L’aprenentatge permanent i les escoles com a centres d’aprenentatge comunitari: punts clau del projecte de marc curricular nacional de Malta

Peter Mayo
Universitat de Malta

Traducció: Universitat de Girona

D’ençà de 1988, l’illa de Malta ha viscut immersa en el debat sobre propostes de reforma curricular del sistema educatiu del país (alumnes de 4 a 16 anys), un procés que va començar amb la publicació del document conegut com a currículum mínim nacional (o NMC, de les sigles en anglès) (Wain, 1991; Borg et al, 1995). El 1999 es va dissenyar un nou NMC (Ministeri d’Educació, 1999), fruit d’un llarg procés de debat en diferents nivells i amb diferents protagonistes. El resultat en fou un document de consens (Borg i Mayo, 2006), conseqüència de les reaccions al primer document, més radical i coherent, publicat el 1988.

Tots dos documents curriculars van ser objecte de crítiques i debats (Wain, 1991; Darmanin, 1993; Borg et al, 1995; Giordmaina, 2000; Borg i Mayo, 2006). No fa gaire, s’ha publicat una sèrie de volums que contenen pautes, principis bàsics i objectius per a un marc curricular nacional (o NCF, de les sigles en anglès) (MEEF, 2011a,b,c,d), uns documents que actualment són al centre del debat i que han suscitat les reaccions de diferents actors del món educatiu, especialment els docents que van prendre part a la lectura inicial dels volums i van compartir les seves valoracions a través d’un qüestionari. En aquest document, pretenc centrar-me en un dels aspectes dels documents, el primer dels seus tres objectius: “Que els alumnes puguin desenvolupar totalment el seu potencial en tant que alumnes permanents”. Aquest aspecte dels documents marc és precisament el que recull el títol d’aquest article especial. L’ús d’aquest concepte és un reflex de la influència dels documents polítics de la UE adreçats als estats membres, per la incorporació de Malta a la Unió l’any 2004 (Mayo, 2007).

Els documents de l’NCF fonamenten el seu plantejament sobre el futur de l’educació a Malta en un concepte avui tan estès com el de l’aprenentatge permanent, en sintonia amb un discurs que, actualment, és predominant tant a la UE com a l’àmbit de l’OCDE. El contrast amb el vell discurs de la UNESCO a l’entorn

de l'educació continuada és evident (Tuijnman, A i Boström, 2002). S'ha parlat molt d'aquest discurs des d'una perspectiva crítica (Murphy, 2007; Williamson, 1998; Brine, 1999; Wain, 2004; Borg i Mayo, 2005, Field, 2001, 2010), per ajudar els legisladors a prendre consciència d'un canvi de tendència que, partint d'un concepte ampli i humanista d'educació continuada (Faure et al, 1972), ens ha conduït fins a la idea de l'aprenentatge permanent. No és un canvi trivial, sinó que connecta amb algunes de les idees hegemòniques que moltes vegades s'accepten acríticament, sense reflexionar gens sobre la ideologia de fons que condiciona la terminologia. De vegades, fa l'efecte que calgui deixar de banda els significats vinculats actualment a la idea d'aprenentatge permanent si volem comprometre'ns de debò amb una educació per a la justícia social.

El discurs dominant sobre l'aprenentatge permanent a l'NCF descarrega de responsabilitat l'estat i la col·lectivitat social i la desplaça vers la persona. Per tant, l'aprenentatge i les condicions adequades per fer-lo possible passen a formar part de les responsabilitats individuals, en comptes d'emmarcar-se en les responsabilitats socials. Aquest moviment té molta relació amb la política de *responsabilització* hegemònica avui dia, que desplaça la responsabilitat de l'aprenentatge vers les persones i les comunitats (Darmanin, 2011).

La dimensió col·lectiva de l'aprenentatge

En aquests contextos, la recuperació del vell discurs de la UNESCO sobre l'educació continuada podria ser-nos útil només si deixem de banda l'enfocament individualista d'alguns dels textos més influents i fem més cas als documents que fan èmfasi no només en la dimensió individual, sinó també en la col·lectiva de l'aprenentatge, tal com esmenta en diferents referències Dave (1976) i de manera més detallada Bogdan Suchodolski (1976), Williamson (1998), Gelpi (2002), Walters et al (2004), Livingstone i Sawchuk (2004), Borg i Mayo, (2005) i Wain (2004). Altres conceptes relacionats, com ara el d'aprenentatge durant tota la vida o el de la societat d'aprenentatge, s'han desenvolupat molt sovint (tot i que no sempre) des d'una perspectiva que combina l'aprenentatge col·lectiu i l'aprenentatge individual, especialment en la bibliografia esmentada.

Tot i que els documents de l'NCF esmenten la reflexió crítica com un dels components decisius del procés d'aprenentatge permanent, un aspecte fonamental en la bibliografia que acabem de presentar, el concepte no s'ha desenvolupat. Sí que es fa èmfasi, en canvi, en la "resolució de problemes" (MEEF, 2011b, p. 28). No podem menystenir aquest fet, però la pregunta que ens plantegem és si

l'aprenentatge va més enllà. Es tracta només de resoldre problemes des de la convicció, equivocada, que hi ha respostes clares per a totes les preguntes formulades? I on queda la gestió de la complexitat? No podríem parlar també de plantejar problemes, a més de resoldre'ls? Una anàlisi a fons dels estudis sobre les últimes etapes de l'educació secundària segurament ens confirmarà aquest punt. Si l'horitzó no va més enllà de la resolució de problemes, probablement el resultat seran unes persones amb molts recursos, fins i tot una elit de tecnòcrates. En canvi, si apostem pel plantejament de problemes obtindrem una democràcia sana, en què les persones es mouran com a actors socials i no pas com a individus atomitzats, revestits d'una sèrie d'atributs i preparats per actuar de maneres que en permetin el control indirecte i per delegació, la *governabilitat* de la qual parlava Foucault.

Els documents (MEEF, 2011b) posen l'accent en la imaginació, que es defineix, en paraules de Ken Robinson i Lou Aronica (2009), com la "capacitat de desenvolupar pensaments originals", mentre que la creativitat s'associaria a la "imaginació aplicada" (MEEF, 2011b, p.28). Aquesta innovació en el discurs polític maltès és sens dubte una gran notícia i ens recorda la importància que els enfocaments de la docència i l'aprenentatge siguin imaginatius i passin per la mobilització constant d'una "curiositat epistemològica", segons la definició de Freire (1998). Fins que això no passi, les escoles no aconseguiran esdevenir l'entorn adequat per als alumnes permanents, tant individualment com col·lectiva. Una docència avorrida i poc estimulant pot arribar a dissuadir els alumnes d'aprendre, tant si es tracta de formació reglada com no formal, o bé els pot empènyer a buscar fonts alternatives de coneixement, com a reacció a l'educació formal, lligada inevitablement a una "contracultura" (una situació que s'ha produït en alguns casos, tot i que no pas en tots). La formació d'un contradiscurs i d'una contracultura no necessàriament s'ha de veure de manera negativa, ja que ha funcionat com a estratègia de supervivència per a molts artistes, escriptors, dissidents i intel·lectuals. Tanmateix, sí que posa de manifest el desajustament entre l'educació convencional i les aspiracions emancipadores o creatives (individuals i col·lectives) dels seus alumnes.

La imatge dels estudiants com a alumnes permanents també té implicacions a l'hora d'oferir assessorament i pautes (Sultana, 2003), ja que aquest guiatge s'ha d'obrir fins a esdevenir un autèntic servei d'aprenentatge permanent. De la mateixa manera, els responsables d'executar-lo també han de tractar-ne els beneficiaris com a alumnes permanents. Aquesta filosofia connecta amb un dels sis missatges clau del Memoràndum sobre l'Aprenentatge Permanent de la UE (CEC, 2001). L'objectiu del missatge 5 és "garantir que tothom pot accedir fàcilment a una

 · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

informació i un assessorament de qualitat sobre les oportunitats d'aprenentatge disponibles al continent europeu i al llarg de les seves vides" (CEC, 2001, 17). Aquest missatge té una gran transcendència per als països europeus que, encara avui, limiten l'oferta d'assessorament i guiatge a les facultats i els centres d'educació superior i a organismes públics i privats del mercat de treball. Tenint en compte la naturalesa diversa i transversal de l'àmbit educatiu, que comprèn tant els sectors formals com no formals (esmentats als documents NCF), a més de l'aprenentatge informal, els documents de la Comissió Europea (Sultana, 2003) defensen una filosofia d'assessorament i guiatge global i permanent. En l'àmbit europeu, el resultat directe d'aquesta estratègia és que els ciutadans tenen a l'abast una oferta cada cop més gran d'assessorament i guiatge durant les seves vides, augmenta la inclusió social, gràcies a la possibilitat de fer participar els alumnes més reticents en experiències educatives i formatives, s'obté una informació més completa i actual, que respon a les necessitats de les persones i les empreses, es fomenta la col·laboració amb les ONG per abordar necessitats concretes (tot i que, en aquesta època de neoliberalisme, cal alertar també contra el risc que aquestes organitzacions hagin de suplir una intervenció estatal suficient i compromesa) i les persones poden aprofitar el potencial de les infraestructures tecnològiques per buscar assessorament i guiatge (Sultana, 2003).

La visió dels estudiants com a alumnes permanents també té implicacions de cara a l'avaluació (Skager, 1978). Què avaluem? Hem d'avaluar només la possessió i el domini de coneixements i habilitats, aspectes importants i necessaris perquè els alumnes puguin formar-se com a ciutadans en un país democràtic, o avaluem també la capacitat d'explorar i identificar noves formes de coneixement i noves perspectives? Si prenem aquest segon camí, ens veiem obligats a endinsar-nos més enllà dels coneixements impartits a l'aula i a creuar la frontera que exposa Young (1998, 2004) quan parla de la combinació entre l'aprenentatge profund de matèries bàsiques, caracteritzat per una "forta estructuració", en termes de Basil Bernstein, i les àrees transversals. L'objectiu final és donar eines als alumnes permanents per tal que prenguin les regnes, individualment i col·lectiva, del seu procés d'aprenentatge, especialment de cara al futur.

L'escola no podrà fer massa aportacions a l'aprenentatge permanent si és l'escenari de fracassos escolars, encarnats per uns alumnes que no han obtingut a l'escola les capacitats, els coneixements i les xarxes d'aprenentatge als qual tenen dret a aspirar en tant que ciutadans. Hi ha matèries bàsiques que tothom ha de dominar. En aquest sentit, cal tenir ben presents els esculls detectats per Gramsci (1971) i

altres experts amb relació a l'adopció d'una sèrie de conceptes progressistes desvirtuats. L'aprenentatge actiu és important, però també exigeix rigor i un domini de determinades competències. Per tant, tot i que l'escola ha de fonamentar l'aprenentatge dels alumnes en uns coneixements disciplinaris profunds (Young, 2004), també pot, sobretot en els últims anys d'escolarització, preparar el terreny per a la necessària improvisació, animant els alumnes a allunyar-se de les "zones de confort" dels coneixements adquirits i a saltar les barreres. Cal trobar un bon equilibri entre la transversalitat curricular i el coneixement profund, un equilibri que passa per un nivell més alt "d'estructuració" i "classificació" en disciplines com les matemàtiques o les ciències naturals i per una "estructuració" i una "classificació" més suaus en altres matèries interrelacionades.

La idea de l'aprenentatge permanent es va consolidar a través de l'esborrany de l'NMC de 1988 i al document definitiu de 1999, quan es va posar sobre la taula la idea de categoritzar les escoles com a centres d'aprenentatge comunitaris (SLC, per les sigles en anglès).

"Les escoles han de funcionar com a centres d'aprenentatge comunitaris que vetllin també pels membres adults de les comunitats, una voluntat que combina el compromís d'aquest currículum amb una educació global i el reconeixement de la importància de l'educació permanent i la necessària participació de tots els actors implicats al procés educatiu."

(Ministeri d'Educació, 1999, p. 89)

Aquesta idea no ha perdut vigència i continua figurant a l'NCF, especialment quan parla de la implicació dels pares a les escoles. Tanmateix, hauria d'anar molt més enllà de la implicació dels pares (fent servir l'expressió dels documents de l'NCF), per més important que sigui aquest aspecte. A més a més, el projecte dels SCL no hauria de dependre exclusivament dels fons socials europeus per poder tirar endavant, ja que els fons són intermitents (com va poder comprovar Malta el 2005 amb el finançament frustrat per als efímers centres d'aprenentatge comunitaris creats en diferents pobles i ciutats) i estan orientats exclusivament vers l'ocupabilitat, un concepte que no necessàriament és sinònim d'ocupació, tal com va posar en relleu Ettore Gelpi (2002). L'aprenentatge comunitari va més enllà de l'ocupabilitat i, per això, cal explicar de quina manera la comunitat pot contribuir a impulsar l'aprenentatge. El debat sobre el document definitiu, que aquesta reflexió

prèvia pretén fomentar, també ha d'explicitar els motius educatius, democràtics i econòmics que justifiquen la concepció de les escoles en tant que centres d'aprenentatge comunitaris, una idea que trobem recollida a la bibliografia d'alguns petits estats. Per sintetitzar-ne les reflexions, podríem plantejar tres arguments:

1. *Argument democràtic*: les escoles, especialment les escoles estatals, són recursos públics. Per tant, aquest projecte pretén donar un ús democràtic als recursos públics.
2. *Argument*

econòmic: el cost per càpita dels recursos públics en un microestat com Malta és superior al que han d'afrontar estats més grans. Per tant, cal fer un bon ús dels recursos i aprofitar-los al màxim per evitar que aquests recursos es converteixin en "capital adormit" durant diverses

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/laprenentatge-permanent-i-les-escoles-com-a-centres-daprenentatge-comunitari-punts-clau-del-projecte-de-marc-curricular-nacional-de-malta/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

hores del dia i mesos sencers de l'any.

3. *Argument educatiu* (vinculat a l'escolarització): no només els membres adults de les comunitats treuen partit d'aquesta mena d'escoles, sinó també els nens. Els vincles entre les escoles i les comunitats generen més espais

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/laprenentatge-permanent-i-les-escoles-com-a-centres-daprenentatge-comunitari-punts-clau-del-projecte-de-marc-curricular-nacional-de-malta/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

per a la implicació de més actors en el procés educatiu, com ara els pares. Per tant, aquest sistema permetria apropar les escoles a l'entorn familiar més proper dels alumnes, sense condemnar-los a un estil educatiu "campanilista". Més aviat al contrari, ja que l'educació hauria d'incorporar

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/laprenentatge-permanent-i-les-escoles-com-a-centres-daprenentatge-comunitari-punts-clau-del-projecte-de-marc-curricular-nacional-de-malta/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

les dimensions global i local, per no limitar els diferents “universos de coneixement” dels nens.

En aquesta línia, la feina de Didacus Jules (2004) a Santa Lucia, al Carib, pot aportar-nos un exemple molt instructiu, ja que va ajudar a posar en marxa un centre educatiu multifuncional a Trinitat i Tobago seguint la filosofia del centre d’aprenentatge comunitari (Mayo et al, 2008, p. 230). En un projecte d’aquestes característiques, que exigeix una formació professional continuada de docents i directors, el finançament públic és fonamental (la formació continuada és un dels aspectes més destacats dels cursos sobre gestió i lideratge en el món educatiu). A més a més, obliga a adaptar els edificis per donar-hi cabuda als adults i també a construir les noves escoles pensant-les de bell antuvi com a centres d’aprenentatge comunitaris, un plantejament que vincula educació i arquitectura. Representa un enfocament totalment nou per a les escoles amb un perímetre d’acció molt reduït, un enfocament que converteix un element com la magnitud (Baldacchino, 2008) en una virtut i no pas en un obstacle.

Conclusió

Com a nou estat membre de la Unió Europea, Malta ha fet seva ràpidament la idea d’aprenentatge permanent, una idea convertida ja en patró educatiu de la Unió, tal com antigament va passar amb el concepte educatiu de la UNESCO. Aquesta interpretació particular de l’aprenentatge permanent en el context polític de la UE no té massa semblances amb la idea més expansiva plantejada per la UNESCO. Tot

i la contestació que genera entre diferents comunitats epistèmiques de la UE, que en aquest aspecte no és monolítica, la idea global que es desprèn fins ara dels principals documents polítics (pendents encara d'un document revisat, deu anys després de la publicació del Memoràndum de la UE, l'any 2001) ens parla d'un aprenentatge permanent amb un clar enfocament laboral i d'un concepte restrictiu de ciutadania activa que deixa de banda la dimensió col·lectiva de l'educació per al canvi social i que planteja un concepte molt problemàtic de l'aprenentatge individualitzat. Aquest enfocament no té en compte la influència dels mecanismes que es nodreixen de la sensibilitat de les persones en els conceptes, les pràctiques i les pressuposicions. Tots els nous passos que hagi de fer el discurs polític maltès han de partir de la consideració d'aquests mecanismes, per tal de bastir els principis d'una educació orientada vers la millora de la justícia social. El gran repte és que aquest concepte global d'aprenentatge permanent de la proposta de renovació del currículum es desenvolupi en el document definitiu del currículum nacional d'una manera que incorpori, si més no en part, les crítiques plantejades amb relació al discurs actual provinent de la UE. I l'esperança és que tot això es produeixi des de la voluntat de desenvolupar un enfocament més global de l'educació i l'aprenentatge permanents, tot defugint-ne la reducció a una simple qüestió de producció i consum i fomentant una conceptualització alternativa de les persones en tant que actors socials compromesos individualment i col·lectiva. D'aquesta manera, les opcions d'aprendre i de viure una vida plena es multiplicaran, alhora que els ciutadans passaran a tenir accés, sense filtres, als coneixements imprescindibles als quals tenen dret a aspirar legítimament.

Bibliografia

Baldacchino, G (2010) 'Entrepreneurship on Smaller Jurisdictions: Appraising a Glocal Elite'in Mayo, P (Ed.) *Education in Small States. Global Imperatives, Regional Initiatives and Local Dilemmas*, London & New York: Routledge.

Borg, C, Camilleri, J., Mayo, P. and Xerri, T. (1995), ' Malta's National Curriculum. A Critical Analysis' in *International Review of Education*, Vol. 41, pp. 337-356.

Borg, C & Mayo, P (2004) 'Diluted wine in new bottles. The key messages of the EU Memorandum on Lifelong Learning', *Lifelong Learning in Europe (LlinE)*, Vol. 9 No. 1, pp. 19-25

Borg, C & Mayo, P (20060 *Learning and Social Difference. Challenges for Public Education and Critical pedagogy*, Boulder, Colorado: Paradigm.

Brine, J. (1999), Under *educating Women: Globalizing Inequality*, Milton Keynes: Open University Press).

Brown, P., Lauder, H., & Ashton, D. (2010). *The global auction. The broken promises of education, jobs, and incomes.* New York: Oxford University Press.

CEC (2001), *Commission Staff Working Paper. A Memorandum on Lifelong Learning*, (Brussels, European Commission).

Darmanin, M. (1993), ' More things in heaven and earth: contradictions and co-optation in education policy' in *International Studies in Sociology of Education*, Vol. 3, pp. 147 – 167.

Darmanin, M (2011), 'A reading of the National Curriculum Framework 2011' powerpoint presentation to Department of Education Studies, University of Malta, Seminar on draft NCF documents, Corinthia San Gorg, Malta, Monday 4 July.

Dave, R.H. (1976), 'Foundations of Lifelong Education: Some Methodological Aspects' in Dave, R.H. (ed.), *Foundations of Lifelong Education*, Oxford, Pergamon Press; Hamburg: UNESCO Institute for Education.

Faure, E, Herrera, F., Kaddoura, A-R., Lopes, H., Petrovsky, A.V., Rahnema, M., Champion Ward, F. (1972), *Learning to Be. The world of education today and tomorrow*, Paris: UNESCO.

Field, J. (2001), 'Lifelong Education' in *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 20, Nos. 1 and 2, pp. 3-15.

Field, J. (2010) 'Lifelong learning' in *P. Peterson, E. Baker,& B. McGaw (Eds.), International encyclopedia of education (3 rd ed.). Amsterdam: Elsevier.*

Freire, P. (1998b), *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy and Civic Courage,* Lanham: Rowman & Littlefield.

Gelpi, E. (2002), *Lavoro Futuro. La formazione professionale come progetto politico*, Milan: Edizioni Angelo Guerini e Associati SpA.

Giordmaina, J. (ed.) (2001), *National Curriculum – Proceedings of a National Conference, June 2000*, Malta: Publishers Enterprises Group.

Gramsci, A. (1971b), in Hoare, Q and Nowell Smith G (Eds.), *Selection from the Prison Notebooks*, New York: International Publishers.

Jules, D. (1994/5), 'Adult Education Policy in Micro-States. The Case of the Caribbean' in *Policy Studies Review*, Vol. 13, no. 3 and 4, pp. 415–432.

Livingstone, D.W. & Sawchuk, P. (2004). *Hidden knowledge: Organized labour in the information age*, Toronto: Garamond Press; Lanham, MA: Rowman & Littlefield.

Mayo, P (2007), *Adult Education in Malta*, Bonn: DVV International.

Mayo, P, Pace, P and Zammit, E (2008), 'Adult Continuing Education in Small States. The Case of Malta,' *Comparative Education*, Vol. 44, No.2, pp. 229-246.

Murphy, M. (1997), 'Capital, class and adult education: the international political economy of lifelong learning in the European Union,' in Armstrong, P, Miller, N and Zukas, M (Eds.), *Crossing Borders. Breaking Boundaries: Research in the Education of Adults*, *Proceedings of the 27 th Annual SCUTREA Conference*, London, Birkbeck College : University of London.

MEEF (2011a) *Towards a Quality Education for All. The National Curriculum Framework Consultation Document 1 Executive Summary*, Malta: Ministry of Education, Employment & the Family.

MEEF (2011b) *Towards a Quality Education for All. The National Curriculum Framework Consultation Document 2 Rationale and Components*, Malta: Ministry of Education, Employment & the Family.

MEEF (2011c) *Towards a Quality Education for All. The National Curriculum Framework Consultation Document 3 The Three Cycles*, Malta: Ministry of Education, Employment & the Family.

MEEF (2011d) *Towards a Quality Education for All. The National Curriculum Framework Consultation Document 4 The Way Forward*, Malta: Ministry of Education, Employment & the Family.

Ministry of Education (1999) *Creating the Future Together. National Minimum*

Curriculum, Malta: Ministry of Education.

Parson, S. (1990), 'Lifelong learning and the community school' in Poster, C and Kruger, A. (Eds.), *Community Education in the Western World*, London and New York: Routledge.

Robinson, K with Aronica, L (2009), *The Element: How finding your passion changes everything.* New York: Viking Penguin.

Skager, R. (1978), *Lifelong Education and Evaluation Practice*, Oxford: Pergamon Press.

Suchodolski, B. (1976), Lifelong Education – Some Philosophical Aspects, in: R.H. Dave (Ed.), *Foundations of Lifelong Education*, Oxford: Pergamon Press; Hamburg: UNESCO Institute for Education.

Sultana, R.G. (2003), *Lifelong Guidance and the European Challenge. Issues for Malta*, Malta: Euroguidance Malta.

Tuijnman, A & Boström, A-K (2002), 'Changing Notions of Lifelong Education and Lifelong Learning,' in *International Review of Education,* Vol. 48, Nos. 1/2, pp. 93-110.

Wain, K (1991) *Malta's National Curriculum. A Critical Evaluation*, Malta: Mireva.

Wain, K. (2004), *The Learning Society in a Postmodern World*, New York: Peter Lang.

Walters, S., Borg, C., Mayo, P and Foley, G. (2004), 'Economics, Politics and Adult Education, in Foley, G (Ed.), *Dimensions of Adult Learning. Adult Education and Training in a Global Era,* Sydney: Allen & Unwin; London: McGraw Hill, Open University Press.

Williamson, B. (1998), *Lifeworlds and Learning. Essays in the theory, philosophy and practice of lifelong learning*, Leicester: NIACE.

Young, M.F.D. (1998), *The Curriculum of the Future. From the 'new sociology of education' to a critical theory of learning*, London: Falmer Press.

Young, M.F.D (2004) 'Curriculum studies and the problem of knowledge: updating the Enlightenment?' in Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J.A. & A. H. Halsey (EDS.)

Education, Globalization and Social Change, Oxford, Oxford University Press.