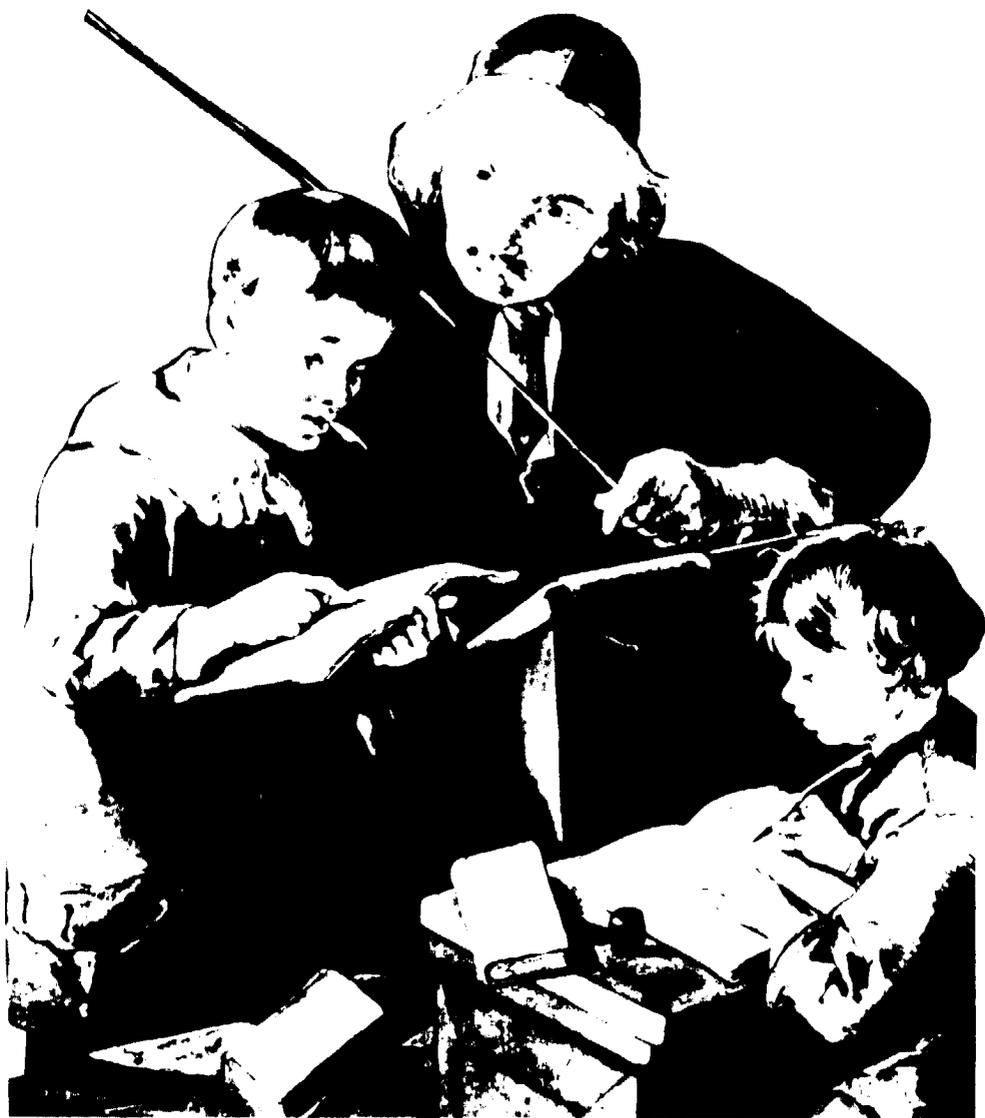


# *Educación e Ilustración en Italia*

*Giovanni Stiffoni  
Universidad de Venecia*



*Venture de Cipper, «Il Todeschini» (escuela italiana del siglo XVIII)*

**P**ara comprender los esfuerzos realizados por los intelectuales y las fuerzas políticas ilustradas para reorganizar el sector de la enseñanza en los distintos Estados italianos durante el siglo XVIII, es necesario esbozar un rápido panorama de la situación de la educación en la centuria precedente.

A finales del siglo XVII (1), la educación universitaria había llegado a una profunda decadencia. La corporación de profesores se vio afectada por la crisis general de la relación entre intelectualidad y poder que caracterizó la época de la Contrarreforma. El profesor universitario perdió su independencia intelectual y trasladó sus intereses profesionales fuera del círculo de la Universidad o se transformó en un burócrata sin dignidad, sin conciencia de su función en el contexto de la nueva realidad política e institucional.

Para comprender con exactitud las razones de la decadencia de los estudios y organizaciones universitarios, hay que tener presente también el hecho de que el concepto medieval de que la ciencia no podía venderse y que por tanto sus depositarios no podían percibir un sueldo fijo, sino sólo una especie de «limosna» (la *collecta*) por parte de los estudiantes, había desaparecido por completo. Por consiguiente, los estudiantes ya no tenían derecho a elegir a sus profesores ni tampoco a contestarles, porque las autoridades políticas habían hecho propia la facultad de elegirlos y controlarlos pagándoles un sueldo fijo, que por otra parte, no era tan fijo, ya que ni se pagaba con regularidad ni garantizaba al profesor un puesto seguro. En el presupuesto de los distintos Estados italianos, la parte destinada a la educación era marginal y cuando llegaba un momento de crisis, no sólo se despedía a muchos profesores, sino que además no se dudaba en cerrar los centros docentes. Prestigiosos Ateneos, como el de Bolonia o el de Padua, se encontraban en quiebra y su gestión se cerraba con un déficit que obligaba a las autoridades a pagar con mucho retraso a los profesores y a suspender las nuevas nóminas.

---

(1) Para una detallada descripción de la situación italiana en el siglo XVII, en la que aquí nos inspiramos, véase M. Roggero, «Professori e studenti nelle università tra crisi e riforme», en *Storia d'Italia Annali* 4, Turín, Einaudi, 1981, pp. 1039-1081.

Había además otro factor negativo. Las Universidades, bajo la presión de altos personajes políticos o eclesiásticos de los que a menudo dependían en una relación de clientela, pagaban sumas muy altas a algunos intelectuales de renombre, mientras que los demás componentes del cuerpo docente percibían remuneraciones muy bajas. Esto tenía un doble efecto. En primer lugar, implicaba cierto envejecimiento del profesorado, ya que los jóvenes capaces no encontraban gran interés en entrar en una corporación mal pagada. En consecuencia, sólo acudían a ella personas sin demasiada inquietud intelectual, muy obsequiosas con el poder constituido y sin pasión alguna por la profesión que habían elegido. En segundo lugar, al faltar totalmente el control de los estudiantes sobre la calidad de los profesores, éstos eran elegidos exclusivamente por el poder político tomando como criterio de elección su absoluta pasividad con respecto a la ortodoxia política y religiosa. Sólo la República de Venecia se permitió el lujo de elegir profesores intelectualmente independientes, si bien los «Riformatori allo Studio» de Padua, de quienes dependía la Universidad de Venecia, ejercían un control rigurosísimo sobre la selección del personal docente.

Otro efecto de este sistema de elección era que si bien en el pasado las Universidades llamaban a los nombres más prestigiosos de la cultura internacional, ahora que la institución universitaria debía responder a las exigencias prácticas de los distintos Estados y estaba completamente bajo el control del aparato estatal, resultaba peligroso llamar a extranjeros que quedaban excluidos de las leyes del Estado. Se interrumpió así la circulación internacional de las ideas, de forma que los distintos centros universitarios se encerraron en un angosto provincialismo que favoreció la transformación del cuerpo de profesores en un cuerpo cerrado cuyo único interés era defender las posiciones adquiridas, obstaculizando cualquier apertura y convirtiéndose en una especie de corporación hereditaria.

Este hecho repercutió también en la composición del alumnado. Si en el pasado las Universidades italianas se caracterizaban por una población estudiantil procedente de diversas nacionalidades, a finales del siglo XVII, con rarísimas excepciones, el alumnado de los centros docentes estaba constituido casi exclusivamente por jóvenes de la localidad, es decir, procedentes del ámbito regional en que se situaba la Universidad. A las viejas Universidades internacionales sucedió un nuevo tipo de Universidad regional con un nivel cultural consecuentemente más bajo. La Universidad se transformó en una auténtica escuela del Estado, pero de un Estado que había renunciado a hacer política para encerrarse en una abulia y un conformismo exacerbados y que reflejaba los intereses y la idiosincrasia de la inepta clase política de los distintos Estados. Un ejemplo de esta descalificación de las Universidades italianas lo constituye la famosa Escuela de Bolonia, que a finales del siglo XVII registra una impresionante disminución del profesorado y alumnado extranjero, un provincialismo sofocante y un nivel cultural bastante bajo que bloquearon la antigua aspiración de muchos estudiantes europeos de licenciarse en el «Alma Mater» de Bolonia y de los intelectuales más prestigiosos de ocupar una cátedra en dicha Universidad.

También Venecia, donde la intransigencia regalista empezó a debilitarse como consecuencia de la distinta situación diplomática internacional de la República, re-

nunció al prestigio internacional de su Universidad paduana y la transformó en un instrumento para educar al nuevo «burgués» que necesitaba para administrar su nueva realidad política y comercial, que se restringía ya al limitado espacio de su centro histórico lagunar y de sus dominios en tierra firme. El nivel de la enseñanza superior en la República véneta descendió tanto que los títulos que en ella se expedían no estaban reconocidos ni en Viena ni en Roma.

En general, las Universidades estatales se limitaban, por lo tanto, a formar directivos para las distintas administraciones públicas y el personal necesario para el funcionamiento de la Justicia. Ahora bien, se les había escapado de las manos, paradójicamente, la formación de la clase dirigente. La nobleza, que se mantenía muy firmemente en el poder, prefería contratar profesorado privado que acudía a sus propias residencias o enviar a sus hijos a instituciones privadas, de cuya estructura y funcionamiento hablaremos más adelante, en vez de mandarlos a la Universidad pública.

Otro fenómeno resultante de la decadencia de las Universidades estatales fue la creación en su interior de «colegios profesionales», agrupaciones de profesores y abogados, juristas y médicos, sobre todo, que controlaban la concesión de los títulos universitarios. Dado que importaba menos el nivel de instrucción de los licenciados que la posesión del título académico que permitía burocráticamente el acceso a las distintas ramas de la administración pública, los «colegios profesionales» acabaron por transformarse en una auténtica corporación capaz de controlar el funcionamiento de la Justicia y los problemas de salud pública en los distintos Estados italianos. Se creó así una auténtica forma de clientelismo que provocó que los estudiantes buscaran el apoyo de profesores de escasa valía cultural, pero capaces de introducirlos en los mecanismos del poder burocrático; con las consiguientes consecuencias no sólo para el nivel general de la enseñanza, sino también para la funcionalidad de los propios licenciados.

Este estado de cosas fue inicialmente favorecido por las propias instituciones estatales, que veían en ello una forma de acelerar y controlar al mismo tiempo el curriculum de los futuros empleados de su Administración. Ahora bien, esta situación acabó por volverse en su contra, ya que el sistema favoreció la creación de una serie de escuelas privadas competidoras del sistema público y contra las cuales los poderes políticos tuvieron que librar una durísima batalla; batalla por el momento perdida, ya que el fenómeno había sido favorecido, y a la postre creado, por la propia desidia del poder político, por su falta de voluntad de intervenir no sólo en el control ideológico de la enseñanza universitaria, sino también en el mantenimiento del nivel de calidad de la misma mediante una importante inversión económica en el sector de la educación.

Lo que no se había comprendido bien es qué calidad de la enseñanza significaba calidad de la administración. Se había renunciado a la calidad cultural de la educación porque ello implicaba la aceptación de la nueva problemática planteada por el pensamiento crítico moderno, que la Iglesia y el Estado, que se apoyaba en ella para controlar a sus súbditos, consideraban peligroso. Era una especie de círculo vicioso que sólo podía romperse tomando el camino de la separación entre Iglesia y Estado; recobrando el Estado su autonomía administrativa y al mismo

tiempo, política y cultural, es decir, comprendiendo que la fuerza de la cultura podía constituir una enorme fuerza política de nueva forma y más funcional, por ser más racional, que el propio mecanismo del poder. A mediados del siglo XVIII, bajo la presión de una «opinión pública» que empezaba a darse cuenta de las disfunciones de las estructuras estatales y de los perjuicios económicos resultantes, los Estados italianos empezaron a tomar conciencia de la función política no sólo de una buena estructura universitaria, sino también de la organización de las escuelas de primer y segundo grado; de manera que el sistema permitiera formar, por una parte, buenos ciudadanos conscientes de que su interés personal coincidía con el interés general de una correcta administración pública, y por otra parte, hombres capaces de ejercer su profesión de una forma moderna y técnicamente correcta. Pero no era nada fácil pasar de la conciencia de la necesidad de una reforma escolar general a su realización práctica.

La condición previa para una reforma de la enseñanza era la reforma de la propia estructura de los viejos Estados italianos. Cuando se inicia la reforma política del Estado, saltan en seguida a primer plano dos problemas que caracterizaron todo el siglo XVIII. En primer lugar, el poder se dio cuenta de que las escuelas eran instrumentos fundamentales para la realización de las reformas, lo que suponía un estrecho control del Estado de los centros de elaboración del consenso (pues eso son, en efecto, las escuelas), y por lo tanto, de que la relación entre política y cultura debía ser muy estrecha. En segundo lugar, para lograr la independencia política y económica del poder de la Iglesia, había que entablar una lucha contra las tres famosas «indemnidades» eclesiásticas, es decir, dar paso a una política regalista, algo imposible sin quitar al clero el control monopolista de la enseñanza, devolviendo dignidad a las escuelas estatales y cooptando en este programa a los intelectuales más avanzados del momento. Ahora bien, estos intelectuales, de diversas procedencias, estaban «unidos por vínculos de amistad y de colaboración intelectual», de forma que su empleo en los centros docentes de los Estados italianos supuso la «apertura de la Península a una mayor circulación de ideas, el crecimiento de la atención, ya no provinciana, hacia las experiencias extranjeras, como las Universidades protestantes, con respecto a las cuales los intelectuales italianos medían su retraso y las deficiencias de sus propias instituciones» (2).

El Ducado de Saboya fue el primer Estado que abordó el problema bajo la dirección de Vittorio Amadeo II en la década de 1720. El soberano piemontés necesitaba, para llevar adelante su plan de reforma, hombres de leyes y funcionarios competentes, que sólo un nuevo tipo de Universidad podría proporcionarle. Se instituyó, por consiguiente, un Magistrado de Estudios, con la función de controlar la didáctica y la disciplina de las Universidades y de asignar directamente los puestos a profesores elegidos atendiendo al criterio exclusivo de su competencia. El teórico de la reforma fue el ilustrado Francesco d'Aguirre, que durante un corto período de tiempo fue también el realizador de la misma en la Universidad de Turín. Francesco d'Aguirre escribió sobre el asunto una obra fundamental, que constituyó un verdadero modelo para las reformas escolares de todo el siglo, *Della fondazione e ristabilimento degli Studi generali di Torino*.

---

(2) Véase *ibid.*, pp. 1068-69.

D'Aguirre era jansenista y sus ideas coincidían con el regalismo del soberano piomontés. Fue él quien impuso el criterio de que los profesores no debían reclutarse por oposiciones, porque a éstas sólo se presentaban personas mediocres incapaces de distinguirse en el mundo libre de las letras. La Universidad tenía que llamar sólo a personas de renombre, buscándolas si era necesario fuera de las fronteras del Estado, y asignarles una «condotta perpetua», es decir, un contrato permanente (una *tenure*, se diría hoy), además de un sueldo elevado y pagado regularmente «para que no piensen en buscar en otro lugar los medios para su propio sustento y vean la Academia como una madre y una nodriza, y gasten para su crecimiento y esplendor todas sus energías literarias». D'Aguirre confió las cátedras de teología a los dominicos, por aversión a los jesuitas, e introdujo en las escuelas secundarias provinciales los métodos pedagógicos, prácticos y fecundos de *Port Royal*, instando a las autoridades a que ejerciesen un control completo y orgánico en todo el sector de la enseñanza. La reforma piomontesa, aunque se estancó pronto, siguió constituyendo hasta la época napoleónica un ejemplo en el que muchos se inspiraron.

La llegada de Carlos III a Nápoles dio un nuevo empuje a las reformas abortadas en la época de la dominación austriaca. Pietro Giannone, obligado a refugiarse en Viena tras la publicación de la incendiaria *Istoria civile del Regno di Napoli* (1723), escribió en 1733 un *Parere intorno alla riforma de'Regi Studi di Napoli*, pero su deseo de volver a Nápoles después de la reconquista hispano-borbónica del Reino no pudo realizarse. De su *Parere* sacó provecho, sin embargo, Celestino Galiani, que en calidad de Prefecto de Estudios, propuso una reforma completa de la Universidad napolitana.

Celestino Galiani abordó también el problema de las relaciones entre la escuela pública y la privada, proponiendo una estrecha colaboración entre ambas; colaboración que sin embargo, no era libre, sino regulada. Los profesores universitarios podían dar clases privadas, pero sólo de la disciplina que enseñaban en la Universidad, y los que querían abrir escuelas privadas debían pasar antes un examen ante el Capellán Mayor del Reino. Fue Celestino Galiani quien llamó a Antonio Genovesi, en 1741, para enseñar metafísica, y en 1744, ética, en la renovada Universidad napolitana.

En Nápoles se iniciaba también una nueva era. Al concepto tradicional de una cultura patrimonio exclusivo de los doctos le sustituía el de una cultura patrimonio de todos. En 1755, el fraile Bartolomeo Fortunato De Felice, que posteriormente llegó a ser en Suiza uno de los más importantes editores de la Europa de las Luces, publicó una antología divulgativa de los textos más importantes del pensamiento científico moderno. Antonio Genovesi empezó el nuevo curso universitario de 1754-55 hablando no ya de metafísica, sino de economía política, y con gran escándalo de los ambientes académicos, dictó sus clases en italiano, abandonando el latín utilizado hasta entonces. La importancia de la pedagogía de Genovesi, «el hombre, entre los modernos, que más semejanza tiene con Sócrates» —decía de él Vincenzo Cuoco—, está en el hecho de haber considerado el problema educativo no ya desde el punto de vista humanístico-religioso tradicional, sino desde el punto de vista político-social y económico. Para Genovesi, la reforma espiri-

tual de un pueblo está estrechamente vinculada a su reforma económica y ésta no puede llevarse a cabo sin que el pueblo sepa leer y escribir. De ahí su explícita petición de abrir una escuela elemental en cada pueblo y de organizar escuelas secundarias en las que se enseñase, también a las mujeres, los conceptos y las técnicas fundamentales para una vida práctica que condujera a la felicidad pública. Por lo tanto, para Genovesi, el problema de la educación tiene la dignidad de un problema capital de la vida nacional. También para él es necesario que el Estado sustraiga al clero la enseñanza, porque «los frailes no tienen como finalidad crear ciudadanos, sino frailes» y porque la salvación de un Estado está en la difusión de una cultura utilitarista, basada en las «gentiles y útiles ciencias» que han hecho grandes a otras naciones europeas: geometría, astronomía, aritmética, teoría del comercio, mecánica, etc.

En el período de paz que se inició al terminar la Guerra de Sucesión Austriaca, ingresaron en la vida pública los jóvenes que se habían formado en el nuevo clima intelectual y político querido y fomentado por don Carlos. En torno al anciano florentino Bartolommeo Intieri se reunieron aquéllos que querían aplicar en el único reino independiente de la Península las ideas modernas que llegaban de Europa. Intieri, gran técnico e inventor, convencido defensor de que la ciencia era el instrumento fundamental para la realización de una sociedad justa y feliz, gran conocedor de la realidad agraria del Sur y hombre lleno de optimismo, fue capaz no sólo de inspirar a la nueva generación grandes esperanzas, sino de proporcionarle también los medios técnicos para realizarlas. No hay que olvidar que los años cincuenta son los años en que se fragua el gran proyecto de la Enciclopedia de Diderot y d'Alembert y en que se inicia el período de la Ilustración.

En Nápoles, no sólo habían penetrado las ideas del liberismo anteriores a la fisiocracia, del neomercantilismo manufacturero y comercial, sino también a la voluntad de aplicarlas. En los albores de la Ilustración, Nápoles se encontraba a la cabeza del nuevo movimiento en Italia, con todo el peso y la responsabilidad que conllevaba tal papel. La nueva sociedad no debía construirse mirando hacia atrás, hacia una mítica edad de oro, sino mirando hacia adelante: «una sociedad culta y ciudadana —escribía Intieri— llena de artes y estudios, de bienestar y comodidades para la vida». En 1751, Ferdinando Galiani, que reconocía en Intieri a su maestro, publicó una de las más sutiles obras económicas del momento, *Della moneta*, y en 1759 fue enviado a París por don Carlos para dirigir la embajada napolitana.

También Genovesi se dedicó, como hemos visto, a los estudios económicos y en aquellos años escribió con sano nacionalismo: «Empezamos a tener una patria y a comprender cuán ventajoso es para una nación tener su propio príncipe.»

Tras la expulsión de los Jesuitas, Genovesi escribió, a petición de Tanucci, un *Piano delle scuole*, cuyo manuscrito se ha perdido, pero que a pesar de no haberse llevado a la práctica, constituyó una fuente de inspiración para todas las reformas de la enseñanza pública que se realizaron durante el reinado de Fernando IV, en el que se crearon varios centros de enseñanza primaria y secundaria sustrayéndolos a las órdenes religiosas que los regentaban sin ninguna garantía ni tutela. En este período, las ideas de Genovesi sirvieron de inspiración a otro gran ilustrado napolitano, Gaetano Filangeri, que en el cuarto libro de su *Scienza della legislazione*

(1785), propuso la necesidad de un nuevo régimen escolar, público y laico, sustraído al clero. Filangeri llevó a sus últimas consecuencias el pensamiento del «despotismo ilustrado», ignorando la función educativa de la familia, demasiado impregnada, en su opinión, de prejuicios religiosos. Los niños debían ser asignados a la edad de cinco años a profesores sumisos a las máximas del Estado. Criticando a Rousseau, que quería subsanar el dualismo entre hombre y ciudadano, Filangeri afirma que «si no nos es permitido formar con este medio al hombre, intentemos, si lo logramos, formar al ciudadano». Por lo tanto, la única finalidad de la educación pública es formar «individuos útiles al Estado y verdaderos ciudadanos». La educación pública debe ser de 13 años (de los 5 a los 18) para los «trabajadores manuales» y correrá a expensas del Estado, y de 14 años (de los 5 a los 19) y a expensas de los padres para los «trabajadores de la mente»; todos ellos en escuelas públicas. En el mismo parámetro de ideas se inserta el reformador siciliano Giovanni Agostino de Cosmi, encargado en 1779 de un plan de reforma de la Universidad de Catania y nombrado en 1788 director general de las escuelas primarias de Sicilia.

La gloriosa República de Venecia ya había iniciado su imparable decadencia, a la que en vano se intentó poner remedio. La incapacidad de la República para resolver sus problemas económicos y políticos se reflejó en su impotencia para reformar los estudios de su Universidad paduana o para llevar adelante su intento de instrucción de la clase dirigente. Uno de los intelectuales que prestó mayor atención al problema fue Gaspare Gozzi. El Magistrado de los Reformadores le encargó, en 1770, la preparación de una reforma del decadente Estudio de Padua. En 1773, cuando fueron expulsados los jesuitas, que también en la República de Venecia controlaban en gran medida la educación de los nobles, Gozzi escribió unas memorias, *Sulla sostituzione delle scuole di Venezia prima amministrate dalla Compagnia di Gesù, Sulle scuole che doveano in Padova essere sostituite a quelle dei Gesuiti*, y en 1775, *Sopra il corso di studi che più convenga alla Accademia della Zecca in Venezia*, que era un colegio para la formación de los nobles en la carrera administrativa que estaba regentado por los padres Somascos. En dichas memorias, Gozzi sostenía la idea de que las escuelas debían pasar de manos de privados y órdenes religiosas a las del Estado, con unos programas culturales más cercanos a las necesidades de los tiempos, al desarrollo de la ciencia y a la educación del pueblo. La finalidad era instituir la enseñanza de «una serie de artes y de ciencias en condición de formar los ingenieros necesarios a la república». Según Gozzi, de las escuelas debían salir «patricios excelentes encaminados a las consideraciones y a los consejos de gobierno, a la custodia de las leyes».

Como ha subrayado acertadamente Venturi, «el problema de las escuelas era, evidentemente, paralelo y semejante al problema del Estado: dinamizar a los patricios, hacerlos responsables y conscientes otra vez de los problemas de la República y por otro lado, crear órganos de gobierno y de administración capaces de sostener, y en caso necesario, sustituir, a una aristocracia cansada, muy a menudo incapaz de renovarse» (3). Pero en Venecia, los intelectuales deseosos de reformar

---

(3) F. Venturi, *Settecento riformatore*. II. *La chiesa e la repubblica dentro i loro limiti*. 1758-1774, Turin, Einaudi, 1976, p. 152. Véase también G. Gullino, *La politica scolastica veneziana nell'età riforme*, Venecia,

los estudios tropezaron con la apatía de la clase política veneciana, que no quería llevar a sus últimas consecuencias el programa pedagógico ilustrado porque suponía la aceptación de la tolerancia religiosa y por lo tanto, una lucha muy clara contra el clero. La clase política veneciana tenía miedo de emprender esa lucha, y por otra parte, tales proyectos implicaban también la voluntad política de abrir la carrera política al patriciado pobre y de provincia y a la clase no noble. Las reformas fueron, por lo tanto, muy pobres y dispersas en acciones particulares. La Universidad de Padua siguió siendo la de siempre, muy alejada de la renovada Universidad de Pavia, mientras que la difusión de las escuelas primarias no adquirió la importancia que tuvo en el Milanesado y en el Reino de Nápoles.

Pero en el siglo XVIII el problema general de las reformas escolares no se limitó a la difusión de la nueva cultura a las distintas clases sociales, sino que se extendió a la apertura de vías funcionales para la formación de la nueva clase política. Esta tarea había sido cumplida eficazmente por los prestigiosos Colegios de Nobles, en su mayoría regentados por la Compañía de Jesús.

A partir de una muestra de los alumnos del Colegio de Nobles de Bolonia, se ha señalado recientemente que en este siglo se produjo una reducción del abanico de edades del alumnado: 9/17, en comparación con 7/18 del siglo anterior. Y esto encaja muy bien con el hecho de que en el siglo XVIII «el colegio de educación se concibe como una respuesta a las exigencias de una mayor escolarización de las clases dirigentes, aunque las finalidades que la nobleza se propone alcanzar mediante la instrucción se presenten diferenciadas». Por una parte, se trata de apropiarse de un «bien de consumo» (ningún noble de la época es analfabeto), en el sentido de un medio orientado a la competitividad mundana; por otra, se trata de una auténtica «inversión de capital», ya que alcanzar un buen nivel de educación significa adquirir «una condición indispensable para afrontar los defectos de un sistema social que hubiera condenado a los nobles, en la época, a una existencia mediocre». A medida que avanzamos en el siglo, la enseñanza se transforma así en «la forma más segura de inversión» (4).

Todavía no se dispone de los datos cuantitativos necesarios para determinar si en la nobleza del siglo XVIII prevalece la idea de educación como «inversión» o como «consumo». Lo cierto es que la nobleza, cada vez más desplazada de la dinámica socioeconómica por la nueva clase, que por comodidad denominamos «burguesa», comprende que la educación de sus hijos es un medio privilegiado para mantener el control del poder político en la estructura centralizada del Estado absoluto. Los nobles son absolutamente conscientes de que ser «propietario de ideas», es decir, tener educación, significa «garantizarse el acceso a los cargos públicos, a los altos grados de la jerarquía eclesiástica, militar, política o diplomática, o simplemente, a una digna profesión privada» (5).

---

Deputazione di storia patria, 1973, y M. Berengo, *La società veneta alla fine del 700*, Florencia, Sansoni, 1959.

(4) Véase G. P. Brezzi, *La formazione della classe dirigente nel Sei-Settecento. I Seminaria nobilium nell'Italia centro-settentrionale*, Bolonia, Il Mulino, 1976, pp. 202-207.

(5) Véase C. M. Cipolla, *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*, Turin, UTET, 1971.

Para comprender mejor este «hambre de cultura», o mejor dicho, esta decisión de educarse, hay que tener presente que en la identificación nobleza-clase de gobierno, la nobleza no es identificable con los terratenientes ni con los señores feudales, de cuya condición jurídica muchos nobles no gozan. La nobleza es, simplemente, un grupo social que posee una serie de privilegios específicos. Desde esta perspectiva, la organización de la enseñanza se convierte cada vez más en un canal privilegiado para la formación de la clase dirigente. Esto explica que el mundo de la Ilustración, que gravita en torno a la «fórmula política» del Despotismo ilustrado, cuyo centro de interés es la racionalización de las formas de gobierno, demuestre un interés creciente por las doctrinas educativas, por una parte, y por la otra, por la reforma de las instituciones escolares que debían llevar las primeras a la práctica (6).

Ahora bien, para realizar este proyecto, era necesario que en el marco de la secularización progresiva de la sociedad, el Estado se hiciera cargo de la organización y el control de la enseñanza. Como hemos visto, de este aspecto del problema eran conscientes los intelectuales y la sociedad política de Turín, Venecia y el Reino de las Dos Sicilias. Pero donde las reformas tuvieron mayor alcance fue en el Milanesado.

En la segunda mitad de la década de los sesenta, la Lombardía austriaca inicia una profunda renovación de la organización de los estudios, tanto universitarios como de las escuelas primarias y secundarias. En este proceso de revisión pedagógica y organizativa desempeñaron un importante papel los ilustrados lombardos, «hombres capaces al mismo tiempo de pensar y de obrar» (7). En 1765 se creó una «comisión de estudios» con la tarea de ocuparse de la Universidad de Pavia, de los estudios palatinos y de «todas las demás escuelas de la ciudad y del Estado». Lo cierto es que las ideas directrices llegaban de Viena. Kaunitz dispuso claramente que la nueva filosofía, de tipo empirista, debía constituir el modelo y dar la nueva pauta a las disciplinas impartidas en las escuelas, aunque se debía tener cuidado de no enfrentarse directamente con las ideas tradicionalistas del clero por el momento.

El proyecto era que el Estado ejerciera un control sobre las estructuras docentes no sólo de tipo organizativo, sin también ideológico, mediante la recalificación del profesorado y la apertura a las ideas más avanzadas de la época. Así, el control sobre la Universidad, que hasta ahora había ejercido el Senado de Milán, pasó a manos del Gobierno de Viena, al que correspondía elegir a los profesores. Esto permitió poner en entredicho los privilegios acumulados por los «colegios profesionales» y enfrentarse al poder eclesiástico, que había ejercido hasta el momento el control sobre las creencias de los profesores y su conformidad con la ideología católica. Esta última operación no resultó nada fácil, pero se hizo más viable tras la supresión de la Compañía de Jesús, que también en Lombardía controlaba la educación de los nobles a través de sus prestigiosos Colegios y Seminarios.

---

(6) Véase G. P. Brezzi, *op. cit.*, p. 6.

(7) F. Venturi, *Settecento riformatore. V. L'Italia dei lumi (1764-1790), t. 1. La rivoluzione di Corsica. Le grandi carestie degli anni sessanta. La Lombardia delle riforme*, Turin, Einaudi, 1987, p. 476.

Las reformas propugnadas por el Gobierno austriaco tuvieron como resultado la crisis de la cultura de orden exclusivamente humanístico que había dominado hasta entonces y la apertura de la Universidad a científicos, médicos y técnicos que contribuyeron a la «formación de una enérgica mentalidad científica, naturalista, no sólo despegada y hostil a toda metafísica, sino de evidente gusto polémico contra los aspectos más ocultos de la tradición religiosa» (8). Y esto fue posible también porque el Milanesado se transformó, en el decenio de los sesenta, en un auténtico Estado, abandonando la antigua realidad histórica municipal del Ducado y absorbiendo ciudades hasta entonces celosas de su propia autonomía, como Mantua y Módena.

En Módena, el ministro ilustrado Bartolomeo Valdrighi, que tenía por misión la centralización administrativa del viejo Ducado, transformó la Universidad en un centro moderno y de gran reputación. Creó una cátedra de economía civil y rehabilitó la figura del profesor universitario, encargando la dirección de las clases filosóficas al ilustrado Agostino Paradisi, que recibió un sueldo muy alto, varios honores y hasta el título de conde. Se abrió también una Academia agraria con la finalidad de propagar entre los jóvenes «los tan útiles y tan necesarios conocimientos de este arte, que es el manantial de cualquier condición primaria de riqueza» (9). La Universidad se convirtió así en un laboratorio de nuevas ideas donde se discutía el pensamiento de Ustáriz, Campomanes, Condillac y la escuela fisiocrática, para su utilización en los planes de reforma económica propugnados por el poder. Desaparecía así la división que se había creado entre la Universidad y la sociedad. La enseñanza no se concebía en función del aprendizaje de una «verdad» abstracta, sino de un saber funcional que respondiera a las necesidades de la sociedad civil y del Estado.

Lo mismo ocurrió, aunque con más dificultades, en Mantua. Pero también allí se abrieron camino las nuevas ideas. Se puede decir, con Saverio Bettinelli, que «la historia, las matemáticas, la discernidora y observadora filosofía habían reemplazado a las inútiles lenguas y a la inútil y leve filología» (10). El propio Bettinelli contribuyó además, con gran peso, a la transformación del famoso Colegio de Parma y a la del pequeño Ducado en uno de los centros más brillantes de difusión de las ideas de la Ilustración.

Este viento renovador aireaba no sólo a los centros universitarios, sino también a toda la organización escolar. Derechos del hombre, ética de la legislación, el problema de la libertad, la reforma de la economía, todos estos temas se trataban también en los «gimnasios» o institutos de enseñanza secundaria de los pequeños centros urbanos provinciales.

Para todos los hombres de la Ilustración, la «pública educación» constituyó un problema clave en un doble sentido: por una parte, la educación como instrumento fundamental y primario para la difusión de las Luces y por otra parte, la difu-

---

(8) *Ibid.*, p. 477.

(9) Véase C. G. Mor, *Storia dell'università di Modena*, Módena, Società tipografica modenese, 1953, pp. 90 y ss.

(10) Cit. in Venturi, *op. cit.*, pp. 623-624.

sión de las nuevas directrices de la política reformadora a todas las clases sociales a través de una articulación diferenciada de la enseñanza. Este problema se encuentra bien presente en una de las obras más importantes del pensamiento pedagógico ilustrado, *Saggio sulla pubblica educazione*, de Giuseppe Gorani, publicada en Londres en 1778. Gorani proponía dividir la sociedad en «cuatro clases distintas»: nobles, comerciantes, «agentes de la industria» y «colonos», a todos los cuales el Estado debía impartir «la enseñanza de las verdaderas ciencias económicas, para que la ignorancia no sea obstáculo a las óptimas disposiciones que una ciencia tan sublime (Gorani se refiere al pensamiento fisiocrático, del que era ferviente admirador) prepara para la reforma y la felicidad de los pueblos» (11).

Gorani, como defensor del derecho de propiedad, consideraba absurdas las propuestas de limitarlo hechas por Rousseau, así como su denuncia de las contradicciones entre igualdad y propiedad. Sin embargo, consideraba de importancia vital para el buen funcionamiento de la sociedad y del Estado la extensión de la educación a todo el pueblo trabajador. Como señala Venturi, Gorani transformaba así el problema técnico de la organización de la enseñanza en un problema político, situándolo además en el marco general de las relaciones entre Iglesia y Estado (12); porque el problema seguía siendo el mismo, enfrentarse al monopolio de la enseñanza detentado por el clero. En lo que se refiere a las clases subalternas, la Iglesia limitaba la enseñanza a un control sobre la ortodoxia de la mentalidad popular y a la difusión de los estrictos principios de la moral católica, al margen de cualquier preocupación por insertar el programa educativo en el programa general de renovación económica y política perseguido por los gobiernos reformados.

Otro pedagogo reformador, Gian Rinaldo Carli, en su obra *Nuovo metodo per le scuole pubbliche d'Italia*, publicada en 1774, subrayó enérgicamente la total inutilidad de la enseñanza tradicional. Esta suponía «condenar a los niños al aburrimiento, hacerles consumir un tiempo precioso en la cultura inicial del intelecto, sin utilidad ni provecho alguno» (13), provocando además perniciosas ilusiones de elevación social, a través de la cultura, que servían de pretexto para que algunos trabajadores abandonasen su oficio y la sociedad se llenase de inútiles y ociosos ciudadanos. El principal responsable de ello era la Iglesia; por lo tanto, el Estado debía intervenir con energía.

Planteado el problema en estos términos, la cuestión de la enseñanza del latín saltaba a primer plano como problema político y social. La Academia de Mantua formuló en 1774 la pregunta *¿cuál ha de ser la educación de los niños del pueblo llano?* Pier Domenico Soresi publicó en 1775 su ensayo *Dell'educazione del popolo minuto*, con el que respondía que si el uso del latín era fundamental y por ello socialmente necesario para quien quería hacerse cura, ejercer la práctica de la abogacía o ser literato de profesión, era completamente inútil para «quien se ocupaba de comercio, de música, de arquitectura, de aritmética, de agrimensura, de pintura, de

---

(11) Cit. in *ibid.*, p. 782.

(12) Cfr. *ibid.*, p. 784.

(13) G. R. Carli, *op. cit.*, Lione, p. 25.

milicia, para no hablar de las otras mil artes prácticas inferiores a éstas» (14). El profesorado debía elegirse, por consiguiente, en función de la tarea asignada: por ejemplo, en las escuelas rurales el profesor debía tener conocimientos de botánica, agrarios, etc. Soresi se planteó también el problema de la educación de la mujer y publicó en 1774 un interesante *Saggio sopra la necessità e facilità d'ammaestrare le fanciulle*.

La administración austriaca se situó a la vanguardia también en el intento de reorganización de las escuelas elementales. José II comprendió muy bien que si el programa reformador quería ser eficaz, exigía necesariamente no sólo la reforma de los estudios universitarios, sino también, y sobre todo, la reorganización de la enseñanza elemental, sustraída al control de un clero de ideas cortas y reaccionarias, utilizando para esta reorganización los fondos procedentes de la supresión de varias instituciones religiosas. El programa de José II se estructuraba obviamente sobre el principio fundamental del absolutismo ilustrado: estatalización de la enseñanza frente a cualquier tipo de escuela privada y rígido control centralizado de los programas y del reclutamiento de profesores. Con estos principios se fundaron las llamadas «escuelas normales». El intérprete de estas ideas fue Gian Rinaldo Carli, cuyas obras tenían por finalidad, como él mismo dice, «inspirar subordinación y respeto hacia las leyes contra las doctrinas del feroz Hobbes y del fascinante Rousseau». Su obra *Nuovo metodo per le scuole pubbliche italiane*, publicada en Florencia en 1774, es una de las más originales obras pedagógicas de la Ilustración italiana.

Dice Carli que es el Estado a quien corresponde el cuidado de la educación y de la instrucción de todo el pueblo. La escuela tiene que ser capaz de potenciar y disciplinar las actitudes de cada uno y prepararlo para la profesión. No se trata, por tanto, de una cuestión de metodología didáctica, sino de organización escolar. Es necesaria una «educación pública» obligatoria y organizada por el poder civil. Carli traza el siguiente esquema: una «escuela popular» de 4 cursos (1.º grado); una «escuela elemental» de 7 cursos (2.º grado); una «escuela profesional» paralela, formada por academias de pintura, escultura, dibujo y arquitectura (2.º grado); una «escuela de perfeccionamiento y ornamento» en la que se enseñan las ciencias exactas (matemática, física, astronomía, historia natural) (3.º grado); la Universidad, con las tres Facultades fundamentales de Teología y Filosofía, Jurisprudencia y Medicina (3.º grado); y por último, las «escuelas de artes mecánicas» para los que no quieren seguir los estudios, sino dedicarse a las profesiones mecánicas, que deben considerarse escuelas de 1.º grado.

Se mire por donde se mire, ya sea desde el punto de vista de la renovación del contenido de los estudios, ya sea desde la perspectiva de la extensión de la enseñanza a las clases no nobles, o en lo que se refiere a la formación de la nueva clase dirigente, el problema de la reforma pedagógica siempre se desarrolló en el contexto de las complejas relaciones entre Iglesia y Estado. Si el proceso se desarrollaba en el sentido de una división entre Iglesia y Estado y el campo ideológico

---

(14) Comentando estas palabras, F. Venturi subraya con acierto que «la entera y moderna enciclopedia se erguía ya contra la tradición religiosa, jurídica y filosófica del latín». *op. cit.*, p. 788.

de la misma era la gran batalla reglista, es evidente el interés de la Iglesia, no sólo ideológico sino estrictamente político, por controlar los caminos de la educación de la futura clase dirigente.

El compromiso de la Compañía de Jesús en el sector escolar es algo que se desarrolló, como bien se sabe, con el tiempo. Los Colegios que la Compañía abrió en un principio se destinaban exclusivamente a formar al personal religioso de la Orden. Pero los jesuitas no tardaron mucho en abrir sus Colegios a estudiantes externos. Basándose en los estatutos de 1549 del Colegio de los Jesuitas de Mesina, que se transformaron en el modelo clásico, la Compañía empezó a abrir colegios en todos los países. En 1749 existían 669 Colegios de los Jesuitas, y en Italia, antes de su supresión, se contaban 29 colegios en Sicilia, 28 en Nápoles, 34 en los Estados de la Iglesia, 26 en el Milanesado, Piamonte y Génova, y 24 en la República de Venecia, Legaciones de Emilia-Romaña y Ducados de Módena y Parma.

Los jesuitas habían comprendido muy bien el papel fundamental de la educación no sólo en la formación de unos hombres ideológicamente alineados con los principios de la doctrina católica, sino también en la formación de las clases dirigentes de los distintos Estados, sobre los que la Iglesia podía ejercer así un influjo determinante que debía recompensarse después, indirectamente, en el momento de las decisiones políticas gubernamentales. Los jesuitas, más allá de su propia óptica interna, proporcionaron a la nobleza, a través de sus colegios óptimamente organizados, los instrumentos más adecuados para perpetuar su status quo. Por otra parte, en este tipo de estructura de la enseñanza, el conocimiento del latín, que era uno de los pilares de la práctica pedagógica jesuítica, se transformó en una auténtica barrera de clase discriminatoria.

En las escuelas de los jesuitas existía la llamada *Conclusionone* pública, algo así como un equivalente de la actual exposición de la tesis de licenciatura, que constituía el otorgamiento público de un verdadero título de estudios de la misma validez que el título de licenciado que se podía obtener en las Universidades; en la práctica, proporcionaba al estudiante los mismos privilegios que el título universitario.

Las demás órdenes religiosas que se interesaron por los problemas de la educación quedaron marginadas, de hecho, de la toma de decisiones del poder. En efecto, limitaron su actividad a las clases inferiores, aunque no con demasiado éxito y con programas muy anticuados. Por otra parte, también quedaron fuera del control de la enseñanza superior y se limitaron a la primera enseñanza y a los primeros años del bachillerato. El monopolio de la educación de la nobleza correspondió así a los jesuitas. La institución de más éxito, aparte del clásico Colegio, fue el llamado Seminario para nobles. En estos Seminarios los estudiantes estaban en régimen de internado y la relación entre profesorado y alumnos era rígidamente autoritaria y jerárquica. Este tipo de organización de la enseñanza se oponía al de las Universidades tradicionales, en las que la participación de los estudiantes en la gestión era muy alta (15).

---

(15) Véase J. de Vignerie, *Une oeuvre d'éducation sous l'ancien régime. Les Pères de la Doctrine Chrétienne en France et en Italie (1592-1792)*, Paris, Ed. de la Nouvelle Aurore, 1975.

Todo este sistema se derrumbó con la supresión de la Compañía de Jesús y el recrudescimiento de la batalla regalista que como hemos visto, provocó serios problemas, pero también incitó objetivamente a los distintos poderes ilustrados a enfrentarse con los problemas de la educación, de una forma que puede ser discutible, pero que constituyó el modelo de referencia para toda la batalla que no sólo la burguesía progresista sino también el propio movimiento obrero llevaron adelante en el siglo de las revoluciones burguesas y en el siglo de las revoluciones socialistas; modelo al que todavía hace referencia, más o menos conscientemente, la actual lucha política sobre el problema de las relaciones entre escuelas públicas y escuelas privadas, casi en su totalidad todavía en manos de la Iglesia, y sobre el control más o menos centralista del Estado tanto en lo que se refiere a la estructura de los programas como a la estructura de la organización de la escuela pública.

Del rápido panorama que hemos trazado se desprende que una historia de la educación en la época de la Ilustración no puede desarrollarse en el marco tradicional de una historiografía especializada. Como hemos visto, la educación se presenta como una cuestión social, política y económica, y por lo tanto, su historia no puede ser ya la tradicional historia del pensamiento pedagógico, sino 1) una historia de las transformaciones en las estructuras educativas; 2) una historia de la procedencia geográfica y social de los alumnos en relación con factores demográficos y económicos; 3) una historia de los criterios de reclutamiento del profesorado, de los distintos ritmos o tendencias de alfabetización, utilizando los instrumentos de la sociología y de la historia cuantitativa; 4) una historia de las relaciones entre las condiciones de vida, la estructura de parentesco y la sensibilidad del núcleo familiar y la coherencia, o no, de los distintos sistemas pedagógicos ante las mutaciones de dicha sensibilidad.

Por último, es necesario investigar la compleja realidad de la práctica pedagógica, sobre la que tenemos hasta ahora muy pocos estudios, situándola en el contexto general de una historia de las mentalidades y de las estructuras de comportamiento transmitidas por los centros escolares y determinadas por el contexto global de la sociedad. Es decir, hay que entender la historia de la educación como un momento de una historia global.

## BIBLIOGRAFIA

- Aa. Vv., *Studi e memorie per la storia dell'Università di Bologna*, Bologna, 1912.
- Aa. Vv., *Storia dell'Università di Napoli*, Nápoles, 1924.
- Aa. Vv., *Contributi alla storia dell'Università di Pavia pubblicati nell'XI centenario dell'Ateneo*, Pavia, 1925.
- Aa. Vv., *Acta universitatis patavinae*, Padua, 1925.
- Aa. Vv., *Memorie e documenti per la storia dell'Università di Padova*, Padua, 1925.
- Aa. Vv., *Statuti e documenti per l'università di Pavia dall'anno 1361 all'anno 1859*, Pavia, 1925.
- Aa. Vv., *Contributi alla storia dell'università di Pavia*, Pavia, 1925.
- Aa. Vv., *La scuola veneziana (sec. XVI-XVIII). Note e documenti raccolti in occasione della settimana celebrativa 1-5/VI/1941*, Siena, 1941.
- Aa. Vv., *I quattro secoli del Collegio Borromeo di Pavia. Studi di storia e d'arte, pubblicati nel IV centenario della fondazione (1561-1961)*, Pavia, 1961.

- Aa. Vv., *Discipline e maestri dell'ateneo pavese*, Verona, 1961.
- Aa. Vv., *Il Collegio universitario Ghislieri di Pavia. Istituzioni della riforma cattolica (1567-1860)*, Milán, 1966-70.
- Aa. Vv., *Storia di Napoli*, vol. VIII, Nápoles, 1968.
- Aa. Vv., *Il catechismo e la grammatica. I. Istruzione e controllo sociale nell'area emiliana e romagnola nel '700*, (Dir.), G. P. BREZZI, Bologna, 1985.
- F. AMODEO, «Le riforme universitarie di Carlo III e Ferdinando IV di Borbone», en *Atti dell'Accademia Pontaniana*, serie 2.<sup>a</sup>, vol. VII, 1902.
- D. BALANI – M. ROGGERO, *La scuola in Italia dalla Controriforma al secolo dei lumi*, Turin, 1976.
- D. BALANI – D. CARPANETTO – F. TURLETTI, «La popolazione studentesca dell'Università di Torino nel Settecento», en *Bollettino storico-bibliografico subalbino*, 1978, 1.
- D. BALANI, «Studi giuridici e professioni nel Piemonte del Settecento», en *Bollettino storico-bibliografico subalbino*, 1978, 1.
- P. BARSANTI, *Il pubblico insegnamento in Lucca dal secolo XIV alla fine del secolo XVIII*, Lucca, 1905.
- E. BORTOLOTTI, «La fondazione dell'Istituto di Scienze e la riforma dello Studio di Bologna», en *Memorie intorno a L. F. Marsili*, Bologna, 1930.
- G. P. BREZZI, *La formazione della classe dirigente nel Sei-Settecento. I Seminaria nobilitum nell'Italia centro-settentrionale*, Bologna, 1976.
- G. BRONZINO (Dir.), *Notitia doctorum sive catalogus doctorum qui in collegiis philosophiae et medicinae Bononianaee ...*, Milán, 1962.
- G. CALECA, «Le scuole di popolo a Milano dall'avvocazione dell'istruzione primaria allo Stato alla venuta di Napoleone (1766-1796)», en *Rivista Pedagogica*, XIV, 1937.
- G. CAPASSO, «Il Collegio dei Nobili di Parma. Memorie storiche», en *Archivio storico per le Province Parmensi*, I, 1902.
- S. CARAFA, *De professoribus gymnasii romani*, Roma, 1751 (reedición, Bologna, 1971).
- N. CARRANZA, *Monsignore Gaspare Cerati, provveditore dell'Università di Pisa nel Settecento delle riforme (1733-1769)*, Pisa, 1974.
- E. CATALANO, «De Cosmi e l'illuminismo», en *Rivista pedagogica*, XVIII, 1925.  
– «Il pensiero pedagogico di G. A. De Cosmi», en *Rivista pedagogica*, XXI, fasc. I, 1928.
- W. CESARINI SFORZA, «Il Padre Paciaudi e la riforma dell'Università di Parma ai tempi di Du Tillot», en *Archivio storico italiano*, LXXIV, vol. I, disp. I, 1918.
- E. CHINEA, *L'istruzione pubblica e privata nello Stato di Milano dal Concilio di Trento alla riforma teresiana (1563-1773)*, Milán, 1953.  
– «Dalle antiche botteghe d'arte e mestieri alle prime scuole industriali e commerciali in Lombardia», en *Archivio Storico Lombardo*, LIX, 1932.  
– «La scuola media nel ducato di Milano (1553-1773)», en *Rivista di Pedagogia*, XXIV, 1931.  
– «La riforma scolastica teresiano-giuseppina nel ducato di Milano: le prime scuole elementari italiane», en *Archivio Storico Lombardo*, LXI, 1934.
- P. DI PIETRO, *Lo Studio pubblico di S. Carlo in Modena (1682-1772)*, Módena, 1970.
- S. DE BERNARDIN, «La politica culturale della Repubblica di Venezia e l'Università di Padova nel XVII secolo», en *Studi veneziani*, XVI, 1974.
- G. DE BLASIIS, «L'Università di Napoli nel 1714», en *Archivio storico delle Province Napoletane*, I, 1976.
- F. DE STEFANO, *G. R. Carli (1720-1795). Contributo alla storia delle origini del Risorgimento*, Módena, 1942.
- G. ERMINI, *Storia dell'Università di Perugia*, Florencia, 1971.
- A. FABRONI, *Historiae Accademiae pisanae*, Pisis, 1791 (reedición Bologna-Forni, 1971).
- A. FAVARO, *L'università di Padova*, Venecia, 1922.  
– «Riformatori dello Studio di Padova», en *Atti e Memorie della R. Accademia di Scienze, Lettere ed Arti in Padova*, XXXIV, 1917.

- M. FERLISI, *Giovanni Agostino De Cosmi educatore e pedagogista*, Piazza Amerina, 1885.
- E. FORMIGGINI, *L'istruzione pubblica nel ducato estense: 1772-1859*, Génova, 1912.
- B. GENERO, «Ricerche bettelliniane. La riforma dell'insegnamento della storia nelle scuole dei gesuiti e l'origine del 'Risorgimento'», in *Giornale storico della letteratura italiana*, vol. CXXXVIII, fasc. 423, 1961.
- G. B. GERINI, *Gli scrittori pedagogici italiani del sec. XVIII*, Turin, 1901.
- V. A. GIUNTELLA, «Documenti sull'istruzione popolare in Roma durante il Settecento», in *Studi Romani*, IX, 1961.
- G. GONZI, «Storia della scuola popolare nei ducati parmensi dal 1768 al 1859», in *Aurea Parma*, LVI, 1972; LVII, 1973; LVIII, 1974; LIX, 1975.
- V. GUADAGNO, *Un illustre avvocato riformatore dell'università (con il Parere inedito di Pietro Giannone)*, Nápoles, 1956.
- G. GUDERZO, «La riforma dell'Università di Pavia», in *Economia, istituzioni, cultura in Lombardia nell'età di Maria Teresa*, A. de Maddalena, E. Rotelli, G. Barbisi (Dirs.), Bologna, 1982.
- G. GULLINO, *La politica scolastica veneziana nell'età delle riforme*, Venecia, 1973.
- F. LAMA (Dir.), *Il pensiero pedagogico dell'Illuminismo*, Florencia, 1958.
- A. LA PENNA, «Università ed istruzione pubblica», in *Storia d'Italia Einaudi*, V, Turin, 1973.
- D. MARRARA, *L'università di Pisa come università statale nel granducato mediceo*, Milán, 1965.
- E. MARTORELLI, «L'opera educativa di Antonio Genovesi nella storia della pedagogia italiana», in *Rivista pedagogica*, XVI, fasc. IV, 1923.
- G. M. MONTI, *Per la storia dell'Università di Napoli*, Nápoles, 1924.
- G. MOR - P. DI PIETRO, *Storia dell'università di Modena*, Florencia, 1975.
- F. NICOLINI, *Un grande educatore napoletano, Celestino Galiani*, Nápoles, 1959.
- T. E. PERINI, *G. R. Carli pedagogista*, Roma, 1924.
- B. PERONI, *Le prime scuole elementari governative a Milano (1773-1796)*, Pavia, Fratelli Fusi, 1906.
- «La riforma dell'Università di Pavia nel Settecento», in *Contributi alla storia dell'Università di Pavia*, Pavia, 1925.
- «La politica scolastica dei principi riformatori», in *Nuova Rivista Storica*, III, 1928.
- C. PIANA, «La facoltà teologica dell'Università di Bologna», in *Archivium Historicum Franciscanum*, LIII, 1960.
- G. G. ORIGLIA, *Storia dello Studio di Napoli*, Nápoles, 1953-54.
- F. RENAZZI, *Storia dell'Università degli studi di Roma*, Roma, 1803-1806.
- G. RICUPERATI, «L'Università di Torino e le polemiche contro i professori, in una relazione di parte curialista del 1731», in *Bollettino Storico Bibliografico Subalpino*, LXIV, 1966.
- «B. A. Lama, professore e storiografo nel Piemonte di Vittorio Amedeo II», in *Bollettino Storico Bibliografico Subalpino*, LXVI, 1-2, 1968.
- «L'Università di Torino nel Settecento - Ipotesi di ricerca e primi risultati», in *Quaderni storici*, 23, 1973.
- G. RICUPERATI - M. ROGGERO, «Istruzione e società in Italia: problemi e prospettive di ricerca», in *Quaderni storici*, n. 38, 1978.
- M. ROGGERO, «La scuola secondaria nel Piemonte di Vittorio Amedeo II e Carlo Emanuele III, crescita ed involuzione di un modello innovativo», in *Bollettino storico-bibliografico subalpino*, LXXII, 1974, I.
- «Professori e studenti nelle università tra crisi e riforme», in *Storia d'Italia Einaudi. Annali*, 4, Turin, 1981.
- S. ROMANO, «F. d'Aguirre e la sua opera manoscritta sul riordinamento degli studi generali in Torino», in *Archivio storico siciliano*, vol. XXVII, 1902.
- E. ROTA, «Per la riforma degli studi ecclesiastici nell'università pavese al tempo di Giuseppe II», in *Bollettino della Società Pavese di Storia Patria*, VII, 1907.
- M. SAIBANTE, *Studi di economia, statistica e sociologia*, Padua, 1959.

- L. SBRIZIOLO, «Per la storia delle università d'Italia», en *Lettere italiane*, XXV, 1973.
- L. SIMEONI, *Storia dell'Università di Bologna*, Bologna, 1940. Vol. II: *L'età moderna*.
- A. SORBELLI – L. SIMEONI, *Storia dell'Università di Bologna*, Bologna, 1940.
- P. VACCARI, *Storia dell'università di Pavia*, Pavia, 1957.
- T. VALLARI, *Storia dell'Università del Piemonte*, Turin, 1866, vol. II y III.
- F. VENTURI, *F. Dalmazzo Vasco (1732-1794)*, Ginebra, 1940.
- *Saggi sull'Europa illuminista: Alberto Radicati da Passerano*, Turin, 1954.
- *Settecento riformatore*, vols. I-V, Turin, 1969-1987.
- A. VIGLIO, *G. Gozzi pedagogista*, Racconigi, 1911.
- M. VIORA, «Gli ordinamenti dell'Università di Torino nel secolo XVIII», en *Bollettino Storico Bibliografico Subalpino*, XLV, 1947.
- A. VISCONTI, *La storia dell'Università di Ferrara (1391-1850)*, Bologna, 1950.
- V. VISCONTI, *Le Scuole Palatine di Milano*, Milán, 1927.
- A. ZARDO, «Gaspere Gozzi e le venete scuole nella seconda metà del Settecento», en *Rassegna nazionale*, XL, 1918.
- A. ZAZO, *L'istruzione pubblica e privata nel Napoletano (1767-1860)*, Città di Castello, 1927.
- «Antonio Genovesi e il suo contributo alle riforme scolastiche nel Napoletano (1767-1769)», en *Samnium*, II, 1929, ahora en *Ricerche e studi storici*, I, Benevento, 1933.