

# REINO UNIDO: LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA EDAD MODERNA

Andrew Parker\*

Michael Neary\*

Cath Lambert\*

---

\* Departamento de Sociología. Universidad de Warwick. Reino Unido



## REINO UNIDO: LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA EDAD MODERNA

### Introducción

En el Reino Unido, a partir de la década de 1980, la educación superior ha ido comercializándose cada día más. En respuesta a las presiones del gobierno, las universidades se han tornado más empresariales y han adoptado formas similares a las corporaciones de negocios, para aprovechar las oportunidades que presentan las llamadas “sociedades globales de conocimiento y de información” (Nunn, 2002). En términos concretos, estas instituciones han encarado cambios importantes, relacionados principalmente con los efectos combinados de la democratización (y la masificación) de la educación superior, la importancia creciente de la economía del conocimiento, el efecto de las estrategias neoliberales del Gobierno y la índole globalizada del mundo moderno (Olssen y Peters, 2005; Wooldridge, 2005). Semejante trastorno de la situación ha significado que las instituciones de educación superior han debido adaptarse: a) a la aparición de estrategias gerenciales nuevas; b) al veloz desarrollo de sistemas contables de control de calidad; c) al acento en las relaciones entre universidades e industria privada; d) a la determinación del alumno como consumidor, mediante programas pagados; y e) a la competencia que proviene de universidades virtuales y empresariales. Todo lo anterior ha ocurrido contra el telón de fondo de un mercado global en el que la educación superior se está convirtiendo cada vez más en producto de consumo (Ainley, 2005; Levidow, 2003)<sup>1</sup>.

---

1 La reciente reforma de la educación superior en el Reino Unido se ilustra en el Libro Blanco del Gobierno (2003) titulado *The Future of Higher Education* (El futuro de la educación superior), en el Informe Lambert (Lambert, 2003) y la aprobación posterior de la Ley de Educación Superior, en julio de 2004.

## Educación, economía y cambio social

La educación superior del Reino Unido no existe en un vacío político y económico. Igual que cualquier otra institución social, sucumbe al flujo y reflujo de numerosas fuerzas externas más amplias. En términos generales, la cobertura de educación ha cambiado dramáticamente en los últimos años. El elemento más fuerte, en este sentido, ha sido el deseo que han manifestado varios gobiernos sucesivos de volver a generar un mayor grado de acercamiento entre la educación y la economía, y de revigorar un espíritu emprendedor en el contexto de la cultura británica (Neary y Parker, 2005).

Nadie, por cierto, podría acusar a los últimos gobiernos británicos de ocultar sus intenciones de tener una agenda educacional impulsada por la economía. Tomemos el caso del (nuevo) laborismo. En 1997, un Partido Laborista revitalizado puso al frente de su campaña electoral el lema: “educación, educación, educación”. Algunos supusieron que esto formaba parte de un retorno a los ideales socialdemócratas (del antiguo laborismo) con énfasis en la lucha contra las inequidades educacionales. No obstante, desde entonces, el nuevo laborismo ha rechazado con vehemencia el proyecto socialdemócrata y ha preferido sintonizar con las tendencias neoliberales existentes, buscando instalar estrategias gerenciales y de responsabilidad en diversos entornos educacionales, mientras implementa la educación y capacitación de adultos mediante el fomento a lo que se conoce como “lifelong learning” y la puesta en marcha de diversos programas de desarrollo profesional continuo. Aunque con frecuencia se dice que tal estrategia es una simple réplica de las políticas de cambio educativo propias del Partido Conservador, en sentido estricto no es así. Es una política de tercera vía, en su forma más eficaz: un conjunto de ideas que promueven, retóricamente, una postura de centroizquierda respecto de la reforma económica y social, pero que, a menudo, protege y nutre un neoliberalismo inmisericorde, en que las nociones de asistencia social disminuyen y el mercado

asume la precedencia distributiva. Con estas limitaciones, el cambio educacional posterior a 1997 se ha caracterizado por la preocupación que el nuevo laborismo ha manifestado frente a la economía mundial basada en el conocimiento (Blair, 2000). Núcleo central del proyecto global es la explotación del capital humano y de los recursos humanos. La lógica es que, si Gran Bretaña ha de mantenerse como fuerza económica mundial (o quiere volver a serlo), tiene que atraer inversiones de ultramar. Para lograrlo, debe demostrar que posee una fuerza laboral de alta calificación (y en continua recalificación o perfeccionamiento). En el marco de este modelo de capital humano, el desarrollo del potencial individual, en cuanto adquisición de conocimientos, educación y destrezas, es la clave de un futuro económico sustentable.

Las consecuencias de la estrategia gubernamental en este aspecto se han hecho sentir en todo el espectro educacional del Reino Unido y, últimamente, en la educación superior. Se dice que las declaraciones relativas a la importancia de la economía del conocimiento, la sociedad del aprendizaje y la edad de la información estarían todas fundadas en un modelo determinado de suministro de educación y capacitación que se originó en las discusiones de la era posterior a 1945 —en las que participaron las estructuras influyentes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización Mundial del Trabajo (OIT), el Banco Mundial y el Consejo de Europa—<sup>2</sup>, y que tanto los políticos como los responsables de formular políticas en el Reino Unido han presentado, con regularidad, como plan maestro de supervivencia económica en la era postfordista<sup>3</sup>. Esto es, una educación práctica, en cuanto se ocupa del desarrollo de recursos humanos y de la productividad económica mucho más que de las nociones de logro, crecimiento y realización personales,

---

2 Más detalles de los fundamentos históricos de dichas discusiones, véase Tight (1998a; 1998b).

3 Para un análisis más reciente de estos asuntos, con referencias concretas a la educación superior en el Reino Unido, véase CVCP y HEFCE (2000).

y de promover la educación en pro del bien social. El informe del Comité Dearing define esta situación cuando expresa que, en el futuro, las sociedades de éxito serán sociedades de aprendizaje, con fuerte dependencia de la educación superior.

“El crecimiento de la educación superior en los diez últimos años ha contribuido mucho a crear una sociedad de aprendizaje, es decir, una sociedad en que las personas de todas las condiciones reconocen la necesidad de continuar educándose y capacitándose durante toda su vida laboral [...] Pero, a veinte años plazo, Gran Bretaña tiene que avanzar más y más rápidamente en la creación de semejante sociedad, con el fin de sostener una economía competitiva [...] En una economía global, los fabricantes de bienes y los proveedores de servicios pueden ubicar o reubicar sus operaciones en cualquiera parte en que obtengan la mayor ventaja competitiva [...] Si el capital, los procesos de fabricación y las bases de servicios se pueden trasladar entre países, la única fuente estable de ventaja competitiva (aparte de los recursos naturales) es el pueblo de una nación. La educación y la capacitación deben permitir que, en una sociedad avanzada, su población pueda competir con las mejores del mundo (*National Committee of Inquiry into Higher Education*, 1997: 9).”

Con cierta perspicacia, Foster (2002) ha dicho que esto es una especie de modelo de educación de supermercado, en que el conocimiento se vende envasado en líneas cada vez más flexibles, de acuerdo con las necesidades económicas y la demanda de los consumidores (véase también Levidow, 2002; Nunn, 2002)<sup>4</sup>. En tal sentido, Foster (2002: 37) expresa:

“La educación superior [...] está dirigida a la renovación continua de los conocimientos y de las habilidades que se necesitan para mantener el valor del capital humano en la economía global

---

<sup>4</sup> A esta interpretación particular del suministro nacional de educación superior, Foster (2002) opone un modelo exploratorio o heurístico, que promueve una visión más moral y responsable de la educación.

impulsada por la tecnología. La educación superior sirve al instinto de supervivencia de aquellas sociedades (y dentro de ellas, de aquellos individuos) que muestran la mayor disposición a reaccionar ante el cambio con flexibilidad tecnológica y calidad autoinventiva.”

Todo lo anterior ha ocurrido en un clima de educación superior cada día más mercantilizado, en el cual se da prioridad al desarrollo sin precedentes, las relaciones con clientes y los intereses comerciales y financieros (Henkel, 2000; Kogan y Janney, 2000)<sup>5</sup>. En consecuencia, muchas de las estructuras de la educación superior, tanto administrativas como académicas, han cambiado. Prueba de ello es la adopción de estrategias gerenciales nuevas, el aumento de la actividad empresarial y el veloz desarrollo de sistemas de rendición de cuentas en los diez últimos años (Brehony y Deem, 2005; Deem, 1998; 2001; Delanty, 2001; Fuller, 2002; Slaughter y Leslie, 1997; Slaughter y Rhoades, 2004). A su vez, la producción, difusión y gestión del conocimiento han adquirido cada vez más importancia, lo mismo que las relaciones entre universidades y empresas privadas. El advenimiento de universidades empresariales y virtuales es una prueba más de dicha tendencia; ellas ocupan su lugar en medio del surgimiento de un mercado mundial donde

---

5 En Gran Bretaña, el periodo posterior a la década de 1980 ha sido de una transición a un sistema de educación superior masiva, concordante con los deseos y expectativas del Gobierno (Henckel, 2000). En 2001, las metas de ingreso del Gobierno vaticinaban que, en 2010, el 30% de los adultos jóvenes del Reino Unido estarían ingresando a la educación superior. La cifra se modificó en 2002, cuando la entonces ministra de Educación Superior, Margaret Hodge, aclaró las intenciones del Gobierno, en el sentido de que “en 2010, el 30% de los jóvenes de 18 a 30 años tendría la oportunidad de experimentar la educación superior” (Ainley, 2005). Estimaciones provisionales del Departamento de Educación y Habilidades (2005) del Reino Unido plantearon que en 2003/2004 la Tasa de Participación Inicial en la Educación Superior (HEIPR), en Inglaterra, era de un 43% (38% hombres, 47% mujeres). Las últimas cifras señalan que la gran mayoría (86,8% en 2003) de estos nuevos ingresados proviene de escuelas públicas, aunque esta tendencia estaría decayendo (BBC, 2005a). La tasa de abandono, entre los ingresados a los cursos de primer grado, subió de 7,3%, en 2001, a 7,8%, entre los que ingresaron en 2002 (BBC, 2005b). En cuanto al empleo de los titulados, las cifras más recientes de la Agencia de Estadística de Educación Superior (HESA) del Reino Unido plantean que, entre los que egresaron de instituciones de educación superior en 2003/2004, el 73,6% encontró trabajo (HESA, 2005).

está a la venta el suministro de educación superior (Levidow, 2002; Nunn, 2002). Pese a que el sector de la educación superior ha sufrido últimamente una reestructuración tan considerable, queda cada vez más claro que, en conjunto, las universidades del Reino Unido han llegado a un punto en el cual no pueden satisfacer, con su infraestructura actual, los niveles de demanda crecientes (concordantes con las metas del gobierno), especialmente dadas las diversas presiones que experimentan los académicos en el sentido de encontrar un equilibrio funcional entre la docencia, la investigación y la administración (Fuller, 2002; Slaughter y Leslie, 1997). En suma, las formas actuales de organización y entrega serían, sencillamente, insostenibles<sup>6</sup>.

## Iniciativas en políticas de educación superior

Esta tendencia a la reforma de la educación superior ha ido tomando cuerpo mediante varias iniciativas de política gubernamental e informes solicitados, que han emanado de crecientes inquietudes acerca del significado del aprendizaje continuo y de otras estrategias educacionales más amplias, en el marco de la nueva economía global. Como hemos visto, el Informe Dearing (*National Committee of Inquiry into Higher Education*, 1997) destacó la conexión entre capacidad de aprender, educación superior y éxito económico, como lo hicieron Kennedy (1997) y Fryer (1997), con acento en otros entornos educacionales (Tight, 1998). En fechas más recientes, tanto el Libro Blanco del gobierno —*The Future of Higher Education* (DfES, 2003)— como la *Lambert Review* (Lambert, 2003) han reforzado la necesidad de que las universidades se pongan en la vanguardia de la economía basada en el conocimiento, al tiempo que destacan la colaboración entre las instituciones de educación superior y el mundo de los negocios.

---

6 Tanto académicos como políticos reconocen ampliamente que, en el Reino Unido, la educación se encuentra hoy en estado de crisis. Las negociaciones actuales y recientes entre los dos partidos lo reflejan (Clarke, 2002; UUK, 2002).

En todos estos proyectos gubernamentales se presenta la universidad empresa como la única solución posible al problema de la crisis de financiamiento universitario, en el ámbito de una competencia global cada vez más intensa (Wright, 2005). El efecto de estas políticas es impulsar las instituciones de educación superior a estrategias de comercialización de nichos, más allá de la mera división entre universidades de sólo docencia y universidades selectas de investigación, sino también por la vía de universidades privadas, empresariales y virtuales (Levidow, 2002). En potencia, sin embargo, el aspecto más significativo de dichos cambios no es la relación más estrecha entre universidades y sector privado, sino la separación entre universidades que investigan y universidades que enseñan.

La comercialización de la universidad que tiene lugar en el Reino Unido, así como en todo el mundo, es impulsada por inquietudes de política internacional. Los países miembros de la Organización Mundial de Comercio, entre ellos en Reino Unido, han ofrecido incluir el tema de la educación superior en las discusiones dirigidas a aplicar las reglas del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (GATS, por sus siglas en inglés), con el fin de facilitar la liberalización dentro de la educación superior en todo el mundo (Wright, 2004). Y, si bien el Proceso Bolonia pretende crear sistemas conmensurables de alta calidad en educación superior, en toda la Unión Europea el programa ofrece una fuerte dimensión económica, dentro de la ambición de hacer de Europa "...la economía basada en el conocimiento más dinámica y competitiva del mundo" (Proceso Bolonia, 2003.2).

## Reacciones críticas y activismo académico

La mercantilización de la universidad ha suscitado una reacción crítica en distintas escalas. Ciertos académicos se han referido a este proceso, en el cual la educación se ha reducido para acomodarse a la necesidad económica y la demanda del consumidor, como "capitalismo académico" (Clark, 1998; Slaughter y Leslie, 1997;

Slaughter y Rhodes, 2004). En escala institucional mundial, este modelo comercializado de la educación superior iría en contra de la política de la UNESCO respecto del conjunto del sector, la que sostiene que el suministro educacional superior debe percibirse como un bien público y social y no como un bien de consumo. En escala europea, la Asociación de Universidades Europeas, el Comité de la Unión de Estudiantes Europeos sobre la Conversión de la Universidad en Bien de Consumo, además del grupo de presión *People and Planet* han encabezado con éxito campañas públicas contra la comercialización de la educación superior y han obligado a la Comisión Europea a abstenerse de incluir la educación superior en las negociaciones de libre comercio del GATS<sup>7</sup>.

En escala más popular, activistas y académicos se han movilizado para resistir la conversión de la educación en negocio, incluso la educación superior, mediante acción directa además de luchas pedagógicas y políticas localizadas (Apple, 2001).

Dado lo anterior, diríamos que hay maneras de volver a considerar la reforma reciente de la educación superior y las crecientes presiones externas, en beneficio de la experiencia de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, una de las formas en que los académicos pueden comprometerse críticamente con la promoción del espíritu empresarial en la educación superior es incorporando nociones de empresa en el currículo<sup>8</sup>. Para hacerlo, es preciso rechazar las abstracciones cargadas que ofrecen los responsables de formular las políticas y pensar en la reinención del currículo. Una vez decidida la índole precisa de la reinención se puede recurrir, en busca de apoyo, a las tradiciones intelectuales de nuestros propios pedagogos críticos.

---

7 Mayores informaciones acerca de estas organizaciones, véase: <http://www.esib.org/commodification/coco.html>, <http://www.peopleandplanet.org/tradejustice/pressrelease20030313.php>, y <http://www.eua.be/eua/index.jsp>

8 Aquí nuestro pensamiento se basa en el concepto más específico de empresa social. Mayor exploración de esta idea, véase Neary y Parker (2005).

Aun cuando la mayor amenaza a la teoría y la realidad de la universidad moderna es la separación entre docencia e investigación, está claro que estas dos metas no se excluyen mutuamente, visión que vienen destacando hace algún tiempo los proponentes de la “docencia guiada por la investigación”. Con todo, sostenemos que es posible adoptar un rejuvenecimiento más radical del currículo de educación superior si se pone la investigación al centro de la experiencia de pregrado, en armonía con las pedagogías críticas de estudiosos como Boyer (1990) y Freire (1970).

El proyecto de Boyer (1990) ha sido un intento de disolver el estéril debate entre docencia e investigación y, al hacerlo, reinventar el papel del docente universitario, definiendo de maneras más creativas lo que significa ser un académico. Para Boyer y sus seguidores, docencia e investigación deben ser consideradas como partes de la misma empresa intelectual y se deben ampliar para abarcar una estrategia de participación en problemas sociales efectivos fuera de la academia: lo que Boyer denomina “erudición de compromiso”. El cuadro mucho más histórico de la pedagogía crítica que presenta Freire (1970) deja en claro que los adelantos progresivos en docencia y aprendizaje son posibles solamente como consecuencia de una transformación radical en el ámbito social, y que no son simplemente un asunto de reforma institucional. Freire sostiene que la educación debe fundarse en las vidas reales de alumnos, los que, a su vez, deben mostrarse activos en la producción del conocimiento real y no quedarse como destinatarios pasivos de lo que los docentes les dicen. Junto con exponer los efectos deshumanizantes y opresivos del sistema “bancario” de educación, en el cual se concibe a los alumnos como receptáculos vacíos, en cuyo interior se deposita el conocimiento, Freire propone una educación libertaria y formuladora de problemas, como alternativa radical. Semejante experiencia educacional encierra el potencial de estimular y desarrollar en los estudiantes la conciencia crítica, y de transformar la enajenada relación docente/alumno en una pedagogía cuya base es la confianza del docente en el poder creativo del alumno, junto con un compromiso frente a un proceso recíproco de diálogo y aprendizaje.

Con plena conciencia de los peligros que rodean la aceptación a fardo cerrado de la pedagogía crítica, en la teoría y en la práctica, tomamos de la obra de Freire un recordatorio urgente de las posibilidades transformadoras de la educación. Al mismo tiempo, compartimos su insistencia en el carácter central de combinar acción y reflexión (praxis) por medio de la docencia y el aprendizaje, en su calidad de actividades útiles en lo social y lo intelectual. Una pedagogía que pone la praxis en primer plano exige que tanto alumnos como docentes tengan un enfoque positivo frente al riesgo y empleen métodos de pensar e investigar en colaboración. De este modo, el conocimiento no es un objeto que se deposita y se archiva, sino que hay que generarlo continuamente, mediante "...la invención y la reinención, y a través de la indagación inquieta, impaciente, continua y esperanzada que los seres humanos persiguen en el mundo, con el mundo y unos con otros" (Freire, 1970, p. 53).

Nuestra sugerencia, pues, es rechazar las nociones tradicionales de empresa y argumentar en favor de reinventar la práctica curricular, poniendo la investigación al centro de la educación de pregrado. No se trata simplemente de reforzar la manera en que la investigación del docente de educación superior informa su docencia (como en la versión convencional del término "docencia guiada por la investigación"), sino, más bien, de una apreciación mucho más amplia de la relación entre docencia e investigación (Brew, 2001). Al centro de este enfoque más amplio está la percepción de que el aprendizaje de pregrado se realiza con la participación activa de los estudiantes en sus propios proyectos de investigación, junto con otros estudiantes y sus profesores. De este modo, el rejuvenecimiento y la reinención del currículo que planteamos contrarresta la tendencia a mirar la docencia y la investigación como actividades discretas, como lo ejemplifica el Libro Blanco del gobierno del Reino Unido, *The Future of Higher Education*, 2003, el informe Lambert y, desde luego, la estructura de rendición de cuentas que tiene el *Research Assessment Exercise* (RAE)<sup>9</sup>.

---

9 Este tipo de reinención del currículo está tomando forma en la Universidad de Warwick, véase: <http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/sociology/research/cetl/>. Más detalles relativos a las clases de proyectos estudiantiles que se han elaborado de acuerdo con esta iniciativa, véase: <http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/sociology/research/fkuc/>

## En conclusión

En este artículo hemos analizado la conversión en bien de consumo de la educación superior del Reino Unido, en el periodo posterior a la década de 1980, y cómo el espíritu empresarial ha surgido como una de las facetas más fuertes de ese proceso. Hemos planteado, igualmente, la manera en que la práctica pedagógica podría dar lugar a una exploración más crítica de la relación entre espíritu empresarial y educación en el marco de un modelo de empresa social. En tal sentido, cabe preguntarse: ¿por qué nuestros planteamientos para renovar la práctica del currículo de educación superior van a ser más eficaces que el modelo de empresa tradicional? Pensamos que hay tres motivos principales. En primer lugar, nuestra propuesta de vincular docencia e investigación habla en términos de academia y no de negocios, y es probable que resulte más atrayente, en particular a quienes trabajan en Humanidades y Ciencias Sociales. Segundo, la combinación de investigación y docencia en pregrado, si bien engañosamente simple, es, en sí misma, una innovación radical auténtica. En tercer lugar, nuestro enfoque no está limitado por la afirmación positiva de conceptos sin definir (es decir, el enfoque de política), sino que está fundado en el proceso intelectualmente refinado de la crítica negativa (es decir, el enfoque crítico de la ciencia social). En círculos académicos y de formulación de políticas se sostiene con frecuencia que la mejor política se apoya en la mejor práctica académica y no al contrario. Desde nuestra propia experiencia con estudiantes, querríamos alentar una interpretación más amplia de la relación entre investigación y docencia, y una promoción más extensa de la reinención del currículo en armonía con el modelo de empresa que se ha presentado.

## Referencias bibliográficas

- Ainley, P. For Free Universities. *Journal of Further and Higher Education*, 29 (3), 2005, pp. 277-285.
- Apple, M. (ed.) *The State and the Politics of Knowledge*. Routledge/Falmer, London, 2001.
- BBC. *State schools' student share fall*. 2005a, Available at: <http://news.bbc.co.uk/1/hi/education/4268558.stm>
- BBC. *University drop-out rate rising*. 2005b, Available at: <http://news.bbc.co.uk/1/hi/education/4270044.stm>
- Blair, T. *Speech to Knowledge 2000 - Conference on the Knowledge Driven Economy*, 2000. Available at: <http://www.dti.gov.uk/knowledge2000/blair.htm>
- Bologna Process. *Realising the European Higher Education Area*. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Berlin, September, 2005. Available at: [http://www.ntb.ch/SEFI/milestone/Berlin\\_Comm\\_engl.pdf](http://www.ntb.ch/SEFI/milestone/Berlin_Comm_engl.pdf)
- Brehony, K.J. and Deem, R. Challenging the post-Fordist/flexible organisation thesis: the case of reformed educational organisations. *British Journal of Sociology of Education*, 26 (3), 2005, pp. 395-414.
- Brew, A. *The Nature of Research: Inquiry in Academic Contexts*. Routledge/Falmer, London, 2001.
- Boyer, E. *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*, Jossey-Bass, San Francisco, 1990.
- Clark, B. R. *Creating Entrepreneurial Universities: organisational pathways of transformation*, Elsevier, New York, 1998.
- Clarke, C. *DfES discussion paper on higher education*. 2002. Available at: <http://www.dfes.gov.uk/highereducation/docs/discussion.pdf>
- CVCP and HEFCE *The Business of Higher Education: UK Perspectives*. CVCP/HEFCE, London, 2000.
- Deem, R. New managerialism in higher education-the management of performances and cultures in universities. *International Studies in the Sociology of Education*, 8 (1), 1998, pp. 47-70.
- Deem, R. (2001), Globalisation, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurialism in Universities: is the local dimension still important? *Comparative Education*, 37 (1), pp. 7-20.

- Department of Education and Skills (DfES) *The Future of Higher Education*. The Stationary Office, London, 2003, Cm.5735.
- Department of Education and Skills (DfES) *Participation Rates in Higher Education: Academic Years 1999/2000-2003/04* (Provisional), 2005. Available at: <http://www.dfes.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/s000572/SFR14-2005v3.pdf>
- Foster, J. Sustainability, Higher Education and the Learning Society. *Environmental Education Research*, 8 (1), 2002, pp. 35-41.
- Friere, P. *The Pedagogy of the Oppressed*. Continuum, New York, 1970.
- Fryer, B. *Learning for the Twenty-first Century*. National Advisory Group for Continuing Education and Lifelong Learning, Leicester, 1997.
- Fuller, S. *Knowledge Management Foundations*. Butterworth Heinemann, London, 2002.
- Henkel, M. *Academic Identities and Policy Change in Higher Education*. Jessica Kingsley, London, 2000.
- HESA. *Destinations of Leavers from Higher Education 2003/04*. HESA, Cheltenham, 2005.
- Kennedy, H. *Learning Works: Widening Participation in Further education*. HEFCE, Coventry, 1997.
- Kogan, M. and Hanney, S. *Reforming Higher Education*. Jessica Kingsley, London, 2000.
- Lambert, R. *Lambert Review of Business-University Collaboration*. 2003. Available at: <http://www.lambertreview.org.uk>
- Levidow, L. Marketising Higher Education: Neo-liberal Strategies and Counter Strategies. *The Commoner*, No 3, January 2002. Available at: <http://www.thecommoner.org/03levidow.pdf>
- National Committee of Inquiry into Higher Education. *Higher Education in the Learning Society*. HMSO, London, 1997.
- Neary, M. and Parker, A. *Enterprise, Social Enterprise and Critical Pedagogy-Reinventing the HE Curriculum*. National Council for Graduate Education, London, 2005. Available at: <http://ncge.org.uk/policy.php?Entry=papers>
- Nunn, A. Interpreting the “Knowledge Economy” Cacophony: the extension of commodification to information production, dissemination and storage. *Information for Social Change*, 14, Winter 2001-02. Available

at: <http://www.libr.org/ISC/articles/14-Nunn.htm>

- Olssen, M. and Peters, M.A. Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20 (3), 2005, pp. 313-345.
- Rikowski, G. *The Battle in Seattle: the Significance for Education*. The Tufnell Press, London, 2001.
- Rikowski, G. Transfiguration: Globalisation, the World Trade Organisation and the National faces of the GATS. *Information for Social Change*, 14, Winter 2001-02. Available at: [http://www.libr.org/ISC/articles/14-Glenn\\_Rikowski.htm](http://www.libr.org/ISC/articles/14-Glenn_Rikowski.htm)
- Slaughter, S. and Leslie, G. *Academic Capitalism*. John Hopkins, Baltimore, 1997.
- Slaughter, S. and Rhoades, G. *Academic Capitalism and the New Economy*. Johns Hopkins University Press, Baltimore, 2004.
- Tight, M. Education, Education, Education! The version of lifelong learning in the Kennedy, Fearing and Fryer reports. *Oxford Review of Education*, 24 (4), 1998a, pp. 473-485.
- Tight, M. Lifelong Learning: Opportunity or Compulsion? *British Journal of Educational Studies*, 46 (3), 1998b, pp. 251-263.
- UNESCO *The World Conference of Higher Education in the Twenty First Century: Vision and Action*. UNESCO, Paris Headquarters, 5-9 October 1998.
- UUK *Response to DfES discussion paper on Higher Education*, December, 2002, Universities UK. Available at: [http://www.universitiesuk.ac.uk/discussion/consultation\\_response\\_text.pdf](http://www.universitiesuk.ac.uk/discussion/consultation_response_text.pdf)
- Wooldridge, A. The Brains Business. *The Economist*, 8<sup>th</sup> September 2005. Available at: [http://www.economist.com/surveys/displayStory.cfm?Story\\_id=4339960](http://www.economist.com/surveys/displayStory.cfm?Story_id=4339960)
- Wright S. Markets, Corporations, Consumers? New Landscapes of Higher Education. *Learning and Teaching in the Social Sciences*, 1 (2), 2004, pp. 71-93.