

«CASTA» Y EDUCACIÓN EN LA EUROPA DEL SIGLO XIX. HACIA UNA HISTORIA TRANSNACIONAL DE LA DESIGUALDAD EDUCATIVA*

“Caste” and Education in 19th-Century Europe: Toward a Transnational History of Educational Inequality

Marcelo Caruso^a

Fecha de recepción: 26/10/2024 • Fecha de aceptación: 08/02/2025

Resumen: El artículo analiza el uso de un sistema conceptual no europeo, el sistema de castas de la India y el sur de Asia y sus diferencias esencializadas, como un recurso semántico a través del cual pedagogos, maestros, inspectores y políticos de la educación europeos expresaban ideas de desigualdad intensas y persistentes. Sobre la base de una muestra de manuales pedagógicos y materiales de política educativa de la Europa Occidental y Central, se muestran diversas vertientes de utilización de este vocabulario de las diferencias en la discusión del siglo XIX: una vertiente civilizatoria que identificaba las castas como algo puramente de un pasado desigual; una vertiente laicista en la que el término casta era reservado para el sacerdocio; una vertiente vinculada a la crítica del extendido pauperismo del siglo XIX. Estos usos europeos del campo conceptual que incluye casta, brahmanes y parias muestran un reduccionismo en el uso de este campo de significados en función de designar desigualdades intensas que habían estado en foco en las críticas ilustradas contra la sociedad estamental. En este sentido, el análisis presenta un primer avance sobre los marcos transnacionales en las discusiones educativas del siglo XIX y muestra un ejemplo de una historia conceptual transnacional.

Palabras clave: Casta; Desigualdad; Europa; Semántica; India.

* La investigación para el presente artículo es parte de las actividades del Cluster de Excelencia «Contestations of the Liberal Script» (EXC 2055, Project-ID: 390715649), financiado por la Fundación Alemana de Investigación (Deutsche Forschungsgemeinschaft) en el marco de la Estrategia de Excelencia de la República Federal Alemana.

^aDpto. Historische Bildungsforschung. Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Alemania. marcelo.caruso@hu-berlin.de.  <https://orcid.org/0000-0001-5058-3089>.

Abstract: *The article analyses the use of a non-European conceptual system, the Indian and South Asian caste system and its essentialised differences, as a semantic resource through which European educationalists, teachers, inspectors and politicians expressed ideas of intense and persistent inequality. On the basis of a sample of Western and Central European pedagogical manuals and educational policy materials, several strands of the use of this vocabulary of inequality in nineteenth-century European discussion are shown: a civilisational strand that identified caste as something purely from an unequal past; a secularist strand in which the term caste was reserved for the priesthood; a strand linked to the critique of the widespread pauperism of the nineteenth century. These European uses of the conceptual field that includes caste, Brahmins and outcasts show a reductionism in the use of this field of meanings as a function of designating intense inequalities that had been in focus in the Enlightenment critiques against the state society. In this sense, the analysis advances a first advance on transnational frameworks in nineteenth-century educational discussions and shows an example of a transnational conceptual history*

Keywords: *Caste; Inequality; Europe; Semantics; India*

EL PROBLEMA: LA ACTUALIDAD DE LA CATEGORÍA DE ‘CASTA’ Y LA HISTORIA TRANSNACIONAL

En el contexto del entusiasmo por las actuales situaciones de conflicto y crisis, una categoría que se menciona relativamente poco en la investigación se está abriendo camino en los debates públicos: la categoría de «casta». Los observadores señalan que los debates sobre igualdad, desigualdad y discriminación que se centran en el concepto de casta asociado al sur de Asia también están teniendo lugar en las sociedades occidentalizadas, con distintos grados de matiz. En febrero de 2023, la ciudad de Seattle, en Estados Unidos, aprobó su propia normativa para evitar la discriminación por motivos de casta.¹ Este debate también se produjo en el estado de California. Allí, el parlamento aprobó la ley correspondiente, que el gobernador vetó en el contexto de un acalorado debate en el seno de la comunidad surasiática.² Estas normativas muestran la creciente influencia internacional de los activistas *dalit*, es decir,

¹ «Seattle becomes the first U.S. City to ban caste discrimination». <https://www.npr.org/2023/02/22/1158687243/seattle-becomes-the-first-u-s-city-to-ban-caste-discrimination> (22 de febrero de 2023).

² «California Could Become the First State to Ban Caste Bias as Prejudices Linger». <https://www.nytimes.com/2023/09/08/us/california-caste-discrimination.html> (8 de septiembre de 2023).

el grupo al que durante mucho tiempo se ha calificado de sin casta o paria. Pero otros actores también están activando los significados de «casta» sin referencia sudasiática. A mediados de la década pasada, el insurgente Pablo Iglesias en España hacía temblar el paisaje electoral en el marco de la crisis financiera internacional posterior al 2008, y declaraba su ascendente proyecto político como una guerra contra la casta política. Aproximadamente un año atrás, en Argentina, tuvo lugar la segunda vuelta de las elecciones presidenciales. Siguiendo la estela de Donald Trump y Jair Bolsonaro, el candidato de las fuerzas de extrema derecha, Javier Milei, se presentó como el salvador de un país en crisis prometiendo desempoderar a la «casta política», su eslogan más popular. Por último, estas referencias a la categoría de casta pueden entenderse con la creciente presencia de comunidades del sur de Asia —particularmente de la India— en los países occidentales, un fenómeno que sugiere que la cuestión de la casta como categoría social se hará presente en contextos lejanos a los de los países asiáticos.

Evidentemente, la palabra casta evoca una semántica de desigualdad radical, ilegítima y vetusta, una palabra que se usa solo en invectivas y nunca en sentido positivo. Existe una larga fascinación de las culturas occidentales sobre esta forma radical y esencializada de la diferencia entre grupos. El sociólogo estructuralista Louis Dumont contrapuso esta fascinación en términos de una diferencia irreconciliable: por un lado, las sociedades occidentales, las cuales, a pesar de sus enormes diferencias sociales, sus tendencias misóginas y patriarcales, su pasado esclavista y colonial y su presente racista, se han redefinido en la época que damos en llamar «modernidad» como sociedades de sujetos «iguales» en lo formal y en lo antropológico. Frente al *homo equalis* de los occidentales, aparece, por otro lado, el *homo hierarchicus* del subcontinente indio como el otro social por antonomasia de la modernidad europea a la hora de hablar sobre desigualdades.³ El fenómeno de las castas continúa siendo enormemente controversial, también el campo historiográfico. Mientras que algunos historiadores afirman un rol central del colonialismo occidental no solo en la perpetuación de esta categoría sino también en su misma producción al

³ Louis Dumont, *Homo Hierarchicus. The Caste System and Its Implications* (Chicago, Londres: The Chicago University Press, 1980).

interior de las representaciones sociales indias,⁴ otros historiadores lo caracterizan como un fenómeno auténticamente «nativo» y previo a los procesos de colonización.⁵ En todo caso, la historiografía —no solo educativa— ha mostrado la centralidad de esta categoría para la comprensión de las luchas sociales y políticas del sur de Asia.⁶

A continuación, se presentan resultados de un estudio exploratorio del atractivo de esta categoría de desigualdad en relación con cuestiones de educación y escolarización en el siglo XIX en perspectiva comparativa y transnacional. Con estos dos adjetivos, la historiografía educativa ha intentado renovar y expandir su foco historiográfico en el marco de los entrelazamientos crecientes de las economías, las sociedades y las culturas. Desde las décadas finales de la Guerra Fría, la vieja, venerable y respetada historia comparada se fue desgastando. Se trataba de un proyecto moderno de saber que tanto mostraba la contingencia de configuraciones «nacionales» de la educación y la escolaridad como reificaba y naturalizaba el marco nacional: la educación comparada ha sido repetidamente criticada por reinstalar el marco nacional como la unidad de análisis básica, sometiéndose a un «nacionalismo metodológico» que no haría justicia a las dinámicas transnacionales —las viejas «influencias»—, ahora pensadas como préstamos, difusiones, recepciones, transformaciones, externalizaciones.⁷ El impacto inmediato del diagnóstico de una «globalización» en la historiografía educativa fue una nueva tendencia en la investigación histórica relacionada con la historia transnacional. Sin descartar la nación como contexto crucial para explicar la continuidad y el cambio educativos, los acontecimientos transfronterizos

⁴ Nicholas B. Dirks, *Castes of Mind. Colonialism and the Making of Modern India* (Princeton, Oxford: Princeton University Press, 2001).

⁵ Susan Bayly, *Caste, Society and Politics in India from the Eighteenth Century to the Modern Age* (Cambridge et al.: Cambridge University Press, 1999); Sekhar Bandyopadhyay, *Caste, Culture and Hegemony. Social Domination in Colonial Bengal* (Nueva Delhi, Thousand Oaks, Londres: Sage, 2004).

⁶ Rosalind O'Hanlon, *Caste, Conflict and Ideology. Mahatma Jotirao Phule and low caste protest in nineteenth-century western India* (Cambridge et al.: Cambridge University Press, 1985); Parimala V. Rao, «Colonial State as 'New Manu'? Explorations in Education Policies in Relation to Dalit and Low-Caste Education in the Nineteenth-Century India», *Contemporary Education Dialogue* 16 (1), (2019); Shailaja Paik, *Dalit Women's Education in Modern India. Double Discrimination* (Londres, Nueva York: Routledge, 2014).

⁷ Marcelo Caruso, «The History of Transnational and Comparative Education», in *The Oxford Handbook of the History of Education*, ed. John L. Rury and Eileen H. Tamura (New York: Oxford University Press, 2019).

atrajeron la atención de los estudiosos hasta un grado sin precedentes. Se redescubrieron como elementos sustanciales de la historia de la educación los antecedentes de la evolución transnacional de los siglos diecinueve y principios del veinte, como los congresos internacionales, las primeras formas de transferencia educativa, los viajes en busca de ejemplos a imitar en el campo de la reforma educativa y los procesos transculturales dentro y fuera de las naciones.⁸ La historia transnacional y global se vincula a la nación de un modo ligeramente distinto al enfoque comparativo. No solo se ocupa de los fenómenos transfronterizos, sino que busca explícitamente explicaciones más allá de la nación.⁹ Esto incluye macroprocesos globales, así como fenómenos como las diásporas, que a menudo pueden ser localizados pero incomprensibles desde un punto de vista local o nacional.

En la presente contribución, se combinan algunas de las virtudes y de los riesgos implicados tanto en la historia comparada como en la historia transnacional tan de moda desde el cambio del siglo. Si la pregunta central es por las configuraciones de la idea de una «casta» para hablar sobre diferencias en el campo de la educación en la Europa de los siglos XIX y principios del siglo XX, es claro que este mismo tema muestra un cariz transnacional en tanto marcos conceptuales específicos de particulares regiones del mundo «viajan», «se trasladan» o «se traducen». Por otro lado, la idea de configuraciones de sentido acerca de cómo el concepto de casta ha sido empleado para hablar de ciertas diferencias en el campo educativo y escolar evoca también marcos de discusión nacionales a comparar. La pregunta se centra en las transformaciones conceptuales y los énfasis que desplegaron autores occidentales sobre la idea de desigualdad naturalizada contenida en el sistema de castas al debatir la educación y la escolarización.

⁸ Jürgen Schriewer, *Welt-System und Interrelations-Gefüge. Die Internationalisierung der Pädagogik als Problem Vergleichender Erziehungswissenschaft* (Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin, 1994); Noah W. Sobe, «Travel, Social Science and the Making of Nations in Early 19th Century Comparative Education», in *Internationalisierung/Internationalisation. Semantik und Bildungssystem in vergleichender Perspektive/Comparing Educational Systems and Semantics*, ed. Marcelo Caruso y Heinz-Elmar Tenorth (Frankfurt/M. etc.: Peter Lang, 2002); Gita Steiner-Khamsi, «The economics of policy borrowing and lending: a study of late adopters», *Oxford Review of Education* 32 (5), (2006).

⁹ Marcelo Caruso, «Within, between, above, and beyond: (Pre)positions for a history of the internationalisation of educational practices and knowledge», *Paedagogica Historica* 50 (1/2), (2014).

La perspectiva, en tanto, es la de una historia de transferencia transnacional del concepto de casta para el periodo de la modernidad clásica. En primer lugar, se explicitan los conceptos centrales y las principales características de una historia conceptual transnacional, así como las características fundamentales del sistema de castas como forma de organizar la desigualdad. En un segundo paso, se presentan las principales características de la recepción occidental de este concepto en los debates sobre la educación y el acceso a la escolarización. Finalmente, en un tercer y último paso, se esboza brevemente el potencial de la investigación sobre la igualdad y la desigualdad a través de las fronteras y las culturas en la historia de la educación.

CASTA Y SISTEMA DE CASTAS: UNA SEMÁNTICA NO OCCIDENTAL DE LA DESIGUALDAD

La división de una sociedad en distintos grupos ocupacionales con diferente estatus de pureza siempre ha fascinado a los viajeros occidentales y, más tarde, a los colonizadores. Jawaharlal Nehru, el primer ministro de la India independiente (1947-1964) diagnosticó: «Casi todos los que conocen algo de la India han oído hablar del sistema de castas; casi todos los extranjeros y muchas personas de la India lo condenan o lo critican en su conjunto».¹⁰ Tenía razón: aunque existen categorías de diferencia social con atributos similares a las castas indias en, por ejemplo, Sri Lanka y Madagascar, el término se equiparó a una estructuración fundamental de las sociedades de lo hoy que denominamos India. Este concepto en relación con cuestiones educativas será analizado en el contexto de una historia conceptual transnacional.

El bien establecido campo historiográfico de la historia conceptual estuvo durante mucho tiempo signado por el nacionalismo metodológico, como demuestran la obra monumental *Geschichtliche Grundbegriffe*, impulsada por Reinhart Koselleck para el cambio de conceptos fundamentales en los países de habla alemana, o el enfoque centrado en Francia de Lüsebrink y Reinhardt.¹¹ El primer indicio de historias

¹⁰ Jawaharlal Nehru, *The Discovery of India* (Nueva York: Doubleday, 1959), 245-46.

¹¹ Reinhart Koselleck, «Einleitung», in *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, ed. Otto Brunner, Werner Conze, and Reinhart Koselleck (Stuttgart: Klett-Cotta, 1972); Reinhart Koselleck, «Social History and Conceptual History», in *The Practice*

conceptuales inter- y transnacionales llegó con la fundación de la red en español para la historia conceptual en 2005, pero no fue hasta la monografía de Andrew Sartori sobre Bengala en el siglo diecinueve cuando se dispuso de un esbozo de lo que podría ser una historia conceptual en un horizonte transnacional y global. Las cuestiones de la traducción, los precursores autóctonos de los términos importados y la equivalencia de los términos adquirieron así más importancia que los análisis monoculturales y monolingües.¹² Desde un punto de vista epistémico, podría preguntarse si la categoría de «casta» tenía un estatuto conceptual en el siglo diecinueve europeo, ya que no toda palabra es un concepto, en el sentido koselleckiano. Conceptos son, por un lado, palabras, pero son palabras que con su densidad semántica y su nivel de abstracción no solo reflejan realidades, sino que ayudan a configurar experiencias (y, con ello, realidades).¹³ Los análisis de las próximas páginas muestran que el uso de casta no era un mero reflejo de una realidad lejana del Asia del sur, sino que ayudaba a configurar experiencias contemporáneas de los europeos.

El material para tal análisis incluye dos grupos de documentos distintos. En primer lugar, se incluyen unos 160 manuales pedagógicos de Alemania, el Reino Unido, Irlanda, Francia y España, utilizados en la formación docente como compendios para el uso de maestros y directores.¹⁴ Sobre esta base sistemática de material se han incluido también materiales sobre controversias y discusiones pedagógicas y de política educativa. Metodológicamente, las historias conceptuales siguen a las palabras como indicadores de procesos de emergencia conceptual,

of Conceptual History. Timing History, Spacing Concepts, ed. Reinhart Koselleck (Stanford/California: Stanford University Press, 2002); Hans-Jürgen Lüsebrink, Rolf Reichardt y Eberhard Schmitt, eds., *Handbuch politisch-sozialer Grundbegriffe in Frankreich 1680-1820* (Múnich: Oldenbourg, 1985).

¹² Andrew Sartori, *Bengal in Global Concept History. Culturalism in the Age of Capital* (Chicago, Londres: The University of Chicago Press, 2008); Margrit Pernau y Dominic Sachsenmaier, eds., *Global Conceptual History. A Reader* (Londres et al.: Bloomsbury, 2016).

¹³ Hans Erich Bödeker, «Concept - Meaning - Discourse. Begriffsgeschichte reconsidered», in *History of Concepts. Comparative Perspectives*, ed. Iain Hampsher-Monk, Karin Tilmans y Frank van Vree (Amsterdam: Amsterdam University Press, 1998).

¹⁴ Para la descripción de este tipo de documentos, véase Marcelo Caruso, «The coming of 'age': Educational and bureaucratic dimensions of the classification of children in elementary schools (Western Europe, 19th century)», *European Educational Research Journal* 22, (3) (2023). Un análisis pionero y sistemático de este tipo de fuente se encuentra para el caso de España en: Teresa Rabazas Romero, *Los manuales de pedagogía y la formación del profesorado en las escuelas normales de España (1839-1901)* (Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2001).

consolidación de conceptos y cambios de significado. Las historias conceptuales no se basan en la simple ecuación de que una palabra corresponde a un concepto *in toto*, porque los conceptos ocupan campos de significado que a veces van más allá de una sola palabra. En general, la casta puede reclamar con razón un estatus conceptual para sí misma, pero en los contextos occidentales no se pretende en absoluto que hablar de casta se convierta en el *concepto principal* de un discurso sobre la desigualdad. Metodológicamente, anclar horizontes de significado en palabras concretas como casta y sistema de castas, pero también Brahman y Paria, sigue siendo una forma plausible de explorar sistemáticamente estos significados. Este estudio exploratorio no se centra en la Indología enseñada en las universidades ni en otros documentos como los libros de texto de geografía, sino que se concentra en las controversias y situaciones en las que casta y educación como conceptos fueron activados en contextos de política educativa y discusión pedagógica. Además, este análisis prescinde del concepto de casta propio de la América hispana y lusitana de la época de la colonia; cuando se hable de casta, se trata de analizar meramente las referencias indias.

El término mismo de casta proviene del portugués *casta* y originalmente significaba tribu u origen. Fueron los portugueses quienes establecieron una serie de puertos en las costas del sur de Asia ya a finales del siglo XV y proporcionaron los primeros informes sobre las estructuras sociales de la región. En un sentido muy general, casta se refiere a una agrupación social fija dentro de un sistema generalmente rígido de estratificación social. Los individuos nacen en uno de estos grupos. La pertenencia a un grupo determinado domina las opciones y decisiones más importantes de su vida: la comensalidad (alimentación comunal), el comportamiento matrimonial (endogamia de casta) y la ocupación. A veces, la pertenencia a una casta también es visible en la ropa o las joyas.¹⁵ Por supuesto, este término recuerda a la antigua categoría europea de estamento, en la que la desigualdad estaba vinculada funcionalmente a una división jerárquica del trabajo. Pero el concepto de casta es algo más complicado que el de los estamentos europeos. Lo que hoy se abrevia en cierto modo como sistema de castas consiste en realidad en dos formas distintas de clasificación. En el primer sistema de clasificación, más funcional, la

¹⁵ Bandyopadhyay, *Caste, Culture and Hegemony*; Hira Singh, *Recasting Caste. From the Sacred to the Profane* (Nueva Delhi: Sage, 2014).

casta se denomina *jāti* (जाति), palabra que transmite la idea de haber nacido en ella. Los *jātis* son grupos ocupacionales localizados que se caracterizan en las distintas regiones del sur de Asia por su diversidad, sus múltiples niveles de diferenciación y un cierto dinamismo en su relación con otras castas. Inicialmente, los *jātis* nombraban a los grupos ocupacionales de las sociedades campesinas de lo que hoy es la India. En el curso del proceso de la urbanización, la formación del Estado y la expansión de las fronteras agrarias, estos grupos se multiplicaron y diferenciaron. El prestigio y la jerarquización de los distintos *jātis* varían aún hoy según la región y las estructuras económicas. Los *jātis* no están exentos de cuestiones de pureza e impureza ritual, es decir, de ideas que puedan caracterizarse como religiosas desde una perspectiva secular.

Esta no es la única concepción de lo que en los países occidentales se dio en llamar casta. A la primera conceptualización ocupacional, se añade de forma destacada una segunda clasificación con connotaciones eminentemente *rituales* o religiosas, el sistema *varna* (वर्ण). El mismo está dominado por un esquema de clasificación estandarizado que se aplica en todas las regiones de la India. Este sistema de clasificación sigue siendo la forma más conocida de diferenciación de castas en la actualidad. El sistema *varna* se basa en textos fijos, como el célebre código de Manu (मनुस्मृति) y tradiciones más rígidas, sacrales e inflexibles. En él se define un sistema de cuatro castas, que se organizan jerárquicamente según el código puro/impuro: Brahmanes (ब्राह्मण: sacerdotes, maestros), Kshatriyas (क्षत्रिय: guerreros, gobernantes), Vayshas (वैश्य: comerciantes) y Shudras (शूद्र: artesanos, agricultores, sirvientes). Los llamados intocables, *avarna*, parias o sin casta y, contemporáneamente, dalits, se sitúan *por debajo y fuera de este sistema* y como absolutamente impuros. Con el sistema *varna*, los brahmanes, en tanto que *intelligentsia*, impusieron una sistematización que pretendía tener validez universal y que superponía y fijaba la multiplicidad, la relativa indeterminación y la mutabilidad de los regímenes *jātis* locales y regionales.¹⁶ Este modelo *varna* se convirtió durante el periodo colonial en una especie de ideología autóctona de gobierno y orden de la sociedad y es la versión más conocida en

¹⁶ M. N. Srinivas, *The Cohesive Role of Sanskritization* (Nueva Delhi, Bombay, Calcuta, Madras: Oxford University Press, 1989); Gail Omvedt, *Cultural Revolt in a Colonial Society. The Non-Brahman Movement in Western India* (Nueva Delhi: Manohar, 2011).

Occidente.¹⁷ Me he ceñido sistemáticamente a la forma masculina para los títulos de los oficios de las diversas castas. Esto no es indiferencia hacia las cuestiones de género sino resulta del hecho de que, en el sistema varna, todas las mujeres —salvo las sin casta— son iguales a la casta más baja, los shudras, lo que les da un estatuto ritual bajo.

Tanto la clasificación ortodoxa varna como el estatus de la mujer dentro de este sistema tienen un efecto rotundo en el acceso a la educación. Según el libro de Manu o *manusmriti*, probablemente de los primeros siglos d.C., tanto los shudras como las mujeres están estrictamente excluidos del aprendizaje de conocimientos religiosos. Se creía que las palabras puras de los Vedas no debían contaminarse por el bajo estatus de pureza de los campesinos y las mujeres. De todos modos, los intocables estaban excluidos de cualquier aprendizaje sistemático.¹⁸ En este sentido, la jerarquización del sistema de castas como resultado del sistema varna postula una priorización social y de género con un acceso desigual a la educación.

Esta constelación siempre ha fascinado a los observadores europeos. Sanjay Subrahmanyam caracterizó el uso portugués del término casta como sinónimo de estirpe como una primera versión de un «orientalismo católico».¹⁹ En este orientalismo, una serie de cosas llamaban la atención de los observadores que construían muy frágilmente una imagen europea de la India. En primer lugar, el comportamiento matrimonial endogámico y las reglas dietéticas —el vegetarianismo es un intento de mantener y posiblemente aumentar el propio estatus de pureza— eran una curiosidad. Naturalmente, la desigualdad innata de las castas y el sistema de castas también actuaban como confirmación de la autoimagen europea como potencia gentil que iba a desarraigar estas instituciones bárbaras de la cultura «oriental» mediante la bendición del cristianismo, la civilización general y sí, también, el colonialismo.²⁰ Sin embargo, la práctica de la política educativa colonial distaba mucho de hacer realidad la propia autodescripción de Occidente como civilización igualitaria. Aunque los británicos

¹⁷ Bayly, *Caste, Society and Politics*.

¹⁸ *The Laws of Manu* (Londres: Penguin, 1991).

¹⁹ Sanjay Subrahmanyam, *Europe's India. Words, People, Empires, 1500-1800* (Cambridge/Mass., Londres: Harvard University Press, 2017), 94.

²⁰ Alan Lester, Kate Boehme, and Peter Mitchell, *Ruling the World. Freedom, Civilisation and Liberalism in the Nineteenth-Century British Empire* (Cambridge: Cambridge University Press, 2021).

defendían oficialmente el principio de igualdad de acceso a las instituciones educativas coloniales, la práctica de la admisión en las escuelas de muchas regiones de la colonia era diferente y discriminatoria en términos de casta.²¹ A principios de siglo, Bhimrao Ramji Ambedkar (1891-1956), él mismo un dalit o intocable, más tarde alumno de John Dewey en Nueva York y, tras la independencia, padre de la Constitución india, tuvo que asistir a escuelas primarias solo a condición de sentarse en una estera fuera del aula, lejos de los demás alumnos, y de mantener también una distancia con el maestro de escuela brahmán ‘puro’.

CASTA Y EDUCACIÓN EN EUROPA: UN LENGUAJE TRANSNACIONAL DE LA DESIGUALDAD

Una noción tan radical de desigualdad naturalizada como la del sistema de castas supuso, por un lado, un enorme reto para las sociedades occidentales. Por supuesto, las declaraciones críticas de los colonizadores británicos y los misionarios cristianos hicieron que el concepto de casta tuviera una connotación suficientemente negativa en los países occidentales. El conocimiento de la desigualdad propia del sistema de castas de la India y del sur de Asia llegaba en un momento en el cual las sociedades europeas se movían en el plano formal hacia lo que se ha dado en llamar «sociedades de iguales».²² El propio vocabulario era novedoso en vinculación a la India y el sur de Asia. En España, donde el tema de las castas había aludido largo tiempo a los grupos indígenas de sus colonias americanas, el Diccionario de la Real Academia Española de 1780 ya había integrado una acepción, pero durante todo el siglo XIX fue todavía considerado como algo nuevo, por ejemplo en el célebre diccionario de los hermanos Jakob y Wilhelm Grimm en los estados alemanes, para quienes el concepto de casta fue «transferido de Oriente a las condiciones europeas en tiempos más recientes».²³ Los objetos a los que se aplicó la semántica negativa de la casta variaron naturalmente en función de la situación educativa y de la

²¹ Philip Constable, «Sitting on the school verandah: The ideology and practice of ‘untouchable’ educational protest in late nineteenth-century western India», *The Indian Economic and Social History Review* 37 (4), (2000); Jana Tschurennev y Sumeet Mhaskar, «‘Wake up for education’: colonialism, social transformation, and the beginnings of the anti-caste movement in India», *Paedagogica Historica* 59 (4), (2023).

²² Pierre Rosanvallon, *The Society of Equals* (Cambridge/Mass., Londres: Harvard University Press, 2013).

²³ Jakob Grimm y Wilhelm Grimm, *Deutsches Wörterbuch*, Tomo 5 (Leipzig: Hirzel, 1873), 262.

política escolar de los diversos contextos europeos, dependiendo también del conocimiento desigual acerca de este sistema de clasificación social en los diversos países y grupos profesionales.

Es claro que la referencia al sistema de castas, a los parias o a los Brahmanes, como grupos muy identificables dentro de ese sistema, no era un registro discursivo de demasiada frecuencia. Los vocabularios de origen occidental/europeo para la descripción y denuncia de las desigualdades educativas y sociales eran claramente predominantes. A continuación, se describe la utilización del concepto de casta y sus términos asociados en el discurso de maestros, directores, expertos e intelectuales de la educación. En términos organizativos, y sobre la base del denso periodismo educativo de la época, se trataba de un grupo relativamente numeroso, disperso y discursivamente poderoso, diferenciado internamente en educadores del sistema escolar primario/popular y secundario/elitista. Sus posiciones forman parte, sin duda, de una historia más larga de fascinación por la India, que Elija Horn ha analizado brillantemente en su libro *India como educador* dentro del escolanovismo alemán.²⁴

Un relicto del pasado: casta y antigüedad en el discurso histórico-educativo

Para empezar, el uso del concepto de casta en las controversias educativas ofreció a los actores europeos la oportunidad de estilizar sus propias sociedades occidentales como fundamentalmente igualitarias y modernas. Los comentaristas europeos mostraban su retórica más igualitaria por contraste cuando señalaban la persistencia de castas en la sociedad india. Esta interpretación pueden encontrarse en los escritos liberales y civilizadores, que de este modo también cimentaban la superioridad moral del cristianismo basada, según esta visión, en la igualdad antropológica de todas las personas. En el corpus documental, hay un primer punto de cristalización de este vínculo en uno de los compendios pedagógicos posiblemente más importantes del siglo XIX, la *Erziehungslehre* (Doctrina de la Educación) de Friedrich Heinrich Christian Schwarz (1766-1837), teólogo y pedagogo protestante, activo en Heidelberg y director del seminario pedagógico de esa ciudad. Su obra, conocida también en Escandinavia y

²⁴ Elijah Horn, *Indien als Erzieher. Orientalismus in der deutschen Reformpädagogik und Jugendbewegung 1918-1933* (Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 2018).

profusamente citada en Francia, fue popularizada por el normalista Mariano Carderera en España en su famoso diccionario, para el cual tomó pasajes enteros de este y otros libros de Schwarz.²⁵

En su descripción de las castas, Schwarz siguió, como todos los autores de mi muestra, el sistema varna, de impronta religiosa. La reducción del sistema de castas a un marco de cinco categorías de aparente claridad y diferenciación es una tendencia casi universal de los autores europeos cuando utilizaron este tipo de vocabulario. Para Schwarz, la exclusividad del acceso a la educación, reservada a las castas superiores, y las actividades docentes exclusivas de los brahmanes eran características de una antigua «educación cerrada». Pero más allá de su tratamiento de la India, utiliza el término casta como *término general* para describir todas las formas de organización social en la Antigüedad. Los antiguos egipcios, los medos y otros pueblos estarían divididos en «castas», que, a su vez, habrían establecido un acceso diferenciado a la educación. La ruptura con esta formación estructural cerrada de la antigüedad solo se habría producido con los antiguos griegos. Allí, con el estado militarista de Esparta, habría existido «un análogo de la división en castas».²⁶ Pero en las restantes ciudades-estado, especialmente en Atenas, habría comenzado la era de la «educación abierta».²⁷ A través de este motivo, la casta encontró un lugar destacado en las introducciones a la historia de la educación que se utilizaban con frecuencia en la formación de los maestros de la época con el fin de la llamada formación de actitudes. Una mirada al material de habla alemana habla de una profusión de este tipo de énfasis en la discusión del sistema de castas, tanto en escritos de maestros,²⁸ de universitarios²⁹ e incluso en las elaboraciones intelectuales sobre el sistema educativo moderno de un jurista tan

²⁵ Un análisis de este diccionario como compendio de saber pedagógico, con foco en los préstamos teóricos de los estados alemanes puede verse en: Marcelo Caruso, «El fin del sensualismo. La pedagogía alemana en el primer normalismo español (1840-1860)», en *La pedagogía alemana en España e Iberoamérica (1810-2010)*, ed. José María Hernández Díaz (Valladolid: Castilla Ediciones, 2011).

²⁶ Friedrich Heinrich Christoph Schwarz, *Erziehungslehre. Erster Band, erste Abtheilung: Geschichte der Erziehung*, 2 ed. (Leipzig: bei Georg Joachim Göschen, 1829), 283.

²⁷ Schwarz, *Geschichte der Erziehung*, 283.

²⁸ J. W. Wörlein, *Pädagogische Wissenschaftskunde. Ein enzyklopädisch-historisch, literarisch-kritisches Lehrbuch des pädagogischen Studiums* (Erlangen: bei J. J. Palm und Ernst Enke, 1826), 157.

²⁹ Friedrich G. Schulze, *Ueber die Selbständigkeit des deutschen Universitätsgeistes* (Jena: Friedrich Fromann, 1843), 26.

destacado como Lorenz von Stein.³⁰ Asimismo, si bien Schwarz era un teólogo protestante, las referencias a la casta como una característica de las sociedades antiguas también fue adoptada por autores católicos, como en el caso del católico-liberal Otto Willmann, probablemente el autor más importante de la monarquía Habsburgo en el imperio austrohúngaro.³¹

Si bien partes importantes del material alemán articularon el sentido de casta como algo del pasado, de la antigüedad, este era también un motivo frecuente en otros contextos. Por ejemplo, puede verse el caso de Théodore Fritz (1796-1864), profesor de seminario en la Facultad de Teología de Estrasburgo y, como alsaciano, en una posición confortable para mediar los flujos de conocimiento educativo entre las lenguas francesa y alemana. En su *Esquisse d'une histoire de l'éducation*, publicado en 1843 simultáneamente en Estrasburgo, París y Ginebra, retomó la línea argumentativa de Schwarz de proyectar al pasado la desigualdad designada por el término «casta», contrastando así con un presente más prometedor: «Los pueblos de la antigüedad no tenían una instrucción pública regularmente organizada. Las escuelas eran las instituciones fundadas y dirigidas por una casta o por particulares».³² La generalización indiscriminada del concepto de casta entre egipcios, caldeos y otros pueblos sirve de base a la narración de una educación segmentada y reservada para pocos. Además de incluir una discusión detallada sobre la historia india sobre la base del informe del abad Dubois, una de las pocas fuentes para el tema de las castas del siglo XVIII donde los jati y no solo varna jugaban un rol importante,³³ Fritz abre una discusión de interés: ¿Habría sido el pueblo judío el que rompe la lógica de castas y no la herencia greco-románica? Fritz refuta al director de seminario de maestros Niemeyer, en la ciudad prusiana de Halle, por sugerir que existía una continuidad entre el «espíritu de casta indo-egipcio» y el desarrollo de la cultura israelita: «No conocemos ningún pasaje del Antiguo Testamento que pruebe la exactitud

³⁰ Lorenz von Stein, *Die innere Verwaltung. Zweites Hauptgebiet. Das Bildungswesen. Erster Theil: Das Elementar- und das Berufsbildungswesen* (Stuttgart: Verlag der J. G. Cotta'schen Buchhandlung, 1868), 21.

³¹ Otto Willmann, *Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Socialforschung und zur Geschichte der Bildung*, Tomo I (Braunschweig: Druck und Verlag von Friedrich Vieweg und Sohn, 1882), 123, 38.

³² Théodore Fritz, *Esquisse d'une histoire de l'éducation* (Estrasburgo, París, Ginebra: Schmidt et Grucker, 1843), 20.

³³ Dirks, *Castes of Mind. Colonialism and the Making of Modern India*, 21-26.

de esta aserción; las conclusiones de Niemeyer no nos parecen estar del todo fundadas». ³⁴ Esta diferencia de opinión implicaba una controversia por las fuentes originarias de la igualdad moderna, a la que la narración histórica contrastaba con el espíritu de casta antiguo. Vinculado a este motivo, se destaca un escrito menor de Felipe Antonio Macías, uno de los primeros maestros normales españoles, miembro de las últimas organizaciones cuasi-gremiales de maestros, reformador de la ortografía y autor de numerosas obras didácticas. En su esbozo de historia de la educación, Macías hablaba de las antiguas civilizaciones como «egoístas y tiránicas»: «Consiguiente á esta política, que en algunos estados, reducía á los hombres á una condición inferior á la de los brutos, dividiáanse los pueblos en castas de sangre, según sus oficios ó cargos, que no pudiendo confundirse, vinculaban indefinidamente el poder en unos y la servidumbre en otros». ³⁵ Destacaba, empero, a la civilización hebrea:

No puede citarse otra excepción de esta regla general, sino el escogido pueblo de Israel; en el que no reconociéndose castas, la instrucción, si bien corta, y limitada al conocimientos del verdadero Dios, del verdadero culto y de las verdaderas virtudes, era una para todos indistintamente, sin distinción de clases ni de privilegios. ³⁶

Más allá de la evidente romantización de la antigua educación judía, ³⁷ el uso de casta como marca del pasado implicaba una desavenencia sobre el punto de inflexión que llevaría a la igualdad moderna. Mientras en ciertas versiones el mundo greco-romano representaba ese giro, lo cual fundamentaba, por ejemplo, el perfil institucional de los gimnasios alemanes como instituciones de elite y, a la vez, modernas, la reivindicación del pueblo judío devolvía el tema de la igualdad a las sagradas escrituras de los cristianos, reactualizando la idea de igualdad como una forma moderna de una vieja concepción judeocristiana.

³⁴ Fritz, *Esquisse d'une histoire*, 136.

³⁵ Felipe Antonio Macías, *Educacion e instruccion. Bosquejo histórico de la pedagogía como institución social y como ciencia filosofica* (Valladolid: Imprenta de D. Julian Pastor, 1862), 4.

³⁶ Macías, *Educacion e instruccion*, 5.

³⁷ Zvi Eckstein y Maristella Botticini, *The Chosen Few: How Education Shaped Jewish History, 70-1492* (Princeton: Princeton University Press, 2012).

Catolicismo y casta: la casta sacerdotal y la educación

Un segundo campo temático en el cual la concepción de casta proporcionó un lenguaje sobre diferencias fundamentales, muy vinculado al campo histórico-educativo, fue el de focalizar el concepto de casta en un grupo solamente: la casta sacerdotal. Este es, por supuesto, un campo de problematización vinculado de pleno a los proyectos laicos y, por ende, a versiones muy presentes en los países católicos.³⁸ Un ejemplo prominente desde la esfera política fue el del historiador, poeta y filósofo Edgar Quinet (1803-1875), quien en el marco de las discusiones sobre la legislación escolar a ser introducida en Francia después de la revolución de 1848, defendía el establecimiento de una educación pública en estos términos: «Sostengo que no podéis prescindir de algún tipo de organización de la educación nacional, mientras la casta sacerdotal sea el principio organizador de vuestra religión. Estas cosas son así; no es una revolución política o una revolución económica la que puede cambiarlas».³⁹ Esta desigualdad proveniente de los privilegios de las corporaciones religiosas incluía cuestiones curriculares, y no meramente de principios:

Lo lamentable es que no tenemos libros populares donde la gente pueda recibir con seguridad su primera educación moral. Los demás tienen traducciones ingenuas de la Biblia, que son como el tartamudeo sagrado de su lengua. En nuestro sistema de castas sacerdotales, la Biblia tenía que seguir siendo patrimonio de los sacerdotes, y como tal era imposible que se popularizara.⁴⁰

Impermeable y mezquina aparecía esta casta particular que servía, por su proximidad, para delinear diversos oponentes en el plano educativo. Por ejemplo, Mariano Carderera, el *grand seigneur* de la prosa pedagógica normalista y aún católica del siglo XIX español, lamentaba en su diccionario que los sacerdotes egipcios constitúan una «casta dominante»⁴¹ o caracterizaba a los rabinos como personas que «trataban con el

³⁸ Aunque existen también usos del concepto de casta para crítica la jerarquía eclesiástica anglicana. Véase: National Education Union, *Authorised report of the educational conference held at Leeds, December 1869* (Londres, Manchester, Leeds: Longmans, Green, 1869), 58.

³⁹ Edgar Quinet, *L'enseignement du peuple* (París: Chamerot, Libraire, 1850), 210-11.

⁴⁰ Quinet, *L'enseignement*, 188.

⁴¹ Mariano Carderera, *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*, Tomo III (Madrid: Imprenta de A. Vicente, 1856), 199.

mayor desprecio y con la petulancia más insultante á los que no pertenecían a su casta». ⁴² Era secundado por Joaquín Avendaño, autor de numerosas obras pedagógicas y didácticas del siglo XIX, para quien:

El indio, educado en un misticismo religioso y absurdo, desprecia la tierra que mira como un lugar desierto, y pasa la vida absorto en la contemplación de Brama. Semejante pueblo, como todos los regidos por una casta sacerdotal, carece de vida política; la historia comprueba esta verdad: la India antigua, siempre inmóvil, no tiene revoluciones ni progresos. ⁴³

Este tipo de tratamiento también se encontraba en otros contextos, como en el caso de Friedrich Dittes, inspector y director del seminario de maestros de la ciudad de Gotha y, desde 1868, director del *Pädagogium* en Viena. En su *Schule der Pädagogik*, publicada en varios tomos entre 1868 y 1876 y con varias ediciones en las décadas siguientes, discutía la situación de la India y el monopolio sacerdotal y religioso de la educación:

Pronto, sin embargo, la clase sacerdotal abusó de su influencia: condujo al pueblo a la idolatría y lo mantuvo en ella, negándole toda iluminación porque era incapaz de reconocer; también reclamó para sí sola el derecho a interpretar los Vedas (escrituras sagradas). En general, la casta brahmánica toleraba la libre circulación de los espíritus tan poco como cualquier otro gremio sacerdotal. ⁴⁴

Esta identificación entre una perspectiva limitada sobre la educación y la preeminencia de una casta sacerdotal, también producía reacciones de defensa de los acusados. En un libro escrito por el jesuita Segundo Franco y traducido del italiano al castellano en 1891, se presentaba una compleja exposición de las razones para responder a las objeciones más comunes hechas a los católicos, a la Iglesia y a los jesuitas mismos. En este manual para el militante católico, Franco preguntaba a los críticos anticlericales: «Sacáis siempre á relucir el sacerdocio cuando se trata de

⁴² Carderera, *Diccionario*, III, 264.

⁴³ «Programa para el régimen y gobierno de las Escuelas Prácticas Normales», *Revista de Instrucción Primaria* I (25), (1849): 7.

⁴⁴ Friedrich Dittes, *Schule der Pädagogik*, 4 ed. (Leipzig, Viena: Verlag von Julius Klinkhardt, 1891), 787.

la educación; mas ¿no veis que *los eclesiásticos son una casta que desconoce la familia y la sociedad*, á que van dirigidos los que reciben la educación?». ⁴⁵ Su Respuesta:

Casta es una reunión de hombres que se perpetúan por natural generación y que solo pertenecen á una clase determinada de la sociedad; excluye la idea de sacerdote directamente lo uno y lo otro, puesto que lo son únicamente por libre voluntad, y de todas las clases de la jerarquía social.⁴⁶

Además, se los acusa de ser una «casta que no conoce la familia ni la sociedad».⁴⁷

Ahora bien, como la mención al «gremio» en la anterior cita de Dittes, la formulación de una casta profesional que impediría el avance de la educación no se limitaba al sacerdocio en sentido estricto. Siguiendo el concepto de Michel Foucault, podría decirse que existía una crítica de las castas pastorales en general,⁴⁸ que incluía también la crítica de los intelectuales y pedagogos como figuras derivadas del viejo sacerdocio. Este era un motivo que ya había sido activado en la crítica anti-feudal, anti-gremial y anti-corporativa durante la Revolución Francesa. Cuando el jacobino Gabriel Bouquier (1739-1810) había presentado a la Asamblea Nacional francesa su proyecto de reforma de educación, declaraba sin ambages: «Las naciones libres no necesitan una casta de sabios especulativos [...]»,⁴⁹ sumándose a las advertencias que algunos proyectos educativos, como el de Condorcet, podría crear una «gremio de pedagogos», como lo expresaba el diputado radical Thibaudeau (1765-1854).⁵⁰ El miedo a los antiguos estamentos, ahora redefinidos como casta, era patente en el liberalismo temprano y se convirtió en un motivo de la

⁴⁵ Segundo Franco, *Respuestas populares à las objeciones mas comunes contra la religion*, vol. II (Madrid: Imprenta de José Perales y Martínez, 1891), 415.

⁴⁶ Franco, *Respuestas populares*, II, 415.

⁴⁷ Franco, *Respuestas populares*, II, 415.

⁴⁸ Michel Foucault, «Omnes et Singulatim: hacia una crítica de la 'razón política'», en *Tecnologías del yo y otros textos afines* (Barcelona: Paidós, 1990).

⁴⁹ Sesión del 8 de diciembre de 1793, véase *Archives parlementaires de 1787 a 1860*, Tomo LXXXI (París: Librairie Administrative Paul Dupont, 1913), 136.

⁵⁰ Thibaudeau, *Opinion de A. C. Thibaudeau, Membre de la Convention Nationale, sur l'Instruction Publique* (París: De l'Imprimerie Nationale, 1793), 8.

crítica del siglo XIX.⁵¹ Ahora bien, también los privilegios de algunos pedagogos podían ser pensados como una cuestión de «castas», como Eduardo Benot (1822-1907) lamentaba en Cádiz cuando comentaba los decretos de septiembre y octubre de 1898 reformando los institutos de educación secundaria en España. Al tratar sobre los catedráticos auxiliares, con un estatuto muy subordinado dentro de los institutos y sin capacidad de examinar: «Reducidos á tanta desconsideración, ¿no es ya fácil comprender la poca ó ninguna fuerza moral que pueden ejercer sobre los alumnos? Nada tan odioso como la división en castas; y los Auxiliares, dentro de la actual organización, resultan verdaderamente parias».⁵²

Casta y educación en el marco del pauperismo industrial

Más allá de la crítica laica, anticlerical y anticorporativa que podía caer tanto sobre el sacerdocio como sobre los maestros y pedagogos, uno de los grandes temas del siglo XIX estaba predestinado a ser objeto de queja, crítica y conceptualización en términos de casta: el pauperismo característico de sociedades capitalistas sin estado de bienestar. La igualdad legal en los planos social, político y cultural era una realidad creciente, aunque con grandes tropiezos, en la Europa decimonónica. Tanto la tendencia al sufragio masculino universal, como la libertad de cultos, o algunas disposiciones para mejorar la situación legal de las mujeres son elementos significativos de un avance de la igualdad legal y formal, aunque hoy puedan ser vistos como eminentemente insuficientes. Ahora bien, la igualdad legal tenía un fuerte contraste con la realidad de una desigualdad social creciente en el marco de una prosperidad general pero no generalizada. Los focos del pauperismo urbano mostraban ahora a los observadores y comentaristas esta fuerte desigualdad social en sus calles y sus ciudades, transfiriendo algunas de las huellas de la pobreza más extrema por fuera del ámbito rural, donde se había concentrado hasta ese momento. Por eso, no es de extrañar que las desigualdades sociales fueran un lugar privilegiado para la articulación de

⁵¹ Marcelo Caruso, «Ausgerechnet Schulen? Aufklärung, Protoliberalismus und Anti-Institutionalismus in Westeuropa», *Zeitschrift für Pädagogik* 71 (3), (2025).

⁵² Eduardo Benot, *Errores en materia de educación y de instrucción pública* (Cádiz: Imprenta y Litografía de la Revista Médica, 1862), 655.

un lenguaje sobre las «castas» en relación con la educación. En su conferencia del 7 de diciembre de 1909 sobre un proyecto de educación nacional, el abogado y político español Emilio Menéndez Pallarés, uno de los masones más importantes de su tiempo y que había estado involucrado en el proceso contra Francisco Ferrer y Guardia, protegiendo a algunos de los acusados, combinaba el argumento histórico ya delineado con el del pauperismo moderno. Al abogar por la introducción del trabajo manual en las escuelas, pronosticaba:

Los niños trabajando manualmente llegarán á adquirir gusto y estimación por este trabajo, por lo menos, se habituarán á respetarlos y esto fortificará en su alma el sentimiento democrático, desvanecerá en su ánimo los recelos y preocupaciones que aún ven en las actuales clases sociales una reminiscencia de las antiguas castas.⁵³

Con esta articulación entre diferencias sociales y de clase, por un lado, y un estatuto cuasi de castas, por el otro, continuaba una línea conceptual que ya el barón de Gérando había propagado en el siglo XIX. En su famoso curso normal para maestros, publicado originalmente en 1832 y traducido al italiano, al castellano y al ruso en las siguientes décadas, se refería al sistema de castas cuando precisaba el foco de su obra:

Digo primera educación en lugar de educación popular, que es lo que se acostumbra, porque se ha abusado tanto de las voces pueblo y popular, para propagar ideas falsas, que no quiero contribuir por mi parte a extender semejante abuso. El pueblo no es una casta aparte en la sociedad, sino la misma sociedad; ni hay una educación especial, si una moral distinta para lo que se ha dado en llamar pueblo. La razón y la virtud son patrimonio de todos los hombres [...]⁵⁴

Expresar las enormes diferencias sociales en términos de casta era, por así decir, una clara falsificación del concepto de casta misma, en tanto se trata de una clasificación vinculada al puro nacimiento y a la

⁵³ Emilio Menéndez Pallarés, *El problema de la educación nacional* (Bilbao: José de Rojas, 1909), 20.

⁵⁴ J. M. de Gérando, *Cours normal des instituteurs primaires*, 5 ed. (París: Vve Jules Renouard, 1859), 35.

fijación de posiciones sociales. Pero la pobreza en el marco de una riqueza creciente de las sociedades europeas era tan impresionante, que esos detalles conceptuales eran de menor importancia. Así, la revista de instrucción primaria en Madrid se refería a los «perniciosos efectos» de la libertad ilimitada de enseñanza en Inglaterra en los siguientes términos:

En ese país que se llama liberal y se compone de señores y esclavos, de una población miserable que á pesar de sus derechos está sujeta al dominio despótico de un puñado de poderosos, allí jamás se sienta el rico en el mismo banco que el pobre en las escuelas; allí hay parias à quienes nunca alcanzan los beneficios de la educación, ó si la reciben es para hacerles renegar de sus creencias, verdaderas quizá, por otras erróneas o absurdas, ó para darles una disposición especial, ahogando todas las facultades de inteligencia y el corazón [...]⁵⁵

Y justamente en este campo, el del pauperismo, es donde las escasas referencias al sistema de castas en Inglaterra mismo aparecen circunstancialmente, algo muy sorprendente, tanto por el vínculo directo con su colonia en la India como por el clasismo inveterado de la sociedad británica de la época. Un observador que colaboraba con la *Ragged School Union*, una sociedad que ofrecía escolaridad a niños indigentes y huérfanos, planteaba que las viejas escuelas lancasterianas y mutuas no serían más adecuadas para los niños más pobres:

[...] Parece que ya no están pensadas para nuestros niños más pobres, aunque pagaran la cuota escolar. Sin embargo, si deben ser admitidos, sugiere que esta «clase paria» se mantenga separada del grupo principal de niños más respetables mediante el uso de aulas, de modo que puedan obviarse todas las objeciones a la mezcla.⁵⁶

Este clasismo constitutivo de las estructuras escolares de la época encontraba en la idea de «casta» una base conceptual para polémicas en el campo de la política escolar. Para el alemán Gustav Adolf Riecke (1798-1883), también clérigo y pedagogo liberal que dirigió durante

⁵⁵ «De la libertad de enseñanza», *Revista de Instrucción Primaria* III (17), (1851): 546.

⁵⁶ «A New Ragged School in Brentford», *The Ragged School Union Magazine* XIV (2), (1861): 31. Véase también Paul Robin, *Sur l'enseignement intégral* (París: Berthelemy et Cie., 1870), 5.

muchos años el seminario de formación de maestros de Esslingen y fundó la Asociación de Maestros de Enseñanza Primaria de Wurtemberg, la casta representaba un peligro de segregación que emanaba de las estructuras escolares de su época:

Es cierto que ya no existe la casta obligatoria; pero a nadie se le escapa que no es difícil evocar y alimentar el espíritu de casta entre las personas. Pero ¿dónde encuentra su alimento el espíritu de casta? Obviamente en cierta demarcación inexpugnable entre la posición externa y la formación interna.⁵⁷

El antídoto:

Cuanto más descansa sobre la misma base la educación de las diversas clases, menos habrá que temer que las desviaciones ulteriores favorezcan el espíritu de casta. Pero cuanto más se organizan las escuelas de tal manera que diverjan tanto desde el principio que una transición posterior de una a otra resulte casi imposible, antes se formarán las castas, si no de iure, al menos de facto, y con ellas el espíritu de casta.⁵⁸

Sobre todo los liberales de izquierda transmitieron este uso de las castas en la política escolar. Cuando el profesor múnichés Paul Schramm se dirigió a la asamblea general de la Asociación Alemana de Profesores en 1894, advirtió de las fuerzas reaccionarias que dominaban el Reich, pero se mostró confiado: «Tampoco será posible conjurar de nuevo los tiempos de 1740 o 1618. La educación no debe pasar de casta en casta, sino convertirse en propiedad común de la nación. Esta es una tarea nacional y universal al mismo tiempo; ¡que se resuelva! (Aplausos animados)».⁵⁹

Al contrario de los representantes alemanes, particularmente vinculados al mundo de las escuelas secundarias, que veían en el fin de las castas de la antigua Grecia el comienzo de una modernidad que imaginaban signada por el mérito, la igualdad de acceso y la apertura institucional, esta última vertiente estaba dominada por representantes de los maestros primarios que deploraban la segregación de los diferentes niveles y

⁵⁷ G. A. Riecke, *Erziehungslehre*, 4 ed. (Stuttgart: Verlag von Carl Conradi, 1874), 150.

⁵⁸ Riecke, *Erziehungslehre*, 150.

⁵⁹ «Pädagogische Rundschau», *Paedagogium* XVI (20), (1894): 23.

formas escolares muy propio de los estados alemanes. Esta línea de argumentación con referencias a las castas ponía su énfasis en temas de segregación institucional (escolar). En este diagnóstico coincidían con una fuerza ascendente del tardío siglo XIX, el socialismo, que encontraba en este concepto una verdadera fuente de significados para criticar la sociedad burguesa ahora dominante. En efecto, el concepto de casta ocupaba un lugar firme en la crítica de la socialdemocracia contra la exclusividad del sistema de enseñanza secundaria y, por tanto, la crítica de la desigualdad se reforzaba e intensificaba mediante este concepto, como en la famosa conferencia de Wilhelm Liebknecht (1826-1900) «Saber es poder» (*Wissen ist Macht - Macht ist Wissen*) en la Asociación de Educación Obrera de Dresde en 1872.⁶⁰ Pero, además, podía verse este tipo de conceptualización de la desigualdad en muchas de las fuerzas socialistas europeas. Por ejemplo, en el segundo certamen socialista celebrado en Barcelona en 1889: «¿Qué puede aprender la mayor parte de los obreros, no pudiendo frecuentar los focos de enseñanza, sin alimentarse, sin poder vestirse, habitando en hediondas pocilgas y fatigados por un penoso é improbo (sic) trabajo? ¿Cómo puede realizarse fácilmente la sana revolución de los cerebros de tantos millones de parias modernos?»⁶¹ En este sentido, puede verse a través del prisma de la casta una primera alianza discursiva entre socialistas y liberales de izquierda o radicales en función una impugnación conjunta de la enorme desigualdad social e institucional. Esta alianza, en muchos contextos europeos, sería aquella que plantearía, por ejemplo, la gratuidad de la educación como una medida básica para desarticular esta enorme desigualdad. El maestro normal y abogado Camilo Novoa Seoane, de amplia trayectoria en la primera enseñanza madrileña y española, lo ponía en estos términos: «Las llamadas retribuciones escolares significan, donde se cobran, la diferencia de castas que lleva consigo la postergación del pobre, á quien para mayor escarnio se exige un certificado (no siempre gratuito) que le acredite como tal, para que se le suministren gratis los útiles de enseñanza».⁶²

⁶⁰ Wilhelm Liebknecht, *Wissen ist Macht - Macht ist Wissen* (Leipzig: Verlag der Genossenschaftsdruckerei, 1873), 8.

⁶¹ *Segundo Certamen Socialista* (Barcelona: Establecimiento Tipográfico, 1890), 248.

⁶² Camilo Novoa Seoane, *Legislación de Primera Enseñanza*, Tomo II (Madrid: Imprenta de A. Marzo, 1902), 14.

Casta como concepto en las discusiones pedagógicas

Las vertientes conceptuales de la historia de la educación, de la casta sacerdotal y pedagógica o del pauperismo y la desigualdad social extremas no agotan este repertorio de apropiaciones de un vocabulario extraeuropeo para la problematización de la desigualdad. Una vertiente menor, pero de enorme interés, es el empleo del aparato conceptual de las castas para la discusión de cuestiones eminentemente pedagógicas, ya no de política de la educación y escolar. El director de seminario Dittes en Viena lo vinculaba a la composición misma de las clases en las escuelas: «No debería haber ni parias ni nobles en las escuelas primarias; todos los niños de una comunidad deberían estar unidos y ser medidos con la misma medida de justicia y amor, independientemente de la posición y la riqueza de sus padres, independientemente de su filiación».⁶³ Este tipo de problematización podía, como en el caso del filólogo francés y fundador de la investigación semántica moderna, Michel Bréal (1832-1915), asumir un cariz curricular: «Si de repente prohíbes esta lengua a niños que han hablado patois hasta los doce años, si tratas el patois como un paria, la mente se volverá insegura, y no es seguro que pueda reemplazar lo que le obligas a abandonar».⁶⁴ Si estas intervenciones eran negociaciones sobre lo común y lo particular para la conformación de la escena escolar, fue el pedagogo y periodista Julián López Catalán (1834-1890) quien impulsó esta semántica de la desigualdad para discutir las relaciones pedagógicas mismas. Centrado en la escuela de párvulos, opinaba que no hay que dejar que los párvulos hagan todo lo que quieran porque considerarían su independencia como «un derecho inconcuso», pero «tampoco se llega á ganar su voluntad y granjear ese cariño que debe unirles suave y gustosamente á sus mentoras, tratándoles siempre como párias, y, mejor dicho, como pedazos de carne articulada [...]»⁶⁵ En la tensión entre la intimidad de la relación educativa y la asimetría del vínculo pedagógico, recurría repetidas veces a la idea del paria para condenar una desigualdad extrema de la relación pedagógica:

⁶³ Friedrich Dittes, *Methodik der Volksschule. Auf geschichtlicher Grundlage* (Leipzig, Viena: Verlag von Julius Klinkhardt, 1878), 32-33.

⁶⁴ Michel Bréal, «L'enseignement de la langue française», in *Les Conférences pédagogiques faites aux instituteurs délégués à l'exposition universelle* (Paris: Librairie de la Grave, 1878), 214.

⁶⁵ Julián López Catalán, *El arte de educar: Curso completo de pedagogía teórico-práctica, aplicada a las escuelas de párvulos*, Tomo II (Barcelona: Librería de Juan Bastinos é hijo, 1864), 210.

No puede haber educación, sin embargo, allí donde el educador y el educando no se hallen íntimamente unidos por los vínculos de un cariño sincero y donde entre ambos no exista à la vez esa diferencia de superior à inferior que da á uno autoridad para mandar sin ser un déspota, y que infunde en el otro la suficiente resignación para obedecer sin ser un pária, y seguir las insinuaciones del primero sin egoísmo (sic) y sin violencia.⁶⁶

Estas desigualdades eminentemente pedagógicas resignificadas a través del vocabulario del sistema de castas no son extremadamente frecuentes, pero, al poner sobre la mesa un problema central de los vínculos educativos, merecería una exploración aparte.

Sin duda, la historia de esta problematización de la desigualdad seguiría desarrollándose en el siglo XX. Particularmente, la cuestión del sistema de castas tuvo vínculos con el ascendente racismo de corte científicista en la Europa del temprano siglo XX. Surgió así una versión en la que el concepto de casta, influenciado por la civilización, se articulaba con ideas étnicas y científico-racistas, como en la obra seminal de Ernst Krieck, uno de los pedagogos oficiales del nacionalsocialismo, llamada *Menschenformung. La formación del hombre. Fundamentos de la ciencia educativa comparada*.⁶⁷ Sin embargo, quizás no exista en algunos de estos usos del concepto de casta una referencia transnacional como la que ofrece el sur de Asia, sino que podría tener que ver con otros sentidos, también presentes en castellano, de la palabra casta que designaba especies o categorías de cereales, por ejemplo. Se trataba, sin duda, de diferencias verticales, también planteando la idea una fuerte desigualdad, pero su vínculo con la referencia social de la India es algo aún por explorar.

CASTA Y EDUCACIÓN. DESIGUALDADES INTENSAS Y SIGNIFICADOS TRANSCULTURALES

La intensidad del uso de un vocabulario extra-continental para la descripción, caracterización e implícita valoración de cuestiones educativas europeas fue en aumento durante el siglo XIX. Esta tendencia,

⁶⁶ López Catalán, *El arte de educar*, II, 255.

⁶⁷ Ernst Krieck, *Menschenformung. Grundzüge der vergleichenden Erziehungswissenschaft* (Leipzig: Quelle & Meyer, 1933).

junto con el desigual uso de estos conceptos en diversos países europeos, muestra que no estamos ante un discurso unificado, sino ante vertientes dispersas y, a veces, desconectadas en la discusión de la desigualdad. Queda mucho por explicar o, quizás, por corregir. ¿Por qué el uso del sistema de castas en el caso británico es tan poco significativo? ¿Es un efecto de la muestra de fuentes y documentos? ¿Se utilizan estos conceptos también en documentos manuscritos y de archivo, no destinados a la exposición pública, o se reservan para estrategias públicas de escandalización? ¿Cómo interviene la naciente filología que, al menos, en el caso alemán parece haber promovido un uso relativamente extenso y frecuente de esta temática? Más allá de estas y otras cuestiones abiertas, en el contexto del uso liberal decimonónico del concepto de casta que aquí nos ocupa, caben destacar tres puntos y una sorpresa.

En primer lugar, la casta solo se tematizó en forma del sistema varna con sus cinco categorías principales, su carácter sistémico y fijo y su orientación simplificadora. La clasificación de los innumerables jatis o castas de oficios concretos y de estatus variable, parecía demasiado complicada para los observadores europeos centrados en diferencias y desigualdades fuertes, determinantes. Recordemos que el sistema varna era fundamentalmente una ideología ritual o religiosa y menos una necesidad funcional vinculada a la división del trabajo en aldeas y asentamientos. Ahora bien, los usos europeos de «casta» para nombrar desigualdades y diferencias confluyeron en una mirada funcional de lo social y lo educativo, no en una mirada religiosa con sus temas vinculados a la pureza, el karma y liberación espiritual. Cuando los europeos hablaban de castas miraban a sus dimensiones funcionales, aunque tomaran como referencia al modelo religioso en el cual las cuestiones funcionales (oficios) jugaban un rol general, pero no preciso.

En segundo lugar, cuando el término se aplicó a las realidades europeas, «casta» no refería a una descripción de la sociedad en su conjunto y en todos sus matices, sino a una concentración de la desigualdad en grupos extremos individuales —como la aristocracia, el sacerdocio o los extremadamente ricos—, ocasionalmente, pero muy raramente, para grupos extremadamente marginados en forma de parias. Las únicas categorías del sistema varna que eran mencionadas eran los extremos: Brahmanes y parias. Estas dos acepciones muestran un patrón común de simplificación, reinterpretación e incluso «falsificación» del original

en los procesos de circulación, recepción y transferencia transnacionales de significados.

En tercer lugar, la relación entre posición social y educación, entre casta y educación, se invirtió en la discusión europea: mientras que en las sociedades del sur de Asia «casta» es el término original que legitima el acceso desigual de los distintos grupos varna y de los sexos a la educación, en la tematización occidental, la educación es, por el contrario, la *causa* de la formación de las castas occidentales. En esta versión occidentalizada, la educación da forma a la casta y a la desigualdad y no al revés. En lugar de antropologizar la desigualdad en el contexto de las castas, los educadores, como era de esperar, la han pedagogizado.

El elemento sorprendente de esta explicación es un elemento ausente en estos materiales: el vocabulario de casta y desigualdad fue empleado para cuestiones sociales, políticas y religiosas, diferencias que estructuraban las sociedades de entonces. Sin embargo, dado el contexto de los encarnizados debates sobre la educación de las mujeres en la India decimonónica, llama la atención la completa omisión de la cuestión de las mujeres y educación en las controversias europeas sobre la desigualdad pensada como una cuestión de castas. Quizás las exclusiones existentes hacia las mujeres en diversos campos de la educación no eran consideradas como tan fundamentales en relación con la cuestión social y de clase. La diferencia de género no parece ser tan abismal y constitutiva como la diferencia social y de clase.

El presente análisis no se ha centrado en viajeros, en conexiones y colaboraciones concretas transnacionales para las cuales existen tantos conceptos historiográficos como la historia cruzada, la historia de las interrelaciones, de las transferencias, de los préstamos educativos y de la recepción de saberes y modelos. En esta presentación exploré algunas posibilidades de la historiografía conceptual en relación con procesos de dislocación y re-especificación de sentidos sociales. La exploración de los cambios de significado en el uso del concepto de casta en afirmaciones sobre diferencias y jerarquizaciones rígidas revela una dimensión de problematización en la historia de la educación que se ignora en los borradores historiográficos eurocéntricos. Mi tesis preliminar es que, en la discusión europea, el concepto de casta permitió una tematización *intensificada* de la igualdad y la desigualdad (y también de la libertad),

que las acusaciones contra el clasismo no lograron alcanzar. En una sociedad que seguía encontrando poco objetable las pronunciadas diferencias de clase, los pedagogos progresistas recurrieron al concepto más dramático de casta para denunciar (y, de paso, orientalizar) la desigualdad social y educativa de sus sociedades supuestamente igualitarias y modernas. Otros pedagogos, clásicamente liberales, también apreciaban la idea dramática de la desigualdad insuperable en el concepto de casta; sin embargo, lo veían como una reliquia del pasado y algo ajeno para legitimar su propio estatus dentro de una sociedad que veían como básicamente igualitaria en sus bases legales.

Durante mucho tiempo, la igualdad y la desigualdad —política, social, de género, etc.— parecieron ser categorías en las que se negociaban principalmente significados nacionales. Algunos procesos parecerían indicar este marco nacional de los significados ya que muchos actores podían actuar cada vez más en un marco discursivo nacional y las estructuras educativas también mostraban una creciente nacionalización.⁶⁸ Sin embargo, términos como casta representan acuñaciones y apuestas de resignificación que situaron estos y otros debates europeos en un horizonte eminentemente transnacional, transcultural y transcontinental. La investigación histórica de las ideas de apertura educativa, igualdad de oportunidades e incluso igualdad en el campo de las relaciones pedagógicas requiere, pues, un archivo y una perspectiva que se extienda mucho más allá de los fondos documentales, por lo demás abundantes, de la enorme casa europea.

Nota sobre el autor

MARCELO CARUSO (B.A en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires, 1993; PhD, Universidad de Múnich, 2001) investiga las dinámicas transnacionales de la escolarización moderna, sus tecnologías, sus constelaciones de saber-poder y sus implicaciones políticas. Es Profesor Catedrático de Historia de la Educación, del Instituto de Educación de la Humboldt-Universität zu Berlin, Alemania. Ha sido uno de los editores responsables

⁶⁸ Jürgen Schriewer, «Multiple Internationalities: The Emergence of a World-Level Ideology and the Persistence of Idiosyncratic World-Views», en *Transnational Intellectual Networks. Forms of Academic Knowledge and the Search for Cultural Identities*, ed. Christophe Charle, Jürgen Schriewer y Peter Wagner (Frankfurt/M., Nueva York: Campus, 2004).

del Anuario de Historia de la Educación (Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, 2010-2016) y de la Revista de Pedagogía (Zeitschrift für Pädagogik, 2015-2021). En la actualidad es uno de los editors-in-chief de *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*. Entre sus publicaciones monográficas recientes, se destacan: *El espíritu y la mecánica. El orden de la enseñanza como construcción cultural* (Prusia, Dinamarca/Schleswig-Holstein, España, 1800-1870), Peter Lang, Frankfurt/M., 2021; *Geschichte der Erziehung und Bildung: Medienentwicklung und Medienwandel* (Historia de la educación: El desarrollo y transformación de los medios de la educación) (Paderborn: utb, 2019) así como de los volúmenes editados, *Decolonization(s) and Education. New Politics and New Men* (junto a Daniel Maul, Frankfurt/M.: Peter Lang, 2020) y *From School Inspectors to School Inspections. Supervision of Schools in Europe from the Middle Ages to Modern Times*. (junto a Tomás Kasper, Martin Holy y Markéta Pánková, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 2022).

REFERENCIAS

- Archives Parlementaires de 1787 à 1860*. Vol. LXXXI, París: Librairie Administrative Paul Dupont, 1913.
- Bandyopadhyay, Sekhar. *Caste, Culture and Hegemony. Social Domination in Colonial Bengal*. Nueva Delhi, Thousand Oaks, Londres: Sage, 2004.
- Bayly, Susan. *Caste, Society and Politics in India from the Eighteenth Century to the Modern Age*. Cambridge et al.: Cambridge University Press, 1999.
- Benot, Eduardo. *Errores en materia de educación y de instrucción pública*. Cádiz: Imprenta y Litografía de la Revista Médica, 1862.
- Bödeker, Hans Erich. «Concept - Meaning - Discourse. Begriffsgeschichte Reconsidered». En *History of Concepts. Comparative Perspectives*, ed. Iain Hampsher-Monk, Karin Tilmans y Frank van Vree, 51-64. Amsterdam: Amsterdam University Press, 1998.
- Bréal, Michel. «L'enseignement de la langue française». En *Les conférences pédagogiques faites aux instituteurs délégués à l'exposition universelle*, 193-223. París: Librerie de la Grave, 1878.
- Carderera, Mariano. *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*. Tomo III, Madrid: Imprenta de A. Vicente, 1856.
- Caruso, Marcelo. «Ausgerechnet Schulen? Aufklärung, Protoliberalismus Und Anti-Institutionalismus in Westeuropa». *Zeitschrift für Pädagogik* 71, no 3 (2025): 308-326.

- Caruso, Marcelo. «The Coming of 'Age': Educational and Bureaucratic Dimensions of the Classification of Children in Elementary Schools (Western Europe, 19th Century)». *European Educational Research Journal* 22, no. 3 (2023): 394-412.
- Caruso, Marcelo. «El fin del sensualismo. La pedagogía alemana en el primer normalismo español (1840-1860)». En *La pedagogía alemana en España e Iberoamérica (1810-2010)*, ed. José María Hernández Díaz, 31-56. Valladolid: Castilla Ediciones, 2011.
- Caruso, Marcelo. «The History of Transnational and Comparative Education». En *The Oxford Handbook of the History of Education*, ed. John L. Rury y Eileen H. Tamura, 568-87. Nueva York: Oxford University Press, 2019.
- Caruso, Marcelo. «Within, between, above, and Beyond: (Pre)Positions for a History of the Internationalisation of Educational Practices and Knowledge». *Paedagogica Historica* 50, no. 1/2 (2014): 10-26.
- Constable, Philip. «Sitting on the School Verandah: The Ideology and Practice of 'Untouchable' Educational Protest in Late Nineteenth-Century Western India». *The Indian Economic and Social History Review* 37, no. 4 (2000): 383-422.
- «De la libertad de enseñanza». *Revista de Instrucción Primaria* III, no. 17 (1851): 542-47.
- Dirks, Nicholas B. *Castes of Mind. Colonialism and the Making of Modern India*. Princeton, Oxford: Princeton University Press, 2001.
- Dittes, Friedrich. *Methodik der Volksschule. Auf geschichtlicher Grundlage*. Leipzig, Viena: Verlag von Julius Klinkhardt, 1878.
- Dittes, Friedrich. *Schule der Pädagogik*. 4 ed. Leipzig, Viena: Verlag von Julius Klinkhardt, 1891. Original de 1876.
- Dumont, Louis. *Homo Hierarchicus. The Caste System and Its Implications*. Chicago, Londres: The Chicago University Press, 1980.
- Eckstein, Zvi y Maristella Botticini. *The Chosen Few: How Education Shaped Jewish History, 70-1492*. Princeton: Princeton University Press, 2012.
- Foucault, Michel. «Omnes et Singulatim: Hacia una crítica de la 'razón política'». En *Tecnologías del yo y otros textos afines*, 95-140. Barcelona: Paidós, 1990.
- Franco, Segundo. *Respuestas populares á las objeciones mas comunes contra la religion*. Tomo II, Madrid: Imprenta de José Perales y Martínez, 1891.
- Fritz, Théodore. *Esquisse d'une histoire de l'éducation*. Estrasburgo, París, Ginebra: Schmidt et Grucker, 1843.
- Gérando, J. M. de. *Cours normal des instituteurs primaires*. 5 ed. París: Vve Jules Renouard, 1859. Original de 1832.
- Grimm, Jakob y Wilhelm Grimm. *Deutsches Wörterbuch*. Tomo 5, Leipzig: Hirzel, 1873.

- Horn, Elijah. *Indien als Erzieher. Orientalismus in der deutschen Reformpädagogik und Jugendbewegung 1918-1933*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 2018.
- Koselleck, Reinhart. «Einleitung». En *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, ed. Otto Brunner, Werner Conze y Reinhart Koselleck, XIII-XXVIII. Stuttgart: Klett-Cotta, 1972.
- Koselleck, Reinhart. «Social History and Conceptual History». En *The Practice of Conceptual History. Timing History, Spacing Concepts*, ed. Reinhart Koselleck, 20-37. Stanford: Stanford University Press, 2002.
- Krieck, Ernst. *Menschenformung. Grundzüge der vergleichenden Erziehungswissenschaft*. Leipzig: Quelle & Meyer, 1933.
- The Laws of Manu*. Londres: Penguin, 1991.
- Lester, Alan, Kate Boehme y Peter Mitchell. *Ruling the World. Freedom, Civilisation and Liberalism in the Nineteenth-Century British Empire*. Cambridge: Cambridge University Press, 2021.
- Liebknecht, Wilhelm. *Wissen ist Macht - Macht ist Wissen*. Leipzig: Verlag der Genossenschaftsdruckerei, 1873.
- López Catalán, Julián. *El arte de educar: Curso completo de pedagogía teórico-práctica, aplicada à las escuelas de párvulos*. Tomo II, Barcelona: Librería de Juan Bastinos é hijo, 1864.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen, Rolf Reichardt y Eberhard Schmitt, eds. *Handbuch politisch-sozialer Grundbegriffe in Frankreich 1680-1820*. Múnich: Oldenbourg, 1985.
- Macías, Felipe Antonio. *Educacion e instruccion. Bosquejo histórico de la pedagogía como institucion social y como ciencia filosofica*. Valladolid: Imprenta de D. Julian Pastor, 1862.
- Menéndez Pallarés, Emilio. *El problema de la educación nacional*. Bilbao: José de Rojas, 1909.
- National Education Union. *Authorised Report of the Educational Conference Held at Leeds, December 1869*. Londres, Manchester, Leeds: Longmans, Green, 1869.
- Nehru, Jawaharlal. *The Discovery of India*. Nueva York: Doubleday, 1959. Original de 1946.
- «A New Ragged School in Brentford». *The Ragged School Union Magazine* XIV, no. 2 (1861): 30-31.
- Novoa Seoane, Camilo. *Legislación de primera enseñanza*. Tomo II, Madrid: Imprenta de A. Marzo, 1902.
- O'Hanlon, Rosalind. *Caste, Conflict and Ideology. Mahatma Jotirao Phule and Low Caste Protest in Nineteenth-Century Western India*. Cambridge et al.: Cambridge University Press, 1985.

- Omvedt, Gail. *Cultural Revolt in a Colonial Society. The Non-Brahman Movement in Western India*. Nueva Delhi: Manohar, 2011.
- «Pädagogische Rundschau». *Paedagogium* XVI, no. 20 (1894): 661.
- Paik, Shailaja. *Dalit Women's Education in Modern India. Double Discrimination*. Londres, Nueva York: Routledge, 2014.
- Pernau, Margrit y Dominic Sachsenmaier, eds. *Global Conceptual History. A Reader*. Londres et al.: Bloomsbury, 2016.
- «Programa para el régimen y gobierno de las escuelas prácticas normales». *Revista de Instrucción Primaria* I, no. 25 (1849): 679-90.
- Quinet, Edgar. *L'enseignement du peuple*. París: Chamerot, Libraire, 1850.
- Rabazas Romero, Teresa. *Los manuales de pedagogía y la formación del profesorado en las escuelas normales de España (1839-1901)*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2001.
- Rao, Parimala V. «Colonial State as 'New Manu'? Explorations in Education Policies in Relation to Dalit and Low-Caste Education in the Nineteenth-Century India». *Contemporary Education Dialogue* 16, no. 1 (2019): 84-107.
- Riecke, G. A. *Erziehungslehre*. 4 ed. Stuttgart: Verlag von Carl Conradi, 1874. Original de 1851.
- Robin, Paul. *Sur L'enseignement intégral*. París: Berthelemy et Cie., 1870.
- Rosanvallon, Pierre. *The Society of Equals*. Cambridge/Mass., Londres: Harvard University Press, 2013.
- Sartori, Andrew. *Bengal in Global Concept History. Culturalism in the Age of Capital*. Chicago, Londres: The University of Chicago Press, 2008.
- Schriewer, Jürgen. «Multiple Internationalities: The Emergence of a World-Level Ideology and the Persistence of Idiosyncratic World-Views». En *Transnational Intellectual Networks. Forms of Academic Knowledge and the Search for Cultural Identities*, ed. Christophe Charle, Jürgen Schriewer y Peter Wagner, 473-533. Frankfurt/M., Nueva York: Campus, 2004.
- Schriewer, Jürgen. *Welt-System und Interrelations-Gefüge. Die Internationalisierung der Pädagogik als Problem Vergleichender Erziehungswissenschaft*. Berlín: Humboldt-Universität zu Berlin, 1994.
- Schulze, Friedrich G. *Ueber die Selbständigkeit des deutschen Universitätsgeistes*. Jena: Friedrich Fromann, 1843.
- Schwarz, Friedrich Heinrich Christoph. *Erziehungslehre. Erster Band, Erste Abtheilung: Geschichte der Erziehung*. 2 ed. Leipzig: bei Georg Joachim Göschen, 1829. Original de 1812.
- Segundo Certamen Socialista*. Barcelona: Establecimiento Tipográfico, 1890.
- Singh, Hira. *Recasting Caste. From the Sacred to the Profane*. Nueva Delhi: Sage, 2014.

- Sobe, Noah W. «Travel, Social Science and the Making of Nations in Early 19th Century Comparative Education». En *Internationalisierung/Internationalisation. Semantik und Bildungssystem in vergleichender Perspektive/Comparing Educational Systems and Semantics*, ed. Marcelo Caruso y Heinz-Elmar Tenorth, 141-66. Frankfurt/M. etc.: Peter Lang, 2002.
- Srinivas, M. N. *The Cohesive Role of Sanskritization*. Nueva Delhi, Bombay, Calcutta, Madras: Oxford University Press, 1989.
- Steiner-Khamsi, Gita. «The Economics of Policy Borrowing and Lending: A Study of Late Adopters». *Oxford Review of Education* 32, no. 5 (2006): 665-78.
- Subrahmanyam, Sanjay. *Europe's India. Words, People, Empires, 1500-1800*. Cambridge/Mass., Londres: Harvard University Press, 2017.
- Thibaudeau. *Opinion de A. C. Thibaudeau, Membre de la Convention Nationale, sur l'instruction publique*. París: De l'Imprimerie Nationale, 1793.
- Tschurenev, Jana y Sumeet Mhaskar. «'Wake up for Education': Colonialism, Social Transformation, and the Beginnings of the Anti-Caste Movement in India». *Paedagogica Historica* 59, no. 4 (2023): 630-48.
- von Stein, Lorenz. *Die innere Verwaltung. Zweites Hauptgebiet. Das Bildungswesen. Erster Theil: Das Elementar- und das Berufsbildungswesen*. Stuttgart: Verlag der J. G. Cotta'schen Buchhandlung, 1868.
- Willmann, Otto. *Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Socialforschung und zur Geschichte der Bildung*. Tomo I, Braunschweig: Druck und Verlag von Friedrich Vieweg und Sohn, 1882.
- Wörlein, J. W. *Pädagogische Wissenschaftskunde. Ein enzyklopädisch-historisch, literarisch-kritisches Lehrbuch des pädagogischen Studiums*. Erlangen: bei J. J. Palm und Ernst Enke, 1826.

