


Antonio Gramsci y la reforma educativa de Giovanni Gentile. La revolución pasiva como criterio de interpretación histórico-educativo

Sebastián Gómez

Universidad de Buenos Aires / CONICET  

<https://dx.doi.org/10.5209/aris.90577>

Recibido: 19 de julio de 2023 • Aceptado: 5 de mayo de 2023 • Publicado: 8 de julio de 2024

Resumen: A partir de la fórmula revolución pasiva, el artículo aborda teóricamente la cuestión educativa en los Cuadernos de la Cárcel. Central en los nuevos estudios gramscianos, la fórmula revolución pasiva no ha tenido un papel significativo en las indagaciones educativas de los escritos de Gramsci. En lugar de aislar el tópico educativo de la trama conceptual de los Cuadernos, se busca articular la cuestión pedagógica con nudos temáticos centrales del corpus gramsciano a luz del oxímoron revolución pasiva. En esta línea, se asume la revolución pasiva como una fórmula heurística, es decir, como una perspectiva general que organiza (en diferentes sentidos y tiempos) la investigación carcelaria en torno a la crisis de hegemonía y recomposición del orden. Luego de interpretar una serie de conceptos gramscianos, tales como hegemonía, clases subalternas, Estado integral e intelectuales bajo el prisma de la revolución pasiva, se aborda el análisis de la reforma educativa de Giovanni Gentile (1922-23) en los Cuadernos. Se considera, a modo de hipótesis, que en la reflexión gramsciana, esta reforma opera como el capítulo educativo del análisis del fascismo como intento de revolución pasiva. Entre las conclusiones, se esgrime que de la complejidad analítica de la reforma gentiliana en los Cuadernos es posible derivar un criterio de interpretación histórico-educativo de reformas educativas.

Palabras clave: Antonio Gramsci; educación; fascismo; reforma de Gentile; revolución pasiva.

ENG Antonio Gramsci and Giovanni Gentile's educational reform. Passive revolution as a criterion of historical-educational interpretation

ENG Abstract: Starting from the passive revolution formula, the article theoretically addresses the educational issue in the Prison Notebooks. Central to the new Gramscian studies, the passive revolution formula has not played a significant role in educational inquiries of Gramsci's writings. Instead of isolating the educational topic from the conceptual plot of the Prison Notebooks, the article seeks to articulate the pedagogical question with central thematic nodes of the Gramscian theory in light of the oxymoron passive revolution. In this way, the passive revolution is assumed as a heuristic formula, that is, as a general perspective that organizes (in different senses and times) the prison investigation around the crisis of hegemony and recomposition of the order. After interpreting a series of Gramscian concepts, such as hegemony, subaltern classes, the integral State and intellectuals under the prism of passive revolution, the analysis of the educational reform of Giovanni Gentile (1922-23) is addressed in the Prison Notebooks. It is considered, as a hypothesis, that in Gramsci's reflection this reform constitutes the educational chapter of the analysis of fascism as an attempt at passive revolution. Among the conclusions, it is argued that from the analytical complexity of the Gentilian reform in the Prison Notebooks it is possible to derive a criterion for the historical-educational interpretation of educational reforms.

Keywords: Antonio Gramsci; education; fascism; Gentilian reform; passive revolution.

Sumario: Hegemonía, intelectuales, Estado integral y clases subalternas bajo el prisma de la revolución pasiva. La reforma de Giovanni Gentile: capítulo educativo del intento de revolución pasiva fascista. A modo de cierre. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Gómez, S. (2024). 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*, 13(2), <https://dx.doi.org/10.5209/ltl.90577>

El artículo plantea que el análisis de la reforma educativa de Giovanni Gentile (1922-23) durante el régimen fascista por parte de Antonio Gramsci (1891-1937) en los *Cuadernos de la cárcel* (1929-1935) es susceptible de interpretación como el capítulo educativo de la revolución pasiva fascista. Siguiendo el ritmo del pensamiento carcelario y como forma de organizar una trama teórica capaz de aprehender en su complejidad el análisis de la reforma, se abordan una serie de conceptos gramscianos tales como hegemonía, clases subalternas, intelectuales o Estado integral bajo el prisma de la revolución pasiva. En base al análisis de la reforma gentiliana, el artículo sugiere que en los *Cuadernos* es posible derivar un criterio o paradigma de interpretación histórico de reformas educativas.

Los *Cuadernos de la cárcel* (en la versión temática, 1948-1951 o cronológica, 1975) de manera frecuente han animado la reflexión de la teoría crítica educativa. Una influencia que se advierte ya en los años setenta y ochenta y que llega a nuestros días. Entre los estudios pedagógicos gramscianos, tanto pasados como presentes, se suele trabajar a través de conceptos clave, fundamentalmente: intelectuales, hegemonía, clases subalternas o Estado integral. La operación ha promovido y promueve la aplicación de estos conceptos hacia múltiples esferas del campo educativo, mostrando la ductilidad y la elasticidad del corpus gramsciano. En este ejercicio, sin embargo, a menudo no se ha reparado en los momentos y el ritmo de las notas carcelarias, lo que ha limitado una aprehensión integral de los *Cuadernos* desde un punto de vista educativo. Esta escena teórica ha tendido a cambiar en los últimos lustros, sobre todo en Italia, donde una nueva camada de estudiosos preocupados por el tópico educativo ha propuesto un estudio diacrónico del pensamiento gramsciano (Maltese, 2008; Baldacci, 2017; Meta, 2019, etc.). En diálogo con estos estudios, pero también con indagaciones específicas del Cuaderno especial 12 (Meta, 2018; Semeraro, 2021) donde Gramsci aborda la reforma de Gentile, la contribución del artículo es la siguiente: analizar dicha reforma en términos de revolución pasiva y derivar de los *Cuadernos* un criterio o canon de interpretación histórico-educativo de reformas educativas. El artículo pretende profundizar exploraciones precedentes (Gómez, 2022) que abordaron en un plano más general el vínculo teórico entre intelectuales, hegemonía y educación en los *Cuadernos de la Cárcel*.

La fortuna de la noción de revolución pasiva gramsciana ha sido tardía, encontrándose las primeras indagaciones recién en los años setenta con los trabajos en Italia de Gerratana (1972), Buci Glucksmann (1975) o De Felice (1977) (Modonesi, 2020a; Liguori, 2022). Luego de la retracción hacia fines de los años ochenta y noventa, en el nuevo ciclo de estudios gramscianos, el concepto ha animado innumerables exploraciones, polémicas y usos. Sin embargo, en el ámbito pedagógico, la circulación de la fórmula ha sido más bien escasa, tanto en los años setenta y ochenta como en indagaciones más recientes. En Italia, durante los denominados *años de oro* (1968-1975) y *apogeo* del pensamiento gramsciano (1976-77) (Liguori, 2012), surgen importantes contribuciones educativas (Manacorda, 1970; Broccoli, 1972; o Ragazzini, 1976), que no colocaron en el centro la noción en cuestión. En diálogo con el debate italiano, en los años setenta y ochenta, también se desarrollan estudios teóricos sobre el pensamiento pedagógico gramsciano en América latina (García Huidobro, 1976; Zuleta, 1980; Tavares, 1989; o Nosella, 1992) y el ámbito anglosajón (por ejemplo, Entwistle, 1979; Adamson, 1980) que tampoco repararon en la fórmula *revolución pasiva*. Como se decía, entre las actuales exploraciones pedagógicas, en sendas regiones y también en Italia, la noción no ha jugado un papel relevante. La principal excepción resulta el pedagogo italiano Baldacci (2017) que ha empleado el versátil concepto de *revolución pasiva* para interpretar, en el plano pedagógico-didáctico, la polémica educativa de Gramsci contra Gentile. En línea con esta exploración, el artículo extiende el empleo del concepto a fin de comprender la reflexión sobre la reforma de Gentile en los *Cuadernos* como el capítulo educativo del análisis del fascismo como intento de revolución pasiva.

La reforma gentiliana consistió en una serie de medidas desplegadas entre 1922-1923 destinadas a transformar al sistema educativo italiano por parte del primer ministro de Instrucción del régimen de Mussolini: Giovanni Gentile. Gramsci aborda la reforma en la nota 55 del Cuaderno 4 (noviembre de 1930) que luego reescribe en el Cuaderno 12, 2 (mayo-junio de 1932)¹. Los Cuadernos 4 y 12 corresponden a fases diversas de los *Cuadernos de la Cárcel* (Frosini, 2003; Thomas, 2009). El Cuaderno 4 forma parte de la primera fase (entre mediados de 1929 y principios de 1932), cuando Gramsci despliega de una manera sumamente prolífica su reflexión. En una segunda fase (entre mediados de 1932 hasta mediados de 1933), Gramsci revisa y busca darle una forma “definitiva” al trabajo teórico precedente, por lo que prevalecen los textos C²; en esta fase, se encuentra el Cuaderno 12, junto con otros especiales (10, 11 y 13) y también el inicio de otros Cuadernos misceláneos (14, 15 y 17)³. La tercera y última fase (de mediados de 1933 a junio de 1935) se delimita no por razones teóricas sino por la profunda crisis psico-física del 7 de marzo de 1933 que interrumpe la intensidad de la reflexión: Gramsci prosigue los escritos de tres Cuadernos misceláneos (14, 15 y 17, constituidos casi

¹ Para la datación de las notas carcelarias, se siguen las indicaciones de Francioni (1984), retomadas por Cospito (2016).

² Siguiendo el clásico criterio sugerido por Gerratana (1975), en los *Cuadernos* es posible distinguir entre tres tipos de notas: i) aquellas de primera redacción que luego son reescritas (denominadas como notas A); ii) las de segunda redacción (notas C) que reelaboran las notas A; iii) apuntes de única redacción (notas B), es decir, que no fueron retomadas.

³ Los 29 cuadernos guardan características distintas. Es posible dividirlos en tres tipos: i) los *misceláneos* que recogen notas de argumentos diversos (Cuadernos 1, 2, 3, 5, 6, 14, 15, 17); ii) los *especiales*, en lo que predominan cierta temática y se reelaboran notas previas (Cuadernos 10, 11, 12, 13, 16, 18-29); iii) Los *mixtos* que combinan notas misceláneas con la presencia de bloques temáticos (Cuaderno 4, 7, 8 y 9).

exclusivamente por textos B) y se dedica básicamente a la transcripción de los textos de la primera fase en trece Cuadernos especiales (16-29). Se trata de un método de “ajustes mínimos” que se caracteriza por sistematizar o precisar el trabajo realizado en el momento profundamente creativo: 1929-1932, pero sin agregar, en términos generales, novedades significativas. En este sentido, es posible sugerir que los *Cuadernos* son en realidad “concluidos” forzosamente en marzo de 1933.

En el Cuaderno 12, al igual que en los Cuadernos 1, 4 y 29, la reflexión educativa de Gramsci se torna explícita. Sin embargo, sería impropio aislar la cuestión pedagógica del corpus gramsciano; más bien, se trata de articular la tematización educativa gramsciana con el conjunto de la reflexión carcelaria. La naturaleza dialógica del pensamiento gramsciano (Baratta, 2003) invita a trabajar en términos de tramas o nudos teóricos para una comprensión más cabal de su heterodoxa y procesual reflexión. El artículo asume la revolución pasiva como una fórmula heurística (Thomas, 2018a), es decir, como una perspectiva general que organiza (en diferentes sentidos y tiempos) la investigación carcelaria en torno a la crisis de hegemonía y recomposición del orden burgués a manos del régimen fascista. Es cierto que Gramsci no utiliza de manera explícita la fórmula en sus análisis de la reforma gentiliana; pero, a modo de hipótesis, se considera que en los *Cuadernos* dicha reforma constituye el capítulo educativo de la revolución pasiva fascista.

El escrito tiene tres momentos. Primero, aborda conceptos gramscianos tales como hegemonía, Estado integral, intelectuales y clases subalternas bajo el prisma de la revolución pasiva. Los primeros lineamientos de estos conceptos ocurren a lo largo de 1930: hegemonía (febrero-marzo de 1930), clases subalternas (mayo de 1930), Estado integral (noviembre de 1930) e intelectuales (noviembre 1930). Su lectura bajo el prisma de la fórmula revolución pasiva (que también se delinea de manera explícita, por primera vez, en noviembre 1930) provee consecuencias teóricas para comprender en su complejidad la crítica gramsciana a la reforma educativa de Gentile (que también, acontece, por primera vez, en noviembre de 1930). En otras palabras, la temporalidad compartida en la delimitación inicial de los conceptos en cuestión invita a su aprehensión unitaria lo que permite, a su vez, conformar una trama teórica capaz de aprehender diferentes dimensiones del análisis de la reforma gentiliana como revolución pasiva. Precisamente este análisis se aborda en el segundo apartado. Allí, se sitúa a la reforma educativa de Gentile en términos del capítulo educativo de la interpretación gramsciana del fascismo como intento de revolución pasiva. Por último, a modo de cierre, se retoma el propósito del artículo: mostrar la capacidad heurística para el campo educativo del oximoron *revolución pasiva*.

Hegemonía, intelectuales, Estado integral y clases subalternas bajo el prisma de la revolución pasiva

Al contar con una dilatación creciente, la revolución pasiva se encuentra entre los conceptos que más signan y atraviesan el ritmo del pensamiento gramsciano. Aunque la problemática teórica ya estaba sugerida en notas precedentes, la primera aparición del sintagma revolución pasiva es en el Cuaderno mixto 4, 57 (noviembre de 1930)⁴. Bajo la rúbrica *Vicenzo 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, y sugiere que dicha fórmula podría convertirse en una clave explicativa para el conjunto del siglo XIX europeo, es decir, para los países que modernizaron el Estado “sin pasar por la revolución política de tipo radical-jacobino”. La recuperación de la fórmula *revolución pasiva* arroja luz sobre la dinámica de los cambios en los vínculos entre clases sociales, por lo que no es casual que su aparición tienda a coincidir 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 (A) que “representan una ‘especie de explosión’ de la reflexión más directamente teórica política (...) en la cual son arrojadas las bases de todo el trabajo carcelario posterior” (Cospito, 2011, p. 25). En las primeras notas de este bloque (43-44) dedicadas al *Risorgimento*, ya se delinear 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 de revolución pasiva según la expresión de V. Cuoco].

Como parte del análisis del *Risorgimento*, concretamente de los motivos de la hegemonía de los moderados encabezados por Vincenzo Gioberti en el siglo XIX sobre los intelectuales, en la nota 46 Gramsci sugiere que su programa educativo de corte liberal resultó decisivo al ofrecer a los docentes (la fracción de los intelectuales “más homogénea y más numerosa” en la época) una “concepción general de la vida” (una filosofía) y una “actividad propia” (con una importancia, incluso económica). De manera temprana, se advierte en los *Cuadernos* una articulación del tópico educativo con los conceptos de hegemonía, Estado o intelectuales bajo la problemática de la revolución pasiva. Al principio, la fórmula *revolución pasiva* aplica al *Risorgimento*, pero con una dilatación creciente, también se extenderá “a toda época compleja de cambios históricos”, tal como Gramsci afirma en la nota 62 (B) del Cuaderno misceláneo 15 (junio-julio de 1933). En este sentido, la fórmula alcanzará también a complejos fenómenos políticos del siglo XX como el fascismo italiano⁵.

⁴ En la edición crítica de 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.

⁵ Entre los estudios gramscianos existen debates sobre los alcances de la fórmula *revolución pasiva*, es decir, si es en su dilatación creciente, Gramsci termina por comprender otros fenómenos político-económicos del siglo XX, tales como el americanismo e

También en el Cuaderno 1, en línea con los problemas planteados en la nota 44, aparece ya la primera discusión sobre la crisis de la primera posguerra: “En el período de la posguerra, el aparato hegemónico se agrieta y el ejercicio de la hegemonía se vuelve cada vez más difícil” (C. 1, 48). Existe un nexo estrecho entre la crisis de hegemonía y la revolución pasiva en los *Cuadernos*. Si bien la cuestión de la crisis ya había sido tematizada en escritos pre carcelarios, solo en la prisión Gramsci elabora una propia teoría al respecto. Lo hace en un contexto (1929-1933) donde la crisis mundial alcanza a Europa y, en búsqueda de alternativas, se desatan polémicas al interior del fascismo en torno a la planificación y el corporativismo (Vacca, 2017). Opuesta a las crisis coyunturales o cíclicas, para Gramsci la “crisis de hegemonía” (“crisis orgánica” o “crisis del Estado en su conjunto”, como también la denomina), compromete a la propia existencia del capitalismo y desata un conjunto de contradicciones que son continuamente reabsorbidas sobre el terreno superestructural; se trata no de un evento catastrófico sino, más bien, de un proceso o dinámica contradictoria entre fuerzas sociales en pugna que compromete a todos los planos del orden social: económico, político y también educativo (Filippini, 2017; Artese, 2023).

En el marco de esta crisis de hegemonía se dirige la reflexión de Gramsci sobre el Estado, la escuela, las clases subalternas y el papel de los intelectuales. Al inicio de una sección miscelánea de notas en el Cuaderno 4, bajo la rúbrica *Los intelectuales*, Gramsci profundiza la reflexión sobre los intelectuales, el Estado y también la escuela que se yuxtapone con la definición de la crisis de hegemonía como “crisis de mando y de dirección” (C. 4, 49, A) (noviembre de 1930). En la reescritura de este pasaje, en la primera nota del Cuaderno 12 (mayo-junio de 1932), añadirá el carácter orgánico de la crisis, lo que acentúa su profundidad (Cospito, 2021)⁶. Este carácter impacta en el momento educativo:

(...) la crisis del programa y de la organización escolar, o sea de la orientación general de una política de formación de los modernos cuadros intelectuales, es en gran parte un aspecto y una complicación de la crisis orgánica más amplia y general (C. 12, 1).

Luego de la primera referencia en noviembre de 1930, la fórmula *revolución pasiva* retorna solo en enero-febrero de 1932 en el Cuaderno mixto 8, es decir, a posteriori, pero también en articulación con los esfuerzos dedicados en 1931 al desarrollo del marxismo en clave de filosofía de la praxis y superación del economicismo. Concretamente, la fórmula reaparece 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 (A) del Cuaderno 8 (enero de 1932), Gramsci recupera la fórmula *revolución pasiva* para 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’” (...) (C. 8, 39 A). Y pocos meses después (abril de 1932), también en el Cuaderno 8, efectúa un doble movimiento en dos notas consecutivas: en la nota 235 (A), sugiere la necesidad de redactar un *Anti-Croce*; y en la siguiente, aborda al fascismo como revolución pasiva. En esta última, polemiza con la pasivización de la historiografía crociana (“El libro de Croce [*Storia d'Europa nel secolo decimonono*] es un tratado de revoluciones pasivas”) y, al mismo tiempo, propone su interpretación del 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?” (C. 8, 236, A). La nota prosigue trazando no una equivalencia, pero sí una articulación teórica 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 (Vozza, 2004)⁷.

El Cuaderno especial 10 (abril de 1932 a junio de 1935) retoma líneas teóricas del Cuaderno 8 y algunas cartas de abril y junio de 1932 de polémica con Croce, ahondando el nexo entre el fascismo como revolución pasiva y el papel del filósofo napolitano como teórico de la revolución pasiva. Fundada sobre el paradigma de la traducción, la revolución pasiva fascista aparece como un modelo de respuesta arquetípico a un problema italiano, pero que a la vez, era europeo: la reconstrucción de la hegemonía burguesa en la posguerra (Clemente, 2023). En esta empresa, ya al inicio del Cuaderno 10 (entre mediados de abril y mediados de mayo de 1932), Gramsci le atribuye un papel decisivo a Croce “al contribuir a un fortalecimiento del fascismo, promocionándole indirectamente una justificación mental después de haber contribuido a depurarlo de algunas características secundarias” (C. 10, I, 9). Más allá de objeciones a los excesos del régimen de Mussolini, el anticomunismo del filósofo napolitano lo condujo al apoyo del fascismo en tanto restaurador general del orden burgués ante la amenaza comunista. Trazando un paralelo entre el siglo XIX y XX, en la misma nota, Gramsci aborda el rol histórico del fascismo:

incluso el comunismo soviético. Tal debate se puede rastrear en contribuciones recientes (por ejemplo, Modonesi, 2020b; Mustè, 2022).

⁶ Probablemente en una temporalidad similar, también en la reescritura de la nota 48 del Cuaderno 1 en el Cuaderno especial 13, 37 (mayo 1932-noviembre 1933) se observa esta atenuación del tenor de la crisis: en la posguerra el ejercicio de la hegemonía se torna “permanentemente difícil y aleatorio” (ya no solo “cada vez más difícil”, como aseguraba en el Cuaderno 1).

⁷ Esta articulación es preciso leerla también en conexión con el concepto de hegemonía. Como parte de la reflexión sobre la “política totalitaria” en el Cuaderno 6, 138 (agosto de 1931), Gramsci ya había vinculado, por primera vez, guerra de posiciones y hegemonía (Cospito, 2011). En este sentido, se podría decir que los conceptos de guerra posición, revolución pasiva y hegemonía forman parte de una misma unidad problemática relativa a la crisis del Estado liberal.

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 (C. 10, I, 9).

La primera guerra mundial y la Revolución rusa habían desatado una aguda crisis de la hegemonía liberal que, como se decía, Gramsci ya teoriza en el Cuaderno 1. Durante el siglo XIX, la burguesía intentó resolver la crisis de hegemonía desatada por la revolución francesa (1789) en clave de revolución pasiva; a partir de la expansión imperialista (1870) y, más 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” (C. 15, 59, B) que modificaba la estructura hegemónica precedente y ponía en crisis al aparato hegemónico burgués-liberal. Ante la crisis irreversible del “régimen parlamentario” y el nuevo estado de las relaciones de fuerzas, las clases dominantes debían responder con modelos político-económicos y educativos nuevos para conservar su poder. A partir de la derrota del movimiento obrero alemán en marzo de 1921, se había abierto un nuevo escenario en Europa: la guerra de movimientos (suscitada por la revolución bolchevique) dejaba 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 lo alto) 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”) y un modelo de corporaciones destinado a saturar a la sociedad civil e instalar una hegemonía de larga duración sobre el sentido común; en definitiva, se trataba de una modernización conservadora que paralizaba la iniciativa subalterna y en una clave de restauración del orden acogía “cierta parte de las exigencias populares” (C. 10, II, 41) (Frosini, 2017a; 2017b; Antonini, 2020).

Es posible vincular la reflexión gramsciana sobre las clases subalternas con el concepto de *revolución pasiva* y, en particular, las transformaciones efectuadas por el fascismo en las sociedades de masas. Si bien en los *Cuadernos* existen menciones anteriores, el primer texto dedicado, en su conjunto, a las clases subalternas aparece en la breve nota del Cuaderno 3, 14, *Historia de la clase dominante e historia de las clases subalternas* (mayo de 1930)⁸. A diferencia del estado de opresión o exclusión de los grupos subalternos en formaciones sociales precedentes, Gramsci afirma que la clase dominante y el Estado moderno buscan de manera continua alterar la tendencia a la unificación y autonomía de las clases subalternas: no solo con intervenciones represivas; también con estrategias hegemónicas. Las clases subalternas no son pura pasividad, por lo que el Estado moderno se ve compelido a actuar en consecuencia y responder a sus demandas. La tesis expuesta en el Cuaderno 3, será retomada sin grandes modificaciones en la nota 2, *Criterios metodológicos* (julio-agosto de 1934) del Cuaderno especial 25 (julio-agosto de 1934 y primeros meses de 1935) donde Gramsci trata de manera monográfica el tópico de la subalternidad.

En el Cuaderno 3, 18, *Historia de las clases subalternas* (mayo de 1930), Gramsci prosigue su reflexión sobre la subalternidad. Pero, tal como ha subrayado Frosini (2016), en su reescritura en el Cuaderno 25, 4, *Algunas notas generales sobre el desarrollo histórico de los grupos sociales subalternos en la edad Media y en Roma* (posiblemente, julio-agosto de 1934), el pasaje experimenta ampliaciones o precisiones. Es posible interpretar estas modificaciones en conexión con la precisión o extensión creciente de los conceptos de *revolución pasiva* y *Estado integral* en los *Cuadernos*. La nota del Cuaderno 3 muestra el contraste entre la hegemonía liberal y post-liberal: en el Estado liberal la inclusión de las clases en un espacio político unitario era ambivalente, ya que suprimía “muchas autonomías de las clases subalternas”, pero tornaba posible su acción política en partidos, sindicatos, etc.; en cambio, la “dictadura moderna” elimina estas formas de autonomía de clase y se esfuerza por incorporarlas en la actividad estatal, por lo que “la centralización de toda la vida nacional en manos de clase dominante se vuelve *frenética y absorbente*”⁹. En la reescritura, Gramsci reemplaza “dictadura moderna” por “dictaduras contemporáneas” para incluir no solo al fascismo sino también al nacional-socialismo (dado que la nota precedente de junio de 1930 es reescrita en julio-agosto de 1934); añade que “la centralización *legal* de toda la vida nacional en manos del grupo dominante se vuelve *totalitaria*”¹⁰. La transformación de las actividades privadas en funciones públicas por parte de las dictaduras contemporáneas alcanza una sanción también legal, mientras que el término “totalitario” (entrecomillado para señalar un empleo no exacto) describe no los excesos o el autoritarismo de las nuevas dictaduras sino la necesidad de “totalizar” el conjunto del espacio social a fin de controlar a la amenazante presencia de las clases subalternas. La reescritura enfatiza el proceso de estatalización de la sociedad y socialización de un Estado que fomenta la actividad de las organizaciones de las clases subalternas, pero priva a estas de su dirección. En este sentido, la complejización de la clásica taxonomía marxista burguesía/proletariado a manos de la pareja hegemonía/subalternos, permite captar la capilaridad del vínculo hegemónico-educativo del Estado integral y sus intelectuales con la heterogénea masa popular (Liguori, 2011; 2015; Thomas, 2018b; Green, 2021).

⁸ Si bien en escritos pre carcelarios no aparece la mención de “clases subalternas”, sí se encuentran referencia a la temática de la subalternidad (en sus variantes: subalterno, subalternos, subalternas) (Liguori, 2016).

⁹ Cursiva propia.

¹⁰ Cursiva propia

En el marco de la revolución pasiva post-liberal, la conquista y el papel de los intelectuales es central a fin de preservar la estabilidad del poder y ejercer un control capilar de las clases subalternas. A lo largo de 1930, Gramsci desarrolla la categoría de intelectuales en paralelo a su noción de Estado integral, es decir, como una articulación compleja entre sociedad política y sociedad civil que supone una nueva forma de hegemonía donde se amplían, multiplican y diversifican las funciones de los intelectuales (Frosini, 2023). En particular, en noviembre de 1930, Gramsci escribe al inicio de una sección miscelánea del Cuaderno mixto 4, las importantes notas (A) sobre los intelectuales (notas 49-51 que luego retoma en el Cuaderno 12). En estas notas define la noción del intelectual como organizador de la hegemonía y aduce que el rol de los intelectuales está mediado por el Estado y la sociedad civil; operan como una suerte de enlace entre sociedad civil y sociedad política. Este vínculo establecido entre intelectuales, sociedad civil y Estado en noviembre-diciembre de 1930 es simultáneo a la definición del Estado integral (Cuaderno 6, 10, B) (noviembre-diciembre de 1930)¹¹. La ampliación del concepto de intelectuales respecto a las definiciones de la época tiene, tal como asegura Gramsci en el Cuaderno 4, 49 (A), un propósito teórico operativo: “sólo así me parece posible alcanzar una aproximación concreta a la realidad”. Esta definición amplia del concepto del intelectual que Gramsci continúa en el Cuaderno 12, permite advertir las heterogéneas funciones de los intelectuales en el Estado integral y sus múltiples lazos pedagógicos con las clases subalternas¹².

La reforma de Giovanni Gentile: capítulo educativo del intento de revolución pasiva fascista

En el último plan de trabajo carcelario insinuado en la tercera página del Cuaderno 8 (marzo-abril de 1932) se advierte un elenco de diez puntos bajo el título “Reagrupamiento de temas”. Dentro de los diez temas, el primero es: “Intelectuales. Cuestiones escolares” que será desarrollado fundamentalmente en el Cuaderno 12. Como en otros pasajes de los *Cuadernos*, la reflexión sobre la condición escolar se yuxtapone con la cuestión intelectual, en tanto “la escuela es el instrumento para elaborar los intelectuales de diverso grado” (C. 12, 1). El Cuaderno tenía una ambición vasta, es decir, una articulada investigación sobre los intelectuales capaz de ordenar las innumerables notas dispersas al respecto. Sin embargo, Gramsci abandona el Cuaderno después de la transcripción de solo cinco textos del Cuaderno 4 (49-51, 55 y 72) en tres textos C; entre ellas, la crítica a la reforma educativa gentiliana (Frosini, 2011).

El Cuaderno 12 coincide con el inicio del Cuaderno 10. En una de las primeras notas de este Cuaderno (mayo de 1932), Gramsci retoma la referencia al *Anti-Croce* del Cuaderno 8, pero agrega: “un *Anti-Croce* debe ser también un *Anti-Gentile*” (C. 10, I, 11)¹³. Más allá de la ruptura de Gentile con Croce y el liberalismo en 1925, Gramsci encuentra puntos de articulación entre los neoidealistas italianos en el plano de la reconstrucción de la hegemonía burguesa¹⁴. Además, aunque Croce no se ocupó directamente de cuestiones educativas, había aprobado la doctrina espontaneísta de Gentile y su reforma educativa (Baldacci, 2022). La nota que insta a un *Anti-Croce* y a un *Anti-Gentile* es simultánea al Cuaderno 12, 2 (*Observaciones sobre la escuela: para la búsqueda del principio educativo*) donde, además de la nota 50 del Cuaderno 4 (*La escuela unitaria*), Gramsci reescribe la nota 55 (*El principio educativo en la escuela elemental y media*) que aborda la reforma educativa del fascismo. La redacción del Cuaderno 12, 2 no tiene grandes cambios en relación a las notas 50 y 55 del Cuaderno 4, pero sí uno: al inicio de la nota del Cuaderno 4, 55 Gramsci enuncia el tópico: “La fractura introducida oficialmente en el principio educativo entre la escuela elemental, media y superior”¹⁵; en su reescritura se especifica el actor de la escisión del sistema educativo: “La fractura determinada por la reforma *Gentile*... (C 12, 2)” (Francioni e Cospito, 2009)¹⁶. Posiblemente, la precisión pueda ser leída en conexión con el contemporáneo pasaje agregado en el Cuaderno 10, al que se hizo referencia: “un *Anti-Croce* debe ser también un *Anti-Gentile*” (C. 10, I, 11), es decir, como parte de la polémica contra Gentile.

En los *Cuadernos* la reforma de Gentile se constituye como el capítulo educativo del intento de la revolución pasiva fascista. El filósofo de Castelvetrano fue el primer Ministro de Instrucción del régimen de Mussolini; se desempeñó en el cargo desde el 31 de octubre de 1922 al 1 de julio de 1924 (cuando la crisis desatada por las elecciones del 6 de abril y el asesinato de Giacomo Matteotti el 10 junio de 1924, llevaron a Mussolini a conceder mayor espacio a las fuerzas fascistas). De igual modo, ya fuera del Ministerio, el filósofo neoidealista continuó jugando un papel decisivo en la cultura fascista, siendo su intelectual más prestigioso. Es cierto que asimilar la figura y el pensamiento pedagógico de Gentile al fascismo es un reduccionismo. Lo mismo puede decirse de la reforma educativa de 1923. Aún considerada por Mussolini como “la más fascistas de las reformas”, no era expresión cabal del programa escolar fascista (que por entonces el régimen carecía). La reforma contaba con una historia conceptual previa a la marcha sobre Roma: además de las contribuciones de Ernesto Codignola o Lombardo Radice, se fundamentaba en textos pedagógicos precedentes del filósofo neoidealista (básicamente, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica* publicado en dos volúmenes en 1913 y 1914). A su vez, la denominada “Reforma Gentile” tuvo lugar en 1922-23, es decir,

¹¹ Si bien en el Cuaderno 1, 47 (B) (*Hegel y el asociacionismo*) (febrero-marzo 1930) comienza a delimitarse un nuevo concepto de Estado, solo en el Cuaderno 4, 38 (A) (octubre de 1930) es posible advertir un esbozo del concepto de Estado integral en términos de una articulación entre sociedad civil y política que será profundizado, entre otras notas, en el Cuaderno 6.

¹² En la carta a Tatiana Schucht del 7 de septiembre de 1931, Gramsci emplea explícitamente el término “Estado integral” que, a su vez, conjuga con la extensión de la noción de intelectuales.

¹³ Cursiva en el original.

¹⁴ En abril de 1925 el filósofo de Castelvetrano escribió *Il Manifesto degli intellettuali fascisti*; en respuesta, pocos días después, Croce redactó *il Manifesto degli intellettuali antifascisti*.

¹⁵ Cursiva propia.

¹⁶ Cursiva propia.

durante un periodo 1922-1925 (desde la toma del poder por parte del fascismo hasta el giro autoritario cristalizado en el discurso de Mussolini a la Cámara el 3 de enero de 1925) donde se buscó constituir un “régimen fascista no totalitario” (Togliatti, 2019 [1935]). En definitiva, la reforma gentiliana no era estrictamente fascista sino más bien conservadora; pero, aún así, se considera que en los *Cuadernos* Gramsci establece un paralelo entre el análisis del fascismo en términos de revolución pasiva, el rol teórico de Croce y la reflexión sobre la reforma gentiliana.

Se podría decir que para Gramsci la reforma gentiliana opera como el inicio de una nueva gramática escolar; se constituye en la base del proyecto educativo fascista. En el marco de la crisis desatada por el asesinato de Matteotti y en búsqueda de favorecer el relanzamiento del régimen, Gentile presentó su renuncia el primero de julio de 1924 al Ministerio de Instrucción Pública. El filósofo de Castelvetro intentó que Croce sea su sustituto, pero frente al rechazo propuso, en acuerdo con el filósofo napolitano, al senador liberal-conservador Alessandro Casati (1924-1925). A Casati le seguirán otros ministros: Pietro Fedele (1925-1928) y Giuseppe Belluzzo (1928-1929). Denominado en 1929, Ministerio de la Educación Nacional, otras personalidades se harán cargo de la cartera educativa en los años 20/30: Balbino Giuliano (1929-1932), Francesco Ercole (1932-1935), Cesare Maria De Vecchi (1935-1936) o Giuseppe Bottai (1936-1943). Hasta al menos la gestión de Bottai, el régimen no operó cambios radicales sobre la reforma; más bien se trató de una “política de retoques” (Ricuperati, 2015) al fin de responder a las demandas de la propia base social del fascismo, esto es, la pequeña y mediana burguesía que bregaban por flexibilizar los estrictos mecanismos de selección escolar.

En un contexto donde el régimen ostentaba un poder político prácticamente sin límites y en una dialéctica de conservación-innovación o restauración-revolución, la reforma gentiliana de 1922-23 era una ambiciosa y orgánica reestructuración post-liberal del sistema educativo¹⁷. En línea con la interpretación de las reformas impulsadas por el fascismo, es decir, como medidas para recomponer el dominio burgués ante la crisis de hegemonía e instaurar una nueva forma de mediación político-económica entre las clases, Gramsci aborda a la reforma gentiliana como una metamorfosis molecular de las instituciones y vínculos educativos. Siguiendo las prerrogativas de Mussolini, la reforma educativa buscaba restaurar no tanto al hombre del Renacimiento cuanto al héroe del *Risorgimento* y colocaba al Estado nacional en el centro de la reorganización del sistema educativo (Togni, 2011; Galfrè, 2015). La reforma de Gentile apelaba a restaurar aquel espíritu del liberalismo risorgimentale propio de la Ley Casati (sancionada en noviembre de 1859 por el Reino de Cerdeña y puesta en vigor en 1861 como parte del proceso político de unificación de Italia, asumió el nombre del ministro de Instrucción Pública Gabrio Casati). Pero también con su derogación, buscaba asentar principios educativos post-liberales. En el C. 12, 2, Gramsci reconoce que la vieja ley ya no respondía a las nuevas exigencias de la sociedad; sin embargo, subraya el principio de formación general que organizaba a aquella escuela clásica con la enseñanza del griego y el latín; la escuela clásica era oligárquica no por su modo de enseñanza sino porque estaba destinada solo a los grupos dirigentes. Los juicios de Gramsci respecto a ley Casati en el Cuaderno 12 tienden a resultar benévolos en comparación a la reforma gentiliana que era incapaz de resolver la crisis de la vieja ley de cuño liberal.

El análisis del fascismo en clave de revolución pasiva permite captar 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 futura clase dirigente. Por su parte, la reforma sostenía la tradicional separación entre escuela de cultura y escuela técnica bajo el control del Ministerio de la Instrucción Pública y las escuelas profesionales dependientes del Ministerio de Economía. Más que responder a las exigencias económicas de su tiempo, la reforma gentiliana estaba animada por un marcado sesgo elitista y conservador que reducía los principales circuitos educativos a grupos privilegiados.

La preocupación por las escuelas profesionales encontró una mayor atención por parte del fascismo entrados los años 20: a partir del 1º de julio de 1928, las escuelas e institutos superiores dependientes del Ministerio de Economía pasaron a manos del Ministerio de Instrucción Pública. Se creó la nueva Dirección General para la formación técnico-profesional (que en el 1929 pasará a denominarse Dirección general para la Instrucción técnica). Fue fundamentalmente durante la administración de Belluzzo que la formación profesional adquirió

¹⁷ Desde fines de 1922 a otoño de 1923, se suceden una serie de decretos que buscaban crear un clima de inderogabilidad y aplicación inmediata de la Reforma: en diciembre de 1922 sobre la administración escolar; mayo de 1923 sobre la escuela media; julio nuevamente sobre aspectos de la administración; septiembre sobre la universidad; octubre sobre la escuela elemental (Galfrè, 2000).

mayor peso, lo que supuso ciertas tensiones con Gentile y los gentilianos quienes defendían un sistema educativo orientado por una formación desinteresada y elitista. El 7 enero de 1929 entró en vigor una ley educativa que pretendía reordenar la formación profesional; se creaba un nuevo tipo de instituto: escuela secundaria de introducción al trabajo (artículo 1). A pesar del nombre “secundaria”, la nueva escuela no era una escuela media; más bien, prolongaba la enseñanza elemental hasta completar la obligatoriedad escolar (de 14 años como había dispuesto la reforma gentiliana, pero que, en los hechos, para las mayorías populares no se cumplía). La escuela iniciaba al estudiantado en “profesiones simples”, tal como decía el artículo 1 de la ley sancionada en octubre de 1930 (que modificaba la ley precedente). Luego de haber aprobado un examen de italiano y latín, se podía acceder al cuarto año del Instituto técnico inferior o al Instituto Magistral. Pero se trataba de una opción meramente teórica o simbólica, dada la fuerte presencia del latín en los cursos inferiores de estos institutos; la escuela secundaria de inicio al trabajo (que fue rebautizada en 1932 como escuela secundaria de inicio profesional), era el único instituto de instrucción elemental sin latín. Con todo, esta escuela se constituía como el nuevo canal educativo de las clases subalternas (Charnitzky, 1996).

Posiblemente, Gramsci al momento de reflexionar sobre la formación profesional en los *Cuadernos*, tenía presente tanto la reforma Gentile como los debates sucesivos al respecto. Si la reforma gentiliana, había subestimado la instrucción profesional, entrados los años 20, el fascismo intentará revisar los vínculos entre el ámbito laboral y el sistema educativo. Pero seguramente para Gramsci 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” (C. 12, 2) las desigualdades socioeducativas. Incluso, la multiplicación de las escuelas profesionales que el Régimen “predicada como democrática” (C. 12, 2) al ampliar las posibilidades educativas de los sectores subalternos, para Gramsci formaba parte del nuevo gobierno de las masas y de la economía por parte de un Estado que se volvía integral. De hecho, se podría realizar un paralelo entre la reflexión gramsciana sobre la reforma gentiliana y las iniciativas sobre las escuelas profesionales, por una parte y, por otra, 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 C. 10, I, 9 (mediados de abril – mediados de mayo de 1932), es decir, poco tiempo antes del inicio del Cuaderno 12, Gramsci 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 del país e incorporaban de manera pasiva las masas al Estado (Guzzone, 2018).

En un contexto de guerra de posiciones y de revolución pasiva, la reforma educativa del régimen integraba las demandas populares (un mayor acceso al sistema educativo) en una lógica de restauración y neutralizaba pedagógicamente a las clases subalternas al proponerles un recorrido que (sin detener su fluir) las destinaba a los circuitos subalternos del sistema educativo; se trataba de una reconfiguración político-educativa (hegemónica) de las fuerzas sociales y novedosa del pueblo desde el Estado (Frosini, 2021). La fórmula de *revolución pasiva* permite entender la reforma de Gentile como una reestructuración de las relaciones hegemónicas y educativas que parece democrática, pero, en rigor, continua el dominio bajo nuevas modalidades; una modernización conservadora del vínculo pedagógico entre intelectuales y clases subalternas. Más aún, la fórmula revolución-restauración aprehende en su complejidad la reforma gentiliana que oscila entre un carácter regresivo al responder a las clases tradicionales y una impronta creativa al introducir una novedosa arquitectura escolar.

El análisis de la reforma educativa gentiliana en clave de revolución pasiva es posible advertirla no solo en el plano de la organización educativa; también en el plano pedagógico-didáctico y, en particular, en la inclusión de la religión como contenido obligatorio en la escuela elemental. 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 consideraba a la religión como fundamento y coronación de la escuela elemental¹⁸. 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 en la ya citada crítica a Croce en el Cuaderno 8, 225, de una “dialéctica domesticada”, propia de la lógica revolución-restauración y la revolución pasiva¹⁹.

¹⁸ En su desempeño como Ministro de la Instrucción Pública del gobierno de Giolitti (1920-21) y con similares fundamentos pedagógicos, Croce también había promovido la enseñanza de la religión en la escuela elemental y la impronta elitista del sistema educativo.

¹⁹ En materia educativa, el principal punto de inflexión durante los años 20/30 del régimen fascista fueron los Pactos Lateranenses (febrero de 1929). Los pactos implicaron la independencia política de la Santa Sede del Reino de Italia como Estado soberano, el restablecimiento de las relaciones entre representantes del Estado italiano y la Iglesia católica (interrumpidas desde 1870) y un mayor prestigio internacional para el régimen. Existieron tres pactos diferentes: a) un pacto que reconoció la independencia y soberanía de la Santa Sede como al Estado de la Ciudad del Vaticano; b) un acuerdo financiero que, entre otros aspectos, salvó de la bancarrota al Banco de Roma, motor de las finanzas vaticanas; c) un Concordato que redefinió las relaciones civiles y religiosas entre el gobierno y la Iglesia en Italia. El Concordato no solo le garantizó a la Iglesia católica el estatus de iglesia oficial del Estado sino además le otorgó un poder sustancial en el sistema educativo italiano: a través de levantar el derecho a la libertad de enseñanza, obtuvo el reconocimiento por parte del Estado de las escuelas católicas. El nuevo acuerdo entre Iglesia y Estado, significó ajustes respecto a la reforma gentiliana, entre otros, sobre los alcances de la instrucción religiosa que dejó de ser “fundamento y coronación de la escuela elemental”, tal como bregaba la reforma Gentile, para transformarse en “fundamento y coronación de

Los efectos pedagógicos de esta impugnación a la dialéctica crociana-gentiliana ya se pueden rastrear en el Cuaderno 4, 56, que es posible leer en conexión con la crítica a la reforma gentiliana de la nota precedente (C. 4, 55) pero también con la posterior donde aparece la primera referencia a la revolución pasiva (C. 4, 57); una impugnación que se profundiza en el Cuaderno 10, II, 41 (junio-agosto de 1932) donde Gramsci se pregunta si el tratamiento de la dialéctica hegeliana por parte de Croce-Gentile, no es incluso reaccionario. Aun con un ropaje democrático que pretendía valorizar el contexto cultural y social del estudiante, el espontaneísmo gentiliano expresaba una dialéctica sin antítesis y, por tanto, incapaz de un progreso cognitivo real de las clases subalternas (Baldacci, 2017). Tal como Gramsci insiste en el Cuaderno 12, 2, este espontaneísmo que suponía la identidad educador-educando en el acto educativo y el carácter abstracto e irreal del contenido particular de la enseñanza, terminaba por subestimar toda prescripción didáctica²⁰. 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: “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 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 se apoyan en dinámicas transformistas.

Como se decía en el apartado anterior, 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 operación²¹. Se podría realizar 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 veinte y treinta. Al comienzo del Cuaderno 10, Gramsci ahonda la articulación entre la política de revolución pasiva de los moderados en el siglo XIX y la práctica historiográfica del filósofo napolitano (en sus libros *Storia d'Italia dal 1871 al 1915 – 1928*; *Storia d'Europa nel secolo decimonono – 1932*) que dado su pánico a los movimientos jacobinos suponía un “hegelianismo degenerado y mutilado” al rehusar la intervención de las grandes masas populares como factor de progreso histórico (C. 10, I, 6) (mediados de abril – mediados de mayo de 1932). La nota es apenas anterior a la reescritura de la crítica a la reforma gentiliana en el Cuaderno 12, 2; también a la carta a Tatiana Schucht del 6 de junio de 1932 donde Gramsci vincula las filosofías crocianas-gentilianas y considera al filósofo napolitano como actor central del dispositivo transformista. Si Croce había realizado una traducción de la teoría de la revolución pasiva en la práctica historiográfica, se podría decir que Gentile hizo lo propio en el terreno educativo al ofrecer una renovada concepción pedagógica; la reforma gentiliana y su pedagogía, formaban parte del transformismo, es decir, de la cooptación de las diversas categorías de intelectuales (entre ellos, al propio cuerpo docente) que terminaba por debilitar a las clases subalternas.

A modo de cierre

El artículo se centró en la fórmula *revolución pasiva* a fin de organizar, primero, la interpretación de una serie de conceptos gramscianos, tales como hegemonía, Estado integral, intelectuales o clases subalternas para luego abordar la reforma educativa gentiliana. La trama conceptual dispuesta en torno al oxímoron *revolución pasiva* y el propio análisis de la reforma gentiliana, advierten un criterio de interpretación histórico-educativo en los Cuadernos. En diálogo con la amplia productividad analítica que la fórmula *revolución pasiva* ha demostrado en otras áreas de los estudios gramscianos, la misma guarda capacidad heurística para arrojar luz sobre reformas educativas; entre otras, las neoliberales que orquestadas desde los Estados y organismos internacionales han modificado molecularmente la vida social y educativa en los años ochenta y noventa; una verdadera modernización conservadora con efectos perdurables en la escena contemporánea. La aprehensión unitaria del plano nacional-internacional, de aspectos regresivos e innovaciones creativas, de dimensiones sociales, políticas y económicas, como la atención a los cambios en las relaciones de fuerzas, convierten la fórmula *revolución pasiva* en una matriz de análisis interesante para abordar las reformas educativas de corte neoliberal²². Como todos los conceptos claves de los Cuadernos, la revolución pasiva

la instrucción pública”. Esta extensión de la educación religiosa a la escuela secundaria fue rechazada por el propio Gentile: la enseñanza solo debía ser dogmática en la escuela elemental, mientras la formación secundaria se basaba en un criterio histórico que promovía la educación libre de la mente. Sin embargo, más allá de estos y otros contrapuntos, los nudos centrales de la reforma liberal-católica gentiliana no fueron puestos en discusión: la Iglesia buscaba algunos retoques, no un cambio radical.

²⁰ 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 (C. 29, 6 B).

²¹ En el Cuaderno especial 19 dedicado al *Risorgimento* (julio-agosto de 1934 – febrero de 1935), Gramsci retoma ambas notas y ahonda el nexo teórico entre revolución pasiva y transformismo.

²² Vale señalar que, entre los estudios gramscianos, se encuentran debates sobre la pertinencia de la fórmula revolución pasiva para el análisis del neoliberalismo: hay quienes rechazan tal articulación (Coutinho, 2007; Vacca 2017), mientras otros (Burgio, 2007; Ferrara, 2015) consideran factible su empleo. En el terreno educativo, el asunto no ha sido explorado.

asume un carácter analítico, pero también estratégico. En el Cuaderno misceláneo 15, 17 (B) *Maquiavelo* (abril-mayo de 1933), en una de las últimas apariciones del concepto de *revolución pasiva*, Gramsci advierte la necesidad de depurar “todo residuo de mecanicismo y fatalismo” del mismo. También, poco tiempo después, en la nota 62 (B), *Pasado y presente* del mismo Cuaderno (junio-julio de 1933), el sardo repara en los “peligros de derrotismo histórico” de la capacidad heurística de la revolución pasiva y enfatiza que

(...) la concepción sigue siendo dialéctica, o sea que presupone, incluso postula como necesaria, una antítesis vigorosa (...). Por lo tanto, no teoría de la “revolución pasiva” como programa, como fue en los liberales italianos del *Risorgimento*, sino como criterio de interpretación en ausencia de otros elementos activos en forma dominante.

No es fortuito que la propuesta de la escuela unitaria que Gramsci postula en el Cuaderno 4, 50, *La escuela unitaria* (noviembre de 1930) la retome en el Cuaderno 12, 2, es decir, junto con la reescritura de la nota dedicada al análisis crítico de la reforma gentiliana (C. 4, 55). Es posible interpretar la escuela unitaria como una antítesis vigorosa; como una verdadera reforma anti-Gentile. Signada por la unidad entre la enseñanza técnico-científica y la histórico-humanística, Gramsci propone una escuela capaz de efectuar una transformación radical del sentido común de las clases subalternas hacia una concepción superior y autónoma del mundo. En el marco de la crisis de hegemonía y la revolución pasiva post-liberal, la propuesta escolar gramsciana se insertaba en una guerra de posiciones que era también una lucha entre pedagogías diversas sobre el sentido común. Si la revolución pasiva es plausible como criterio de interpretación histórico-educativo “en ausencia de otros elementos activos en forma dominante”, tal vez también sea apropiada para reflexionar sobre las dinámicas de impugnación social y educativa al neoliberalismo en los años ochenta y noventa, es decir, luego de las derrotas de las ofensivas populares de los años setenta y, por ende, en una época de crisis y recomposición del orden burgués.

Referencias bibliográficas

- Adamson, Walter (1980). *Hegemony and revolution* [Hegemonía y revolución]. University of California.
- Antonini, Francesca (2020). *Caesarism and Bonapartism in Gramsci* [Cesarismo y Bonapartismo en Gramsci]. Brill. <https://doi.org/10.1163/9789004441828>
- Artese, Agustín (2023). Crisis y revolución pasiva en los Cuadernos de la cárcel. En Ouviaña, H (Ed.). *Antonio Gramsci: aproximaciones y (re)lecturas desde América Latina* (pp. 235-264). Muchos Mundos Ediciones.
- Baldacci, Massimo (2017). *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci* [Más allá de la subalternidad. Praxis y educación en Antonio Gramsci]. Carocci.
- Baldacci, Massimo (2022). Le condizioni d'uso del termine “egemonia”. *Materialismo Storico, Rivista di filosofia, storia e scienze umane*, 13(2), 190-197.
- Baratta, Giorgio (2003). *Le rose e i Quaderni. Il pensiero dialógico di Antonio Gramsci*. [Las rosas y los Cuadernos. El pensamiento dialógico de Antonio Gramsci] Carocci.
- Broccoli, Angelo (1972). *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia [Antonio Gramsci y la educación como hegemonía]*. Nuova Italia editrice.
- Buci Glucksmann, Christine (1975). *Gramsci et l'État Gramsci* [Gramsci y el Estado]. Fayard.
- Burgio, Alberto (2007). *Per Gramsci. Crisi e potenza del moderno* [Sobre Gramsci. Crisis y potencia del moderno]. DeriveApprodi.
- Charnitzky, Jürgen (1996). *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*. La Nuova Italia.
- Clemente, Dario (2023). Gramsci y el fascismo. En H. Ouviaña (coord.). *Antonio Gramsci: aproximaciones y (re) lecturas desde América Latina* (pp. 235-264). Muchos Mundos Ediciones.
- Cospito, Giuseppe (2011). *Il ritmo del pensiero di Gramsci. [El ritmo del pensamiento de Gramsci]*. Bibliopolis.
- Cospito, Giuseppe (2016). L'Edizione nazionale dei Quaderni del carcere. *Laboratoire italien. Politique et société*, 18, 7-18. <https://doi.org/10.4000/laboratoireitalien.1049>
- Cospito, Giuseppe (2021). *Egemonia e crisi di egemonia*. En G. Cospito, G. Francioni y F. Frosini (Eds.). *Crisi e rivoluzione pasiva* [Crisis y revolución pasiva]. Ibis.
- Coutinho, Nelson (2007). L'epoca neoliberale: rivoluzione passiva o controriforma? *Critica marxista*, 2(2), 21-26.
- Croce, Benedetto (1932). *Storia d'Europa nel secolo decimonono* [Historia de Europa en el siglo XIX]. Laterza. <https://doi.org/10.2307/40073851>
- Croce, Benedetto. (1928). *Storia d'Italia dal 1871 al 1915* [Historia de Italia desde 1871 a 1915]. Laterza.
- De Felice, Franco (1977). *Rivoluzione passiva, fascismo, americanismo in Gramsci*. En Franco Ferri (Ed.) *Politica e storia in Gramsci*. [Política e historia en Gramsci]. Editori Riuniti.
- Di Meo, Antonio (2020). *Decifrare Gramsci* [Descifrar a Gramsci]. Bordeaux.
- Entwistle, Harold (1979). *Antonio Gramsci: conservative schooling for Radical Politic*. [Antonio Gramsci: una educación conservadora para una política radical]. Routledge & Kegan Paul.
- Ferrara, Alberto (Ed.) (2015). *Prospettiva Gramsci* [Perspectiva Gramsci]. CaratteriMobili.
- Filippini, Michele (2017). *Using Gramsci. A New approach*. [Usando Gramsci. Una nueva aproximación]. Pluto. https://doi.org/10.26530/OAPEN_625289
- Francioni, Gianni (1984). *L'officina gramsciana* [El laboratorio gramsciano]. Bibliopolis.
- Francioni, Gianni (2009). Come lavorava Gramsci. Bibliopolis. En A. Gramsci. *Quaderni del carcere. Edizione anastatica dei manoscritti* [Cuadernos de la cárcel: edición anastática]. Biblioteca Treccani.
- Francioni, Gianni y Cospito, Giuseppe (2009). Cuaderno 12. Nota introduttiva. Bibliopolis. En Gramsci, A. *Quaderni del carcere: edizione anastatica dei manoscritti* [Cuadernos de la cárcel: edición anastática]. Bibliopolis. Francioni, Gianni (Ed.) Istituto della Enciclopedia italiana.

- Frosini, Fabio (2003). Gramsci e la filosofia [Gramsci y la filosofía]. Carocci.
- Frosini, Fabio (2011). Note sul programma di lavoro sugli «intelletuali italiani» alla luce della nuova edizione critica. *Studi storici*, 52(4), 905-924.
- Frosini, Fabio (2016). L'egemonia e i "subalterni": utopia, religione, democrazia. *International Gramsci Journal*, 2(1), 126-166.
- Frosini, Fabio (2017a). Rivoluzione passiva e laboratorio politico: appunti sull'analisi del fascismo nei Quaderni del carcere. *Studi storici*, 58(2), 297-328.
- Frosini, Fabio (2017b). Cosmopolitanism, Nationalism and Hegemony: Antonio Gramsci's Prison Notebooks and the European Crisis. *International Critical Thought*, 7(2), 190-204. <https://doi.org/10.1080/21598282.2017.1316679>
- Frosini, Fabio (2021). *La "politica totalitaria" e la crisi dello stato*. G. Cospito, G. Francioni, y F. Frosini (Eds.). *Crisi e rivoluzione passiva* [Crisis y revolución pasiva]. Ibis.
- Frosini, Fabio (2023). Gli "intelletuali" dal "popolo-massa" al "popolo-nazione". En Cospito, G., Francioni, G. y Frosini, F. (Eds.). *Nazione, popolo, nazionale-popolare. Una costellazione gramsciana*. (pp. 127-149). Ibis.
- Galfré, Monica (2000). *Una riforma all'á prova. La scuola media di Gentile e il fascismo*. [Una reforma a examen. La escuela media de Gentile y el fascismo]. Franco Angeli.
- García Huidobro, Juan (1976). Educación, conciencia y sociedad: el pensamiento educacional de Antonio Gramsci. Tesis de doctorado. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education. Université Catholique de Louvain.
- Gentile, Giovanni (1913-1914 [2003]). *Sommario di Pedagogía generale come scienza filosofica* [Resumen de la pedagogía general como ciencia filosófica]. Le lettere.
- Gerratana, Valentino (1972). Il popolo delle scimmie tra reazione e rivoluzione passiva. *Rinascita*, 42, 31-33.
- Gómez, Sebastián (2022). Intelectuales, hegemonía y educación en los Cuadernos de la cárcel. Una (re) lectura a partir de los nuevos estudios filológicos y hermenéuticos sobre Antonio Gramsci. *Praxis educativa*, 26(2), 90-110. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260206>
- Gramsci, Antonio (1916 [2014]). ¿Hombres o máquinas? En A. Gramsci. *Crónicas de Turín*. Gorla.
- Gramsci, Antonio (1975). *Quaderni dal carcere*. (V. Gerratana, Ed.). Einaudi.
- Gramsci, Antonio (2001). *Cuadernos de la cárcel*. Era.
- Gramsci, Antonio (2003). *Cartas de la cárcel*. Ediciones Era.
- Green, Marcus (2021). Introduction. En Gramsci, A. (2021). *Subaltern Social Groups: A Critical Edition of Prison Notebook 25* [Grupos sociales subalternos: Edición crítica del Cuaderno 25]. Columbia University. <https://doi.org/10.7312/gram19038-004>
- Liguori, Guido (2011). Tre accezioni di "subalterno" in Gramsci. *Critica marxista*, 6, 33-41.
- Liguori, Guido (2012). *Gramsci conteso. Interpretazioni, dibattiti e polemiche, 1922-2012*. [Contexto Gramsci: interpretaciones, debates y polémicas, 1922-2012]. Editori Riuniti.
- Liguori, Guido (2015). "Classi subalterne" marginali e "classi subalterne" fondamentali in Gramsci. *Critica marxista*, 4, 41-48.
- Liguori, Guido (2016). Subalterno e subalterni nei "Quaderni del carcere". *International Gramsci Journal*, 2(1), 89-125.
- Liguori, Guido (2022). La tardiva fortuna del concetto di "rivoluzione passiva" (1972-1980). *Critica marxista*, 6, 46-56.
- Manacorda, Mario (1970). *Il principio educativo in Gramsci. Americanismo e conformismo*. Armando.
- Modonesi, Massimo (2020a). Introduzione. En Modonesi, M. (Ed.). *Rivoluzione pasiva* [Revolución pasiva] (pp. 7-20). Unicopli.
- Modonesi, Massimo (Ed.) (2020b). *Rivoluzione pasiva* [Revolución pasiva]. Unicopli.
- Mustè, Marcello (2022). *Rivoluzione pasiva* [Revolución pasiva]. Viella.
- Nosella, Paolo (2004 [1992]). *A scuola de Gramsci* [La escuela de Gramsci]. Cortez.
- Ragazzini, Dario (1976). *Società industriale e formazione umana nel pensiero di Gramsci* [Sociedad industrial y formación humana en el pensamiento de Gramsci]. Editori riuniti.
- Ricuperati, Giuseppe (2015). *Storia della scuola in Italia. Dall'Unità a oggi*. [Historia de la escuela in Italia. De la Unidad a hoy]. La Scuola.
- Tavares, António (1989). *Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci* [Educación y hegemonía en el pensamiento de Antonio Gramsci]. Cortez.
- Thomas, Peter (2009). *The gramscian moment. Philosophy, hegemony and marxism* [El momento gramsciano: Filosofía, hegemonía y marxismo]. Brill. <https://doi.org/10.1163/ej.9789004167711.i-478>
- Thomas, Peter (2018a). Gramsci's revolutions: Passive and permanent, *Modern Intellectual History*, 17, 1-30. <https://doi.org/10.1017/S1479244318000306>
- Thomas, Peter (2018b). Refiguring the subaltern. *Teoría Política*, 46(6), 861-884. <https://doi.org/10.1177/0090591718762720>
- Togliatti, Palmiro (2019 [1935]). *Lezioni sul fascismo* [Lecciones sobre el fascismo]. Riuniti.
- Togni, Fabio (2011). La "breve parentesi" della riforma Gentile del 1923 nell'educazione fisica, *Formazione, lavoro, persona*, 3, 25-39.
- Vacca, Giuseppe (2017). *Modernità alternative* [Modernidades alternativas]. Einaudi.
- Zuleta, Eduardo (1980). Teoría socialista de la educación en las notas y apuntes de Antonio Gramsci. Tesis de Maestría. Universidad Autónoma de México.