

# Scuola ed educazione

## Problemi e prospettive nel dibattito internazionale 1982

### Uno sguardo dal ponte

La presente nota si propone di raccogliere brevemente i dati più significativi e salienti del dibattito sui problemi scolastico-educativi, prendendo in esame una serie di contributi, quasi espressi attraverso la pubblicazione della rivista trimestrale dell'UNESCO «*Perspectives*»: un «forum» internazionale che, date le dimensioni e le collaborazioni multipolari di cui l'organizzazione delle Nazioni Unite può disporre, consente di formulare un quadro abbastanza preciso delle tendenze e degli atteggiamenti attuali in questo settore.

L'impressione che si ricava dai vari testi è che siamo ben lontani dagli entusiasmi e dalle ottimistiche valutazioni del decennio dei sessanta, così come lo siamo dalle esplosioni contestative degli anni settanta. Ma si ricava anche un'impressione generale di incertezza, di rimessa in discussione di molte convinzioni che avevano avuto largo seguito nel trascorso ventennio; sembra di poter constatare che il «momento magico» in cui quasi tutti i Paesi, sviluppati e in via di sviluppo, consideravano la scuola, e gli investimenti su questa, come il fiore all'occhiello delle loro politiche, sia piuttosto lontano. Prevalgono atteggiamenti di preoccupazione, se non di sfiducia; si constata che spesso è proprio nella scuola che germogliano tensioni profonde, in rapporto alla diversità degli atteggiamenti e degli obiettivi che i gruppi docenti e gli organismi sociali interessati perseguono. Si deve riconoscere che la larghissima generalizzazione dell'accesso agli studi secondari e superiori ha immerso sul mercato del lavoro un numero rilevante di qualificati, ma che sul mercato stesso non si sono formati i corrispondenti posti di offerta di lavoro. Lo spettro della disoccupazione, deprimendo le classi dell'area giovanile, getta sulla scuola un'ombra di inquietudine e di insofferenza.

In una sua recente intervista a un settimanale americano il presidente della Fiat Gianni Agnelli, affermava che un modello economico ideale per l'Europa e l'Occidente in genere presupponeva un buon reddito procapite, un *alto livello di scolarizzazione* e una più alta qualità «civile» dei vari strati di popolazione. Con tutti i suoi problemi, si può dire, la scuola rimane ancora un punto di riferimento essenziale delle società evolute e un obiettivo fondamentale per quelle in corso di evoluzione.

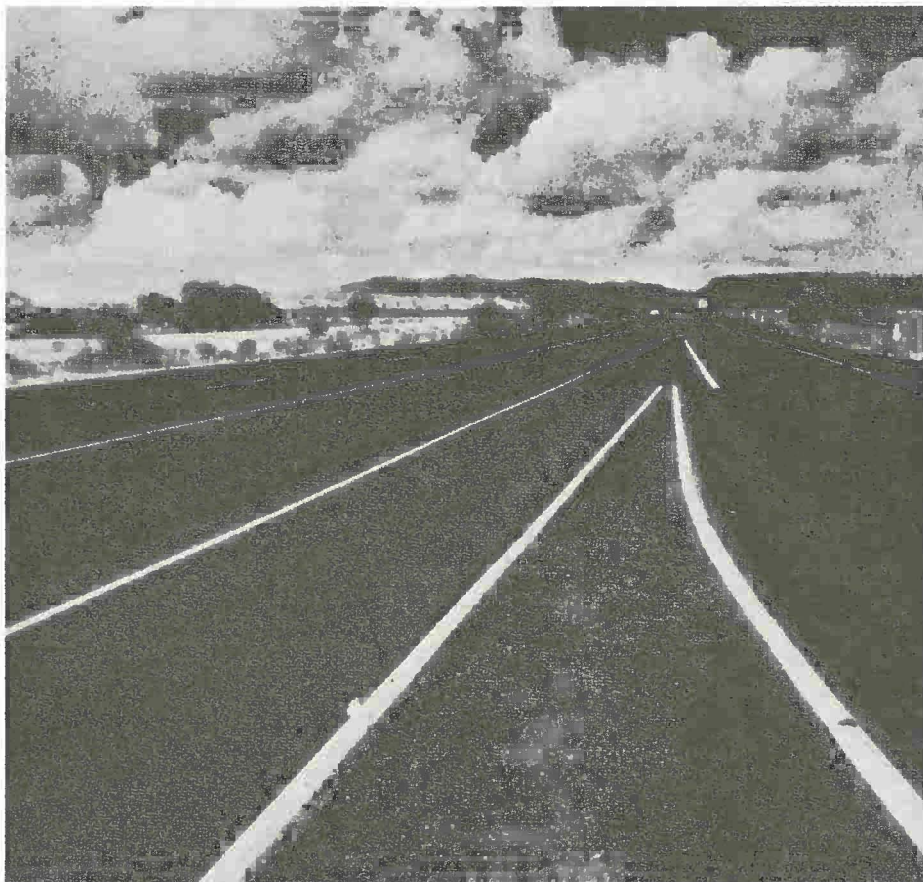
### Il «passaggio a nord-ovest»: insegnare, educare, eguagliare

La ricerca delle dimensioni ottimali entro cui collocare il quadro di riferimento per la soluzione dei molteplici problemi della scuola oggi porta quasi fatalmente allo sforzo di individuazione dei canali di comunicazione che connettono le tre funzioni storiche dell'organizzazione scolastica: *insegnare, educare, eguagliare*. Se le prime due sono state presenti (con le loro contraddittorie esigenze) si può dire lungo il corso dei seco-

li, la terza funzione, quella del ruolo egualitario, è relativamente recente; e tuttavia, sotto certi aspetti, la più attuale e dibattuta. Tale funzione prende nomi diversi: democratizzazione, partecipazione, garanzia delle opportunità, eguaglianza dei punti di partenza ecc.

Dato per scontato che «sapere è potere», e che un alto livello di qualificazione conoscitiva e professionale consente prospettive di collocazione professionale, sociale ed economica privilegiate, tutte le società animate da spirito democratico sono ovviamente impegnate ad evitare che frequenza e successo scolastico diventino appannaggio dei gruppi più economicamente o socialmente favoriti. Ma il gioco si rivela assai più complesso di quanto non sembri. Anche lasciando da parte il dibattito, praticamente senza risposte in senso assoluto, del rapporto fra *innato e acquisito*, resta il fatto che la scuola non è in grado (e per certi aspetti, anzi, è quasi contro la sua natura originaria) di eliminare le differenze di risultato fra gruppi e individui. *Insegnare*, in fondo vuol dire «dare strumenti ottimali per la corsa o gara intellettuale»; operazione per sua natura differenziante. *Educare* vuol dire stabilire dei fini comportamentali e dei

riferimenti di valore entro i quali collocare i comportamenti intellettuali. Equazione difficile in modelli di civiltà legati a valori differenziati e spesso contrastivi. *Eguagliare* significa penalizzare, in certo modo, l'eccellenza, utilizzando gli «handicap» con cui nelle vecchie corse ippiche si limitavano le possibilità di prestazioni dei cavalli favoriti nel pronostico. Se guardiamo al panorama attuale, nel senso delle risposte che vengono date a questa triplice funzione potremo facilmente constatare che il mondo degli insegnanti (salvo le sacche altamente ideologizzate) come gruppo professionale omogeneo privilegia la funzione dell'insegnare e cioè la corsa all'eccellenza dei risultati. Il mondo dei pedagogisti e degli studiosi di scienze psico-sociali sembra invece portato a valorizzare la funzione educativa, sostenuto in questo anche dall'*establishment* politico e amministrativo, preoccupato di «formare il buon cittadino» socializzato e disposto a rispettare le regole del gioco. Infine i gruppi a maggiore caratterizzazione ideologica partitica, e con specifiche preferenze sociologiche, privilegiano la funzione egualizzante, promuovendo l'introduzione di penalizzazioni dirette (sistemi scolastici a carattere unitario, formazione di classi «random» con inserimento di handicappati); o indirette (manovra dei sistemi di valutazione, manovra dei programmi di studio ecc.). Se non andiamo errati nella nostra valutazione, abbiamo l'impressione che il «passaggio a nord-ovest», e cioè il canale di comunicazione fra le tre funzioni sia ben lontano dall'essere individuabile nella cartografia del pianeta scuola. Sembra invece che il contrasto fra i sostenitori della triplice fun-



zione tenda a polarizzarsi in un senso esclusivo, destinato a far prevalere un indirizzo, quello da ciascuno di essi privilegiato. La scuola si rivela pertanto come un'area sempre più investita dal dissenso; la prima conseguenza è un alto livello di «crisi della professionalità».

Vediamo brevemente, fatte queste premesse rapidissime, alcuni atteggiamenti che sembrano esprimere le tendenze dei vari «poli» della realtà internazionale in materia di scuola e di educazione.

#### Botkin: innovare o conservare?

James W. Botkin insegna pedagogia ad Harvard come associato. Insieme con il rumeno Malitza e col marocchino Elmandjra ha scritto il rapporto per il Club di Roma «L'apprendimento non ha mai fine» che anni or sono suscitò un notevole interesse come modello sociologico di un sistema di apprendimento destinato a sconvolgere il tradizionale modello scolastico. Nel suo saggio sull'apprendimento innovativo<sup>1)</sup> riprendendo in parte quanto già formulato nel rapporto del Club di Roma, Botkin ritrae i cosiddetti modelli di apprendimento innovativo, conservatore, reattivo. Il primo sarebbe quello che offre capacità di adattamento a situazioni nuove e impreviste; il secondo quello che si gioca «sulle regole fisse»; il terzo è la risposta di *choc* alla violenza di situazioni impattive esterne (crisi, catastrofi). Ai tre modelli Botkin ne aggiunge un quarto che egli chiama *fondamentalista*, e che sarebbe poi una specie di sintesi dei primi due (regole fisse e disponibilità di adeguarle alle situazioni variabili).

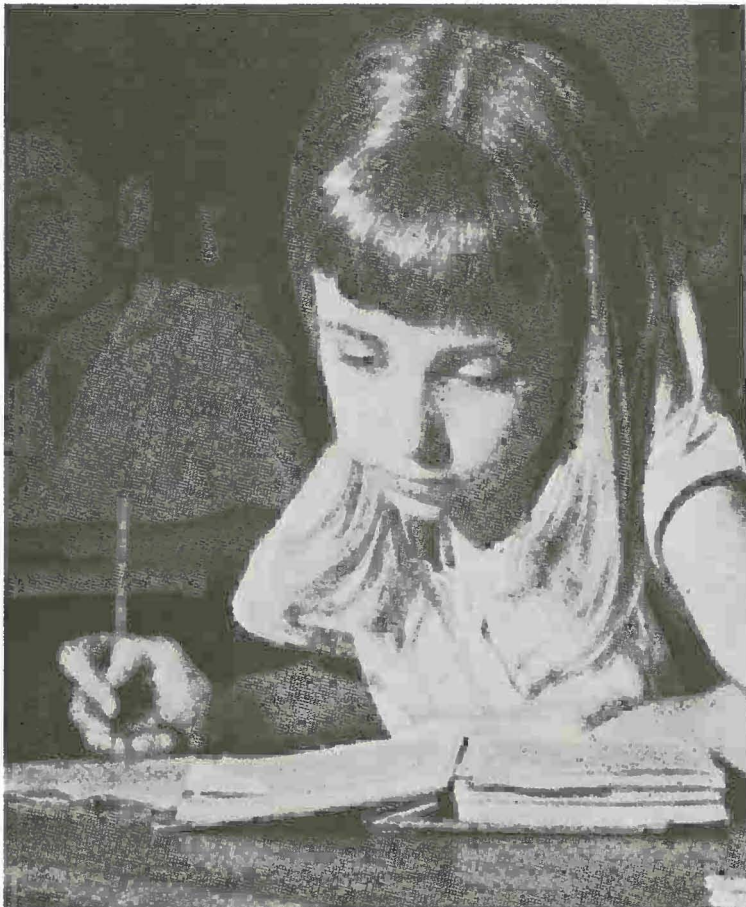
Quello che appare interessante nel saggio in questione è la costante identificazione dell'insegnamento «conservatore» con il modello scolastico tradizionale, considerato come negativo sotto ogni punto di vista. Mentre l'apprendimento innovativo (o innovatore) sarebbe quasi per principio indiscusso la risposta coerente al bisogno sociale di educazione. Torniamo cioè a quella confusione fra ruolo della scuola-istituzione e quadro dei comportamenti sociali desiderabili che è poi il vecchio conflitto fra *insegnare* (dare e trasmettere «segnî», e cioè strumenti di lavoro) ed *educare* (ossia stimolare l'assunzione di comportamenti). Compito essenziale della scuola è il primo; nel secondo la scuola è compartecipe, con altre agenzie, con il mondo familiare e sociale in genere. Il suo «conservatorismo» è in certa misura fatale. Non si inventa giorno per giorno, a ruota libera, una lingua nazionale, o un sistema di quantificazione numerica. Non si modificano ma si aggiornano e si integrano le strutture disciplinari della chimica o della fisica; le tecnologie professionali sono sistemi rigorosi; si perfezionano e si modificano nella misura in cui si posseggono. È questo «possesso» che deve assicurare, nella massima misura realizzabile, la scuola; poi si vedrà. Se ho dato un veicolo all'allievo, egli correrà con le forze di cui dispone e «creerà» magari in proprio un altro veicolo. La creatività e l'intuitività su cui Botkin imposta tutto il suo saggio sono legate al possesso di quelle basi conoscitive e tecniche su cui si imposta ogni contributo trasformativo o innovativo. Il musicista è creativo in primo luogo perché domina il suo strumento e lo conosce a fondo, posse-

dendo le tecniche relative, spesso conquistate con faticoso esercizio *ripetitivo*, apparentemente senza alcun indice di «creatività».

#### De Beauvais: l'educazione nel nuovo ordine internazionale

Economista, professore all'università di Parigi Dauphine, esperto e consulente internazionale per i problemi economici dell'educazione, già alto funzionario dell'OCSE e attualmente direttore dell'Istituto internazionale di pianificazione dell'UNESCO, Michel De Beauvais è da oltre vent'anni sulla breccia nel campo degli studi economici e analitico-quantitativi dei problemi dell'educazione. Il suo studio<sup>2)</sup> su «Educazione e nuovo ordine economico internazionale» è un contributo presentato al più alto livello dell'impegno internazionale (Conferenza di Nairobi e successivi sviluppi). Il discorso di De Beauvais considera soprattutto gli aspetti problematici del rapporto fra le nazioni sviluppate e quelle in via di sviluppo. Come tale meriterebbe un lungo discorso. Mi limiterò qui ad alcune osservazioni su una parte dello studio, che può sembrare, rispetto alla sua economia generale, soltanto marginale; ma che coinvolge più direttamente il nostro discorso.

Per De Beauvais i sistemi educativi hanno un ruolo perverso nella riproduzione delle disuguaglianze. Non si tratterebbe solo di insufficienze quantitative nelle scolarizzazioni, né di *deficit* qualitativi o di ritardi nell'egualizzazione delle opportunità o di scompensi rispetto ai bisogni economici; si tratta, egli dice, del ruolo di selezione sociale che «il sistema educativo esercita in



quanto contribuisce alla ripartizione dei ruoli sociali e delle posizioni di impiego in una società gerarchizzata». La stretta correlazione fra risultati scolastici e gerarchia delle posizioni lo conferma. Ancora: né i progressi quantitativi delle scolarizzazioni, né le misure di egualizzazione delle opportunità sono efficaci o produttivi se non siano parte integrante di politiche di sviluppo coordinate fra loro (politiche integrate in cui l'educazione avrebbe come obiettivo la realizzazione degli obiettivi socio-economici dello sviluppo).

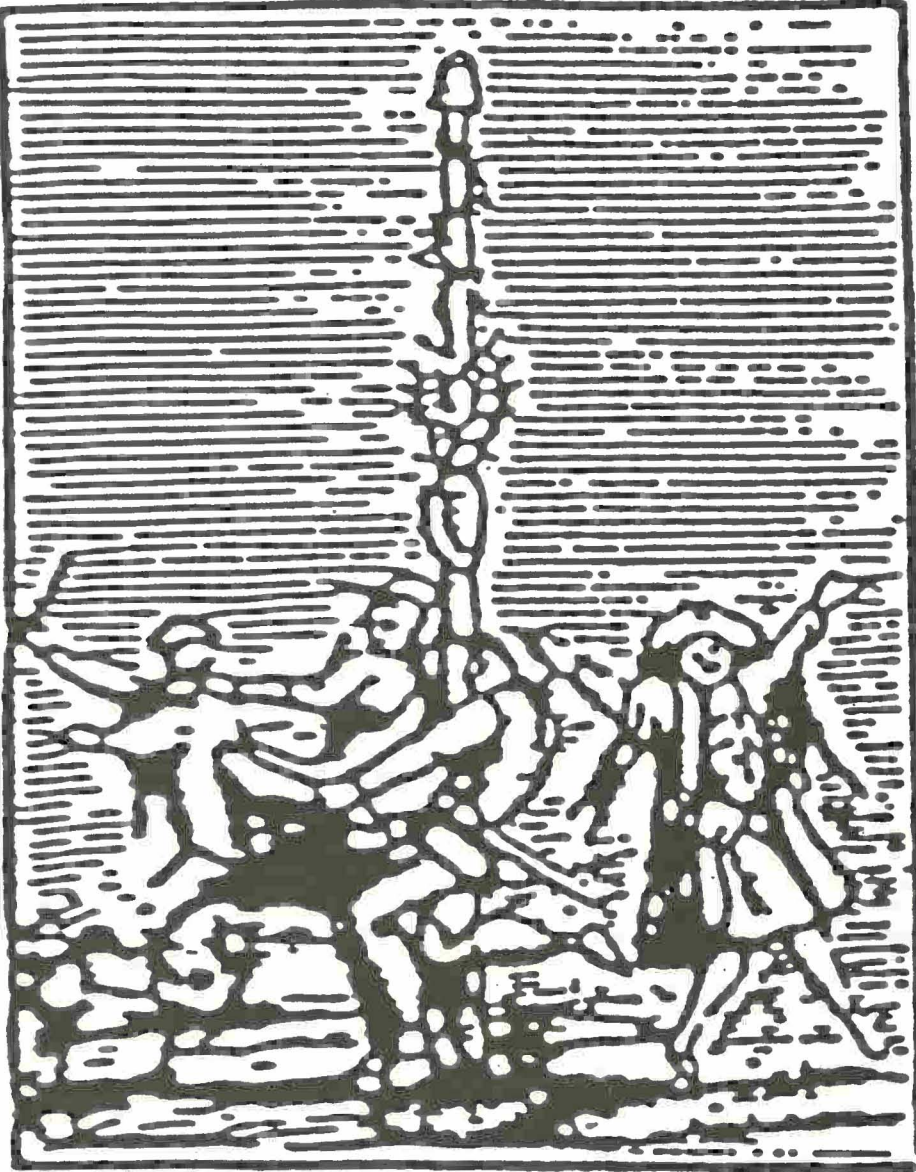
Il testo di De Beauvais si colloca dunque fra quelli dei sostenitori della terza delle funzioni accennate precedentemente: quella della democratizzazione-egualitarizzazione dei sistemi scolastici. La domanda che sorge spontanea è tuttavia semplice: nel mondo della produzione non c'è, quale che sia il sistema politico, una gerarchia di posizioni correlate alle capacitazioni?

### Husén: e adesso quale direzione?

Torsten Husén è il «mago» delle riforme scolastiche. Titolare per molti anni della prestigiosa cattedra di educazione all'università di Stoccolma e direttore dell'istituto internazionale di educazione della stessa università, fu si può dire per trent'anni la stella polare del governo svedese in materia di ristrutturazione del sistema scolastico, facendo del «modello svedese» una specie di bastimento pilota di tutte le riforme avviate o compiute (e più spesso incompiute) nei vari Paesi del mondo. Consulente di organismi internazionali, esperto chiamato al capezzale della scuola in parecchie nazioni, ottimista nella sua pedagogia e convinto che i destini della gran parte dei Paesi si giocavano nella scuola, Husén ha tuttavia messo un certo freno agli slanci degli entusiasmi riformatori, scrivendo nel 1979 il suo libro «The school in question». Un libro che si potrebbe anche intitolare, parafrasando un altro famoso titolo «I limiti del sistema educativo».

Ecco i punti fondamentali del libro: dal suo primitivo ruolo, relativamente semplice la scuola si è venuta via via distaccando assumendo compiti e organizzazione complessa, allargando i suoi obiettivi, reclutando un sempre maggior numero di giovani, passando da veicolo destinato alla dotazione di competenze cognitive a cerniera di compiti sociali; di qui un suo progressivo assorbimento, quasi totalizzante, nel settore pubblico; un alto livello di centralizzazione; un'estensione di funzioni amministrative; una regolamentazione tendente all'uniformità. Ma a queste grandi promesse «sociali» (contributo a dirimere le tensioni, garanzia di eguaglianza di condizioni, recupero degli svantaggi di origine esterna all'individuo ecc.) la scuola ha saputo dare risposta? Husén confessa che «la risposta» è ancora lontana.

Nel suo nuovo saggio sulle «Tendenze attuali dell'educazione»<sup>3)</sup> Husén riconferma la situazione di stallo se non di aperta crisi. Si mette in questione l'apporto della scuola allo sviluppo economico, la correlazione stessa fra studi compiuti e posizioni economiche raggiunte; si parla di eccedenza del prodotto scolastico rispetto ai bisogni; il mondo politico che una decina di anni fa guardava ancora alla scuola come un perno della vita sociale si è via via «raffreddato» nei



Albero della libertà (caricatura veneziana del 1797)

suoi confronti; al suo interno cresce l'area conflittuale, l'eguaglianza si rivela sempre più mitica.

Che cosa ci aspetta dietro l'angolo? Poco di incoraggiante, dice Husén.

### Eicher: si stringono i cordoni della borsa

Professore di economia all'università di Digione, Jean Claude Eicher dirige l'IREDU, Istituto francese di ricerca sull'economia dell'educazione. Nei suoi studi di economia il tema educazione occupa un largo posto. Il saggio da lui pubblicato sulla rivista dell'UNESCO (1982, primo numero) «Perspectives» si intitola «Quali risorse per l'educazione?» Eicher cerca di vedere in quale misura le risorse economiche sono destinate alla scuola.

La risposta è sconsolante: si va indietro progressivamente un po' dappertutto, con maggior o minor velocità di caduta. Nel quinquennio 1960-65 il totale del reddito nazionale lordo (RNL), a livello planetario, destinato ad educazione rappresentava il 2,1%. Nel biennio 1976-1978 solo l'1,38% del RNL è stato utilizzato per la scuola e l'università. Un dato allarmante, ove si tenga conto delle falcidie dovute all'inflazione e alle svalutazioni, e tenendo presente il fatto

che, dopo gli anni della grande espansione scolastica, il sistema dovrebbe girare a pieno regime, e cioè con necessità economiche crescenti.

Può essere consolante il fatto che i Paesi in via di sviluppo sono passati, nello stesso periodo, dal 2,06% del RNL speso in educazione al 2,45%; ma sta il fatto che per i paesi sviluppati il rapporto è da 2,06% a 1,28%. Gli investimenti-scuola, in altri termini sono quasi dimezzati. Le conclusioni che Eicher trae dalle sue analisi sono le seguenti: uno sforzo enorme è stato fatto negli anni '60 per la scuola; ma negli anni '70 il ritmo dell'impegno è venuto via via decrescendo; tale rallentamento non può essere attribuito soltanto ai fattori di crisi economica, né alla giustificazione per cui i bisogni più urgenti sarebbero stati soddisfatti; è lecito dubitare sul miglioramento qualitativo reale dei servizi educativi e sulla validità del loro prodotto; disaffezione o sfiducia che sia, la scuola non rappresenta più un «obiettivo primario» o ad alta priorità.

Ammette peraltro, lo studio di Eicher, che non viene messa in discussione la convinzione che quello della formazione sia un diritto fondamentale degli individui, oltre che una condizione preliminare per il progresso economico e sociale; ma ciononostante si diffonde via via un certo pessimismo tra

economisti e sociologi: per i primi gli effetti transitivi dell'educazione sul quadro economico sono modesti; per i secondi non sembra che essa abbia influenza rilevante sulla mobilità sociale.

### **Dreier: come vedono il problema i Paesi dell'Est**

Dal mondo occidentale al mondo sovietico. Oleg K. Dreier, professore all'università Lummumba di Mosca e specialista nello studio dei problemi educativi nei paesi afro-asiatici espone il suo punto di vista (rappresentativo della cultura sovietica) in un ampio saggio sulle «Scadenze dei Paesi in via di sviluppo: un punto di vista dell'Europa dell'Est»<sup>5)</sup>.

Naturalmente l'approccio di Dreier è in piena coerenza con il quadro ideologico su cui si orientano i rapporti tra mondo sovietico e terzo mondo: democratizzare le società attraverso i movimenti rivoluzionari di liberazione nazionale. E poiché un movimento rivoluzionario è prima di tutto coinvolgimento di masse in un progetto «di liberazione», chiaramente un grande impegno di influenza sui comportamenti (e indirettamente di educazione ideo-politica) diventa obiettivo fondamentale.

In questa prospettiva si potrebbe dire che l'approccio sovietico sembra il rovescio della medaglia rispetto a quello occidentale. Là dove in occidente si riscontra sfiducia e disaffezione nei confronti di una manovra sui sistemi educativi che non ha prodotto gli effetti sperati, lo studioso sovietico si muove lungo una linea di ottimismo convintamente enunciato e motivato. I problemi mondiali, dice Dreier, coinvolgono: gli aspetti socio-economici fondamentali (guerra-pace, ecc.); la questione dello sfruttamento delle materie prime e delle altre risorse; i rapporti tra gli uomini e le società, da una parte, e i processi sociali dall'altra: l'educazione rientra a pieno titolo in questa terza categoria di problemi; e poiché i tre gruppi di problemi indicati sono connessi fra di loro in stretta relazione dialettica, l'educazione entra anche nel gioco più complesso dei rapporti e delle condizioni di regolazione dei medesimi; risorse, pace-guerra, educazione non sono isolabili, tanto per fare un esempio.

Allora, prosegue Dreier, l'educazione in primo luogo ha effetti economici; e pertanto è condizione di progresso e sviluppo. Secondo: l'educazione diventa, in certo modo, la cinghia di trasmissione del progresso tecnico e scientifico; la sua importanza non potrebbe dunque esser sottovalutata. Terzo: l'educazione dà all'individuo coscienza di se stesso e dei suoi processi socio-economici, oltre che di quelli politico-ideologici. Migliorare l'educazione, in una democrazia progressiva significa realizzare appieno le esigenze della natura umana. Il cerchio si chiude: ideologia ed educazione si identificano.

### **Eide: che cosa significa democratizzare la scuola?**

Come i confinanti svedesi anche i norvegesi sono da anni alle prese con le riforme scolastiche, sia pure con minor tasso e successo di esportabilità dei loro modelli. Nello studio «Sulla democratizzazione dell'educazione in Europa» Ingrid Eide, sociologo dell'università di Oslo, vice ministro dell'educazio-

ne in precedenti governi e uomo politico di rilievo, cerca di districare questo confuso concetto di «democrazia scolastica». Il suo punto di partenza<sup>6)</sup> è chiaramente orientato ad una linea democratico-socialista; ciò non toglie che egli stesso riconosca le difficoltà di dare un volto preciso a questo impegno di democratizzare la scuola.

Perché una riforma è democratica? Per il metodo, per i contenuti, per i motivi ispiratori, per l'indice di gradimento, per il consenso degli insegnanti? In fondo il saggio di Eide serve più che a dare risposte, a dimostrare gli errori compiuti. Quando si parla di diritto all'educazione, solennemente riconosciuto in documenti internazionali e leggi nazionali si può subito pensare ad un diritto nei confronti di un servizio. Ma se questo si trasforma in un «diritto ad un risultato» la questione si complica: il diritto all'assistenza sanitaria non si può tradurre semplicemente in diritto alla guarigione o alla perfetta salute. Quando Eide afferma «Eguale per tutti, il diritto all'istruzione deve produrre l'eguaglianza di tutti» afferma un lodevole desiderio o un auspicio non certamente un principio realizzabile in base a norme di legge. C'è un'eguaglianza «di fronte al diritto di istruirsi», come c'è un'eguaglianza di fronte alla legge o di fronte al diritto al voto o all'espressione dei propri convincimenti o al relativo associarsi per manifestarli, ma non c'è un'eguaglianza di processi intellettuali per cui i risultati di un sistema di istruzione siano «eguali».

Lo stesso Eide, in parte contraddicendosi, conclude, nella parte finale del suo saggio, affermando che «l'educazione, integrando l'individuale e il collettivo, è uno dei grandi meccanismi di distribuzione e redistribuzione nella società; per cui la vivacità delle controversie sulla questione se essa perpetui, generi o corregga le disuguaglianze è la prova decisiva del ruolo che le viene riconosciuto». In realtà la scuola non genera disuguaglianze per propria iniziativa o vocazione: opera sulla «diversità», temperandone, nei limiti del possibile, gli aspetti individualmente e socialmente negativi. Più di questo non può fare.

### **Malitza: evoluzione della scienza e programmi scolastici**

L'ultimo punto di riferimento di questa nostra carrellata sulle tendenze e atteggiamenti nei confronti delle problematiche educative presenta una figura di notevole interesse: Mircea Malitza, rumeno, matematico all'università di Bucarest, già ministro dell'educazione del suo Paese, internazionalmente noto per i suoi studi sui problemi scolastici (un suo libro è significativamente intitolato «L'oro grigio»; che sarebbe poi la materia grigia). Lo studio di Malitza si intitola «Cambiamenti prevedibili della scienza e dei programmi di studio»<sup>7)</sup>. Interessa questa nostra scorribanda per alcuni passi che forse sono collocati soltanto occasionalmente in un lavoro di analisi assai più vasto e complesso.

Malitza ipotizza anzitutto una specie di tripartizione di quello che egli definisce «l'insegnamento societario». In un primo caso ci troviamo di fronte ad una «centrale unica di produzione conoscitiva», che agisce per irradiazione sulla massa di asteroidi di trasmissione circostanti. In un secondo

tipo si riscontrano numerosi centri di produzione e distribuzione conoscitiva, aventi tuttavia, per la loro molteplicità e mancanza di coordinamento effetti meno significativi di quelli del primo tipo; un terzo tipo infine si fonda sui progressi di cambiamento latenti nella società; in questo caso più che le «centrali di produzione» hanno importanza le correnti di opinione, le mode, le idee sociali diffuse ecc.

I programmi di studio possono collegarsi ad una di queste tre diverse modalità di produzione conoscitiva. Stabilire dei programmi significa avviare un processo specifico, in cui le caratteristiche di sviluppo e le tradizioni di insegnamento di ciascun Paese hanno il loro peso. Si potrebbe dire, seguendo le argomentazioni di Malitza che, nel grande dibattito sulla scuola il discorso sui programmi di studio (e particolarmente quelli delle discipline scientifiche) è stato accantonato o sottovalutato a beneficio del discorso ideologico sul «sistema» e sul «diritto». È probabile che i prossimi anni vedano riaffiorare l'interesse per questo aspetto dell'organizzazione scolastica. Magari con un grande sforzo di cooperazione internazionale.

### **Una svolta imminente?**

Non voglio, e non sarebbe il caso, tirare conclusioni dai vari contributi dei quali ho cercato di dar conto, nelle loro convergenze, dove ci sono, e nelle divergenze che non mancano. Ma sarebbe difficile, leggendo questi e i numerosissimi altri studi, libri e saggi che quasi quotidianamente ci vengono fra le mani non sottolineare un'impressione: quella cioè che siamo alla vigilia di una notevole inversione di rotta negli atteggiamenti di fronte ai problemi della scuola e dell'educazione e alle relative politiche (anche se si ha l'impressione che organismi pubblico-amministrativi e rappresentanti della cultura pedagogica, almeno in Italia, siano relativamente in ritardo nel captare i segni di questo «turn around»). Si chiede sempre più, alla scuola, insegnamento, e sempre meno educazione-ideologia; sempre più capacitazione e sempre meno indottrinamento. E quanto all'eguaglianza appare sempre più evidente che una buona scuola, fornitrice di buon insegnamento è eguagliatrice e correttiva delle disparità ambientali assai più di tutto il cascame assistenzialista di uno stato che vuol sostituirsi a tutti e a tutto.

Giovanni Gozzer

### **Note**

1) BOTKIN JAMES W., *L'apprentissage innovateur, la micro-électronique et l'innovation*, in «Perspectives», Revue trimestrielle de l'Education; UNESCO, Paris, vol. XII, n. 1, 1982.

2) DE BEAUVAIS MICHEL, *Education et nouvel ordre économique international*; ib. n. 2, 1982.

3) HUSÉN THORSTEN, *Où va l'éducation: Tendances actuelles*; ib. n. 1, 1982.

4) EICHER JEAN CLAUDE, *Où va l'éducation: Ressources*; ib. n. 1, 1982.

5) DREIER OLEG K., *Où va l'éducation: Echéances du Tiers Monde*, ib. n. 1, 1982.

6) EIDE INGRID, *Où va l'éducation: Démocratisation*, ib. n. 1, 1982.

7) MALITZA MICEA, *Où va l'éducation: Evolution prévisible des disciplines scientifiques*, ib. n. 1, 1982.