PERSPECTIVA
REVISTA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Volume 44, n. 2 – p. 01 – 26, abril/jun. 2026 – Florianópolis

eISSN 2175-795X

Revolución pasiva y neoliberalismo educativo: apuntes para el estudio gramsciano de las reformas educativas neoliberales en América Latina

Sebastián Jorge Gómez

Resumen

La categoría gramsciana de revolución pasiva, ampliamente discutida en los estudios gramscianos, ha tenido escasa circulación en el ámbito pedagógico. El artículo propone la hipótesis de que dicha categoría guarda capacidad heurística para el estudio de las reformas educativas neoliberales en América Latina en las décadas de 1980 y 1990, y tiene como objetivo fundamentarla en dos planos. Se trata de un estudio teórico-bibliográfico, basado en la lectura diacrónica de los *Cuadernos de la cárcel* y en la bibliografía especializada. Primero, se sostiene que la revolución pasiva, asumida como fórmula heurística, tiene un correlato educativo en la reflexión carcelaria de Gramsci. Segundo, se operativiza la categoría para el análisis de las reformas, a partir de tres aristas: a) luego de una fase de ataque frontal (o guerra de movimiento), es una respuesta, simultáneamente internacional y nacional, a la crisis de hegemonía desatada por el *68 global*; b) supone una compleja dinámica de revolución/restauración, al producir una descomposición del Estado keynesiano y una recomposición "desde arriba" y molecular de las relaciones de fuerzas en un contexto de guerra de posiciones; c) adopta parcialmente las demandas subalternas del movimiento del 68 (autonomía, creatividad, polivalencia, crítica al autoritarismo) en una lógica de "corrosión reformista" que neutraliza el desafío revolucionario e instaura una nueva hegemonía. Se concluye que la revolución pasiva permite captar la paradoja de esas reformas, que, presentándose como innovadoras y progresistas, restauraron el orden político-pedagógico y profundizaron las desigualdades socioeducativas.

Palabras clave: Revolución-restauración. Neoliberalismo educativo. América Latina.

Sebastián Jorge Gómez
Universidade de Buenos Aires, UBA, Argentina
E-*mail*: sebastianjorgegomez@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-6343-8972

Recebido em: 18/02/2026
Aprovado em: 07/07/2026

CC BY

http://www.perspectiva.ufsc.br
http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2026.e110890

Resumo

Revolução passiva e neoliberalismo educacional: apontamentos para o estudo gramsciano das reformas educacionais neoliberais na América Latina

A categoria gramsciana de revolução passiva, amplamente discutida nos estudos gramscianos, tem tido escassa circulação no âmbito pedagógico. O artigo propõe a hipótese de que essa categoria guarda capacidade heurística para o estudo das reformas educacionais neoliberais na América Latina nas décadas de 1980 e 1990 e tem como objetivo fundamentá-la em dois planos. Trata-se de um estudo teórico-bibliográfico, baseado na leitura diacrônica dos *Cadernos do cárcere* e na bibliografia especializada. Primeiro, sustenta-se que a revolução passiva, assumida como fórmula heurística, tem um correlato educativo na reflexão carcerária de Gramsci. Segundo, operacionaliza-se a categoria para a análise das reformas, a partir de três aspectos: a) depois de uma fase de ataque frontal (ou guerra de movimento), é uma resposta, simultaneamente internacional e nacional, à crise de hegemonia desencadeada pelo *68 global*; b) supõe uma complexa dinâmica de revolução/restauração, ao produzir uma decomposição do Estado keynesiano e uma recomposição "pelo alto" e molecular das relações de forças em um contexto de guerra de posições; c) adota parcialmente as demandas subalternas do movimento de 68 (autonomia, criatividade, polivalência, crítica ao autoritarismo) em uma lógica de "corrosão reformista" que neutraliza o desafio revolucionário e instaura uma nova hegemonia. Conclui-se que a revolução passiva permite captar o paradoxo dessas reformas, que, apresentando-se como inovadoras e progressistas, restauraram a ordem político-pedagógica e aprofundaram as desigualdades socioeducativas.

Palavras-chave:
Revolução-restauração.
Neoliberalismo educacional.
América Latina.

Abstract

Passive revolution and educational neoliberalism: notes for the Gramscian study of neoliberal educational reforms in Latin America

The Gramscian category of passive revolution, widely discussed in Gramscian studies, has had limited circulation in the field of education. The article puts forward the hypothesis that this category has heuristic value for the study of neoliberal educational reforms in Latin America in the 1980s and 1990s, and aims to substantiate it on two levels. It is a theoretical and bibliographical study, based on a diachronic reading of the Prison Notebooks and on the specialized literature. First, it argues that passive revolution, taken as a heuristic formula, has an educational correlate in Gramsci's prison reflections. Second, it operationalizes the category for the analysis of these reforms through three aspects: a) following a phase of frontal attack (or war of movement), it is a response, simultaneously international and national, to the crisis of hegemony unleashed by the global 1968 movement; b) it involves a complex dynamic of revolution/restoration, producing a decomposition of the Keynesian state and a molecular recomposition "from above" of the relations of force in a context of war of position; c) it partially incorporates the subaltern demands of the 1968 movement (autonomy, creativity, versatility, critique of authoritarianism) in a logic of "reformist corrosion" that neutralizes the revolutionary challenge and establishes a new hegemony. The article concludes that passive revolution makes it possible to grasp the paradox of these reforms, which, while presenting themselves as innovative and progressive, restored the political-pedagogical order and deepened socio-educational inequalities.

Keywords:
Revolution-restoration.
Educational neoliberalism.
Latin America.

Introducción

La fortuna de la noción gramsciana de revolución pasiva ha sido tardía, encontrándose las primeras indagaciones recién en los 70 con los trabajos en Italia de Gerratana (1972), Buci-Glucksmann (1975) y, fundamentalmente, De Felice (1977) (Liguori, 2022; Modonesi, 2020). Luego de la retracción de los años 80/90, en el nuevo ciclo de estudios gramscianos, la categoría anima innumerables exploraciones, polémicas y usos. Sin embargo, en el ámbito pedagógico, la circulación de la fórmula ha sido más bien escasa.

La hipótesis del artículo es la siguiente: la categoría revolución pasiva guarda capacidad heurística para abordar las reformas educativas neoliberales en América Latina. Si bien la demostración cabal de la hipótesis supone el desarrollo de distintos niveles, el artículo se concentra en dos planos: a) la categoría revolución pasiva tiene un correlato educativo en los *Cuadernos de la cárcel*; b) los principales rasgos de la revolución pasiva aprehenden, en términos generales, las modulaciones del neoliberalismo educativo en América Latina.

Precisamente estos dos planos organizan al artículo. Primero, se delinean componentes teóricos y educativos de la revolución pasiva en los *Cuadernos* y se fundamenta su carácter de paradigma historiográfico; luego, se plantean apuntes para el análisis del neoliberalismo en el campo educativo latinoamericano. La expresión apuntes se utiliza para indicar el carácter introductorio del artículo, esto es, más que un análisis exhaustivo de las reformas pedagógicas neoliberales en América Latina, el propósito del escrito reside en mostrar la capacidad heurística de la perspectiva gramsciana y, puntualmente, de la revolución pasiva para el análisis historiográfico del neoliberalismo educativo.

El oxímoron de la revolución pasiva en los *Cuadernos* y su correlato educativo

> *Si queremos que todo siga como está, es preciso que todo cambie.*
> (Tomasi di Lampedusa, 1988, p. 20).

El artículo asume a la revolución pasiva en términos de una fórmula heurística (Thomas, 2020), es decir, como una perspectiva general que organiza (en diferentes sentidos y tiempos) la investigación carcelaria en torno a la crisis de hegemonía y la recomposición del orden burgués. En este sentido, se considera que las reflexiones educativas en los *Cuadernos* adquieren una densidad particular al interior de la problemática de la revolución pasiva, esto es, de la fase histórica abierta con posterioridad a las derrotas del movimiento obrero en los años 20.

Al contar con una dilatación creciente, la revolución pasiva se encuentra entre las categorías que más signan y atraviesan al ritmo del pensamiento gramsciano en los *Cuadernos*. Aunque la problemática teórica ya estaba sugerida en notas precedentes, la primera aparición del sintagma

revolución pasiva acontece en el Cuaderno mixto 4, 57 (noviembre de 1930)[1]. Bajo la rúbrica *"Vincenzo Cuoco y la revolución pasiva"*, Gramsci recupera de forma explícita la fórmula de Cuoco para el análisis de la fallida revolución napolitana de 1799 y el *Risorgimento* italiano; sugiere que dicha fórmula podría convertirse en una clave explicativa para el conjunto del siglo XIX europeo, es decir, para los países que modernizaron al Estado "sin pasar por la revolución política de tipo radical-jacobino" (Gramsci, 2023, C. 4, 57). La recuperación de la fórmula revolución pasiva arroja luz sobre los cambios en los vínculos entre clases sociales, por lo que no es casual que su aparición coincida con la primera formulación de la teoría de las relaciones de fuerzas en el Cuaderno 4, 38 (octubre de 1930).

Unos meses antes, en febrero-marzo de 1930, Gramsci escribe en el Cuaderno 1 el bloque de notas delimitado entre la nota 43 y 144. En las primeras notas de este bloque (43-44) dedicadas al *Risorgimento*, ya se delinean algunos conceptos claves de los *Cuadernos* mientras en la nota 43, aparece por primera vez el problema del transformismo (es decir, la incorporación molecular por parte de los moderados del Partido de Acción), en la nota 44, hacen lo propio el concepto de hegemonía en una rica multiplicidad de dimensiones y la fórmula "revolución sin revolución" para indicar las formas y límites del *Risorgimento*. En un momento posterior, añadirá al lado de la fórmula (en interlínea) la referencia a la revolución de pasiva: "revolución sin revolución [o revolución pasiva según la expresión de V. Cuoco]" (Gramsci, 2023, C. 1, 44).

De forma preliminar, en los *Cuadernos* la revolución pasiva aplica al *Risorgimento*, pero termina por extenderse "a toda época compleja de cambios históricos", tal como Gramsci (2023) afirma en la nota 62 del Cuaderno misceláneo 15 (junio-julio de 1933). Así, la fórmula alcanzará también al análisis de complejos fenómenos político-económicos del siglo XX como el fascismo italiano, el americanismo e incluso los desafíos propios de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Se trata de modelos que surgen o se expanden en la fase histórica sucesiva a la primera guerra mundial y la Revolución de octubre, es decir, cuando la burguesía se ve compelida a responder a la emergencia de las masas en la vida política y a la crisis de hegemonía. En extrema síntesis, la revolución pasiva capta la emergencia simultánea de un nuevo gobierno de las masas y de la economía en los años 20/30. Ante un Estado liberal en disolución y un aparato hegemónico resquebrajado, las clases dominantes buscaban la reconstrucción de una nueva hegemonía y neutralizar al desafío revolucionario; la nueva hegemonía estaba mediada por la revolución pasiva. Era una escena compleja y crítica, entre otras razones, porque la crisis de hegemonía respondía al

[1] En la edición crítica de 1975 (Gramsci, 1975), Gerratana clasificó esta nota como A, aunque aclaró que no fue retomada. En el período que Gramsci inicia los Cuadernos especiales 10 y 11 (1932), canceló el texto como lo hacía con otras notas de primera redacción.Para la datación de las notas carcelarias, se siguen las indicaciones de Francioni, retomadas por Cospito (2016).

contraste entre el creciente cosmopolitismo de la economía y el nacionalismo de la política, es decir, la incapacidad o límites de las clases dirigentes para adecuar el momento político a la internacionalización de la economía.

Luego de la primera referencia en noviembre de 1930, la fórmula revolución pasiva retorna y comienza a volverse decisiva sólo en enero-febrero de 1932 en el Cuaderno mixto 8, es decir, a posteriori, pero también en articulación con la superación de los resabios economicistas en el marxismo y su fundamentación en clave de filosofía de la praxis en 1931. Concretamente, la fórmula reaparece ya no sólo para indagar al *Risorgimento* sino también para impugnar la historiografía crociana e indagar la función histórica del fascismo, esto es, para establecer un vínculo entre el intelectual cosmopolita y el fascismo en el terreno de la reconstrucción global de la hegemonía burguesa. En la nota 25 del Cuaderno 8 (enero de 1932), Gramsci (2023) recupera la fórmula revolución pasiva para continuar el análisis del *Risorgimento* en clave de pasivización de las reivindicaciones populares; vincula la fórmula al concepto revolución/restauración que llamativamente atribuye a Edgar Quinet (Di Meo, 2020). Poco más adelante (febrero de 1932), sugiere: "historicismo de Croce debe relacionarse con lo que ha sido observado en notas precedentes con los conceptos de 'revolución pasiva', de 'revolución-restauración', de 'conservación-innovación' (…)" (Gramsci, 2023, C. 8, 39). Y pocos meses después (abril de 1932), en la nota 236 del Cuaderno 8, aborda al fascismo como revolución pasiva*:* "¿Un nuevo 'liberalismo', en las condiciones modernas, no sería precisamente el 'fascismo'? ¿No sería el fascismo precisamente la forma de 'revolución pasiva' propia del siglo XX, así como el liberalismo lo fue para el siglo XIX?" (Gramsci, 2023, C. 8, 236). Esta nota prosigue trazando no una equivalencia, pero sí una articulación entre revolución pasiva y guerra de posiciones, es decir, entre las dinámicas político-sociales de los años 20 y la forma que asumió la lucha política; una articulación, por cierto, que es preciso leerla también en conexión con el concepto de hegemonía. En este sentido, guerra de posiciones, revolución pasiva y hegemonía forman parte de una misma unidad problemática relativa a la crisis del Estado liberal (Cospito, 2011; Voza, 2004)[2].

El Cuaderno especial 10 (abril de 1932-junio de 1935) retoma líneas teóricas del Cuaderno 8, ahondando el nexo entre el fascismo como revolución pasiva y el papel de Croce como teórico de la revolución pasiva. Fundada sobre el paradigma de la traducción, en los *Cuadernos* la revolución pasiva fascista aparece como un modelo de respuesta arquetípico a un problema italiano, pero que, a

[2] Como parte de la reflexión sobre la "política totalitaria", tal articulación teórica se esboza por primera vez en el Cuaderno 6, 138 (agosto de 1931).

la vez, era europeo: la reconstrucción de la hegemonía burguesa en la posguerra[3]. Al abordar al fascismo como el agente europeo de la revolución pasiva, Gramsci traza un paralelo entre el siglo XIX y XX:

> En la Europa de 1789 a 1870 se dio una guerra de movimientos (política) en la revolución francesa y una larga guerra de posiciones desde 1815 hasta 1870; en la época actual, la guerra de movimientos se dio políticamente desde marzo de 1917 hasta marzo de 1921, y le ha seguido una guerra de posiciones cuyo representante, además de práctico (para Italia), ideológico, para Europa, es el fascismo (Gramsci, 2023, C. 10, I, 9).

La primera guerra mundial y la Revolución rusa habían desatado una aguda crisis de la hegemonía liberal que Gramsci ya teoriza en el Cuaderno 1. Durante el siglo XIX, la burguesía resolvió la crisis de hegemonía desatada por la revolución francesa (1789) en clave de revolución pasiva; a partir de la expansión imperialista (1870) y, puntualmente, la derrota de la Comuna de París (1871), la clase dominante consolida un ejercicio de la hegemonía a través de mediaciones parlamentarias basadas en la ideología del libre mercado (el "individualismo económico") y la separación formal entre sociedad civil – Estado. Sin embargo, la crisis de la posguerra era de otro tenor; una verdadera "fractura histórica" (Gramsci, 2023, C. 15, 59) que modificaba la estructura hegemónica precedente y colocaba en crisis al aparato hegemónico burgués-liberal. Ante la inflexión irreversible del "régimen parlamentario", las clases dominantes se veían compelidas a responder con modelos político-económicos y educativos pos-liberales para conservar su poder. En este marco, la categoría revolución pasiva ya no buscaba explicar la dinámica de acceso al poder por parte de una nueva clase social, esto es, la burguesía durante el siglo XIX, sino el modo en que la misma conservaba su dominio en momentos de crisis y evitaba el acceso al poder de otra nueva clase: el proletariado.

La revolución bolchevique simbolizaba el último episodio victorioso del "ataque frontal". A partir de la derrota del movimiento obrero alemán en marzo de 1921, es decir, la derrota de una de las últimas grandes agitaciones revolucionaria del movimiento obrero europeo, Gramsci dibuja un nuevo escenario en Europa: la guerra de movimientos deja paso a una guerra de posiciones que pretendía moldear integral y molecularmente al desafío revolucionario. El régimen de Mussolini era no tanto una simple reacción a la crisis de hegemonía, como una tentativa de resolución de la misma desde el Estado (es decir, desde arriba) y global (económica, política y también educativa) a través de una forma novedosa de revolución pasiva que consistía en una descomposición y recomposición en clave post parlamentaria del Estado y la sociedad; una gestión post liberal del conflicto social que se asentaba en moderar la anarquía de la producción ("economía programática") en sustitución del

[3] En los *Cuadernos* la historia de Italia forma parte de la historia europea, por lo que el análisis del *Risorgimento*, de la Italia liberal y del fascismo expresan este nexo. En rigor, el carácter ineludible del nexo particularidad nacional-procesos internacionales es una marca de la reflexión carcelaria.

viejo individualismo económico. En este sentido, el fascismo (al igual que el americanismo, como veremos), acogía elementos de la programación económica para conservar el capitalismo. En esta línea, la noción de Estado integral gramsciana es inaprehensible por fuera de la revolución pasiva. El corporativismo fascista era una forma de economía programática (es decir, una economía regulada, no una economía de planificación al estilo soviético) que saturaba a la sociedad civil e instalaba una hegemonía capilar, posliberal y de larga duración sobre el sentido común; se trataba de una conservación/innovación que neutralizaba la iniciativa subalterna en todos los confines de la vida social y en una clave de restauración del orden acogía "cierta parte de las exigencias populares" (Gramsci, 2023, C. 10, II, 41). En suma, se trataba de un tipo nuevo de gobierno de la economía y de las masas que se acentuará y extenderá al resto de Europa con la crisis económica de 1929 (Antonini, 2020; Frosini, 2017a, 2017b).

Como se ha fundamentado en otras oportunidades, es posible aprehender la reforma educativa a manos del Ministro de Instrucción del fascismo, Giovanni Gentile en 1923, y analizada por Gramsci en el Cuaderno especial 12, como el capítulo educativo de la revolución pasiva fascista (Gómez, 2024). En línea con su lectura del fascismo, para Gramsci la reforma del 23 tenía un propósito: dirimir la hegemonía en crisis en el terreno educativo. Las subsiguientes modificaciones o cambios de la Reforma Gentile (incluido el Concordato) en los 20/30, son leídas por Gramsci dentro de la gramática dispuesta por la reforma gentiliana. En otras palabras, la reforma Gentile supuso cambios hegemónicos moleculares que contenían, de alguna u otra manera, a los ajustes sucesivos dispuestos por el régimen.

El análisis del fascismo en términos de revolución pasiva capta la lectura de Gramsci de los cambios introducidos en el sistema educativo por parte de la reforma gentiliana: una incorporación de las clases subalternas al Estado y a sus circuitos educativos en clave de pasivización. Luego de la escuela elemental, la reforma establecía un sistema educativo signado por la fragmentación interna: escuela media inferior (dividida en escuela complementaria, gimnasio, primer ciclo del instituto técnico y del magisterio); esta escuela media inferior era continuada por cinco cursos superiores prácticamente simétricos: liceo clásico, segundo ciclo del Instituto técnico y del magisterio, liceo científico y liceo femenino. El acceso a la escuela media interior y los pasajes sucesivos eran regulados por rigurosos exámenes de admisión; existía un verdadero quiebre entre la escuela elemental y media inferior, por una parte, y la media superior, por otra. A su vez, la introducción del latín como materia fundamental, también en la escuela técnica, no respondía solo a la transmisión de una herencia cultural, como a una función estrictamente selectiva. En esta arquitectura elitista, era central el liceo científico que permitía el acceso a ciertas universidades, pero, sobre todo, el liceo clásico de formación desinteresada y humanista que era el único segmento habilitante para las

Facultades de Letras, Filosofía y Derecho donde tradicionalmente se formaba a la clase dirigente. La reforma sostenía la tradicional separación entre, por una parte, escuela de cultura y escuela técnica bajo el control del Ministerio de la Instrucción Pública y, por otra, las escuelas profesionales dependientes del Ministerio de Economía. Con todo, la reforma había rigidizado la separación entre un trayecto formativo reservado a la clase dirigente y un trayecto breve (sin niveles ulteriores) para las clases subalternas.

Más que responder a las exigencias económicas de su tiempo, la reforma gentiliana estaba animada por un marcado sesgo elitista que reducía los principales circuitos educativos a grupos privilegiados. En línea con su reflexión sobre el tratamiento de la crisis de hegemonía por parte del fascismo, para Gramsci la reforma gentiliana dirimía la crisis escolar a través de una diferenciación "caótica" entre circuitos educativos que no resolvía tal crisis e reintroducía la fractura entre escuela clásica y profesional, entre humanismo y técnica. Incluso, la multiplicación de las escuelas profesionales "predicada como democrática" (Gramsci, 2023, C. 12, 2) al ampliar las posibilidades educativas de los sectores subalternos, para Gramsci formaba parte del nuevo gobierno de las masas por parte de un Estado que se volvía integral. En definitiva, estas modificaciones no alteraban el sesgo elitista de la reforma de 1923: se continuaba perpetuando la función instrumental de las clases subalternas y directiva de la burguesía, cristalizando en "formas chinas" (Gramsci, 2023, C. 12, 2) las desigualdades socioeducativas. La fórmula revolución pasiva permite entender la reforma Gentile como una restructuración de las relaciones hegemónicas y educativas que parece democrática al responder al "subversivismo (...) esporádico, elemental, desorganizado" (Gramsci, 2023, C. 10, II, 41, XIV) de las masas populares, pero, en rigor, continúa el dominio bajo nuevas modalidades. Más aún, la fórmula revolución-restauración aprehende en su complejidad la reforma gentiliana que oscilaba entre un carácter regresivo al responder a las clases tradicionales y una impronta creativa al introducir una novedosa arquitectura escolar. En suma, la reforma formaba parte de la reconfiguración político-educativa (hegemónica) de las fuerzas sociales y novedosa del pueblo desde el Estado (Frosini, 2021).

Se podría realizar un paralelo entre la reflexión gramsciana sobre la reforma gentiliana y el análisis, en un período similar, de la propuesta del corporativismo fascista que también era incapaz de resolver la crisis de hegemonía de la época. En el Cuaderno 10, I, 9 (mediados de abril – mediados de mayo de 1932), es decir, poco tiempo antes del inicio del Cuaderno 12 (mayo-junio de 1932), Gramsci (2023) aborda la propuesta corporativista en términos de una revolución pasiva que introduce modificaciones "más o menos profundas" al acentuar una planificación de la economía y el papel estatal; pero tales modificaciones no alteraban la hegemonía de las clases tradicionales e incorporaban de manera pasiva las masas al Estado (Guzzone, 2018). Si bien Gramsci presenta dudas

sobre la capacidad del modelo corporativo para responder a los desafíos de la época mientras en el caso de la reforma gentiliana no deja dudas sobre sus límites, la conclusión sobre el corporativismo bajo la dirección de las clases tradicionales, puede hacerse extensiva a la reforma gentiliana:

> Que este esquema pueda traducirse en la práctica, y en qué medida y bajo qué formas, tiene un valor relativo: lo que importa política e ideológicamente es que puede tener y realmente tiene la virtud de prestarse a crear un periodo de espera y de expectativas (…), y por tanto a mantener el sistema hegemónico y las fuerzas de coerción militar y civil a disposición de las clases dirigentes tradicionales (Gramsci, 2023, C. 10, I, 9).

El análisis de la reforma educativa gentiliana en clave de revolución pasiva se advierte también en el plano pedagógico-didáctico y, en particular, en la inclusión de la religión como contenido obligatorio en la escuela elemental por parte del fascismo (Baldacci, 2017). Siguiendo la concepción hegeliana de la religión como fase primitiva de la filosofía y buena para la infancia de la humanidad, la reforma neoidealista de Gentile postulaba a la religión como fundamento y coronación de la escuela elemental. Siendo el sentido común el punto de partida (la tesis) del proceso educativo, la inclusión de la enseñanza de la religión como contenido de la escuela elemental suponía que la antítesis (la enseñanza) fuera débil, fragmentada e incluso "paternalista". La simplicidad del contenido religioso propuesto era incapaz de ejercer una auténtica negación de la tesis; en otras palabras, el sentido común (la tesis) solo terminaba por asimilar algunos elementos de la antítesis (enseñanza). Se trata, como afirma Gramsci (2023) en la crítica a Croce en el Cuaderno 8, 225 (que profundiza en el Cuaderno 10, II, 41) de una "dialéctica domesticada", propia de la lógica revolución-restauración y la revolución pasiva.

A pesar de su impronta democrática al valorizar el contexto cultural y social del estudiante o postular la identidad educador-educando en el acto educativo, para Gramsci el espontaneísmo gentiliano expresaba una dialéctica sin antítesis y, por tanto, incapaz de un progreso cognitivo real de las clases subalternas. Tal como insiste en el Cuaderno 12, 2, este espontaneísmo, terminaba por subestimar toda prescripción didáctica[4]. Desde estas premisas que pregonaban la distinción entre instrucción (concebida como mecanicista al escindir educador-educando) y educación (concebida como verdadero acto pedagógico de identificación educador-educando) la reforma gentiliana abolió las materias de psicología y aprendizaje didáctico de la formación docente. De este modo, Gentile eludía la tercera tesis de Marx sobre Feuerbach tantas veces referida por Gramsci (1974): "El educador debe ser educado".

Sería factible articular el análisis de la reforma educativa gentiliana con otra forma o dispositivo vinculado a la revolución pasiva: el transformismo. Con este neologismo, Gramsci

[4] La objeción se encuentra también en otros pasajes, como en el Cuaderno especial 29 (probablemente abril de 1935), dedicado al estudio de la gramática, donde Gramsci señala el carácter reaccionario de la posición de Gentile al excluir la gramática en la enseñanza escolar (Gramsci, 2023, C. 29, 6).

designa el proceso hegemónico y molecular a través del cual las clases dominantes absorben, mediante la cooptación o el tránsito voluntario, a intelectuales o grupos dirigentes del campo de las clases subalternas al campo de las clases dominantes. Si bien no a todos los transformismos les corresponden revoluciones pasivas, todas las revoluciones pasivas suponen dinámicas transformistas.

En las notas 43 y 46 del Cuaderno 1 aparece, por un lado, la cuestión del transformismo como parte del análisis del *Risorgimento* y, más concretamente, la incorporación molecular por parte de los moderados de grupos y dirigentes del rebelde Partido de Acción; y por otro, la relevancia del programa educativo en esta operación[5]. Es posible un paralelo entre el programa político, moral y educativo de los moderados de cuño transformista, con el papel de Croce como teórico de la revolución pasiva y Gentile como pedagogo de la misma en los años 20/30; si Croce había realizado una traducción de la teoría de la revolución pasiva en la práctica historiográfica, Gentile hizo lo propio en el terreno educativo al ofrecer una renovada concepción pedagógica. En este sentido, la reforma gentiliana y su pedagogía, formaban parte del transformismo, es decir, de la absorción de las diversas categorías de intelectuales (entre ellos, al propio cuerpo docente) que terminaba por debilitar a las clases subalternas.

Un recorrido por la categoría gramsciana de revolución pasiva supone atender no sólo al fascismo; también al americanismo que en los *Cuadernos* emerge como el fenómeno dominante de la revolución pasiva del siglo XX. Aunque el tópico se encuentra en planes de trabajo y en diversas notas, Gramsci dedica el Cuaderno especial 22 al análisis del fenómeno (segunda mitad de 1934). El fordismo surgía "como un punto extremo de la tentativa por parte de la industria para superar la ley tendencial de la caída de la tasa de ganancia" (Gramsci, 2023, C. 22, 1); se constituía como una respuesta eficaz, aunque no definitiva, a la contradicción entre fuerzas productivas y relaciones de producción capitalistas. Aún golpeado por la crisis económica de 1929, Estados Unidos (EEUU) aparecía como el país con mayor capacidad de innovación tecnológica (el taylorismo con su organización científica del trabajo) y de suscitar nuevas formas de regulación de la economía (salarios y consumos altos, característicos del fordismo) como así también una nueva subjetividad y ética adecuada a un nuevo modelo de trabajo. La racionalización y estandarización de la organización laboral como las tendencias hacia la economía programática repercutían en la vida social y personal al operarse una subordinación de la vida privada a las exigencias económicas; la fábrica asaltaba a la sociedad y suscitaba la formación de una nueva personalidad. El consenso de esta nueva morfología productiva y social se basaba, en buena medida, en los altos salarios y la ideología meritocrática. En este sentido, el americanismo implicaba una recomposición pasiva de la hegemonía burguesa que

[5] En el Cuaderno especial 19 dedicado al *Risorgimento* (julio-agosto de 1934 – febrero de 1935), Gramsci retoma ambas notas y profundiza el nexo teórico entre revolución pasiva y transformismo.

respondía a demandas del proletariado, neutralizaba de manera molecular al desafío revolucionario y suscitaba una nuevo consenso. En definitiva, compartía con el fascismo la tentativa de promover cambios para conservar la hegemonía, aunque para el sardo contenía elementos más progresivos.

Gramsci advierte la expansión molecular del americanismo sobre una Europa que mostraba una sofisticada tradición y superestructura, pero también improductividad y parasitismo. El carácter expansivo del americanismo marca uno de los signos de la crisis de hegemonía: el creciente contraste entre el cosmopolitismo de la economía y el nacionalismo de la política. El fordismo/americanismo era un fenómeno progresivo porque empleaba la racionalidad científica en los procesos de trabajo o mejoraba las condiciones de vida del proletariado; sin embargo, para Gramsci no aparecía capaz de difundir una nueva forma de civilidad en Europa y, por tanto, guardaba dudas sobre su capacidad de superación de la crisis (Vacca, 2017a).

Estas dudas del sardo también se divisan en el plano educativo. El americanismo aparecía como un criterio objetivo para adecuar al sistema educativo de la época debido a su progresivo vínculo entre ciencia y trabajo, o su pretensión de forjar un nuevo tipo de intelectual ("especialista + político"). Sin embargo, Gramsci no parece encontrar experiencias educativas capaces de responder de manera adecuada al nuevo desafío. Sin un conocimiento sutil del heterogéneo activismo americano, Gramsci advierte sus novedades educativas: vínculo estrecho entre trabajo manual e intelectual (aunque con riesgos de *snobismo*), libertad en la exploración pedagógica y disciplina confiada al estudiante, crítica al autoritarismo didáctico, etc. (Maltese, 2012, 2019). De manera similar al análisis americanismo, el sardo considera interesantes las exploraciones, pero manifiesta reservas sobre su capacidad de universalización (Gramsci, 2023, C. 9, 119). Como en la pedagogía gentiliana, el escolanovismo tenía límites para superar, en el plano educativo, la crisis de hegemonía[6]. Sólo la propuesta que Gramsci esboza en el Cuaderno 12 de una escuela unitaria era capaz, en el terreno educativo, de responder a dicha crisis y al propósito de suscitar un "americanismo de marca no americana".

En tanto fase histórica mundial, la revolución pasiva enmarca las reflexiones de Gramsci sobre construcción del Estado socialista en los años 20/30 en la URSS. Si bien excede a los fines del artículo, es posible sugerir que elementos propios de la categoría revolución pasiva se entremezclan en la reflexión gramsciana sobre la URSS: transformaciones planteadas desde "lo alto"; el peligro de la "estadolatría; la guerra de posiciones para indicar tanto la posición del bolchevismo en el escenario internacional como los problemas que debía afrontar internamente; la necesidad de una concentración

[6] Dadas las restricciones en el conocimiento de los ensayos educativos americanos, es posible que el objetivo de la polémica gramsciana contra el activismo sea, en buena medida, el activismo idealistico de derivación gentiliana (Maltese, 2008, p. 296).

inaudita de hegemonía. De hecho, en los *Cuadernos* se aborda a la URSS en términos de un "cesarismo progresivo" con límites para lanzar un desafío hegemónico a escala global (Vacca, 2017b). Para reflexionar sobre el plano educativo soviético, resulta interesante la sugerencia de Vacca (2017a, p. 137): la polémica de Gramsci en los *Cuadernos* contra Trotsky y la preeminencia educativa de métodos coercitivos en la difusión del taylorismo, bien podría hacer referencia al stalinismo de los años 30 y su primer plan quinquenal. En los *Cuadernos*, la pedagogía soviética cuenta con límites para superar la crisis de hegemonía de la época y responder a las innovaciones productivas del americanismo. En este sentido, la propuesta de la escuela unitaria guarda deudas con los debates en el seno de la III Internacional Comunista, pero también es sumamente original y sus fuentes exceden al bolchevismo: el neoidealismo italiano, el escolanovismo, la reforma de la escuela en Austria diseñada por el dirigente socialdemócrata Otto Glöckel, etc. Tal vez, la falta de referencia en los *Cuadernos* a la noción de "escuela politécnica", tan extendida por entonces en la URSS, responda a los límites educativos - corporativos que el sardo advertía en el bolchevismo, esto es, una educación que pretendía formar para el ámbito laboral, pero descuidaba la formación generalista. En definitiva, la propuesta de la escuela unitaria operaba como una anti-revolución pasiva en el ámbito educativo.

Con todo, en polémica con las tesis catastrofistas sobre el destino del capitalismo por parte del stalinismo, para Gramsci la revolución pasiva signaba la época y advertía la capacidad de recomposición de la hegemonía burguesa. La crisis de hegemonía de la posguerra no era un epifenómeno de un evento catastrófico sino una dinámica contradictoria entre fuerzas que comprometía a todos los planos del orden social; entre ellos al plano educativo (Artese, 2023). En una dialéctica compleja y abierta entre restauración/revolución donde el énfasis podía recaer, de manera relativa, en uno u otro polo, la revolución pasiva en Europa o EEUU pretendía recomponer el orden. De igual modo, la escena se volvía sumamente crítica: ninguno de los modelos en pugna, ya sea el fascismo, el americanismo o la URSS estaban en condiciones de resolver la crisis de hegemonía y su manifestación pedagógica (Vacca, 2020).

El neoliberalismo educativo en América Latina como revolución pasiva

> *(...) la historia satisfizo de manera retorcida los deseos de la Nueva Izquierda. Los insurgentes de mi juventud creían que desmantelando las instituciones lograrían producir comunidades, esto es, relaciones de confianza y de solidaridad cara-a-cara, relaciones constantemente negociadas y renovadas, un espacio comunal en el que las personas se hicieran sensibles a las necesidades del otro. Esto, sin duda, no ocurrió*
> (Sennett, 2006, p.10).

Como se decía en la introducción, el debate sobre la categoría revolución pasiva ha sido tardío entre los estudios gramscianos. Pero desde su aparición, y en particular, en las últimas décadas, la categoría ha experimentado una expansión considerable, lo que ha llevado a debates sobre sus usos, alcances y límites (Callinicos, 2010). Diversos estudios gramscianos han reparado en la capacidad

heurística de la revolución pasiva para el análisis del neoliberalismo, esto es, de las transformaciones sociales, políticas y económicas de los años 70, 80 o 90 tendientes a desmantelar al precedente Estado de bienestar y promover otro régimen de acumulación. Si bien por entonces el neoliberalismo no aparecía como una categoría analítica, pioneras al respecto fueron las teorizaciones de Stuart Hall (1980) que recurrió al oximorón revolución pasiva para analizar el consenso popular suscitado por el thatcherismo; de manera original, acuñó la llamativa noción de revolución pasiva *desde abajo* para dar cuenta del consenso entre las masas populares suscitado por la nueva derecha.

Ya entrado el nuevo siglo, diversas contribuciones gramscianas han recurrido a la revolución pasiva para el análisis del régimen de acumulación neoliberal. El italiano Burgio (2007, p.12) aludió a la categoría en cuestión para abordar la "trágica paradoja" del modelo neoliberal: suscitar consensos entre las propias masas golpeadas por sus políticas. También Morton recurrió a la categoría en sus análisis de la crisis económica de los 70/80, ya sea en el plano de las transformaciones geopolíticas, o en la transición neoliberal de México (Morton, 2003, 2007, 2017). En esta línea, se encuentra el estudio de Ferrara (2021) quien apeló a la revolución pasiva para analizar el ascenso político del neoliberalismo en los años 70/80 en Europa y EEUU; en particular, reparó en los nexos entre las derrotas (pero también las demandas) del *68 global* y la estructuración del neoliberalismo como respuesta a un capitalismo en crisis. Para el autor, tanto el *68 global* como el neoliberalismo fueron hijos de la crisis del capitalismo. En contraste, otros autores, tales como el brasilero Carlos Nelson Coutinho (2007) han objetado la aplicación de la categoría para el análisis del neoliberalismo debido, básicamente, a que el nuevo régimen implicó una ofensiva, sin concesiones, contra las clases subalternas; el neoliberalismo no fue capaz de proponer una dialéctica entre restauración y renovación. En este sentido, Coutinho se inclina por la categoría gramsciana de contra reforma para caracterizar al nuevo régimen.

En el campo educativo la categoría revolución pasiva no ha tenido, en términos generales, una presencia significativa. Sin embargo, el análisis del neoliberalismo educativo a través del bagaje gramsciano resulta frecuente (Mayo, 2015; Torres, 2014). Pionero al respecto ha sido Michael Apple (1988) quien articuló categorías gramscianas con la expresión "modernización conservadora", popularizada por el estudio de Barrington Moore (1966)[7]. Conceptos del sardo como hegemonía, sentido común o intelectuales, animan los análisis de Apple desde hace tiempo, pero no así la fórmula revolución pasiva. Por su parte, en el campo educativo latinoamericano también la presencia de Gramsci es frecuente en el análisis del neoliberalismo, pero la revolución pasiva no ha jugado un papel significativo. Las principales excepciones se encuentran en Brasil que cuenta con una larga

[7] Aunque cercana teóricamente a la categoría revolución pasiva, la noción "modernización conservadora" no es propiamente de Gramsci.

tradición de empleo de la categoría (Aliaga; Areco, 2022); investigadores han recurrido al oximorón para analizar la política educativa del país carioca en los 60 (César, 2011). También existen debates en Brasil en torno a la pertinencia de la categoría para el estudio del neoliberalismo educativo: hay quienes que, en línea con Coutinho (2007), optan por la noción gramsciana de contrarreforma a fin de subrayar que las transformaciones neoliberales en el nivel de educación superior no supusieron ninguna concesión a las clases subalternas (Silveira, 2011).

A fin de operativizar la categoría revolución pasiva para el análisis de las reformas educativas neoliberales en América Latina, el artículo delimita tres planos: a) es una respuesta, luego de una fase de ataque frontal (o guerra de movimiento), a una crisis de hegemonía ante la presencia de una antítesis vigorosa en términos histórico-políticos; b) supone una compleja dinámica de revolución/restauración al producir una descomposición/recomposición "desde arriba" y molecular de las relaciones de fuerzas y del vínculo Estado – sociedad en un contexto de guerra de posiciones; c) adopta parcialmente las demandas subalternas en una lógica de "corrosión reformista" que neutraliza al desafío revolucionario e instaura una nueva hegemonía.

Respecto al primer punto, uno de los criterios centrales para el uso analítico de la revolución pasiva remite a la presencia de una crisis de hegemonía dinamizada por tendencias revolucionarias "desde abajo" que las clases dominantes buscan derrotar o neutralizar. En otras palabras, la crisis de hegemonía (simultáneamente internacional y nacional) supone una fractura histórica que le exige a la burguesía, aun cuando ha dejado de operar en términos revolucionarios, iniciativas de envergadura en todos los planos de la vida social para conservar su dominio. En esta línea, se considera que el neoliberalismo instaurado como modelo de acumulación global en los 70/80 es una respuesta a la crisis de hegemonía de fines de los 60 e inicios de los 70. Luego de la segunda guerra mundial y hasta principios de los 70, el capitalismo mundial experimentó el período más prolongado de crecimiento económico en su historia. A inicios de los 70, ya aparecieron algunos síntomas de la crisis del ciclo keynesiano y fordista: la inflexión del sistema internacional de cambios estabilizado por el acuerdo de Bretton Woods, la inflación en los precios de los bienes de consumo o la crisis petrolífera de 1973. De manera similar a la fractura histórica de los años 20 analizada por Gramsci cuando la internacionalización de la economía marcaba los límites a la regulación de los Estados-nación, la creciente transnacionalización de la economía en los 70/80 reconfiguró las capacidades estatales. El neoliberalismo, al igual que el americanismo, se expandió como alternativa a la caída de la tasa de ganancia. Estos movimientos del capital se articularon con los múltiples efectos de la lucha de clases; concretamente, con los movimientos sociales, políticos o estudiantiles contestatarios del *68 global*. Aunque cosmopolita, se podría decir, de manera esquemática, que el 68 asumió un trío de articulaciones políticas: anti-autoritario en Occidente, antiburocrático en los países del socialismo

real, y postcolonial en países periféricos (Watts, 2001). En el campo educativo, ya sea en el mundo anglófono, europeo o latinoaméricano, tal crisis se expresó en una generalizada impugnación a la autoridad (o una "crisis de autoridad" en términos gramscianos) del aparato hegemónico educativo. Con todo, y de manera similar a los años 20, la crisis imponía a la burguesía una respuesta general, original, creativa y "desde arriba" que no podía significar un retorno al pasado.

El heterogéneo movimiento contestatario amenazó la estabilidad del capitalismo en términos de un ataque frontal hasta, al menos, 1977; diversos acontecimientos marcaron el paulatino cierre de la impugnación revolucionaria del largo 68: el golpe de Estado neoliberal en Chile en 1973 que tuvo un efecto político global y resultó decisivo en la derrota de la promesa revolucionaria en sudamérica; el giro contrarrevolucionario de la política económica de China luego de la muerte de Mao (1976); en buena parte de europa occidental, 1977 simbolizó el declive de la izquierda parlamentaria y extraparlamentaria. Este escenario de derrotas del largo 68, enmarcaron el ascenso del neoliberalismo y la recomposición del orden en clave de revolución pasiva. En mayo de 1979, Margaret Thatcher fue electa como Primera ministra del Reino Unido y prometió derrotar al movimiento obrero; en noviembre de 1980, Ronald Reagan fue electo presidente de los EEUU y atacó los consensos internacionales de la posguerra.

Aunque derrotado, las demandas del 68 formaban parte del escenario político y económico. Las clases dominantes a través del neoliberalismo, consiguieron gobernar a aquella fuerza propulsiva, lo que demandó una renovación del dominio y la instalación de un modelo de acumulación posfordista y, en el ámbito educativo, un modelo posburocrático. Se puede realizar un paralelo con la respuesta de las clases dominantes al desafío revolucionario soviético: aún cuando la burguesía había dejado de operar como una clase revolucionaria, se veía compelida a transformar la vida económica, política y social para preservar su dominio ante la crisis de hegemonía. Tal condición se divisa en el campo educativo de los años 80/90 donde fueron las clases tradicionales y conservadoras quienes emprendieron las reformas y el pasaje a un modelo posfordista. En el espacio educativo, tal fue el volumen de la iniciativa que condenaron a las corrientes revolucionarias de los años 60/70 a defender en los 80/90 buena parte del *status quo* pedagógico, o bien a la esperanza nostálgica de un retorno (del Estado providencia, de la comunidad de la autosuficiencia, etc.) y, por tanto, al terreno del retraso. El lenguaje rebelde pasó a manos de los conservadores (Stiegler, 2023).

En segundo lugar, el neoliberalismo implicó una descomposición y recomposición de la sociedad; supuso una transformación integral, procesual y novedosa del vínculo entre economía, Estado y sociedad civil a escala nacional e internacional, alterando de manera molecular las relaciones de fuerzas; tendió a desmantelar al Estado de bienestar y los derechos de las clases subalternas. De manera similar a la revolución pasiva de los 20/30, el neoliberalismo emergió como una nueva forma

de gobierno de las masas y de la economía que estuvo acompañada también por una nueva ideología y subjetividad; una apuesta de modernización del aparato productivo sin desembocar en convulsiones sociales de proporciones catastróficas. En definitiva, se configuró un nuevo "mercado determinado" neoliberal que expresaba "determinada relación de fuerzas en una determinada estructura del aparato productivo" (Gramsci, 2023, C. 11, 52) y era garantizado por una renovada superestructura. De igual modo, a diferencia del fascismo o del americanismo donde la recomposición del orden supuso la vitalidad de corporaciones o sindicatos, la revolución pasiva neoliberal desestructuró organizaciones populares tradicionales, produjo nuevos modos de agregación de las clases subalternas y fomentó el individualismo competitivo. Se trató de una transformación reformista de la estructura económica en sentido inverso a la revolución pasiva de los 20/30: de una economía programática a una individualista de corte liberal. Pero en todos los casos, supieron descomposiciones y recomposiciones orgánicas de la sociedad.

Es inaprehensible la consolidación y aceptación de esta morfología novedosa en América Latina entre las masas por fuera de los efectos de la denominada "década pérdida" (esto es, los años 80) en materia social. La crisis de deuda fue estrepitosa en la región: entre 1980 y 1990, la deuda externa total de América Latina pasó de unos USD 257 mil millones a más de USD 447 mil millones. En los años 80, latinoamérica sufrió su peor crisis económica y social desde la Gran Depresión. La crisis de deuda supuso una mayor dependencia y subordinación al centro capitalista de los países latinoamericanos, como así también aumento en los índices de pobreza o desempleo, caída del Producto Nacional Bruto per capital, disminución del gasto social (entre ellos, educativo). Uno de los fenómenos de la crisis se manifestó en la inflación que tendió a crecer de manera exponencial en la región (en algunos países se asistió a fenómenos de hiperinflación): Bolivia alcanzó una tasa anual de 8,170% en 1985; en México, llegó al 160% anual en 1987; en Argentina, superó el 3,000% anual entre 1989-1990 y en Perú, el 7,000% en 1990; si bien Brasil no tuvo una hiperinflación clásica, su inflación inercial fue crónicamente alta a inicios de los 90. Las políticas neoliberales de *shock* y centradas en el ancla cambiaria lograron reducir la inflación en tiempos récords, lo que otorgó legitimidad a las administraciones y sus reformas. En este sentido, los gobiernos neoliberales latinoamericanos lograron consenso a inicios de los 90 ante el extendido temor inflacionario[8].

La respuesta del neoliberalismo a la crisis de hegemonía de los 60/70 fue global, es decir, fue una respuesta en todos los órdenes de la vida al reestructurar las relaciones de fuerzas; el aparato hegemónico educativo no resultó exento. Durante el neoliberalismo, los sistemas educativos experimentaron verdaderas transformaciones moleculares de tipo pasivo, es decir, transformaciones

[8] Un fenómeno similar se advierte entre los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), donde la inflación descendió del 8,8% al 5,2% entre los años 70 y 80, mientras que en los 90 la tendencia continuó a la baja (Anderson, 2003, p. 30).

que no contaron con la participación activa de los sectores populares y obtuvieron su hegemonía en una subterránea y larga guerra de posiciones. En el Cuaderno 15, 11, al reflexionar sobre las relaciones de fuerzas en el *Risorgimento* y el predominio de los moderados sobre el Partido de la acción, Gramsci (2023) afirma:

> Se puede aplicar al concepto de revolución pasiva (y se puede documentar en el *Risorgimento italiano*) el criterio interpretativo de las modificaciones moleculares que en realidad modifican progresivamente la composición precedente de las fuerzas y por lo tanto se vuelven matrices de nuevas modificaciones.

Esta lectura procesual-molecular es de interés para analizar las reformas educativas neoliberales que, en una dialéctica de revolución/restauración, produjeron una rearticulación política (hegemónica) de las relaciones de fuerzas y, por ello, se volvieron matriz de nuevas modificaciones. En esta prolongada guerra de posiciones, se configuró una nueva gramática escolar, base de las sucesivas modulaciones y cambios del ámbito educativo. Como en las revoluciones pasivas, esta nueva gramática educativa latinoamericana, es inaprehensible por fuera del nexo entre el plano internacional y la periferia. Si bien el experimento chileno de mediados de los 70 fue pionero en la implementación del libre mercado, la verdadera expansión del nuevo régimen en la región tuvo lugar hacia fines de los 80 o principios de los 90, en el marco de la caída del muro de Berlín, el desplome del bloque soviético, la aguda crisis del arco de las izquierdas y el consenso de Washington (1989)[9]. Este último se convirtió en un nuevo paradigma transnacional de gobierno de la economía y de las masas asentado en instituciones financieras internacionales con sede en Washington, como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), capaces de adaptar los regímenes latinoamericanos a las nuevas exigencias de producción e intercambio[10].

En los países centrales y, en particular, en las administraciones que comandaron la implementación global del neoliberalismo, el ámbito educativo experimentó profundas transformaciones en la década del 80. Durante el gobierno de Thatcher en 1980 fue aprobado el primer Education Act que amplió las posibilidades de elección de las familias sobre la formación; en 1986, se dispusieron otras regulaciones que reformaron los órganos de gobierno, restándole capacidad de decisión a los sindicatos, y se descentralizaron las negociaciones salariales. De igual modo, sólo con la Education Reform Act en 1988 el sistema educativo británico tuvo una verdadera revolución educativa neoliberal al implementarse una serie de medidas: por primera vez, un curriculum único

[9] Dentro de la crisis de la izquierda latinoamericana es preciso ponderar la debacle del Frente Sandinista en las elecciones de 1990 El revés electoral mostraba que el proceso revolucionario ya no era exclusivamente reversible por la fuerza sino también por medios pacíficos, con el consentimiento y hasta con el apoyo de aquellos para los que se había concebido.
[10] Apenas luego de la caída del muro y el fin de la Guerra Fría, EEUU mostró que su política hacia América Latina había cambiado con la invasión a Panamá en diciembre de 1989. Era el primer caso de acción directa de EEUU en la región desde la Segunda Guerra sin una causa geopolítica Este-Oeste.

nacional; un sistema de exámenes estandarizado para promover la competencia entre escuelas y la formación de rankings; la financiación por alumno, lo que aumentó la gravitación de las familias sobre las escuelas; descentralización de la gestión y los presupuestos; alineamiento de las universidades a las demandas del mercado. De conjunto, se trató de una reforma que articuló perspectivas neoconservadoras (un curriculum nacional con énfasis en aspectos relativos a la tradición y la nacionalidad) y neoliberales (apertura al mercado y a la iniciativa privada). En el caso de la denominada "revolución conservadora" de Reagan, en 1983 se publicaron los informes *A Nation at Risk* (United States, 1983) y *Action for Excellence* (Task Force on Education for Economic Growth, 1983) que modularon la reforma educativa neoliberal. Entre sus diagnósticos y lineamientos se destacan: el sistema educativo público era burocrático y complaciente; la incompetencia docente como causa principal de la mediocridad de la escuela norteamericana y su pérdida de competitividad global; la retribución del salario docente en base al mérito; recomendación de un currículo "núcleo" fuerte (inglés, matemáticas, ciencias, estudios sociales y computación); promoción de la capacidad de decisión de las familias sobre los destinos educativos; uso más eficiente de los recursos y articulación estrecha del sistema educativo con el mundo laboral; descentralización del servicio educativo, pero con un control general del Estado nacional.

La gramática escolar británica y norteamericana tendrá ascendencia en otras latitudes. Al resultar "un fenómeno histórico mundial con un desarrollo desigual" (Morton, 2007, p. 58), la categoría revolución pasiva aprehende sus modalidades dentro de la lógica centro-periferia como así también el papel de organismos internacionales, tales como el Banco Mundial (BM) o el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Estos últimos tuvieron en el ámbito educativo latinoamericano un desempeño central en los 80/90. De manera similar al análisis gramsciano sobre la difusión global del americanismo a manos del Rotary Club (Gramsci, 2023, C. 5, 2), el nuevo gobierno de la economía y de las masas se apoyó en organismos transnacionales. El BM o el BID que además de proveer apoyo ideológico y operativo, dispusieron de financiamiento, resultaron decisivos para las reformas educativas en América Latina en un marco de ajuste estructural y endeudamiento externo de los gobiernos de la región. Bajo una lógica *top-down*, establecieron alianzas con franjas intelectuales y expertos ubicados en la periferia del globo para la difusión del neoliberalismo educativo[11]. En otras palabras, permitió otorgar al programa de reforma económica neoliberal una reforma de carácter intelectual y moral[12].

[11] Rectores del proceso de la reforma educativa neoliberal en América Latina, fueron los documentos emitidos por el BM, tales como *Lecciones de la experiencia* (1980) o *La educación en América Latina y el Caribe: Un estudio del Banco Mundial* (1988). También por el BID: *América Latina y el Caribe: Educación y conocimiento, eje de la transformación productiva con equidad* (1992) o *Un deseo para el futuro: La reforma educativa en América Latina* (1994).

[12] Aunque con una perspectiva teórica distinta, también la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) operó un papel significativo en las reformas educativas de la región. El organismo coincidía

El nexo internacional - nacional estructura a las revoluciones pasivas y capta el desarrollo del capitalismo en zonas periféricas:

> (...) cuado el impulso del progreso no va estrechamente ligado a un amplio desarrollo económico local, que se ve artificalimente limitado y reprimido, sino que es el reflejo de un desarrollo internacional que envía a la periferia sus corrientes ideológicas nacidas sobre la base del desarrollo productivo de los países más avanzados, se ve que en ese caso el grupo portador de las nuevas ideas no es grupo económico sino el estrato de intelectual (...) (Gramsci, 2023, C. 10, II, 61).

Las reformas educativas neoliberales en América Latina han sido impulsadas, de manera frecuente, por intelectuales de la educación que en los 60/70 representaban intereses populares y hasta, en algunos casos, animaron el *68 global*. En este sentido, se podría trazar un paralelo con una de las "formas históricas" de la revolución pasiva del *Risorgimento*: "el transformismo", en particular, en su acepción molecular, esto es, la absorción individual por parte de las clases dominantes de aquellos que representaban la antítesis. El dispositivo transformista, propio de toda revolución pasiva, permitió a las clases tradicionales una renovación del *staff* intelectual y llevar adelante reformas educativas en América Latina de signo conservador con una apariencia modernizadora y progresista.

A fines de los ochenta y principios de los noventa se advierte el ascenso de administraciones neoliberales en la región que llevarán adelantes las reformas educativas. Este fenómeno se ejemplifica con la presidencia de Salinas en México (1988), seguida por la llegada de Menem al poder en Argentina (1989), la segunda presidencia de Carlos Andrés Pérez en Venezuela (1989), la asunción de Fernando Collor de Mello en Brasil (1990), Fujimori en Perú (1990), Gaviria en Colombia (1990), o la continuidad del modelo en la transición chilena con Aylwin (1990). A continuación se citan algunos hitos de las reformas (Gajardo, 1999; López Guerra; Flores Chávez, 2006; Suasnábar, 2017):

- En Argentina, existieron tres leyes rectoras: la Ley Transferencia de los Servicios Educativos (1991) que finalizó la transferencia del sistema primario y secundario a las jurisdicciones; la Ley Federal de Educación (1993) que, luego de la ley 1420 (1884), fue la primera reorganización legislativa del sistema educativo; la Ley de Educación Superior (1995) que favoreció lógicas neoliberales en el àmbito terciario y universitario.
- En México, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992), junto con la modificación del Artículo 3° constitucional y la nueva Ley General de Educación (1993), fueron pilares.
- En Colombia, la Ley 30 en 1992 (educación superior), la Ley 60 en 1993 (Descentralización) y la Ley General de Educación (1994) reconfiguraron al sistema educativo al crear un sistema de financiamiento por cupos (similar al voucher chileno) y promover la iniciativa privada.
- En Perú, se promulgó en 1994 la Ley de Promoción de la Inversión en Educación (DL 882), que facilitó la creación de un mercado educativo; fue uno de los marcos normativos más permisivos de la región para la iniciativa privada.

en modernizar el sistema educativo ante las demandas de recursos humanos más competitivos y más calificados como así también para enfrentar los desafíos del retorno a la democracia y el Estado de derecho. En esta línea, se ubican las conferencias de Ministros de Educación de la región en Guatemala (1989) o Quito (1991) que condujeron al documento aprobado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) y la UNESCO en Santiago de Chile en 1992 (Cepal; Unesco, 1992; Suasnábar, 1999; Tedesco; Tenti Fanfani, 2001).

- En Brasil, donde se advierten tendencias a la descentralización desde los años 80, se aprobó en 1996 la Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB), que abrió espacios para una mayor participación de la iniciativa privada y estableció parámetros de financiamiento por alumno.
- En Chile, si bien ya en 1980 había traspasado la administración de las escuelas públicas a los municipios e instalado el modelo voucher, en 1990 se aprueba la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza donde se establece un marco legal en educación que restringió la capacidad de reforma del nuevo gobierno democrático.
- En Bolivia se promulgó la Ley de Reforma Educativa (1994) que significó un cambió de paradigma en la organización pedagógica del país.

Si bien las reformas educativas tuvieron características particulares en los distintos países latinoamericanos, es posible advertir una serie de tendencias. Sin pretensión de exhaustividad, se señalan ciertas modulaciones compartidas:

- Alteración del histórico vínculo entre el plano público, estatal y privado, al promover una reducción del financiamiento público a las escuelas estatales, una privatización del servicio educativo y una mayor gravitación de la demanda;
- Cambios a partir de un modelo posfordista: el sistema educativo ya no forma en base a calificaciones y, por tanto, para un puesto laboral fijo y estable, sino en competencias que permiten la adaptación de la fuerza de trabajo a puestos precarios e inestables. El imperativo de empleabilidad impacta en la propia organización de la estructura curricular (por ejemplo, se diversifica el nivel medio en modalidades o se insta a trabajar por proyectos). A su vez, se promueve un aumento de los años de obligatoriedad escolar y extensión de la jornada escolar, ya sea por las nuevas demandas de formación de un mercado de trabajo flexible o para contener a segmentos de la población vulnerados.
- Modificación de la morfología en la distribución del poder estatal: nuevos dispositivos de regulación, gobierno y control del sistema educativo. Se opera un desplazamiento de los Estados nacionales: desde la supervisión de los procedimientos administrativos y pedagógicos propios del modelo tradicional a la fijación de ciertos contenidos y la medición de resultados. La evaluación estandarizada (por parte de los Estados nacionales u organismos internacionales) se vuelve una de las formas principales de regulación. Con todo, se descentralizan atributos, pero también se concentra el manejo de recursos financieros, técnicos y la capacidad decisoria sobre el sistema.
- Reformulación del curriculum escolar en clave pragmática y en defensa de valores tradicionales. El Estado nacional tiende a concentrar la organización de contenidos básicos donde se entremezclan tendencias neoliberales y neoconservadoras: impugnación de la formación humanista secular; fomento del vínculo entre escuelas y ámbitos laborales; conservación de pautas familiares tradicionales.
- Promoción de la competencia inter escuelas y de proyectos institucionales que profundizan la segmentación vertical y horizontal del sistema.
- Centralidad de la categoría de equidad. Se impugnan políticas universalistas y se vincula el acceso a ciertos bienes educativos al rendimiento. Desde esta perspectiva, se fundamentan políticas educativas focalizadas en un contexto de polarización social creciente.
- Precarización, pauperización y regulación pos burocrática del trabajo docente (incentivos al rendimiento, salario basado en el mérito, competencia entre pares o controles a partir de estándares nacionales e internacionales). A diferencia de los modos de regulación típicamente burocráticos que referían al docente como estrato social homogéneo, las nuevas formas de regulación tratan al magisterio en clave de individuos libres, capaces de construir sus propias carreres y destinos;
- Educación superior: reducción del presupuesto (en pos de fomentar la cobertura de niveles de educación primarios o infantiles); flexibilización en el acceso, permanencia o egreso (al otorgar, por ejemplo, títulos intermedios); generación de recursos propios y arancelamientos (en carreras de grado o posgrado); diversificación institucional para responder a un mercado laboral flexible; reducción de contenidos de formación humanística o generalista; supeditación a sistemas de evaluación internacionales que promueven rankings y competencia inter universitaria; imperativo de pertinencia en términos de vínculos estrechos con empresas.

De manera análoga a las dinámicas de la revolución pasiva, estas reformas educativas provocaron una descomposición y recomposición del sistema educativo latinoaméricano; el viejo

modelo burocrático tendió a desmembrarse y se configuró una organización centrada en la iniciativa privada y un control pos burocrático; parafraseando el clásico trabajo de Deleuze (1999), asistimos al pasaje de las sociedades disciplinarias a las sociedades de control, donde las formas de regulación cambian y las maneras de agregación de las clases subalternas tienden a despolitizarse.

Ahora bien, y éste es el tercer punto, estos cambios moleculares se produjeron bajo una lógica propia de la revolución pasiva: la corrosión reformista, es decir, adoptando sólo parcialmente demandas educativas de las clases y grupos subalternos. Es indudable que el neoliberalismo supuso una profunda derrota para las clases subalternas, pero aún así, implicó una dinámica que albergó elementos marcadamente regresivos con otros progresivos y, por tanto, fue capaz de alterar sensiblemente la subjetividad y al sentido común. Durante los años 60/70, se propagaron críticas a la alienación laboral, al autoritarismo social y, en particular, educativo. Como en los procesos de revolución pasiva analizados por Gramsci, el capital reconoció la irreversibilidad del fenómeno, por lo que se realizaron innovaciones o modernizaciones tendientes a desactivar el aspecto radical de las demandas y garantizar su preeminencia; el capitalismo forjó un nuevo espíritu centrado en la autorrealización, inaprehensible por fuera de las demandas de los movimientos del 68 (Boltanski; Chiapello, 2002).

Entre otros planos, el neoliberalismo permitió gobernar la masificación del sistema educativo. Se podría efectuar un paralelo con el análisis gramsciano de la reforma educativa gentiliana y el neoliberalismo en el sentido de reformas tendientes a segmentar al sistema educativo. Es cierto que en el caso de la reforma gentiliana, los pasajes entre circuitos educativos se volvían rígidos y hasta incluso se redujo en un año la obligatoriedad escolar mientras el neoliberalismo amplió los años de escolaridad obligatorios y ofreció mayor flexibilidad entre circuitos educativos. Pero aún así, ambas reformas presentaban su diversificación educativa como “democrática” al ofrecer renovadas oportunidades pedagógicas a las clases subalternas. La pretendida modernización terminaba por legitimar un orden socio-educativo más desigual.

La revolución pasiva también permite interpretar conceptos que animaron a las reformas educativas neoliberales y que históricamente eran tributarios de las fuerzas populares y formaron parte del *68 global*: autogestión, autonomía, transformación, descentralización, polivalencia o creatividad. El fenómeno se expresa en el plano de las estrategias pedagógico-didácticas. Por ejemplo, la propia didáctica escolar tradicional fue alterada por el neoliberalismo en base a la teoría progresista, democrática y constructivista de Jean Piaget; el centro del proceso educativo se colocó, ya no en los contenidos o el docente, sino en el estudiante. De manera similar a la pedagogía gentiliana, el espontaneísmo educativo, con su aparente halo democrático y hedonista, acompañó al neoliberalismo educativo. También el neoliberalismo resignificó la igualdad socio-educativa a través de

prerrogativas de equidad e igualdad de oportunidades a fin de garantizar la preeminencia del mérito (Dubet, 2011). El individualismo competitivo renovó y profundizó las viejas cisuras al interior del sistema educativo entre un "nosotros" (los meritorios, decentes, heterosexuales, blancos) y los "otros" en un contexto social cada vez más fragmentado.

Es cierto que en América Latina, la propia lógica de acumulación del neoliberalismo (precarización del empleo, aumento de la desocupación, caída del salario real), estableció límites para el sostenimiento político de las administraciones que comandaron la implementación del modelo; es decir, el neoliberalismo supuso una contradicción entre las necesidades del proceso de valorización y sus necesidades de legitimación, lo que terminó en un predominio de mecanismos coercitivos de producción de consenso negativo (amenaza hiperinflacionaria, fragmentación de la clase obrera, alto desempleo) (Piva, 2012). En este sentido, el neoliberalismo fracasó en términos económicos al no conseguir una revitalización sostenida del capitalismo e incluso profundizó las desigualdades sociales. Pero, en el contexto de la crisis de hegemonía de los años 70, el neoliberalismo se constituyó como una eficaz respuesta y, en términos políticos e ideológicos, ha logrado un éxito jamás soñado entre sus fundadores: no parecen existir alternativas para sus principios. Así, el mencionado consenso negativo convivió con una reformulación de la propia subjetividad de las clases subalternas que suscitó una nueva hegemonía de largo alcance. El carácter molecular de la revolución pasiva arroja luz sobre este carácter hegemónico del neoliberalismo educativo en América Latina al dar cuenta de la simultaneidad de cambios a nivel macro (régimen de acumulación) y micro (subjetividad); la condición educativa ha sido alterada por las nuevas regulaciones, los estilos de vida y una subjetividad permeable a dinámicas individualistas, competitivas y anti-estatistas. Si bien las bases sociales del consenso neoliberal parecen débiles, la hegemonía, en términos de organización de la vida económica, social, educativa y subjetiva, aparece infranqueable (Plehwe; Slobodian; Mirowski, 2023).

A modo de cierre

El artículo intentó delinear y operativizar la categoría gramsciana de revolución pasiva para el análisis de las reformas educativas neoliberales en América Latina. Se buscó aprehender la revolución pasiva como signo de una época. Pero sería erróneo concebir a la categoría en términos de unidad monolítica y resumir en ella la historia de un período. En diferentes regiones, su traducción ha sido rica en temporalidades, matices y variaciones, mientras en otras latitudes sería inconducente su aplicación lineal. Como sea, la dialéctica entre revolución y restauración permite dibujar coordenadas para captar dinámicas de la reconstrucción hegemónica neoliberal, pero el paralelo entre las revoluciones pasivas analizadas por Gramsci y el neoliberalismo no resulta evidente y, próximas indagaciones, podrían ahondar en matices. Entre otras razones, porque el escenario esbozado por el

sardo en los años 20/30 era sumamente crítico: ninguna de las principales fuerzas en pugna (fascismo, americanismo o la URSS) estaba en condiciones de resolver la crisis de hegemonía; si bien en los 60/70 también el escenario se tornaba crítico, hacia los 90 la guerra de posiciones tenía un marcado predominio de la hegemonía norteamericana.

El neoliberalismo lleva como modelo global más de 50 años; las alternativas han tenido poca capacidad de expansión hasta el momento. Como en la revolución pasiva, las crisis sucesivas del neoliberalismo han sido absorbidas dentro de su propia gramática. En este sentido, administraciones de signo progresista del nuevo siglo en América Latina tuvieron dificultades para transformar la agenda neoliberal. Si bien suele resultar un tanto imprecisa al subestimar el impacto de las demandas herejes en la agenda pública, es cierto que la aseveración "neoliberalismo progresista" (Fraser, 2019, p. 12) capta la capacidad y porosidad de la revolución pasiva neoliberal. En América Latina la denominada "ola rosa o progresista" (1998-2015) que albergó a un conjunto de administraciones, impugnó la agenda neoliberal; pero, por múltiples razones y en términos generales, tuvo limitaciones para superar la gramática neoliberal heredada. Las dificultades de los movimientos populares para recomponerse luego del colapso de la URSS, forman parte de la fortaleza de la hegemonía neoliberal, su capacidad para responder a las crisis y su perdurabilidad en buena parte del globo. Más aún, la crisis de las hipótesis *subprime* del 2008 que abrió un escenario propicio para las izquierdas, culminó con un ascenso de las ultraderechas en muchas latitudes que, con sus matices, tienden a profundizar los principios neoliberales y, en el terreno educativo, postulan el *homeschooling*.

Al igual que otras categorías claves de los *Cuadernos*, la revolución pasiva, además de un carácter analítico, tiene un componente estratégico. Si la hipótesis de análisis de las transformaciones educativas neoliberales en clave de revolución pasiva es plausible, tal vez, sirva también para reflexionar sobre las limitaciones y/o potencialidades hegemónicas de las alternativas pedagógicas de las últimas décadas en un contexto de guerra de posiciones. La revolución pasiva implica que la antítesis no fue suprimida, sino neutralizada. En este sentido, la categoría puede volver más conscientes las razones del nuevo dominio neoliberal y contribuir a diseñar respuestas por parte de las clases subalternas.

Referencias

ALIAGA, Luciana; ARECO, Sabrina. Nazionalizzazione e appropriazione del concetto di rivoluzione passiva in Brasile. In: FRESU, Gianni; ALIAGA, Luciana; DEL ROIO, Marcos (ed.). **Gramsci in Brasile**: un esempio riuscito di traducibilità filosofica. Milano: Meltemi, 2022. p. 170-200.

ANDERSON, Perry. Neoliberalismo: un balance provisorio. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (comp.). **La trama del neoliberalismo**: mercado, crisis y exclusión social. Buenos Aires: CLACSO, 2003. p. 25-38.

ANTONINI, Francesca. **Caesarism and Bonapartism in Gramsci**: hegemony and the crisis of modernity. Leiden: Brill, 2020.

APPLE, Michael W. Redefining equality: authoritarian populism and the conservative restoration. **Teachers College Record**, New York, v. 90, n. 2, p. 167-184, 1988.

ARTESE, Agustín. Crisis y revolución pasiva en los *Cuadernos de la cárcel*. In: OUVIÑA, Hernán (coord.). **Antonio Gramsci**: aproximaciones y (re)lecturas desde América Latina. Buenos Aires: Muchos Mundos, 2023. p. 235-264.

BALDACCI, Massimo. **Oltre la subalternità**: praxis e educazione in Gramsci. Roma: Carocci, 2017.

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. **El nuevo espíritu del capitalismo**. Madrid: Akal, 2002.

BUCI-GLUCKSMANN, Christine. **Gramsci et l'État**: pour une théorie matérialiste de la philosophie. Paris: Fayard, 1975.

BURGIO, Alberto. **Per Gramsci**: crisi e potenza del moderno. Roma: DeriveApprodi, 2007.

CALLINICOS, Alex. The limits of passive revolution. **Capital & Class**, London, v. 34, n. 3, p. 491-507, 2010.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (1994). *Economic Survey of Latin America and the Caribbean 1992*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

CEPAL; UNESCO. **Educación y conocimiento**: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile: Naciones Unidas, 1992.

COSPITO, Giuseppe. **Il ritmo del pensiero**: per una lettura diacronica dei «Quaderni del carcere» di Gramsci. Napoli: Bibliopolis, 2011.

COSPITO, Giuseppe. «L'Edizione nazionale dei *Quaderni del carcere*». *Laboratoire italien. Politique et société*, n.º 18, 2016, pp. 1-22.

COUTINHO, Carlos Nelson. L'epoca neoliberale: rivoluzione passiva o controriforma? **Critica marxista**, Roma, v. 2, n. 2, p. 21-26, 2007.

DE FELICE, Franco. Rivoluzione passiva, fascismo, americanismo in Gramsci. In: FERRI, Franco (ed.). **Politica e storia in Gramsci**. Roma: Editori Riuniti, 1977. v. 1, p. 161-220.

DELEUZE, Gilles. Posdata sobre las sociedades de control. En: FERRER, Christian (comp.). *El lenguaje libertario: antología del pensamiento anarquista contemporáneo*. Buenos Aires: Altamira, 1999, p. 115-122

DI MEO, Antonio. **Decifrare Gramsci**: una lettura filologica. Roma: Bordeaux, 2020.

DUBET, François. **Repensar la justicia social**: contra el mito de la igualdad de oportunidades. Buenos Aires: Siglo XXI, 2011.

FERRARA, Alfredo. **L'ascesa politica del neoliberalismo**: accumulazioni molecolari, rivoluzione passiva ed egemonia. Bari: Cacucci, 2021.

FRASER, Nancy. **¡Contrahegemonía ya!**: por un populismo progresista que enfrente al neoliberalismo. Buenos Aires: Siglo XXI, 2019.

FROSINI, Fabio. Rivoluzione passiva e laboratorio politico: appunti sull'analisi del fascismo nei *Quaderni del carcere*. **Studi storici**, Roma, v. 58, n. 2, p. 297-328, 2017a.

FROSINI, Fabio. Cosmopolitanism, nationalism and hegemony: Antonio Gramsci's *Prison Notebooks* and the European crisis. **International Critical Thought**, v. 7, n. 2, p. 190-204, 2017b.

FROSINI, Fabio. La "politica totalitaria" e la crisi dello stato. In: COSPITO, Giuseppe; FRANCIONI, Gianni; FROSINI, Fabio (ed.). **Crisi e rivoluzione passiva**: Gramsci interprete del Novecento. Como; Pavia: Ibis, 2021. p. 243-270.

GAJARDO, Marcela. Reformas educativas en América Latina: balance de una década. **PREAL Documentos**, Santiago de Chile, n. 15, p. 1-40, sept. 1999.

GERRATANA, Valentino. Il popolo delle scimmie tra reazione e rivoluzione passiva. **Rinascita**, Roma, ano 29, n. 42, p. 31-33, 27 ott. 1972.

GÓMEZ, Sebastián. Antonio Gramsci y la reforma educativa de Giovanni Gentile: la revolución pasiva como criterio de interpretación histórico-educativo. **Las Torres de Lucca**: revista internacional de filosofía política, Madrid, v. 13, n. 2, p. 149-159, 2024.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del carcere**. Edizione critica dell'Istituto Gramsci a cura di Valentino Gerratana. Torino: Einaudi, 1975. 4 v.

GRAMSCI, Antonio. **Cuadernos de la cárcel**. Traducción de Antonio José Antón Fernández. Madrid: Akal, 2023. 3 v.

GUZZONE, Giuliano. **Gramsci e la critica dell'economia politica**: dal dibattito sul liberismo al paradigma della «traducibilità». Roma: Viella, 2018.

HALL, Stuart. Popular-democratic vs authoritarian populism: two ways of taking democracy seriously. In: HUNT, Alan (ed.). **Marxism and democracy**. London: Lawrence and Wishart, 1980. p. 157-185.

LIGUORI, Guido. La tardiva fortuna del concetto di «rivoluzione passiva» (1972-1980). **Critica marxista**, Roma, n. 6, p. 45-56, nov./dic. 2022.

LÓPEZ GUERRA, Susana; FLORES CHÁVEZ, Marcelo. Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Ensenada, v. 8, n. 1, 2006.

MALTESE, Pietro. **Il problema politico come problema pedagogico in Antonio Gramsci**. Roma: Anicia, 2008.

MALTESE, Pietro. La pedagogia industrialista di Gramsci: rileggendo il Q. 22. *Educazione: giornale di pedagogia critica*, v. 1, n. 1, p. 95-114, 2012.

MALTESE, Pietro. Gramsci e la recensione a *New Schools in the Old World*. **Pedagogia più didattica**, v. 5, n. 2, pp. 1-8, 2019.

MARX, Karl. Tesis sobre Feuerbach. En Marx, K. y Engels, F. **La ideología alemana.** Barcelona: Grijalbo, 1974.

MAYO, Peter. **Hegemony and education under neoliberalism**: insights from Gramsci. New York: Routledge, 2015.

MODONESI, Massimo (ed.). **Rivoluzione passiva**. Milano: Unicopli, 2020.

MOORE JUNIOR, Barrington. **Social origins of dictatorship and democracy**: lord and peasant in the making of the modern world. Boston: Beacon Press, 1966.

MORTON, Adam David. Structural change and neoliberalism in Mexico: 'passive revolution' in the global political economy. **Third World Quarterly**, v. 24, n. 4, p. 631-653, 2003.

MORTON, Adam David. **Unravelling Gramsci**: hegemony and passive revolution in the global political economy. London: Pluto Press, 2007.

MORTON, Adam David. **Revolución y Estado en el México moderno**. México: Siglo XXI, 2017.

PIVA, Adrián. **Acumulación y hegemonía en la Argentina menemista**. Buenos Aires: Biblos, 2012.

PLEHWE, Dieter; SLOBODIAN, Quinn; MIROWSKI, Philip (ed.). **Las siete vidas del neoliberalismo**. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica, 2023.

SENNETT, Richard. **La cultura del nuevo capitalismo**. Barcelona: Anagrama, 2006.

SILVEIRA, Zuleide Simas da. **Concepções de educação tecnológica na reforma da educação superior**: finalidades, continuidades e rupturas (1995-2010) – estudo comparado Brasil e Portugal. 2011. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

STIEGLER, Barbara. **"Hay que adaptarse"**: tras un nuevo imperativo político. Adrogué: La Cebra, 2023.

SUASNÁBAR, Claudio. Los ciclos de reforma educativa en América Latina: 1960, 1990 y 2000. **Revista Española de Educación Comparada**, Madrid, n. 30, p. 112-135, jul./dic. 2017.

TASK FORCE ON EDUCATION FOR ECONOMIC GROWTH. **Action for excellence**: a comprehensive plan to improve our nation's schools. Denver: Education Commission of the States, 1983.

TEDESCO, Juan Carlos; TENTI FANFANI, Emilio. **La reforma educativa en la Argentina**: semejanzas y particularidades. Buenos Aires: IIPE-UNESCO, 2001.

THOMAS, Peter D. Gramsci's revolutions: passive and permanent. **Modern Intellectual History**, Cambridge, v. 17, n. 1, p. 117-146, 2020.

TOMASI DI LAMPEDUSA, Giuseppe. **El gatopardo**. Barcelona: Anagrama, 1988.

TORRES, Carlos Alberto. El neoliberalismo como nuevo bloque histórico. **Perfiles Educativos**, México, v. 36, n. 144, p. 190-206, 2014.

UNITED STATES. National Commission on Excellence in Education. **A nation at risk**: the imperative for educational reform. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1983.

VACCA, Giuseppe. **Modernità alternative**: il Novecento di Antonio Gramsci. Torino: Einaudi, 2017a.

VACCA, Giuseppe. A URSS stalinista na análise dos *Cadernos do cárcere*. In: LOLE, Ana; GOMES, Victor Leandro Chaves; DEL ROIO, Marcos (org.). **Gramsci e a Revolução Russa**. Rio de Janeiro: Mórula, 2017b. p. 49-76.

VACCA, Giuseppe. **Vida y pensamiento de Antonio Gramsci**: 1926-1937. Madrid: Akal, 2020.

VOZA, Pasquale. Rivoluzione passiva. In: FROSINI, Fabio; LIGUORI, Guido (ed.). **Le parole di Gramsci**: per un lessico dei *Quaderni del carcere*. Roma: Carocci, pp. 189-207, 2004.

WATTS, Michael. 1968 and all that… **Progress in Human Geography**, v. 25, n. 2, p. 157-188, 2001.