



ECONOMISTAS Y EDUCACIÓN EN ITALIA. UN SIGLO DE TEORÍAS ECONÓMICAS SIN OPCIONES POLÍTICAS: (1815-1915)

Stefano Spalletti

1. Introducción

La economía de la educación y el ámbito de estudio dedicado al capital humano son campos de investigación bastante recientes. Estos estudios comienzan en torno a los años cincuenta del siglo XIX, pero es posible encontrar precedentes más lejanos, vinculados al pensamiento de economistas del pasado que se ocuparon de estos temas.

Una clave de lectura utilizable es el paradigma nacional de la historia del pensamiento económico como cuadro de referencia metodológica (LLUCH, 1999; CARDOSO Y LLUCH, 1999). Desde este punto de vista, es posible reconstruir las relaciones educación-ciencia económica tratando de comprender si existe una vinculación entre el paradigma científico de la economía de la educación (*economics of education*) y la cultura económica de un país concreto –Italia en este caso– y a través de qué vía se ha desenvuelto.

El análisis puede realizarse a través de una periodificación en tres momentos distintos: i) la primera etapa coincide con la primera parte del siglo XIX, período en el cual se descubre la idea de *capital humano*, o expresado de modo más preciso, que el hombre es parte relevante de la riqueza individual y social; ii) el segundo momento, hacia la mitad del siglo XIX, coincide con el año en el que los economistas se concentran en las *razones* más profundas que permiten atribuir al hombre un valor, también desde el punto de vista económico; iii) finalmente, es necesario referirse a dos décadas, la última del siglo XIX y la primera del XX, decisivas para la formulación de algunas teorías generales cuyo enfoque con el tiempo se ha convertido en la *medida* del valor económico del ser humano.

Trás la unificación de Italia (1861), muchos economistas italianos tuvieron la oportunidad de ocupar un escaño en el Parlamento y de ocuparse, simultáneamente, de los problemas de la educación y de la formación del capital humano, también desde el punto de vista decisivo. Por lo tanto, resulta útil tratar de recuperar las indicaciones más interesantes, incluso acerca del carácter de las elecciones efectuadas por los decisores políticos (*policy makers*).

2. Teoría y política económica del capital humano y de la educación

l) La primera etapa comienza en las primeras décadas del siglo XIX con las obras de Melchiorre Gioja y Giandomenico Romagnosi. Gioja, en 1815, elabora una teoría general del capital sumamente articulada. En este contexto hace referencia a la existencia de capitales fijos incorporados a los seres humanos. Estos capitales se manifiestan como habilidades (*skills*) para desarrollar alguna actividad de carácter económico, pero, según Gioja, requieren tiempo y un periodo improductivo de práctica para su crecimiento. Estas habilidades son capitales fijos cuyo valor corresponde al valor de los consumos efectuados por el individuo durante ese periodo de instrucción y de aprendizaje del oficio (GIOJA, 1838 [1815], vol. I, p. 53). Se adquieren tal y como se adquieren todos los conocimientos (“*cognizioni*” es el término que usa Gioja): con esfuerzo y realizando algunos gastos. El coste es, sin embargo, relativamente asequible, porque el conocimiento (*know-how*) necesario en la mayor parte de las profesiones ya está incluido en lo que Gioja denomina “*ammassi scientifici*” (masas científicas), que recogen el trabajo de las generaciones anteriores y lo divulgan en los libros de ciencia y de arte, o se encuentran en la mente de los expertos y de quienes ejercen dicha actividad (GIOJA, 1838 [1815], vol. I, p. 323).

La transmisión del conocimiento pasa de generación en generación, por lo que, dada la existencia de las masas científicas, los seres humanos se ahorran los esfuerzos y la inversión necesaria para reconstruirlo. El capital humano no desaparece con el cambio generacional: existe un componente intergeneracional que permanece inalterado. Lo que se requiere únicamente es el coste necesario para su apropiación.

Sin embargo, existe una tendencia a la nivelación hacia abajo de los rendimientos del capital humano. Por un lado, la puesta en marcha del lento proceso de institucionalización de un sistema educativo gratuito incide sobre la capacidad para obtener ingresos de quienes detentan una ventaja oligopolística en el conocimiento en cuanto capital humano. Por otro, el hecho de que el conocimiento sea un factor productivo sujeto a una intensa circulación entre los individuos dentro del sistema económico, según Gioja atenúa el derecho a su titularidad para quienes han sido instruidos y adiestrados en su oficio (GIOJA, 1838 [1815], vol. III, pp. 258-261).

Tras la obra de Gioja, el problema de la riqueza y del desarrollo económico recibió en Italia la contribución de Romagnosi, centrado en el análisis de un complejo proceso de civilización (“*incivilimento*”) de la sociedad. Este proceso es considerado como un fenómeno orgánico en el que las manifestaciones del ingenio son capaces de generar múltiples «producciones de mente y de mano». En Romagnosi el conocimiento constituye un factor crucial para la economía porque la inteligencia humana es un instrumento que permite acumular riqueza. Esta convicción aparece frecuentemente expresado en la obra *Del principio del sapere come principale fattore dell'economia politica* (1836). Una ciencia económica que tiene en cuenta las facultades intelectuales, físicas y morales del hombre es una economía de la educación (*economics of the education*) que concede un papel central a los procesos formativos y a la instrucción. Romagnosi cree así que la habilidad para trabajar es una necesidad inmediata en una sociedad civilizada;



que se deben construir escuelas de arte, oficios y comercio, ya que la formación profesional crea «más industria, más producto y más riqueza para los particulares y para el Estado» (ROMAGNOSI, 1839, p. 174.).

Romagnosi, por otra parte, pone las bases en la ciencia económica italiana para una teoría del control social basado en el cálculo económico de los gastos para la administración de la sociedad. Esta teoría ya se encontraba en Adam Smith, que expresaba en términos similares su preferencia por una sociedad instruida (BLAUG, 1975, p. 572).

También otro italiano, aunque vinculado a Suiza, Pellegrino Rossi, en su *Corso di economia politica* de 1836 aborda las relaciones entre educación y bienestar desde el mismo punto de vista cuando se pregunta qué beneficio puede esperarse en una sociedad cuya población es más proclive a destruir con la ignorancia que a producir con inteligencia y con trabajo. Rossi quiere así dar a entender que la educación tiende a acumular ahorro privado, porque frena la explicación clásica del crecimiento de la población dentro de los límites de las subsistencias (ROSSI, 1855 [1836], pp. 161-163).

//) Estos dos autores, por lo tanto, marcan el principio del debate sobre el capital humano. Una segunda etapa del análisis se centra en el binomio inteligencia-voluntad como relación capaz de inspirar una reflexión más amplia sobre la economía de la educación. Algún economista, como Antonio Scialoja, asigna a la inteligencia humana un papel dinámico y positivo en el progreso material (y espiritual) de una sociedad, fundamentalmente cuando la inteligencia actúa en estrecho contacto con la voluntad del hombre (SCIALOJA, 1849, p. 193). Las acciones productivas, según Scialoja, surgen de la voluntad del agente económico y, a su vez, son expresión de la capacidad de juicio que nace de la inteligencia.

La unión de estas dos capacidades del hombre se establece a través de la educación, que se revela fecunda para la ciencia económica. Esta es la relación dominante en las contribuciones de los economistas herederos de la tradición de Romagnosi. La tradición clásica inglesa no había sido capaz de reconocer en la inteligencia una eficacia directamente productiva, mientras que la tradición italiana, con Gioja en particular, tenía al menos el mérito de apreciarla.

El punto realmente importante es la interpretación de cómo el papel de la voluntad y la inteligencia condujo a otros autores italianos hacia conclusiones importantes sobre el tema del capital humano, aunque no siempre coincidentes. Carlo Cattaneo, por ejemplo, en 1861 realizó la formulación de una categoría sociológica amplia (cercana al considerado capital social) que sobrepasa la lógica puramente económica de las habilidades particulares incorporadas en los individuos. Existen para Cattaneo “mentes asociadas” (“menti associate”), que se forman en una especie de proceso decisional en el que el hombre realiza sus elecciones como individuo y como grupo en un determinado ambiente histórico y social. Como se ha indicado, el pensa-

miento de las “mentes asociadas” es fruto y contextualización de la inteligencia (CATTANEO, 1972 [1861], pp. 300-302).

El análisis de la obra de otro importante economista italiano de la segunda mitad del siglo XIX, Angelo Messedaglia, pone de manifiesto un enfoque científico que no se cansa de hacer referencia a la complementariedad entre diversas disciplinas y a la integración entre métodos diferentes. Una consecuencia de la estrecha integración entre las disciplinas sociales y científicas es su especial atención hacia el desarrollo de las facultades morales de los individuos, de los recursos humanos y, en sentido más amplio, del progreso técnico y civil de una sociedad. Esto resulta particularmente evidente en las lecciones de economía de Messedaglia (MESSEDAGLIA, 1861-62), donde el análisis de la distribución presenta categorías analíticas y procedimientos metodológicos de una cierta modernidad, desarrollados en la literatura económica sólo a partir de 1960, cuando esta interacción entre educación y desarrollo económico comenzó a estudiarse como un componente central del *capital intangible*. Messedaglia, sin embargo, después de haber construido su interpretación del trabajo concediendo una atención “seminal” a la inmaterialidad, a la inteligencia y al espíritu, se ocupa del problema en un sentido productivista, renunciando a una posible explicación del capital humano en términos de inversión dentro del proceso económico.

III) Una tercera etapa importante en la trayectoria emprendida conjuga la inconsistencia ferrariana del valor de los bienes inmateriales con las teorías del valor económico de la vida humana. Durante buena parte del siglo XIX, uno de los problemas más debatidos en economía política fue la distinción entre la materialidad y la inmaterialidad de la riqueza. Algunos economistas alemanes y franceses, en concreto Heinrich Storch, Jean-Baptiste Say, Charles Dunoyer y otros, abordaron este espinoso asunto aportando algunas contribuciones teóricas. En Italia fue Francesco Ferrara, en 1859, quien recogió los términos de esta polémica. Así, puso de relieve que la brevedad de la duración, la no acumulabilidad y la peculiar naturaleza del consumo eran características que acompañaban a los productos inmateriales en su ciclo de vida. Sobre todo, la no acumulabilidad predisponía en contra de una visión de los conocimientos incorporados al hombre en términos de inversión y de capital humano. Ferrara negaba la posibilidad de que la riqueza de los productos inmateriales se pudiera acumular. Lo que permanecía del conocimiento, según él, era «el recuerdo en la mente de quien lo hubiera escuchado, era únicamente el efecto útil; pero este efecto permanecía sólo en el hombre consumidor, como permanecía el de las producciones materiales. Hay siempre, sin embargo, una diferencia considerable entre un vaso de arcilla y un discurso oral; el uno era acumulable, el otro no» (FERRARA, 1859, p. LXIV).

Este tipo de negación –se puede decir– produjo sus efectos hasta el momento de elaborar una “teoría del valor del hombre”, a fin de determinar el valor económico de la emigración italiana. Para comprobar el nivel científico del debate que surgió a través del análisis económi-



co de la emigración conviene tener en mente una serie de artículos publicados en el *Giornale degli Economisti* entre 1893 y 1908. Su contenido afrontaba el tema del capital humano desde una óptica que entonces resultaba más apremiante: con el pretexto de medir la pérdida de riqueza italiana ocasionada por el fenómeno de la emigración, la teoría debía concentrarse en la construcción de un instrumento válido para medir el valor económico de la vida humana.

La primera tentativa de efectuar ese cálculo se debe a Pareto, en 1893, que siguió de cerca el método de la evaluación de la vida humana utilizado por el estadístico alemán Ernst Engel (PARETO, 1893). En vez de analizar sus resultados, es importante destacar en Pareto algunos aspectos que, ahora como entonces, difícilmente pueden descuidarse: ante todo, la retribución por el coste de producción del hombre constituye el elemento central de partida para esperar en el futuro ingresos más elevados: «De la comparación entre el coste de producción (económico y moral) del hombre y las ventajas (económicas y morales) que conlleva, nace el motivo que impulsa a ampliar o a restringir dicha producción» (PARETO, 1953 [1896], p. 184); en segundo lugar, para encauzar este tipo de relación económica y darle eficacia desde un punto de vista lógico, Pareto deja entender debe preexistir una riqueza capital de las familias que permita afrontar los costes necesarios.

La intervención de este gran economista dio lugar a un debate bastante importante sobre la cantidad y la calidad de los recursos humanos para la ciencia económica, polémica que discurrió por momentos de una cierta aspereza. Por una parte, Alberto Beneduce, aceptando completamente los resultados de Pareto, intentó refinar la evaluación de Engel-Pareto (BENEDUCE, 1904). Por otra, había quienes, entre los economistas italianos, no aprobaban el procedimiento engeliano.

Uno de ellos era Francesco Coletti, que sostenía que observar estadísticamente un fenómeno tan complejo como el valor económico de los seres humanos era un proyecto con la suficiente dificultad como para poner en discusión su propio sentido. La crítica de Coletti no sólo hacía referencia al procedimiento estadístico (COLETTI, 1905, p. 262.). Este primer nivel de análisis era superado rápidamente para pasar a un ataque directo a la hipótesis principal del procedimiento de Engel: a Coletti no le satisfacía medir el valor del capital humano en términos exclusivos de coste de producción (del hombre). Así, Coletti no aceptaba el que se obtuviera el valor del trabajo (salario) directamente del valor del hombre, haciendo depender la productividad del coste de producción necesario para criar y educar al individuo. Consideraba que la productividad del trabajo se debía a la cantidad e intensidad con la que el trabajo humano se desempeñaba de acuerdo a las diversas combinaciones productivas, en relación a la cantidad e intensidad de los demás bienes instrumentales complementarios (tierra, materias primas, capital técnico, etc.) (COLETTI, 1905, p. 268). Según Coletti, que aceptaba la relación costes-ingresos para el capital humano, la medida de éstos en términos de salario era criticable porque el salario venía determinado por la naturaleza del proceso capitalista y por la relación de intercambio en la que se basaba. Explicar el valor del hombre a través de la cuantía del salario era simplemente un error.

IV) Confrontando el desarrollo científico del paradigma del capital humano con la historia del sistema educativo italiano la conclusión que aflora es que los resultados que los economistas iban alcanzando progresivamente apenas fueron recibidos en el plano de la política escolar y universitaria. De hecho, las elecciones operativas y las opciones político-económicas no fueron en la dirección deseada por los pensadores que hemos recordado y los decisores políticos, en general, se limitaron a realizar análisis de tipo descriptivo. La clase política italiana, incluyendo en ella los economistas que se ocuparon de los problemas educativos en el Parlamento, prestaron más atención a cuanto acontecía en el mundo de la escuela y de la universidad que al modo de hacer funcionar el sistema desde el punto de vista teórico.

Si es cierto que las decisiones de naturaleza político-económica, incluso aquellas de política educativa, no pueden prescindir del análisis empírico y revestirse de un carácter prescriptivo, no es menos cierto que no se debe renunciar a la formulación de una teoría de la instrucción. Una teoría de la educación no debería preocuparse solamente por mostrar lo sucedido tras la verificación de determinados eventos, sino que debería mejorar el nivel teórico en lugar de limitarse a describir el 'aprendizaje' (BRUNER, 1999, pp.74-75). Los *policy-makers* y la clase dirigente italiana de la "Era liberal" se refugiaron en este esfuerzo. Ellos, más bien, analizaron el 'aprendizaje', entendido como resultado –no sólo económico– de los procesos formativos: habilidades de carácter elemental del sistema formativo primario; cualificaciones más técnicas del sistema secundario y superior; aspectos de carácter moral y de control social. Lo harían pero recurriendo simplemente a los instrumentos habituales de la práctica político-legislativa del siglo XIX, es decir, el análisis empírico en bruto derivado de las grandes encuestas parlamentarias.

Sin embargo, hay cierta conciencia acerca de la importancia de la instrucción para el desarrollo social, civil y económico de país, al menos desde un punto de vista general, que lleva a considerar la idea según la cual la política escolar de la Derecha histórica (1861-1876) se preocupó por aumentar más la eficiencia de la enseñanza clásica y universitaria que la de la elemental, haciendo patente de esta forma la existencia de un cierto impulso verdaderamente constructivo. Del análisis de las fuentes parlamentarias y de la historiografía más acreditada se desprende que durante el gobierno de la Derecha la aportación de los economistas en el Parlamento acerca de la instrucción y de la formación de capital humano no fue significativa. En consecuencia, durante los primeros quince años posteriores a la Unificación, no hay evidencia de elementos convincentes y coherentes de una teoría económica de la enseñanza cualquiera que tome cuerpo en la actividad político-parlamentaria. Esporádicamente, y con una evidente debilidad argumental, tal vez emerge una línea de tendencia según la cual los sistemas de enseñanza culminarían en la producción de competencias profesionales. Consecuentemente, con el trasfondo de la cultura del positivismo que comenzaba a abrirse camino, las instituciones dedicadas a la formación deberían gozar de libertad jurídica de poder enseñar, de otra forma, se deslegitimaría el derecho de cada individuo a la libre elección de su profesión.



Con la llegada de la Izquierda al poder sólo se percibe una actitud levemente diferente en el enfrentamiento del problema de la escuela, en el que prevalece un interés menos abstracto y elitista. Constituir una escuela laica, gratuita y obligatoria representa una de las finalidades principales de la Izquierda, siguiendo el programa presentado por Agostino Depretis. Sin embargo, el debate llega a su maduración lentamente a través de algunas etapas de gran interés. Con el ocaso de la era *crispina* y el surgimiento de la *giolittiana*, con la derrota de las fuerzas más conservadoras y el alargamiento de las instancias socialistas, se procede, finalmente, a la extensión de la obligatoriedad escolar hasta los doce años y a la activación de los cursos populares (ley Orlando de 1904). Sin embargo, al comienzo del siglo la instrucción elemental aún exhibe señales inequívocas de ineficacia, tanto que la emigración italiana hacia los Estados Unidos, según lo pronunciado en la Cámara por el economista Napoleone Colajanni, presenta una tasa de analfabetización “humillante” (*APC*, 15 feb. 1900, p.1694).

Por lo tanto, entre los economistas afianzados en el Parlamento, el modo de afrontar el problema de la escuela elemental –encrucijada ideológica histórica pero también primer nivel operativo para la formación del capital humano– no estuvo exento de elementos verdaderamente innovadores. La misma forma de obrar no se apartó de la costumbre ya que alguno de ellos propusieron intervenciones parlamentarias puramente descriptivas y meros sumarios: sobre la relación entre la emigración y la escuela elemental (Colajanni), sobre la eficiencia del sistema secundario y superior (Alessandro Rossi) (*APS*, 27 lug. 1895, pp.551 y 555), sobre la demanda de formación universitaria (FERRARIS, 1877). Una reflexión de orden general, por lo tanto, lleva a concluir que los economistas en el Parlamento privilegiaron las soluciones de orden exclusivamente correctivo del sistema ya establecido, en contra de la elección normativa que podría caracterizar el fecundo debate teórico recordado más arriba. Mucho menos trataron de encaminarse hacia la elaboración de una teoría comprometida en formular reglas concernientes al modo más eficaz de alcanzar el conocimiento y la habilidad que son el objeto de la economía de la educación.

Como prueba de ello, se puede recordar que un economista muy activo en el Parlamento, Giulio Alessio, defendió una posición bastante poco propensa a mantener la conexión entre los procesos educativos y el aumento de la riqueza. Convencido de que la enseñanza no representaba una forma de inversión de capital, primero individual y después social, Alessio concibió pues la educación como cultura improductiva, igual que una forma de consumo (*APC*, 8 mag. 1907, p.13720). Lamentablemente, esta manera de razonar – y ya estamos en 1907 – aparece alejado del pensamiento de quienes, en los primeros años, tenían en mente *vehicular* estrechamente la enseñanza con el desarrollo económico. Buena parte de la industria moderna necesitaba, según Rossi, “la alianza científica de la mecánica con la química, con el estudio en torno al aire, al agua, al calor, a la hidrometría, al análisis, a la falsificación, a la utilización de los detritos, y suma y sigue. Y después de todo eso, necesita saber de administración, de banca, de finanzas, de relaciones, de leyes, de costumbres internacionales y como fondo a todo ello: o vencer o sucumbir” (*APS*, 27 lug. 1895, p.553).

Todavía la escuela elemental, incluso para los economistas en el Parlamento, representó, más o menos de manera unánime, la gran cuestión socio-cultural del país y la solución, durante mucho tiempo fragmentaria e ineficaz, al problema de la unificación política y económica italiana. A través de la amalgama de la lengua, como quería Massimo D'Azeglio, la escuela elemental podía consolidar los intereses verdaderamente comunes y unir a los italianos en un único programa de acción para promover la industria y la agricultura con el esfuerzo de la libre asociación y con la aplicación del conocimiento técnico. Sin embargo, la fórmula político-institucional de la escuela elemental no pudo superar las profundas divisiones que se encerraban en la sustancial diversidad de los recursos locales, hasta que éstos no se confiaron directamente al Estado. En este sentido, los economistas tuvieron un pronunciamiento favorable y, si bien con gran retraso, responderán positivamente a la llamada de la sociedad industrial italiana que comenzaba a reclamar "un hombre nuevo", erradicando el analfabetismo (CIPOLLA, 1971).

Por lo tanto, se puede registrar una respuesta sólo genérica de parte de todos los economistas en el Parlamento sobre cómo debe ser la educación respecto al desarrollo económico, a las diversas relaciones con la industria, la agricultura y el sector terciario, a la dinámica de las clases sociales y a la historia de los activos territoriales. Como máximo, se puede afirmar que el haber preferido una formación humanística en la fase inmediatamente post-unitaria significó perseguir el objetivo de una unificación cultural y lingüística de la burguesía y de las clases menos favorecidas. De resultas, esto tuvo como consecuencia en el panorama del sistema educativo italiano un tipo de minusvaloración del componente científico y tecnológico, que se corresponde con la modesta fase de proto-industrialismo, al menos durante los primeros treinta años post-unitarios.

En cuanto se refiere a los niveles de enseñanza secundaria y superior, en cambio, es preciso recordar que el debate sobre la relación entre la enseñanza y el desarrollo económico, en el caso italiano, ha determinado reconstrucciones historiográficas no exentas de diferencias más que sustanciales (VASTA, 1999, p.251). Desde nuestro punto de vista, podríamos destacar que contribuciones de economistas como Carlo Francesco Ferraris han sido ampliamente utilizadas por la historiografía más acreditada para sostener que en los períodos de crisis económicas los jóvenes acudían en mayor número a la universidad dado que se restringían las perspectivas ocupacionales, mientras que en épocas de crecimiento, que determinaban un aumento de la demanda de trabajo, se registraba una disminución del número de inscripciones (BARBAGLI, 1974, pp.133-139). La denuncia de otro economista y además industrial italiano, Alessandro Rossi, sobre el excesivo número de inscritos en la universidad era, por tanto, la señal de la evolución del ciclo económico y de los eventuales correctivos que se hacían necesarios pero que, todavía una vez más, no fueron identificados con rapidez.



3. Conclusiones

Siguiendo la reconstrucción historiográfica anterior se puede establecer que la tradición italiana consideraba positivamente la inclusión de los problemas relativos a la educación y al capital humano dentro del paradigma científico de la economía política y que, tras la asimilación de estas contribuciones por parte de la cultura económica italiana, la consideración de la educación como parte esencial del paradigma científico de la economía política se traduce en la utilización del “conocimiento” como principio de riqueza privada y social del país. La economía política, después de Cattaneo, fue de hecho considerada como una “física de la riqueza” que, naturalmente, incluía en su seno los factores materiales. Sin embargo, se le fue añadiendo una “psicología de la riqueza”, una concepción distinta de la economía que tenía necesariamente en cuenta la aportación de los recursos humanos para el desarrollo de la ciencia.

No obstante, el cómo esta categoría se desarrolló dentro del paradigma científico constituye una interrogación todavía abierta, que se presta a más de una respuesta. El análisis efectuado ayuda a concretar la contribución del pensamiento económico italiano desde un punto de vista doble. Por una parte se puede observar, para algunos economistas, una cierta predisposición a considerar a los seres humanos y sus habilidades adquiridas como capital (Gioja, Cattaneo, Messedaglia, Pareto e Beneduce), si bien existen excepciones (Coletti). Por otra, cobra cierta fuerza la idea de que el coste de producción y la capitalización de los ingresos de los agentes económicos fueron los procedimientos mayoritariamente utilizados para estimar el coste de formación del capital humano en los economistas estudiados en este trabajo (Pareto y Beneduce). Todo ello se encuentra ligado, bien a las motivaciones, bien a los instrumentos con los que los economistas del pasado se ocuparon del capital humano.

Debe apuntarse, no obstante, que el análisis del capital humano, tal y como se desarrolló en Italia hacia el final del siglo XIX, contribuyó a superar las polémicas estériles en torno a la materialidad o inmaterialidad de la riqueza. Sin embargo, el progreso efectuado en el campo abstracto no llegó a materializarse en la práctica a nivel de elección política y económica. Los propios economistas italianos, cuando llegaron a ocupar un escaño en el Parlamento, aportando contribuciones que supusieron un cierto alivio a problemas de naturaleza económica y social, no lograron incidir de modo significativo en cuestiones de carácter escolar y universitario y no pusieron en práctica los resultados que habían sido conseguidos por alguno de ellos en temas de capital humano.

Bibliografía

- APC, *Atti Parlamentari Camera*.
- APS, *Atti Parlamentari Senato*.
- BARBAGLI, M. (1974): *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia (1859-1973)*, Il Mulino, Bologna.
- BENEDEUCE, A. (1904): "Capitali sottratti all'Italia dall'emigrazione per l'estero", *Giornale degli economisti*, vol. 15, n°29, pp. 506-518.
- BLAUG, M. (1975): "The Economics of Education in English Classical Political Economy: a Re-examination", SKINNER A.S. – WILSON T.: *Essay on Adam Smith*, Clarendon Press, Oxford.
- BRUNER, J.S. (1999): *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando editore, Roma.
- CARDOSO, J.L. - LLUCH, E. (1999): "Las teorías económicas contempladas a través de una óptica nacional", FUENTES QUINTANA E.: *Una introducción al pensamiento económico*, vol. 1, *Economía y economistas españoles*, Fundación de las Cajas de Ahorros Confederadas para la investigación económica y social, Galaxia Gutenberg, Círculo de Lectores, Barcelona, pp. 477-484.
- CATTANEO, C. (1972) [1861]: "Del pensiero come principio di economia", *Opere scelte*, Einaudi, Torino, pp. 300-353.
- CIPOLLA, C. (1971): "La rivoluzione industriale", HARTWELL, R.M., *La rivoluzione industriale*, UTET, Torino.
- COLETTI, F. (1905): "Il costo di produzione dell'uomo e il valore economico degli emigranti", *Giornale degli economisti*, vol. 16, n°30, pp. 260-291.
- FERRARA, F. (1859): "Introduzione", *Biblioteca dell'economista*, seconda serie, vol. VII, Stamperia dell'Unione tipografico-editrice, Torino, pp. V-CXXV.
- FERRARIS, C.F. (1877): "La statistica e la scienza dell'amministrazione nelle facoltà giuridiche", *Riforma sociale*, vol. 6, pp. 1-29.
- GIOJA, M. (1838) [1815]: *Nuovo prospetto delle scienze economiche*, 3 voll., Gius. Ruggia e C., Lugano.



- LLUCH, E. (1999): “Las historias nacionales del pensamiento económico y España”, FUENTES QUINTANA E.: *Una introducción al pensamiento económico*, vol. 1, *Economía y economistas españoles*, Fundación de las Cajas de Ahorros Confederadas para la investigación económica y social, Galaxia Gutenberg, Círculo de Lectores, Barcelona, pp. 435-447.
- MESSADAGLIA, A. (1861-62): *Note di economia politica nelle due parti dell'economia nazionale e della scienza delle finanze secondo le lezioni del Prof. Angelo Messedaglia*, 4 voll., s.e., Padova.
- PARETO, V. (1893): “La mortalità infantile e il costo dell'uomo adulto”, *Giornale degli economisti*, vol. 4, n°7, pp. 451-456.
- PARETO, V. (1953) [1896]: *Corso di economia politica*, Einaudi, Torino.
- ROMAGNOSI, G. (1839): “Questioni e risposte sul sistema generale d'istruzione pubblica in Francia”, *Collezione degli articoli di economia politica e statistica civile*, Guasti, Prato, pp. 161-190.
- ROSSI, P. (1855) [1836]: “Corso di economia politica”, *Biblioteca dell'economista*, prima serie, vol. IX, Stamperia dell'Unione tipografico-editrice, Torino.
- SCIALOJA, A. (1849): *I principi della economia sociale esposti in ordine ideologico*, Gaetano Nobile, Napoli.
- VASTA, M. (1999): *Innovazione tecnologica e capitale umano in Italia (1880-1914). Le traiettorie della seconda rivoluzione industriale*, Il Mulino, Bologna.