La "libertad para educar" que privatiza la escuela pública:

una crítica a la propuesta educativa del presidente Abelardo de la Espriella



María de Fátima Cóssio
Profesora titular de la Universidad Federal de Pelotas (UFPel)
Adscrita al Departamento de Enseñanza de la Facultad de Educación.

La ficha técnica de quienes "participaron en la elaboración de este documento" ya anticipa la clave de lectura: la Asociación de Colegios Privados de Colombia (ACOPRICOL), representada por dos de sus vicepresidentes; el grupo libertario* Liberland*; el colectivo* La Ola Libertaria*, y congresistas elegidas por el propio partido. No aparece en esa lista, presentada al inicio del documento, ni una sola organización docente, ni un solo sindicato del magisterio público, ni una sola asociación de padres de familia de la escuela oficial. El documento no está escrito para el sistema educativo colombiano: está escrito por el mercado educativo colombiano, para sí mismo, con el Estado como intermediario del financiamiento.

Un programa que se presenta como técnico y es, ante todo, político

"La educación que construye la patria milagro". Bajo ese lema de campaña, acompañado de banderas de colores y de la fotografía de dos candidatos en pose marcial, circuló un documento de once páginas que pretende rediseñar el sistema educativo colombiano. La "Propuesta de Transformación del Sistema Educativo Colombiano", vinculada a la candidatura de Abelardo de la Espriella, recientemente elegido presidente de Colombia y cuya posesión está prevista para el 7 de agosto, constituye un programa de gobierno. Y, como todo programa de gobierno, expresa intereses de clase organizados bajo la forma de política pública. La ficha técnica de quienes "participaron en la elaboración de este documento" ya anticipa la clave de lectura: la Asociación de Colegios Privados de Colombia (ACOPRICOL), representada por dos de sus vicepresidentes; el grupo libertario Liberland; el colectivo La Ola Libertaria, y congresistas elegidas por el propio partido. No aparece en esa lista, presentada al inicio del documento, ni una sola organización docente, ni un solo sindicato del magisterio público, ni una sola asociación de padres de familia de la escuela oficial. El documento no está escrito para el sistema educativo colombiano: está escrito por el mercado educativo colombiano, para sí mismo, con el Estado como intermediario del financiamiento.

Esta constatación inicial no es anecdótica. En la formulación de Stephen Ball (2014), las políticas educativas contemporáneas son producidas cada vez más por redes relativamente estables de actores –fundaciones, consultoras, asociaciones empresariales y *think tanks*– que hacen circular ideas, métricas y vocabularios entre escalas nacionales e internacionales, produciendo aquello que el autor denomina el imaginario neoliberal (BALL, 2014, p. 150). Este imaginario se traduce en una reformulación de los objetos, los sujetos y las políticas sociales, configurando un repertorio de soluciones que pasan a ser reconocidas como legítimas, incluso cuando están desvinculadas de las tradiciones educativas nacionales.

La propuesta educativa de Espriella constituye un ejemplo casi didáctico de este fenómeno: cita a la OCDE, el Banco Mundial, la UNESCO y un informe de la consultora McKinsey & Company (2018) como fuentes de autoridad técnica, al mismo tiempo que fue redactada en alianza directa con el empresariado educativo. La "evidencia internacional", utilizada de esta manera, funciona menos como conocimiento científico que como un blindaje retórico para un proyecto político específico.

Ninguno de los mecanismos aquí descritos se presenta en el documento como una opción política susceptible de debate. Todos aparecen blindados mediante referencias a organismos internacionales, evidencias cuidadosamente seleccionadas y una retórica de modernización inevitable, propia de "un mundo dinámico, tecnológico y cambiante", que exigiría "superar modelos rígidos e ineficientes". Esta naturalización constituye, en sí misma, parte de la operación ideológica: presentar como un consenso técnico lo que en realidad es una decisión política acerca de hacia dónde se dirige el dinero público destinado a la educación y quién ejerce el control sobre él.

La gramática de la libertad: lo que "libertad para educar" oculta

El documento organiza toda su argumentación en torno a un significante que se repite de manera obsesiva: libertad. "Libertad para elegir", "libertad para educar", "libertad frente a la hiperregulación estatal", "libertad frente a las cargas tributarias", "libertad efectiva de las familias". La retórica resulta seductora precisamente porque moviliza un valor que nadie, ni desde la izquierda ni desde la derecha, desea negar públicamente. Sin embargo, es necesario preguntarse: *¿libertad de quién, para hacer qué y a costa de quién?*

La respuesta que ofrece el propio texto es reveladora. "Libertad para educar" no significa autonomía pedagógica de los docentes y de las comunidades escolares sobre el proceso de trabajo educativo; significa, según el propio documento, "libertad de las comunidades educativas en la construcción y el desarrollo del proyecto educativo institucional", una autonomía que, articulada con los demás ejes de la propuesta, opera principalmente como un mecanismo de desregulación de la oferta educativa privada. Por su parte, la "libertad frente a la hiperregulación



El grupo libertario Liberland; el colectivo de la ola libertaria.

estatal" se traduce en una reducción de la capacidad del Ministerio de Educación para inspeccionar, exigir estándares y contener la expansión de instituciones con fines de lucro.

La "libertad efectiva de las familias para elegir" constituye el eufemismo consagrado en la literatura internacional para designar los sistemas de elección escolar (*school choice*), cuya consecuencia más ampliamente documentada –desde Chile hasta Suecia, pasando por Estados Unidos– no ha sido la diversificación democrática de la oferta educativa, sino la estratificación socioeconómica de los sistemas escolares, en la medida en que las familias con mayor capital cultural y económico ejercen esa "elección" de manera mucho más eficaz que las familias pobres.

Esta es precisamente la operación que Puello-Socarrás (2021) describe mediante la categoría de Nuevo Neoliberalismo: el Estado no se retira, sino que se reorganiza para producir activamente oportunidades de acumulación para fracciones específicas del capital, al tiempo que interpela a los sujetos –en este caso, las "familias" y las "instituciones educativas"– como agentes emprendedores de sí mismos, responsables de gestionar su propia trayectoria educativa dentro de un cuasi mercado. La "libertad" prometida por el documento no es la libertad de la comunidad escolar frente al mercado; es la libertad del mercado educativo frente al Estado regulador.

Becas por la Patria: el voucher disfrazado de innovación

El núcleo financiero de la propuesta se denomina "Becas por la Patria desde la Primera Infancia", descrito textualmente como un "sistema de financiamiento centrado en el estudiante", cuyo enfoque incluye el "subsidio a la demanda", la "libertad de elección" y la "eficiencia en la asignación de recursos".

Se trata, en esencia, de un sistema de *vouchers*: el Estado transfiere recursos per cápita a las familias o directamente a las instituciones educativas elegidas por ellas, las cuales pueden ser privadas. En la tipología de la privatización educativa propuesta por Theresa Adrião (2018), este mecanismo corresponde exactamente a la primera modalidad identificada por la autora: la privatización de la oferta, es decir, la transferencia de matrículas y recursos de la red pública hacia el sector privado mediante subsidios a la demanda o contratación directa de servicios educativos.

El documento no oculta la genealogía de esta propuesta. Presenta como "antecedente sólido" el Programa de Ampliación de Cobertura de la Educación

La defensa de la escuela pública, gratuita, laica y universal no puede reducirse, frente a propuestas como esta, a la defensa formal de la propiedad estatal de las instituciones. Es necesario disputar la lógica que organiza el sistema, el vocabulario con el que este se describe y los instrumentos mediante los cuales evalúa su propia calidad. En el fondo, de eso trata esta propuesta: no de ampliar la libertad, sino de redefinir, bajo el lenguaje de la libertad, quién decide qué se enseña, a quién se enseña y con el dinero de quién.

Secundaria (PACES), implementado en Colombia durante la década de 1990, y cita como prueba de su éxito el conocido estudio de Angrist, Bettinger, Bloom, King y Kremer (2002), publicado en la *American Economic Review*, además de un informe de McKinsey. Lo que la propuesta silencia es que el PACES constituye también, dentro de la literatura crítica sobre la privatización educativa en América Latina, uno de los casos más estudiados acerca de cómo los programas de *vouchers*, aun cuando puedan producir mejoras puntuales en indicadores de permanencia escolar, tienden a profundizar la segmentación social de los sistemas educativos: los mejores colegios privados seleccionan a los estudiantes con mayor capital social y cultural, mientras la red pública absorbe a quienes quedan excluidos, en un proceso acumulativo de desigualdad ampliamente documentado por la literatura sobre el caso chileno, hoy el ejemplo más desarrollado de este modelo en el continente.

Al analizar el sistema educativo chileno, DONOSO-DÍAZ y BENAVIDES-MORENO (2023) sostienen, en relación con el sistema de *vouchers*:

> La aplicación del sistema de "voucher" tiene como influencia neoliberal fundamental el pensamiento de Friedman (1955), combinado con los aportes de Chubb y Moe (1990). Se trata de un modelo semihíbrido respecto de la ortodoxia neoliberal, ya que la no entrega directa del cupón (*voucher*) a las familias constituye un elemento diferenciador relevante que incide en las decisiones de la demanda educativa, pudiendo alterar los efectos esperados por Friedman. Es fundamental destacar esta distinción, pues durante décadas se desarrollaron políticas de profundización del modelo sin una comprensión clara de sus fundamentos (p. 4).

Más grave aún: el propio documento explicita el cálculo político y presupuestal que sustenta este mecanismo. Entre las "funciones estratégicas" atribuidas a Becas por la Patria figura la "optimización de la capacidad existente", definida como el aprovechamiento de la "infraestructura disponible en el sector privado y mixto sin requerir expansión estatal inmediata", así como la "reducción de los tiempos de implementación", evitando que la ampliación de la jornada escolar "dependa exclusivamente de la construcción de nueva infraestructura pública". En otras palabras, el objetivo declarado no es fortalecer la capacidad instalada del Estado, sino evitar invertir en ella, canalizando los recursos públicos, mediante subsidios a la demanda, hacia la capacidad ya existente del sector privado. Esta constituye la arquitectura estatal característica del Nuevo Neoliberalismo: el Estado no desaparece, sino que se especializa en organizar, financiar y hacer viable la valorización del capital privado en el ámbito educativo.

Jornada Única y Fondo Nacional Mixto: ¿universalizar qué y para quién?

La "Jornada Única Universal desde la Primera Infancia" es presentada como el "eje estructural del modelo" y parte de un diagnóstico según el cual apenas entre el 17 % y el 24 % de los estudiantes de la red oficial colombiana tienen acceso a la jornada única, frente a una cobertura casi universal en el sector privado. Se trata, según el propio documento, de una desigualdad en el tiempo escolar "condicionada por el nivel socioeconómico". El diagnóstico es correcto. Sin embargo, la solución propuesta no consiste en la expansión directa y planificada de la red pública, sino en el uso del voucher como "vehículo acelerador" para movilizar la demanda hacia instituciones privadas y mixtas con capacidad instalada ociosa.

El mismo razonamiento aparece en el "Fondo Nacional Mixto para la Educación desde la Primera Infancia", que integra "recursos públicos", "educación por impuestos" –un mecanismo de renuncia fiscal a

cambio de inversión privada en educación, análogo al instrumento de "obras por impuestos", ya naturalizado en otros ámbitos de la política colombiana– y el "financiamiento de infraestructura pública/privada", bajo el marco jurídico de la Ley 1508 de 2012, que regula las Alianzas Público-Privadas (APP) en el país. La elección de este instrumento jurídico no es incidental. La Ley 1508 fue concebida originalmente para proyectos de infraestructura vial y saneamiento, y su extensión a la educación básica normaliza una lógica de concesión semejante a la seguida, con variaciones nacionales, por los colegios concesionados de Bogotá. Estos ya han sido objeto de investigaciones que muestran mejoras discretas en los resultados académicos, pero también efectos concretos sobre la precarización del trabajo docente y la apropiación privada de recursos públicos, verdadero núcleo de la "eficiencia" que estos modelos afirman producir (EDWARDS JR. y HALL, 2017).

Regulación inteligente y autonomía curricular: el Estado que se retira fingiendo fortalecerse

El apartado 2.8 de la propuesta, titulado "Regulación inteligente y modernización del rol del Estado", constituye quizá el fragmento más sofisticado del documento desde el punto de vista discursivo y el más preocupante desde el punto de vista institucional. Allí se afirma que el Estado "no se debilita, sino que se fortalece en su función esencial", al mismo tiempo que se propone "reducir la rigidez normativa" y transformar el control "de un enfoque centrado en el control de procesos a uno orientado a la garantía de resultados". Se trata del guion clásico de la Nueva Gestión Pública (New Public Management), sistematizado por Verger y Normand (2015): sustituir la regulación sobre los procesos –condiciones laborales del profesorado, infraestructura, currículo o financiación por estudiante– por una regulación a distancia, basada en indicadores de desempeño medidos externamente. Este modelo traslada la responsabilidad por los resultados a las propias instituciones educativas, mientras abre espacio para que actores privados operen con una supervisión cada vez menor sobre el proceso pedagógico.

La "autonomía curricular responsable", por su parte, se presenta como una herramienta neutra para adaptar la enseñanza a los contextos locales. Sin embargo, combinada con la expansión de las alianzas público-privadas y con la incorporación de capital





privado al financiamiento de la educación inicial, esa autonomía abre precisamente la puerta que Theresa Adrião (2018) identifica como la tercera y más sutil modalidad de privatización: la privatización del currículo y de la formación docente, mediante la incorporación de paquetes pedagógicos, sistemas estructurados de enseñanza y plataformas educativas privadas al funcionamiento cotidiano de la escuela. En este caso, también de la escuela oficial, que pasa a operar bajo una lógica de "resultados" y "eficiencia" definidos desde instancias externas.

Una propuesta latinoamericana, no una excepción colombiana

Leer este documento con las herramientas conceptuales desarrolladas por la crítica latinoamericana a la Nueva Gestión Pública (NGP) y a la Pos-Nueva Gestión Pública (Pos-NGP) permite reconocer, bajo el barniz de novedad retórica –"patria milagro", "libertad para educar"–, un repertorio extremadamente familiar: subsidios a la demanda, alianzas público-privadas, autonomía institucional articulada con la rendición de cuentas por resultados, reducción de la regulación estatal sobre los procesos e incorporación de capital privado al financiamiento educativo. Se trata del mismo patrón identificado en Brasil, con la expansión de los sistemas de enseñanza estandarizados (*sistemas apostillados*) y de las alianzas con fundaciones empresariales (GONÇALVES, CÓSSIO y PERONI, 2026); en México, con la actuación de organizaciones como Mexicanos Primero (MARTINS, ROSSI y BERNARDI, 2025); y, de manera paradigmática, en Chile, donde décadas de sistemas de *voucher* y de descentralización municipal produjeron uno de los cuasi mercados educativos más estudiados del mundo. La evaluación crítica de ese modelo muestra reiteradamente que la ampliación de la coordinación estatal no elimina la lógica competitiva ni la captura de la educación pública por intereses privados.

La propuesta colombiana no inventa este modelo: lo reedita, con una precisión casi didáctica, bajo un nuevo envoltorio programático. Y lo hace en una coyuntura regional en la que la financiarización de las políticas educativas –a través de fondos filantrópicos, capital de riesgo y plataformas EdTech– se ha sumado a las formas más tradicionales de privatización, ampliando aún más la distancia entre el discurso de la innovación y el contenido material de la mercantilización de la educación.

Por qué esta propuesta no puede leerse como un documento técnico

Ninguno de los mecanismos aquí descritos se presenta en el documento como una opción política susceptible de debate. Todos aparecen blindados mediante referencias a organismos internacionales, evidencias cuidadosamente seleccionadas y una retórica de modernización inevitable, propia de "un mundo dinámico, tecnológico y cambiante", que exigiría "superar modelos rígidos e ineficientes".

Esta naturalización constituye, en sí misma, parte de la operación ideológica: presentar como un consenso técnico lo que en realidad es una decisión política acerca de hacia dónde se dirige el dinero público destinado a la educación y quién ejerce el control sobre él.

La defensa de la escuela pública, gratuita, laica y universal no puede reducirse, frente a propuestas como esta, a la defensa formal de la propiedad estatal de las instituciones. Es necesario disputar –como recuerda Peroni (2015)– la lógica que organiza el sistema, el vocabulario con el que este se describe y los instrumentos mediante los cuales evalúa su propia calidad. En el fondo, de eso trata esta propuesta: no de ampliar la libertad, sino de redefinir, bajo el lenguaje de la libertad, quién decide qué se enseña, a quién se enseña y con el dinero de quién. Corresponde a la movilización del profesorado, del estudiantado y de los sectores populares, tanto en Colombia como en el conjunto de América Latina, rechazar esta naturalización y disputar, mediante la acción colectiva, el sentido público de la educación.

Referencias bibliográficas

ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. *Currículo sem Fronteiras,* v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.

ANGRIST, J.; BETTINGER, E.; BLOOM, E.; KING, E.; KREMER, M. Vouchers for Private Schooling in Colombia: Evidence from a Randomized Natural Experiment. *American Economic Review*, v. 92, n. 5, p. 1535-1558, 2002.

BALL, S. J. *Educação Global S.A.*: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

DONOSO DÍAZ, S., & BENAVIDES-MORENO, N. (2023). O Sistema de Financiamento da Educação Obrigatória no Chile: situação atual e desafios. *FINEDUCA – Revista De Financiamento Da Educação*, *13*. https://doi.org/10.22491/2236-5907132790.

MARTINS, E.; ROSSI, A.; BERNARDI, L. Ação dos movimentos empresariais na América Latina: interlocução e disputa pela política educacional no Brasil, Uruguai e México. In: PERONI, Vera; MARTINS, Éverton; RODRIGUEZ, Laura. *A relação entre o público e o privado na educação básica no contexto de avanço neoliberal: desafios para a democratização da educação latino-americana.* V. 26, n. 3, 2025. DOI: https://doi.org/10.31512/19819250.2025.26.03.01-11.

McKINSEY & COMPANY. Cómo mejorar el sistema educativo: experiencias internacionales de reforma educativa. *McKinsey Global Institute*, 2018.

GONÇALVES, L. D.; CÓSSIO, M. F.; PERONI, V. M. V. Mapeamento das Parcerias Público-Privadas em Educação no Rio Grande do Sul, Brasil (2017–2020): Proposições Teórico-Metodológicas. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 34, 2026. DOI: https://doi.org/10.14507/epaa.34.9025.

PERONI, V. M. V. Implicações da relação público-privada para a democratização da educação no Brasil. In: PERONI, V. M. V. (org.). *Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação*. São Leopoldo: Oikos, 2015. P. 15-34.

PUELLO-SOCARRÁS, J. F. Novo neoliberalismo: arquitetônica estatal no capitalismo do século XXI. *Revista Eletrônica de Administração (REAd)*, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 35-65, jan./abr. 2021.

SALVACIÓN NACIONAL. Propuesta de transformación del sistema educativo colombiano: la educación que construye la patria milagro. *Documento de campanha*, 2026. Acessado em 01/07/2026

VERGER, A.; NORMAND, R. Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 132, p. 599-622, jul./set. 2015.