

El Colegio de México

**Tendencias Educativas en la India Moderna:
Relaciones entre Educación y Poder.**

Tesis presentada por

Yver Alonso Melchor Hernández

en conformidad con los requisitos

establecidos para recibir el grado de

Maestría en Estudios de Asia y África:

Sur de Asia.

Centro de Estudios de Asia y África

2011

Contenido

Agradecimientos.....	4
Introducción.....	5
Capítulo 1. Educación y Conocimiento durante el periodo colonial.....	12
1.1 La producción y declive del conocimiento orientalista.....	16
1.2 Los inicios de la educación de corte occidental: La controversia orientalistas-anglicistas.....	20
1.3 La Administración como base de la dominación.....	22
1.4 La importancia del conocimiento occidental para la construcción del Estado Colonial a partir del Dominio Directo (1858).....	26
1.5 La expansión del conocimiento y la educación occidentales.....	34
Tendencias Educativas de largo alcance.....	38
Capítulo 2. La Educación como una demanda social: El Colegio de Aligarh y el Colegio Dayanand como muestras educativas de la reacción indígena ante la presencia colonial.....	40
2.1 La educación occidental como re-aserción de la inequidad.....	44
2.2 Proyectos educativos de la élite: respuestas al colonialismo post-1857.....	49
El Colegio de Aligarh.....	51
El Colegio Anglo-Védico Dayanand.....	58
2.3 Las percepciones de la Educación y el Desarrollo a partir del Dominio Directo.....	64
Capítulo 3. De la Educación Nacionalista a la Educación del Estado Nación Indio (1905-1956).....	69
3.1 Nacionalismo y Educación.....	69
La Educación Nacional.....	70
3.2 Educación en la India Independiente.....	75
3.3 Planificación y Desarrollo.....	77
3.4 Planificación y Educación.....	82
Las bases de la Educación en la India independiente.....	88
Conclusiones.....	90
Referencias.....	103

**Este trabajo está dedicado a mi madre Adriana Hernández Vázquez.
Para mi hermano Diego, mis tías Araceli y Marta.
Para mis abuelos María e Hilario.**

"Time is not measured by the passing of years but by what one does, what one feels, and what one achieves"

Jawaharlal Nehru

Es para mí un honor presentar este trabajo de investigación, resultado de dos años de estudios en el Colegio de México y complementado con dos estancias de investigación en India. Resulta necesario expresar mi gratitud a mi directora de tesis: Dra. Ishita Banerjee, no sólo por su invaluable contribución a esta investigación, también por su apoyo, consejos y comentarios a lo largo de la maestría. Quisiera también mencionar a la Dra. Laura Carballido Coria y al Dr. Mario González Castañeda, quienes leyeron atentamente esta tesis y cuyos comentarios contribuyeron de manera significativa a fortalecer los argumentos aquí presentados.

A lo largo de estos dos años fui favorecido con los conocimientos y la experiencia de grandes investigadores, a quienes agradezco sus lecciones, sus respuestas y el tiempo empleado en mi desarrollo: Dr. David Lorenzen, Dr. Benjamín Preciado Solís, Dr. Saurabh Dube. Merecen una mención especial mis profesores de hindi, Dra. Uma Thukral y Dr. Yogendra Sharma: बहुत बहुत धन्यवाद! A todos ellos debo el crecimiento intelectual que detonaron durante mi estancia en el Colegio de México.

Este trabajo no sería posible sin la amable ayuda, consejos y gentileza de nuestro coordinador académico Dr. Richard Kraince y de Estela Segura, dos personas que siempre estuvieron listas para asistirme y de quienes obtuve una sonrisa cada vez que visitaba el CEAA.

No puedo dejar de mencionar a mis compañeros y amigos: Luisa García, Lizzette Corzo, Daniel Kent, Anselmo Hernández, Armando Rentería y Edgar Pacheco, de quienes me llevo lecciones de vida, buenas charlas, viajes inolvidables y amenos recuerdos.

Finalmente, es necesario mencionar que este proyecto fue realizado con el apoyo de los programas del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología en el periodo 2009 – 2011.

Introducción.

La caída de los regímenes comunistas a finales de los ochentas trajo como consecuencia un desencanto y cierta orfandad ideológica de la izquierda mexicana. Este grupo nunca llegó a concretar una crítica al autoritarismo de los gobiernos comunistas en otras partes del mundo, posiblemente porque sus esperanzas de cambio estaban sustentadas en estas alternativas y porque su relación con estos casos era más emocional que intelectual. En el contexto de la modernización económica, iniciada en México a principio de los ochentas, basada en la privatización y el libre comercio, ciertos sectores comienzan a leer y estudiar a los modelos de desarrollo asiático en oposición a la política económica de los gobiernos “neoliberales”, y sobre todo, en contraposición a los compromisos y recomendaciones que los organismos internacionales, en particular el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), recetaban para toda América Latina.

El desencanto hizo que a partir de la década de los noventas se mirara al continente asiático buscando la inspiración perdida, comienza entonces a generarse cierta admiración por los modelos de desarrollo de los países asiáticos. Conforme pasó el tiempo creció el interés por la cultura y economía de países que anteriormente no se mencionaban: China, Corea del Sur, Hong Kong, India, Malasia, Singapur y Taiwán, comienzan a ser temas de estudio y discusión, haciéndose un énfasis particular en cómo estas economías no habían seguido cabalmente las recetas del BM y del FMI.

Paulatinamente, con veracidad o sin ella, se concibió la idea de que el esquema de desarrollo de los países asiáticos estaba fundamentado en la educación, es decir, en el entrenamiento de la población en profesiones altamente redituables relacionadas con la industria y la innovación tecnológica. Así, se comienza a concebir la idea de que los países asiáticos estaban apostando su futuro económico en la educación de sus habitantes. La educación se convirtió a partir de la década de los noventas, en ciertos discursos sobre Asia, en el paradigma eje del desarrollo económico.

Bajo este nuevo conjunto de representaciones sobre Asia, India representa un caso especial. A diferencia de otros países asiáticos, en especial los llamados NIC's (*New Industrialized Countries*), India es un país extenso, con una población grande y culturalmente diverso. Pero

sobre todo, a diferencia de China que compite en extensión, población y diversidad, India se ha caracterizado desde su independencia en 1947 por tener un sentido democrático, aspecto del cual carecen la mayoría de los otros países.

Mi interés en el ámbito educativo en India, y su relación con el Estado, surge de este contexto. Explorar las bases de la educación en India, la relación entre educación y poder, así como el papel que ésta juega en el desarrollo, son asuntos relevantes para esta investigación. Al comenzar este trabajo me planteé las siguientes preguntas guía: ¿Cómo y cuándo surgió en India la idea de relacionar el desarrollo con la educación? ¿Quiénes impulsaron esta idea? ¿Cómo se relaciona el proyecto económico y el proyecto político (Estado-Nación) con la educación? ¿Cuál es el papel de la élite nacionalista? ¿Cómo surgió la importancia de la ciencia-tecnología en la educación?

Conforme avanzó la investigación fue cada vez más claro que remontarse a los inicios del Estado Nación Indio no era suficiente, que era indispensable considerar el periodo colonial para resolver las preguntas que me había planteado originalmente. Esto significaba sin embargo que la investigación se tornaría más compleja, que era necesario ampliar el periodo de estudio y considerar más variables. Se presentaron entonces dos retos importantes: primero, la cuestión de delimitar el tipo de educación al cuál referirme, y en segundo lugar, que la ampliación temporal hacía de esta una investigación sumamente amplia, y por ende difícil de trabajar rigurosamente.

Respecto al tipo de educación al cual me referiré, es necesario aclarar que decidí enfocarme en la educación occidental, su implantación y su desarrollo en India. Esta decisión no implica, ni asume, que no existieran en India formas, instituciones, modelos, o sistemas de educación previos a la llegada de los europeos al Sur de Asia. No obstante, considero pertinente estudiar la educación de corte occidental por su evidente relación con el colonialismo, siendo implantada y promovida desde la diversidad de proyectos británicos de dominación; porque cierto sector de la sociedad india asumió el modelo educativo occidental y decidió promoverlo; y porque eventualmente la educación occidental se convertiría en el modelo hegemónico, llegando incluso a ser prioritario para el Estado Nación indio.

Este trabajo discute eventos acontecidos desde principios del siglo XIX (específicamente el *Charter Act* de 1813), hasta los primeros años de vida independiente (la creación de la Comisión de Educación Universitaria en 1948 y la Comisión Nacional de Planificación de 1951). Sin

embargo, no tiene por objeto aportar una monografía o un estudio histórico exhaustivo de la educación a partir del periodo colonial, sino que intentará entonces enfocarse en hechos políticos relevantes para la educación, sucesos que son clave para entender el desarrollo del ámbito educativo en India, acontecimientos que es necesario conocer para entender el estado de la educación en la actualidad.

De esta forma, al explorar hechos políticos, pretendo hacer de la relación entre poder y educación el eje conductor de esta investigación. Esta pretensión me lleva, por un lado, a estudiar la participación del Estado en el ámbito educativo (ya sean los gobiernos coloniales como la Compañía de las Indias Orientales y el posterior *Raj* Británico, o bien, el Estado Nación Indio en sus primeros años). Por otro lado, tomando en consideración que el poder va más allá del Estado, es necesario analizar las reacciones sociales, algunas de ellas expresadas en proyectos educativos promovidos por la población india, ante las iniciativas estatales y bajo una condición de sumisión ante el dominio británico, reacciones que posteriormente quedarán inmersas en el contexto de la búsqueda de la independencia.

La relación entre educación y poder no es un tema nuevo, el teórico marxista Louis Althusser (1971: 137-177) consideró a la educación como parte de un conjunto de instituciones ideológicas (entre ellas la religión, la familia, las leyes, el sistema político, los sindicatos, las comunicaciones y las organizaciones culturales), que forman los Aparatos Ideológicos del Estado. Como un aparato ideológico, la educación es de interés estatal ya que, a través de este sistema, el Estado forma a sus ciudadanos, difunde principios morales y filosóficos, pero también los educa con base en cálculos de planeación económica.

En esta investigación pretendo explorar cómo se articulan los proyectos educativos en el Estado colonial y en el Estado postcolonial, primero para articular una élite administrativa, y en segundo lugar, como iniciativas que van de la mano con el proyecto de desarrollo y planificación de la élite postcolonial.

Pero el ámbito educativo va más allá del Estado y los intereses de la élite en el poder, la educación es clave para explorar, como se verá en los capítulos siguientes, la relación entre sociedad y Estado. Una forma de entender esta relación es por medio de las *categorías críticas* que Saurabh Dube (1999: 43) propone, la educación es relevante para las relaciones entre:

religión y poder, cultura y hegemonía, estructura y condición de agencia, conceptos que se vinculan con esta investigación y atraviesan los argumentos que aquí se proporcionarán.

Esta investigación pretende entonces estudiar los hechos políticos relevantes que tuvieron un impacto en la educación, la reacción indígena ante la presencia colonial y cómo se asume el modelo de educación occidental, y finalmente, cómo se inserta la demanda educativa en el discurso nacionalista. Al discutir estos momentos históricos clave pretendo discernir las tendencias educativas de largo alcance que, acontecidas en el periodo colonial, han seguido siendo importantes en el periodo independiente y que pueden observarse en nuestros días.

Existen numerosos textos que tratan el tema de la educación en India, en un primer grupo se encuentran aquellos que relatan los hechos sobresalientes en torno a la educación desde el periodo colonial hasta nuestros días, estos compendios son útiles por su abundancia en datos, documentos jurídicos y decretos gubernamentales¹. Un segundo grupo está constituido por trabajos que analizan las aportaciones de personajes históricos específicos, destacando particularmente aquellos que hablan de las ideas pedagógicas de M.K. Gandhi².

Por su relevancia y elocuencia señalaría un tercer grupo de textos de autores ampliamente reconocidos que en su conjunto discuten el conocimiento, la razón y la ciencia occidentales, y cómo estos se relacionan con el colonialismo británico y el surgimiento de la India moderna. Me refiero a las obras de David Arnold (2004), Bernard Cohn (1996), Deepak Kumar (1997), Nicholas Dirks (2001) y Gyan Prakash (1999). Por su trascendencia, tanto para esta investigación y como grandes contribuciones a los estudios del Sur de Asia, merecen una mención particular dos obras que hacen un énfasis especial en las relaciones de poder: *Subject Lessons* de Sanjay Seth (2007), que trata sobre la institucionalización de la enseñanza inglés y el ejercicio del poder colonial; y *Masks of Conquest* de Gauri Viswanathan, que se refiere a la expansión del conocimiento occidental y el establecimiento de relaciones de dominación.

Este trabajo se distingue de investigaciones anteriores porque no intenta aportar un compendio de hechos relacionados con la educación en India, a diferencia de los textos del primer grupo aporta reflexiones sobre los sucesos históricos relevantes y cómo afectan el ámbito educativo en el largo

¹ Entre ellos destacan los textos de Biwas y Agrawal (1986), Ghosh (2000), Mukerji (1960), Naik y Nurullah (1992), Varghese y Tilak (1991), todos ellos contemplados en esta investigación.

² Para este trabajo han sido relevantes los trabajos de Cenkner (1976), Chatterji (1983) y Ramanathan (1962).

plazo. Esta investigación tampoco se enfoca en las aportaciones de un personaje en particular, por el contrario relaciona las ideas de personajes relevantes con el contexto político de cada época. Similarmente, utiliza las aportaciones de autores reconocidos sobre el conocimiento, la razón y la ciencia, con el objetivo de explorar cómo estos insumos impactaron el ámbito educativo, en la sociedad colonial y en el movimiento nacionalista. Finalmente, este trabajo, buscando una perspectiva de poder más amplia, se distingue por explorar las reacciones sociales ante la dominación británica, abarcado así tanto al Estado como a sectores relevantes de la sociedad.

En esta investigación se explorarán proyectos educativos que coincidieron, de manera general, en que dan inicio o continuidad a aspectos que tendrán un impacto temporal de largo alcance en el ámbito educativo de India, de los cuales destaca que: 1) diseminaron el conocimiento occidental en el Sur de Asia; 2) contribuyeron a establecer o mantener al conocimiento occidental como herramienta de dominación y marcador de progreso; 3) contribuyeron a “formar el carácter de los nativos” y así favorecer la modernización de un sector de la población; 4) pusieron a debate la secularización de la educación en India; 5) establecieron o fomentaron la preeminencia del inglés como medio de instrucción; 6) ayudaron a establecer en el Sur de Asia el patrón enseñanza británico (regular, uniforme, con exámenes y una certificación final como recompensa); y 7) promovieron una concepción instrumental de la educación, haciéndola un medio para la obtención de recursos económicos y estatus social bajo el régimen colonial.

Para responder las preguntas planteadas al inicio de este trabajo, he decidido organizar esta investigación en tres capítulos bajo la siguiente lógica: primero, es necesario señalar en qué contexto y cómo la educación occidental llegó al Sur de Asia, en segundo lugar intentaré distinguir las tendencias educativas que se generaron durante el periodo colonial que seguirán siendo relevantes a lo largo del tiempo, más adelante analizaré la respuesta educativa de la sociedad ante los retos planteados por el colonialismo británico y cómo se retomaron las tendencias educativas previamente discutidas, en tercer lugar me concentraré en cómo entra la educación en el discurso nacionalista y cómo el Estado Nación indio dio continuidad en su política educativa a las tendencias educativas previamente discutidas.

El capítulo 1 describe los primeros proyectos educativos emprendidos por los británicos en el Sur de Asia, haciendo un énfasis especial en la relación de estos proyectos con los distintos intereses de dominación en torno al Estado Colonial. Se discute la importancia e impacto del *Charter Act*

de 1813 así como las consecuencias del “Dominio directo” de la Corona británica (*direct rule*) a partir de 1858. En este capítulo se analiza el papel del Orientalismo en la difusión de la educación occidental y como una herramienta de dominio británico. Similarmente, se habla de la controversia educativa que predominó en la primera mitad del siglo XIX y que fue relevante para la política educativa colonial, me refiero a la controversia entre orientalistas y anglicistas. Se discute también cómo la administración, en tanto que proyecto educativo, se convirtió en la base de la dominación británica. En este primer apartado se habla de la importancia, prestigio y autoridad del conocimiento occidental y cómo éste ayudó a la construcción del Estado Colonial. Finalmente, el capítulo concluye al establecer cómo la educación occidental se expande y adquiere prominencia en India.

Como podemos observar el primer capítulo considera la visión e intereses del gobierno colonial respecto a la educación. Resultaba entonces necesario y razonable explorar la reacción social ante las nuevas condiciones que el colonialismo británico planteaba, perspectiva que inspiró el segundo capítulo. El punto de partida es la asimilación de la presencia colonial por parte de la sociedad india después de la Revuelta de 1857, a partir de entonces bajo el “Dominio directo”. El centro del capítulo consiste en explorar cómo la educación se configuró en una demanda social, y sobre todo, qué tipo de iniciativas educativas emprendieron las élites indígenas en este periodo, considerándolas como reacciones de corte político ante la inminente permanencia del dominio británico.

En el capítulo dos se toman consideración dos proyectos educativos, el Colegio de Aligarh y el Colegio Anglovédico Dayanand, instituciones que son muestra del interés de la sociedad india en la educación occidental, ya que retoman las tendencias educativas generadas previamente y discutidas en el capítulo 1, pero que al mismo tiempo fueron establecimientos mediados por las preocupaciones religiosas y morales de los indios de la época. En este segundo apartado se discute la relación entre educación y desarrollo, se habla de cómo estos conceptos (o las ideas alrededor de los mismos) se empiezan a relacionar, ligado a lo anterior, se considera también el papel de la ciencia, la tecnología y la razón, en general el conocimiento proveniente de occidente, en la concepción y significado del progreso.

Para concluir, el tercer y último capítulo pretende explorar cómo las tendencias educativas, originadas por la presencia británica y complementadas por las preocupaciones e intereses de

algunos sectores de la población india, se concentran en los primeros años de independencia y determinan las políticas educativas del recién formado Estado Nación. Para lograr tal objetivo, se estudia en primer lugar la relación entre educación y el discurso nacionalista. Posteriormente, se procede a hablar de cómo y bajo qué contexto la educación entra en la política de Planificación del Estado Nación indio, es decir, cómo se relaciona el ámbito educativo con los planes económicos estatales.

Al conducir esta investigación no pretendo establecer una perspectiva absoluta sobre la educación occidental en India, tampoco me parece que los argumentos aquí planteados sean definitivos o infalibles. Considero no obstante que esta investigación representa una base sólida para desarrollar mi interés en el ámbito educativo y para futuros trabajos académicos sobre la India contemporánea.

Espero con optimismo que mi trabajo contribuya a comprender a una parte significativa de la humanidad, aquella conformada por un sexto del total de todos los seres humanos que hoy en día comparten la construcción sociopolítica que hoy conocemos como India. Espero también que este trabajo inspire a mexicanos y latinoamericanos en la búsqueda de nuevos medios para resolver nuestros propios conflictos, y que a la vez promueva en esta región del mundo una opinión más informada y crítica respecto a India y el desarrollo asiático, una visión que supere los sentimientos de misticismo y exotividad que en la actualidad despierta.

Capítulo 1.

Educación y Conocimiento durante el periodo colonial

Este capítulo tiene dos objetivos, en primer lugar se propone explorar los primeros proyectos educativos emprendidos por los británicos en el Sur de Asia, poniendo atención especial en la relación de estos proyectos con los distintos intereses de dominación en torno al Estado Colonial. El segundo objetivo consiste en identificar las posibles continuidades ideológicas respecto a la educación que se originaron durante el siglo XIX, tendencias que siguieron siendo importantes a lo largo del siglo XX y que el Estado Nación indio heredará de su antecesor colonial.

Es importante mencionar que no pretendo hacer un análisis histórico exhaustivo del periodo colonial, por el contrario pretendo discutir los debates y los hechos que resultan relevantes para comprender la naturaleza del ámbito educativo colonial. Esta investigación considera dos hechos importantes para el dominio británico en India: 1) el impacto de las “fuerzas de cambio”: emprendedores a favor del libre comercio, evangelistas y utilitarios (Banerjee-Dube, inédito) que llegaron al Sur de Asia a partir del *Charter Act* de 1813; y 2) las consecuencias del “Dominio directo” por parte de la Corona británica, régimen que substituyó a partir de 1858 a la hegemonía de la Compañía de las Indias Orientales (*East India Company*).

Las incursiones británicas hacia el Sur de Asia comenzaron a finales del siglo XVI, la Compañía obtuvo una Cédula Real (*Royal Charter*) de la Corona Británica en el año de 1600, documento que le acreditaba el monopolio comercial en oriente. La Compañía era una organización producto del mercantilismo, en un principio estaba enfocada en beneficiarse³ del tránsito comercial³ y al mismo tiempo tenía la responsabilidad de mantener las condiciones apropiadas para la prosperidad de esta empresa. Como institución comercial, las funciones y actividades de la Compañía estaban sancionadas y reguladas por la Cédula Real y por la contabilidad que los administradores reportaban a sus accionistas en la metrópoli (Agrawal y Sivaramakrishnan 2000: 30; Bose y Jalal 1998: 67).

El dominio de la Compañía se consolidó a partir de la victoria obtenida en la Batalla de Plassey, el 23 de junio de 1757, cuando las fuerzas británicas vencieron al *Nawab* de Bengala que había

³ De acuerdo con Bipan Chandra (2009:91), originalmente la Compañía llevaba a India productos y metales preciosos desde Europa y se beneficiaba de la comercialización de textiles y especias del subcontinente.

establecido una alianza con los franceses. Hacia finales siglo XVIII la Compañía tenía dos objetivos principales, generar rentas públicas estables y mantener la seguridad en las regiones directamente administradas por los británicos. Cuando la Compañía había conquistado una parte significativa del territorio en el Sur de Asia, necesitó establecer un sistema administrativo que garantizara un efectivo, regular y controlado cobro de las rentas públicas, además de garantizar el incremento de la producción agrícola en estas tierras.

En Europa, en el marco del surgimiento del pensamiento Utilitarista, el Liberalismo y a consecuencia de la Revolución Industrial (segunda mitad del siglo XVIII), Gran Bretaña se vio en la necesidad de asegurar mercados para colocar sus productos. Como resultado de estas presiones comerciales e ideológicas, desde comienzos del siglo XIX el *lobbying* en contra del monopolio comercial de la Compañía y el *lobbying* misionero, a favor de una responsabilidad evangélica de los británicos, se incrementaron de forma importante.

Para 1813 la Compañía no pudo impedir que el Parlamento británico terminara con sus privilegios comerciales y con el cerco religioso alrededor de sus territorios en India. El *Charter Act* de 1813 no sólo implicó un cambio a una política económica “enfocada al producto”, también conocida como - *staple* - (Agrawal y Sivaramakrishnan 2000: 31-32), permitió además la entrada de nuevos grupos y personas con proyectos colonialistas muy diferentes. A partir de 1813 llegaron a la colonia nuevos grupos comerciales, misioneros y utilitaristas, personas y grupos que dieron un nuevo ímpetu al dominio británico y una nueva legitimación, la llamada “misión civilizatoria”.

El impacto de las “fuerzas de cambio” se refleja en el tipo de personas que después de 1813 ocuparon posiciones poder en la administración colonial, tanto aquellos que fueron enviados a los territorios orientales como los miembros del Tribunal de Directores (*Court of Directors*) en Londres. La llegada de William Bentick como Gobernador General (1828-39), un servidor claramente influenciado por dichas tendencias ideológicas, es una prueba del impacto de las nuevas fuerzas en las relaciones entre la metrópoli y la colonia.

La entrada al Sur de Asia de las “fuerzas de cambio” provocó también cambios sociales de gran trascendencia. Sekhar Bandyopadhyay (2009:80) es muy directo al afirmar que “El *Charter Act* de 1813 fue entonces un importante punto de referencia en el impulso hacia la occidentalización

de India”. Paulatinamente la naturaleza comercial de la compañía se fue transformando hasta convertirla en una entidad gobernante⁴.

La entrada de estos agentes reconfiguró el dominio de la Compañía dando una nueva dirección sus políticas, que hasta entonces estaban influenciadas por las ideas de los orientalistas. Por ejemplo, el principio de respetar las costumbres e instituciones indias, como garantía de estabilidad de las actividades comerciales, fue una de las políticas que tomaron un nuevo rumbo (Banerjee-Dube, inédito), contribuyendo a convertir a la Compañía a una entidad de tipo gobernante.

En este contexto surgió un proceso relevante para el Subcontinente, la creación de la noción del “ser británico”, una identidad que se construyó a partir del imperialismo y en función de un tercero, el súbdito. En la perspectiva británica, el súbdito se caracterizaba por ser inferior y retrasado, una personificación del “otro” que fundamentó la idea del *hombre británico* como diferente, superior y avanzado⁵, y por lo tanto, capaz de someter y digno de dominar. India entonces se convirtió en una antiutopía, en un territorio que se oponía a los ideales y las aspiraciones británicas. Como símbolo y antítesis, India juega un papel muy importante en la definición de la identidad británica y en la formación de una idiosincrasia imperial. Pero también, India se hace un ámbito susceptible de ser modificado, de transformarse en su propio beneficio.

En sintonía con la nueva identidad británica, liberales, utilitarios y misioneros coincidían en que la situación social en India era apremiante (Banerjee-Dube, inédito). De esta manera, la transformación que los liberales y utilitarios intentaban conseguir por medio de la ciencia y la razón, los misioneros buscaron lograrlo a través de un proceso educativo que implicaba el desarrollo de la fe cristiana. Por medio del individualismo y la exaltación de la conciencia, los evangelistas pretendían transformar la mente de los súbditos; dándole así un sello misionero al dominio británico.

La labor evangélica de los misioneros se relaciona con el proyecto de dominación con base en la llamada “misión civilizatoria”. Para los británicos, los habitantes del Sur de Asia, en tanto que temporal y socialmente atrasados, necesitaban de la tutela del gobierno colonial. En

⁴ P.C. Alexander (1998) asegura que el rol de la Compañía era dual, comerciante y soberano a la vez, esto continuó hasta 1833 en medio de un paulatino proceso de abolición de sus privilegios por parte del Parlamento británico.

⁵ Las reflexiones y temas contenidos en esta sección son el resultado de los Seminarios: *History III. Modern India* (1700-1950); y *Critical Cultures*, impartidos por el Dr. Saurabh Dube en el año 2010 en el Centro de Estudios de Asia y África del Colegio de México.

consecuencia, los súbditos indios, infantilizados y afeminados por el dominio británico (que se concebía como superior y era además profundamente masculino), eran excluidos de los beneficios y de los derechos que los discursos democrático y liberal concedían a todos los hombres (Mehta 1997; Kumar, K. 1979). La “misión civilizatoria” del imperio británico incluía también “domesticar a los nativos” para después enseñarles las formas modernas de gobierno. Así la carencia de una adecuada educación para las formas modernas de gobierno, fue entonces una justificación del dominio colonial.

De esta manera, las fuerzas de cambio promueven un contexto propicio para el inicio de una labor pedagógica del gobierno de la Compañía y de otros proyectos colonialistas. Las preocupaciones británicas por el atraso de los súbditos indios, las ansiedades que ciertas costumbres despertaban, sumadas a la necesidad de convertir al cristianismo y en general de transformar a la sociedad india, fueron las tendencias que sentaron las bases para los debates y los proyectos educativos que surgieron en la primera mitad del siglo XIX.

Los nuevos grupos comerciales, los misioneros, y en general las personas que llegaron después de 1813, influenciados por la ilustración, el liberalismo, el utilitarismo y la idea de la “identidad británica”, estaban además convencidos de que la ciencia y la razón europeas, bases de la superioridad occidental, ayudarían a India a deshacerse del despotismo, la costumbre y la tradición, y como consecuencia, los súbditos indios progresarían bajo la tutela británica, llegando a la “madurez” occidental.

Cabe entonces preguntarse y discutir cómo se relacionaron los intereses económicos, las nuevas tendencias ideológicas y las políticas del gobierno de la Compañía con los proyectos educativos durante este periodo. El ámbito educativo es en realidad una diversidad de iniciativas, todas ellas ubicadas dentro de los distintos intereses económicos y políticos de la época: por un lado, los intereses comerciales y de explotación económica, la necesidad de control del territorio y la población; por otro lado, la labor evangelista y eventualmente la Reforma social, fenómenos que revelan que el proyecto colonial fue un proyecto educativo en sí mismo. En consecuencia todo proyecto educativo, incluso aquellos iniciados por las élites indias, se relacionaba casi inevitablemente con las intenciones, con las decisiones, o con las omisiones del gobierno de la Compañía. Esta investigación se propone a continuación explorar las relaciones entre los proyectos educativos y el Estado colonial.

1.1 La producción y declive del conocimiento orientalista

En sintonía con su faceta comercial, la Compañía de las Indias Orientales no se encargó de proveer de educación a los nativos del Sur de Asia. En un principio la Compañía y sus gobernadores adoptaron una política de no intervención en las normas y costumbres indígenas, incluyendo los sistemas tradicionales de educación, con el objetivo de mantener cierta estabilidad que le permitiera realizar las actividades comerciales.

De igual manera y a pesar de la creciente necesidad de gobernar los territorios, la Compañía siempre tuvo reservas respecto a convertirse de una entidad comercial en una administrativa. Ámbitos como la sanidad o la educación eran tareas de gobierno que la Compañía no estaba dispuesta a tomar y que estaban fuera de sus intereses.

Si bien la Compañía pudo evadir ocuparse de la educación, no podía escapar de la necesidad de generar conocimiento, sus intereses comerciales le exigían conocer el territorio, las culturas, las religiones y las lenguas. En consecuencia, con el objetivo de servir sus intereses comerciales, la Compañía promovió la generación del conocimiento de tipo orientalista. A finales del siglo XVIII los británicos consintieron y financiaron el establecimiento de dos instituciones que tenían la tarea de preservar las leyes, literatura y religión de musulmanes e hindúes (Cohn 1996: 47).

En 1780 el primer gobernador general de India Warren Hastings (1773-85), con una clara influencia orientalista, permitió la apertura de la Madraza de Calcuta (*Calcutta Madrassa*), posteriormente en 1791, y por iniciativa de Jonathan Duncan, se inició el Colegio de Sánscrito en Benarés (*Sanskrit College*). Incluso un imperialista como el gobernador general Richard Wellesley (1798-1805) aceptaba que los administradores coloniales necesitaban conocer las lenguas y costumbres orientales.

Son los oficiales de la Compañía quienes fueron los primeros en producir conocimiento occidental sobre los nuevos territorios, entre ellos destacan gobernador general Warren Hastings y el filólogo fundador de la Sociedad Asiática (1784) William Jones, cuyo interés surgió de un cosmopolitanismo que fomentaba el amor y el respeto a otras culturas (Banerjee-Dube, inédito). En el Sur de Asia la producción de conocimiento orientalista se enfocó en el estudio de las

lenguas clásicas. En este periodo se hicieron esfuerzos importantes para la promoción del aprendizaje del sánscrito, el árabe y el persa en instituciones como la Madraza de Calcuta y el Colegio de Sánscrito.

El orientalismo se define como una forma percibir, escribir y estudiar a los territorios y sociedades orientales desde una perspectiva dominada por los intereses, sesgos y prejuicios que los europeos atribuían a Oriente. Edward Said (1979) establece al orientalismo como un ámbito académico, como un conjunto de imágenes y como un grupo de afirmaciones sobre el oriente que posteriormente fueron ampliamente aceptadas como verdades.

Por otro lado, la producción de conocimiento orientalista también sirvió para el establecimiento de un marco jurídico. Para propósitos gubernamentales fue Hastings quién en 1773 comisionó el primer tratado sobre la Ley hindú, con base en el cual se tomó la decisión de no imponer leyes extranjeras para los indios, es decir, no tratarlos con la Ley común británica (Rocher 1993: 220).

Con base en el conocimiento orientalista se iniciaron dos tendencias de gran impacto en el Sur de Asia. La primera es la predisposición a distinguir comunidades con un criterio religioso, la segunda consistió en buscar la fuente e inspiración de las leyes que gobernarían a la colonia en textos religiosos, imitando lo que sucedió con la biblia en Europa y dejando de lado las costumbres locales (Rocher 1993:220).

El proceso jurídico iniciado por los británicos buscaba la racionalidad de las creencias y las prácticas religiosas en fuentes escritas, por lo tanto el conocimiento orientalista tiene una conexión con los textos ahora conocidos como hindúes y con la conformación del hinduismo en tanto que religión. Además, esta relación se acentúa porque los orientalistas británicos dependían en un principio de los escolares indígenas (usualmente brahmanes) para obtener la información y la instrucción en sánscrito; no obstante siempre sospecharon de la confiabilidad de los *pandits* y buscaron independizarse de ellos (Rocher 1993:221, 242-243).

Inspirados en la tradición bíblica, los colonizadores británicos dieron mayor importancia a los textos “escritos”. Esta preferencia tuvo como consecuencia la exaltación del sánscrito como la lengua india clásica por excelencia. Similarmente, se otorgó una posición privilegiada a ciertas filosofías y textos específicos, en este periodo se establece por ejemplo la importancia de los Vedas.

La forma en la que los orientalistas organizaron su conocimiento sobre el subcontinente dio inicio a una serie de dicotomías: hindú-musulmán, antiguo-moderno, filosófico-vulgar: correcto-incorrecto (Rocher 1993: 215-240). Estas dicotomías son parte de las concepciones británicas y occidentales sobre la India, afirmaciones sobre el oriente que se convertirán en verdades ampliamente aceptadas, en ideas que llegaron a convertirse en prejuicios y que aún circulan en la actualidad.

Estas aseveraciones son importantes sobre todo porque establecieron formas jerarquizadas de relacionarse con los súbditos indios, afirmando por ejemplo: la superioridad de occidente, la decadencia de los antiguos reinos musulmanes del lugar; la creencia en la “edad de oro” del hinduismo; e incluso la fundamentaron la crítica a la sociedad india y la necesidad de educar a los súbditos indios.

La influencia del orientalismo trascendió de manera importante y sus secuelas aún pueden observarse en la India postcolonial. Conceptos como “aldea⁶” y “comunalismo” son productos orientalistas (Ludden 1993:260; Rocher 1993: 220-225). El Orientalismo no sólo forma parte de la teoría social, la academia y los datos empíricos, se encuentra también incrustado teórica e institucionalmente en la cultura política, y fue revitalizado por las reivindicaciones nacionalistas en su lucha por la libertad y el progreso.

Resulta necesario dejar en claro que personajes como Hastings y Wellesley sabían que el conocimiento generado tenía que servir para el ejercicio del dominio y control británicos. El orientalismo en conclusión no era un proyecto ingenuo, por el contrario jugó un papel importante en la reafirmación de la autoridad británica (Viswanathan 1989: 28).

El orientalismo no sólo funcionó para dar herramientas a los administradores de la Compañía, o bien, para generar un sistema jurídico supuestamente adecuado para el Subcontinente. El orientalismo es relevante para el ámbito educativo porque es el contexto ideológico e inspiración de las primeras instituciones educativas que los británicos permitieron, promovieron y de las cuales se beneficiaron, tal es el caso de la Madraza de Calcuta y el Colegio de Sánscrito.

⁶ Los británicos construyen la idea de que la aldea era la unidad básica de la vida social india, una aldea tradicional que se caracterizaba por ser sedentaria, hindú, socialmente organizada en castas y enfocada a la producción agrícola.

La promoción que la Compañía otorgó al conocimiento orientalista comenzó a declinar a principios del siglo XIX. Cediéndose a un nuevo lenguaje conocimiento y dominio, resultado de la ilustración, el liberalismo, el utilitarismo y la influencia de los agentes de cambio, la Compañía se alejó del orientalismo y paulatinamente los británicos buscaron establecer un sistema de educación occidental que generara funcionarios para la burocracia colonial (Prakash 1999:3).

Por otro lado, la creación del Colegio Hindú de Calcuta (1818), una institución que priorizaba la enseñanza del conocimiento occidental, demuestra que desde entonces algunos sectores de la sociedad india estaban ya interesados en dejar de lado la enseñanza de la teología y metafísica hindúes, enfocándose en la cultivación de la literatura y ciencia europeas (Kopf 1979: 44). La famosa Carta sobre la educación occidental de Rammohan Roy a Lord Amherst es una prueba más del declive orientalista, del poco interés indio en este conocimiento y del temprano interés en la educación científica⁷.

David Kopf (1969: 238) establece al utilitarismo e influencia de James Mill (autor de “Historia de la India británica”, 1818) como el detonante de la caída orientalista. Mill entró en confrontación con los orientalistas porque creía que este grupo fomentaba el “despotismo oriental”, el autor se caracterizaba por tener un desprecio a las costumbres y sociedades del Sur de Asia, a las cuáles consideraba como bárbaras. El pensamiento de Mill contrastaba gravemente con la admiración que los orientalistas sentían por el pasado hindú, y se oponía al cosmopolitanismo que promovió el interés en las lenguas y textos clásicos.

La importancia de Mill radica en dos aspectos, primero en que su utilitarismo resultó más atractivo para los funcionarios de la Compañía, y en segundo lugar porque su obra sobre la India británica gozó de gran popularidad, su trascendencia es también una prueba del impacto de las “fuerzas de cambio” en India. La llegada al poder en 1828 de William Bentinck como gobernador general y la influencia de Mill favorecieron el declive orientalista y beneficiaron la occidentalización del subcontinente, un proceso que tuvo al inglés como eje principal (Kopf 1969:238, 241) y que quedó saldado con el fin de la controversia orientalistas-anglicistas.

⁷ La carta es en realidad una reacción en contra la creación de una escuela de sánscrito en Calcuta. En el documento Roy se congratula del interés británico en promover la educación de los “nativos” de India, pero critica la creación de un colegio de sánscrito ya que en su opinión no tiene un uso social, no ve en los estudios lingüísticos o en las “especulaciones” filosóficas algún beneficio.

1.2 Los inicios de la educación de corte occidental: La controversia orientalistas-anglicistas

Durante el siglo XVIII se establecieron en Calcuta, Bombay y Madrás las primeras escuelas de corte inglés, éstas tenían el objetivo de proveer educación para los niños ingleses y anglo-indios, se trataba de pequeñas instituciones privadas que funcionaban a través de un esquema de caridad (Bandyopadhyay 2009: 140). Estos esfuerzos sin embargo no eran significativos y por mucho tiempo algunos grupos evangélicos británicos sentían que poco se había hecho por la educación, especialmente por la instrucción moral y religiosa de los indios. Durante la discusión por la renovación del *Charter Act* de 1793 las críticas a la Compañía cobraron mayor notoriedad, aunque en esta ocasión no lograron obtener acceso legal al Subcontinente de las misiones⁸.

Veinte años después, con el impulso utilitarista y liberal, los evangelistas promovieron agitaciones en la metrópoli que cuestionaban fuertemente la omisión educativa de la Compañía (Vasanth 1992:53). Como resultado de las agitaciones y del *lobbying* en el Parlamento, el *Charter Act* de 1813 no sólo permitió la entrada de misioneros sino también es el primero que incluye una cláusula acerca de la responsabilidad de la Compañía sobre la educación. La sección XLIII del *Charter Act* de 1813 establecía un gasto anual mínimo de un *lakh* (100, 000) de rupias para la introducción y promoción de un conocimiento en ciencia de los habitantes de los territorios británicos en India⁹. La cláusula sin embargo era controversial, no establecía qué tipo de educación debería impartirse, ni cómo gastar esos recursos.

El *Charter Act* de 1813 dio inicio al debate que giró en torno a si la Compañía debería patrocinar la educación vernácula, o por el contrario debería financiar la educación de tipo occidental, a esta discusión se le conoce como la controversia orientalistas-anglicistas. De acuerdo con Vasanth A. (1992:53) surgieron dos grupos, uno de ellos lo conformaban los orientalistas, que favorecían la educación y cultura indígenas (que no concebían como rivales de la ciencia moderna y la

⁸ La prohibición de cualquier proyecto de conversión al cristianismo en los territorios británicos fue desafiada por algunos grupos religiosos, los misioneros se refugiaban en otros enclaves europeos con el objetivo de realizar su labor evangélica. Por ejemplo, destacan el conjunto de escuelas para niñas y niños indios administradas por los misioneros baptistas, quienes encontraron asilo en el asentamiento danés en Madrás y en Srirampur (Banerjee-Dube, inédito).

⁹ La cláusula puede encontrarse en Chatterji, R. (1983). *The Impact of Raja Rammohun Roy on Education in India*. Delhi: S. Chand & Company LTD.

literatura occidental, sino como raíces de las mismas). El grupo rival fueron los anglicistas, ellos sentían que la educación oriental estaba menos desarrollada, era incluso absurda, y argumentaban que sólo la educación inglesa podía ayudar a la diseminación del conocimiento occidental y a la reforma de la sociedad india.

En esta controversia el papel de la lengua inglesa fue central (Vasantha 1992: 54). Para los orientalistas la base de la enseñanza debería ser el sánscrito, lengua exaltada por la preeminencia del conocimiento textual, por esta razón los orientalistas se oponían a la instrucción del inglés a costa de la instrucción indígena. Los anglicistas por el contrario enfatizaban el beneficio utilitario del inglés, decían también que produciría conexiones más íntimas entre el gobierno y sus súbditos.

Por otro lado y con motivaciones muy distintas, se encontraban también los evangelistas, entre ellos William Carey. Este grupo también favorecía a las lenguas vernáculas, motivado por hacer de la biblia un texto más accesible para los indios (Banerjee-Dube, inédito). La labor evangelista era uno de los proyectos educativos que formaban parte de la construcción de conocimiento colonial, un trabajo que sin embargo interesó menos al Estado.

David Kopf (1969:241) argumenta que la llegada de William Bentinck como gobernador general en 1828, fue una de las causas importantes de la derrota orientalista en esta controversia. Una prueba de su antipatía hacia las instituciones inspiradas por el orientalismo es que, durante el gobierno de Bentick, la Sociedad Asiática, la Madraza de Calcuta y el Colegio Hindú enfrentaron severos aprietos financieros.

El veredicto final en esta controversia fue hecho por Thomas Macaulay, miembro del Consejo del Gobierno General. Kopf (1969:249) asegura que por su abierta forma de expresión y tono dogmático, Macaulay parece estar más cerca del nacionalismo británico que del cosmopolitanismo de la Ilustración. Sin embargo, Kopf (1969:243) explica que Macaulay es un representante de la clase intelectual liberal europea, miembro de una generación relacionada con la Reforma británica, quienes creían en la validez universal de ciertos principios liberales de gobierno y sociedad. Macaulay creía que los asiáticos tenían la capacidad de mejorar su calidad civilizatoria, por esta razón favorecía la occidentalización de India (Kopf 1969:244), en consecuencia, determinó que el inglés era un mejor y más valioso medio para lograr este objetivo.

El gobernador general, Lord Bentick, estuvo de acuerdo con Macaulay y junto con su Consejo pasó la resolución, el *English Education Act* de 1835, que favoreció el conocimiento occidental y la educación de corte inglés. La toma de esta decisión marcó el inicio de un proceso estatal de occidentalización y modernización del territorio y la sociedad indios. Los gobernantes coloniales, considera Sanjay Seth (2007:1), se convirtieron en agentes de promoción de la “educación occidental”, proyecto que pretendía suplantar conocimientos indígenas (considerados como supersticiosos, míticos, primitivos o falsos) y diseminar conocimiento moderno por medio de instituciones y procesos pedagógicos occidentales.

Como consecuencia, la visión pedagógica británica comenzó a implantarse en el Sur de Asia. De acuerdo con Cohn (1996: 48), los británicos concebían a la educación en una lógica de regularidad, uniformidad y responsabilidad fiscal que debería ser impartida en instituciones, que estaban pensadas como espacios con áreas divididas que separaban a una clase de otra, y que también dividían a los maestros de los estudiantes. Bajo esta concepción en toda escuela deberían existir: funciones específicas para profesores y para los asistentes; una regularidad de las asignaturas que se impartían; el examen regular del avance de los estudiantes tenía que examinarse también regularmente; se buscaba medir la adquisición de volúmenes establecidos de conocimiento; y se concluía con un proceso de gratificaciones y certificación¹⁰. Las características de la educación occidental fueron impuestas a todas las instituciones educativas en India, incluso a aquellas que originalmente habían sido concebidas en un espíritu orientalista y que buscaban preservar el conocimiento indígena del Sur de Asia, por ejemplo la Madraza de Calcuta.

1.3 La Administración como base de la dominación

Conforme la Compañía adquirió una mayor extensión territorial y su dependencia a la recolección de rentas públicas se incrementó, sus necesidades administrativas se hicieron más

¹⁰ Cabe destacar que incluso las iniciativas educativas creadas tiempo después por los indios estaban inspiradas en las formas educativas de organización occidentales, la asimilación de la crítica británica a la sociedad india, el discurso de superioridad de la razón y la ciencia occidentales, así como la Reforma social del siglo XIX, son los factores que intervinieron en la consolidación del modelo de educación occidental.

apremiantes y paulatinamente el dominio británico requirió proveer de un entrenamiento más sofisticado a sus administradores.

Bipan Chandra (2009: 108) considera que los “pilares” de la administración británica eran el Servicio Civil, el Ejército y la Policía, a éstos es necesario agregar el sistema judicial como otra base importante del dominio británico. Estas cuatro entidades cubrían las funciones de gobierno básicas, de acuerdo a los intereses y en beneficio de los proyectos colonialistas, más no en favor de la población.

El servicio civil cubría funciones administrativas y se intentó que cumpliera algunos estándares de honestidad y eficiencia. El ejército era el instrumento de conquista territorial, de defensa ante los rivales europeos y de resguardo de la supremacía británica; mientras que la policía se encargaba de mantener “la ley y el orden” en los territorios directamente administrados por los británicos (Chandra 2009: 109-113). En su conjunto estas dos instituciones fortalecieron el dominio británico, encargándose de ejercer un fuerte control y administrar la violencia.

Los “pilares” de la administración británica se encargaban de proteger los intereses de los proyectos colonialistas. Las funciones de estas entidades giraban en torno a garantizar la seguridad del comercio, la recolección de rentas públicas y de garantizar la supremacía británica en el mundo, eran por lo tanto instrumentos de dominación.

La creación de estas instituciones requirió también que se generaran proyectos educativos de adoctrinamiento y entrenamiento para los administradores coloniales, iniciativas que substituyeran la preparación de tipo comercial que era la única enseñanza que la Compañía de las Indias Occidentales buscaba y proveía a su personal durante el siglo XVIII (Rocher 1993). En este periodo inicial la edad promedio de los funcionarios de la Compañía era de dieciséis años, sólo necesitaban un certificado en contabilidad para postularse y únicamente recibían entrenamiento mientras desempeñaban su trabajo¹¹.

Desde un inicio el servicio civil se caracterizó primero por la exclusión, y después por la discriminación, de los indios en la institución (Chandra 2009: 110). Esto se basaba en la creencia

¹¹ El primer equipo de funcionarios que la Compañía organizó, en el año de 1765, tenía el único objetivo de colaborar en la recolección de rentas públicas en Bengala, Bihar y Orissa, territorios que habían sido cedidos por el emperador mogol (Alexander 1998: 60).

británica de que los indios eran corruptos o degenerados, cuando por fin se les permite la entrada, las posiciones más altas siguieron siendo exclusivas para los británicos.

Chandra (2009: 109) argumenta que en los primeros años los bajos salarios de los servidores de la Compañía se compensaban con el consentimiento de actividades comerciales para beneficio personal, conforme la Compañía se transformó en un poder territorial los servidores adquirieron funciones administrativas, pero la corrupción creció de forma alarmante, convirtiéndose en una característica de la administración.

Lord Cornwallis, gobernador general (1786-93) emprendió una serie de estrictas medidas para fomentar la honestidad y eficiencia entre los funcionarios de la Compañía, entre ellas el incremento de salarios y reglas en contra del comercio privado y de los sobornos, y también un sistema de promoción basado en la antigüedad de los servidores (Chandra 2009: 109).

El establecimiento del Colegio del Fuerte William (*Fort William College*) en 1800, por parte del Gobernador Wellesley, marcó el inicio de la educación para administradores con una “mente imperial” (Rocher 1993; Cohn 1996). Los oficiales coloniales eran entrenados en Calcuta por un periodo cercano a los dos años, enfocándose en lenguas orientales y administración. La formación que aportaba el Colegio del Fuerte William era de tipo orientalista, de igual manera se trató de una institución que se encontraba en la dinámica de la nueva identidad imperial británica y que coincide con la paulatina conversión de la Compañía en una entidad gobernante. Además, responde también a las necesidades de garantizar la seguridad y estabilidad de las actividades comerciales de la Compañía.

El proyecto de Wellesley no fue del todo aceptado en la metrópoli. Como respuesta se estableció febrero de 1806, el Colegio de la Compañía de las Indias Orientales (*East India Company College*), con sede en Haileybury. En este colegio los seleccionados al servicio civil en India recibían educación en asignaturas europeas y cierta preparación en lenguas indias. Es innegable que el Colegio en Haileybury surgió como competencia del Colegio del Fuerte William (Banerjee-Dube, inédito), en él se buscaba asegurar que los futuros servidores de la Compañía fueran bien endoctrinados por parte del clero en Cambridge, antes de que cayeran bajo influencia de los orientalistas en Calcuta (Kopf, 1969:135).

Hasta 1853 el tribunal de directores de la Compañía nominaba candidatos para el servicio civil, una apreciada y lucrativa potestad de los miembros. Como parte del *Government of India Act* de ese año, se decretó que todos los reclutas se seleccionarían por medio de exámenes competitivos, aspecto que se convirtió en la principal característica del proceso de selección (Chandra 2009:110).

El establecimiento de exámenes coincide con el gobierno de Lord Dalhousie (1847-56), quien inició una serie de políticas que buscaban integrar los territorios en una entidad administrativa única y cuyo objetivo era hacer de India una colonia más gobernable (Banerjee-Dube, Inédito). La Doctrina de Decaimiento (*Doctrine of Lapse*)¹², la construcción de caminos, el establecimiento de los telégrafos, el desarrollo ferroviario e incluso la apertura de las universidades, fueron los proyectos que, junto con la profesionalización del servicio civil, buscaban hacer de India un territorio más susceptible al control británico.

Las tres universidades establecidas en 1857 en Bombay, Calcuta y Madrás, pueden también ubicarse dentro de la política de integración administrativa británica. Estas instituciones fueron fundadas bajo el patrón de educación occidental y tenían al inglés como lengua principal. Funcionaban para gobernar a la colonia porque se enfocaban en formar servidores públicos, por lo tanto, su razón de ser era instrumental ya que tenían un objetivo ajustado a los intereses coloniales.

Finalmente, cabe destacar que los proyectos educativos de la Compañía para la administración, coincidían de manera general en tres aspectos: 1) en que aprovecharon el conocimiento indígena para la dominación; 2) en la pertinencia de la difusión de valores y conocimiento europeos en India; 3) en que tenían el propósito de “formar el carácter” de los indios; y 4) que era necesario secularizar la instrucción, como también se estaba haciendo en la metrópoli (Kumar 1997: 114).

Las instituciones creadas para la formación de funcionarios coloniales no sólo fueron de utilidad para la administración. Eventualmente estos proyectos educativos favorecieron también la diseminación de conocimiento occidental moderno, fomentaron la occidentalización de un grupo

¹² Esta doctrina, iniciada por el gobernador general Lord Dalhousie, es una política de anexión del territorio de los principados en el Sur de Asia. Bajo este método, cualquier principado o territorio bajo la influencia de la Compañía, en tanto que estado vasallo subordinado al Sistema Subsidiario Británico, sería automáticamente anexado a los territorios directamente administrados por la Compañía, si el gobernante resultaba incompetente o moría sin un heredero directo.

de indios, promovieron la secularización de la educación, impulsaron la creación de una clase intermedia angloparlante y con el tiempo, constituyeron la élite burocrática indígena.

Por la importancia de la administración para el colonialismo británico en India y por ser una continuidad entre la Compañía, el gobierno directo de la Corona y una herencia para el Estado Nación, es posible argumentar que el Servicio Civil fue el proyecto educativo de mayor impacto y alcance del Estado Colonial.

1.4 La importancia del conocimiento occidental para la construcción del Estado Colonial a partir del Dominio Directo (1858).

El segundo evento trascendente en la Historia del colonialismo británico en el Sur de Asia es la substitución del régimen de la Compañía por el gobierno de la Corona británica, es decir, el llamado “dominio directo” (*direct rule*). Esta transferencia de poder fue consecuencia de la Revuelta de 1857, el *Government of India Act* de agosto de 1858 sancionó el nuevo régimen y entró en vigor el 1º de noviembre del mismo año¹³.

En esta segunda fase, también conocida como el *British Raj* (reinado británico), los imperativos e intereses del dominio británico cambiaron de manera importante. Sin embargo, las ideas y las tendencias que la llegada de los grupos comerciales, evangelistas y utilitarios detonaron fueron retomadas por la Corona, al tiempo que el nuevo dominio imperial reorganizaba políticamente al gobierno británico en India y redefinía las relaciones entre la colonia y la metrópoli¹⁴.

A diferencia de la Compañía, el Raj respondía directamente al Parlamento británico. Durante el dominio directo, el gobierno de India se dejó a cargo del Secretario de Estado británico y se colocó al Virrey a la cabeza. De esta forma todos los asuntos de la colonia se hicieron susceptibles de ser verificados por el Parlamento, mientras que los indios se convirtieron en súbditos de la Corona británica.

¹³ Las consecuencias del gobierno directo de la Corona son ampliamente discutidas por los siguientes historiadores: Banerjee-Dube (inédito); Bandyopadhyay (2009); Jalal y Bose (1998).

¹⁴ Otro asunto relevante es que a partir de este nuevo gobierno se redefinió la relación con los príncipes indios (Banerjee-Dube, inédito).

El establecimiento del dominio directo confirmó que la India se había convertido en un asunto de interés general para diferentes sectores de la sociedad británica, un proyecto cuyos potenciales beneficios interesaban a muchas personas y grupos. Inevitablemente, las autoridades británicas se involucraron con mayor profundidad en los asuntos de la colonia, se trata entonces de un proceso de consolidación del Estado colonial.

La Revuelta de 1857 hizo que la Corona buscara la estabilidad y un mayor control de la colonia. La Corona decide tener una política de no intervención en cuestiones sociales más estricta (Bose y Jalal 1998: 78). Sin embargo, el manejo colonial de los asuntos religiosos tendrá un impacto importante y de largo alcance. Bose y Jalal (1998:109) argumentan que la separación entre religión y política fue violada en el momento que los británicos decidieron hacer uso de un inventario religioso para definir “mayoría” y “minorías” sociales; a pesar de no querer intervenir, las acciones y omisiones del *Raj* tuvieron grandes repercusiones.

El conocimiento sobre la sociedad ayudó al Estado colonial a establecer leyes y códigos legales diferenciados para cada grupo religioso. La construcción política de las categorías de “indio musulmán” y de “hindú”, fueron cualidades que cobraron importancia y que posteriormente, en el siglo XX, sirvieron para enfatizar la identidad religiosa y fomentar reivindicaciones políticas.

Las diferentes controversias que surgieron alrededor de la “cuestión de las mujeres” se convertirían en otro campo de disputa e intervención en donde el Estado colonial (su mediación, sanción o contención) dialogaría o se enfrentaría con la sociedad. Temas como la inmolación de las viudas, la legalización del matrimonio de las mismas (1850), la edad legal de consentimiento del matrimonio (1891) y la abolición de la poligamia fueron los principales tópicos en los que los reformadores sociales y el gobierno convergían.

La intervención social del Estado colonial generó también un temor a una reacción adversa a estas intromisiones. Como resultado, y debido a las necesidades administrativas del imperio, el gobierno colonial vio la necesidad de que un sector de la sociedad india estuviera preparado para apoyar la Reforma Social que buscaba, dicho grupo emergería de la educación inglesa (Bandyopadhyay 2010: 139).

Como consecuencia, el *Raj* retomó la producción de conocimiento que la Compañía había iniciado, la continuó y la hizo más fuerte. Pero ahora se consolidó con mayor fuerza el

conocimiento occidental, que se fundamentaba en el discurso de superioridad de la razón y ciencia europeas, y por ende, reafirmaba la superioridad británica. En suma, el gobierno directo de la Corona consolidó el uso del conocimiento imperial con fines gubernamentales, una política que también tuvo efectos en los proyectos educativos en India.

El origen de la discusión sobre la importancia del conocimiento occidental para la construcción del Estado Colonial se encuentra en la obra “*Orientalism*” de Edward Said (1979), el texto establecía que todo conocimiento es una construcción históricamente contingente que tiene que ser entendida en relación con el poder. Desde la publicación de la obra la tesis central ha sido ampliamente discutida, sin embargo la existencia de una relación entre poder y conocimiento es una idea que permanece.

Al examinar cómo la construcción de conocimiento era una parte fundamental del dominio británico podremos observar cómo los proyectos educativos coloniales fueron un producto de dicha relación, es decir, se revelará entonces cómo el ámbito educativo se encuentra directamente relacionado con el proyecto político y económico de Estado colonial.

Al momento de conquistar el territorio, los británicos experimentaron la sensación de que todo en el Subcontinente estaba fuera de lugar, se trataba de una especie de temor a no poder controlar (o domesticar) lo desconocido. Bernard Cohn (1996; 1999) asegura que ante este caótico panorama la respuesta consistió en valerse de las herramientas socioculturales europeas para intentar poner cierto orden y gobernar “el caos”.

En términos de Cohn (1996), se fomentó una construcción cultural de poder que se dedicó a ubicar, etiquetar, encasillar y categorizar todo: desde el territorio, pasando por la población y hasta el conocimiento local. Este proceso se lleva a cabo de manera más organizada y como una política de Estado a partir del dominio directo de la Corona (Banerjee-Dube, inédito). Este proceso tenía diversas “modalidades”, es decir, intentaba cubrir distintos ámbitos de la sociedad colonizada, las principales áreas de desarrollo eran la historiográfica, la observacional, de reconocimiento, cuantitativa, museográfica, de vigilancia y de investigación.

El objetivo final de este proceso de racionalización, argumenta Cohn (1996), era controlar el territorio y subordinar a sus habitantes, en otras palabras, los británicos establecieron relaciones de dominio sobre los súbditos indios con base en el conocimiento occidental. David Ludden

(1993: 250-257) coincide con Cohn, pues considera que el conocimiento tiene un fin político claro, el establecimiento de relaciones de dominación. La generación de conocimiento sobre oriente ocurrió bajo la promoción y con base en los intereses del gobierno colonial, la subordinación de los habitantes y el territorio.

Cohn (1996:46) señala que hubo tres proyectos principales en los estudios británicos: 1) la “objetificación” y uso de las lenguas como instrumentos de dominio; 2) la restauración de lo que se consideraba el pensamiento y conocimiento antiguo; y 3) el patrocinio de instituciones y especialistas literarios y religiosos, con el objetivo de conservar y transmitir lo que los británicos consideraban como las tradiciones de los conquistados.

Los tres proyectos principales a los cuáles se refiere Cohn fueron emprendidos por agentes estatales con fines instrumentales. Por un lado, el conocimiento de las lenguas facilitaba la relación con los colonizados, haciendo más eficiente la administración, la recaudación de impuestos y por ende la dominación misma. Por otro lado, el estudio de la tradición, la religión y la filosofía antiguas¹⁵, pretendía establecer las bases sociales que permitirían al Estado colonial establecer un régimen legal que regularía las relaciones sociales y justificaba la dominación asegurando haber llevado la paz a donde antes sólo había caos.

La producción de conocimiento colonial basaba su utilidad en la autoridad que dicho conocimiento desarrolló. La construcción de un discurso de superioridad de la razón y ciencia occidentales, contrastado con la inferioridad del conocimiento indígena, ayudó a forjar la autoridad del conocimiento británico, contribuyendo también a forjar la autoridad política de los colonizadores.

En la segunda mitad del siglo XIX, como resultado del dominio directo de la Corona (*Government of India Act 1858*), se establece el Servicio Civil Indio (*Indian Civil Service, ICS*), institución que dio continuidad a la búsqueda de estándares de eficiencia y honestidad para la administración británica, con la característica de que se intentó tener una burocracia que se encargara exclusivamente de la administración, sin ninguna carga o responsabilidad comercial (Alexander 1998:60-61).

¹⁵ Los británicos daban preferencia al conocimiento textual, tendencia enraizada en la tradición bíblica que tuvo como consecuencia la exaltación de una lengua particular (el sánscrito) y otorgó una posición privilegiada a filosofías y textos hindúes, en particular el Vedanta y el Bhagavad Gita (Rocher 1993).

El proceso de rutinización de la administración colonial era en realidad una forma de sistematizar el proceso de producción de conocimiento colonial. Los reportes de rutina substituyeron a las exploraciones personales, los informantes indios se convirtieron en empleados del *Raj*, y los diarios personales dieron paso a la correspondencia oficial (Ludden 1993), con esta sistematización se consolidó al Estado colonial.

Las representaciones construidas por los británicos se convirtieron por este proceso en sabiduría oficial (Ludden 1993). La nueva estructura de dominio y conocimiento que construyeron los británicos hizo que la ciencia, en tanto que razón universal, adquiriera autoridad y aplicación en India (Prakash 1999:4). En este periodo los textos y el conocimiento británicos adquirieron autoridad y prestigio por encima del conocimiento indígena, al que se le consideró tradicional, ligado al atraso y a la superstición.

Como parte del conocimiento occidental, el gobierno colonial basaba sus decisiones en la autoridad de la razón y la ciencia. Mientras los británicos sustentaban su poder en la cientificidad de sus estudios, la condición de dominación de sus súbditos indios, era causada por las formas tradicionales de conocimiento, que los hacía atrasados y supersticiosos. Así, la razón y la ciencia (junto con la tecnología como aplicación de ambas) eran herramientas del dominio británico.

En consecuencia, es necesario estudiar cuál era el papel de la ciencia y la tecnología y su relación con el dominio colonial. David Arnold (2004:2) argumenta que los estudios sobre la ciencia en India se limitan a la introducción de ideas occidentales, no se consideran las tradiciones científicas propias del subcontinente, discriminando el legado previo al dominio europeo¹⁶. El autor considera también que la ciencia va de la mano con la tecnología y la medicina, y que su historia es inseparable de la historia del colonialismo.

Un enfoque muy importante es pensar la ciencia en términos de la modernidad, los británicos concebían a la ciencia, la tecnología y la medicina como atributos de su “misión civilizatoria”, una evidencia de su superioridad, y como parte de su responsabilidad sobre una tierra que consideraban supersticiosa y atrasada (Arnold 2004:15). Desde diferentes perspectivas Gyan

¹⁶ Arnold (2004:2) argumenta que había en el Sur de Asia una tradición empírica y observacional en astronomía y medicina, tendencias ligadas a creencias cosmológicas, astrológicas y prácticas religiosas. La trigonometría y el álgebra eran también importantes.

Prakash (1999) y Ashis Nandy (1987:87) coinciden en ubicar los inicios de la ciencia occidental en India en la “misión civilizatoria”, por lo tanto la promoción de la ciencia y la tecnología sirvió para justificar el dominio británico en sus colonias.

Los habitantes del subcontinente, considerados como atrasados, infantiles y afeminados, necesitaban de la ayuda (*sic*) del gobierno colonial (Mehta 1997). La capacidad británica de modernizar y civilizar a India se confrontaba con la creencia de que los indios no estaban listos para recibir los beneficios de la modernidad científica (Arnold 2004:15-16). En este contexto, Arnold considera que la ciencia contribuyó a apuntalar la sensación de diferencia entre Gran Bretaña e India, en otras palabras, contribuyó a enfatizar la superioridad occidental.

Arnold (2004:15) reporta también una creencia en la capacidad europea de dominar al ambiente a través de la ciencia¹⁷ (incluidas la medicina y la ingeniería como herramientas). Los miembros del gobierno colonial concebían a la naturaleza como algo que debería dominarse y explotarse. Inspirada en esta idea, la sociedad colonial estableció una nueva relación con el medio ambiente, ahora basada en la superioridad del hombre y desde una perspectiva de explotación capitalista, todo esto a una escala nunca antes vista.

En el texto “*Science and the Raj*”, Deepak Kumar (1997) argumenta que el Estado colonial tenía una relación instrumental con la ciencia, es decir servía a sus intereses ya que estaba más orientada a la utilidad. El Estado colonial reivindicaba su superioridad en términos de estructura, poder, raza, etcétera, mientras que la ciencia reclamaba superioridad en términos de conocimiento, por lo que eran mutuamente dependientes.

La “ciencia colonial”, considera Kumar (1997:1), puede ser definida como una ciencia dependiente, donde la investigación orientada al poder en ciencias aplicadas sobrepasa ampliamente la investigación orientada al conocimiento en ciencia pura. Entonces, si la investigación científica respondía a los intereses del Estado, más que a una curiosidad humana, y al mismo tiempo ayudaba a establecer y reafirmar la superioridad británica, es posible decir que

¹⁷ Durante el feudalismo, surgió en Europa la idea de que la vida económica se reducía a una lucha del hombre por la supervivencia, esto implica que el hombre debe salir adelante cotidianamente en contra de las fuerzas naturales (Duby 1996: 9). Esta concepción del medio ambiente como un enemigo que impide el desarrollo de la sociedad estaba presente en los colonizadores británicos y fue exportada al Sur de Asia.

la ciencia desarrollada en la India colonial giraba en torno al proyecto económico-político de dominación.

En este contexto, los censos vinieron a substituir a las organizaciones (*survey organizations*¹⁸) que la Compañía había creado para encargarse del reconocimiento, inspección, medición y sondeo del territorio. Con el paso del tiempo los censos se convirtieron en los proyectos científicos más relevantes para el dominio de la Corona (Arnold 2004:130).

Los censos constituían un aspecto central de la expansión de la “gubernamentalidad” colonial, pero además la información obtenida redefinió la relación del Estado con la población. A través de ensayos cuantitativos sobre religión, sanidad, cambios demográficos, entre otros, se articulaban y transmitían, hacia el exterior y el interior, las ideas coloniales sobre la India¹⁹; algunas de las cuales se convirtieron en prejuicios ampliamente aceptados, en sabiduría oficial o en verdades científicas.

Ahora bien, el siglo XIX es considerado como la edad de los grandes avances tecnológicos, innovaciones que fueron transferidas de Europa al resto del mundo. No obstante, Arnold (2004: 92) señala que es necesario ver la transferencia tecnológica como un “diálogo” más que como un proceso de difusión o imposición²⁰. Para los británicos las grandes obras tecnológicas emprendidas en India, por ejemplo los ferrocarriles o los sistemas de irrigación, eran monumentos a su poder y pruebas de la dominación del hombre sobre la naturaleza (Arnold 2004: 121). En consecuencia, la tecnología británica, en especial aquella emprendida por el Estado colonial además de contribuir con los intereses del imperio, eran también pruebas de su superioridad, recordatorios cotidianos de la inferioridad india.

Si bien la tecnología serviría para mejorar la producción agrícola (uno de los intereses del Estado colonial), también se convirtió en una garantía de seguridad para el gobierno colonial, considera

¹⁸ Los estudios, encuestas y sondeos eran un arma de conquista debido a su utilidad militar y económico-administrativa. Los objetivos eran conocer a un pueblo “incognoscible”, esquematizar caminos y estimar recursos; los datos y observaciones meteorológicas servían para los colonizadores, marineros y para hacer funcionar la agricultura (Kumar 1992:169).

¹⁹ El primer censo sistemático ocurrió en 1871, se trató de una serie de volúmenes propuestos por W.W. Hunter sobre los recursos, los habitantes y la administración del imperio en India. Los resultados se publicaron hasta 1881 como Diccionario Geográfico Imperial (*Imperial Gazetteer*).

²⁰ Ashis Nandy (1987) escribió una serie de ensayos que discuten temas de ciencia, tecnología y poder desde las tradiciones occidentales hasta su imposición en la India colonial.

Arnold (2004: 122), especialmente después del Motín de 1857. Como consecuencia de la revuelta, la Corona buscó la estabilidad en la colonia por medio de proyectos como los ferrocarriles, que garantizarían la movilidad de las tropas, o bien la expansión de los telégrafos, que mejorarían la comunicación. Es innegable que estas medidas buscaban ejercer un control más estricto de la población y el territorio.

En suma, el conocimiento occidental (ya sea como ciencia o como tecnología, y teniendo como base la razón) contribuyó a forjar el control del territorio y la población a través de tres ámbitos: 1) la sanidad como un nuevo orden de conocimiento y poder producto del interés en el “cuerpo nativo” como objeto y efecto de la atención médica, que funcionó como forma de regulación del otro y que produjo un orden sanitario discriminatorio; 2) las tecnologías de gobierno, que tenían por objeto forjar a la India como una productiva red de sistemas de irrigación, ferrocarriles, telégrafos, minas, y manufacturas, para lo cual el Estado colonial introdujo y supervisó el establecimiento de técnicas modernas; y 3) los distintos proyectos educativos (Prakash 1999:7).

La ciencia occidental adquirió la autoridad cultural necesaria que la convirtió en un signo de legitimación de la racionalidad y del progreso (Prakash 1999:7). Este argumento puede extenderse también a la tecnología, así que como productos del conocimiento occidental, la ciencia y la tecnología se convirtieron en criterios de progreso. Paulatinamente el progreso fue equiparado al poder científico-tecnológico británico y la educación era un medio para hacerse de ese poder.

Además de la ciencia y la tecnología, durante el dominio directo de la Corona, la educación occidental tuvo un rol significativo en la construcción de relaciones de dominación. Las instituciones educativas coloniales no sólo fomentaban y dispersaban el conocimiento occidental, además contribuían a la establecer la superioridad británica y definieron la relación entre colonizadores y súbditos. Resulta entonces importante explorar cómo diferentes autores analizan el papel de la educación durante el dominio de la Corona.

Al hablar de la dominación británica sobre el Sur de Asia es necesario estudiar el periodo con la conciencia de la multiplicidad de los proyectos colonialistas (Ludden 1993). En consecuencia la producción de “conocimiento imperial” no fue tampoco uniforme, por el contrario fue también diversa y esto derivó en una multiplicidad de proyectos educativos.

Deepak Kumar (1997: 113) asegura que el *Raj británico* era más que el ejército o la burocracia, representaba a una cultura y una forma de vida substancialmente diferente. La educación era una herramienta que servía para hacer más visible esta diferencia cultural, mostrando la “utilidad” del colonizador y la “absurdidad” del colonizado, y así contribuir a establecer la hegemonía occidental.

1.5 La expansión del conocimiento y la educación occidentales

El prestigio y la autoridad del conocimiento británico sentaron las bases para establecer la superioridad de la educación inglesa. Se trata del establecimiento de una jerarquía en la cual las formas de educación tradicionales (formales o informales), así como las instituciones de origen orientalista, se ubicaron por debajo del conocimiento y las instituciones educativas occidentalizadas.

Gauri Viswanathan (1989) estudia las implicaciones políticas del desarrollo del conocimiento occidental en India. En su obra “*Masks of Conquest. Literary Study and British Rule in India*”, Viswanathan pone atención en la formación del discurso educativo en India, establece que hay una relación entre la institucionalización de la enseñanza inglés y el ejercicio del poder colonial. Inspirada en Gramsci, la autora explica cómo la enseñanza de la lengua inglesa puede considerarse como una expresión del “liderazgo moral e intelectual” del dominio británico.

Sanjay Seth (2007) argumenta que siendo el conocimiento occidental una de las herramientas británicas de conquista y dominio, el colonialismo se convirtió en una “empresa pedagógica”. Diversos agentes ayudaron a la propagación del conocimiento occidental, entre ellos el comercio, el ejército, los ferrocarriles, otras instituciones y prácticas gubernamentales, pero sobre todo fue la educación el agente que fomentó el conocimiento occidental moderno en la India colonial (Seth 2007:1). La educación en el Estado colonial tiene un doble efecto, por un lado justifica y facilita el dominio europeo, y por otro lado, tiene la función pedagógica de formar a los súbditos del Estado colonial.

En un principio el dominio británico sobre otros pueblos se justificaba porque alegaba haber llevado la paz a donde sólo reinaba el desorden. Posteriormente la justificación de la supremacía

tomó un giro distinto, la “ley y el orden” y las obras públicas además de tener un valor en sí mismo se concebían como proyectos educativos (Seth 2007:2). Bajo este esquema de Estado pedagógico, la educación occidental se propuso y sirvió para crear ciertas clases de súbditos²¹ (Seth 2007:5). En otras palabras súbditos que respondieran y facilitaran la variedad de intereses coloniales, siendo la formación de funcionarios el ejemplo más claro.

Deepak Kumar (1997:114-115) señala que la política educativa colonial consistía en proveer educación en inglés para las élites y educación vernácula para las clases bajas. De esta manera se dio continuidad a las estrategias de jerarquización y marginación, que acentuaban la estratificación lingüística y social existente pero a un nivel nunca antes visto. En otras palabras, la política colonial educativa contribuyó a reafirmar las diferencias y jerarquías sociales, produciendo así polos de inequidad social que el Estado Nacional indio heredaría con la independencia.

En este punto es necesario aclarar que la expansión de la educación occidental sucede a nivel superior, dejándose de lado la educación básica. Como hemos visto a lo largo de esta investigación, los proyectos financiados o consentidos por los gobiernos británicos en India se enfocaban en la generación de recursos humanos que ocuparan funciones administrativas o que generaran conocimiento útil para la dominación. En consecuencia, como la educación básica no entraba en esta dinámica por lo que fue desatendida por el Estado colonial.

El dominio directo reafirmó la importancia de la educación occidental, impartida en inglés, el Estado la fomentó como la más útil y pertinente, es ahora cuando observamos el surgimiento y la multiplicación de proyectos de educación superior enfocados a la administración, la ciencia y la tecnología; y es hacia finales del siglo XIX cuando son más comunes los argumentos entre las élites indias a favor de la llamada educación inglesa.

La diseminación de conocimiento occidental no buscaba crear sujetos modernos, se proponía fomentar una identidad que “[...] no implica sólo la adquisición de ‘hechos’ o teoremas, el

²¹ Diversos autores utilizan la palabra – *subject* –, se trata de un sustantivo que en inglés abarca diferentes significados: asignatura, tema, sujeto, súbdito. En ciencias sociales podría traducirse como – sujeto –, sujeto a algo, ya sea el Estado, la modernidad, la Corona, etcétera. No obstante el sentido en el que Seth la utiliza se acerca más a la palabra súbdito, en este caso, personas [sujetas] al Estado colonial; o bien súbditos del *Raj* británico.

reemplazamiento de un conjunto de ideas por otro, sino también una conducta, una estilística, una serie completa de ‘ajustes’ de cómo los sujetos humanos habitan el mundo” (Seth 2007:27).

Al diseminar el conocimiento moderno, los británicos transformaron a los estudiantes indios, ya que “Nuevos conocimientos no llenan simplemente las cabezas de la gente existente con nuevas ideas; sirven para crear nuevas personas”, argumenta Seth (2007:4). La prueba más visible de la validez de este argumento es cómo los diversos reformadores sociales indios del siglo XIX, provenientes de diversas tradiciones pero educados en inglés y de manera occidental, asimilaron la crítica a la sociedad india y buscaron renovar sus culturas y tradiciones.

Es evidente que cada proyecto educativo, cada colegio, cada institución, tenía objetivos claros e intereses definitivos, entre otros, convertir al cristianismo, obtener intermediarios con la población indígena, producir funcionarios. Pero el argumento de Seth va más allá, se trata de procesos cognitivos casi inconscientes que transformaron las mentes, personalidades y cuerpos de los súbditos indios, su manera de relacionarse con otros y sus formas de habitar el mundo.

Incluso el fracaso de la educación occidental en la colonia funcionaba para reafirmar la supremacía británica. Las fallas educativas demostraban la inhabilidad de la mayoría de los indios para adquirir conocimiento (Seth 2007: 27), por lo tanto justificaban el dominio paternalista británico. Ya sea que los súbditos coloniales tuvieran éxito y se convirtieran en sujetos útiles para el Estado, o bien que fracasaran en el intento, la educación servía al colonialismo instrumentalmente, aportando súbditos a modo y ayudaba a consolidar a supremacía europea justificando la dominación.

La educación de un grupo de indios y su incorporación a la estructura de dominio colonial era uno de los objetivos centrales de la educación inglesa. Sin embargo, es necesario discutir cómo el Raj británico justificó la falta de educación de manera masiva, la teoría de la “filtración hacia abajo” (*downward filtration*) se convirtió en el discurso que daría al gobierno colonial el argumento que necesitaba.

La teoría de la filtración era la característica principal de la política educativa colonial (Bandyopadhyay 2010: 142,143). Bajo este esquema la educación no se dirigía a las masas, sino a los sectores económicamente privilegiados, educados y emprendedores, quienes funcionarían

como maestros, y a través de ellos la educación básica se filtraría hacia abajo por medio de los lenguajes vernáculos, un proceso de menor costo para el Estado colonial.

El “Informe sobre Educación” de 1854 a cargo de Charles Wood y aprobado por la administración de Dalhousie, inició la expansión de la educación básica en lenguas vernáculos. A partir de entonces y por medio de ellas, la educación básica y técnica se dirigió a las masas, se buscó proporcionarles conocimiento útil y práctico (Viswanathan 1989:147), aunque hay una exclusión sistemática de los grupos atrasados (*dalits* e intocables), mientras que la educación superior sólo beneficiaba a las élites (Bandyopadhyay 2010: 143).

El sesgo colonial a favor de la educación superior (que buscaba formar una pequeña clase intelectual e influyente, reclutada de las clases indígenas educadas y formados en las universidades de Calcuta, Bombay y Madrás), queda en evidencia en el incremento de las becas para estudiantes universitarios en las presidencias británicas, mientras que los fondos gubernamentales para las escuelas de nivel básico se retiraron y se introdujo un esquema de cuotas (Viswanathan 1989:147).

La idea de que los británicos tenían que educar a los súbditos indios se originó en la misión civilizatoria que servía para legitimar el dominio. Esta labor educativa se basaba en la superioridad occidental y se caracterizaba por ser muy amplia, incluía por ejemplo la transformación (incluso el fin) de ciertas prácticas sociales tradicionales, el establecimiento de un sentido de orden basado en la ley, inculcar valores europeos y reformar el carácter indio, fomentar formas de gobierno modernas y la diseminación del conocimiento occidental. Los diversos proyectos colonialistas, incluido los del gobierno, tomaron uno o varios de los ámbitos de esta labor pedagógica.

A fin de cuentas, el colonialismo intentaba establecer la superioridad británica, fortalecer el dominio y formar súbditos indios que ayudaran a funcionar a la colonia. En ésta última tarea la educación tenía un papel relevante, la forma en cómo se concibió la educación en este periodo inicial impactará, por un lado, la política educativa del resto del periodo colonial, y por otro lado, a ciertos sectores de la sociedad india, siendo la base del sistema educativo de la India independiente.

Tendencias Educativas de largo alcance

En este capítulo discutí eventos políticos como el *Charter Act* de 1813 y el Dominio directo de la Corona que son relevantes para entender la estructura educativa en India. Estos acontecimientos políticos representan el contexto que permitió el inicio y la expansión de la educación occidental en el Sur de Asia, y como discutiré en los capítulos posteriores, en este periodo se crearon las tendencias educativas que fueron retomadas por los propios indios en sus iniciativas escolares y que eventualmente el Estado Nación heredaré y dará continuidad en el periodo independiente.

Durante el siglo XIX se fortalecieron tendencias, concepciones e ideas sobre India que aún en la actualidad son importantes, por ejemplo, concebir a la colonia como un conjunto de “comunidades religiosas”, o bien, el uso del conocimiento occidental como herramienta de conquista y dominación del territorio y la población. Similarmente, en este periodo se crearon tendencias educativas con gran importancia, de las cuales destaco las siguientes:

- La Compañía, en tanto que gobierno, se deslindó de proveer educación a la población india; dando inicio a una desatención de este ámbito.
- La concepción de la sociedad india como inferior y atrasada, y por lo tanto susceptible de “mejorarse” por medio de la ciencia y la razón (haciendo de la ciencia y la tecnología signos de progreso).
- La difusión de valores europeos en instituciones educativas coloniales.
- El inicio de un fuerte interés de ciertos sectores de clase media y alta indios en la educación occidental.
- La superioridad de la educación británica sobre cualquier otra forma de educación.
- La prevalencia de la enseñanza del conocimiento occidental en las instituciones coloniales, por encima del conocimiento tradicional.
- La importancia del inglés como medio de instrucción y lengua principal en las instituciones educativas coloniales.
- La implantación del modelo de enseñanza británico, caracterizado por su sentido de regularidad, uniformidad, basado en exámenes y establecido en un edificio particular.
- El sesgo gubernamental a favor de la educación superior y la consecuente desatención de la educación básica.

- Como consecuencia de la tendencia anterior, la concentración gubernamental en proveer educación occidental a grupos de élite, y en consecuencia, desatender la educación de las masas.

Habiendo discutido los debates principales alrededor de la educación formal desde un punto de vista del Estado colonial, en el siguiente capítulo exploraré cómo la sociedad india asumió, integró y se ocupó de la presencia colonial, y especialmente cómo reaccionaron ante los proyectos educativos coloniales.

Capítulo 2.

La Educación como una demanda social:

El Colegio de Aligarh y el Colegio Dayanand como muestras educativas de la reacción indígena ante la presencia colonial

Este capítulo pretende analizar cómo la sociedad india reaccionó y asimiló la presencia colonial a partir de la Revuelta de 1857, y el consecuente “Dominio Directo” de la Corona británica (*direct rule*), en relación con la educación. En este periodo es importante explorar una cuestión política, me refiero a cómo la educación se configuró en una de demanda social, un asunto que indirectamente retomaría el movimiento nacionalista. Así mismo, considero importante explorar cómo la ciencia y la razón, como parte de un discurso de progreso, se insertaron en la demanda educativa.

La recaptura de Delhi por parte de las fuerzas británicas, el 20 de septiembre de 1857, significó la derrota de los rebeldes y el fin de la Revuelta de 1857, no obstante, cierta resistencia subsistió hasta principios de 1859 (Banerjee-Dube inédito). Como consecuencia, el gobierno de la Compañía fue substituido por el “dominio directo” de la corona, transferencia que fue legalmente sancionada por el *Government of India Act* de agosto de 1858, entró en vigor el 1º de noviembre del mismo año y fue saldada por medio de una Proclamación Real (*Queen’s Proclamation*) dirigida a los príncipes, jefes y pueblo de India.

Mientras que la Compañía respondía al Tribunal de Directores (*Board of Directors*), y se relacionaba con el Parlamento británico alrededor de la renovación de su concesión, como consecuencia de la revuelta, el gobierno de India comenzó a ser responsable ante el Parlamento británico. Esto implicó que para el gobierno colonial la toma de decisiones se tornara más sencilla y directa, la metrópoli dejó de ser un obstáculo para las autoridades en el subcontinente. Como resultado, se llevaron a cabo una serie de reformas de alto impacto en la administración, en la estructura del gobierno y en el ejército, el propósito de crear un Estado colonial es desde entonces un objetivo mucho más claro.

La posibilidad que el dominio directo ofrecía, decidir directamente sobre los asuntos de la colonia, y el hecho de que todo el territorio estaba ya conquistado, hizo que los británicos dejaran de verse como una entidad comercial para tomar la responsabilidad gobernar la colonia. Las funciones gubernamentales conllevaron un aumento en el número de estudios, informes, encuestas, sondeos y censos (*surveys*), todo esto a una escala nunca antes vista, y por primera vez se trató de proyectos que

abarcaban a toda la India. En este periodo la utilización del conocimiento y la ciencia occidentales como herramientas de dominación (la idea de poder-conocimiento en tanto que una construcción históricamente contingente y elemento clave en la dominación), se volvieron más importante para los británicos, el Estado Colonial comenzó a hacer un mayor énfasis en la aplicación de métodos científicos y tecnologías de administración.

La Revuelta de 1857 hizo que la Corona buscara la estabilidad y un mayor control de la colonia, para lo cual asegurar la lealtad de los príncipes y terratenientes indígenas era vital, por lo tanto la proclamación real de 1858 garantizó a estos grupos sus derechos de propiedad territorial. En este contexto y buscando la estabilidad, la Corona decidió también no intervenir directamente en controversias sociales, una injerencia que creyeron fue la causa principal de la revuelta. La proclamación real afirmó que al aplicar la ley y la justicia se protegerían los antiguos derechos, usos y costumbres de India, al tiempo que prometió no imponer sobre sus súbditos indios las convicciones británicas (Cohn, 1996: 165).

De acuerdo con Banerjee-Dube (inédito), la suposición implícita de la proclamación real era que el dominio británico sobre India constituía una necesidad, reafirmando así la presunción de que la colonia estaba compuesta por una diversidad de culturas, sociedades y religiones, y que era un deber de los británicos proteger esa pluralidad. En este conjunto de ideas destaca el supuesto de que los indios no podían gobernarse por sí mismos, otorgando así una justificación para el dominio británico.

La promesa de proteger los usos y costumbres indígenas, así como el desarrollo y utilización de la ciencia occidental con fines políticos, hizo que la corona clasificara a los súbditos indios en “razas”, “comunidades” religiosas y “castas”. La clasificación de individuos y grupos se convirtió en un asunto de interés no sólo en India, era también un debate importante entre los investigadores en Europa. De hecho, India se convirtió en el “laboratorio” donde se pusieron a prueba las teorías etnográficas y antropológicas occidentales de la época.

En el Sur de Asia este proceso clasificatorio se llevó a cabo por funcionarios británicos, administradores que al mismo tiempo eran etnógrafos e investigadores que buscaban sobresalir en el mundo académico. Uno de ellos, Herbert Hope Risley (1851 – 1911), director del Servicio Etnográfico de Bengala (1885), comisionado del Censo de 1899 y director del Servicio Etnográfico de India (1901), utilizó la Antropometría para reiterar la clasificación de castas (Banerjee-Dube inédito). En su

conjunto, dichas clasificaciones sirvieron al Estado colonial para gobernar la colonia. Entre otros, la clasificación se utilizó por ejemplo para construir un marco jurídico específico para cada “comunidad”, y fue útil también para la reorganización del ejército, que buscó encontrar grupos más leales a la corona con base en las llamadas razas y castas “marciales”.

La presencia intrusiva del Estado colonial, sumada a la Revuelta de 1857 y la utilización de la ciencia occidental con fines estatales, produjo una reacción entre la élite india. Hacia finales del siglo XIX creció de manera importante el interés indio en la ciencia, se trató de una combinación de entusiasmo y necesidad. En consecuencia, las élites indias establecieron una serie de instituciones que tenían como objetivos principales la traducción y el desarrollo de la ciencia y la tecnología²² (Kumar 1997; González 2008: 185).

El interés indio en la ciencia es una prueba de la aceptación del discurso de supremacía y de la autoridad del conocimiento occidental, al mismo tiempo implica la admisión de la inferioridad y debilidad de la sociedad india en términos de una supuesta decadencia civilizatoria. Partha Chatterjee (2010) argumenta que a pesar de que el discurso nacionalista dominante había marcado el ámbito privado indio como diferente y superior al occidental, los nacionalistas aceptaban que India se encontraba en una situación de declive social. Por lo tanto, el dominio británico se explicaba por la superioridad europea en el ámbito público, aquél de la política, la ciencia y la tecnología²³.

En consecuencia, las élites indígenas comenzaron a ver en la apropiación de la ciencia y el conocimiento occidentales una forma de superar la inferioridad india. Sekhar Bandyopadhyay (2010: 145) reporta que para finales del siglo XIX hay una mayor aceptación de la idea que recomienda, a la “decadente” sociedad india, ser remodelada conforme a los valores sociales burgueses; la palabra ilustración, por ejemplo, se usó como la panacea para la solución del atraso de India.

Así mismo, es importante destacar que la ciencia adquirió una connotación de progreso. La influencia del positivismo es evidente en este discurso, ésta filosofía establecía al método científico como la única vía al progreso, y como medio para la resolución de los problemas sociales y la explicación racional de todo fenómeno natural o social (González 2008: 185). La influencia positivista coincidió

²² La primera organización fue la Asociación India para el Cultivo de la Ciencia (*Indian Association for the Cultivation of Science*) fundada en Calcuta en 1876. En 1911 se iniciaron el Fondo Indio para la Investigación (*Indian Research Fund Association*) y la Asociación del [Partido del] Congreso para la Ciencia India (*Indian Science Congress Association*).

²³ Partha Chatterjee (2010) discute este tema ampliamente en relación con la ideología nacionalista en “*The Nation and Its Fragments*”.

con la estimación y el creciente entusiasmo indio por la ciencia occidental, reforzándose así la relación entre ciencia y progreso, en otras palabras, la apropiación de la ciencia occidental implicaba el progreso de la sociedad india,

Para la élite anglófila india, la ciencia se convirtió en un nuevo signo de modernidad y progreso (Prakash 1999). Esta idea estaba ya presente desde principios del siglo XIX, por ejemplo, para los intelectuales bengalíes la ciencia connotaba ciertos valores: unidad en la diversidad; la compilación y la aplicación exitosa de conocimiento útil sobre el hombre, la sociedad y el universo; y la búsqueda de las leyes naturales (Kopf 1979: 48). Es posible argumentar entonces que se atribuyeron al progreso características de la modernidad y del “ser moderno”, siendo la ciencia un atributo de particular importancia.

Una vez que la élite india percibió que la ciencia y la tecnología los llevarían al progreso, restaba entonces resolver cómo apropiarse de este conocimiento. Esta cuestión hizo que diferentes personas y organizaciones pusieran mayor atención en la educación, un ámbito que había tenido un papel fundamental en la difusión de los valores modernos y en la expansión de la ciencia como criterio de progreso. Prakash (1999:7), por ejemplo, asegura que la élite india asimiló la autoridad de la razón y superioridad de la ciencia por medio de la expansión de la educación occidental. Además, la educación contribuyó también a la formación de una identidad de la élite educada en inglés, un sector que vivía entre la tradición y la modernidad.

A partir de este momento, finales del siglo XIX, surgieron diversos proyectos educativos que se caracterizaron por otorgar gran importancia al conocimiento occidental, estas escuelas son una muestra del interés indio en la educación inglesa, en consecuencia, es necesario explorar algunas de las causas de este interés. No obstante, no debemos perder de vista que la educación es una cuestión de poder, sirvió como herramienta para evidenciar la superioridad occidental y contribuyó así a establecer la hegemonía británica (Kumar 1997: 113).

Al igual que las iniciativas educativas previas, por ejemplo aquellas estudiadas en el capítulo uno como las escuelas orientalistas (la Madraza de Calcuta o el Colegio de Sánscrito en Benarés) y las administrativo-burocráticas (como el Colegio del Fuerte William), los proyectos educativos que a continuación discutiré tienen en común los siguientes aspectos: ayudaron a diseminar el conocimiento occidental en el Sur de Asia; difundieron en India valores europeos; contribuyeron a la preeminencia

del inglés como medio de instrucción; y dieron continuidad al patrón de enseñanza británico, caracterizado por tener un notable sentido de regularidad y uniformidad en la enseñanza y la evaluación, y que concluían con una certificación final como recompensa.

Estos proyectos, aunque no provienen de iniciativas estatales, fueron una respuesta política con un origen social. Después de 1857 el dominio británico se establece como inminente y definitivo, se hizo más apremiante la necesidad de adaptarse a estas nuevas relaciones de poder y condiciones económicas. El hecho de que diferentes sectores de la sociedad india emprendieran el establecimiento de escuelas, pone en evidencia que requirieron prepararse para este nuevo régimen, y como veremos más adelante, aprovechar las oportunidades que ofrecía.

Considero que la apertura de escuelas es una reacción política porque, por un lado, refleja que ciertos sectores sociales han asumido la inferioridad india en el ámbito público, particularmente en la política, pero por otro lado, es un movimiento estratégico que busca apropiarse de las bases de la superioridad británica (la razón, la ciencia y la tecnología), y de esta forma, adquirir o mantener un status social, acceder a nuevos recursos y, a fin de cuentas, hacerse de poder bajo las nuevas condiciones que impuso el *Raj* británico. Así, pretendo incluir en este trabajo proyectos educativos que son muestras de la reacción política, en materia de educación, de sectores sociales relevantes para el sistema político indio postcolonial.

2.1 La educación occidental como re-aserción de la inequidad

Como se ha visto en el capítulo anterior, la educación occidental en el Sur de Asia comenzó a cobrar fuerza en los primeros años del siglo XIX. Para finales de siglo la educación inglesa se comenzó a concebir como una oportunidad de mejorar económicamente, tan sólo el aprendizaje del idioma inglés podía hacer una gran diferencia en la vida de una familia; la educación occidental se convirtió en un pasaporte para un trabajo gubernamental y esto significaba “inmunidad” a la pobreza, el analfabetismo y las enfermedades (Vasantha 1992:56). Con el paso del tiempo, la educación occidental se convirtió además en una cuestión de estatus social, aquellos que la poseían se ubicaban en un estrato más alto.

Un trabajo en el *Raj* gozaba de prestigio y aglutinaba la esperanza de una vida mejor de muchas personas, por estas razones no es sorprendente que creciera el interés en la educación inglesa. Desde

entonces los estudiantes preferían las carreras que fueran más redituables, lo que resultó en la generación de un gran número de abogados, en contraste con el bajo número de médicos e ingenieros (Vasantha 1992: 56), esto se explica porque estos profesionales servían a los intereses estatales, particularmente en la administración de las rentas públicas.

Los estudiantes indios no veían en la educación un camino a la iluminación intelectual, sino una forma de sobrevivir o ascender socialmente, este desinterés educativo fue notado por los colonizadores, quienes argumentaban que los indios no valoraban el conocimiento, se limitaban a memorizar y no pretendían entender (Seth 2007: 27). A pesar de la política oficial de no intervención en cuestiones sociales, los británicos buscaron también la reforma moral de sus súbditos indios (un objetivo que se relaciona con la misión civilizatoria y la justificación de su dominio en ultramar), y se quejaban porque dicha reforma del carácter indio no estaba ocurriendo, los indios sólo se interesaban en la educación instrumentalmente.

El interés en la obtención de un trabajo gubernamental llegó a tal grado que se convirtió en una “obsesión”. Esta inclinación se explica de diferentes formas, las teorías van desde una supuesta aversión de las clases medias al trabajo manual y comercial, hasta la incapacidad y la falta de preparación de los estudiantes para hacer otra cosa (Seth 2007:20). No obstante, se considera que el deseo de las familias de asegurarse un ingreso fijo fue un factor determinante.

Sin embargo, es necesario reconocer que los súbditos indios no creían, ni estaban interesados, en la reforma británica del carácter moral. Debemos recordar que algunos intelectuales indios concebían a oriente como superior en lo religioso (ámbito privado). Si bien existían iniciativas indígenas de cambio social, éstas pretendían la reforma del carácter y la moral india desde la tradición, por lo que no coincidían plenamente con la tendencia liberal-protestante que los británicos buscaban, por el contrario se oponían a este tipo particular de reforma. Entonces, es posible argumentar que el uso instrumental era sólo una parte del interés indio en la educación, sectores intelectuales indígenas coincidían con los británicos en que la educación tenía también un uso formativo del carácter humano.

Seth (2007: 19) y Bandyopadhyay (2010: 144) coinciden en que el entusiasmo por la educación inglesa atraía predominantemente a varones hindúes de casta alta²⁴, que pertenecían a familias de la

²⁴ En 1883-84 el 84.7% de los estudiantes del Colegio Hindú venían de familias brahmanes, kayastha o vaidya, y de las tres castas bhadralok; mientras que los brahmanes dominaban en las instituciones universitarias de Madrás, Poona y Bombay, siendo los

clase media. A partir de entonces los intelectuales indios estaban conformados por una pequeña minoría que se caracterizaba por ser angloparlante²⁵, tener educación occidental y gozar de cierta movilidad regional; residían en las principales ciudades de las presidencias británicas; habían sido expuestos a las corrientes ideológicas occidentales de la época; y admiraban los avances científicos y tecnológicos europeos (Sarkar 1983: 65-66).

En contraste, para las familias de menores ingresos las escuelas británicas eran muy caras²⁶ y representaban instituciones culturalmente alienígenas. Los sectores populares rechazaban incluso las pocas escuelas técnicas que les ofrecían los británicos, colegios que eran de por sí impopulares porque no llevaban a conseguir un empleo (Seth 2007:19). Entonces, es posible decir que, por razones económicas, culturales y de utilidad, amplios sectores de la sociedad india colonial no tenían acceso a los principales proyectos educativos emprendidos por los británicos.

Las clases bajas preferían modos de aprendizaje tradicionales, educación de tipo no formal, aquella que no tenía relación con las iniciativas fomentadas alrededor de los proyectos colonialistas y que existía desde antes de la llegada de los europeos. La educación que estos sectores necesitaban debería ser útil para la vida, por ejemplo, la formación que recibían los más jóvenes, principalmente de sus padres, servía para llevar a cabo el oficio familiar y las tareas domésticas. Mientras tanto, otros sectores sociales como los musulmanes, que en un principio se resistían a los proyectos educativos del Estado colonial, buscaban una educación que combinara la instrucción mundana y la religiosa.

Además de atender los intereses coloniales, la educación occidental servía para reafirmar la posición, el status y las prerrogativas de los grupos ya de por sí privilegiados en otras épocas y bajo otros regímenes. Por ejemplo, únicamente el 9% de los estudiantes universitarios de Bengala provenía de familias con ingresos menores a las 200 rupias (Sarkar 1983:66). En este sentido, lo que Thomas Macaulay (en Chatterji 1983:213) buscaba en 1835 estaba sucediendo parcialmente, la creación de una clase intermediaria era ya evidente, pero la segunda parte no estaba ocurriendo, esta clase no estaba

Kayasthas el grupo dominante en las Provincias Unidas (Sarkar 1983:66). No obstante, el hecho de pertenecer a una casta alta no significaba que la familia era económicamente estable.

²⁵ De acuerdo con Sarkar (1983:66), en 1880 el número de indios educados en inglés era de cincuenta mil, llegando a 505 mil estudiantes para 1907. En 1911 sólo el 1% de la población estaba alfabetizado en inglés y 6% en lenguas vernáculas. Bandyopadhyay (2010: 144) coincide, el autor asegura que de acuerdo con B.T. McCully había una clase educada en inglés de alrededor de cincuenta y cinco mil indios en 1885; mientras que en 1881-82 de los 195 millones de habitantes sólo dos millones habían asistido a escuelas primarias.

²⁶ Kumar (1997: 145-146) señala que las altas cuotas de los colegios eran un problema para los estudiantes indios, incluso para aquellos de clase media: mientras Oxford costaba £ 3.10 por año, *Presidency College* en Calcuta costaba £ 14.8.

cerca del resto de los súbditos²⁷, lo cual corroboraba la falsedad de la teoría de la “filtración hacia abajo”.

Tomando en consideración variables de clase social, religión y casta (el hecho de que los la mayoría de los beneficiados de la educación inglesa pertenecían a las clases medias, hindúes y de casta alta), entonces los proyectos educativos coloniales pueden entenderse como herramientas para la re-aserción de las previamente existentes diferencias sociales.

Por otro lado, una vez estimada la reacción de la élite ante los proyectos educativos coloniales, es también necesario mencionar las reacciones de quienes estaban sujetos a la modernidad (Dube 2004), aquellos que no controlan dichos procesos, o no estaban necesariamente interesados en ellos. Me refiero a las reacciones de quienes no podían beneficiarse de los proyectos educativos occidentales y para quienes las escuelas inglesas eran más extrañas, los llamados subalternos.

Prakash (1999) ofrece una interesante visión de cómo los súbditos no privilegiados, es decir aquellos que no eran parte de la élite anglófila, reaccionaron ante el despliegue del dominio de la ciencia y cultura británicas. El autor describe claramente cómo la ciencia occidental fue introducida en contextos subalternos. Estos grupos y personas se relacionaron con las iniciativas educativas coloniales de maneras que no eran las que se intentaban originalmente. Ante las pocas oportunidades que tuvieron, los subalternos tuvieron dos reacciones: la desconfianza y la curiosidad (Prakash 1999:41).

Para el subalterno la puesta en escena de la ciencia era una expresión de las obscuras intenciones del gobierno, se pensaba que cada despliegue antecedería a una eventual alza de impuestos o una campaña de conversión al cristianismo. En contraste, la ciencia se consideraba también una novedad extranjera, los museos y las exhibiciones se percibían con curiosidad, como un espectáculo milagroso. Cabe preguntarse si estas reacciones subalternas pueden extenderse a las pocas escuelas que los británicos abrieron para estos sectores sociales, las escuelas de educación técnica en lenguas locales constituyeron la única educación que el colonialismo británico ofreció a estos grupos.

La educación básica en lenguas vernáculas inició durante la administración de Lord Dalhousie (1848-56). El “Informe sobre Educación” de 1854, a cargo de Charles Wood, recomendó impartir educación básica y técnica para los sectores populares, esta medida buscó proporcionarles conocimiento útil y práctico (Viswanathan 1989:147). Sin embargo, los gobiernos coloniales nunca tuvieron por prioridad

²⁷ Esto es importante porque esta clase intermedia carecerá de una base masiva para la posterior lucha nacionalista.

la apertura de estas escuelas, el reducido número que recibían subsidios gubernamentales perdieron paulatinamente esos recursos, los fondos del gobierno para las escuelas de nivel básico se retiraron y se introdujo un esquema de cuotas (Viswanathan 1989:147).

Considero que las reacciones de los subalternos ante las escuelas técnicas en lenguas vernáculas giraban en torno de la desconfianza y el desinterés. El temor ante una posible conversión al cristianismo o la perversión moral de los jóvenes siempre estuvo presente, no sólo entre grupos subalternos, también se observaba en otros sectores, por ejemplo las familias de la aristocracia musulmana; asunto al cual me referiré más adelante. El desinterés subalterno se basaba en que estas iniciativas no implicaban una consecuencia económica significativa (no desembocaban en un empleo gubernamental por ejemplo), en este sentido, es posible cuestionar si estas escuelas servían, de manera práctica, a los grupos subalternos.

Respecto a las escuelas y Universidades de élite, es necesario recordar que se ubicaban en las principales ciudades construidas por los británicos, alejadas de la mayoría de la población que vivían en el ámbito rural. La reacción de los grupos subalternos ante estos centros educativos de elite puede considerarse como de lejanía, para quienes las conocían y sabían de las oportunidades que podían ofrecer, las cuotas representaban un obstáculo, autores como Kumar (1997: 145-146) y Sarkar (1983: 166) coinciden en que la mayoría de los estudiantes provenían de familias con un nivel de ingresos que lo situaba en la clase media.

Los británicos iniciaron así una política de favorecer la educación occidental en inglés y a nivel superior, dirigida a las élites indígenas, mientras que para las masas, recomendaron la educación técnica en lenguas vernáculas y a nivel básico. Se generó entonces un sesgo colonial a favor de la educación superior, tendencia que queda en evidencia con el incremento de las becas para estudiantes universitarios, mientras que los fondos gubernamentales para las escuelas vernáculas se retiraron y se introdujo el esquema de cuotas que sigue siendo el soporte de la educación básica en la actualidad.

En conclusión, la percepción de que la educación era un camino para garantizar ciertos ingresos económicos y un status social, además del uso formativo de la educación para mejorar el carácter y la moral, hicieron de ella un asunto relevante para un pequeño pero prominente grupo de la sociedad india. La educación occidental, de corte formal, no representaba un camino al éxito o una salida de la precariedad para todos los súbditos, funcionaba para reafirmar el status social y económico de las

clases medias hindúes y de las castas superiores, reproduciendo así las diferencias y jerarquías sociales que ya de por sí existían en el Sur de Asia; en otras palabras, reproduciendo en la India colonial la inequidad.

2.2 Proyectos educativos de la élite: respuestas al colonialismo post-1857.

La Revuelta de 1857 y el dominio directo de la corona forzaron a las elites indígenas de India a preguntarse cómo ocuparse de la ahora definitiva y poderosa presencia del régimen británico. Distintos grupos se enfrentaron al dilema de cómo adaptarse a las nuevas condiciones, al nuevo *Raj*, parte de estos cuestionamientos implicaban cómo manejar la supuesta superioridad británica. Las organizaciones surgidas en la segunda mitad del siglo XIX, así como sus proyectos educativos, pueden entenderse como respuestas indígenas ante las nuevas condiciones y ante el nuevo régimen político.

Por un lado, y como discutí previamente, los proyectos educativos de finales del siglo XIX interiorizaron el discurso de superioridad de la ciencia y la razón occidentales, considerándolos fortalezas que explicaban la superioridad británica y la inferioridad india. En consecuencia, se dotó a la ciencia y la razón de una connotación de herramientas para el “mejoramiento” social, al tiempo que se nombró “progreso” a este intento de perfeccionamiento de la sociedad. Ciencia y razón se convirtieron en valores dignos de perseguir para lograr el progreso de los indios, y eventualmente el progreso de la Nación. Por otro lado, las organizaciones que se interesaron en la educación tienen como antecedente la gran efervescencia intelectual producto del flujo de ideas provenientes de occidente y su conjunción con las tendencias tradicionales de India, siendo la fe y la religión aspectos clave que se integraron en los experimentos educativos.

Las organizaciones que iniciaron proyectos de fortalecimiento del carácter indio y de reforma moral, dieron continuidad a la tendencia de ver en la educación la herramienta más efectiva para llevar a cabo los cambios sociales que deseaban. Debido a que las escuelas eran también el medio idóneo para lograr la difusión del conocimiento y la razón occidentales, la educación se convirtió en el ámbito donde fe y progreso convergieron, donde valores tradicionales y valores modernos (liberales y positivistas) convivieron con el objetivo de emprender la reforma moral de la sociedad india en su conjunto, o bien, para el “mejoramiento” de alguna “comunidad” específica.

En este contexto la lengua inglesa se convirtió en el medio de acceso al conocimiento occidental y la educación de corte británico. Esta tendencia estaba ya favorecida por la decisión del gobierno colonial de promover la instrucción y el manejo del inglés en sus escuelas e instituciones (resultado de la minuta de Macaulay de 1835); estaba también reforzada por la labor educativa de los misioneros cristianos; pero sobre todo porque el inglés se constituyó en un marcador de status social y en un instrumento para obtener una mejor vida. Cabe destacar que la adquisición de un nuevo idioma no era una novedad, aprender la lengua del nuevo régimen que gobernara el Subcontinente era ya una costumbre, especialmente entre las familias que se dedicaban profesionalmente al gobierno y la administración²⁸.

En este capítulo se toman en consideración dos proyectos educativos, uno conscientemente hindú y el otro decididamente musulmán, que surgieron en el contexto del colonialismo post 1857, ambas iniciativas buscan la reforma del carácter moral por medio de la educación, y fueron proyectos incluyeron en sus planes de estudios la enseñanza del inglés y la educación en ciencias. Me refiero al Colegio de Aligarh y el Colegio Anglo-védico Dayanand, dos instituciones que han trascendido en el tiempo y aún en la actualidad siguen siendo importantes.

Evidentemente estos dos proyectos contrastan significativamente porque provienen de orígenes muy diferentes. El Colegio de Aligarh es producto de un movimiento de la clase intelectual musulmana, liderada por Sayyid Ahmad Khan, que tenía claras preocupaciones por el status de los musulmanes indios. En contraste, el Colegio Anglo-védico Dayanand surgió en el seno de la organización hindú Arya Samaj, con base en sus esfuerzos por poner en práctica las enseñanzas del maestro Swami Dayanand Saraswati, quien luchaba por el rescate de los valores védicos. Sin embargo, ambos coinciden en que son organizaciones que están tratando de lidiar con la presencia británica y con la idea de “atraso”, ya sea de India en general, o de los musulmanes o hindúes en particular.

El Colegio de Aligarh y el Colegio Anglo-védico Dayanand son interesantes como reacciones sociales de las “comunidades” religiosas en India, son también proyectos atractivos porque provienen de las supuestas mayoría y minoría religiosas, nociones que en buena medida el colonialismo británico construyó por medio de los censos y los estudios gubernamentales, es decir, con la ayuda de la ciencia

²⁸ Prueba de esto es que las familias del norte de India habían aprendido el persa para desarrollarse en la administración mogol, una lengua que a pesar de la llegada del dominio británico seguían enseñándose, e incluso utilizándose en algunos ámbitos.

occidental. El desarrollo de proyectos educativos en función de “comunidades” religiosas demuestra cómo la clasificación antropológica de la sociedad india, iniciada por el Estado colonial, y la concepción de la India como un conjunto de culturas, religiones y sociedades, fueron nociones integradas por los miembros de estos grupos a su identidad, a sus demandas políticas y a sus proyectos.

A pesar de provenir de orígenes y preocupaciones muy diferentes, ambos colegios coinciden también en sus programas de estudios, en el uso del inglés como lengua de instrucción y en su preocupación por superar las ideas del “atraso” y de “inferioridad” de los indios. Es evidente entonces que ambos proyectos educativos son producto de un mismo contexto social y que constituyen respuestas similares ante los retos que el colonialismo británico post 1857 plantea a la sociedad india.

El Colegio de Aligarh.

Los antecedentes institucionales del colegio fueron la Sociedad Científica y la Gaceta del Instituto de Aligarh (*Scientific Society* y *Aligarh Institute Gazette*), instituciones que surgieron para promover el desarrollo del conocimiento occidental y sus ventajas (Muhammad 1978: XX). La sociedad científica fue creada en Ghazipur en 1864 y posteriormente trasladada a Aligarh, se trató de un intento por encontrar y publicar textos “orientales” que no fueran religiosos, así como traducir los trabajos europeos en artes y ciencias al Urdu, Persa, Árabe y Hindi (Lelyveld 1978:77).

El Colegio de Aligarh (*Aligarh College*), originalmente *Muhammadan Anglo-Oriental College* y también llamado *Madrasat ul-‘ulūm Musulmanān*, fue iniciado en 1875 bajo el liderazgo de Sayyid Ahmad Khan. Atrajo a estudiantes de familias de la aristocracia musulmana del norte de India, es decir, de aquello que alguna vez fue el centro del imperio mogol. El objetivo del colegio era establecer una institución educativa de estilo británico que a la vez conviviera con el Islam, otorgando un espacio adecuado a las preocupaciones religiosas y valores musulmanes (Lelyveld 1978: 102).

El líder y promotor de este proyecto, Sayyid Ahmad Khan (Delhi 1817-98) provenía de una familia de la aristocracia que había servido al imperio mogol, recibió la educación de cualquier noble musulmán de la época, que incluía la enseñanza de las lenguas persa, árabe y urdu. A los veinte años inició su carrera en el servicio británico, para 1850 se convirtió en juez subordinado y en 1855 fue transferido a Bijnore (Graham 1974).

Durante la Revuelta de 1857 Sayyid Ahmad hizo todo lo posible para mantener a salvo a las familias británicas que permanecieron en Bijnore. A su regreso a Delhi, la violencia y las dificultades para sobrevivir en su ciudad natal, así como los problemas que su familia enfrentó, tuvieron un gran impacto en su vida, particularmente en su perspectiva de la sociedad musulmana en India y del colonialismo inglés (Graham 1974). El fracaso de la rebelión no sólo trajo grandes cambios en el gobierno colonial, significó también la absoluta superioridad británica en el Sur de Asia y además tuvo como consecuencia la alienación social de los indios musulmanes.

Su experiencia y los rumores sobre los orígenes de la revuelta, que aseguraban había sido una conspiración musulmana, llevaron a Sayyid Ahmad a escribir el “Ensayo sobre las Causas de la Revuelta India”, texto que atribuía a la falta de admisión de los indios al Consejo Legislativo del gobierno colonial la razón principal del antagonismo. Es importante mencionar que al buscar las causas de la revuelta el Secretario de Estado, Sir Charles Wood, puso particular atención en este ensayo, sentado un antecedente de la colaboración entre Sayyid Ahmad y el gobierno británico (Banerjee-Dube inédito).

Sayyid Ahmad Khan resultó ser un personaje idóneo para la búsqueda de aliados indígenas que el Estado colonial emprendió después de la Revuelta de 1857. Por un lado, el gobierno británico intentó entrenar una generación de musulmanes en el conocimiento occidental, súbditos que estuvieran lo suficientemente familiarizados con sus propios códigos religiosos para conducir a su propia comunidad (Banerjee-Dube inédito). Por otro lado, el gobierno colonial trataba de crear un sentido de “comunidad” entre sus súbditos e intentaba proteger a los menos privilegiados y a la pluralidad de India, en este caso eran los musulmanes quienes en los censos coloniales representaban esa diversidad y esa minoría “atrasada” susceptible de protegerse.

En la segunda mitad del siglo XIX cobro importancia la idea de que los musulmanes del Sur de Asia vivían en un atraso económico y social. Sayyid Ahmad creía que el estatus de los musulmanes había sido severamente afectado por la desconfianza y represalias británicas después 1857, consideraba que no se habían beneficiado de las oportunidades educativas y laborales que el Estado colonial ofrecía, y que su desconocimiento de la ciencia y la tecnología reforzaba su atraso. La percepción de que los musulmanes, en tanto que comunidad, estaban atrasados jugó un papel importante en la construcción de la identidad musulmana y en el movimiento a favor del Colegio de Aligarh (Lelyveld 1978: 86). Esta impresión no sólo sirvió para distinguirse de los hindúes, sino también para identificar cómo los

miembros de esa otra “comunidad religiosa” se adaptaron mejor al colonialismo y se beneficiaban de la educación y los empleos que ofrecían los británicos.

El viaje a Inglaterra en 1869, es el segundo evento de gran impacto en la vida de Sayyid Ahmad y en la formación de su percepción sobre el conocimiento occidental y la situación de los musulmanes. Los logros de la tecnología británica, el nivel de alfabetismo y el sentido de seguridad que percibió en Inglaterra lo abrumaron, llegó incluso a pensar que había una relación entre el éxito mundano y la superioridad cultural (Lelyveld, 1978:104-109).

Como consecuencia, la perspectiva ideológica de Sayyid Ahmad pretendió sintetizar el Islam y el conocimiento occidental: enfatizaba el libre albedrío, aseguraba que existían similitudes entre las revelaciones coránicas y las leyes de la naturaleza descubiertas por la ciencia moderna (Sarkar 1983: 76). El supuesto atraso y el aislamiento de la comunidad musulmana reafirmaron la creencia de Sayyid Ahmad de que el conocimiento occidental, especialmente la ciencia, eran una necesidad entre sus hermanos de fe, por lo tanto, Sayyid Ahmad comenzó a enfatizar la necesidad de “importar” la educación occidental para los musulmanes.

El interés que despertó su escrito sobre la Revuelta de 1857, sus inquietudes a favor del desarrollo del conocimiento occidental (ciencia y tecnología) entre los musulmanes y el apoyo que su proyecto educativo eventualmente recibiría, hicieron que Sayyid Ahmad fuera considerado como un partidario del régimen británico (*loyalist*), es decir, como un imperialista, una apreciación que estaba presente incluso entre otros musulmanes, quienes cuestionaron su carácter occidentalizado y su lealtad al régimen británico. El énfasis en la educación occidental llevó a Sayyid Ahmad a confrontarse con los sectores musulmanes más tradicionales y ortodoxos, el *ulema* por ejemplo no gustó de este proyecto, lo veía como un intento de “occidentalización” y consideraba que los haría perder su importancia social (Bandyopadhyay 2010:272).

Sayyid Ahmad Khan enfrentó también una serie de objeciones y actitudes que sustentaban una antipatía entre los musulmanes por la educación inglesa (Lelyveld 1978:87). La mayor objeción a las escuelas británicas era que la enseñanza del inglés desfavorecía en tiempo a la enseñanza religiosa e incluso perjudicaba la lealtad espiritual de los estudiantes. Esta aversión puede interpretarse como una resistencia a la imposición de la moralidad cristiana y la formación del carácter indio en términos occidentales, asuntos que no interesaban a los musulmanes del Sur de Asia.

Similarmente, había entre los musulmanes más privilegiados cierta actitud de orgullo, se pensaba que la civilización islámica tenía mucho más que ofrecer a los jóvenes musulmanes que la occidental, en consecuencia el atractivo cultural de la enseñanza europea no era evidente para estos grupos²⁹. Si bien muchas familias consideraban que el conocimiento del inglés era indispensable para acceder a los niveles más altos en el servicio judicial (Lelyveld 1978:71), la cultura y valores ingleses no les resultaban atractivos.

Lelyveld (1978: 89-93) argumenta que también hay consideraciones de clase social que explican por qué las personas no tomaban la educación inglesa. Los musulmanes “respetables” no querían que sus hijos se mezclaran con el vulgo, para ellos las personas que acudían a dichas instituciones tenían lazos sociales débiles y subordinados a las instituciones musulmanes tradicionales. Al final de cuentas, estas familias dependían de sus contactos con el gobierno británico y sus lazos tradicionales para mantener su posición, es posible decir que la educación occidental como herramienta instrumental no les era, en principio, tan necesaria.

Sayyid Ahmad Khan conocía de estas actitudes, los textos relacionados con el Colegio, por ejemplo el Reporte al Comité Selecto de abril de 1872 o el discurso en la ceremonia de inauguración del Colegio de Aligarh (Muhammad 1978: 337; 461), hacen mención de estas objeciones. El plan curricular y la organización del colegio fueron las respuestas que Sayyid Ahmad proporcionó para dar seguridad a los sectores más ortodoxos del Islam y a los padres de los estudiantes.

También, se desprende de estos mismos textos la necesidad de que el proyecto educativo de Aligarh desembocara en una “consecuencia material” (Muhammad 1978: 353), en otras palabras, que los alumnos obtuvieran empleos una vez que se graduaran del colegio era también una preocupación presente entre los musulmanes indios. Esto se conecta, por un lado, con la visión de la educación como una herramienta instrumental, como una forma de mantener o mejorar el status económico de las familias, por otro lado, se relaciona con la preocupación de Sayyid Ahmad de mejorar el status social de los musulmanes y su baja representación en el gobierno colonial.

Hacia finales del siglo XIX las élites musulmanas se percataron de que efectivamente eran una minoría, en buena medida gracias a los censos coloniales. La adquisición de una conciencia o

²⁹ Cabe aclarar que esta actitud prevalecía sobre todo en una minoría en U.P. un grupo que se identifica con la cultura musulmana de Lucknow.

identidad “comunal” está marcada por el sentimiento de las familias aristócratas de que, en este contexto de dominación británica, sus privilegios estaban en peligro. Sayyid Ahmad emprende el experimento educativo de Aligarh con la idea de que los hindúes han llegado más lejos porque han tomado la educación inglesa desde tiempo atrás, y en consecuencia, se están beneficiando de los empleos que el Estado colonial ofrece.

El Movimiento de Aligarh es como se conoce a los esfuerzos dirigidos por Sayyid Ahmad Khan para la fundación del colegio. En un principio el apoyo al movimiento provenía únicamente de los hombres cercanos a Sayyid Ahmad, personas de su medio como servidores civiles y abogados. Los primeros recursos llegaron finalmente de una docena de donadores, entre ellos el Nabab de Rampur y los amigos cercanos de Sayyid Ahmad (Lelyveld 1978: 118).

El apoyo británico al Colegio de Aligarh es evidente en la aportación de Sir William Muir (Teniente-gobernador de las Provincias Noroccidentales), pero sobre todo en la inusitada donación de 10 000 rupias del Virrey Lord Northbrooke (Banerjee-Dube inédito), en cuya carta, escrita por el secretario privado del Virrey (Capitán Evelyn Barin) y en la cual anunciaba la donación, se congratula especialmente por contribuir al estudio de las “ciencias y artes occidentales” (Muhammad 1978:398). Es posible decir que el Colegio de Aligarh recibe inmediatamente recursos de los británicos porque este proyecto educativo coincidía con los intereses coloniales, particularmente con la búsqueda del Estado colonial de alianzas y la creación de una élite intermedia musulmana.

En diciembre de 1870 se formó el Comité para la Mejor difusión y Avance del Aprendizaje entre los Musulmanes de India (*Committee for the Better Diffusion and Advancement of Learning among Muhammadans of India*) un título que implícitamente acepta la inferioridad de los habitantes de India, el atraso musulmán y la necesidad de educarlos para progresar (un ascenso con connotaciones morales y de reforma del carácter). Posteriormente, el comité fue remplazado por el Fondo del *Muhammadan Anglo Oriental College*. Los donadores principales eran abogados y servidores gubernamentales del gobierno británico o los principados, terratenientes adinerados, todos ellos radicados principalmente en los distritos de Aligarh y Benarés.

La apertura del Colegio de Aligarh fue un acto político por dos razones. Es la primera vez que los musulmanes del Sur de Asia logran una síntesis entre la tradición islámica y la influencia occidental, por lo tanto, la fundación del colegio es un símbolo político, asegura Lelyveld (1978: 103), porque

implica la aceptación del colonialismo británico, representa una respuesta de los musulmanes indios a las nuevas condiciones, políticas y económicas, creadas por la presencia británica, pero incluso es una forma de reconciliación y cooperación con los británicos (Muhammad 1978: xv). Resulta también un asunto político porque el movimiento educativo que desencadenó en el establecimiento del Colegio de Aligarh está directamente relacionado con la identidad de la comunidad musulmana en la India Colonial, con el “ser un ‘Indio Musulmán’ en el siglo XIX” (Lelyveld 1978: vii), un modelo que conllevaba valores, ideales y criterios morales; y que posteriormente conformará demandas políticas.

El documento fundador del Colegio de Aligarh: “Reporte para los Miembros del Comité Selecto para la mejor difusión y avance del aprendizaje entre los *Muhammadans* de India” (Muhammad 1978: 370), contiene una sección en la que Sayyid Ahmad propone un plan de estudios para los alumnos. Veamos a continuación cómo es que el conjunto ideas previamente discutidas: las tendencias de la época, las preocupaciones de los musulmanes, la ideología de Sayyid Ahmad y los intereses del Estado se ven reflejados en el plan de estudios original del Colegio de Aligarh.

Las asignaturas se encontraban organizadas en cinco grupos:

- i. Religión, que contenía Jurisprudencia (islámica), Principios del canon legal, Dichos del Profeta, Principios de los dichos del Profeta, Comentarios al santo Corán, Historia eclesiástica y Principios de las creencias religiosas.
- ii. Literatura, que incluía Lengua y Composición, Historia, Geografía, Ciencias morales, Ciencias mentales, Lógica, Filosofía, Política y Política Económica.
- iii. Matemáticas, que agrupaba Aritmética, Álgebra, “Euclides” y Matemáticas superiores.
- iv. Ciencias Naturales, que agrupaba Estadística, Hidrostática, Dinámica, Neumática, Óptica, Electricidad y Magnetismo, Astronomía, “Calor” (Termodinámica), Acústica y Filosofía Natural.
- v. Curso de Estudios para la Educación Especial. Ingeniería, Fisiología animal, Anatomía, Zoología relacionada a la Fisiología animal, Botánica, Geología, Mineralogía y Química.

Es posible decir que en el plan de estudios diseñado por Sayyid Ahmad Khan concurren todas las tendencias educativas, reacciones y expectativas sociales de la época. El primer grupo de materias atiende a las preocupaciones religiosas de los musulmanes. En un mismo conjunto, el segundo, se incluyen el estudio del inglés, las ciencias sociales y las humanidades, parte importante del

conocimiento occidental. Los tres últimos grupos, uno de matemáticas (que no podemos olvidar están ligadas a la expansión árabe) y hasta dos grupos que contienen ciencias, son evidencia de la tendencia del colegio a difundir e instruir el conocimiento occidental científico-tecnológico entre los musulmanes de India.

Como podemos observar, la instrucción religiosa estaba en el centro del colegio, pero también se busca que el Islam conviviera con el conocimiento occidental, justificando así la existencia de la institución, dándole un sentido “comunal” y proporcionándole una ideología que sintetizaba la tradición islámica con el conocimiento moderno. Así mismo, este grupo de asignaturas buscaba armonizar con los sectores ortodoxos del islam que cuestionaban la occidentalización de los jóvenes y tenían preocupaciones por su perversión moral.

En el plan curricular original hay un evidente énfasis en la ciencia: el número de clases científicas constituye una parte significativa del programa. Esta tendencia a favorecer a las ciencias se relaciona con la importancia y autoridad que el conocimiento occidental había cobrado como un criterio de progreso (individual, familiar y posteriormente nacional) y como marcador de la superioridad occidental.

El énfasis científico es también una estrategia para lograr algo que Sayyid Ahmad Khan buscaba desde el principio, la difusión de la ciencia occidental entre la comunidad musulmana. Puede considerarse incluso que el plan de estudios es en realidad una forma de regresar a la lucha que Sayyid Ahmad había iniciado a favor de la ciencia, un proyecto que fracasó en un principio ante la oposición de la ortodoxia musulmana.

Es posible argumentar también que el programa busca impartir conocimiento práctico, es decir, que tuviera un uso instrumental. Resulta inevitable notar que el carácter profesionalizante de las asignaturas impartidas está relacionado con los intereses coloniales de control y administración de la colonia, en otras palabras, coincide con el uso de la ciencia y la tecnología para fines de dominación, en consecuencia el tipo de educación que el colegio impartía, sirvió para encontrar un trabajo gubernamental; que era otra de las preocupaciones y motivaciones del proyecto, es decir, que la educación proporcionada tuviera una consecuencia material.

Sin embargo, no podemos olvidar que detrás de este plan de estudios se encuentra también, bajo las nuevas condiciones creadas por el colonialismo británico, la idea reformar el carácter de los indios

musulmanes y de mejorar su moral. Detrás de estas asignaturas se encuentra la pretensión de crear al “verdadero musulmán”, alguien que conoce la tradición islámica, que no abandona su fe y los valores que le inculca, que puede responder ante las necesidades del colonialismo porque no se aísla en su tradición y puede además competir con sus pares hindúes.

Es claro que el Colegio de Aligarh se insertó en las necesidades y preocupaciones de un sector educado de la población musulmana. A través de este tipo de iniciativas educativas las clases medias y la Aristocracia musulmana respondió ante las presiones políticas y económicas que el *Raj* británico le presentaba. Adquirir o mantener recursos económicos, status social influencia en el gobierno, en otras palabras, a través de la educación el Colegio de Aligarh abrió para los musulmanes indios la posibilidad de hacerse de poder bajo este nuevo régimen.

El Colegio Anglo-Védico Dayanand.

El Colegio Anglo-védico está relacionado con el movimiento religioso fundado en 1875 por Swami Dayanand Saraswati (Gujarat, 1824-83): el Arya Samaj, organización que tenía su base territorial y mayor zona de influencia en el Punjab. En tanto que movimiento, el Arya Samaj coincide con el Colegio de Aligarh en el intento de producir, en este caso, al “verdadero hindú”, una identidad basada en el “mejoramiento” del carácter y la moral, pero en este caso la formación de un carácter y una moral hindúes.

El Arya Samaj es producto de un resurgimiento del hinduismo, un fenómeno que es a su vez resultado indirecto de la crítica británica a las prácticas y costumbres hindúes, y que se localizó en tres bases geográficas: las Presidencias de Bombay, Bengala y en el Punjab (Bose y Jalal 1998: 111). En Maharashtra el movimiento se caracterizó por su fuerte contenido brahmánico; en el Punjab se trató de una variante con tonos supremacistas que reafirmaba la superioridad del Hinduismo sobre otras religiones; y en Bengala era un movimiento más ambiguo, con una gran influencia de valores occidentales. No obstante, este resurgimiento no se limitó al Norte de India, en el sur en la región de habla Telegú también se formaron organizaciones reformistas.

En este contexto ciertos textos antiguos fueron clasificados como hindúes y se les reconoció como la auténtica y autoritativa herencia para los indios; para todos los habitantes de la colonia sin distinción de su religión, es en este momento cuando surge la aseveración de que la India es hindú. Destaca en particular la superioridad de los Vedas sobre otros textos, además de que se otorga al conocimiento védico de universalidad y de una renovada autoridad³⁰. Entre las organizaciones hindúes fluye también la revalorización de la tradición, concentrada en la idea de una “edad de oro” del hinduismo (un pasado glorioso en el cual las mujeres eran libres y educadas). El Arya Samaj destaca por haberse convertido en una de las organizaciones más militantes entre estas tendencias, y por ser una de las más prominentes por su éxito territorial, localizado en el norte y occidente de India.

El gurú fundador del Arya Samaj, Swami Dayanand Saraswati, provenía de una familia de brahmanes (*Audichya Brahmana*). Dayanand Saraswati inició su instrucción religiosa y conocimiento de la lengua y literatura sánscrita desde temprana edad. Su formación y búsqueda espiritual incluyó una serie de viajes alrededor de India que lo pusieron en contacto con diversas tendencias ascéticas y yóguicas, como resultado de estas experiencias practicó el celibato y el vegetarianismo (Singh 1970; Dayanand y Yadav 1976).

Saraswati y su movimiento se caracterizaron por intentar establecer la superioridad de los Vedas sobre otros textos, posiblemente porque todas las prácticas y costumbres hindúes que los británicos criticaban, aseguraba Saraswati y sus seguidores, eran en realidad influencias post védicas, por lo que era necesario regresar a los inicios para entender el verdadero hinduismo. En consecuencia, Saraswati y sus adeptos buscaron purificar al hinduismo de toda influencia postvédica, atacando especialmente la idolatría y el ritualismo (Bandyopadhyay 2010: 154-155; Prakash 1999: 92; Singh 1970; Dayanand y Yadav 1976: 54-65).

Para Sumit Sarkar (1983:74), la ideología de Dayanand Saraswati y el Arya Samaj era ambigua, aunque aquí radica su éxito. Mientras que criticaba algunas prácticas hindúes (como la idolatría, el sistema de castas, el politeísmo, el matrimonio infantil, la prohibición para las viudas de casarse de nuevo, los viajes al extranjero), al mismo tiempo establecía la superioridad hindú sobre otras religiones. Esto puede relacionarse con el proselitismo del Arya Samaj y su estrategia de expansión,

³⁰ En el contexto colonial asegurar que una tradición cultural era universal implicaba reafirmar la autonomía y el derecho a ser una Nación independiente, observamos entonces una relación entre el resurgimiento hindú y una *ideología* nacionalista. Este movimiento se convertirá en una de las bases, ideológico-religiosa, del movimiento nacionalista del siglo XX.

que consistía en desestimar el sistema de castas, permitiendo así la incorporación de grupos de intocables, castas bajas e incluso miembros de otras religiones. Para el Arya Samaj la pureza de casta era sólo una cuestión de higiene, una contaminación que el entrenamiento del carácter y la rehabilitación del ambiente podían resolver (Pandey 1972:76; Jones 1976).

En la concepción del Arya Samaj la India es originalmente hindú, por lo tanto sus miembros tomaron muy fervientemente la tarea de rehacerla hindú, lo cual implicaba reconvertir a quienes habían abandonado el hinduismo. La reconversión ocurría en dos movimientos, el primero consistía en purificar y el segundo en reconvertir. Para llevar a la práctica esta tarea el Arya Samaj organizó campañas proselitistas de “purificación” o *Suddhi*, particularmente entre los grupos intocables y castas bajas. Es importante destacar que también se consideró a otro sector de la sociedad tradicionalmente omitido, pues el Arya Samaj abrió escuelas especiales para mujeres. Además, las instituciones educativas de este movimiento se caracterizaron por buscar la gratuidad, un aspecto que las hacía más incluyentes y atractivas para sectores sociales desfavorecidos (Pandey 1972: 86; 105).

El Arya Samaj concibió el establecimiento de escuelas como una forma de erradicar los “demonios” originados por los matrimonios tempranos, las muertes prematuras, la prohibición del matrimonio para las viudas y los gastos excesivos de las bodas (Jones 1976: 69). Cultivar y mejorar el carácter y la moralidad hindúes fueron los objetivos principales de los movimientos de purificación e iniciativas educativas del Arya Samaj. Dayanand Saraswati estableció diversas escuelas para poner en práctica sus enseñanzas, sin embargo los proyectos iniciados por él mismo no fueron exitosos y desaparecieron al poco tiempo de ser fundados.

La muerte de Dayanand Saraswati en octubre de 1883 otorgó cierta flexibilidad doctrinal a las ramas locales del Arya Samaj e irónicamente desencadenó el exitoso movimiento a favor del sistema de educación anglo-védico (Jones 1976: 67). Los relatos de las últimas horas y muerte del gurú conmovieron tanto a los militantes que inspiraron las primeras colectas, para diciembre de ese mismo año se estableció en el Arya Samaj de Lahore un subcomité, presidido por Lala Lal Chand, que se encargaría de la recaudación y el depósito de los recursos con fines educativos.

La influencia del Arya Samaj tuvo un mayor impacto entre los hindúes educados, especialmente los que habitaban en el Punjab (Prakash 1999:92), siendo su principal zona de influencia, la recolección de fondos se concentró en esa región. En un principio los recursos provenían de un sistema de donativos

que apelaba a los príncipes, jefes y la pequeña nobleza hindú, y que hizo uso de una antigua costumbre de donar un sexto de las ganancias (*ek chatak*) para el beneficio de la sociedad. En enero de 1886 se establece la *Dayanand Anglo-Vedic Trust and Management Society*, cuyo poder de facto residía en el comité ejecutivo (*Managing Committee*), en el cuál las membrecías se promovían entre los militantes acaudalados como una forma de obtener mayores recursos (Jones 1976: 74).

La apertura de la primera escuela en 1886 y el éxito de los estudiantes en los exámenes y las admisiones universitarias hicieron que la demanda se incrementara. La necesidad de mayores recursos obligó a una sofisticación de la recaudación de donativos: los eventos públicos siguieron siendo importantes, se comenzó a publicar listas de donantes como una forma honor, las festividades y los aniversarios de las organizaciones cobraron mayor relevancia, se estableció un sistema de pequeñas donaciones que no obstante fueran regulares y se dieron a conocer reportes periódicos de las finanzas de la sociedad (Jones 1976:78-80). Incluso, se llegó a modificar la costumbre de dar regalos a los brahmanes en ocasiones especiales, en su lugar se fomentaron las donaciones al fondo anglo-védico, por ejemplo, en agradecimiento al nacimiento de un hijo, o bien por la salud de la esposa (Jones 1976:82). De esta forma, y con el desarrollo de la banca punjabi, la *Dayanand Anglo-Vedic Trust and Management Society* creció significativamente y se convirtió tanto en una institución educativa como en una entidad financiera sólida.

La *Dayanand Anglo-Vedic High School* abrió el 1 de junio de 1886, ofreciendo clases del primer al último grado antes de la educación universitaria. El éxito de los estudiantes en los exámenes anuales cimentó la popularidad de la escuela y dio inicio a la expansión del sistema (Jones 1976: 78). El sueño de establecer el Colegio Anglo-védico Dayanand se hizo realidad en junio de 1888 con la apertura de las primeras clases de nivel superior. En mayo del siguiente año el colegio se afilió a la Universidad de Punjab, como consecuencia se organizaron las clases de forma regular.

El proyecto educativo anglo-védico buscaba enseñar el conocimiento del mundo inglés junto con la verdad védica. La síntesis que los miembros del Arya Samaj buscaban reconocía la importancia del inglés. Al incluirlo en el sistema anglo-védico estas escuelas lograron ponerse al nivel de las academias gubernamentales y misioneras (Jones 1976: 69). Entre los hindúes había una preocupación explícita por evitar que los jóvenes cayeran “presas” del Budismo, la Cristiandad, el Islam, el libertinaje y el alcoholismo. Conforme pasó el tiempo el sistema anglo-védico se convirtió en una

opción culturalmente segura para la creación de los verdaderos hindúes, pero que al mismo tiempo, era una institución que ofrecía perspectivas de éxito en el “nuevo mundo” (Jones 1976:78).

De acuerdo con Dhanpati Pandey (1972: 100) los objetivos del Colegio Dayanand eran:

- 1) Alentar, mejorar y hacer valer el estudio de la literatura hindú.
- 2) Alentar y hacer valer el estudio del Sánscrito y los Vedas.
- 3) Alentar y hacer valer el estudio de la literatura y ciencias inglesas, tanto teóricas como aplicadas.
- 4) Proveer los medios [necesarios] para dar educación técnica.

Tomando en cuenta estos objetivos, es posible argumentar que el colegio buscaba integrar los intereses del Arya Samaj en el progreso de la sociedad hindú (un “mejoramiento” a través del conocimiento del sánscrito, el estudio de la literatura religiosa, en particular los vedas) con el aprendizaje de la lengua inglesa y de conocimiento útil, todo esto bajo las nuevas condiciones que la presencia británica había creado. Jones (1976: 68-69) describe como la instrucción de la “verdad védica” era, junto con la enseñanza del conocimiento inglés, el núcleo ideológico del proyecto anglo-védico.

El programa de estudios original del Colegio Dayanand incluía las siguientes lenguas: sánscrito, hindú, inglés y persa. Se enseñaban asignaturas como Filosofía, Historia, Ciencia Política, Economía Política y Lógica. Además, se impartían ciencias como Física, Química, Botánica, Biología y Matemáticas avanzadas (Pandey 1972: 101; Jones 1976: 322). En el esquema escolar del Arya Samaj (en Jones 1976:322), es posible observar que hay un balance entre las lenguas y el resto de asignaturas, mientras que, sin llegar a ser predominantes, las ciencias comienzan a tomar mayor relevancia conforme se avanza a los grados superiores.

Es claro que el sistema de educación anglo-védico proviene íntegramente de la iniciativa privada hindú (en especial de grupos intelectuales y comerciales), por lo que es posible dar dos argumentos. Primero, que la política educativa del gobierno colonial y la consecuente incertidumbre sobre la educación superior que dicha política generaba (Jones 1976:70) contribuyeron a que la élite hindú, especialmente en el Punjab, buscara soluciones a sus necesidades educativas. En segundo lugar, la nueva idea de moralidad que Dayanand Saraswati propuso (el regreso a la pureza védica en la que no existían las prácticas socio-religiosas que criticaban los británicos), otorgaba una oportunidad de insertarse en las nuevas condiciones creadas por la presencia británica sin abandonar la fe hindú.

Precisamente porque el sistema de educación anglo-védico implicaba lidiar y promover ideas de moralidad, había entonces diferencias al interior del Arya Samaj. Los grupos opositores coincidían en la búsqueda de la regeneración social, la cultivación del carácter y el “mejoramiento” de la moralidad entre los hindúes. Sin embargo, existían tendencias opositoras, principalmente entre carnívoros y vegetarianos, así como anglicistas versus sanscritistas. La mayor controversia surgió en torno a la importancia e instrucción del inglés en el plan de estudios del sistema anglo-védico. Esta discusión provocó una lucha de poder al interior del Arya Samaj por el control de la escuela, el ala radical se oponía a la educación occidental, en su opinión ésta “arruinaba el alma de los indios” haciendo a los estudiantes irreligiosos (Pandey 1972:73).

El comité ejecutivo encontró una fuerte oposición en la figura de Guru Datta y el Jhelum Arya Samaj, que proponía un elaborado esquema de sánscrito, hindi y estudios védicos³¹. No obstante, fue la facción moderada de la organización, encabezada por Hans Raj y Lajpat Rai, la encargada del desarrollo del sistema de educación anglo-védico (Sarkar 1983: 75). El ala moderada fue la que estableció el exitoso programa de educación que combinaba la instrucción en ciencia moderna con la educación en sánscrito. La ciencia se hizo un tema tan importante para el Arya Samaj que comenzaron a enviar conferencistas en tours sobre ciencia y tecnología a lo largo del territorio (Prakash 1999:96).

De acuerdo con Jones (1976: 69-71) el movimiento educativo anglo-védico tuvo una gran aceptación por las siguientes razones: el creciente rechazo en contra del Islam, en tanto que civilización extranjera; la aceptación del papel de la cultura británica en el gobierno de la India; la combinación de la promoción del sánscrito como clave al pasado védico y la inclusión del inglés como llave al futuro. Es importante mencionar también que el éxito académico en el sistema anglo-védico y en el Colegio Dayanand cimentó las perspectivas de progreso económico y social de los estudiantes, un aspecto que definitivamente contribuyó a la popularidad del proyecto.

Por otro lado, Gyan Prakash (1999: 95-96) establece una relación entre el resurgimiento religioso y la construcción de la Nación india y la búsqueda de la identidad nacional. El autor toma a Swami Dayananda Sarasvati y el Arya Samaj como un ejemplo de un movimiento de renovación de la tradición y resurgimiento religioso que al afirmar la universalidad del conocimiento védico

³¹ Tiempo después las tendencias radicales decidieron iniciar otros proyectos educativos. Por ejemplo, la Universidad Gurukul Kangri en Haridwar, fundada por Swami Shradhanand en 1902, es la contribución más importante de la sección Mahatma, o vegetariana, del Arya Samaj (Pandey 1972: 102).

(argumentando que viajó de India a Egipto, de ahí a Grecia, después a Europa y finalmente al resto del mundo), reafirmaba también la autonomía y el derecho de India a convertirse en una nueva Nación.

Irónicamente la respuesta educativa del Arya Samaj, el sistema anglo-védico de educación, terminó por reforzar las nociones sobre la colonia que el Estado británico había construido, en especial aquella que concibe a India como un territorio dividido en comunidades religiosas, a las cuales los habitantes deben su lealtad. De este argumento se desprendía también que por lo tanto no existía una nación política, sólo comunidades; argumento que posteriormente utilizaron los británicos en contra de los movimientos nacionalistas.

Al igual que el Colegio de Aligarh, pero dirigido a los hindúes, El Colegio Anglo-védico Dayanand puede considerarse como una reacción política porque ofreció a los indios hindúes la oportunidad de insertarse en el régimen colonial sin dejar de la su fe. Por medio del colegio, jóvenes hindúes y sus familias intentaron mejorar o mantener su status social y económico, y al emplearse como administradores coloniales lograban adquirir ciertas posiciones de poder.

2.3 Las percepciones de la Educación y el Desarrollo a partir del Dominio Directo.

El Colegio de Aligarh y el Colegio Anglo-védico Dayanand son pruebas de cómo las tendencias educativas iniciadas a partir del Siglo XIX por la presencia británica en el Sur de Asia fueron asumidas, retomadas e integradas en los proyectos educativos indígenas. Podría parecer sorprendente que organizaciones de orígenes e ideologías tan diferentes como el Colegio de Aligarh y el Colegio Dayanand dieran tanta importancia a sus proyectos educativos. No obstante, considero que ambas coinciden porque son resultado de un mismo contexto socio-histórico y ambas constituyen una respuesta ante los retos planteados por el colonialismo. Asuntos como la Revuelta de 1857 y el consecuente dominio directo de la corona son los eventos y revoluciones que marcaron profundamente a los proyectos educativos surgidos a partir de esta época. Es inevitable notar cómo el discurso de ambos proyectos encuentra en la educación una herramienta para “progresar” y superar el atraso, al tiempo que no pretenden ignorar la presencia colonial sino beneficiarse del conocimiento occidental que conlleva, haciendo una síntesis cultural y aprovechando las oportunidades laborales que ofrece.

De manera operativa, y como prueba de la aceptación del domino británico, destaca especialmente que el Arya Samaj y el Movimiento de Aligarh coincidían en cuatro asuntos: 1) la necesidad de educar a ciertos sectores “atrasados” de la población (musulmanes o castas bajas); 2) la necesidad educar en lengua inglesa; 3) en el énfasis en la educación científica; y 4) que dieron continuidad a la implantación del modelo de enseñanza británico, caracterizado por su sentido de regularidad, cierta uniformidad, basado en exámenes y establecido en un edificio particular.

Resulta interesante que ambos proyectos incluyen en sus nombres originales la idea de combinar occidente y oriente. El Colegio de Aligarh fue también conocido como el *Muhammadan Anglo-Oriental College*, mientras que el Colegio Dayanand debemos recordar es el *Dayanand Anglo-Vedic College*. Esta coincidencia en el nombre se explica porque fueron colegios que intentaban una síntesis donde la importancia del inglés y del conocimiento occidental se combina con la tradición religiosa.

La concepción de que la colonia no estaba integrada por individuos, que era entonces una sociedad tradicional compuesta por comunidades, implicaba también que la presencia británica en India era una necesidad, que los indios no podían autogobernarse y que no tenían derecho a existir como nación. La dominación británica por lo tanto sentó las bases de un proceso de construcción de identidades “comunales” que eventualmente estimularían la edificación de una nación política, y en consecuencia, el derecho a buscar la independencia. Las organizaciones analizadas anteriormente y sus proyectos educativos, se enfocaron en su “comunidad”, reforzando así la idea de una India dividida. Resulta irónico que iniciativas como el Colegio de Aligarh y el Colegio Dayanand terminaron por reiterar la idea de que India estaba primordialmente compuesta por dos comunidades en competencia: musulmanes e hindúes (Kumar, R. 1969).

El “atraso” económico y social de los súbditos indios era otra de las características que justificaban el dominio británico. A partir del dominio directo de la corona, y como una prueba de la aceptación de la crítica británica a la sociedad india y al estatus de inferioridad de la misma, se generó en la entre los intelectuales indios una noción de progreso que puede considerarse como pre-marxista³², una noción

³² Cuando hablo de una noción de progreso “pre-marxista” me refiero a que en esta época la influencia de Karl Marx y su obra no habían impactado las nociones de progreso a las cuales se referían los intelectuales y reformadores indios decimonónicos. Con el paso del tiempo y con la influencia marxista, asegura Susobhan Sarkar (1981: 137), la noción de progreso se acercó más hacia una sociedad sin clases sociales. En otras palabras, hacia finales del siglo XIX y a lo largo del XX, la noción de progreso adquirió connotaciones marxistas, entre otras un Estado dirigido por el proletariado, cabe aclarar que cuando me refiero a las nociones de progreso en la India colonial post 1857, no hay implicaciones marxistas en las reflexiones de los intelectuales y reformadores indios de este periodo; posteriormente habrá una influencia socialista, muy clara por ejemplo en Jawaharlal Nehru.

que no implicaba avanzar hacia un Estado socialista, simplemente significaba avanzar hacia ciertos cambios sociales deseables.

Durante el siglo XIX el concepto de progreso adquiere ciertas connotaciones producto del dominio británico en el Sur de Asia. En India, progreso significaba también una regeneración moral-religiosa; ligado a esta concepción el progreso representaba superar la debilidad india en el ámbito público-político. El progreso implicaba además “ser moderno” en lo individual, y en lo colectivo parecerse más a las sociedades europeas, imitar a los británicos en lo que se les consideraba superiores (esto incluía una combinación de hablar inglés, ser racional, utilizar la ciencia y contar con poder tecnológico). En el contexto del colonialismo el progreso se convirtió también en una cuestión de status social, posición que finalmente se combinaba con la posibilidad de obtener mayores recursos económicos, que significaba simplemente acceder o mantener una vida mejor.

La falta de educación como causa del atraso es uno de los motivos que detonaron los esfuerzos educativos que derivaron en el Colegio de Aligarh y el Colegio Dayanand. Para el movimiento de Aligarh el atraso de la comunidad musulmana es el motivo principal. Similarmente, había entre los miembros del Arya Samaj una preocupación por el atraso de las castas bajas hindúes y de los intocables.

Considerando que dos movimientos tan diferentes como el Arya Samaj y el Movimiento de Aligarh tomaron la decisión de emprender proyectos educativos, es posible hablar de un consenso social en torno a la necesidad de la educación, en otras palabras, la aceptación de la necesidad de educar a ciertos sectores sociales considerados como “atrasados” (castas bajas e intocables). Si bien estas organizaciones tenían proyectos sociales diferentes, ambas iniciaron escuelas como una herramienta para promover los cambios sociales que creían precisos, como un camino para acercarse al progreso individual, familiar y social, pero también como una manera de forjar el carácter de los súbditos con base en cuestionamientos de tipo moral, y superar así la inferioridad de los indios, hindúes o musulmanes.

Los colegios discutidos revelan la íntima relación entre religión, moral y educación, los impulsores de los colegios de Aligarh y Dayanand coinciden también en su preocupación por no olvidar los valores religiosos de sus respectivas “comunidades”. En consecuencia, el tipo de educación que proponen no es plenamente una de tipo formal, sino de carácter más comprehensivo pues incluye una instrucción

moral y religiosa que considera los valores tradicionales que cada “comunidad” pensaba eran dignos de rescatarse.

De esta forma los proyectos educativos emprendidos por los indios contrastan claramente con el secularismo característico de las instituciones escolares gubernamentales. Los proyectos de Aligarh y Dayanand se oponen a una visión secular de la educación, demostrando no sólo la importancia de la fe, sino también la irrupción de ésta en el supuesto ámbito público y la falta de interés de la sociedad india en general en una reforma moral de tipo cristiano-protestante.

La búsqueda de la transformación social pasa también por un proceso de comparación política con la sociedad británica. Considerando el estado de sumisión de la India los proyectos educativos discutidos buscaban también la superación del atraso social y político frente a occidente, un aspecto que puede considerarse como semillero del movimiento nacionalista. Los colegios de Aligarh y Dayanand se insertan también en la búsqueda por superar dicho atraso, así como la inferioridad y la debilidad india, todo esto por medio de la apropiación del conocimiento y la razón occidentales, y su posterior propagación a través de la educación.

Al mismo tiempo, estas instituciones no se plantean obviar el dominio e impacto británicos sobre India, pretenden entonces llevar a cabo una síntesis de la tradición, musulmana o védica, y la “modernidad” (representada en la utilización del inglés como medio de instrucción y la importancia la ciencia). Esta síntesis permite decir que se ha dejado de pensar en cualquier restauración de un régimen político o social anterior, la presencia británica parece después de 1857 definitiva. La eminencia del régimen británico se puede observar en cómo estos proyectos educativos pretenden combinar valores religiosos con el conocimiento occidental, con el objetivo de producir a los “verdaderos” musulmanes o hindúes que, sin alejarse de su fe, puedan responder a las nuevas condiciones y competir con la otra comunidad por los recursos y oportunidades.

En un contexto donde por un lado, los sistemas de educación tradicional dejaron de ser efectivos al momento de buscar un empleo, y por otro lado, un nuevo grupo (conformado por los administradores, magistrados y abogados) emergió para beneficiarse de las oportunidades que el gobierno colonial ofrecía, la educación occidental cobró gran relevancia entre algunos sectores de la sociedad india, ésta educación ofrecía la membrecía a esa nueva élite y perspectivas de estabilidad económica; en otras palabras, se incrementó el interés indio en la educación occidental.

Obtener un empleo, que derivara en una consecuencia monetaria, fue un aspecto que jugó un papel determinante en el éxito y la continuidad del Colegio de Aligarh y el Colegio Anglo-védico Dayanand. Los proyectos educativos a partir de entonces requerían garantizar que sus alumnos serían exitosos en los exámenes departamentales y que eventualmente obtendrían un trabajo remunerado, de lo contrario serían instituciones que no trascenderían.

Es así como las reacciones indígenas en relación a la educación se enfocaron en el conocimiento occidental, dando continuidad a la tendencia de abandonar la educación tradicional (centros y métodos) y paulatinamente prescindir de la educación en lenguas vernáculas, que había sido ya de por sí abandonada por el gobierno; de esta forma, se reafirmó la prevalencia de la enseñanza del conocimiento occidental por encima del conocimiento tradicional.

En instituciones como el Colegio de Aligarh y el Colegio Anglo-védico Dayanand, surgió la idea y la práctica de que el conocimiento occidental sólo podía enseñarse en inglés y que las lenguas vernáculas sólo serían consideradas en una forma literaria y para la instrucción moral-religiosa. Entonces, estos proyectos educativos integraron al inglés como medio de instrucción y lengua principal, dando continuidad a la tendencia educativa dominante proveniente de la política educativa colonial.

Existe finalmente una importante contradicción, mientras intelectuales y gurúes como Sayyid Ahmad Khan y Dayanand Saraswati piensan en los sectores atrasados de sus comunidades, son los miembros socialmente prominentes de sus comunidades quienes se benefician de estas iniciativas educativas, contribuyéndose así a la formación de una élite vernácula bajo las nuevas condiciones que el colonialismo británico generó. De esta manera se reafirmó la tendencia iniciada por la Compañía, continuada por el dominio directo y retomada por los sectores educados de la sociedad india, de proveer educación occidental a los grupos de élite y desatender la educación de las masas.

Ahora bien, con el objetivo de contrastar los proyectos dirigidos para crear una burocracia, en el siguiente capítulo exploraré las iniciativas educativas de la élite nacionalista. Posteriormente, discutiré cómo las tendencias educativas creadas durante el periodo colonial, ya sean desde el Estado o desde la sociedad, tuvieron un impacto importante en la política educativa del Estado Nación indio.

Capítulo 3.

De la Educación Nacionalista a la Educación del Estado Nación Indio (1905-1956)

El objetivo central de este capítulo final es explorar cómo las tendencias educativas originadas durante el periodo colonial, consecuencia de la presencia británica y mediadas por las preocupaciones e intereses de ciertos sectores de la sociedad india, determinaron las políticas educativas del recién formado Estado Nación Indio en los primeros años de independencia. Para lograr esta tarea es necesario estudiar dos cuestiones de carácter político: en primer lugar, la relación entre educación y el discurso nacionalista, de la cual la educación se convirtió en una demanda política; en segundo lugar, cómo la educación entra en la política de Planificación del Estado Nación, es decir, cómo se relaciona el ámbito educativo con los planes económicos estatales.

3.1 Nacionalismo y Educación.

Los historiadores coinciden en que existe un vínculo entre el surgimiento de la “clase media” y el advenimiento del nacionalismo. En India los nacionalistas constituyeron un sector integrado por grupos que habían tenido un contacto temprano con el dominio británico, personas que en su mayoría vivían en las principales ciudades de las presidencias británicas: Calcuta, Bombay y Madrás (Banejee-Dube inédito).

Algunos autores argumentan que existe una relación entre la educación occidental y el nacionalismo, por ejemplo Shekar Bandyopadhyay (2010: 211) considera que la élite indígena estuvo expuesta a las ideas democráticas de occidente: bajo esta perspectiva algunos valores nacionalistas como la igualdad y la autonomía fueron una consecuencia de la difusión de la educación inglesa. No obstante, Gauri Viswanathan (1989:14) argumenta que la anterior es una forma de leer el nacionalismo indio como un producto no mediado del pensamiento inglés, una idea que implica que la educación británica tuvo un efecto emancipador, que liberó a los indios de una “falsa” conciencia, reemplazándola con conceptos ilustrados de justicia y libertad.

Aparna Basu (1974: 189) mantiene una postura que considera las diferencias políticas, económicas y sociales entre las diferentes presidencias de la India británica³³. Para la autora el surgimiento del nacionalismo es más complejo y no puede ser explicado en términos de un único origen. Basu (1974: 190) considera que la conexión entre la educación occidental y el surgimiento de movimientos políticos modernos en India consiste en que este tipo de educación indujo a los indios a formar un tipo de organizaciones que eran de una naturaleza diferente, formaciones que hasta ese momento no se habían visto en el Sur de Asia. Si bien ya existían organizaciones voluntarias con fines religiosos, los nuevos grupos tenían intereses seculares. Además, estas nuevas organizaciones fueron creadas con el objetivo de poner presión social en el gobierno para alcanzar algún fin social o político.

A partir de la década de 1870 surgieron diversas organizaciones seculares con fines políticos, tal y como señala Basu, en las tres presidencias británicas Bengala, Bombay y Madrás (Bose y Jalal 1998: 107; 115). Una de estas organizaciones fue el Congreso Nacional Indio (*Indian National Congress*), que desde su tercera sesión en 1887 y hasta la independencia, toma a la educación como una demanda. Los congresistas cuestionaban la calidad de la educación en India y aseguraban que el gobierno sólo impartía formas bajas de entrenamiento práctico, mientras que varios miembros veían en Japón y Alemania ejemplos a seguir (Kumar 1997: 208).

La Educación Nacional.

La llegada de la administración de Lord Curzon (1899-1905) incrementó la antipatía de la élite indígena en contra del gobierno. Fueron tres las controversias que confrontaron a ciertos sectores sociales con Lord Curzon: la decisión sobre la Corporación de Calcuta en 1899, a través del *Municipal Amendment Act*, que redujo el número de representantes electos en la provincia; el *Universities Act* de 1904, que hizo más fuerte el control estatal sobre la Universidad de Calcuta; y el *Indian Official Secrets Amendment* de 1904 que restringió la libertad de prensa (Sarkar 1983: 105; Bandyopadhyay 2010: 249).

³³ En el capítulo ocho del texto "The Growth of Education and Political Development in India, 1898-1920" Aparna Basu (1974) describe claramente el contexto de cada una de las provincias británicas en India: Calcuta, Bombay y Madrás, la autora explica como estas diferencias tuvieron un impacto en el nacionalismo desarrollado en esos lugares.

La decisión de Lord Curzon de dividir la provincia de Bengala (*Partition of Bengal*) desató en 1905 el movimiento social de mayor impacto en la colonia, el Movimiento Swadeshi, basado en el boicot de bienes e instituciones británicas (incluidas las instituciones educativas), un movimiento que dio paso al desarrollo de la educación nacional y el surgimiento de un conjunto de instituciones alternativas.

Profesionistas, estudiantes y la pequeña clase obrera de Calcuta y Bombay, se unieron alrededor de una causa común (Bose y Jalal 1998: 117; Bandyopadhyay 2010: 252). Bajo la bandera del Movimiento Swadeshi, surgieron a partir de entonces nuevas formas de resistencia, el boicot de los productos e instituciones británicas se constituyó en el eje de las protestas, y se acompañó además por una campaña a favor de la violación de las leyes injustas y del desarrollo de alternativas indígenas, entre ellas la creación de escuelas nacionalistas.

La decisión de dividir Bengala llegó en un contexto de descontento general por la falta de inclusión de los indios en el servicio civil (por ejemplo cuando se decide rebajar la edad máxima para la entrada de 21 a 19 años en 1876) y una insatisfacción general entre las clases educadas por el creciente desempleo (Sarkar 1983: 81). Similarmente, hacia principios del siglo XX, la educación ofrecida por el Estado colonial resultaba inadecuada e insuficiente, había sectores de la sociedad que la cuestionaban fuertemente y buscaban modos alternativos de instrucción, además se criticaba el excesivo gasto en el ejército en comparación con el gasto educativo (Bandyopadhyay 2010: 212-213).

En Bengala el movimiento Swadeshi demandó un mayor esfuerzo educativo por parte del gobierno colonial, las peticiones constituían un amplio espectro que va desde un mayor entrenamiento técnico hasta la promoción de la educación vernácula (Sarkar 1983: 117). Deepak Kumar (1997: 210) considera que el movimiento *Swadeshi* está relacionado con una búsqueda por la identidad y se identificó con dos determinaciones: la primera fue la promoción de la educación bajo ‘líneas y control nacionales’ con una referencia especial a las ciencias exactas y la tecnología; y la segunda fue la industrialización del país y el avance del materialismo.

En el seno del movimiento *Swadeshi* se consagró la idea de ligar la ciencia con el desarrollo. Kumar (1997: 210) señala que Pramatha Nath Bose, un geólogo bengalí, fue probablemente el

primero en hablar de “industrias basadas en la ciencia” y de la necesidad de remodelar los planes de estudio universitario para acomodarnos a las necesidades industriales.

Entre las primeras escuelas de corte nacionalista, destacan las iniciativas del Consejo Nacional de Educación (marzo de 1906), un cuerpo que estableció diversos proyectos educativos, entre ellos el Colegio Nacional de Bengala y el Instituto Técnico, éste último se convertiría en la actual Universidad de Jadavpur. En general los proyectos nacionalistas no atrajeron a muchos estudiantes, primordialmente por sus bajas expectativas laborales, por lo que muy pocos sobrevivieron (Sarkar 1983: 117).

Dentro de las escuelas nacionalistas destacan las iniciativas educativas del poeta, humanista y filósofo bengalí Rabindranath Tagore (1861-1941), entre ellas: la Brahmacharyasrama (1901), posteriormente titulada Patha-Bhavana (1925), y Santiniketan, esfuerzo que posteriormente se convertiría en la conocida Universidad Visva-Bharati. En diversos textos Tagore cuestionó la educación que proporcionaban los británicos, en especial la falta de un dominio de cualquier lengua, la falta de placer en la lectura y la memorización de los textos (Tagore: 1961: 39-48; Ghose 1966: 66-77). La propuesta educativa de Tagore favorecía la educación en inglés, aunque argumentaba que dejar de lado la lengua materna tendría efectos nocivos en los estudiantes, consideraba que la universalización de la educación no sería posible a menos que la lengua materna fuera el medio de instrucción (Gandhi, Tagore, Bhattacharya 1997: 602; Visva-Bharati 2011; Cenkner 1976: 43-59; Tagore 1961: 40).

El movimiento *Swadeshi* no sólo demuestra la importancia de la educación para la élite intelectual india, es también importante por el énfasis que hace en la enseñanza de educación técnica, y por ligar esta educación a la necesidad de industrializar al país, tendencias que trascenderán y determinarán los movimientos políticos posteriores y la política educativa postcolonial.

Conforme pasó el tiempo el bajo crecimiento económico, el nulo desarrollo social y el limitado nivel de educación occidental se constituyeron en las principales críticas de los nacionalistas hacia el Estado colonial. La cuestión educativa vuelve a ser un tema central durante el Movimiento de No Cooperación (1921-22), para este momento la fase moderada del Congreso ha quedado atrás y M. K. Gandhi se ha convertido en el máximo líder político, incorporando a las

masas a esta organización, llamando al pueblo indio a una no-cooperación absoluta: para él la participación en cualquier institución colonial permitía la presencia británica en India. El Movimiento de No Cooperación se caracterizó por la unidad “comunal” (entre hindúes, musulmanes y sijs) y la no violencia, *ahimsa* (Bose y Jalal 1998:137).

Sumit Sarkar (1983: 204) asegura que en la primera fase del movimiento, entre enero y marzo de 1921, fueron dos los sectores que participaron con más entusiasmo, los abogados que dejaron su práctica legal y los estudiantes, quienes abandonaron las escuelas y colegios gubernamentales. Los principales voluntarios del programa de tejido de algodón – *Charkha* –, fueron los estudiantes que veían en esta forma de resistencia un símbolo de identificación con las masas rurales y un camino al *Swadeshi*. Sarkar (1983: 206) considera que el boicot educativo fue el más efectivo, aunque se concentró en el nivel universitario y fue prácticamente nulo en el nivel básico.

En este periodo también se crearon universidades de corte nacionalista, en los primeros años de la década de 1920 surgieron dos que por su trascendencia merecen mencionarse: la *Jamia Millia Islamia*, creada en 1920 en Aligarh y posteriormente trasladada a Delhi, fue la opción educativa que los líderes musulmanes, al unirse a Gandhi, dieron a los estudiantes que boicoteaban la Universidad de Aligarh; y la *Kashi Vidyapith* (1921), institución de la cual surgieron nacionalistas prominentes de Uttar Pradesh (Hoerber y Rudolph 1972:20).

Rabindranath Tagore, desalentado por la experiencia del Movimiento Swadeshi, fue una de las pocas voces que se opusieron al boicot educativo, principalmente porque no se ofrecían otras alternativas educativas y argumentando que éste “sacrificio” no llevaría a la libertad sino a la auto-atrofia (Bose-Jalal 1998:139). En Mayo de 1921 Tagore publicó sus reflexiones sobre el Movimiento de No Cooperación (Gandhi, Tagore, Bhattacharya 1997: 54-62), inspirado en su correspondencia con Gandhi, el poeta manifiesta abiertamente su rechazo a que los estudiantes boicotearan las escuelas: “La idea de la no cooperación es un ascetismo político. ¿A qué fin están nuestros estudiantes ofreciendo su sacrificio? No a una completa educación sino a una no-educación”. Para Tagore el boicot educativo era una abstracción que ignoraba la realidad, una alternativa que perjudicaría a los jóvenes.

La otra personalidad relevante en el ámbito educativo fue Gandhi mismo. Años después del Movimiento de No Cooperación, Gandhi tendría la oportunidad de concretar sus reflexiones y experimentos educativos en el Esquema de Educación Wardha (*Wardha Scheme of Education*), formulado como resultado de la conferencia educativa de octubre de 1937. El esquema incluía tres principios: 1) Educación gratuita y obligatoria a nivel nacional con duración de siete años; 2) el medio de instrucción debe ser la lengua materna; y 3) la educación debe girar en torno a un trabajo manual y productivo (Ramanathan 1962:3; Mohanty 2011:70).

El modelo de educación de Gandhi debe considerarse como una parte esencial de su programa político, cuyo objetivo era proveer los medios necesarios para satisfacer las necesidades de otros y de esta forma liberarse de toda forma de servilismo y dominio. El esquema de Gandhi, asegura Allen (2007: 294), se preocupaba por la formación del carácter indio (el desarrollo del coraje, la fuerza, la valentía, la virtud y el trabajo desinteresado), un aspecto en el que coincide con proyectos previos como los colegios de Aligarh y Dayanand. El modelo educativo de Gandhi debe de ser también entendido en relación con su propuesta alternativa de desarrollo, que se caracterizaba por ser ecológicamente sustentable y orientada al trabajo³⁴. Además, es necesario tomar en cuenta la importancia de la no-violencia, es decir, la educación para la paz³⁵.

La importancia que Gandhi le otorgó al trabajo en su modelo educativo despertó una controversia, algunos críticos consideraban que esto llevaría a la explotación infantil. Para Battacharya (Gandhi, Tagore, Bhattacharya 1997: 604), Gandhi puede entenderse como el único líder nacionalista que tenía la sensibilidad y podía ver el punto de vista de las familias trabajadoras, su esquema se oponía a las máquinas y la industrialización. Gandhi no piensa en preparar a las masas para educación superior, propone prepararlos para trabajos manuales, una propuesta que tiene que ser entendida desde la perspectiva de un hombre que busca dar una solución útil, práctica y nacionalista.

³⁴ Vasant Kumar Bawa (1996) propone esta forma de entender al concepto de desarrollo y presenta como influyó en algunos personajes, científicos y burócratas en el siglo XX.

³⁵ Douglas Allen (2007) presenta un artículo titulado "*Mahatma Gandhi on Violence and Peace education*", donde explora la Educación para la Paz contenida en los textos escritos de Gandhi.

3.2 Educación en la India Independiente.

No obstante, las visiones de Tagore y Gandhi no llegaron a ser tan relevantes para el Estado Nación indio. Son las ideas de Jawaharlal Nehru, sustentadas en su posición como Primer Ministro y figura política dominante, las que se imponen. Nehru era un nacionalista, un socialista y un líder comprometido con el secularismo, es también considerado como un devoto del humanismo científico (Gosh 1991:107). Es posible decir que se trata de un hombre moderno que, influenciado por la autoridad del conocimiento y la razón occidentales, impulsará la modernización de India y promoverá la ciencia. La perspectiva educativa de Nehru estaba definida por su ideología y se caracterizaba por una tendencia realista y práctica de la educación.

Nehru (2004: 567) argumentaba que India debía abrazar la modernidad sin olvidar la sabiduría tradicional y consideraba que India necesitaba apropiarse de los logros de la raza humana. La ciencia representaba el logro occidental más importante: “El acercamiento y temperamento científicos son, o deberían ser, una forma de vivir, un proceso de pensamiento, un método de actuar y asociarse con los otros hombres” (Nehru 2004:271). Nehru tenían una mente científico-moderna y creía en el valor de la ciencia para reformar a las personas, hacía un énfasis especial en el eficiente entrenamiento en habilidades y conocimiento combinado con el enriquecimiento de los hombres y mujeres en la sabiduría y el humanismo.

Nehru, como los impulsores de los proyectos educativos de Aligarh y Dayanand, intentó construir un lazo entre ciencia-tecnología y algunos valores moral-religiosos, pensaba que el “elemento espiritual” podía prevenir el desastre al que el progreso puede llevar, una visión pesimista influenciada posiblemente por las guerras mundiales. Similarmente, Nehru esperaba que las instituciones educativas dotaran de cierta sensibilidad social a los estudiantes que los iluminara en valores como la caridad, la compasión y el entendimiento humano (Gosh 1991:109-111).

Al analizar los discursos de Nehru (1950) entre 1946 y 1949, en medio del trauma de la partición y una vez en el poder, es claro que el Primer Ministro no sólo veía en la educación la vía para modernizar a la nación, además la consideraba una herramienta para terminar con el atraso, las jerarquías de la casta y el comunalismo. Nehru analiza a la ciencia en oposición a la religión, a la

cuál consideraba emocional, basada en la intuición; productora de ignorancia, intolerancia, credulidad, superstición e irracionalidad.

El compromiso de Nehru con la ciencia y el secularismo continuó después de la independencia. En un discurso en la Universidad de Allahabad, diciembre de 1947, al hablar de la importancia de las universidades, Nehru (1950: 115) aseguró que era un devoto de la ciencia y que el mundo sería finalmente “salvado” a través del enfoque y método científico. En enero de 1948, en el contexto post partición y desde la Universidad de Aligarh, Nehru (1950:123) aseguró que la educación tenía por objeto liberar el espíritu del hombre y no aprisionarlo en marcos tales como el comunalismo religioso.

Después de la independencia, el gobierno de Nehru enfrentó tendencias que buscaban impartir instrucción religiosa en las escuelas públicas, afrontó también a otros grupos que si bien se oponían instrucción religiosa, solicitaban algún tipo de educación moral y espiritual. El compromiso secular de Nehru, como Primer Ministro, se demuestra porque su gobierno decidió inculcar valores éticos y promover la educación científica, al tiempo que permitió a las escuelas privadas impartir la educación religiosa que los grupos buscaban; dando así continuidad a la política de neutralidad religiosa del gobierno colonial (Gosh 1991: 143) y a la tendencia social, iniciada hacia finales del siglo XIX y discutida en el capítulo anterior, de generar modelos educativos que sintetizaban educación occidental y valores religiosos.

Vale la pena señalar que la visión educativa de Nehru, como una herramienta para la transformación social, se derivó de las ideas socialistas del papel del Estado en general, y del rol estatal como educador en particular. La perspectiva de Nehru se relaciona con las ideas del teórico francés Louis Althusser (1971:143) la educación es uno de los aparatos ideológicos del Estado, se trata de instituciones que tienen ver con el ámbito privado y que se basan en una determinada ideología (usualmente la ideología de la élite gobernante) para determinar la conducta de los sujetos del Estado. Para Althusser los individuos se comportan de tal manera que adoptan actitudes y participan en ciertas prácticas que son aquellas en las que el aparato ideológico depende³⁶.

³⁶ Louis Althusser (1971: 137-177), como teórico marxista, concibe al Estado como un ente represivo, además sigue la distinción clásica entre Poder del Estado y Aparato del Estado. Sin embargo, agrega que el Aparato del Estado tiene dos cuerpos: uno de instituciones represivas (que incluyen el gobierno, la administración, el ejército, la policía, las cortes, las prisiones, entre otros),

Nehru y muchos otros depositaron en la educación en las ciencias y humanidades occidentales sus esperanzas para reformar el carácter de la sociedad india, la educación era entonces una herramienta para sacar del atraso, la pobreza, la ignorancia, la superstición y la religión a ciertos sectores sociales. En este contexto el Estado Nación se institucionalizaría como un agente educador de la sociedad, la educación sería un aparato ideológico que ayudaría a determinar la conducta de los ciudadanos.

Como podemos observar la educación es un asunto que ha acompañado al nacionalismo desde su formación. Como demanda nacionalista la educación ha sido parte de la crítica al estado colonial y ha sido una cuestión clave desde el Movimiento Swadeshi de 1905, cuando el boicot educativo se convirtió en una forma de protesta y resistencia ante el régimen británico. Así mismo, la educación ha estado presente en el discurso y reflexiones de prominentes líderes nacionalistas como Gandhi y Nehru, debido a que la educación está íntimamente relacionada a las ideas de la Nación en tanto que es formativa del carácter. Resulta ahora pertinente enfocarse en las diferentes iniciativas educativas y de desarrollo emprendidas por la élite postcolonial.

3.3 Planificación y Desarrollo.

La desindustrialización, el bajo crecimiento económico, la pobreza y la falta de educación fueron temas que los nacionalistas utilizaron para criticar al gobierno colonial. Partha Chatterjee (1999: 276) asegura que para 1940 el argumento dominante en contra del dominio colonial era que éste régimen impedía el desarrollo de India, el movimiento nacionalista estaba entonces justificado porque representaba una necesidad histórica para el desarrollo nacional. Jawaharlal Nehru (2004: 505), la figura política dominante del periodo postcolonial, escribió en *The discovery of India* (publicado en 1946) que durante el dominio británico “El crecimiento industrial fue frenado y como consecuencia el crecimiento social fue también detenido”. Al establecer una relación entre el desarrollo y la independencia, no sólo se justificaba la lucha por la autonomía política, esta

llamado Aparato Represivo del Estado; y otro de instituciones ideológicas (religiones, familia, las legales, el sistema político, los sindicatos, las comunicaciones y las culturales), que se conocen como Aparatos Ideológicos del Estado. Tres son las diferencias entre ambos aparatos, el aparato represivo es una unidad, pertenece al dominio público y funciona por medio de la violencia; mientras tanto el aparato ideológico es una pluralidad, pertenecen al dominio privado y se basan en la ideología.

relación sentó también las bases de un sistema político en el cual el Estado se convertiría en el agente central de la economía.

Una vez en el poder los líderes nacionalistas se vieron en la necesidad de enfrentar las demandas a favor de la educación y el desarrollo, es así como la conexión entre las demandas nacionalistas y planificación postcolonial comienza a tejerse. En los primeros años del Estado-Nación indio el instrumento político, económico y estratégico que la élite postcolonial encontró para encaminar el discurso desarrollista fue la planificación. Para Partha Chatterjee (1999) la planificación se convirtió en un instrumento de la política no sólo para conseguir las metas de crecimiento económico y desarrollo, sino también para llevar a cabo sus intereses de dominación política, todo esto sustentado en la creencia de que la planificación era una herramienta racional, científica, legítima y por lo tanto el mejor instrumento para conseguir dichos fines³⁷.

En consecuencia, en India se planteó un modelo de economía mixta que combinaba la intervención estatal con la participación capitalista³⁸. El modelo de desarrollo adoptado en la llamada “Era Nehru” fue de industrialización por medio de la sustitución de importaciones dirigida por el Estado, donde se buscó la expansión de las industrias de aldea y pequeña escala, y además se trabajó en una reorganización del sector agrario (Frankel 2010: 120; Kohli y Mullen 2003: 198). En suma, la planificación se convirtió en el instrumento político-económico que permitió al nuevo Estado abordar y encaminar una solución a las demandas surgidas en la lucha por la independencia y de igual manera, como discutiré en este trabajo, permitió a la élite fortalecerse y mantener control del Estado.

En este contexto la élite postcolonial se autoconcedió el derecho de determinar el interés general de la nación, hasta cierto punto es posible decir que los líderes estaban convencidos de que sus demandas representaban íntegramente dicho interés. Como consecuencia, la administración del desarrollo se ejecutaría fuera del proceso de la política representativa (Chatterjee 1999: 276-279).

³⁷ Chatterjee (1999) deja en claro que la relación entre la élite nacionalista y la planificación tiene antecedentes desde la última fase del periodo colonial. El Partido del Congreso se interesó en la planificación desde la resolución del Comité de Trabajo (*Congress Working Committee*) de agosto de 1937, que designó a un grupo de expertos para trabajar en el Comité de Planeación Nacional (*National Planning Committee*), organismo encabezado por Jawaharlal Nehru.

³⁸ El modelo mixto se explica por la existencia de tendencias ideológicas contrarias al interior del Partido del Congreso y la presencia de grupos tanto de izquierda como conservadores, un asunto al cual me referiré más adelante.

Al tener la potestad sobre el interés de la nación, la élite gobernante interpretó las cuestiones de desarrollo y de bienestar como un ámbito que no requería ser debatido en el Parlamento y que tampoco necesitaba la participación de la sociedad civil u otros actores políticos.

Las autoridades encargadas de la planificación se conformaron en el ente que representaba la conciencia racional del Estado (Chatterjee 1999: 279), en otras palabras, el reducido número de personas involucradas en la planificación eran los únicos que tenían la legitimidad para tomar decisiones racionales y científicas relacionadas al desarrollo.

Es posible decir que se produce una relación de dominación entre el Estado, que planifica y ejecuta las políticas de desarrollo, y la población que las reciben. Con la conformación de un “cuerpo de expertos” el Estado legitima y reivindica su exclusivo derecho a establecer el interés de la nación, la superioridad estatal se basó en el conocimiento racional que distinguía a los científicos y expertos. Así mismo, las autoridades planificadoras sirvieron también para generar una relación de subordinación con el resto de la población.

De acuerdo con Partha Chatterjee (1999: 273) las características sobresalientes de la planificación en India fueron:

1. La planificación aparece como una forma de determinar la política estatal a nivel nacional.
2. La conformación de un grupo de expertos como rasgo distintivo.
3. La planificación queda fuera de la política, es un asunto exclusivo del Estado y en consecuencia propio de la élite en el poder.

Es posible agregar una cuarta característica, el autoritarismo en relación con el número de personas que tomaban decisiones sobre la planificación. A la muerte en 1950 de Sardar Vallabhbhai Patel (sobresaliente, aunque menos conocido fuera de India, nacionalista y líder del Congreso, considerado como un político práctico y cercano a los intereses de grupos terratenientes y de negocios), y hasta su muerte en 1964, la posición dominante de Nehru permitió que no más de veinte personas participaran en la planificación de la política económica y social de India (Frankel 2010: 114). La toma de decisiones respecto a la planificación económica es sumamente cerrada y limitada a un grupo muy pequeño.

Resulta ahora conveniente discutir cómo la elite nacionalista liga el desarrollo con la industrialización del país. Esta relación es importante porque la educación, como un signo o un distintivo de desarrollo, quedó inserta en la planificación económica, y como veremos más adelante, jugó un papel relevante en el sistema económico indio.

Mario González (2008: 187) sugiere que la autosuficiencia era uno de los objetivos principales del Partido del Congreso (que cambió su nombre en 1947), porque India, en su percepción, había experimentado un proceso de desindustrialización severa durante el periodo colonial, lo que hacía la generación de industrias necesaria. Incluso, el gobierno independiente utilizó su política exterior para relacionarse con los países que tenían alguna tecnología de su interés. Los líderes nacionalistas se plantearon la industrialización del país como meta económica, al tiempo que consideraban que ésta era la vía más pertinente para promover el desarrollo. De esta forma la planificación se basó en una estrategia de sustitución de importaciones y en la expansión de las industrias de aldea y pequeña escala (Frankel 2010: 120).

Resulta sumamente importante establecer que los líderes nacionalistas entendían al desarrollo como una consecuencia de la industrialización. En ocasiones parece no distinguirse uno del otro, una equiparación que permitió a los grupos conservadores del Congreso insertar sus demandas a la ideología desarrollista y que contribuyó a ligar a la educación con la planificación económica. Nehru es uno de los personajes que relaciona directamente el desarrollo con la economía planificada. En *The Discovery of India* (2004: 557) el primer Primer Ministro argumenta que el éxito la planificación económica “[...] debe inevitablemente depender no sólo en la producción sino en una apropiada y equitativa distribución de la riqueza creada”.

La visión de desarrollo de Nehru tenía tres elementos: la modernización de la economía, autosuficiencia y un patrón socialista de sociedad con equidad y justicia social (Sengupta 1998:120). Cuando Nehru habla de modernización se refiere a la industrialización de India como base de la política de desarrollo. La Industrialización también era vista como la mejor respuesta al desempleo; se esperaba que la industrialización elevara la productividad, generando un excedente que podría ahorrarse, acumularse o invertirse (Sengupta 1998:121). Por lo tanto, la transferencia laboral del sector agrícola al industrial se consideraba desarrollo, es decir, significaba un avance.

Las ideas de Nehru fueron plasmadas en el modelo económico de P. C. Mahalanobis, bajo este esquema un incremento en la inversión en industrias de bienes de capital, es decir, producir máquinas con el fin de acelerar el crecimiento del PIB, llevaría eventualmente al aumento de la producción de bienes de consumo (Sengupta 1998: 122).

Como se ha previamente mencionado, debido a que se adjudicó gran importancia a la planeación en el concepto de desarrollo, la Comisión Nacional de Planificación (1951) se encargó de cuestiones educativas por medio de las proyecciones presupuestales. De esta forma los Planes Quinquenales tuvieron una sección específica relacionada con la educación (Biwas y Agrawal 1986: 693).

El capítulo XXXIII del Primer Plan Quinquenal (1951-56), dedicado a la educación (disponible en: Biwas y Agrawal 1986: 693; MHRD 2011b), es sumamente importante para nuestros propósitos porque sienta las pautas educativas del Estado Nación indio. En este documento la comisión establece que es necesario reorientar y expandir el sistema educativo, consolidar la educación secundaria y universitaria, proveer educación para mujeres especialmente en áreas rurales y ayudar a los “estados atrasados”. Destaca también que el gobierno central se desentendió oficialmente de la educación pre-escolar por la falta de fondos; que si bien se reconocía la importancia de la educación primaria, delegó esa responsabilidad a los estados, solicitándoles no abrir nuevas escuelas sino concentrarse en las ya existentes; e incluso pretendía resolver los problemas de sobre cupo de la educación universitaria con la aplicación de exámenes de selección más estrictos, “[...] para que no se le permita a nadie acceder a la educación superior si no está en condiciones de beneficiarse de ella” (MHRD 2011b).

Por otro lado, es necesario hablar de la relación entre ciencia y desarrollo, merece ser mencionado cómo el prestigio del conocimiento occidental, la autoridad de la ciencia y la idea de modernidad, papables en las demandas educativas nacionalistas y en las iniciativas escolares de las élites indígenas, tuvieron un impacto importante en las políticas económicas y la visión de progreso de líderes nacionalistas como Nehru³⁹. El fin del colonialismo no implicó el fin de la exaltación y admiración decimonónicas de la ciencia occidental, por el contrario ésta se confirmó

³⁹ Los personajes clave en la relación entre política y ciencia fueron Jawaharlal Nehru, el astrofísico Meghnad Saha y el físico nuclear Homi Bhabha, ellos creían que el desarrollo y el progreso nacionales se lograrían a través del conocimiento, la tecnología y la industrialización (González 2008:188-192).

como un mecanismo que podía resolver los problemas de los países recientemente independizados, en una herramienta para conseguir el progreso y el desarrollo nacionales (González 2008: 188).

De acuerdo con Mario González (2008:186), en 1947 el Partido del Congreso definió que “la ciencia ‘moderna’, la tecnología ‘occidental’ y la industrialización” serían las bases de una nación democrática, moderna y secular. Estos objetivos, asegura González, eran el resultado de las recomendaciones emitidas por el Comité de Planificación Nacional, fundado en 1938 y renombrado como Comisión de Planificación Nacional en 1947. Más adelante la ciencia no sólo se verá como un instrumento de industrialización y herramienta en la solución de los problemas, sino también como un instrumento de la seguridad nacional.

3.4 Planificación y Educación.

Jandhyala, Tilak y N. V. Varghese (1991) argumentan que el objetivo del desarrollo educativo en India fue promover y sostener un autoconfiable desarrollo socioeconómico. La expansión de la educación no era sólo una demanda nacionalista, se concebía también como una necesidad para detonar el desarrollo, pero sobre todo para estimular el crecimiento económico. Es posible argumentar que relación con el desarrollo hizo de la educación un ámbito susceptible de ser planificado, pero además la hizo un sector susceptible de ser armonizado con los planes económicos. En otras palabras, se planifica la educación porque es un ámbito estrechamente relacionado con el desarrollo y el esquema de economía mixta.

La idea de la educación como instrumental para el desarrollo se refleja en la concesión de privilegios para la educación superior a costa de la educación básica. La importancia de la educación superior se refleja en el hecho de que la primera comisión educativa⁴⁰, la Comisión de Educación Universitaria (*University Education Comission*, 1948-49) fue diseñada exclusivamente para enfocarse en la educación superior (Kumar 1998: 1393; Gosh 1991:143). Suresh Chandra Ghosh (2000:178), asegura que la educación universitaria se consideraba

⁴⁰ Esta Comisión es consecuencia de una serie de instituciones creadas durante el colonialismo británico, entre otras: la Comisión de Educación de 1882; la Comisión de Universidades (*University Comission*) de 1902; la Conferencia Imperial de 1911; la Comisión de la Universidad de Calcuta de 1917; la Junta Central Consultiva de 1944 (*Central Advisory Board*); y el Comité de Subvenciones Universitarias de 1946 (*University Grants Committee*).

esencial para cumplir las demandas de recursos humanos técnicos y científicos para el desarrollo socioeconómico del país.

La Comisión estaba presidida por el Dr. S. Radhakrishnan, filósofo y primer presidente de India, estaba también integrada académicos de diversos ámbitos que se caracterizaban por estar relacionados con la política o la burocracia. Los miembros de esta comisión fueron: Dr. Tara Chand, consejero educativo del gobierno de India, Dr. James F. Duff de la Universidad de Durham, Dr. Zakir Hussain de la Jamia Millia Islamia y vicepresidente de la Universidad de Aligarh, Dr. Arthur E. Morgan expresidente del Colegio de Antioch, Dr. A. Lakshmanaswami Mudaliar de la Universidad de Madrás, Dr. Meghnad Saha decano de Física y presidente del consejo de ciencias de la Universidad de Calcuta, Dr. Karm Narayan profesor de Zoología de la Universidad de Lucknow, Dr. John J. Tigert antiguo comisionado de educación de los Estados Unidos y Shri Nirmal Kumar Sidhanta profesor de Inglés y decano de la Facultad de Artes, Universidad de Lucknow (MHRD 2011).

La también conocida como Comisión Radhakrishnan retomó las tendencias del Primer Plan Quinquenal: recomendó el desarrollo del conocimiento en áreas como la agricultura, la medicina, la ciencia, la tecnología, el comercio, el derecho y la pedagogía. Estableció también la importancia del inglés como medio de instrucción en la educación superior. Así mismo, desestimó la enseñanza de cualquier religión en las instituciones controladas o financiadas por el Estado. En materia de responsabilidad fiscal y administrativa, determinó las funciones de la Unión y los estados (Ghosh 2000: 178-181; Srivastava 1963: 335-342; MHRD 2011).

La creación de organismos oficiales encargados de elaborar reportes continuó (Ghosh 2000 181–211), la Comisión Radhakrishnan recomendó al gobierno indio atender la educación secundaria, como resultado se creó en 1952 la Comisión Mudaliar (*Secondary Education Commission*), la última comisión creada durante la llamada “Era Nehru”. Posteriormente, se organizó en 1964 la Comisión de Educación bajo la presidencia del Dr. D.S. Kothari. Hasta 1986 se estableció la primera Política Nacional Educativa, que se destaca por contar con la aprobación del Parlamento, a partir de entonces han surgido una serie de comités que han estado sujetos a la alternancia política en el gobierno indio (Ghosh 2000: 195-211).

La importancia de la educación superior se demuestra en el hecho de que, en los primeros años de independencia, prácticamente la mitad del gasto nacional en educación superior provenía del presupuesto gubernamental, mientras que cerca del 40% provino de organizaciones locales y el resto de las cuotas (Jandhyala, Tilak y Varghese 1991: 88). A partir del segundo plan quinquenal (1956-61) se aumentó substancialmente el gasto en educación superior, presupuesto que permaneció alto hasta principios de los ochentas, todo esto a costa de la educación básica (Kumar 1998:1393).

La Constitución estableció las pautas educativas en India, el artículo 45 (disponible en Sharma y Sharma 2000: 189) determinó que el Estado proveería educación gratuita y obligatoria para todos los niños hasta que cumplieran catorce años. Más allá de los artículos constitucionales, se estableció un sistema educativo con un periodo de doce años de educación preuniversitaria, medida conocida como “10+2”, que consistía en diez años de educación básica más dos de educación secundaria superior (Ghosh 1995: 175).

Siendo la educación relevante para en el desarrollo, la Unión (en tanto que centro representante del Estado Nación) controlaría la participación de los estados en de la política educativa. La educación superior se centralizó, con la Unión como agente dominante, mientras que la educación básica se hizo responsabilidad de los Estados. Los orígenes de la descentralización educativa se encuentran en el *Government of India Act* de 1935, despacho colonial que estableció la llamada Autonomía Provincial (*Provincial Autonomy*) y que colocó en las administraciones provinciales la responsabilidad educativa (Ghosh 1995: 158-173; Naik y Nurullah 1992: 363-366). En la India post-1947 el artículo 351 de la Constitución (disponible en Sharma y Sharma 2000: 189) encargaba a cada estado y a cada autoridad local la instrucción de la educación primaria en lengua vernácula. Este mismo documento estableció una lista de funciones de la Unión, una lista de funciones de los estados y una lista de funciones concurrentes (Ghosh 1995: 176-177).

Un aspecto que resta discutir es cómo la planificación incluía la protección de los intereses privados indios. Existieron dos directrices que determinaron la política económica del Estado, por un lado, los principios socialistas de propiedad estatal, regulación y control de los sectores clave de la economía; por otro lado, la tendencia a perseguir políticas económicas liberales e incentivos a la inversión privada. Las garantías a los grupos de intereses comerciales e industriales, que

implicaban sobre todo la creación de un ambiente favorable para la inversión privada (que estaba cerrado a la competencia extranjera), fueron expresiones de la tendencia económica liberal al interior del Partido del Congreso (Frankel 2010: 71).

La tendencia liberal era defendida por Sardar Vallabhbhai Patel, quien representó los intereses de las coaliciones conservadoras (terratenientes y hombres de negocios), quien fue un personaje que hasta su muerte en 1950 compartió con Nehru responsabilidades y funciones de gobierno (Frankel 2010: 73). Además de las disposiciones constitucionales, por ejemplo la protección a las empresas indias o la garantía del Estado de excepción (Emergencia), los grupos conservadores se beneficiaron de la reducción de impuestos directos a los ingresos personales y corporativos mayores ochenta millones de rupias indias (ocho *crores*); y la garantía de que las empresas no serían nacionalizadas (Frankel 2010: 76).

Es importante decir que la confrontación entre las dos tendencias económicas al interior del Partido del Congreso se resolvió, por decirlo de alguna forma, en un modelo de desarrollo con las siguientes características: favorecía al empresariado urbano al enfocarse en la industria; pretendía elevar la producción agrícola por medio de la tecnología beneficiando a los grandes productores; y utilizaría a la educación superior como una herramienta de generación de recursos humanos, al tiempo que le proporciona a los grupos de poder una forma barata de auto-perpetuarse al proporcionarle fácil acceso al mercado laboral exclusivo para profesionales.

Dada la cercana relación entre educación y desarrollo, ésta comenzó a percibirse y tratarse como un insumo de la producción económica, existe una tendencia entre algunos investigadores ⁴¹ a considerar la educación como un elemento más del proceso económico. Estos autores se preguntan cuál es la tasa de retorno de la inversión en educación, se cuestionan cuánto es pertinente invertir en función de posibles beneficios económicos. Detrás de estos enfoques existe una visión materialista de la educación, que la conciben como una variable cuyo objetivo central es atender las demandas del proyecto económico. Si la educación está diseñada para responder a las necesidades de la economía, entonces la educación superior es una “fábrica” de recursos humanos que los planes económicos proyectan para el futuro inmediato y a mediano plazo. De esta forma los planes económicos, los objetivos de desarrollo y la educación (sobre todo la profesional) son piezas de un mismo ensamble.

⁴¹ Es posible por ejemplo leer el texto editado por Joseph di Bona (1974), y el de S. Prakash (1978).

Los grupos empresariales y las tendencias conservadoras al interior del Partido del Congreso coinciden en que la educación es un insumo a la producción. Esta idea no es del todo explícita, se observa en las demandas nacionalistas a favor de la educación enfocada a la ciencia y la tecnología. En concreto esta visión de la educación es conservadora ya que, en tanto que una herramienta de la producción, la educación sirvió para dotar a la economía de uno de los elementos indispensables de la industrialización, la generación de recursos humanos altamente calificados.

La educación superior en India hizo un énfasis especial en la ciencia y la tecnología, específicamente en ingenierías, porque los planes de industrialización requerían de profesionales que generaran, operaran y continuaran con esa planificación. El gasto en educación superior queda entonces como una inversión económica. En segundo plano quedan los valores que podrían atribuirse a la educación (equidad, redistribución de recursos, formación cívica y ética de la población entre otros). Lo importante es entonces que la educación superior le sirva a la economía, legitime al Estado y consecuentemente mantenga el equilibrio de poder.

Una prueba de la hegemonía del pensamiento desarrollista en la India independiente, y de la visión materialista de la educación, es la desatención de la educación básica, un asunto que a continuación discutiré. En los primeros años de independencia no hay un gasto importante estatal importante en educación básica (Kohli y Mullen 2003: 208), el Primer Plan Quinquenal menciona que entre 1949 y 1950 sólo el 32.4% del total del gasto en educación correspondió a la educación primaria (MHRD 2011b). Diversos autores coinciden en que las metas en educación básica no se han logrado a lo largo de los años (Banerjee y Duflo 2011: 71-101; Dreze y Sen 2011:14; Guha 2011:468; Majumdar 1998:303)⁴². Otra variable a considerar es el crecimiento del número de instituciones de educación superior y el incremento de la matrícula de estudiantes universitarios, ambos considerablemente mayores que cualquier otro nivel (Kumar 1998: 1393).

Un asunto que debe ponderarse es que la educación superior ayuda a la élite a reproducirse. Los sectores dominantes y económicamente más fuertes de la sociedad india han utilizado los recursos del Estado para consolidar su poder (Kumar 1998: 1393). Las colegiaturas se mantuvieron mínimas con la justificación de que esto permitiría a los sectores más débiles de la

⁴² Tan sólo en el 2006 India se colocó en el 129º lugar del mundo por su gasto en educación, que fue de 3.1% del Producto Interno Bruto; mientras que el nivel de alfabetismo es de 61% (CIA World Factbook 2011).

población asistir a las universidades. Sin embargo, esta prebenda permitió que los estratos económicamente y socialmente privilegiados se fortalecieran aún más, pues a lo largo del tiempo se ha entrenado a los jóvenes de estos sectores sin que esto generara un gasto mayor para estas familias; cuya inversión en educación es un porcentaje considerablemente menor del total de sus ingresos, en comparación con familias de menores recursos que, aunque gastaran cantidades equivalentes, esto representaba un mayor porcentaje de sus ingresos.

Mientras tanto, la presencia de un limitado número de estudiantes de los sectores oprimidos en las universidades, legitima el arreglo. En otras palabras, el gasto público en educación superior beneficia más a las élites que a cualquier otro sector de la población. El resultado inevitable consistió en que los jóvenes provenientes de los sectores ya de por sí privilegiados, argumenta Kumar (1998: 1393), estaban mejor preparados para obtener las oportunidades más altas en el mercado de trabajo.

Este aspecto es incluso considerado como una muestra de la “falta de compromiso social” de la élite postcolonial (Kohli y Mullen 2003: 196). Ghosh (2000: 215-220) extiende esta crítica a otros grupos sociales de élite que desde la independencia han dominado la esfera política y administrativa. El autor cuestiona el compromiso social de los grandes empresarios indios y las casas industriales importantes.

Estos argumentos tienen que ser contrastados con la política de reservaciones, en instituciones gubernamentales y educativas, que el Estado indio emprendió para favorecer a los sectores “atrasados” de la sociedad. El sistema de castas, con su presunta base ritual-religiosa, considerado como tradicional y relacionado con la idea de la aldea autosuficiente (Banerjee-Dube 2008: xxvi), se convirtió en el eje de la política de reservaciones en los primeros años después de la independencia.

La política estatal de reservaciones era en realidad una continuidad de la política británica de cuotas en instituciones educativas coloniales y servicios gubernamentales (Jaffrelot 2003: 91). Fue también resultado, entre otros, de la labor política de Bhimrao Ramji Ambedkar (1891-1956), jurista y líder *dalit*, quien fue también el Presidente del Comité de Redacción de la Constitución de India (*Drafting Committee*). Durante la última fase del periodo colonial

Ambedkar vió la necesidad de politizar la casta, usándola como base de la organización política de los grupos *dalits* (Dirks 2001:278-279).

Después del censo de 1951, el primer gobierno independiente estableció que, en las instituciones educativas y la administración, habría una cuota de 15% a favor de las denominadas *Schedule Castes*, la casta se convirtió a partir de entonces en un asunto clave para la educación; especialmente para el ingreso a la educación superior. Junto con la extensión de los derechos democráticos, la implementación de medidas de desarrollo y un Estado secular, la expansión del sector educativo fomentaría la paulatina erosión del sistema de castas (Banerjee-Dube xxvii). En 1953 se estableció la Comisión de Clases Atrasadas (*Backward Classes Commission*), organismo encargado de identificar a las clases atrasadas e implementar el esquema de reservación política, para lo cual utilizaron, además de la casta, criterios como la falta de un avance general educativo, la privación económica, y la falta de representación en ámbitos comerciales, de negocios y gubernamentales (Banerjee-Dube xxviii).

No obstante, la política de reservas a favor de las castas y clases atrasadas ha enfrentado diversos problemas y generado gran controversia. Durante los primeros años de implementación, las reservas no llegaron a completarse, pues se decía que faltaban buenos candidatos para ocupar las posiciones, o bien, que había una mala disposición de los encargados de la selección. Además, por mucho tiempo las *Schedule Castes* permanecieron subrepresentadas en las altas esferas de la administración (Jaffrelot 2003: 91-92).

Las bases de la Educación en la India independiente.

Este capítulo se propuso aportar argumentos y discutir hechos relevantes, acontecidos en la primera mitad del siglo XX, que determinaron la política educativa del Estado Nación indio en sus primeros años de independencia. En este contexto destaca la relación entre el nacionalismo y la educación. El surgimiento de una clase media indígena y el desarrollo del nacionalismo (Banerjee-Dube inédito), fueron las bases que incentivaron el surgimiento de un tipo de organizaciones que no existían en el Sur de Asia (Basu 1974: 190), se trata de organizaciones con fines políticos y de corte secular, que intentaban presionar al gobierno británico. Estas

organizaciones canalizaron el interés indio en la educación occidental, convirtiéndola en una de las demandas políticas al régimen colonial.

En un contexto de generalizado descontento en contra del Raj Británico, el desarrollo y la radicalización del movimiento nacionalista, trajeron como consecuencia nuevas formas de protesta y resistencia social. El Movimiento Swadeshi de 1905 y el Movimiento de No Cooperación en 1921, ya bajo el liderazgo de Gandhi, incluyeron el boicot como medio de presión, y esto incluía a instituciones educativas. El abandono de las escuelas y universidades se complementó con el surgimiento de iniciativas educativas de corte nacionalista, de las cuales sólo un reducido número trascendieron, pero que son importantes porque combinaron los valores del movimiento nacionalista con las expectativas educativas de la época.

En suma, hubo dos tendencias que determinaron la política educativa de la India post-1947. Por un lado, destaca el compromiso de líderes como Jawaharlal Nehru con la ciencia, el secularismo, el socialismo y su visión de la educación como una herramienta para la transformación social. Por otro lado, debido a que la educación fue relacionada con el desarrollo, y como tal entró en el ámbito de la planificación del Estado Nación, se produjo una tendencia a manejar la educación como un insumo de la producción económica, como un elemento más del proceso económico.

Conclusiones.

Al comenzar esta investigación planteé algunas preguntas que intentaban funcionar como guías de este trabajo, no obstante, estudiar el ámbito educativo en India ha resultado un asunto más complejo, no porque haya subestimado su dificultad, sino porque el número de variables, entre hechos históricos y actores individuales o colectivos, es innumerable y estimar su trascendencia es una tarea que requiere tiempo y experiencia. Si bien existen textos que intentan estudios comprensivos de la educación en India, ese no es el caso de este trabajo, que por el contrario intenta aportar una perspectiva de cómo hechos políticos tuvieron una influencia en el ámbito educativo.

Así pues, la pregunta de “¿cómo y cuándo surgió en India la idea de relacionar el desarrollo con la educación?” se transformó en: qué hechos y qué procesos históricos contribuyeron a relacionar el desarrollo con la educación. Similarmente, la pregunta de ¿quiénes impulsaron la relación entre educación y desarrollo? resulta más pertinente si se cuestiona qué agentes políticos y sociales, personas o grupos, tuvieron alguna influencia en el ámbito educativo. El espectro es bastante amplio, por un lado tenemos desde funcionarios coloniales, reformadores religiosos, intelectuales partidarios del régimen británico y hasta líderes nacionalistas; por otro lado, se encuentran: la Compañía de las Indias Orientales, el *Raj* británico, algunas organizaciones religiosas decimonónicas, las escuelas nacionalistas, los organismos planificadores y finalmente el Estado-Nación indio.

En concreto, los eventos relevantes para el desarrollo de la educación occidental en India, discutidos a lo largo de tres capítulos, son los siguientes: el interés de la Compañía en la producción de conocimiento sobre el Sur de Asia (sus habitantes y territorio) para la conquista y la dominación, lo anterior incluye el desarrollo del conocimiento e instituciones orientalistas; la llegada de las “fuerzas de cambio” al Sur de Asia a consecuencia del *Charter Act* de 1813; la victoria en el debate educativo de los anglicistas frente a los orientalistas, sancionada por el *English Education Act* de 1835; el desarrollo de la administración británica (el Servicio Civil, el Ejército, la Policía y el sistema judicial) como base del dominio y el gobierno de la colonia a lo largo del siglo XIX; la Revuelta de 1857 y las consecuencias administrativas del establecimiento del dominio directo de la corona británica, especialmente la generación de “conocimiento

imperial”, con base en la razón y la ciencia occidentales; los proyectos educativos indígenas de finales del siglo XIX, tomando a los Colegios de Aligarh y Dayanand como casos de estudio; el surgimiento de una clase media indígena, anglo parlante y educada de forma occidental; el advenimiento del nacionalismo, incluidas las nuevas formas de organización política y de protesta; las educación nacional y las propuestas de los líderes nacionalistas; los organismos planificadores en la última etapa del periodo colonial; y finalmente, el establecimiento de un Estado-Nación con un modelo de economía mixta, que contaba además con una importante ideología desarrollista.

El registro anterior no es suficiente, esta investigación ha revelado la presencia de tendencias de largo alcance que se convirtieron en pautas del sistema educativo indio postcolonial y que ejercen su influencia aún en la actualidad. A continuación mencionaré las tendencias que considero son clave para una mejor comprensión del ámbito educativo en India.

(i) En primer lugar, es necesario mencionar la preeminencia del conocimiento y la educación occidentales en India. Si bien la Compañía de las Indias Orientales en un principio fomentó el conocimiento y la apertura de instituciones orientalistas, el colonialismo británico, particularmente la política educativa del *Raj*, estableció la superioridad del conocimiento occidental sobre cualquier otra forma de conocimiento indígena. Con el triunfo de los anglicistas sobre los orientalistas y conforme se consolidó el dominio, la enseñanza del conocimiento occidental prevaleció en las instituciones coloniales.

Los proyectos educativos estudiados en el capítulo dos demuestran cómo las iniciativas indígenas retomaron la enseñanza del conocimiento occidental, integrando sus preocupaciones morales y religiosas pero dando continuidad a la tendencia de abandonar cualquier forma de conocimiento y enseñanza tradicionales. De esta forma, se fortaleció en India la importancia del conocimiento occidental, pero no sólo desde el gobierno colonial, sino también desde la sociedad misma.

Las escuelas nacionalistas integraron las preocupaciones del movimiento por la independencia, sin embargo dieron continuidad a la enseñanza del conocimiento occidental. Gandhi fue la figura política más importante que cuestionó la superioridad occidental y

propuso un sistema alternativo, el esquema Wardha, que si bien estaba enfocado al trabajo no dejó por completo la enseñanza del conocimiento occidental.

(ii) La importancia de la educación occidental es la segunda tendencia, ésta no sólo conllevó la difusión del conocimiento, el colonialismo británico implicó también la implantación del modelo de enseñanza británico, caracterizado por su regularidad, uniformidad, la aplicación de exámenes y la ocupación de un espacio físico específico; siendo este modelo una tendencia más. El Arya Samaj y el Movimiento de Aligarh, como muestras de las iniciativas nativas en educación, coincidían en la implantación del modelo de enseñanza británico, sus escuelas fueron establecidas en edificios dedicados para tal propósito, las clases eran regulares y uniformes, y se examinaba a los alumnos regularmente; de hecho, su éxito radicó también en el buen desempeño de sus estudiantes en los exámenes gubernamentales y en las selecciones universitarias.

El advenimiento del Estado Nación indio no generó un cuestionamiento de la preeminencia del conocimiento occidental o del modelo occidental de educación, fuentes como la Constitución y los Planes Quinquenales asumieron directamente la difusión de los mismos. En la India post-1947 el Primer Plan Quinquenal y después la Comisión Radhakrishnan, recomendaron el desarrollo del conocimiento en áreas como agricultura, medicina, ciencia, tecnología, comercio, derecho y pedagogía.

(iii) En este contexto destaca de manera especial la importancia del inglés como medio de instrucción y lengua principal en las instituciones educativas. Se trata de una tendencia creada en el seno de las escuelas orientalistas de la Compañía y reafirmada durante el gobierno directo de la Corona. Esta política tuvo una consecuencia, la paulatina desatención de las lenguas vernáculas.

El Colegio Anglovédico Dayanand y el Colegio de Aligarh coincidían en la necesidad educar a sus alumnos en lengua inglesa. Las iniciativas no abandonaron del todo las lenguas vernáculas, pero su enseñanza fue principalmente literaria y para la instrucción moral-religiosa, el inglés permaneció como lengua de enseñanza principal. En instituciones como las mencionadas en el capítulo uno, surgió la idea y la práctica de que el conocimiento occidental sólo podía enseñarse en inglés. Las instituciones como los colegios de Aligarh y Dayanand

dieron continuidad a la tendencia educativa dominante proveniente de la política educativa colonial, enseñar el conocimiento occidental en inglés.

El Estado Nación colocó la enseñanza de las lenguas vernáculas en la educación básica, haciéndola responsabilidad de los estados. En contraste, por medio de la Comisión Radhakrishnan, el inglés permaneció como medio de instrucción principal en la educación superior, especialmente en las universidades de relevancia nacional, es decir, las más prestigiosas.

(iv) Una de las preguntas guía que en un principio planteé fue: ¿Cómo surgió la importancia de la ciencia-tecnología en la educación? Tras examinar la relación entre poder y conocimiento, considero que es posible hablar de la relación entre la ciencia y la tecnología con la dominación británica, se puede preguntar entonces ¿cómo tomó la sociedad india el discurso de superioridad del conocimiento occidental (del cual surge la importancia de la ciencia y la tecnología)? y ¿qué hace el Estado Nación independiente respecto a esta a la relación educación-ciencia-tecnología.

El énfasis en la educación científica tuvo su origen en las instituciones coloniales, se concebía como una forma de mejorar el carácter de los súbditos indios. En sus iniciativas educativas el Arya Samaj y el Movimiento de Aligarh enfatizaron la educación científica, los colegios de Aligarh y Dayanand intentaron superar el supuesto “atraso”, la “inferioridad” y la “debilidad” de la sociedad india por medio de la apropiación del conocimiento y razón occidentales propagándolo entre sus comunidades a través de la educación.

La consumación del colonialismo británico no implicó el fin de la exaltación decimonónica de la ciencia occidental, ni su enseñanza en escuelas en India, por el contrario, el nacionalismo la reafirmó como una herramienta para resolver los problemas del recientemente independizado país, como un mecanismo para conseguir el progreso y el desarrollo nacionales (González 2008: 188).

La admiración por la ciencia y su rol en el mejoramiento de la sociedad y la superación del atraso, siguieron presentes en el Estado Nación indio, sobre todo en la ideología desarrollista (por medio de la visión de progreso de líderes nacionalistas como Nehru y en general como guía del Partido del Congreso). Las percepciones alrededor de la ciencia y la tecnología tienen

también una conexión con el modelo económico postcolonial, son visibles en las recomendaciones educativas emitidas por el Comité de Planificación Nacional (1938) y la Comisión de Planificación Nacional (1947). De esta forma la educación superior en India hizo un énfasis especial en la ciencia y la tecnología, pues los planes de industrialización requerían de profesionales que generaran, operaran y continuaran con esa planificación. El gasto en educación superior queda entonces como una inversión económica.

(v) Es relevante para el ámbito educativo, y para India en general, la construcción de identidades “comunales”. La concepción de que India era una sociedad tradicional compuesta por comunidades implicaba que la presencia británica era una necesidad, los indios no podían gobernarse y siendo una pluralidad de culturas, no tenían en consecuencia derecho a existir como nación. Con base en la ciencia occidental, la dominación británica fomentó en sus políticas la construcción de identidades “comunales”, un aspecto que no sólo marcó el movimiento de independencia, derivó también en la Partición de la colonia y la creación de Pakistán. Esta construcción promovió la conformación de las organizaciones, que como iniciativas indígenas, emprendieron proyectos educativos que incluso en la actualidad son importantes.

Al enfocarse en su “comunidad”, iniciativas como el Colegio de Aligarh y el Colegio Dayanand terminaron por reafirmar la idea de que India estaba compuesta por dos comunidades en competencia, musulmanes versus hindúes. Los proyectos educativos promovidos por sectores musulmanes e hindúes hacia finales del siglo XIX, han contribuido a fomentar la división religiosa que continúa después de la independencia, que caracteriza al sistema educativo indio y que marca la política en ambos lados de las fronteras demarcadas en 1947.

(vi) Resulta sumamente importante el debate sobre el secularismo en la educación. En términos de una tendencia de largo plazo, se estableció que las escuelas gubernamentales mantuvieran el secularismo estatal, mientras que se permitió a los movimientos religiosos participar de la educación privada. Esta tendencia se puede observar en los colegios discutidos en el capítulo dos, que revelan la íntima relación entre religión, moral, educación y política.

Como parte de la difusión de valores europeos en instituciones educativas coloniales, el secularismo tuvo su origen en la concepción de la India como una multiplicidad de culturas, en la construcción de identidades comunitarias en conflicto y en la consecuente política de neutralidad religiosa del Estado colonial, particularmente después de la Revuelta de 1857.

Mientras que para los británicos la educación se convirtió en un medio secular para forjar el carácter de los súbditos, para los indios ésta significó la posibilidad de superar el estado de inferioridad de su sociedad. No obstante, las iniciativas educativas indias iban más allá de la educación formal, buscaban algo más comprehensivo, se proponían la reforma del carácter indio en términos de un mejoramiento cristiano-protestante.

Bajo líneas comunales, como se observa en los casos presentados en el capítulo dos, los indios propusieron proyectos educativos con una síntesis que combinaba la tradición (valores musulmanes o védicos) y la “modernidad” (por medio del conocimiento occidental). El objetivo estas organizaciones consistió en producir a los “verdaderos” musulmanes o hindúes, indios que sin dejar de lado su fe, pudieran responder a las nuevas condiciones que imponía el *Raj* británico, y a la vez competir con la otra “comunidad”, por los recursos y oportunidades que el colonialismo ofrecía.

Respecto a la relación religión-poder, una de las categorías críticas de Dube (1999: 43), es claro que los proyectos educativos de la élite indígena no siguen el secularismo que las instituciones británicas buscaban, por el contrario la instrucción religiosa es un componente central en sus planes de estudio. Los colegios de Aligarh y Dayanand son además una muestra de la falta de interés de la sociedad india en la reforma moral cristiano-protestante.

Como resultado, los proyectos educativos iniciados por sectores de la sociedad india contrastan claramente con el secularismo característico de las instituciones escolares gubernamentales, aquí precisamente radica su éxito, en el hecho de que no dejaron de lado las preocupaciones religiosas de la sociedad y no expusieron a los jóvenes a otras religiones. Los colegios discutidos se opusieron a una visión secular de la educación, demostrando la importancia de la fe para los habitantes del Sur de Asia. En consecuencia, en la India postcolonial una parte importante y significativa del sistema de educación privado, en todos los niveles educativos, tiene relaciones con movimientos religiosos.

En el esquema de educación indio post-1947, el trauma de la Partición obligó a fomentar el secularismo en las instituciones públicas. En el contexto de la Partición, la Comisión Radhakrishnan desestimó la enseñanza de cualquier religión en las instituciones controladas por el Estado, lo cual se sumó al compromiso secularista de los líderes del Partido del Congreso, particularmente Nehru. De esta forma se dio continuidad a la política de neutralidad religiosa del Estado en materia de educación.

(vii) La concepción de la educación como vía al progreso. El colonialismo británico fomentó una perspectiva de los súbditos indios como inferiores y atrasados, una percepción que proviene de la crítica británica a la sociedad india y de la construcción ideológica de la identidad imperial británica. La llamada “misión civilizatoria” y su sentido de responsabilidad moral-religiosa sobre la colonia, junto con la llegada de los “agentes de cambio”, con ideas utilitaristas, liberales y de libre comercio, impulsaron la idea de que la sociedad india era susceptible de “mejorarse”, ya sea por medio de la conversión y la reforma moral, o a través de la ciencia y la razón (haciendo de la ciencia y la tecnología signos de progreso).

No obstante, en vez de interesarse en la conversión religiosa o en alguna reforma moral de corte cristiano-protestante, los proyectos educativos nativos aportaron, como respuesta, una síntesis entre oriente y occidente. Las iniciativas educativas discutidas en el capítulo dos, el Colegio de Aligarh (originalmente *Muhammadan Anglo-Oriental College*) y el Colegio Dayanand (fundado como *Dayanand Anglo-Vedic College*), intentaban una síntesis donde la importancia del inglés y del conocimiento occidental se combinó con la tradición religiosa.

Los movimientos que emprendieron los colegios estudiados, el Arya Samaj y el Movimiento de Aligarh, asimilaron la crítica a la sociedad india y el discurso, originalmente británico, de que podía “mejorarse” por medio de la ciencia y la razón, no obstante concentraron esta crítica en los sectores de la población que consideraban atrasados. La falta de educación como causa del atraso fue uno de los motivos que detonaron los esfuerzos educativos desde la sociedad india. Para el movimiento de Aligarh el atraso de la comunidad musulmana era la preocupación principal, mientras que para los miembros del Arya Samaj la motivación central era el atraso de las castas bajas hindúes y de los intocables.

Más allá de las ideas y proyectos coloniales llegados de occidente, los Colegios de Aligarh y Dayanand son una muestra de que la sociedad india aceptó, con ciertas reservas y combinándola con la instrucción moral-religiosa, la educación como medio para el progreso social, una tendencia más que trascenderá en el tiempo. El Dominio directo de la corona consolidó en la sociedad india una noción de progreso que significaba también un mejoramiento moral-religioso, representaba superar la debilidad india en el ámbito público e implicaba además la modernización de un sector de los súbditos indios. En el contexto del colonialismo el progreso representaba también la posibilidad de obtener mayores recursos económicos y en consecuencia se convirtió en un asunto de status social.

(viii) El fuerte interés social en la educación occidental, iniciado durante el siglo XIX, es una tendencia también importante. El hecho de que dos movimientos tan diferentes como el Arya Samaj y el Movimiento de Aligarh tomaron la decisión de emprender proyectos educativos es una muestra de la importancia y el interés de los indios en la educación. Un interés que se sustentaba en la visión de la educación como una herramienta para promover cambios sociales (el mejoramiento de la sociedad, o de ciertos sectores o comunidades) y como un camino para acercarse al progreso individual, familiar y social,

En un contexto donde los sistemas de educación tradicional dejaron de ser efectivos para obtener un empleo, y en el que un nuevo grupo emergió para beneficiarse de las oportunidades que el gobierno colonial ofrecía, la educación occidental cobró gran relevancia porque además de brindar estabilidad económica, ofrecía también la oportunidad de integrarse a esa nueva élite. El interés en la educación occidental creció porque derivaba en la obtención de un empleo, que a su vez implicaba una consecuencia monetaria. Este fue un aspecto determinante en el éxito y la continuidad del Colegio de Aligarh y el Colegio Anglovédico Dayanand, los proyectos educativos a partir de entonces necesitaron garantizar el éxito académico de sus estudiantes, y por ende, que eventualmente obtendrían un trabajo remunerado.

(ix) Otra pregunta que guió esta investigación fue ¿Cuál es el papel de la élite nacionalista en el desarrollo de la educación occidental? considero que indagar sobre el rol del nacionalismo es una forma más completa de abordar este tema. Los proyectos educativos discutidos en el capítulo dos buscaban también la superación del atraso social y político frente a occidente. El

interés social en la educación y la ideología nacionalista coinciden en que la educación es una herramienta para superar la inferioridad y el estado de sumisión de la India.

Nacionalismo y la educación comienzan su relación en el surgimiento de la clase media indígena, la educación occidental estableció las bases ideológicas que incentivaron el surgimiento de un tipo de organización secular y con fines políticos, grupos que no existían en el Sur de Asia (Basu 1974: 190). Estas organizaciones son relevantes porque canalizaron el interés nativo en la educación occidental, convirtiéndola en una de las demandas políticas al régimen colonial.

En un contexto de generalizado descontento en contra del *Raj* británico, el desarrollo y la radicalización del movimiento nacionalista, trajeron como consecuencia nuevas formas de protesta y resistencia social. En el seno del Movimiento Swadeshi (1905) y el Movimiento de No-cooperación (1921), ya bajo el liderazgo de Gandhi, la educación se hizo central por medio del boicot como medio de presión, una medida que incluía a las instituciones educativas, en donde la protesta fue más entusiasta. El abandono de las escuelas y universidades se complementó con el surgimiento de iniciativas educativas de corte nacionalista, de las cuales sólo un reducido número trascendieron, pero son importantes porque combinaron los valores del movimiento nacionalista con las expectativas educativas de la época, al tiempo que detonaron las discusiones que conformarían los organismos y la política educativa del final del periodo colonial.

En la década de los cuarentas aumentó la crítica al régimen colonial por impedir el desarrollo de India, concepto en el cual la educación adquirió un rol importante. Al establecer una relación entre el desarrollo y la independencia, se justificó la lucha por la autonomía política, y también un sistema político en el cual el Estado se convertiría en el agente central de la economía.

Una vez que llega la independencia, es pertinente preguntar cómo impactaron las demandas nacionalistas la política educativa del Estado Nación indio, así como los intereses de la élite nacionalista que lo controlaba por medio del Partido del Congreso. En la India independiente la relación entre Planificación y educación se hace relevante, ésta fue el instrumento político-económico, herramienta racional, científica y legítima, que el Estado Nación indio usó para

abordar las demandas surgidas en la lucha por la independencia y conseguir las metas de crecimiento económico y desarrollo. Pero además, como discutí en el capítulo tres, la planificación permitió a la élite consolidarse y mantener el control del Estado.

La educación, debido a su importancia para el desarrollo, queda sujeta a la planificación y es susceptible de ser planificada. Por esta razón la Comisión Nacional de Planificación (1951) se ocupó de asuntos educativos a través del presupuesto y los Planes Quinquenales tuvieron una sección específica relacionada con la educación. El Estado-Nación indio toma la decisión de adecuar el sector educativo a las demandas del modelo económico, bajo esta dinámica la educación superior, como productora de recursos humanos, adquiere relevancia nacional. Esta visión de la educación se conecta con el hecho de que los líderes nacionalistas entendían al desarrollo como una consecuencia de la industrialización, la élite nacionalista esperaba que la industrialización elevara la productividad, generando un excedente que podría ahorrarse, acumularse o invertirse (Sengupta 1998:121) y que también ayudara a combatir el desempleo.

(x) Una tendencia sumamente importante es la desatención de la educación de las masas, y como consecuencia, la concentración en proveer educación occidental a grupos de élite. El origen de esta política se encuentra en el deslinde de la Compañía, en tanto que gobierno, de proveer educación a la población india, dando inicio a una desatención de este ámbito.

Hacia finales del siglo XIX se genera una contradicción, mientras intelectuales como Ahmad Khan y Dayanand Saraswati, fundadores del Movimiento de Aligarh y el Arya Samaj respectivamente, piensan en los sectores atrasados de sus comunidades, son los miembros socialmente prominentes de estos mismos grupos quienes se benefician de las iniciativas educativas que emprendieron o que se crearon en nombre. Estos movimientos contribuyeron así a la formación de una élite vernácula bajo las nuevas condiciones que el colonialismo británico generó. Se reafirmó entonces la tendencia iniciada por la Compañía, continuada por el Dominio Directo y retomada por los sectores educados de la sociedad india, de proveer educación occidental a los grupos de élite y desatender la educación de las masas.

Al momento de la independencia, el Estado Nación concibió la educación universitaria como fundamental para cumplir las demandas de recursos humanos técnicos y científicos que el desarrollo socioeconómico demandaba (Ghosh 2000:178), por esta razón la Comisión de

Educación Universitaria (1948-49) se enfocó la educación superior y determinó las bases de la división de funciones entre la Unión y los estados. En la Constitución, la educación superior se centralizó, mientras que la educación básica se hizo responsabilidad de los estados, tomando como base que éstas entidades eran las más aptas para desarrollar la educación en lenguas vernáculas.

La política educativa del Estado Nación implicó también una contradicción, por un lado debe considerarse que la educación reproduce jerarquías de clase, casta y lengua. Por otro lado, las bajas colegiaturas y la política de reservaciones permitían a sectores menos privilegiados de la población beneficiarse de la educación; que sin embargo permanecieron subrepresentadas en las instituciones estatales.

A lo largo de esta investigación exploré la relación entre política y educación. La educación es un ámbito relevante para entender las relaciones de poder en India y observar cómo la cuestión educativa va más allá y trasciende hacia otros ámbitos sociales. En esta investigación exploré los lazos e interconexiones entre la educación y los proyectos de dominación coloniales, las religiones y la moral, el nacionalismo o el modelo económico. Este trabajo concluye estudiando cómo el sistema educativo expone el proyecto político-económico de Estado-Nación, sobre el cual es necesario concluir que reproduce las jerarquías sociales ya existentes (de clase y casta), ha contribuido a la regeneración de la élite en el poder y funciona para legitimar el poder de esta élite.

La educación es importante para la dicotomía cultura-hegemonía (Dube 1999) como un medio de propagación, como se estudió a lo largo de este trabajo, hay una estrecha relación entre el establecimiento de la hegemonía político-cultural británica y la difusión del conocimiento, la ciencia y la tecnología. Similarmente, el nacionalismo puede considerarse como una ideología que buscó establecer su hegemonía, por lo que no descuidó el ámbito educativo y respondió con diversas escuelas nacionalistas, la Educación Nacional o el Esquema Wardha, pero que a fin de cuentas, retoma las tendencias originadas durante el colonialismo y las plasma como base de la política educativa del Estado indio independiente

Las instituciones discutidas en el capítulo uno, por un lado, buscaban establecer el dominio físico, intelectual, moral y cultural de los británicos. Por otro lado, las iniciativas educativas

emprendidas por sectores musulmanes e hindúes, discutidas en el capítulo dos, intentaron apropiarse del conocimiento occidental, la ciencia y la tecnología, y así incorporarse a, o continuar en, la nueva élite burocrática angloparlante. En consecuencia, es posible argumentar que la educación es una cuestión de poder.

Ya sea que se trate del Estado colonial o del Estado nacional, en tanto que institución ideológica (Althusser 1971: 137-177), la educación resultó ser uno de los aparatos ideológicos más relevantes. En un principio la implantación en el Sur de Asia de la educación occidental contribuyó a establecer el dominio británico. Pero más adelante, al relacionarse con los movimientos nacionalistas (en momentos clave como el movimiento Swadeshi y el Movimiento de No-cooperación), la educación promovió la ideología nacionalista de la élite, que una vez en el poder la convirtió en ideología estatal. De esta manera la educación occidental se instauró como el modelo hegemónico, llegando a ser un asunto prioritario para el Estado Nación indio.

"A theory must be tempered with reality"

Jawaharlal Nehru

Referencias.

- Agrawal, A., & Sivaramakrishnan, K. (2000). *Agrarian Environments. Resources, Representation and Rule in India*. Duke London: Duke University Press.
- Alexander, P. (1998). "Civil Service: Continuity and Change". In H. Karlekar (Ed.) *Independent India. The First Fifty Years*. (1^a ed., pp. 60-72). Delhi: Oxford University Press.
- Allen, D. (2007). *Mahatma Gandhi on Violence and Peace Education*. *Philosophy East and West*, Vol. 57, No. 3, Ninth East-West Philosophers' Conference (Jul., 2007), pp. 290-310. [Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/20109407>]
- Althusser, L. (1971). "Ideology and Ideological State Apparatuses". En L. Althusser (Ed.) *Lenin and Philosophy and other Essays*. New York: Monthly Review Press.
- Arnold, D. (2004). *The New Cambridge History of India. Science, Technology and Medicine in Colonial India*. Cambridge: Cambridge University Press. [Disponible en: www.library.nu]
- Bandyopadhyaya, S. (2010; 2009). *From Plassey to Partition. A History of Modern India*. New Delhi: Orient Blackswan.
- Banerjee, A. V., & Duflo, E. (2011). *Poor Economics rethinking Poverty & ways to end it*. India: Ramdom House India.
- Banerjee-Dube, I. (inédito). *Capítulo III "An Inaugural Century"; Capítulo IV "Creating Anew"; Capítulo 5 "Imagining India"; Capítulo 6 "Change and Rupture"*. Material no publicado.
- Banerjee-Dube, I. (2008). *Caste in History*. New Delhi, India: Oxford University.
- Biwas, A., & Agrawal, S. (1986). *Development of Education in India. A Historical Survey of Educational documents before and after Independence*. New Delhi: Concept Publishing Company.
- Bose, S., & Jalal, A. (1998). *Modern South Asia History, Culture, Political Economy*. New York: Routledge.
- Bose, S., & Jalal, A. (1998). *Nationalism, Democracy and Development, State and Politics in India*. Delhi: Oxford University.
- Cenkner, W. (1976). *The Hindu Personality in Education: Tagore, Gandhi, Aurobindo*. Columbia, Mo.: South Asia.
- Chandra, B. (2009). *History of Modern India*. Orient Black Swan: New Delhi.
- Chatterjee, P. (2010). *The Partha Chatterjee Omnibus: Nationalist Thought and the Colonial World; The Nation and its fragments; A possible India*. (9th ed.) Oxford University Press.
- Chatterjee, P. (1999). Development Planning and the Indian State. In P. Chatterjee (Ed.), *State and Politics in India* (2a ed., pp. 271-297). New Delhi: Oxford University Press.

- Chatterji, R. (1983). *Impact of Raja Rammohun Roy on Education in India*. Delhi: S. Chand & Company LTD.
- Cohn, B. (1999). Representación de la autoridad en la India Victoriana. In S. Dube (Ed.), *Pasados Poscoloniales* (pp. 107). México: El Colegio de México.
- Cohn, B. S. (1996). *Colonialism and its forms of Knowledge the British in India*. Princeton, N.J: Princeton University Press.
- Dayananda Sarasvati, S., & Yadav, K. C. (1976). *Autobiography of*. New Delhi, India: Manohar.
- DiBona J. (1974). *The Context of Education in Indian Development*. Duke: Duke University Press.
- Dirks, N. B. (2001). *Castes of Mind Colonialism and the Making of Modern India*. Princeton, N.J: Princeton University.
- Dube, S. (2004). *Stitches on Time, Colonial Textures and Postcolonial Tangles*. Durham, N.C: Duke University.
- Duby, G., & Dalarun, J. (1996). *Féodalité*. Paris: Gallimard.
- Frankel, F. (2005). *India's political economy, 1947-2004*. New Delhi: Oxford University Press.
- Gandhi, M., Tagore, R., & Bhattacharya, S. (1997). *The Mahatma and the Poet, letters and debates between Gandhi and Tagore, 1915-1941*. New Delhi: National Book Trust.
- Ghosh Suresh Chandra. (2000). *The History of Education in Modern India. 1757-1998*. (Revised and updated edition) New Delhi: Orient Longman.
- Ghosh, S. C. (1995). *The History of Education in Modern India. 1757-1986*. New Delhi: Orient Longman.
- Ghose, S. (ed.) (1966). *Tagore for you*. Calcutta: Visva-Bharati.
- González Castañeda, M. (2008). *Las Relaciones India-China, el re-encuentro de dos sistemas en la Posguerra Fría*. México, D.F: M. González Castañeda.
- Gosh, M. (1991). *The Concept of Secular Education in India*. Delhi: B.R. Publishing Corporation.
- Graham, G. F. I. (1974). *The life and work of Syed Ahmed Khan*. Delhi, India: Idarah-I Adabiyat-I Delhi.
- Guha, R. (2011). *India after Gandhi. The History of the world's largest Democracy* . New Delhi: Picador.
- Jaffrelot, C. (2003). "The Congress Party and Scheduled Castes. Reservation and Co-option" en *India's silent revolution: The rise of the low castes in north Indian politics* (pp. 89). Delhi: Permanent Black.
- Jandhyala, Tilak & Varguese. (1991). "Financing higher education in India". En *Higher Education in Developing Countries, Vol. 21, No. 1*, 83-101. [Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/3447129>].
- Jones, K. W. (1976). *Arya Dharm Hindu Consciousness in 19th Century Punjab*. Berkeley, California: University of California.
- Kohli, A. (1998). *India's Democracy*. Princenton: Princenton University Press.

- Kohli, A., & Mullen, R. (2003). Democracy, growth and poverty in India. In A. Kohli, C. Moon & G. Sorensen (Eds.), *States, markets and just growth: Development in the twentieth century* (pp. 193-226). Tokyo y Nueva York: The United Nations University Press.
- Kopf, D. (1979). *The Brahma Samaj and the Shaping of the Modern Indian Mind*. Princeton, N. J: Princeton University.
- Kopf, D. (1969). British Orientalism and the Bengal Renaissance. The dynamics of Indian Modernization, 1773-1835. Berkeley, California: University of California.
- Kumar, D. (1992). "Poblems in Science Administration: A Study of the Scientific surveys in Bristish India 1757-1900" en P. Petitjean, C. Jami, A. Moulin & Equipe REHSEIS (Eds.), *Science and empires historical studies about scientific development and european expansion*. (pp. 269-280). Boston: Kluwer Academic.
- Kumar, D. (1997). *Science and the Raj. 1857– 1905*. New Delhi: Oxford University Press.
- Kumar, K. (1998). *Education and society in post-independence India: Looking towards the future. Economic and Political Weekly, Vol. 33, No. 23, 1391-1396*. [Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/4406858>].
- Kumar, R. (1969). *Class, Community or Nation? Gandhi's quest for a popular consensus in India. Modern Asian Studies, 3, No. 4, pp. 357-376*.
- Lelyveld, D. (1978). *Aligarh's first Generation. Muslim solidarity in British India*. Princeton, N.J: Princeton University.
- Ludden, D. (1993). Orientalist Empiricism: Transformations of colonial knowledge. En C. Breckenridg, & P. Van der Veer (Eds.), *Orientalism and the Postcolonial Predicament: Perspectives on South Asia* (pp. 189). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Majumdar, T. (1998). Education: Uneven progress, difficult choices. In H. Karlekar (Ed.), *Independent India. The first fifty years* (pp. 293-313). Delhi: Oxford University Press.
- Mehta, U. (1997). Liberal Strategies of Exclusion. En F. Cooper, & A. Stoler (Eds.), *Tensions of empire: Colonial cultures in a bourgeois world* (pp. 59). Berkeley: University of California Press.
- MHRD Ministry of Human Resource Development. (2011). *Report of the University Education Commission*. New Delhi: [Disponible en: <http://www.education.nic.in/cd50years/n/75/7Y/toc.htm>].
- MHRD Ministry of Human Resource Development. (2011b). *First Five Year Plan*. New Delhi: [Disponible en: <http://www.education.nic.in/cd50years/15/sub15.htm>].
- Gasto en educación primaria, disponible en: <http://www.education.nic.in/cd50years/15/8P/82/8P820Z01.htm>
 - Educación pre-escolar, disponible en : <http://www.education.nic.in/cd50years/15/8P/82/8P820Z02.htm>
- Muhammad, S. (1978). *The Aligarh Movement Basic Documents, 1864-1898*. New Delhi: Meenakshi Prakashan.
- Mukerji, S. N. (1960). *Education in India today and tomorrow*. Baroda: Acharya.
- Naik J.P., & Nurullah, S. (1992). *A students' History of Education in India (1800-1973)*. (6th ed.). Madras: Macmillan.

- Nandy, A. (1987). *Traditions, Tyranny and Utopias. Essays in the politics of awareness*. Delhi: Oxford University.
- Nehru, J. (2004). *The Discovery of India*. New Delhi: Penguin.
- Nehru, J. (1950). *Independence and After, a collection of speeches, 1946-1949*. New York: John Day.
- Pandey, D. (1972). *The Arya Samaj and Indian Nationalism, 1875-1920*. New Delhi: S. Chand.
- Petitjean, P., Jami, C., Moulin, A. M., & Equipe REHSEIS (Centre National de la Recherche Scientifique) (1992) *Science and Empires, Historical Studies about Scientific Development and European Expansion*. Dordrecht Boston, Mass: Kluwer Academic.
- Prakash, G. (1999). *Another Reason, Science and the imagination of Modern India*. Princeton, N.J: Princeton University.
- Ramanathan, G. (1962). *Education from Dewey to Gandhi. The Theory of Basic Education*. Bombay: Asia Publishing House.
- Rocher, R. (1993). "British Orientalism in the Eighteenth Century: The Dialectics of Knowledge and Government". En C. Breckenridge, & P. Van der Veer (Eds.), *Orientalism and the Postcolonial Predicament: Perspectives on South Asia* (pp. 215-249). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Rudolph, S. H., & Rudolph, L. I. (1972). *Education and Politics in India, Studies in organization, society, and policy*. Cambridge, Mass: Harvard University.
- Said, E. W. (2002). *Orientalismo* [Orientalism]. Madrid: Debate.
- Sarkar, S. (1983). *Modern India, 1885-1947*. Delhi: Macmillan India.
- Sen, A. (2011). Radical needs and moderates reforms. In J. Dreze, & A. Sen (Eds.), *Indian Development. Selected Regional Perspectives* (pp. 1 - 32). New Delhi: Oxford University Press.
- Seth, S. (2007). *Subject Lessons. The Western Education of Colonial India*. Durham - London: Duke University Press.
- Sharma, R. N., & Sharma, R. K. (2000). *History of Education in India*. New Delhi: Atlantic Publishers and Distributors.
- Singh, B. K. (1970). *Swami Dayanand*. New Delhi: National Book Trust India Book House.
- Srivastava Bhagwan Dayal. (1963). *The Development of Modern Indian Education* (Revised edition ed.). Calcutta: Orient Longman.
- Tagore, R. (1961). *Towards Universal Man*. London: Asia Publishing House.
- Varghese, N. V., & Tilak, J. B. G. (1991). *The Financing of Education in India*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Vasantha, A. (1992). The "Oriental-occidental Controversy" of 1839 and its impact on Indian Science. En Petitjean, P., Jami, C., Moulin, A. M., & Equipe REHSEIS (Centre national de la recherche scientifique) (Ed.), *Science and empires historical studies about scientific development and european expansion*. (pp. 49-56). Dordrecht Boston.: Mass: Kluwer Academic.

Visva-Bharati. (2011). *Brief History*. 10/17, 2011 [Disponible en <http://www.visva-bharati.ac.in/Heritage/Contents/HeritageContents.htm?f=../Contents/Contents.htm>].

Visva-Bharati. (2011). *Educational Ideas*. 10/17, 2011, [Disponible en <http://www.visva-bharati.ac.in/Rabindranath/Contents/RabindranathContents.htm?f=../Contents/education.htm>].

Viswanathan, G. (1989). *Masks of Conquest, Literary study and British rule in India*. New York: Columbia University.