

Recherches & éducations

28-29 | 2025

Épistémologies du Sud et Santé

Normativité

Biopolitique et éducation dans l'Espagne franquiste : le cas des personnes handicapées

SALVADOR CAYUELA SANCHEZ

<https://doi.org/10.4000/120j4>

Résumés

Français Español English

Après la fin de la guerre civile espagnole en 1939, le nouveau régime du général Franco devait articuler une forme caractéristique de biopolitique capable de générer : d'une part, la légitimité du système politique parmi la population espagnole; et d'autre part, l'augmentation de la puissance de l'Etat. Ces objectifs ont été poursuivis à travers la création d'une série de dispositifs disciplinaires et de mécanismes de régulation qui vont perfectionner leur fonctionnement pendant près de quarante ans. Parmi ces mécanismes, l'éducation a joué un rôle fondamental. En prenant en compte tous ces éléments, mon objectif dans cet article sera, en premier lieu, de définir le concept de biopolitique et ma manière de l'appliquer à l'analyse du régime de Franco. Deuxièmement, j'expliquerai l'importance de l'éducation et de ses différents dispositifs dans l'ensemble de cette biopolitique franquiste, dans sa mission particulière de gouverner les esprits et les corps des Espagnols. Et finalement, je concentrerai toutes ces analyses dans le cas de l'éducation des personnes handicapées pendant la période exposée.

Tras el final de la Guerra Civil Española en 1939, el nuevo régimen del general Franco tuvo que articular una forma característica de biopolítica capaz de generar: por un lado, la legitimidad del sistema político entre la población española; y por otro lado, el aumento del poder del Estado. Estos objetivos se persiguieron mediante la creación de una serie de mecanismos disciplinarios y normativos que perfeccionarían su funcionamiento durante casi cuarenta años. Entre estos mecanismos, la educación ha jugado un papel fundamental. Teniendo en cuenta todos estos elementos, mi objetivo en este artículo será, en primer lugar, definir el concepto de biopolítica y cómo aplicarlo al análisis del franquismo. En segundo lugar, explicaré la importancia de la educación y sus diversos mecanismos en el conjunto de la biopolítica franquista, en su misión particular de gobernar las mentes y los cuerpos de los españoles. Y, por último, centraré todos estos análisis en el caso de la educación de las personas con discapacidad durante el período descrito.

At the end of the Spanish Civil War in 1939, the new regime of General Franco needed to articulate a specific form of biopolitics which was able to generate: on the one hand, a minimum of legitimacy between the Spanish population; and, on the other hand, to increase the forces of the State. These objectives were pursuing through the creation of a set of disciplinary devices and regulatory mechanism, which were capable to improve their actions during almost forty years.

Between these mechanisms, the education played an essential role. Playing attention to all these elements, my target in this article will be, in the first place, to define the concept of biopolitics and my method to apply it to the analysis of the Regime of Franco. Secondly, I will explain the importance of the education and its different dispositives in the ensemble of this Francoist' biopolitics, related to its particular mission of governing spirits and bodies of the Spaniards. And finally, I will focus all of these explores to the case of the education of people with disabilities during the studied period.

Entrées d'index

Mots-clés : biopolitique, éducation, franquisme, Espagne, handicapés

Keywords: biopolitics, education, Francoism, Spain, people with disabilities

Palabras claves: biopolítica, educación, franquismo, España, minusválidos

Notes de l'auteur

Cet article a été élaboré dans le cadre du Projet de Recherche "El discurso acerca de la discapacidad en el tardofranquismo y la Transición y su influjo sobre el proceso de cambio sociocultural en torno a la normalidad corporal y mental" (HAR2015-64150-C2-2-P), financé par le Ministère d'Économie et Compétitivité du Gouvernement d'Espagne/Fonds FEDER.

Je tiens à remercier Philippe Lancelle pour sa révision du manuscrit.

Texte intégral

Introduction

- 1 À la fin de la guerre civile espagnole en 1939, le régime franquiste, né d'un affrontement fratricide sanglant, avait besoin de légitimité auprès d'une grande partie de la population espagnole. En ce sens, et comme cela a été le cas pour de nombreux autres systèmes politiques au cours de l'histoire, à la prise violente du pouvoir devait succéder l'articulation ou la mise en place de certains dispositifs qui, comme la loi elle-même, puissent apporter aux nouvelles institutions une nécessaire légitimité politique (Foucault, 1997, pp. 7-19 ; Delruelle, 2004, pp. 147-148 ; Supiot, 2005). Avec cela, nous ne voulons pas nier l'importance que l'usage excessif de la force avait au début du régime, un véritable État policier qui a prolongé la violence – à des degrés divers – jusqu'à la fin de la dictature. Mais, sans aucun doute, cette 'exception' ne suffisait pas à soutenir le régime pendant près de ses quarante ans d'histoire. Comprendre l'articulation et le fonctionnement du gouvernement, ainsi que les dispositifs de légitimation liés à ce que nous appellerons ici le domaine pédagogique pendant le franquisme, d'un point de vue biopolitique, seront les objectifs principaux de cet article.
- 2 Pour cela, nous allons d'abord présenter brièvement l'appareil conceptuel et méthodologique que nous utiliserons dans notre exposé, en définissant tout d'abord le sens du concept de biopolitique, décrit par Michel Foucault au milieu des années soixante-dix, mais d'une manière incomplète. Deuxièmement, nous offrirons une proposition d'analyse biopolitique d'une société donnée à un moment historique précis, en prenant le régime franquiste comme cas d'étude. À l'aide de ce cadre méthodologique et conceptuel, nous centrerons notre analyse sur le domaine de l'éducation, considéré comme un dispositif biopolitique essentiel pour ce régime. Enfin, nous aborderons les changements survenus dans ce domaine en ce qui concerne les personnes handicapées, analyse qui nous servira d'exemple pour approfondir et concrétiser les liens entre les sphères économique, éducative, politique et idéologique ; le tout en regardant les mutations provoquées par l'évolution du régime elle-même, d'une part, et par rapport au contexte international d'autre part.

Le concept de biopolitique : une proposition méthodologique

- 3 Avec le concept de biopolitique, nous allons nous référer ici à l'ensemble des mécanismes de conduction des comportements et des phénomènes naturels liés à l'être humain en tant qu'organisme et espèce vivante, soumis en tant que tels à toute une série de processus biologiques de portée collective – taux de natalité, de mortalité, durée de la vie, etc. – et des circonstances vitales qui affectent l'organisation de tels processus – sur le lieu de travail, à l'école, en ville, etc. – (Foucault, 1997, pp. 213-235 ; Foucault, 2003, pp. 177-211 ; Foucault, 2004b). De ce point de vue, la biopolitique serait composée à la fois du *dispositif disciplinaire* (Foucault, 2004a) – orienté vers le corps individuel, né au XVIIe siècle et appelé par Foucault « anatomo-politique du corps humain » – et des *mécanismes de régulation* ou des *dispositifs de sécurité* – apparus à la fin du XVIIIe siècle et nommés au début comme « biopolitique des populations » –. Et dispositifs dont les actions, en revanche, doivent être comprises de manière interconnectée, car dans la pratique, il serait impossible de différencier complètement les cadres d'action individuels ou collectifs. Enfin, combinés à la *souveraineté*, les deux dispositifs – le *disciplinaire* et le *régulateur* – auraient configuré dès leur naissance différentes formes de biopolitique associées à d'autres *formes de gouvernement* – définies comme les « manières de conduire des comportements dans des coordonnées historiques spécifiques » – (Foucault, 2004b, pp. 10-12 ; Foucault, 2004c, p. 17 ; Foucault, 2001, p. 655 ; Dean, 2006, p. 98 ; Collier, 2009, pp. 79-109).
- 4 L'objectif principal de la biopolitique serait donc double : d'une part, renforcer les forces de l'État par la maîtrise des processus biologiques de portée collective; et d'autre part, diminuer la capacité contestataire des individus grâce à la disciplinarisation et à la normalisation des comportements individuels. Ces objectifs guideraient donc la création de toute une série de dispositifs disciplinaires et réglementaires – articulés comme on dit à propos d'une certaine « forme de gouvernement » ou « gouvernementalité » – qui généreraient certaines formes de comportements, attitudes et aptitudes parmi la population; c'est-à-dire des façons de se comprendre soi-même, les autres et le monde, qui conformeraient certaines formes de subjectivité, ouvrant à la fois de nouvelles possibilités d'existence dans les interstices formés par les 'résistances' des sujets eux-mêmes.
- 5 Cependant, pour pouvoir utiliser cet appareil conceptuel et méthodologique pour l'analyse d'un régime politique déterminé dans un espace de temps déterminé – exigence d'une approche discontinue et radicalement historique des événements humains auxquels nous adhérons ici –, nous devons encore différencier dans cette société spécifique plusieurs domaines d'analyse (Cayuela, 2015). Ces domaines, présents dans toutes les sociétés humaines, seront: la *sphère économique*, où les politiques économiques et les relations de travail sont réglementées dans les États modernes; la *sphère médico-sociale*, où l'on retrouverait les dispositifs spécialement conçus pour le gouvernement du corps humain et de l'homme comme espèce vivante; et, enfin, la *sphère idéologique-pédagogique*, où il serait possible de distinguer les dispositifs en charge de la production et de la transmission de l'univers symbolique d'une société ou d'un État déterminé. A ces trois domaines d'analyse, il convient d'ajouter un quatrième élément, auquel nous avons fait référence précédemment avec le concept de *souveraineté*, qui sert à qualifier la manière dont un État donné est constitué et, établira dans une large mesure l'action du gouvernement dans chacun de nos trois domaines: soit une démocratie parlementaire, un régime communiste, un régime fasciste, etc. L'analyse de tous ces domaines est loin des possibilités de ce texte (Cayuela, 2014). Mais ce que nous allons essayer de montrer ici sera le fonctionnement des dispositifs franquistes destinés au gouvernement idéologique-pédagogique, en accordant une attention particulière au secteur de l'éducation dans ses relations avec les autres domaines, avant de se concentrer plus spécifiquement sur le cas de l'éducation des personnes handicapées.

La construction de l'école franquiste

- 6 Avec le déclenchement de la guerre civile espagnole en juillet 1936, la vision de l'éducation en tant qu'instrument idéologique est exacerbée, dotée d'un caractère véritablement révolutionnaire (Puelles, 1999, p. 290). Cependant, alors que le gouvernement républicain construisait même dans les années de la conflagration au moins 5.413 écoles primaires, la seule action efficace, prompte et rigoureuse développée par les rebelles était la purge des enseignants (Navaro, 1990, p. 65). Dans un décret approuvé dès le 8 novembre 1936, nous pouvons lire:

« L'attention que méritent les problèmes d'éducation, si vitaux pour le progrès des peuples, serait stérilisée si un travail de purification n'était pas auparavant effectué sur le personnel ayant une mission aussi importante que la mission pédagogique. Le fait que, depuis plusieurs décennies, le Magistère dans tous ses degrés et avec de plus en plus rares exceptions a été influencé et presque monopolisé par la dissolution d'idéologies et d'institutions, en opposition ouverte au génie et à la tradition nationale, rend nécessaire que dans les moments solennels ou nous vivons, se procède à une révision approfondie et totale du personnel de l'Instruction publique, avant une réorganisation radicale et définitive de l'éducation, extirpant ainsi les fausses doctrines qui, avec leurs apôtres, ont été les principaux facteurs de la situation tragique dans laquelle notre patrie a été prise » (Bulletin Officiel de l'Etat, BOE, 11 novembre 1936).

- 7 Ce décret, antérieur à la célèbre *Loi sur les Responsabilités Politiques* de février 1939 – qui serait appliquée rétroactivement pour punir tous les ennemis supposés du nouveau régime – a permis au nouvel État d'expulser environ 14.600 enseignants, soit environ 29,2% des effectifs totaux (Morente, 1996). Cette « purification », dirigée non seulement contre les enseignants, mais aussi contre les manuels pédagogiques, les étudiants et les bibliothèques, répondait à l'urgence de mettre l'éducation au service du régime, entendue comme un instrument idéologique de premier ordre:

« Les écoles de la Nouvelle-Espagne doivent être la continuation idéale des tranchées d'aujourd'hui; les écoles doivent reprendre leur esprit jeune et exalté, et doivent prolonger l'avenir de cette guerre dans laquelle se battent plus que des ennemis et des circonstances, des pouvoirs toujours vigilants et permanents comme le Mal lui-même [...] Il faudra enseigner à l'enfant, comme caractéristique de la race qui doit admirer et imiter, la foi chrétienne, la noblesse chevaleresque, la courtoisie exquise, la valeur militaire, le poids du jugement » (BOE, 22 septembre 1937).

- 8 Le général Franco lui-même s'est adressé ainsi aux enseignants en 1937:

« Gardez cela à l'esprit, enseignants : ces bons matériaux de construction de la patrie, que sont ces enfants dont l'éducation vous a été confiée; ceux qui seront les hommes de demain doivent être guidés vers le chemin de la vérité et du bien; c'est le mandat du front, des tranchées, du sang versé et des vies immolées, des martyrs, des héros qui ont placé très haut le saint nom de l'Espagne » (Recueilli à Navarro, 1990, p. 131).

- 9 Ces premières déclarations sur l'éducation, qui se sont empressées de rappeler la guerre civile comme le moment fondateur du régime – même quand il était encore en plein conflit – ont été imprégnées d'un sens religieux clair, car l'éducation de la Nouvelle-Espagne devait être, en premier lieu, catholique:

« À l'ombre de la Croix, nos glorieux déchus dorment. Des croix d'honneur brillent dans la poitrine de nos héros; mais le meilleur lauréat de notre pays a été cette croix que le Caudillo a accordée à toutes les écoles nationales. La sainte enseigne a été rétablie, ce qui a permis de faire régner notre tradition laïque et d'éclairer le prestige de l'éducation, de la connaissance et de la science espagnoles, jusqu'à son interdiction par le matérialisme barbare et laïc du marxisme athée, sous prétexte d'une liberté qui ne se trouve que dans la vérité, qui nous rend libres » (BOE, 1er août 1939).

- 10 Dans ce contexte idéologique, le Nouvel État franquiste allait pratiquement laisser aux mains de l'Église, jusque dans les années cinquante, une éducation qui devait être principalement religieuse et patriotique, un instrument de socialisation inestimable pour la formation des générations futures, en éradiquant de leur esprit le 'virus marxiste' inoculé à l'époque de la Deuxième République. L'activité formatrice elle-même était refoulée à l'arrière-plan, soumise aux intérêts suprêmes du pays, et l'école était comprise comme un dispositif disciplinaire chargé d'unifier la conscience des jeunes Espagnols. La conception hiérarchique et la résignation vertueuse promulguée par la doctrine catholique offraient ainsi au régime une idéologie inestimable dans sa nécessité de créer des subjectivités résignées et patientes (Cayuela, 2014, p. 194).
- 11 Comme il ne pouvait en être autrement, la mixité républicaine devait être abolie, établissant une nette différenciation entre l'éducation des filles et celle des garçons (Agulló, 1999). La femme, reléguée exclusivement à la maison, n'aurait de valeur que dans sa fonction biologique pure, chargée de donner naissance aux enfants, de les éduquer et d'assurer le repos de leur mari. La famille patriarcale, « cellule principale de la vie politique » du régime, devrait continuer à reproduire la hiérarchie assurée par une discipline stricte. La femme est donc soigneusement éduquée dans ses fonctions de *mère*, d'*épouse* et d'*infirmière* (González, 2008). Ainsi, alors que les garçons devraient être guidés « selon leurs attitudes, vers une formation intellectuelle supérieure visant à une activité professionnelle dans l'industrie, le commerce ou l'agriculture [...], l'éducation primaire des femmes les préparera particulièrement à la vie domestique, l'artisanat et l'industrie domestique » (BOE, 18 juillet 1945). Une éducation dans « ces tâches domestiques » qui devait en outre s'accompagner de la formation nécessaire en matière de garde d'enfants, car, comme l'a souligné Juan José López Ibor, l'un des plus importants psychiatres du Nouvel État franquiste, « la valeur de l'homme se mesure à son coefficient de travail, comme celui des femmes pour la maternité » (López Ibor, 1964 [1938], p. 128). Le médecin et psychiatre Antonio Vallejo-Nájera considérait la maternité comme un devoir envers la patrie, un élément fondamental de la politique raciale du nouvel État : « La guerre impose de toute urgence une politique de naissances qui couronne la victoire, compensant avec des nouvelles les vies perdues. Le nouvel État manquera à l'un de ses fondements les plus importants s'il néglige la politique de naissances, intimement articulée avec la politique raciale » (Vallejo-Nájera, 1938, p. 40).
- 12 L'éducation des enfants avait aussi une vocation nationale claire, articulée dans un double sens. En premier lieu, dans les écoles et les autres établissements d'enseignement, ils seraient endoctrinés dans l'idéologie du régime, éduqués dans un 'esprit national' et conscients de leur place dans le monde, résignés à leur rôle dans la société du Nouvel État (Mayordomo, 1999, pp. 16 et suivants). Dans les différents sujets, plusieurs lectures patriotiques visant à élaborer une sorte de 'catéchisme de formation politique' étaient destinées à inculquer aux garçons la fierté et l'enthousiasme pour l'espagnol et les valeurs et attitudes de la race hispanique : à savoir, la combativité, le sacrifice, la discipline, la fraternité, le stoïcisme face à l'adversité, etc. Comme l'a souligné le ministre de l'éducation Ibañez Martín en 1943, il était nécessaire d'« Éduquer les enfants à apprendre à aimer et servir Dieu, et les dresser à aimer et servir leur Patrie. À côté de cela, l'enseignement primaire donnera à tous les hommes de demain un outil technique qui leur permettra, à l'avenir, de disposer du dévouement au travail et à assurer des moyens de subsistance honnêtes et légitimes. C'est le triple objectif de l'éducation élémentaire » (Cité par Mayordomo, 1999, p. 19 ; voir aussi Bascañán, 1999, p. 204). Triple objectif qui a dirigé la pédagogie espagnole jusqu'à la fin des années 50, à savoir : fournir aux individus les compétences minimales qui leur permettraient d'assurer leur subsistance et celle de leur famille; en leur offrant la possibilité de contribuer avec leurs efforts à la grandeur de la patrie et à l'harmonie sociale; et, enfin, de les éduquer dans la foi chrétienne pour leur assurer le salut éternel.
- 13 C'est en fait la synthèse éducative des principes économiques, religieux et totalitaires dans une idéologie, le 'national-catholicisme', qui reformule en les unifiant l'ancienne pastorale chrétienne et les modèles productifs du capitalisme dirigiste d'inspiration

fasciste (Foucault, 2004c; Cayuela, 2014, p. 194). L'éducation est ainsi devenue dans l'Espagne de Franco un dispositif disciplinaire essentiel capable de diriger à la fois les croyances des enfants et des garçons, ainsi que leurs capacités et attitudes quotidiennes, leur image d'eux-mêmes, des autres et du monde qui les entoure. Les enfants, et les hommes qu'ils seraient plus tard, ont dû accepter le lieu dans lequel ils devaient vivre et les conditions misérables auxquelles beaucoup d'entre eux devaient faire face, contribuant ainsi à la 'grandeur de la patrie'.

Une nouvelle école pour un nouvel ordre économique

14 Depuis le milieu des années 50, l'acceptation par le bloc occidental dirigé par les États-Unis dans le contexte de la guerre froide, permettrait au régime franquiste une ouverture relative, une amélioration des conditions économiques et la nécessité conséquente d'accroître la disponibilité de main-d'œuvre qualifiée. Cette nécessité a obligé le régime à apporter des améliorations au système éducatif, même timides, qui deviendraient pressantes après la mise en œuvre du *Plan de Stabilisation Économique* de 1959, dirigé à ouvrir l'économie espagnole aux marchés mondiaux (González, 1999). Ce plan, conçu par les technocrates de l'Opus Dei au pouvoir dès la moitié des années 50 avec l'aide et le contrôle de la Banque Mondiale et du FMI, a jeté les bases du 'développementalisme économique' des années 1960, en ouvrant les frontières aux biens et aux personnes et en réduisant les distances avec des systèmes de production d'autres pays de l'environnement européen.

15 Cependant, même dans un rapport envoyé au gouvernement espagnol par la Banque Mondiale en 1962, nous pouvons voir comme celle-ci a continué de souligner la nécessité d'améliorer le système éducatif pour assurer le développement économique:

« Bien que la mission n'ait pas été invitée à effectuer une étude détaillée de l'investissement dans l'éducation [...] le lien entre l'éducation et le développement économique est tellement important que le rapport ne serait pas complet sans une quelconque référence à ce sujet. Pour développer et moderniser son économie, le gouvernement espagnol s'attend à ce que des sommes importantes soient consacrées à l'investissement en capital fixe. Cependant, ces espoirs ne produiront pas les résultats escomptés si l'attention nécessaire n'est pas accordée aux investissements en ressources humaines, étant donné que l'offre de main-d'œuvre qualifiée sera un facteur important pour la détermination du taux de croissance économique [...] Une augmentation de la production avec les techniques modernes augmentera la demande de main-d'œuvre spécialisée à tous les niveaux, demande qui ne pourra être satisfaite que si les performances du système d'enseignement sont correctement planifiées [...] Une bonne formation générale est indispensable à tout ceci » (Plusieurs Auteurs, 1962, p. 543-544).

16 C'est à partir de ce moment-là que le régime semble manifester un réel intérêt pour les questions d'éducation et de formation, intérêt qui découle sans doute de ces nouvelles exigences économiques, comme le montrent de nombreux articles de l'époque publiés dans la revue *Bordón* de l'Institut de pédagogie:

« Il est clair que les investissements dans l'éducation, en particulier dans l'enseignement primaire, professionnel et technique, déterminent une augmentation générale de la productivité, ce qui se traduit par un développement économique plus important, tout en créant les bases de la formation humaine nécessaire pour la saine assimilation sociale des progressifs niveaux de revenus. Si tous les plans de développement incluent une aide à l'éducation dans notre pays, cela est vraiment important, à la fois en raison de la situation actuelle et de la richesse des ressources humaines qui devront être mobilisées au cours des prochaines années » (Municio, 1963, p. 357).

17 Bien que ces changements visant principalement à améliorer les compétences professionnelles des étudiants espagnols aient dû faire face à des réactions opposées

(Sáenz, 1963, p. 343-344), les contenus pédagogiques ont considérablement évolué à cette époque, laissant de côté les concepts les plus réactionnaires des années précédents. Le régime cherchait alors une nouvelle source de légitimité dans le développement économique et, même si la Guerre Civile continuait à être exaltée en tant que véritable moment fondateur, la naissante société de consommation espagnole commençait à être perçue par les autorités comme un mécanisme de légitimation inestimable. Cependant, il faudra attendre la promulgation de la Loi Générale sur l'Éducation de 1970 pour adapter définitivement le système éducatif à la réalité socio-économique du pays. Voici comment le préambule de la Loi, approuvé le 4 août 1970, faisait référence à cette question:

« Le système éducatif national assume actuellement des tâches et des responsabilités d'une ampleur sans précédent. Désormais, il doit offrir à toute la population la possibilité d'être éduqué pour donner pleinement effet au droit de toute personne humaine à l'éducation et à la préparation spécialisée du grand nombre et de la diversité des professions requises par la société moderne » (BOE, 6 Août 1970).

- 18 L'éducation devait en effet répondre aux nouvelles exigences d'un système de production de plus en plus technique, qui rendaient nécessaire une réforme globale reposant sur deux éléments fondamentaux : la reconnaissance par l'État de son rôle moteur dans l'éducation, d'une part, et la généralisation de l'éducation de base à l'ensemble de la population d'autre part (Puelles, 1999, p. 253 et suivantes). Toutefois, cette réforme ne devrait pas constituer un danger pour la stabilité idéologique du régime, ce qui a été exprimé, par exemple, dans le premier article de la Loi, selon lequel « le concept chrétien de vie et de tradition et la culture patriotique » continuent à inspirer toute la réforme. En ce sens, et tout comme le Plan de Stabilisation de 1959 avait pour objectif principal d'accorder la liberté économique afin de continuer à nier la liberté politique, la dernière réforme franquiste du système éducatif n'avait pour objectif que d'adapter les *attitudes* et les *aptitudes* de la population espagnole à la nouvelle réalité économique du pays, en continuant de nier, encore une fois, cette liberté politique.

L'éducation des personnes handicapées

- 19 Cependant, dans ce nouveau contexte éducatif, quelle place occuperaient les personnes handicapées? Quelles seraient les stratégies éducatives pour ceux qui se trouvaient en marge de la 'normalité'? La nouvelle loi sur l'éducation de 1970 était née, comme il était indiqué, avec une volonté clairement 'universaliste', une universalisation qui allait incorporer dans les salles de classe un grand nombre d'enfants jusque-là exclus du système éducatif et gardés plusieurs fois dans les coins les plus sombres et les plus cachés de leurs maisons. Des enfants, bien sûr, parmi lesquels ceux qui souffrent de déficiences physiques et intellectuelles font partie (Cayuela & Martínez-Pérez, 2018, p. 238). L'éducation de ces enfants semblait en fait renvoyer à l'article 12.2 de la Loi, qui stipulait que seraient « inclus également dans le système éducatif les modalités requises par les particularités des étudiants, leurs méthodes et leurs matériels », en référence à la nécessité d'améliorer l'éducation spéciale; nécessité qui a été explicitement citée dans le Chapitre VII du titre Ier, à l'article 49.1:

« L'éducation spéciale vise à préparer, par le biais d'un traitement éducatif approprié, tous les déficients et les inadaptés à une intégration à la vie sociale, aussi complète que possible, en fonction de leurs conditions et du résultat du système éducatif; et à un système de travail dans tous les cas possibles leur permettant de se servir et de se sentir utiles à la société ».

- 20 La nouvelle loi a donc attiré l'attention sur les personnes handicapées en intégrant une 'approche pédagogique' aux nouveaux problèmes (González, 2009, p. 255). Ainsi, et en premier lieu, elle a permis dans de nombreux cas de détecter des problèmes mentaux

et sensoriels, en raison de l'extension d'une scolarité jusqu'à présent insuffisante. Deuxièmement, elle a cristallisé des plans d'action élaborés au cours des années précédentes par des institutions telles que le *Patronat d'Enfance Anormale*, créé en 1953 – et déjà transformé en 1956 en *Patronat National de l'Éducation Spéciale* –. Enfin, elle fait écho aux programmes d'actions et aux réformes promues par le secteur professionnel, comme le montre la monographie de la revue *Bordón* de 1969, consacrée à l'éducation spéciale (Instituto de Pedagogía, 1969).

21 La nouvelle loi prévoyait également la création de deux modalités d'éducation pour les enfants ayant une déficience intellectuelle, établissant une distinction entre les déficiences 'légères' et les déficiences 'profondes'. Ainsi, alors que les enfants souffrant de déficiences légères seraient éduqués dans des écoles ordinaires où leurs besoins spécifiques seraient satisfaits – en adoptant un modèle d'éducation intégré –, les enfants souffrant de déficiences profondes devraient être transférés dans des centres spéciaux « lorsque la profondeur des anomalies qu'ils subissent le rend absolument nécessaire » (Article 51). Pour le reste, le diagnostic de ces 'degrés d'anomalie' serait confié à des enseignants, des spécialistes en pédagogie thérapeutique, des services d'orientation scolaire et des services médico-scolaires.

22 Cependant, la vérité est que la construction de ces centres éducatifs spéciaux et la création de salles de classe d'éducation spéciale dans des centres ordinaires pour handicapés légers étaient pour le moins insuffisantes (González, 2009, p. 256-28). En ce sens, l'initiative privée et celle des parents ont continué de jouer un rôle crucial dans l'éducation des enfants handicapés, comme ce fut le cas depuis le milieu des années 1960, lorsque ces enfants ont commencé à occuper une certaine place dans la sphère publique (Del Cura et Martínez-Pérez, 2016 ; Del Cura et Martínez-Pérez, 2017). En fait, c'est lors de la création des premières associations de parents d'enfants handicapés, telles que *l'Association des Enfants Anormaux (ASPRONA)*, créée à Valence en 1959, ou la *Fédération Espagnole des Associations de Protection des Subnormaux (FEAPS)*, en 1963. L'objectif fondamental de ces associations était, d'une part, de devenir des interlocuteurs crédibles et reconnus des pouvoirs publics; et d'autre part, de servir d'instrument de solidarité entre les familles touchées (Del Cura et Martínez-Pérez, 2017, p. 2769).

23 Cependant, malgré le caractère actif de ces initiatives et le cadre juridique que la nouvelle loi sur l'éducation semblait offrir, la vérité est qu'au début des années 1970, 11.000 personnes handicapées mentales étaient encore admises dans des centres psychiatriques en Espagne, et seuls 377 centres éducatifs avec 25.000 places (8 pour 10 000 habitants) ont été créés (Del Cura, 2016). Les aides publiques étaient quasi inexistantes et absolument insuffisantes par rapport au coût de l'assistance, assorties de critères d'exclusion et tributaires des quelques places disponibles. En bref, à la fin de la dictature, les personnes handicapées continuaient d'être marginalisées socialement avec très peu de possibilités d'emploi ou de formation et les associations, comme la société en général, étaient obligées d'accroître leur nature combative et non conformiste (Cayuela & Martínez-Pérez, 2018, p. 239).

Conclusions

24 Dans ces pages, nous avons brièvement présenté la configuration et l'évolution du système éducatif franquiste, d'une part, et la concrétisation de sa mise en œuvre pour les personnes handicapées, d'autre part. Dans la lignée de cette exposition, et si nous nous souvenons des principaux objectifs de la biopolitique auxquels nous avons fait référence précédemment, nous voyons en quoi le système éducatif espagnol était un dispositif essentiel de légitimation des premières années du régime, adapté plus tard aux nouvelles exigences découlant de l'ouverture économique orchestré à partir de 1959. En ce sens, le système éducatif de la première partie du régime de Franco visait principalement à endoctriner les jeunes espagnols dans les valeurs de l'Insurrection, cette doctrine nationale-catholique dont l'objectif principal était alors de 'diminuer la

capacité contestataire des individus'. Bien sûr, ce n'était pas le seul mécanisme conçu à cet effet et, comme nous l'avons déjà remarqué, la crainte et la dénonciation dans l'état initial du régime franquiste ont joué un rôle décisif. Mais il ne fait aucun doute que l'école a constitué un outil précieux pour discipliner les attitudes et les compétences des jeunes espagnols de cette époque, ignorants par la peur de beaucoup de leurs parents, des idéologies ayant eu cours avant la Guerre Civile. Ils ont été imprégnés du respect des hiérarchies et de la résignation à garder la place qu'ils occupaient par nature dans l'ordre social.

25 L'école franquiste a également dû contribuer au cours de ces années au deuxième des grands objectifs de la biopolitique – rappelons-nous 'accroître les forces de l'État' –, en particulier dans son souci d'inculquer aux filles leur principale fonction sociale de 'reproduction', mères, épouses et infirmières, ignorant les principes égalitaires dans lesquels elles avaient été éduquées précédemment, à l'époque de la République. Pour les garçons, la volonté était de leur inculquer qu'ils deviendraient les chefs de famille, les pères responsables de leur femme et de leurs progénitures, 'producteurs' soumis à leur tâche et croyant dans le travail en tant que droit et obligation envers eux-mêmes et la patrie. Bien entendu, dans les années 1940, le taux de natalité était extrêmement bas en raison des dures circonstances d'une longue période d'après-guerre, et le taux de mortalité infantile était quant à lui très élevé. Mais à l'école – avec le soutien d'autres organisations telles que la Section des Femmes de Falange – les bases idéologiques avaient été posées pour les années suivantes.

26 L'école franquiste a été capable également de s'adapter aux nouveaux besoins nés de l'ouverture économique de 1959. Comme nous l'avons vu, il était alors nécessaire de former une main-d'œuvre qualifiée qui permettrait le décollage économique de l'Espagne, augmentant ainsi les forces de l'État et assurant une nouvelle forme de légitimité dans la naissance, durant les années soixante-dix, de la société de consommation. La stabilité du régime ne faisait pas de doute à ce moment-là, et c'était en partie cette certitude des dirigeants et l'insoutenable du modèle économique autarcique et interventionniste des premières années, qui ont convaincu la dictature d'entreprendre des changements aux conséquences imprévisibles. En fait, l'ouverture économique et la migration espagnole, ainsi que l'arrivée de millions de touristes sur les côtes espagnoles, ont ébranlé les fondements idéologiques du régime, devenant un État anachronique dans une Europe unie et démocratique. Les protestations des étudiants et du personnel universitaire, les grèves et les arrêts de travail se sont multipliés, jetant les bases de ce qui serait appelé après la mort du dictateur la Transition Démocratique.

27 Maintenant, qu'est-il arrivé aux personnes handicapées ? Quelle est la dynamique qui les a fait inclure dans les plans d'éducation ? Que signifient ces changements ? La pertinence de ce sujet et de ces questions réside, à notre avis, dans la force symbolique que nous pouvons tirer des propres changements dans la conception de ces personnes par le régime et la société espagnole dans son ensemble, dans son lien avec l'entourage international, et qui permettait la configuration du 'dispositif d'invalidité' dans cette Espagne de tard-franquisme (Cayuela & Martínez-Pérez, 2018). Et est-ce que dans ces changements dans le 'gouvernement du handicap', en particulier depuis les années soixante, on peut voir l'incorporation en Espagne de toute une série de dynamiques internationales dont le but ultime ne serait que la construction de nouveaux marchés et activités économiques, de nouveaux espaces conçus, soit pour répondre aux besoins des personnes handicapées, soit pour faciliter l'employabilité de ce groupe, soit pour le normaliser de manière 'capacitaire' (Cayuela, 2017, p. 130 ; Descarpentries, 2017 ; Hanneton, 2017). Bien sûr, les actions des agents impliqués – des personnes handicapées physiques et les parents d'enfants handicapés, les professionnels de la pédagogie ou les médecins – supposaient souvent la cristallisation de résistances à la conformation de subjectivités imposées par le discours d'experts et institutions de l'État, ou tout simplement des luttes pour de meilleures conditions de vie. Mais, comme cela a été le cas depuis ces années, cette 'création d'opportunités' fonctionne dans de nombreux cas comme un moyen de dépolitiser l'origine du handicap, en 'faisant sociale'

une condition dont l'origine est structurelle et façonnée par l'État lui-même et l'ordre économique (Gallardo, 2013).

28 C'est en fait dans le nouveau contexte néo-capitaliste articulé depuis le début des années 60 qu'une nouvelle lumière imposée par les connaissances spécialisées commence à s'interroger pour les personnes handicapées. Des personnes qui devraient être 'normalisées' autant que possible en devenant des *sujets* ou des *objets* d'activité productive « utiles à la société et à eux-mêmes ». Que la nouvelle loi de l'éducation mentionne explicitement ce groupe et les mesures à prendre confirment, en effet, la formation définitive d'un espace pour les personnes handicapées en Espagne, un espace dessiné dans la confluence des discours d'experts, d'institutions d'assistance, du corpus législatif et institutionnel lui-même et, bien sûr, les nouveaux lieux d'activité économique. Un espace qui, cependant, permettrait également de nouvelles résistances et différentes formes de subjectivité que deviendront possibles après la mort du dictateur en 1975.

Bibliographie

Agulló, M^a. C. (1999). Azul y rosa. Franquismo y educación femenina. In Mayordomo, A. (Coord.). *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*. Valencia: Universidad de Valencia, pp. 243-301.

Bascuñán, J. (1999). A cada uno su oficio... Educación y promoción profesional. In Mayordomo, A. (Coord.). *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*. Valencia: Universidad de Valencia, pp. 181-242.

Cayuela Sánchez, S. (2014). *Por la grandeza de la patria. La biopolítica en la España de Franco (1939-1975)*. Madrid: FCE.

Cayuela Sánchez, S. (2015). Cómo aplicar el concepto de biopolítica en ciencias sociales: apuntes para una propuesta metodológica. *Sociología Histórica. Monográfico Biopolítica y Ciencias Sociales*, 5, 363-387.

Cayuela Sánchez, S. (2016). La memoria en el cuerpo. La situación socio-sanitaria en el Levante español de la posguerra. *Revista Murciana de Antropología. Monográfico El franquismo en el sureste español*, 23, 47-64.

Cayuela Sánchez, S. (2017). Hacia una biopolítica de las discapacidades. La cristalización de un dispositivo en el seno de la gubernamentalidad neoliberal. *Eikasia. Revista de Filosofía*, 75, 113-138.

Cayuela Sánchez, S. & Martínez-Pérez, J. (2018). El dispositivo de la discapacidad en la España del tardofranquismo (1959-1975): una propuesta de análisis. *Asclepio. Revista de Historia de la Medicina y de la Ciencia*, 70 (2), 232-244.

Collier, S. J. (2009). Topologies of Power: Foucault's Analysis of Political Government Beyond 'Governmentality.' *Theory, Culture & Society*, 26 (6), 79-109.

DOI : 10.1177/0263276409347694

Dean, M. (2006). *Governmentality. Power and Rule in Modern Society*. London: Sage Pub.

Del Cura, M. (2016). La subnormalidad a debate: discursos y prácticas sobre la discapacidad intelectual en el segundo franquismo. *História, Ciência e Saúde – Manguinhos*, 23 (4), 1041-1057.

Del Cura, M. & Martínez-Pérez, J. (2016). From resignation to non-conformism: Association movement, family, and intellectual disability in Franco's Spain (1957-1975). *Asclepio. Revista de Historia de la Medicina y de la Ciencia*, 68 (2), 149-161.

Del Cura, M. & Martínez-Pérez, J. (2017). Contra la resignación: asociaciones de afectados, discapacidad intelectual y ciudadanía en la España franquista (1960-1975). In González Madrid, D. A.; Ortiz Heras, M. & Pérez Garzón, J. S. (eds.) *La historia, lost in translation. Actas del XIII Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*. Albacete: Universidad de Castilla La-Mancha, pp. 2765-2774.

Delruelle, E. (2004). *Métamorphoses du sujet. L'éthique philosophique de Socrate à Foucault*. Brussels: De Boeck.

DOI : 10.3917/dbu.delru.2006.01

Descarpentrier, J. (2017). Dispositif de Normes et diagnostic de handicaps. *Recherches & éducations. Dossier Le corps capacitare, Hors Série*, 21-30.

DOI : 10.4000/rechercheseducations.2775

Foucault, M. (1997). « *Il faut défendre la société* ». *Cours au Collège de France*, 1976. Paris: Gallimard/Seuil.

- Foucault, M. (2001). «La 'gouvernementalité'». *Dits et écrits II. 1976-1988*. Paris: Gallimard, pp. 635-657.
- Foucault, M. (2003). *Histoire de la Sexualité I. La volonté de savoir*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (2004a). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (2004b). *Sécurité, territoire, population. Cours au Collège de France, 1977-1978*. Paris: Gallimard/Seuil.
- Foucault, M. (2004c). *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France, 1978-1979*. Paris: Gallimard/Seuil.
- Gallardo, J. (2013). Discapacidad y producción: ideología de la normalidad neoliberal. Exposé au *Seminario Cuerpos y subjetividades. Estrategias de disciplinamiento y control social*, au Chili, le 24 et 25 de avril 2013. Santiago de Chile, Universidad de Arte y Ciencias Sociales de Chile.
- González, M. J. (1999). *La economía política del franquismo (1940-1970). Dirigismo, mercado y planificación*. Madrid: Tecnos.
- González, T. (2008). El aprendizaje de la maternidad: discursos para la educación de las mujeres en España (siglo XX). *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 46 (15), 91-117.
- González, T. (2009). Itinerario de la Educación Especial en el sistema educativo. De la Ley Moyano a la Ley General de Educación. In Reyes Berruero Albéniz, M. & Conejero López, S. (coord.). *El largo camino hacia la educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra, pp. 249-260.
- Hanneton, S. (2017). Du corps biologique au corps capacitaire. *Recherches & éducations. Dossier Le corps capacitaire, Hors Série*, 181-193.
DOI : 10.4000/rechercheseducations.2883
- Instituto de Pedagogía (1969). *Educación Especial. Problemas y técnicas. Bordón. Revista de Orientaciones Pedagógicas*, 21 (164/165).
- López Ibor, J. J. (1964 [1938]). *Discurso a los universitarios españoles*. Madrid. Rialp.
- Mayordomo, A. (1999) (Coord.). *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Morente, F. (1996). *La escuela y el Estado Nuevo: la depuración del Magisterio Nacional (1936-1943)*. Barcelona, PPU.
- Municio, P. (1963). La Política Educativa frente al Plan de Desarrollo. *Bordón. Revista de Orientación Pedagógica*, 15 (120), 357-371.
- Navarro, R. (1990). *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)*. Barcelona, PPU.
- Plusieurs Auteurs (1962). *Informe del Banco internacional de reconstrucción y fomento: el desarrollo económico en España*. Madrid: Oficina de Cooperación y Programación Económica.
- Puelles, M. (1999). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid: Tecnos.
- Sáez, O. (1963). La educación de adultos y el Plan de Desarrollo Económico. *Bordón. Revista de Orientaciones Pedagógicas*, 15 (118/119), 333-377.
- Supiot, A. (2005). *Homo juridicus. Essai sur la fonction anthropologique du Droit*. Paris: Éditions du Seuil.
- Vallejo-Nájera, A. (1938). *Política racial del Nuevo Estado*. San Sebastián: Editorial Española.

Pour citer cet article

Référence électronique

Salvador Cayuela Sanchez, « Biopolitique et éducation dans l'Espagne franquiste : le cas des personnes handicapées », *Recherches & éducations* [En ligne], 28-29 | 2025, mis en ligne le 05 juillet 2024, consulté le 13 novembre 2024. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/16253> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/120j4>

Auteur

Salvador Cayuela Sanchez
 Domaine d'Histoire de la Science
 Faculté de Médecine d'Albacete
 Université de Castilla La-Manche (Espagne)

Droits d'auteur

Le texte et les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés), sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.