

## Teorizando y analizando el trabajo académico

Thomas Allmer<sup>1</sup>

El presente artículo es una traducción<sup>2</sup> de: Allmer, Thomas (2018). Theorising and Analysing Academic Labour. TripleC: Communication, Capitalism & Critique 16 (1): 49-77. <http://www.triple-c.at/index.php/tripleC/article/view/868>.

### Resumen

El objetivo de este artículo es contextualizar históricamente a las universidades dentro del capitalismo y analizar teórica y críticamente el trabajo (labour)<sup>3</sup> académico y el despliegue de los medios digitales. Se sostiene que la expansión de la universidad en la postguerra puede considerarse como medio y resultado del capitalismo informacional, y como el desarrollo dialéctico del ascenso social y la mercantilización avanzada. El artículo busca identificar la posición de clase de los trabajadores académicos, introduce la distinción entre dos formas de trabajo (*work* y *labour*) académico, discute la conexión entre lo académico, la información y el trabajo (work) cultural, y sugiere una definición amplia del trabajo (labour) universitario. Presenta también un modelo teórico de las condiciones de trabajo que ayuda a analizar sistemáticamente el proceso de trabajo académico y ofrece una perspectiva general de las condiciones de trabajo en las universidades. Asimismo, el escrito postula la necesidad de considerar el desarrollo de las tecnologías de la educación como una dialéctica de continuidad y discontinuidad, y discute el cambio de naturaleza de las fuerzas y relaciones de producción, así como el impacto en las condiciones de trabajo de los académicos en la universidad digital. Basándose en el enfoque inclusivo de la transformación social de Erik Olin Wright, el artículo concluye con la necesidad de juntar estrategias anarquistas, socialdemócratas y revolucionarias para establecer una universidad socialista en una sociedad de la información basada en los comunes.

<sup>1</sup> Universidad de Stirling, Escocia, y Grupo de Investigación sobre la Teoría Unificada de la Información (Theory of Information Research Group) Austria. [thomas.allmer@stir.ac.uk](mailto:thomas.allmer@stir.ac.uk), <http://allmer.uti.at>.

<sup>2</sup> La traducción y cuidado editorial fue realizada por Elena Bergé, Ana Marotias, Martina Lasalle, Santiago Liudat, Ignacio Perrone y Mariano Zukerfeld.

<sup>3</sup> [Nota de los traductores] El equipo de traducción de Hipertextos se confronta permanentemente con dificultades relativas a la distinción anglosajona entre *work* y *labour* en inglés o *werk* y *arbeit* en alemán. En efecto, a pesar de que la palabra labour tiene una raíz latina (laborem), cuando se introduce en la lengua inglesa en el siglo XIV, queda ya asociada inequívocamente al sufrimiento, al padecimiento y la aspereza. Como reconoce Raymond Williams, labour designa formas de organización del trabajo bajo relaciones de clase, o en otros términos, relaciones de poder en las que el trabajador no domina y dirige su fuerza de trabajo o es compelido a trabajar por otros. Aquello que Marx, apelando a Hegel, designa con el término “alienación” y entiende la unidad de estas formas de alienación como explotación de la fuerza de trabajo. Como reconoce uno de los traductores de Williams, la traducción como labor resulta insatisfactoria. Otro tanto sucede con la expresión germana arbeit, que deriva del término arba que significa esclavo. Inversamente tanto Work como werk aluden a la creatividad, a la ejecutividad y si se nos permite la hipótesis antropológica, a la realización humana. Ante la recurrencia nada casual de esta diada contradictoria entre los artículos que la nuestra revista pone a disposición de los lectores de lengua española, el equipo de traducción de Hipertextos, seguirá intentando utilizar un significante en español que mejor se adapte al espíritu del texto, pero indicando entre paréntesis el término originalmente utilizado por los autores.

**Palabras Claves:** Teoría social crítica, Trabajo (labour) académico, Medios digitales, Universidades, Trabajadores del conocimiento, Trabajo (labour) digital, Capitalismo informacional, Condiciones de trabajo, Luchas/Conflictos

### Abstract

The aim of this article is to contextualise universities historically within capitalism and to analyse academic labour and the deployment of digital media theoretically and critical-ly. It argues that the post-war expansion of the university can be considered as medium and outcome of informational capitalism and as a dialectical development of social achievement and advanced commodification. The article strives to identify the class position of academic workers, introduces the distinction between academic work and labour, discusses the connection between academic, information and cultural work, and suggests a broad definition of university labour. It presents a theoretical model of working conditions that helps to systematically analyse the academic labour process and to provide an overview of working conditions at universities. The paper furthermore argues for the need to consider the development of education technologies as a dialectics of continuity and discontinuity, discusses the changing nature of the forces and relations of production, and the impact on the working conditions of academics in the digital university. Based on Erik Olin Wright's inclusive approach of social transformation, the article concludes with the need to bring together anarchist, social democratic and revolutionary strategies for establishing a socialist university in a commons-based information society.

**Keywords:** Critical Social Theory, Academic Labour, Digital Media, Universities, Knowledge Workers, Digital Labour, Informational Capitalism, Working Conditions, Struggles

### Resumo

O objetivo deste artigo é contextualizar historicamente as universidades dentro do capitalismo, bem como analisar teoricamente e criticamente o trabalho acadêmico e a implantação de mídias digitais. Argumenta-se que a expansão da universidade na pós-guerra pode ser considerada como um meio e resultado do capitalismo informacional e como o desenvolvimento dialético da ascensão social e da mercantilização avançada. O artigo procura identificar a posição de classe dos trabalhadores acadêmicos, introduz a distinção entre duas formas de trabalho (*labour* e *work*), discute a conexão entre os acadêmicos, a informação e o trabalho (*work*) cultural e sugere uma definição ampla do trabalho (*labour*) universitário. Também apresenta um modelo teórico de condições de trabalho que ajuda a analisar sistematicamente o processo de trabalho acadêmico e oferece uma perspectiva geral das condições de trabalho nas universidades. Além disso, o documento postula a necessidade de considerar o desenvolvimento de tecnologias educacionais como uma dialética de continuidade e descontinuidade, e discute a natureza mutável das forças e relações de produção, bem como o impacto nas condições de trabalho dos acadêmicos da universidade digital. Com base na abordagem inclusiva da transformação social de Erik Olin Wright, o artigo conclui com a necessidade de combinar estratégias anarquistas, social-democratas e revolucionárias para estabelecer uma universidade socialista em uma sociedade de informação comum.

**Palavras-chave:** Teoria social crítica, Trabalho (labour) académico, Mídia digital, Universidades, Trabalhadores do conhecimento, Trabalho (labour) digital, Capitalismo informacional, Condições de trabalho, Lutas / Conflitos

## Introducción

Las universidades son vistas frecuentemente como espacios intelectuales y comunidades de académicos, más que cómo ámbitos laborales. Al menos históricamente, los profesores universitarios han sido considerados como involucrados en su actividad por una elevada vocación, similar a la de los poetas (Harvie, 2006: 9). Las actividades de los académicos han sido comprendidas como una misión elevada, en lugar de como trabajo (*labour*), y los académicos como ciudadanos, más que como trabajadores. Este argumento es con frecuencia utilizado para desestimar las preocupaciones políticas de los trabajadores académicos (Gulli, 2009: 15).

Los estudios sobre trabajo académico son un campo interdisciplinario en la intersección de áreas como educación, *management*, estudios sobre políticas, estudios culturales y sociología. Este campo está en constante crecimiento, lo cual se refleja en una expansión de la literatura que da cuenta de los cambios en las condiciones de trabajo de los académicos. Uno de los objetivos de los estudios sobre el trabajo (*labour*) académico es derribar la idea del trabajo universitario como algo elevado y ajeno a otros trabajos.

Sin embargo, Winn (2015: 4, 10) sostiene que la literatura sobre los estudios sobre trabajo (*labour*) académico tiende a ser ensayística en su estilo, casi nunca comprometida en un nivel teórico, pero el autor critica los desarrollos neoliberales, ‘romantiza’ la ‘edad dorada’ de las universidades, y pretende restaurar configuraciones Fordistas. Este artículo pretende ir más allá de esa crítica poniendo el foco en una aproximación desde la teoría social crítica, contextualizando históricamente las universidades dentro del capitalismo y analizando teóricamente el trabajo (*labour*) académico.

Mientras que la enseñanza y la investigación en las universidades se vuelve más virtual y digital (por ejemplo, la investigación en línea y los métodos digitales, los ambientes de aprendizaje virtual, los cursos en línea masivos abiertos), varios autores (Noble 1998; Gregg 2013; Lupton 2014; Poritz and Rees 2017) han sugerido que el despliegue de los medios digitales tiene un impacto en las condiciones de trabajo de los académicos: el desdibujamiento de la separación entre los espacios de trabajo y otros espacios de la vida y la vigilancia digital, por sólo nombrar unos pocos.

De ahí que este artículo se enfoque en las siguientes áreas, moviéndose del nivel abstracto al concreto:

- Contexto histórico: universidades y trabajo académico

- Trabajo académico: análisis teórico de las formas, conceptos y condiciones
- Medios digitales: impactos en las universidades y en el trabajo académico

Abordo estos puntos basándome en una aproximación desde la teoría social crítica. Al hacerlo, desarrollo la historia y el contexto de las universidades en la próxima sección. La segunda sección se ocupa de las formas y conceptos del trabajo académico y provee un análisis sistemático de las condiciones de trabajo en instituciones de educación superior. El impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el trabajo académico se describe en la sección tres. El artículo concluye con un resumen y discute los potenciales y las alternativas políticas. Si bien se hacen referencias a otras áreas como los Estados Unidos y Europa Continental, este artículo se focaliza principalmente en el Reino Unido.

### **1. Contexto histórico: Universidades y trabajo (labour) académico en el Capitalismo informacional**

Las universidades más antiguas como las que están en Oxford y en Cambridge fueron fundadas antes de que el Estado moderno británico fuera creado. Consideradas históricamente, las universidades británicas han sido entendidas como comunidades de académicos persiguiendo el conocimiento y haciendo avanzar la educación. La idea medieval era que los académicos debían organizarse ellos mismos, de modo tal que la colegialidad jugaba un rol importante (Callinicos, 2006: 21). La idea está todavía reflejada en la forma legal actual y la mayoría de las universidades (del Reino Unido) son instituciones corporativas independientes con estatus de organizaciones sin fines de lucro (ONGs). Las universidades británicas no son organizaciones estatales como lo son en muchos otros países europeos, como Alemania e Italia. Tampoco pueden sus empleados ser considerados como funcionarios estatales. Dado que legalmente las universidades del Reino Unido no fueron nunca organizaciones estatales, sino independientes, debe tenerse mucho cuidado en usar el término 'privatización', aunque el gobierno del Reino Unido haya implementado recientemente nuevas legislaciones que dan a las universidades la libertad de cambiar su forma corporativa para tener mejor acceso a la inversión privada (McGettigan, 2013: 128). Tercerizar varias tareas y crear emprendimientos articulados con el sector privado son estrategias adicionales de las universidades para debilitar su estatus de ONGs (para más información sobre esto, ver: McGettigan, 2013: 128).

El panorama de la educación superior ha cambiado en las últimas décadas. Uno de los cambios más obvios es la expansión en números absolutos en términos de

proveedores, población estudiantil y personal de la universidad. Tomando Escocia como ejemplo, 232.570 estudiantes (de tiempo completo y parcial, de grado y de posgrado, nacionales e internacionales) fueron inscriptos en el año académico 2014/2015. En contraste, 223.530 personas estudiaron en Escocia en 2006/2007 y 163.519 personas en 1996/1997. Se trata de un incremento del 36,7 % desde 1996 a 2006, y de una suba posterior del 4 % desde el 2006 al 2014. Uno de los principales motivos de esta expansión es la internacionalización del sector de la educación superior. 50.015 estudiantes internacionales (otros estudiantes de la Unión Europea y de otras regiones) estudiaron en alguna de las 19 instituciones de educación superior en Escocia. Tomando los estudiantes de posgrado por separado, 40,7% de ellos provenía de fuera del Reino Unido. 19.250 académicos (de tiempo parcial y completo), 10.515 académicos no permanentes y 23.650 no académicos son empleados en las universidades escocesas. Al menos dos tercios (64,9%) de ellos trabajan en las ciudades principales de Edimburgo y Glasgow (toda la información para el año académico 2014/2015: Higher Education Statistics Agency, 2016).

Una de las cuestiones cruciales es cómo analizar la expansión de las universidades. Según Callinicos (2006: 5) hay dos formas principales de interpretación que compiten entre sí:

1. Una forma sería criticar esos desarrollos basándose en el argumento de que una expansión de la universidad baja necesariamente la calidad de la educación superior. La expansión conduce a cantidad en lugar de a calidad, una relación docentes/estudiantes que empeora y una devaluación de la titulación universitaria en general. Esta línea de argumentación está a menudo acompañada de la idea de que las universidades deberían ser el privilegio de una minoría que se eduque en universidades de elite. Esta posición considera la expansión de las universidades como un desarrollo negativo y está tradicionalmente ligada a políticas conservadoras.

Efectivamente, en las últimas décadas la proporción del personal docente y no docente en relación al alumnado ha disminuido (Higher Education Statistics Agency, 2016), y la carga de trabajo y la presión del tiempo para el personal académico ha aumentado (University and College Union, 2016: 18-19), lo cual podría también tener un efecto dañino en la calidad de la investigación y la enseñanza en las universidades del Reino Unido. Pero la cuestión continúa siendo si estos desarrollos son necesariamente un resultado de la expansión de las universidades o más bien de sus condiciones económicas y políticas. Se podría imaginar expandir la educación superior con la provisión de los recursos necesarios y promover, así, una inclusión social real. La crítica sobre la baja calidad de la educación superior implica algunos elementos

ciertos, pero es frágil en el análisis de las causas y las soluciones que sugiere. Romantizar el pasado, sosteniendo a la educación superior como un privilegio para pocos y defendiendo universidades de elite, implica una ideología conservadora y reaccionaria.

2. Otra posición podría ser que la expansión de la universidad amplía el acceso para las personas de entornos más desfavorecidos, las mujeres y las minorías étnicas y, de ese modo, provee inclusión, igualdad de oportunidades y justicia social. La educación es considerada como un camino para salir de la pobreza y de las desventajas, y para crear una sociedad socialmente más justa. Tradicionalmente ligada a políticas laboristas (N del T: del partido laborista), la expansión de la universidad es considerada un desarrollo positivo.

La expansión de la universidad y la ampliación del acceso para estudiantes y académicos de entornos más desfavorecidos, para mujeres y minorías étnicas puede considerarse un logro y un avance social importante del último siglo, y fue en parte el resultado de la lucha de clases, los movimientos de mujeres y los movimientos por los derechos civiles (Dyer-Witthford, 2005: 80). Además, la expansión de la educación superior también condujo a una más amplia politización a través de los estratos sociales y resultó en movimientos estudiantiles en diversas sociedades industrializadas avanzadas, como Alemania y Francia a fines de los '60s. Puede considerarse que estos desarrollos están en el nivel subjetivo dado que los actores, agencias y grupos sociales se pusieron de pie, elevaron su voz y lucharon por modificar para mejor las estructuras de la universidad y de la sociedad. Es el impacto de los seres humanos en la sociedad.

El capitalismo ha cambiado del fordismo a un régimen de acumulación postfordista y del keynesianismo a un modo de regulación neoliberal (Jessop, 2002). Más aún que el fordismo, el capitalismo informacional requiere y se basa en trabajadores capacitados y calificados, tales como gerentes, tecnócratas y científicos que sean capaces de planificar, administrar y operar el sofisticado proceso de producción. La ampliación de la universidad proporciona dicha fuerza de trabajo al ser un lugar ideal para la empleabilidad y para la capacitación de los trabajadores para el mercado postfordista (Dyer-Witthford 2005, 71). La universidad neoliberal proporciona la fuerza de trabajo para las corporaciones sin costo alguno, ya que la educación superior es financiada por el Estado y/o pagada individualmente a través de la matrícula. El capital expropia así los bienes comunes.

Además de la estricta subordinación de la enseñanza a las necesidades económicas, la investigación también ha cambiado en el área postfordista. Se necesita mucha más investigación ya que las esferas de producción, circulación y consumo se han vuelto más complejas. Mientras que las compañías más grandes tendían a tener sus propios

laboratorios de investigación, el régimen de acumulación postfordista requiere de investigación a una escala que obliga a las empresas a subcontratar la investigación a las universidades para reducir los costos (Callinicos, 2006: 13). Han surgido nuevos emprendimientos conjuntos entre universidades y el sector privado en relación a la lógica de la competencia internacional y el beneficio. Los costos y riesgos de la investigación se han socializado, mientras que los beneficios de la innovación se privatizaron (Dyer-Witheford, 2005: 76; Noble, 1998). Debido a la naturaleza cambiante de la enseñanza y la investigación en la era neoliberal, Dyer-Witheford (2005: 76) afirma que “el capital se vuelve más intelectual; las universidades se vuelven más industriales”. La investigación académica se ha vuelto crucial para la acumulación postfordista (Dyer-Witheford, 2011: 279).

En resumen, la expansión de la universidad de la posguerra puede considerarse como medio y resultado del capitalismo informacional. Si bien los laboratorios de investigación contribuyeron a aportar tecnologías de la información e innovaciones tecnocientíficas que ayudaron a desarrollar una economía basada en el conocimiento (medio), el capitalismo informacional requiere una fuerza laboral altamente capacitada y calificada que es proporcionada por la universidad neoliberal (resultado).

Como parte del proyecto neoliberal, el Estado se ha retirado gradualmente y se ha impulsado una privatización, liberalización y desregulación radical del mercado para mantener la competitividad internacional. Fue principalmente la ideología neoliberal de la era Margaret Thatcher en el Reino Unido y de la época de Ronald Reagan en los Estados Unidos en la década de 1980, iniciando un proceso de recortes masivos en los servicios sociales y una reducción de impuestos para las empresas y al mismo tiempo otorgando subsidios, la que tuvo un enorme impacto en las condiciones de trabajo, incluida la introducción de horarios de trabajo flexibles, la reducción del nivel salarial, el aumento de la carga de trabajo, la menor seguridad en el empleo, etc. Estos acontecimientos no solo se produjeron en el sector privado, sino también en instituciones públicas como las universidades. Con el auge del neoliberalismo, se implementó un “nuevo gerencialismo” (Deem, Hillyard y Reed, 2007) en el sector público, que afecta tanto a los estudiantes como al personal de las instituciones de educación superior. Por lo tanto, las universidades de hoy deben considerarse en el contexto de la transición del capitalismo desde un régimen de acumulación fordista a uno postfordista y desde un modo de regulación keynesiano a uno neoliberal.

Como argumenté anteriormente, la ampliación del acceso a las universidades es el éxito histórico de las luchas sociales de los seres humanos en un nivel subjetivo. Simultáneamente, el capitalismo descansa en la expansión de las universidades, ya que requiere investigación avanzada y una fuerza laboral altamente calificada bajo

condiciones neoliberales y postfordistas. Estos hechos son objetivos en contraste, porque las estructuras sociales permiten y restringen las acciones individuales. Para responder a la pregunta acerca de si la expansión de la universidad puede considerarse como un desarrollo positivo que promueve la justicia social, se debe tener en cuenta no solo el nivel subjetivo, sino también el objetivo y el contexto neoliberal y postfordista. Principalmente, al capital no le importa el origen social de las personas, siempre que realicen investigaciones valiosas y puedan ser explotadas como mano de obra entrenada y capacitada. “El límite infranqueable de la política de identidad del campus está marcado por la recuperación del capital cognitivo para impulsar un reclutamiento más amplio de la inteligencia social. Un credo académico oficial de multiculturalismo y equidad de género abre el camino a una mercantilización más completa y eficiente del trabajo intelectual” (Dyer-Witheford, 2005: 80). La expansión de la universidad no es positiva ni negativa, sino un desarrollo contradictorio, ya que amplía el acceso tanto para los grupos subordinados como para los intereses del capital. Haciendo una analogía con la idea del Iluminismo de Horkheimer y Adorno (1969), entendida como un proceso dialéctico de progreso y retroceso, libertad y barbarie, la expansión universitaria también puede comprenderse como un desarrollo dialéctico de progreso y retroceso, logros sociales y una avanzada mercantilización.

Debido a que las dos principales formas de interpretación de la expansión de la universidad tienen puntos débiles, aquí se presenta una tercera opción:

3. Terranova (2004) sostiene que “el debate parece estar atrapado en la falsa oposición entre la torre de marfil estática y protegida y el mercado dinámico y democrático”. En realidad, necesitamos una expansión socialista de la universidad que proporcione los recursos materiales necesarios para garantizar la enseñanza y la investigación de alta calidad, por un lado, y un contexto político y económico que permita ampliar el acceso a la educación en general y a la educación superior en particular para todos los grupos sociales, sin interferencias del capital, interesado en la mano de obra barata y en la investigación industrial, por el otro. “Nuestra comprensión del modo de producción de conocimiento en la educación superior y su función y propósito concebidos en la vida pública durante el último siglo, debe partir de una comprensión categórica del capitalismo y el modo histórico de producción que reproduce la universidad”. (Winn, 2015: 11). La lucha por mejores universidades no se puede separar de las luchas contra el capitalismo (Callinicos, 2006: 7; Gulli, 2009).



## 2. Trabajo académico

A continuación, me ocupo de las formas y conceptos del trabajo académico, para luego proporcionar un análisis sistemático de las condiciones de trabajo en las universidades.

### 2.1. Formas y Conceptos del Trabajo Académico

La discusión sobre el trabajo académico plantea la cuestión de si los trabajadores académicos son parte del proletariado, crean valor y son explotados en las sociedades capitalistas. Estas cuestiones son importantes a nivel teórico para poder ubicar a los académicos en un concepto de clase de manera adecuada. La identificación de la posición de clase de los trabajadores académicos es importante por razones políticas: para crear relaciones interpersonales y solidaridades y para comprender las luchas de clases.

En la introducción a la versión en inglés del segundo volumen de *El Capital*, Mandel sostiene que Marx utilizó un concepto amplio de proletariado que incluye a todos los trabajadores que tienen que vender su fuerza de trabajo. “La característica estructural definitoria del proletariado en el análisis del capitalismo de Marx es la compulsión socioeconómica de vender la fuerza de trabajo propia. Por tanto, en el proletariado se incluyen no solo los trabajadores industriales manuales, sino todos los trabajadores asalariados improductivos que están sujetos a las mismas restricciones fundamentales: la no propiedad de los medios de producción; la falta de acceso directo a los medios de subsistencia [...]; dinero insuficiente para comprar los medios de subsistencia sin una venta más o menos continua de la fuerza de trabajo” (Mandel, 1992: 47). Si aceptamos esta comprensión amplia y rechazamos la definición restringida del proletariado como constituida únicamente por los trabajadores productivos, los académicos pueden ser considerados como parte del proletariado, independientemente de si crean valor y de si son trabajadores productivos o improductivos.

Para responder a la cuestión de la creación de valor y la explotación de los académicos, tiene sentido echar un vistazo a cómo los teóricos del Estado analizan el papel de las organizaciones públicas y los empleados de la administración pública en general. En referencia a Yaffe y Offe, Wright (1978: 155-156) sostiene que “la producción estatal en sí misma no es producción para el mercado y, por lo tanto, el Estado no acumula capital a partir de ninguna ganancia obtenida por su propia producción. Por lo tanto, la mayoría de los gastos estatales no producen directamente plusvalía”. En “Class Counts”, afirma, además, que los salarios de los empleados estatales se pagan en gran parte con impuestos, por lo tanto, tienen una relación

diferente con las ganancias privadas y los impuestos públicos que los empleados de firmas capitalistas (Wright, 1997: 462). Si seguimos esta línea de razonamiento, se puede decir que, en comparación con los trabajadores de otros sectores, como los ingenieros de una empresa privada, los académicos, generalmente, no son empleados y, por lo tanto, no son explotados directamente por los capitalistas. Muchos académicos están empleados por el Estado o por organizaciones sin fines de lucro y, por lo tanto, no pueden considerarse empresas capitalistas. Para las escuelas, que en este contexto son comparables con las universidades, Harris (1982, 57) argumenta que los maestros “son empleados por el Estado y pagados a través de impuestos, por lo tanto, son trabajadores improductivos”. Los maestros están “fuera del proceso de valorización, y no producen directamente plusvalor” (Ibid., 128). En las universidades, no existe aquella relación entre los trabajadores por un lado y un propietario de las fuerzas productivas (es decir, el capitalista) por el otro. Operaciones tales como invertir en el mercado de valores, crear empresas conjuntas con el sector privado, subcontratar varias tareas, minimizar las estructuras democráticas, implementar nuevos métodos de gestión, etc. hacen que las instituciones de educación superior parezcan muy similares a las empresas privadas, pero la principal diferencia es que las universidades son propiedad del público y no de individuos. Las relaciones de propiedad entre empresas privadas y universidades difieren.

Marx describe a la tierra y a la naturaleza como objetos del trabajo, pero se puede argumentar que la información y el conocimiento también podrían servir como objetos del trabajo en el modo de producción capitalista. El propio Marx establece esta posibilidad en los 'Grundrisse'. El desarrollo tecnológico de las fuerzas productivas provoca una creciente importancia de la ciencia, la información y el conocimiento social general (*general intellect*) en el proceso de producción capitalista. El conocimiento se convierte en una fuerza directa de producción. En este contexto, Marx (1997) ha planteado la noción de “intelecto general”.

Se puede afirmar que el capitalismo ha alcanzado en la actualidad una etapa que Marx solo afirmó como una posibilidad, una economía basada en el conocimiento que depende de los cerebros de los seres humanos y del intelecto social (Dyer-Witthoford, 2005: 73; Bulut, 2011: 161). El cerebro se ha convertido en una importante fuerza productiva en el capitalismo informacional (Fuchs, 2008: 200). Las últimas décadas de la producción capitalista se han caracterizado por una intensificación y extensión de los bienes informacionales basados en el conocimiento, las ideas, la comunicación, las relaciones, los artefactos emocionales, el contenido cultural, etc. Es decir, el trabajo no solo se basa en la información, sino que la información y la comunicación son ahora formas directas de trabajo. Los diferentes tipos de trabajo incluyen el trabajo agrícola, industrial e informacional (Fuchs y Seignani, 2013: 257). Parte de esta información y

conocimiento es creada y compartida por académicos en instituciones de educación superior. Las universidades juegan así un papel importante en el capitalismo informacional.

El autonomismo marxista ha planteado el concepto de lo “común”. La forma germinal (*Keimform*) del capitalismo es la mercancía y la forma germinal del comunismo es lo común (Dyer-Witheford, 2007: 81; Hardt y Negri, 2009: 273). Una mercancía es un bien producido para el intercambio y un bien común es un bien producido por las colectividades para ser compartido con todos. Lo común es la superación (*aufhebung*) dialéctica de la propiedad privada y los bienes públicos.

La lógica capitalista tiene una relación muy contradictoria con lo común, porque lo necesita y al mismo tiempo se le opone (Sandoval, 2014: 234). El capital descansa en lo común y no puede sobrevivir sin él, y asimismo intenta permanentemente expropiar y mercantilizar los bienes comunes. Los bienes comunes son producidos y reproducidos por todos, pero solo son apropiados por el capital para obtener ganancias. La acumulación y el desarrollo capitalistas paradójicamente requieren, e incluso hacen posible, la expansión de lo común y, al mismo tiempo, tienden a destruirlo (Hardt y Negri, 2009: 153). La lógica capitalista se basa en la producción colectiva y las subjetividades productivas y depende cada vez más de lo común debido a una mayor importancia de la información, la comunicación, el conocimiento y la creatividad para la producción capitalista. El control capitalista una y otra vez privatiza los bienes económicos, políticos, culturales, naturales y tecnológicos y se esfuerza por transformarlos en propiedad privada. Por lo tanto, la acumulación capitalista actual expropia y destruye los bienes comunes.

Se puede argumentar que el conocimiento y las habilidades que se crean y comparten en las universidades son parte de los bienes comunes. La creación de conocimiento académico puede considerarse como un proceso social. Los académicos crean conocimiento basándose en el conocimiento previo de la sociedad, comparten estos resultados con la sociedad para que se pueda generar mayor conocimiento en la sociedad, y así sucesivamente. La creación de conocimiento académico es el resultado de un proceso social común y un ciclo social infinito. Los estudiantes también participan en la producción de los conocimientos comunes, ya que la enseñanza no es un proceso de una sola vía. La interacción entre profesor y estudiante puede considerarse como producción y reproducción de conocimiento educativo. El capitalismo informacional se basa en el conocimiento común que se crea en parte en las universidades. Por un lado, el capital necesita el conocimiento como resultado de la investigación académica para impulsar la innovación, por otro lado, el capital requiere

una fuerza laboral altamente calificada que ha sido capacitada en instituciones de educación superior.

Debido a que las universidades son financiadas principalmente por el Estado y a través del pago de matrículas, el capital recibe los conocimientos comunes sin costo. El capital se apropia de los bienes comunes y, por lo tanto, explota los resultados del proceso de producción social de las universidades. El capital explota los bienes comunes y la sociedad. La implementación de patentes y derechos de propiedad intelectual es un intento de transformar el conocimiento científico y los bienes académicos en propiedades privadas. Aunque los trabajadores académicos y los estudiantes no están bajo el control directo del capital, son parte de la fuerza de trabajo del conocimiento al producir los bienes comunes que son consumidos por el capital. El trabajo académico, por lo tanto, produce indirectamente la plusvalía y es explotado por el capital. Los trabajadores académicos y los estudiantes pueden considerarse como parte de lo que Hardt y Negri (2004) llaman la “multitud”. La multitud es un concepto de clase expandido que va más allá del trabajo asalariado manual y que tiene en cuenta que el trabajo se basa cada vez más en los bienes comunes.

El consumo de capital de los bienes comunes de educación no es un proceso automático, que abarca todo. También deja espacio para nichos de enseñanza y aprendizaje críticos y contrahegemónicos que no sirven a los intereses del capital y no pueden ser subsumidos bajo el capitalismo. Esta forma de trabajo académico es improductiva y no crea plusvalía. Aunque la investigación y la enseñanza críticas son toleradas en cierta medida (y tienden a ser más altas en entornos donde la idea de la idea neoliberal es menos avanzada), alcanza limitaciones y restricciones, ya que los estudiantes necesitan capacitación profesional y habilidades de empleo para el mercado laboral. Además, las instituciones y los departamentos que tienen una tradición de educación crítica sin valor comercial a menudo se enfrentan a problemas financieros, despidos o incluso cierres. Globalmente, esta forma de educación tiende a ser marginada y la educación (superior) claramente sirve a los intereses del capital (Harris, 1982: 70). Además de la dimensión de la crítica mercantil y del trabajo académico, también existe un rango ideológico de la educación superior y de las universidades.

El proceso de trabajo es una actividad humana donde, con la ayuda de instrumentos de trabajo, se efectúa la alteración de la materia. Marx entiende el proceso de trabajo como una relación de la actividad humana con sus capacidades físicas e intelectuales y de los medios de producción con sus instrumentos y sujetos de trabajo. Las fuerzas productivas son un sistema de fuerzas de trabajo vivo y hechos y

factores del proceso de producción que causan e influyen en el trabajo (Leisewitz, 1990: 939). Existe una relación entre los actores humanos que trabajan (sujeto) y los medios de producción (objeto) que cambia históricamente y se basa en una formación concreta de la sociedad, como el capitalismo. Por un lado, las fuerzas productivas subjetivas son la unidad de las fuerzas laborales físicas y espirituales de un individuo (Marx 1997); es decir, capacidad física, calificación, conocimiento, habilidades, experiencias, etc. Por otro lado, las fuerzas productivas objetivas son factores del proceso de trabajo y producción que no están relacionados con un individuo; es decir, objetos de trabajo tales como recursos y materias primas e instrumentos de trabajo, incluida la tecnología.

De manera similar, el trabajo académico es una actividad en la que los académicos transforman y organizan, con la ayuda de instrumentos, un objeto para producir un resultado académico. Las fuerzas productivas son un sistema de trabajadores académicos y hechos y factores del proceso de producción que causan e influyen en el trabajo académico. La relación entre los académicos (sujeto) y los medios de producción (objeto) forma las fuerzas productivas de las universidades. Por un lado, las fuerzas productivas subjetivas son la unión de las capacidades físicas e intelectuales de los académicos. Por otro lado, las fuerzas productivas objetivas son factores del proceso de trabajo académico; es decir, objetos del trabajo académico, tales como conocimientos, habilidades y prácticas e instrumentos del trabajo académico, incluidas las bibliotecas, computadoras, laboratorios y equipos. Los académicos hacen uso de bibliotecas, computadoras, laboratorios y equipos para producir conocimientos, habilidades y prácticas y transmitirlos a la sociedad y a los estudiantes. Estas son “las fuerzas productivas generales del cerebro social” (Marx, 1997). El proceso se extingue en el producto e incluye los resultados de la investigación, tales como publicaciones e innovaciones técnicas y los diplomas educativos como licenciatura, maestría y doctorado.

Fuchs y Sevignani (2013: 239-249) nos recuerdan la importancia de hacer una diferenciación semántica entre dos tipos de trabajo en el idioma inglés (*work* y *labour*). El trabajo (*work*) es una actividad creativa y productiva que genera valores de uso para satisfacer las necesidades humanas. Es un concepto general y antropológico común a todas las sociedades. El trabajo (*labour*), en contraste, es una forma concreta de trabajo (*work*) que produce valor. El trabajo (*labour*) es una forma histórica de la organización del trabajo (*work*) en las sociedades de clase. Es una característica histórica específica integrada en las relaciones de clase. El trabajo como *work* es esencial y tiene lugar en todas las sociedades, el trabajo como *labour* solo tiene lugar en el capitalismo. Dado que las universidades son parte del capitalismo y los académicos están integrados en las relaciones de clase, tiene sentido hablar de trabajo (*labour*)

académico, en lugar de trabajo (work) académico (Winn, 2015: 1). El trabajo (labour) académico es una forma histórica específica del trabajo (work) académico.

Según Giddens (1981: 64) y Bourdieu (1977: 4), los fenómenos sociales se caracterizan por una relación mutua entre estructuras sociales y actores sociales. Las estructuras sociales pueden entenderse como relaciones institucionalizadas que habilitan y limitan al individuo. Los actores sociales pueden entenderse como individuos humanos que actúan dentro de estas estructuras sociales y podrían reaccionar ante éstas. Los fenómenos sociales consisten en estructuras sociales que habilitan y limitan a los actores sociales que reaccionan sobre dichas estructuras. El trabajo académico también se caracteriza por una relación mutua entre estructuras sociales y actores sociales; o, hablando más específicamente, entre forma y contenido. La estructura social y la forma de trabajo académico pueden entenderse como el contexto político, económico y cultural de las universidades. Esto incluye las relaciones de poder político, la estructura económica, la hegemonía cultural del trabajo académico, y ver a las universidades como instituciones dentro del capitalismo. Estas estructuras tienen un efecto habilitante y restrictivo en los académicos. Las estructuras habilitan, en el sentido de que hacen posible el trabajo en primer lugar. Por ejemplo, las universidades proporcionan contratos de empleo y recursos materiales y, por lo tanto, hacen posible el trabajo académico realizado por los individuos. Pero los contratos y los recursos son limitados de muchas maneras y, así, también limitan el trabajo individual y académico. Los actores sociales pueden entenderse como individuos humanos que realizan trabajos académicos que resultan en contenido académico. Esto incluye al académico como sujeto que genera como resultado particular conocimiento académico, habilidades y prácticas, el análisis y la garantía de la calidad y los valores de este resultado y su impacto pedagógico. Los actores sociales pueden reaccionar ante estructuras sociales dentro de las universidades. Las estructuras sociales son el resultado histórico de las luchas y, por lo tanto, cambian en cierta medida. Por ejemplo, la negociación salarial, la reducción de la carga de trabajo, los recursos adicionales, el personal nuevo, etc. son posibles reacciones de los académicos a la estructura social dentro de las universidades. Estas nuevas estructuras sociales tienen un efecto en los individuos. El trabajo académico es, por lo tanto, un proceso permanente de estructuras sociales que habilitan y restringen a los individuos que reaccionan sobre estas estructuras sociales.

Sin embargo, Winn (2015: 1-2) sostiene que hay una tendencia dentro de la literatura existente a centrarse en el contenido de la práctica académica, los valores, la enseñanza y la evaluación en la educación superior, preocupaciones por la identidad y lo que subjetivamente significa ser un académico. Tal enfoque es unilateral, no dialéctico, deja afuera la economía política de la educación superior y el

involucramiento crítico con el capitalismo. El enfoque de este artículo y mi investigación en curso reside en recuperar la relación entre el contexto político-económico y el académico como trabajador dentro de los estudios sobre el trabajo académico. La distinción entre *forma* y *contenido* del trabajo académico está relacionada con la distinción entre relaciones y fuerzas de producción. Tanto el *contenido* del trabajo académico como las fuerzas productivas consideran el proceso de producción particular, y la *forma* de trabajo académico y las relaciones de producción tienen en cuenta el contexto social de este proceso. Hablar sobre el *contenido* y omitir la *forma* del trabajo académico es tan problemático como hablar sobre formas específicas de la organización de las fuerzas productivas, con términos como 'sociedad de la información' o 'sociedad de la red', y omitir preguntas sobre las relaciones de producción con respecto a la propiedad, el poder y la división del trabajo.

Como se señaló en la sección anterior, aunque la universidad como lugar de creación de conocimiento académico tiene una larga tradición, su desarrollo desde un círculo intelectual de élites a una institución más amplia de educación superior puede considerarse como medio y resultado del capitalismo informacional. El ámbito académico es un subsistema específico del sector de la información y el conocimiento. El trabajo académico es una forma específica de trabajo informacional que tiene que ver con la producción y distribución (reproducción) de conocimientos, habilidades y prácticas académicas. Debido a que la cultura implica trabajo de información que crea contenido y comunicación, los académicos pueden considerarse trabajadores culturales (Gill, 2014). En resumen, el trabajo académico es parte del trabajo informacional que es parte del trabajo cultural. “Las tradiciones artísticas y académicas exaltan un concepto sacrificial del trabajo mental o cultural que son cada vez más vitales para los nuevos e importantes sectores de la industria del conocimiento” (Ross, 2000: 2). La fuerte relación entre las universidades y el neoliberalismo indica cómo las esferas de la cultura y la economía están interrelacionadas.

El trabajo académico está vinculado a otras formas de trabajo, como el trabajo administrativo, técnico y manual. Muchas formas diferentes de trabajo están directa e indirectamente involucradas en la creación y el intercambio de información y conocimiento en las universidades más allá de las actividades académicas de los profesores e investigadores. Piénsese, por ejemplo, en la secretaria que organiza la administración detrás de la enseñanza, el bibliotecario que organiza libros y revistas, el encargado de las tecnologías digitales que mantiene los sitios web y los servidores en las universidades, el trabajador manual que atiende el equipo en las aulas, el personal de limpieza y el portero que mantienen el funcionamiento edilicio de la universidad, etc. Las actividades académicas difícilmente serían posibles sin todas estas diferentes formas de trabajo en las universidades. Esto solo indica que el trabajo tiende a ser un

proceso social en el que participan muchos individuos; lo que Marx denominó “Gesamtarbeiter” (trabajador colectivo). Marx sostiene que el trabajo tiende a ser una combinación de trabajadores, una fuerza laboral combinada, que resulta en un producto combinado. “Para trabajar productivamente, ya no es necesario que el individuo mismo ponga su mano sobre el objeto; es suficiente para él ser un órgano del trabajador colectivo y realizar cualquiera de sus funciones subordinadas” (Marx, 1976: 643-644). Si echamos un vistazo al panorama de la educación superior en Escocia, se puede ver cuántas otras formas de trabajo están involucradas más allá del trabajo académico en las universidades. En 2014/2015 trabajaron en las universidades escocesas un total de 19.250 académicos en situaciones contractuales regulares, 10.515 académicos en contratos irregulares (tercerizados, en puestos inestables, etc.) y 23.650 trabajadores no académicos (Higher Education Statistics Agency, 2016). Eso significa que el 44,3 % son personal no académico, como administradores, tecnólogos, trabajadores manuales, etc. en las universidades. Si hablamos de trabajo en las universidades, no se debe pasar por alto esta forma de trabajo y la fuerza laboral que comprende casi la mitad de los trabajadores en números absolutos, al menos en el contexto escocés. Para ser precisos, se podría hacer una distinción entre el trabajo académico de investigación y enseñanza y el trabajo académico de administración y asistencia tecnológica en las universidades. Sin embargo, estas tareas se superponen en cierta medida; por ejemplo, los trabajadores académicos también tienen que realizar tareas administrativas tales como mantener registros de su grupo de estudiantes. Similar a una definición amplia de trabajo cultural (Fuchs y Sandoval 2014, 488), tener en cuenta todas las diferentes formas de trabajo que están directa e indirectamente involucradas en la creación y el intercambio de conocimiento académico (1) evita una comprensión idealista del trabajo académico que ignora su materialidad, (2) considera la conexión entre la tecnología y el contenido y (3) puede alimentar las solidaridades políticas entre diferentes grupos dentro de las universidades.

### 2.2. Las condiciones del trabajo académico

La reestructuración neoliberal de las universidades condujo a transformaciones como la reducción del gasto público, la reducción de costos, la asignación de recursos basados en la competencia y las disciplinas de cuasi mercado. Estas transformaciones estructurales tienen un efecto en las condiciones de trabajo, prácticas y relaciones de los sujetos dentro de las universidades. Esto también se refleja en una creciente literatura académica que informa sobre los cambios en las condiciones de trabajo, especialmente en lugares donde la reestructuración neoliberal puede considerarse relativamente avanzada y ha estado ocurriendo durante algunas décadas, como el Reino Unido, los Países Bajos, los Estados Unidos y Australia (Lorenz, 2012: 600).



Sandoval (2013, 323-325) proporciona un modelo sistemático de condiciones de trabajo basado en el circuito de acumulación de capital de Marx que se puede aplicar a diferentes sectores. El modelo identifica dimensiones que dan forma a las condiciones de trabajo en el proceso de acumulación de capital. Además, el modelo incluye el impacto de la legislación laboral del Estado en las condiciones de trabajo.

- Medios de producción: objetos (recursos) e instrumentos (tecnología) de trabajo.
- Fuerza de trabajo: características de la fuerza laboral, salud mental y física, experiencias laborales.
- Relaciones de producción: contrato laboral, salarios y beneficios, luchas laborales.
- Proceso de producción: espacio laboral, tiempo laboral, actividad laboral, mecanismos de control.
- Mercancía: producto laboral.
- El Estado: legislación laboral.

El modelo ayuda a analizar sistemáticamente el proceso de trabajo y también se puede aplicar al trabajo académico. El objetivo general de esta sección es presentar una visión general de las condiciones de trabajo en las universidades.

- Medios de producción: objetos (recursos) e instrumentos (tecnología) de trabajo.

**Recursos:** los recursos en el proceso de trabajo académico consisten en conocimientos, habilidades y prácticas del cerebro y las manos humanas.

**Tecnología:** las tecnologías que se utilizan en el proceso de trabajo académico incluyen, por ejemplo, bibliotecas, computadoras, laboratorios y equipos.

- Fuerza de trabajo: características de la fuerza laboral, salud mental y física, experiencias laborales. Podríamos añadir también el desempleo.

**Características de la fuerza de trabajo:** las características importantes de la fuerza de trabajo son clase, género, etnia, edad y discapacidad. En total, hay 273.895 académicos (personal académico a tiempo parcial y completo y personal académico atípico) en la educación superior del Reino Unido. El 37.0 % del personal académico a tiempo completo tiene salarios por contrato entre £ 43,325 y £ 58,172. Una mayor proporción de personal académico masculino a tiempo completo (25,3 %) tiene salarios por contrato de £ 58.172 o más que el personal académico femenino a tiempo

completo (13.9 %). La proporción de mujeres académicas es del 45,0 %. Para el personal académico a tiempo completo, la proporción de mujeres es del 40,0 % y para el tiempo parcial del 55,1%. El 47,2 % de la población académica atípica son mujeres. El 13.9 % del personal académico y el 17.2 % del personal académico atípico pertenece a minorías étnicas tales como negros, asiáticos, chinos y mestizos. El 4.1 % del personal académico y el 2.4 % del personal académico atípico declararon una discapacidad. La edad promedio del personal académico de tiempo completo es de 43 años y del personal académico de tiempo parcial de 46 años. La edad promedio del personal académico atípico es de 40 años. Entre otras características, las mujeres jóvenes que son parte de minorías étnicas tienen más probabilidades de trabajar de manera precaria en la educación superior del Reino Unido (Bryson y Barnes 2000: 209). Además, cuánto más alta es la jerarquía, menos mujeres se pueden encontrar en la educación superior. Por ejemplo, el 56.2 % de los estudiantes en el Reino Unido son mujeres, pero solo el 23.1 % de los profesores son mujeres (todos los datos para el año académico 2014/2015: Higher Education Statistics Agency, 2016).

**Salud mental y física:** diferentes estudios empíricos han informado sobre problemas de salud mental y física en instituciones de educación superior. En una encuesta de la University and College Union (2014: 2), el 60 % de los encuestados mostró evidencias de algún nivel de sufrimiento psicológico. Según Watts y Robertson (2011), el nivel de agotamiento entre el personal docente de las universidades es comparable con los grupos "en riesgo", como los profesionales de la salud. La angustia psicológica de los académicos supera a muchos otros grupos profesionales y está causada por factores como el alto nivel de conflicto entre el trabajo y la vida privada (Kinman y Wray 2013: 6). El trabajo académico y relacionado con el académico tiende "a extenderse hacia el dominio del hogar tanto físicamente (por ejemplo, trabajando en casa durante las noches y los fines de semana), como psicológicamente (por ejemplo, la preocupación por los problemas de trabajo, las dificultades para dormir y la irritabilidad con la familia y los amigos)" (ibid., 7).

**Experiencias laborales:** la cuestión de cómo los académicos experimentan sus condiciones de trabajo es empírica. Varios autores ya han realizado investigaciones empíricas en este contexto. Por ejemplo, Prichard y Willmott (1997: 313-314) publicaron 36 entrevistas con titulares de alto nivel como rectores, directores y decanos sobre sus experiencias, consecuencias y cambios de trabajo en cuatro universidades anteriores y posteriores a 1992 en el Reino Unido. Archer (2008: 269) realizó ocho entrevistas semiestructuradas con académicos jóvenes en diferentes universidades de Inglaterra sobre sus identidades y experiencias en educación superior. Deem et al. (2007: 33) realizó un proyecto a gran escala sobre gestión empresarial, prácticas de gestión y formas organizativas en las universidades del Reino Unido entre

1998 y 2000. Los autores realizaron en la primera fase doce grupos focales con académicos, gerentes y administradores; en la segunda fase, 137 entrevistas cualitativas con administradores académicos y 29 administradores superiores en 16 universidades anteriores y posteriores a 1992; y, en la tercera fase, entrevistas con empleados de cuatro universidades, desde trabajadores manuales hasta personal académico. En mi caso, realicé diez entrevistas semiestructuradas, cara a cara, cualitativas, con académicos. Se prestó atención especial a las personas empleadas “atípicamente”, tales como contratos a plazo fijo, contratos informales, paga por hora, contratos de cero horas, etc. en instituciones de educación superior en Escocia. Las transcripciones se analizaron para encontrar respuestas a mis preguntas sobre cómo los académicos perciben las condiciones de trabajo existentes configuradas por los contextos políticos y económicos (Allmer, 2018).

**Desempleo:** para Marx (1976: 790), la clase obrera consiste en un ejército activo de trabajadores y un ejército de reserva de desempleados. Los desempleados no son un grupo social externo, sino parte de las relaciones de clase cumpliendo ciertas funciones y, por lo tanto, son necesarios para las sociedades capitalistas, ya que “se convierten en una condición para la existencia del modo de producción capitalista” (ibid.: 784). En primer lugar, los desempleados desempeñan un papel importante en tanto reserva que está disponible si es necesario. En segundo lugar, los desempleados también son ideológicamente importantes para mantener la presión sobre los que están dentro del proceso de producción (ibid.: 785). Los empleados y los desempleados simultáneamente se condicionan y se excluyen a sí mismos en el capitalismo. La gran expansión de la educación superior en las últimas décadas también ha llevado a un aumento masivo de los graduados y estudiantes de doctorado y, por lo tanto, ha contribuido automáticamente a la expansión del ejército de reserva académica; o, al menos, a una expansión de un grupo social dispuesto a aceptar condiciones de trabajo precarias durante un cierto período de sus vidas, antes de llegar a un puesto más seguro. En la actualidad, las universidades pueden elegir, si es necesario en tiempos de alta demanda, entre un grupo de académicos principalmente jóvenes (Shumar, 1995: 94). Los académicos desempleados y con empleo precario compiten entre sí e intentan desempeñarse bien en aras y con la perspectiva de un empleo y un puesto más seguro. Existe una presión ideológica y un mecanismo disciplinador sobre los académicos empleados, ya que podrían ser fácilmente degradados o incluso reemplazados por algunos del grupo de trabajadores excedentes. “Una de las consecuencias de la vasta expansión de la educación postsecundaria en América del Norte y Europa ha sido el establecimiento gradual de una gran cantidad de investigadores, instructores y asistentes de laboratorio, extraídos de las filas de estudiantes graduados, cuyas perspectivas de empleo académico permanente son escandalosamente bajas” (Dyer-Witheford, 2011: 281).

- Relaciones de producción: contrato laboral, salarios y beneficios, luchas laborales

**Contrato laboral:** un aspecto importante de un contrato de trabajo académico es su carácter permanente (*open-ended*) o temporal. Existen muchas formas diferentes de contratación temporal, que incluyen contratos con término fijo, pagados por hora y de cero horas. Una tendencia a la precariedad y temporalidad del empleo caracteriza a la educación superior en el Reino Unido. De acuerdo con la Higher Education Statistics Agency (2016), 128.300 miembros del personal académico permanente y 70.035 con contratos de término fijo trabajaron en universidades del Reino Unido en el año académico 2014/2015. Además de eso, había 75,560 trabajadores del personal académico atípico en el mismo año. En resumen, aquellos con un contrato de término fijo y el personal académico atípico significan que la mayoría (53,2%) trabaja con contratos temporarios en la educación superior del Reino Unido. La precarización permite a la universidad probar el desempeño de los académicos, fortalece la selección darwiniana, reduce los costos laborales y brinda la oportunidad de responder rápidamente a los cambios en el mercado educativo para enfrentar los picos de demanda altos y bajos (Bryson y Barnes 2000: 193). La cantidad de personal necesario también depende de qué tan exitosa sea una universidad en términos de mercadeo y atracción de estudiantes para el próximo año académico. Las universidades compiten entre sí en un mercado de nuevos estudiantes potenciales. La precarización del personal académico puede, por lo tanto, considerarse como un resultado de la aplicación de reglas neoliberales y de cuasi mercado en las instituciones de educación superior. “La universidad nunca podría estar segura de la rentabilidad o el tamaño de las matrículas; tenía que estar siempre preparada para tomar medidas, estimular la inscripción, reducir costos, seguir creciendo. La flexibilidad permanente que esto requería significaba que el personal debía ser proletarianizado y estratificado en trabajadores temporales a tiempo parcial, profesores permanentes e investigadores permanentes” (Shumar, 1995: 94). Pratt (1997) destaca que el empleo de personal a tiempo parcial y de término fijo en las universidades se ha convertido en una estrategia de gestión. Aquellos que trabajan en una universidad anterior a 1992, están en contratos exclusivos de investigación, trabajan a tiempo parcial, tienen hasta cinco años de experiencia laboral, son mujeres y menores de 40 años, así como los no blancos y extranjeros son más propensos a estar bajo contratos temporales (Bryson y Barnes 2000: 209). Los contratos temporarios tienden a tener un impacto en la seguridad económica y control del empleado, la exclusión de los roles más relevantes en cada departamento, las relaciones con otros colegas y la falta de oportunidades para el desarrollo y la promoción profesional (ibid.: 217). Gulli (2009: 5) destaca que la expansión del personal temporario es típica del discurso neoliberal, ya que brinda flexibilidad a la universidad al costo de la inseguridad individual que puede llevar a la

ansiedad, el trastorno, la estigmatización y la pérdida de dignidad. Una contradicción entre inclusión y exclusión caracteriza el empleo del personal temporario, ya que es muy necesario e incluido en términos económicos, pero tiende a ser invisible y quedar expuesto y, por lo tanto, está excluido en términos sociales y políticos. Por lo tanto, Tirelli (1999) destaca que los contratos ocasionales provocan fragmentación dentro de la fuerza de trabajo académica, lo que lleva a un aumento de las jerarquías y potenciales de conflicto. Las universidades neoliberales tienden a disminuir el número de empleados permanentes establecidos y respetados, y aumentar el número de personal temporario relativamente impotente. Desde un punto de vista sindical, la precarización también trae cambios políticos que benefician a la gerencia y debilitan la fuerza de trabajo académica. “Frente a una masa agitada de trabajo inmaterial, la mejor estrategia del administrador universitario, respaldada por siglos de jerarquía académica, es garantizar que los profesores regulares y los temporarios se mantengan divididos” (Dyer-Witheford, 2005: 78).

Van Dyk y Reitz (2016) argumentan que las universidades se están convirtiendo en lo que Boltanski y Chiapello llaman la “ciudad proyectiva”. La ciudad proyectiva significa la idea del nuevo espíritu del capitalismo que se basa en proyectos que producen una coordinación efímera en redes, la competencia de los equipos de proyectos en el mercado y la nueva ética de trabajo y formas de motivación de los empleados. “Esto se refiere a una empresa cuya estructura comprende una multiplicidad de proyectos que asocian a una variedad de personas, algunas de las cuales participan en varios proyectos. Dado que la naturaleza misma de este tipo de proyecto es tener un comienzo y un final, los proyectos tienen éxito y se suceden, reconstruyendo grupos de trabajo o equipos de acuerdo con las prioridades o necesidades” (Boltanski y Chiapello, 2007: 105). Las estadísticas confirman esta tendencia para el panorama de la educación superior escocesa: el 72,9 % del ingreso anual total de investigación para las universidades escocesas se obtiene de subvenciones y contratos de investigación, provenientes de consejos de investigación, sociedades, organizaciones benéficas, corporaciones, fuentes de la Unión Europea (por el momento). En comparación, solo el 27.1% va directamente a las universidades en forma de presupuesto ordinario para investigación como resultado del Research Excellence Framework (los datos son del año académico 2014/2015: Higher Education Statistics Agency, 2016). La mayoría de estos fondos se basan en proyectos y se obtienen por competencia. Los académicos empleados en tales proyectos trabajan principalmente de manera temporaria.

**Salarios y beneficios:** la cuestión de los salarios y beneficios es relacional. Considerados históricamente, los académicos han sido un grupo de empleados relativamente privilegiados (Callinicos, 2006: 24). Si se comparan los beneficios

salariales y sociales -como el derecho a vacaciones anuales o los beneficios de pensión- con otros grupos, como los trabajadores sociales y de salud, hay que admitir que los académicos aún disfrutaban de beneficios que no están disponibles en otros sectores. Pero hay una lucha abierta en términos de salarios y beneficios de los académicos. Callinicos (2006: 25) subraya que los académicos han visto cómo su salario se estancó en términos reales y se redujo relativamente en el último siglo. La University and College Union (2016c) destaca una pérdida de 14.5% en términos reales de los salarios en educación superior, en relación a la inflación desde 2009. Las escalas salariales también están altamente estratificadas en el sector de educación superior. Por ejemplo, el vicerrector (o equivalente) de la Universidad de Strathclyde, Glasgow, recibe un salario anual de £ 343,000. En contraste, un salario anual ETC (“equivalente a tiempo completo”, FTE o “full time equivalent” en inglés<sup>4</sup>) de un académico pagado por hora en la misma universidad es de £ 17,995 (con una tasa por hora de £ 23) (todos los datos para el año académico 2014/2015: University and College Union, 2016b). Esto significa que el vicerrector gana 19 veces más que un académico pagado por hora en la Universidad de Strathclyde. Se pueden elaborar cálculos similares para otras universidades.

**Luchas laborales:** como ya ha sido mencionado, los académicos han sido tradicionalmente un grupo relativamente privilegiado de empleados y las universidades han sido consideradas históricamente como comunidades con valores e intereses compartidos en el Reino Unido. Esto también se vio reflejado en luchas laborales absorbidas y un débil sindicato en la educación superior. En consecuencia, la Asociación de Profesores Universitarios (Association of University Teachers, AUT en inglés) no se vio a sí misma como un sindicato, sino más bien como una asociación profesional (Callinicos, 2006: 24). En contraste, el personal docente en las universidades post 1992 y los profesores de secundaria estaban en condiciones menos privilegiadas en el pasado. Su sindicato, la Asociación Nacional de Profesores de Educación Avanzada y Superior (National Association of Teachers in Further and Higher Education, NATFHE en inglés), “desarrolló una tradición sindical mucho más militante y tendió a ser liderado por la izquierda” (Ibid., 25). Esto basado en el hecho de que este sindicato también representaba a los profesores de secundaria, quienes ya se enfrentaban a una reorganización neoliberal bastante brutal. Las dos organizaciones se fusionaron en 2006 en el Sindicato Universitario y Secundario (University and

---

<sup>4</sup> [Nota de los traductores] El concepto de FTE hace referencia a la tasa entre el total de horas pagas durante un período de tiempo (a tiempo parcial, a tiempo completo o contratadas) y el número de horas laborales en el período considerando de Lunes a Viernes. Las unidades se denominan unidades FTE o empleados equivalentes a tiempo completo. En otras palabras, un FTE es equivalente a un empleado trabajando a tiempo completo. Por ejemplo, dados tres empleados, donde uno trabaja 50 horas, otro 40 horas y otro 10 horas por semana, el total son 100 horas. Asumiendo que un empleado a tiempo completo trabaja 40 horas por semana, el cálculo para obtener el equivalente a tiempo completo es 100 horas divididas por 40 horas, lo que da 2,5 FTE.

College Union). Callinicos (2006: 36) destaca que las condiciones materiales de la reestructuración neoliberal en la educación superior en las últimas décadas tuvieron como consecuencia un movimiento sindical más activo entre los académicos en general. El Sindicato Universitario y Secundario tiene hoy más de 10.000 miembros y sus políticas incluyen la lucha contra la privatización de la educación, la precarización, la sobre carga y el estrés así como la organización de la negociación colectiva de los salarios. Según Harvie (2006: 21), la oposición dentro del sindicalismo académico es hoy en día más o menos oposición al neoliberalismo.

- Proceso de producción: espacio de trabajo (labour), tiempo de trabajo (labour), actividad de trabajo (work), mecanismos de control.

**Espacio y tiempo de trabajo** (labour): de modo análogo a la idea de fábrica sin paredes del Autonomismo Marxista, Gill (2010) sostiene que la universidad neoliberal puede ser considerada una academia sin paredes. El Autonomismo Marxista argumenta que el capital tiende a subsumir a toda la sociedad en el proceso de producción y que la lógica de la fábrica se extiende a la sociedad (Wright, 2002: 37-38). La sociedad funciona como un momento de la producción, donde la frontera entre el tiempo de trabajo (work) y el tiempo libre se vuelve cada vez más borrosa (Gorz, 2010: 22) tanto espacial como temporalmente. La fábrica social es así una “fábrica sin paredes” (Dyer-Witheford, 1999: 80). Del mismo modo, las universidades neoliberales han intensificado el trabajo en términos de tiempo y lo han extendido en términos de espacio con la ayuda de las tecnologías digitales. Los académicos tienden a tener fronteras fluidas entre su espacio de trabajo (work) y otros espacios de la vida humana y entre su trabajo (labour) y su tiempo libre (Ross, 2000: 23). La cultura siempre-en-línea ha transformado a la universidad en una academia veloz. “Tecnologías móviles siempre aceleradas se entretienen sin fisuras con los hábitos y disposiciones psíquicas del sujeto académico neoliberal: chequear, monitorear, descargar ya sea desde la Biblioteca Británica, la playa o la cama, tratando desesperadamente de estar al día y “estar en control” (Gill, 2010: 237). Esto indica cómo un cambio tecnológico en las fuerzas productivas puede tener un efecto en las condiciones laborales del proceso productivo.

Este supuesto teórico puede ser apuntalado con datos empíricos. El Sindicato Universitario y Secundario llevó a cabo varias encuestas en línea sobre la carga de trabajo y el estrés relacionado con el trabajo en el Reino Unido (Court y Kinman, 2009; Kinman y Wray, 2013; Sindicato Universitario y Secundario, 2014; 2016a). En 2014 (n=6.439), 79 % de los participantes estaba de acuerdo o muy de acuerdo que su trabajo era estresante. Un 53 % indicó que su nivel general o promedio de estrés era alto o muy alto. Casi la mitad (48 %) respondió que experimentan con frecuencia o

siempre niveles inaceptables de estrés (Sindicato Universitario y Secundario 2014, 1-2). Según la encuesta de 2016 (n=12.113), los académicos trabajan un promedio de más de 50 horas equivalentes a tiempo completo. En especial entre los académicos que están en el inicio de su carrera existe una cultura de trabajar muchas horas (Sindicato Universitario y Secundario, 2016a: 18). Los factores que contribuyen con el estrés en la educación superior incluyen entre otros a la falta de tiempo para la investigación, carga de trabajo excesiva, problemas para obtener fondos, falta de oportunidades de ascenso e inseguridad en el empleo (Court y Kinman, 2009: 61). Frecuentemente los académicos tienden a trabajar en las noches y en los fines de semana a fin de poder hacer frente a las elevadas demandas de sus empleos (Gill, 2010: 235) y no toman la totalidad de su licencia anual (Crang, 2007: 510).

**Actividad laboral** (work): la academia se caracteriza por una tendencia a la especialización, las tareas rutinarias y la división y estandarización del trabajo (work). La docencia y la investigación están separándose cada vez más (Liesner, 2006: 484). En especial los empleados precarizados se enfrentan a una falta de autonomía en la docencia, la fragmentación de la docencia en unidades aisladas, la disminución de la autoridad del educador individual y módulos y programas predefinidos y prediseñados que llevan potencialmente a la frustración e insatisfacción. De modo análogo al trabajador de la línea de montaje, Hanley (2002: 30) describe este proceso como la “taylorización del trabajo (labour) académico”. Harvie argumenta que los docentes de escuelas y universidades están alienados respecto a tu actividad laboral, una actividad que no les pertenece. “La misma separación del conocimiento en “disciplinas” o “materias” más o menos bien definidas y discretas limita a la mayoría de los docentes a “sus” materias (Harvie, 2006: 10-11). De modo similar, la investigación se está volviendo gradualmente homogénea debido a los “temas de moda” y las crecientes dificultades para obtener fondos. Lorenz (2012: 613) asegura que la satisfacción intrínseca ha sido reemplazada por recompensas externas.

**Mecanismo de control:** aunque los procedimientos de vigilancia, el monitoreo y la cultura de la auditoría no son mecanismos de control nuevos en las universidades (por ejemplo, el Ejercicio de Evaluación de la Investigación ha sido implementado desde los años '80), ni la universidad es el único lugar de vigilancia (ver Allmer, 2012), estos elementos han ido avanzando de modo significativo en las instituciones de educación superior en el Reino Unido desde hace algunos años al presente (Burrows, 2012: 357). Las mediciones operan a diferentes niveles como el institucional, nacional e internacional, pero en todos los casos confrontan al académico individual (Burrows, 2012: 359). Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han ayudado a intensificar y extender estos procedimientos, lo que señala el vínculo con los medios de producción. En la universidad existe un elaborado conjunto de procesos de



monitoreo y mediciones, que incluyen pagos de becas, número de citas, modelos de carga de trabajo, datos de costos, “excelencia” en investigación, evaluación de los estudiantes, indicadores de empleabilidad, factores de impacto y rankings de universidades (De Angelis y Harvie, 2009: 11-14). Burrows (2012: 359) identifica que los académicos británicos son sometidos en la actualidad a más de 100 escalas e índices diferentes. A los académicos se los mide individualmente versus otros colegas y también se los agrupa y compara con otros grupos para evaluar y clasificar valores académicos. Gill (2014: 22-24) argumenta que la cultura de la vigilancia y los regímenes de auditoría conducen a una nueva psique y estructuras de sentimientos en las universidades que incluyen presión individual, ansiedad y amenazas. La proliferación de rankings de universidades disparó una cultura de acusaciones que deriva en la auto vigilancia. “Trabajar duro, ser un sujeto auto motivado y emprendedor es lo que constituye a los académicos como emblema de este momento neoliberal, pero también forma parte de un contexto psíquico en el cual *no* ser exitoso [...] es erróneamente identificado [...] como un fracaso individual (moral)” (Gill, 2010: 240).

“El nuevo gerencialismo” es otro mecanismo de control que ha sido implementado en las instituciones de educación superior en las últimas décadas. El nuevo gerencialismo puede entenderse como la adopción en el sector público y en especial las universidades de formas organizacionales, tecnologías, prácticas e ideologías de control gerencial provenientes de la empresa privada (Deem, Hillyard y Reed, 2007: 24-28). Como respuesta a las condiciones pos-fordistas, las universidades del Reino Unido están siendo gerenciadas cada vez más de modo empresarial. Las profesiones académicas están entonces siendo divididas en procesos controlables (Lorenz, 2012: 610). El estilo de administración del sector privado incluye una estructura de organización jerárquica, la división y estandarización del trabajo, la especialización y las tareas rutinarias, todo con el fin de aumentar la rendición de cuentas y la medición por parte de la gerencia. Prichard y Willmott (1997) destacan que las universidades implementaron muchos elementos de “administración soft” fomentando que los académicos cumplieren con metas de desempeño y por ende adoptaran la auto disciplina sin la necesidad de una “administración dura”. Como resultado de la presión para alcanzar objetivos de desempeño, los recursos individuales para participar activamente en el proceso de toma de decisiones a nivel institucional se están volviendo escasos. “Sin embargo, efectivamente, un aumento en el gerencialismo implica que la participación del personal en la toma de decisiones se degrada y pasa de una participación colegiada a, a lo sumo, un rol consultivo en cual el personal acepta y apoya voluntariamente a sus directores de departamento que a su turno gerencian el proceso por el cual se obtiene y administra los recursos” (Willmott, 1995: 996). Tancred-Sheriff (1985: 384) compara el proceso de toma de decisiones en

las universidades con “un niño manejando el volante en el auto de papá”, con montones de comités y comisiones relativamente carentes de poder, pese a sus poderes de toma de decisión formal. Prichard y Willmott (1997) condujeron 36 entrevistas con ocupantes de posiciones senior como vice rectores, decanos, directores de facultados y directores de departamentos en cuatro universidades del Reino Unido respecto a su visión del gerencialismo. Los autores reportan que los entrevistados “hablaron de la implementación de iniciativas estratégicas, de gerenciar empleados, de asumir responsabilidades e incluso de ser pequeños empresarios” (Prichard y Willmott, 1997: 313). Miller (1991: 111) sostiene que los vice rectores tienden a actuar como gerentes generales.

- Mercancía: producto del trabajo

**Producto del trabajo:** el trabajo de los académicos resulta en productos de investigación como publicaciones e innovaciones técnicas y títulos de licenciatura, maestría y doctorado. Muchos resultados de investigación son publicados por empresas editoriales académicas con fin de lucro como RELX (antes Reed Elsevier), Springer, Taylor & Francis y Wiley-Blackwell y aparecen en bases de datos empresariales como los índices de Ciencias y Ciencias Sociales de Thomson Reuters. Estas industrias están altamente monopolizadas, mercantilizadas y por lo tanto restringen el acceso al conocimiento académico, tienen el poder de decidir quién está “adentro” y quién está “afuera”, y privatizan el conocimiento que se produce en instituciones de investigación financiadas públicamente (Hall, 2008). Harvie (2006: 12) menciona que el trabajo de los docentes de escuela y universidad resulta en graduados que se supone que son portadores de un rango de conocimientos, habilidades y atributos. Pero esas habilidades tienden a corresponderse con habilidades valiosas para la fuerza de trabajo, cada vez más determinadas por las necesidades del capital. Los docentes producen fuerza de trabajo para el capital y así son alienados del producto de su trabajo.

- El Estado: legislación laboral

**Legislación laboral:** McGettingan (2013) sostiene que la visión ampliada de la educación superior en el Reino Unido indica que el Estado se retira gradualmente a través de procesos de privatización y las áreas públicas que quedan están caracterizadas por regulaciones de cuasi-mercados. Diferentes procesos, consideraciones de política pública e iniciativas han sido impulsadas en este contexto (Ibid.: 9):

1. “Comercialización o privatización externa, por lo cual se permite que nuevas operaciones con diferentes formas empresariales entren en el sistema estatal para aumentar la competencia. Esto podría ser visto como una disolución de la distinción entre sectores público y privado separados”.
2. “Mercantilización – la presentación de la educación superior como un beneficio exclusivamente privado del consumidor individual. Incluso como un activo financiero donde el retorno de la inversión es visto como mayores ingresos luego de la graduación”.
3. “Independencia de la regulación – proveedores privados que acceden a los registros de préstamos de los estudiantes no están limitados por controles y no tienen que cumplir con requisitos de reportes o monitoreos ni iniciativas de participación amplias”.
4. “Privatización interna – los cambios en las fuentes de ingresos dentro de las instituciones de modo que, por ejemplo, el financiamiento público directo es reemplazado por ingresos por matrículas y cuotas privadas”.
5. “La externalización de empleos y actividades al sector privado y consultores en gestión, lo que se ha vuelto común en Inglaterra”.
6. “Cambios a la forma empresarial y las estructuras de gobierno de las universidades”
7. “La entrada del capital privado y las inversiones en el sector a través de la adquisición y las alianzas con instituciones establecidas”.

La Tabla 1 resume las condiciones del trabajo (labour) académico con los elementos clave de cada dimensión en el proceso de acumulación de capital y el impacto del Estado.

Tabla 1: Condiciones del Trabajo (labour) Académico

Proceso de acumulación del capital y el Estado	Dimensión	Elementos
Medios de producción	<i>Recursos</i>	Conocimiento, habilidades y prácticas del cerebro y las manos humanas
	<i>Tecnología</i>	Bibliotecas, computadoras, laboratorios y equipamiento
Fuerza de trabajo	<i>Características de los empleados</i>	Clase, género, etnia, edad y discapacidad
	<i>Salud mental y física</i>	Estrés psicológico y síndrome del “quemado”
	<i>Experiencias de trabajo</i>	Prichard (1997), Archer (2008), Deem (2007) y Allmer (2018)
	<i>Desempleo</i>	Ejército de reserva académico: reserva material y presión ideológica
Relaciones de producción	<i>Contrato laboral (labour)</i>	Precarización y temporalidad
	<i>Salarios y beneficios</i>	Estancamiento, declive y distribución inequitativa
	<i>Luchas laborales (labour)</i>	Gremialismo académico y oposición al neoliberalismo
Proceso de producción	<i>Espacio y tiempo de trabajo (labour)</i>	Academia sin paredes: intensificación y extensión del trabajo (work), cultura siempre conectado y academia veloz
	<i>Actividad laboral (work)</i>	Taylorización: especialización, tareas rutinarias, división, estandarización y homogeneización del trabajo (work)
	<i>Mecanismo de control</i>	Vigilancia, monitoreo, cultura de la auditoría, mediciones y nuevo gerencialismo
Mercancía	<i>Producto laboral (labour)</i>	Resultados de la investigación: publicaciones e innovaciones técnicas; títulos docentes: graduados con licenciatura, maestría y doctorado
El Estado	<i>Legislación laboral (labour)</i>	Privatización (interna y externa), mercantilización, desregulación y externalización

Fuente: Elaboración propia

Todas estas dimensiones dan forma a las condiciones de trabajo en las instituciones de educación superior en cierta medida. Basado en estas visiones, continúo ahora con el impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las universidades y el trabajo (labour) académico.

### 3. Trabajo (labour) Digital Académico

El proceso de trabajo (work) académico hoy está fuertemente vinculado al uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación como el correo electrónico, la educación en línea y los registros digitales con fines de investigación, docencia y administración. El uso de tecnología no es un fenómeno nuevo en las universidades y se puede argumentar que los académicos siempre han usado algún tipo de tecnología como medio de trabajo. Por ejemplo, la tiza y el pizarrón sirvieron por muchas décadas como una importante herramienta para compartir conocimiento en la clase, y fueron luego acompañadas por el proyector. La comunicación entre docentes de universidad y estudiantes que aprenden a distancia solía tener lugar a través de cartas tradicionales enviadas por correo (Noble, 2001: capítulo 1) y hoy ha sido completamente reemplazada por la comunicación digital. Se puede sostener que las tecnologías educativas han sido desarrolladas en analogía con el progreso de las fuerzas productivas y reflejan el desarrollo histórico de las eras agrícola, industrial e informacional en las sociedades capitalistas. Pese a que la aplicación de tecnología en las universidades no es nueva, el uso de tecnologías digitales es un fenómeno relativamente nuevo y ha generado una rápida expansión cuantitativa que al mismo tiempo genera preguntas sobre un cambio cualitativo. Una expansión gradual de tecnologías educativas (cantidad) llevó a un nuevo terreno digital a las universidades (calidad). La aplicación de tecnologías educativas puede así ser considerada como un desarrollo nuevo y viejo a la vez. Una dialéctica de continuidad y discontinuidad caracteriza el desarrollo de las tecnologías educativas.

Los medios digitales se usan para diferentes fines de investigación y docencia. Aquí sigue una lista indicativa de diferentes posibilidades en el uso de medios digitales en investigación:

- Bibliotecas en línea
- Libros y revistas digitales
- Bases de datos en línea
- Investigación en línea y métodos digitales
- Comunicación digital
- Redes y conferencias virtuales

Aquí sigue una lista indicativa de posibilidades de uso de tecnologías de información y comunicación en docencia y aprendizaje:

- Ambientes de aprendizaje virtual como Moodle y Blackboard
- Aulas digitales
- Lecciones digitales
- Wikis, blogs y foros de discusión en línea
- Chats y llamadas de voz en línea
- Tutorías, supervisión y calificación en línea
- Cursos masivos abiertos en línea (Massive Open Online Courses, MOOCs en inglés)

El trabajo (labour) académico digital es una forma específica del trabajo (labour) académico que es mediada por medios digitales. Con frecuencia los medios y recursos digitales y no digitales coexisten en la experiencia laboral (work) de los académicos. Se podría pensar que alguien que usa Blackboard para docencia, subiendo documentos para los alumnos y supervisando a los estudiantes por correo electrónico, pero da clases en un aula física. Otro ejemplo podría ser que los investigadores hojean el catálogo en línea de biblioteca, pero sin embargo prefieren leer la copia impresa del libro. Las tecnologías y recursos digitales no han desplazado a los no digitales por completo, ni las tecnologías y recursos no digitales son completamente independientes de los digitales. Es tan difícil imaginar a un académico que pueda llevar adelante su trabajo sin usar medios digitales, como a uno que no utilice medios no digitales. Personas diferentes usan en grados diferentes una mezcla de medios digitales y no digitales en su trabajo.

Dado que el impacto pedagógico de los medios digitales no es el foco de este artículo, me gustaría llamar la atención sobre el aspecto económico, especialmente en el contexto de la enseñanza. De acuerdo a McGuettigan (2013, 115) la recaudación total anual de las universidades británicas ronda los 30 billones de libras y más del 50 % proviene de la enseñanza a través de las matrículas y las ayudas públicas. Las tarifas de las matrículas de extranjeros, por ejemplo la de estudiantes por fuera de la Unión Europea -como China-, juegan un papel crucial en la recaudación de las universidades en el Reino Unido (McGuettigan, 2013: 117). Las instituciones de educación superior compiten hoy en un mercado global por estudiantes internacionales. El reclutamiento de estudiantes extranjeros resulta particularmente atractivo en el Reino Unido porque las instituciones no están limitadas por las mismas restricciones que tienen con los estudiantes locales y aquellos de la Unión Europea (al menos hasta el momento): no

hay límite en relación a tarifas y cantidades. En términos generales, existen al menos tres posibilidades diferentes para llegar a los estudiantes internacionales.

1. Los estudiantes extranjeros vienen al Reino Unido para estudiar en una de las universidades
2. Las universidades británicas instalan una sucursal en el extranjero
3. Ambos permanecen en sus países de origen y se facilita la enseñanza a través de recursos digitales

La **primera opción** parece ser la más obvia. Si miramos Escocia, hay al menos 30.000 estudiantes que no provienen de la Unión Europea. Considerando por separado los estudiantes a tiempo completo (los estudiantes extranjeros no son elegibles para estudiar a medio tiempo), 15,1% de la población estudiantil en Escocia proviene de países por fuera de la Unión Europea. En la Universidad de Edimburgo hay más estudiantes posgraduados a tiempo completo provenientes de fuera de la Unión Europea (3100) que del Reino Unido (2435) (toda la información sobre el año académico 2014/2015: Higher Education Statistics Agency, 2016). Existen restricciones políticas para el reclutamiento de estudiantes no provenientes de la Unión Europea. En parte, porque el gobierno ha declarado que su objetivo es reducir la migración, que también aplicaría a estudiantes (McGettigan, 2013: 121) y a su vez puede generar cierta incertidumbre en relación a la planificación económica de las universidades. En parte, porque el reclutamiento de estudiantes extranjeros y el consecuente acompañamiento en el patrocinio de visas trae a colación las normas de inmigración y un sistema administrativo oneroso y costoso para las instituciones de educación superior (Ibid.). Esto incluye pruebas de habilidades en el manejo de la lengua y registro de asistencia y avances en los estudios. “Como alternativa, si los estudiantes tienen dificultades para ingresar al país, llevémosles las universidades” (Ibid.)

La **segunda opción** es establecer campus satélites en el extranjero para que los estudiantes locales estén en condiciones de obtener un título de una (prestigiosa) universidad británica. Si bien el reclamo oficial es por el fortalecimiento de los lazos internacionales en investigación, esto puede ser considerado como una estrategia adicional para acceder a la población de países como la India, China e Indonesia (Ross, 2009, 202). Por ejemplo, la Universidad de Nottingham ha desplegado campus en Malasia en el 2000 y en Ningbo (China) en el 2004, ahora con miles de estudiantes. Si bien en la actualidad hay más de 200 filiales en el extranjero, principalmente (co) operadas por universidades de Estados Unidos, el Reino Unido y Australia, el éxito es bastante limitado y la estrategia empresarial puede considerarse altamente riesgosa (McGettigan, 2013: 122-123).

La **tercera opción** es ofrecer cursos y programas a través de medios digitales (aprendizaje a distancia, en línea). Desde un punto de vista técnico, la enseñanza en línea requiere docentes y estudiantes con cierto hardware (computadora y auriculares), software (como se indicó arriba) y acceso a internet; la universidad media esta relación. El aprendizaje a distancia en línea es independiente técnicamente del espacio y el tiempo tanto para docentes como para estudiantes ya que pueden trabajar -teóricamente- desde cualquier parte. Esos programas han sido desplegados en un principio por grandes universidades de educación superior como la Open University y la Universidad de Edimburgo en el Reino Unido y la Universidad de Standford, la Universidad de Harvard y el Instituto de Tecnología de Massachussets (MIT) en Estados Unidos. Debido a que ni el estudiante tiene que venir al país extranjero, por lo que evita enfrentarse a las regulaciones de inmigración y ahorra dinero de viaje y estadía, ni la universidad debe invertir en nuevos campus en el extranjero, la enseñanza digital puede ser considerada una estrategia de negocios muy prometedora para reclutar más estudiantes extranjeros, a la vez que puede atraer también a estudiantes del Reino Unido y la Unión Europea.

Las tres posibilidades no responden a un desarrollo histórico lineal, donde un ensayo reemplazó al otro, si no más bien un complejo y contradictorio campo de estrategias cambiantes y altibajos económicos en el mercado de la educación superior. Estas prácticas coexisten simultáneamente, pero la educación digital parece ser la más prometedora hasta el momento. El Consejo de Financiación de la Educación Superior para Inglaterra (HEFCE, por sus siglas en inglés) (2009: 7) es bastante claro al respecto: “El uso efectivo de la tecnología [...] puede ayudar a las instituciones a atraer estudiantes extranjeros [...] El aprendizaje a distancia [...] contribuirá con el reclutamiento y retención de alumnos (internacionales)”.

Para Marx, el modo de producción surge de la combinación de las fuerzas productivas (medios de producción y fuerza de trabajo) y las relaciones de producción (relaciones de propiedad). Las fuerzas productivas son el sistema de vida de la fuerza de trabajo; y los hechos y factores de los procesos de producción que producen e influyen el trabajo (Leisewitz, 1990: 939). Las relaciones de producción establecen relaciones sociales entre seres humanos y estipulan quiénes producen y quiénes son propietarios (Krysmanski, 1990). Si echamos una mirada al modo de producción en las universidades, se puede ver que las fuerzas productivas y las relaciones están cambiando en el reino de la educación digital.

**Fuerzas productivas:** a pesar de que la educación digital provoca nuevos costos (por ejemplo licencias de software digital), las universidades son capaces de reducir los medios de producción como edificios, equipamientos e instalaciones ya que se



subcontratan a individuos y al ámbito privado. En la era de la educación digital, a la vez que los estudiantes frecuentan las salas de conferencias, las aulas de seminarios, los laboratorios, las bibliotecas, etc. que opera la universidad en campus de enseñanza de ladrillo y cemento, pueden visitar un espacio virtual, mientras se encuentran físicamente en un espacio privado o en otro espacio de la vida humana, con un dispositivo electrónico (van Mourik Broekman et al., 2015: 22-23). Además, la universidad tiene que invertir en personal técnico que instale y mantenga los entornos de enseñanza digital, aunque la educación digital reduce potencialmente los costos laborales a largo plazo debido a su replicabilidad. Uno puede imaginarse un módulo en línea concebido para ver conferencias grabadas por profesores con dedicación intensiva a la investigación y recibir tutoriales y supervisión de parte mano de obra barata, como docentes becados y tutores pagados por hora (Noble, 1998). Las diferentes universidades tienen distintas prácticas digitales, pero el aprendizaje en línea, a distancia, puede reducir la fuerza de trabajo ya que las clases pueden grabarse y reproducirse fácilmente, acompañadas de cierta autosuficiencia. “El matrimonio entre la cultura corporativa, la educación superior y las nuevas tecnologías de alta velocidad también ofrece a las universidades grandes oportunidades para reducir los gastos de mantenimiento, eliminar edificios enteros tales como bibliotecas y aulas, y recortar costos laborales” (Giroux, 2002: 447). Debido a la reducción de las fuerzas productivas, la educación digital puede proporcionar una alternativa rentable y brindar flexibilidad a las universidades para poder responder rápidamente a los cambios en el mercado de la educación superior en términos de demanda (Massy y Zemsky, 1995). En teoría, se puede disponer muy rápidamente de un módulo en línea debido a sus reducidas necesidades materiales y, por lo tanto, esto hace que sea más posible que responda adecuadamente a los altibajos económicos del mercado estudiantil.

**Relaciones de producción:** la educación digital plantea nuevas cuestiones en relación a los derechos de propiedad intelectual. Debido a que la propiedad tiende a seguir la autoría en la ley de derechos de autor, el personal docente tradicionalmente era el propietario del material del curso (Noble, 2001: 38). Esta ha sido una tradición consolidada desde hace mucho tiempo en las universidades. Si un/a académico/a dejaba la universidad, tenía derecho a llevarse material de enseñanza consigo y podía usarlo para otros fines, porque le pertenecía al creador del contenido educativo. Como se argumentó anteriormente, la educación digital solo puede reducir la fuerza de trabajo y los costos, si el contenido se puede grabar y reutilizar (reproducibilidad). Se puede imaginar una situación en la que una universidad tiene como objetivo usar conferencias grabadas y comunicaciones almacenadas para un módulo en línea que fue desarrollado originalmente por el personal docente, que ya no trabaja para esta institución. En caso de que la universidad no tenga licencia para usar este contenido, podría terminar en problemas legales o económicos. Por lo tanto, las instituciones de

educación superior tienen un gran interés en obtener los derechos de propiedad intelectual y las licencias del material de enseñanza desarrollado. Las universidades deben controlar los derechos de autor. Los distintos países tienen prácticas diferentes, pero parece que el mercado de educación superior de los Estados Unidos es el más avanzado en este contexto, hasta el momento (Noble 2001, capítulo 3). “Las universidades de la Ivy League han desarrollado, de hecho, algunos de los ejemplos más agresivos y sofisticados del comercio de la educación en línea” (Werry, 2002: 35). Noble (2001, 38) sostiene que la investigación ya ha sido mercantilizada, pero con la educación digital el rumbo básico sigue un patrón similar. Para las tareas de investigación, los empleados están obligados por contrato a asignar los derechos por el patentamiento a la universidad como condición recurrente de empleo. De manera similar, los empleados podrían verse obligados a asignar los derechos de autor y la licencia del material del curso almacenado en las computadoras personales, sitios web y software educativo como condición de empleo habitual en el ámbito de la enseñanza en línea. Esto transforma la naturaleza de la enseñanza y la relación entre las instituciones de educación superior y sus empleados. “Al igual que la comercialización de la investigación, la comercialización de la enseñanza implica un cambio fundamental en la relación entre las universidades y los empleados de la facultad. Aquí, los profesores que desarrollan y enseñan cursos presenciales como responsabilidad principal en tanto educadores, se transforman en simples productores de mercancías educativas comercializables que ellos mismos pueden o no “proveer”” (Ibid.).

La educación digital y las tecnologías tienen un impacto en las condiciones de trabajo de los académicos. Si reconsideramos las diferentes etapas del proceso de acumulación de capital como se describe en la sección anterior, se puede observar el riesgo de que las condiciones de trabajo se intensifiquen y se extiendan en el ámbito de los medios digitales: el desdibujamiento de la división entre espacio de trabajo y otros espacios de la vida humana, la confusión entre el trabajo y el tiempo libre, la “academia veloz”, siempre sobre el perfeccionamiento, la despreocupación, la personalización, el monitoreo electrónico, la vigilancia digital, el uso de las redes sociales para la autopromoción y nuevas formas de derechos de propiedad intelectual, por nombrar solo algunos (Noble, 1998; Gregg, 2013; Lupton, 2014, 79-83; Poritz y Rees, 2017, 68-82).

Se podría argumentar que la educación digital y las tecnologías amplían el acceso a las personas de entornos más pobres, a las mujeres, las minorías étnicas y los discapacitados y, por lo tanto, brindan inclusión, igualdad de oportunidades y justicia social. Por ejemplo, HEFCE (2009, 7-8) fomenta que las tecnologías mejoren el aprendizaje y la enseñanza que abren el acceso y las oportunidades, y brinden igualdad de acceso, inclusión, aprendizaje flexible para toda la vida y movilidad internacional.

El argumento de que las nuevas tecnologías en la educación traen mejoras automáticamente puede considerarse como una visión tecno-optimista y tecno-determinista que tiende a ignorar la esfera social y considera que la tecnología se está independizando de su contexto social (Bayne, 2015: 5). Por ejemplo, es difícil imaginar de qué manera la educación digital ampliaría el acceso a personas de entornos más pobres, si dichos programas tienden a ser bastante caros, con tarifas similares a las de aquellos sin conexión. La educación digital puede aportar ventajas a las personas con discapacidad, ya que les permite estudiar a su propio ritmo, pero puede implicar el riesgo de nuevas formas de exclusión social. Noble (1998) dibuja un futuro posible donde la educación digital se convertirá en educación de segunda clase, mientras que la enseñanza tradicional en el campus se convertirá en el privilegio exclusivo de los ricos y poderosos - los pobres obtienen una computadora, los ricos obtienen una computadora y un profesor. “Sin embargo, en el caso de la educación a distancia, la brecha digital se ha dado vuelta, con los ‘que no tienen’ viéndose obligados a tomar sus cursos en línea mientras ‘los que tienen’, a hacerlo en persona” (Noble 2001: 90). De manera similar, Giroux (2002: 448-449) argumenta que “comienza a aparecer una división específica de clase en la que los estudiantes pobres y marginados obtendrán conocimientos de bajo costo, poca capacitación y títulos de segunda categoría de recursos en línea, mientras que a aquellos estudiantes que son educados para posiciones de liderazgo en las escuelas se les ha enseñado con pedagogías personales y socialmente interactivas en las que el conocimiento de alto poder, el pensamiento crítico y la resolución de problemas serán una prioridad, junto con un grado de alto estatus”.

Las universidades están interesadas en promover que sus programas ofertados en línea sean títulos reconocidos internacionalmente y de igual valor que los programas en el campus (por ejemplo: Universidad de Edimburgo, 2016), pero aún existe el riesgo de que los empleadores tiendan a favorecer a los graduados egresados del campus cuando se trata del proceso de contratación (Linardopoulos, 2012; Fogle y Elliott, 2013). Dado el hecho de que las tecnologías digitales en la educación superior todavía están en una etapa relativamente temprana, el desarrollo de la cohorte en términos de transfondo social es difícil de predecir y sigue siendo una cuestión empírica. Pero queda claro que la educación en línea encaja perfectamente en la agenda neoliberal. Una creciente necesidad de fuerza laboral altamente calificada, experta y entrenada caracteriza al capitalismo contemporáneo, lo que conduce a una mayor presión sobre la educación superior y los procesos de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Las personas tienden a vivir bajo circunstancias de estrés y presión, cumpliendo varias tareas y compromisos -como empleos de tiempo completo y relaciones familiares y sociales todo al mismo tiempo (Rosa, 2013)-. La educación digital ayuda a compensar esta dicotomía al ofrecer una habilitación de educación

superior en una ruta muy flexible, ya que tiende a ser independiente del tiempo y el espacio. La educación digital puede, por lo tanto, considerarse como una respuesta a las condiciones neoliberales.

### 4. Conclusiones y alternativas

Basado en un enfoque crítico de la teoría social y pasando del nivel abstracto al concreto, este artículo se ha ocupado de la historia y el contexto de las universidades, ha abordado las formas y conceptos del trabajo académico y proporcionó un análisis sistemático de las condiciones de trabajo en instituciones educativas de nivel superior. Además, ha discutido el impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el trabajo académico.

Según Winn (2015: 4, 10), la literatura sobre estudios laborales en contextos académicos tiende a tratar las cuestiones históricas, teóricas y críticas de manera inadecuada. El objetivo de este artículo ha sido, por lo tanto, contextualizar las universidades históricamente dentro del capitalismo y analizar el trabajo académico y el despliegue de los medios digitales de forma teórica y crítica. Los argumentos clave se pueden resumir de la siguiente manera:

- *Contexto histórico*: la expansión de la universidad en la posguerra puede considerarse como medio y resultado del capitalismo informacional y como un desarrollo dialéctico de las conquistas sociales y el avance de la mercantilización.
- *Trabajo académico*: los trabajadores académicos y los estudiantes forman parte de la fuerza de trabajo del conocimiento que produce los bienes comunes, que crea indirectamente la plusvalía y es explotada por el capital. El trabajo (labour) académico es una forma histórica específica de trabajo (work) académico. El trabajo académico es parte del trabajo educativo, que a su vez es parte del trabajo cultural. Una definición amplia del trabajo universitario, teniendo en cuenta todas las diferentes formas de trabajo que están directa e indirectamente involucradas en la creación y el intercambio de conocimiento académico, puede formar solidaridades políticas entre diferentes grupos dentro de las universidades.
- Un modelo teórico de las condiciones de trabajo ayuda a analizar sistemáticamente el proceso de trabajo académico y proporciona una visión general de las condiciones de trabajo en las universidades. Las siguientes dimensiones determinan las condiciones de trabajo en las universidades: recursos, tecnología, características de la fuerza de trabajo, salud mental y física, experiencias laborales, contrato de trabajo, salarios y

beneficios, luchas laborales, tiempo y espacio de trabajo, actividad laboral, mecanismos de control, producto laboral y legislación laboral.

- *Medios digitales*: el proceso de trabajo académico está hoy fuertemente vinculado al uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Una dialéctica de continuidad y discontinuidad caracteriza el desarrollo de las tecnologías educativas. El trabajo académico digital es una forma específica de trabajo académico mediado a través de los medios digitales. El despliegue de los medios digitales tiene un impacto en las condiciones de trabajo de los académicos, incluido el desdibujamiento del tiempo de trabajo y el tiempo libre, la academia veloz y el monitoreo electrónico.

Recientemente realicé entrevistas con académicos empleados precariamente en Escocia (ver Allmer, 2018). Uno de los resultados indica que las personas valoran y comprenden la importancia de la solidaridad, la participación y la democracia. Una joven investigadora me comenta que hablar con otros académicos que tienen empleos precarios ayuda a comprender los patrones de ansiedades. Ella siente que podría mejorar si se organizan aquellos que están en situaciones similares y accionar, en lugar de sentirse solos e impotentes:

“Hay conciencia que somos muchos en la misma posición, que esto es el único consuelo. Creo que llega al punto en el que solo tienes que activar [...] Tal vez deberíamos intentar eso, las personas que están en una posición similar a la mía, en realidad deberíamos [...] en lugar de solo sentirnos como si estuviéramos solos, deberíamos hacer algo al respecto, en lugar de solo esperar”(Participante 8)

Esto insinúa la pregunta sobre el potencial político, los retos y las estrategias. Wright (2010, 304) distingue tres visiones de transformación social que se corresponden ampliamente con la tradición anarquista, la socialdemócrata y la revolucionaria. La tradición anarquista gira en torno a los movimientos sociales, con el objetivo de construir alternativas por fuera del Estado. Por lo general, el movimiento obrero desempeña un papel central determinado en la tradición socialdemócrata, luchando en el terreno del Estado. La tradición revolucionaria está conectada a la tradición marxista, atacando al Estado y confrontando a la burguesía. Estas estrategias deben unirse no solo para “imaginar verdaderas utopías, sino para contribuir a que las utopías sean reales” (Wright 2010, 373). Con el fin de evitar las trampas de la cooptación y la marginación a nivel político, la visión de Wright de la tradición anarquista, socialdemócrata y revolucionaria puede conectarse a las tres secciones de este artículo: medios digitales, trabajo académico y contexto histórico. Si bien el despliegue de medios digitales en las universidades conlleva el riesgo de que las

condiciones de trabajo se intensifiquen y amplíen, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación también pueden ayudar a crear alternativas educativas contrahegemónicas fuera de la universidad (*tradición anarquista*). Una definición amplia del trabajo universitario y un análisis sistemático de las condiciones de trabajo apuntan a la necesidad de luchar en el terreno de la universidad (*tradición socialdemócrata*). Una contextualización histórica de la universidad dentro del capitalismo indica que la lucha por mejores universidades debería ir más allá de criticar los desarrollos neoliberales y restaurar las configuraciones fordistas (*tradición revolucionaria*).

- *Medios digitales - tradición anarquista*: administrando las potencialidades progresistas de los medios digitales, necesitamos establecer y participar en alternativas de educación crítica fuera del campus universitario. Esto podría incluir movimientos de educación abierta (Winn, 2012), recursos de acceso abierto y copyleft (Hall, 2008), bienes comunes creativos y digitales y la Wikiversity (van Mourik Broekman et al., 2015).
- *Trabajo académico - tradición socialdemócrata*: debemos recuperar la universidad como espacio de lucha para todos los trabajadores universitarios, incluidos los académicos, los estudiantes, los empleados administrativos, los trabajadores técnicos y manuales. Esto requiere solidaridad, colectividad, participación, democratización, resistencia, oposición, sindicalización (Bailey y Freedman, 2011) y puede dar cuenta de solidaridades políticas entre diferentes grupos dentro de las universidades (y encontrar -por ejemplo- puntos en común entre los limpiadores subcontratados que luchan contra los bajos salarios, derecho a licencias y un plan de pensiones; y el personal académico pagado por hora en la Escuela de Estudios Orientales y Africanos de la Universidad de Londres<sup>5</sup>).
- *Contexto histórico - tradición revolucionaria*: necesitamos conectar la lucha en las universidades con la lucha global contra el capitalismo. Como se indicó en la introducción, las universidades modernas siempre han formado parte y han sido incorporadas al capitalismo en términos políticos, económicos y culturales. "La lucha por mejores universidades no puede separarse del movimiento contra el capitalismo global en sí mismo" (Callinicos, 2006, 7).

Estas variadas instrucciones y estrategias deben unirse para encontrar puntos en común de diferentes luchas y contribuir a convertir las utopías en realidad.

---

<sup>5</sup> Como se muestra en el documental "Limpiadores" (2015) de Fernando González Mitjás, ver: <https://www.youtube.com/watch?v=Upb3OK-jclM>

## Referencias

- Allmer, T. (2018). Precarious, Always-on and Flexible: A Case Study of Academic Working Conditions. *European Journal of Communication*: forthcoming.
- Allmer, T. (2012). Towards a Critical Theory of Surveillance in Informational Capitalism. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Archer, L. (2008). The New Neoliberal Subjects? Young/er Academics' Constructions of Professional Identity. *Journal of Education Policy* 23 (3): 265-285.
- Bailey, M. and Des Freedman (2011). *The Assault on Universities: A Manifesto for Resistance*. London: Pluto Press.
- Bayne, Siân (2015). What's the Matter with 'Technology-Enhanced Learning'? *Learning, Media and Technology* 40 (1): 5-20.
- Boltanski, L. and Chiapello, E. (2007). *The New Spirit of Capitalism*. 2nd ed. London: Verso Books.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bryson, C. and Barnes, N. (2000). The Casualisation of Employment in Higher Education in the United Kingdom. *Academic Work and Life* 1: 187-241.
- Bulut, E. (2011). Creative Economy: Seeds of Social Collaboration or Capital's Hunt for General Intellect and Imagination? In *Cognitive Capitalism, Education and Digital Labor*, edited by Michael Peters and Ergin Bulut, 151-168. New York: Peter Lang.
- Burrows, R. (2012). Living with the H-Index? Metric Assemblages in the Contemporary Academy. *Sociological Review* 60 (2): 355-372.
- Callinicos, A. (2006). *Universities in a Neoliberal World*. London: Bookmarks Publications.
- Court, S. and Kinman, G. (2009). *Tackling Stress in Higher Education*. London: University and College Union. Accessed 11 January 2018. [https://www.ucu.org.uk/media/3021/Tackling-stress-in-higher-education-UCU-survey-findings-Dec-08/pdf/ucu\\_hestress\\_dec08.pdf](https://www.ucu.org.uk/media/3021/Tackling-stress-in-higher-education-UCU-survey-findings-Dec-08/pdf/ucu_hestress_dec08.pdf)

- Crang, M. (2007). Flexible and Fixed Times Working in the Academy. *Environment and Planning A*39 (3): 509-514.
- De Angelis, M. and Harvie, D. (2009). 'Cognitive Capitalism' and the Rat Race: How Capital Measures Immaterial Labour in British Universities. *Historical Materialism* 17: 3-30.
- Deem, R., Hillyard, S. and Reed, M. (2007). *Knowledge, Higher Education, and the New Managerialism: The Changing Management of UK Universities*. Oxford: Oxford University Press.
- Dyer-Witheford, N. (2011). In the Ruined Laboratory of Futuristic Accumulation: Immaterial Labour and the University Crisis. In *Cognitive Capitalism, Education and Digital Labor*, edited by Michael Peters and Ergin Bulut, 275-286. New York: Peter Lang.
- Dyer-Witheford, N. (2007). Commonism. *Turbulence* 1: 81-87. Accessed 11 January, 2018. [http://turbulence.org.uk/wp-content/uploads/2008/07/turbulence\\_jrnl.pdf](http://turbulence.org.uk/wp-content/uploads/2008/07/turbulence_jrnl.pdf)
- Dyer-Witheford, N. (2005). Cognitive Capitalism and the Contested Campus. In *Engineering Culture: On the Author as (Digital) Producer*, edited by Geoff Cox and Joasia Krysa, 71-93. New York: Autonomedia.
- Dyer-Witheford, N. (1999). *Cyber-Marx: Cycles and Circuits of Struggle in High-Technology Capitalism*. Urbana: University of Illinois Press.
- Fogle, C. and Devonda Elliott (2013). The Market Value of Online Degrees as a Credible Credential. *Global Education Journal* (3): 1-25.
- Fuchs, Ch. (2008). *Internet and Society: Social Theory in the Information Age*. New York: Routledge.
- Fuchs, Ch. and Sandoval, M. (2014). Digital Workers of the World Unite! A Framework for Critically Theorising and Analysing Digital Labour. *tripleC: Communication, Capitalism & Critique*12 (2): 486-563. Accessed 11 January 2018. <http://www.triple-c.at/index.php/tripleC/article/view/549>
- Fuchs, Ch. and Seignani, S. (2013). What Is Digital Labour? What Is Digital Work? What's Their Difference? And Why Do These Questions Matter for Understanding Social Media? *tripleC: Communication, Capitalism &*



- Critique 11 (2): 237-293. Accessed 11 January 2018.<http://triple-c.at/index.php/tripleC/article/view/461>
- Giddens, A. (1981). *A Contemporary Critique of Historical Materialism: Volume 1: Power, Property and the State*. Berkeley: University of California Press.
- Gill, R. (2014). *Academics, Cultural Workers and Critical Labour Studies*. *Journal of Cultural Economy* 7 (1): 12-30.
- Gill, R. (2010). *Breaking the Silence: The Hidden Injuries of the Neoliberal University*. In *Secrecy and Silence in the Research Process: Feminist Reflections*, edited by Róisín Ryan-Flood and Rosalind Gill, 228-244. London: Routledge.
- Giroux, H. (2002). *Neoliberalism, Corporate Culture, and the Promise of Higher Education: The University as a Democratic Public Sphere*. *Harvard Educational Review* 72 (4): 425-463.
- Gorz, A. (2010). *The Immaterial: Knowledge, Value and Capital*. London: Seagull Books.
- Gregg, M. (2013). *Presence Bleed: Performing Professionalism Online*. In *Theorizing Cultural Work: Labour, Continuity and Change in the Creative Industries*, edited by Mark Banks, Rosalind Gill and Stephanie Taylor, 122-134. London: Routledge.
- Gulli, B. (2009). *Knowledge Production and the Superexploitation of Contingent Academic Labor*. *Workplace: A Journal for Academic Labor* 16: 1-30. Accessed 11 January 2018. <http://ices.library.ubc.ca/index.php/workplace/article/view/182232>
- Hall, G. (2008). *Digitize This Book! The Politics of New Media, or Why We Need Open Access Now*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Hanley, L. (2002). *Educational Technology and Academic Labour*. *Workplace: A Journal for Academic Labor* 9: 28-33. Accessed 11 January 2018. <http://ices.library.ubc.ca/index.php/workplace/article/view/184044>
- Hardt, M. and Negri, A. (2009). *Commonwealth*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hardt, M. and Negri, A. (2004). *Multitude: War and Democracy in the Age of Empire*. New York: Penguin Books.

- Harris, K. (1982). *Teachers and Classes: A Marxist Analysis*. London: Routledge.
- Harvie, D. (2006). Value Production and Struggle in the Classroom: Teachers within, against and Beyond Capital. *Capital & Class* 30 (1): 1-32.
- Higher Education Funding Council for England (2009). *Enhancing Learning and Teaching through the Use of Technology*. Bristol: Higher Education Funding Council for England. Accessed 11 January 2018. <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20120716090505/http://www.hefce.ac.uk/pubs/year/2009/200912/>
- Higher Education Statistics Agency (2016). *Data and Analysis*. Accessed April 6, 2017. Accessed 11 January 2018. <https://www.hesa.ac.uk/data-and-analysis>
- Horkheimer, M. and T. Adorno (1969). *Dialektik der Aufklärung: Philosophische Fragmente*. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- Jessop, B. (2002). *The Future of the Capitalist State*. Cambridge: Polity Press.
- Kinman, G. and S. Wray (2013). *Higher Stress: A Survey of Stress and Well-Being among Staff in Higher Education*. London: University and College Union. Accessed 11 January 2018. [https://www.ucu.org.uk/media/5911/Higher-stress-a-survey-of-stress-and-well-being-among-staff-in-higher-education-Jul-13/pdf/HE\\_stress\\_report\\_July\\_2013.pdf](https://www.ucu.org.uk/media/5911/Higher-stress-a-survey-of-stress-and-well-being-among-staff-in-higher-education-Jul-13/pdf/HE_stress_report_July_2013.pdf)
- Krysmanski, Hans-Jürgen (1990). Produktionsverhältnisse. In *Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften*. Band 3, edited by Hans Jörg Sandkühler, 894-906. Hamburg: Felix Meiner.
- Leisewitz, A. (1990). Produktivkräfte. In *Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften: Band 3*, edited by Hans Jörg Sandkühler, 914-945. Hamburg: Felix Meiner.
- Liesner, A. (2006). Education or Service? Remarks on Teaching and Learning in the Entrepreneurial University. *Educational Philosophy and Theory* 38 (4): 483-495.
- Linardopoulos, N. (2012). Employers' Perspectives of Online Education. *Campus-Wide Information Systems* 29 (3): 189-194.
- Lorenz, Ch. (2012). If You're So Smart, Why Are You under Surveillance? Universities, Neoliberalism, and New Public Management. *Critical Inquiry* 38 (3): 599-629.

- Lupton, D. (2014). *Digital Sociology*. London: Routledge.
- Mandel, E. (1992). Introduction. In *Capital: A Critique of Political Economy: Volume Two*, edited by Karl Marx, 11-79. London: Penguin Books.
- Marx, K. (1997). *Grundrisse: Foundations of the Critique of Political Economy*. Accessed April 26, 2013. <http://www.marxists.org/archive/marx/works/1857/grundrisse/index.htm>
- Marx, K. (1976). *Capital: A Critique of Political Economy: Volume One*. London: Penguin Books.
- Massy, W. and R. Zemsky (1995). *Using Information Technology to Enhance Academic Productivity*. Accessed February 20, 2016. <https://net.educause.edu/ir/library/html/nli0004.html>
- McGettigan, A. (2013). *The Great University Gamble: Money, Markets and the Future of Higher Education*. London: Pluto Press.
- Miller, H. (1991). *Academics and Their Labour Process*. In *White-Collar Work: The Non-Manual Labour Process*, edited by Chris Smith, David Knights and Hugh Willmott, 109-137. Basingstoke: Macmillan Publishers.
- Noble, D. (2001). *Digital Diploma Mills: The Automation of Higher Education*. New York: Monthly Review Press.
- Noble, D. (1998). *Digital Diploma Mills: The Automation of Higher Education*. First Monday 3 (1). Accessed 11 January 2018. <http://journals.uic.edu/ojs/index.php/fm/article/view/569/490>
- Poritz, J. and J. Rees (2017). *Education Is Not an App: The Future of University Teaching in the Internet Age*. London: Routledge.
- Pratt, Linda Ray (1997). *Disposable Faculty: Part-Time Exploitation as Management Strategy*. In *Will Teach for Food: Academic Labor in Crisis*, edited by Cary Nelson, 264-277. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Prichard, C. and H. Willmott (1997). *Just How Managed Is the Mcuniversity?* *Organization Studies* 18 (2): 287-316.
- Rosa, H. (2013). *Social Acceleration: A New Theory of Modernity*. New York: Columbia University Press.

- Ross, A. (2009). *Nice Work If You Can Get It: Life and Labor in Precarious Times*. New York: New York University Press.
- Ross, A. (2000). The Mental Labor Problem. *Social Text* 18 (2): 1-31.
- Sandoval, M. (2014). *From Corporate to Social Media: Critical Perspectives on Corporate Social Responsibility in Media and Communication Industries*. London: Routledge.
- Sandoval, M. (2013). Foxconned Labour as the Dark Side of the Information Age: Working Conditions at Apple's Contract Manufacturers in China. *tripleC: Communication, Capitalism & Critique* 11 (2): 318-347. Accessed 11 January 2018. <http://triple-c.at/index.php/tripleC/article/view/481>
- Shumar, W. (1995). Higher Education and the State: The Irony of Fordism in American Universities. In *Academic Work: The Changing Labour Process in Higher Education*, edited by John Smyth, 84-98. Buckingham: Society for Research in Higher Education & Open University Press.
- Tancred-Sheriff, P. (1985). Craft, Hierarchy and Bureaucracy: Modes of Control of the Academic Labour Process. *Canadian Journal of Sociology* 10 (4): 369-390.
- Terranova, T. and M. Bousquet (2004). *Recomposing the University*. Mute, July 13. Accessed 11 January 2018. <http://www.metamute.org/editorial/articles/recomposing-university>
- Tirelli, V. (1999). Adjuncts and More Adjuncts: Labor Segmentation and the Transformation of Higher Education. In *Chalk Lines: The Politics of Work in the Managed University*, edited by Randy Martin, 181-201. Durham: Duke University Press.
- University and College Union (2016a). *Workload Is an Education Issue: UCU Workload Survey Report 2016*. London: University and College Union. Accessed 11 January 2018. [https://www.ucu.org.uk/media/8195/Workload-is-an-education-issue-UCU-workload-survey-report-2016/pdf/ucu\\_workloadsurvey\\_fullreport\\_jun16.pdf](https://www.ucu.org.uk/media/8195/Workload-is-an-education-issue-UCU-workload-survey-report-2016/pdf/ucu_workloadsurvey_fullreport_jun16.pdf)
- University and College Union (2016b). *HE Rate for the Job*. Accessed April 21, 2016. <https://www.ucu.org.uk/article/8087/HE-rate-for-the-job>
- University and College Union (2016c). *When Is a Pay Rise Not a Pay Rise?* Accessed April 21, 2016. <https://www.ucu.org.uk/when-is-a-pay-rise-not-a-pay->

rise?utm\_source=campaignupdate.\_all-  
members&utm\_medium=email&utm\_campaign=lyr-  
UCU+campaigns+update:+18+March+2016&utm\_term=SC004

University and College Union (2014). UCU Survey of Work-Related Stress. London: University and College Union. Accessed 11 January 2018. [https://www.ucu.org.uk/media/6908/UCU-survey-of-work-related-stress-2014---summary-of-findings-Nov-14/pdf/ucu\\_stresssurvey14\\_summary.pdf](https://www.ucu.org.uk/media/6908/UCU-survey-of-work-related-stress-2014---summary-of-findings-Nov-14/pdf/ucu_stresssurvey14_summary.pdf)

University of Edinburgh (2016). What Is Online Learning? Accessed July 19, 2017. <http://www.ed.ac.uk/studying/postgraduate/degree-guide/online-learning/about>

van Dyk, S. and Tilman Reitz (2016). Projektförmige Polis und akademische Prekarität im universitären Feudalsystem (Teil 1). SozBlog. Blog der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, June 9. Accessed 11 January 2018. <http://soziologie.de/blog/2016/06/projektfoermige-polis-und-refeudalisierung>

van Mourik Broekman, P., G. Hall, T. Byfield, S. Hides and S. Worthington (2015). Open Education: A Study in Disruption. London: Rowman & Littlefield Publishers.

Watts, J. and N. Robertson (2011). Burnout in University Teaching Staff: A Systematic Literature Review. *Educational Research* 53 (1): 33-50.

Werry, Ch. (2002). The Rhetoric of Commercial Online Education. *Workplace: A Journal for Academic Labor* 9: 34-44. Accessed 11 January 2018. <http://ices.library.ubc.ca/index.php/workplace/article/view/184045>

Willmott, H. (1995). Managing the Academics: Commodification and Control in the Development of University Education in the UK. *Human Relations* 48 (9): 993-1027.

Winn, J. (2015). Writing About Academic Labour. *Workplace: A Journal for Academic Labor* 25: 1-15. Accessed 11 January 2018. <http://ices.library.ubc.ca/index.php/workplace/article/view/185095>

Winn, J. (2012). Open Education: From the Freedom of Things to the Freedom of People. In *Towards Teaching in Public: Reshaping the Modern University*,

edited by Mike Neary, Howard Stevenson and Les Bell, 133-147. London: Continuum.

Wright, E. O. (2010). *Envisioning Real Utopias*. London: Verso Books.

Wright, E. O. (1997). *Class Counts: Comparative Studies in Class Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wright, E. O. (1978). *Class, Crisis and the State*. London: Verso Books.

Wright, S. (2002). *Storming Heaven: Class Composition and Struggle in Italian Autonomist Marxism*. London: Pluto Press.