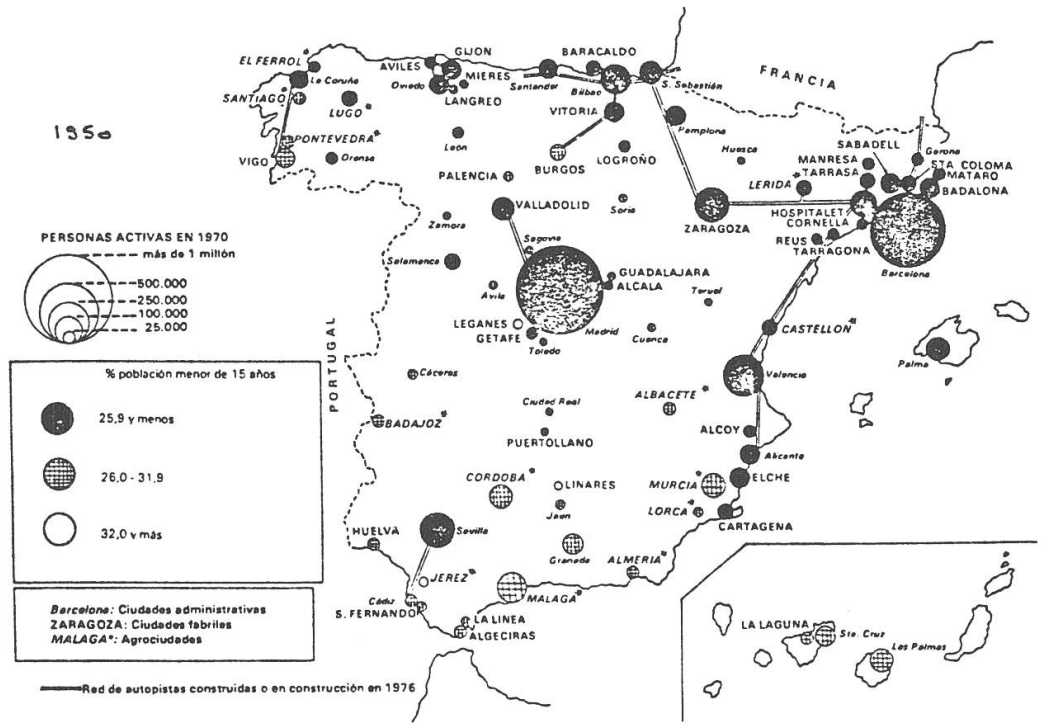
Dokument 1: Die zwei grossen demographischen Zonen auf Grund ihrer Bevölkerungsstruktur (Miguel, 1977, S. 29)



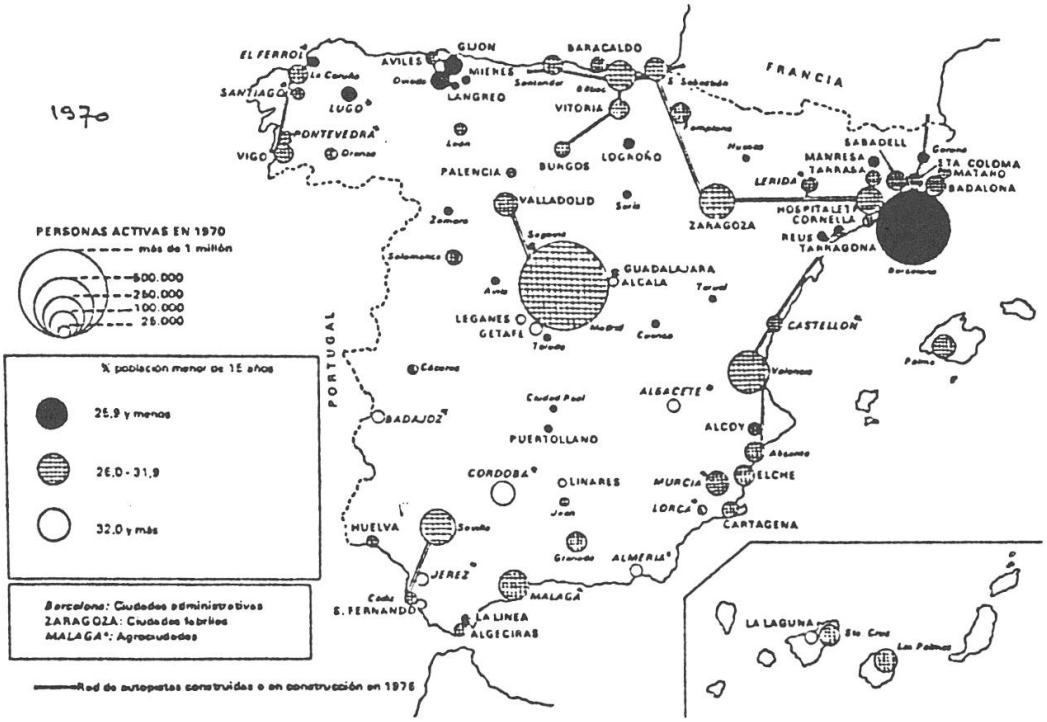
Dokument 2: Analphabetenrate 1950 in Städten über 50 000 Einwohner und Provinzhauptstädten (Miguel, 1978, S. 62)



Dokument 3: Analphabetenrate 1970 in Städten über 50 000 Einwohner und Provinzhauptstädten (Miguel, 1978, S. 63)

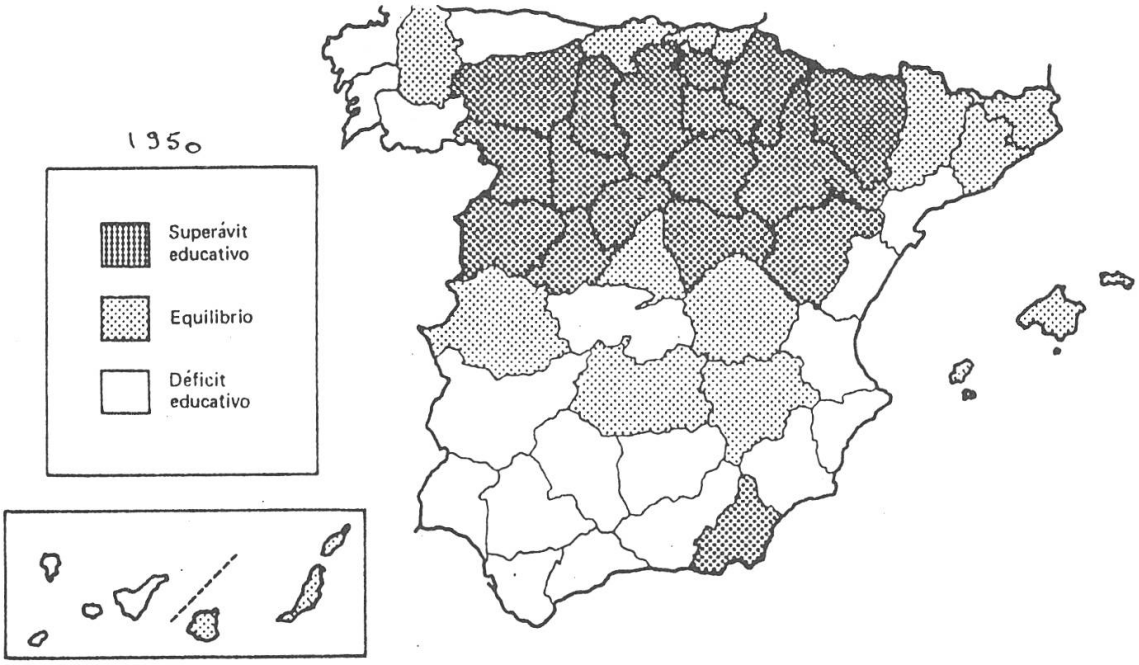


Dokument 4: Die Bevölkerungsschichten unter fünfzehn Jahren in Städten über 50 000 Einwohner und Provinzhauptstädten, 1950 (Miguel, 1978, S. 32)

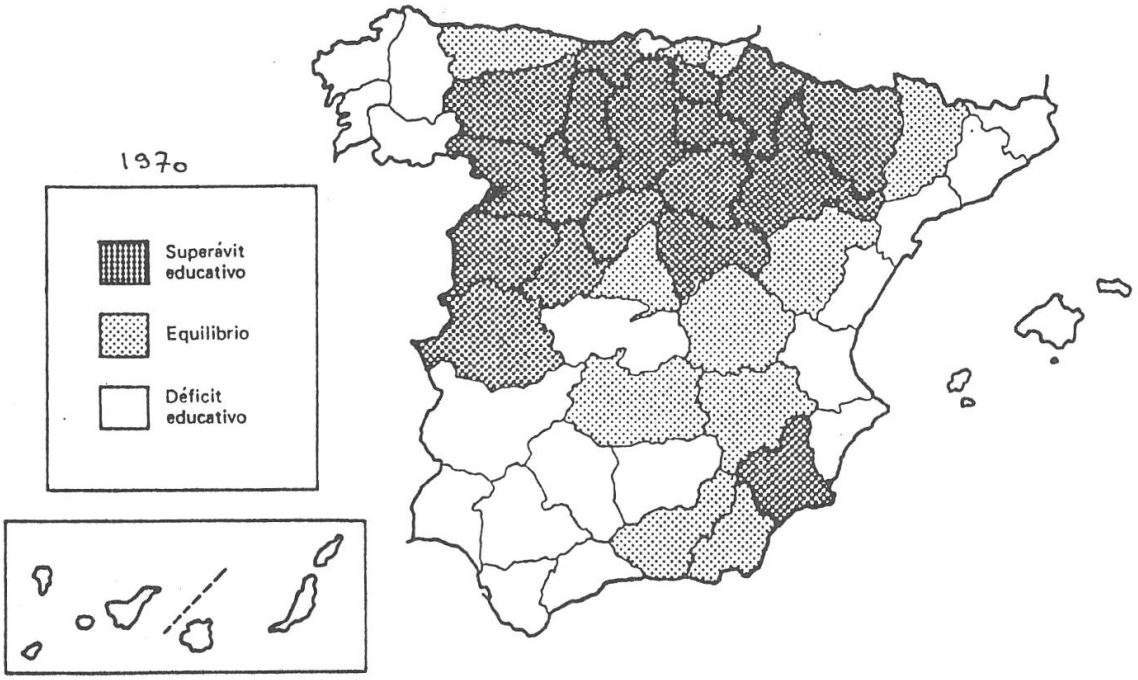


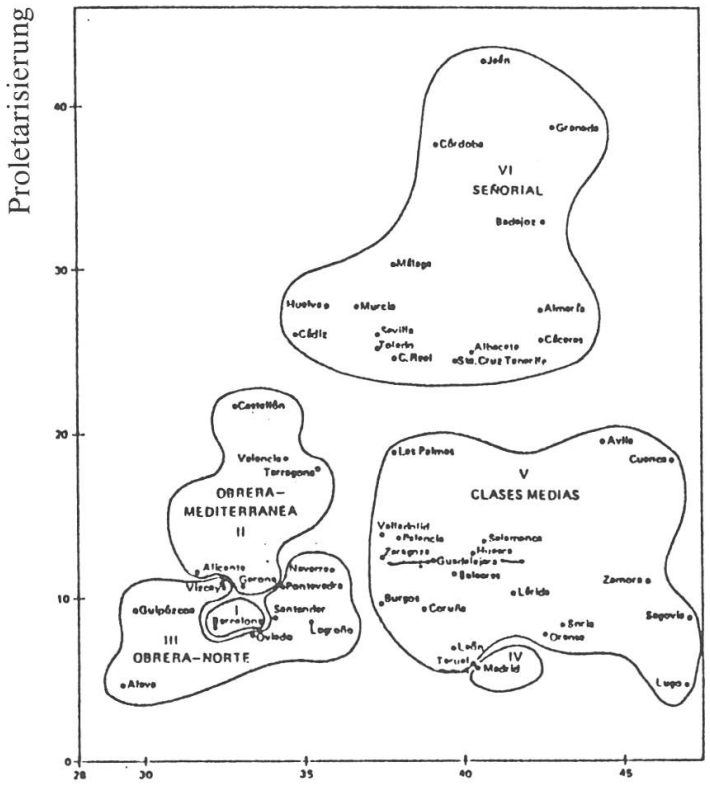
Dokument 5: Die Bevölkerungsschichten unter fünfzehn Jahren in Städten über 50 000 Einwohner und Provinzhauptstädten, 1970 (Miguel, 1978, S. 33)

Dokument 6: Die Provinzen gemäss ihrem Lebensstandard um 1986 (El País: 22.3.1987)

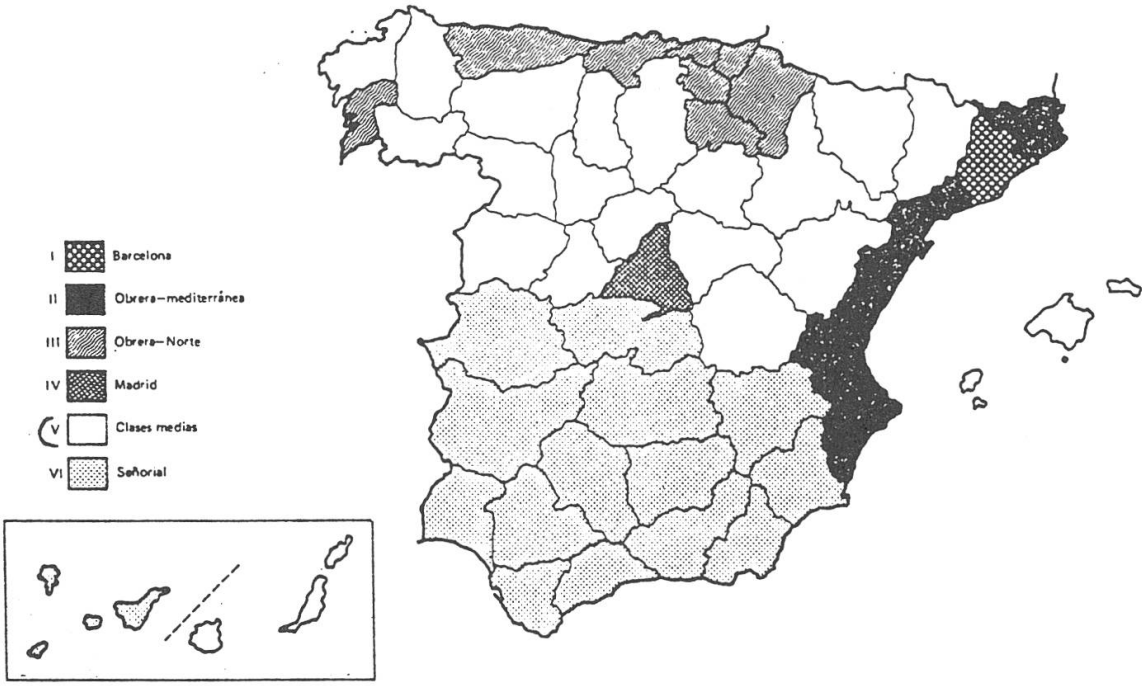


Dokumente 7/8: Vergleich der Entwicklung und der Bildung zwischen 1950 und 1970 (Miguel, 1977, S. 324f.)





Dokument 9: Die «sechs Spanien» in Bezug auf drei Parameter (Proletarisierung – Mittelstand – Zentren von Peripherien) (Miguel, 1978, S. 12)



Dokument 10: Eingliederung der Provinzen in der Typologie der «Sechs Spanien» (Miguel, 1978, S. 14)

Barquero A. Vázquez «El cambio de modelo de desarrollo regional y los nuevos procesos de difusión en España» in *Estúdios Territoriales,* 1986, nº 20: 87–110.
Blasco P. Gonzáles «Modern nationalism in old nations as a consequence of earlier state building: the case of Basque Spain» in *Ethnicity and Nationsbuilding,* London, 1974.
Brenan G. *Le labyrinthe espagnol.* Origines sociales et politiques de la Guerre Civile. Trad. de l'espagnol, Paris, 1962.
Buttler F. *Einkommensredistributive und raumstrukturelle Regionalpolitik im Rahmen der spanischen Entwicklungspläne.* Göttingen, 1969.
Cambre X. Mariño *Estructura y problemas de la enseñanza en España.* Barcelona, 1971.
Ibid. «Una planificación banal» in *Enseñanza básica y média en España,* Madrid, 1973: 60–63.
Campo s. del et Alt. *La questión regional española.* Madrid, 1977.
Cardus J.M. Ramiréz & Gijon J. Martinez «La formación profesional y la planificación del desarrollo en España: especial referencia al IVº Plan 1976–1979» in *Revista de Educación,* 1975, nº 239: 54–80.
Diez – Hochleitner R. et Alt. *La reforma educativa española y la educación permanente,* UNESCO/BIE, Genève, 1978.
Fernandez J.A. *Libro blanco sobre la educación de adultos.* Madrid, 1986.
Foessa *Informes sociológicos sobre la situación social de España.* Madrid, 1966 sq.
Galvan E. Tierno & A. Rovira *La España autonómica.* Madrid, 1985.
Garrido J.L. Garcia «Education in the Spain of autonomous regions» in *Comparative Education,* 1983, vol. 19 nº 2: 161–167.
Ibid. *Sistemas educativos de hoy* (América latina, Inglatierra, Francia, USA, URSS e España). Madrid, 1984.
Ibid. «Innovation éducative de la démocratie espagnole» in *Mélanges offerts à J. Auba,* Sèvres, 1984: 127–139.
Ley General de Educación y financiamiento de la Reforma Educativa. Madrid, 1970.
Linz J.J. & A. de Miguel «The eight Spains» in *Within Nations: diferences and comparaisons,* édit. S. Rokkan & others, New York, 1966: 267–319.
López A. Martinez «La demanda de información estadística regional en España» in *Situación,* Banco de Bilbao, 1985, nº 3: 15–24.
Macnair J.M. «The contribution of the schools to the restauration of regional autonomy in Spain» in *Compare,* 1980, vol. 16 nº 1: 33–45.
Mec *La educación en España: bases para una reforma educativa* («Libro Blanco»). Madrid, 1969.
Miclescu M. *Bildungsreform in Spanien 1970–1980.* Weinheim, 1982.
Miguel A. de *Recursos humanos, clases y regiones en España.* Madrid, 1977.
Miguel A. de & J.M. Moreno *La estructura social de las ciudades españolas.* Madrid, 1978.
OCDE *Las necessidades de educación y el desarrollo economico-social de España.* Madrid, 1963.
Perez Díaz V. «Perspectivas y problemas de la formación profesional de adultos en España» in *La educación en España,* Madrid, 1970: 173–229.
Racionero L. *Sistemas de ciudades y ordenación del território.* Madrid, 1978.
Rama C.M. *Ideologia, regiones, clases sociales en la España contemporanea.* Montevideo, 1963.
Romero J.L. & Miguel A. de «La Educación en España» in *La educación en España,* Madrid, 1970: 3–61.

Ruiz Giménez J. *El camino hacia la democracia: escritos en «Cuadernos para el diálogo».* Madrid, 1985.
Siguan M. *Educación y sociedad.* Barcelona, 1978.
Tuñon de Lara M. *Estudios de história contemporanea.* Madrid, 1976.
UNESCO *La educación y el desarrollo económico y social: planamiento integral de la educación – objetivos de España para 1970.* Madrid, 1962.
Vilar P. *La Catalogne dans l'Espagne moderne,* 3 vol. Paris, 1963.
Weltbank (BIRD) *Informe sobre la economia española.* Madrid, 1962.
Witte G. B. «Curriculumforschung in Spanien» in *Handbuch der Curriculumforschung,* Weinheim, 1983: 835–843.

Regional development, diagnoses on education and human resources. The example of Spain.

Summary

Since 1939 Spain has undergone several political and economical transformations which have not been without influence on the educational system. This study identifies the major concepts of the «national reality» and of regional disparities which have modeled the perceptions on constitution and use of human resources. The following periods can be distinguished:

- the first autarchistic period of the Franco regime (1939–1950)
- the period of gradual opening (1950–1963)
- the decade of economical and social planifaction (1964–1978)
- the transition to an «autonomous Spain» (1974–1978)

The study reveals the interrelationship of these representations on one side, the doctrinaire, ideological and cultural factors on the other.

Développement régional, diagnostics de la formation et ressources humaines à l'exemple de l'Espagne.

Résumé

Depuis 1939 l'Espagne a passé par plusieurs transformations politiques et économiques qui ont pu avoir des influences sur son système éducatif. Cette étude identifie les principales représentations de la «réalité nationale» et des disparités régionales qui au cours du temps ont modifié les diagnostic de la formation et de l'utilisation des ressources humaines où l'on peut distinguer les périodes suivantes:

- la 1re période d'autarcie du régime de Franco (1939–1950)
- la 2e période d'ouverture graduelle (1950–1963)

- la décennie de la planification économique et sociale (1964–1973)
- la transition vers une «Espagne autonomique» (1974–1978)

Elle montre d'une part les interrelations de ces représentations avec les politiques économiques et d'autre part, avec les facteurs doctrinaux, idéologiques et culturels qui sont souvent déterminants.