

**No publicar en actas ya que es una versión preliminar.**

Explotación por reproducción y trabajo docente en Educación Superior a Distancia.

Graciana Zarauza (CONICET/ E-TCS-CCTS-Umai)

Introducción:

En la segunda mitad del siglo XX, se comenzó a desarrollar un modelo económico en el cual las tecnologías digitales e internet ocupan un lugar destacado para comprender el devenir de los procesos productivos. Para dar cuenta de este cambio, nos enmarcamos en las propuestas teóricas que sostienen que, desde los años 1970s en adelante, se produce el pasaje de un modelo de producción capitalista industrial hacia otro denominado informacional (Castells, 1997; Fuchs, 2010) o cognitivo (Boutang, 2011; Vercellone, 2007). En el desarrollo de estos procesos productivos evidenciamos la consolidación de algunas tendencias que determinan los procesos de trabajo y las propuestas educativas: i) la masificación del trabajo mediado por tecnologías digitales; ii) el reemplazo de ciertas actividades laborales entendidas como servicios por bienes informacionales y iii) el aumento de las propuestas de educación superior a distancia vinculadas con la educación virtual, los Cursos Masivos Abiertos en Línea (MOOCs), la utilización de software y plataformas educativas.

Asimismo, los procesos de virtualización forzada de la educación superior en el contexto de la pandemia COVID-19, resurgieron y ubicaron en el debate público discusiones pretéritas sobre las condiciones laborales de los/as docentes y las limitaciones o potencialidades de las propuestas educativas mediada por tecnologías digitales (Toro Dupouy, 2021; CTERA, 2020; ADULP, 2020)

Específicamente, este escrito se centrará en la Educación Superior a Distancia (desde ahora ESaD), ya que es una modalidad que ha presentado en las últimas décadas un significativo aumento a nivel global y regional. Retomando los datos propiciados por un informe de CTERA en el 2020, la tasa de crecimiento en los últimos siete años de la ESaD en América Latina y el Caribe es de un 73%, alcanzando a representar el 15% de la matrícula total (CTERA, 2020). En Argentina la ESaD ha sido ampliamente estudiada, la mayoría de estos estudios indaga sobre las limitaciones y potencialidades de esta modalidad de enseñanza, centrándose en las posibilidades de democratización y de inclusión social o en las dificultades para su implementación efectiva (Litwin, 2000; Mollis, 2007; González y Martín, 2017; Marotias, 2018). Sin embargo, la revisión bibliográfica que abordaremos en este escrito va a estar centrada en poder registrar las propuestas teóricas que intentan analizar las condiciones de trabajo de los y las profesoras en propuestas de formación de ESaD.

Por lo tanto, el presente escrito se estructurará en tres apartados. Una primera instancia donde se presentarán una serie de datos generales sobre la consolidación y expansión de las propuestas de ESaD a nivel global, regional y en Argentina. Sobre todo centrándonos en los rasgos comunes que se registran en la historia de la modalidad a distancia en Latinoamérica y cómo se establece una dinámica de internacionalización de la formación universitaria (Rama y Cevallos Vallejo, 2015; Zelaya, 2020). Un segundo momento donde se retomarán las posturas teóricas que demuestran la emergencia de un nuevo sector de la economía y un nuevo tipo de trabajo denominado *informacional* (Zukerfeld, 2008, Roldán, 2005), compuesto por las unidades productivas cuyo *output* son los bienes informaciones (bienes hechos puramente de información digital o bits como un texto, programa de computadora, imágenes, audios, etc.). Y por último, se hará hincapié en dos tipos de explotación capitalista: explotación por alienación/enajenación y explotación por copia/por reproducción (Kreimer y Zukerfeld, 2014; Zukerfeld, 2017; Liaudat, 2020) y en cómo afectan a las condiciones laborales de los/as docentes de ESaD.

#### Caracterización general de la Educación a Distancia:

La Educación Superior a Distancia ha presentado en las últimas décadas un significativo aumento a nivel global. Esto se puede evidenciar en el incremento de ingresos que tuvo el mercado de educación virtual entre los años 2010 (US\$32.1 millones) y 2015 (US\$46.9 millones) (Ambient Insight Research, 2015). En concordancia con esta línea mundial, en América Latina y el Caribe se puede observar una expansión significativa de la modalidad a distancia. Según los datos recabados por el informe de CTERA (2020), en la región se presenta, en los últimos siete años, una tasa de crecimiento del 73%. También sostiene que los países con mayor participación en esta modalidad son Brasil, Colombia y Honduras (21%, 18% y 17% respectivamente). Las propuestas de ESaD en Latinoamérica surgen en los años '70, basándose en modelos unimodales y semipresenciales (donde se evaluaban los aprendizajes de manera presencial). Hacia fines de los 80 y principios de los 90 ingresan proveedores ajenos al mundo de la educación y se expande el sector privado. En el 2000 se virtualizan los modelos semipresenciales, estableciéndose propuestas totalmente virtualizadas, despresencializadas y plataformizadas (mediante la incorporación de plataformas abiertas como Moodle) (Rama y Cevallos Vallejo, 2015). Desde el 2010 en adelante, se consolida un proceso de transfronterización y internacionalización donde se articulan alianzas con diferentes actores internacionales no pertenecientes al sector de la educación.

En Argentina, a pesar de poseer un sistema universitario con una sólida tradición de presencialidad, se observan algunas características comunes a la región. Es a partir del año 2000, se identifica un crecimiento de la modalidad a distancia ya que diversos programas se fueron incorporando a las estructuras organizacionales de universidades públicas y privadas (González y Martín, 2017; Marotias, 2018). Retomando el informe realizado por ATENEA (Centro de estudios para el desarrollo nacional), se puede evidenciar en el 2020 una mayor visibilización y reconocimiento de los programas de ESaD en las diferentes unidades académicas universitarias (ATENEA, 2020: 3). A pesar de que las carreras de modalidad virtual no representan una amplia mayoría entre la oferta nacional, la matrícula estudiantil es significativa. Por ejemplo, en el año 2019, de un total de 2.071.270 alumnos/as universitarios/as de pregrado y grado, 161.281 pertenecían a carreras a distancia (ATENEA, 2020). Asimismo, siguiendo el informe realizado por Departamento de Información Universitaria (DNPeIU-SPU-MEN), titulado *Síntesis de la información estadísticas universitaria 2020-2021*, existen diferencias significativas en la participación sectorial de la modalidad a distancia, mientras el sector privado alcanza el 8,8%, el sector público-estatal desciende al 4,8%. Un comportamiento similar se halla en la distribución de estudiantes, el sector privado abarca un 62,8% y público desciende a 37,2%. Esto evidencia que consolida una fuerte presencia del sector privado, en detrimento del público. Otra cuestión que cabe señalar, es que la expansión de la modalidad a distancia en las carreras de pregrado, grado y posgrados se está desarrollando sin planificación previa, lo que genera una superposición de propuestas de formación y promueve la internacionalización de la educación superior (Zelaya, 2020).

El incremento y consolidación de las propuestas de ESaD se enmarcan en procesos más amplios que están fuertemente relacionadas con la expansión y cada vez mayor presencia de las tecnologías digitales e Internet. Siguiendo a Rama (2012), las instituciones educativas, que tradicionalmente se encuentran asociadas a *las tecnologías pedagógicas presenciales de transferencia de saberes* atraviesan una fuerte transformación. Evitando caer en determinismos tecnológicos, nos interesa enmarcar estos cambios en procesos más amplios de desnacionalización, flexibilización y fragmentación del quehacer docente, donde se establecen nuevas unidades de gestión y organización institucional (Rama, 2012: 12). En este escenario, y entendiendo que es necesario reconfigurar las categorías conceptuales que se constituyeron en el capitalismo industrial, nos centraremos en cómo en este devenir se configuran los procesos de trabajo docente, las relaciones y condiciones laborales en las cuales se encuadra.

### Trabajo docente en ESaD, trabajo informacional y condiciones laborales

Los estudios sobre las condiciones laborales docente en educación superior tiene una gran trayectoria dentro de los análisis institucionales sobre la universidad. Siguiendo a Walter (2020), existen diferentes planteos teóricos en tensión que plantean distintas perspectivas de investigación: aquellos que retoman la categoría “profesión académica” para describir la labor del docente universitario (Clark, 1983; Brunner, 1985; Altbach, 2004; Fernández Lamarra y Marquina, 2012) y aquellos que optan por término “trabajo docente”, en los cuales se pone el centro en los cambios que aparecen en el mundo del trabajo o la docencia como categoría ocupacional (Walker, 2020).

Nuestra propuesta de análisis plantea poner el foco en la docencia universitaria como categoría ocupacional enmarcada en propuestas de Educación Superior a Distancia, donde las actividades laborales cobran ciertas características propias que las diferencia de las modalidades presenciales. Partiendo de este diagnóstico, en nuestro recorrido nos centraremos en cómo el avance de la virtualización y digitalización establece ciertos cambios en la materialidad de los soportes en los que se objetiva la ESaD en general, lo cual tiene implicancias en las relaciones y condiciones laborales de docentes que trabajan en esta modalidad. Específicamente, creemos importante también poner el foco en las transformaciones que se generaron en el mundo del trabajo frente al rol central de las tecnologías digitales e internet (Virno, 2003; Di Martino, 2004; Drucker, 1969), es decir, poder establecer qué consecuencias conlleva que el trabajo docente de ESaD se *informacionalice*. Esto implica que el medio primordial de producción utilizada por los trabajadores docentes es una tecnología digital (como computadora de escritorio, notebook, entre otras) y que el principal *output* de la actividad laboral sea la producción de información digital -contenidos audiovisuales y/o escritos- (Kenessey, 1987). Es así que se presenta la sustitución de una actividad laboral concebida como servicio -clases presenciales- en un *bien informacional* - clases en educación a distancia-. Los servicios se definen como actividades que no se objetivan y que se agotan en el momento que se producen. Por su parte, los bienes informacionales (como un texto explicativo de una clase, un audiovisual donde se presenta un tema, etc.) no se consumen en el momento de su producción, pueden circular independientemente del trabajador o trabajadora que lo produce y se puede asignar sobre ellos derechos de propiedad intelectual (Hill, 1999; Castells, 1997).

Esto establece ciertas condiciones propias del trabajo docente. En primer lugar, la consolidación de una industria educativa global (IEG) - donde cada vez tienen mayor

injerencia las empresas tecnológicas- conllevan una estandarización de las propuestas pedagógicas y materiales didácticos producidos por los docentes contenidistas. Es así que se establecen ciertas normas técnicas y conceptuales que permiten que los materiales didácticos (bienes informacionales) puedan ser replicados en cualquier parte del mundo, cediendo los derechos de autor de tales producciones. Esto genera una *industrialización o empresarización de la Educación Superior*, donde las condiciones de trabajo de los docentes se ven afectadas por la búsqueda de producción en masa de la educación y donde el eje central de las propuestas de formación es impartir cada vez más cursos a un mayor número de estudiantes (Musselin, 2007; Kleinman y Vallas, 2001).

Por otro lado, se establece una fragmentación en el quehacer docente que implica una división del trabajo particular: aquellos/as docentes que producen los contenidos teóricos del curso (denominados contenidistas), los/as que acompañan el desarrollo de la cursada de los estudiantes y realizan las evaluaciones de los trabajos prácticos (tutores) y aquellos/as técnicos/as que poseen los conocimientos tecnológicos de las plataformas (usualmente son trabajadores/as no-docentes o administrativos/as de las instituciones universitarias (Musselin, 2007).

Por último, retomando la pregunta de Castañeda y Selwyn (2019), donde se consultan si el proceso de informacionalización está *mitigando y/o exacerbando los sentimientos de desconexión, distanciamiento y lo que podría denominarse «alienación» de profesorado* (Castañeda y Selwyn, 2019: 20), los autores pueden observar una tendencia a la individualización de la actividad del trabajo docente, lo cual sucede porque la mediación de las tecnologías digitales y el trabajo a distancia no establecen un necesario compromiso de trabajar con otros/as que se encuentran en los contextos inmediatos.

### Trabajo docente y explotación por reproducción:

Teniendo en cuenta las tendencias anteriormente presentadas, nos proponemos retomar los aportes realizados por el materialismo cognitivo (Zuckerfeld, 2010). Esta perspectiva se funda en los planteos de varios desarrollos teóricos que señalan la diversidad de rasgos económicos, jurídicos y ontológicos que adoptan las distintas formas materiales en las que existe el conocimiento (Collins, 2010; Cowan, David y Foray, 2000; Romer, 1993). A partir de ellos, realiza una crítica a la explotación marxista clásica, donde se cuestiona la noción valor-trabajo (formulada originalmente por Adam Smith y desarrollada por David Ricardo) la cual establece que una mercancía depende exclusivamente de la cantidad de tiempo de

trabajo socialmente necesario para producirla. Frente a esto, estas líneas de análisis proponen una nueva teoría del valor basada en el valor-conocimiento, que sostiene que el objeto de la explotación en el capitalismo es la apropiación impaga de conocimientos humanos (Boutang, 2011).

Partiendo de estos aportes, se plantean dos tipos de explotación presentes en el sistema capitalista: explotación por alienación/enajenación y explotación por copia/por reproducción (Kreimer y Zukerfeld, 2014; Liaudat, 2020). La explotación por alienación o enajenación es considerada la más tradicional y característica del capitalismo industrial. En tal proceso, lo central es el valor-trabajo objetivado en la mercancía, la cual es propiedad física del capitalista. Sin embargo, estas modalidades de análisis no contemplan otras formas de explotación que tienen un lugar central en el capitalismo informacional. Una de ellas es la explotación por reproducción, donde el intercambio desigual implica la copia por parte del capitalista de los conocimientos que son portados por los/as actores/as explotados/as. Esta copia se basa en la traducción (Zukerfeld, 2017b) a otros soportes (maquinarias, manuales de trabajo, etc.) de tales conocimientos, para luego regularlos legalmente bajo las normativas de la propiedad intelectual. Este conocimiento se podrá reproducir sin compensar a los y las trabajadoras, a la comunidad o al colectivo que lo produjo.

Asimismo, la información digital por las particularidades del bits (Cafassi, 1998) tiene la particularidad de reproducirse con costos marginales cercanos a cero, lo que le confiere una serie de propiedades legales y económicas. Esta característica permite a las empresas o instituciones educativas con propuestas de ESaD a replicar los contenidos digitales sin necesidad de remunerar adicionalmente al docente que lo produjo. Este hecho se cimienta en la normativa legal que establece que los derechos de autor de los bienes informacionales pertenecen a la compañía que provee las ofertas de formación universitaria a distancia -otorgándole el dominio de la regularización de su uso y reproducción- (Zukerfeld, 2017a).

### Reflexiones finales:

Este recorrido conceptual nos permite abordar algunos análisis sobre las dimensiones económicas, legales e ideológicas de las relaciones laborales que definen las remuneraciones asociadas a la producción y reproducción de contenidos digitales (audiovisuales y escritos) producidos por trabajadoras/es docentes en diferentes propuestas de educación a distancia. Sobre todo para plantear algunas consecuencias económicas del pasaje de las clases como servicio - en educación presencial- a clases como bien informacional -en educación a

distancia- a partir de las diferentes teorizaciones sobre el valor (valor-tiempo y valor-conocimiento), la industrialización de la educación y la estandarización del trabajo docente, haciendo hincapié en qué medida y modo se configuran relaciones de explotación por alienación o por reproducción.

#### Referencias Bibliográficas:

- Boutang, Y. M. (1999) Riqueza, propiedad, libertad y renta en el capitalismo cognitivo. En Rodríguez, Emanuel y Sánchez, Raúl (Compiladores) Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva, Madrid: Traficantes de Sueños.
- Boutang, Y. M. (2011). Cognitive Capitalism. Cambridge: Polity Press.
- Cafassi, E. (1998) "Bits, moléculas y mercancías" en Finkelievich y Schiavo (compiladoras) La ciudad y sus TICs: tecnologías de información y Comunicación. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Castells, M. (1997) La era de la información. Volumen I. La sociedad red. Madrid: Alianza Editorial.
- Collins, H. (2010). Tacit and Explicit Knowledge. Chicago: University of Chicago Press.
- Cowan, R, David, P. A y Foray, D. (2000). The Explicit Economics of Knowledge Codification and Tacitness, Industrial and Corporate Change, Oxford University Press, vol. 9(2), pp. 211-253, Junio.
- CTERA (2020) Encuesta nacional sobre Salud y condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria COVID19. Buenos Aires: CTERA.
- Fuchs, Ch. (2010). "Labor in informational capitalism and on the Internet." The Information Society 26 (3), pp. 179-96.
- González, A. H.; Martín, M. M. (2017) Educación superior a distancia en Argentina: tensiones y oportunidades. Trayectorias universitarias, 3 (4). Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.8955/pr.8955.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8955/pr.8955.pdf)
- Hill, P. (1999). Tangibles, Intangibles and Service: A New Taxonomy for the Classification of Output. The Canadian Journal of Economics, 32(2), pp. 426-446.
- Kenessey, Z. (1987). The primary, secondary, tertiary and quaternary sectors of the economy. Review of Income and Wealth, 33(4), pp. 359-385.
- Kreimer, P. y Zukerfeld, M. (2014) La explotación cognitiva: Tensiones emergentes en la producción y uso social de conocimientos científicos tradicionales, informacionales y laborales (pp.178-196). En Kreimer, P.; Vessuri, H. Velho, L. y Arellano, A. (coords.) (2014)

Perspectivas latinoamericanas en el estudio social de la ciencia, la tecnología y el conocimiento. México: Siglo XXI.

•Liaudat, S. (2021). *Stevia: conocimiento, propiedad intelectual y acumulación de capital*. Buenos Aires: Prometeo.

•Litwin, E. (2000). *La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Buenos Aires: Amorrortu.

•Marotias, A (2018). El rol de la educación a distancia en la universidad pública argentina (1986-2016). V Simposio Argentino sobre Tecnología y Sociedad (STS 2018) - JAIIO 47 (CABA, 2018).

Musselin, Christine (2007). "The transformation of academic work: fact and analysis". In *Research & Occasional Paper Series: CSHE.4.07*. Disponible en:<http://escholarship.org/uc/item/5c10883g>

•Torres, P. L. y Rama, C. (eds) (2010). *La educación superior a distancia en América Latina y el Caribe*. Santa Catarina: Editora Unlsul.

•Vercellone, C. (2011). *Capitalismo cognitivo: renta, saber y valor en la época posfordista*. Buenos Aires: Prometeo.

•Virno, P., (2003) Algunas notas a propósito del general Intellect, versión castellana en [www.iade.org.ar/iade/dossier/imperio](http://www.iade.org.ar/iade/dossier/imperio).

Walker, V. (2020). Tendencias en el campo de la educación superior y su incidencia en el Trabajo Docente Universitario. *Revista De La Educación Superior*, 49(193), 107-127. Recuperado a partir de <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/1028>

•Weller, M. (2002). *Delivering learning on the Net: The why, what & how of online education*. Nueva York: Psychology Press.

•Zukerfeld, M. (2008) Capitalismo Cognitivo, Trabajo Informacional y algo de música, en *Revista Nómadas* nro. 28, IESCO, Bogotá Abril de 2008.

•Zukerfeld, M. (2010). *Conocimiento y Capitalismo. Materialismo Cognitivo, Propiedad Intelectual y Capitalismo Informacional* (Tesis Doctoral, FLACSO Argentina). Disponible en <https://capitalismoyconocimiento.wordpress.com/trilogia-capitalismo-y-conocimiento/>

•Zukerfeld, M. (2017a) *Exploitation, Regulation and Ideology in Online Education: Towards a Theory of Exploitation through Reproduction in Informational Capitalism*. Westminster Advanced Studies n 9. London: Westminster Institute for Advanced Studies.

•Zukerfeld, M. (2017b). *Knowledge in the Age of Digital Capitalism: An Introduction to Cognitive Materialism*. Londres: University of Westminster Press.