

Los espectros de Milei: el pensamiento político-educativo de la constelación liberal/libertaria en la cuestión del Estado docente en Argentina

Milei's Specters: The Political-Educational Thought of the Liberal/Libertarian Constellation on the Question of the State as Educator in Argentina

Elias Gonzalo Aguirre

Universidad Nacional de San Martín, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

ROR <https://ror.org/00v29jp57>

aguirre.elias.gonzalo@gmail.com

ID <https://orcid.org/0000-0003-3209-2096>

Recepción: 20 Noviembre 2025

Aprobación: 17 Diciembre 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

El artículo examina la ofensiva actual contra el Estado docente en Argentina a partir de una reconstrucción genealógica de las tradiciones liberales y libertarias que orientan su crítica. Se sostiene que dicha ofensiva ensambla un conjunto de racionalidades diversas cuyo propósito es la impugnación del rol estatal en educación. A partir del análisis de los planteos de Friedman, Hayek, Mises, Nozick y Rothbard, se indaga en cómo estas corrientes son reactivadas espectralmente por el *mileísmo*, combinando antiestatismo y conservadurismo moral. Este discurso desplaza la discusión pedagógica hacia la indignación moral contra lo público, reconfigurando la educación como un bien de consumo y subordinando la ciudadanía a la capacidad de compra. En conclusión, se argumenta que esta articulación de ideas debilita la legitimidad histórica del Estado docente y favorece una lectura anti-igualitaria que naturaliza las desigualdades en nombre de la libertad individual.

Palabras clave: estado docente, liberalismo, libertario, nuevas derechas, Milei.

Abstract

The article examines the current offensive against the State as educator in Argentina through a genealogical reconstruction of the liberal and libertarian traditions guiding this critique. It argues that this offensive assembles a set of diverse rationalities aimed at challenging the State's role in education. Based on an analysis of the proposals of Friedman, Hayek, Mises, Nozick, and Rothbard, the text investigates how these currents are spectrally reactivated by *Mileism*, combining anti-statism with moral conservatism. This discourse displaces the pedagogical discussion toward a moral indignation against the public sphere, reconfiguring education as a consumer good and subordinating citizenship to purchasing power. In conclusion, it is argued that this articulation of ideas weakens the historical legitimacy of the State as educator, favoring an anti-egalitarian reading that naturalizes inequalities in the name of individual freedom.

Keywords: state as educator, liberalism, libertarianism, new right, Milei.

1. Introducción

El avance reciente de las nuevas derechas en América Latina ha reconfigurado las disputas en torno al Estado docente y al sentido de lo público en educación. En Argentina, este proceso adopta una forma particular: la emergencia de un libertarismo político que combina antiestatismo, conservadurismo moral y retóricas antipolíticas, tensionando las bases históricas del derecho a la educación.

Este trabajo parte de la hipótesis de que este fenómeno no constituye una novedad absoluta ni un proyecto homogéneo, sino que emerge a partir de una reactivación espectral (Derrida, 1995); es decir, viejas tradiciones del pensamiento liberal y libertario que, lejos de haber desaparecido, retornan para asediar y discutir al Estado docente. En este sentido, el discurso libertario contemporáneo -encarnado centralmente en la figura de Javier Milei- no inventa una crítica *ex nihilo*, sino que funciona como una caja de resonancia que convoca a una constelación teórica diversa: desde el utilitarismo de mercado de Milton Friedman y la crítica epistemológica de Friedrich Hayek, hasta la intransigencia praxeológica de Ludwig von Mises, el minarquismo ético de Robert Nozick y el anarcocapitalismo radical de Murray Rothbard. La amalgama de estas racionalidades permite radicalizar la ofensiva neoliberal de los años noventa, desplazando la discusión desde la eficiencia de la gestión hacia la impugnación de la legitimidad misma del Estado como garante del derecho a la educación.

En este marco, el artículo se organiza en torno a dos preguntas de investigación: ¿Qué matrices conceptuales del liberalismo y del libertarismo estructuran estas impugnaciones espirituales al Estado docente? ¿Cómo estas matrices -aunque heterogéneas y a veces contradictorias entre sí- convergen en el discurso libertario contemporáneo para cuestionar la obligación estatal en materia educativa?

El análisis se desarrolla en cinco apartados. El primero reconstruye el contexto histórico de transformación del Estado docente y el ascenso de las nuevas derechas en la región. El segundo expone el diseño metodológico con énfasis en el enfoque genealógico y presenta la matriz analítica utilizada para sistematizar el corpus. El tercero despliega el análisis de las matrices conceptuales que "penan" en el debate actual, recorriendo el arco que va desde la propuesta de *vouchers* hasta la abolición del sistema público. El cuarto sintetiza las convergencias, tensiones y desplazamientos internos de esta constelación para comprender su rearticulación presente. Finalmente, el quinto apartado ofrece una conclusión crítica sobre el modo en que estos 'espectros de la libertad' reconfiguran los sentidos del derecho educativo y del Estado docente en los debates contemporáneos.

2. Estado docente y 'nuevas derechas' en tiempos de recomposición libertaria

Las investigaciones críticas sobre neoliberalismo y educación coinciden en que las transformaciones recientes deben analizarse en relación con la historia del *Estado docente*, modelo que en América Latina asumió la responsabilidad por la escolarización, la regulación curricular y la garantía del derecho a la educación. En Argentina, esta forma estatal se consolidó a lo largo del siglo XX articulando ciudadanía, igualdad de oportunidades y construcción nacional (Puiggrós, 2002; Pineau, Dussel y Caruso, 2001).

Desde los años noventa, dicho modelo fue reconfigurado por reformas inspiradas en postulados neoliberales que impulsaron descentralización, gerencialismo, evaluaciones estandarizadas y transferencia de responsabilidades a jurisdicciones y escuelas (Tedesco y Tenti Fanfani, 2001; Giovine, 2012). Estas políticas, promovidas por organismos internacionales, desplazaron el eje desde la equidad hacia la calidad y la productividad del capital humano (Krawczyk, 2002), instaurando un Estado evaluador que redefinió los sentidos de lo público (Feldfeber, 2003). En esta línea, la literatura educativa crítica tendió a entender el neoliberalismo educativo como una racionalidad homogénea, pasando por alto que coexistían tradiciones intelectuales distintas dentro del liberalismo y que algunas propuestas se radicalizaban más allá de la reforma gerencial.

En la última década, el ascenso global de las “nuevas derechas” combinó antiestatismo, conservadurismo moral y retóricas antipolíticas (Mudde, 2021; Stefanoni, 2021). En América Latina, estos actores articulan conservadurismo moral, antiestatismo y discursos de “mano dura” (Rovira Kaltwasser, 2024), emergiendo como respuesta a la crisis de representación. En este contexto emerge el libertarismo argentino. Morresi (2008; 2021) reconstruye su genealogía desde los años cincuenta, destacando el papel de *think tanks* como la Escuela Superior de Economía y Administración de Empresas (ESEADE) o el Centro de Estudios sobre la Libertad, que difundieron ideas de Hayek, Friedman y Rothbard articuladas con el liberalismo conservador local (Morresi, 2021; Bohoslavsky y Morresi, 2025). En educación, esta corriente impugna el Estado docente y concibe la escolarización como un bien privado sujeto a elección individual.

El *mileísmo*¹ constituye la expresión más reciente de ese proceso. Se trata de una derecha radical antiestatista (Pereyra Doval et al., 2024), que combina libertarismo económico y conservadurismo moral (Gené, 2024), moviliza afectos contra “élites progresistas” (Feierstein y Galante, 2023) y se difunde mediante redes y juventudes (Semán y Welschinger, 2023). Para Retamozo (2025), es un populismo antipopulista que convierte el rechazo a la política en identidad colectiva (Annunziata et al., 2024) y que resignifica la “batalla cultural” en clave libertaria (Saferstein, 2023).

La educación, en este contexto, se convierte en una arena crucial donde convergen las críticas al Estado, las reivindicaciones de libertad individual y las disputas culturales sobre los contenidos escolares. Ruiz (2024) caracteriza esta experiencia como una *recomposición libertaria*² que desregula y deslegitima lo normativo, promoviendo una pseudo-libertad anárquica que busca abolir al Estado y por ende, tensionando el marco constitucional vigente. A las claras, la perspectiva liberal/libertaria (o paleolibertaria³) redefine los límites entre elección individual, el financiamiento público y las obligaciones estatales en materia educativa. Así la retórica de la libertad actúa como desfundamentación del derecho, erosionando el Estado docente comprometido con la garantía de acceso y obligatoriedad. De este modo, las propuestas de *vouchers* educativos son nuevamente ingresadas al debate público en paralelo con un fuerte desfinanciamiento de políticas y la eliminación del Ministerio de Educación que implican el desmantelamiento del derecho social a la educación (Wanschelbaum, 2023).

Estas acciones deliberadas se inscriben, además, en una tradición en la que el pensamiento liberal denunciadora de un *neoestatismo* (Tortendell, 2014)⁴ que lleva a que la educación privada se encuentre “reducida a un tipo de gerenciamiento que será permitido siempre y cuando se convierta en una franquicia (*franchising*) del Estado o responda a los intereses e ideologías [...] del aparato estatal” (p. 63). Frente a ello, proclaman que “es conveniente dejar atrás la moderna concepción centrada en el Estado Educador y encarnar en la actual cultura, otra enfocada en la Sociedad Educadora” (p. 64). En este último paradigma “la escuela ya no es la única ni la principal responsable de la educación de los ciudadanos [...] y que la infancia no es la única edad para aprender” (Álvarez Gallego, 2001, p. 48) y por lo tanto la educación pasa a ser concebida “como una responsabilidad del conjunto de la sociedad en la que participan tanto el sistema institucional como los distintos actores económicos y sociales, los medios de comunicación y las distintas organizaciones sociales” (p. 47). Es preciso advertir que esta perspectiva no debe confundirse con un posicionamiento subsidiario del Estado en materia educativa.

Mientras que, como se ha señalado, la *sociedad educadora* sostiene que la educación es una labor colectiva que involucra a toda la sociedad -familia, escuela, organizaciones civiles, empresas, medios de comunicación y espacios públicos- y reconoce que los aprendizajes se producen también fuera del aula, en múltiples ámbitos sociales; la subsidiariedad se refiere específicamente al rol del Estado en el campo educativo. En este sentido, promueve “el derecho original a educar que les corresponde a los padres, a las iglesias y a los particulares. Según estas posturas, el Estado debería intervenir sólo cuando la actividad educativa privada no resulte suficiente para cubrir las necesidades de la población” (Ruiz, 2009, p. 49).

De este modo, las transformaciones recientes del campo educativo argentino deben entenderse como parte de una reconfiguración ideológica más amplia, en la que el discurso libertario procura refundar los vínculos sociales entre Estado, mercado y educación. Mientras el neoliberalismo de los años noventa impulsó una racionalidad tecnocrática que buscó modernizar la gestión estatal bajo el paradigma de la eficiencia y la rendición de cuentas (Grinberg, 2008), el *mileísmo* avanza hacia una deslegitimación ontológica del Estado como garante de derechos. Esta mutación implica un desplazamiento desde la crítica a la burocracia estatal por su inflación de gobierno (Foucault, 2006) hacia una crítica a la existencia misma del Estado docente, reivindicando el mercado como principio organizador de la vida social y la educación como un bien de consumo regido por la competencia y la elección individual.

En esta nueva matriz, las categorías de *libertad*, *mérito* y *responsabilidad individual* desplazan los principios de igualdad y justicia social (Gluz y Kesler, 2024). Las derechas antiestatales intensifican la apelación a la *educabilidad* y la *empleabilidad* como ejes de una narrativa pedagógica centrada en la autoexplotación del sujeto (Grinberg, 2024). Así el léxico libertario resignifica la libertad en su sentido negativo -no interferencia- y la contrapone a la libertad positiva asociada a condiciones materiales del derecho (Berlín, 2001). Esta operación discursiva despoja a la educación de su carácter público y la reubica en el terreno de la elección privada (Ruiz, 2024).

A la vez, esta ofensiva se articula con una repolitización conservadora del campo educativo: las denuncias de “adoctrinamiento”, las campañas contra la Educación Sexual Integral y la demanda de “neutralidad curricular” expresan una disputa por el control moral del conocimiento (Southwell et al., 2024). Estas tensiones reeditan debates sobre los límites del Estado y la libertad de enseñanza, promoviendo una reversión familista y privatizadora del espacio público.

Desde nuestra mirada el neoliberalismo educativo ha mutado desde una racionalidad gubernamental que coexistía con el Estado hacia un programa de desinstitucionalización radical. El *mileísmo* aglutina este proceso como proyecto político que busca erosionar el Estado docente y refundar la relación entre educación y mercado. La disputa contemporánea ya no se limita al alcance de la intervención estatal, sino a la legitimidad misma del derecho a la educación y su lugar en el pacto constitucional argentino. Este análisis, por tanto, se inscribe en la literatura crítica sobre neoliberalismo educativo y nuevas derechas, pero propone avanzar hacia una reconstrucción sistemática de las matrices conceptuales del pensamiento libertario que hoy orientan el debate educativo nacional.

3. Metodología

3.1 Enfoque genealógico y corpus documental

La investigación adopta un diseño cualitativo de carácter documental (Bowen, 2009), centrado en el análisis intensivo de textos. El estudio se desarrolla mediante una estrategia genealógica inspirada en Foucault (1971). Desde esta perspectiva, la genealogía no busca un origen esencial ni una continuidad lineal, sino reconstruir procedencias múltiples, rupturas y sedimentaciones que configuran un campo discursivo. Aquí se emplea para interrogar las condiciones históricas, conceptuales e institucionales que posibilitaron la emergencia del pensamiento liberal/libertario sobre el Estado docente. En diálogo con la historia intelectual (Pocock, 2009), los textos se examinan como intervenciones situadas en tradiciones argumentativas y coyunturas políticas específicas, evitando lecturas individualistas o descontextualizadas.

El corpus está compuesto por obras de Milton Friedman (2022a; 2022b), Friedrich Hayek (2008; 2013; 2014), Robert Nozick (1988), Murray Rothbard (2005; 2014; 2021) y Ludwig von Mises (2005; 2011a; 2011b; 2012). Los criterios de selección fueron: (i) la centralidad del problema educativo y del rol estatal en su obra; (ii) su influencia demostrada en espacios de formación libertaria en Argentina; y (iii) su representatividad doctrinaria en un arco que va del ordoliberalismo misiano al anarcocapitalismo

rothbardiano. Se excluyeron autores cuya producción sobre educación es tangencial para preservar profundidad analítica.

3.2. Procedimiento de análisis

El análisis se desarrolló en cinco fases. Primero, una lectura integral de cada obra permitió situar los pasajes educativos dentro de su arquitectura conceptual. Segundo, se identificaron sistemáticamente los fragmentos referidos a educación, obligatoriedad, financiamiento estatal, propiedad, coerción y libertad. Tercero, se elaboró un fichado analítico con citas, paráfrasis densas, conceptos clave y tipo de justificación. Cuarto, los fragmentos fueron codificados en cuatro dimensiones -ontológica, epistemológica, normativa y pragmática- construyendo una matriz comparativa autor × categoría. Finalmente, se elaboró una síntesis comparada que identifica convergencias, diferencias y tensiones entre posiciones.

A fin de operacionalizar este recorrido y evitar una lectura lineal de los autores, la sistematización del corpus se estructuró mediante una matriz analítica que cruza las posiciones teóricas con cuatro dimensiones de interrogación: ontológica, epistemológica, normativa y pragmática. La Tabla 1 sintetiza esta grilla de inteligibilidad (Foucault, 2006), la cual permitió detectar no solo las convergencias discursivas, sino fundamentalmente las rupturas y las distancias tácticas que configuran la constelación liberal-libertaria actual.

Tabla 1
Matriz de análisis genealógico: dimensiones de la impugnación al Estado docente

Dimensión	Principal interrogante	Nudos críticos identificados en el corpus
Ontológica	<i>¿Cómo se concibe la naturaleza del vínculo social y el Estado?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Orden Espontáneo: La sociedad se coordina sin dirección central (Hayek). • Praxeología: La acción humana individual como único dato real (Mises). • Estado como Agresión: Definición del Estado como "organización criminal" o aparato de coerción (Rothbard, Nozick).
Epistemológica	<i>¿Por qué falla el Estado al intentar educar?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Dispersión del Conocimiento: Imposibilidad de centralizar la información tácita (Hayek). • Cálculo Económico: Inviabilidad de asignación racional de recursos sin precios de mercado (Mises). • Monopolio Intelectual: Riesgo de homogeneización y estancamiento cultural (Friedman, Hayek).
Normativa	<i>¿Qué principios de justicia validan o invalidan la acción estatal?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Derechos Negativos: La libertad como "no interferencia" vs. derechos sociales (Nozick). • Propiedad de uno mismo: Rechazo ético a la "esclavitud" de los impuestos (Rothbard, Nozick). • Libertad de Elección: Primacía de la decisión parental sobre el bien común (Friedman).
Pragmática	<i>¿Qué dispositivos de gestión se proponen como alternativa?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuasi-mercados: Financiamiento estatal a la demanda (<i>vouchers</i>) para simular competencia (Friedman). • Privatización: Retirada del Estado y provisión puramente mercantil. • Desregulación: Eliminación de la obligatoriedad escolar y contenidos mínimos (Rothbard).

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de Friedman (2022a), Hayek (2014), Mises (2012), Nozick (1988) y Rothbard (2021).

La rigurosidad del análisis se sostuvo mediante criterios hermenéuticos: (i) *textualismo*, con anclaje preciso en pasajes específicos; (ii) *contextualismo*, que sitúa cada argumento en su horizonte conceptual e histórico; (iii) *claridad interpretativa*, reconstruyendo la formulación más coherente de cada autor; y (iv) *simetría metodológica*, otorgando un tratamiento analítico equivalente a todas las obras. Estos criterios fortalecen la credibilidad del estudio y permiten evitar caricaturas o reducciones simplificadoras.

4. Matrices conceptuales sobre el Estado docente en la tradición liberal/libertaria

El eje articulador del análisis es la impugnación del Estado docente entendido como monopolio estatal de la provisión educativa, obligatoriedad escolar y financiamiento mediante impuestos. Sin embargo, las justificaciones, los grados de radicalidad y las alternativas propuestas varían ampliamente entre autores. La secuencia reconstruida muestra una progresión que va desde posiciones menos radicales hasta posturas de rechazo absoluto del Estado: comienza con Milton Friedman, quien acepta la existencia de un sistema público

complementado por mecanismos de mercado; continúa con Friedrich A. Hayek, que sostiene la necesidad de un Estado mínimo para asegurar la libertad; sigue con Ludwig von Mises, que cuestiona la provisión estatal por su imposibilidad de cálculo y promueve la privatización; incorpora a Robert Nozick, que defiende un Estado reducido solo a funciones básicas; y culmina en Murray Rothbard, para quien toda autoridad estatal es ilegítima. Esta gradualidad evidencia cómo el rol estatal se desplaza, en esta constelación libertaria, desde la moderación liberal hasta el anarcocapitalismo.

4.1 Friedman y el cuasi-mercado educativo

Milton Friedman (1926- 2006) reconoce que la educación genera externalidades positivas (“efectos de vecindario”) que justificarían cierta intervención gubernamental. Como él mismo explica, “una sociedad democrática y estable es imposible sin un grado mínimo de alfabetización y conocimiento por parte de la mayoría de los ciudadanos” (Friedman, 2022a, p. 212). Esta admisión de externalidades lo separa radicalmente de posiciones anarcocapitalistas que negarán cualquier justificación para la intervención estatal. Sin embargo, Friedman argumenta que estas externalidades justifican financiamiento público pero no necesariamente provisión directa por parte del Estado. La solución propuesta es el *voucher*⁵:

Supongamos, sin embargo, que el Gobierno te dijera: «Si nos exime de los gastos de escolarización de su hijo, le entregaremos un cheque o cupón, un papel canjeable por una determinada suma de dinero, si, y sólo si, es utilizado para pagar el coste de escolarización de su hijo en una escuela aprobada» (Friedman, 2022a, p. 210).

En el marco de su crítica general al intervencionismo estatal, Friedman parte de la premisa de que el Estado, cuando monopoliza la provisión educativa, produce incentivos perversos, esto es, al no enfrentarse a competencia alguna, tiende a la inefficiencia, genera estructuras administrativas difíciles de modificar y se vuelve vulnerable a la influencia de grupos de interés que actúan para conservar privilegios, entre ellos los sindicatos docentes. Como recuperó en una de sus obras:

Un monopolio no necesita preocuparse realmente por estos asuntos. Mientras los sistemas escolares locales puedan estar seguros de recibir ayuda estatal y federal sin la responsabilidad que inevitablemente conlleva una competencia agresiva, es una ilusión sentimental esperar un aumento significativo en la eficiencia de nuestras escuelas públicas. Si no hay alternativas al sistema actual -aparte de las actuales escuelas privadas y parroquiales, que se acercan a su límite de expansión-, entonces las posibilidades de mejora en la educación pública son limitadas (Friedman, 2022b, p. 223).

Desde esta lectura, la educación pública se desempeña como un sistema cerrado que desalienta la innovación y distribuye recursos sin relación directa con el desempeño o las preferencias de las familias. Su solución consiste en trasladar el financiamiento a la demanda mediante *vouchers* que las familias reciben para “comprar” educación en la institución de su preferencia. Con ello persigue varios efectos simultáneos como ampliar la libertad de elección, incentivar la competencia entre escuelas y evitar que quienes escogen instituciones privadas deban sostener con sus impuestos la oferta estatal mientras afrontan además los costos directos de la educación de sus hijas/os. Según Friedman, este esquema corrige distorsiones distributivas generadas por el sistema público y crea un mercado educativo donde la calidad surge de la competencia y no de la planificación estatal.

¿El efecto del plan de cheques será simplemente subsidiar a esas escuelas, dejando a la mayor parte de los habitantes de barrios marginales en escuelas públicas inferiores? ¿Qué razón hay para suponer que realmente surgirán alternativas? La razón es que se desarrollaría un mercado donde hoy no existe. Abriría un vasto mercado que podría atraer a muchos participantes, tanto de escuelas públicas como de otras ocupaciones. (...) nos impresionó la cantidad de personas que dijeron algo así como: «Siempre quise enseñar [o dirigir una escuela], pero no podía soportar la burocracia educativa, las formalidades y la inflexibilidad general de las escuelas públicas. Pero con su plan, me aventuraría a abrir una escuela» (...) La única predicción que se puede hacer es que sólo sobrevivirán aquellas escuelas que satisfagan a sus clientes, al igual que

sólo sobreviven los restaurantes y bares que satisfacen a sus clientes. La competencia se encargaría de eso (Friedman, 2022b, p. 220)

El *voucher* introduciría competencia entre escuelas que deberían atraer estudiantes para sobrevivir, lo cual las forzaría a mejorar calidad o desaparecer. Como Friedman argumenta, "aquí, como en otros campos, es probable que la empresa privada competitiva sea mucho más eficiente para satisfacer las demandas de los consumidores que las empresas nacionalizadas o las empresas dirigidas a servir otros propósitos" (Friedman, 2022a, p. 139). Es crucial notar que, si bien Friedman (2022a) propone un *cuasi mercado educativo*⁶, reserva al Estado funciones como establecer estándares de contenidos básicos, prevenir fraude, garantizar requisitos de seguridad, entre otras. Estos señalamientos no buscan edulcorar la posición pro mercado de Friedman, sino más bien, diferenciarlo de otras tradiciones de la constelación liberal/ libertaria que abogan por eliminar la intervención estatal.

Sin embargo, la bibliografía crítica advierte que esta solución, presentada como liberadora y eficiente, reposa sobre supuestos discutibles. En primer lugar, la idea de que la competencia garantiza mejoras de calidad presupone que todas las familias pueden ejercer la elección en condiciones similares, algo que en sociedades desiguales difícilmente ocurre. Gran parte de los estudios disponibles señalan que los sistemas de *vouchers* tienden a ampliar segmentaciones preexistentes, y a producir circuitos escolares diferenciados por niveles de ingreso familiares. En segundo lugar, el diagnóstico sobre la "doble erogación" ignora que la educación pública se financia como bien social, no como servicio individual, y que su sostenimiento responde a obligaciones estatales de justicia distributiva y de garantía de derechos. Por último, la lógica de mercado transforma a las escuelas en oferentes que deben maximizar rendimiento y reputación, lo que suele traducirse en procesos de selección encubierta, aumento de cuotas complementarias, flexibilización laboral docente, estandarización curricular y desplazamiento de propósitos formativos hacia indicadores de rendimiento. De allí que el debate contemporáneo no solo cuestione la eficacia del *voucher*, sino la concepción misma de educación como mercancía intercambiable en un mercado supuestamente autorregulado.

4.2 Hayek: orden espontáneo y peligro del monopolio intelectual

Friedrich Hayek (1899-1992) desarrolla una crítica epistémico-política al Estado docente que enfatiza dimensiones filosóficas antes que puramente económicas. Su teoría del orden espontáneo⁷ sostiene que el conocimiento relevante para la coordinación social está disperso entre innumerables individuos y es en gran medida tácito, no codificable ni transmisible centralmente. Esta tesis, formulada en su artículo *The Use of Knowledge in Society* (2013), tiene implicancias directas para la educación. Aplicado a este campo, Hayek identifica el peligro fundamental del monopolio estatal sobre el pensamiento y la formación de las conciencias. En *Los fundamentos de la libertad* (Hayek, 2014), advierte explícitamente: "si la mayoría de la gente dependiera de la educación pública... esto daría al gobierno poderes considerables... sobre las mentes de los jóvenes" (p. 377). Esta preocupación no es meramente teórica, sino que responde a experiencias históricas concretas del siglo XX donde el monopolio educativo estatal desempeñó un papel clave como instrumento de control ideológico.

Hayek cita extensamente casos donde el control estatal de la educación facilitó adoctrinamiento masivo. El sistema prusiano del siglo XIX es paradigmático para él: "se convirtió en el modelo para el adoctrinamiento de las mentes de los jóvenes" (Hayek, 2008, p. 153). Refuerza la idea de que el control estatal de la educación es el riesgo más grave para la libertad:

La magnitud de facultades que el sistema de educación altamente centralizado y por completo sometido al poder público otorga sobre la mente humana debería hacernos cautelosos hasta el extremo, antes de permitir la instauración, con apremios, del sistema (Hayek, 2014, p. 498).

En la esfera de los métodos educacionales, más quizá que en cualquier otra, el peligro mayor para la libertad deriva de que sea capaz de dotarnos, en plazo breve, de técnicas más poderosas que las hasta hoy conocidas y que permitan moldear a nuestro antojo la mente humana (Hayek, 2014, p. 499).

También analiza el caso soviético donde el control educativo permitió inculcar comunismo desde la infancia:

En todos los países totalitarios estas disciplinas [Historia, Derecho, Economía] se han convertido realmente en las más fecundas fábricas de mitos oficiales, que los dirigentes utilizan para guiar las mentes y voluntades de sus súbditos (Hayek, 2008, p. 248-249).

En ambos casos, argumenta Hayek, el monopolio educativo permitió al poder político moldear mentalidades facilitando surgimiento o consolidación de regímenes totalitarios. Para este pensador, el Estado, al monopolizar la educación, no solo transmite conocimientos, sino que moldea cosmovisiones, valores y lealtades políticas. Este poder sobre las conciencias en formación constituye una amenaza permanente a la libertad individual y al pluralismo social. De modo que, si el Estado monopoliza la educación, impondrá necesariamente la visión del grupo que controla el aparato estatal, generando conflicto y resentimiento en aquellos cuyos valores son marginados o contradichos. Así, en su crítica al Estado de bienestar o de providencia británico, señaló que

(...) la constante intromisión de los poderes públicos en cuanto atañe a la educación, y la burocracia que tiene a su cargo los servicios sociales investida de un arbitrario poder que se proyecta a larga distancia; peligros todos que el individuo no puede conjurar por sí mismo y que la actual proliferación de la maquinaria estatal, sin duda, más bien incrementa que mitiga (Hayek, 2014, p. 401).

Foucault (2007) mostró que la crítica neoliberal -particularmente en Hayek y en la tradición ordoliberal- traza una línea continua entre las economías planificadas totalitarias y el Estado de bienestar. Desde esta mirada, las políticas públicas en educación, salud o seguridad social no corrigen al capitalismo, sino que reproducen la misma lógica estatista que, según estos autores, caracterizó tanto al nazismo como al socialismo soviético. El golpe teórico clave, según Foucault, fue comprender al nazismo no como una anomalía histórica, sino como el 'revelador' de una invariante antiliberal presente en todo proyecto intervencionista. De allí que Hayek advirtiera en 1943 que Inglaterra estaba "en peligro de correr la misma suerte que Alemania", insistiendo en que "muchos se niegan a reconocer que el ascenso del fascismo y el nazismo... [fue] un resultado inevitable" de las políticas socializantes previas (citado en Foucault, 2007, p. 223). Esta matriz interpretativa ayuda a entender por qué el *mileísmo* tiende a asociar experiencias socialistas o soviéticas con fenómenos locales vinculados al surgimiento del Estado de bienestar.

Retornando al plano educativo, la propuesta de Hayek no implica eliminar por completo al Estado, sino limitar su papel a garantizar un marco plural en la provisión. Su planteo central es que los argumentos a favor del control estatal "se han desvanecido prácticamente" (Hayek, 2014, p. 500) y que "ni la enseñanza debe ser financiada exclusivamente con cargo al erario" (p. 501). Por eso, valora el esquema de *vouchers* de Friedman como mecanismo para ampliar la elección familiar y permitir que el Estado financie sin administrar. En esta línea, sostiene que podría delegarse "la entera organización y dirección de la educación al esfuerzo privado [quedando el Estado] a cargo de los costos fundamentales" (Hayek, 2014, p. 501).

Su crítica al Estado en educación remite a la noción de orden espontáneo. Cuando la autoridad central utiliza la educación para promover justicia social, produce una jerarquía artificial basada en la capacidad presumida. La estandarización del mérito genera élites impuestas y reduce la diversidad de trayectorias que, para Hayek, caracterizan a una sociedad libre. Además, el efecto subjetivo es más opresivo que en sistemas basados en privilegio o azar, porque cuando la posición social depende "notoriamente del mérito" (p. 699), el fracaso se interpreta como inferioridad personal, "sin posible disculpa ni consuelo" (p. 428). En consecuencia,

las políticas igualitaristas terminan instaurando un orden más rígido que aquel que buscaban corregir y, en sus palabras, “conducen a un nuevo despotismo” (p. 430).

Las críticas a la posición de Hayek son múltiples. Una primera objeción subraya que Hayek tiende a asimilar cualquier control estatal al ‘camino de servidumbre’, desconociendo las diferencias entre sistemas democráticos -con debate curricular público, controles institucionales y pluralidad política- y regímenes totalitarios. La analogía con el nazismo o el estalinismo resulta así forzada. Una segunda crítica señala que su defensa del pluralismo omite las desigualdades estructurales, dado que la “libre elección” es desigual si las familias parten de condiciones muy distintas. Más que diversidad, el resultado puede ser segmentación educativa. Finalmente, se advierte una tensión en su apelación al orden espontáneo porque si el conocimiento está disperso, el pluralismo debería incluir también perspectivas críticas del capitalismo; sin embargo, Hayek concentra su preocupación solo en las ‘ideas colectivistas’ impartidas por el Estado, sin cuestionar asimetrías similares en escuelas privadas.

4.3 Mises: praxeología, cálculo económico y homogenización educativa

Ludwig von Mises (1881–1973), mentor de Rothbard y figura central de la Escuela Austríaca, aporta dos piezas claves a la crítica liberal: la imposibilidad del cálculo económico en sistemas socialistas y la politización del sistema educativo en sociedades plurinacionales. Su obra más influyente, *La acción humana*(2011b), establece que la economía es una ciencia praxeológica, esto significa que sus enunciados son *verdades a priori* deducidas del axioma de la acción humana. Mises sostiene que la planificación central carece de un mecanismo racional de cálculo porque, al abolir la propiedad privada de los medios de producción, impide la formación de precios de mercado. Precisamente, en los precios se nuclea la información dispersa sobre costos de oportunidad, preferencias y escasez; sin ellos, los planificadores no pueden asignar recursos de manera eficiente. La tesis del cálculo económico se desarrolla en *Socialismo*(2012), donde Mises explica que sin precios “no puede haber economía (...) Todos los cambios económicos (...) implicarían operaciones cuyo valor no podría ser predecido de antemano ni verificado después de que hayan tenido lugar” (p. 95) y, por lo tanto, la planificación se convierte en un ejercicio arbitrario y la producción en un cúmulo de errores.

Para Foucault (2007), Mises ayudó a establecer la idea de que cualquier comportamiento humano, y no solo el intercambio mercantil, podía analizarse como una conducta económica racional que busca asignar recursos escasos a fines alternativos. Esta ampliación del modelo de racionalidad económica a todas las esferas de la vida social lo convirtió en una referencia decisiva para las discusiones neoliberales en torno al *homo œconomicus*, el hombre económico.

Extrapolado la propuesta de Mises al ámbito educativo, su tesis de cálculo económico implica que el Estado no puede decidir racionalmente cuántas escuelas construir, qué currículo implementar o cómo asignar recursos educativos porque al existir ausencia de precios de mercado para los servicios educativos, el cálculo objetivo es imposible. En una economía de mercado, estas decisiones emergen de la interacción espontánea entre oferta y demanda; esto es, empresarios educativos ofrecen servicios diferenciados, los consumidores eligen según preferencias y recursos, y los precios se ajustan hasta equilibrar oferta y demanda. Las instituciones exitosas que satisfacen mejor las necesidades de las familias crecen, mientras que las que no logran atraer demanda desaparecen. Ningún planificador central necesita coordinar el proceso puesto que el orden educativo -como el económico- emerge de millones de decisiones descentralizadas, guiadas por información dispersa y conocimiento local.

En cambio, en un sistema estatal, las decisiones deben tomarse políticamente mediante criterios ajenos a la eficiencia o la satisfacción de los usuarios como presiones de grupos organizados (sindicatos docentes, asociaciones de padres), directivas ideológicas del gobierno de turno, inercias burocráticas y métricas administrativas desconectadas de las preferencias reales de las familias. Estos criterios llevan sistemáticamente a la ineficiencia estructural que redundaría en sobredimensionamiento en algunas áreas, subdimensionamiento

en otras, rigidez curricular, lentitud para adaptarse a nuevas demandas sociales y pedagógicas. En la lógica misiana, esto no es un accidente, sino una consecuencia inevitable de la ausencia de precios y competencia.

A ello se suma un segundo argumento. La educación estatal produce conflicto cultural en sociedades plurales. En *Nación, Estado y economía*(Mises, 2011a) y *Liberalismo*(2005), Mises advierte que la escuela pública, al definirse en torno a un idioma y una historia oficiales, se transforma en un instrumento de hegemonía cultural. Como sostiene “en un área de nacionalidad mixta, la escuela se convierte en premio político. Cada grupo nacional quiere tener sus propias escuelas, y quiere que en las cuales se emplee su propio idioma” (p. 114). La politización cultural de la escuela explica el conflicto escolar en naciones multiétnicas y la violencia asociada a la construcción de la identidad nacional.

La única forma de evitar ese conflicto sostiene Mises (2005), es la despolitización total de la educación, que solo puede lograrse mediante la privatización y la libertad de elección parental. “Solo las escuelas privadas, independientes de la intervención gubernamental, hacen posible proporcionar educación de acuerdo con los deseos de los padres” (p. 115). De este modo, la educación se reintegra al orden espontáneo del mercado, donde las diferencias de valores, creencias y lenguas se canalizan pacíficamente a través de la competencia voluntaria.

Este diagnóstico sitúa a Mises en el origen de una tradición liberal-libertaria que luego desarrollarán Hayek, Friedman y Rothbard. Los tres heredaron de Mises la intuición de que la educación pública funciona como vehículo de adoctrinamiento estatal, aunque propondrán soluciones divergentes. Incluso es Mises quien siembra el germen de la crítica radical a la función general del Estado en *La acción humana*(2011b), donde lo define como el “aparato social de compulsión y coerción” (p. 316), una institución que existe precisamente para enfrentar la imperfección humana. Sin embargo, la acción estatal “viene a ser la antítesis de la libertad” (p. 437) cuando se extiende más allá de impedir la actividad antisocial y salvaguardar la cooperación social.

Las críticas a Mises se centran en su carácter abstracto y normativo. En primer lugar, la generalización de la tesis del cálculo a esferas como la educación, donde los fines no se reducen a la eficiencia económica, resulta discutible. La imposibilidad de “calcular precios” no implica que la planificación no pueda basarse en criterios normativos, deliberación democrática y evidencias. En segundo lugar, su defensa de la despolitización mediante privatización subestima la dimensión política constitutiva de la educación: la deliberación sobre qué enseñar y cómo forma parte del espacio público. En tercer lugar, la confianza misiana en el mercado ignora las desigualdades que limitan la libertad de elección; la libertad formal carece de sentido si vastos sectores no tienen recursos para acceder a opciones. Por último, su visión del Estado como aparato intrínsecamente coercitivo desconoce las posibilidades de un Estado democrático-liberal que amplíe la libertad al garantizar condiciones materiales mínimas para su ejercicio efectivo.

4.4 Nozick: Estado mínimo y límites de la redistribución

Robert Nozick (1938-2002) desarrolla en *Anarquía, Estado y Utopía*(1988) la defensa filosófica más sofisticada del Estado mínimo desde tradición analítica anglosajona. Su teoría de la justicia en las tenencias⁸ sostiene que distribución justa de recursos no se define por patrón sustantivo -igualitario, basado en necesidades, basado en méritos- sino por procesos mediante el cual se adquirieron. Como afirma:

(...) una distribución es justa si surge de otra distribución justa a través de medios legítimos. Los medios legítimos para pasar de una distribución a otra están especificados por el principio de justicia en la transferencia. Cualquier cosa que surge de una situación justa, a través de pasos justos, es en sí misma justa (p. 154-155).

Así cualquier patrón distributivo impuesto coercitivamente mediante redistribución fiscal viola derechos de propiedad de quienes han adquirido legítimamente sus recursos. De manera que el argumento nozickiano impugna radicalmente cualquier esquema redistributivo financiado con impuestos. Si el Estado extrae mediante impuestos dinero del ciudadano A para financiar educación del hijo de ciudadano B, viola derechos de propiedad de A, aunque B sea pobre y aunque la educación sea valiosa socialmente. Como Nozick (1988)

argumenta provocativamente, "la tributación de ingresos del trabajo está a la par con el trabajo forzado" (p. 169). En su razonamiento, si el Estado obliga a trabajar dos meses al año para pagar impuestos que financiarán la educación de otros, equivale a esclavizar parcialmente al contribuyente, forzándolo a trabajar para fines que no ha elegido. La redistribución equivale a una forma de servidumbre moderna, pues convierte el fruto del trabajo individual en medio para los fines de terceros.

En coherencia con esta concepción y en línea con los autores previamente analizados, Nozick rechaza la idea de derechos positivos -aquellos que obligan a otros a proveer bienes o servicios- y sostiene que solo existen derechos negativos, que exigen no interferencia. Así, "un derecho a la vida no es un derecho a cualquier cosa que uno necesite para vivir... Otras personas no están forzadas a realizar actos positivos para mantenerte vivo" (Nozick, 1988, p. 179). El derecho a la vida significa el derecho a no ser asesinado, no el derecho a que otros provean alimentos, salud o educación. Por extensión, el llamado "derecho a la educación", entendido como obligación colectiva de financiar la enseñanza de otros, carece de legitimidad moral.

Desde esta perspectiva, la educación debe ser provista privadamente mediante transacciones voluntarias en el mercado o por caridad voluntaria. Las familias que valoran la educación de sus hijos pagarán por ella del mismo modo en que pagan por otros bienes. Los empresarios educativos competirán ofreciendo servicios de calidad y precio diferenciados, y becas privadas, financiadas por donantes filantrópicos, cubrirán a estudiantes talentosos sin recursos.

A diferencia de Rothbard, sin embargo, Nozick (1988) no aboga por la abolición total del Estado. Propone un Estado mínimo o "Estado protector", encargado exclusivamente de salvaguardar los derechos negativos fundamentales: seguridad, justicia y defensa nacional.

Mis conclusiones principales sobre el Estado son que un Estado mínimo, limitado a las estrechas funciones de protección contra la violencia, el robo y el fraude, de cumplimiento de contratos, etcétera, se justifica; que cualquier Estado más extenso violaría el derecho de las personas de no ser obligadas a hacer ciertas cosas y, por tanto, no se justifica; que el Estado mínimo es inspirador, así como correcto (p. 7).

Este Estado puede finanziarse mediante impuestos -aunque Nozick admite que ello introduce cierta tensión con su teoría de justicia en las tenencias-, y debe limitarse estrictamente a funciones de protección contra la violencia, el fraude o el incumplimiento contractual.

Las críticas a Nozick se concentran en tres puntos. Primero, su teoría de adquisición y transferencia presupone un estado de naturaleza con recursos sin dueño apropiables "mezclando trabajo propio", pero las distribuciones actuales derivan de siglos de conquistas y expropiaciones, lo que cuestiona la legitimidad de muchos títulos. Además, el principio de rectificación que propone implicaría, si se aplicara plenamente, redistribuciones masivas que Nozick no desarrolla.

Segundo, limitar los derechos legítimos a los puramente negativos es una opción normativa debatible. Tradiciones como la aristotélica, la republicana, la socialdemócrata y el enfoque de capacidades sostienen que derechos positivos a bienes básicos -como educación o salud- son necesarios para una libertad sustantiva; la libertad entendida solo como no interferencia deja intactas desigualdades estructurales que restringen la autonomía real.

Por último, la confianza en la caridad voluntaria como sustituto del Estado carece de sustento histórico: sociedades con Estados mínimos no garantizaron educación universal ni alfabetización masiva. La expansión escolar se consolidó cuando los Estados establecieron obligatoriedad y financiamiento impositivo.

En este marco, Nozick aparece como el principal fundamento normativo del Estado mínimo dentro del liberalismo libertario, ubicado entre el minarquismo de Hayek y el anarcocapitalismo de Rothbard. La educación opera como un test decisivo: si la justicia se basa en respetar derechos de propiedad, ningún objetivo colectivo podría justificar obligar a unos a financiar la educación de otros.

4.5 Murray Rothbard: anarcocapitalismo y abolición del Estado docente

Murray N. Rothbard (1926–1995) representa la radicalización filosófica del pensamiento liberal hacia su versión más extrema: el anarcocapitalismo⁹. En continuidad con la tradición individualista de la Escuela Austríaca, Rothbard sostiene que el Estado no es un árbitro neutral ni un proveedor de bienes colectivos, sino una institución intrínsecamente violenta y depredadora.

En *El manifiesto libertario* afirma que “el Estado es el agresor supremo [...] contra las personas y las propiedades del público” (Rothbard, 2005, p. 45). En ese contexto, la recaudación de impuestos para el financiamiento estatal constituye, por tanto, un acto criminal, es decir, los impuestos son robo institucionalizado, una forma sistemática de expropiación coercitiva de la propiedad legítimamente adquirida. Por esta razón se pregunta “¿qué es el Estado sino una mafia organizada? ¿Qué es el impuesto sino el robo a una escala descontrolada y gigantesca?” (p. 312).

Llevado al terreno de la educación, estos planteos conducen a una impugnación total de la educación pública. Para él, la enseñanza estatal financiada con impuestos viola simultáneamente la libertad del contribuyente y la de los padres obligados a aceptar escuelas determinadas por la autoridad. Las leyes de escolarización obligatoria, sostiene, “reprimen el crecimiento de escuelas privadas especializadas” e impiden “la educación del niño por [...] sus padres” (Rothbard, 2021, p. 90).

En coherencia con su ética de derechos naturales, rechaza la existencia de derechos positivos. La doctrina de que ‘todo niño tiene derecho a una educación’ constituye, para Rothbard, una distorsión conceptual porque los únicos derechos genuinos son los negativos, como “el derecho a la propiedad de uno mismo” (Rothbard, 2005, p. 180). Por eso plantea un dilema absoluto: o educación libre bajo control parental, o educación estatal con control ideológico. En su lógica no existe una tercera vía. “La única alternativa lógica a la ‘propiedad’ parental del niño es que el Estado arrebate el niño a sus padres y lo críe él mismo” (Rothbard, 2021, p. 104). En su visión, toda transferencia de autoridad educativa del ámbito familiar al estatal equivale a un avance del despotismo. La educación, para ser libre, debe ser privada, voluntaria y parentalmente controlada.

Comparte con Hayek y Friedman la preocupación por el adoctrinamiento. “La escuela pública permite influir en la mente de los jóvenes para que acepten las virtudes del gobierno” (Rothbard, 2014, p. 384). Pero, a diferencia de ambos, rechaza toda reforma moderada. El *voucher* es para él una trampa porque “quien paga al gaitero decide la tonada educativa” (Rothbard, 2021, p. 77). Aunque reconoce que Friedman muestra que es posible subsidiar sin mantener escuelas públicas, insiste, sin embargo, en que el *voucher* sigue siendo moralmente inaceptable y políticamente peligroso, porque mantiene el principio de coerción fiscal. Para él “el poder de subsidiar trae aparejado el de regular y controlar” (Rothbard, 2021, p. 182), lo que ampliaría el dominio estatal sobre las escuelas de iniciativa privadas.

Junto con el adoctrinamiento, Rothbard denuncia las ineficiencias económicas generadas por la educación pública. En *Poder y mercado* (Rothbard, 2014) sostiene que “la provisión pública de servicios, en oposición a la privada, disminuye el nivel de vida de buena parte de la población” (p. 382). Y agrega que “la asistencia obligatoria manda a la escuela a quienes no desean escolarizarse y por tanto hace que haya demasiados niños en ellas. Quedan muy pocos jóvenes en campos competitivos como el ocio, estudiar en casa y emplearse en negocios” (p. 385). De este modo, la educación estatal no solo coacciona la conciencia, sino que distorsiona los incentivos naturales, desplaza opciones legítimas (como la educación doméstica o la inserción laboral temprana) y reproduce ineficiencias estructurales en la sociedad. La consecuencia es un sistema ineficiente y coercitivo que, en su formulación más extrema, constituye “el modelo completo del Estado totalitario” (Rothbard, 2021, p. 145).

En su horizonte normativo, solo un orden social de intercambios voluntarios -donde las escuelas privadas compitan libremente y las familias elijan sin coacción- podría considerarse compatible con la libertad individual. En sus propias palabras:

La abolición de las escuelas públicas pondría fin a la carga anquilosante del impuesto a la propiedad y proveería una amplia gama de posibilidades educativas para satisfacer todas las necesidades y demandas libremente expresadas de la diversa y variada población del país (Rothbard, 2005, p. 238).

Desde una perspectiva crítica, la posición rothbardiana puede entenderse como el límite filosófico del liberalismo contemporáneo, es decir, una inversión total de la noción republicana de ciudadanía y de la función pública de la educación. Si para Hayek el problema radicaba en los excesos de intervención estatal, para Rothbard la mera existencia del Estado ya constituye una violación de la libertad. Su pensamiento no solo disuelve la legitimidad de la acción pública, sino que traslada el ideal de libertad a un terreno absoluto e intransigente, donde toda forma de autoridad colectiva -incluso democrática- se vuelve incompatible con los derechos y libertades individuales.

5. Discusión

5.1 Tres ejes de impugnación al Estado docente

El análisis comparado permite identificar tres líneas de crítica al Estado docente que atraviesan la constelación liberal/libertaria:

- *Eficiencia y cálculo económico.* Mises y Hayek sostienen que la ausencia de precios de mercado en la educación pública impide realizar un cálculo racional y convierte al sistema escolar en un cúmulo de inefficiencias. El conocimiento disperso no puede ser centralizado por autoridad estatal; por ello cualquier planificación conduce a rigidez y burocracia. El mercado, en cambio, ofrece un mecanismo de ajuste espontáneo que asigna recursos eficientemente según la demanda.
- *Monopolio intelectual y adoctrinamiento.* Hayek y Rothbard denuncian que el Estado docente monopoliza la formación de las conciencias y utiliza la escuela para imponer valores oficiales. En una sociedad plural, ningún currículo estatal puede ser neutral; siempre favorecerá la visión del grupo que domine el aparato estatal. Por ello, la educación pública deviene instrumento de homogeneización cultural y adoctrinamiento ideológico como señala Mises. La solución propuesta es un sistema descentralizado en el que familias y comunidades elijan la educación según sus valores, evitando la imposición de un canon único.
- *Ilegitimidad moral de la coerción fiscal.* Rothbard y Nozick sostienen que financiar la educación mediante impuestos viola los derechos naturales de propiedad. Ningún derecho positivo, incluido el “derecho a la educación”, puede justificar obligar a otros a pagar por servicios que no desean. Este eje de crítica trasciende la eficiencia o el adoctrinamiento y se enraíza en la concepción del Estado como organización coercitiva. Aunque Mises y Hayek no llevan el argumento al extremo, comparten la desconfianza hacia la redistribución.

5.2 Posiciones contrastadas sobre el rol del Estado en educación

A partir de estos ejes, se observa un arco de posiciones respecto del rol del Estado en la educación:

- *Estado instigador de mercado (Friedman y Hayek):* Este bloque representa la estrategia neoliberal de intervención estatal destinada a construir mercados educativos allí donde no existen. Tanto Friedman como Hayek coinciden en legitimar el financiamiento público mediante sistemas de *vouchers* o cheques escolares, pero lo hacen con un objetivo estratégico común: desmantelar el monopolio de la administración estatal. En esta convergencia, la propuesta de Friedman aporta la racionalidad de la mercantilización porque busca transformar la escuela en una unidad de negocio competitiva y a las

familias en clientes, imponiendo una lógica empresarial que desplaza la educación de su estatus de derecho social a la categoría de bien de consumo diferenciado. Complementariamente, Hayek inscribe esta mecánica en una estrategia de neutralización política. Para él, la atomización de la oferta educativa no es solo una cuestión de eficiencia, sino una táctica de inmunización para impedir que el Estado utilice la escuela como herramienta de cohesión social o planificación ideológica. En conjunto, esta posición no busca la retirada del Estado total, sino su reconfiguración como un ente que financia la demanda para forzar una competencia desigual, bloquear la construcción de sentidos colectivos y consagrarse las desigualdades de origen bajo la apariencia de una "libre elección".

- *Estado mínimo por restricción ética (Nozick)*. En este nivel, la crítica se desplaza de la eficiencia económica o la estrategia política hacia una impugnación estrictamente deontológica sobre los derechos de propiedad. Nozick rompe con el utilitarismo de los anteriores autores al considerar que la educación pública es ilegítima de raíz, independientemente de su calidad o contenido. Su argumento central radica en que el financiamiento fiscal de la educación equivale a una apropiación indebida del trabajo ajeno ("trabajo forzado"), violando el principio de justicia en las pertenencias. Desde esta óptica, el Estado debe limitarse exclusivamente a funciones de seguridad y justicia (Estado gendarme), careciendo de cualquier potestad para redistribuir recursos con fines educativos. Aquí la educación queda librada enteramente a la capacidad de pago individual o a la filantropía voluntaria, negando la existencia de cualquier pacto social que obligue a la comunidad a sostener la formación de las nuevas generaciones.
- *Privatización absoluta y desestatalización (Mises y Rothbard)*. Este último bloque radicaliza la postura austriaca exigiendo la separación total entre escuela y Estado. Ludwig von Mises y Murray Rothbard rechazan incluso los mecanismos de transición como los *vouchers*, argumentando que cualquier intervención estatal -aunque sea solo financiera- corrompe la naturaleza del servicio. Mises sostiene que la privatización total es la única vía para la "pacificación social", dado que la escuela pública inevitablemente impone una cultura oficial que genera conflictos irresolubles entre minorías. Rothbard lleva este argumento al extremo anarcocapitalista: al negar toda legitimidad al Estado, concibe a la educación pública no como un servicio fallido, sino como un dispositivo exitoso de domesticación y disciplinamiento de súbditos al servicio del poder. Para esta posición, la solución es el abolicionismo educativo estatal, convirtiendo a la enseñanza en una mercancía pura, sujeta sin regulaciones ni subsidios a las leyes de la oferta y la demanda del mercado privado.

6. Conclusiones

La reconstrucción genealógica aquí trazada permite concluir que lo que hoy se presenta como una ofensiva monolítica contra la educación pública es, en realidad, una constelación heterogénea de racionalidades que, aunque convergen en la impugnación del Estado docente, lo hacen desde fundamentos irreductibles entre sí. Desde el utilitarismo de Friedman hasta la deontología anarquista de Rothbard, pasando por la crítica epistémica de Hayek y el purismo ético de Nozick, no existe un "proyecto liberal" unificado, sino un arco de tensiones no resueltas sobre la naturaleza de la libertad, la legitimidad del poder y los límites de la obligación social.

En la coyuntura actual, el fenómeno del "mileísmo" trabaja precisamente sobre y entre estas grietas teóricas. Esta expresión política funciona como una amalgama táctica que instrumentaliza fragmentos contradictorios: toma de Hayek la paranoia sobre el adoctrinamiento, de Friedman la ingeniería de los *vouchers*, de Rothbard la retórica del Estado como "organización criminal" y de Nozick la equiparación de los impuestos con la esclavitud. Esta yuxtaposición produce un discurso de confrontación potente que, aunque inconsistente en términos teóricos, resulta al parecer eficaz en términos retóricos. A partir de la movilización de afectos y resentimientos, se desplaza la discusión pedagógica hacia el terreno de la indignación moral contra lo público.

El efecto de esta matriz discursiva no es la "apertura del debate", sino la clausura de la educación como problema político común. Al reducir el derecho a una mercancía y la ciudadanía a una capacidad de compra, estas racionalidades obturan o anulan las problematizaciones en torno a la igualdad o la inclusión educativa. Bajo esta lógica, la exclusión deja de ser una falla del sistema para convertirse en un resultado natural -y hasta deseable- de la libertad de mercado, y la desigualdad se reinterpreta, no como una injusticia a reparar, sino como la evidencia legítima de méritos y preferencias individuales que estimula la competencia. En definitiva, el horizonte que estas apropiaciones políticas habilitan no es el de una libertad ampliada, sino el de un conservadurismo anti-igualitario que presenta la retirada del Estado como liberación, mientras reinstala como destino legítimo las desigualdades que la educación pública buscó históricamente disputar.

PREVIEW VERSION

Referencias

- Álvarez Gallego, A. (2001). Del Estado docente a la sociedad educadora: ¿Un cambio de época?. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, pp. 35-58. DOI: 10.35362/rie260977
- Annunziata, R., Ariza, A., March, V. R., y Torres, S. (2024). La politización antipolítica. Análisis del fenómeno de Javier Milei. *Revista SAAP*, 18(1), pp. 13-42. DOI: 10.46468/rsaap.18.1.a1
- Berlin, I. (2001). *Dos conceptos de libertad y otros escritos*. Madrid, España: Alianza.
- Bohoslavsky, E. y Morresi, S. D. (2025). *Historia de las derechas en Argentina: De fines del siglo XIX a Milei*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), pp. 27-40. DOI: 10.3316/QRJ0902027
- Derrida, J. (1995). *Espectros de Marx. El estado de la deuda, el trabajo del duelo y la nueva internacional*. Madrid, España: Trotta.
- Feierstein, D., y Galante, M. (2023). *Genocidio y nuevas derechas: El caso argentino en perspectiva comparada*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Feldfeber, M. (2003). La redefinición del espacio público: El caso de las escuelas autogestionadas en Argentina. *Educação & Sociedade*, 24, pp. 923-943. DOI: 10.1590/S0101-73302003000300009
- Foucault, M. (1971). Nietzsche, la genealogía, la historia. En *Microfísica del poder* (pp. 7-29). Madrid, España: Ediciones de La Piqueta.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Friedman, M. (2022a). *Capitalismo y libertad*. Barcelona, España: Deusto.
- Friedman, M. (2022b). *Libertad de elegir*. Barcelona, España: Deusto.
- Gené, M. (2024). El ascenso de la derecha electoral argentina en el siglo XXI. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 33, e202. DOI: 10.26851/rucp.33.3
- Giovine, R. (2012). *El arte de gobernar el sistema educativo. Discursos de Estado y redes de integración socioeducativas*. Bernal, Argentina: UNQUI.
- Gluz, N., y Kesler, A. E. (2024). El avance de las nuevas derechas y el cercenamiento de lo común en las políticas educativas argentinas del siglo XXI. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 18(25), e133. DOI: 10.28998/2175-6600.2024v16n38pe17876
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires, Argentina: Miño & Dávila.
- Grinberg, S. (2024). “Nuestros reclamos ahora son otros”: Gubernamentalidad managerial y derechas anti-Estado. *Entramados*, 11(16), pp. 142-155.
- Hayek, F. A. (2008). *Camino de servidumbre*. Madrid, España: Unión Editorial.
- Hayek, F. A. (2013). The use of knowledge in society. En *Modern understandings of liberty and property* (pp. 27-38). Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Hayek, F. A. (2014). *Los fundamentos de la libertad*. Madrid, España: Loto

- Krawczyk, N. (2002). La reforma educativa en América Latina desde la perspectiva de los organismos multilaterales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(16).
- Mises, L. von (2005). *Liberalismo: En la tradición clásica*. Madrid, España: Unión Editorial.
- Mises, L. von (2011a). *Nación, Estado y economía*. Madrid, España: Unión Editorial.
- Mises, L. von (2011b). *La acción humana: Tratado de economía*. Madrid, España: Unión Editorial.
- Mises, L. von (2012). *Socialismo: Un análisis económico y sociológico*. Madrid, España: Unión Editorial.
- Morresi, S. D. (2008). *La nueva derecha argentina: La democracia sin política*. Los Polvorines, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento/Biblioteca Nacional.
- Morresi, S. D. (2021). Las derechas políticas, el enfoque sociohistórico y algunos apuntes personales. *Sociohistórica*, 47, e131. DOI: 10.24215/18521606e131
- Morresi, S. D., y Vicente, M. (2023). Rayos en cielo encapotado: La nueva derecha como una constante irregular en la Argentina. En P. Semán (Coord.), *Está entre nosotros ¿De dónde sale y hasta dónde puede llegarla extrema derecha que no vimos venir?* (pp. 43-80). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Mudde, C. (2021). *La ultraderecha hoy*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Nozick, R. (1988). *Anarquía, Estado y utopía*. México DF, México: Fondo de Cultura Económica.
- Pereyra Doval, G., Castro Rojas, S., Lucca, J. B., Iglesias, E., y Souroujon, G. (2024). *¿La Libertad Avanza? El ascenso de Milei y la derecha radical en Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Pocock, J. G. A. (2009). *Political thought and history*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Puiggrós, A. (2002). *Qué pasó en la educación argentina: Desde la conquista hasta el menemismo*. Buenos Aires, Argentina: Galerna.
- Retamozo, M. (2025). El populismo antipopulista de Javier Milei. Demandas, discurso y política de la derecha radical en Argentina. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 70(253), pp. 53-76. DOI: 10.22201/fcpys.2448492xe.2025.253.87496
- Rothbard, M. N. (2005). *El manifiesto libertario: Por una nueva libertad*. Buenos Aires, Argentina: Grito Sagrado.
- Rothbard, M. N. (2014). *Poder y mercado: El gobierno y la economía*. Buenos Aires, Argentina: Leviatán.
- Rothbard, M. N. (2021). *Educación: Libre y obligatoria*. Buenos Aires, Argentina: Titivillus.
- Rovira Kaltwasser, C. (2024). La ultraderecha en América Latina: Particularidades locales y conexiones globales. *Nueva Sociedad*, (312), pp. 62-78.
- Ruiz, G. R. (2009). La ley de educación reformada. Cuestiones problemáticas en torno a la recurrencia de reformas educativas (Primera parte). *Derecho y Ciencias Sociales*, 1, pp. 30-53.
- Ruiz, G. R. (2024). Recomposición libertaria y derecho a la educación. *Espacios en Blanco. Serie Indagaciones*, 34(2), pp. 239–252. DOI: 10.37177/UNICEN/EB34-412
- Saferstein, E. (2023). Entre libros y redes: la “batalla cultural” de las derechas radicalizadas. En P. Semán (Ed.), *Está entre nosotros. ¿De dónde sale y hasta dónde puede llegarla extrema derecha que no vimos venir?* (pp. 123-165). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Semán, P., y Welschinger, N. (2023). Juventudes mejoristas y el mileísmo de masas. En P. Semán (Coord.), *Está entre nosotros ¿De dónde sale y hasta dónde puede llegarla extrema derecha que no vimos venir?* (pp. 163–202). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

- Southwell, M., Boulan, N., y Zemaitis, S. (2024). Disputas curriculares y diferencia sexual: Argentina en 40 años de democracia. *Educação: Teoria e Prática*, 34(68). DOI: 10.18675/1981-8106.v34.n.68.s18637
- Stefanoni, P. (2021). *¿La rebeldía se volvió de derecha?* Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Tedesco, J. C., y Tenti Fanfani, E. (2001). *La reforma educativa en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: BID/Grupo Asesor Universidad de Stanford.
- Torrendell, C. H. (2014). La educación privada: Entre el neostatismo y la sociedad civil. *Cultura Económica*, 32(87), pp. 61-65.
- Wanschelbaum, C. (2023). El futuro llegó hace rato. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 17(24). DOI: 10.24215/23468866e130

Notas

1 El término *mileísmo* se emplea de manera creciente para referirse al entramado de ideas, prácticas y estilos políticos asociados a Javier Milei y a su espacio político (La Libertad Avanza-LLA) en la Argentina. Aunque su uso se ha expandido en el debate público, en la literatura académica constituye aún un concepto emergente y en proceso de delimitación. En términos generales, el *mileísmo* combina elementos de un ultroliberalismo económico –centrado en la reducción drástica del Estado, la desregulación y la exaltación del mercado como mecanismo casi exclusivo de coordinación social– con un discurso anti-establishment que interpela a “la casta” como enemigo político central. Al mismo tiempo, articula rasgos característicos de las derechas radicales contemporáneas: confrontación cultural permanente, construcción de antagonismos identitarios, rechazo (explícito o implícito) a ciertas mediaciones del orden democrático liberal y exaltación de un liderazgo personalista y carismático. Por su carácter híbrido y fluido, el término presenta significativas variaciones según el enfoque teórico de cada autor/a, por lo que su delimitación analítica continúa siendo objeto de debate y revisión.

2 El texto, además, se ocupa muy cuidadosamente de discernir en torno a los términos libertario y libertarianismo, lo que aporta erudición a las conceptualizaciones de un fenómeno en marcha.

3 Stefanoni (2021) lo define como una “Corriente creada por Murray Rothbard que combina valores culturales conservadores y la búsqueda de la abolición del Estado y la privatización completa de la vida social, incluso de la justicia y las fuerzas de seguridad. A menudo comparte espacios con las extremas derechas. Promueve un fortalecimiento de instituciones sociales como la familia, las iglesias y las empresas como contrapeso y alternativa al poder estatal (verdadero enemigo de la libertad)” (p. 162).

4 El autor citado se desempeña en la actualidad como Secretario de Educación del Ministerio de Capital Humano de la República Argentina.

5 También enunciado como bono, chéque o vale educativo.

6 El término “cuasi-mercado” describe un sistema donde la provisión del servicio educativo se abre a la competencia (tanto de escuelas públicas como privadas), y las familias ejercen su elección a través de “cheques” o *vouchers*. No es un mercado “puro” porque el Estado mantiene un rol central como financiador (emite los cheques) y como regulador (establece “estándares mínimos” de calidad y seguridad).

7 Se refiere a un orden social complejo y funcional que no es resultado de un designio humano ni de una dirección unificada. Por el contrario, surge del “mutuo ajuste de las actividades espontáneas de los individuos” (Hayek, 1960/2014, p. 214) que, actuando con conocimiento limitado, ignoraban lo que estaban haciendo a nivel colectivo. Hayek sostiene que la civilización misma, incluyendo el lenguaje, la moral y el mercado, es producto de este crecimiento espontáneo.

8 Dirigida a cuestionar la teoría de la justicia de John Rawls.

9 Como afirman Morresi y Vicente (2023), “el anarcocapitalismo es la doctrina que impulsa la desaparición del Estado para que todas las relaciones humanas se rijan solo por los intercambios voluntarios de los agentes; mientras que el minarquismo supone que ese ideal es inalcanzable y que siempre será necesario algún tipo de Estado que, para ser aceptable en términos morales, debería reducirse a la mínima expresión, salvaguardar las fronteras de colectivos predadores a través de un ejército y proteger la vida, la libertad y la propiedad de los individuos a través de un poder de policía y tribunales judiciales” (p. 62).