

**Cómo citar en Chicago:** Quiceno, Dasuky, Ahmed, Samir, Arteaga Upegui, Hernán Darío, García Castro, Juan Fernando. "La reconfiguración de la subjetividad del docente universitario en Colombia: autoexplotación y control psicopolítico en la modernidad tardía". *Escritos* 33, n.º 70 (2025): 1–20.

<https://doi.org/10.18566/escr.v33n70.a07>

**Fecha de recepción:** 10 de abril, 2025

**Fecha de aceptación:** 24 de octubre, 2025

# La reconfiguración de la subjetividad del docente universitario en Colombia: autoexplotación y control psicopolítico en la modernidad tardía

The Reconfiguration of University Teachers' Subjectivity in Colombia:  
Self-Exploitation and Psychopolitical Control in Late Modernity

*Samir Ahmed Dasuky Quiceno*<sup>1</sup>   
*Hernán Darío Arteaga Upegui*<sup>2</sup>   
*Juan Fernando García Castro*<sup>3</sup> 

- 
- 1 Doctor en Filosofía, magíster en Filosofía y especialista en Ética por la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB). Psicólogo de la Universidad de San Buenaventura. Docente-investigador de la Escuela de Teología, Filosofía y Humanidades, e integrante del grupo de investigación Epimeleia (categoría A en Minciencias) de la UPB. Correo electrónico: [samir.dasuky@upb.edu.co](mailto:samir.dasuky@upb.edu.co).
  - 2 Licenciado en Filosofía y magíster en Educación. Docente con 11 años de experiencia en la enseñanza de Filosofía y Ciencias Sociales en la educación secundaria y media, tanto en el sector público como en el privado. Actualmente es docente del Colegio Sagrado Corazón Montemayor, en el municipio de Envigado (Antioquia). Correo electrónico: [hernanarteaga@montemayor.edu.co](mailto:hernanarteaga@montemayor.edu.co)
  - 3 Doctor en Filosofía por la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB). Magíster en Humanidades por la Universidad Católica de Oriente y licenciado en Educación Básica por la Universidad de Antioquia. Docente-investigador de la Facultad de Filosofía e integrante del grupo de investigación Epimeleia (categoría A en Minciencias) de la UPB. Correo electrónico: [juanf.garcia@upb.edu.co](mailto:juanf.garcia@upb.edu.co)



## RESUMEN

En este artículo se analiza críticamente la reconfiguración de la subjetividad del docente universitario colombiano en la modernidad tardía, marcada por la mercantilización del saber, la performatividad académica y el control psicopolítico. El problema central radica en cómo el docente-investigador ha sido transformado en un “empresario de sí mismo”, orientado a la autoexplotación bajo el imperativo neoliberal del “poder hacer”. El objetivo principal es comprender los procesos históricos y culturales que han modelado esta subjetividad, así como sus implicaciones éticas y educativas. La investigación utiliza el método genealógico, apoyándose en pensadores como Foucault, Han, Heidegger y De Sousa Santos, para trazar una evolución del poder disciplinario al psicopoder, en el marco del capitalismo cognitivo. El análisis se articula en torno a dos ejes: la racionalidad instrumental moderna, que instrumentaliza la labor docente, y la dinámica universidad-mercado, que promueve una lógica de autoexplotación mediante incentivos simbólicos y exigencias de productividad. Los resultados evidencian que las políticas globales (como la Declaración de Bolonia y las directrices de la OCDE) han configurado al docente como un actor funcional al sistema educativo-mercantil. La conclusión principal es que esta transformación representa una forma sutil de dominación, en la que el docente reproduce voluntariamente las lógicas del sistema, sacrificando su autonomía y bienestar, en la búsqueda de la construcción de sí mismo como profesional, en tanto empresario de sí, que se autoexplota en libertad.

**Palabras clave:** Educación, Ciencia, Capitalismo, Modernidad tardía, Universidad colombiana, Performatividad académica, Autoexplotación del docente, Crisis en la educación superior.

## ABSTRACT

This article critically analyzes the reconfiguration of the subjectivity of Colombian university professors in late modernity, marked by the commodification of knowledge, academic performativity, and psychopolitical control. The central problem lies in how the research professor has been transformed into an “entrepreneur of the self,” driven by the neoliberal imperative of “can-do” and immersed in self-exploitation. The main objective is to understand the historical and cultural processes that have shaped this subjectivity, as well as their ethical and educational implications. The research employs the genealogical method, drawing on thinkers such as Foucault, Han, Heidegger, and De Sousa Santos, to trace a shift from disciplinary power to psychopower within the framework of cognitive capitalism. The analysis revolves around two axes: modern instrumental rationality, which instrumentalizes the teaching profession, and the university-market dynamic, which promotes self-exploitation through symbolic incentives and productivity demands. The results show that global policies (such as the Bologna Declaration and OECD guidelines) have configured the teacher as a functional actor within the educational-market system. The main conclusion is that this transformation represents a subtle form of domination, in which the teacher voluntarily reproduces systemic logic, sacrificing autonomy and well-being, in the search for self-construction as a professional, as an entrepreneur of oneself, who self-exploits in freedom.

**Keywords:** Education, Science, Capitalism, Late Modernity, Colombian University, Academic Performativity, Teacher’s self-exploitation, Crisis in Higher Education.

## 1. Introducción

El presente escrito desarrolla dos apartados que utilizan el método genealógico para examinar la manera en que la subjetividad del docente-investigador ha sido moldeada por diversos procesos de objetivación. Se plantea como condición de posibilidad las exigencias de la racionalidad instrumental de la modernidad hasta la emergencia de un poder inteligente<sup>4</sup> que, en el marco del capitalismo cognitivo y la psicopolítica, normaliza la autoexplotación de este. Teniendo en cuenta lo anterior, en el presente estudio se desarrolla bajo el método genealógico, el cual se revela como una “prolongación de la historia en el presente [... que no] pretende en ningún caso remontar el tiempo para restablecer la continuidad de la historia y procura, antes bien, restituir los acontecimientos en su singularidad”<sup>5</sup>. Desde esta perspectiva, el método genealógico permite realizar una reflexión sobre la figura del docente-investigador teniendo en cuenta la modernidad, el nuevo giro de esta a la modernidad tardía y los discursos oficiales que en ella predominan. Lo anterior, es el resultado de un entramado entre el saber epistémico, el ejercicio de control y de poder —desde el saber— y las instituciones, y los valores dominantes del momento, producto de las circunstancias del contexto que propician el proceso de transvaloración cultural.

Así pues, el método genealógico al preguntarse por las condiciones de posibilidad —en el campo cultural, político, económico y epistémico— muestran cómo los discursos de la ciencia y el capitalismo, al ser los discursos dominantes de saber-poder —y que están relacionados intrínsecamente—, determinan el proceso de objetivación del docente-investigador.

Para indagar las condiciones que han hecho posibles los procesos de objetivación del docente-investigador, se tienen en cuenta las obras de pensadores como Foucault (2002), Heidegger (1994), Vattimo (1991), Descartes (1993), Byung-Chul Han (2014, 2022), entre otros; enfocados en dos periodos de la cultura occidental: la modernidad y el giro a la modernidad tardía.

En la primera sección, titulada “La racionalidad instrumental y sus efectos en la actividad docente” se examina la manera en que la subjetividad del docente-investigador es configurada por el discurso de la ciencia y el capitalismo. El eje central de esta objetivación es la racionalidad instrumental, un legado persistente desde Descartes hasta la actualidad, que privilegia la generación de un conocimiento universal y cuantificable. El docente queda atrapado en las prácticas discursivas del poder-deber<sup>6</sup>, emanadas por las entidades gubernamentales que ejercen una influencia decisiva en el ámbito universitario. Dichas prácticas promueven y vigilan una homogeneización de la educación que convierte al docente-investigador en un medio y un fin al mismo tiempo.

La segunda sección: El docente investigador en la dinámica de la autoexplotación en el fenómeno universidad-mercado en el contexto colombiano, aborda al docente-investigador como un *proyecto*<sup>7</sup>. Este enfoque surge del reconocimiento de que el docente-investigador es moldeado por estímulos

---

4 Byung-Chul Han, *Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder* (Barcelona: Herder, 2014), 29.

5 Judith Revel, *Diccionario Foucault* (Buenos Aires: Nueva Visión, 2009), 21.

6 Han, *Psicopolítica*, 12.

7 Han, *Psicopolítica*, 11.

procedentes de un poder inteligente<sup>8</sup>, que se caracteriza por ser permisivo y proyectivo. En este contexto, el docente se siente seducido desde su *psique* a hacer suyo el imperativo neoliberal de la optimización, con el fin de aumentar su eficiencia y productividad en la prosecución de su proyecto profesional a través del *poder hacer*<sup>9</sup>.

En la modernidad, el capitalismo y la ciencia configuran la subjetividad del docente, que se ven afectadas por las transformaciones del poder. En la época moderna, predominaba el poder disciplinario, centrado en el imperativo del “deber” de la sociedad productiva capitalista. En la modernidad tardía, con el neoliberalismo, impera un poder psicopolítico, enfocado en el verbo ‘poder’, propio de la seducción. Se hace un énfasis en lo que revela la genealogía del docente: a) el educador que se ve a sí mismo y al estudiante como objetos a moldear, un reflejo del deber capitalista y científico; y, b) el educador que concibe su enseñanza como un proyecto influenciado por el verbo ‘poder’<sup>10</sup>, distintivo del neoliberalismo actual.

## 2. La racionalidad instrumental y sus efectos en la actividad docente

La modernidad se define como una cultura que privilegia la libertad, rechaza la tradición, valora lo original y lo nuevo, con una mirada puesta en el futuro para renovar la existencia humana<sup>11</sup>. El ideal europeo surge en el Renacimiento, puerta de entrada de la modernidad, marcado por dos hitos: el nacimiento de la ciencia y el desarrollo del capitalismo, que transformarían Occidente y el mundo.

Esta actitud de la búsqueda de lo nuevo inicia con la figura paradigmática del artista como un genio creador, ejemplificado en Da Vinci, quien explora las potencialidades humanas para apropiarse de la tierra y vivir en ella del mejor modo posible a través de los productos técnicos. Este ímpetu continúa con los ilustrados —a la manera de Kant— que abogan por el paso de la minoría de edad a la emancipación para enfrentar el poder monárquico y eclesial, y lograr la autonomía<sup>12</sup>.

Los modernos entienden “la historia humana como un proceso progresivo de emancipación, como la realización cada vez más perfecta del hombre ideal”<sup>13</sup>. Concebida así la historia moderna, se requiere una interpretación única y omnicomprensiva que no se hace sin violencia, y que implica cierta imposición para integrar las distintas esferas de la realidad —científica, filosófica, artística, educativa— en un marco de mejora continua en todos los aspectos culturales (en la técnica, en el conocimiento, en la educación, en la economía, en la moral).

Los pensadores modernos depositan su confianza en la razón y sus productos, convencidos de que la ciencia supera el pensamiento religioso, al que consideran supersticioso. A través del método científico,

---

8 Ibid., 27.

9 Ibid., 12.

10 Ibid., 28.

11 Gianni Vattimo, *En torno a la posmodernidad* (Barcelona: Anthropos, 1991), 9.

12 Immanuel Kant, *¿Qué es la Ilustración?* (Madrid: Alianza, 2009), 14.

13 Vattimo, *En torno a...*, 10.

creen poder comprender el mundo, la vida social y el yo, así como controlar y someter las fuerzas de la naturaleza para su beneficio, lo que definen como progreso. Descartes, en *El discurso del método*, aborda la relación entre los binomios ciencia/técnica y ciencia/utilidad, presentándolos como un proyecto de progreso. Argumenta que el conocimiento científico es útil para la vida en la medida en que permite dominar las fuerzas de la naturaleza y someterlas para el provecho humano<sup>14</sup>.

En este orden de ideas, el surgimiento de la modernidad trajo consigo la necesidad de la construcción de una subjetividad inédita que se desvinculará de la tradición medieval. Descartes marca el inicio de la subjetividad moderna con su propuesta *cogito ergo sum* (“pienso luego existo”) y la adopción de la duda metódica como camino hacia el conocimiento. Al decir de Hegel,

con Descartes comienza en efecto, verdaderamente, la cultura de los tiempos modernos [...]. René Descartes es un héroe del pensamiento, que aborda de nuevo la empresa desde el principio y reconstruye la filosofía sobre los cimientos puestos ahora de nuevo al descubierto al cabo de mil años<sup>15</sup>.

De manera paralela, el capitalismo promete un progreso económico —la riqueza de las naciones<sup>16</sup>— que busca superar el feudalismo concomitante a la pobreza. En este escenario, el burgués emerge como el modelo por excelencia: protagonista de la revolución política, defensor de los derechos civiles e individuales, y promotor del capitalismo y las relaciones del mercado como “el paradigma de la libertad”<sup>17</sup>.

El burgués, figura central del capitalismo del siglo XX, catalizó una expansión a nivel mundial que generó cambios significativos en la existencia humana y la interacción social. En el núcleo de estas transformaciones yace la mercantilización de la vida: bienes, servicios, valores, cultura y relaciones personales se someten a la lógica del valor capital. Este fenómeno ha reconfigurado al sujeto económico en una entidad altamente competitiva y obsesionada con la productividad.

La mercantilización integral de la vida se entiende como un resultado del capitalismo histórico. Wallerstein (1988) sostiene que el capital se erige como el eje del sistema, impulsado por su tendencia intrínseca a la autoexpansión: «en este sistema, las acumulaciones previas se consideran <Capital> únicamente cuando se emplean para generar más capital»<sup>18</sup>.

El ciclo de acumulación capitalista no estaba libre de desafíos. Obstáculos emergían constantemente y amenazaban con interrumpir el ciclo: el acceso a la fuerza laboral era primordial, lo que implicaba hallar individuos dispuestos o coaccionados a trabajar. Con trabajadores asegurados y mercancías producidas, era necesario comercializarlas, lo que demandaba un sistema de distribución eficaz y consumidores solventes. Las mercancías debían venderse a un precio que no solo cubriera los costos de producción, sino que también generara un margen de ganancia suficiente para sostener al vendedor y posibilitar la reinversión de capital.

---

14 René Descartes, *El discurso del método* (Barcelona: Altaya, 1993), 96.

15 Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Lecciones sobre la historia de la filosofía, vol. III* (México: Fondo de Cultura Económica, 1995), 252–254.

16 Adam Smith, *La riqueza de las naciones* (Madrid: Alianza, 1996).

17 Victoria Camps, *Paradojas del individualismo* (Barcelona: Crítica, 1999), 185.

18 Immanuel Wallerstein, *El capitalismo histórico* (México: Siglo XXI, 1988), 2.

El ciclo de acumulación podía interrumpirse si, como ocurrió en sistemas sociales históricos previos, uno o más de sus elementos esenciales no estaban suficientemente mercantilizados<sup>19</sup>. Este enfoque en la expansión del capital fue el factor determinante en la transformación del sistema económico y social en la modernidad y ha propulsado el crecimiento económico durante los últimos siglos. La lógica de acumulación del capital ha empujado hacia la mercantilización de procesos sociales previamente no comercializados y ha extendido la lógica del mercado a dominios como la educación, la salud, la cultura y el medio ambiente. Esta tendencia ha suscitado críticas de sectores que consideran que la mercantilización pone en riesgo los valores y principios que deberían regirlos.

Al respecto, Lacan<sup>20</sup> plantea que la modernidad es la cópula entre la ciencia y el capitalismo, ya que es la cultura la que contabiliza, cuantifica, calcula y mide las satisfacciones humanas. Esta unión es paralela a la racionalidad instrumental —también conocida como racionalidad estratégica o racionalidad calculadora—, que Heidegger describe en su texto *Serenidad*, como un tipo peculiar del pensar

[que] consiste en que cuando planificamos, investigamos u organizamos una empresa, contamos ya siempre con circunstancias dadas. Las tomamos en cuenta con la calculada intención de unas finalidades determinadas. Contamos de antemano con determinados resultados. Este cálculo caracteriza a todo pensar planificador e investigador. [...] El pensamiento que cuenta, calcula; calcula posibilidades continuamente nuevas, con perspectivas cada vez más ricas y a la vez más económicas<sup>21</sup>.

La racionalidad instrumental se caracteriza por valores como el cálculo, la utilidad, la rentabilidad, la agilidad, la justificación de los medios por los fines, los procedimientos, lo sistemático, la eficacia y la eficiencia<sup>22</sup>. Este enfoque, que trasciende la mera explicación y manipulación de la naturaleza o las ciencias naturales, se ha extendido a las ciencias humanas y ha permeado el mundo de la vida cotidiana, instrumentalizando diversos aspectos de la existencia humana, incluidas la educación y la práctica docente.

La educación y el docente se encuentran inmersos en esta racionalidad, y se convierten en objetivos precisos dentro del mercado. Ante esta realidad, emergen las críticas de pensadores contemporáneos reconocidos, como la de Noam Chomsky y Zygmunt Bauman. Chomsky, en su libro *La (des)educación*, plantea una crítica a la educación actual, argumentando que está estructurada para producir profesores adiestrados tecnocráticamente porque

[a] medida que los Departamentos Estatales de Educación reafirman su control sobre el currículo escolar mediante la estandarización de exámenes oficiales de tipo test, adquiere más vigencia este tipo de educación instrumental [...]. Cada vez más, a medida que la cultura corporativa aumenta su control sobre la escuela, la función de los maestros se ve reducida a imponer “una verdad oficial”, predeterminada

---

19 Ibid.

20 Jacques Lacan, “Del discurso psicoanalítico,” conferencia en Milán, 12 de mayo de 1972, traducida y publicada en *El Sigma* (2006), <http://www.elsigma.com/historia-viva/traduccion-de-la-conferencia-de-lacan-en-milan-del-12-de-mayo-de-1972/9506>.

21 Martin Heidegger, “Serenidad,” *Revista Colombiana de Psicología*, 3 (1994): 22–28, <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/15808/16639>.

22 Max Horkheimer, *Crítica de la razón instrumental* (Buenos Aires: Sur, 1973).

por “un grupo reducido de personas que analizan, ejecutan, toman las decisiones y mueven los hilos en el sistema político, económico e ideológico”<sup>23</sup>.

También Bauman, en el contexto de la *Modernidad líquida*, muestra la relación educación-mercado de la siguiente forma:

La cultura es el mayor capital de la humanidad, el arte, la vanguardia de peregrinación histórica humana explorando nuevas y desconocidas tierras y formas de vida, y la educación que pone a disposición de toda la humanidad sus descubrimientos, han sido, sin embargo, reducidos al estatus de productos en el mercado, comercializados como otras mercancías y, contrario a su naturaleza, medidos por el rasero de los beneficios instantáneos<sup>24</sup>.

En 2005, Alba Porcheddu entrevistó a Zygmunt Bauman sobre los temas de la educación, los desafíos pedagógicos y la modernidad líquida, enfocándose en el estado actual de la educación y delineando el contexto social que influye en la subjetividad del docente. Esta subjetividad se ve afectada por las presiones de diversas entidades, como instituciones educativas, gobiernos, estudiantes y la tecnociencia. La entrevista destaca cómo los centros educativos enfrentan presiones “«desinstitucionalizantes» [...] persuadidos de renunciar a su propia lealtad a los «principios del conocimiento» (su existencia, para no hablar de su utilidad, es siempre puesta en duda)”<sup>25</sup>.

Se identifican, pues, algunas presiones que buscan “responder a los caprichosos y volátiles desplazamientos del mundo económico”<sup>26</sup>. La primera presión se da por parte de los estudiantes quienes se ven “expuestos a los caprichosos requerimientos del mercado de trabajo”<sup>27</sup>; la segunda presión es la que proviene de la tecnociencia que ha provocado la “pérdida del tradicional monopolio de las instituciones escolásticas en el rol de custodios del conocimiento y del compartir (o competir por) el rol con los proveedores de software [...] y esto evidencia] el desplazamiento del énfasis en la “enseñanza” al “aprendizaje”<sup>28</sup>; y, finalmente, la tercera presión que obedece a la «privatización» y la «individualización» de los procesos y de las situaciones de enseñanza y aprendizaje, además [de] la gradual e inexorable sustitución de la relación ortodoxa profesor-estudiante por aquella proveedor-cliente, o por aquella centro comercial-adquiriente”<sup>29</sup>.

El sistema educativo, que abarca desde las instituciones hasta los currículos y el docente, enfrenta presiones en el marco histórico, cultural, económico y político de la globalización. Este fenómeno, con su

---

23 Noam Chomsky, *La (des)educación* (Barcelona: Crítica, 2014), 10.

24 Steven Navarrete-Cardona, “La educación y la cultura son tratadas como mercancías: Zygmunt Bauman”, *El Espectador*, 2014.  
<https://www.elespectador.com/economia/la-educacion-y-la-cultura-son-tratadas-como-mercancias-zygmunt-bauman-article-513878/>

25 Adriana Porcheddu, “Zygmunt Bauman. Entrevista sobre la educación. Desafíos pedagógicos y modernidad”, *Revista Propuesta Educativa*, 28 (2007): 11.

26 Ibid.

27 Ibid.

28 Ibid.

29 Ibid.

aspiración a la homogenización global, impone un estilo de vida, una realidad, un ideal de hombre, una cultura, una historia, un sistema económico, un modelo político, y un sistema de educación unificado. Esta única racionalidad, engendrada por la interacción entre el capitalismo y la ciencia, se autorreproduce en un circuito cerrado.

Sábato, en su obra *Hombres y engranajes* (2015), expresa la relación capitalismo-ciencia, su poder de abstracción y uno de sus consecuentes efectos:

El capitalismo moderno y la ciencia positiva son las dos caras de una misma realidad desposeída de atributos concretos, de una abstracta fantasmagoría de la que también forma parte el hombre, pero no ya el hombre concreto e individual sino el hombre-masa, ese extraño ser todavía con aspecto humano, [...] pero en verdad engranaje de una gigantesca maquinaria anónima<sup>30</sup>.

Este proceso uniformizante en la educación ejerce una presión en las múltiples funciones del docente, la cual es evidenciada en la jerarquía que se establece desde el ámbito internacional —como la Declaración de Bolonia y Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), por ejemplo—, el entorno nacional —representado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN)— y el contexto local —instituciones educativas—. Esta estructura jerárquica condiciona la subjetividad del docente, quien se ve moldeado en su quehacer investigativo y educativo desde el imperativo del marco legislativo dado por la lógica estructural de una jerarquía gubernamental.

El docente, en su rol investigativo en Colombia, afirma Bernardo Restrepo, quien ha sido Coordinador del Consejo Nacional de Acreditación, CNA, enfrenta presiones derivadas de las demandas y criterios establecidos por la comunidad científica internacional. Estas incluyen la necesidad de obtener reconocimiento por productos de investigación, colaborar con grupos acreditados, integrarse en comunidades científicas y publicar resultados de investigaciones siguiendo protocolos estandarizados y aceptados por dichas comunidades<sup>31</sup>. Pero además, el modelo neoliberal, que permea la educación y la investigación, limitan el actuar investigativo de los docente, en tanto que, “la producción de conocimiento propio y las posibilidades de articular el conocimiento universitario a los procesos sociales más allá del mercado no encuentran mayor cabida en las universidades privadas”<sup>32</sup>.

Hablar del contexto internacional de la educación, que tiene un efecto globalizante, implica hablar de la Unión Europea. En un primer momento, de La Declaración de la Sorbona el 25 de mayo de 1998, en la que los ministros de educación de diferentes países —Francia, Alemania, Italia y Reino Unido— firmaron dicha declaración con la que se proponen la “armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo” (1998), con el consecuente compromiso de

[la] promoción de un marco común de referencia, dedicado a mejorar el reconocimiento externo y facilitar tanto la movilidad estudiantil como las oportunidades de empleo [...] Nos dirigimos a otros estados

---

30 Ernesto Sabato, *Hombres y engranajes* (Buenos Aires: Seix Barral, 2015), 9.

31 Bernardo Restrepo, “Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad,” *Revista Nómadas* 18 (2003): 201.

32 Espinosa Méndez, N. y Insuasty Rodríguez, A. “¿Universidad para quién? la expropiación neoliberal del sentido de la Universidad: el caso de las instituciones privadas en Colombia.” *El Ágora USB*, 21(1), (2021), 21.

miembros de la Unión Europea y a otros países europeos para que se unan a nosotros en esta iniciativa, así como a todas las universidades europeas para que se consolide la presencia de Europa en el mundo a través de la educación continua y actualizada que se ofrece a sus ciudadanos<sup>33</sup>.

La Declaración de Bolonia, firmada el 19 de junio de 1999, marcó un avance significativo desde su predecesora, la Declaración de la Sorbona, al pasar de 4 a 30 países, entre los que se incluían no solo miembros de la Unión Europea, sino también naciones de otras regiones de Europa vinculadas por acuerdos de libre comercio. Actualmente, el tratado abarca 46 países de Europa, Asia y Oceanía. Este acuerdo ha inspirado a otras naciones a seguir su ejemplo, y Colombia no ha sido la excepción. Desde el MEN se reconoce el valor de la cooperación entre Europa y el mundo, que ha impulsado a gobiernos y entidades educativas a desarrollar estrategias que abarcan lo europeo y lo internacional<sup>34</sup>. Uno de los objetivos que plantea el espíritu de la Declaración de Bolonia (1999) se hace evidente de la siguiente manera:

[Incrementar] la competitividad internacional del sistema europeo de enseñanza superior. La vitalidad y eficacia de cualquier civilización pueden medirse a través de la atracción que ejerce su cultura sobre otros países. Debemos asegurarnos de que el sistema europeo de enseñanza superior adquiera un grado de atracción que corresponda a nuestras extraordinarias tradiciones culturales y científicas<sup>35</sup>.

Por consiguiente, “consideramos de máxima relevancia para el establecimiento del espacio europeo de enseñanza superior y para la promoción mundial del sistema europeo de enseñanza superior”<sup>36</sup> presentar unos objetivos prácticos para la realización del espíritu de dicha declaración. Estos incluyen la adopción de un sistema educativo que garantice, de forma procesual y sistemática, la estructuración de ciclos formativos. Estos ciclos deben facilitar la adquisición de competencias laborales esenciales, como la formación técnica y la titulación, y permitir una cualificación avanzada mediante el cumplimiento de créditos académicos, como los planes de estudio universitarios, acorde con las exigencias del contexto global. Así, docentes e investigadores deben validar sus competencias investigativas y de producción académica y científica, fundamentales para su práctica dentro del marco de la interinstitucionalidad. Esto, a su vez, promueve la movilidad internacional de los docentes gracias a la filiación institucional. Lo anterior, permite

[la] promoción de una colaboración europea en la garantía de calidad con vistas al diseño de criterios y metodologías comparables; [y la] promoción de las dimensiones europeas necesarias en la enseñanza superior, sobre todo en lo que respecta al desarrollo curricular, colaboración interinstitucional, planes de movilidad y programas integrados de estudio, formación e investigación<sup>37</sup>.

---

33 Declaración de La Sorbona, *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo* (París, 25 de mayo de 1998), <https://www.ucavila.es/images/files/calidad/docs/declaracionDeSorbron1998.pdf>

34 Ministerio de Educación Nacional - República de Colombia, Cooperación y asuntos internacionales (Colombia, 21 de noviembre de 2025). <https://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-35884.html>

35 Declaración de Bolonia, *Espacio europeo de enseñanza superior: Declaración conjunta de los ministros europeos de enseñanza* (Bolonia, 1999). <https://www.upo.es/cms1/export/sites/upo/upsc/voluntariado/documentos/DeclaracionBolonia.pdf>

36 Ibid.

37 Ibid.

En la actualidad, 37 países miembros —Europa, América del Norte y del Sur, y Asia-Pacífico— conforman la OCDE. Fue creada en 1960 con sede en París y es un organismo internacional de carácter intergubernamental, compuesto por Estados democráticos con economía de mercado, que se proponen coordinar políticas locales e internacionales. Su ámbito de acción no es solo el estudio y “seguimiento de la situación económica y de las políticas económicas que se aplican en los diferentes países, sino también las cuestiones sociales, medioambientales, energía, educación, economía de la salud, actividades industriales y de servicios, comercio, ayuda al desarrollo”<sup>38</sup>. Resulta oportuno recordar los objetivos de la OCDE:

(a) realizar la más fuerte expansión posible de la economía y del empleo y a un aumento del nivel de vida en los países miembros, manteniendo la estabilidad financiera y a contribuir así al desarrollo de la economía mundial; (b) contribuir a una sana expansión económica en los países miembros y en los no miembros en vías de desarrollo económico; y (c) contribuir a la expansión del comercio mundial sobre una base multilateral y no discriminatoria, conforme a las obligaciones internacionales<sup>39</sup>.

La Declaración de Bolonia y la OCDE tienen injerencia sobre la educación superior a través del MEN y Minciencias, lo que ha traído como consecuencia, según Rubiano Aldana y Beltrán Jiménez, un proceso de “mercantilización de la educación en Colombia”<sup>40</sup>, que se realizó en el contexto de “la apertura económica, la modernización del aparato productivo del país y la implementación de un modelo económico basado en la reducción del tamaño del Estado”<sup>41</sup>.

Esta injerencia tiene consecuencias también sobre los docentes-investigadores. Bolonia y la OCDE deciden lo que se entiende por calidad, cuáles son los criterios, las pruebas que se deben realizar, lo que se debe evaluar y, por consiguiente, lo que se enseña.

La concepción moderna, respaldada por una perspectiva eurocéntrica de la educación, ha impregnado el ámbito académico, investigativo y científico, y promueve una visión globalizante y paradigmática de las expectativas y responsabilidades en la educación superior. Iniciativas como las Declaraciones de la Sorbona y Bolonia ilustran cómo el poder disciplinario de las instituciones moldea la subjetividad del docente, delineando un tipo específico de identidad profesional.

En conclusión, la influencia de las políticas intergubernamentales en materia educativa, como las establecidas por la OCDE, inciden en la totalidad del sistema educativo nacional y en todos los niveles escolares. El propósito de estas políticas es la homogeneización del currículo, que lo orientan hacia objetivos formativos específicos que reflejan una adhesión al modelo eurocentrista, basado en la ciencia y el capitalismo. En este contexto, se configura al docente como un agente esencial para la consecución de estos objetivos, lo que genera una presión considerable sobre su perfil profesional, su rol y su subjetividad.

---

38 Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. *Qué es la Delegación Permanente de España ante la OCDE* (Madrid, 2018). <https://exteriores.gob.es/RepresentacionesPermanentes/ocde/es/Organismo/Paginas/Que-es.aspx>

39 *Convención de la OCDE* (1960), [Convención sobre la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos | OCDE](#)

40 Diego Alejandro Rubiano-Aldana y Harold Beltrán-Jiménez, “La educación en Colombia: dinámica del mercado y la globalización”, *Cooperativismo & Desarrollo*, vol. 24, n.º 109 (2016): 163. <https://doi.org/10.16925/co.v24i109.1508>

41 Ibid.

### 3. El docente investigador en la dinámica de la autoexplotación en el fenómeno universidad-mercado en el contexto colombiano

La concepción del poder ha experimentado una transformación significativa en el seno de la modernidad. Se observa una transición desde un poder disciplinario, centrado en la vigilancia, el castigo y la prohibición, articulado en torno al imperativo del «deber» y hacia un poder del rendimiento, que se caracteriza por enfatizar la motivación, la iniciativa y el proyecto, y se expresa mediante el imperativo del «poder»: «¡Tú puedes!»<sup>42</sup>.

El poder imperativo de la modernidad incide en los procesos de objetivación dentro de la subjetividad del docente, y se manifiesta desde el instante en el que las prácticas discursivas (como la Declaración de Bolonia, las directrices de la OCDE y las normativas del MEN) y las prácticas no discursivas inherentes a las microfísicas del poder (por ejemplo, en la institución universitaria), moldean la configuración del rol del docente-investigador en su quehacer profesional. No en vano el científico Rodolfo Llinás sostiene que

[en] la academia de los países occidentales, un científico es definido como una persona con título en educación superior (doctorado), varios años de experiencia profesional como investigador entrenado y creativo, un factor de impacto en investigación, cantidad y calidad de publicaciones, número de artículos referenciados, membresía en academias científicas y número de patentes<sup>43</sup>.

Por su parte, Williams<sup>44</sup>, refiriéndose al contexto mexicano, sostiene que

la producción de bienes directamente comercializables (aunque se llaman “saberes”), [...] permite a las universidades mantener las patentes y, por lo tanto, sacar provecho de ellas. [...] [Y para] aquellos [docentes] que son suficientemente afortunados por tener plazas permanentes, la universidad ha internalizado el protocolo del mercado de la intensificación de la productividad; en las humanidades, a través de la producción en gran parte simbólica de libros y artículos [...] así como el consiguiente aumento de presión para el servicio, habida cuenta de que hay menos docentes de tiempo completo para mantener el funcionamiento administrativo de los departamentos, hacer planes de estudio o tomar decisiones sobre recursos humanos<sup>45</sup>.

En consecuencia, el docente investigador, en su papel de agente activo en la generación de conocimiento, independientemente de su campo y práctica epistemológica, y consciente de las particularidades del entorno que lo envuelve, se esfuerza por hallar un ámbito en el que pueda construir o deconstruir su identidad profesional como un proyecto. Sin embargo, la mayoría de los docentes investigadores universitarios han presenciado cómo la universidad pública, pero la privada también, se han convertido en una “«fábrica» [...] flexibilizada y globalizada para la producción y difusión del conocimiento en la

---

42 Byung-Chul Han, *La agonía del Eros* (Barcelona: Herder, 2014), 19.

43 E. Aldana-Valedás et al., *Colombia al filo de la oportunidad: Informe de la Misión de Sabios* (Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1996), 37.

44 Raymond Williams, citado en Paul Cuninghame, “‘EduFactory’: Precarización de la producción del conocimiento y alternativas”, *Revista Bajo el Volcán* 7, no. 13 (2008): 11–24.

45 Cuninghame, “‘EduFactory’...”, 18.

forma más intensiva y competitiva posible, cada vez más ligada a las exigencias de la iniciativa privada y del «mercado libre»<sup>46</sup>.

La universidad ha cesado de ser un espacio exclusivo de reflexión y conocimiento, que sucumbe a una transformación en “factoría” y se alinea con las corrientes de una “universidad corporativa”, una “empresa” que ha abandonado su compromiso con el avance material y moral de la humanidad para ondear la bandera de la globalización del capital. Boaventura de Sousa Santos<sup>47</sup> identifica este estado como el resultado de una triple crisis en la universidad del siglo XXI: crisis de hegemonía, de legitimidad y crisis institucional. La crisis de hegemonía emerge de las tensiones entre las misiones tradicionales de la universidad y las exigencias contemporáneas:

por un lado, existe la producción de alta cultura, pensamiento crítico y un conocimiento científico y humanista ejemplar, necesario para la formación de las élites, que había sido la preocupación de la universidad desde la Edad Media europea; por otra parte, se producen estándares culturales medios y conocimientos instrumentales, útiles para la capacitación de la fuerza laboral calificada o basada en el conocimiento que exige el desarrollo capitalista<sup>48</sup>.

Se deduce, por tanto, que la universidad está perdiendo su esencia y propósito distintivo. La crisis de legitimidad surge como consecuencia de las contradicciones inherentes a la hegemonía: la priorización de un saber especializado y la insuficiente atención a las expectativas sociales de una universidad más democrática y accesible a sectores históricamente marginados. Esta crisis se manifiesta en la creciente fragmentación del sistema universitario, en su excesiva especialización disciplinaria y burocratización, y en la tecnificación progresiva de la educación. Así, la crisis institucional se manifiesta como el conflicto entre la búsqueda de autonomía para definir los valores y metas de la universidad y la intensificación de las demandas de eficiencia, productividad y, en un sentido más amplio, de pertinencia y responsabilidad social<sup>49</sup>.

Más allá de la obligación impuesta por el discurso educativo mercantilista, el docente investigador se ha transformado en un “empresario de sí mismo”<sup>50</sup> imponiéndose la tarea de ordenar ciertos parámetros que favorezcan su desarrollo profesional y laboral dentro del nuevo paradigma universitario neoliberal, con el objetivo de superarse constantemente. Estos parámetros incluyen: (a) la definición de una línea de acción relevante que fomente su labor investigativa y le permita proyectar su capacidad de rendimiento y la optimización de su competencia profesional; (b) la identificación de un colectivo académico que respalde y difunda los hallazgos de sus investigaciones, en consonancia con su tradición académica; y, (c) la habilidad para mantener su estatus profesional y laboral, al mismo tiempo que persigue de manera constante y progresiva su autorrealización como proyecto de vida.

Según Foucault, la subjetividad se configura por medio de prácticas discursivas, de dos maneras: en primer lugar, como sujetos que encarnan los tipos específicos de conocimiento generados por el

---

46 Cuninghame, “‘EduFactory’...”, 12.

47 Boaventura de Sousa Santos, *Descolonizar la universidad: El desafío de la justicia cognitiva global* (2021), <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2021/09/Descolonizar-universidad.pdf>

48 Sousa Santos, *Descolonizar la universidad*, 133.

49 Sousa Santos, *Descolonizar la universidad*, 134.

50 Han, *Psicopolítica*, 19.

discurso<sup>51</sup>; y en segundo lugar, como un efecto del poder, un proceso de individualización sometedora que, junto con una amalgama de técnicas, ciencias y dispositivos de poder, facilita la creación del «individuo disciplinario»<sup>52</sup>. La subjetividad emerge de los mecanismos que normalizan al individuo. En el semiocapitalismo, la valoración de los cuerpos se reduce a su mera existencia, y el trabajo se conceptualiza como un automatismo de reactividad mental, manejado dentro de la red. Berardi destaca que la innovación biosocial más significativa de las últimas décadas es la red bioinformática, engendrada por la digitalización. La integración de la red en los circuitos lingüísticos humanos produce efectos subjetivos que impactan profundamente en el alma y en la mente que se percibe a sí misma<sup>53</sup>.

En este contexto, el semiocapitalismo puede ser entendido como una modalidad de capitalismo conectivo. A pesar de que la producción de signos se convierte en la forma dominante de generación de valor, esta dinámica parece estar diseñada para no alcanzar nunca un punto final absoluto. La compatibilización conectiva, es decir, la subsunción digital de la fuerza laboral por el capital se manifiesta como un proceso asintótico que coloniza progresivamente la sensibilidad humana<sup>54</sup>.

Podríamos reflexionar, siguiendo a Berardi y Picotto<sup>55</sup>, sobre el significado contemporáneo del trabajo. En una descripción simplista, el trabajo moderno a menudo consiste en permanecer sentado ante una pantalla, interactuando con un teclado. No obstante, esta visión superficial oculta la rica diversidad y diferenciación de los contenidos que se generan en el ámbito laboral actual.

En contraste con la era industrial, la sociedad postindustrial, impulsada por las tecnologías digitales, presenta una perspectiva radicalmente distinta del trabajo. Estas tecnologías alteran tanto la relación entre el diseño y la implementación como la conexión entre el contenido intelectual del trabajo y su ejecución manual. La labor manual está siendo progresivamente sustituida por maquinaria operada de forma automática, mientras que el trabajo de carácter innovador, generador de mayor valor, se focaliza en la dimensión cognitiva del trabajo<sup>56</sup>.

El trabajo es representado mediante secuencias digitales, lo que conlleva a una intelectualización del contenido laboral. Paralelamente, los confines del trabajo productivo se desdibujan y la concepción de productividad se torna ambigua: la correlación entre tiempo y valor generado es compleja de determinar, dado que no todas las horas invertidas por un trabajador cognitivo son equivalentes en términos de productividad<sup>57</sup>. La digitalización del trabajo ha desmaterializado las operaciones laborales, reduciéndolas a abstracciones simbólicas tales como *bits* y diferencias de información, que constituyen la base de la actividad productiva actual.

---

51 Alejandra Aquino Moreschi, “La subjetividad a debate,” *Sociológica*, 80 (2013): 261.

52 Ibid.

53 Franco Berardi, “Semiocapitalismo y totalitarismo mediático,” en *deSignis 17* (Buenos Aires: La Crujía, 2011), 27.

54 Franco Berardi y Diego Picotto, *Generación post-alfa: Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo* (Argentina: Tinta Limón, 2010), 96.

55 Ibid.

56 Berardi y Picotto, *Generación post-alfa*, 84.

57 Ibid.

El docente investigador, atraído por la mejora de su perfil y las condiciones académicas, se ve seducido por una aparente libertad de elección. Sin embargo, inadvertidamente, entrega su voluntad y libertad a un poder sutil y omnipresente, como lo es el *Big Data*, que con inteligencia capitaliza estas dinámicas. Es evidente que “[esta] dominación no requiere de gran esfuerzo ni de violencia, ya que simplemente sucede. Quiere dominar intentando agradar y generando dependencias”<sup>58</sup>.

La transformación de la universidad se inscribe en un contexto dominado por el régimen informacional, definido como “la forma de dominación donde la información y su procesamiento a través de algoritmos e inteligencia artificial ejercen una influencia decisiva en los procesos sociales, económicos y políticos”<sup>59</sup>. Este fenómeno ha sido descrito con variados términos, tales como “capitalismo informacional”, “trabajo inmaterial”, “mercantilización abstracta” y “transmaterialización de la riqueza”. Estas expresiones convergen en la descripción de las interacciones humanas a través de las lentes de las tecnologías de la información, la digitalización y el ciberespacio. Este último término se refiere a la amalgama de dispositivos, prácticas y dinámicas de poder que se organizan en torno a la computación y que están influenciadas en gran medida por las dinámicas de mercado<sup>60</sup>.

La incursión de la universidad en el ciberespacio la transforma en una ciberuniversidad, una entidad que desplaza su enfoque desde la excelencia académica y la formación cívica hacia la competitividad en el mercado global del conocimiento. Esta orientación responde al principio de performatividad descrito por Santiago Castro-Gómez y Óscar Guardiola Rivera, por medio del cual la producción de conocimiento se mide y valora en términos de su utilidad y contribución al mercado, en lugar de su valor intrínseco o su contribución al bienestar social<sup>61</sup>.

El principio de performatividad conduce a una subordinación global de las instituciones de educación superior a los poderes dominantes. Cuando el conocimiento ya no se persigue por su valor intrínseco, como manifestación del ideal de progreso o como medio para la emancipación humana, su transmisión ya no recae exclusivamente en la comunidad académica. La interrogante que guía a estudiantes, profesionales, Estados e instituciones educativas ya no es “¿es esto verdadero?”, sino “¿para qué sirve?”, que en el contexto de la mercantilización del saber a menudo se traduce en “¿se puede vender?”, y en términos de poder, “¿es eficiente?”. En este escenario, la competencia performativa se convierte en el bien comercializable por excelencia, eficaz por definición, mientras que las competencias evaluadas bajo otros criterios, como la veracidad, la justicia, entre otros, quedan obsoletas<sup>62</sup>.

La performatividad se refiere a la capacidad de la universidad para producir efectos de poder inmediatos, lo que implica un cambio en su función primordial: de educar a investigar, es decir, a generar conocimientos “pertinentes” para el contexto actual. Esto tiene efectos en diferentes niveles, los profesores universitarios, por ejemplo “se ven abocados a investigar para generar conocimientos que

---

58 Han, *Infocracia*, 18.

59 Han, *Infocracia*, 9.

60 Santiago Castro-Gómez y Óscar Guardiola Rivera, “Globalización, universidad y conocimientos subalternos: Desafíos para la supervivencia cultural”, *Nómadas*, 16 (2002): 20.

61 Castro-Gómez y Óscar Guardiola, “Globalización, universidad...”, 22.

62 Jean-François Lyotard, *La condición posmoderna* (Madrid: Cátedra, 1987), 93.

puedan ser útiles a la biopolítica global en la sociedad del conocimiento. De este modo, las universidades empiezan a convertirse en microempresas prestadoras de servicios<sup>63</sup>.

En el actual panorama, surge la figura del sujeto orientado al rendimiento, quien se convierte en su propio esclavo, subyugado por sus ambiciones, deseos, planes y metas. Este individuo se autoexplota bajo la ilusión de una libertad ilimitada que le otorga la capacidad de actuar, llevándolo a una dedicación absoluta a su labor sin la presencia de un agente externo que le imponga trabajar<sup>64</sup>.

Se observa un cambio en la percepción del rol del docente investigador, que ya no se ve como una figura explotada por la universidad mediante las prácticas discursivas impuestas, sino como un sujeto que se autoexplota en busca de reconocimiento y avance en su carrera investigativa. Es importante considerar que

[el] cliché de la denominada “universidad de investigación” es el que más fácilmente permite delinear esta mutación profunda, en la que un ente en esencia distinto ha sustituido a la vieja Universidad. Se lo reconocerá, sin embargo, aunque en contornos imprecisos, dondequiera que una neolengua (la de la econometría, la cienciasometría, la bibliometría) y un medio de competencia como el de la financiación por proyectos, con su respectivo sistema de premios e incentivos, prefigure la conformación de verdaderas élites pseudocientíficas ordenadas a la triple función de investigación-transferencia-innovación, para las que el valor (contante y sonante) de los conocimientos sólo estriba en su articulación con el “sector productivo”. Los intereses del “modelo”, como lo llaman sus agentes, son pues extracognitivos. Tal es el resultado de la disolución del vínculo entre Universidad y Sociedad, toda vez que lo ha desplazado la reputada triangulación Universidad-Empresa-Estado<sup>65</sup>.

La investigación se ha convertido en el pilar del conocimiento en las universidades orientadas hacia la performatividad, donde la soberanía y la libertad académica están cada vez más alineadas con intereses que trascienden lo cognitivo, y se adhieren a las nuevas normativas del saber. La relación con el conocimiento se ha transformado, subordinándose a objetivos utilitaristas. El conocimiento que se propaga dentro de la universidad está sujeto a mecanismos de administración, medición, evaluación y estandarización bajo el epígrafe de “investigación”. En este contexto, emerge una nueva identidad para el profesor investigador, descrita por Berardi como el “cognitariado”<sup>66</sup>.

La factorización representa la dinámica mediante la cual la universidad se abre a nuevos mercados, quedando sujeta a decisiones políticas que la orientan hacia proyectos de modernización. Esto implica la transición de la producción universitaria, tradicionalmente considerada un bien público, hacia una participación activa en el sector privado, forzando a la universidad pública a competir en un mercado emergente de servicios educativos en condiciones que a menudo resultan desventajosas. De Sousa<sup>67</sup>

---

63 Castro-Gómez y Óscar Guardiola, “Globalización, universidad...”, 85.

64 Han, *Infocracia*.

65 Carlos E. Restrepo, “La observación de la universidad colombiana,” en *La universidad en las brumas del capitalismo cognitivo*, mayo de 2012, <https://www.universidad.edu.co/la-universidad-en-las-brumas-del-capitalismo-cognitivo/>.

66 Franco Berardi, *La fábrica de la infelicidad. Nuevas formas de trabajo y movimiento global* (Madrid: Traficantes de sueños, 2003), 11.

67 De Sousa Santos, *Descolonizar la universidad*.

describe este fenómeno como una transnacionalización mercantil de la universidad, que conlleva una crisis institucional. Un ejemplo de ello es la creciente demanda de internacionalización de la investigación, que ejerce presión sobre los académicos para publicar en revistas internacionales de alto cuartil y participar en programas de movilidad internacional.

En el actual panorama, el psicopoder emerge como un mecanismo para perfeccionar los procesos psíquicos y mentales, transformando la auto-optimización en una técnica distintiva del individualismo neoliberal<sup>68</sup> derivado en autoexplotación, la cual convierte la libertad inherente al “poder hacer” en un elemento crucial, especialmente en el ámbito académico y universitario, donde la competencia por el mérito y el reconocimiento obstaculiza la colaboración colectiva. Es decir que el sujeto de rendimiento es incapaz de establecer relaciones libres de intereses, porque al ser un “explotador de sí mismo, no se forma ningún «nosotros» político con capacidad para una acción común”<sup>69</sup>. Este fenómeno se ve intensificado por un incremento del narcisismo.

La búsqueda de la “autorrealización” impulsa al docente-investigador hacia una práctica de autodominio y control que sacrifica el concepto de bienestar por una eficiencia incrementada en la manifestación de su capacidad de acción. Esta dinámica lo sumerge en un ciclo de optimización funcional en el que la violencia autoinfligida se justifica para perpetuar “por sí mismo el entramado de dominación que es interpretado por él como libertad”<sup>70</sup>. En la investigación titulada “Condiciones de empleo y autonomía: Una paradoja de los docentes universitarios”, que se realizó en la ciudad de Bogotá, en universidades públicas y privadas, se evidenció que los docentes tienen “la necesidad de cumplir con las condiciones institucionales, las urgencias para mantener el empleo frente a participar en docencia e investigación, como parte de comunidades en el mediano plazo. Al destacar las condiciones de empleo, se evidenció que la mayor importancia la tiene la autonomía de los docentes. Ese es el eje de su cotidianidad, allí es donde buscan espacios para encontrar vínculos con estudiantes, colegas, comunidades y alternativas para trascender el simple cumplimiento de sus obligaciones”<sup>71</sup>.

De esta manera se da el performance del docente-investigador, ya que la intencionalidad de su acción busca reducir las condiciones de posibilidad de ser lo que no calculó ser. El miedo al error y la emoción de sobreponerse a situaciones adversas que pueden ocasionar desvíos en el proyecto profesional trazado inicialmente, contribuyen a la caracterización de la subjetividad del sujeto del rendimiento en el ejercicio de ser-productivo. No obstante, ese ser-productivo está inscrito en la cultura del mercado libre y su intento de encerrar el conocimiento con patentes exclusivas, derechos de autor que benefician más a las casas editoriales que a los mismos autores y limitan el acceso al conocimiento, como “Internet Dos” [Internet2] a entrada exclusiva, [lo cual] choca fuertemente con la cultura universitaria autónoma como tiempo y espacio de lo común, de la producción, difusión [y] utilización del conocimiento a través de la cooperación social<sup>72</sup>.

---

68 Han, *Infocracia*.

69 Han, *Infocracia*, 10.

70 Han, *Infocracia*, 25.

71 Diego Mauricio Barragán Díaz, Magda Sarat y María Eugenia Morales Rubiano, “Condiciones de empleo y autonomía: una paradoja de los docentes universitarios”. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, vol. 16, n.º 2 (2023), 173.

72 Cuninghame, “EduFactory?..”, 14.

De esta manera, sin darse cuenta, el docente-investigador transmite al poder inteligente el nivel de “compromiso” y “motivación” que posee en el proceso de logro de objetivos y, por lo tanto, en la construcción de su imagen profesional: ¡He aquí la manifestación más evidente del control psicopolítico que el individuo ejerce sobre sí mismo, al responder a estímulos positivos y emociones en lugar de amenazas!

## 4. Conclusiones

La subjetividad es un producto de la relación saber-poder como un todo integrado que se retroalimenta. Saber —prácticas discursivas que pueden ser de índoles heterogéneas: ciencias, disciplinas, religión, política, economía— y poder —prácticas no discursivas que son ejecutadas a través de las instituciones y sus agentes: la Iglesia y el cura, el colegio y el profesor, el manicomio y el psiquiatra, la cárcel y el jurista—. Dicha relación es concomitante al discurso dominante que estructura la cultura en una época determinada que se denomina, con Lyotard, “metarrelato”<sup>73</sup>.

La educación y el sistema educativo son constitutivos en la producción de subjetividad con relación al metarrelato cultural, en tanto que es la educación el vehículo por el cual llega al sujeto la forma de estar en el mundo, de concebirse a sí mismo, de concebir al otro, de relacionarse con los otros y el mundo. La cultura occidental es impensable sin un sistema educativo en el que esté presente la relación docente-estudiante. La función del primero es transportar el metarrelato que forja la subjetividad del estudiante; el segundo toma forma a partir de lo transmitido por el primero, pero este, a la vez, queda constituido por lo que transmite. Y esta relación no se concibe de manera unívoca en la cultura occidental.

En esta genealogía se mostró el educar en tanto que tomar al otro y a sí mismo como objeto de otro, para ser modelado, formado por el saber-poder del capitalismo y la ciencia como proceso de sujetación-subjetividad. Concepción que tiene dos vías: el ser explotado del capitalismo moderno y el autoexplotarse del neoliberalismo contemporáneo.

En la modernidad, el capitalismo y la ciencia son las condiciones de posibilidad de la subjetividad del docente que no ha permanecido igual en tanto que ha variado la concepción del poder: poder moderno disciplinario que operara con el verbo ‘deber’, propio de la sociedad de la producción capitalista; y poder psicopolítico que opera con el verbo ‘poder’, propio de la seducción de la sociedad neoliberal.

Los convenios educativos —Declaración de Bolonia—, los convenios económicos —OCDE—, y los convenios evaluativos —Pruebas Pisa— son expresiones de las prácticas discursivas del poder-deber que engendran la subjetividad del docente como un agente de enseñanza.

El docente sufre en escala la presión del modelo educativo-mercado —internacional, nacional y local—, el cual le exige unas competencias en el orden teórico y técnico para mantenerse activo en las relaciones comerciales; es decir, debe ser un gestor de conocimiento que vehicule un saber-hacer de la racionalidad económica y científica, con lo cual queda desprovisto de su compromiso existencial con la formación y

---

73 Lyotard, *La condición posmoderna*, 67.

la educación, y entra en puja con las exigencias del capitalismo corporativo. Una de las consecuencias de esta presión, es que “los profesores están percibiendo que su carga laboral es excesivamente alta (en términos de tiempo para realizarla, número de tareas por realizar, exigencias físicas y mentales que las tareas imponen) y, por tanto, puede representar un riesgo para su salud”<sup>74</sup>, como lo indica la investigación “Riesgos para la salud de profesores universitarios derivados de factores psicosociales laborales”, de la Universidad Javeriana.

Aún sigue estando presente la copula ciencia y capitalismo, pero este último ha variado, ya no es de la producción de vigilancia, disciplina y castigo con el que hay que cumplir el deber, sino que es el de la seducción, el rendimiento y la motivación. Este nuevo capitalismo ha transformado la subjetividad docente, que ya no se siente explotado por otro, sino que se explota a sí mismo con entera libertad, la lucha es consigo mismo: ¡tú puedes superarte, tú puedes ser mejor!

Ejemplo de ello es la búsqueda de logros permanentes tales como títulos de estudio, capacitaciones, publicaciones, participación en grupos de investigación, viajes académicos, entre otros, los cuales son los estímulos de su propio narcisismo —que a la manera de un *like* en las redes sociales, se convierten en escenarios de visibilidad en el *Big Data*— y esto genera diferencias de clases académicas digitales. Los docentes y los investigadores, los magísteres y los doctores, los que publican y los que no: nueva forma de segregación que se vive en las instituciones educativas y que se estimula y provoca por los diferentes *rankings*.

El docente-investigador, en la lógica neoliberal, se concibe a sí mismo como un proyecto, similar al modelo de desarrollo científico y económico orientado hacia el futuro. Su labor ya no se percibe como un simple cumplimiento de funciones académicas, sino como una inversión estratégica en su crecimiento profesional y personal. Cada acción que emprende —ya sea investigar, publicar o participar en redes académicas— representa una apuesta por alcanzar nuevas metas, por construir una trayectoria sólida y significativa. Esta búsqueda permanente de logros no responde únicamente a exigencias externas, sino que está profundamente ligada al deseo de autorrealización.

En este proceso, el esfuerzo se convierte en una constante: cuanto más se compromete con sus objetivos, más se amplía el horizonte de posibilidades. Sin embargo, esta dinámica también revela una paradoja: no existe un punto de llegada definitivo. La meta se desplaza continuamente y lo alcanzado nunca parece suficiente. El docente-investigador vive entonces en una tensión productiva entre el deseo de superación y la conciencia de que la realización profesional, es interminable. Esta condición lo impulsa a reinventarse hasta el hastío.

Este tema implicaría investigar los nuevos malestares culturales del docente-investigador y la manera de respuesta que ha tenido frente a la autoexigencia profesional sin límites.

---

74 Viviola Gómez Ortiz, Lyria Esperanza Perilla-Toro y Angélica María Hermosa R. “Riesgos para la salud de profesores universitarios derivados de factores psicosociales laborales”. *Universitas Psychologica*, vol. 18, n.º 3 (2019), 7.

## Bibliografía

- Aldana-Valedás, Eduardo, *et al.* *Colombia al filo de la oportunidad. Informe de la Misión de Sabios*. Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1996.
- Aquino Moreschi, Alejandra. “La subjetividad a debate”. *Sociológica*, n.º 80 (2013): 259-278.
- Barragán Díaz, Diego Mauricio; Sarat, Magda y Morales Rubiano, María Eugenia (2023). Condiciones de empleo y autonomía: una paradoja de los docentes universitarios. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 16 (2), 159-176. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.16.2.23678>
- Berardi, F., *La Fábrica de la infelicidad. Nuevas formas de trabajo y movimiento global*. Madrid: Traficantes de sueños, 2003.
- Berardi, F., y D. Picotto. *Generación post-alfa : patologías e imaginarios en el semicapitalismo*. Argentina: Tinta Limón, 2010.
- Berardi, F., “Semicapitalismo y totalitarismo mediático”, en *deSignis* 17 (Buenos Aires: La Crujía, 2011): 24-32.
- Camps, Victoria. *Paradojas del individualismo*. Barcelona: Crítica, 1999.
- Castro-Gómez, Santiago, y Óscar Guardiola Rivera. «Globalización, Universidad y Conocimientos Subalternos: Desafíos Para La Supervivencia Cultural.» *Nómadas*, n.º 16 (2002): 183–91.
- Chomsky, Noam. *La (des)educación*. Barcelona: Crítica, 2014.
- Convención de la OCDE, 1960. [Convention on the Organisation for Economic Co-operation and Development | OECD](https://www.oecd.org/education/Convention-on-the-Organisation-for-Economic-Co-operation-and-Development-OECD-Cuninghame-Patrick)
- Cuninghame, Patrick. “«EduFactory»: precarización de la producción del conocimiento y alternativas”. Editado por Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. *Revista Bajo el Volcán* 7, n.º 13 (2008): 11-24.
- De Sousa, Boaventura. “Descolonizar la universidad: el desafío de la justicia cognitiva global”. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2021. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2021/09/Descolonizar-universidad.pdf>
- Declaración de Bolonia. “Espacio europeo de enseñanza superior. Declaración conjunta de los ministros europeos de enseñanza, Bolonia”. 1999. <https://www.upo.es/cms1/export/sites/upo/upsc/voluntariado/documentos/DeclaracionBolonia.pdf>
- Declaración de La Sorbona. “Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo (a cargo de los cuatro ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido)”. 1998. <https://www.ucavila.es/images/files/calidad/docs/declaracionDeSobrona1998.pdf>
- Espinosa Méndez, N. y Insuasty Rodríguez, A. “¿Universidad para quién? la expropiación neoliberal del sentido de la Universidad: el caso de las instituciones privadas en Colombia”. *El Ágora USB*, vol. 21, n.º 1 (2021) 12-32. <https://www.redalyc.org/journal/4077/407769497001/>
- Descartes, René. *El discurso del método*. Barcelona: Altaya, 1993.
- Gobierno de España, Ministerio de asuntos exteriores, U. E. “Representación de España ante la OCDE, París”. 2018. <https://exteriores.gob.es/RepresentacionesPermanentes/ocde/es/Organismo/Paginas/Que-es.aspx>
- Gómez Ortiz, Viviola, Perilla-Toro, Lyria Esperanza, Hermosa R., Angélica María. Riesgos para la salud de profesores universitarios derivados de factores psicosociales laborales. *Universitas Psychologica*, vol. 18, n.º 3 (2019). [https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/UPSY/18-3%20\(2019\)/64760701016/](https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/UPSY/18-3%20(2019)/64760701016/)
- Han, Byung-Chul. *Infocracia. La digitalización y la crisis de la democracia*. España: Taurus, 2022.
- Han, Byung-Chul. *Psicopolítica. Neoliberalismo y Nuevas Técnicas de Poder*. Barcelona: Herder, 2014.
- Byung-Chul Han, *La agonía del Eros*. Barcelona: Herder, 2014.
- Hegel, Georg-Wilhelm. *Lecciones sobre la historia de la Filosofía*, vol. III. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- Heidegger, Martin. “Serenidad”. *Revista Colombiana de Psicología*, n.º 3 (1994): 22-28.
- Horkheimer, Max. *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires: Sur, 1973.
- Kant, Immanuel. *¿Qué es la Ilustración?* Madrid: Alianza, 2009.
- Lacan, Jacques. “Del discurso psicoanalítico”. *www.elsigma.com*. 13 de marzo de 2006. <http://www.elsigma.com/historia-viva/traduccion-de-la-conferencia-de-lacan-en-milan-del-12-de-mayo-de-1972/9506>
- Liotard, Jean-François. *La condición posmoderna*. Madrid: Catedra, 1987.
- Ministerio de Educación Nacional - República de Colombia, *Cooperación y asuntos internacionales* (Colombia, 21 de noviembre de 2025). <https://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-35884.html>
- Navarrete-Cardona, Steven. “La educación y la cultura son tratadas como mercancías: Zygmunt Bauman”. *El Espectador*, 2014.

- Porcheddu, Alba. “Zygmunt Bauman. Entrevista sobre la educación. Desafíos pedagógicos y Modernidad”. Editado por Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. *Revista Propuesta Educativa*, n.º 28 (2007): 7-18.
- Restrepo, Bernardo. “Investigación Formativa e Investigación Productiva de Conocimiento en la Universidad”. Editado por Universidad Central. *Revista Nómadas*, n.º 18 (2003): 195-202.
- Restrepo, Carlos Enrique. “El observación de la universidad colombiana”. *La Universidad en las brumas del capitalismo cognitivo*. 2012. <https://www.universidad.edu.co/la-universidad-en-las-brumas-del-capitalismo-cognitivo/>
- Revel, Judith. *Diccionario Foucault*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2009.
- Rubiano-Aldana, Diego Alejandro, Beltrán-Jiménez, Harold. “La educación en Colombia: dinámica del mercado y la globalización”, *Cooperativismo & Desarrollo*, vol. 24, n.º 109 (2016). 161-177. <https://doi.org/10.16925/co.v24i109.1508>
- Sabato, Ernesto. *Hombres y engranajes*. Buenos Aires: Seix Barral, 2015.
- Smith, Adam. *La riqueza de las naciones*. Madrid: Alianza, 1996.
- Vattimo, Gianni. *En torno a la posmodernidad*. Barcelona: Anthropos, 1991.
- Wallerstein, Immanuel. *El Capitalismo histórico*. México: Siglo XXI, 1988.