



**FILO:UBA**  
Facultad de Filosofía y Letras  
Universidad de Buenos Aires

P

# Inmigración y políticas del lenguaje. Lectura, escritura y diversidad lingüística durante la colonización agrícola de Santa Fé (1856-1880)

Autor:

**Baretta, Mónica M.**

Tutor:

**Bonnin, Juan**

**Eduardo**

**2021**

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título de Doctora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Letras.

Posgrado



**FILO:UBA**  
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL  
Repositorio Institucional de la Facultad  
de Filosofía y Letras, UBA

Universidad de Buenos Aires  
Facultad de Filosofía y Letras  
**Doctorado en Lingüística**

---

**TESIS DE DOCTORADO**

**Inmigración y políticas del lenguaje. Lectura, escritura  
y diversidad lingüística durante la colonización agrícola  
de Santa Fe (1856-1880)**

---

Tesista: Mónica M. Baretta

Director: Dr. Juan Eduardo Bonnin

Co-directora: Dra. Daniela Lauria

**Agosto de 2021**



*Entró en la tierra de todos  
con el sombrero en la mano,  
y fue saludando a todos,  
y al trigo, como un hermano.  
Dijo cosas muy hermosas:  
llamó al gringo ciudadano.*

“Sarmiento en Esperanza” (José Pedroni)

## **Agradecimientos**

A Daniela Lauria por ser generosa, por acompañar. Por confiar en mis ideas nada precisas cuando allá por 2015 le pregunté si podía dirigir mi tesis de maestría. Porque siempre lee con cuidado y atención, porque orienta con paciencia y rigurosidad. A Juan Eduardo Bonnin porque siempre lo ve antes, lo ve claro. Porque encuentra sistema en el caos y sabe acompañar la búsqueda. A ellos, toda mi gratitud por respetar mi trabajo, mis inquietudes y mis tiempos. Por todo lo que me enseñaron.

Al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) por haberme otorgado la beca doctoral gracias a la cual pude dedicarme plenamente a trabajar en esta tesis. A la Universidad Nacional de San Martín, donde trabajo desde hace varios años en un entorno amable y feliz. A la Universidad de Buenos Aires y, puntualmente, a los y las docentes que me formaron en los diferentes seminarios y espacios de discusión a lo largo de todos estos años.

A una gran cantidad de personas e instituciones que facilitaron mi trabajo de investigación durante todo este tiempo. Al Archivo General de la Provincia de Santa Fe, donde me recibieron con cordialidad y respeto, y particularmente a Hernán Steckler, Milagros Vecari y Mirian Mitri: siempre dispuestos a colaborar y a facilitar mi búsqueda, sobre todo en el último tramo, cuando llegaron la pandemia y el aislamiento. A todo el personal del Museo de la Colonización de Esperanza. A Sandra Verón, de la Biblioteca Popular “Gottfried Keller” de San Carlos Sur. A Melina Blanc, del Museo Histórico de San Carlos. A Fernando Heinzen, del Archivo del Arzobispado de Santa Fe.

A Juan Luis Martirén y a Javier Planas, por los materiales que generosamente me compartieron y por todos los mails llenos de preguntas que cada uno de ellos me respondió con dedicación. Gracias. A María Gabriela Micheletti, por su colaboración durante la pasantía que realicé bajo su dirección en el Instituto de Historia de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales del Rosario (UCA). A Gelo Oggier, a Julieta Pierotti y al resto de la familia, por tender una red de ayuda y reflexión desde San Jerónimo.

Al Centro de Estudios del Lenguaje en Sociedad (CELES) por ser mucho más que mi lugar de trabajo durante todos estos años. Mi profundo agradecimiento a cada una de las personas que lo conforman: gracias, chicas, por el cariño, la generosidad, las risas. A Milagros y a Julia, en

particular, quienes me acompañaron emocionalmente por chat casi a diario durante la escritura solitaria del aislamiento pandémico.

A mi familia y a mis amigas, por ser refugio. A Jere, por hacer que las cosas sucedan.

## Índice

<b>Prefacio. Un recorrido me trajo hasta aquí</b> .....	9
<b>Introducción</b> .....	11
<b>Capítulo 1. La intervención política sobre el lenguaje: antecedentes y puntos de partida</b>	
<b>1.1. ¿Por qué estudiar las políticas del lenguaje en el contexto de la colonización agrícola?</b> .....	16
<b>1.2. Estado de la cuestión</b> .....	25
1.2.1. Historia de la inmigración y colonización agrícola en Argentina.....	26
1.2.2. Formación del Estado y “lengua nacional”.....	27
1.2.3. Educación y enseñanza de la lengua.....	29
1.2.4. Prácticas de lectura y escritura.....	31
<b>1.3. Lineamientos teóricos</b> .....	34
1.3.1. La Glotopolítica.....	34
1.3.2. El concepto de Estado y el estudio de las políticas del lenguaje.....	38
1.3.3. Lectura y escritura como prácticas sociales.....	42
<b>1.4. Lenguaje, colonización agrícola y construcción ciudadana: agentes e intervenciones</b> .....	44
<b>1.5. Construcción del corpus y metodología de análisis</b> .....	47

### **PRIMERA PARTE: *Literacidades, política y espacio público***

Presentación.....	53
-------------------	----

### **Capítulo 2. Prácticas letradas y participación ciudadana**

Introducción.....	55
<b>2.1. Reconstruir las prácticas y sus protagonistas</b> .....	57
<b>2.2. Población letrada: qué dicen los índices de alfabetización</b> .....	60
<b>2.3. Qué significa “saber leer y escribir”</b> .....	66
2.3.1. Lectores y escribientes de varias lenguas.....	68
2.3.2. Lectores y escribientes en sus lenguas de origen.....	76
2.3.3. Escribientes que solo firman.....	80
2.3.4. Escribientes que “ruegan”.....	85
Recapitulación.....	89

### **Capítulo 3. El español en la prensa escrita: norma lingüística y ciudadanía**

Introducción.....	92
<b>3.1.</b> Normatividad, política y enunciación.....	93
<b>3.2.</b> Guillermo Lehmann, empresario y periodista.....	96
3.2.1. Los sujetos de la enunciación.....	99
<b>3.3.</b> El español como la lengua adecuada para el espacio público.....	102
3.3.1. Cambio de código: ¿cuándo aparecen otras lenguas? .....	106
<b>3.4.</b> La “buena escritura”, entre los discursos y las prácticas.....	111
3.4.1. Un lector que necesita y debe aprender.....	111
3.4.2. Un adversario que "en la lengua de Cervantes no es muy docto" .....	113
3.4.3. La grafía de <i>El Colono del Oeste</i> .....	116
Recapitulación.....	121

### **SEGUNDA PARTE: La pedagogización de la lectura y la escritura**

Presentación.....	124
-------------------	-----

### **Capítulo 4. Construir la escuela, definir una lengua**

Introducción.....	126
<b>4.1.</b> Pensar e intervenir sobre las lenguas y las literacidades en un contexto diverso.....	127
<b>4.2.</b> El estado de la escolarización en Santa Fe.....	129
4.2.1. “Los católicos no pueden aprender leer del maestro protestante”.....	131
<b>4.3.</b> El “idioma del país” y la religión de los maestros.....	136
<b>4.4.</b> Enseñar el “idioma nacional” a los futuros ciudadanos argentinos.....	143
<b>4.5.</b> Las decisiones políticas: de lo preferible a lo posible.....	149
Recapitulación.....	155

### **Capítulo 5. Organizar la lectura escolar: qué textos leer y cómo hacerlo**

Introducción.....	158
<b>5.1.</b> La dimensión política de los libros y de la lectura escolar.....	159
<b>5.2.</b> La selección y circulación de los textos escolares.....	161
5.2.1. Iglesia y Estado provincial en la selección de textos escolares.....	163
5.2.2. ¿Qué libros había en las escuelas? .....	167
<b>5.3.</b> Sobre los libros destinados a la enseñanza de la lengua española.....	173
5.3.1. El problema de la ortografía.....	174
5.3.2. El problema del método y la construcción del <i>ethos</i> pedagógico.....	177
5.3.3. El Método de Isidro Aliau.....	179
<b>5.4.</b> Representar las prácticas letradas: <i>sensibilizar</i> y enseñar a enseñar.....	184
Recapitulación.....	191



## **Capítulo 6. Lectura y sociabilidad: la formación de lectores modernos**

Introducción.....	194
<b>6.1.</b> Asociarse, leer y <i>aprender a leer</i> en la sociedad moderna.....	195
<b>6.2.</b> Asociacionismo y lectura en las colonias.....	196
6.2.1. Bibliotecas populares: lectura y construcción ciudadana.....	198
6.2.2. Guillermo Lehmann, el “vecino respetable”.....	202
<b>6.3.</b> La prensa enseña a leer y a comportarse.....	204
6.3.1. Asociarse, discutir, compartir la lectura.....	204
6.3.2. Las buenas lecturas.....	209
6.3.3. Educación del gusto y del consumo cultural.....	213
6.3.4. Educar a la mujer lectora.....	216
6.3.4.1. Educar desde el folletín.....	221
Recapitulación.....	225
<b>Conclusiones</b> .....	227
<b>Referencias bibliográficas</b> .....	234
<b>Anexos</b> .....	251
<i>El Colono del Oeste</i> . Portada ilustrativa	
<i>Método razonado para enseñar a leer y escribir simultáneamente</i> . Portada	
<i>Reglamento de Escuelas Municipales para la Colonia Esperanza</i> . Transcripción	

## Prefacio

### **Un recorrido me trajo hasta aquí**

Podría decir que el interés por la historia del lenguaje en esa zona donde me crie empezó el día en que escuché lo de la piedra. Cuando estaba en tercer o cuarto grado, un señor fue a la escuela a contarnos cosas sobre "los inmigrantes". Era un hombre muy mayor que había sido convocado para relatar cómo había sido su paso por la escuela en algún pueblo de la provincia de Santa Fe, siendo hijo de piamonteses. Y ahí nos dijo: "lo más feo era cargar con la piedra". Para impedir que los niños extranjeros o hijos de extranjeros usaran el idioma familiar, la maestra empleaba un método bastante singular: aquel que, en clase o en el recreo, hablara en piamontés era obligado a cargar con una piedra pesada, hasta tanto escuchara a otro compañero cometer el mismo "error" y se la pudiera pasar.

Podría decir, entonces, que mi curiosidad se despertó ese día pero estaría mintiendo elegantemente para justificar con esa anécdota el interés por el objeto de esta tesis que, a decir verdad, apareció mucho después. El señor y su relato existieron, pero situar en ellos el inicio de mis preguntas sería solo una trampa para encontrar cierta coherencia autobiográfica en un camino que no fue más que un recorrido lleno de tropiezos e ideas no tan geniales, casi nunca convergentes. Lo que sí hubo desde muy temprano fue un interés claro por conocer el pasado de esas comunidades de migrantes que, intuía, debían ser algo más complejas que lo que las pintaba el relato escolar.

En 2009, para obtener mi grado de licenciada en Comunicación Social, me dispuse a trabajar en una tesina muy sencilla y exploratoria que indagaba en la relación entre los primeros periódicos editados a fines del siglo XIX en Rafaela —entonces una pequeña colonia agrícola del centro-oeste de Santa Fe— y el poder político provincial. Así, pude dar(me) cuenta del carácter político de esos impresos, de la incipiente esfera pública que se iba tejiendo en las colonias y del modo en que se construía ciudadanía en esos espacios que la escuela primaria

nos había presentado como trigales regados por el sudor de agricultores analfabetos, ajenos a cualquier rasgo de conflicto.

Algunos años después, para finalizar la maestría en Análisis del Discurso, decidí volver sobre ese terreno. Quería, entonces, analizar el modo en que la gobernación de la provincia había construido a esos sujetos en los discursos públicos. Después de explorar durante mucho tiempo en el archivo y de cuestionar mis propios supuestos, esa tesis —defendida en 2019— finalmente se ocupó de describir el modo en que el *inmigrante* se constituyó como un objeto discursivo y como un concepto político, en la confluencia de discursividades vertebradoras para el proceso de conformación del Estado nacional argentino.

Ese recorrido encuentra, con la finalización de esta investigación, una cierta coherencia. Esta tesis vuelve a hacerse preguntas sobre la inmigración, sobre las colonias agrícolas de Santa Fe, sobre el lenguaje, sobre el Estado argentino. Vuelve a discutir el carácter político de la lectura y la escritura, ya no solo en el terreno periodístico. Y vuelve sobre la historia de la piedra que, sin pretensiones de mojón fundacional de mis inquietudes académicas, me permite explicar el carácter pesado y material que pueden adoptar las políticas lingüísticas.

# Introducción

## Presentación del problema de investigación

Para el mundo occidental, el final del siglo XVIII y el comienzo del siglo XIX inauguran un espacio temporal de quiebre caracterizado, fundamentalmente, por la construcción de nuevas sociedades modernas. El ocaso de las monarquías europeas y el surgimiento de repúblicas independientes en el espacio americano fueron procesos que se vieron acompañados por profundas transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales. Entre ellas, se cuentan la progresiva democratización de la vida política, la masificación de la escolarización, la configuración de una nueva esfera de “lo público”, que incluyó nuevas experiencias asociativas y renovados modos de comunicación entre los pueblos y sus autoridades, y un marcado interés de las elites intelectuales y políticas por definir y sistematizar una “identidad nacional” (Guerra y Lempérière 1998, Sábato 1997, 2008 y otros).

Una amplia tradición de estudios ha señalado la centralidad que tuvieron, en ese contexto, las transformaciones ligadas al lenguaje. La construcción de una “lengua nacional” y la preocupación por el aspecto normativo fueron factores clave para la emergencia de instrumentos codificadores como ortografías, diccionarios y gramáticas (Arnoux 2006, 2008, Auroux 1992, Lauria 2010, Villa 2010) y para la proliferación creciente de debates ideológico-lingüísticos en la prensa (Ennis 2008, Ennis y Toscano y García 2019), entre otras intervenciones. En este escenario, hay dos cuestiones centrales que emergieron como asuntos a atender y regular. Por un lado, el problema de la escolarización masiva adquiere, durante el transcurso del siglo XIX, una presencia cada vez más significativa en la discusión pública. Cómo hacerlo, con qué recursos, quién debe gestionar las instituciones educativas, qué

contenidos se deben enseñar, a quiénes y para qué hacerlo fueron algunos de los interrogantes que diferentes actores trataron de responder en las múltiples polémicas que progresivamente fueron dando forma al campo educativo (Di Tullio 2006, Dussel y Caruso 1999, Lyons 1998, 2016, Pineau 2014 y otros). Por otro lado, y en clara relación con ello, emerge la preocupación por construir una ciudadanía moderna que, bajo las nuevas configuraciones políticas, comenzó a ocupar espacios públicos nuevos, o que antes le eran ajenos. Quiénes pueden participar en esos espacios, con qué mecanismos, bajo qué condiciones, cuáles son las normas de participación y qué pautas culturales deben instalarse fueron, entre otras, las preguntas centrales que se articularon fundamentalmente en la prensa periódica, que se constituyó como el espacio privilegiado para la formación de los públicos modernos (Alonso 2003, Glave 2003, Pas 2019).

A su vez, el caso argentino incorpora un componente ineludible para analizar la complejidad de esas transformaciones: los cambios económicos, culturales y demográficos producidos por la llegada de millones de inmigrantes provenientes, fundamentalmente, de Europa. En la provincia de Santa Fe, una de las primeras en recibir población migrante, entre 1856 y 1895 se formaron 350 colonias agrícolas, el número de habitantes de la provincia se cuadruplicó y, hacia el final de ese período, los extranjeros constituían el 42% de la población. Semejante transformación demográfica y productiva conllevó un acentuado crecimiento económico, cambios en las dinámicas políticas e institucionales, y la emergencia de espacios en los cuales la heterogeneidad cultural dio lugar a diversas prácticas, representaciones y formas de intervenir sobre el lenguaje que constituyen el objeto de interés de esta investigación.

El estudio de esas intervenciones está circunscripto, en esta tesis, a los ámbitos que he señalado como vertebradores de los procesos de modernización de las sociedades occidentales: la escolaridad y la participación política, en tanto espacios centrales de construcción de ciudadanía (Guerra y Lempérière 1998). El recorte espacial de esta investigación responde a un interés por enriquecer los estudios que han problematizado las relaciones entre modernidad, inmigración y lenguaje, usualmente centrados en el espacio urbano cosmopolita. El ámbito de las colonias agrícolas de la provincia de Santa Fe, sobre todo durante el período temprano (es decir, anterior a la década de 1880), ofrece ciertas particularidades culturales y demográficas

que resultan centrales para el análisis de este objeto. Fundamentalmente, me refiero a la gran cantidad de población extranjera, en términos proporcionales: hacia 1874, alrededor del 70% de los habitantes de las 32 colonias existentes eran inmigrantes, proporción que nunca llegó a registrarse en otro distrito del país (Coelho 1875).

El inicio del recorte histórico (año 1856) está determinado por la fecha fundacional de Esperanza, la primera colonia agrícola de la provincia formada por familias europeas. La década de 1880, por su parte, fija el final del período en tanto constituye un punto de inflexión en distintos frentes, no solo a nivel provincial sino también nacional. En el plano político, culmina para Santa Fe un período de fuerte agitación e inestabilidad institucional y, en términos territoriales, se definen los límites provinciales y el gobierno comienza a tener un control mucho más estable de su superficie, a diferencia de las décadas previas (cfr. capítulo 1.1). Asimismo, la década de 1880 inaugura una etapa de centralización de las funciones políticas y educativas por parte del gobierno provincial, y de un mayor robustecimiento de las instituciones estatales que redujo el margen de acción de las municipalidades y otras organizaciones religiosas y civiles (Ossana, Ascolani, Moscatelli y Pérez 1993). El recorte histórico señalado propone cubrir una zona de vacancia en los estudios que han vinculado inmigración y políticas del lenguaje (cfr. capítulo 1.2). Estos trabajos han estado generalmente circunscriptos al período que se inaugura a partir de 1880, cuando el ingreso de población extranjera a la Argentina se tornó masivo,<sup>1</sup> y el Estado nacional dispuso una batería de políticas públicas orientadas a la alfabetización y a la construcción de una identidad nacional que aglutinara a una población marcadamente diversa (cfr. Bertoni 2007).<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> De acuerdo con la periodización propuesta por Fernando Devoto, entre 1880 y 1930 se produce la etapa de la “inmigración de masas”. Aunque con altibajos hacia adentro del período, en general esta etapa está caracterizada por su condición de masividad: entre 1881 y 1914, años en los cuales se registraron los picos más altos de inmigración, ingresaron a la Argentina alrededor de 4.200.000 extranjeros. Según el censo de 1895, el 25,5% de la población del país era extranjera. Este porcentaje ascendió al 30% en el censo de 1914: en la época del Centenario, uno de cada tres habitantes era inmigrante (Devoto 2004).

<sup>2</sup> Entre las principales disposiciones se cuentan la creación de un Consejo Nacional de Educación (1881), la sanción de la Ley de Educación 1420 (año 1884), la creciente construcción, selección y distribución de instrumentos lingüísticos normativos (gramáticas, diccionarios, manuales escolares), y la homogeneización de la formación docente a través de las escuelas normales de maestras, que se instalaron con fuerza a partir de 1880.

Con ese punto de partida, la tesis señalará cómo las peculiaridades demográficas, políticas y culturales de estas comunidades enfatizaron la centralidad que la lengua, la lectura y la escritura revistieron para el proceso de formación de las sociedades occidentales modernas (Anderson 1993, Bourdieu 2001, Guerra y Lempérière 1998). La necesidad de organizar políticamente a las nuevas colonias y de definir normas para comunidades tan diversas culturalmente movilizó polémicas y tensiones que pusieron de relieve, quizás más que en otros contextos, el problema de las literacidades: el modo en que se educaría a los niños, la lengua que se utilizaría para las instituciones públicas y la manera en que los ciudadanos se comunicarían con las autoridades, entre otras. Así, a lo largo de la tesis se observará cómo la creciente participación en el espacio público por parte de los sujetos estuvo fundamentalmente atravesada por problemáticas ligadas al orden de lo letrado. Por otro lado, la tesis está orientada a argumentar que la regulación de los distintos aspectos que atañen al lenguaje se vio afectada por la intervención de una multiplicidad de agentes, con alcances que se muestran variables a lo largo del período estudiado. En ese contexto, el lugar del Estado será particularmente examinado y se señalará de qué modo se fueron transformando las valoraciones, las intervenciones normativas y las prácticas vinculadas al orden letrado de un Estado en proceso de formación, encarnado en instituciones y funcionarios no siempre orgánicos.

### **Organización de la tesis**

La tesis está compuesta por un capítulo teórico-metodológico y cinco capítulos de análisis. El capítulo 1 se compone de cinco apartados en los cuales se presentan: a) una fundamentación histórica de la relevancia de investigar el espacio de las colonias agrícolas de Santa Fe; b) el estado de la cuestión; c) los lineamientos teóricos sobre los que se apoya esta investigación; d) el planteamiento de la tesis a sostener; y e) la construcción del corpus y la metodología de análisis.

Los capítulos analíticos han sido agrupados en dos partes. La primera parte, titulada “Literacidades, política y espacio público”, reúne a los capítulos 2 y 3, en los cuales se analiza la relación entre las prácticas letradas y la participación ciudadana. La segunda parte,

denominada “La pedagogización de la lectura y la escritura”, agrupa a los capítulos 4, 5 y 6, donde se aborda el proceso de escolarización de las literacidades y la formación de “lectores modernos”. Finalmente, se incluye una sección de conclusiones, donde se vinculan y analizan en conjunto las discusiones y hallazgos de cada capítulo, en relación con el objeto principal de esta tesis. Por último, se incluye también un anexo donde se reproducen algunos documentos que han sido analizados en la investigación.



## **Capítulo 1**

### **La intervención política sobre el lenguaje: antecedentes y puntos de partida**

Este capítulo está orientado a presentar los principales puntos de partida teórico-metodológicos que han guiado la investigación, así como los antecedentes más importantes que han contribuido en el desarrollo de esta tesis. El capítulo se divide en cuatro secciones. La primera de ellas (1.1.) se propone trazar un panorama del contexto histórico y espacial del que se ocupa este trabajo, orientado a señalar la singularidad que ese escenario reviste para un estudio interesado en las políticas del lenguaje. Por su parte, la segunda sección (1.2.) reúne y sistematiza los principales antecedentes en los que se apoya esta investigación. Así, se dará cuenta de los estudios previos que desde distintos marcos disciplinares han contribuido al conocimiento de ciertos aspectos relevantes para el objeto de esta tesis. La sección tercera (1.3.) se ocupa de describir y explicar los lineamientos teóricos que sirven de marco para esta investigación. En 1.4 se plantea la tesis a sostener y, finalmente, la última sección (1.5.) expone el corpus de trabajo, los criterios que guiaron su construcción y la metodología con la cual serán analizados los materiales que lo componen.

#### **1.1. ¿Por qué estudiar las políticas del lenguaje en el contexto de la colonización agrícola?**

La relevancia de la investigación que se desarrolla en esta tesis obedece, en gran parte, a la singularidad del contexto histórico y espacial del que se ocupa. Las colonias agrícolas de Santa Fe, durante las primeras décadas de su formación y desarrollo, esto es, entre 1856 y 1880,

presentan al menos dos dimensiones centrales para un estudio interesado en las políticas del lenguaje: una organización político-institucional y un perfil demográfico marcadamente peculiares. A continuación presentaré algunos lineamientos orientados a explicar estas variables.

Aunque con desenlaces acentuadamente desparejos, Santa Fe y Entre Ríos fueron, durante la década de 1850, las provincias pioneras en emprender la colonización organizada. ¿En qué consistía exactamente este proyecto? Básicamente se trataba de una iniciativa de carácter privado, al menos durante los primeros años (Djenderedjian 2008), a través de la cual ciertos empresarios interesados en el negocio acordaban con el gobierno provincial la cesión, venta o concesión de terrenos considerados fiscales, con el compromiso de poblarlos con familias europeas que se dedicaran a la actividad agrícola.<sup>1</sup> Así, entre 1856 y 1895 se formaron en la provincia de Santa Fe más de 350 colonias que incorporaron a la economía provincial 3.500.000 hectáreas de tierra. En un par de décadas, Santa Fe, uno de los distritos más pobres de la Confederación, pasó a convertirse en la segunda provincia de la ya República Argentina, solo superada en riqueza y potencial económico por Buenos Aires (Gallo 2007).

El hito fundacional del proceso de colonización agrícola de Santa Fe podría ubicarse en junio de 1853, cuando el empresario Aaron Castellanos firmó con el gobierno provincial el primer contrato a partir del cual se formaría, tres años después, la colonia Esperanza. Por ese entonces, y al menos durante algunas décadas después, las condiciones políticas e institucionales en las cuales se encontraba el país en general, y Santa Fe en particular, eran altamente inestables y precarias. Hacía apenas un mes y medio se había sancionado, también en la ciudad de Santa Fe, la Constitución Nacional, aunque sin la firma de Buenos Aires. Tres años más tarde, en 1856, Santa Fe redactaba su propia Constitución Provincial. Las reiteradas reformas que sufriría esta Constitución en la segunda mitad del siglo XIX (1863, 1872, 1883, 1890 y 1900) son una clara evidencia de las tensiones y reajustes permanentes en la estructura política y administrativa del territorio provincial. La Batalla de Pavón, que en 1861 finaliza con

---

<sup>1</sup> El modelo colonizador experimentó distintas etapas, diferenciadas por el modo de distribución y venta de las tierras públicas por parte del gobierno provincial. Para mayores detalles al respecto, véanse Djenderedjian (2008), Djenderedjian, Bearzotti y Martirén (2010) y Martirén (2016).

la incorporación definitiva de la provincia de Buenos Aires al resto del territorio, no significó para Santa Fe una mayor estabilidad institucional a nivel provincial. Por el contrario, Gallo (1983) observa que hasta 1870 la actividad política interna siguió transcurriendo dentro de los mismos marcos de violencia que la habían caracterizado durante las décadas anteriores: entre 1852 y 1870 estallaron seis revoluciones provinciales (1852, dos en 1856, 1857, 1859 y 1867), tres de las cuales (1857, 1859 y 1867) concluyeron con el derrocamiento del gobierno establecido.

Por otra parte, todavía hacia 1850 los límites provinciales se mantenían prácticamente en los mismos puntos que hacía medio siglo, circunscribiendo el espacio controlado por las autoridades unas pocas leguas más allá de la capital provincial, una franja costera del Paraná y el área de los caminos que la conectaban con el interior. Hasta 1858, cuando comienzan las primeras expediciones militares para ampliar las fronteras, el gobierno de Santa Fe solo controlaba 12.000 km<sup>2</sup> de los 132.500 km<sup>2</sup> que hoy tiene el territorio provincial (Gallo 1983). Es decir que más del 90% de la superficie actual estaba, todavía al momento de la llegada de los primeros inmigrantes, por fuera del control “estatal”. Esta situación es en parte el móvil principal de los primeros emprendimientos colonizadores de la década de 1850, denominados justamente “estratégicos y militares” (Djenderedjian 2008) porque estaban destinados sobre todo a extender las zonas de frontera, y así desplazar a la población indígena.<sup>2</sup>

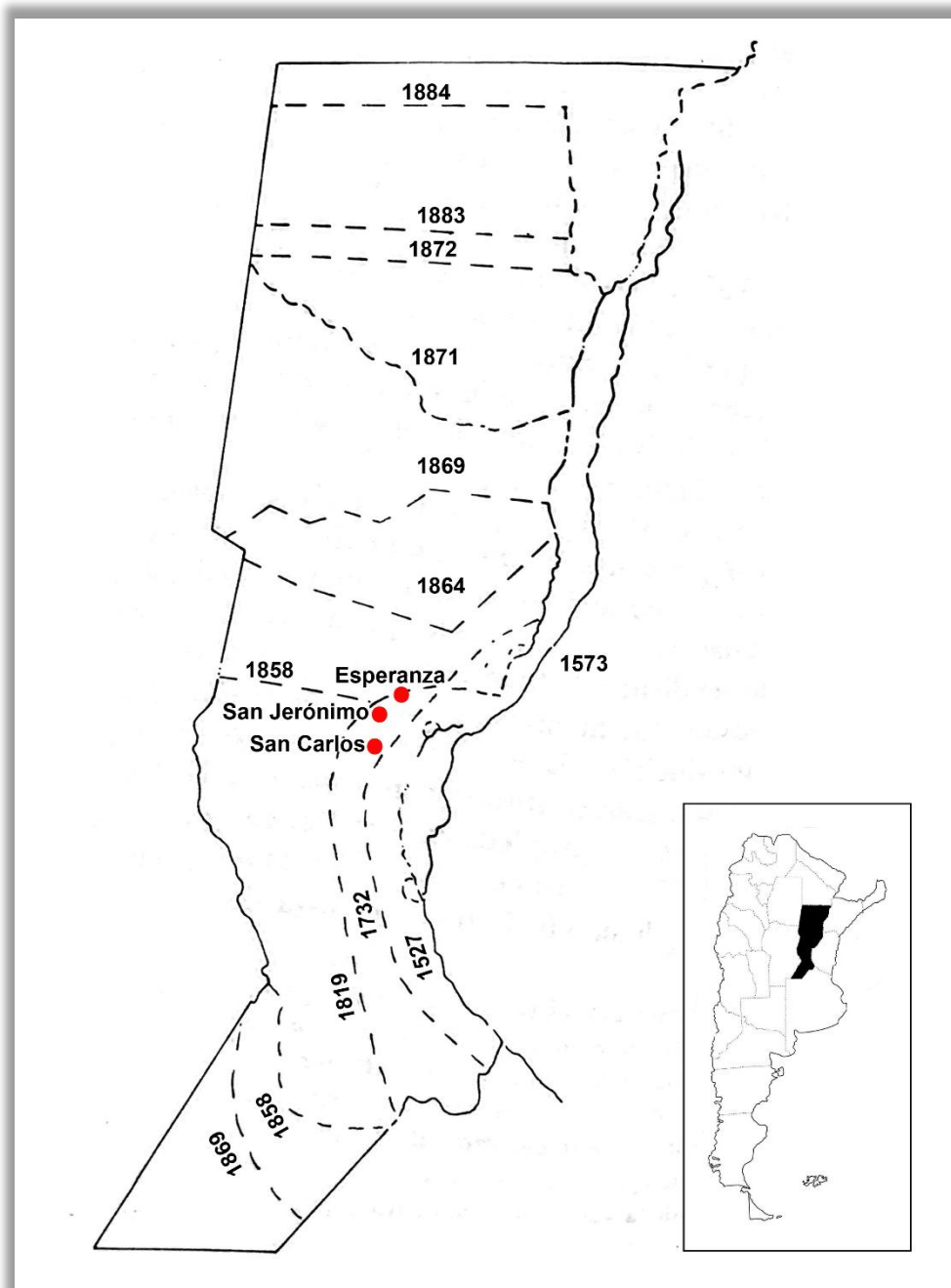
Sin embargo, estos primeros intentos de colonización —tanto en Santa Fe como en Entre Ríos— tuvieron escaso éxito ya que las colonias fueron ubicadas muy lejos de los centros urbanos, la precariedad de las vías de comunicación hacía prácticamente imposible el tráfico

---

<sup>2</sup> El concepto de “frontera” en relación con la expansión y consolidación territorial de los Estados nacionales ha sido problematizado durante las últimas décadas, y el término incluso suele usarse entre comillas, señalando un distanciamiento ideológico en relación con los abordajes tradicionales (Cfr. Trincheró, Campos Muñoz y Valverde 2014). Frente a la concepción tradicional del avance del Estado (al que se asociaba la fuerza productiva, la organización, la “civilización”) sobre el “desierto” (que encarnaba lo improductivo, lo salvaje, el vacío), existe hoy un cierto consenso al reconocer este fenómeno como un proceso conflictivo de “violencia institucionalmente avalada” que incluyó el sometimiento y/o exterminio de grupos poblacionales (Doszta 2016). A su vez, las expediciones militares que los estados provinciales llevaron adelante hacia mediados del siglo XIX deben leerse inscriptas en un proyecto con varios objetivos: arrebatar territorios a la población indígena (y de ese modo, reducirla), avanzar geográficamente antes que las provincias vecinas definieran sus propios límites y, fundamentalmente, ampliar el alcance estatal sobre el territorio como un modo de financiamiento. En el caso santafesino, observa Martirén (2016), las tierras “ganadas” en las campañas militares eran luego vendidas a manos privadas y de ese modo la provincia obtenía ingresos económicos que se hacían extensivos a largo plazo a través de la percepción de impuestos a la propiedad.

de los productos y además los Estados provinciales no tenían la solvencia y organización suficientes como para asumir la administración, infraestructura y control de las nuevas poblaciones. En efecto, Esperanza fue una de esas colonias, originalmente emplazada en la línea de frontera, y durante los primeros años atravesó serios problemas que pusieron en peligro su continuidad. Posteriormente, hacia finales de la década de 1850 comienza una etapa que Djenderedjian (2008) denomina “colonización autocentrada”, organizada con fines específicamente comerciales y bajo la gestión de empresarios solventes capaces de asumir las inversiones que el Estado no estaba en condiciones de afrontar, iniciándose así un proceso que iría adquiriendo cada vez mayor magnitud. En esta nueva etapa se inscriben las fundaciones de San Carlos y San Jerónimo, alrededor del año 1858.

Tradicionalmente, la historiografía dio mucha importancia a la actividad de los Estados provinciales y nacional en el desarrollo del proceso de colonización, incluso desde la década de 1850 (cfr. Giberti 1964, Ortiz 1955). Sin embargo, estudios más recientes observan que hablar de una “colonización oficial” supone la necesidad de postular un planeamiento activo y consciente del fenómeno por parte de los distintos niveles del Estado, en el marco de una visión política de largo plazo con gran despliegue de recursos. En ese sentido, actualmente hay un relativo consenso al afirmar que estos primeros emprendimientos colonizadores estuvieron casi íntegramente impulsados, organizados y administrados por empresarios o compañías formadas para tal fin (Djenderedjian et al. 2010, Martirén 2016). Si bien hubo necesariamente acuerdos con el gobierno, durante las primeras décadas predominó la llamada colonización privada. Varios autores coinciden en señalar que en los años iniciales del proceso hubiera sido imposible pensar una política de Estado dentro de la cual la colonización fuera una variable clave, entre otras cosas, “porque ni siquiera existían Estados que hubieran podido llevarla a cabo” (Djenderedjian et al. 2010:128). Los Estados provinciales constituían precarias administraciones sobre tierras de límites imprecisos, y cuyo control apenas podía ejercerse en un ámbito poco más amplio que el de los núcleos de población principales. Solo hacia la década de 1870, cuando la empresa colonizadora comenzó a funcionar exitosamente, el Estado provincial pudo tomar mayor protagonismo en la actividad (Djenderedjian et al. 2010).



Expansión territorial del Estado y localización de las colonias Esperanza, San Carlos y San Jerónimo. Fuente: Gallo (1983).

La limitada injerencia de las instituciones de gobierno para organizar y gobernar estas nuevas localidades explica, en cierta medida, por qué cobraron tanta centralidad política los empresarios colonizadores. Al analizar los marcos normativos diseñados e implementados por la administración de la compañía Beck&Herzog en San Carlos, Gschwind observa que el reglamento de la colonia constituía un verdadero “mosaico de legislación o, mejor dicho, un

conjunto de disposiciones civiles, comerciales y penales” (1958: 71). Ese reglamento era un documento que se anexaba al contrato que las familias debían firmar con la compañía, en el cual daban conformidad de los derechos y obligaciones de las partes. Entre otras cosas, la empresa colonizadora se arrogaba la potestad de constituir un tribunal que fallaba sobre delitos menores cometidos en la colonia, cobraba multas y podía expulsar a colonos considerados conflictivos o “vagos”. En el orden civil, la administración de la colonia estaba autorizada, a través del reglamento, para celebrar matrimonios civiles, y obligaba a los colonos a denunciar nacimientos y defunciones ante las autoridades de la compañía, que llevaba un registro poblacional “laico”. En materia comercial, todos los contratos de locación o venta entre particulares debían ser validados y registrados en la compañía, y era obligación de las familias notificar a la empresa antes de disponerse a cosechar.

En el caso de San Carlos, la injerencia de la compañía debía extenderse durante cinco años a partir de la instalación de cada familia, que era el período estipulado en los contratos: durante este tiempo, los colonos estaban obligados a destinar un tercio de sus cosechas a la empresa, como retribución por el terreno y por los gastos iniciales de traslado e instalación. No obstante, a poco de llegar el primer contingente de inmigrantes, el propio Charles Beck —socio fundador de la compañía— solicitó al gobierno provincial que designara alguna autoridad oficial en San Carlos a través del cargo de juez de paz, que se instituyó a partir de entonces como la máxima autoridad política en cada colonia (Gschwind 1958). De cualquier modo, con mayor o menor alcance formal, durante la primera etapa de formación de las “colonias primigenias” — Esperanza, San Carlos y San Jerónimo—,<sup>3</sup> los empresarios colonizadores tuvieron un peso importante en la medida en que garantizaban la continuidad del proyecto: se ocupaban de reclutar, trasladar e instalar a las familias provenientes de Europa y les otorgaban los insumos necesarios para comenzar a trabajar, gestiones y erogaciones que la provincia no estaba en condiciones de afrontar.

---

<sup>3</sup> Juan Luis Martirén (2016) utiliza la expresión “colonias primigenias” para referir a Esperanza, San Carlos y San Jerónimo, esto es, el núcleo inicial de la colonización en Santa Fe, y denomina “colonias satélites” a aquellas que surgieron al calor de la expansión de las primeras (San Agustín, Las Tunas, Franck, Cavour, Humboldt y Santa María, entre otras).

Para una investigación interesada en las políticas del lenguaje, considerar este escenario político e institucional resulta central. A diferencia de otros contextos, en los cuales existe la figura de un Estado nacional fuerte, munido de una batería de disposiciones legales y de una serie de instituciones públicas orientadas a gobernar de manera centralizada, aquí lo que se observa es una atomización del poder político y administrativo. Tal como veremos a lo largo de la tesis, el poder de decisión y, fundamentalmente, de ejecución en el espacio de las colonias agrícolas se encuentra repartido en una variedad de actores cuyo peso se muestra variable a lo largo del período: funcionarios de gobierno local (jueces de paz, miembros de los concejos municipales), provincial (gobernadores, inspectores, etc.), iglesias, empresarios colonizadores y la propia sociedad civil organizada. Esto, cuando se quiere indagar en los agentes productores de políticas lingüísticas, resulta una clave insoslayable, tal como desarrollaremos en el apartado 1.3.

A la singularidad de la administración política e institucional de estas poblaciones, al menos durante los primeros años, se suman sus características demográficas. A diferencia de los europeos que llegaron al país durante las últimas dos décadas del siglo XIX en medio de una ola masiva, las familias que formaron las primeras colonias agrícolas de Santa Fe no atravesaron la experiencia de la “integración” (Cfr. Bertoni 2007, Di Tullio 2010). Martirén observa que, al menos hasta finales de la década de 1870, no se produjeron relaciones significativas entre los núcleos de población criolla existentes en la región y las nuevas colonias de inmigrantes.<sup>4</sup> Por el contrario, señala que pasaron a coexistir en un mismo espacio “dos órdenes sociales que pese a ser totalmente diferentes, tanto en el plano institucional, cultural o socioeconómico, no dejaron rastros evidentes ni de conflictos ni, por el contrario, de complementariedad permanente” (2014: 102). En ese contexto, señala que fueron muy limitados los casos de interacción demográfica entre las colonias primigenias y el espacio habitado por los criollos, entre otras cosas porque al menos hasta 1880 no había diferencias

---

<sup>4</sup> Utilizo el término “criollo” para referirme a los habitantes nacidos en el territorio argentino que no formaban parte de la población indígena ni de la población inmigrante y su descendencia. El vocablo no tiene en esta tesis ni el sentido reivindicatorio de “lo nacional” o “lo auténtico” que impregnó el discurso criollista de finales del siglo XIX, ni la carga peyorativa que adquirió para ciertos sectores que emparentaron lo criollo con “lo bárbaro”, en oposición a lo europeo que era visto como la encarnación de “lo civilizado” (Adamovsky 2014, Chicote 2013).

significativas de rentabilidad entre los respectivos modelos de producción que alentaran la movilidad laboral.<sup>5</sup>

En 1872, según las estadísticas del Inspector Nacional de Colonias Guillermo Wilcken, la proporción de habitantes argentinos sobre el total de la población de las colonias primigenias es minoritario:

	<b>Población total</b>	<b>Población argentina</b>
<b>Esperanza</b>	1856 habitantes	243 habitantes (13,1%)
<b>San Carlos</b>	1992 habitantes	305 habitantes (15,3%)
<b>San Jerónimo</b>	958 habitantes	16 habitantes (1,7%)

Es probable, a su vez, que buena parte de los habitantes computados como argentinos hayan sido hijos de extranjeros que nacieron en el país luego de su llegada, considerando que estas colonias ya tenían alrededor de 15 años de antigüedad al momento del relevamiento. Si bien, como veremos a lo largo de esta tesis, la convivencia en estas comunidades no siempre fue armoniosa y, conforme avanza el período histórico, la presión de ciertos agentes por “integrarse” a la sociedad argentina se volvería más patente, durante las primeras décadas los colonos no debieron despojarse de sus lenguas y sus prácticas culturales como condición para ingresar al mercado laboral, al vecindario o a las instituciones educativas, como sí sucedió con los inmigrantes que llegaron hacia fines de siglo a las ciudades.<sup>6</sup>

Aun después de la década de 1880, no son pocos los registros que dan cuenta de una suerte de “adaptación inversa”, experimentada por criollos que fueron a vivir a alguna de las colonias.

---

<sup>5</sup> Al analizar los datos censales de 1869, Martirén (2014) observa que los legajos del departamento La Capital (que cubría por entonces el área de las colonias y su entorno criollo de la época) indican para la zona un total de 6.923 habitantes, de los cuales 4.402 eran extranjeros y 2.523, criollos. Sin embargo, tal como se ha señalado, estos grupos poblacionales habitaban núcleos demográficos separados y se organizaban con pautas productivas, institucionales y culturales claramente diferenciadas.

<sup>6</sup> Un escenario similar describen los estudios que se centraron en el conservacionismo étnico-lingüístico de las comunidades dinamarquesa y alemana del Volga, asentadas en la zona rural del sur bonaerense (Cfr. Hipperdinger 2016; Hipperdinger y Rigatuso 1996).



Giolitto (2016: 142-143) recupera el caso de maestras argentinas que se instalaron en colonias del centro-oeste de Santa Fe y allí aprendieron el piamontés no solo para desenvolverse en la vida cotidiana del pueblo sino además para interactuar con los niños más chicos que llegaban a la escuela conociendo solo esa lengua. Del mismo modo, algunos estudios dan cuenta de la situación de desplazamiento social que experimentaron los habitantes argentinos que residían en algunas de estas colonias, quienes incluso entrado el siglo XX no comprendían la misa (celebrada por sacerdotes italianos), o debían aprender el piamontés para emplearse como jornaleros o en alguna casa de comercio (Imfeld 1999, Stoffel 2014). Es que, en efecto, fueron suizos, franceses, italianos o alemanes quienes formaron los primeros cuerpos municipales, quienes oficiaron de maestros y quienes se ocupaban de la atención religiosa (Cfr. Russi 2005, Wilcken 1872). Incluso, eran inmigrantes la mayoría de los jueces de paz, es decir, la autoridad política de la colonia que respondía al gobierno provincial (Cfr. Gschwind 1958, Larker 2010).

Esta singularidad demográfica supone, entre otras cosas, dos variables insoslayables al momento de estudiar las políticas del lenguaje. En primer lugar, se pone en crisis una correlación muy usual en los estudios que vinculan inmigración y políticas lingüísticas en otros contextos: el inmigrante generalmente es ubicado en un lugar subordinado en relación con el habitante nativo, es un sujeto discriminado o ridiculizado, y casi siempre carga con la necesidad de despojarse (y despojar a su descendencia) tan pronto como sea posible de su lengua y de sus hábitos para adaptarse a la sociedad de acogida. El escenario del que se ocupa esta tesis pone de manifiesto una relación entre extranjeros y nativos donde no está tan clara esa asimetría y donde, como veremos a lo largo de la tesis, no siempre hay un Estado que “hace” las políticas lingüísticas dejando al inmigrante en el lugar de acatar o resistir.

En segundo lugar, en estas comunidades no operó, al menos masivamente, la organización de tipo étnico. A diferencia de los inmigrantes que se instalaron en centros urbanos y rápidamente se nuclearon en sociedades de socorros mutuos, como estrategia de fortalecimiento y conservación cultural (Cfr. Devoto 2004, Devoto y Rosoli 1985, Micheletti 2005), los colonos de esta región santafesina experimentaron otro tipo de sociabilidades no marcadas por la nacionalidad como rasgo distintivo. Tal como se desarrolla en el capítulo 6, los europeos de la zona agrícola crearon sociedades de canto, de tiro, compañías teatrales, bibliotecas y salones

de lectura, instituciones que no estaban dedicadas a diferenciarse étnicamente de la población nativa, puesto que esta constituía apenas una minoría. Incluso las escuelas que los propios inmigrantes fundaron en las colonias durante el período temprano —asunto que se desarrolla en el capítulo 4— no estaban destinadas al resguardo cultural frente al avance nacionalista del Estado argentino, situación que sí se experimentó sobre todo en el espacio rioplatense hacia finales de siglo (Bertoni 1996). Las escuelas de las colonias se formaron, al menos durante las primeras décadas, ante la ausencia de la iniciativa estatal por ocuparse e invertir en la educación de los niños.<sup>7</sup>

## 1.2. Estado de la cuestión

Los antecedentes en los que se apoya esta tesis conforman un amplio conjunto de investigaciones que pertenecen a distintos campos disciplinares. Por un lado, daré cuenta de los principales antecedentes que, en materia historiográfica, han estudiado el fenómeno migratorio del siglo XIX en Argentina, con particular énfasis en el proceso de colonización agrícola (1.2.1). Por otro lado, haré referencia a las investigaciones que han abordado específicamente el problema del lenguaje desde distintos marcos. Presentaré, en primera instancia, los estudios que analizaron diferentes aspectos de la lengua en relación con la construcción de una “identidad nacional”, en el marco de la formación de los Estados modernos (1.2.2). Posteriormente, me centraré en los antecedentes que han indagado el problema de la enseñanza de la lengua en el contexto educativo (1.2.3). Y, finalmente, haré referencia a las investigaciones que han abordado históricamente las prácticas letradas de ciertas comunidades (1.2.4).

---

<sup>7</sup> Las escuelas particulares, creadas por inmigrantes o por otros actores locales, que fueron surgiendo a mediados del siglo XIX, significaron iniciativas calurosamente recibidas por los gobiernos locales y provinciales, en el supuesto compartido de que al hacer posible la instrucción del pueblo, ayudaban al progreso general (Bertoni 1996). En efecto, Hora (2019) apunta que los avances logrados en alfabetización durante la segunda mitad de ese siglo se deben, en gran medida, al trabajo de estas instituciones que cumplieron funciones educativas allí donde durante décadas no llegaba la escuela pública sostenida por el Estado. Esa “convivencia armoniosa” de agentes educativos se iría resquebrajando hacia la década de 1880, cuando el accionar de las escuelas “de extranjeros” comenzó a ser cuestionada como anti-argentina por parte de las elites dirigentes (Bein 2012, Bertoni 1996, 2007).

### **1.2.1. Historia de la inmigración y colonización agrícola en Argentina**

En lo que respecta a la historia de la inmigración, el trabajo de Fernando Devoto (2004, 2007, entre otros) ofrece una de las investigaciones historiográficas más acabadas acerca del proceso inmigratorio en Argentina por la amplitud de su enfoque y la multiplicidad de fuentes con las que trabaja. *Historia de la inmigración en la Argentina* (2004) aborda en primer lugar el movimiento migratorio europeo hacia América desde distintas perspectivas, estudiando el contexto global, regional y local para explicar los complejos mecanismos que provocaron el desplazamiento masivo de personas hacia mediados del siglo XIX. Asimismo, la obra explora el proceso de inserción de los inmigrantes en la sociedad argentina desde los tiempos coloniales hasta las últimas décadas del siglo XX, deteniéndose en el estudio de las formas de participación, asociacionismo y costumbres de las distintas comunidades que se asentaron en el país.

Por otro lado, es necesario destacar también los trabajos historiográficos dedicados particularmente al fenómeno de la colonización agrícola en la provincia de Santa Fe. Después de los estudios pioneros de Ensinck (1979) y Gallo (1983), investigaciones más recientes han contribuido a enriquecer sus aportes, ofreciendo nuevas periodizaciones y aristas hasta el momento poco exploradas, que sirven de referencia para construir el marco histórico de este proyecto (Djenderedjian 2008, Djenderedjian et al. 2010, Martirén 2016). Estos estudios problematizan el lugar de gestor e impulsor del proyecto inmigratorio asignado tradicionalmente al Estado y, por el contrario, destacan la preponderancia que tuvieron, al menos hasta la década de 1870, los empresarios colonizadores. En ese sentido, el cuestionamiento al lugar hegemónico asignado a lo estatal en las investigaciones sobre inmigración y colonización, y el estudio del rol comercial y político que asumieron empresarios colonizadores como Guillermo Lehmann y Charles Beck, analizado también por Martirén (2016), resultan de gran interés para este proyecto.

Es importante señalar, además, el aporte que constituyen los trabajos que han estudiado las historias locales de algunas colonias, como Esperanza (Grenon 1939, Gori 1972, 2018), San Carlos (Gschwind 1958) y San Jerónimo Norte (Oggier y Jullier 1984) o de determinadas

colectividades, como la italiana (Devoto y Rosoli 1985) o la suiza (Carron y Carron 1990, Schobinger 1957). Estas obras se concentran en las realidades locales de cada comunidad y, en muchos casos, reproducen fuentes actualmente inaccesibles que resultan sumamente valiosas para el conocimiento de ciertos fenómenos políticos y educativos propios de cada colonia.

Por otra parte, es necesario resaltar un conjunto de investigaciones que problematizan los procesos de participación política, educación y prácticas sociales y asociativas en el espacio de las colonias, aspectos que revisten particular interés para este trabajo. Investigaciones como las de Bonaudo, Cragolino y Sonzogni (1988), Bonaudo y Sonzogni (2000), Micheletti (2002, 2005), Bonaudo (2006), Fernández (2006) y Gallo (2007) resultan valiosas porque permiten indagar en los modos de organización política, acceso a derechos cívicos y participación ciudadana durante el período temprano de la colonización agrícola en Santa Fe. A su vez, otros trabajos recuperan la experiencia educativa de las incipientes colonias (Imfeld 2007) en articulación con el proyecto nacionalista que comenzó a gestarse hacia fines del siglo XIX (Caldo 2006, Micheletti 2008).

### **1.2.2. Formación del Estado y “lengua nacional”**

Otros antecedentes relevantes para esta investigación son aquellos estudios que han vinculado de manera más o menos directa la lengua y la construcción de una “identidad nacional”, en el marco de la formación de los Estados modernos. Estas investigaciones se han desarrollado, en términos generales, en dos direcciones: algunos trabajos han prestado particular atención a la creciente codificación y estandarización de la lengua a través de diccionarios, gramáticas y ortografías, y, por otra parte, un segundo conjunto de estudios ha analizado los debates ideológico-lingüísticos en relación con el proceso de modernización de la sociedad argentina, señalando la relevancia que la prensa periódica ha tenido en este fenómeno.

En relación con el primer eje, Lauria (2010, 2011, 2019) ha indagado en la producción lexicográfica del español de la Argentina entre fines del siglo XIX y principios del XX, destacando el carácter discursivo, histórico e ideológico de los diccionarios monolingües, en

tanto emergentes de un tiempo caracterizado por la voluntad política de construir una identidad/lengua nacional. Del mismo modo, Arnoux (2008, 2013, 2015, 2017) ha estudiado gramáticas, retóricas y manuales de primeras letras, entre otros discursos, a partir de la hipótesis de que la codificación de la escritura y sus instrumentos normalizadores se inscriben en disputas sociales y políticas más amplias que, en su caso, coinciden con la formación de los Estados nacionales.

Con respecto al segundo eje, un antecedente importante lo constituyen los estudios que han recogido y analizado los debates que, a propósito del problema de la lengua española en Argentina, se sucedieron a lo largo de los últimos dos siglos (Alfón 2013, Bein 2012, Ennis 2008, Glozman y Lauria 2012, Moure 2017, Varela 1999). Un trabajo señero en el estudio de las políticas y debates que se construyeron en torno a la cuestión del “idioma nacional”, fundamentalmente en relación con el fenómeno inmigratorio, es el de Di Tullio (2010). La autora observa que la afluencia masiva de inmigrantes disparó, entre fines del siglo XIX y comienzos del XX, una serie de discursos y políticas públicas —entre las cuales la Ley 1420 de Educación común, gratuita y obligatoria resultó central— tendientes a “deseuropeizar” a los extranjeros y a sus hijos para homogeneizar culturalmente a la población y así alcanzar la pretendida “unidad nacional”. Ese proceso, observa, estuvo acompañado por la emergencia de un discurso estigmatizante de las lenguas de los inmigrantes y de los rasgos dialectales de las variedades del español local. De ese modo, el núcleo de la representación de la lengua en ese contexto apuntaba a reprimir las variedades o rasgos que se apartaran de la modalidad estándar y de ocultar el conflicto entre los grupos sociales, presentándolo como una cuestión moral, estética y patriótica (2010: 35).<sup>8</sup>

A su vez, el trabajo de Ennis (2008) resulta clave en la medida en que se dedica a definir los *debates ideológico-lingüísticos* en tanto objeto de estudio en sí mismos. Partiendo de los aportes de Del Valle y Gabriel-Stheeman (2004) y Blommaert (1999), Ennis señala el carácter

---

<sup>8</sup> Algunos abordajes de la dimensión moralizante en los libros escolares de la época, sobre todo en relación con el uso del lenguaje, pueden verse en Linares (2018) y de Miguel (2018).

agentivo de los discursos públicos que abordan y problematizan la lengua: si bien reconoce que los principales sujetos de cambio y/o mantenimiento lingüístico son los hablantes, advierte que

un discurso dominante instalado en instituciones de difusión de la norma, como por ejemplo la escuela, puede contribuir a la modelación de la conciencia lingüística de los hablantes, y al privilegio de una variante sobre otra en determinados contextos. Los debates en torno a la lengua se constituyen en objeto de estudio de la historia de la lengua y la investigación del cambio lingüístico en la medida en la cual es a través de ellos que se definen cuáles serán los discursos dominantes al interior de una comunidad específica (2008: 48).

Desde ese marco, Ennis propone pensar en la figura del *philologos* como ese sujeto que, investido con el poder de enunciar un discurso que detenta cierta legitimidad, pretende obtener determinados efectos sobre los hablantes. De acuerdo con esa propuesta, la figura del *philologos* viene a operar como un concepto abarcador para los diversos perfiles de los sujetos intervinientes en los debates ideológico-lingüísticos, cuya adscripción a diversas instituciones y formaciones los muestra como un grupo heterogéneo, que comprende desde escritores y periodistas a lingüistas profesionales. Esta conceptualización y los estudios que han analizado precisamente el lugar desempeñado por la prensa gráfica en el debate público sobre la lengua (Ennis y Toscano y García 2019, Marimón Llorca, y Santamaría Pérez 2019, Pas 2019), significan un punto de partida muy importante ya que ofrecen ciertas claves para analizar el papel desempeñado por actores como el empresario y periodista Guillermo Lehmann, en relación con sus intervenciones normativas y valorativas sobre las lenguas y sobre la lectura en el espacio de las colonias agrícolas.

### **1.2.3. Educación y enseñanza de la lengua**

Las investigaciones que han abordado la relación entre la lengua y la educación también podrían organizarse en dos grandes áreas de interés. Por un lado se ubican los trabajos que, desde un enfoque interesado en las políticas del lenguaje, han indagado en las normas tendientes a regular las lenguas de enseñanza. Por otro, se destacan los estudios que, vinculados

a la historia de la educación, han investigado acerca de las prácticas de enseñanza de la lengua y los materiales de lectura escolar.

En el primer caso, se destacan los aportes de Arnoux (2003), Bein (2011, 2012), Vázquez Villanueva (2006) y Bertoni (2007) quienes analizan el lugar central que ocupó el problema de la lengua en la formación del sistema escolar argentino de fines del siglo XIX. Entre otros discursos, las autoras se detienen en un debate parlamentario de 1896, suscitado a propósito del proyecto sobre exclusividad del idioma nacional en todas las escuelas, presentado dos años antes por el diputado salteño Indalecio Gómez. Este debate resulta interesante para esta investigación en tanto señala que uno de los puntos de partida para la discusión es precisamente el caso de las colonias agrícolas de Santa Fe, donde muchas colectividades continuaban utilizando las lenguas de origen, incluso en las escuelas. El debate de 1896 expone abiertamente la situación que se vivía en la provincia de Santa Fe, sobre todo luego de los levantamientos armados de 1890 y 1893, en los cuales buena parte de los extranjeros habían participado para derrocar al poder establecido (cfr. Gallo 2007). Esta situación tenía su raíz, aseguraban Gómez y aquellos que apoyaban su iniciativa, en el total desconocimiento del idioma español —al que consideraban fuente de la unidad y del sentimiento nacional— por parte de los colonos.

Así, partiendo de lo que algunos consideraban una situación de anomia, en la cual los propios extranjeros tomaban decisiones en materia política y educativa que amenazaban la pretendida unidad nacional, el tratamiento del proyecto dio lugar a dos posiciones encontradas acerca del vínculo lengua-nación. Por un lado, los que defendían el proyecto de Gómez entendían a la nación a partir del origen étnico, la raza, la lengua y la tradición histórica, con lo cual veían en las colectividades de extranjeros y en el apego a sus lenguas de origen un indicio de amenaza para la consolidación de la nacionalidad argentina. Por otro lado, algunos diputados rechazaron el proyecto poniendo el acento en el carácter contractual y voluntario del vínculo de pertenencia, y en los derechos y garantías presentes en la Constitución Nacional, especialmente en el derecho de enseñar y aprender. Esta postura confiaba en la asimilación natural de las diferentes comunidades, sin necesidad de intervenir para encauzar ese proceso. Si bien el proyecto no fue aprobado, Bertoni (2007) describe algunas medidas tomadas por el gobierno

de Santa Fe a partir de allí, tendientes a regular la lengua y la orientación “extranjerezante” de la educación en el espacio de las colonias agrícolas.

Un segundo grupo de antecedentes está constituido por estudios ligados al campo educativo, que proponen historizar las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura, destacándose los aportes de Lyons (1998) y Anne-Marie Chartier (2004). En el contexto local, otras investigaciones han estudiado las prácticas letradas en relación con la historia de la educación desde distintas dimensiones: la enseñanza de la “lengua nacional” en los textos escolares de nivel primario (López García 2015) y en las cátedras de gramática del nivel medio (Blanco 1999), la construcción de un canon literario nacional en los manuales de literatura de la escuela secundaria argentina (Bentivegna 2017), los métodos de alfabetización a lo largo del siglo XIX (Braslavsky 2018), los materiales de lectura y su circulación durante los inicios del sistema educativo argentino (Cucuzza 2018, Linares 2018) y las políticas de selección y distribución de libros escolares (Sprengelburd 2018), entre otros aspectos.

Estos antecedentes resultan clave para esta investigación, en la medida en que han situado históricamente las prácticas escolares y los materiales de lectura. Así como los procesos de codificación y los debates a propósito de la lengua se inscriben en disputas sociales y políticas más amplias, los métodos de enseñanza, las prácticas áulicas y los materiales impresos que circulan en las escuelas también forman parte de una trama polémica insoslayable para pensar el lenguaje en relación con lo escolar.

#### **1.2.4. Prácticas de lectura y escritura**

Finalmente, este proyecto se apoya en gran medida en trabajos que, desde distintos marcos disciplinares, han indagado en las prácticas de lectura y escritura en dos direcciones: analizando políticas de lectura y escritura de determinadas comunidades, o bien estudiando las producciones escritas de sus miembros, tales como correspondencias u otro tipo de manuscritos.



El trabajo de Planas (2017) constituye un valioso antecedente para la reconstrucción y análisis de las prácticas de lectura en la Argentina del siglo XIX. El autor ha estudiado la constitución de una red de bibliotecas populares que, al calor de una política nacional, dieron forma a incipientes sociabilidades de lectura organizadas y administradas por comunidades de lectores en diferentes localidades de todo el país. Esa investigación constituye una referencia ineludible para esta tesis, en tanto establece relaciones entre la sociabilidad lectora y la modernización de la sociedad argentina que sirven de base para el análisis de las políticas de lectura construidas, fundamentalmente, en el periódico *El Colono del Oeste*.

Asimismo, interesa destacar el trabajo de di Stefano (2013), quien ha indagado en las políticas del lenguaje del anarquismo argentino, dentro de las cuales las políticas de lectura y escritura resultaron centrales, entre fines del siglo XIX y principios del XX. Ese trabajo constituye un antecedente fundamental en términos metodológicos para esta tesis, por su aporte en relación con la construcción y sistematización de un corpus heterogéneo, y por el abordaje analítico que propone sobre los materiales, a partir de herramientas propias del análisis del discurso.

Finalmente, otro conjunto de investigaciones ha estudiado las prácticas letradas a partir del análisis de escrituras personales, tales como cartas, diarios y memorias. Estos trabajos coinciden en señalar que entre 1860 y 1920, aproximadamente, se produjo en el mundo occidental una conjunción de factores que facilitaron la incorporación de los sectores populares a la cultura escrita. De acuerdo con Lyons (2016), este fenómeno obedece, por un lado, a los incipientes procesos de alfabetización que comenzaron a gestarse a la par de la consolidación de las instituciones estatales modernas y, por otro lado, a la emergencia de dos acontecimientos trascendentales como lo fueron la migración transoceánica y la Primera Guerra Mundial. La “gente común”,<sup>9</sup> hasta ese momento marginada de las prácticas de lectura y escritura (Cfr. Cavallo y Chartier 1998, Lyons 2016, Petrucci 2018), se vio de pronto en la necesidad de leer

---

<sup>9</sup> Dentro de los estudios de Historia de la Cultura Escrita, Castillo Gómez (2005) apela a la categoría de “gente común” para referir a aquellas personas que de un modo u otro han sido desplazadas de las esferas de decisión política, social, económica o cultural. Se trata de una clase social medio-baja de la que pueden formar parte pequeños comerciantes, artesanos, labradores, campesinos y obreros, esto es, hombres y mujeres que comparten una cierta proximidad social y que a menudo tienen también una misma o pareja experiencia escolar. De manera similar, Lyons (2016) ubica a la “gente común” como aquella que, en tanto proveniente de sectores socioeconómicos desfavorecidos y con acceso limitado a la cultura escrita, es, no obstante, productora de *écritures ordinaires*, usualmente traducido al español como “escrituras cotidianas”.

y escribir cartas, por un lado, como medio para estrechar vínculos con sus parientes y amistades que por primera vez se alejaban de los reducidos ámbitos regionales en los cuales se había desarrollado su vida, y, por otro, como herramienta de comunicación con las autoridades de un Estado que aceleraba su burocratización.

En ese contexto, las investigaciones que se ocuparon de indagar en la correspondencia y en otros escritos personales se han ubicado básicamente en dos direcciones. Por un lado, ciertos estudios se sirven de las cartas, diarios y memorias como fuentes testimoniales para el conocimiento de la experiencia migratoria en un grupo social determinado (Baily 1985, Baily y Ramella 1988, Bjerg 2009, Bjerg y Otero 1995, Da Orden 2010, Gerber 2006, Murray 2004). Y, por otro lado, investigaciones que han tomado distancia del valor referencial de los escritos, al indagar en los materiales como documentos que permiten estudiar las prácticas de escritura que constituyen dichos testimonios (Caffarena y Martínez Martín 2012, Castillo Gómez 2002, Chartier 1991, Lyons 2016, Sierra Blas 2004, Vieira et al. 2011). Estos trabajos conforman un antecedente central para esta tesis, en la medida en que ofrecen claves de análisis productivas para reconstruir las competencias letradas de ciertas comunidades y, a su vez, ayudan a complejizar las categorías censales de alfabetismo y analfabetismo, a partir de las cuales suelen analizarse las prácticas del pasado.

\* \* \*

Los antecedentes reseñados en este apartado dan cuenta de un nutrido campo de investigación conformado por estudios que vinculan, de manera más o menos directa, los fenómenos migratorios, la constitución de los Estados modernos y las políticas del lenguaje. No obstante, como he anticipado, mi investigación apunta a cubrir un doble espacio de vacancia: por un lado, se analiza y problematiza un período y un espacio geográfico escasamente atendidos por los estudios sobre políticas del lenguaje. Por otro lado, el corpus de trabajo y su abordaje analítico (ver sección 1.5. Construcción del corpus y metodología) constituyen una novedad, en la medida en que se reúnen y sistematizan materiales aún no analizados en estudios previos o que, cuando lo fueron, se los utilizó como fuentes para el estudio de la historia regional, política o económica de la provincia, sin detenerse en su dimensión lingüística.

### **1.3. Lineamientos teóricos**

Desde hace algunos años, las prácticas de lectura y escritura, sus manifestaciones, su enseñanza y sus representaciones han sido analizadas desde un enfoque interesado en la dimensión política de las lenguas. Así, el modo en que se enseñaban *la* lengua y *la* literatura en las escuelas (Blanco 1999, 2005, Bentivegna 2017, López García 2015), así como las modalidades que adoptaban las prácticas de lectura y escritura de ciertos grupos o comunidades del pasado (di Stefano 2013) han sido abordadas en tanto intervenciones glotopolíticas, esto es, intervenciones políticas destinadas a regular o incidir en algún aspecto del lenguaje. Siguiendo esa línea de trabajo, la investigación que propongo realizar se apoya sobre tres ejes teórico-conceptuales: 1) una definición de las políticas del lenguaje que se inscribe en el encuadre propuesto por la Glotopolítica, 2) un enfoque contextualizado sobre el concepto de Estado y su relación con el estudio de las políticas del lenguaje, y 3) y una definición de las prácticas letradas como prácticas sociales cultural e históricamente situadas. A continuación desarrollaré cada uno de esos ejes.

#### **1.3.1. La Glotopolítica**

Durante las últimas décadas, los estudios que se inscriben en el campo de las políticas lingüísticas han ido renovando sus propósitos, sus enfoques y sus categorías teóricas. Frente a los primeros abordajes de mediados del siglo XX, posteriormente cuestionados a raíz de su impronta colonialista e intervencionista, los trabajos más recientes han problematizado las antiguas metodologías, ciertas categorías teóricas y, fundamentalmente, el enfoque exclusivo en el Estado como único productor y ejecutor de políticas lingüísticas (Cfr. Nekvapil 2007, Ricento 2000, Tollefson y Pérez-Milans 2018). Los estudios contemporáneos consideran diferentes esferas y dominios desde los cuales los sujetos negocian las intervenciones sobre el lenguaje de manera más o menos planificada: la familia, las empresas, el barrio, las iglesias, las agrupaciones políticas y militantes, etc. (Spolsky 2009).

A su vez, los trabajos que se inscriben en la glotopolítica —denominación acuñada originalmente para “englobar todos los hechos de lenguaje en los cuales la acción de la sociedad reviste la forma de lo político” (Guespin y Marcellesi 1986: 5)— comparten las críticas que se han señalado a los estudios tradicionales y coinciden en ampliar el alcance de las investigaciones. Se corre el foco exclusivo sobre las acciones estatales, y se atiende particularmente a: a) las acciones de otros colectivos, como partidos políticos, medios de comunicación, o personas que inciden en el espacio público del lenguaje; b) los gestos aparentemente individuales pero recurrentes en un sector social; y c) los discursos que tematizan el lenguaje y actúan en ese campo ya sea porque integran dispositivos normativos (manuales de estilo, retóricas, gramáticas, diccionarios) o porque construyen sistemas de representaciones sociolingüísticas que inciden en las decisiones o en las prácticas de los hablantes (Arnoux 2014). Desde este punto de vista, “toda medida que afecta el reparto social de la palabra, incluso si su objetivo no es lingüístico, es materia de estudio de la Glotopolítica” (Guespin y Marcellesi 1986: 15).

La concepción del lenguaje en la que se apoya esta propuesta teórica resulta fundamental para este proyecto, en la medida en que extiende el espacio de injerencia de las políticas a diversos aspectos del lenguaje: ya no se trata de indagar únicamente en las acciones (deliberadas o no) orientadas a la intervención sobre la/s lengua/s, sino que el interés alcanza también a otros planos:

hacia la lengua cuando, por ejemplo, la sociedad legisla sobre el estatus relativo del francés y las lenguas minoritarias; hacia el habla cuando se reprime un determinado uso en un contexto dado; y hacia el discurso cuando la escuela hace materia de examen la producción de un determinado tipo de texto: [el término] *Glotopolítica* es necesario para incluir todos los hechos del lenguaje en los que la acción de la sociedad reviste la forma de lo político (Guespin y Marcellesi 1986: 5).

En relación con ello, los estudios actuales coinciden en señalar que las políticas del lenguaje no solo son legibles en normas o documentos reguladores en general, que habilitan o prohíben explícitamente determinado uso del lenguaje, sino que además, la dimensión política de las

intervenciones debe ser leída en las *representaciones sociolingüísticas* y en la praxis efectiva de los hablantes, entendida como acción en la que los sujetos negocian sus identidades sociales:

Para el estudio del desarrollo y funcionamiento de los regímenes de normatividad es imprescindible identificar como objeto de análisis las representaciones sociolingüísticas, es decir, aquellas que, por un lado, se refieren a objetos lingüísticos (lenguas, variedades, hablas, acentos, registros, géneros, modos de leer o de escribir, etc.) y que, por otro, implican evaluaciones sociales de esos objetos y de los sujetos con los que son asociados (Arnoux y Del Valle 2010: 3).

Es decir que el modo en que los discursos tematizan a las lenguas, sus hablantes, las variedades y los modos de la oralidad y de la escritura, entre otros aspectos del lenguaje, entrañan posicionamientos y valoraciones que deben leerse inscriptas en relaciones sociales y políticas más amplias. En ese sentido, este campo de estudios ha incorporado la noción de *ideologías lingüísticas* (Joseph y Taylor 1990; Schieffelin, Woolard y Kroskrity 1998), para dar cuenta de los “sistemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas” (Del Valle 2007: 20). El estudio de las representaciones sociolingüísticas apunta, entonces, a identificar los sistemas de ideas sobre los que descansan las prácticas del lenguaje y los discursos que tematizan los fenómenos lingüísticos.

En relación con ello, Woolard (2012) destaca que las *ideologías lingüísticas* no atañen solamente a las ideas sobre las lenguas y/o sus variedades, sino que deben entenderse en relación con los más variados aspectos del lenguaje, entre los que se cuentan las prácticas y discursos acerca de la alfabetización y la expresión gráfica del lenguaje. En este sentido, señala que “la relación de los grupos sociales y de los lectores individuales con textos específicos depende fundamentalmente de las ideologías lingüísticas”, lo que conduce a asegurar que “la alfabetización no es una tecnología neutral y autónoma, sino que está más bien culturalmente organizada, ideológicamente enraizada y es históricamente contingente” (2012: 48). A su vez, algunos estudios apelan a categorías más específicas, como *ideologías lectoras*, para dar cuenta de los sistemas de ideas acerca de los modos y las finalidades de la lectura, e *ideologías escriturarias*, para referir a las ideas en torno a las manifestaciones de la escritura (di Stefano

2013). De cualquier modo, buena parte de la producción académica apela al concepto general de *ideologías lingüísticas* dando cuenta de su amplitud, subrayando que permite analizar los sistemas de ideas que subyacen en las discursividades que tematizan diversos aspectos del lenguaje: las lenguas y sus variedades, los usos escritos y orales, la norma lingüística, los modos de leer y escribir, la enseñanza de las lenguas, etc. (Cfr. Del Valle y Meirinho-Guede 2016, Woolard 2012).

Finalmente, como he adelantado, otro elemento a considerar para el estudio de las políticas del lenguaje tiene que ver con las prácticas, es decir, los comportamientos y elecciones observables, “lo que las personas realmente hacen” (Spolsky 2004: 4). Se trata de las opciones lingüísticas, la variedad utilizada, los modos de leer y escribir y las formas de la oralidad, entre otros aspectos, que efectivamente se observan en una comunidad o contexto determinado. Es necesario señalar aquí que, tal como advierte Spolsky, si bien se pretende dar cuenta de las elecciones individuales, estas prácticas constituyen, como otros aspectos del lenguaje, un fenómeno social condicionado por las creencias y los comportamientos consensuales de los miembros de una comunidad de habla.

Aunque pueden describirse aisladamente, estos componentes están interrelacionados de manera que una disposición legislativa en materia lingüística puede afectar ciertas prácticas o, a la inversa, las conductas de los hablantes pueden dar lugar a la creación o modificación de normativas oficiales o disposiciones concretas en cuanto al uso de una lengua o un modo de escribir o hablar. A su vez, las creencias o ideas sobre el lenguaje pueden orientar, en gran medida, las elecciones hechas por los hablantes, por ejemplo, al reprimir una determinada variedad, pronunciación o sintaxis que su comunidad asocia con valores negativos o, por el contrario, los hablantes pueden sentirse inducidos a aprender un determinado idioma o a incorporar un género discursivo particular, socialmente prestigioso para su entorno (Varela 2018). Sobre este punto, Ennis (2008) subraya el valor agentivo de los discursos ideológico-lingüísticos, al proponer que la circulación masiva de ciertas creencias o valoraciones ligadas al uso del lenguaje inciden en el comportamiento de los hablantes y, a su vez, contribuyen a reproducir determinadas ideologías.

En suma, esta investigación se inscribe en la Glotopolítica y, en ese sentido, entiende por políticas del lenguaje a un conjunto de intervenciones que se manifiestan en el espacio público como a) normas explícitas (leyes, resoluciones, reglamentos) que buscan regular algún aspecto del lenguaje, b) sistemas de ideas sobre las lenguas, los usos y/o sus hablantes, que encarnan en representaciones discursivas, y c) prácticas efectivas, es decir, aquellos actos realizados por los sujetos cuando hacen uso de la lengua oral o escrita. A su vez, esas intervenciones atañen a diversos aspectos del lenguaje: las lenguas y sus variedades, los usos orales y escritos, su enseñanza, su circulación, sus funciones sociales, los modos de leer y escribir, etc. Finalmente, como ya se ha subrayado, esta investigación parte del supuesto de que las políticas del lenguaje, así definidas, son construidas desde diversos dominios, entre los cuales se encuentran las instituciones del Estado pero también otros ámbitos como los medios de comunicación, las empresas, los partidos políticos, los sectores militantes, las familias, etc.

### **1.3.2. El concepto de Estado y el estudio de las políticas del lenguaje**

Recientemente, algunos autores han planteado la necesidad de abandonar el enfoque centrado en el Estado-nación al momento de analizar los fenómenos sociolingüísticos que se producen en el siglo XXI. Es que, como señalan, gran parte de los estudios sobre políticas lingüísticas han naturalizado el imaginario del Estado-nación moderno y el supuesto de la existencia de comunidades homogéneas extendidas en todo el “territorio nacional”, definidas por la ecuación entre población, territorio, nación y lengua. En términos generales, advierten sobre los riesgos de proyectar una mirada moderna sobre realidades actuales diferentes, denominadas por algunos “posmodernas” o “tardo-modernas”, con componentes derivados de la globalización acelerada de las últimas décadas: la redefinición de fronteras y el fenómeno de los refugiados internacionales (Blommaert 2004, 2009) o la creación de comunidades de internautas (Lauria y Bonnin 2018).

A su vez, se critica que ese enfoque “moderno” no permite problematizar la noción misma de Estado, categoría generalmente utilizada para dar cuenta de un aparato homogéneo e igual a sí mismo, capaz de trazar estrategias, tomar decisiones y garantizar la dominación de un sector

social por sobre los demás. Esta aproximación a menudo ha perdido de vista los procesos de toma de decisiones, actores y relaciones de fuerza hacia el interior de ese Estado que, más que un actor colectivo que organiza y regula, es un *campo de actores* con agendas, intereses y valores diferentes, incluso contradictorios entre sí (Bonnin 2020). Frente a una concepción de Estado como una entidad unificada perfectamente centralizada, que explicaría toda acción estatal como emanación de un poder único, Mann (1997) propone la “teoría del embrollo”: los Estados, dice, presentan una apariencia caótica, irracional, con múltiples autonomías ministeriales, presionadas de forma errática e intermitente por otros grupos de poder. “Al microscopio, [los Estados] se ‘balcanizan’, se disuelven en ministerios y facciones que compiten entre sí” (1997: 77), situación que se acrecienta conforme aumenta el grado de burocratización de las instituciones.

Así como las actuales configuraciones territoriales y políticas requieren problematizar los abordajes predominantemente modernos, el contexto histórico en el que se sitúa esta investigación supone un ejercicio similar. Pensar críticamente la noción de Estado no es, como bien apunta Oszlak (2006), una cuestión puramente semántica sino que constituye un problema analítico. Si bien existen distintas corrientes que han pensado cuáles son las propiedades de un Estado para que pueda ser definido como tal (Cfr. Mann 1997: 70-131), hay un cierto consenso en establecer una serie de atributos que otorgarían la condición de *estabilidad* (Oszlak 2006). Entre otros rasgos, se destacan: la capacidad de centralizar el poder y monopolizar los medios de coerción, el control sobre un territorio estable, sobre el cual reside una población que, idealmente, se encuentra ligada entre sí y en relación con el poder central a través de una “identidad nacional”, el reconocimiento como unidad soberana dentro de un sistema de relaciones interestatales, y la capacidad infraestructural, que se traduce en un conjunto de instituciones centrales y radiales que permiten alcanzar todos los rincones del territorio con capacidad logística y administrativa (Hobsbawm 1991, Mann 1997, Oszlak 2006).

Durante el período histórico que contempla esta tesis —desde 1856 a 1880—, al menos en la provincia de Santa Fe, gran parte de los atributos de la *estabilidad* no existen o son inestables. El alcance del control territorial es limitado: recordemos que, tal como ya hemos señalado, hasta 1858, cuando comienzan las primeras expediciones militares y Esperanza ya era una colonia



agrícola establecida, el gobierno de Santa Fe solo controlaba 12.000 km<sup>2</sup> de los 132.500 km<sup>2</sup> que hoy tiene el territorio provincial (Gallo 1983). Esa situación se traducía, naturalmente, en una limitada capacidad infraestructural: un gobierno sobre un territorio geográficamente inestable y con escasos recursos económicos y humanos (Djenderedjian 2008), difícilmente estaba en condiciones de alcanzar institucionalmente a las comunidades que en él habitaban. Así como no hay un territorio definido ni una capacidad infraestructural óptima, consecuentemente tampoco hay una centralización del poder ni un proyecto político para construir una “identidad nacional argentina”, idea que tomaría forma recién hacia el final de nuestro período (Cfr. Bertoni 2007). Tampoco puede hablarse de un monopolio legítimo de los medios de coerción: los colonos que habitaron los primeros emplazamientos agrícolas estaban autorizados a portar armas y así enfrentar a la población indígena a la cual le disputaban el territorio.<sup>10</sup>

En ese contexto, el alcance de las instituciones políticas gubernamentales entra en tensión con el poder efectivo de otros actores, como la iglesia católica, los empresarios colonizadores o la sociedad civil organizada. Incluso, tal como se ha señalado, el contexto histórico y espacial en el que se ubica esta investigación exige ciertos reparos al momento de pensar las “instituciones políticas gubernamentales”. No se trata de entes homogéneos y coherentes con una estrategia política central sino que, por el contrario, en la mayoría de los casos lo que hay es una sumatoria de funcionarios con intereses particulares, muchas veces inorgánicos y desarticulados. Entonces, como se ha explicado, sería un anacronismo pensar los fenómenos sociolingüísticos en el contexto de la colonización agrícola de Santa Fe desde un enfoque que naturalice las categorías del Estado-nación moderno, sobre todo durante los primeros años de nuestro recorte temporal.

¿Qué implicancias tiene, para un estudio interesado en las políticas del lenguaje, abordar un contexto que presenta estas particularidades políticas y administrativas? El problema central,

---

<sup>10</sup> Sobre todo en las colonias formadas en el norte de la provincia entre 1860 y 1870, los colonos se organizaban en armas (muchas veces provistas por el propio gobierno provincial) y enfrentaban a la población indígena. Dosztal (2016) explica que la capacidad defensiva de los fortines oficiales era extremadamente precaria, situación que motivaba la organización de los colonos. El informe de inspección de colonias del Inspector Guillermo Coelho (1875) celebra “el arrojo, la sangre fría, la tenacidad y perseverancia” con que los inmigrantes fundadores de la colonia California “persiguieron al salvaje” (1875: 131).

que no puede soslayarse, es la necesidad de considerar un abordaje que recupere los procesos de toma de decisión “en el territorio” con la premisa de que hay una *agentividad distribuida* (Varela 2018) en relación con las políticas del lenguaje. En ese sentido, resulta de interés recuperar ciertos lineamientos a partir de los cuales trabaja la sociolingüística con perspectiva etnográfica (Gandulfo 2012, Unamuno y Bonnin 2018, Zavala, Mujica, Córdova y Ardito 2014). Desde este enfoque, las políticas lingüísticas son analizadas como procesos complejos y multilaterales, en los cuales participan actores diversos movidos por intereses múltiples e incluso contrapuestos. Esta aproximación permite discutir la concepción tradicional de las políticas lingüísticas como conjunto de decisiones que “producen” los organismos oficiales para que otros actores las “implementen”. Por el contrario, el enfoque etnográfico apunta a indagar en las prácticas y representaciones que una multiplicidad de actores ponen en juego participando como hacedores de esas políticas (Unamuno 2015).

En ese sentido, Varela señala que:

La agentividad en estos procesos está distribuida, y no concentrada en un único polo. Dicho de otro modo: no hay movimientos unidireccionales, con lugares de plena decisión y capacidad de acción y receptores pasivos de iniciativas externas, sino procesos que vinculan cadenas de actores que ensayan y redefinen sus estrategias o sus tácticas, resisten, se asocian, se apropian y reinventan, generan líneas de acción alternativas (2018: 87).

Así, la autora propone atender a la no homogeneidad de los dominios que intervienen en la producción de políticas lingüísticas (familiar, educativo, religioso, gubernamental, etc.), y a la permeabilidad e imbricación que hay entre estos, en la medida en que los mismos sujetos participan en más de uno a la vez. Esta consideración resulta altamente relevante para el caso del que se ocupa esta tesis: en el espacio de las colonias agrícolas, las instituciones gubernamentales locales estaban conformadas, en muchos casos, por sujetos que a la vez oficiaban de maestros, de administradores comerciales, de jueces o de periodistas, imbricación que también se producía en el plano espacial/edilicio: una misma habitación podía funcionar como templo, como aula y como juzgado de paz simultáneamente. Esta permeabilidad de funciones y de esferas de acción y decisión, que se iría perdiendo hacia finales del siglo XIX

conforme las colonias crecían y aumentaban su población e infraestructura, requiere —como ya señalamos— un abordaje crítico que evite el anacronismo de una mirada moderna y atienda a la complejidad de los procesos de toma de decisión en un escenario caracterizado por la atomización del poder político, logístico y administrativo.

En suma, para conocer las diferentes maneras en que se intervino sobre el lenguaje e indagar en las valoraciones que se asociaban a ciertas lenguas, prácticas letradas y hablantes, es necesario un enfoque que articule los documentos normativos emanados desde los espacios de decisión política —no necesariamente gubernamentales— con las prácticas y representaciones locales en las cuales estos se emplean, se evocan, se discuten o se ignoran (Unamuno 2015). En el caso de esta tesis, esa investigación se realizó a partir de la indagación en el archivo, con criterios que serán expuestos en el apartado 1.5.

### **1.3.3. Lectura y escritura como prácticas sociales**

Como he señalado en 1.3.1, esta investigación entiende a las políticas del lenguaje como un conjunto de intervenciones que comprende normas, representaciones y prácticas ligadas a diversos aspectos del lenguaje. El estudio y análisis de las prácticas, particularmente, se apoya aquí sobre ciertos lineamientos teórico-conceptuales trazados por los *Nuevos Estudios de Literacidad* (NEL). Esta corriente comenzó a cuestionar, durante la década de 1980, los estudios tradicionales que usualmente habían analizado la lectura y la escritura como fenómenos cognitivos o de destreza individual, descontextualizados de las prácticas sociales y culturales de las comunidades en las que se inscriben (Gee 2015, Zavala, Niño-Murcia y Ames 2004). En ese sentido, los NEL conciben a la lectura y la escritura como prácticas históricas y culturalmente construidas y, por ende, insertas en relaciones de poder (Street 2004). Por ello, no solo se trata de estudiar las diversas prácticas letradas, sino de dilucidar las maneras en que estas formas de lenguaje escrito conllevan autoridad en contextos sociales e institucionales diferentes, y proveen o no acceso a recursos y a oportunidades.

Tal como explican Zavala et al. (2004), este debate en torno de la lectura y la escritura tuvo un desarrollo inicial y fundador en países anglófonos bajo la etiqueta de *New Literacy Studies* (NLS). La simple traducción, a principios de los años 2000, no resultaba satisfactoria en el ámbito hispanohablante ya que la palabra *alfabetización* (traducción más usual para el vocablo *literacy*) suele restringirse a un aprendizaje técnico y descontextualizado en el ámbito educativo. A su vez, señalan las autoras, el término está vinculado a otros, como *analfabeto* y *analfabetismo*, fuertemente cargados de una ideología que los asocia con la falta de “progreso” en el nivel social y con la falta de “inteligencia” en el nivel cognitivo. Por eso, se ha optado por utilizar el término *literacidad*:

A diferencia de *alfabetización*, *literacidad* constituye una tecnología que está siempre inmersa en procesos sociales y discursivos, y que representa la práctica de lo letrado no solo en programas escolares sino en cualquier contexto sociocultural. Asimismo, el uso del término *literacidad* evita caer en repeticiones, ya que cuando hablamos de *literacidad* estamos haciendo referencia tanto a la escritura como a la lectura. Si bien se trata de procesos distintos, ambos están íntimamente relacionados y constituyen parte de la experiencia de lo letrado (Zavala et al., 2004: 10)

En suma, alejarse de la visión puramente técnica que aborda las prácticas letradas como un mero aprendizaje de destrezas, pensar las literacidades —en plural, tal como subrayan Street y Street (2004)<sup>11</sup>— situadas social y culturalmente favorece un enfoque amplio y crítico que atiende a la inscripción de esas prácticas en formas culturales más amplias, ligadas a los diversos modos de organización de las sociedades. De igual manera, pensar situadamente las prácticas letradas supone preguntarse por los valores y funciones que cada comunidad asigna a las producciones escritas y a los modos de leer propios y ajenos: los géneros, las grafías y la organización textual que son estimadas por una comunidad pueden ser estigmatizadas en otros espacios o incluso dejar de tener sentido cuando son interpretadas a partir de marcos normativos diferentes (Blommaert 2004, 2009). Así, este abordaje implica hacerse preguntas como ¿qué significado le atribuye cada comunidad a determinadas prácticas? ¿Cómo se vinculan las

---

<sup>11</sup> “Las prácticas de literacidad no son ni neutrales ni un simple asunto que concierne a la educación: estas son múltiples, contradictorias e imbuidas de ideología. Existen diferentes literacidades relacionadas con distintos contextos sociales y culturales, antes que una única Literacidad que opera igual en cualquier parte” (Street y Street 2004: 181).

literacidades con otras prácticas culturales, políticas o religiosas de esa comunidad? ¿De qué modo cada sociedad organiza la transmisión de los saberes letrados? ¿Cuáles son los marcos normativos que regulan las prácticas letradas y quiénes los definen?

Estudiar las prácticas letradas de los habitantes de las colonias es un proceso que implica mucho más que indagar en el aprendizaje o ejercicio de una destreza técnica. Significa pensar en términos políticos cómo se organizó esa enseñanza, en qué lengua y por qué se hizo de ese modo. También, interesa conocer los patrones normativos a partir de los cuales se valoraban y regulaban ciertas prácticas en detrimento de otras, y quiénes eran los agentes que estaban socialmente legitimados para llevar adelante esas intervenciones. Si se considera el recorte temporal en el cual se inscribe esta investigación, indagar en las prácticas letradas de estas comunidades migrantes supone inscribir esos fenómenos en un contexto de creciente apropiación de la literacidad por parte del pensamiento moderno, a partir de la pedagogización y escolarización de las prácticas letradas (Street y Street 2004), la obligatoriedad de su enseñanza y la creciente burocratización de las instituciones, entre otras aristas. Entonces, de lo que se trata es de conocer de qué manera coexisten, compiten o entran en conflicto las literacidades de comunidades que de repente se encuentran viviendo juntas, en un territorio geográfica y políticamente nuevo, durante un período histórico en el cual se están sentando las bases institucionales del Estado nación moderno, que trae aparejadas sus propias formas de concebir las literacidades.

#### **1.4. Lenguaje, colonización agrícola y construcción ciudadana: agentes e intervenciones**

De acuerdo con los lineamientos teóricos señalados, esta tesis está orientada a argumentar una hipótesis que comprende dos dimensiones. En primer lugar, sostengo que, entre 1856 y 1880, en el espacio de las colonias agrícolas de Santa Fe, el orden letrado constituyó un eje central para la construcción de una ciudadanía moderna. Las peculiaridades demográficas, políticas y culturales de estas comunidades enfatizaron la centralidad que la lengua, la lectura y la escritura revistieron para el proceso de formación de las sociedades occidentales modernas (Anderson 1993, Bourdieu 2001, Guerra y Lempérière 1998). El vínculo tradicional entre lengua y

modernidad debe articularse con el carácter singular del contexto que aquí se analiza: se trata de grupos de personas provenientes de distintos países, con distintas lenguas, religiones y trayectorias educativas, reunidas en un nuevo espacio que, a su vez, contaba con someros e inestables marcos normativos e institucionales. Así, la creciente participación en el espacio público por parte de los sujetos que habitaron las colonias estuvo atravesada por problemáticas ligadas al orden de lo letrado: el modo en que se educaría a los niños, la lengua que se utilizaría para las instituciones públicas y la manera en que los ciudadanos se comunicarían con las autoridades, entre otras. En ese sentido, la necesidad de organizar políticamente a las nuevas colonias y de definir normas para comunidades tan diversas movilizaba polémicas y tensiones que ponían de relieve, quizás más que en otros contextos, el problema de las literacidades.

En segundo lugar, y en relación con el punto anterior, sostengo que la regulación de los distintos aspectos que atañen al lenguaje se vio afectada por la intervención de una multiplicidad de agentes, con alcances que se muestran variables a lo largo del período estudiado. Desarrollaré, en ese sentido, el lugar que ocuparon el Estado y otros agentes en este proceso.

Siguiendo a Hobsbawm (1991), Del Valle y Gabriel-Stheeman (2004) postulan, para la segunda mitad del siglo XIX, un período de transición entre dos fases del nacionalismo que determinaron el modo en que se pensó la relación entre los Estados y las lenguas. De acuerdo con los autores, durante buena parte del siglo XIX, la presencia de varias lenguas en un territorio nacional no era percibida por los Estados occidentales como una amenaza, sino como una condición natural (motivo incluso de orgullo), que se iría modificando conforme los hablantes fueran adoptando la lengua nacional o mayoritaria por motivos de conveniencia y utilidad. Posteriormente, las últimas décadas del siglo vieron el surgimiento de una nueva fase del nacionalismo, que enfatizó la conexión entre lengua y nación, y encontró en la homogeneidad lingüística el corazón de la pretendida identidad nacional (Anderson 1993). A partir de esa premisa, aquí me permito hacer extensivo ese vínculo y señalar que hacia mediados del siglo XIX no solo estaba en crisis la relación entre Estado y lengua sino, en sentido general, entre Estado y *orden letrado*. La investigación que se desarrolla en esta tesis señala de qué modo se fueron transformando las valoraciones, las intervenciones normativas y

las prácticas del Estado (encarnado en instituciones y funcionarios no siempre orgánicos) con respecto a distintos frentes que conforman ese orden letrado:

- a) *la relación entre literacidad y participación política*: valor asignado a la competencia letrada en la esfera pública, funcionalidad de las lenguas y de los recursos materiales para la comunicación escrita, el lugar asignado a la lectura y a la escritura como prácticas de intervención ciudadana, etc.;
- b) *la enseñanza de la lectura y la escritura*: lenguas de enseñanza, métodos de alfabetización, carácter obligatorio u optativo de la escolaridad, materiales de lectura dentro y fuera de la escuela, hábitos que conforman al sujeto lector, etc.

Existe un relativo consenso al afirmar que, hacia el 900, el lugar del Estado argentino en el plano educativo era hegemónico y que las políticas lingüísticas estatales orientadas a la castellanización fueron “un éxito” (Bein 2012). Esta tesis apunta a complejizar ese proceso al señalar la existencia de un espacio y de un tiempo previos, en los cuales el escenario de actores se mostraba mucho más repartido y el resultado, que desembocaría en la consolidación del Estado nacional, “no estaba prefigurado de antemano” (Sábato 1997: 13).

El contexto espacial e histórico analizado permite señalar la presencia, sobre todo durante los primeros años de nuestro recorte temporal, de un Estado relativamente despreocupado por los asuntos concernientes al lenguaje. La intervención inestable e inorgánica, e incluso la ausencia total de intervención, sobre el orden letrado por parte de funcionarios o instituciones públicas respondería a dos factores. En algunos casos, lo que se observa es una indiferencia frente a problemáticas ligadas al lenguaje que se puede atribuir al momento histórico de transición que hemos señalado, caracterizado por una reconfiguración de las relaciones entre Estado y orden letrado, y por un lugar social todavía difuso para la institución escuela. En otros casos, esa relativa despreocupación por intervenir sobre el lenguaje responde a razones de tipo infraestructural: se trata de un Estado inestable que, como se ha señalado, carece aún de los rasgos de la estatidad y de toda solvencia económica, condición que le impide intervenir materialmente sobre ciertas situaciones y, por ello, se abstiene de regularlas.

En ese contexto, el poder de agencia de las iglesias (y de sus funcionarios), de la sociedad civil y de los empresarios colonizadores, entre otros actores, se articulaba, con mayor y menor grado de conflicto, con la actuación de las precarias instituciones estatales que, por otro lado, no consideraban esa situación como negativa sino, muchas veces, todo lo contrario. No obstante, se observa una cierta transformación conforme avanza el período: algunas instituciones o funcionarios del Estado, al menos en la formalidad de la norma o en la manifestación explícita de una cierta voluntad política, comienzan a mostrar una actitud intervencionista más clara sobre distintos frentes —la lengua de las instituciones públicas, el modo en que debe cursarse la comunicación escrita, la lengua de enseñanza escolar y los criterios de selección de libros, entre otros—, situación que hace menguar el alcance que los demás agentes tenían para intervenir sobre el orden letrado.

### **1.5. Construcción del corpus y metodología de análisis**

Los lineamientos teóricos señalados en el apartado 1.3. guiaron en gran medida el trabajo de relevamiento documental, así como la selección y recorte de ciertas zonas del archivo y la posterior construcción de un corpus de análisis. Las exploraciones iniciales se realizaron considerando que, de acuerdo con el marco teórico especificado, los espacios discursivos en los que son legibles las políticas del lenguaje no se reducen solo a las legislaciones o a las disposiciones emanadas desde los espacios de poder instituido, sino que pueden identificarse en las prácticas discursivas más diversas y provenientes de los más variados dominios.

Con ese punto de partida, me dediqué a indagar en aquellos espacios que consideré más relevantes, apoyándome en saberes historiográficos acerca de la organización política y social de la provincia durante el período histórico que atañe a esta tesis. Esta primera etapa de análisis documental incluyó exploraciones en los acervos documentales de una gran variedad de instituciones: el Archivo General de la Provincia de Santa Fe (AGPSF), el Archivo del Arzobispado de Santa Fe (AASF), el archivo del Museo de la Colonización de Esperanza, el Museo Histórico de San Carlos Centro, la Biblioteca Popular “Gottfried Keller” de San Carlos Sur, el Archivo Histórico Municipal de Rafaela —donde se encuentra el fondo de la compañía



colonizadora de Guillermo Lehmann— y el archivo de la empresa “Sociedad Suiza de Colonización Santa Fé” (compañía de los empresarios Beck y Herzog), disponible en la Universidad de Basilea (Suiza). Ese trabajo me permitió acceder a una gran variedad de materiales escritos de diversa índole (correspondencia, periódicos, documentos normativos, instrumentos de enseñanza, informes de inspección, actas de gobierno, entre otros) elaborados por distintos actores con mayor o menor grado de injerencia en la organización de las colonias agrícolas.

En una segunda instancia, el análisis se centró en recortar y extraer aquellas zonas del archivo que resultaban pertinentes al período histórico definido y al objeto de investigación. El criterio rector fue construir un corpus que atendiera a los lineamientos teórico-metodológicos que he mencionado en relación con las políticas del lenguaje. En ese sentido, el corpus considera: a) documentos normativos (leyes, reglamentos), b) discursos que, sin reconocerse como normas explícitas, tematizan algún aspecto del lenguaje y construyen representaciones sobre su enseñanza, sus hablantes y/o sus funciones, y c) materiales que son el resultado de las prácticas letradas en el espacio de las colonias (correspondencia, prensa escrita). A continuación presento los documentos que he seleccionado para conformar el corpus de análisis que, a los fines puramente descriptivos, he agrupado de acuerdo a su procedencia:

*Documentos producidos por funcionarios o instituciones de gobierno (nivel provincial):*

- Informes de inspección de Colonias: Inspector Guillermo Wilcken (1872) e Inspector Guillermo Coelho (1875)
- Censo Provincial de 1887
- Ley de Educación Primaria para la provincia (1874) y Ley de reglamentación de escuelas (1876)
- *Método razonado para enseñar a leer y escribir simultáneamente* de Isidro Aliau (1878)

*Documentos producidos por funcionarios o instituciones de gobierno (nivel local):*

- Actas del Concejo Municipal de Esperanza (1861-1865)
- Reglamento de Escuelas Municipales de Esperanza (1879)

- Correspondencia de jueces de paz y administradores

*Documentos producidos por la sociedad civil:*

- Correspondencia manuscrita de los colonos, enviada a las autoridades estatales o eclesiásticas con solicitudes de diverso tipo
- Correspondencia familiar escrita por los colonos a sus parientes de Europa, editada y publicada.

*Prensa local:*

- Periódico de Esperanza “El Colono del Oeste” (período 1879-1880)

En muchos casos, el análisis de los materiales se pondrá en diálogo o complementará con otros documentos o fuentes secundarias que serán oportunamente citados a lo largo de los capítulos analíticos de la tesis. Asimismo, es importante aclarar que, tal como puede apreciarse en la descripción de los materiales, buena parte de los documentos están referidos a la colonia Esperanza. Esto obedece a que esta localidad no solo fue la primera en fundarse en la región, como ya he señalado, sino que además, junto a San Carlos y San Jerónimo, fue la que experimentó mayor despliegue administrativo durante el período de interés. En ese sentido, estas tres localidades son las que mayor presencia tienen en los archivos del AGPSF, y Esperanza, en particular, atesora en sus propias instituciones materiales que no están disponibles en otras colonias, como el periódico o las actas de sesiones del concejo municipal.

He indicado que este agrupamiento responde solo a un fin descriptivo del corpus, ya que los materiales son analizados en su conjunto a partir de interrogantes y problemas específicos que les son transversales. Así, los documentos emanados desde las diferentes esferas señaladas son abordados simultáneamente desde distintas aproximaciones metodológicas:

Como fuentes: en algunos casos, los documentos son indagados en tanto fuentes documentales para conocer un estado de situación. Se trata de un abordaje similar al que realiza la historiografía, en la medida en que la lectura de los materiales es fundamentalmente descriptiva. Datos como ¿cómo se componía la población, en términos demográficos? ¿Quiénes eran los maestros? ¿Cuántas escuelas había, quién las sostenía? ¿Cuáles eran los

materiales de lectura? ¿Cuáles eran los grupos que participaban de las polémicas? ¿Qué legislación regulaba qué cuestiones? Son preguntas que se responden a partir del cruce de los documentos y del análisis de su contenido referencial, en diálogo con los antecedentes que desde la historiografía han indagado sobre este contexto (véase el punto 1.2. Estado de la cuestión).

Como discursos: frente a otras preguntas, el abordaje que se realiza sobre los documentos es de tipo discursivo, aproximación metodológica privilegiada para el estudio de las representaciones sociolingüísticas (Arnoux 2000, 2008). De lo que se trata, en este caso, es de identificar las representaciones construidas en el texto de una norma, de un informe, de una carta o de un artículo periodístico, por citar algunos ejemplos, en las cuales subyacen ciertas ideas ligadas a distintos aspectos del lenguaje, inscriptas en posicionamientos políticos más amplios. En algunos casos, me detuve en el análisis de dispositivos de enunciación, atendiendo a los modos en que los enunciadores legitiman su discurso a partir de operaciones de construcción de un *ethos* (qué predicán sobre sí mismos y sobre sus prácticas, con qué valores tangibles e intangibles aparecen ligados, etc.). Además, fundamentalmente en el caso de la prensa, atendí al modo en que los enunciados construyen un lector modelo: elecciones genéricas, presupuestos, organización textual, interpelaciones directas e indirectas, entre otros recursos. En otros casos, cuando el enfoque estuvo centrado en la identificación de las ideologías lingüísticas, atendí a las representaciones sobre las lenguas en tanto objetos discursivos, relevando regularidades designacionales para referir a ellas, la tematización y los contextos de emergencia, los argumentos a los que aparecen asociadas, entre otros recursos.

Como resultados de una práctica: este tercer abordaje es el que se aplica sobre aquellos documentos que son analizados como productos de las prácticas letradas de los habitantes de las colonias. En ese sentido, sobre la correspondencia y la prensa escrita se formulan interrogantes como ¿en qué lengua o variedad están escritos? ¿Cuáles son las normas lingüísticas en las que se inscriben? ¿Qué características materiales presentan? ¿Cuál es el estilo y el repertorio genérico presente en los escritos? Metodológicamente, propongo examinar estos escritos como objetos sociolingüísticos. Blommaert (2013, 2004) observa que la escritura debe entenderse como un complejo de recursos específicos sujeto a patrones (diferentes y

desiguales) de distribución, disponibilidad y accesibilidad. Esos recursos son: 1) recursos tecnológicos / de infraestructura (materiales y soportes de la escritura); 2) recursos gráficos (caligrafías presentes en los documentos, el diseño de la escritura, la organización visual del texto); 3) recursos lingüísticos (la lengua de escritura, variaciones, huellas de otras lenguas); 4) recursos semánticos, pragmáticos y metapragmáticos (posibilidad de crear un sentido “adecuado”, coherencia de la escritura, comunicabilidad general del texto); 5) recursos sociales y culturales (estilo, adecuación al género y al registro). En ese marco, abordar la escritura como un objeto sociolingüístico significa atender a las huellas de esos recursos en las producciones escritas y así analizar las literacidades disponibles, las expectativas de quienes escriben y los marcos normativos en los cuales se producen e interpretan los textos.

A continuación se detallan las abreviaturas que se utilizan a lo largo de la tesis para referenciar los materiales de archivo:

- AASF: *Archivo del Arzobispado de Santa Fe*. Se especifica nombre del libro y número de folio.
- ACME: *Actas del Concejo Municipal de Esperanza*. Son actas editadas, por tanto se cita la página correspondiente a esa edición.
- AGPSF: *Archivo General de la Provincia de Santa Fe*. Se especifica número de tomo y número de folio.
- ECDO: *El Colono del Oeste*. Se especifica fecha y página de publicación.
- ROPSF: *Registro Oficial de la Provincia de Santa Fe*. Se especifica número de tomo y página.
- RORA: *Registro Oficial de la República Argentina*. Se especifica número de tomo y página.

Finalmente, es importante aclarar que en todos los casos en los cuales se incluyen citas textuales extraídas del corpus, se respetan la ortografía, sintaxis y puntuación de los textos originales.

## **PRIMERA PARTE**

### *Literacidades, política y espacio público*

## Presentación

Esta parte de la tesis, compuesta por dos capítulos analíticos, se ocupa de la relación entre las *literacidades* y la *participación política*. El objetivo es, por un lado, conocer e interpretar las valoraciones y las funciones sociales que los colonos asignaban a sus prácticas letradas y a sus repertorios lingüísticos. Y, por otro lado, se intenta comprender cuáles eran las normas que pretendían regular las literacidades que circularon en el espacio público, quiénes eran los agentes que las producían y en qué medida las prácticas se relacionaban con esos marcos.

Se desarrollarán esencialmente dos argumentos. El primero indica que el nivel de pericia letrada de los colonos no resultaba un factor determinante para participar de la escritura, entendida como intervención política. Se observa, en ese sentido, una serie de prácticas escriturarias colectivas que facilitaron el acceso a la comunicación epistolar como participación ciudadana, incluso para aquellos sujetos incapaces de leer y escribir por sí solos. A su vez, se constata una actitud relativamente despreocupada del Estado provincial en relación con las competencias letradas de quienes accedían a los cargos públicos, en la medida que en que la gobernación priorizaba la lealtad partidaria o la estima que el candidato tuviera en su comunidad, entre otros atributos, por encima de la competencia letrada. El segundo argumento señala el lugar central que ocupó la prensa como agente productor de normatividad lingüística. Desde el periódico —entendido no solo como una plataforma de discusión política sino como un espacio político en sí mismo— se trazaron lineamientos normativos en relación con los modos correctos de hablar y de escribir en el espacio de las colonias, que estaban orientados, fundamentalmente, a distribuir los alcances y márgenes de acción a los miembros de su comunidad de lectores: quiénes pueden participar de la discusión política, bajo qué parámetros, y quiénes no están habilitados para ello.

El primer capítulo de esta parte analiza las prácticas letradas de los colonos y el modo en que estos llevaban adelante la comunicación escrita con las autoridades, entendiendo a este fenómeno como un mecanismo central de participación ciudadana en el espacio de las colonias. Se problematiza, en ese sentido, el lugar que ocupaban las competencias letradas en las prácticas sociales de participación política y en el acceso a cargos públicos. El segundo capítulo, por su lado, se detiene en el análisis de la prensa periódica, en particular del semanario *El Colono del Oeste*, durante los últimos años de la década de 1870. Se observará el modo en que, a través de representaciones discursivas y mediante la práctica misma de escritura que supone la edición de un periódico, este órgano de prensa trazó ciertos lineamientos normativos en torno al lenguaje.

## Capítulo 2

# Prácticas letradas y participación ciudadana

### Introducción

El siglo XIX fue escenario de una progresiva democratización de las sociedades occidentales que, en términos políticos, estuvo en gran parte ligada a la implantación de sistemas de gobierno representativo y a la adopción de dispositivos electorales cada vez más inclusivos. Sin embargo, no debe perderse de vista que el voto no fue la única manera en que los antiguos súbditos se fueron acercando a la condición de *ciudadanos*. La movilización en las calles, el espíritu asociacionista, la acentuada proliferación de la prensa gráfica e incluso el alzamiento popular armado fueron mecanismos que encontraron las sociedades de las jóvenes repúblicas para organizarse colectivamente en pos de un objetivo común, hacer notar su descontento o, simplemente, participar de la llamada “esfera pública” (Guerra y Lempérière 1998, Sabato 1998, Sabato y Lettieri 2003).

En el caso de las colonias agrícolas de Santa Fe, los extranjeros no naturalizados estaban, durante el período histórico que comprende esta tesis, imposibilitados de elegir y de ser elegidos en los actos electorales provinciales (Cfr. Micheletti 2002). Su derecho a votar y a ser candidatos a ocupar cargos políticos se restringía al ámbito municipal, en el caso de habitar una localidad que tuviera ese rango.<sup>1</sup> No se trataba, sin embargo, de una participación electoral

---

<sup>1</sup> La Ley Orgánica de Municipalidades de 1872 estableció que todas las localidades de la provincia con más de 1500 habitantes se constituyeran en municipalidades y conformaran dos órganos de gobierno: un concejo deliberante y uno ejecutor. Antes de esa ley, la modalidad de organización política de cada distrito no estaba estandarizada. En Esperanza, por ejemplo, ya desde la firma del contrato de colonización, los colonos estaban autorizados para nombrar una comisión de diez individuos, cuyas atribuciones eran servir de concejo al Juez de Paz en casos precisos, votar la suma de fondos invertibles en algún objeto público colonial y presentar al Gobierno la conveniencia o necesidad de mejoras. Posteriormente, en 1861 los colonos obtuvieron el aval de la legislatura



plena: estaban habilitados a votar los varones mayores de 17 años, argentinos y extranjeros, que residieran en la colonia, que pagaran impuestos y que estuvieran inscriptos en el Registro Municipal. Esta situación excluía a las mujeres y a los varones adultos no propietarios, es decir, a los peones y asalariados en general. De todos modos, la participación política por vía electoral no era nada desdeñable, a lo que deben sumarse muchas otras iniciativas de tipo asociacionista que fomentaban la sociabilidad, la participación horizontal y la creación de lazos comunitarios: clubes de canto, sociedades de tiro, asociaciones benéficas o comisiones creadas al calor de un objetivo específico como podía ser la construcción de un templo o la organización de un festejo (Bonaudo 2003, Fernández 2006, Micheletti 2005).

Con todo, uno de los mecanismos de participación ciudadana más generalizados era la *participación demandante* (Bonaudo, Cragnolino y Sonzogni 1988). En la medida en que se multiplicaban las colonias y, con ellas, las necesidades o conflictos, se intensificaban las notas y petitorios que recibía la gobernación provincial: la comunicación directa con las autoridades constituyó uno de los modos más extendidos que los colonos encontraron para reclamar, pedir o consultar a sus representantes. Las misivas estaban motivadas por los asuntos más diversos —designación o remoción de autoridades, denuncias de todo tipo, protestas de índole impositiva, solicitud de terrenos, etc.— y, en muchos casos, se constituyeron en auténticas formas de gestión a través de las cuales los colonos obtenían soluciones a ciertos problemas que la precaria estructura local no estaba en condiciones de dar.

En ese contexto, considerando que la comunicación escrita con las autoridades constituía un mecanismo de ejercicio ciudadano central en el espacio de las colonias agrícolas, el propósito de este capítulo es reconstruir y analizar las prácticas letradas de esos colonos. Interesa conocer no solo cuáles eran sus capacidades en lectura y escritura, sino también de qué modo se llevaban adelante esas prácticas, qué normas las regían y cuáles eran las funciones y el valor social que adquirían sus producciones. El capítulo está organizado en cuatro apartados. En

---

provincial para conformar una estructura administrativa propia y conformaron el Concejo Municipal de la Colonia Esperanza. En San Carlos, la situación fue diferente en tanto la empresa administradora Beck&Herzog implementó un reglamento para el funcionamiento de la colonia según el cual la forma de gobierno consistía en un tribunal presidido por un representante de la firma y dos individuos elegidos entre los colonos. Posteriormente, por presión de los pobladores y una vez que la empresa ya se había retirado de sus funciones, San Carlos pudo constituir su propio órgano municipal en 1864 (Bonaudo 2006).

primer lugar, haré una breve reflexión metodológica en relación con el uso de ciertas fuentes para el estudio de las prácticas letradas del pasado y el modo en que estas se analizan. A continuación, examinaré —no sin ciertas precauciones— los datos censales sobre alfabetización. Posteriormente, desarrollaré el análisis realizado sobre las producciones escritas de los colonos y describiré particularmente sus prácticas y los usos sociales de la escritura, estableciendo cuatro niveles de competencia letrada. En último término, se recapitularán los principales hallazgos y conclusiones del capítulo.

## **2.1. Reconstruir las prácticas y sus protagonistas**

Determinar quiénes eran aquellos que leían y escribían en una determinada comunidad, cómo lo hacían y qué valor social tenían sus producciones implica indagar en una variedad de fuentes y conjugar distintos enfoques que permitan contrastar datos y hacer inferencias más complejas. Roger Chartier observa que esa operación supone el reconocimiento de varias series de contrastes, ante todo entre competencias de lectura: la escisión, esencial pero rudimentaria, entre alfabetizados y analfabetos no agota las diferencias en relación con lo escrito: “todos aquellos que pueden leer los textos no los leen de igual modo” (1994: 25). Es significativa, en ese sentido, la distancia entre lectores virtuosos y los menos hábiles, obligados estos últimos a pronunciar aquello que leen para poder comprenderlo, o a gusto solamente con algunas formas textuales o tipográficas, por citar algunas particularidades. De igual modo, la práctica de la escritura es también una actividad que puede manifestarse de maneras diversas dependiendo del grado de destreza del escribiente, quien en algunos casos apenas puede esbozar su firma (muchas veces copiándola de un modelo) o efectuar solo pequeñas cuentas domésticas. Tal como sugiere Jean Hébrard, es necesario distinguir entre un “saber dibujar las letras” y un “saber escribir textos” (Dauphin, Lebrun-Pezzerat y Poublan 1991: 68).

En relación con ello, interesa rescatar y puntualizar el concepto de *escribiente* empleado más arriba. Partiendo de la distinción trazada por Roland Barthes entre *écrivain* y *écrivain*, Castillo Gómez (2002) apela a la categoría de *escribiente* para dar cuenta de aquellos sujetos que se sirven de la escritura como un instrumento de comunicación, en oposición a la escritura como

fin en sí misma, propia de los *escritores*. A su vez, en Castillo Gómez la categoría adquiere un sentido adicional, en la medida en que circunscribe el concepto para dar cuenta de sujetos que comparten un cierto grado de competencia escrituraria, generalmente elemental, y que pertenecen a clases sociales subalternas, al margen de los espacios de decisión política. En esta investigación, me sirvo del término *escribientes* en la medida en que resulta operativo para dar cuenta de los sujetos en su calidad de productores de textos escritos, con la salvedad de que no necesariamente pertenecen a sectores desfavorecidos en la escala social o educativa. En efecto, este capítulo está orientado a presentar los distintos niveles de competencia letrada de esos *escribientes* que, en algunos casos, alcanzan un grado de escolarización superior y se encuentran insertos en espacios públicos con relativa injerencia política.

Indagar en esta problemática significa que a las fuentes cuantitativas macro —como los censos, por citar un caso—, que pueden proveer una primera aproximación sobre tasas de alfabetización o sobre volumen de compra de determinados materiales impresos, como libros o periódicos, es necesario sumar información cualitativa de menor escala, que permita acercarse a la experiencia concreta de lectores y *escribientes* del pasado. Es que, tal como observa Robert Darnton, la lectura (y la escritura, podríamos agregar) “no es una simple habilidad sino una manera de elaborar significado, que deberá variar entre culturas” (1996: 193). Entonces, aun conociendo más o menos satisfactoriamente quiénes y qué leían ¿cómo estudiar los “cómo”? ¿Cómo aproximarse a las experiencias de lectura del pasado? ¿De qué manera reencontrarse, en términos de Chartier, con los “gestos olvidados” y “los hábitos extinguidos” de los lectores de otros tiempos?

Darnton (1996) propone algunas maneras de abordar el problema, señalando ciertos espacios del archivo histórico que pueden proveer pistas para esa indagación: escritos en los cuales el acto de lectura aparece tematizado, ya sea en ficción o en otros documentos personales como cartas o biografías; instrumentos de alfabetización escolar, en los cuales pueden rastrearse discursos descriptivos y normativos en relación al quehacer del lector así como concepciones filosóficas y pedagógicas ligadas a un determinado contexto histórico y cultural; el discurso de la teoría literaria que construye interpretaciones, estrechamente vinculadas a ciertas claves de lectura propias de una época o de una sociedad; y, finalmente, el estudio material de los

soportes en los cuales se plasma la palabra escrita: diagramación, tipografías, colores, relación entre texto e imágenes, calidad, etc. Otros autores, más centrados en la determinación de las características de un público específico —consumidores de un periódico o de otro producto impreso—, sugieren recurrir a variables como el precio y la periodicidad de la publicación, las publicidades que en ella se incluyen y las cartas de lectores u otro tipo de intervenciones directas que aparezcan transcritas (Alvarado y Rocco-Cuzzi 1984).

De manera específica, Héctor Cucuzza (2009) ha propuesto un protocolo de análisis para reconstruir *escenas de lectura*, definidas como el lugar donde se realiza/materializa la lectura como práctica social de comunicación. Para describir los componentes de la escena, sugiere aplicar una guía de análisis a los discursos sobre la lectura o a sus representaciones icónicas, teniendo en cuenta los siguientes ítems: *los actores* (¿quién o quiénes intervienen en la escena? ¿Cuáles son sus características? ¿Qué tipo de relaciones sociales se evidencian?); *las finalidades* (¿para qué fines se lee? Explícitos/simbólicos, formación cultural/placer, crecimiento personal/goce estético, mágico /racional, etc.); *los espacios* (¿cuál es el marco espacial del lugar en que se lee? trabajo/ocio, escolar/otros, público/privado, etc.); *los tiempos* (¿puede determinarse el momento de la lectura? regular periódico/ ocasional casual, día/noche); *modos de lectura* (¿la escena supone una lectura silenciosa o en alta voz? ¿es individual o compartida?); y *los soportes materiales o la tecnología de la palabra* (¿es posible determinar el tipo de soporte material de la escritura en que se lee? ¿Cuál es el objeto portador?).

A su vez, un análisis sociolingüístico atento al estudio de la lectura y la escritura en tanto prácticas sociales situadas exige indagar también en las funciones y las valoraciones que las literacidades adquieren en el contexto en el cual se producen y/o se interpretan. Blommaert (2013, 2004) observa que la escritura debe entenderse como un complejo de recursos específicos sujeto a patrones (diferentes y desiguales) de distribución, disponibilidad y accesibilidad. Esos recursos son: 1) recursos tecnológicos / de infraestructura (materiales y soportes de la escritura); 2) recursos gráficos (caligrafías presentes en los documentos, el diseño de la escritura, la organización visual del texto); 3) recursos lingüísticos (la lengua de escritura, variaciones, huellas de otras lenguas); 4) recursos semánticos, pragmáticos y metapragmáticos

(posibilidad de crear un sentido “adecuado”, coherencia de la escritura, comunicabilidad general del texto); 5) recursos sociales y culturales (estilo, adecuación al género y al registro). En ese marco, abordar la escritura como un objeto sociolingüístico significa atender a las huellas de esos recursos en las producciones escritas y así analizar las literacidades disponibles, las expectativas de los escribientes y los marcos normativos en los cuales se producen y reciben los textos.

En función de ello, en este capítulo articularé un análisis que recoja, por un lado, información macro acerca de los índices censales sobre alfabetización en las colonias y, por otro, datos cualitativos de pequeña escala: cartas éditas e inéditas producidas por habitantes de esas comunidades. Estos materiales serán examinados atendiendo a dos niveles: en su calidad de *discursos*, que permiten indagar en el modo en que la lectura y la escritura son tematizadas en los textos; y en su calidad de *productos escritos*, es decir, como resultados de una práctica que puso en juego una serie de recursos lingüísticos, gráficos y materiales. De este modo, lo que se busca es reconstruir, desde distintos enfoques, no solo quiénes eran aquellos que leían o escribían, sino además con qué tipos de materiales lo hacían, qué formas adoptaban sus prácticas, qué valor se les asignaba y cuáles eran los patrones normativos en los cuales se ubicaban esas prácticas letradas.

## **2.2. Población letrada: qué dicen los índices de alfabetización**

Los censos poblacionales suelen ser una fuente privilegiada para la indagación de ciertas características en un grupo social determinado, en un momento histórico preciso. Se consideran, en muchos casos, como “fotos” de una realidad pasada. Sin embargo, tal como advierte Otero (2019), los censos, los padrones y los registros vitales (libros de nacimientos, defunciones, matrimonios, etc.), entre otras fuentes, son productos de una suerte de *modelización de la realidad*, atravesada tanto por el sentido común como por ideas científicas (o pseudocientíficas) de cada momento histórico. El Censo Provincial de Santa Fe de 1887, que analizaremos en este capítulo, ofrece algunas claves para ilustrar este fenómeno. La población que en este relevamiento se computa como “argentina” no incluye a los habitantes indígenas,

fundamentalmente Tobas y Abipones, que se nucleaban en algunos departamentos del territorio provincial. El informe elaborado por Gabriel Carrasco —comisario general del censo— aclara explícitamente que estos grupos poblacionales no fueron incluidos en el relevamiento “porque no tiene valor estadístico alguno el hombre que ni produce ni consume, estando entregado a la vida vegetativa del salvaje”.<sup>2</sup> Es decir que lo que el Estado provincial en ese momento consideraba “población argentina” no incluía a algunos sectores de la población que otros censos más actuales sí contemplan.

Las estadísticas de alfabetización tampoco escapan a ese problema. Trabajar con índices de alfabetización relevados en diferentes contextos requiere tomar algunas precauciones, fundamentalmente porque han ido variando los criterios y los instrumentos que se utilizaron en su medición. Si se toma el caso argentino, en los primeros dos censos nacionales (1869 y 1895), este atributo se indagó en las personas a partir de los 6 años de edad. Posteriormente, el censo de 1914 definió como edad de corte los 7 años, y los censos de 1947 y 1960 lo midieron en personas mayores de 14 años. En 1970, la edad mínima para considerar la condición de analfabetismo volvió a modificarse, aumentando 1 año (se midió a partir de los 15 años) y, finalmente, en los cuatro últimos censos (desde 1980 hasta 2010 inclusive), el modo de relevar el analfabetismo se estableció indagándose en la población mayor de 10 años.<sup>3</sup> Esto significa que, sin tomar en cuenta estos cambios en el criterio de medición, comparar la evolución de los índices de analfabetismo a lo largo de la historia argentina puede resultar engañoso.

A su vez, si se observan estadísticas obtenidas en distintos relevamientos, aun habiendo tomado el mismo criterio de corte etario, aparecen diferencias en los instrumentos de recolección de datos que exigen tomar recaudos al momento de comparar. El censo nacional de 1869 efectuaba dos preguntas para medir el grado de alfabetización: “¿sabe leer?” y “¿sabe escribir?”. En cambio, el censo realizado por el gobierno de Santa Fe en 1887 unificó ambas preguntas en

---

<sup>2</sup> *Primer Censo General de la Provincia de Santa Fe* (1887), Libro I, Capítulo VI, página XXXVIII.

<sup>3</sup> Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa (Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires) (2013). *Informe de investigación: la situación educativa a través de los censos nacionales de población*.

Disponible en:

[https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2013\\_la\\_situacion\\_educativa\\_a\\_traves\\_de\\_los\\_censos\\_nacionales\\_de\\_poblacion.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2013_la_situacion_educativa_a_traves_de_los_censos_nacionales_de_poblacion.pdf)

una sola que indagaba si la persona censada sabía “leer y escribir”. Probablemente, esa modificación en el instrumento de relevamiento da cuenta de un cambio en los modos de concebir la alfabetización que, hacia finales del siglo XIX, se encaminaba hacia el método simultáneo (ampliaremos este punto en el capítulo 5). De cualquier modo, esta diferencia en el cuestionario diluye una información relevante para el estudio de las competencias letradas de la población de la época: el censo de 1869 demostró que sobre una población estimada en 1.800.000 habitantes, alrededor de 360.000 sabían leer (un 20% aproximadamente), de los cuales solo 312.000 también sabían escribir. Es decir que leer y escribir no son habilidades que necesariamente se den en simultáneo, y hacer una única pregunta que conjugue ambas competencias no permite conocer la brecha.

Haciendo esas salvedades, analizaremos los datos disponibles en el Primer Censo General de la Provincia de Santa Fe, efectuado en junio de 1887. Realizando la medición sobre mayores de 6 años, el relevamiento arrojó que el 50,4% de los habitantes sabían leer y escribir. Sin embargo, esa tasa se muestra variable a nivel regional: el departamento Rosario tenía un 60,7% de alfabetizados, mientras que en el departamento San José ese conjunto llegaba apenas al 29,6% (ver Tabla 1). Los distritos con altas tasas de alfabetización son aquellos con mayor urbanidad y densidad demográfica, como es el caso de Rosario y La Capital, o mayor presencia de población extranjera, como el departamento Las Colonias, donde si bien la mayor parte de sus habitantes se ubicaba en la zona rural o en poblados pequeños, los extranjeros representaban el 57,5% de la población. Es que las diferencias de alfabetización entre argentinos y extranjeros eran sustanciales, al menos en la provincia de Santa Fe: 40,8% y 62,55%, respectivamente (ver Tabla 2).

<b>TABLA 1 - Censo Provincial de Santa Fe 1887</b>			
<b>DISTRITOS</b>	<b>Total de habitantes mayores de 6 años</b>	<b>Saben leer y escribir</b>	
		<b>Cantidad</b>	<b>%</b>
Departamento La Capital	19.321	10.132	52,4%
Departamento San Javier	11.494	4.130	35,5%
Departamento Las Colonias	31.708	17.465	55,1%
Departamento San José	6.652	1.972	29,6%
Departamento San Jerónimo	16.663	7.282	43,7%
Departamento Iriondo	14.237	6.004	42,2%
Departamento San Lorenzo	19.340	9.763	50,5%
Departamento Rosario	50.249	30.496	60,7%
Departamento Gral. López	11.455	4.130	36,0%
	<b>181.119</b>	<b>91.374</b>	<b>50,4%</b>

Fuente: elaboración propia según datos del censo provincial de 1887

<b>TABLA 2 - Censo Provincial de Santa Fe 1887</b>		
<b>Extranjeros mayores de 6 años</b>	80.342	
<b>Extranjeros mayores de 6 años que saben leer y escribir</b>	50.256	62,55%
<b>Argentinos mayores de 6 años</b>	100.777	
<b>Argentinos mayores de 6 años que saben leer y escribir</b>	41.118	40,80%

Fuente: elaboración propia según datos del censo provincial de 1887

Asimismo, tomar de manera indiscriminada la categoría de *extranjero* para leer datos de alfabetización también puede conducir a interpretaciones engañosas. No todos los extranjeros residentes en las colonias agrícolas, aun siendo europeos, contaban con igual nivel de competencia letrada. Por tomar solo dos casos, Francia logró una alfabetización universal a



fin del siglo XIX, mientras que Italia tenía, en 1901, a la mitad de su población en estado de completo analfabetismo (Lyons 2016: 29-30). Estos índices parecen haberse trasladado a las colonias santafesinas en las cuales se asentaron las distintas colectividades. Si se observan las estadísticas de algunas localidades, aún con una marcada presencia de población europea, se pueden ver esas brechas: Rafaela y Felicia —dos colonias de similar tamaño, con iguales proporciones de población urbana y rural, y ambas con un índice de población extranjera por encima del 83%— cuentan con 56% y 40% de alfabetizados, respectivamente. Ese índice, muy por debajo del que presentan Esperanza, San Carlos y San Jerónimo, se explica, en buena medida, a partir del componente poblacional casi exclusivamente proveniente del norte de Italia, frente a la mayoría de suizos, franceses y alemanes que poblaron las otras tres colonias (ver Tabla 3).<sup>4</sup>

<b>TABLA 3 - Censo Provincial de Santa Fe 1887</b>			
<b>Localidades</b>	<b>Total habitantes mayores de 6 años</b>	<b>% extranjeros</b>	<b>Total habitantes que saben leer y escribir</b>
Esperanza	3.626	51,2%	76,1%
San Carlos	2.511	75,7%	69,6%
San Jerónimo	1.098	57,0%	84,5%
Rafaela	1.470	84,3%	56,1%
Felicia	1.504	83,3%	40,4%

Fuente: elaboración propia según datos del censo provincial de 1887

Por otra parte, si se analizan los datos de alfabetización según el género, vemos un cierto equilibrio entre varones y mujeres en la población argentina, pero una gran diferencia a favor de los varones, dentro de la población extranjera (ver Tabla 4). Es probable que esto se deba a que buena parte de los extranjeros provenían de sectores rurales en los cuales la brecha de género en cuanto al acceso a la educación era más notoria que en el sector urbano. Si bien hacia

<sup>4</sup> Los altos índices de población extranjera presentes en Rafaela y Felicia obedecen a su reciente formación, en relación con la fecha del censo. Las primeras familias llegaron a Felicia en 1870, y a Rafaela en 1881. En cambio, Esperanza, San Carlos y San Jerónimo se formaron entre 1856 y 1858, razón por la cual la relación entre nacionalidades se encontraba, al momento del censo, más equilibrada a causa del nacimiento de descendientes que pasaron a engrosar el número de argentinos, entre otros factores.

fin del siglo XIX esta situación iba desapareciendo y se democratizaba poco a poco la enseñanza, en casi todos los países europeos se había relegado históricamente la alfabetización de las mujeres, sobre todo de las más pobres y de aquellas que vivían en zonas rurales (Lyons 1998). En cambio, las proporciones relativamente similares de varones y mujeres argentinos alfabetizados responderían a dos razones: por un lado, a que la mayor parte de ellos residía en núcleos urbanos (Santa Fe y Rosario) donde el acceso a la escolarización estaba más extendido, y por otro lado, a que muchos de los habitantes computados como argentinos eran hijos de extranjeros que se escolarizaron en las colonias, donde no parece haber habido notorias diferencias de acceso a la educación entre niñas y varones.<sup>5</sup>

**TABLA 4 - Censo Provincial de Santa Fe 1887**

<b>Extranjeros mayores de 6 años</b>		
<b>Mujeres</b>	25.966	
<i>Saben leer y escribir</i>	13.467	51,86%
<b>Varones</b>	54.376	
<i>Saben leer y escribir</i>	36.789	67,66%
<b>Argentinos mayores de 6 años</b>		
<b>Mujeres</b>	48.854	
<i>Saben leer y escribir</i>	20.379	41,71%
<b>Varones</b>	51.923	
<i>Saben leer y escribir</i>	20.739	39,94%

Fuente: elaboración propia según datos del censo provincial de 1887

<sup>5</sup> En efecto, el informe de Wilcken de 1872 (pp. 9-10,32), describe un alumnado bastante parejo en términos de género en las escuelas de Esperanza y San Carlos.

Esperanza:

- Escuela católica: 68 varones y 61 niñas
- Escuela protestante: 38 niños y 37 niñas
- Escuela de niñas: entre 20 y 25 alumnas

En San Carlos, donde se relevó en 1872 una sola escuela, el informe indica que la matrícula era de 63 varones y 55 niñas, aunque en la práctica asistían regularmente 45 varones y 40 niñas.

### 2.3. Qué significa “saber leer y escribir”

¿Qué nos dice, a los fines de este estudio, que el 50,4% de la población de Santa Fe sabía leer y escribir en 1887? ¿Qué significa que el 76,1% de los habitantes de Esperanza estaban alfabetizados? ¿Que una persona declarase en el censo que sabía “leer y escribir” qué información nos brinda sobre sus prácticas efectivas? ¿Era capaz de leer notas, correspondencia, periódicos, libros? ¿Podía peticionar a las autoridades y comunicarse con sus afectos por escrito? ¿O su conocimiento alcanzaba apenas para hacer algunos cálculos y notas domésticas? Además de estos interrogantes, tampoco hay que perder de vista que gran parte de los datos censales son producto de la declaración de los habitantes, lo que habilita la pregunta por la veracidad de esas declaraciones. Tal como observa Otero (2019), los problemas en ese sentido pueden ir desde cuestiones más o menos simples (los encuestados pueden no saber exactamente la edad que tienen o dónde nacieron) hasta ocultamientos más complejos y deliberados. Así ocurre, por ejemplo, con las declaraciones de bienes o ingresos, o con la manifestación de las lenguas que se hablan en el hogar, considerando las valoraciones peyorativas que muchas veces circulan en relación con algunos repertorios, lo que motiva a las personas a ocultar sus verdaderos saberes lingüísticos (Bein 2002). Estos dilemas pueden tornarse aún más delicados si pensamos que la noción misma de “verdad” puede ser relativa: hay datos extremadamente complejos que dependen de valoraciones socio-culturales fluctuantes y, por ende, no son ni “verdaderos” ni “falsos”. El dato de alfabetización es uno de ellos. Anne-Marie Chartier (2004) señala, a propósito de esto, que durante la Primera Guerra Mundial, buena parte de los soldados estadounidenses que declaraban saber leer y escribir y que, en efecto, habían sido escolarizados formalmente, no eran capaces de ejecutar órdenes por escrito. Había allí un desfase entre el modo en que se autopercebían los sujetos y la posibilidad efectiva de llevar a la práctica un conocimiento que creían tener.

Con el fin de reconstruir un perfil letrado de la población de las colonias agrícolas de Santa Fe un poco más complejo que el que ofrecen los censos, hemos analizado las huellas que los escribientes dejaron en sus manuscritos. Interesa no solo conocer el nivel de “pericia” letrada sino también indagar en la función social de los textos producidos por esos escribientes y leídos por esos lectores: ¿qué estaban habilitados socialmente a hacer estos sujetos con esas

competencias que tenían? ¿Qué valor social tenían sus destrezas y sus producciones escritas en esta sociedad de la que ahora formaban parte? ¿Cuáles eran los marcos normativos en los cuales debían “encajar” las escrituras de los colonos?

Los documentos analizados revelan un abanico de matices que da cuenta de distintos grados de competencia letrada entre los habitantes de las colonias. En ese contexto, hemos identificado cuatro grupos, compuestos por colonos que comparten entre sí un desempeño letrado relativamente similar:

1. colonos capaces de leer y escribir en su(s) lengua(s) de origen y también en español;
2. otros capaces de leer y escribir solo en su(s) lengua(s) de origen;
3. un tercer grupo incapaz de escribir pero que puede firmar una petición escrita por otra persona;
4. y, finalmente, aquellos que no saben escribir en absoluto ni tampoco firmar.

Entiendo por *lengua de origen* o *lenguas de origen* a aquellas que forman parte del repertorio lingüístico de los sujetos por ser lenguas de uso en sus comunidades de origen: francés, alemán, italiano y otras lenguas regionales propias de los lugares de procedencia de estos migrantes. Evitaré la tradicional etiqueta “lengua materna” por dos motivos. En primer lugar debido a que, tal como observa Unamuno (2016), esta categoría ha sido cuestionada por los estudios sociolingüísticos contemporáneos, entre otras cosas, porque connota un modelo familiar particular en el cual la figura materna es transmisora de la lengua, lo que descarta otras modalidades vinculares en el hogar de crianza. En segundo lugar, porque no me permite dar cuenta de situaciones en las cuales los sujetos migrantes llegaron a las colonias dominando dos lenguas (alemán y francés, fundamentalmente) que pudieron haber sido aprendidas ambas en el seno familiar pero también alguna de ellas pudo ser fruto de una socialización secundaria en sus comunidades de origen, a través de la escuela, la iglesia, el vecindario, etc. Referirme a ese repertorio como *lengua(s) de origen* me permite, además, dar cuenta del desplazamiento que produce la migración, sentido que se diluye en categorías como “lengua materna” o “lengua de herencia” (Fairclough 2015).

En los próximos apartados detallaré las competencias letradas de cada grupo, ofreceré ejemplos de sus producciones y realizaré algunas inferencias en relación con la función social de esas prácticas letradas en su contexto de uso.

### **2.3.1. Lectores y escribientes de varias lenguas**

El primer grupo está conformado por aquellos colonos que eran capaces de producir textos escritos en español. Es importante aclarar que el español no constituye, en los casos que estamos analizando, una lengua que podríamos considerar como *lengua de origen*: la inmigración española en la región de las colonias agrícolas durante el período temprano era casi insignificante.<sup>6</sup> Quienes contaban con competencia en esta lengua la habían aprendido una vez instalados en Santa Fe o bien como producto de un aprendizaje formal previo a la migración, pero en ningún caso constituía una lengua de uso en sus regiones de procedencia, condición necesaria para que aquí la consideremos como lengua de origen.

Representantes de este grupo son algunos de los miembros del primer Concejo Municipal de Esperanza, conformado en mayo de 1861. Su presidente, el suizo Adolfo Gabarret —quien ya había cumplido funciones como juez de paz en la misma colonia—, era capaz de leer y escribir documentos oficiales, notas y peticiones en español (imagen 1). Mauricio Jost, también suizo, era secretario intérprete del primer Concejo y tenía a su cargo la traducción oral francés-alemán durante las asambleas, considerando que el cuerpo se conformaba con cuatro miembros de cada comunidad. Se ocupaba, además, de la escritura de las actas, realizadas en francés durante los primeros tres años. Jost tenía estudios secundarios, probablemente realizados en el colegio de los jesuitas de Brig, y había obtenido su título de notario en la ciudad de Sion (Valais, Suiza)

---

<sup>6</sup> Si se consideran los datos del año 1872 correspondientes a las tres colonias más numerosas y con mayor preponderancia para esta investigación, se notará la escasa relevancia demográfica de este grupo poblacional:

- Esperanza: 1856 habitantes - 0 españoles
- San Carlos: 1992 habitantes - 8 españoles
- San Jerónimo: 958 habitantes - 1 español

Si se suman los habitantes de las tres colonias, el total es de 4.806 habitantes, de los cuales 9 personas (0.18%) son de origen español (Wilcken 1872). Es por ese motivo que, en términos generales, se considera que el español no constituye una *lengua de origen* para los escribientes que son aquí objeto de análisis.

(Oggier y Jullier 1984: 64). Otro caso, por fuera del cuerpo municipal, era el de Emilio Haudenschild y Walther, un joven bernés que dominaba cuatro lenguas (castellano, alemán, francés e italiano) y en julio de 1877 fue propuesto ante el gobernador, por el juez de paz y el escribano de Esperanza, como traductor oficial para intervenir en los trámites de escrituras públicas.<sup>7</sup>

Si bien algunos miembros incluidos en este grupo contaban con una destreza relativamente alta para la escritura en español y varios años de escolarización formal, como los casos recién señalados, algunos manuscritos dan cuenta del esfuerzo que muchos otros colonos hacían para poder escribir en esa lengua a las autoridades políticas o eclesiásticas. En 1862, un grupo de vecinos de Esperanza escribieron una carta al gobernador de Santa Fe para expresar sus quejas a propósito de injurias que el sacerdote de la colonia estaba recibiendo de parte de algunos pobladores. En ese contexto, inician la misiva escrita en español poniendo de manifiesto la dificultad de expresarse en esa lengua: “Quiera perdonarnos la nuestra ignorancia en las expresiones de la lengua castellana”.<sup>8</sup> En ese contexto, la incorporación de palabras, usos sintácticos y signos de puntuación ajenos al español en peticiones escritas en esta lengua era una operación muy frecuente, incluso en cartas que demuestran una competencia relativamente alta en el dominio del español escrito:

no se puede más, las nuestras personas y propiedades son *amenazadas*<sup>9</sup>

que mencionado padre viniese a esta colonia a lo menos cada *quinze* días para decir la santa misa y *de predicar*<sup>10</sup>

El terreno que solicitan en la acompañada suplica es lindero por *l'est* con los terrenos de D. Miguel Otero, por el *nord* Cululu, *à l'ouest* la prusiana (...).<sup>11</sup>

---

<sup>7</sup> AGPSF. Ministerio de Gobierno, sección Gobierno. Tomo 60. Folio 104.

<sup>8</sup> 11 de febrero de 1862. Carta dirigida al Delegado Ecco. Mons. Gelabert (incompleta y sin firma). AASF, Parroquia de Esperanza, Libro I, folio 5.

<sup>9</sup> 11 de febrero de 1862. Carta dirigida al Delegado Ecco. Mons. Gelabert (incompleta y sin firma). AASF, Parroquia de Esperanza, Libro I, folio 5.

<sup>10</sup> 12 de junio de 1866. Vecinos alemanes de Esperanza piden al Obispo de Paraná la visita regular de un sacerdote de su país. AASF, Parroquia de Esperanza, Libro I, folio 23.

<sup>11</sup> 19 de octubre de 1864. Pedro Trombert, juez de paz de Esperanza, acompaña una petición elevada por un grupo de vecinos a la gobernación, solicitando la cesión de terrenos donde asentarse. AGPSF, TOMO 25. Expd: 016. F. 826-827.

Esperanza, Agosto 24 de 1860.

A Su Excelencia el Señor Gobernador (Constitución  
Federal Nacional Don Rosendo Maria Fraga).

Excmo Señor,

Yo el abajo firmado ante V. E. respetuosamente me presento y  
digo: Con virtud de haberme recién llegado, en calidad de Socio-gerente  
a la nueva empresa de colonización que se está formando en una sección  
de San Carlos bajo la denominación "Unión agrícola", me veo en el caso  
de dejar el puesto de Juez de Paz que estoy ocupando en este punto.  
Por consiguiente, me dirijo a V. E. rogándole quiera aceptar la  
renuncia que me permito elevar del expresado cargo.

Al retirarme después de haber consagrado mis constantes  
esfuerzos, por el espacio de más de cuatro años, a la moralización y fomento  
desarrollo de este importante plantel de inmigración, no puedo prescindir  
de consignar aquí la expresión del íntimo reconocimiento de que me han  
penetrado las preciosas muestras de consideración y confianza con que  
el Excmo Gobierno y V. E. en particular, se han dignado estimular y  
reconocer mi decidido celo. También abrigó la apreciable convicción  
de que no han sido inútiles mis esfuerzos y que he conseguido en acción  
las miras elevadas y liberales de V. E. que tan eficazmente han contribuido  
a alcanzar la situación halagüeña en que hoy felizmente se halla la

**IMAGEN 1.** 24 de agosto de 1860. Nota escrita en español por el colono suizo Adolfo Gabarret al gobernador Rosendo Fraga, para presentar su renuncia al cargo de juez de paz de Esperanza (primera página). (AGPSF, TOMO 20. Expd: 016. F: 766)

En otros casos, la combinación de repertorios lingüísticos se presenta más extendida y se torna difícil establecer límites claros entre una lengua y la(s) otra(s). En abril de 1860, vecinos de San Carlos elevaron una nota al gobernador de Santa Fe para solicitar que hiciera las gestiones pertinentes para que la colonia tuviera un sacerdote ya que, según la misiva, el administrador, Charles Beck, no resolvía esta necesidad. Esa nota fue escrita en francés por un colono que introduce su firma (imagen 2.1) y, a continuación, se suman las firmas de algunos otros, pero la carta también fue transcrita al español con otra caligrafía (imagen 2.2). Ambas notas se conservan foliadas consecutivamente en los archivos de la gobernación, lo que permite inferir que fueron enviadas en simultáneo: la original en francés y la traducción al español, en un gesto de adecuación al código lingüístico de las autoridades por parte de los colonos. No hay referencias acerca de quién realizó esa traducción, pero puede inferirse que se trataba de un escribiente con competencias limitadas para expresarse en español escrito:

Y por eso dimandan si es necesario de eser autorisadi a este efecto da V. Exa visto que el Senor Jues establecido en la Colonia por el Governamiento se opone, y que todos los Colonos estar contentos de l' autorisacion Ecclesiastica que a Resibido esto Señor Revdo. Presbitero. I tambien por otener l' autorisacion de fabricar una Capilla a espensas d'ellos hasta que mejor tiempo llegue por mejorarla.<sup>12</sup>

Este fragmento da cuenta de una escritura que presenta huellas morfológicas de contacto lingüístico (como el plural marcado con el sufijo *-i* en *autorisadi*, o las contracciones de preposiciones y artículos en *d'ellos* y *l'autorisacion*) como así también la introducción de términos del español poco usuales en los escritos de la época, como *governamiento*.<sup>13</sup> Con respecto a la ortografía no conviene establecer hipótesis que acusen una competencia limitada, considerando la coexistencia de usos gráficos marcadamente inestables en los textos de la época, asunto que desarrollaremos en el próximo capítulo. En cualquier caso, los ejemplos mencionados en este apartado, en los cuales los escribientes se expresan en la lengua de los funcionarios provinciales reconociendo no hacerlo “correctamente”, permiten dar cuenta del

---

<sup>12</sup> AGPSF, TOMO 20 (1860-1860). Expd: 016. F. 738-740.

<sup>13</sup> El diccionario de la Real Academia Española editado en 1803 registra por primera vez la entrada *governamiento* pero le asigna la abreviatura “ant.” (antiguo; anticuado), identificación que permanecería en el resto de los diccionarios que registraron ese término.



esfuerzo premeditado de los colonos por alcanzar una lengua o un registro “prestigioso” que, suponen, se espera de ellos. Es que, en efecto, en situaciones de contacto lingüístico existe una relación asimétrica y de conflicto entre las lenguas, basada en desiguales relaciones de poder y prestigio social de sus hablantes (Hamel 1993). En este caso, los recursos gráficos, lingüísticos y pragmáticos de la escritura (Blommaert 2013, 2004) señalan la presencia de sujetos que consideran que deben hacer a un lado sus lenguas de origen para adecuarse al código lingüístico de las autoridades: aun con “errores” o “interferencias”, suponen que escribir en español será condición para que su petición sea atendida.

Con todo, es importante señalar la relación no siempre directa entre la competencia letrada en español y el acceso a cargos públicos. En agosto de 1859, el juez de paz de Esperanza, Adolfo Kees, solicitaba al Ministro General de Gobierno:

Siendo indispensable para el pronto y acertado despacho de las causas en que tenga que intervenir este Juzgado, la persona encargada de desempeñar el cargo de escribiente viva en el centro de la población y posea un conocimiento regular de la lengua castellana (citado por Gori 2018: 103).

Leer y escribir en español abría posibilidades que estaban vedadas para escribientes menos calificados, sobre todo para ocupar cargos administrativos que implicaran la redacción y lectura de documentos. Sin embargo, no debe perderse de vista el modo de hacer política que durante buena parte del siglo XIX impregnó la vida pública santafesina. En muchos casos, la designación de jefes políticos y jueces de paz respondía más bien a lealtades partidarias y favoritismos que a una adecuada evaluación de la idoneidad de los candidatos (Bonaudo 2003; Larker 2009, 2010). En efecto, no son pocos los casos de jueces de paz o funcionarios subalternos que ocuparon sus cargos estando completamente al margen de las competencias en lectura y escritura. El 29 de agosto de 1878, un juez de paz escribía al jefe político de Rosario, Cayetano Carbonell:

Estando vacante el cargo de Teniente Alcalde en el cuartel San Gerónimo (...) y no hallándose en aquel punto persona capaz de desempeñarlo (...) propongo a VS al ciudadano José Contreras, que aunque no sabe leer y menos escribir puede ser útil (citado por Bonaudo 2003: 265).

Monsieur le gouverneur

Les soussignés implorent vivement auprès de M<sup>rs</sup> le gouverneur afin qu'il daigne accepter leur humble demande, qui est: D'après le contrat passé avec l'administration de la colonie de St Charles, elle serait obligé de nous fournir un prêtre pour la direction de nos âmes, vu que le nombre des familles saisi de l'administration par les contrats, qui s'élève au nombre de cinquante, et plus, et qu'à une occasion favorable se présente d'un prêtre que Monsieur le vicairé Apostolique a déjà autorisé pour rester à la colonie moyennant que, si l'administration, ou les colons eux mêmes lui eussent fournis un entretien convenable et selon son état, l'administration se refuse, et les colons tous ensemble s'unissent pour le retenir, et demandent en lui fournissant ce qu'ils pourront, pour qu'il puisse vivre honorairement, jus qu'à de nouvelles plus favorables dispositions, et pour en cela demandent, s'il est nécessaire d'être autorisés à cet effet par M<sup>rs</sup> le gouverneur, vu que M<sup>rs</sup> le juge établi à la colonie par le gouvernement s'y oppose et que tous les colons de commun accord sont très contents du prêtre qui a été autorisé par l'autorité ecclésiastique, et même temps, qu'ils s'obligent de lui donner un honorable entretien, ils demande aussi, d'être autorisés pour fabriquer une chapelle à leurs dépens sur la concession d'un colons dans un endroit commode pour tous, vu qu'il n'y a pas encore aucune, et que l'administration paraît s'opposer aux dispositions des colons.

Dans l'esperance d'être exaucés les soussignés se déclarent tous librement et de bonne volonté d'être toujours

De Monsieur le gouverneur

les humbles serviteurs  
Jean Maurice Rey de Jean Claude

**IMAGEN 2.1.** 1860 (no se indica día ni mes). Nota escrita en francés por un grupo de colonos de San Carlos al gobernador (primera página). (AGPSF, TOMO 20. Expd: 016. F: 738).



Excellencia Señor Gobernador

Los abajo firmados vivamente exploran V. Ex<sup>ca</sup> que se digné aceptar la humilde demanda que es: Como da contrata pasada con la Administracion de la Colonia S. Carlos, ella se era obligada de dar nos un Padre o sea un Sacerdote por la direcion de nuestras Almas, visto que el numero de las familias exije de la Administracion de la contrata sale el numero de cinquenta y mas, y que se presenta una ocasion muy favorable de un Sacerdote que Monsiñor el Vicario Apostolico autoriso por quedarse a la Colonia, intanto que la Administracion o los Colonos ellos mismos le hagan un tratamiento conserbol por vivir segun su estado, la Administracion se reusa, y los Colonos todos unidos los ratiennon haciendo todo sus esfuerzos por que se quida y pasarle aquello que le necesita afin que pueda vivir honoradamente, hasta que llegue nuevas y favorable disposiciones.

Y por eso dimandan si es necesario de ser autorisado a este efecto da V. Ex<sup>ca</sup> visto que el Señor Sues establecido en la colonia por el Gobernamiento se opone, y que todos los Colonos estan contentos de l'autorizacion Eclesiastica que a. Recibido esto Señor Arzobispo Presbitero. Y tambien por obtener l'autorizacion de fabricar una Capilla a expensas d' ellos hasta que mejor tiempo llegue por mejorarla.

En la Espera de ser concedida este humilde demanda con toda veneracion esperando V. Ex<sup>ca</sup>

De V. Excellencia

Humildes Certidores

Juan Maurício R.  
Real Carlo

**IMAGEN 2.2.** 1860 (no se indica día ni mes). Traducción al español de una nota enviada por un grupo de colonos de San Carlos al gobernador (primera página). (AGPSF, TOMO 20. Expd: 016. F: 740).

Otro caso es el de Juan Bautista Goestchi, agricultor suizo que llegó a San Carlos en 1859 y durante la década de 1860 ocupó varias veces el cargo de juez de paz aun desconociendo el español hablado y escrito (Wilcken 1872: 65). En el caso de Goetschi, a pesar de no haber indicios que lo puedan ubicar como cercano políticamente a las autoridades provinciales, hay dos cualidades que podrían haber resultado decisivas para su designación como juez de la colonia: tenía experiencia militar, aspecto que puede considerarse favorecedor de la formación en relaciones de jerarquía y de mando (Larker 2010), y fue uno de los colonos que más tempranamente saldó sus deudas con la administración y obtuvo así la propiedad plena de su terreno, situación que se traducía en una residencia definitiva en la colonia y podría ser leída como un indicio de responsabilidad o compromiso. A su vez, Charles Beck, en tanto administrador de la colonia, utilizaba otros argumentos para recomendar su nombramiento como juez en 1860:

Dicho individuo tiene cerca de 60 años, es católico romano, todavía robusto para su edad, de carácter benévolo y conciliante, muy querido y respetado de los mas colonos entre los cuales es uno de los mas antiguos; hombre sencillo pero honradísimo, de mucha experiencia y en general de bastantes luces para el desempeño del puesto a que le propongo.<sup>14</sup>

Tal como observa Larker (2009), la condición para ser nombrado juez de paz generalmente obedecía a lealtades políticas hacia la gobernación, pero también eran de gran peso la aprobación y la estima que el candidato tuviera en su comunidad. El caso más emblemático quizás sea el de Sixto Aragón, un juez de paz argentino, nombrado por el gobierno de Santa Fe para la colonia Esperanza en 1857 y rápidamente destituido de su cargo a raíz de las quejas de los propios colonos. Los pobladores rechazaban la presencia de un funcionario con el cual no se entendían: Aragón hablaba español pero no dominaba las lenguas de los colonos (Bonaudo, Cragolino y Sonzogni 1988).

Es suma, la lectura y la escritura en español eran competencias estimadas por los colonos al momento de comunicarse con las autoridades y, en muchos casos, estos hacían el esfuerzo para

---

<sup>14</sup> 6 de mayo de 1860. AGPSF, TOMO 20 (1860). Expd: 016. F. 743.

adecuarse a ese código lingüístico, aún con dificultades. También, siempre que se diera en simultáneo con el dominio del francés y/o del alemán, la destreza en el español escrito se consideraba una puerta de acceso para ocupar cargos públicos, como el de escribiente o juez, o para desempeñarse en actividades relativamente calificadas, como la de traductor. No obstante, la competencia letrada en muchos casos era desdeñada en favor de otras cualidades que revestían mayor peso para la gobernación: la lealtad política y la aprobación social que el candidato al cargo tuviera en su comunidad, lo que evitaba renunciaciones prematuras o problemas de desacato a la autoridad.

### **2.3.2. Lectores y escribientes en sus lenguas de origen**

En segundo lugar, hay otro conjunto de colonos que, si bien solo dominan la escritura en su lengua de origen, son capaces de producir géneros relativamente complejos como peticiones o cartas. Es el caso, entre otros, de Jacques Stelzer, un colono suizo residente en San Carlos que en 1863 escribió una carta en francés al gobernador de Santa Fe Patricio Cullen (imagen 3). En esa misiva, Stelzer y François Antoine Houriet, otro vecino que acompaña con su firma, se presentan como delegados de los colonos y solicitan al gobierno que declare extintos los contratos que éstos firmaron con la Compañía Beck&Herzog, como consecuencia del incumplimiento de algunas promesas por parte de la empresa. Lo que se evidencia en este tipo de escribientes es un dominio del género —que puede advertirse en la utilización de fórmulas de salutación y organización de la información—, el empleo de un registro formal que consideran adecuado al interlocutor, una caligrafía fluida y ciertas competencias culturales que les permiten, en este caso, dar argumentos a su pedido:

A Son Excellence Monsieur le Gouverneur de la Province de Santa Fe

Excellence!

Fondés sur l'art. 14 de la Constitution Nationale de la Confédération Argentine, qui leur garantit le droit de pétitionnement, les delegués des colons soussignés, viennent par la présente pétition prier Votre Excellence qui êtes le Pouvoir Exécutif de la Province dans

laquelle ils sont domiciliés, de dénoncer à la Cié qui les a établis dans la Colonie San Carlos, l'expiration de la convention du 25 novembre 1857.<sup>15</sup>

Es probable que, en su contexto de origen, estos escribientes se ubicaran en la escala más alta de las competencias letradas puesto que dominan la lectura y la escritura, hacen uso de distintos registros y géneros, se adaptan a la situación comunicativa y demuestran conocer los marcos normativos jurídicos de la sociedad en que se encuentran. Sin embargo, ubicados en un entorno lingüístico diferente, el hecho de no manejar el español (al menos por escrito) les restringe el acceso a ciertos espacios sociales o políticos que son más accesibles —aún con los reparos que hemos señalado en el apartado anterior— para aquellos que sí dominan el español escrito. Es que la lectura y la escritura deben entenderse como prácticas sociales más que como destrezas individuales: son las relaciones entre los miembros de una comunidad, las jerarquías sociales y las pautas culturales las que, en definitiva, asignan valor a las literacidades. Blommaert (2004) habla, en ese sentido, de *relatividad de las funciones*: las formas de usar el lenguaje que son prestigiosas en ciertas comunidades pueden ser estigmatizadas en otras o incluso perder su función: dejar de tener sentido o ser interpretadas en marcos de referencia completamente diferentes, tan pronto como son trasladadas a nuevos entornos.

---

<sup>15</sup> *A su Excelencia Señor Gobernador de la Provincia de Santa Fe Excelencia!*

*Apoyados en el art. 14 de la Constitución Nacional de la Confederación Argentina, que garantiza el derecho a peticionar, los delegados de los colonos que suscriben, ruegan a través de la presente a Su Excelencia que ejerce el Poder Ejecutivo de la Provincia en la cual son domiciliados, de denunciar a la Compañía que los estableció en la Colonia San Carlos el vencimiento del contrato del 25 de noviembre de 1857.* AGPSF. Ministerio de Gobierno. Sección Gobierno. TOMO 23 (1863-1863). Expd: 017. F. 1508.



1508

San Carlos

Le Son Excellence Monsieur le Gouverneur  
de la Province de Santa Fé.

Excellence!

Fondés sur l'art 14 de la Constitution nationale  
de la Confédération Argentine, qui leur garantit le droit  
de pétitionnement, les délégués des colons soussignés, réunis  
par la présente pétition, prient Votre Excellence qui est le  
Pouvoir Exécutif de la Province dans laquelle, ils sont  
Domiciliés, de dinoncer à la C<sup>te</sup> qui les a établis dans la colo-  
nie San Carlos, l'expiration de la convention dite 25 Novembre  
1857, déjà prorogée le 25 Février 1863, si l'on ne compte que à partir  
du jour de la stipulation de l'acte de prorogation mentionné à  
l'article 11 de la même convention.

Les soussignés fondent leur demande, sur le fait généralement  
connu et dont Votre Excellence peut s'assurer au moyen d'une  
enquête, que la C<sup>te</sup> n'a pas exécuté les engagements stipulés  
à l'article 3 de la dite Convention, relativement aux 250 fa-  
milles qu'elle s'était engagée à établir dans le terme présumé  
de cinq ans, sur le territoire à elle accordé dans ce but par le  
Gouvernement de Santa Fé.

Quoique les soussignés n'aient pas eu l'hon-  
neur de contracter avec le Gouvernement de Santa Fé,  
ils estiment cependant avoir le droit, de réclamer l'exécution  
pure et simple, d'une convention primordiale et antérieure  
à leurs contrats, convention en vertu de laquelle ils ont émigré dans cette Province.

Les colons estiment être d'autant plus fondés à tenter  
leur démarche auprès de Votre Excellence, que le fait de la

//

IMAGEN 3. 27 de diciembre de 1863. Petición escrita en francés por el colono de San Carlos Jacques Stelzer, dirigida al gobernador (primera página). (AGPSF, TOMO 23. Expd: 017. F: 1508).

Por otro lado, en este grupo también se ubican otros colonos que, si bien pueden producir textos escritos de cierta complejidad, como una carta familiar, no alcanzarían lo que escribientes más competentes consideraban “correcto” o aceptable. En 1879, Germain Lonfat publicó en Suiza un libro titulado *Les colonies agricoles de la République Argentine*, una obra que detalla las características de los asentamientos agrícolas formados por migrantes europeos en este país. Ese material está basado en el viaje que el propio Lonfat había realizado algunos años antes: recorrió la región, entrevistó a algunos colonos y recogió cartas que muchos de ellos escribieron para sus parientes, aceptando que fueran anexadas al libro como un apéndice testimonial. Como introducción a ese apartado del libro, Lonfat aclara:

Nous faisons suivre ce travail d'une série de lettres placées par ordre de dates. Dans la crainte de ne pas rendre la pensée exacte des auteurs des lettres, si nous nous permettons d'y faire quelques changements de rédaction pour en rendre la lecture plus agréable, nous les reproduisons textuellement. Le lecteur voudra donc bien ne pas s'arrêter aux fautes de style qui peuvent s'y rencontrer.<sup>16</sup>

Los “errores de estilo” a los que refiere Lonfat podrían ser aquellos que en la escritura de las cartas corresponden a giros propios de la oralidad (“Nous sommes en retard dans nos travaux de campagne *par rapport* à la construction de la maison”, 1879: 96)<sup>17</sup> o a errores gramaticales en cuanto al uso de preposiciones (“Votre séjour temporaire au milieu de nous m'*autorise de* solliciter votre attention”, 1879: 101)<sup>18</sup> o de pronombres relativos (“Arrivée au terme de mon indisposition, *qu'Adrien* vous a fait part” 1879: 96)<sup>19</sup>. Al igual que con los repertorios lingüísticos de los hablantes, cuyo valor es relativizado en cuanto migran a nuevas

---

<sup>16</sup> Seguimos este trabajo con una serie de cartas ordenadas cronológicamente. Las reproducimos textualmente, por temor a no plasmar el pensamiento exacto de los autores si nos permitimos realizar cambios de redacción que faciliten la lectura. Por tanto, el lector tenga a bien no detenerse en los errores de estilo que pueden encontrarse. Lonfat, Germain (1879). *Les colonies agricoles de la République Argentine*. Lausanne: Imprimerie Veuve S. Genton et fils.

<sup>17</sup> Estamos atrasados en los trabajos del campo, en cuanto a la construcción de la casa. La expresión “par rapport à” es propia de la oralidad. En el registro escrito, se emplearía otro conector del tipo “en ce qui concerne” [relativo a, en referencia con, en cuanto a].

<sup>18</sup> Su estadía temporaria entre nosotros me permite solicitar su atención. Para el verbo “autoriser”, la preposición correcta es “à”: “m'autorise à solliciter votre attention”.

<sup>19</sup> Ahora que me recuperé del malestar de salud que Adrien le había mencionado. En este caso, se trata de un error en el pronombre relativo “que”. La forma estándar es: “dont Adrien vous a fait part”.



comunidades, las cartas de índole personal o familiar también se convierten en “migrantes” al ser insertadas en un libro, soporte que les es ajeno por definición. Los recursos lingüísticos de un escribiente que, en un entorno privado o reducido, no solo son suficientes sino también valorados por quienes reciben la epístola, pueden ser objeto de cuestionamiento en otros contextos de recepción.

En cualquier caso, como he señalado, no dominar la escritura en español o contar con ciertas limitaciones en los recursos lingüísticos para la escritura de sus propias lenguas de origen no significaba para los colonos un obstáculo a la posibilidad de peticionar a las autoridades. Incluso, en muchos casos también podían desempeñarse en ciertos cargos públicos (aun cuando sus competencias en español fueran estimadas nulas o inexistentes), considerando que la idoneidad no estaba necesariamente determinada por las competencias letradas.

### **2.3.3. Escribientes que solo firman**

En tercer lugar, ubico a un grupo de colonos que no son capaces de escribir pero sí pueden firmar un texto escrito por otra persona. Esta categoría puede incluir a aquellos que no saben escribir nada más allá de su firma, o bien a otros que quizás sí puedan avanzar un poco más pero no son competentes en la escritura de ciertos géneros que suponen una relativa complejidad, como lo es una petición a las autoridades. En esos casos, estos colonos acompañaban con su firma las notas manuscritas de otras personas o bien, en el caso de tener que efectuar una comunicación individual, recurrían a un tercero para que lo hiciera.

En algunos casos, esta tarea de *delegación de la escritura* (Castillo Gómez 2002) era llevada adelante por los jueces de paz, cuando estos contaban con la competencia para hacerlo. Tal es el caso de los hermanos Jean y Antonio Bourdin, quienes recurren a Bernardo Risse, juez de Esperanza, para que escriba por ellos una solicitud con el fin de obtener un terreno en San Jerónimo (imagen 4). Sea un juez de paz u otro colono más competente quien tomaba a su cargo la escritura ante la necesidad de otra persona, la caligrafía de quien(es) firmaba(n) la nota da cuenta de una competencia gráfica inexperta que se traduce en un trazo impreciso, en la

imposibilidad de seguir una alineación regular y, en muchos casos, en la impericia en el manejo de la pluma que provocaba manchas de tinta sobre el papel (imagen 5).

La práctica de firmar documentos escritos por otra persona era muy habitual cuando se elevaban reclamos o peticiones colectivas a las autoridades políticas o eclesiásticas. Generalmente, un representante asumía la tarea de escribir la misiva y, al final de la hoja, se consignaban las firmas de todos aquellos quienes adherían al petitorio. Sin embargo, esta práctica no estaba exenta de posibles rechazos en su contexto de recepción, señalándose la falta de legitimidad de las adhesiones de los firmantes argumentando que probablemente no conocían el contenido del texto que estaban avalando. Bonaudo (2003) cita un caso ilustrativo a propósito de una petición elevada por un conjunto de vecinos de Villa Constitución al jefe político departamental, pidiendo el reemplazo del por entonces juez de paz. Para restar legitimidad al pedido, el juez acusó a los responsables de la nota de haber falsificado firmas o de haber forzado a varios colonos a firmar. Luego de varias instancias indagatorias, los firmantes ratificaron su apoyo a la misiva y declararon haberlo hecho por propia voluntad.

Lo sucedido en Villa Constitución, que muestra cómo las autoridades recurrían a argumentos de literacidad para menoscabar la legitimidad de los colonos y restar alcance a sus pedidos, se suma a otros episodios similares. En abril de 1864, un grupo de vecinos de San Jerónimo, descontentos con el desempeño del juez de paz, escribieron al gobernador Nicasio Oroño para solicitar que lo reemplazara por otra persona, a la que consideraban más adecuada para el cargo. El reclamo no cayó bien en Santa Fe (Oggier y Jullier 1984: 216) y los colonos recibieron como respuesta una escueta nota del Ministro de Gobierno Cándido Pujato: “Vuelva a los peticionarios para que eleven su solicitud en el papel sellado que corresponde y expresen los motivos en que apoyan su petición” (AGPSF, T. 25. F. 720).

Si lo que se cuestionaba en Villa Constitución era la veracidad de las firmas y la pregunta era si esa práctica letrada debía ser admitida como válida y como verdadera, aquí lo que se objeta es la infraestructura de la escritura (Blommaert 2013): los recursos materiales de los escribientes. El impuesto al papel sellado fue una de las fuentes vertebrales de las políticas impositivas impulsadas por el gobierno de Santa Fe hacia 1860: se trataba de un papel

membretado, con un costo que debía pagar el emisor por todo tipo de trámite o petitorio que se dirigiera al gobierno provincial (De los Ríos 2017). El archivo permite observar esa transición: al promediar la década de 1860, si bien hay excepciones, la gran mayoría de la correspondencia enviada desde las colonias a Santa Fe está escrita en papel sellado. Con todo, es difícil determinar el motivo último por el cual Pujato devuelve el petitorio. ¿Escribir en papel sellado era efectivamente condición *sine qua non* para dar curso al pedido o se trataba simplemente de una excusa burocrática para desoír el reclamo y evitar la destitución del juez? En cualquier caso, más allá de los móviles “reales”, lo que se observa es un Estado que comienza a señalar el modo en que la escritura debe llevarse a cabo, al menos en términos materiales: la comunicación con las autoridades ya no puede ser cursada en cualquier soporte sino que hay un marco normativo que establece una determinada infraestructura que, en este caso, regula el tipo de papel adecuado para ello.



Segunda clase 2 reales.

AÑO DE 1864.



819

Esperanza 7. 16 de Octubre de 1864.

Los abajo firmados Antonio Bourdin y Juan Bourdin hermanos, se presentan al Exmo. Gobernador de la provincia, suplicando lo concesi-  
dales una concesion de las vacantes  
que hay en la Colonia San Felipe  
vino.

Depues de de bandad del Exmo.  
ñor Gobernador lo aseguranos, que  
nos dos hermanos haremos todo lo  
posible para cumplir con las  
condiciones que el Exm. Gobernador  
nos hace.

Con estimacion le saludamos a Exmo. Gobernador  
nos dos hermanos.

Juan Bourdin

Antonio Bourdin

Que los dos peticionarios son dos hombres muy trabaja-  
dora y no tienen ningun terreno; tambien por la conducta buena  
que muestran ante todos que en Exmo Gobierno se conceda una  
concesion; de esta da fe.

El Juez de Paz  
Bernardo Risse

Gen

IMAGEN 4. 16 de octubre de 1864. Petición escrita por Bernardo Risse, juez de paz de Esperanza, a pedido de los hermanos Bourdin. (AGPSF, TOMO 25. Expd: 016. F: 819).



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE SAN CARLOS  
 GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE SAN CARLOS  
 GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE SAN CARLOS

para impedir este desorden que perjudica a los pobres gentes que  
 trabajan para ganar el pan a sus numerosas familias.  
 Este es el motivo por el que venimos a dirigir al Sen Inspector  
 de las Colonias, para que usando de su autoridad compe-  
 ta al Sen Director de hacer cuidar sus haciendas vacunas y caballerías  
 que los haga encerrar de noche y así no venga cada noche en sus  
 estas terrenos trabajados a destruir el fruto de nuestros sudores,  
 obligando a conformarse y de obedecer a lo dispuesto por  
 las leyes vigentes sobre la materia, es la petición que los infra-  
 scriptos en nombre de la humanidad se permiten a dirigir al  
 Sen Inspector, rogándole de bien querer tomarla en consideración  
 y en caso necesario elevarla al conocimiento de V. Ex. el digno  
 Gobernador de esta Provincia Don Fernando Bago.

Le Dios guarde a V. Ex.

Firmas de los Testigos que  
 reconocen los del Santo,


Testigos Elabastiano Morrelli  
 Nicola abbaso Testigo Rizzi Giuseppe

otros muchos Testigos

Enrique Berra  
 Angel Rizzi  
 Juan Bealini  
 Pralony Jean  
 Luis Dor Pierre  
 José de la Cruz  
 Carlos Corral y Rivolto

Testigos  
 Lorenzo J. Martine  
 Pinciroli Epitino  
 Pinciroli Guarratini  
 Rossi Giovanni  
 Ambrogi Ambrogi  
 Juan Palomares  
 Bonfanti Giovanni

Visto por legalización de los señores  
 anteriores, que son los de taberneros que viven  
 en la parte este de esta colonia.  
 Juan Carlos Julio 22 de Mayo  
 1874



**IMAGEN 5.** 16 de julio de 1874. Firmas de un grupo de colonos, remitentes de un reclamo elevado al inspector de colonias (AGPSF, TOMO 42. Expd: 024. F: 1120).

#### 2.3.4. Escribientes que “ruegan”

Finalmente, existe un último grupo que se compone de aquellos que no son capaces de escribir ni tampoco de firmar, es decir, esos colonos que, en el censo, seguramente se ubicarían en la categoría de los que “no saben leer y escribir”. Sobre estas personas también hay huellas en los manuscritos, en la medida en que muchas veces apoyaban las peticiones colectivas pero su conformidad aparecía delegada en otra persona, que lo hacía a través de distintas fórmulas como “A ruego de...”, “Por...” y “A ruego de... por no saber firmar”, “A ruego de... que no sabe escribir”, entre otras (imagen 6).

Sin embargo, si bien el conjunto de colonos que no podían leer ni escribir era numeroso, es importante evitar las interpretaciones que, descontextualizadas, atribuyen al “analfabetismo” todas las prácticas de lectura y escritura colectivas. En algunos casos, esa situación es consecuencia de la incompetencia de algunos escribientes que inexorablemente debían recurrir a un tercero para que escribiera por ellos alguna carta o petición, como los citados anteriormente. Sin embargo, otros documentos contienen huellas de escritura colectiva que no necesariamente responderían a la incapacidad de escribir de alguno de los participantes. Es el caso de la carta familiar enviada en 1857 por Magdaleine Seppey, residente de Esperanza, en la cual introduce en su texto un mensaje de otra persona destinado a otra familia:


Eh bien mon cher frère, si vous désirez de venir, nous en serions bien contents de vous recevoir dans notre maison, et nous avons de la terre assez pour notre nécessaire et pour vous eu laisser à votre service. George Sierro donne bien des salutations cordiales à son père et à sa mère aussi bien qu'à ses frères et sœurs et à ses amis et parents, il leurs fait connaitre qu'il se porte bien et il désire que la présente leur en soit de même, et content d'être dans ce pays.<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> *Bien, mi querido hermano, si usted desea venir, nosotros estaremos felices de recibirlo en nuestra casa y tenemos tierra suficiente para nosotros y para dejarle cuanto necesite. George Sierro manda saludos cordiales a su padre y a su madre así como a sus hermanos y hermanas, y a sus amigos y parientes, les hace saber que se encuentra bien y les desea lo mismo, y que está feliz de estar en este país.* Esta carta, junto a otras, fue editada y publicada en 1857, en formato de folleto o libro pequeño por la compañía Beck&Herzog en Basilea, con fines propagandísticos. El fragmento citado corresponde a la página 25 de dicha publicación, titulada: *Extraits de correspondances des colons de la colonie "Esperanza" près de Santa Fé fondée en 1856 par Beck & Herzog de Bâle.*



124

  
 REAL AUDIENCIA DE SANTA FE

SEGUNDA CLASE  
 No 1878  
 CENTAVOS FUERTES

*Celestino Miserez*  
*Boney Joseph*  
*Ignace Grenon*  
*Dubiley Maurice*  
*Daribony Lucie Maurice*  
*Arien Grenon*  
*Morille Charle*  
  
*Eugene Grenon*  
*Brunet Francois*  
*Amandus Verhaeghe*  
*George Dayer*  
*Jean Mayora*  
*Jean Mayora*  
*José Mayora*  
*Pierre Geyrat*

*A ruego de José Antonio*  
*Menzer que no sabe escribir*  
*Emmanuel Mathieu*  
  
*A ruego de José Gutmann*  
*que no sabe firmar*  
*Emmanuel Mathieu*  
*Andreas Wagner*  
  
*A ruego de los señores*  
*José Justo*  
*Gonzales*  
  
*J. Fortunato Sanchez*  
*J. Gumersindo Tebes*  
*J. José Barola y*  
*J. Eufracio Bracamonte*  
*te por no saber y*  
*por mi*  
*Ramon Rodriguez*

**IMAGEN 6.** 28 de septiembre de 1878. Delegación de la firma en una nota colectiva enviada al gobernador para denunciar un presunto fraude en las elecciones municipales de Esperanza (última página) (AGPSF, TOMO 60. Expd: 033. F: 121).

Los usos sociales de la correspondencia podían diferir entre las distintas personas, de acuerdo a múltiples factores como pueden ser el grado de alfabetización o bien el vínculo familiar que cada quien tenía o deseaba mantener a la distancia (Cfr. Sierra Blas 2004). Si bien en muchos casos los colonos interrumpían o directamente nunca iniciaban la comunicación epistolar por cuestiones emocionales o de impedimento derivado de no dominar la escritura, no hay que perder de vista la función social que cada uno de ellos asignaba a ese tipo de vínculo escrito.<sup>21</sup> No sería extraño que George Sierro no supiera escribir, pero también es probable que, aun sabiendo hacerlo, no haya considerado necesario o no haya deseado escribir una carta solo para notificar que se encontraba bien: la carta podía significar para él simplemente un medio de comunicación instrumental y su objetivo de “transmitir información” se alcanzaba con esas líneas incorporadas en la carta de un otro. En otros casos, cuando los colonos directamente nunca enviaban noticias a sus familiares, habría que pensar también en la posibilidad de que sencillamente no hubieran hallado en la escritura y en la lectura de cartas una forma de comunicarse: quizás extrañaban el contacto con sus parientes y amistades pero no encontraban en la correspondencia un modo de resolver esa situación, como sí lo encontraban otros que se mantuvieron en contacto hasta la muerte.

A su vez, si bien puede responder a la presencia de personas que no sabían leer en absoluto, la lectura colectiva obedece también al carácter relativamente público que tenían las cartas de la emigración, muchas veces enviadas a destinatarios múltiples. Las familias y amistades de aquellos que habían partido esperaban y compartían las novedades que llegaban por vía epistolar, por lo que no era extraña una escena de lectura grupal en torno a una carta, o que una misma misiva fuera pasando por varias manos.<sup>22</sup> En efecto, era muy habitual que los periódicos europeos reprodujeran correspondencia de migrantes que se habían instalado en América, como un modo de anotar en las aldeas cuál era el presente de quienes habían partido. En

---

<sup>21</sup> Era frecuente, en relación con ello, que los periódicos publicaran reclamos o pedidos de paradero de ciertos familiares que acusaban no haber recibido noticias de sus emigrados. El 5 de abril de 1879, *El Colono del Oeste* (Esperanza) publicaba bajo el título "Importante para los franceses" una nota enviada por el vice cónsul francés en Argentina al director del periódico, Guillermo Lehmann, solicitando el paradero de algunos de sus connacionales que deberían residir en esa colonia y no habían respondido las cartas que sus familiares les habían escrito desde Europa.

<sup>22</sup> Lyons (2016) observa que en el siglo XIX, la correspondencia rara vez era privada, y con frecuencia la supervisaban y la leían amigos y miembros de la familia.



muchos casos, los colonos escribían una carta a sabiendas de que sus palabras tendrían un alcance amplio e incluso desconocido. Tal es el caso de W. Graf y Pierre Meier, colonos de Bernstadt,<sup>23</sup> que escribieron a sus familias entre 1870 y 1871, y sus cartas fueron publicadas en el periódico *Gazzette d'emigration suisse*:<sup>24</sup>

Vous tous, mes chers amis et connaissances, surtout vous mon frère et mon beau-frère, vous tous enfin qui désirez améliorer votre sort et créer un avenir à vos enfants en même temps que vous vous préparez des jours tranquilles pour votre vieillesse, je vous en prie, réfléchissez bien (extraído de Beck-Bernard 1872: 202).<sup>25</sup>

En terminant je tiens à dire encore pour tous ceux qui liront ma lettre ou qui en entendront parler, que nous sommes mieux ici qu'à Grindelwald et que nous espérons arriver à l'aisance si Dieu nous conserve la vie et la santé (extraído de Beck-Bernard 1872: 206).<sup>26</sup>

La expresión “a todos quienes lean mi carta o a todos aquellos que escuchen hablar de ella”, presente en la carta de Meier, no solo da cuenta del desconocimiento del alcance real que tendrá su escrito, sino también del “boca en boca” y la práctica de las lecturas públicas que eran muy usuales en las aldeas europeas de la época y también en las colonias de Santa Fe. En efecto, las decisiones que se tomaban en el seno del Concejo Municipal de Esperanza eran comunicadas a la población a través de dos canales: con afiches pegados en lugares de concurrencia pública —como pulperías, comercios e iglesias— y leídos a la salida de las misas católicas y protestantes (ACME, p. 67 y otras). Se trataba de una práctica muy extendida en todas las colonias de la zona: los domingos era el día en el cual los pobladores urbanos y rurales se daban cita para hacer compras, presenciar el oficio religioso y *oír las publicaciones*: lectura de

---

<sup>23</sup> La colonia Bernstadt, situada a 25 km. al oeste de Rosario, fue formada con ese nombre en el año 1866 debido al gran número de pobladores berneses que allí se instalaron. Posteriormente, su nombre fue modificado y actualmente se llama Roldán.

<sup>24</sup> Las cartas, originalmente publicadas por este periódico en alemán, fueron posteriormente traducidas al francés por Charles Beck e incluidas en su libro *La République Argentine. Manuel de l'emigrant et le cultivateur* (1872). Los fragmentos aquí citados fueron extraídos de la obra de Beck.

<sup>25</sup> *Todos ustedes, mis queridos amigos y conocidos, sobre todo ustedes mi hermano y mi cuñado, todos ustedes en fin, que deseen mejorar su suerte y forjar un futuro para sus hijos mientras se preparan para pasar una vejez tranquila, se los ruego: reflexionen.*

<sup>26</sup> *Para terminar, quiero a decir a todos quienes lean mi carta o a todos aquellos que escuchen hablar de ella, que nosotros estamos mejor aquí que en Grindelwald y que esperamos mejorar si Dios nos mantiene vivos y sanos.*

noticias provenientes de Europa, decisiones de las autoridades, noticias locales, precios corrientes, etc.<sup>27</sup> Es que, aun sabiendo leer y escribir, el acceso a los impresos no era para nada masivo, ya sea por cuestiones de costo o de logística.<sup>28</sup>

En suma, si bien en muchos casos la lectura y la escritura colectivas tenían que ver con la presencia de personas incapaces de leer y escribir por sí mismas, es importante pensar situadamente estas prácticas para evitar circunscribirlas únicamente a una cuestión de pericia técnica. Como he señalado, la función social de ciertos escritos, como las cartas familiares, pueden haber significado para muchos simplemente un modo instrumental de enviar información a sus parientes y, por eso, insertar saludos o noticias en las cartas de otros alcanzaba para cumplir ese objetivo aun pudiendo técnicamente redactar una carta aparte. A su vez, la lectura colectiva estaba ligada a prácticas sociales de reunión comunitaria para enterarse de novedades locales o transatlánticas, compartirlas y comentarlas. En el plano de la participación política, la presencia de colonos que no sabían escribir ni firmar un documento no significaba su marginación de esa modalidad de ejercicio ciudadano. Por el contrario, en muchos casos participaban activamente de las iniciativas y se sumaban a los escritos, a través de la práctica de delegación de la firma.<sup>29</sup>

## Recapitulación

En este capítulo, he procurado reconstruir la relación entre las prácticas letradas de los colonos y la comunicación escrita como mecanismo de participación ciudadana. En un intento por

---

<sup>27</sup> Peyret, A. (1889). *Una visita a las colonias de la República Argentina*. Buenos Aires: Imprenta Tribuna Nacional.

<sup>28</sup> Algunos pocos colonos se hacían enviar por sus familiares de Europa algunos periódicos junto a la correspondencia, como era el caso de la familia Grenon, residente en Esperanza (Cfr. Carron y Carron 1990: 96), pero se trataba de una minoría que podía costear ese gasto y sostener esa logística. En general, las noticias de Europa llegaban a través de reproducciones que algunos diarios locales incorporaban (hacia fines de la década de 1870, *El Colono del Oeste* llevaría adelante esa tarea) o mediante comentarios incorporados en las cartas familiares.

<sup>29</sup> Sobre la relación entre lectura colectiva y participación política, Botrel (1998) observa, para el caso español, que hacia 1844 el gobernador de Barcelona prohibió la lectura en voz alta en los talleres, consciente de la emergencia de una clase obrera cada vez más organizada.

complejizar y contextualizar las clásicas categorías de alfabeto-analfabeto presentes en los instrumentos censales de la época, el análisis apuntó a indagar en fuentes cualitativas. Interesa enfatizar, en ese sentido, la relevancia teórico-metodológica de combinar información producida por el Estado (atravesada por ciertas formas históricamente situadas de pensar y concebir a la población) con un análisis que aborde las producciones escritas de los propios colonos, para comprender la forma específica que adquirirían sus prácticas letradas, la complejidad que ellas revisten, y la función social que les era atribuida en su contexto.

A su vez, el análisis ha señalado la pertinencia de pensar las prácticas de lectura y escritura más allá de una cuestión individual de orden técnico. Por el contrario, he demostrado que las formas en que estas comunidades escribían o leían estaban inscriptas en prácticas sociales más amplias. En ese sentido, ser “analfabeto”, en términos censales, no significaba en este contexto no poder comunicarse por escrito: la práctica de delegación de la firma o la escritura colectiva fueron hábitos que permitieron a colonos completamente al margen de las competencias letradas “técnicas” participar como ciudadanos. Del mismo modo, las lecturas públicas o grupales han sido interpretadas inscribiéndolas en prácticas sociales contextualizadas que no necesariamente estaban ligadas a la presencia de “analfabetos” que necesitaban de otros lectores para acceder a un escrito: la reunión a la salida de misa, la sociabilidad en los incipientes espacios urbanos y la experiencia misma de la migración deben servir de marco para analizar muchas de las prácticas letradas de estos sujetos.

En ese sentido, este análisis contribuye a repensar la comunicación con las autoridades políticas como un mecanismo de participación ciudadana. Desde un enfoque glotopolítico, he tratado de dar cuenta del modo en que ese mecanismo se llevaba adelante, la manera en que los colonos se organizaban para escribir una petición y cómo la distribución de los recursos lingüísticos, pragmáticos y materiales facilitaron u obstaculizaron esas demandas. El análisis ha demostrado que la participación ciudadana y el ejercicio político son espacios atravesados por la literacidad y, en consecuencia, su regulación y las representaciones que sobre ella se construyen son elementos que entrañan disputas de poder. Existe, en ese sentido, una tensión entre los marcos normativos previstos por las autoridades y aquellos que se intentan imponer desde la sociedad civil (y viceversa) en relación con los modos en que debe realizarse la comunicación escrita.

En qué lengua escribir, bajo qué reglas genéricas y cuáles son los materiales apropiados para ello constituyen espacios de tensión en los cuales se producen operaciones de imposición y adecuación permanente por parte de los participantes. En el próximo capítulo, se analizará el rol que jugó la prensa escrita dentro de esta dinámica normativa.

## Capítulo 3

### El español en la prensa escrita: norma lingüística y ciudadanía

#### Introducción

El espacio de la prensa escrita resulta un ámbito insoslayable para la indagación de normas y representaciones ligadas al lenguaje, fundamentalmente durante el período que concierne a esta investigación. Periódicos, sueltos, panfletos y revistas irrumpieron con fuerza en América Latina con los conflictos políticos e ideológicos que rodearon a la independencia y continuaron siendo, a lo largo del siglo XIX y buena parte del XX, uno de los principales ámbitos de discusión pública y una de las formas centrales de hacer política (Guerra y Lempérière 1998). En ese sentido, Alonso (2004) señala que la relevancia de la prensa del siglo XIX no radica en la cantidad de impresos ni en su número de lectores, sino en haberse constituido como el vehículo de proyectos, el instrumento de debate, el propulsor de valores y como uno de los principales medios de reproducción y construcción de imágenes de la sociedad en estos años. Elías Palti destaca el carácter performativo de la prensa de entonces, una suerte de “ágora moderno” (2007: 189), por su capacidad material para generar *hechos* políticos: las páginas de los periódicos eran “un modo de *discutir* y de *hacer* política” (197).

Al estudiar la prensa santafesina de mediados del siglo XIX, Bonaudo (2005) resalta el doble carácter de la discursividad periodística de entonces, producto, en buena medida, de la audiencia a la que se proyectaba. Por un lado, observa una marcada dimensión polémica que está dada, sobre todo, por las contiendas político-electtorales: los periódicos, escritos por *hombres públicos* que se dirigen a otros *hombres públicos*, discuten en una especie de diálogo de círculo (2005: 72) dentro del cual resuenan críticas, denuncias, agresiones y hasta insultos.

Pero, a su vez, esos mismos periódicos adquieren un carácter fuertemente normativo en la medida en que están destinados a un público más amplio del que, subraya Bonaudo, no esperan una respuesta activa puesto que no piensan en él como en un agente de opinión. Sí, en cambio, como un receptor clave de valores y pautas de comportamiento que esos editores o redactores viabilizan desde su lugar de hombres públicos. Si a los otros hombres públicos, aún en la agresión, se los trata como a pares, a esta audiencia se la interpela desde arriba, desde una perspectiva tutelar que conlleva digitar para ella una agenda de tópicos a discutir, en total coherencia con los modos hegemónicos de inclusión política subordinada planteados en esa comunidad (2005: 77).

Dentro de esa normatividad construida desde el discurso periodístico, fundamentalmente a partir de mediados del siglo XIX, el espacio para la norma lingüística ocupó un lugar privilegiado. En *El Colono del Oeste*, la normatividad en relación con el lenguaje emerge estrechamente ligada a la construcción de ciudadanía. A través del señalamiento de los modos correctos de hablar o escribir, el periódico distribuye los alcances y los márgenes de acción a los miembros de su comunidad de lectores: quiénes pueden participar de la discusión política, bajo qué parámetros, y quiénes no están habilitados para ello. A continuación, trazaré algunos lineamientos teóricos en relación con la norma lingüística, la enunciación en el discurso y la construcción de ciudadanía. Posteriormente, presentaré la figura de Guillermo Lehmann, propietario y editor de *El Colono del Oeste*, y observaré los elementos constitutivos del dispositivo de enunciación de ese periódico. El tercer apartado se orienta a analizar el repertorio lingüístico de *El Colono del Oeste*, observando el modo en que los usos y cambios de lengua apuntan a intervenir sobre las funciones asignadas a cada una de ellas. Finalmente, analizaré la disposición de un discurso normativo en relación con la lengua española, construido en función de los enunciatarios previstos por el periódico.

### **3.1. Normatividad, política y enunciación**

El aspecto normativo de las lenguas, esto es, el conjunto de lineamientos que regulan el modo correcto y adecuado de hablar y de escribir en un determinado idioma o variedad, se materializa

en instrumentos lingüísticos tales como ortografías, diccionarios y gramáticas. Estos materiales tienen una marcada impronta codificadora y estandarizadora en la medida en que están orientados a unificar las variaciones y a proyectar sobre un conjunto de hablantes una variedad específica (Auroux 2009). Sin embargo, hay un cierto consenso al afirmar que la *gramatización* (es decir, la construcción de instrumentos lingüísticos) “es una condición necesaria pero no suficiente” para asegurar la adopción de estos lineamientos por parte de los hablantes (Auroux 2009: 146). En ese sentido, es importante destacar el peso que históricamente tuvieron otros elementos como la masificación de la cultura impresa —que aumentó aceleradamente la circulación de libros y periódicos y, en consecuencia, favoreció una progresiva estandarización de las variedades escritas (Anderson 1993, Bourdieu 2001, Febvre y Martin 1958)— y la universalización de la escolaridad que, sobre todo hacia el siglo XIX, se constituyó como la principal institución estatal encargada de expandir el alcance de la “lengua nacional” y garantizar su homogeneidad.

A su vez, los estudios interesados en las políticas lingüísticas destacan que no solamente los discursos explícitamente prescriptivos instituyen normatividad: también son normativos los discursos que se asumen como simplemente “descriptivos” e incluso aquellos que se definen como “antiprescriptivos”, es decir, discursos que rechazan cualquier intento por habilitar y/o censurar ciertos usos (Cameron 1995, Lagares 2018). Estas intervenciones, que se producen y circulan en los más diversos ámbitos —escuela, medios de comunicación, partidos políticos, iglesias, instituciones públicas, etc.—, construyen (de manera más o menos deliberada) ciertas representaciones sobre las lenguas, sobre sus hablantes y sobre otros aspectos que atañen al uso del lenguaje, e indefectiblemente contribuyen a crear norma, en la medida en que los hablantes se sirven de ellos como referencia del “uso correcto” de la lengua.

Ahora bien, si entendemos a las prácticas letradas en tanto prácticas sociales, inscriptas en una determinada coyuntura histórica, política y social (Street 2004), cualquier intervención orientada a valorar o censurar algún uso del lenguaje se vincula necesariamente con ciertos conflictos e intereses que exceden lo estrictamente lingüístico. En ese sentido, prescribir (de manera más o menos explícita) quiénes pueden o deben usar qué lenguas y en qué espacios, y cuáles son las formas correctas de hablar o escribir, entre otros señalamientos, constituye un

desplazamiento de otras polémicas de orden social y político (Arnoux 2014, Cameron 1995, Lagares 2018). En el caso de *El Colono del Oeste*, como veremos, la normatividad lingüística que se construye en sus páginas dialoga estrechamente con el marco social y político de la comunidad en que se inscribe: es a través de las prescripciones explícitas y de las representaciones en relación con el uso del lenguaje como el periódico configura un escenario político y asigna a los diferentes actores el lugar que deben ocupar en la estructura social y productiva.

Esa orientación prescriptiva que caracteriza a *El Colono del Oeste* se teje, en este caso, sobre dos planos: en el nivel del enunciado (los discursos explícitamente normativos en torno al hablar o al escribir) y en el nivel de la enunciación. Esto quiere decir que el periódico construye un dispositivo de enunciación que establece, por un lado, un *ethos* o imagen de sí que busca legitimar al enunciadador como un agente autorizado para intervenir sobre el lenguaje<sup>1</sup> y, por otro lado, enunciatarios previstos con ciertos intereses, alcances y límites. Como veremos a lo largo del capítulo, las figuras de uno y otros se definen a partir de distintas operaciones discursivas entre las que se incluyen las apelaciones directas e indirectas, los presupuestos y competencias atribuidas a los enunciatarios, lo que se predica explícitamente sobre ellos, el uso de la polifonía, entre otros recursos que oportunamente señalaremos.

Pero además del plano específicamente discursivo, en este caso el dispositivo de enunciación también atañe a los recursos estrictamente lingüísticos —en qué lengua(s) se escribe— y a los recursos gráficos utilizados: ortografía de la escritura y disposición espacial de los textos. Es decir que, a través de la selección de una o varias lenguas de escritura y mediante el ordenamiento material de los contenidos, el enunciadador también construye una imagen de sí, delinea cuáles son los contornos de sus enunciatarios y establece algunas pautas orientadas a representar el espacio público de la nueva sociedad moderna.

---

<sup>1</sup> Aquí se recuperan los lineamientos de Amossy (1999, 2010) quien define al *ethos* como la imagen que el orador construye y proyecta de sí mismo en su discurso, imagen que contribuye a asegurar su autoridad, su eficacia y su credibilidad.



### **3.2. Guillermo Lehmann, empresario y periodista**

Entre las características de los periódicos del siglo XIX, junto con la fugacidad que casi siempre los caracterizaba, se destaca el carácter polifacético de los hombres que los dirigían y que en ellos escribían: personajes que hacían de la escritura pública una de sus tantas aristas (Alonso 2004). Los editores y/o redactores solían ser también abogados, publicistas, empresarios, políticos, personajes involucrados en cargos públicos o administrativos funcionales al poder de turno, o bien embanderados en proyectos políticos alternativos. A veces, la labor periodística precedía a la inserción directa en la puja política pero, en la mayoría de los casos, se desarrollaba paralelamente a ella (Bonaudo 2005).

Es en ese perfil en el que puede ubicarse a Guillermo Lehmann, un hombre fundamentalmente reconocido por su actividad como empresario colonizador, pero que al mismo tiempo tuvo una notable participación en la política y la sociabilidad cultural en el espacio de las colonias. Lehmann había nacido en Sigmaringendorf (Alemania) en 1840. En 1862 se trasladó hacia Argentina trayendo la representación de una casa de vinos de origen francés y, luego de permanecer dos años en Buenos Aires, se instaló en la provincia de Santa Fe. Allí estableció relaciones estrechas con familias de la elite local: entabló una sociedad comercial con Mariano Cabal (quien sería gobernador en 1869), encargada de proveer bienes al Ejército Argentino durante la Guerra contra el Paraguay, y en 1868 contrajo matrimonio con Ángela de la Casa, miembro de una de las familias tradicionales de la capital provincial.

A la par de su actividad comercial privada —también había instalado una destilería y una imprenta en Esperanza—, Lehmann rápidamente ganó espacio en el sector público y llegó a desempeñar distintos cargos en la colonia: fue juez de paz, subdelegado de policía, escribano público y presidente del Concejo Municipal. Tuvo, además, una marcada participación en las actividades culturales y asociativas de esa localidad: fue miembro fundador de la "Sociedad Suiza de Socorros Mutuos Guillermo Tell", participó del Club de Canto Masculino y fue delegado para la fundación de la Biblioteca Popular de Esperanza, asunto que profundizaremos en el capítulo 6 (Schobinger 1957, Grenon 1939, Martirén 2016, Rohland de Langbehn 2013).



**Guillermo Lehmann.** Retrato sin fecha. Fuente: Museo de la Colonización de Esperanza.

Sobre la destacada posición de Lehmann en la política provincial, Martirén (2016: 137-138) señala que en su intercambio epistolar con la gobernación se observa una gran injerencia en la toma de decisiones: recomendaciones para ciertos puestos públicos, operaciones en contra de algunos opositores en la colonia y opiniones sobre el funcionamiento de la municipalidad, entre otras cuestiones. A su vez, su actividad como empresario colonizador, a través de la cual fundó más de quince colonias en el centro-oeste de Santa Fe,<sup>2</sup> y sus vínculos con la política nacional

---

<sup>2</sup> La modalidad de colonización que llevó adelante la empresa de Lehmann no respondía a los parámetros de los primeros emprendimientos, en los cuales los empresarios acordaban con el gobierno provincial la cesión o venta de las tierras a poblar. Lehmann, por el contrario, inició su negocio a través del acuerdo con terratenientes privados (como Carlos Sagüer, Félix Egusquiza y Manuel Quintana) a quienes compró superficies que luego parceló y vendió a las familias que quisieran poblarlas (Martirén 2016: 137-162).

le valieron la designación de “Encargado de la Inmigración Europea en la República Argentina”, a través de un decreto del presidente Julio A. Roca en el año 1885.

Al tiempo que Lehmann ganaba protagonismo como hombre de negocios y de política, se consolidaba también su presencia como periodista y editor. En 1875 compró al suizo Johann Alemann la imprenta y el periódico *Der Argentinische Bote* (‘El mensajero argentino’), que funcionaban desde 1874 en la ciudad de Santa Fe.<sup>3</sup> Lehmann radicó ambas empresas en Esperanza, y en 1878 las vendió a Mauricio Reinhardt, quien había sido redactor del periódico durante ese tiempo. Ese año, Lehmann fundó *El Colono del Oeste*, un periódico que se autodefinía como “Semanario agrícola, industrial, comercial y ardiente defensor de los intereses generales de las colonias”. *El Colono del Oeste* se constituía, así, como el primer periódico de Esperanza escrito íntegramente en español.<sup>4</sup> Durante algunos meses del año 1879 se editó también *El Serrucho*, un periódico bilingüe alemán-español, con una existencia efímera de alrededor de treinta números, y recién en 1891 se fundó *La Unión*, un medio que estaba mayormente escrito en español aunque contaba con suplementos en alemán e italiano (Rohland de Langbehn 2013). Frente a la corta vida que solían tener las publicaciones de entonces, *El Colono del Oeste* se editó en Esperanza durante, al menos, ocho años: entre 1878 y 1886,<sup>5</sup> fecha en que Lehmann se suicidó presuntamente agobiado por dificultades económicas.

---

<sup>3</sup> Johann Alemann era originario de Berna (Suiza), donde trabajaba como periodista y tenía una imprenta propia en la que editó, entre otras cosas, algunas de las publicaciones destinadas a captar potenciales migrantes destinados a Argentina, como por ejemplo la obra que escribió Charles Beck: *La République Argentine: Manuel de l'émigrant et du cultivateur* (1872). En 1874, Alemann se trasladó a la Argentina por invitación del presidente Domingo F. Sarmiento. Después de su breve residencia en Santa Fe y de haber vendido *Der Argentinische Bote* a Lehmann, Alemann se radicó en Buenos Aires donde fundó el todavía existente *Argentinisches Tageblatt* (Schobinger 1957).

<sup>4</sup> A excepción de ciertas solicitadas o avisos publicitarios que aparecían en alemán o francés, asunto que abordaremos en el apartado 3.3.1.

<sup>5</sup> Al encontrarse su archivo de manera incompleta, no hay certezas en cuanto a la fecha en que *El Colono del Oeste* cesó su publicación. Rohland de Langbehn (2013) sostiene que hay indicios que permiten señalar que *El Colono del Oeste* se publicó, al menos, hasta 1886, año en que murió su fundador y director. En 1910, su hijo Rodolfo Lehmann fundó otro periódico: *El Colono*.

### 3.2.1. Los sujetos de la enunciación

El carácter polifacético de Guillermo Lehmann no lo posicionaba naturalmente como un erudito del lenguaje o como una voz autorizada para ingresar públicamente en un debate lingüístico. Era el responsable de un periódico con cierta trayectoria y estabilidad, lo cual era una cualidad destacable para la época, pero su perfil de hombre de letras sería moldeado en la propia discursividad de sus páginas. Se observa, en ese sentido, la construcción de un *ethos* competente en materia de lenguaje y educación, fundamentalmente a partir de la presentación de Lehmann como un agente capacitado y reconocido por la comunidad en esos ámbitos.

No son raras, en ese sentido, las menciones explícitas a reconocimientos que Lehmann recibía de parte de la comunidad o de las autoridades de la colonia, elogiando su pluma y su competencia en el plano educativo. En abril de 1879, una noticia daba cuenta de que “a pedido del Señor Luder, Preceptor de la Escuela Municipal, ha sido nombrada una Comisión por la Municipalidad” que estaría destinada a realizar un “examen extraordinario con el fin de conocer el grado de adelanto en que se encuentran actualmente los niños que se educan en aquella Escuela”. Esa comisión estaba formada, entre otros, por el propio Guillermo Lehmann (ECDO, 26/04/1879, p. 2). A fines de ese año, Lehmann asistió como veedor a una toma de exámenes de fin de año, y desde el periódico expresó sus valoraciones en relación con el nivel educativo de los niños y acerca de las lenguas de enseñanza (volveremos sobre este punto en el capítulo siguiente).

Además, a través de la introducción de voces ajenas, Lehmann contribuía a reforzar esa imagen de sí:

El director de este semanario ha recibido la nota que publicamos a continuación, del Señor Secretario de la Biblioteca Popular de la Colonia San Carlos. En su nombre agradecemos el honor que se le dispensa nombrándolo socio honorario de dicho [roto] (...). He aquí la nota: “(...) El que firma encargado por el Presidente de la Biblioteca Popular de San Carlos Centro, deseando que esta biblioteca tuviese algunos periódicos, y en especial el redactado por Vd., que trata del fomento y producto de las colonias, ruega al Director honrarla con su periódico. Queda desde ahora nombrado socio honorario de la Biblioteca S. Carlos Centro, el señor Director y Redactor de El Colono del Oeste, como bienhechor de la misma con su estimado semanario (...)”. (ECDO, 29/03/1879, p. 2)

Mediante la cita en estilo directo de la voz del presidente de la biblioteca de San Carlos, Lehmann puede insertar los elogios que aquel hace sobre su persona y sobre el periódico. Es probable que, si apelaba al discurso indirecto, hubiera debido matizar esas ponderaciones para no pecar de vanidoso y no se vería tan marcada la imagen de “hombre de letras” reconocido por su comunidad que buscaba construir. Estas referencias explícitas a la estima que la sociedad civil y las autoridades de las colonias tienen hacia Lehmann apuntan a legitimar su lugar de experto o *philologo* (Ennis 2008), es decir, la de un sujeto que, sin ser necesariamente un profesional de las letras, está autorizado para intervenir públicamente en el debate sobre algún aspecto del lenguaje. A su vez, ese perfil de personaje competente y valorado por su entorno se complementa con la construcción de una imagen de sí comprometida con la nacionalidad argentina. En ese sentido, son recurrentes las alusiones a las efemérides patrias (ej. ECDO 25/05/1879, p. 2; ECDO 22/11/1879, p. 2) y las críticas por el presunto desinterés que habría habido en las colonias hacia los símbolos nacionales y las fechas conmemorativas de la historia argentina:

9 de Julio.— Como el 25 de Mayo pasó el 9 de Julio sin que la Municipalidad hiciera nada en honor de esta fiesta nacional. Hemos notado que ni una bandera se hizo izar en el cabildo, cuando la Municipalidad no solo está en el deber de hacerlo, sino de invitar a los vecinos a embanderar sus edificios. Estos son pequeños detalles que hablan muy poco en favor de los causantes de este poco respeto a los días gloriosos de nuestra patria (ECDO, 11/07/1879, p. 2).

Además de la insistencia en celebrar y conmemorar las fechas y personajes célebres de la historia, Lehmann se muestra defensor y colaborador de aquellos proyectos o políticas que redundarían en el desarrollo de la incipiente economía nacional. Así, en agosto de 1879 comunicaba sobre el establecimiento de la primera fábrica de papel prensa en el país y exhortaba a los propietarios de otros periódicos a que compren “papel argentino, como un medio para ayudar a la industria” ya que además su calidad era marcadamente superior al papel que se importaba desde Bélgica y Francia (ECDO, 30/08/1879, p. 2).

Entonces, lo que se observa es una vocación en Lehmann por construir públicamente un *ethos* con dos rasgos sobresalientes: por un lado, su pericia para intervenir en asuntos educativos y su capacidad letrada —lo que, además, posiciona favorablemente a su periódico como un bien culturalpreciado— y, por otro lado, su compromiso con la nacionalidad argentina y el desarrollo del país. Esa combinación es la que legitima una plataforma desde la cual *El Colono del Oeste* va a posicionar al español como la lengua adecuada para el espacio público y va a operar como un agente normativo en el plano lingüístico, tal como se observará en los próximos apartados analíticos.

En relación con los enunciatarios, en términos generales se identifica una destinación doble. Por un lado, el periódico se dirige a un sujeto que podríamos denominar como *lector ordinario*: el agricultor que reside en Esperanza o en alguna de las colonias vecinas, con un grado de competencia letrada suficiente como para decodificar, aunque más no sea rudimentariamente, el español escrito. Lejos de la acepción peyorativa que en algunos usos adquiere, la utilización del término *ordinario* recoge las definiciones de Daniel Fabre (1993) quien acuña la expresión *écritures ordinaires* para dar cuenta de los escritos de carácter personal, doméstico y cotidiano de los sujetos pertenecientes a sectores usualmente al margen de la vida pública. Frente a aquella escritura destinada a trascender o a circular en la esfera pública, *les écrits ordinaires* se circunscriben a la práctica familiar, doméstica, privada. Es en ese sentido que llamamos lectores ordinarios a este grupo, en oposición a los “hombres públicos” que forman parte del otro auditorio objetivo de *El Colono del Oeste*. Es importante señalar aquí que, en línea con lo que se puntualizó en el capítulo anterior, existía en la colonia un sector que (aunque no haya sido mayoritario) leía periódicos en español: una nota enviada en 1863 por un vecino de Esperanza al gobernador Patricio Cullen da cuenta del descontento que habían generado en la localidad una serie de artículos publicados en el periódico rosarino *El Ferrocarril*, que estaba escrito íntegramente en español (AGPSF, Tomo 23, F. 1513).

Por otro lado, *El Colono del Oeste* construye un segundo enunciatario que se ubica en el espacio del *adversario político*. Ese lugar estaría ocupado, en términos empíricos, por un puñado de hombres públicos, en términos de Bonaudo: los responsables de los otros órganos de prensa editados en la colonia —*El Serrucho* y *Der Argentinische Bote*, con orientaciones político-

electorales contrarias a *El Colono del Oeste*— y sus lectores/seguidores políticos. Es esta distinción de enunciatarios la que va a organizar la normatividad lingüística del periódico.

### **3.3. El español como la lengua adecuada para el espacio público**

*El Colono del Oeste* constituye, como he anticipado, un espacio marcadamente normativo sobre distintos frentes, entre los cuales el ámbito del lenguaje aparece particularmente regulado. En ese plano, el periódico organiza su discursividad prescriptiva a partir de una combinación de operaciones de enunciación: en algunos casos, trae la voz de terceros (lectores, corresponsales u otros periódicos) que opinan, denuncian o informan sobre determinados episodios o situaciones que, de cierto modo, inciden en algún aspecto del lenguaje (en qué lengua se habla, de qué manera se escribe, etc.). En otros casos, es *El Colono del Oeste* o su editor quien asume la autoría de los enunciados, materializados en distintos géneros como el artículo editorial, la noticia o el encabezado que introduce algún artículo ajeno.

Desde ese punto de partida, a continuación se analizarán, por un lado, ciertas representaciones discursivas construidas en torno a las lenguas (particularmente, español y alemán) y , por otro lado, se examinará el repertorio lingüístico del periódico: en qué lenguas se escriben qué cosas. Lo que interesa es observar el modo en que, tanto al nivel del enunciado como al de la enunciación, se construyen y proyectan ciertas valoraciones orientadas a incidir en la funcionalidad de las lenguas (Fishman 1982). En otras palabras, lo que se dice sobre las lenguas y el modo en que estas son utilizadas constituyen intervenciones que descansan sobre una determinada distribución de las funciones que (según el periódico) cada una de ellas debe cumplir en el orden social.

El 21 de junio de 1879, *El Colono del Oeste* publicaba una carta de lectores —género denominado “Suscripciones”— firmada por Honorio Palacio, propietario de un circo que ocasionalmente estaba presentando funciones en Esperanza. El motivo de la misiva era plantear públicamente una queja a propósito de “un acto de injusticia” sufrido en la colonia. Necesitando reparar la carpa del circo, el firmante recurrió al trabajo de una modista y de un zapatero de la

colonia. Según el relato, el zapatero no quiso fijar previamente un precio por su trabajo (a pesar de la insistencia de Palacio) sino que le habría dicho al cliente que le pagara lo mismo que le pagaría a la modista. Sin embargo, al momento de saldar las cuentas, el zapatero reclamó más dinero, increpó públicamente a Palacio y lo denunció ante el juez. A continuación se presenta un fragmento de la carta, donde se desarrollan los sucesos posteriores a la denuncia:

El zapatero me faltó repetidas veces con palabras en presencia del Teniente Juez sin que este lo llamara al orden, a pesar de pedirlo yo con arreglo a la ley, mientras que a mí me restringía el uso de la palabra lo más posible. A mi poco entender, y en presencia de un caso como el nuestro, un Juez cumplidor de su deber, tenía que resolver el asunto del modo siguiente: No existiendo contrato por escrito y no queriendo oír mis testigos; y no queriendo tomar por norma el precio que cobraban otros por el mismo trabajo cuando menos habría resuelto que a mi contrario le incumbían las pruebas para fundar su derecho en cobrar más de lo que cobran otros. Pero qué cree usted señor Director lo que ha pasado?

El demandante, el Teniente Juez y el Secretario se pusieron a hablar en un idioma, que creo sería alemán, de un modo tal que empezando a inquietarme la confabulación hube de decirle que tuvieran la bondad de hablar en el idioma del país por encontrarnos en una oficina pública de la Nación Argentina en ejercicio de sus funciones. Me contestaron que el demandante daba su declaración en alemán y que yo diera la mía en castellano. En seguida el Teniente Juez me leyó la sentencia, la cual consistía en que pagara lo que se le antojara cobrar al zapatero sin más fundamento que el enjuage que hicieron en alemán.

Es claro que al oír la sentencia declaré en el acto que apelaba por ante el Juez Superior más inmediato pero al otro día, no viniendo el Juez y teniendo yo que ausentarme en asunto de mi oficio, me vi en la necesidad de desistir de la apelación y de pagar lo que injustamente se me cobraba.

Al hacer público el asunto, es pues con objeto de llamar la atención de quien corresponda, sobre el modo de proceder de ciertos Jueces extranjeros ante quienes el argentino parece forastero y se le administra una justicia que para valernos de una expresión usual en esta colonia llamaré justicia serruchera.

Esperanza, junio 19 de 1879.

Honorio Palacio (ECDO, 21/06/1879, p. 3).

La narración de los hechos desplegada en la carta está orientada a denunciar el conflicto entre dos lógicas aparentemente incompatibles. Honorio Palacio, argentino, encarna el modelo de



ciudadano conocedor y respetuoso de las instituciones y jerarquías (“declaré que apelaba ante el juez superior”), así como de los marcos normativos nacionales, en la medida que exige que en ese recinto se utilice “el idioma del país” y reclama a los funcionarios públicos un desempeño acorde a las leyes. A su vez, su insistencia por fijar de común acuerdo un precio antes de realizar un trabajo y la relativa garantía que depositaba en los testigos presentes son rasgos que contribuyen a representar una mentalidad ciertamente moderna, al menos en lo que atañe a las relaciones comerciales y a los marcos jurídicos. Por el contrario, el zapatero y el juez encarnarían la informalidad y el localismo cerrado sobre sí mismo, que ante cada circunstancia redefine nuevas normas, parciales y cuestionables: representan aquello que la nueva sociedad moderna debe dejar atrás. Frente al razonamiento lógico que propone Palacio en el primer párrafo de la cita, el fundamento en el que se apoya la decisión final del juez es, según el relato, la “confabulación” y “el enjuague que hicieron en alemán”. Esta caracterización del accionar de la justicia construye al alemán como una lengua restringida, ininteligible y, por tanto, ilegítima en una dependencia pública del Estado argentino, rasgos que contribuyen a reforzar el carácter cerrado y local de quienes se sirven de ella para dirimir asuntos públicos.

En ese sentido, a través de esta carta, *El Colono del Oeste* presenta un posicionamiento que, si bien corresponde al responsable de la misiva, Honorio Palacio, resume una tesis que atraviesa los discursos que Lehmann construye en torno a la diversidad lingüística de la región agrícola: el español es la lengua adecuada y exclusiva para el espacio público (en este caso, la justicia) en el ámbito de las colonias. Este posicionamiento se vuelve aún más patente cuando se discuten asuntos relativos a la educación, tal como se desarrollará en el capítulo 4: la escolaridad de los niños de las colonias debe ser en español, porque es su derecho y obligación conocer la lengua del país donde viven pero además porque la escuela es una institución del Estado y, en tanto tal, debe respetar los principios de la nacionalidad, entre los cuales se encuentra la lengua española. Es, entonces, a través de estas representaciones como *El Colono del Oeste* busca intervenir asignando funciones diferenciales a las lenguas en uso: el español cumpliría funciones de “lengua oficial” en tanto es la única válida en instituciones del Estado, mientras que el alemán quedaría reservado para otros espacios privados o para el trato entre particulares.

Esta representación de la lengua no es, sin embargo, un rasgo que solo emerge en la discursividad, ya sea como argumentos o máximas en general que, como señalé, abordaremos en detalle en el capítulo 4. Es el periódico mismo, en tanto artefacto cultural (Pas 2017), el que encarna ese posicionamiento y produce sentido. *El Colono del Oeste* debe ser leído (también) como el resultado material de una práctica de escritura que escoge políticamente, dentro de un repertorio plurilingüe, una lengua específica: el español ¿Cómo se explica que se edite en esa lengua un semanario que circula en un espacio en el cual la porción de lectores en español está lejos de ser mayoritaria? En primer lugar, debe volver a ponerse de relieve la premisa de que la prensa del siglo XIX constituyó un espacio privilegiado y casi exclusivo para la construcción de una opinión pública, para el debate político, para la afirmación de identidades y para la formación de una ciudadanía moderna (Alonso 2004, Guerra y Lempérière 1998, Bonaudo 2005, y otros). Desde ese punto de partida, la publicación de un órgano de prensa escrito en español en un espacio habitado mayoritariamente por franco y germanoparlantes puede ser leído como un acto de *política lingüística performativa* (Zavala et al. 2014). Esto significa que escribir y publicar en español es una acción política que busca, al igual que los discursos valorativos sobre las lenguas y sus hablantes, asignar ciertas funciones a las lenguas de la región y, así, incidir sobre el *estatus* de facto del que gozan.<sup>6</sup>

En ese marco, vale la pena reflexionar sobre la densidad política que adquiere la construcción del enunciatario en *El Colono del Oeste*. Umberto Eco, al referirse a la construcción del *lector modelo* en la literatura, destaca que prever ese lector “no significa sólo ‘esperar’ que éste exista, sino también mover el texto para construirlo. Un texto no sólo se apoya sobre una competencia: también contribuye a producirla” (Eco 1993: 81). En este caso, escribir un periódico en español no solo significa destinarlo a los lectores empíricos que efectivamente podían decodificar sus artículos en el ámbito de las colonias. Si, como ya dijimos, el periódico *es* el espacio público (Palti 2007), escribirlo en español significa, fundamentalmente, poner de manifiesto que su lectura constituye en sí misma una práctica de participación ciudadana y que para eso es preciso

---

<sup>6</sup> Utilizo el concepto de *estatus* en el sentido que le asignan los estudios tradicionales sobre políticas y planificación lingüística. Desde ese punto de vista, intervenir sobre el estatus significa asignar o limitar las funciones de una lengua en una comunidad determinada (lengua oficial, lengua de enseñanza, lengua nacional, lengua vehicular, etc.), incidir sobre las valoraciones sociales que se tejen en torno a ella y en cuanto a las relaciones que establece con otras lenguas (Calvet 1997).

el dominio del español. Por otra parte, el estatus otorgado al español contribuye a reforzar el perfil de Lehmann como hombre público con proyección provincial y nacional. A diferencia de sus pares, adversarios, que desde sus órganos de prensa escritos en alemán refuerzan la etnicidad y hacen política local para sus reducidos electorados, *El Colono del Oeste* representa una plataforma de mayor alcance que permite presentar las credenciales políticas de Lehmann más allá de las fronteras de la campaña santafesina.

### **3.3.1. Cambio de código: ¿cuándo aparecen otras lenguas?**

El concepto de cambio de código (o *code-switching*, tal como fue acuñado originalmente por J. Gumperz en 1982) refiere, en términos generales, al empleo de más de una lengua o variedad en una conversación, usualmente entre hablantes bilingües, ya sea en un mismo enunciado o en el cambio de turno de habla. No obstante, la noción ha experimentado una amplia trayectoria y, actualmente, suele emplearse para designar a la alternancia de lenguas en una gran diversidad de contextos, tales como la educación en aulas bilingües (Heller 1995, Maldonado y Unamuno 2012), la interacción de hablantes en instituciones públicas (Heller 1992, Maryns y Blommaert 2001), e incluso se apela a esta categoría para analizar el cambio de lenguas en situaciones monológicas, tales como el discurso político (Bonnin 2014). En cualquier caso, todos estos abordajes señalan el carácter político-ideológico que entraña la selección y la alternancia entre dos o más lenguas o variedades. Tal como observa Heller (1992), esto implica examinar el cambio de código no de forma aislada, sino como parte de una gama de prácticas lingüísticas que las personas llevan adelante para lograr objetivos sociales: favorecer (o limitar) el acceso a ciertos espacios o el goce de un determinado derecho, generar identificación o acercamiento entre los participantes de un evento comunicativo, provocar o incomodar a un interlocutor, y construir o reforzar una imagen de sí, entre otros propósitos.

En el caso que aquí se analiza, se puede observar cómo —a pesar de ser un periódico escrito casi exclusivamente en español— en ciertas ocasiones *El Colono del Oeste* apela a otras lenguas. El cambio de código está, como se analiza a continuación, orientado a cumplir dos propósitos: por un lado, reforzar la distribución de funciones asignadas a cada una de las

lenguas (cuándo, para qué y quiénes pueden usar qué lenguas) y, por otro lado, circunscribir el lugar social y político asignado a sus hablantes.

**Kornbranntwein.**  
**En el Distilatorio á Vapor de Esperanza** vende aguardiente legítimo de trigo (Kornbranntwein), tan renombrado en el norte de Europa, al infimo precio de veinte reales por damajuana. Se reciban en págo trigo y toda clase de cebada.

**IMAGEN 1.** *El Colono del Oeste*, 17/05/1879, p. 4.

**MADAME FUGÈRE**  
 Modiste Française  
 (SANTA-FE)  
 102.-Rue Commerce- 102  
**Sastrería Francesa**  
*Robe de bal, mariage etc.*  
**Chapeaux de dames et enfants**  
 PRIX MODERÉ

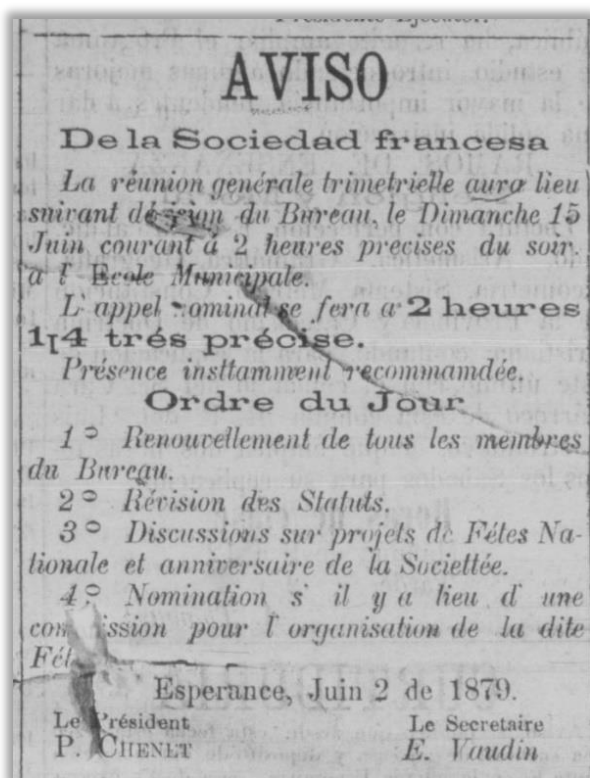
**IMAGEN 2.** *El Colono del Oeste*, 07/06/1879, p. 3.

**FONDA**  
**"ANCLA DORADA"**  
**Gran mostrador parissien**  
 Atendido por Mr. Vallet (Casa Cerquand).  
 Mr. Vallet tiene el honor de prevenir á su clientela que acaba de hacer poner en su nuevo establecimiento una bomba nuevo sistema para conservar la frescura de la cerveza como ningun sistema lo ha hecho hasta hoy.  
 Especialidad en uvas preparadas y demas frutas  
**VINOS Y LICORES DE PRIMERA CLASE**  
 Almuerzo y comida al momento  
**Sala de sociedad**

**Grand Comptoir parisien**  
 tenu par Monsieur Valette (maison Cerquand) ci-devant maison Wiese.  
 Mr. Valette á l'honneur de prevenir sa clientèle qu'il vient de faire poser dans son nouvel établissement une pompe á biere nouveau modèle, conservant la fraicheur comme aucun système ne l'a fait jusqu'à ce jour.  
 Spécialité pour les raisins préparé et autres fruits.  
 Vins et liqueurs de premiere marque.  
 Déjeuners et dîners sur commande  
**Salons de Société.**

**LA UNIVERSAL**

**IMAGEN 3.** *El Colono del Oeste*, 13/03/1880, p. 4.



**IMAGEN 4.** *El Colono del Oeste*, 07/06/1879, p. 3.

En algunos casos, la alternancia español-alemán puede ser leída en términos estrictamente pragmáticos. La imagen 1 es un ejemplo de ello: para garantizar la inteligibilidad del producto que se publicita como “aguardiente legítimo de trigo”, el enunciador considera necesario insertar entre paréntesis su nombre alemán (*kornbrantwein* o *kornbranntvein*) ya que probablemente los consumidores de esa bebida solo la conocen con esa denominación. Distinto es el caso de la imagen 2, en la cual el aviso se ofrece en francés (aunque incluye en español el sintagma “Sastrería Francesa”). El uso de esta lengua para promocionar el trabajo de Madame Fougère puede ser leído, en este contexto, como un gesto orientado a señalar una cierta “autenticidad francesa” en los diseños de las prendas, en su calidad y hasta en el trato comercial que ofrece la modista. Un uso similar se observa en la imagen 3: se trata de una casa de comidas que publicita un mismo aviso en dos lenguas: español y francés. Si bien se trata de un comercio destinado al público general, y por ello el aviso se ofrece también en español, la incorporación del mismo texto en francés indexicaliza autenticidad en sus platos y en su servicio en general.

Finalmente, en la imagen 4, donde se publica un anuncio de la Sociedad Francesa, destinado específicamente a los franceses de Esperanza, el uso de esa lengua señalaría el carácter exclusivamente étnico de la convocatoria: entre nosotros, franceses, usamos nuestra lengua para discutir nuestros asuntos. De acuerdo con Woolard (2007), la *ideología de la autenticidad* se entiende como la expresión genuina y esencial de una comunidad: la lengua es percibida como “de algún lugar” en la conciencia de los hablantes y, por tanto, como arraigada a un territorio social y geográfico. Es por ello, observa la autora, que en contextos multilingües muchas veces el uso de una determinada lengua (en este caso, el francés) apunta a valorar más la *deixis social* —a qué valores o a qué hablantes se ancla una determinada lengua o variedad— que la referencia semántica de un enunciado.

Es interesante advertir que, en todos estos casos, el cambio de código se encuentra restringido al sector de avisos que hoy llamaríamos “clasificados”. En este espacio, que a veces es una página completa y a veces un conjunto de columnas, *El Colono del Oeste* cede la palabra a enunciadorees “externos”, anclados a sujetos empíricos que pagan para ocupar ese lugar (personas físicas, comercios o instituciones). Es allí, entonces, donde el periódico permite inferir las funciones que los colonos asignaban a sus lenguas de origen en estas nuevas comunidades: como lengua de comunicación que asegura inteligibilidad, como recurso para reforzar el carácter étnico y así distinguirse de otras colectividades o como índice de una pretendida autenticidad que, suponen, será apreciada en tanto marca identitaria. Esta distribución espacial de las lenguas en el soporte impreso refuerza, por un lado, la hipótesis de que la elección del español como lengua del periódico es un gesto político de Lehmann pero, sobre todo, la alternancia entre los códigos lingüísticos anticipa una hipótesis que luego será desarrollada con mayor detalle en el capítulo 6: el posicionamiento que *El Colono del Oeste* hace del español como la lengua adecuada para el espacio público no significa la censura o ridiculización de las lenguas de origen de los colonos, como sí sucedería con buena parte de la prensa en el espacio rioplatense hacia el 900 (Cfr. Di Tullio 2010, Ennis y Sesnich 2017). Se trata, por el contrario, de una intervención orientada distribuir funciones: el alemán y el francés se construyen como lenguas válidas para el ámbito privado (no en el sentido reducido de lo doméstico, sino como contrario a “lo público”, “lo político”, “lo estatal”) y para las

manifestaciones culturales, como el teatro y los clubes de canto (volveremos sobre este asunto en el capítulo 6).

Sin embargo, cuando otras lenguas irrumpen en el cuerpo del periódico —lo que sucede muy esporádicamente—, la función del cambio de código es marcadamente polémica, cargada de ironía, y está orientada al enunciatario *adversario político*. Tal es el caso de una nota en la cual *El Colono del Oeste* cuestiona a los responsables de *El Serrucho* por haber publicado un artículo muy crítico para con ciertos actos del gobierno hacia el cual Lehmann tendría simpatías. Esa nota cierra con una frase en alemán que, a continuación, se ofrece también en español:

Los individuos que tanto afán demuestran para con injurias calumniosas, empañar reputaciones lejítimamente adquiridas debían tratar más bien de eclipsar a todos con sus trabajos de mayor mérito. Si así fuesen capaz de hacerlo, seríamos los primeros en aplaudirlos, conforme hemos hecho indistintamente con las buenas acciones de enemigos y amigos. *Der Mond geht rahig seine Bahn und läst die Hunde bellen.* Tranquilamente sigue la luna su orbe y deja que ladren los perros (ECDO, 10/05/1879, p. 1).

En otro caso similar, *El Colono del Oeste* se mofa del descontento de *Der Argentinische Bote* a propósito de ciertas críticas que habrían circulado públicamente contra ese periódico. Entonces, de modo aleccionador, cierra el artículo recomendando burlescamente:

Escriba decentemente el colega y deje de revolverse en el lodo y verá como se le va á dejar en paz (...). También conviene, que a pesar de todo esto, tenga siempre presente: que es sumamente inconveniente escupir en el aire, se lo decimos por lo que puede *¿contingere??* (ECDO, 26/04/1879, p. 2).

En este caso, apelar al latín construye la imagen de un enunciador erudito y conocedor de diversas lenguas al punto de poder jugar irónicamente con el cambio de código, justamente en un artículo en el cual lo que se cuestiona es la escritura de su adversario, asunto que desarrollaremos con mayor detalle en el siguiente apartado. A su vez, en estos casos, cuando el cambio de código adquiere matices polémicos, las ironías tienen cierta carga de hermetismo

solo comprensible para quienes están inmersos en la rencilla política, operación discursiva que viene a reforzar la idea de “diálogo de círculos” entre hombres públicos, característico de la prensa del siglo XIX (Bonaudo 2005).

### **3.4. La “buena escritura”, entre los discursos y las prácticas**

Así como las manifestaciones del cambio de código se distinguen en función de los enunciatarios previstos y de la imagen de sí que proyecta el enunciador, el discurso explícitamente normativo sobre los usos lingüísticos adquiere el mismo carácter. Cómo escribir, bajo qué reglas y dónde hay errores o falencias son lineamientos prescriptivos que el periódico de Lehmann organiza en función de su audiencia. En ese sentido, como se desarrollará a continuación, la normatividad de *El Colono del Oeste* oscila entre una orientación paternal/pedagógica y un tono de burla e ironía.

#### **3.4.1. Un lector que necesita y debe aprender**

El 12 de abril de 1879, *El Colono del Oeste* publicaba una carta de lectores escrita por Pedro Biagioni, un habitante de Gessler,<sup>7</sup> a propósito de la visita del obispo a esa localidad. La nota incluye un párrafo introductorio que advierte:

Señor director del "Colono del Oeste": Ruego a Vd. se sirva publicar en su ilustrado Semanario las siguientes líneas. Espero se servirá correjirlas, por ser mal escritas, por que soy mas acostumbrado á apretar la masera<sup>8</sup> del arado que la pluma, ya Vd. sabe que soy un colono y no un escritor. Saluda á Vd. S.S. Pedro Biagioni. (ECDO, 12/04/1879, p. 1).

---

<sup>7</sup> Colonia Gessler es una localidad situada a 60 km. al sur de Esperanza.

<sup>8</sup> La mancera es una especie de manubrio que, en los antiguos arados manuales, servía para dirigir la reja que trazaba los surcos en la tierra.



La publicación de esa nota aclaratoria, que bien podría haberse omitido ya que no guarda relación alguna con el tema de la carta, es un doble gesto del editor orientado, por un lado, a construir la imagen de ese lector ordinario, un lector que ignora pero que se muestra deseoso por aprender y ser corregido. Y, por otro lado, la inclusión de ese párrafo realza la figura de Lehmann como depositario del saber y tutor del aprendizaje de los colonos, como así también de la relevancia que el público lector otorgaba a su “ilustrado semanario”. En ese sentido, el periódico no deja pasar oportunidades para, al tiempo que tematiza a su lector o hace explícitas sus necesidades, construir un *ethos* docente y paternal, sobre todo en lo que concierne al aprendizaje de los colonos:

Varios colonos se nos han acercado con el objeto de pedirnos recibamos en pago de suscripción productos agrícolas y otros de diferente naturaleza por no poder hacerlo en dinero efectivo. Como el objeto principal del Colono del Oeste es la difusión de la enseñanza entre los colonos, deseamos la mayor circulación entre ellos: así es que se ha dispuesto recibir en pago de suscripción trigo, maíz, cebada, papas, porotos, gallinas y toda producción de consumo. Los que deseen suscribirse bajo estas condiciones pueden pasar o dirigirse a la Administración donde serán atendidos. Quedan pues avisados. (ECDO, 03/05/1879, p. 2).

En este caso, la nota también constituye un doble gesto político: ubicar al lector en el lugar de la necesidad, económica pero también educativa, y posicionar a *El Colono del Oeste* como resolutor de esa carencia (al recibir variadas formas de pago), como promotor de la educación y como hacedor de un material de enseñanza.<sup>9</sup> La relación que se construye entre enunciador y enunciatario es, entonces, asimétrica: el primero es poseedor y proveedor de bienes materiales y simbólicos de los que el segundo carece y se muestra deseoso por tener: escritura correcta y educación, en este caso. Este vínculo paternal que la discursividad del periódico construye con sus lectores ordinarios se verá reforzado, como veremos en el capítulo 6, al señalar pautas de comportamiento, prescribir materiales de lectura y regular los modos en que debe llevarse a cabo esta práctica. Por otra parte, subrayar el carácter educativo del periódico (“el objeto

---

<sup>9</sup> No debe perderse de vista, por su parte, que al promediar el siglo XIX se produce el advenimiento de la llamada prensa moderna, caracterizada (entre otras cosas) por el abaratamiento masivo de los periódicos, que buscaron sumar nuevos lectores y comenzaron a orientar su fuente de ganancia hacia la publicidad (Cfr. Kalifa 2008, Traversa 2013 y otros). Con lo cual, las facilidades de compra que ofrece Lehmann se inscriben en ese contexto.

principal del *Colono del Oeste* es la difusión de la enseñanza entre los colonos”) resulta funcional a una de las principales críticas que Lehmann va a lanzar contra sus adversarios, a quienes acusará públicamente de ignorantes.

### **3.4.2. Un adversario que "en la lengua de Cervantes no es muy docto"**

Leído como plataforma política, *El Colono del Oeste* prevé un enunciatario que se constituye como su adversario. En términos empíricos, se trata, como ya he señalado, de los responsables de *El Serrucho* y *Der Argentinische Bote* (y de sus lectores/adherentes). Ambos periódicos se editaban en Esperanza en idioma alemán —aunque, de acuerdo con referencias halladas en *El Colono del Oeste*, *El Serrucho* tenía secciones traducidas al español— y se encuadraban en posiciones político-electoral alternativas. Si la relación de *El Colono del Oeste* con el lector ordinario era asimétrica y tutelar, en este caso se tratará de una relación de competencia en la disputa por el poder, y esa disputa encontrará en el señalamiento de la norma lingüística una de sus manifestaciones centrales.

Los adversarios aparecen denominados peyorativamente a partir del uso del idioma alemán, como cuando se los llama “políglota pasquín” (ECDO, 1/11/1879, p. 2) o “periódico alemán” (ECDO, 12/04/1879, p. 1), a quienes se suman por extensión sus lectores o seguidores políticos, denominados por *El Colono del Oeste* como “serrucheros” (ECDO, 25/10/1879, p. 3). En efecto, uno de los altercados públicos más extendidos que mantuvieron estos periódicos entre sí tuvo que ver justamente con el uso tendencioso de una traducción. En una discusión que se mantuvo durante dos ediciones consecutivas (ECDO, 03/05/1879 y 10/05/1879), *El Colono del Oeste* acusó a *El Serrucho* de haber mentido sobre el contenido de una nota: la versión en alemán del artículo incluía duras críticas al gobierno provincial y la versión en español publicada por el mismo medio tenía recortados los párrafos más polémicos. A raíz de esa presunta jugada tramposa, orientada a suavizar las críticas hacia funcionarios del gobierno que probablemente solo leerían la versión en español, *El Colono del Oeste* tradujo los fragmentos omitidos para dejar en evidencia la “verdadera” postura política de *El Serrucho*.

Además de acusarlos públicamente de deshonestos en el uso de las traducciones, *El Colono del Oeste* arremete contra sus adversarios políticos presentándolos como ignorantes en el uso del español escrito:

Que formalice Caraponcho [seudónimo de un redactor de *Der Argentinische Bote*] lo que supone podrá constituir un cargo verdadero, seguro de que dirigiéndose a persona que tenga conexión con la Redacción, encontrará quien le acepte gustoso el desafío en cualquier terreno siempre que sea con la cara descubierta y con un lenguaje más culto del que le hemos encontrado al colega en las dos publicaciones referidas (ECDO, 03/05/1879, p. 2).

“El serrucho”. En la Esperanza ha aparecido un nuevo órgano de publicidad cuyo nombre es el rubro de estas líneas. Viene bastante mal escrito, y le deseamos larga vida, justamente para que pueda aprender el castellano, que parece aborrecer en extremo (ECDO, 17/05/1879, p. 2).<sup>10</sup>

Al *Serrucho* la ha sabido mal que, al saludarlo, le hayamos prevenido que en la lengua de Cervantes no es muy docto. Sin embargo, es una verdad como un templo. Nos dirá que cada uno habla como puede, pero esa es razón de pata de banco, como dicen nuestros campesinos: el que no sabe debe aprender antes de querer enseñar y sabido es que la misión de la prensa es de enseñar y no de aprender (ECDO, 24/05/1879, p. 2).<sup>11</sup>

A través de estos enunciados, *El Colono del Oeste* realiza una doble operación que, al tiempo que busca reforzar su propia imagen de agente competente en el uso del español, intenta desacreditar a sus adversarios. En primer lugar, a través de la introducción de un contraargumento, concede explícitamente que los hablantes se sirven de la lengua con distintos grados de competencia (“cada uno habla como puede”) pero rápidamente observa que eso no significa que un periódico descansa en esa razón para “escribir mal”. Por un lado, porque el periódico encarna y construye la discusión pública, lo que demandaría parámetros lingüísticos distintos a los que rigen el uso privado o doméstico: el periódico debe escribirse desde la variedad “cultura” del español. Resulta interesante, en ese sentido, observar cómo el tercer enunciado echa mano de la voz de los “campesinos” al utilizar un dicho popular (“razón de

---

<sup>10</sup> Este artículo es una transcripción que *El Colono del Oeste* hace del periódico *El Santafesino*, editado en la capital provincial.

<sup>11</sup> Ídem.

pata de banco”) para desactivar el contraargumento. A través de esta cita, *El Colono del Oeste* se presenta a sí mismo como un actor capaz de escribir “en la lengua de Cervantes” sin perder de vista la circulación de otros usos y variedades populares del español: su capacidad residiría, precisamente, en saber moverse entre esos registros y usarlos adecuadamente. Pero además, la distinción de dos variedades asociadas a espacios de uso diferenciados —la variedad culta corresponde a la discusión pública, y la variedad popular se ubica en el espacio privado, doméstico, rural— señala los espacios sociales en los cuales pueden moverse los enunciatarios: solo quienes sean capaces de expresarse correctamente en un español culto podrán participar de la esfera pública.

Por otro lado, la operación de descrédito a los adversarios se apoya en la premisa, ya señalada en el apartado anterior, de que la prensa tiene por función *enseñar*. ¿Cómo sería admisible, desde ese punto de partida, que circulen periódicos que desconocen las reglas elementales de la lengua? En ese sentido, una de las cuestiones que más rispideces genera entre los periódicos y sus redactores son las acusaciones cruzadas en relación con los presuntos errores ortográficos que unos y otros cometerían al escribir en español. En efecto, uno de los corresponsales de *El Colono del Oeste* publicaba, en enero de 1880, una extensa carta de lectores en ese periódico respondiendo con sorna a *El Santafesino*, medio que le había corregido un error de escritura. Allí se despachaba diciendo:

Ahora bien: si mi oficioso censor me permite, le voy a volver favor por favor, a fin de que no se me tache de ingrato, y por haber practicado conmigo la tercera de las obras de misericordia [corregir al que yerra], yo voy a practicar con él la primera de las mismas: Enseñar al que no sabe.

Sin duda alguna mi oficioso censor ha visto la paja en el ojo ageno y no la viga en el propio, pues de no ser así, no sé como es que se expone a que yo, que no soy escritor de gran talla, le corrija dos errorsicos ortográficos, que he encontrado en el primer artículo del mismo número en que critica mi correspondencia.

El primero es en el cuarto párrafo, décima línea en que se lee embelezado ¡Hombre! ¡Hombre! Con que mi oficioso censor se embelesa con z! Es un modo como otro cualquiera de embelesarse y bien podía haberse embelesado con x. Pasemos adelante.

En el mismo artículo, en el sexto párrafo y en la cuarta línea, se encuentra escrito horno sin h. ¡Qué diablura! No me cabe duda de que mi oficioso censor estaba embelesado con z, cuando escribió horno sin h.

¿Qué tal mi oficioso censor? ¿Cómo serán esos hornos sin h? Yo creo que han de ser esos hornos en que las tortas se vuelven panes. Y ahora me ocurre suponer, si mi

oficioso censor será andaluz, porque solo un hijo de la tierra de Diego Corrientes es capaz de escribir embelesado con z. (ECDO, 24/01/1880, p. 2).

Este enunciado vuelve a adjudicarse la misión de enseñar, pero ya no desde el perfil pedagógico que el enunciador adquiere en otros contextos cuando se dirige al lector ordinario: aquí *El Colono del Oeste* se vale de la ironía como recurso orientado a burlarse de los errores y, nuevamente, desacreditar a su adversario. La marca más sobresaliente de la ironía es aquella que apunta a distinguir entre un ethos *dicho* y un ethos *mostrado* (Maingueneau 2010). En el segundo párrafo, el enunciador se define a sí mismo diciendo que no es “un escritor de gran talla” pero, hacia el final del enunciado, recurre a ciertos saberes que lo ubicarían en el lugar de hablante y escritor erudito. Diego Corrientes, el personaje al que se hace referencia en las últimas líneas, fue un mítico bandido popular oriundo de Sevilla (Andalucía, España), ajusticiado hacia fines del siglo XVIII. El ceceo —esto es, pronunciar la /s/ con el sonido interdental que adquieren la /c/ y la /z/ en algunas regiones de España— es una de las características fonológicas del habla andaluz, variedad del español sobre la que históricamente circularon valoraciones negativas y estigmatizantes (Cfr. Guerrero Salazar 2020). Recurrir a ese personaje y a esa memoria valorativa en relación con la variedad andaluza y la similitud fonética entre /s/ y /z/ se inscribe en el propósito de consolidar un ethos erudito, conocedor de las variedades del español y atento a las valoraciones asociadas a unas y otras. Pero además, al no explicar ese “chiste”, *El Colono del Oeste* construye al enunciatario de su mensaje: un lector calificado para decodificar la ironía y entender la referencia y, en consecuencia, capaz de apreciar el bagaje culto que hay detrás del enunciador.

### **3.4.3. La grafía de *El Colono del Oeste***

El tono burlesco e irónico con el cual se señalan presuntos yerros ortográficos a los adversarios políticos resulta llamativo si se analiza la propia escritura de *El Colono del Oeste* y si se considera el contexto histórico en el cual la norma ortográfica del español se caracterizaba por una marcada inestabilidad y permanente revisión (Cfr. Villa 2010, Arnoux 2006). Se han

analizado, en relación con este asunto, los criterios ortográficos empleados en la escritura de *El Colono del Oeste*. Al igual que buena parte de la prensa del siglo XIX (Cfr. Pas 2019), el periódico de Guillermo Lehmann presenta una ortografía irregular.

En términos generales, se observan tres tipos de variaciones en el uso: a) una alternancia en el uso de tildes, entre /j/ y /g/, y en cuanto al empleo de la /x/ y la /s/, que puede atribuirse a inestabilidades de la norma ortográfica; b) variaciones atribuibles a descuidos o errores materiales de la ubicación de los tipos de la imprenta; y c) variaciones cuyo criterio resulta confuso y difícil de determinar. En relación con el primer caso, es muy habitual que aparezcan palabras de la misma familia (o incluso la misma palabra) escritas de manera diferente:

<b>Fragmento</b>	<b>Contexto</b>
El señor Juez de Paz hizo un <i>viage</i> al Paraná	Noticia: “Inauguración de la Iglesia” (ECDO, 02/08/1879 p. 2)
No sabemos si en presencia de la nueva situación hará ese <i>viaje</i> .	Noticia: “Viaje presidencial” (ECDO, 20/09/1879 p. 2)
Las colonias <i>extranjer</i> as	Noticia: “Las colonias extranjeras” (ECDO, 02/08/1879 p. 3)
Cuestiones de política <i>estrangera</i>	Noticia: “Exterior” (ECDO, 20/09/1879 p. 1)

El uso irregular de tildes, así como las variaciones entre /j/ y /g/ y entre /s/ y /x/ antes de una consonante (*extraordinario, estraña, esclamó*, etc.) eran, en efecto, algunas de las alternancias más frecuentes en la escritura del español siglo XIX. Sobre este asunto, Ramírez Luengo (2015) rechaza la tesis, sostenida por numerosos investigadores, de que la ortografía americana del español de los siglos XVIII y XIX era *caótica*. Al estudiar los usos escritos del español decimonónico en Bolivia, sostiene, por el contrario, que se trata de una *estandarización en proceso*, marcada por la coexistencia de distintas tendencias gráficas y de viejas tradiciones con nuevas disposiciones normativas que, por otro lado, se difundían lenta y limitadamente.

En el segundo caso, hay variaciones que se pueden atribuir a razones del orden infraestructural de la escritura, esto es, la omisión o intercambio de alguna pieza tipográfica o supresión de espacios entre palabras:

<b>Fragmento</b>	<b>Contexto</b>
Es <i>propibido</i> penetrar en campo ageno	Folletín: “Código Rural” (ECDO, 24/05/1879 p. 1)
Los <i>primeron</i> son hijos de la hipocresía	Noticia: “Adulones” (ECDO, 31/05/1879 p. 2)
En toda la <i>Amésrica delSud</i>	Aviso publicitario de la “Librería Europea” (ECDO, 26/07/1879 p. 4)

Y, finalmente, se observa una serie de variaciones cuyo criterio resulta poco claro debido a su excepcionalidad o bajísima frecuencia. Podría tratarse de un descuido en la confección de la página, o del desconocimiento de la norma o tendencia más usual por parte del redactor y/o del tipógrafo:

<b>Fragmento</b>	<b>Contexto</b>
Parecía querer <i>auyentar</i> todos los asomos de progreso	Artículo editorial: “Lo que puede el trabajo” (ECDO, 15/03/1879 p. 1)
Ha sustituido el <i>silvato</i> de las máquinas	Artículo editorial: “Lo que puede el trabajo” (ECDO, 15/03/1879 p. 1)
<i>Alhagadora</i> es por cierto	Artículo editorial: “Lo que puede el trabajo” (ECDO, 15/03/1879 p. 1)
<i>Empiesa</i> a explotarse otro ramo de exportación	Noticia: “Maderas para instrumento” (ECDO, 26/04/1879 p. 3)
Es herido de dos <i>achazos</i> en la cabeza	Noticia: “Crimen en San Carlos” (ECDO, 07/06/1879 p. 2-3)
El homicidio se ejecutó de un solo <i>hachazo</i>	Noticia: “Horrible!” (ECDO, 15/03/1879 p. 2)

En relación con esas alternancias, muy frecuentes en la prensa de la época, no debe perderse de vista que incluso los materiales de lectura destinados a la alfabetización escolar presentaban variaciones ortográficas. Durante la década de 1870, en las escuelas de Esperanza circularon al menos tres libros de primeras letras —uno escrito por Sarmiento, otro por Marcos Sastre y otro por Isidro Aliau— con diferentes usos ortográficos (retomaremos este asunto en el capítulo 5). En cualquier caso, más allá de la identificación del criterio rector de las variaciones, lo que interesa señalar es la constancia de una inestabilidad ortográfica en la escritura de *El Colono del Oeste*. Si bien podría pensarse en explicaciones macro que respondan a una circulación permanente y cambiante de nuevas tendencias y normas gráficas —lo que Ramírez Luengo (2015) llama *estandarización en proceso*—, no debe desdeñarse la importancia que revisten, en este asunto, la contingencia, el azar o la praxis estrictamente individual de quienes oficiaban de cajistas y tipógrafos.

Sobre este último punto, a continuación se presenta un análisis comparativo de dos textos: por un lado, fragmentos de la escritura original de una publicación realizada por el gobierno de Santa Fe en el año 1867 bajo el título *Compilación de Leyes, Decretos, y demás disposiciones que sobre las tierras públicas se han dictado en la Provincia de Santa Fe desde 1853 hasta 1866*. Por otro lado, la escritura de los mismos fragmentos en la versión folletinesca que de esa obra publicó *El Colono del Oeste* en 1880:

<b>Escritura original de <i>Compilación de leyes...</i> (1867)</b>	<b>Folletín de <i>El Colono del Oeste</i> (1880)</b>
En la <u>márjen</u> derecha del Rio Paraná y en ambas <u>marjenes</u> del Rio Salado (p. 96)	En la <u>márgen</u> derecha del Rio Paraná y en ambas <u>márjenes</u> del Rio Salado (ECDO, 28/02/1880, p. 6)
Indemnizar al Estado de los perjuicios <u>que</u> pudieran resultar (p. 101)	Indemnizar al Estado de los perjuicios <u>q'</u> pudieran resultar (ECDO, 13/03/1880, p. 1)
La Honorable <u>Asamblea</u> Legislativa (p. 102)	La Honorable <u>Asambla</u> Legislativa (ECDO, 13/03/1880, p. 1)
Su importe <u>deberá</u> invertirse (p. 111)	Su importe <u>deverá</u> invertirse (ECDO, 03/04/1880, p. 2)



---

Se les estenderá por el Gobierno los correspondientes títulos de propiedad (p. 124)

---

Se les entenderá por el Gobierno los correspondientes títulos de propiedad (ECDO, 01/05/1880, p. 1)

---

Aun existiendo una estandarización en proceso de la ortografía del español y considerando la lenta y desigual circulación de las tendencias normativas, situaciones que podrían provocar la alternancia en los usos gráficos, esta comparación permite señalar que hay variaciones que obedecen a eventos azarosos e individuales. Incluso copiando un texto directamente de la única fuente disponible, el editor o el tipógrafo de *El Colono del Oeste* introduce (voluntaria o involuntariamente) modificaciones gráficas. En algunos casos, como cuando conviven en una misma oración “márgen” y “márjenes”, lo que se evidencia es una inconsistencia en la opción ortográfica seleccionada. En otros casos, se trata de elecciones gráficas que difieren del original (“q” en lugar de “que”; “deverá” en lugar de “deberá”) o posibles erratas en la confección tipográfica (“Asambla”, “entenderá”). Pas (2019) señala, a propósito de esto, que durante el siglo XIX no faltaban quejas o referencias a la impericia técnica de los cajistas y a la precariedad de los reservorios tipográficos, es decir, al material limitado con el que efectivamente contaban las imprentas, lo que podría haber conducido al uso forzoso de abreviaturas y reemplazo de tipos.

Entonces, si la norma era tan inestable y las contingencias por descuido o ignorancia de los imprenteros eran tan usuales, incluso en *El Colono del Oeste*, ¿por qué se elige justamente la norma ortográfica del español como argumento para desacreditar al adversario? ¿Qué valor se le atribuía, en un contexto en el cual el español no era la lengua más extendida en la colonia? Tal como observa Lagares (2018) al estudiar el desarrollo histórico de las dinámicas normativas, el valor social de la escritura ortográfica significa que su dominio (y, en cierto modo, su disputa) representa un aspecto fundamental del capital lingüístico y cultural que el ciudadano puede acumular en el Estado moderno. En un contexto de fuerte inestabilidad ortográfica del español (incluso en documentos de gobierno, literarios, en la prensa, etc.) la discusión por la corrección ortográfica puede ser leída, entonces, como un desplazamiento de una polémica de otro orden. Si se parte del supuesto, construido por *El Colono del Oeste*, de

que el español es la lengua adecuada y exclusiva para el espacio público y la participación ciudadana, desconocer sus reglas sería un motivo para ser excluido de esa esfera. En ese sentido, la prescripción normativa que Lehmann construyó desde las páginas del periódico estaba orientada no tanto a cuidar la pureza o la corrección lingüística sino más bien a establecer un criterio a través del cual pudiera desacreditar a sus adversarios y correrlos de la arena política por presunta incompetencia.

### **Recapitulación**

El análisis desarrollado en este capítulo ha estado orientado a señalar el lugar central que ocupó la prensa periódica como agente normativo en relación con el lenguaje. Inscrito en una manera de hacer periodismo propia de la época, *El Colono del Oeste* organizó su discursividad en función de los enunciatarios que construyó en sus propias páginas. Así, se erigió como un agente educador y paternal que buscó instruir —o, al menos, mostrarse públicamente capaz de hacerlo— al colono, su *lector ordinario*. Pero, fundamentalmente, el periódico de Lehmann constituyó una plataforma política desde la cual su editor se representó a sí mismo como un hombre público, capaz y competente, y a partir de allí polemizó con sus adversarios locales y se proyectó políticamente.

El lugar otorgado a la lengua española resulta clave para comprender el papel jugado por este órgano de prensa. Desde sus páginas buscó intervenir sobre el estatus de las lenguas en uso en el espacio de las colonias. Sin negar la existencia ni la importancia que el francés y el alemán tenían en esas comunidades, buscó circunscribir su uso y postular al español como la lengua adecuada y exclusiva para el espacio público. Este posicionamiento no se plasmó únicamente en el nivel discursivo del periódico, a través de la prédica explícita (como desarrollaremos más detalladamente en el próximo capítulo) sino también en su materialidad: *El Colono del Oeste*, en tanto artefacto cultural, fue un periódico escrito en español circulando en un espacio en el cual la porción de lectores que efectivamente eran capaces de leer en esta lengua estaba lejos de ser mayoritaria. En ese sentido, escribir este periódico constituye para Lehmann un modo de señalar una norma de pertenencia a la esfera pública: la participación ciudadana, en general,

y el ejercicio de la política partidaria, en particular, deben llevarse adelante en español y, particularmente, en un español “culto”. Ignorar esa regla resultaría excluyente, sobre todo, para quienes buscan hacerse un espacio en la arena política.

Pero, además, escribir un periódico en español es para Lehmann una forma de representarse a sí mismo como hombre público. Un personaje que, aun siendo extranjero, se aleja del carácter étnico que le atribuye a sus adversarios y, por el contrario, se presenta como el más ferviente de los defensores de la nacionalidad argentina, del desarrollo del país y de un elemento que, en los albores de la década de 1880, constituiría uno de los ejes vertebradores de la pretendida identidad nacional: la lengua española. El próximo capítulo se detiene, entre otras cosas, sobre ese punto.

## **SEGUNDA PARTE**

### ***La pedagogización de la lectura y la escritura***

## **Presentación**

Esta segunda parte de la tesis, compuesta por tres capítulos analíticos, se ocupa de indagar en la pedagogización de las literacidades (Street y Street 2004) en el espacio de las colonias agrícolas. En ese sentido, se desarrollarán esencialmente dos argumentos. El primero señala que la política de pedagogización de las literacidades se construyó a partir de cinco dimensiones, a saber: 1) la selección una(s) lengua(s) de enseñanza escolar; 2) la instalación de un modo específico de transmisión de los saberes letrados; 3) la prescripción de los materiales privilegiados a ser leídos, tanto dentro de la escuela como fuera de ella; 4) la representación normativa de las prácticas letradas, definiendo los modos adecuados de llevarla a cabo; 5) la introducción de pautas de comportamiento que, añadidas a una adecuada praxis lectora, favorecieran la instalación de hábitos modernos.

El segundo argumento, por su parte, sostiene que ese proceso de pedagogización de las literacidades puso en tensión las intervenciones de una serie de actores, cuyo grado de injerencia se mostró variable en función del paso del tiempo y de acuerdo con la alternancia de los sujetos que en diferentes contextos asumieron los espacios de poder. Así, las instituciones y funcionarios del Estado provincial y de los estados locales, los miembros de las iglesias, los empresarios colonizadores, la prensa periódica y la sociedad civil participaron activamente, con mayor o menor grado de formalidad, en la discusión acerca del modo en que debían llevarse adelante la lectura y la escritura en el espacio de las colonias. Si bien, conforme avanza el período histórico estudiado, se observa una progresiva consolidación de la hegemonía de las instituciones estatales, el análisis desplegado en los siguientes capítulos apunta a señalar un espacio de tensión en el cual la agencia y las posibilidades efectivas de implementar políticas de intervención sobre el lenguaje se hallaban distribuidas.

En ese sentido, los capítulos 4 y 5 se centrarán en analizar el modo en que la progresiva institución de la escolaridad entrañó ciertas maneras de pensar el quehacer letrado y su enseñanza. El capítulo 6, por su parte, indagará en la construcción de una política de lectura

por fuera del espacio escolar: el interés estará puesto en conocer de qué modo la sociedad civil, las instituciones estatales y la prensa periódica se articularon para instalar ciertas prácticas y normas orientadas a la construcción de lectores modernos. Es que, tal como desarrollaremos a lo largo de esta parte de la tesis, pedagogizar las literacidades no significaba —exclusivamente— entrenar la lectura y la escritura en el marco de la escuela moderna, sino también establecer pautas de cómo debe ser entendida la lectura en un espacio público ampliado.

## Capítulo 4

### Construir la escuela, definir una lengua

#### Introducción

Este capítulo se ocupa de indagar en el problema de la selección de una(s) lengua(s) de enseñanza en el espacio de las colonias. En ese sentido, esta cuestión conjuga dos elementos —la diversidad lingüística y la escolaridad— que, durante el período histórico que se analiza, estaban atravesados por la tensión de diferentes cosmovisiones. Qué lugar ocupaban las lenguas para las instituciones del Estado y qué rol se le atribuía a la enseñanza escolar fueron dos asuntos que, hacia mediados del siglo XIX, estaban en cuestión.

Este capítulo se organiza a partir de esas tensiones. En ese sentido, a continuación se harán algunas reflexiones teóricas en relación con la organización de la enseñanza escolar en un espacio religioso y lingüísticamente diverso, inscripto en el momento histórico en el que se sentaban las bases del Estado nación moderno. Luego, se reconstruye brevemente el estado de la educación escolarizada en la provincia de Santa Fe y, particularmente, en las colonias agrícolas. Se señalará, sobre todo, la precariedad y descentralización de la gestión educativa, y se introducirá, entonces, el desacuerdo central que caracterizó las discusiones en esta materia: cuál es el lugar social de la escuela, a quién le corresponde su organización y regulación, qué se debe enseñar allí y para qué. Los apartados 4.3 y 4.4 están dedicados a indagar en los principales argumentos y premisas sobre los que diferentes actores se apoyaron para justificar la pertinencia de seleccionar una determinada lengua para la enseñanza escolar. Finalmente, en el último apartado, se reconstruyen algunas de las decisiones efectivamente tomadas por actores que ocuparon cargos de gestión política para conocer cómo se justificaban esas

decisiones y qué relación guardaban con las representaciones que se construían en relación con las lenguas.

#### **4.1. Pensar e intervenir sobre las lenguas y las literacidades en un contexto diverso**

La segunda mitad del siglo XIX es escenario del surgimiento de una nueva forma en que los Estados comenzaron a pensar su relación con la(s) lengua(s). Siguiendo a Hobsbawm (1991), Del Valle y Gabriel-Stheeman (2004) observan en ese momento un período de transición entre dos fases del nacionalismo. Durante buena parte del siglo XIX, la presencia de varias lenguas en un territorio nacional no era percibida por los Estados occidentales como una amenaza, sino como una condición natural (motivo incluso de orgullo), que se iría modificando conforme los hablantes fueran adoptando la lengua nacional o mayoritaria por motivos de conveniencia y utilidad. Posteriormente, las últimas décadas del siglo vieron el surgimiento de una nueva fase del nacionalismo que enfatizó la conexión entre lengua y nación, y ubicó a la homogeneidad lingüística en el núcleo de la identidad nacional (Anderson 1993). En el caso argentino, ese auge se plasmó, entre otras cosas, en una política educativa de marcada impronta monolingüe, orientada a alcanzar una homogeneidad lingüística y a “deseuropeizar” a la población inmigrante: el multilingüismo era considerado, para ese entonces, contrario a la consolidación de una nación (Arnoux 2003, Bein 2012, Di Tullio 2010).

Al mismo tiempo, este período histórico también es el escenario de un quiebre cultural y político marcado por la tensión entre dos formas de pensar la educación. Anne-Marie Chartier (2004) observa que en Occidente, hasta bien entrado el siglo XIX, la imagen predominante del “maestro de escuela” es la del *maestro catequista*. Tanto en regiones católicas como protestantes, la función de la instrucción infantil estaba destinada al aprendizaje de una serie de rezos y a la lectura rudimentaria del catecismo, lo que habilitaba a los niños para tomar su primera comunión o para acceder al ritual de la confirmación, y así ingresar formalmente a la sociedad adulta. Esa concepción de lo escolar iría resquebrajándose conforme se modificarían también los modos de gobierno y de organización de las sociedades (Dussel y Caruso 1999). En efecto, hacia finales del siglo XIX la imagen que se instalaría con fuerza sería la del *maestro*



*funcionario*: un docente que inscribe su práctica de enseñanza en una institución creada por el Estado y al servicio de este. Este proceso también se experimentó en el caso argentino, en la medida en que hacia finales de siglo el Estado nacional centralizó la gestión educativa y legisló en esa materia, menguando poco a poco la injerencia que otros actores (iglesias, sociedad civil) habían tenido sobre ese plano durante el período anterior (Arata y Mariño 2013, Puiggrós 2003).

El recorte histórico y espacial del que aquí nos ocupamos permite analizar las tensiones que se describieron más arriba: educar (o no) a los niños en un espacio cultural y lingüísticamente diverso constituyó una verdadera polémica caracterizada por posicionamientos encontrados. Funcionarios y familias con distintas trayectorias culturales, políticas y educativas asignaron distintas valoraciones a la escolaridad en general, y a la alfabetización en particular. Es que, tal como observan Street y Street (2004), el hecho de que la literacidad hegemónica sea la que se inscribe en el sistema escolar moderno no significa que esto haya sido un proceso natural: este capítulo señalará el modo en que esta literacidad compitió con otros modos de pensar y transmitir el saber letrado, y de asignarle valores y funciones.

Tal como se desarrollará a lo largo del capítulo, para ciertos sectores de la comunidad — algunas familias, funcionarios religiosos— leer (y, a veces, también escribir) era una herramienta para transmitir saberes religiosos, una suerte de medio para conocer “la palabra de Dios”. Para otros, en cambio, la alfabetización se inscribía en el marco de una educación republicana, y la escuela constituía un agente de transmisión cultural en sentido amplio, que iba desde enseñar cosas “útiles” —entre las que se cuenta el idioma español, en tanto saber necesario para desempeñarse en la nueva sociedad— hasta formar ciudadanos e infundir una identidad nacional argentina, con la lengua española como rasgo central. En esa tensión, la selección de una lengua de enseñanza constituyó una polémica que atraviesa todo el período de análisis. En qué lengua(s) deben escolarizarse los niños de las colonias fue un desacuerdo capital, en la medida en que los posicionamientos que se discutían se apoyaban sobre distintos puntos de partida en relación con la función y con el lugar que cada una de las lenguas debía ocupar en este nuevo Estado.

A su vez, debe recordarse el carácter descentralizado que caracterizaba a la educación en ese entonces. Tal como detallaremos en 4.2, las instituciones de enseñanza en las colonias agrícolas de Santa Fe eran creadas, sostenidas y administradas por diversos actores: gobierno provincial, gobiernos locales, empresarios colonizadores, familias, sacerdotes. Esa situación favorecía la emergencia de normas alternantes con respecto a los modos de pensar y transmitir los saberes letrados. Y, a su vez, esas normas estaban en muchos casos condicionadas por la escasez de recursos humanos y económicos: las dificultades para sostener una escuela o para hallar un maestro (o varios) hacían que las decisiones políticas efectivamente implementadas no siempre coincidieran con las valoraciones lingüísticas que los colonos y las autoridades explícitamente sostenían.

#### **4.2. El estado de la escolarización en Santa Fe**

Culminadas las luchas independentistas, al llegar Estanislao López a la gobernación de Santa Fe (1818), la provincia contaba con cinco establecimientos educativos: una escuela de los padres mercedarios, una de los dominicos, otra de los franciscanos, y también una escolita en Rosario y otra en la ciudad de Santa Fe. Durante el tiempo que duró su mandato (1818-1838) López elevó a trece el número de instituciones educativas en la provincia y se ocupó de dictar legislación específicamente educativa.<sup>1</sup> Sin embargo, hacia 1860, cuando iniciaron su crecimiento las primeras colonias agrícolas, el estado de la educación estaba prácticamente igual que hacía treinta años: la provincia contaba con quince establecimientos educativos diseminados en los principales puntos urbanos: Santa Fe, Rosario, Coronda, Sauce, San Lorenzo, San José y Constitución. De esas escuelas, nueve estaban destinadas a recibir alumnos de sexo masculino y seis atendían solamente a mujeres. Además de la falta de establecimientos, los principales problemas que enfrentaba la educación provincial eran la desproporción entre

---

<sup>1</sup> En 1821 dictó una reglamentación titulada "Artículos de observancia para el noble e ilustre Cabildo", con disposiciones concernientes al pago de docentes, a la obligatoriedad de asistencia a la escuela y a la entrega de materiales de enseñanza. A mediados de la década de 1820 contribuyó a la implementación del método Lancaster en las escuelas santafesinas y emitió una resolución que disponía sobre los contenidos mínimos de enseñanza en las escuelas de la provincia: latín, primeras letras, aritmética, geografía, historia americana y filosofía (Puiggrós 2003: 50-52).

aquellos que asistían y quienes no lo hacían —apenas uno de cada diez niños concurría regularmente a la escuela—, y la falta de personal idóneo para las tareas de enseñanza (Caldo 2006).

La educación en las zonas rurales estaba casi completamente desatendida. Aún en 1872, cuando la campaña santafesina ya contaba con más de treinta poblados agrícolas, el Inspector Nacional de Colonias Guillermo Wilcken describía un escenario bastante precario en materia educativa:

La educación primaria, especialmente en las Colonias de Santa Fé, se halla muy descuidada. Las 31 Colonias con una población de 13,655 habitantes, solo poseen 14 escuelas con 650 alumnos en ellas; lo que da menos de una escuela por cada Colonia (...). En la Colonia de San Carlos, por ejemplo, asisten a las dos escuelas solo 80 niños, quedando 600 sin enseñanza alguna. Este estado no puede ser mas deplorable (1872: 3).

A la ausencia de escuelas, se sumaban otros problemas como la falta de maestros, la escasez de recursos materiales, las malas condiciones edilicias de los espacios que funcionaban como aulas y el gran número de niños que, aun existiendo escuela y docente en sus colonias, no estaban escolarizados. Otro de los problemas más recurrentes era la imposibilidad económica de costear el sueldo de un maestro. Al no haber establecimientos educativos sostenidos por el tesoro provincial, y siendo frecuente la negativa por parte de los gobernadores a enviar subsidios destinados al pago de un maestro, la mayoría de las veces eran las propias familias quienes debían hacerse cargo de la manutención de los educadores. Sobre este punto, un caso ilustrativo es el del Sr. Helbling, maestro de la Escuela Municipal de Esperanza en 1864: los escasos recursos municipales hacían dificultoso el pago de su salario, el gobierno provincial se había comprometido a enviar un subsidio que nunca llegaba y lo recaudado por los padres de familia era muy poco debido al reducido número de alumnos que asistían a la escuela. En ese contexto, viendo que el nivel de vida del maestro se deterioraba progresivamente y que este no contaba con ropa adecuada para atravesar el invierno, el concejo municipal resolvió que se le abriría una cuenta en una casa de comercio del pueblo, para que se sirviera todo lo necesario (ACME: 116).

La precariedad también se hacía sentir en relación con las condiciones edilicias de los lugares que funcionaban como escuelas. En 1875, el Inspector de Colonias Guillermo Coelho visitó San Jerónimo y se lamentaba de que “tiene una capilla que sirve también para escuela pero que no llena las necesidades de la colonia para ninguno de los dos objetos” (1875: 27-28). Lo mismo había advertido ya en 1872 Wilcken, señalando que “no hay edificio propio para escuela; falta que obliga al preceptor ó maestro á enseñar en la capilla, que, como casi siempre está ocupada de funciones religiosas, esto ocasiona constantes interrupciones y por consiguiente mucho mal á la educacion de los niños” (1872: 32). En la colonia Melincué, por citar otro caso, las lecciones se impartían en la misma pieza donde funcionaba el Juzgado de Paz que, a su vez, era la casa particular del Comandante Genaro Racedo, administrador y juez de la localidad. Por lo reducido del espacio, solo se atendía a 19 niños de los 49 que había en edad de educarse. De modo similar, en Cayastá, donde no había ni escuela ni templo, el cura contaba con una habitación en su casa particular en la cual daba misa y se ocupaba gratuitamente de la instrucción de 12 niños.

Estos ejemplos permiten ilustrar un escenario en el cual la gestión educativa de las colonias agrícolas estaba ampliamente descentralizada. En algunos pocos casos, el gobierno provincial enviaba dinero para costear mínimos gastos, pero en la mayoría de las localidades eran los propios pobladores quienes, de manera inorgánica o mediante sus precarias municipalidades, llevaban adelante la tarea de escolarizar a los niños ya sea a través de maestros particulares o mediante sacerdotes que se ocupaban de la atención religiosa, al tiempo que daban algunos rudimentos de educación elemental en los espacios más adecuados que lograran conseguir.

#### **4.2.1. “Los católicos no pueden aprender leer del maestro protestante”**

La cita que da título a este apartado constituye uno de los argumentos que el juez de paz de San Carlos utilizaba, en 1860, para sugerir a las familias católicas que no mandaran a sus hijos a la escuela de la colonia, dirigida por un ministro protestante. En cierto sentido, sintetiza el desacuerdo central en la discusión acerca del modo en que debía organizarse la escolaridad: el enunciado supone a la religión y la alfabetización como saberes indisociables, lo que entraña

un modo específico de pensar la función social de la escuela y obstruye la posibilidad de unificar esfuerzos y sostener un único establecimiento en pequeñas comunidades donde coexistían diversos credos.

La organización política y administrativa de San Carlos estuvo regulada, durante los primeros cinco años de su existencia, por una serie de documentos contractuales firmados en 1858 por el gobierno de Santa Fe, por la empresa colonizadora Beck&Herzog y por las familias que decidían instalarse allí. A su vez, existía un reglamento interno de la colonia, en el cual se estipulaban derechos y obligaciones de las partes y se detallaban ciertas normas de convivencia. Entre las obligaciones de la empresa, estaba la de proveer culto religioso semanal y la de hacer funcionar una escuela al menos tres días a la semana. Dentro de ese marco, en 1860 ya funcionaba una escuela costeadada por la administración de Beck&Herzog. Sin embargo, este establecimiento era cuestionado por los pobladores católicos, quienes no estaban de acuerdo con que el maestro fuera un ministro protestante. En mayo de ese año, a propósito de una queja que el juez de paz de la colonia había elevado al gobierno provincial en defensa de la población católica sobre este asunto, Charles Beck escribía al gobernador Rosendo Fraga explicando la situación y ofreciendo detalles acerca del funcionamiento de la escuela:

(1)<sup>2</sup> Es verdad que la Administracion ha hecho invitar a todos los padres de familia sin distincion de culto para que manden sus hijos con regularidad a la escuela para formar asi en el tiempo *ciudadanos inteligentes e instruidos*. Es verdad tambien que cuando ha habido familias que no hicieron caso de esta invitacion se les ha repetido aquella pero aunque se haya hecho eso con toda firmeza que da la conviccion de hacer una obra buena y *fomentar una cosa util en el país*, nunca se ha empleado mas que la palabra suave de la persuasion, nunca se ha pensado en tratar mal a los que se declarasen en contra y mucho menos se ha soñado de amenazarlos sea con multa u otro castigo, porque *demasiado sabe la Administracion de esta colonia que no la compete imponer castigo alguno y que para eso solamente el Juez nombrado por el Exmo Gobierno tiene el derecho*.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> En este capítulo los fragmentos del corpus que se citan han sido numerados para facilitar la lectura, considerando que, con frecuencia, se vuelve a hacer referencia a pasajes anteriores, y la numeración permite localizarlos con mayor agilidad.

<sup>3</sup> 6 de mayo de 1860. AGPSF, TOMO 20 (1860). Expd: 016. F. 743.

La función social que Beck asigna a la escuela es la de formar *ciudadanos* inteligentes e instruidos, fomentar una cosa *útil en el país*. Es decir que, desde su argumentación, se trata de una institución al servicio del Estado y de los futuros ciudadanos que en él habitan. En relación con ese punto de partida, Beck se construye como un enunciador respetuoso de las instituciones argentinas, en la medida en que reconoce las competencias y alcances de los cargos políticos y judiciales que rigen en la provincia. Entonces, partiendo de una concepción de escuela como institución al servicio del Estado, respetuosa de los límites impuestos por sus marcos regulatorios, Beck va a describir y defender la enseñanza que se imparte en San Carlos:

(2) En la escuela de la colonia se enseña en dos idiomas, frances y aleman lo siguiente: leer, escribir, calculos elementarios, gramatica, dibujar, un poco de geografía y de historia y canto popular. — No creo que esos estudios tiendan a intenciones hereticas! — pues no se hace mas que usar *lo que nos permite la Constitucion del país* dejando a los padres sacerdotes de cada religion enseñar a cada uno en la suya. (...) En este mismo momento se me presentan testigos que están listos de declarar bajo juramento que el Señor Juez de esta colonia les ha hecho prohibir mandar sus hijos a dicha escuela (...) dando por motivo que *los católicos no pueden aprender leer del maestro protestante*. (...) Me permito de expresar a V.E. el deseo que la presencia del Señor Inspector General de Escuelas en esta colonia en horas que se dan lecciones, me seria muy grata y mas si lo hiciera el sin el previo aviso y trayendo consigo el interprete que le convenga mas. Las horas de enseñanza son las 8 hasta las 11 de la mañana y las 2 hasta las 4 de la tarde.<sup>4</sup>

Nuevamente, Beck se apoya en las bases institucionales del Estado (“la Constitución del país”) para cuestionar el accionar arbitrario del juez de paz al imponer prohibiciones. En ese sentido, cita el argumento que este habría utilizado para impedir que los niños católicos asistan a la escuela: no pueden aprender a leer con un maestro protestante. Lo que aparece aquí es precisamente la clave del desacuerdo entre las posiciones en discusión: en tanto Beck sostiene que la escuela puede y debe enseñar saberes sin la intervención de los contenidos religiosos, el juez de paz considera que la alfabetización y la religión son indisociables. En efecto, el punto de partida sobre el cual se apoya el juez de paz es expresado luego claramente por el sacerdote

---

<sup>4</sup> Ídem.

de Esperanza, J. J. Auweller, en una carta enviada al obispo a propósito de la sanción de la primera ley de educación provincial de 1874:

(3) La Iglesia consideraba siempre y considera la escuela como hija suya (...). La separación de la escuela, por tanto, de la Iglesia es hija de la revolución francesa, donde nació la idea, es hermana del matrimonio civil, la injusticia y revolución contra los derechos más legítimos de nuestra religión (...). La Iglesia en todo tiempo tiene que oponerse a las leyes de tan malas consecuencias. Supuesto esto ¿cuál deberá ser nuestra conducta S.S. en las actuales circunstancias? Ya se ven los malos [¿frutos?] en la colonia Humboldt —cuyos vecinos por mayoría católicos son—. En dicha colonia se acaba de poner un maestro protestante. Como es el único preceptor, las familias católicas se ven en la precisión de mandar sus hijos a esta escuela herética. Suplico a S.S.S se digne [ilegible] las medidas que se deberán tomar para defender dignamente los intereses de nuestra S. religión católica.<sup>5</sup>

En la súplica que el sacerdote eleva al obispo para que intervenga ante la iniciativa del gobierno provincial para comenzar a regular y administrar la educación, queda claro que la escolaridad es un terreno de disputas: allí está en juego la formación de los futuros ciudadanos (según Beck) o de los futuros fieles (según Auweller). Desde esos distintos puntos de partida, la alfabetización ocupa lugares diferentes: para la iglesia, se trata de un saber indisociable de la religión y, por ese motivo, un niño católico no puede aprender a leer de un maestro protestante, en tanto para Beck, se trata de un saber al servicio de la formación ciudadana y apoya sus argumentos en el marco normativo local: la Constitución Nacional. Estas diferentes premisas impactarán, como veremos en el apartado siguiente, en la selección de la lengua de enseñanza escolar.

Es importante señalar que el lugar difuso que aún tenía la institución escuela en el espacio de las colonias obedece, por un lado, al momento histórico en el cual se estaba justamente discutiendo la conformación de un sistema educativo público, y las ideas sobre el tema no siempre eran confluyentes. Pero, por otro lado, no hay que desdeñar el peso que habría tenido la diversidad de orígenes de los actores que formaron parte de la colonización agrícola en Santa

---

<sup>5</sup> 3 de febrero de 1875. AASF, 03/02/1875, Parroquia Esperanza, Libro I, folio 42.

Fe. Así como la procedencia de distintas regiones de Europa y, a su vez, el origen urbano o rural de los pobladores explicaba muchas de las diferencias en cuanto a sus competencias letradas (asunto analizado en el capítulo 2), es probable que también pueda dar respuesta a las diferentes maneras de concebir la escolarización. Hasta bien entrado el siglo XIX, la desigualdad campo-ciudad en relación al acceso a la educación era notable en países como Francia: mientras en París la escuela pública estaba bastante extendida y su población mayormente alfabetizada, en las zonas rurales o pequeños poblados el aprendizaje de las primeras letras seguía en manos de sacerdotes que instruían apenas en la lectura de la Biblia y de algunos rezos (Cfr. Lyons 1998). Si eso se traslada a las colonias, no sería desacertado pensar que esas cosmovisiones hubieran impactado en las discusiones organizativas en torno a la escolaridad.

Además, en el sector rural (fundamentalmente, aunque no solo) la reticencia de muchas familias a escolarizar a sus hijos obedecía a la necesidad de contar con ellos para los trabajos en el campo: los niños asistían a las clases de manera irregular, y durante la época de cosechas podían pasar meses sin presentarse. En ese sentido, durante el siglo XIX en Francia, uno de los principales desafíos que atravesó la escolaridad pública fue justamente convencer a los padres de que debían mandar a sus hijos a la escuela (Dussel y Caruso 1999: 73, Lyons 1998: 490). Con esos antecedentes, la obligatoriedad de la asistencia era una discusión irresuelta en las colonias y constituye uno de los motivos por los cuales Beck se disculpa en su misiva al gobernador: en la cita N° 1 se observa cómo él debe rendir cuentas frente a la acusación que se le ha hecho por haber intimado a los padres a escolarizar a sus hijos.

Del mismo modo, en 1863, los miembros del concejo municipal de Esperanza resuelven pedir al gobernador “la autorización para obligar a los padres a que los niños frecuenten la escuela desde los 8 años” (ACME, p. 116), considerando la escasa asistencia que había, situación que ellos consideraban preocupante. Frente a ese pedido, el gobernador Patricio Cullen respondió que “los niños eran libres de frecuentar o no las escuelas” (ACME, p. 117-118). Esto demuestra que, al menos durante la década de 1860, formar parte de la clase dirigente provincial no significaba, necesariamente, adscribir al proyecto “civilizador” que veía a la educación popular masiva como el camino indiscutible para alcanzar ese objetivo. O, probablemente, apoyar la



obligatoriedad escolar hubiera representado un compromiso económico para sostener las escuelas de las colonias, erogaciones que el gobierno de Cullen no estaba en condiciones de hacer.

En cualquier caso, en ese marco de imprecisión en relación con la función social de la escuela, el modo en que ella debía organizarse y a quién le correspondía la responsabilidad de su gestión, la lengua de enseñanza aparece como un elemento desplazado. En efecto, Beck debe rendir cuentas al gobernador por su excesiva insistencia para que los padres escolaricen a sus hijos y por la presunta tendencia protestante de su escuela, pero no hay un cuestionamiento a que la enseñanza se imparta exclusivamente en francés y en alemán (cita N° 2). De hecho, Beck invita a que el gobierno mande un auditor para controlar el funcionamiento del establecimiento, con la salvedad de que traiga consigo un intérprete. Lo plausible de ser objetado es el modo en que se enseña (o no se enseña) religión, pero no la lengua de enseñanza. Esta situación abona la hipótesis de un Estado que en ese momento era relativamente indiferente (o, al menos, no hostil) a la heterogeneidad lingüística de su población, actitud que también era así leída por otros actores, en este caso Beck, quien abiertamente se jacta frente al gobernador de la calidad educativa de su escuela, que no enseña español.

### **4.3. El “idioma del país” y la religión de los maestros**

Como adelantamos, las discrepancias en torno a cuál debe ser la lengua de enseñanza se producen como un desplazamiento de un conflicto de orden religioso y de puntos de partida divergentes en cuanto a cuál debe ser la función de la escuela. En 1860, un grupo de vecinos de Esperanza envían una carta al Ministro de Gobierno, Urbano de Iriondo, solicitando que designara como maestro al preceptor Felipe Nahm,<sup>6</sup> quien ya se estaba desempeñando como tal en esa colonia:

(4) Todos los suscriptos, padres de familia de la Colonia “Esperanza” nos vemos obligados de rogar a V.E. que se digne tomar en consideración que casi cinco años

---

<sup>6</sup> Nacido en 1833 en Dittelsheim (Alemania), de profesión maestro, Felipe Nahm se desempeñó también como secretario del Concejo Municipal de Esperanza, al menos durante 1865 (Russi 2005).

han pasado desde que hemos adoptado este Pais hospitalario para el nuestro, y que tenemos hijos de ambos sexos, que carecen aun de toda instrucción a causa de falta de un buen maestro y de los medios para sostenerlo (...). Es inesplicable la situación de los pobres hijos nuestros que están vegetando en la ignorancia, ya por nuestro atrazo cuando hemos llegado, ya por el poco conocimiento de las costumbres y leyes del país (...). Rogamos a V.E. se digne hacer nombrar de maestro de ella al Preceptor *Catolico* Dn Felipe Nahm decretando que *ningún segundo maestro de la misma fe católica pueda establecer escuela* por ser todavía pocos nosotros para mantener mas de uno. Consideramos al mencionado el mas apto para dicho destino *por poseer este el castellano y poder enseñar este idioma del país, en nuestro parecer cosa muy esencial.*<sup>7</sup>

La solicitud del nombramiento del preceptor Nahm en carácter de exclusivo (se pide que no haya un segundo maestro católico) está ligada a la premisa de que la escolarización y la religión son prácticas indisociables. Es decir, al tratarse la educación de una cuestión religiosa, tener un segundo maestro católico duplicaría los costos innecesariamente, cosa que no sucedería si se instalara un maestro de otro credo porque, desde ese razonamiento, ofrecería otro tipo de enseñanza. A su vez, el argumento central que esgrimen los remitentes para pronunciarse a favor de Nahm es el conocimiento que este maestro tiene de la lengua castellana, saber que estiman como “muy esencial”. Esto permite matizar lo dicho anteriormente: que religión y escolaridad sean inseparables no significa, necesariamente, que la escuela deba limitarse a brindar saberes religiosos. Por el contrario, aun valorando esa formación, estos padres abogan por dotar a la escuela de un carácter pragmático: es la institución que puede transmitir a sus hijos saberes necesarios para la vida en la nueva comunidad.

En relación con este punto, es importante señalar que esta carta fue originalmente escrita en idioma alemán y posteriormente traducida al español por un tercero, incluyendo la transcripción de las firmas de los remitentes e incorporando la fórmula: “Es franca traducción del alemán”:<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> 29 de septiembre de 1860. AGPSF, TOMO 20 (1860). Expd: 016. F. 769.

<sup>8</sup> No hemos hallado referencias sobre el firmante de la traducción (Otto Julio Scharffenorth o Scharffeworth) en otros documentos relacionados con la colonia, por tanto es posible que se trate de un funcionario de la gobernación que tradujo la carta una vez recibida en Santa Fe.

Felipe Siegelstein  
Juan Siegelstein  
Jacobo Siegelstein, hijo  
Bernardo Siegelstein  
Adán - Siegelstein  
Juan Sell  
Juan Dreis  
Adolfo Siegelstein

Es ~~una~~ franca Traducción del Aleman.  
Otto Julio Schaffner.

**Traducción.** Nota incorporada al final de una carta traducida al español: “Es franca traducción del Aleman”. 29 de septiembre de 1860 (AGPSF, TOMO 20. Expd: 016. F. 769).

Conocer este dato, más allá de los argumentos presentes en la misiva, permite poner en cuestión el rol de “guardianes de la etnicidad” que, usualmente, se ha asignado a las comunidades migrantes en relación con la escolarización de sus hijos cuando se estudian otros contextos (Cfr. Bertoni 1996, Caldo 2006b). En este caso, es posible señalar que la valoración positiva que del “idioma del país” como contenido escolar hacen estos padres se ve reforzada por el desconocimiento que ellos tienen de esta lengua. Se realza, así, la función “útil” de la escuela, en tanto transmisora cultural de saberes necesarios para el desarrollo de los niños y futuros adultos en la sociedad de acogida, más aún cuando la escuela se constituye como el único espacio capaz de ofrecer ciertos contenidos, como lo es la lengua española.

Sin embargo, las posibilidades de contar con maestros que dominaran las lenguas de los migrantes y, además, el español eran escasas. En un escenario caracterizado por la precariedad

de recursos económicos y la falta de personal capacitado para la enseñanza escolar, los colonos y las autoridades a menudo se enfrentaban a la toma de decisiones que, aunque no significaran la solución ideal, permitían remediar parcialmente un problema. Lo que sigue es un fragmento de una carta enviada en 1867 por el “consejo de fábrica” —una comisión de vecinos formada para el seguimiento de la obra del templo católico— al obispo, solicitando un párroco estable para Esperanza:

(5) La primer petición que nos permitimos dirigir a Vuestra Señoría Ilustrísima es: De tener un sacerdote estable con los derechos y obligaciones de un cura. A esta primera petición, parece inevitablemente necesario de hacer seguir la segunda, la cual es que un sacerdote encargado de esta colonia fuera de celo y inteligencia *poseyese los idiomas que se hablan en esta colonia, que son el francés y el alemán.*

Por negociaciones con los hijos del país, puede ser que algunos aprendan lo más necesario de la lengua del país para poderse expresar en casos concernientes a sus negociaciones. Pero bien raro llegará alguno adquiriese tanto para poder comprender la palabra de dios, lo cual sería preciso la comprendiesen, por la ignorancia ya mencionada. La juventud, como ya hemos dicho, se cría ignorante y sin educación, así que da lástima de verla. El medio conveniente para ello serían *escuelas en las cuales no tan solo se enseñaría a leer y escribir, sino que se le fuera prodigando con esmero la parte de religión. ¿Pero cómo podría un sacerdote que puramente hablase la lengua del país, dar las lecciones a niños que no comprendiesen dicha lengua? A lo menos no podría dar principios a esta parte de lección hasta que los niños hubiesen aprendido su idioma en clases aparte. ¿Pero mandarían los padres a sus hijos a la escuela hasta que hubiesen aprendido aquella? La experiencia nos prueba lo contrario.* Sería menester de acordar y de insistir a los padres de su obligación de procurar la buena educación de sus hijos, pero ¿cómo lo alcanzaría un cura que no comprendiese la lengua de ellos?<sup>9</sup>

Conviene detenerse en algunas premisas que subyacen en el pedido que elevan los colonos al obispo, para argumentar la importancia de que el párroco que se designe conozca el francés y el alemán. Se parte de la descripción de un estado de cosas (*hechos*, de acuerdo con Perelman y Olbrechts-Tyteca 1989) que conjuga dos elementos: a) no hay un párroco estable en la colonia y b) los jóvenes carecen de educación, tanto religiosa como en lo que atañe al “idioma del

---

<sup>9</sup> 20 de agosto de 1867. AASF, Parroquia de Esperanza, Libro I, folio 25.

país”. Esos hechos son planteados en términos negativos (“da lástima” ver a la juventud), lo que indica que la descripción se apoya sobre valores presupuestos: el valor de la instrucción religiosa y el valor del conocimiento de la lengua española.

En ese marco, otra de las premisas da cuenta de una cierta cosmovisión compartida por los firmantes de la carta: el carácter imbricado entre religión y alfabetización, en la medida en que le asignan al sacerdote las funciones educativas de la colonia: “¿Pero cómo podría un *sacerdote* que puramente hablase la lengua del país, dar las lecciones a niños que no comprendieses dicha lengua?” A partir de allí es cuando los firmantes jerarquizan los valores en los que se habían apoyado. Los colonos reconocen la importancia que tendría el aprendizaje del español en los niños, pero de acuerdo con lo que “muestra la experiencia”, se trataría de un saber que los padres ubicarían en segundo orden de importancia. Los valores aparecen jerarquizados, considerando que las condiciones de escasez así lo imponen, y allí es donde cobra sentido la solicitud de un sacerdote que hable francés y alemán: en primer lugar, los niños (que solo comprenden esas lenguas) deben conocer la palabra de Dios y, una vez incorporado ese saber, las familias estarían dispuestas a enviarlos a tomar clases de español. El problema se plantea por una cuestión de prioridades: los recursos humanos eran limitados y, probablemente, las posibilidades de conseguir un sacerdote que dominara el alemán, el francés y el español eran casi nulas. Entonces, ante la necesidad de optar por uno que hablase exclusivamente español (seguramente más fácil de hallar) y uno que dominara las lenguas de la colonia (quizás más difícil), los vecinos despliegan los argumentos que ayuden a avanzar en esta segunda opción.

Hacia 1876, se observa que, a propósito de un conflicto producido con una escuela de Esperanza, tanto católicos como protestantes valoran positivamente la enseñanza en español impartida en la colonia, y la polémica queda claramente planteada en términos político-religiosos. Luego de que el gobierno provincial ordenara cerrar la escuela dirigida por el maestro protestante Pedro Durst,<sup>10</sup> un grupo de vecinos (probablemente de credo protestante) solicita su reapertura, argumentando la competencia trilingüe del docente:

---

<sup>10</sup> El informe de Coelho de 1875 dice: “La segunda [escuela] frente a la iglesia es la protestante, la regentea el señor Don Pedro Durst, asisten 60 niños y niñas.” Durst (1849-1913), maestro diplomado nacido en un cantón suizo de habla alemana, había llegado a Argentina en 1870. Dürst se desempeñó como agricultor en Carcarañá,

(6) *Conocedor de los idiomas nacional, alemán y francés*, le es sumamente fácil la enseñanza de los niños de esta colonia, en donde y en particular los de este distrito, solo hablan el alemán y algunos el francés. Por esta razón, y dando además la coincidencia de haber suspendido la escuela del Oeste, los padres de aquel distrito se habían visto obligados a mandar sus hijos bajo la dirección del Señor Durst para que, *enseñándoles al propio tiempo a traducir al Castellano sus respectivos idiomas les fuera más fácil su educación*.<sup>11</sup>

Lo que en 1867 (cita 5) era planteado como un escenario ideal pero casi imposible en ese contexto (un maestro o sacerdote que dominara las tres lenguas), es hacia 1876 un *hecho*: Durst domina el español, el francés y el alemán y, por tanto, es defendido por los firmantes como el maestro adecuado para la colonia, en la medida en que puede atender a todos los niños.

A pesar de que la escuela no volvió a abrirse a costas de la provincia, la municipalidad de Esperanza asignó al establecimiento el rango de municipal y sostuvo el cargo del maestro. Esta decisión, sin embargo, fue cuestionada por las familias católicas: en una carta enviada a la gobernación, acusaron a la municipalidad de perjudicar a los católicos al haber creado una escuela municipal en el templo protestante, con Durst como preceptor, existiendo otros muy buenos docentes que dominan el “idioma del país”:

(7) Pues la municipalidad, en lugar de contestar a nuestras repetidas instancias, estableció una escuela municipal, ubicada en el templo protestante, destinando a su preceptor (*protestante también, quien el año pasado fue destituido por el Señor Malbrán por no saber el idioma del país*) una mensualidad de 40F [pesos fuertes]. Este hecho califica claramente la tendencia de nuestra actual municipalidad. Aunque la Esperanza posee, presentemente más que nunca, buenas escuelas, en número suficiente y *excelente maestros, que hablan el idioma del país*, con todo nuestra municipalidad sin más motivo que para desterrar la religión de las escuelas (como sus miembros lo dicen públicamente) está tomando las medidas para

---

hachero en Rosario, hotelero en Esperanza y socio de una curtiembre en la provincia de Entre Ríos. Intercalaba estos oficios con su labor docente en San Jerónimo, Roldán, San Carlos Sud y Rosario del Tala, a la que renunciaba temporalmente por cuestiones monetarias. Para comienzos de la década de 1890, se radicó definitivamente en Roldán donde dirigió uno de los colegios de esa localidad hasta poco antes de su muerte, en 1913. Tuvo una activa participación en el campo de las letras: escribió y publicó sus producciones literarias, entre las que se destacan un libro de poesías y una autobiografía (Fransoi y Stämpfli 2008).

<sup>11</sup> 28 de marzo de 1876. AGPSF, TOMO 45 (1876). F. 30.

establecer un gran edificio de escuela en que no se debe hablar ni de religión ni de Dios y destinando a este efecto 8000B [pesos bolivianos].<sup>12</sup>

En esta denuncia, los vecinos católicos de Esperanza —tal como se autodefinen en la misiva— hacen referencia a Francisco Malbrán, Inspector General de Escuelas de la provincia de Santa Fe entre julio de 1875 y julio de 1876. Sin embargo, de acuerdo con los registros hallados, la destitución de Durst no había tenido por motivo, al menos explícito, su presunto desconocimiento del español. La razón expuesta por el gobierno fue de tipo presupuestaria: de acuerdo con la Ley de Educación de 1874, el gobierno sostendría hasta dos escuelas públicas por colonia (una para cada sexo) y, existiendo ya en Esperanza ese número de establecimientos, la escuela de Durst no podría seguir siendo sostenida.<sup>13</sup>

En cualquier caso, lo que se observa hasta aquí es que, cuando es mencionado, el español aparece valorado por las familias en tanto contenido de enseñanza “útil”, importante de ser transmitido a los niños en la medida en que constituye “el idioma del país” donde ahora viven o, incluso, donde han nacido. A su vez, quienes prefieren la enseñanza en francés o alemán, no lo hacen apoyándose en argumentos lingüísticos o de conservación étnica, sino que la cuestión de la lengua se desplaza frente a lo que sí verdaderamente moviliza discusiones: la religión del maestro. La tensión entre protestantes y católicos, sostenida durante varias décadas, al menos en Esperanza y San Carlos, se extendía a las decisiones en materia educativa y, como hemos visto en algunos de los reclamos, también a las decisiones político-administrativas. En ese sentido, se observa que en muchos casos los vecinos apelan a argumentos de tipo lingüístico (el maestro debe conservar su puesto porque sabe las tres lenguas, el maestro fue destituido por no saber español y por tanto no es conveniente, etc.) para apoyar peticiones que parecen más relacionadas con un interés por garantizar a sus hijos una educación religiosa coherente con sus credos.

---

<sup>12</sup> 22 de agosto de 1876. AGPSF, TOMO 45 (1876). F. 1180.

<sup>13</sup> AGPSF, TOMO 45 (1876), F. 32-33.

Entonces, si lo que finalmente importa es la religión, ¿por qué se utilizan argumentos lingüísticos? ¿Es que las familias asignan a la lengua española un peso que, creen, será valorado por el gobierno provincial para tomar una decisión? En efecto, la recurrencia a estos argumentos puede leerse en línea con el análisis desarrollado en el capítulo 2, donde se examinaban peticiones elevadas a la gobernación escritas en español, con grandes dificultades incluso declaradas explícitamente por los propios escribientes. La (muchas veces trabajosa) adecuación al código lingüístico de las autoridades era interpretada, en ese contexto, como una práctica de los colonos orientada a producir un escrito más eficaz o al que se le diera mayor prestigio y, en consecuencia, una respuesta satisfactoria. Sin restar importancia al interés genuino que los colonos podrían haber tenido en que sus hijos aprendan el español —y prueba de ello es, sobre todo, la carta del fragmento 4, escrita en alemán—, se puede señalar que la recurrencia a este argumento obedecería a la valoración que, creen, el gobierno provincial tendría hacia la “lengua del país”.

#### **4.4. Enseñar el “idioma nacional” a los futuros ciudadanos argentinos**

Poco antes de comenzar la década de 1880, el problema de la lengua de enseñanza adquiere una nueva arista en las colonias con el surgimiento de *El Colono del Oeste*, el periódico fundado en Esperanza por el empresario Guillermo Lehmann, ya presentado en el capítulo 3. En diálogo con su época, en sus páginas se imprime un nuevo argumento para discutir la necesidad de que las escuelas de la zona enseñen el español a los niños: el compromiso con la nacionalidad argentina.

Entre abril y mayo de 1879, una serie de artículos da cuenta de una polémica presente en Esperanza, ocasionada por la presunta defensa de la enseñanza en idioma alemán que habría hecho *Der Argentinische Bote*, otro periódico que, escrito en esa lengua, circulaba en la colonia. Entre otras cosas, ese medio señalaba la importancia de no enseñar “lenguas extranjeras” —entre las que incluía al español— hasta los doce años de edad. A raíz de ese posicionamiento, *El Colono del Oeste* publicó una serie de artículos en los cuales atacaba esa idea y justificaba la necesidad de educar a los niños de las colonias en el “idioma nacional”:



(8) El colega quiere que los niños sean educados primero en el idioma alemán porque es la educación más sólida y después en los demás conocimientos. Nosotros opinamos de otro modo. Los hijos de los extranjeros de cualquier nacionalidad o idioma a que pertenezcan, por el solo hecho de nacer en el país son *ciudadanos argentinos* (aunque no quieran), y siendo el español el *idioma nacional* en él debe ser su educación y de él es que están en el *deber* y la *conveniencia* de tener un completo conocimiento sin que esto obste a que después aprendan otros en escuelas particulares, pero las *escuelas públicas* ante todo deben ser inspiradas por las exigencias de la *nacionalidad*.<sup>14</sup>

La intervención de Lehmann no discute la idea planteada por *Der Argentinische Bote*, que ubica al alemán como la lengua adecuada para una “educación más sólida”, sino que corre el foco el interés y el fundamento por el cual se debe elegir una lengua de enseñanza: lo que cuenta es la nacionalidad de los niños y/o su lugar actual de residencia, sin importar el origen de sus padres. En esa misma línea, asigna a los niños la condición de *ciudadanos argentinos*, lo cual implica atribuirles una serie de derechos y obligaciones, entre los cuales está el conocimiento del idioma español: “de él es que están en el deber y la conveniencia de tener un completo conocimiento”. Por eso, apela a la diferencia entre la *escuela pública*, una escuela que —tanto institución del Estado y al servicio de este— debe ceñirse a los intereses nacionales, y las *escuelas particulares*, en las cuales los niños, una vez adquirido el español, podrían sin problemas instruirse en otras lenguas, según lo decidan sus familias. Lo que se observa, en el razonamiento de Lehmann, es que —tal como se ha señalado anteriormente en el caso de las familias— la defensa del español como lengua de enseñanza, o el cuestionamiento a la escolarización en alemán, no responden a fundamentos lingüísticos (una lengua es mejor o más adecuada que otra *per se*). El posicionamiento obedece a un interés por contribuir a la construcción de una identidad nacional argentina en los futuros ciudadanos, identidad que, como se ha señalado, hacia finales del siglo encuentra en la unificación lingüística uno de sus rasgos centrales.

---

<sup>14</sup> 12 de abril de 1879. “Otra vez la Escuela Municipal”. ECDO, 12/04/1879, p. 3.

En la misma línea se publica, algunos días después, una carta de lectores.<sup>15</sup> El tono de la publicación resulta claramente de confrontación hacia el posicionamiento de *Der Argentinische Bote* y, al mismo tiempo, de persuasión hacia los padres de familia:

(9) [*El Mensajero Argentino* trata a] nuestros jóvenes como verdaderos alemanes que deben aprender antes el alemán y después el castellano, mientras que la mayor parte son argentinos, y su *idioma nacional* es el castellano. (...) Si el idioma nacional es el castellano, de qué sirve al hijo el alemán? *A hablar el alemán lo enseñan los padres, y al preceptor le toca enseñarles el castellano, como idioma nacional, que es de práctica en esta república y por consiguiente indispensable poseer.*<sup>16</sup>

En este fragmento aparece, además de la insistencia en el carácter *nacional* de la lengua española, un cuestionamiento al estatus de las lenguas de la colonia, en la medida en que se pregunta por la utilidad del alemán para los niños que viven en Argentina. En ese sentido, lo que se plantea es —tal como se señaló en el capítulo 3— una división de los espacios de uso de cada una de las lenguas: el alemán es la lengua del hogar, son los padres quienes tienen la responsabilidad de transmitirla, y el español es el idioma *nacional*, el que habla la *república* y, por lo tanto, es la escuela la institución encargada de su enseñanza en tanto saber indispensable. Este posicionamiento también refuerza la representación del español como lengua adecuada y exclusiva para el espacio público. Y desde esa premisa, continúa:

(10) Si todo el mundo quisiera seguir a los principios del *Mensajero Argentino*, seguramente en algunos años habría muchos guardianes nacionales que no sabrían su *idioma nacional*; y ¿a quiénes darían estos la culpa si no a sus padres, como he oído decir a varios que se encuentran en esta condición? (...) Por esto, señores padres, no se dejen seducir por los pérfidos consejos del *Mensajero* (...). Así es que la Municipalidad no debe hacer caso de la aprobación del *Mensajero*, que nada supone, y sí de las conveniencias generales que le exigen vuelvan sobre sus pasos y den al pueblo lo que le hace falta que es: El pleno conocimiento de su idioma; pues el tiempo y dinero que emplean en la enseñanza del otro, extranjero, es tiempo

---

<sup>15</sup> Se trata de una carta de lectores anónima (la firma dice: “El que esto escribe lo hace por la experiencia que le ha dado los muchos años que es vecino de las colonias del Oeste. X.X.”). Lebrun-Pezzerat (1991) advierte que era una práctica habitual en los periódicos de la época el publicar cartas cuya autoría se atribuía a lectores, pero en realidad se trataba de misivas ficticias, creadas para responder a las necesidades de una cierta causa editorial.

<sup>16</sup> 10 de mayo de 1879. “Solicitudes”. ECDO, 10/05/1879, p. 3.

y dinero perdido, ítem más el grave e irreparable perjuicio que hacen a nuestra juventud, que más tarde lanzará su anatema sobre los que han sido causa de que desconozca su verdadero idioma.<sup>17</sup>

Para continuar con su argumentación, el artículo construye un escenario futuro hipotético en el cual los niños se convertirán en ciudadanos que, sirviendo al Estado argentino como guardias nacionales, desconocerán el “idioma nacional”, situación considerada completamente negativa. Es importante señalar la ocupación que el presunto lector, enunciador de la carta, imagina para esos niños en un futuro: los corre del lugar de agricultores o comerciantes, ocupaciones más extendidas en el ámbito de las colonias, y los ubica en puestos ligados al servicio público, lo que puede leerse como una proyección en ellos de una integración más acabada con la sociedad argentina que la que tuvieron sus padres.

Luego, vuelve sobre la idea del aprendizaje del español como obligación y como derecho, y apela de manera directa a las autoridades municipales exigiendo que, en lugar de seguir los consejos de *Der Argentinische Bote*, “den al pueblo lo que le hace falta”. Y aquí emerge otra operación discursiva a partir del uso de los sintagmas “su verdadero idioma”, para referirse al español, y “extranjero” para referirse al alemán. Nuevamente hay una distinción de funciones y valores asignados a las lenguas: atribuir al español la categoría de *verdadero* parece vincularlo con una cuestión identitaria que les es vedada a los niños, se les está negando el acceso a una verdad que los constituye, en tanto ciudadanos argentinos. Y, en la misma operación, se designa como *extranjero* al idioma alemán en un intento por marcar nuevamente los límites nacionales: es una lengua que no pertenece a este nuevo espacio y, por tanto, su aprendizaje y su uso deben limitarse al ámbito doméstico o privado.

Sin embargo, los argumentos nacionalistas de *El Colono del Oeste* a favor de la enseñanza del español en las escuelas no dejan de lado el histórico conflicto religioso que atraviesa la discusión por la escolaridad en las colonias. La escuela municipal de la cual se habla en los fragmentos recién citados es la misma que había desatado la polémica expuesta anteriormente

---

<sup>17</sup> Ídem.

(citas N° 6 y 7), cuando en el año 1876 su dirección fue asignada al maestro protestante Durst. Al parecer, según se desprende de los artículos editados en *El Colono del Oeste*, para 1879 el problema no estaba saldado:

(11) Esa escuela era protestante, dígase lo que se quiera, y lo es hoy, regentada nuevamente por un protestante [profesor Luder]. Aquí la Municipalidad ha ido demasiado lejos: nosotros aprobamos que hubiese subvencionado la escuela protestante, pero nunca que fuese elevada al rango de única escuela municipal. En esta parte dimos razón a los titulados buenos católicos, cuando criticaban esta medida. (...) Que pongan más bien dos escuelas, una católica y otra protestante. (...) Sépase el colega [*Der Argentinische Bote*] que ningún interés personal puede guiarnos en esta cuestión, ni en ninguna otra, mientras él defiende el nombramiento del Preceptor, porque ha recaído en la persona del señor Luder, yerno de aquel Insinger (de Santos Godoy) siendo éste con Carlos de Wart y otros no menos ilustres e insignes barones, los prototipos de la cruzada regeneradora de la moral.<sup>18</sup>

En este artículo lo que emerge es, por un lado, la crítica al modo en que se administra la enseñanza en la escuela municipal, a cargo del profesor —protestante— Rodolfo Luder.<sup>19</sup> Sobre este particular, Lehmann volvería a insistir algunos meses más tarde cuando, en calidad de veedor, asistió a la realización de los exámenes de fin de año en esa escuela. En esa oportunidad cuestionaba “el entrevero de idiomas” que había en los cuadernos de los niños y asignaba la responsabilidad a Luder por no resistir la supuesta presión de los padres, quienes le exigían que enseñara en las lenguas de origen (alemán y francés). Y vuelve sobre la proposición que ya había planteado algunos meses atrás: “si quieren que se les enseñe otro

---

<sup>18</sup> 12 de abril de 1879. “Otra vez la Escuela Municipal”. ECDO, 12/04/1879, p. 3.

<sup>19</sup> Rodolfo Luder, además de maestro de escuela, fue el primer profesor de la Sociedad de Canto “Männer Gesang Verein”, fundada en Esperanza en el año 1870. Durante el primer tiempo, la Sociedad funcionó en el templo protestante de la localidad, aunque según consta en su Acta N° 1, el acuerdo de sus miembros era: “(...) promover el canto, realizar noches de camaradería, *atenerse de discusiones religiosas* (...)” (Minuta de Declaración N° 392 del Concejo Municipal de Esperanza, 16/07/2020). Rodolfo Luder fue el abuelo de Ítalo Argentino Luder (1916-2008), representante del Partido Justicialista en Argentina, quien —como presidente provisional del Senado— llegó a ocupar temporalmente el cargo de Presidente de la Nación entre septiembre y octubre de 1975, y compitió como candidato a presidente en las elecciones de 1983.

idioma que no sea el nacional, que se lo paguen aparte y que no sea tampoco en las horas que le marca de obligación el reglamento de la Escuela”.<sup>20</sup>

Por otro lado, en el fragmento N° 11, Lehmann acusa al periódico *Der Argentinische Bote* de tener vínculos personales y simpatías políticas no solo con Luder sino con quienes lo designaron en el cargo de maestro municipal, lo que permite señalar nuevamente el trasfondo político-religioso que moviliza muchas de las polémicas aparentemente lingüísticas. El interés de *El Colono del Oeste* por cuestionar el alcance del protestantismo también se refleja en el perfil de Guillermo Lehmann como editor. En 1877, había instalado en Esperanza la primera imprenta en la región de las colonias y uno de los primeros libros en publicar fue *Meine Conversion* [Mi conversión]. Escrito en alemán por Emilio Hunziker, maestro de Esperanza, el libro se trataba de un manifiesto en el cual Hunziker contaba su proceso y los argumentos que lo llevaron a convertirse al catolicismo, material que fue utilizado por el entonces sacerdote católico de Esperanza, el ya mencionado Padre Auweiler, para catequizar y ganar nuevos fieles (Grenón 1945: 189). Se editó en la imprenta de Lehmann en el año 1877 y, posteriormente, fue traducido al español y publicado en Buenos Aires por la editorial Coni en 1880, bajo el título *Mi conversión o motivos que me indujeron a ingresar a la iglesia católica*.

Esta información refuerza algunos señalamientos que se hicieron en el capítulo 3. En primer lugar, el hecho de que la escritura y la edición en Lehmann constituyen un instrumento político, destinado no solo a posicionar su propia figura y sus intereses económicos y partidarios, sino también menoscabar el alcance político de sus adversarios, se ubicaran éstos en la municipalidad o en el templo protestante. En segundo lugar, es importante detenerse en el uso político que Lehmann hacía de las lenguas que se utilizaban en las colonias. En el capítulo 3 se analizó detenidamente el modo en que el español es construido en *El Colono del Oeste* como la lengua del espacio público, tesis que se refuerza si volvemos sobre algunos de los fragmentos citados en este apartado, en los cuales se exhorta a los padres de familia a no seguir los consejos de *Der Argentinische Bote* (cita N° 10). Es probable que gran parte de las familias que deseaban

---

<sup>20</sup> 6 de diciembre de 1879. “Exámenes”. ECDO, 06/12/1879, p. 2. El reglamento de la escuela al que se hace referencia será analizado en el capítulo siguiente.

escolarizar a sus hijos en alemán no hayan sido lectores y mucho menos en lengua española, como para ser receptores empíricos de ese discurso persuasivo. Sin embargo, podría pensarse que, más que de un intento por convencer a las familias, se trata de una operación de posicionamiento del propio Lehmann frente a la corriente argentinizante e hispanista que comenzaba a instalarse en las ideas acerca de la gestión educativa en el país (Bertoni 2007, Arnoux 2003).

#### **4.5. Las decisiones políticas: de lo preferible a lo posible**

Hasta aquí hemos analizado los argumentos de diferentes actores acerca de la conveniencia o no de escolarizar a los niños en una determinada lengua, para conocer las ideas sobre las cuales se apoyaban sus discursos. Ahora, nos detendremos en el análisis de los argumentos y las decisiones políticas efectivamente tomadas por aquellos actores que ocuparon cargos políticos de diversa índole. Nos interesa indagar, fundamentalmente, en qué medida las decisiones son consistentes con las ideas o valoraciones explícitas de los funcionarios que las tomaban. Veremos, a partir de distintos casos, que las decisiones políticas en materia lingüística no siempre coinciden con las representaciones o sistemas de ideas en los cuales descansa el discurso y que, nuevamente, las condiciones materiales de posibilidad constituyen la variable con mayor incidencia al momento de gestionar. En ese sentido, interesa detenerse en la figura de ciertos actores que eventualmente ocuparon cargos de decisión política para rescatar allí el lugar del “negociador”, es decir, aquel sujeto que debe mediar entre una diversidad de intereses, incluso los propios, y decidir cuál debe primar sobre el resto.

En diciembre de 1864, el concejo municipal de Esperanza estaba ultimando los detalles para la inauguración de la escuela municipal que comenzaría a funcionar el 1º de enero de 1865. En ese contexto, la determinación que toma ese cuerpo deliberativo es que la lengua de enseñanza fuera, para ese establecimiento, el español. En las actas consta lo siguiente:

(12) El idioma que se deberá enseñar en la escuela pública será el castellano; el que quiera hacer aprender a sus hijos francés o alemán, lo hará a su costo, decidido por todos los miembros menos por Don Juan Jacob. (...) Pide Juan Jacob que se

establezca una escuela de enseñanza castellano-alemán. Se levanta la sesión a las cuatro de la tarde.<sup>21</sup>

Este caso permite señalar una primera variable, que no puede soslayarse al momento de analizar decisiones de gestión, en general, y sobre políticas lingüísticas, en particular. Las políticas son el resultado de tensiones de las cuales no siempre quedan huellas en la letra final de la norma. Por ello, atender a los procesos de discusión —en este caso, a través de las actas de sesión— permite matizar la correlación directa que en ocasiones suele establecerse entre una ley y la voluntad de quienes participaron en su sanción, o la voluntad institucional del ámbito en el que se encuadra. Juan Jacob, aun siendo miembro del concejo municipal de Esperanza, no estuvo de acuerdo con la enseñanza exclusiva del español en la escuela municipal y, por el contrario, solicitó que la municipalidad estableciera una segunda escuela bilingüe, petición que fue desoída por el resto de los miembros.

Otro punto importante a ser subrayado es que, así como sostendría *El Colono del Oeste* quince años más tarde (cita N° 9), la decisión de escolarizar en español no significa una prohibición o menosprecio de las demás lenguas, sino que se busca delimitar los espacios de uso y aprendizaje de cada una, y el sostén económico de sus respectivas enseñanzas: la municipalidad garantizará (al menos en la letra de la norma) la enseñanza del español en la escuela que está a su cargo, y las familias deberán proveerse de la enseñanza de otras lenguas, si así lo desean. Esta determinación no tiene, al menos en las actas disponibles del Concejo, un fundamento argentinizante o nacionalista como sí lo tendrá más tarde en el periódico de Lehmann, como hemos observado. Es probable que la decisión de escolarizar en español se deba a la necesidad de hallar una solución relativamente neutral para evitar conflictos entre las dos colectividades mayoritarias presentes en la colonia, considerando la precariedad económica de la caja municipal que tornaba sumamente difícil afrontar el pago de dos maestros, en caso de hallarlos.

---

<sup>21</sup> 29 de diciembre de 1864. ACME, p. 158.

Una situación similar se observa en San Carlos, al año siguiente. Como respuesta a un pedido de informe sobre la situación educativa en esa colonia que el Ministro de Gobierno de Santa Fe había solicitado, el juez de paz, Santiago Stelzer,<sup>22</sup> escribía en 1866:

(13) En una colonia donde viven individuos de tres idiomas diferentes, alemanes, franceses y italianos, donde hay dos religiones diferentes, sin contar las sectas que existen entre los protestantes, no ha podido existir un sistema uniforme de instrucción pública, y los establecimientos de instrucción que han existido hasta esta fecha, no han sido más que escuelas particulares; no teniendo otro subsidio que una retribución mensual de cada niño o niña que las frecuentaban, y estas escuelas estaban frecuentadas únicamente por niños de religion protestante, franceses y alemanes, habiendo sido estas escuelas dirigidas por sus pastores respectivos; de modo que los franceses y los italianos catolicos no han, hasta esta fecha, tenido ninguno establecimiento de instruccion para sus niños. Por este motivo (...) [se solicita al gobierno] hacer un sacrificio para la instrucción pública de la juventud, pagando un preceptor de idioma español para enseñar a los niños de todo origen, sin distinción de religión, *la lengua del país donde están establecidos*.<sup>23</sup>

Stelzer vuelve sobre lo que ya hemos señalado anteriormente: las decisiones de muchas familias guiadas por la premisa de que escuela y religión son esferas indivisibles. En efecto, según su relato, la causa de que no haya podido existir hasta la fecha un sistema de instrucción que satisfaga las necesidades de todas las familias es justamente la variedad de credos que existe en la colonia. Esta situación parece ser la materialización de lo que sostenía el antiguo juez de paz de San Carlos, quien decía que “los católicos no pueden aprender leer del maestro protestante” (cita N° 2).

---

<sup>22</sup> Santiago Stelzer era originario del cantón suizo de Friburgo. Había llegado a San Carlos en enero de 1860 junto a su esposa y sus cuatro hijos. En 1862 encabezó la organización de un cuerpo municipal que representara los intereses de los colonos ante la administración de Beck&Herzog y ante el gobierno provincial, iniciativa que fue desarticulada por ilegítima: los colonos no podían constituir una municipalidad mientras rigiera la administración de la empresa colonizadora. En octubre de 1864 —poco tiempo antes de escribir la carta de la cita N° 13—, representó a los vecinos católicos de la colonia en el proyecto de trasladarse a otro emplazamiento separado de las familias protestantes, dando origen a una nueva colonia: San Carlos Centro. Ocupó durante varios períodos el cargo de Juez de Paz. En 1874 presidió la comisión que inauguró la Biblioteca Popular de San Carlos. En 1883 fue designado maestro en una de las escuelas de la colonia (Gschwind 1958).

<sup>23</sup> 13 de mayo de 1866. AGPSF, TOMO 29 (1866). F. 254.



Efectivamente, se observa una conducta entre las familias —de acuerdo con el relato de Stelzer— que deja en evidencia la preferencia por educar a sus hijos con maestros de su misma creencia religiosa, aun existiendo otro maestro que conozca su lengua: tal es el caso de los niños franceses católicos que están en desventaja frente a los niños franceses protestantes, quienes sí disponen de un maestro. En un escenario tan variado lingüística y religiosamente, el español es presentado, por Stelzer, como una salida resolutive en varios frentes: tener un maestro que, enviado por el gobierno de la provincia, enseñe en esa lengua a los niños haría cesar las desigualdades en el acceso a la educación, introduciría un saber estimado como necesario, en tanto es “la lengua del país donde están establecidos”, y simplificaría la estructura administrativa al evitar la designación de varios maestros que enseñen a grupos reducidos.

Hacia la segunda mitad de la década de 1870, estando en vigencia la primera Ley de Educación de la provincia, emerge ya un discurso preocupado por argentinizar la educación en las colonias, y la enseñanza del español se ubica en esa línea. Así, el Inspector de Colonias Guillermo Coelho observaba en su informe al gobernador, correspondiente al año 1875:

(14) Las escuelas en muchas de las colonias están mal regenteadas puesto que algunos de los preceptores no conocen el idioma castellano y solo enseñan el idioma frances y alemán cuando gran parte de los niños son *hijos de este suelo*. Esto señor lo he probado en mi visita Oficial cuando al examinar algunas escuelas he dirijdo preguntas sencillas en castellano á los alumnos y no me han sabido comprender, y este, señor es un abuso que debe cortarse porque de qué nos sirve que los *hijos de la patria* sepan un *idioma extranjero* si no saben *el idioma natal*.<sup>24</sup>

El informe de Coelho se basa en una premisa que luego sería retomada por *El Colono del Oeste* (citas N° 8 y 9): los niños deben educarse en español porque son “hijos de este suelo”. Desde ese lugar, considera que una escuela que solo enseña francés y alemán es una escuela mal regentada: la diversidad lingüística es considerada en este momento, al menos por este funcionario del Estado, como un problema para la educación. A diferencia de los planteos previos, en los cuales se apelaba a la enseñanza del español por cuestiones de utilidad o

---

<sup>24</sup> 1875. Informe de Inspección de Colonias del Inspector provincial G. Coelho. Anexo, p. VIII.

necesidad (cita N° 4) o como solución equilibrada para no favorecer a ninguna colectividad por encima de otra (cita N° 13), aquí el punto de partida es que los niños deben aprender el español porque son argentinos, “hijos de este suelo”, “hijos de la patria”, y en este país es donde desarrollarán su futuro. Desde esa premisa, la lengua de origen, aprendida y usada por los niños en el seno del hogar, es considerada un “idioma extranjero”, y el español es considerado el “idioma natal”.

Hacia 1877, era Inspector General de Escuelas el maestro catalán Isidro Aliau. Luego de arribar a la Argentina en 1857, Aliau se instaló en Rosario donde inició su labor pedagógica en una escuela de niñas y, en 1865, asumió como director del Liceo y Escuela de Artes y Oficios de esa ciudad. Desempeñó durante varios años una cátedra de Idioma Castellano en la Escuela Normal de la ciudad de Santa Fe y dictó una cátedra de Idioma Nacional en el Colegio Nacional de Rosario, a la que renunció en 1905, poco tiempo antes de fallecer. Ocupó el cargo de Inspector General de Escuelas de la provincia de Santa Fe entre 1876 y 1887. Fue autor de varias publicaciones orientadas a la enseñanza de la lengua española, entre las que se destacan una obra destinada a la alfabetización, *Método razonado para enseñar a leer y escribir simultáneamente* (1878), una publicación titulada *Ejercicios del Lenguaje* (1882), pensada para el estudio de la gramática, y *Sobre la reforma de la ortografía actual* (1882), un tratado en el cual se fundamenta la necesidad de reformar la ortografía del español y se describen las modificaciones propuestas. En el capítulo siguiente nos detendremos en el análisis de algunas de sus producciones.

Es importante destacar la figura de Aliau porque representa lo que hemos señalado como el funcionario “negociador”: aquel personaje que, ocupando espacios de gestión pública, debe tomar decisiones políticas en escenarios complejos —considerando la diversidad cultural que caracterizaba a la región de las colonias— y con recursos humanos y económicos escasos. En su informe de inspección del año 1877 señala, en sintonía con lo que había planteado Coelho, la necesidad de otorgar una impronta argentina a la educación provincial, sobre todo en el espacio agrícola, tan diverso cultural y lingüísticamente:

(15) En el cuadro N° 7 están clasificados los maestros por nacionalidades resultado 29 argentinos, 16 españoles y 29 de otras naciones, siendo muy pocos los que tienen el título correspondiente que acredite su competencia. En esto puede observarse la necesidad de una escuela normal para formar maestros Argentinos, y para que el profesorado sea escogido, *apto en la ciencia pedagógica, interesado en bien de la patria, y competente para la enseñanza de nuestro bello idioma.*<sup>25</sup>

En su informe, Aliau subraya los tres principales obstáculos que, a su criterio, debía enfrentar la educación en Santa Fe. En primer lugar, la presencia mayoritaria de personas ejerciendo funciones de enseñanza sin formación docente. Recordemos, sobre este punto, que hacia 1875 solo había cuatro escuelas normales en el país —una en Paraná (1871), una en San Miguel de Tucumán (1875) y dos en la ciudad de Buenos Aires (1874)—, con lo cual las posibilidades de contar con maestros formados en Argentina eran reducidas. De allí se desprende el segundo punto, relacionado con el interés por la patria que deberían tener los docentes. Siendo en su mayoría extranjeros, difícilmente darían una orientación nacional a la enseñanza escolar, de acuerdo con ese razonamiento. Y, finalmente, el tercer aspecto tiene que ver justamente con la enseñanza del español, “nuestro bello idioma”, elemento clave para la formación de los niños con una impronta nacional. Como veremos en el capítulo siguiente, esos tres problemas son los que Aliau se propuso resolver desde su lugar de pedagogo y funcionario durante los años que se desempeñó en la provincia.

Con todo, su rol de funcionario público implicaba naturalmente la evaluación de prioridades y la consecuente toma de decisiones políticas. En abril de 1879, un grupo de vecinos de Esperanza le hizo llegar una solicitud para que gestionara el nombramiento de un maestro. La sección oeste de la colonia, habitada fundamentalmente por familias de origen alemán, pedía al inspector que otorgara el cargo estable de maestro al profesor Emilio Hunziker —autor del libro *Meine Conversion*, al cual hemos hecho referencia—, quien ya venía cumpliendo de facto esa tarea. Ante esa solicitud, Aliau deriva el pedido al Ministro de Gobierno añadiendo sus recomendaciones:

---

<sup>25</sup> 8 de enero de 1877. AGPSF, TOMO 47 (1877). F. 430.

(16) Sobre la solicitud adjunta, esta Inspección tiene el honor de informar a V.E. que D. Emilio Hunziker *conoce poco el idioma nacional*; pero atendiendo a que la mayor parte de los niños de la sección Oeste de Esperanza son alemanes, lo mismo que el Sr. Hunziker y que apenas se les entiende, *podrían tal vez aprender algo* con un preceptor de la misma nacionalidad. Así pues esta Inspección opina que V.E. acuerde como se pide en dicha solicitud, tanto más cuanto que la expresada escuela está sin funcionar hace mucho tiempo por falta de maestro.<sup>26</sup>

La enseñanza de “nuestro bello idioma” es, para Aliau, un escenario deseable, un objetivo pedagógico, que no necesariamente supone la censura de otras lenguas. El valor primordial, en un contexto marcado por la escasez de recursos materiales y humanos, es la escolaridad en sí misma (“podrían tal vez aprender algo”) al margen de la lengua que se utilice para la enseñanza. En esta escena se advierte la confluencia de la faceta del pedagogo intelectual moviéndose dentro de los márgenes disponibles del funcionario público, en un contexto que no siempre resultaba favorable. Y, a su vez, permite problematizar la relación entre las valoraciones lingüísticas y las decisiones de gestión efectivamente llevadas a la práctica: este caso ilustra de qué manera otras variables, como la escasez económica o la ausencia de personal idóneo, pueden determinar una decisión política, por encima de las creencias o valoraciones que los actores involucrados tengan.

## **Recapitulación**

El análisis de los argumentos que circularon en el espacio de las colonias agrícolas para defender o cuestionar la selección de una lengua de enseñanza ha permitido advertir que los conflictos y posicionamientos lingüísticos son un desplazamiento de polémicas de otro orden. Por un lado, esos desacuerdos obedecen a disputas entre católicos y protestantes que no tienen que ver solo con concepciones religiosas sino también con la posibilidad de ocupar espacios de poder, sean estos la dirección de una escuela o un cargo público. Pero, por otro lado, uno de

---

<sup>26</sup> 9 de abril de 1879. AGPSF, TOMO 54 (1879). F. 454.

los desacuerdos centrales responde a la imprecisión del lugar que socialmente debía ocupar la escolarización de la infancia: en tanto para algunos sectores la escolaridad era concebida como una rudimentaria alfabetización que brindara nociones religiosas, para otros se trataba de una empresa de transmisión cultural más amplia que debía proveer otro tipo de saberes adicionales, entre los que estaba el conocimiento de “la lengua del país”.

A su vez, se observa que el lugar asignado a la lengua española se carga, hacia finales de la década de 1870, de rasgos nacionalistas: aprender el español era un derecho y una obligación de los niños residentes en las colonias, tuvieran el origen que tuvieran, porque eran considerados futuros *ciudadanos argentinos*. Si bien Beck ya abogaba en 1860 por una escuela republicana, despegada de la(s) iglesia(s) y respetuosa de la Constitución Nacional, que formara “ciudadanos inteligentes e instruidos”, es recién a fines de la década de 1870 cuando el vínculo entre lengua y Estado se plantea con énfasis: enseñar español se inscribe en la misión de educar “argentinamente”. En ese momento, fue el periódico *El Colono del Oeste* el agente que representó más abiertamente la voluntad de instalar el español como *idioma nacional*, aunque, como se ha señalado, sin postular una ideología del monolingüismo que censurara el uso de otras lenguas.

Ese proceso refleja las tensiones que se señalaron al inicio del capítulo, en relación con la diversidad lingüística y la escolaridad. En el espacio de las colonias agrícolas, durante el período que va de 1856 a 1880, las instituciones del Estado mostraron, por momentos, una relativa indiferencia en relación con la heterogeneidad de lenguas y de prácticas de enseñanza que coexistían en esas comunidades. Esa actitud era también extensiva a otros actores, como funcionarios locales, familias o empresarios. Sin embargo, hacia finales de la década de 1870, se observa un intento de intervención más claro por parte del Estado provincial (o de algunos de sus funcionarios, al menos), en relación con el uso del español en las escuelas de las colonias.

Con todo, la reconstrucción de ciertas escenas escolares y de decisiones políticas tendientes a organizar la enseñanza en términos prácticos (designación de nuevos maestros, reubicación de otros, pedidos de nombramiento, inauguración de establecimientos, clausuras, etc.) permite señalar que las normas o decisiones de gestión y las prácticas que efectivamente constituyen

“lo escolar” en las colonias no siempre (o más bien, escasamente) coinciden con las valoraciones. En muchos casos, son sobre todo las condiciones materiales efectivas —y no exclusivamente las ideas sobre las lenguas— lo que termina definiendo las decisiones políticas. El próximo capítulo avanza sobre el análisis de esta tensión, en lo que respecta a las políticas de selección de textos de enseñanza.

## Capítulo 5

### Organizar la lectura escolar: qué textos leer y cómo hacerlo

#### Introducción

El presente capítulo está orientado a indagar en la construcción de una política de lectura escolar en el espacio de las colonias, política que supone dos dimensiones: la selección de textos de enseñanza y la representación de las prácticas de lectura. En ese sentido, se retomarán algunos lineamientos trazados en el capítulo anterior, en la medida en que se volverá a problematizar la tensión entre las instituciones religiosas y las estatales, en relación con el control y la regulación de la lectura escolar.

A continuación se presentan algunas reflexiones acerca de la dimensión política de los libros escolares y la representación de las prácticas letradas. Posteriormente, se reconstruye el proceso de selección y distribución de libros llevado adelante por el gobierno provincial de Santa Fe — con fuerte intervención de la iglesia católica— durante el período de interés, y se lo contrastará con las referencias halladas acerca de cuáles eran los libros que efectivamente circulaban en las colonias. A partir de ese cruce, señalaré las limitaciones que en la práctica tenía esa voluntad intervencionista y centralizadora del gobierno en cuanto al control de los textos escolares. Por su parte, el apartado 5.3 se ocupa específicamente de examinar los libros destinados a la enseñanza de la lengua española en Esperanza, entre 1872 y 1880. Finalmente, en 5.4 se analizará el Reglamento de Escuelas de Esperanza, un dispositivo normativo sancionado en 1879 tendiente a organizar la administración escolar de la colonia. En este sentido, el análisis se centra en el estudio de las representaciones que allí se construyen en relación con las

prácticas letradas y su enseñanza, y se subraya el carácter modernizador que el discurso imprime sobre el leer y el escribir.

### **5.1. La dimensión política de los libros y de la lectura escolar**

Además de formar parte de políticas educativas, la escritura, edición y selección de textos destinados a la enseñanza escolar constituyen intervenciones glotopolíticas, en la medida en que, para el caso de los libros destinados a la alfabetización, estos materiales reproducen un modelo específico de transmisión de los saberes letrados, que se apoya sobre ciertas ideas y valoraciones en relación con las lenguas, los registros y las variedades lingüísticas (López García 2011, 2017). A su vez, los materiales de lectura y de enseñanza de otros contenidos (historia, geografía, ciencias naturales, etc.) también se consideran intervenciones sobre el lenguaje, ya que su textualidad contribuye a la difusión de la lengua “legítima” y es usualmente un marco de referencia que señala el modo correcto en que debe escribirse, en nuestro caso, el español (Arnoux 2008). En ese sentido, los libros que circulan en el ámbito escolar son soporte y difusores de ciertos contenidos disciplinares, pero también de normas y modelos vinculados al uso del lenguaje, que dialogan con las circunstancias históricas y políticas en las que se inscriben.

La incipiente pero prolífica voluntad codificadora que hacia mediados del siglo XIX alcanzó, entre otros espacios, al orden letrado, sumada a la progresiva profesionalización del campo pedagógico fueron dos factores que atravesaron de manera central los discursos sobre la lectura escolar y su enseñanza. Así, la voluntad de construir un saber autorizado —para ingresar en el debate académico-intelectual sobre la enseñanza escolar— encontró en la preocupación por codificar y estandarizar una lengua “nacional” una de sus principales claves de intervención (Cfr. Arnoux 2006, Arnoux, Lauria y Cifuentes Sandoval en prensa, Baretta 2021). En ese marco, se aceleró la producción de textos destinados específicamente a la educación (fundamentalmente de nivel primario) y se multiplicaron los discursos normativos en relación con el modo en que debían llevarse a cabo la práctica de lectura escolar y su enseñanza.



De ese modo, hacia la segunda mitad del siglo XIX, los rituales pedagógicos asociados con la lectura escolar, así como la selección y distribución de libros destinados a la educación, formaron parte del dispositivo de formación ciudadana y construcción de una sociedad moderna que comienza a configurarse en ese período (Chartier 2004, Pineau 2014, Spregelburd 2018,). Sin embargo, tal como se ha subrayado en el capítulo anterior, esta literacidad escolarizada, asociada a una batería de materiales de lectura y representada por un modelo específico de sujeto lector, es un fenómeno que se consolida recién hacia finales de siglo, al calor de la regulación estatal sobre las instituciones educativas. Si bien, tal como observa Cucuzza (2018), luego de la independencia en Argentina comenzó a surgir una “aduana estatal laica” en reemplazo de la aduana religiosa que tradicionalmente había tenido el control de los libros de lectura, ese proceso no se produjo de forma inmediata ni natural. La construcción de ciertos dispositivos estatales orientados a intervenir y monopolizar la gestión educativa coexistió, con mayor o menor grado de conflictividad, con las prácticas de enseñanza que llevaban adelante, fundamentalmente, las diferentes órdenes religiosas (Arata y Mariño 2013, Dussel y Caruso 1999, Puiggrós 2003).

En ese contexto, este capítulo apunta a reconocer el surgimiento de políticas provenientes de ciertos sectores del Estado (provincial y local) orientadas a intervenir y regular las prácticas letradas en el ámbito educativo de las colonias, a partir, sobre todo, de la década de 1870. Como veremos, esa intervención se plasma en dos frentes: por un lado, en la creación de un dispositivo normativo tendiente a centralizar en el gobierno provincial la selección y distribución de textos escolares. Y, por otro lado, en la representación modélica de cómo deben llevarse a cabo las prácticas letradas y, sobre todo, su enseñanza. A lo largo de este capítulo se subrayará el desplazamiento que experimenta el lugar de la iglesia católica, y el componente religioso en general, en un contexto de creciente organización de la enseñanza pública y de profesionalización de la tarea pedagógica. Sin embargo, el interés estará puesto, también, en observar la escasa correlación que había entre esas políticas y las prácticas efectivas. La gestión educativa aún descentralizada, sumada a la inestabilidad de maestros y escuelas propia de las colonias, más las dificultades económicas y logísticas fueron factores que incidieron notablemente en el modo en que efectivamente se materializó la lectura escolar.

## 5.2. La selección y circulación de los textos escolares

Hacia mediados del siglo XIX, los materiales de lectura que se utilizaban en las dispersas y escasas escuelas del entonces territorio argentino eran prácticamente los mismos que venían utilizándose desde el período colonial. Se trataba de dos tipos de textos: por un lado, cartillas y silabarios, que eran materiales baratos destinados al aprendizaje de las primeras letras. Y, por otro lado, una vez memorizadas las series de ejercicios de los silabarios, se pasaba a los primeros libros de lectura de corrido, a través de textos denominados catones o catecismos. Cucuzza (2018) observa que se trataba de libros raros y escasos, compuestos por máximas o por una serie de preguntas y respuestas fijas que debían leerse, generalmente en voz alta, hasta memorizarse. Los que más circularon en Argentina fueron, entre otros, el *Catón Cristiano* y *Catecismo de la Doctrina Cristiana*, y los catecismos de Gaspar Astete y de Jerónimo de Ripalda. Estos últimos son materiales de origen español, publicados por primera vez en 1608 y 1591, respectivamente, y que tuvieron numerosas ediciones y traducciones, al menos hasta fines del siglo XIX. El catecismo de Astete, en efecto, se publicó en Argentina por primera vez en 1857 (Brafman 1996).

Sin embargo, la llegada de Domingo Faustino Sarmiento a la cabeza del Departamento de Escuelas de Buenos Aires, en 1856, marcaría un punto de quiebre en relación con las disposiciones concernientes a la selección y distribución de libros escolares. Como primera medida para renovar los antiguos materiales, Sarmiento echó mano de algunas obras locales que circulaban en los reducidos espacios de algunos colegios privados. Se trataba de textos escritos por profesores de esas instituciones, publicados por las incipientes imprentas porteñas. Sin embargo, los problemas técnicos de edición —mala calidad del papel, errores tipográficos, precaria encuadernación— empujaron a Sarmiento a iniciar un proceso de importación de libros escolares en español, fundamentalmente a través de acuerdos con la casa editora norteamericana Appleton (Brafman 1996, Linares 2018).

Posteriormente, ya en el cargo de Presidente de la Nación, Sarmiento creó en 1869 una comisión nacional encargada de la compra y distribución de textos y útiles. Entre otros, el objetivo central era recibir pedidos de los gobernadores en relación con necesidades de libros

escolares, añadir un presupuesto adicional al que enviaran las provincias, y efectuar las importaciones necesarias. Spregelburd (2018) observa, no obstante, que la comisión implícitamente intervenía en las decisiones de selección y compra, más allá de constituirse como mera intermediaria. En cualquier caso, durante esos años se reforzó el vínculo comercial con Appleton y se iniciaron gestiones exitosas con la casa editorial francesa Hachette. El gobierno argentino alentaba a las editoriales a traducir al español no solo obras destinadas al ámbito escolar, sino también colecciones de tipo científico, de ciencias morales y de religión. Se generó, así, un circuito de importación de gran peso al menos hasta finales de siglo, cuando se consolidaron grandes editoriales nacionales y el Consejo Nacional de Educación (CNE), creado al calor de la Ley 1420, centralizó el proceso de selección, compra y distribución de los libros escolares.

Sin embargo, el objetivo político de modernizar los materiales de lectura escolar no necesariamente se tradujo en una renovación efectiva al interior de las aulas, ya por dificultades presupuestarias y/o de logística, ya por resistencia de los maestros. Blanco (2005) observa que los problemas de acceso a los libros eran recurrentes en las provincias, incluso en los colegios nacionales. En muchos casos, se trataba de trabas presupuestarias en el gobierno nacional, que se agravaron durante el período de la Guerra contra el Paraguay (1864-1870), y en otros casos los obstáculos obedecían a una cuestión de logística, considerando lo complejo que era para algunas provincias hacer llegar hasta sus establecimientos los libros desde Buenos Aires. En efecto, durante esa época, el rector del Colegio Nacional de Mendoza activó relaciones comerciales con Chile e importaba algunas obras desde el país vecino.<sup>1</sup> A su vez, Brafman (1996) observa la reticencia de algunos maestros a renovar sus viejos catecismos, pues no los consideran obsoletos, o la dificultad de acceder a otros materiales que hacía desestimar cualquier innovación. En ese sentido, durante las décadas de 1860 y 1870, se observa una convivencia de materiales diversos: libros que se arrastraban desde el período colonial, otros

---

<sup>1</sup> Es importante rescatar la tesis de María Imelda Blanco, quien observa que durante la presidencia de Mitre (1862-1868), el interés por centralizar la formación de una elite dirigente estrictamente porteña jugó en contra de los colegios medios nacionales de las provincias, en materia de acceso a libros. El gobierno nacional adjudicó al Colegio Nacional de Buenos Aires la potestad para elegir los manuales que se utilizarían en todo el país, sin contemplar las dificultades de acceso a los textos que eso podía significar para algunas provincias, ni la diversidad en las necesidades educativas de comunidades tan diferentes (2005: 47).

importados de Estados Unidos o de Europa, sobre todo de Francia, y algunos pocos editados en Argentina. En efecto, un informe de 1877 observa que en las escuelas de la ciudad de Santa Fe coexistían, entre otros, el Catecismo de Astete y la Constitución Nacional por preguntas y respuestas (Reinares 1946: 234).

### **5.2.1. Iglesia y Estado provincial en la selección de textos escolares**

En relación con los circuitos de selección y aprobación de textos destinados a la enseñanza en la provincia de Santa Fe, las leyes de educación de 1874 y 1876 centralizaban esa tarea en la Superintendencia de Escuelas, en el primer caso, y en la Inspección General de Escuelas, en el segundo. Estas eran instituciones creadas por el gobierno provincial para la administración de la educación.

La ley de 1874 se había sancionado con una fuerte impronta descentralizadora, en la medida en que dividió el mapa provincial en 55 comisiones escolares y estableció sobre ellas una Superintendencia General de Escuelas con asiento en Santa Fe. Esas comisiones estarían conformadas por miembros de la sociedad civil residentes en cada distrito, quienes debían ser mayores de 18 años, contribuyentes, alfabetizados e inscriptos en el registro cívico correspondiente, además de llevar una vida “honrosa”. Las funciones otorgadas a las comisiones de escuelas exigían una elevada calificación y disposición en sus miembros, si se considera que las tareas comprendían prácticamente todas las que hoy desempeña un ministerio: reglamentación, gestión de contrataciones y pago de salarios a maestros, control de sus actividades y eventuales destituciones, manejo de presupuestos y atención edilicia, entre otras. La escasez general de población y que además cumpliera con esos requisitos fueron, junto a la falta de presupuesto, las razones principales por las cuales esta ley tuvo escaso correlato práctico y fue rápidamente modificada (Wilde 2017).

En 1875, un decreto disolvió la Superintendencia y las comisiones, y creó la Inspección General de Escuelas, un órgano que se proponía centralizar la administración educativa por parte del gobierno provincial. Al año siguiente, se sancionó una nueva ley de educación a través de la

cual se sistematizaron las funciones de la Inspección General de Escuelas: concentrar la autoridad del sector, mediar entre el Poder Ejecutivo, la estructura de educación y el ministerio nacional, controlar la administración económica, la planificación específica, el personal, el manejo de útiles e implementos, el archivo y los informes. En cuanto a la gestión relacionada con los textos escolares, la ley de 1874 ubicaba esa tarea entre las atribuciones de la Superintendencia: “Prescribir los textos de enseñanza, debiendo ser para todas las escuelas, la del idioma castellano” (artículo 57, inc. 4). En la ley de 1876, esa responsabilidad se atribuyó al inspector general: “Dictar reglamentos y métodos de enseñanza uniformes para las escuelas, presentándolos a la aprobación del Gobierno” y “Solicitar de este la adopción de los textos que han de servir para la enseñanza” (artículo 4, inc. 9 y 10).

Si bien las leyes de 1874 y 1876 otorgaban al gobierno provincial, a través de la Superintendencia o de la Inspección General de Escuelas, respectivamente, la potestad para elegir y prescribir textos destinados a la enseñanza, se observa una marcada incidencia del clero local en este proceso. En efecto, el cargo de Inspector General de Escuelas, creado a través del citado decreto de 1875, fue ocupado a partir de ese momento por un sacerdote: el presbítero Severo Echagüe. Echagüe había realizado estudios de filosofía y teología en Buenos Aires y Montevideo, para posteriormente regresar a la ciudad de Santa Fe, ya como sacerdote, hacia fines de la década de 1850. A partir de 1870, sin retirarse de sus funciones religiosas, ocupó distintos cargos ligados a la cartera educativa. En 1873, como Director de Enseñanza de la ciudad de Santa Fe, redactó el primer reglamento de escuelas municipales (Reinares 1946).

Si bien Echagüe renunció al cargo de Inspector General de Escuelas al poco tiempo —lo sucedieron Francisco Malbrán (1875-1876)<sup>2</sup> y, posteriormente, Isidro Aliau (1876-1887)—, la participación de la iglesia católica santafesina en las decisiones acerca de los textos de enseñanza ya estaba presente antes y seguiría estándolo aún después. Uno de los antecedentes formales más tempranos en relación con esta “potestad compartida” es un decreto provincial del 11 de noviembre de 1864, a través del cual se declara como texto para la enseñanza de la aritmética en todas las escuelas de la provincia el *Tratado de Aritmética* de Andrés González

---

<sup>2</sup> Luego de ocupar el cargo de Inspector General de Escuelas de Santa Fe, Francisco Malbrán se radicó en Córdoba, donde fue designado como primer director del Colegio Normal de esa ciudad, en 1878.

del Solar (ROPSF, T4: 269-270). Dos meses antes de esa declaración, la obra había sido sometida a evaluación por parte de una comisión que el gobierno creó a tal efecto: estaba integrada por Sebastián Samper<sup>3</sup> y por el “Padre Ministro del Colegio de la Inmaculada Concepción” (no se especifica el nombre). Según el decreto que la creaba, la comisión debía “informar al Gobierno si es o no conveniente que el referido tratado se mande adoptar como texto en las escuelas de la provincia” (ROPSF, T4: 235).

En el año 1868 hay un antecedente que se corre del circuito de evaluación y aprobación previa. Se trata de una ley a través de la cual el gobierno provincial establecía que “Todas las escuelas costeadas por el Gobierno o por las Municipalidades de la provincia observarán por texto de enseñanza y lecciones orales, la Constitución Nacional.” Se dejaba constancia, además de que “El ejecutivo costeará una edición con que dotar a las escuelas para que sea distribuida inmediatamente a los educandos pobres” (ROPSF, T. VI: 212).

Con esa excepción, la convocatoria por parte del gobierno provincial a miembros del Colegio de la Inmaculada Concepción para intervenir en asuntos ligados a la gestión de libros sería recurrente a lo largo del período. En 1871, con motivo de organizarse comisiones para avanzar con la instalación de bibliotecas populares, a propósito de la iniciativa de la Conabip,<sup>4</sup> el gobierno designó al entonces rector del Colegio de la Inmaculada Concepción, el sacerdote Esteban Salvado, a la cabeza de la comisión que llevaría adelante los trabajos en la ciudad de Santa Fe (Reinares 1946). Dinámicas similares se observan en otros casos, en relación con la supervisión de los libros que luego serían destinados a la enseñanza pública. En 1874 —pocos días después de la sanción de la ley de educación de ese año—, el gobierno solicitó al rector y profesor de física de ese establecimiento, el sacerdote Manuel Freixes, la evaluación del *Manual del Comerciante*, una obra de Fortunato Esquivel quien, entre otras cosas, se había

---

<sup>3</sup> Las referencias halladas sobre Sebastián Samper lo ubican ocupando distintos cargos en la administración pública de Santa Fe: fue secretario interino de la legislatura de Santa Fe, al menos entre 1863 y 1865, en octubre de 1864 es designado por decreto Oficial auxiliar de la Secretaría de Gobierno, y en 1865 se desempeñaba como Oficial archivero. En mayo de 1867, el gobernador Nicasio Oroño lo instruyó para realizar un estudio sobre la organización de los establecimientos educativos de la capital provincial. Durante el año 1868 fue miembro del Concejo Deliberante de la ciudad de Santa Fe (ROPSF, T. 4 y T. 5; Reinares 1946).

<sup>4</sup> El próximo capítulo desarrollará con mayor detalle el proyecto de bibliotecas populares de la Conabip.

desempeñado como Tenedor de Libros de la Contaduría General de la provincia. Freixes elaboró un dictamen favorable:

Se hace recomendable por la claridad del método y por la explicación aritmética y contabilidad mercantil de acuerdo a las prescripciones del Código de Comercio Argentino. Pero que haría más recomendable la obra corrigiendo algunas faltas de ortografía (citado por Reinares 1946: 231).

El libro fue finalmente adoptado por ley como texto para las escuelas públicas, se destinó una partida presupuestaria para su edición, y el gobierno se reservó un total de mil ejemplares para distribuirlos en las escuelas de la provincia (Reinares 1946: 231).

En 1877, siendo Inspector General de Escuelas y, de acuerdo con la ley entonces vigente, el responsable de prescribir reglamentos y métodos, como así también de solicitar al gobierno la adopción de textos de enseñanza, Isidro Aliau escribió el *Método razonado para enseñar a leer y escribir simultáneamente*. Esta obra también fue sometida a evaluación a través de la creación de una comisión examinadora, formada por el Inspector de Colonias Jonás Larguía, el profesor Antonio Pizzorno<sup>5</sup> y el ya mencionado sacerdote Severo Echagüe. El dictamen fue favorable, aunque la comisión realizó algunas observaciones:

El expresado método ofrece grandes ventajas para instruir a la juventud, por cuanto a un mismo tiempo puede ella aprender la lectura de un método fácil y en muy corto tiempo. Sólo observamos que el método de lectura carece de algunas anotaciones que hagan más fácil su comprensión y que el autor ha prometido agregar, así que pueda darlo a la prensa mediante la protección de V.E. a que lo creemos acreedor (Reinares 1946: 234).

El 31 de diciembre de ese año, el gobierno publicó un decreto a través del cual ordenó la impresión de tres mil ejemplares del *Método razonado para enseñar a leer y escribir simultáneamente* de Aliau, de los cuales la mitad se le entregarían al autor y la otra mitad

---

<sup>5</sup> Antonio Pizzorno, oriundo de Italia, llegó a Argentina con el grado de maestro obtenido en su país natal. Desempeñó la cátedra de Gramática en los Colegios del Salvador (Buenos Aires) y en el de la Inmaculada Concepción (Santa Fe). Hacia 1873 pidió y obtuvo autorización para establecer una escuela particular que denominó "San Luis Gonzaga", la que funcionó 4 años. Al cabo de ese período fue designado director de una escuela comunal de Santa Fe (Hillar Puxedou 1989).

quedarían a disposición del gobierno para ser distribuidos en las escuelas de la provincia (ROPSF, T. 9: 457-458).

En suma, lo que se observa en relación con el proceso de selección de obras destinadas a la enseñanza es, por un lado, la presencia de un dispositivo organizador y centralista por parte del gobierno provincial en relación con este aspecto, de acuerdo con las disposiciones presentes en sus dos leyes de educación (1874 y 1876). Por otro lado, esa atribución estatal para decidir en materia de textos escolares está mediada por una aduana civil-religiosa que previamente examina las obras, solicita modificaciones y, finalmente, autoriza o no su impresión y distribución. En relación con las observaciones realizadas por parte de las comisiones examinadoras a los textos evaluados, se destacan dos aspectos señeros de las polémicas pedagógicas en relación con el lenguaje, propias de la época: la ortografía (“haría más recomendable la obra corrigiendo algunas faltas de ortografía”) y la eficacia del método (“Se hace recomendable por la claridad del método”; “aprender la lectura de un método fácil y en muy corto tiempo”). En los apartados 5.3.1 y 5.3.2 nos detendremos sobre estos ejes.

### **5.2.2. ¿Qué libros había en las escuelas?**

En la gran mayoría de los establecimientos educativos relevados en los informes de inspección de colonias, se observa con regularidad la descripción de una situación material precaria: no hay espacios edilicios adecuados para la enseñanza, y los materiales (pizarras, plumas, bancos, etc.) escasean. En lo que atañe particularmente a los libros existentes en las escuelas, solo hemos hallado referencias sobre la colonia Esperanza. Por un lado, el inspector Wilcken describe que en el año 1872 la escuela católica y la escuela protestante de esa localidad contaban con los siguientes materiales impresos: *Aritmética*, por Gonzales del Solar; *Geografía*, por Schmitt; *Historia Argentina*, por Domínguez; *Historia*, por Barbatti; *El amigo de los educandos*; *Pequeño tesoro de fabulista*; *Método de lectura gradual*, por Sarmiento; *Gramática castellana*, por Bello.<sup>6</sup> A su vez, se presume que hacia 1879 seguramente circulaba

---

<sup>6</sup> Se respeta la escritura de los títulos y autores tal como constan en el informe.



entre los maestros el *Método razonado para enseñar a leer y escribir simultáneamente* de Isidro Aliau. Si bien no hay fuentes que describan exactamente la presencia de esa obra en las escuelas, sí se sabe que Aliau recorría los establecimientos de la provincia difundiendo su método y dando conferencias destinadas a los docentes, y que en junio de 1879 lo hizo en Esperanza (ECDO 14/06/1879, p. 3). Por último, un aviso publicado en el periódico local da cuenta de que a mediados de 1880 también circulaba en Esperanza, al menos en la llamada “Escuela del Centro”, el libro *Anagnosia*, escrito por Marcos Sastre, y que estaba disponible para la venta en ese establecimiento (ECDO, 05/06/1880, p. 3).

El primer libro de la lista corresponde al *Tratado de Aritmética elemental*, de Andrés González del Solar, aprobado para su uso por el gobierno provincial en 1864, tal como hemos señalado. En relación con su trayectoria profesional, González del Solar (1838 - ¿?) tuvo inicialmente participación pública en el campo de las letras y el periodismo: durante la década de 1850 participó de la fundación del Liceo Literario, y en los años que siguieron escribió para muchos periódicos de su época: *La Regeneración*, *La Prensa*, *La Reforma Pacífica*, *La Situación*, *La Literatura del Plata* y *El Paraná*, entre otros. Posteriormente, en 1864 se recibió de escribano público, fecha en la cual publicó el *Tratado de Aritmética* que durante varios años se utilizó en escuelas de Entre Ríos y Santa Fe. Hacia 1870 se instaló en la ciudad de Rosario, donde ejerció el cargo de juez de paz, dirigió el periódico *El Comercio*, fue miembro de la Comisión Administradora Municipal (1890-1891), e intendente de Rosario durante un breve período entre 1891 y 1892.<sup>7</sup>

El segundo libro relevado en la escuela de Esperanza corresponde a *Elementos de Geografía*, de Asa Smith. Esta obra, originalmente escrita en inglés, fue traducida al español y utilizada durante décadas en las escuelas de varios países de Latinoamérica. En Argentina se introdujo a través de la casa editora estadounidense Appleton en 1858, por gestiones del por entonces Director General de Escuelas de Buenos Aires, Domingo F. Sarmiento, a pesar de lo incompleto en la parte relativa a este país (Brafman 2000). Sin embargo, se sabe que

---

<sup>7</sup> Referencias biográficas extraídas de: Carrasco, G. (1878). *Apuntes biográficos contemporáneos*. Rosario: Imprenta del Comercio. Alonso, S. (2014). El Dr. Melitón González del Solar (1833-1902), *Revista Médica de Rosario* (80), 136-137.

posteriormente también hubo ediciones francesas de esa obra que circularon en Argentina (París: Garnier Hermanos, 1877 y otras posteriores) e incluso ediciones nacionales a cargo de la editorial Coni. La Biblioteca Nacional de Maestros conserva, entre otras, una edición nacional que data de 1873, en la cual se indica que se trata de la “quinta edición de Buenos Aires, corregida y muy aumentada en la parte concerniente a las Repúblicas del Plata y en particular en la de la República Argentina”. Hacia 1877, el inspector de escuelas de la ciudad de Santa Fe lo mencionaba entre los libros de uso común en las escuelas de esa localidad (Reinares 1946).

En cuanto a los libros de historia existentes en Esperanza, *Historia Argentina* de Luis Domínguez fue publicado por primera vez en Buenos Aires 1861, por la Imprenta del Orden. En los siguientes diez años, se reeditaría cuatro veces: dos en 1862, en 1868 y en 1870. En 1862, la obra fue declarada oficialmente “libro de texto y de lectura para las escuelas públicas de ambos sexos” por el entonces ministro de Instrucción Pública Eduardo Costa, durante la presidencia de Bartolomé Mitre (Maeder 1961), y hacia 1870 la obra ya era de uso corriente al menos en las escuelas de Buenos Aires (Estrada 2011 [1870]). El otro texto destinado a la enseñanza de la historia corresponde al *Compendio de Historia Moderna*, de Pascual Barbatí. En julio de 1869, el gobierno nacional había sancionado una ley por la cual destinaba 2.000 pesos fuertes para la compra de 4.000 ejemplares de esa obra y, en septiembre del mismo año, ordenaba que se enviaran cien ejemplares a cada uno de los Colegios Nacionales, y que los restantes fueran puestos a disposición de la comisión creada en abril de 1869, para suministrar textos y útiles a las escuelas de las provincias (RORA, T. V, pp. 483, 196).

*El amigo de los educandos*, que en el informe de Wilcken aparece sin autor, es un material titulado *El Amigo de los educandos o la educación por medio de la historia*, editado por primera vez en Buenos Aires en 1863 por la Imprenta del Porvenir. La obra se presentaba como una compilación y adaptación de textos franceses, realizada por el profesor francés Louis Verdollin, autor de otras obras adaptadas para la enseñanza tales como *El recreo de las niñas* y la *Civilización del Pueblo*. Verdollin era profesor del Colegio Nacional de Buenos Aires en los cursos de latinidad superior, literatura francesa, castellana y latina (RORA, T. V: 14). Una

edición de *El amigo de los educandos* del año 1869 incorpora una resolución mediante la cual en 1864 el libro había sido declarado “Texto de enseñanza primaria para las Escuelas públicas”.

Sin considerar los libros destinados a la enseñanza de la lengua, de los que me ocupó en el siguiente apartado, se podría decir que el resto de los materiales presentes en las escuelas de Esperanza son obras que también circularon por otros establecimientos educativos, no solo de Santa Fe sino también de otras provincias, y que tuvieron algún tipo de aval estatal (nacional o provincial) para ser adoptados como textos de enseñanza. En este punto, el material circulante no se alejaría de lo que estaba dentro del horizonte de lo leíble en las escuelas de la época.<sup>8</sup> Sin embargo, es notable la escasa relación entre los textos disponibles en Esperanza y el circuito de selección de libros a cargo del gobierno provincial. Solamente dos de los textos que estaban en las escuelas de la colonia habían pasado por evaluación del gobierno de Santa Fe: el *Tratado de Aritmética elemental*, de Andrés González del Solar, y el *Método razonado para enseñar a leer y escribir simultáneamente*, de Isidro Aliau. A su vez, no aparece entre las existencias de la escuela ningún ejemplar de la Constitución Nacional que, según la ley provincial de 1868, era de uso obligatorio en todas las escuelas costeadas por el gobierno provincial o gobierno municipal.<sup>9</sup>

Es necesario hacer algunas otras observaciones en relación a los libros detallados por el informe de Wilcken. En primer lugar, además de las escuelas católica y protestante, —en las que, según ese informe, se utilizaban exactamente los mismos textos de enseñanza—, existía una “Escuela de niñas” que atendía entre 20 y 25 alumnas, y era subvencionada por el gobierno provincial. De ese establecimiento no hay detalles en relación a los materiales de lectura que se utilizaban, lo que puede atribuirse a una omisión en el informe o a que efectivamente no contaban con libros. En este último caso, debería marcarse la no observancia de la ley de 1868, según la cual

---

<sup>8</sup> No se ha encontrado ninguna referencia en relación con la obra que Wilcken describe como “Pequeño tesoro de fabulista”.

<sup>9</sup> Según el informe de Wilcken, el salario del maestro de la escuela católica de Esperanza, Bernardo Risse, era costado por el gobierno provincial. El salario del maestro de la escuela protestante, Rodolfo Luder, era subvencionado por el gobierno nacional. En ambos casos, la remuneración era de 30 pesos fuertes.

era obligatorio que en toda escuela costeada por el tesoro provincial, hubiera al menos un ejemplar de la Constitución Nacional.

En segundo lugar, todos los libros utilizados en las escuelas católica y protestante eran en idioma español. Sin embargo, es importante considerar el perfil de los alumnos que allí asistían:

---

**Escuela católica de Esperanza (1872)<sup>10</sup>**

---

<b>Nacionalidad</b>	<b>Niños</b>	<b>Niñas</b>	<b>Total alumnos</b>
Franceses	34	20	54
Alemanes	26	43	69
Argentinos	7	1	8
Italianos	1	-	1
<b>TOTAL</b>	<b>68</b>	<b>64</b>	<b>132</b>

---

Fuente: Wilcken (1872: 9)

De la tabla se desprende que la gran mayoría de los niños que asistían a la escuela católica eran de origen francés o alemán, muy probablemente desconocedores del español. Se sabe, además, que hacia 1869 (tres años antes de la visita de Wilcken), la escuela protestante era la única escuela en funcionamiento de toda la colonia, dirigida en ese entonces por el ministro protestante Don Sauvain. Ese año, Guillermo Lehmann, por entonces juez de paz de Esperanza, escribía al Ministro de Gobierno de Santa Fe:

Las necesidades que se han hecho sentir en este establecimiento son de cuatro bancos (de diez pesos cada uno) y de cierto número de libros alemanes y franceses cuyo valor no se puede indicar todavía por tener que hacerlos traer de Europa no encontrándose en esta República.<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> Los datos corresponden solo al alumnado de la escuela católica. No hay información sobre la nacionalidad de los asistentes al resto de los establecimientos.

<sup>11</sup> AGPSF, TOMO 34 (1869). F. 1133.

El informe de Lehmann da cuenta del interés que había, al menos en lo que atañe a la escuela protestante, por contar con libros alemanes y franceses. No se sabe si efectivamente la escuela recibió algunos textos luego de esa comunicación pero, de acuerdo con lo que informa Wilcken (tres años después) ese establecimiento, ya a cargo del maestro Rodolfo Luder, contaba con ocho libros en español. No sería extraño inferir que los materiales existentes en las escuelas hayan sido propiedad de los maestros y, por ello, llegaran y se fueran de los establecimientos al ritmo de la rotación de quienes oficiaban como docentes. Esa hipótesis podría explicar también la situación de la escuela católica, que estaba a cargo de Bernardo Risse al momento del relevamiento. Risse había nacido en el año 1838 en Westfalia (Alemania). Durante su estancia en las colonias de Santa Fe, vivió en Esperanza y San Jerónimo, participando de la actividad política y social de esas localidades. Había cursado estudios secundarios en Alemania y dominaba el alemán, el francés y el español, situación que lo ubicó favorablemente en el desempeño de varios cargos (Russi 2005). Fue secretario del Concejo Municipal de Esperanza —el más joven en ocupar ese cargo, con 26 años—, juez de paz en San Jerónimo y maestro en ambas colonias. Hay registros (que he consignado en el capítulo 2) que dan cuenta de la pericia de Risse en la escritura en idioma español, al punto de que en su cargo de Juez de Paz escribía cartas y peticiones en esa lengua, a pedido de otros colonos (AGPSF, T25, F40). A su vez, durante el año 1866, mientras se desempeñaba en el juzgado de paz de San Jerónimo, había en esa colonia una única escuela, particular, atendida por el maestro José Eggel en idioma alemán y sostenida por los padres de familia. En ese establecimiento, Risse daba clases gratuitas de español (AGPSF, T29, F136). Se trataba, en suma, de una persona interesada por la educación en general, y por la difusión del español en las colonias, lo que podría hacer suponer que se sirviera de textos en esa lengua para dar las clases.

Con todo, si, tal como detalla Wilcken, los libros de las escuelas católica y protestante eran exactamente los mismos ocho textos, también podría ensayarse otra hipótesis que tuviera que ver con algún tipo de gestión de la municipalidad de Esperanza ante el gobierno provincial o nacional. Esa situación explicaría la coincidencia en relación al idéntico stock de materiales y señalaría una cierta voluntad por parte de las instituciones estatales por introducir la enseñanza en español en las escuelas de las colonias. De cualquier modo, sea cual sea la manera en que

los libros llegaron a las escuelas, se sabe que había una coexistencia de intereses en ese ámbito: por un lado, una demanda de libros en alemán y francés de (al menos una parte de) la población de Esperanza; por otro lado, una intención política del gobierno provincial por centralizar las decisiones en materia de selección y distribución de libros; y, finalmente, una realidad que no se condecía con ninguna de las dos voluntades anteriores.

### **5.3. Sobre los libros destinados a la enseñanza de la lengua española**

Como he adelantado, los libros destinados a la enseñanza de la lengua española que, de acuerdo con las fuentes consultadas, circulaban en las escuelas de Esperanza son: el *Método de lectura gradual* de Domingo F. Sarmiento, la *Gramática castellana* de Andrés Bello, *Anagnosia* de Marcos Sastre y el *Método razonado para enseñar a leer y escribir simultáneamente* de Isidro Aliau. A excepción del Método de Aliau que, se presume, corresponde a su primera edición del año 1878, para el resto no es posible determinar exactamente qué edición de cada una de las obras era la que se usaba. Si bien no puede afirmarse que todos estuvieran al mismo tiempo en las mismas aulas, resulta notable la variedad de materiales destinados a la enseñanza de la lengua, frente al resto de los ramos de enseñanza, que apenas contaban con un solo libro (o dos, en el caso de Historia). Es que, tal como subrayan Cucuzza y Pineau (2018), la alfabetización constituyó el centro del curriculum de los sistemas educativos de fines del siglo XIX y, en ese sentido, la escuela y su organización estuvieron diseñadas al servicio de alcanzar ese objetivo primordial. Resulta comprensible, entonces, la permanente preocupación por dotar a las aulas de instrumentos destinados a alfabetizar, en detrimento de materiales orientados a otro tipo de saberes.

En relación con el contexto histórico de su publicación y posterior circulación, puede decirse que los cuatro materiales se inscriben en polémicas propias de su época. En primer lugar, se destaca la preocupación por el método: cuál es el mejor método para alfabetizar de manera rápida, efectiva y “republicana”, esto es, despegada de las cartillas y catecismos propios del período colonial que apenas constituían una memorización de rezos. Las querellas por el método deben ser leídas en línea con la voluntad por instaurar un *ethos pedagógico*: a través

de la publicación de métodos, sus autores construyen la propia imagen de maestros-intelectuales-pedagogos competentes que saben qué hay que hacer y cómo hacerlo, y sus obras se inscriben en una serie de otras publicaciones que contribuyen a afianzar ese posicionamiento. En segundo lugar, otra de las polémicas características de la época está vinculada a la ortografía del español, asunto que ya se ha abordado en el capítulo 3. Como señalaré a continuación, se trata de un problema que atañe de manera directa a Sarmiento, Bello y Aliau, en la medida en que los tres elaboraron sus propios proyectos reformistas, con distinto grado de alcance y aplicación.

### **5.3.1. El problema de la ortografía**

Si hay algo que vincula a los autores de las obras destinadas a la enseñanza de la lengua española que circularon en Esperanza es justamente su preocupación por la ortografía. Se trata, en efecto, de una de las querellas centrales que en materia lingüística marcaron la conformación de los nuevos Estados nacionales en Iberoamérica (Cf. Arnoux 2006, 2008, Lagares 2018, Villa 2010). La voluntad estandarizadora y codificadora que impregnó los diversos ámbitos de la vida social y política en los nuevos espacios soberanos, llevó también a un intento por reformar la ortografía de la lengua heredada, en el marco de una aspiración por construir una “lengua nacional” y por simplificar la expresión escrita a los fines de democratizar el acceso a la alfabetización. Si bien no se analizarán aquí las obras que estos autores produjeron en torno a la ortografía, su enseñanza o su reforma, sí conviene hacer referencia a sus publicaciones en la medida en que se constituyen como emergentes del discurso social de la época.<sup>12</sup>

Probablemente, los nombres más sobresalientes en términos de polémicas ortográficas sean los de Andrés Bello y Domingo F. Sarmiento. Sin embargo, es importante hacer menciones a Sastre y Aliau, quienes también tuvieron intervención en la materia. Marcos Sastre (1808-

---

<sup>12</sup> En el marco del Análisis del Discurso, Marc Angenot utiliza la expresión *discurso social* para dar cuenta del carácter colectivo de las manifestaciones discursivas individuales. Parte de la idea de que los discursos producidos en una sociedad en un momento determinado están recorridos por líneas de sentido comunes que configuran una manera específica de ver el mundo: las reglas de lo decible, de lo aceptable discursivamente en un momento determinado en el marco de cierta sociedad. En esa línea, sostiene Angenot, “hablar de discurso social es abordar los discursos como hechos sociales y, a partir de allí, como hechos históricos” (2010: 23).

1887), autor de *Anagnosia* (1849), escribió también otras obras destinadas al uso escolar. En algunos casos, se trata de obras de corte organizativo orientadas a sistematizar la administración de las instituciones escolares. En otros casos, son textos destinados específicamente al aula, ya sea para el uso de los maestros o bien para los alumnos y su aprendizaje (Bustamante Vismara 2020). En ese marco, produjo obras para la enseñanza de la lengua española, entre las que destacamos *Ortografía completa* (1854) y *Lecciones de Gramática Castellana* (1857), esta última con aprobación oficial del Departamento de Escuelas de Buenos Aires, por entonces a cargo de Sarmiento (Arnoux 2015). La portada de su *Ortografía completa* (Buenos Aires, Imprenta de la Revista, 1855), una obra escrita a modo de catecismo, incluye una cita extraída de la *Memoria sobre ortografía americana*, publicada algunos años antes por Sarmiento: “Las reglas de la ortografía o el arte de escribir con propiedad debe estar basado en principios que puedan ponerse al alcance del mayor número”. Sastre rescataba, en ese intertexto, la impronta democratizante de los intentos reformistas sarmientinos.

Las propuestas de reformas ortográficas de Bello y Sarmiento son bien conocidas (Arnoux 2006, 2008, Velleman 2004, Villa 2010 y otros), por lo que haremos aquí solo una breve referencia. De manera muy temprana, el intelectual venezolano Andrés Bello se manifestó a favor de simplificar la ortografía del español de América, cuando se encontraba residiendo en Londres hacia 1823. Allí, a través de una publicación que realizó junto a su colega colombiano Juan García Del Río, señalaba la necesidad de apelar a una ortografía simple y adecuada a la pronunciación de los americanos, como recurso privilegiado para el fomento de la lectura en este continente. Algunas décadas más tarde, radicado en Chile y en su cargo de Rector de la Universidad de Chile, alienta a Sarmiento, por entonces director de la recientemente creada Escuela Normal de Santiago, a elaborar la mencionada *Memoria sobre ortografía americana*, en 1843. Allí, Sarmiento expone los argumentos que le permiten sostener la necesidad de reformar la ortografía del español de Chile como un doble gesto: de simplificación, orientada a acelerar el proceso de alfabetización de las masas, y de reafirmación de la soberanía lingüística en rechazo a la tutela de la Real Academia Española. Finalmente, luego de ser evaluada por una comisión creada por Bello a tal efecto, la reforma fue introducida pero con algunas variantes menos rupturistas que la alejaron de la propuesta sarmientina y la alinearon



más bien con los postulados iniciales que Bello y García del Río habían efectuado algunas décadas atrás.

La propuesta reformista de Aliau es, quizás, la más desconocida. En 1882, con motivo de celebrarse el Primer Congreso Pedagógico en la ciudad de Buenos Aires, Isidro Aliau y Estanislao Zeballos fueron designados por el gobierno de Santa Fe como delegados provinciales. El Congreso tenía como propósito central reunir a intelectuales, pedagogos y maestros, junto a representantes de las distintas provincias del país e incluso referentes extranjeros, para debatir las problemáticas centrales en materia educativa, y elaborar conclusiones que sirvieran como base para la sanción de una ley nacional de educación. Aliau propuso disertar sobre tres puntos: a) la necesidad de una reforma ortográfica; b) la cultura social en la escuela primaria; y c) los procedimientos más eficaces para enseñar a viva voz y sin texto algunos ramos elementales. Luego de preparadas las correspondientes disertaciones, la comisión organizadora del Congreso solo le permitió disertar sobre el segundo punto. Sin embargo, su propuesta de reforma ortográfica fue explicada y presentada a través de una publicación editada ese mismo año, *Sobre la reforma de la ortografía actual*, que el autor hizo llegar al gobierno de Santa Fe junto al informe anual de 1882 acerca del estado de la educación en la provincia. Aliau comparte con Sarmiento dos grandes ejes de su propuesta: utilizar la pronunciación como único criterio para fijar la ortografía y rechazar la subordinación de la ortografía local a las normas peninsulares. La reforma estaba destinada, al igual que en Sarmiento y en Bello, a ampliar el alcance de la educación pública al simplificar la escritura y hacerla, de este modo, más accesible para las masas.<sup>13</sup>

En suma, lo que se quiere poner de manifiesto es el carácter histórico de la preocupación por la ortografía, que se lee como una clave para facilitar u obstruir el acceso a la alfabetización. El diálogo de estos autores a través de las querellas ortográficas sirve para señalar el interés que en todos ellos había por la extensión de la lectura y la escritura, en un contexto de construcción de un sistema educativo público. Pero, además, esta preocupación por la ortografía también debe ser leída, como en Lehmann (cfr. capítulo 3), en clave de

---

<sup>13</sup> Un análisis más detallado de la propuesta de reforma ortográfica de Isidro Aliau puede verse en Baretta (2021).

posicionamiento político. La discusión abierta que, desde la prensa, encabezó Sarmiento a propósito de su propuesta reformista ha sido interpretada, amén de su carácter de intervención pedagógica, como un modo de consolidar una imagen pública, en un momento en que el sanjuanino era todavía un actor relativamente marginal para la academia chilena (Arnoux 2006). De igual manera, el proyecto de reforma ortográfica de Aliau también fue leído en una clave similar (Baretta 2021), considerando la repercusión que una propuesta rupturista tendría entre los intelectuales de la época. Es decir que los debates lingüísticos, en general, y ortográficos, en particular, deben leerse como discursividades que al tiempo que postulan una serie de ideas en relación con el lenguaje, funcionan como auténticos lugares de enunciación orientados a construir voces autorizadas y legitimar el lugar social de los participantes.

### **5.3.2. El problema del método y la construcción del ethos pedagógico**

Hasta mediados del siglo XIX, en términos generales, la enseñanza de la lectura en Occidente se había llevado adelante siguiendo métodos muy elementales, con escaso nivel de comprensión por parte de los aprendices, que consistían, en la mayoría de los casos, en el aprendizaje memorístico de un cierto número de oraciones religiosas. Habían sido los procesos desatados por la Reforma protestante y la Contrarreforma católica lo que produjo un interés por parte de las iglesias en cultivar en sus fieles el aprendizaje de la lectura (Chartier 2004, Dussel y Caruso 1999). En el espacio colonial americano, si la lectura estaba reservada para un grupo selecto de la aristocracia blanca, eran aún menos quienes además aprendían a escribir. La escritura implicaba mayor tiempo de dedicación individual con cada aprendiz y requería una serie de instrumentos e insumos caros y de difícil acceso. Aprender a leer, en cambio, consistía en la memorización del abecedario que todos los alumnos podían corear de manera simultánea sin necesidad de demasiados enseres, más allá de algunas cartillas o silabarios, usualmente de bajo costo. Luego de eso, se avanzaba un poco más combinando algunas vocales y consonantes para memorizar sílabas (Braslavsky 2018, Cucuzza 2018, Mayorga 2010).

Sin embargo, luego de la caída de las monarquías y con el surgimiento de las nuevas repúblicas americanas, la educación del pueblo pasó a ocupar un lugar destacado entre los intereses de los

incipientes Estados. La necesidad política de extender la alfabetización de manera rápida y efectiva, sumada a la progresiva conformación de un nuevo campo del saber orientado a reflexionar sobre las prácticas pedagógicas, dieron lugar a una serie de discusiones acerca de cuál era “el mejor” método de enseñanza. A esto se agrega una creciente preocupación no solo por proponer un método cada vez más eficaz respecto de los existentes, sino también por construir, por parte de los autores de las múltiples propuestas, un ethos pedagógico, que al tiempo que sirviera de respaldo para su método, los posicionara favorablemente en la discusión pública (De Miguel 2018, Linares 2018).

Las obras de Marcos Sastre y de Domingo F. Sarmiento fueron publicadas casi al mismo tiempo y podrían ubicarse, metodológicamente, dentro de un mismo conjunto de materiales. Se trataba de propuestas que, si bien no se alejaban del todo del método memorístico utilizado en la etapa colonial, introducían la enseñanza de las letras según su fonética. *Anagnosia*, disponible en la “Escuela del Centro” de Esperanza en 1880 y a la venta para todos los maestros de la zona que quisieran y pudieran adquirirlo, fue publicado por primera vez en Buenos Aires en el año 1849. En términos pedagógicos, *Anagnosia* se propone, a partir de tres máximas negativas, discutir los métodos utilizados hasta el momento: “no empezar con el abecedario”, “no deletrear ni nombrar las consonantes”, “no pasar de una lección mientras no esté bien sabida”. En ese sentido, lo innovador consiste en no empezar con el aprendizaje del abecedario (como solía hacerse hasta ese momento a través de las cartillas y silabarios) sino introducir sucesivamente las letras según las dificultades que el autor suponía que tenían en su relación con los sonidos.

Por su parte, el *Método de lectura gradual*, de Sarmiento, que circulaba en las escuelas católica y protestante de Esperanza hacia 1872, fue publicado por primera vez en 1845 en Chile e inmediatamente adoptado para la enseñanza en los establecimientos públicos de ese país (Mayorga 2010). No hay precisiones en cuanto al momento en que la obra ingresó a la Argentina, aunque se sabe que la primera edición local es del año 1870 a cargo de la editorial Coni (Stuardo 1949). Al igual que *Anagnosia*, la obra de Sarmiento también se presentaba, a partir de enunciados negativos, como una superación de los métodos que venían utilizándose hasta el momento: “no se enseñará *eme*, sino *me*”.

Si bien el método seguido por Sastre y Sarmiento constituyó un cambio respecto a las cartillas y silabarios usados durante la colonia, una de los principales rasgos que suelen señalarse es que mantiene la base memorística de los antiguos métodos (Cfr. Braslavsky 2018). Sin embargo, es necesario advertir que el público destinatario de estos aprendizajes provenía, fundamentalmente, de comunidades en las cuales la oralidad y la memoria jugaban un papel preponderante. Desde ese escenario, Mayorga (2010) observa que, en la propuesta sarmientina, el papel ocupado por la memoria era de vital importancia, pero su utilización metodológica tenía como fin configurar una pedagogía que la erradicara definitivamente del proceso de enseñanza de la lectura. La mnemotecnia sólo cobraba sentido subordinándose al servicio de la inducción: la irrupción de la palabra escrita en las mentes predominantemente orales de los niños se operacionalizaba apoyada directamente por la misma capacidad que se buscaba neutralizar dentro del proceso lector.<sup>14</sup>

### **5.3.3. El Método de Isidro Aliau**

El *Método razonado para enseñar a leer y escribir simultáneamente*, de Isidro Aliau, fue publicado por primera vez en 1878 luego de que el gobierno de Santa Fe lo mandara a examinar a fines de 1877, tal como he adelantado. Su obra, publicada algunas décadas más tarde que *Anagnosia* y el *Método de lectura gradual*, se ubica entre los métodos que se instalaron con fuerza hacia 1880, que proponían dos innovaciones centrales: la enseñanza simultánea de la lectura y la escritura, y la utilización de una palabra o frase como unidad de sentido inicial que luego se descompone en unidades menores (sílabas y letras). Tal como en las obras de Sastre y Sarmiento, en la publicación de Aliau pueden identificarse las huellas que la inscriben dentro de la “polémica por el método”. El título completo dice: “Método razonado para enseñar a leer y escribir simultáneamente *con más facilidad y perfección que por otros métodos*” y en el prólogo se aclara que “el discípulo aprende a leer con facilidad y perfección sin que se

---

<sup>14</sup> No me explicaré en el análisis específico de los métodos de Sarmiento y Sastre porque ya han sido abordados ampliamente en otras investigaciones. Pueden verse al respecto Arnoux (2013), Braslavsky (2018), Cucuzza (2018), Mayorga (2010).

sacrifique la ortografía o el buen sentido *como sucede en casi todos los métodos conocidos*” (pág. 4).<sup>15</sup>

Además, otro rasgo notable de la obra es que fue producida por un maestro diplomado, lo cual no constituía un dato menor en la Argentina de la época: las escuelas normales eran aún incipientes, con lo cual los maestros que contaban con título habilitante eran escasos, y los métodos que se empleaban en ese momento no habían sido concebidos por profesionales con titulación específica en la materia. En ese sentido, buscando reforzar la construcción de un *ethos* de pedagogo competente, la portada del libro señala a continuación del nombre del autor: “Isidro Aliau. Profesor de Instrucción Primaria Superior, graduado en la Escuela Normal de Barcelona e Inspector General de Escuelas de la Provincia de Santa Fe”.

Otra particularidad de la obra de Aliau es que fue concebida considerando uno de los principales problemas que, en su calidad de inspector de colonias, el autor había advertido en la campaña santafesina: la presencia de personas sin formación pedagógica desempeñando funciones educativas y la necesidad de que maestros extranjeros enseñaran el español aún sin dominarlo. Entre las principales preocupaciones de Aliau estaba la de formar maestros argentinos que pudieran, entre otras cosas, enseñar el “idioma nacional” en comunidades cultural y lingüísticamente diversas (ver cita N° 15 en el capítulo anterior). Sin embargo, considerando que los resultados de la futura formación de maestros normales en escuelas aún inexistentes llevarían demasiado tiempo, trabajó para tratar de paliar esas carencias con otro tipo de recursos. Elaboró el *Método razonado para enseñar a leer y escribir simultáneamente* y, luego de publicado, se dedicó a recorrer la provincia dictando conferencias pedagógicas a los docentes que se desempeñaban en las escuelas primarias y distribuyendo el material para que fuera usado en la alfabetización de los niños. A Esperanza viajó en junio de 1879 (ECDO 14/06/1879, p. 3).

En el prólogo pueden verse las huellas del propósito pragmático de la obra (alfabetizar rápidamente en español) contando con un plantel de maestros deficiente cuantitativa y cualitativamente: “Este método, fundado en la práctica y en la observación del de Jacotot, pone

---

<sup>15</sup> El destacado me pertenece.

al discípulo en aptitud de aprender *por sí solo* toda clase de sílabas sin necesidad de que el maestro las pronuncie antes” (p. 4). Joseph Jacotot, en quien dice apoyarse Aliau, fue un pedagogo francés nacido en Dijon en 1770. Con la restauración monárquica producida luego de la Revolución Francesa, Jacotot —ya siendo profesor de Literatura clásica—, se exilió en Bélgica y continuó trabajando en la universidad de Lovaina. Allí se enfrentó a la dificultad de trabajar con estudiantes que solo hablaban flamenco (lengua que él no dominaba) y desconocían el francés. En esas circunstancias, resolvió utilizar una edición bilingüe del *Télémaque* de Fenelón.<sup>16</sup> Mediante un intérprete, encargó a los alumnos que aprendieran de memoria el texto francés y lo fueran comprendiendo mediante la traducción. Al cabo de unas pocas semanas, según el autor, comprendían la ortografía y escribían el francés con fluidez y sin dificultades. Esa experiencia lo motivó a reflexionar en torno a la capacidad de los discípulos para aprender, incluso a costa de un “maestro ignorante”.<sup>17</sup>

En términos metodológicos, la técnica empleada por Jacotot consistía en tres partes: mnemónica, analítica y sintética. En la primera se confía a la memoria el texto partiendo de una oración (“Calypso ne pouvait se consoler du départ d’Ulysse”, en el caso del *Télémaque*), en la segunda se obliga al discípulo a reflexionar y distinguir él mismo las voces y las relaciones que unen las ideas, y en la tercera se hace componer redacciones al alumno sobre distintos temas con los materiales que ha encontrado en las dos primeras (Laudo Castillo 2013). En el mismo sentido, Aliau inicia sus lecciones a partir de la cláusula “Mañana beberé agua de perifollo y comeré chuleta sazónada” (ver imagen “Lección primera”). Esta frase debe ser memorizada para posteriormente avanzar sobre la identificación de la cantidad de palabras, su orden y la entonación que debe darse a la frase. Finalmente, se pasa a la descomposición en sílabas y letras que se recombinarán con otras y formarán nuevas palabras. En última instancia, solo cuando los alumnos sepan leer, se enseñará el abecedario.

---

<sup>16</sup> *Les aventures de Télémaque* fue una obra publicada por primera vez en 1699. Fue escrita por François de Salignac de La Mothe-Fénelon (1651-1715) como material pedagógico destinado a la instrucción de uno de sus discípulos, nieto de Luis XIV. La obra narra las aventuras de Telémaco, hijo del Ulises de Homero. El *Télémaque* tuvo amplia repercusión, fue traducido a varias lenguas en las décadas siguientes, y se utilizó como material pedagógico y de lectura infantil durante mucho tiempo.

<sup>17</sup> Acerca de las ideas pedagógicas de Joseph Jacotot, más allá de su experiencia en enseñanza de la lengua francesa, véanse Dussel (2003) y Laudo Castillo (2013).

LECCION PRIMERA

**mañana (1)**  
**beberé**  
**agua de perifollo**  
**y comeré**  
**chuleta sazonada.**  
**ma-ña-na be-be-ré**  
**a-gua- de pe-ri-fo-llo**  
**y co-me-ré**  
**chu-le-ta sazo-na-da.**

(1) En estas dos proposiciones que forman la Clave están incluidas las vocales y las consonantes menos *v, j, h, q, k, x*, cuyos sonidos omófonos se encuentran en *be, ge, ca*, y el

**Lección primera.** Extraído del *Método razonado para enseñar a leer y escribir simultáneamente* de Isidro Aliau (1884 [1878]).

El método de Aliau otorga un espacio preponderante a la entonación en la lectura “en vista de los defectos de articulación y pronunciación que se notan en los niños que salen de las escuelas” (p. 4). Considerando, como he señalado, el problema de la falta de maestros capacitados, o bien desconocedores del español y sus dicciones, en el prólogo de su obra dedica un extenso párrafo con advertencias a los maestros, acerca de cuándo y cómo deben hacerse las inflexiones de la voz frente a los diferentes signos de puntuación (interrogativos, exclamativos, paréntesis, etc.), “suponiendo que algunos maestros ignoren las cadencias que deben hacerse en las pausas” (p. 4).

Con todo, hay un aspecto de la obra de Aliau que coincide con las propuestas de Sastre y Sarmiento: la presencia de máximas religiosas en las lecciones de lectura:

Si si gues a Je sus se rás di cho so. A ma a to dos, co mo je sus nos a ma. (*Anagnosia*, libro segundo, p. 37).

Con-fiad en la mi-se-ri-cor-dia de Dios. De Dios vie-ne el bien i de las a-be-jas la miel (*Método* de Sarmiento, p. 25).

Des-pues de re-zar el Cre-do duer-mo tran-qui-lo (*Método* de Aliau, p. 46).

Usualmente, cuando se analiza el período de conformación del SIPCE (Sistema de Instrucción Pública Centralizado), el componente religioso está en tensión con la impronta laica que la elite liberal de fines del siglo XIX buscó imponer en la educación argentina (Puiggrós 1990). Sin embargo, no hay que perder de vista que, incluso ya avanzada la segunda mitad del siglo XIX, la presencia de la religión (cristiana) en la enseñanza pública no era leída en clave necesariamente polémica ni como algo que debía ser extirpado de las aulas argentinas, discusión que sí se daría más hacia el final de siglo, sobre todo con la sanción de la Ley 1420 (Cfr. Puiggrós 2018, Tedesco y Zacarías 2011, Torrendell 2011). A diferencia de algunos argumentos que, como se ha observado en el capítulo anterior, se apoyaban en premisas que ubicaban a la escuela como apéndice de la iglesia, en Aliau se destaca una impronta claramente moderna en términos pedagógicos que, así como en Sarmiento, puede convivir con la



enseñanza religiosa.<sup>18</sup> La escuela es, para él, una institución al servicio del Estado y sus maestros son funcionarios que deben responder a los intereses educativos que ese Estado defina.

En suma, el *Método* de Aliau puede ser leído en dos planos. Por un lado, en tanto instrumento lingüístico-pedagógico hijo de su tiempo que recoge las discusiones en boga en el campo educativo —el método más adecuado para alfabetizar— y la problemática demográfica de la provincia, esto es, la acelerada multiplicación de colonias con niños no hispanoparlantes y maestros escasamente calificados, situación que requería un marco de organización en términos educativos. Pero, por otro lado, el *Método* es también un lugar de enunciación para Aliau: una discursividad que le permite presentar sus credenciales profesionales y políticas, al tiempo que lo introduce en el debate público.

#### **5.4. Representar las prácticas letradas: *sensibilizar* y enseñar a enseñar**

El 5 de mayo de 1879, la municipalidad de Esperanza sancionó el *Reglamento de Escuelas Municipales para la Colonia Esperanza*, destinado a regir los establecimientos públicos elementales y superiores, de varones y de niñas, que funcionaran en esa localidad. Pocos días después de su sanción, el Reglamento fue publicado en *El Colono del Oeste* por entregas, a lo largo de varias ediciones. El texto de la norma se compone de 57 artículos, organizados en 8 capítulos: Capítulo 1 (no tiene título, pero está destinado a describir los ramos de enseñanza para las escuelas elementales y las superiores); Capítulo 2: *Local y enseres*; Capítulo 3: *Matrículas, días de enseñanza y régimen de la Escuela*; Capítulo 4: *Premios y castigos*;

---

<sup>18</sup> Tedesco y Zacarías observan, a propósito de las ideas pedagógicas que Sarmiento expone en *Educación Popular* (1849): "Es interesante constatar que Sarmiento no considera los debates acerca de aquellos contenidos de carácter más ideológico, como el tema del laicismo, que algunos años después en el debate de la ley 1.420 se volverá un tema central. Al contrario, es posible afirmar que, en forma transversal a lo largo de todo el texto de *Educación popular*, se le otorga gran importancia a la formación moral que también incluye la formación religiosa." (2011: 18). Sobre el lugar de la religión en las ideas pedagógicas de Sarmiento, también puede verse Puiggrós (2018).

Capítulo 5: *Instrucción moral*; Capítulo 6: *Enseñanza [ilegible] general*; Capítulo 7: *Organización, orden y disciplina de las Escuelas*; Capítulo 8: *Exámenes*.<sup>19</sup>

El Reglamento constituye un instrumento de triple propósito. En primer lugar, se trata de un documento que busca organizar y regular el sistema educativo de la colonia: ramos de enseñanza, evaluaciones, ciclos lectivos, burocracia, etc. En segundo lugar, el Reglamento se impone como discurso pedagógico-didáctico: indica detalladamente cómo debe enseñarse a leer y a escribir, mediante qué actividades, en qué orden, con qué materiales y hasta qué días de la semana. En ese sentido, el reglamento debe leerse en línea con los demás textos destinados a la enseñanza de la alfabetización, particularmente el de Isidro Aliau: se inscribe, junto a esa obra, en la preocupación por el método de enseñanza y en la necesidad de proveer pautas pedagógicas a quienes hacían las veces de maestros, usualmente sin formación específica.

En tercer lugar, se trata de una norma que, como veremos, construye un deber ser asociado a la lectura y a la escritura, fuertemente ligado a la formación de una *sensibilidad moderna* (Pineau 2014). Se trata, a través de pautas alfabetizadoras, no solo de marcar las formas correctas e incorrectas de llevar a cabo las prácticas letradas sino, sobre todo, de infundir una estética escolar moderna. Leer y escribir es, en el discurso del Reglamento, hacer un uso eficaz y productivo del tiempo escolar, respetar un método y un orden fijados por la autoridad y adoptar pautas de higiene y recato. Analizaremos específicamente cada uno de estos ejes.

Administrar eficazmente el tiempo es una constante en el Reglamento de Escuelas de Esperanza. El artículo 19 indica:

Art. 19º: El maestro explicará a cada grupo o sección las respectivas lecciones del día siguiente; y si estas no son de lectura, procurará llamar la atención de los niños, cambiando palabras, frases, entonaciones e inflexiones de voz en las pausas, para que los mismos niños le corrijan y conseguirá educar e instruir a la vez cual prescribe la pedagogía en todo ramo de enseñanza.

---

<sup>19</sup> El Reglamento al que hemos tenido acceso es el que fue publicado en *El Colono del Oeste*, durante los días posteriores a su sanción. Algunas zonas del archivo, por su estado de conservación, presentan manchas o roturas que dificultan la legibilidad de los textos.

En este artículo se observan dos de los ejes que he mencionado anteriormente. En primer lugar, se ocupa de explicar al docente de qué manera debe llevar adelante la clase y cuál es la mejor manera de dirigirse a los niños cuando se les indican tareas o actividades, lo que da cuenta del perfil marcadamente orientador que el Reglamento tiene sobre el quehacer docente. En segundo lugar, se construye una directiva orientada a “hacer rendir el tiempo”, esto es, no desaprovechar ninguna oportunidad para enseñar fonética, sintaxis o expresión oral, aún si se está trabajando sobre otro ramo de enseñanza. En ese mismo sentido, otros artículos observan:

Art. 44º: Aunque el maestro esté ocupado en una sección, deben los demás niños ocuparse en sus respectivas tareas, de modo que ninguno esté jamás ocioso.

Art. 46: Los cambios de clase a clase se harán por medio de movimientos ordenados y a compás cantando de oído oraciones dedicadas a la Divinidad, a la virtud, a la patria o el abecedario, silabeo, el deletreo, las tablas, etc.

El tiempo de ocio es visto como improductivo o dañino para la formación de los alumnos y, en ese sentido, los cambios de clase no deben desaprovecharse ya que constituyen un momento propicio para continuar enseñando canto, religión, matemática o lengua. El orden y la productividad formaban parte de la nueva estética escolar que las elites dirigentes buscaron infundir en el proceso “civilizatorio”: se trataba, en efecto, de instalar nuevas sensibilidades en los futuros ciudadanos y trabajadores:

Art. 17º: Siguiendo el horario, los niños serán llamados por sección, debiendo levantarse de sus asientos en tiempos sucesivos, y salir y marchar al compás, uno después de otro hasta colocarse en forma de semicírculo en los puntos designados para las lecciones; después de concluidas estas volverán a sus respectivos asientos, en el mismo orden.

En el artículo 17 se destaca el interés puesto en el orden y en el control de los tiempos. Las actividades y su estética aparecen consignadas en el Reglamento de Escuelas con un nivel de detalle visual que nuevamente pone el acento en la escolarización de las sensibilidades: es importante, en ese sentido, que los niños incorporen un compás en sus movimientos corporales,

una dimensión espacial y un acatamiento de las jerarquías. Pineau (2014) incluye, dentro de ese abanico de elementos que conforman la nueva sensibilidad, al componente higienista.<sup>20</sup> Hay, en ese sentido, una presencia marcada del interés por la higiene en el Reglamento de Escuelas de Esperanza, que se irradia sobre diversos órdenes. El caso más evidente está en la preocupación por el orden y la limpieza corporal de los alumnos: “Art. 16º: Procúrese que los niños se presenten limpios y peinados y no se admitan los que estén afectados de enfermedades contagiosas.” Sin embargo, también hay reiteradas prescripciones higiénicas acerca de cómo deben ser los edificios y el mobiliario de las escuelas:

Art. 4º: Las Escuelas se establecerán en paraje conveniente, y el local de las clases deberán reunir las condiciones de higiénicas de ventilación y luz, y de capacidad proporcionada al número de educandos.

Art. 5º: (...) Las mesas de los niños, que deberán ser construidas conforme a los modelos más perfectos y según lo indicare la Municipalidad. (...) Un armario y perchas de modo que pueda observarse la máxima de que haya lugar para cada cosa, y que cada cosa esté en su lugar.

Se observa, en esas prescripciones, una preocupación por infundir valores ligados a la higiene en términos de limpieza corporal y espacial, estrictamente, pero también una plena conciencia del valor simbólico y pedagógico del diseño del entorno escolar. En efecto, tal como sostiene Barbieri (2014), “la estética de la vida cotidiana” —la arquitectura escolar, el diseño interior de sus espacios, el mobiliario— ocupó un lugar central en la instalación de la nueva sensibilidad moderna. Se trataba, fundamentalmente, de separar y distinguir al edificio escolar de cualquier otro: al menos en la letra del Reglamento, la escuela de Esperanza ya no sería una vivienda familiar, ni tampoco el templo, la pieza del cura o una habitación en la vivienda del juez de

---

<sup>20</sup> La preocupación por la higiene y la sanidad escolar se inscriben precisamente en el *higienismo*, una corriente que tuvo su origen en Francia hacia mediados del siglo XIX y se constituyó como una matriz regulatoria para, entre otras cosas, el diseño y la organización de los edificios escolares y de los aspectos concernientes a la educación. Originalmente, tuvo como objetivo principal el control de la salud física y moral de la población, a partir de los parámetros que brindaba la medicina científica en oposición a las formas alternativas de curar. En la Argentina, las epidemias de fiebre amarilla de 1858 y 1871 hicieron que el tema higiénico se convirtiera en una preocupación pública tanto en el plano académico como en la función pública: en 1871 se creó el Departamento Nacional de Higiene y, en el plano educativo, la Ley Escolar 1420 de 1884 estipuló, entre las atribuciones y obligaciones de las escuelas, la inspección higiénica de edificios y alumnos (Ramacciotti 2019).

paz. Existe, en ese sentido, una clara voluntad política por instituir la escuela no solo en términos edilicios sino también simbólicos.

La importancia dada al diseño de los pupitres está en línea con la necesidad de que los estudiantes adopten una postura cómoda y saludable para realizar las actividades escolares de manera eficaz. Dentro de esas actividades, como hemos señalado, la lectura y la escritura ocupaban un lugar central que no quedaba por fuera de las preocupaciones higienistas:

Art. 32º: Siendo la escritura una combinación de rectas y curvas, los preliminares de esta enseñanza se encontrarán en la geometría, en los ejercicios caligráficos se observará las diferencias y semejanzas de toda clase de caracteres, empezándose por el romano o de imprenta, el cual deberá simultanearse con el inglés. En la escritura, sea en pizarra o en [ilegible] rejirá individualmente, [ilegible] medio de la pizarra mural con el objetivo de que los niños adquieran una forma de letra igual, limpia y agradable a la vista sin especiales adornos, a fin de que puedan escribir con soltura y a prisa lo que se les dictare.

La caligrafía debía ser “limpia”, ante todo, porque entre otras cosas garantizaba una escritura veloz. Como ya señalamos, la escuela, en general, y la alfabetización, en particular, estaban pensadas para la formación de los futuros ciudadanos y trabajadores que deberían incorporarse como miembros productivos y capaces en las nuevas sociedades. En ese sentido, el artículo 34 reforzaba la orientación productiva de la alfabetización: “El dictado de los jueves consistirá en escritos sencillos y cortos, relativos al trato común y al ramo administrativo, económico, judicial y de comercio”.

A su vez, como se lee al inicio del artículo 32, una de las preocupaciones centrales estaba puesta en la manera en que debía enseñarse a leer y a escribir. Como ya se ha señalado, el problema del método constituía, sobre todo durante el último tercio del siglo XIX, un factor clave en las discusiones pedagógicas relacionadas, fundamentalmente, con la alfabetización. En el espacio de las colonias, esa discusión se veía atravesada, además, por el problema de la falta de maestros con formación específica, lo que hacía que este reglamento se propusiera, entre otras

cosas, enseñar a enseñar. La siguiente serie de artículos da cuenta de ese perfil marcadamente didáctico del reglamento:

Art. 30º: Siendo más fácil trazar letras y escribir sílabas y palabras, que aprender a leer, precederá a la lectura el trazado de formas, y se establecerá la enseñanza simultánea del lenguaje escrito y del lenguaje oral.

Art. 31º: En la lectura deberán los maestros enseñar la teoría y la práctica de la buena pronunciación, los énfasis, las inflexiones de voz, y la entonación correspondiente, para que los niños entiendan lo que leen, sepan lo que dicen y den la debida expresión a los distintos generos de estilo.

Art. 33º: Para la perfección de la ortografía y la práctica del análisis lógico, hágase escribir al dictado los sábados, y ejercítese a los niños más atrasados en frases incorrectas, y a los más adelantados en trozos de poesías para que los lunes presten su respectivo dictado en frase correcta y en sintaxis regular y en prosa. Estos ejercicios se harán escribir a prisa atendiendo a su ortografía y sintaxis, y los martes con la pausa requerida atendiendo a las perfecciones caligráficas.

Estos artículos están específicamente destinados a indicar a los maestros de qué modo enseñar lectura y escritura, observaciones que no se realizan (ni siquiera superficialmente) para otros ramos de enseñanza incluidos en el currículum: cálculo, música, geografía, ciencias naturales, etc. Es que, así como se ha señalado a propósito de la desigual cantidad de libros destinados a la alfabetización en relación con los de otras materias, estas prescripciones didácticas refuerzan la idea de que la enseñanza de la lengua ocupaba, en las escuelas de fines del siglo XIX, un lugar preponderante. A su vez, es necesario recordar lo crítico que era el aspecto pedagógico en el espacio de las colonias: en muchos casos, quienes enseñaban eran sacerdotes, jueces o algún colono con un nivel de escolarización más alto que el resto. Por eso, el componente didáctico del Reglamento de Escuelas, sobre todo en lo que concierne a la enseñanza de la lectura y la escritura, adquiere tanta centralidad.

Por otro lado, es necesario señalar la relación dialógica que hay entre el reglamento y el Método de Aliau. En efecto, la letra de los recién citados artículos 30 y 32 son una reformulación levementemente alterada de algunos párrafos del prólogo de Aliau:

Siendo la escritura una combinación de líneas rectas y curvas, y agradando tanto a los niños el trazado de formas, procédase enseñando primero los principios geométricos que deben aplicarse después a la formación de las letras. De este modo será simultánea, cual debe ser la enseñanza de escritura y lectura, y se conseguirá adelanto y perfección en todos los sentidos. (p. 5)

El Reglamento apela a dos indicaciones clave presentes en la obra de Aliau: el método adecuado para la enseñanza de la lectura y la escritura es el método simultáneo, y antes de comenzar a enseñar a escribir, el alumno debe ser entrenado en los trazos geométricos. En ese sentido, lo que se observa es no solo el hincapié en el perfil pedagógico del Reglamento sino también la observancia de las pautas brindadas por el Inspector de Escuelas.

Finalmente, es importante reparar en la impronta religiosa que el Reglamento inscribe en lo escolar. Al enumerar los ramos de enseñanza, el primero en mencionarse —incluso antes que “Lectura y Escritura”— es: “Religion y moral o deberes del hombre para con Dios, para con sus semejantes y para consigo mismo” (artículo 2). Del mismo modo, al detallar el mobiliario que debe existir en todas las aulas, el primer elemento de la lista es “La imagen de N.S.J.C.” [Nuestro Señor Jesucristo] (artículo 5). Además, hay tres artículos específicos que señalan el modo en que debe incorporarse la enseñanza religiosa:

Art. 14º: Antes de empezar y después de concluir los ejercicios se rezará una corta oración, procurándose que este acto no dejenere en rutina para lo cual el maestro la variará dando en el rezo ejemplo de devoción.

Art. 23º: En todos los ramos de enseñanza encontrará el maestro los medios de desarrollar el sentimiento moral y de disponer a los niños con el ejemplo y con sanos principios a cumplir con los deberes que tienen como individuos, como seres sociales y como cristianos.

Art. 24º: Para que la instrucción moral no se reduzca a máximas y prácticas que solo se dirijen a los sentidos, se procurará en todas las Escuelas enseñar la ciencia de la moral, para que los niños amen a Dios en verdad y al prójimo como a si mismo.

Las menciones religiosas que se incluyen en el reglamento son, en principio, válidas para católicos y para protestantes, principales comunidades religiosas que habitaban en Esperanza en ese momento. Esto permitiría inferir que se trata de un reglamento que es el producto de un acuerdo, considerando la histórica disputa religiosa en la colonia, que había provocado no pocos desacuerdos en relación con la escolaridad. Sin embargo, es importante señalar que, aun ocupando un lugar primordial dentro de los contenidos de enseñanza, la religión en este reglamento se circunscribe a eso: un contenido dentro de una lista donde hay también otros saberes, definidos por una institución del Estado (en este caso, el cuerpo municipal). Ya no se trata de pensar a la escolarización y a la religión como esferas indivisibles, situación que se observaba en buena parte de los argumentos analizados en el capítulo 4. En Esperanza, casi en los albores de la década de 1880, la escuela municipal se construye, al menos en el plano discursivo, como una institución pública destinada a la formación de futuros ciudadanos modernos, aunque uno de los ejes de esa formación sea la enseñanza religiosa.

## **Recapitulación**

Hacia la década de 1870, se observa una activa intervención reguladora y centralista por parte del Estado provincial y del Estado local (en el caso de Esperanza) en relación con las políticas de lectura escolar. En cuanto al proceso de selección, evaluación y distribución de libros escolares, el gobierno provincial dispone un circuito formal a tales fines. Si bien la participación del clero resulta casi central dentro de ese procedimiento, en tanto es llamado a evaluar los textos de enseñanza, se observa justamente una subordinación: es el Estado quien convoca a los miembros de la iglesia. No se trata de una confusión de autoridades en la cual el lugar social de la escuela aparece difuso: la escuela es considerada, sobre todo hacia el final del período, una institución del Estado, aunque la iglesia sea convocada a participar y tomar decisiones.

A su vez, se ha señalado la escasa correlación que esa voluntad política de control del texto escolar tenía en la práctica: las escuelas de la campaña rara vez contaban con materiales de lectura y, cuando los había (como es el caso de Esperanza), los libros existentes no



necesariamente respondían a lo que había sido dispuesto a nivel provincial. Nuevamente, así como se observó en el capítulo anterior, las decisiones de gestión en materia de políticas lingüísticas no significan, inexorablemente, un acatamiento en las prácticas efectivas. Lo que se observa, fundamentalmente en un contexto de inestabilidad y precariedad institucional y económica, es una disociación entre las valoraciones en relación a aquello que debía ser leído en las aulas, las decisiones políticas plausibles de ser tomadas y lo que los lectores y sus enseñantes concretamente hacían en aquello que se consideraba “la escuela”.

En relación con los libros existentes para la enseñanza de la lectura y la escritura, la diversidad de métodos de alfabetización (Sastre, Sarmiento, Aliau) permite ensayar algunas interpretaciones. En primer lugar, es importante señalar que la coexistencia de métodos y materiales de enseñanza da cuenta de un nivel de preponderancia otorgada a esta materia que no se advierte en otros campos del saber (geografía, cálculo, música) que carecen de libro o apenas cuentan con uno. Por otro lado, con respecto a la pedagogía de las prácticas letradas, se advierte que lo que representaba un conflicto en el campo intelectual-pedagógico no necesariamente era visto como tal dentro de las aulas: es posible que los maestros (o quienes hacían las veces de tales) echaran mano de los recursos que había disponibles sin cuestionar los métodos de enseñanza que estos representaban, o usaran simultáneamente dos materiales diferentes sin hallar en eso una contradicción en términos didácticos. A su vez, lo que a veces es leído como “etapas evolutivas” en los métodos de alfabetización no se plasma de manera directa en la efectiva circulación de libros: *Anagnosia* —publicado 1849, de fuerte base memorística y poco alejado de los métodos coloniales (Braslavsky 2018)— llega a Esperanza en 1880, cuando ya circulaban allí el *Método* de Aliau, sus conferencias pedagógicas y el Reglamento de Escuelas, todos ellos orientados a la enseñanza simultánea de la lectura y la escritura, y con fuerte impronta local en la medida en que se centraban, fundamentalmente, en *enseñar a enseñar*, considerando las condiciones de los maestros: en muchos casos desconocedores del español y sin formación docente.

Por otra parte, con respecto a la representación discursiva de las prácticas letradas, el Reglamento de Escuelas de Esperanza permite advertir una modelización de la lectura y la escritura embebida de rasgos modernos. Se trataba, como hemos señalado, de instaurar a partir

de la alfabetización una nueva sensibilidad que homogeneizara la estética escolar: habría, a partir de entonces, un modo correcto de sentarse a leer y a escribir, una manera adecuada y limpia de trazar las letras, y una oralidad embellecida y despojada de cadencias ajenas. La escuela sería, al menos en el plano discursivo, un espacio nuevo y separado del resto de la cotidianeidad familiar o religiosa, y el maestro sería sin dudas un funcionario: ya no se trata de alguien que enseña porque tiene buena voluntad sino que se incorpora a una institución del Estado y, en tanto tal, debe ceñirse a los intereses públicos. El capítulo siguiente analizará cómo ese perfil modernizador se proyectó también sobre la lectura más allá del entorno escolar.

## Capítulo 6

### Lectura y sociabilidad: la formación de lectores modernos

#### Introducción

Este capítulo está destinado a analizar la relación entre la lectura y la construcción de una ciudadanía moderna en el espacio de las colonias. En ese sentido, el foco estará puesto en comprender de qué modo la lectura, ya fuera del espacio escolar, se construyó como una herramienta clave para modernizar a la sociedad e introducir en ella pautas de civilidad.

En ese sentido, a continuación se introduce una breve reflexión acerca de la relación entre lectura, sociabilidad y normatividad hacia mediados del siglo XIX. Posteriormente, se brindará un cuadro descriptivo de las asociaciones culturales en general, y de las bibliotecas, en particular, que emergieron en el espacio de las colonias agrícolas. Luego, a partir de 6.3, avanzaremos sobre el análisis de las representaciones fuertemente normativas que *El Colono del Oeste* construyó sobre la lectura, representaciones que, como veremos, estuvieron orientadas a construir lectores modernos. En ese sentido, el periódico se ocupó de señalar cuáles son las lecturas adecuadas, quiénes deben leer qué cosas y en qué momento, y cuáles son los hábitos y rituales que los nuevos lectores deben incorporar para ingresar plenamente al universo letrado moderno.

## 6.1. Asociarse, leer y *aprender a leer* en la sociedad moderna

La segunda mitad del siglo XIX es escenario, como ya hemos observado, de dos transformaciones vertebrales para el problema de esta tesis: la ampliación del público letrado y la emergencia de un espíritu asociacionista que moldeó y aceleró la vida pública de los nuevos Estados (Cfr. Lyons 1998, 2016, Guerra y Lempérière 1998 y otros). Tal como observa Di Stefano (2002), el asociacionismo fue concebido como una herramienta fundamental para la construcción de esa sociedad que llamamos “moderna”. Hacia 1860, las antiguas asociaciones arraigadas al régimen colonial fueron dejando paso a las nuevas, basadas en la premisa de la igualdad de sus miembros y en el carácter libre y voluntario de sus vínculos. Es, observa el autor, a través de esas nuevas prácticas y modos de vincularse, como los antiguos súbditos se fueron acercando a la condición de ciudadanos.

Al florecimiento de esos espacios de encuentro público se debe sumar la circulación cada vez más extendida de los impresos: libros y periódicos fueron ganando espacio en la vida privada y pública de los nuevos ciudadanos que, de manera paralela, ingresaban con mayor o menor pericia al universo de lo letrado. En efecto, eran justamente las entidades asociativas, las bibliotecas y los periódicos de cada localidad un índice del grado de “civilización” de la sociedad argentina, que muchos utilizaron para construir la imagen de un Estado plenamente moderno en el escenario internacional (Alonso 2003).

En ese lugar se inscriben, por un lado, la creación de asociaciones culturales destinadas al fomento de la cultura letrada (salones, bibliotecas, etc.) y por otro, los discursos orientados a representar y regular el modo en que la nueva sociedad moderna debe incorporarse a la cultura escrita. Es que el “ingreso” a la modernidad no significaba solo contar con los espacios y los materiales: se consideraba necesario *enseñarle* a los nuevos lectores cómo debían leer y, en sentido más general, cómo habitar esos nuevos espacios que tenían sus propias normas de comportamiento. Así, pedagogizar las literacidades (Street y Street 2004) no significaba —exclusivamente— entrenar la lectura y la escritura en el marco de la escuela moderna, sino también establecer pautas de cómo debe ser entendida la lectura en un espacio público ampliado: en el marco de la formación de los Estados nacionales, el uso del lenguaje quedaría

asociado a una serie de normas de comportamiento orientadas a regular la participación pública y privada de los nuevos sujetos modernos (Arnoux 2017).

En ese contexto, este capítulo pone el foco en dos dimensiones de la política de lectura en el espacio de las colonias. Por un lado, se reconstruirán ciertas prácticas asociacionistas ligadas al orden de lo letrado, fundamentalmente a la fundación de bibliotecas populares en Esperanza y San Carlos. A partir de allí se pondrá el foco en el vínculo establecido entre la sociedad civil organizada y las instituciones del Estado nacional para llevar adelante estos proyectos. Por otro lado, el capítulo se ocupa de indagar en el modo en que la prensa periódica construyó una política de lectura, en la medida en que desde sus páginas se arrogó la potestad de *enseñar a leer* a los nuevos ciudadanos modernos. En ese sentido, se observará cómo —tanto desde el nivel discursivo como desde el orden material de su textualidad— *El Colono del Oeste* trazó lineamientos orientados a instalar ciertas pautas de lectura asociadas a normas de comportamientos acordes a los “cánones civilizados” que la sociedad moderna demandaba.

## **6.2. Asociacionismo y lectura en las colonias**

A medida que las incipientes colonias adquirían mayor ritmo urbano, comenzaron a florecer asociaciones culturales y deportivas, en el marco de las cuales existieron bibliotecas, salones y clubes de lectura. Esos espacios de sociabilidad, promovidos por las propias comunidades, se constituyeron como ámbitos orientados a la circulación de la cultura impresa, fundamentalmente de libros y periódicos.

La colectividad suiza estuvo caracterizada por la temprana creación de sociedades de tiro y de canto: en 1860, apenas dos años después de la llegada de las primeras familias, en San Carlos ya funcionaba la Sociedad de Tiro Suizo (“Schnetzen Gesellschaft San Carlos”). Esta sociedad había sido creada a instancias de los propios colonos, quienes se habían organizado y elaborado un detallado reglamento de funcionamiento. La institución se sustentaba con el aporte económico de sus participantes y promovía la actividad social y festiva organizando concursos a los que acudían colonos de otras localidades. Algunos años después, en 1876, se fundó la

Sociedad de Canto “Harmonie” —que se mantiene activa hasta la actualidad—, institución que contribuyó ampliamente al desarrollo de la sociabilidad y cultura de San Carlos: organizaba veladas literario-musicales, conciertos vocales, excursiones e intercambios con las sociedades afines de Esperanza (que había creado su propia sociedad de canto en 1870), San Jerónimo y Humboldt, entre otras colonias (Gschwind 1958).

En una carta de enero de 1871, el colono suizo J. P. Kramer, residente en Bernstadt (actual localidad de Roldán), contaba a su familia que disfrutaba mucho de la vida social en la provincia de Santa Fe: ya había hecho amigos con quienes se reunía a beber los días festivos y a pasear a caballo cuando caía el sol. Además, relataba que el 1° de enero de ese año habían fundado una “Sociedad de Tiro” —que tendría como bandera la cruz federal suiza y un comité organizado “tal como en Suiza” — y una “Sociedad de Cultura Intelectual”, de la que esperaban buenos resultados (Beck-Bernard 1872: 200). También la colonia Helvecia contaba con una institución similar, llamada “Club Social” de la que participaban 60 socios y, entre otras cosas, tenía un salón de lectura (Peyret 1889: 86).

Hacia 1864, el colono suizo Jean Grenon, residente en Esperanza, se lamentaba de la dificultad para acceder a materiales impresos en francés, y pedía a sus familiares de Europa: “Si me puedes enviar algunos libros, te lo agradeceré de corazón, pues tenemos mucho tiempo para leer; aquí encontramos libros únicamente en lengua española y no los comprendemos bien” (Carron y Carron 1990: 99). Sin embargo, hacia 1865, la administración de la colonia San Carlos ya había creado en esa localidad una biblioteca con materiales en francés y en alemán, aunque no hay muchas precisiones en cuanto a la cantidad de libros disponibles ni al modo en que los conseguían. Allí se recibían, además, los periódicos suizos *Gazette de Lauzanne* y *Basler Nachrichten*, los cuales se hacían circular entre quienes estuvieran interesados en su lectura (Beck Bernard 1865).<sup>1</sup> Algunas fuentes señalan que esta biblioteca ya existía en 1860, apenas dos años después de haberse instalado allí las familias fundadoras. En una carta fechada

---

<sup>1</sup> La *Gazette de Lauzanne* prestaba especial atención al movimiento migratorio que había comenzado a darse a finales de la década de 1850, fundamentalmente con destino a Santa Fe. En efecto, usualmente publicaba correspondencia de colonos ya instalados (véase edición del 5 de mayo de 1857) y a lo largo de varios números editó en formato de folletín la obra *La République Argentine*, que Charles Beck publicó en 1865 (véanse edición del 3 de mayo de 1865 y ss.).

el 17 de febrero de 1860, la señora Augustina Semon, residente en San Carlos, contaba a sus familiares de Berna: “tenemos también una biblioteca en la que podemos obtener libros a voluntad, y libros muy morales” (citado por Gschwind 1958: 174).

Con todo, hacia 1872 Charles Beck se lamentaba de que gran parte de aquellas iniciativas iniciales se hubieran disuelto. Responsabilizaba, en ese sentido, al “vicio e inmoralidad de los malos colonos” y al puro afán de lucro de los “buenos colonos”, que solo se preocupaban por incrementar su fortuna permaneciendo “indiferentes a los placeres del espíritu y del corazón”. Beck señalaba, no sin cierta decepción, que a pesar de que los libros y los periódicos no pagaban ningún impuesto de ingreso, y fuera relativamente fácil y poco costoso hacerlos enviar desde Europa, era raro que los colonos se interesaran en proveerse de ellos. “Las bibliotecas populares anteriormente organizadas en Esperanza y San Carlos —agregaba— se han perdido completamente por la negligencia, la falta de atención y el escaso interés por mantenerlas y enriquecerlas” (Beck-Bernard 1872: 74, la traducción me pertenece).

### **6.2.1. Bibliotecas populares: lectura y construcción ciudadana**

Si bien las bibliotecas que se habían creado durante la década de 1860 se habían desvanecido, entre ellas la que el propio Charles Beck había fundado durante su administración en San Carlos, se sabe que durante la década de 1870 se retomaron las iniciativas, al calor de la flamante Ley Nacional 419 de protección y fomento a bibliotecas populares. Con la sanción de esta norma y la creación de la CONABIP (Comisión Nacional de Bibliotecas Populares), el gobierno nacional buscaba fomentar el desarrollo de bibliotecas en articulación con las acciones de la sociedad civil. De acuerdo con la normativa, cada asociación debía organizar una comisión de socios y obtener apoyo económico. A modo de estímulo, el Estado ofrecía una subvención igual al dinero recolectado por cada asociación, tramitaba la inversión de ambas contribuciones en libros y hacía el envío del material sin costo adicional (Planas 2017). Al menos durante los primeros años de funcionamiento del plan de fomento (1870-1876), las

únicas dos bibliotecas populares de la región agrícola de Santa Fe formalmente registradas en la CONABIP eran la de Esperanza y la de San Carlos.<sup>2</sup>

Tal como observa Planas (2017), la ley de fomento a las bibliotecas populares constituyó en sí misma una *política de lectura*. En un contexto de creciente espíritu asociacionista, la creación de bibliotecas se orientó a reforzar los procesos de construcción y consolidación del Estado, por una parte, y de expansión de la sociedad civil, por otra. En esta doble inscripción, subraya el autor, las bibliotecas populares tuvieron un objetivo claramente definido: alentar la creencia en el valor de la lectura mediante la generación de recintos donde los lectores tuvieran acceso a los libros y al contacto de unos con otros. Las bibliotecas constituyeron, así, espacios formales de socialización donde los participantes se familiarizaban con las normas de convivencia social en general y, en particular, con aquellas que corresponden al orden letrado. Por añadidura, el Estado gestionó el envío de las publicaciones oficiales nacionales y provinciales, tal como lo indicaba el decreto reglamentario de la ley 419. Así, sugiere Planas, se apuntaba a engrosar las vías de comunicación de las acciones y las disposiciones gubernamentales, elemento imprescindible en un contexto de cristalización de los órganos burocráticos de administración.

En ese marco, resulta interesante detenerse en las decisiones tomadas por la CONABIP y las comisiones locales de Esperanza y San Carlos, en relación con la diversidad lingüística propia de las colonias. En marzo de 1872, Guillermo Lehmann, presidente de la comisión para la fundación de la biblioteca de Esperanza, escribía a la CONABIP solicitando que se les permitiese contar con un catálogo de libros en idioma alemán, considerando que la mitad de la población solo conocía esa lengua. En términos similares se expresaba el juez de paz de San Carlos, Manuel Nickiset, en una nota enviada el 20 de marzo del mismo año:

La población de esta colonia consiste en su mayor parte de italianos de poca o ninguna educación, y que no saben el idioma del país; en seguida vienen los suizos, proviniendo casi todos de los cantones puramente alemanes, y estos individuos se encuentran en la misma situación, careciendo casi totalmente del conocimiento del idioma español; y por fin hay una parte pequeña que sabe el idioma francés o castellano, o ambos.

Cuando el infrascripto comenzó sus trabajos para reunir los fondos necesarios para la formación de una biblioteca popular, encontró muchos adversarios, porque decían que

---

<sup>2</sup> Boletín de las Bibliotecas Populares, N° 2, año 1872.



según el catálogo de esta honorable Comisión no se recibirían más libros que en castellano y francés, y que no sabiendo ellos estos idiomas no contribuirían. Les prometí, pues, dirigirme a esta Comisión presidida por Ud. para pedir informes.

Considerando cuán ventajosa sería para esta población la formación de la biblioteca, y que una vez constituida sería fácil obtener más fondos y también donaciones de libros, creo que esa honorable comisión haría un gran servicio a esta colonia si se comprometiera mandar una parte de los libros, que a la brevedad se pedirán, en los expresados idiomas.<sup>3</sup>

La descripción que realiza el juez acerca de la población de San Carlos permite retomar lo que se había señalado en el capítulo 2, en relación con las competencias letradas de los colonos. De acuerdo con el relato, hay un grupo mayoritariamente conformado por italianos y suizos de cantones alemanes que tienen, según el juez, nulo o muy poco conocimiento de español. Sin embargo, algunos de ellos son lectores en sus lenguas de origen, situación que se infiere a partir de la queja que manifestaron ante la posible llegada de libros únicamente en francés o español: ellos harían su aporte solo si los libros fueran en sus lenguas.

En ese sentido, el argumento utilizado ante la CONABIP por parte de ambos delegados se apoyaría sobre lo que resulta preferible para la mayoría de los futuros lectores: leer en sus lenguas de origen. Este posicionamiento entraña un modo particular de pensar la práctica de lectura en el marco de las bibliotecas, a diferencia del modo en que el propio Lehmann la pensaría para el espacio escolar algunos años más tarde. En el umbral de la década de 1880, la lectura escolar debía ser en español porque ese, según sus propias palabras, era el “idioma nacional”, y los niños estaban en el derecho y la obligación de conocerlo (Cfr. capítulo 4.4). Podría pensarse que hacia 1872, cuando se proyectaba la biblioteca, ese argumento nacionalista no tenía aún tanto peso. Sin embargo, no deben soslayarse las peculiaridades que adquiere la lectura en el marco de las bibliotecas populares: se trata de una práctica *optativa* que, sobre todo si se la quería incentivar, debía constituirse como un hábito atractivo para los colonos. A diferencia de la escuela, que hacia 1880 ya contaba con un relativo acuerdo sobre su obligatoriedad, a los potenciales lectores de las bibliotecas no se los podía obligar a asistir, ni

---

<sup>3</sup> Ídem.

mucho menos a leer en español ni a aprenderlo: esa actitud sería un obstáculo para la participación, tal como manifestaron los colonos de San Carlos.

Frente a ambas solicitudes, la respuesta de la CONABIP fue satisfactoria, aclarando que el único inconveniente podría ser la demora en la provisión de esos volúmenes, en caso de no hallarse disponibles en las librerías del país: “por lo demás, lo que importa es que todo el mundo lea i adquiriera ideas útiles, cualquiera que sea el idioma que las suministre”.<sup>4</sup> Este intercambio permite advertir que, en el proyecto estatal de impulso a la lectura y de formación ciudadana encarnado en el fomento de bibliotecas populares, el multilingüismo no constituía, al menos en estos casos, un problema a ser atendido. Es decir que, si bien las bibliotecas populares deben leerse inscriptas en una política estatal orientada, entre otras cosas, a formar institucionalmente a las masas, la lengua “del Estado” ocupa allí un lugar marginal, a diferencia de la centralidad que adquiriría en las políticas educativas encaradas hacia finales de siglo. Es en ese espacio “desatendido” donde las comisiones de las colonias encuentran un margen de acción para orientar la confección de un catálogo afín a los intereses lectores de la comunidad y a las competencias lingüísticas de sus socios.

A diferencia de la mala suerte corrida por la iniciativa de Esperanza, de la que nos ocuparemos en el próximo apartado, la biblioteca de San Carlos finalmente comenzó a funcionar en 1873 y fue formalmente inaugurada al año siguiente. La CONABIP realizó envíos de libros en diferentes idiomas, lo que fue recibido con gratitud por la comisión formada para dirigir los trabajos iniciales en la colonia y, hacia 1875, la institución ya contaba con casi 400 volúmenes. Durante los primeros meses, la biblioteca solo trabajó a través de préstamos a domicilio ya que no contaban con los muebles necesarios para montar una sala de lectura. De acuerdo con los registros, entre septiembre y diciembre de 1874 se efectuaron más de 500 movimientos de retiro de libros (Gschwind 1958). No está claro cuál fue el destino de la biblioteca. Es probable que la institución se haya disuelto hacia finales de la década de 1870, junto a otras que habían florecido en distintos puntos del país y que no lograron sobrevivir cuando el Estado nacional

---

<sup>4</sup> Ídem. Hacia 1874, una disposición del Poder Ejecutivo Nacional cambió los criterios de selección de las obras destinadas a las bibliotecas: los asociados ya no pudieron seleccionar la totalidad de los libros, sino solamente los que estaban comprendidos en el valor aportado por ellos. La parte que le correspondía entregar al Estado quedaría cubierta con obras compradas por el gobierno a estos efectos (Planas 2017).

retiró las subvenciones, y la gestión del programa fue absorbida por el Ministerio de Educación (Cfr. Planas 2017). Sí se sabe que hacia 1889 los colonos residentes en San Carlos Sur fundaron su propia biblioteca popular, llamada “Gottfried Keller”, que se mantiene en funcionamiento hasta la actualidad y es la única registrada como tal en la CONABIP.

### 6.2.2. Guillermo Lehmann, el “vecino respetable”

A pesar de las gestiones iniciales, hacia 1880 Guillermo Lehmann —quien había sido nombrado presidente de la comisión para la fundación de la biblioteca de Esperanza— daba cuenta de la imposibilidad hasta ese momento de haber hecho funcionar la biblioteca popular en esa colonia. En un artículo publicado el 12 de junio de 1880, *El Colono del Oeste* hace un *racconto* de los hitos por los cuales atravesó el proyecto fallido de fundar la biblioteca. Según ese relato, en 1871 se organizó la primera colecta de dinero que, de acuerdo con las voluntades manifiestas, sería de 250 pesos pero acabó siendo de apenas 27 (el artículo destaca que la mayoría de ese aporte era del propio Lehmann). Luego sobrevinieron algunos problemas en la colonia, como una gran tormenta de piedra que destruyó la cosecha y desalentó la participación. Se organizó, posteriormente, una función de teatro destinada a recaudar fondos que pudieran impulsar definitivamente la creación de la biblioteca, pero esa iniciativa también fracasó. En definitiva, hacia mediados de 1880 el proyecto seguía siendo solo eso.

Sin embargo, a pesar de la retirada del Estado en relación con la política de sostenimiento e impulso hacia las bibliotecas populares, hacia finales de la década de 1870 Lehmann se servía de las páginas de su periódico para seguir alentando la iniciativa:

Para esos que por circunstancias o cualquier causa no han podido disfrutar los inmensos bienes de un colegio, la Biblioteca sería el [ilegible] grande que se les pudiese ofrecer. Y aun para las mismas personas instruidas, la Biblioteca es una necesidad, porque [ilegible] sabios e ignorantes necesitan del libro para aumentar el tesoro de sus conocimientos iniciándose en verdades desconocidas.

La colonia Esperanza que cuenta con sociedades de recreo y sociedades de socorro para el bien del cuerpo ¿Por qué no forma una sociedad para el bien del alma, y funda una Biblioteca? Vergüenza es que la Colonia Esperanza donde cada semana hay o ya una función o ya un baile y se gastan grandes cantidades en un banquete, muchas veces para

solemnizar una frivolidad, no cuente una Biblioteca, donde poder ir, después de haber satisfecho la materia a dar también el alimento necesario al espíritu.

Es indispensable que de una vez nos ocupemos de una cosa tan importante y no suframos por más tiempo la vergüenza de no hacer algo en bien de nosotros mismos y tardemos tanto en dar una alta prueba de moral y virtud fundando una Biblioteca Popular. (ECDO, 29/05/1879, p. 1).

Así como antes lo había hecho Beck al evaluar la situación de San Carlos, en este caso Lehmann señala al egoísmo y al desinterés de los colonos como causantes del deterioro de Esperanza en materia cultural. Los recursos económicos existen pero, a su juicio, se desperdician en festejos frívolos que no contribuyen a alimentar el espíritu, como sí lo haría una biblioteca. Esta institución, sostiene Lehmann, podría compensar las falencias de muchos adultos que, a su criterio, no recibieron una educación completa o satisfactoria durante la infancia. No deben olvidarse, en ese sentido, las dificultades por las que había atravesado —y seguía atravesando aún en ese momento— la escolarización en las colonias, en general, y en Esperanza, en particular, asunto que hemos abordado en los capítulos 4 y 5.

Lehmann encarnaba, en ese sentido, la figura del “vecino respetable” (Planas 2017), aquel personaje que disponía de cierto capital social y simbólico, que lo ubicaba en posiciones más o menos privilegiadas en el contexto en el que vivía, y era por ello capaz de impulsar el proyecto cultural de fundar una biblioteca. En efecto, tal como advierte Planas, fue la propia CONABIP la que alentaba a través de sus canales oficiales a estos actores a involucrarse. Según el diagnóstico que esta hacía del lectorado argentino, eran los únicos que estaban en condiciones materiales y culturales de llevar adelante la gestión de una biblioteca y, con ello, beneficiar a ese otro público cuya fisonomía aún estaba en formación.

Es justamente sobre este punto que interesa detenerse e indagar en el modo en que Lehmann, a través de *El Colono del Oeste*, se erigió como el agente formador de los nuevos lectores. El siguiente apartado se propone señalar las dimensiones centrales a través de las cuales el periódico de Esperanza representó a los lectores y estableció ciertos marcos normativos a partir

de los cuales la incipiente sociedad moderna de las colonias debía ingresar al universo letrado. Es que, tal como observa Pineau, a ser moderno “se aprendía” (2014: 21).

### **6.3. La prensa enseña a leer y a comportarse**

Guillermo Lehmann se sirvió de su periódico, *El Colono del Oeste*, para impulsar una auténtica política de lectura en el espacio de las colonias agrícolas. Desde sus páginas, se orientó a infundir interés por la lectura, en general, y por la lectura como práctica de sociabilidad, en particular. En ese sentido, apeló a distintos argumentos de acuerdo a los públicos previstos: por un lado, hacia el lector ordinario<sup>5</sup> y, por otro, hacia los lectores que, así como el propio Lehmann, contaban con cierto capital simbólico y cultural como para encabezar las gestiones de la biblioteca. A su vez, la política de lectura del periódico estuvo marcada por una fuerte voluntad pedagógica, en la medida en que se arrogó la tarea de *enseñar* a leer —cuáles son los textos adecuados, quiénes deben leer qué cosas, de qué manera, en qué espacios, en qué momentos— y la de infundir hábitos y comportamientos adecuados para la vida pública y privada de los nuevos lectores (y lectoras).

#### **6.2.1. Asociarse, discutir, compartir la lectura**

Uno de los ejes centrales de la política encarada desde las páginas de *El Colono del Oeste* se basa en infundir el interés por la lectura, fundamentalmente, como práctica de reunión y sociabilidad. En ese sentido, los destinatarios de ese discurso persuasivo se dividen en dos: por un lado, se trata de convencer al lector ordinario acerca de la importancia del hábito de la lectura para el mejoramiento intelectual y, por otro lado, se busca persuadir a aquellos lectores que, disponiendo de un capital económico y cultural suficiente, tienen en sus manos la posibilidad de impulsar la creación de espacios de sociabilidad letrada:

---

<sup>5</sup> Hemos definido el alcance de este término en el capítulo 3.

Si a la lectura de buenos e instructivos libros, añadimos la apertura de salones donde se expliquen con más amplitud y claridad aquellos puntos difusos que leemos, cobraremos a no dudar, amor al estudio y al trabajo, dejando éste de ser para nosotros como al presente lo es, una carga pesada, una esclavitud odiosa e insufrible. El trabajo es una virtud, y no obstante nosotros lo odiamos y lo maldecimos. ¡No puede ser de otro modo, porque nos falta la enseñanza, tenemos que educarnos e instruirnos! (ECDO, 22/03/1879, p. 1).

A través del uso del nosotros inclusivo (los puntos difusos que *leemos*, *cobraremos* amor al estudio y al trabajo, *nos* falta enseñanza, *tenemos* que educarnos, etc.), Lehmann busca empatizar con el lector ordinario para borrar la asimetría y la desigualdad, extendiendo hacia sí mismo las posibles dificultades de comprensión que a veces experimentan estos lectores y el sentimiento de rechazo hacia el trabajo que podría embargarlos. Paternalista, busca ganarse la confianza del colono que, presume, se verá identificado en esa descripción y por ello se sentirá acompañado y, quizás, más predispuesto a inmiscuirse colectivamente en el hábito de la lectura.

Asimismo, es importante reparar en la propuesta de crear “salones” en los cuales se expliquen, compartan y discutan las lecturas. En efecto, la lectura compartida y en voz alta fue un componente vertebral del proyecto nacional de impulso a las bibliotecas populares. Se trataba, a partir de esa política, de constituir espacios de congregación donde lectores y oyentes intercambiaran experiencias y puntos de vista: la lectura en voz alta se propone, en ese contexto, como la práctica que hace de las bibliotecas populares —y, por lo mismo, de todas aquellas asociaciones de diferente índole abocadas a sustentarlas— espacios públicos concretos de construcción ciudadana y modernización social (Planas 2017). Recogiendo esa premisa, Lehmann va a insistir no solo en generar interés por el hábito de la lectura sino, fundamentalmente, en hacer de ese hábito una práctica de sociabilidad y sana convivencia.

En esa dirección, apela a un argumento caro para muchos de los habitantes de las colonias:

Y no miremos la cuestión bajo este solo punto de vista; veámoslo también por el de la economía. En estas colonias donde faltan parajes de reunión en que se pueda aprender algo, las personas buscan para distraerse esos establecimientos o centros que importan desembolsos considerables que el individuo no puede costear muchas veces, gozando con el vicio, con el juego y la bebida, que los convierte en el estado de las fieras, para ser despreciados y aborrecidos de los demás hombres, y acabando con su salud aunque dice

ser la que ama tanto, que no quiere perder. Convénzanse todos, que la ignorancia está a la orden del día, y que no saldremos de ella mientras no tengamos una Biblioteca popular y una Escuela nocturna (ECDO, 22/03/1879, p. 1).

La descripción se apoya en un lugar común<sup>6</sup> del discurso social de la época, al plantear la antinomia entre lo bárbaro y lo civilizado: el vicio, el juego, la condición animal que produce la embriaguez frente a la sana sociabilidad que suponen los espacios de reunión y aprendizaje, como una escuela para adultos y una biblioteca. La lectura se plantea, así, como la clave para modernizar y “civilizar” a la población de las colonias. Desde ese punto de partida, este pasaje entraña una doble destinación. Por un lado, alecciona a ese colono que busca distracciones dañinas y pasatistas: se le dice que esos hábitos le hacen perder el dinero, la salud y la estima de su comunidad. Y, por otro lado, el mensaje busca llamar la atención de aquellos que pueden y deben tomar la iniciativa de organizarse y proponer espacios de lectura y aprendizaje. Es que, además de contribuir a erradicar la ignorancia en la colonia, infundir hábitos de estudio redundará en una población más próspera, sana y trabajadora que, por extensión, favorecerá la economía y el progreso de todos.

En ese sentido, la relación que *El Colono del Oeste* establece entre lectura y progreso económico queda claramente planteada en numerosas intervenciones:

Ninguno ignora la importancia suma de nuestro comercio hoy en las Colonias, y si bien en este ramo se requiere particular honradez en el individuo, se precisan también conocimientos que no todos se adquieren con la práctica sino con el estudio y lectura de buenos autores (...). No tenemos medios fáciles de transporte y hemos de pensar en ganar más, pagando menos de aquello que exportemos (...). Deseamos que se discuta y se resuelva cuál es el ramo que más nos interesa estudiar para fomentarlo más que ningún otro. Dicho esto, aunque poco sea, juzgámoslo suficiente a probar lo útil que sería la creación de una Biblioteca popular para Esperanza pero reuniéndose antes un centenar de sus habitantes para tratar su organización y demás (ECDO, 22/03/1879, p. 1).

---

<sup>6</sup> Utilizo la categoría de *lugar común* en el sentido de lo no-dicho que, al apelar a la doxa, a principios generales comunes, funciona como garante y sostén argumentativo (Anscombe 1995, Ducrot 1988). En este caso, el principio general (propio del discurso social de la época) que prefiere el progreso por sobre el atraso, lo civilizado por sobre lo bárbaro, resulta una garantía no-dicha que permite encadenar la conclusión.

En algunas oportunidades, Lehmann delega el discurso persuasivo —en el que subyace la máxima que vincula lectura con ganancias económicas— en otros enunciadores. En noviembre de 1879, el Comisario General de Inmigración, Juan Dillon, visitó Esperanza acompañando al por entonces Presidente Nicolás Avellaneda. En esa oportunidad, Dillon ofreció un discurso frente a la comunidad de la colonia que luego *El Colono del Oeste* transcribió en sus páginas. Allí se lee:

Procurad, pues, que vuestros hijos estudien la química agrícola, y en cuanto a vosotros, señores, sin más que querer, teneis dos poderosos medios que en otras partes han obrado maravillas. Organizaos en club agrícolas, y costead un periódico exclusivamente dedicado a la agricultura y cuyo director sea versado en las ciencias naturales, para que pueda guiaros en el uso de esas fuerzas que a menudo son nuestra ruina por no saber utilizarlas. Ningún hombre que se dedique a la agricultura puede mantenerse a la altura de los conocimientos del día, si no se aprovecha de esos dos medios de mejoramiento.

Cualquier hombre que viva regando la tierra con el sudor de su frente y se aproveche de la experiencia de sus compañeros asociándose a un Club Agrícola, y se suscriba a un periódico bien conducido cuya lectura sea hecha en familia, notaría un efecto casi mágico en la economía de la casa y en las cosechas siguientes. Los hechos importantes, los experimentos y la variedad de información que debe contener un periódico semejante no pueden dejar de producir sus legítimos resultados en mejorar, elevar y enriquecer al labrador con tanta seguridad como el abono y el trabajo aplicado a la tierra (ECDO, 15/11/1879, p. 1).

El discurso de Dillon se apoya sobre tres premisas clave para la discursividad de *El Colono del Oeste*. En primer lugar, que la lectura y la sociabilidad letrada redundarían en un incremento de la rentabilidad: asociándose a un club agrícola y leyendo un periódico especializado, el colono “notaría un efecto casi mágico en la economía de la casa y en las cosechas siguientes”. La lectura de ciertos materiales queda asociada, así, a una valoración que la sitúa en el lugar de lo útil. En segundo lugar, se vuelve sobre la idea (que hemos analizado en el capítulo 3) de que el colono necesita aprender y ser tutelado en su práctica lectora: el periódico que funden debe estar dirigido por alguien “versado en las ciencias naturales” que pueda guiar el aprendizaje de los lectores/agricultores. Y, finalmente, Dillon echa mano de un argumento que apela a la educación de los hijos. Tal como se ha señalado en el capítulo 4, para la época no era una tarea sencilla convencer a las familias de escolarizar a sus hijos. Había, sobre todo entre los



pobladores rurales, una cierta reticencia a enviar a los niños a la escuela, puesto que eso suponía resignar mano de obra en las tareas agrícolas. En efecto, era durante los meses de cosecha cuando más ausentismo escolar se registraba (Wilcken 1872: 26). En ese sentido, el discurso recurre nuevamente al argumento del progreso económico para persuadir sobre la importancia de educar a las nuevas generaciones. La práctica de la lectura en familia de un periódico especializado se inscribe en ese propósito: la lectura familiar podría suplir la falta de competencia de algunos miembros (probablemente los padres), quienes a partir de una lectura grupal podrían acceder al conocimiento impreso en esas publicaciones. El rol de los niños o de los hijos jóvenes del hogar sería el de intermediarios o mediadores, considerando que facilitarían el acceso a textos en español para sus padres, probablemente desconocedores de esta lengua. Pero, a su vez, esa transmisión se haría extensiva a instaurar en el hogar la práctica misma de la lectura en general, y de la lectura especializada en temas agrícolas en particular: los niños, habiendo adquirido no solo el español sino además el hábito lector en las escuelas, serían los agentes que introducirían esos elementos en el seno familiar.<sup>7</sup>

En suma, la lectura es representada por Lehmann como una herramienta poderosa en varios frentes. Por un lado, constituye un hábito que alejaría a los colonos de las distracciones perniciosas e improductivas, o directamente de la holgazanería. A su vez, instituida en el marco de una biblioteca, la lectura entrañaría un beneficio educativo para aquellos que no han tenido una escolarización suficiente durante los años de infancia. Este escenario redundaría por sí mismo en un mejoramiento cultural de la población que, por añadidura, conllevaría beneficios económicos. Por otro lado, el progreso material estaría dado no solo por las buenas costumbres de la población, más dispuesta al trabajo, sino también por los impresos que las bibliotecas y salones de lectura albergarían: periódicos especializados en agricultura, libros y “buenos autores” del campo de la química, etc. La lectura “útil” y el aprendizaje de estos conocimientos mejorarían, de acuerdo con Lehmann (y con Dillon), la calidad de las cosechas y los rindes económicos. Y, fundamentalmente, los recintos en los cuales la lectura se comparta y se discuta

---

<sup>7</sup> El rol de los niños como intermediarios para la comunicación de sus padres ha sido ampliamente estudiado bajo la categoría de *lenguaje brokers* (Cfr. Morales y Hanson 2005) Tal como sostiene Tse (1995, 1996), estos “intermediarios”, usualmente niños o jóvenes de familias que integran minorías lingüísticas, actúan como auténticos mediadores, asumiendo deberes mucho más amplios que los de un traductor formal, en la medida en que su rol impacta en los vínculos familiares y en su desempeño educativo.

serán en sí mismos espacios de sociabilidad orientados a instalar pautas de convivencia ciudadana.

### **6.3.2. Las buenas lecturas**

La política de lectura construida desde las páginas de *El Colono del Oeste* no significaba únicamente persuadir acerca de que leer es un hábito bueno y necesario. Implicaba, sobre todo, *enseñar* a leer. Planas (2017) sostiene que en un contexto de ampliación masiva de las prácticas letradas, los nuevos lectores y, fundamentalmente, las mujeres lectoras (asunto que se aborda en el apartado 6.3.4) son los “menores de edad” en un campo de lecturas cada vez más complejo y jerarquizado. En ese sentido, el periódico asume (y se arroga) la tarea de seleccionar lecturas, indicar cuáles son más necesarias que otras, en qué momento conviene leer qué cosas y cómo deben ser leídas.

Así, en un artículo en el cual se insistía sobre la necesidad de conformar la comisión que llevara adelante la biblioteca popular, Lehmann observaba:

Comprendemos todos la clase de lecturas principales que requieren las colonias, cuales son las referentes a la agricultura, a la ganadería, a la industria y al comercio; pero convendría muchísimo que los más conocedores, los que diariamente tienen la ocasión de palpar las necesidades del pueblo se reunieran y discutieran a cuál de ellas se debe prestar preferente atención (ECDO, 22/03/1879, p. 1).

En esta intervención se retoma la idea, ya esbozada anteriormente, que liga la lectura con la productividad. Así, las lecturas que “requieren” las colonias son aquellas que se traducirían en una mejora de los rendimientos agrícolas o en un perfeccionamiento de las actividades industriales y comerciales. Pero, además, se exhorta a quienes están en condiciones de constituir la comisión para la biblioteca a que se encarguen de discutir y definir cuáles de esos ramos son más importantes, a los fines de conformar un catálogo útil. Se trata, en definitiva, de un grupo reducido de colonos que, por contar con mayor escolaridad, estima social y,

probablemente, capital económico, se ocuparían no solo de gestionar la institución sino además de seleccionar las obras que consideran adecuadas para ese público lector en ciernes.

Pero además de apelar a la constitución de un catálogo instructivo por los volúmenes que contenga, *El Colono del Oeste*, en tanto artefacto cultural, funciona en sí mismo como un agente educador de la lectura:

Como lo anunciamos en números anteriores, empezamos hoy la publicación del Código Rural de la Provincia de Santa Fe. Este importante Código no lo conocen la mayor parte de los habitantes de esta Provincia, así es que recomendamos su lectura, por ser de gran interés para todos conocerlo, particularmente los que se dedican a los trabajos rurales. En la sección Folletín lo encontrarán nuestros lectores (ECDO, 24/05/1879, p. 2).

Recomendamos. La lectura de las Ordenanzas de la Municipalidad de Santa Fe que publicamos en la sección Folletín, sobre timbres municipales, derecho de piso, etc. (ECDO, 24/01/1880, p. 3).

En estos breves mensajes, el periódico introduce al colono a nuevas lecturas que, generalmente, corresponden a normas de orden político-institucional: Código Rural, Código de Policía, Ordenanzas, Leyes y Decretos, Reglamentos, etc. Opera, en ese sentido, como un canal de difusión del incipiente pero cada vez más prolífico aparato burocrático estatal. Es que el ingreso a la cultura letrada no significaba únicamente, hacia finales del siglo XIX, adquirir el hábito de la lectura como práctica de ocio o de elevación intelectual, sino, fundamentalmente, ingresar a través de la cultura escrita a la esfera pública: ser y sentirse parte de un Estado en formación que demandaba a sus jóvenes ciudadanos el conocimiento y acatamiento de determinados marcos normativos.

A su vez, interesa reparar en la función que cumplen esos avisos incluidos en el periódico, en general dentro de la sección “Noticias Varias”, que recomiendan la lectura de artículos publicados en la misma edición y a veces, incluso, en la misma página. Las “Noticias Varias” eran un conjunto de informaciones breves, separadas por subtítulos en negrita, que daban cuenta de sucesos de interés general, usualmente circunscriptos al ámbito de las colonias: visita de alguna autoridad política, cambios en los precios de artículos o insumos, decisiones municipales, realización de algún festejo, etc. Es probable, entonces, que los lectores menos

avezados hayan reducido la lectura del periódico a esa sección que gráfica y temáticamente les resultaba más accesible (ver imagen “El Colono del Oeste”). En ese marco, los avisos y recomendaciones constituyen huellas de “adiestramiento”: la notificación presume un lector que se circunscribe a una determinada sección o género y por eso hay que animarlo a explorar en otros. Del mismo modo, en septiembre de 1879 se anunciaba a los lectores el inicio de una nueva sección:

Pasatiempo. Para solaz de nuestros lectores abrimos desde hoy esta sección, la que será atendida de vez en cuando por un amigo nuestro poseedor de varios cuentos e historietas que, como el que va en el presente número, no carecen de interés por las frecuentes aplicaciones que pueden hacerse de ellos en esta colonia. Por otra parte, será un pasatiempo inofensivo por la forma y fondo de los cuentos, que las más de las veces serán historias con sus pelos y señales. Prometemos divertir a nuestros abonados mientras llega la época de las grandes labores, esto último si el cielo nos manda un poco de agua (ECDO, 27/09/1879 p. 2).

El anuncio nuevamente se propone como “introdutor” de un nuevo género: se le explica al lector de qué tratará la sección y se aclara que los temas abordados en las historias pueden “aplicarse” a la vida en la colonia. De este modo, se alienta al colono a animarse a esta lectura, entre otras cosas, porque le resultará familiar y, además, “inofensiva”, aclaración probablemente orientada a tranquilizar al padre de familia, quien por entonces tutelaba las lecturas del resto de los miembros del hogar (Cfr. Lyons 1998, Batticuore 2017, 2005).

Finalmente, es importante señalar el lugar que el periódico le otorga a la lectura de ocio: esta constituye un paréntesis temporal en la vida del colono, permitida en los períodos en los cuales merma la labor agrícola a la espera de la cosecha. Es decir que la lectura constituye un medio de instrucción para el trabajo, que se traduce en mejoras económicas, un modo de introducir al colono en el espacio público, y un pasatiempo sano (a diferencia de aquellos dañinos, como el juego y la bebida) para cuando el trabajo ofrece un descanso.



### 6.3.3. Educación del gusto y del consumo cultural

El incentivo hacia la lectura aparece acompañado, en *El Colono del Oeste*, por el fomento de otras prácticas y consumos culturales, fenómeno orientado a crear una *sensibilidad moderna* (Pineau 2014). Si bien, tal como se ha señalado en el capítulo 5, hacia finales del siglo XIX la escuela constituyó uno de los espacios privilegiados para la educación estética de las masas, no debe desdeñarse el lugar que ocuparon la prensa periódica y otros impresos (como los manuales de urbanidad) en ese proceso de inculcación de pautas de comportamiento colectivo basadas en los llamados “cánones civilizados”.<sup>8</sup> Así, desde las páginas de *El Colono del Oeste*, se buscó infundir el interés por el teatro, el canto y los espectáculos culturales en general, sin perder de vista el discurso normativo que pretendió crear conductas adecuadas y censurar las impropias para estos nuevos espacios modernos.

Eran frecuentes, en este sentido, las permanentes recomendaciones que el periódico realizaba en relación con la difusión de algún evento:

Para mañana está anunciado un magnífico concierto por la Sociedad de Canto y varios aficionados. El programa es inmejorable por la variedad de piezas que se ejecutarán, como se podrá ver en el programa que publicamos en la sección correspondiente (ECDO, 26/04/1879, p. 2).

Espléndido. Fue el resultado obtenido el Domingo pasado por la compañía acróbata y ecuestre que se encuentra entre nosotros, pues el circo estaba completamente lleno. La compañía, por su parte, se portó á las maravillas, sobresaliendo el joven Salinas en el juego de los puñales, y la simpática Señorita Rosarito en la escena ecuestre de india. Para hoy está anunciada la última función (ECDO, 07/06/1879, p. 2).

Despedida. Esta noche dará su última función el afamado Prestidijitador Zavala K. los que no hayan visto sus trabajos pueden aprovechar esta noche y les garantimos que saldrán contentos (...). Pocas veces podremos presenciar representaciones como las que nos ofrece este hábil prestidijitador. Al teatro pues (EDCO, 17/01/1880, p. 2).

Teatro. Para mañana está anunciado el gran drama en seis actos titulado el “Trovador” y la peti-pieza “Mas vale maña que fuerza”. Todos los que quieran pasar un buen rato vayan al Teatro y les aseguramos que saldrán complacidos (EDCO, 03/07/1880, p. 2)

---

<sup>8</sup> Arnoux (2017) destaca la notable proliferación de manuales de retórica y de urbanidad que comenzaron a circular hacia finales del siglo XIX. Tanto unos como otros tendieron a disciplinar la discursividad e incidir así en las conductas y las subjetividades: los primeros consideraban el amplio abanico de los discursos públicos y los segundos se centraban en la vida privada atendiendo particularmente a la conversación. En ambos casos, se señalaban las emociones dignas de ser expuestas y de ser desencadenadas en los otros, en el marco de lo que se considera el avance de la civilización que va conformando los Estados modernos.

Como puede apreciarse, los avisos no se orientan necesariamente a un consumo “distinguido” o refinado, ceñido únicamente a un sector acotado de la comunidad: las recomendaciones incluyen canto, teatro, espectáculos de magia y circo, entre otros eventos. Es que más que interesarse por establecer distinciones sociales a partir de la segmentación de los públicos de acuerdo con sus consumos culturales (Cfr. Pasolini 1999), *El Colono del Oeste* está preocupado por alentar distracciones que, nuevamente, alejen al colono de los malos hábitos. La frecuentación de pulperías y los disturbios que eso provoca, sumado al general desinterés por orientar el dinero disponible hacia consumos “instructivos”, motivan al periódico a alentar de manera explícita la asistencia a los espectáculos culturales. Sin embargo, no se pierde de vista que estos eventos son espacios que demandan un comportamiento particular y es preciso aprender a habitarlos:

Convendría que se prohibiese fumar en el salón del Teatro. Esto es bastante incómodo para las familias tener que aspirar á la fuerza el humo de tantos y tantos cigarros como se ven arder en el salón. Durante las representaciones se está en una nube de humo que á más de ser esto indecoroso es molesto para todos. Para esto están los entreactos para que salgan los que quieran á fumar fuera del salón. Lo mismo el continuo caminadero y conversación que se siente cuando los actores están en escena, y los repetidos golpes que se dan sobre las tablas del piso para hacer levantar el telón. Todo esto es inconveniente y es necesario que no se repita (ECDO, 10/07/1880, p. 2).

Tal como observa Pasolini (1999), a partir de 1870 el teatro funcionó no solo como espectáculo cultural sino, fundamentalmente, como un espacio creador de rituales y moldeador de una cierta *sociabilidad teatral*. Si bien pone el acento sobre la ópera, expresión ciertamente restringida a las elites, señala que en general las salas de teatro suponían una suerte de actuación paralela, una *mise en scène* a cargo de los espectadores, quienes debían demostrar públicamente que sabían habitar ese espacio. En ese sentido, observa Pasolini, la sala de teatro funcionó como la metáfora del aprendizaje civilizatorio. Es en ese lugar donde Lehmann inscribe su discurso prescriptivo: la asistencia al teatro supone una serie de hábitos adicionales que es preciso incorporar y, en la misma operación, otros que es imperioso abandonar: fumar en la sala, conversar y desplazarse durante la función. Así como *El Colono del Oeste* enseña a leer ciertos

géneros, también enseña a consumir ciertas expresiones culturales y, sobre todo, a habitar nuevos espacios modernos.

En igual sentido, la educación de esa sensibilidad se hace extensiva al orden de lo letrado. La incorporación a la cultura escrita exige a los nuevos lectores el entrenamiento de una cierta disposición hacia los objetos impresos, sean estos periódicos o libros: su manipulación, conservación y, por qué no, su admiración en tanto artefactos culturales modernos. Es que la segunda mitad del siglo XIX está caracterizada, entre otras cosas, por un proceso de modernización de la prensa periódica que incluye una transformación discursiva —pasaje que Bonaudo (2005) describe como “de la opinión publicada a la opinión pública”—, económica, al mutar las fuentes de financiamiento con la introducción del espacio publicitario, y material: hay un cambio sustancial de la diagramación, de los diseños tipográficos y de la cantidad de pliegos, entre otras transformaciones (Cfr. Pastormerlo 2016, Pas 2019).

El periódico de la segunda mitad del siglo XIX se constituye en un objeto que debe ser discursiva, económica y visualmente adecuado a la nueva masa de lectores y así lo entendía *El Colono del Oeste*: “Al fin conseguimos papel blanco para nuestro Semanario. Pedimos disculpa á nuestros favorecedores por el tiempo que involuntariamente los hemos obligado a ponerse anteojos para leerlo en papel de color” (ECDO, 11/09/1880, p. 2). En esa transformación de la prensa moderna, Lehmann (quien, entre sus múltiples facetas, es también editor de libros) atiende a la calidad visual del papel sobre el que imprime su periódico pero, fundamentalmente, busca trasladar veladamente esa sensibilidad a los lectores mediante un “pedido de disculpas”. En ese contexto se ubican otras dos publicaciones:

Magnífica ha quedado la colección del “Colono del Oeste” del año transcurrido hasta [roto] del corriente. Como sabemos que muchos de nuestros suscritores la conservan, les aconsejamos que la hagan encuadernar. De eso se [roto] el encuadernador de esta Imprenta (ECDO, 22/03/1879, p. 3).

Con el próximo número de nuestro semanario recibirán nuestros suscritores el índice de todas las Leyes y Decretos publicados en la sección Folletín. Conceptuamos de interés para nuestros suscritores, y es por esto que [roto] galamos en hoja suelta para ser encuadernado con el primer [roto] de “El Colono del Oeste” que [roto] 9 de marzo (ECDO, 05/04/1879, p. 2).



A través de estas recomendaciones, *El Colono del Oeste* intenta infundir ciertos hábitos ligados a la lectura de objetos impresos, propósito detrás del cual también puede leerse una cierta operación de posicionamiento propio. Por un lado, se recomienda a los lectores que se acerquen a la imprenta para hacer encuadernar la colección del primer año del periódico, incluyendo un índice de todas las leyes y decretos, publicado específicamente para ser añadido a la colección. Este gesto apunta a educar a los lectores en relación con ciertas pautas de cuidado y manipulación y, además, ofrece lineamientos destinados a adiestrar una práctica de lectura que se sirve de un índice ordenador del contenido. A su vez, la encuadernación de los ejemplares, destinada a conservarlos, se orienta también a incentivar la formación de una incipiente biblioteca hogareña: con mayor o menor grado de formalidad, los colonos tendrían ahora objetos impresos y encuadernados en sus hogares. Por otro lado, esos avisos celebratorios del aniversario del periódico y el refuerzo de su carácter de servicio público (en la medida en que publica documentos de interés ciudadano) pueden leerse como un gesto de posicionamiento en ese escenario de la nueva prensa moderna. A diferencia de sus adversarios locales (*El Serrucho*, *Der Argentinische Bote*), ocupados en las urgencias electorales y en efímeras rencillas políticas, *El Colono del Oeste* intenta ubicarse en el lugar de periódico que se sostiene en el tiempo y que ofrece un servicio a la comunidad.

#### **6.3.4. Educar a la mujer lectora**

La mujer lectora forma parte de ese público de “nuevos lectores” que llegan durante el siglo XIX a la cultura escrita: mujeres, obreros y niños (Lyons 1998): son los “menores de edad” a quienes es necesario educar y orientarlos en el mundo letrado (Planas 2017). Así como al lector ordinario se lo animaba a explorar nuevos géneros o secciones de *El Colono del Oeste*, a la mujer se le enseñará cuál es el (reducido) espacio que le corresponde ocupar —en el periódico y también en la sociedad—, cuáles son las lecturas que debe hacer y cómo debe leerlas. En ese sentido, un tiempo después de iniciada la sección “Pasatiempos”, el periódico de Lehmann publica este anuncio:

Una verdadera revolución ha causado entre nuestras lectoras el “Pasatiempo” de nuestro número pasado. A distintos prójimos se lo han colgado, así es que para sacarlas de dudas les diremos que no es más que un PASATIEMPO (ECDO, 17/01/1880, p. 2).

El texto que habría causado esa “revolución” era un cuento en el cual el protagonista trataba de tomar venganza contra su futura suegra porque pensaba que esta tenía intenciones de oponerse a la boda. Con este anuncio aclaratorio, *El Colono del Oeste* se adjudica la potestad de corregir y reorientar las lecturas que las mujeres habrían hecho de ese relato: no distinguieron realidad de ficción y establecieron conjeturas para descubrir quiénes eran los personajes reales del cuento. Frente a eso, que considera un error, el periódico señala a ese sector de su lectorado (nuevo, inexperto, ingenuo) cuál debe ser la forma correcta de leer textos literarios.

Es la ficción, en efecto, casi el único espacio que se destina a la mujer lectora en las páginas del periódico. Su lugar aparece claramente circunscripto, incluso en términos materiales. A la mujer se le habla en la página de anuncios publicitarios (aunque, como veremos, muy tangencial y esporádicamente), en la sección denominada “Pasatiempos” y en el espacio destinado al folletín literario. Estos espacios aparecen distinguidos visualmente del resto del periódico (de “la información”, podríamos decir) con marcas gráficas: cambios de letra, líneas separadoras, páginas exclusivas, etc. Es que, hacia el siglo XIX cuando se populariza la lectura de periódicos en el seno familiar, los límites de género estaban social, discursiva y visualmente señalados. Lyons (1998) observa, en ese sentido, que mientras que del hombre se esperaba que leyese noticias políticas, le correspondían a la mujer las columnas que el periódico dedicaba a los *fait divers* y a la ficción serializada. Esa división queda plasmada en un aviso que *El Colono del Oeste* hace, a propósito de la supresión del folletín literario:

No hay folletín. En este número para nuestras lectoras, por tener que publicar nuevamente las cuentas municipales que aparecieron con varios errores en los nombres, en la primera publicación. En cambio, encontrarán la crónica de las espléndidas fiestas nacionales que tuvieron lugar el 14 del pasado en Francia en celebración del aniversario de la proclamación de la República, la que encontramos en *La Nación*, la que a su vez ha hecho la traducción del periódico francés el *Figaro*. Prometémosle para cuando se concluya esta crónica, una bonita historia (ECDO, 28/08/1880, p. 2).

El periódico se dividía, por tanto, en secciones temática y espacialmente diferenciadas de acuerdo con expectativas genéricas: si el espacio regularmente ocupado por el folletín literario debe destinarse extraordinariamente a asuntos de economía municipal, se le pide disculpas a las lectoras, se las manda a leer una sección más acorde a sus preferencias femeninas y se les promete para la próxima edición “una bonita historia”. No hay espacio para la mujer lectora interesada en asuntos de índole público, información reservada y destinada de manera exclusiva al varón.

Con respecto a los avisos publicitarios en *El Colono del Oeste*, la gran mayoría están destinados al público masculino. Si bien no se excluye explícitamente a las mujeres ni se apela directamente a los varones, las actividades, bienes o servicios que se anuncian son propios de consumos restringidos por entonces al hombre: bebidas alcohólicas, remates públicos, compraventa de animales, inmuebles, herramientas o artículos de construcción, etc. Hay otro conjunto de avisos que pueden leerse en clave familiar, como aquellos que promocionan clases o escuelas particulares para niños o adultos, fondas, servicios de mensajería o fotografía, o actividades de entretenimiento como la llegada de un circo o una obra teatral. Y hay, finalmente, una porción ínfima de avisos que, podríamos inferir, están destinados al público femenino. Entre ellos se cuentan el aviso publicitario de Mme. Fougère, modista francesa que confecciona sombreros para mujeres y niños —publicado de manera regular en la sección de avisos— y algunos anuncios esporádicos de empleo, como es el caso de uno en cual una familia busca específicamente “una muchacha de 12 a 14 años para mucama” (ECDO, 08/05/1880, p. 3). No obstante, es probable que, en este último caso, el destinatario previsto para el aviso haya sido el padre de la niña o un adulto responsable de su colocación laboral.

Encontrar apelaciones directas a la mujer en los espacios publicitarios resulta, al menos en *El Colono del Oeste*, una empresa casi imposible. De acuerdo con Rocchi (1999), hay que considerar que hasta bien entrado el siglo XX la publicidad gráfica apuntaba al sector masculino adulto, puesto que eran los hombres quienes tenían y administraban el dinero del hogar y decidían cuáles eran las compras necesarias. Con la aparición de periódicos y revistas destinadas específicamente al público femenino, comienza a extenderse la publicidad que apela al ama de casa y a la mujer en general. A eso debe sumarse la reducida oferta de bienes de

consumo en la zona de las colonias, a diferencia de la que podían presentar las urbes más desarrolladas como Santa Fe o Rosario.<sup>9</sup> Con todo, como veremos a continuación, había una construcción discursiva que asignaba a la mujer ciertos rasgos incipientemente modernos y, entre ellos, estaba el de potencial consumidora.

La sección llamada “Pasatiempos”, por su parte, si bien no está destinada exclusivamente al público femenino, incluye fragmentos literarios, poesías o historias que se van contando, en muchos casos, por entregas. En esta sección aparecen dos artículos de corte más bien instructivo o moralizante, dedicados específicamente a proporcionar enseñanzas y máximas a la mujer:

Los mandamientos de la mujer son diez.

El primero es amar a su marido sobre todas las cosas.

El segundo no jurarle amor en vano.

El tercero hacerle fiesta.

El cuarto no dar ocasión para que murmure la vecindad.

El quinto no atormentarle con exigencias. Caprichos ni refunfuños.

El sexto no engañarle.

El séptimo no sisarle ni gastar dinero en peripollo.

El octavo no murmurar, ni fingir ataques de nervios o cosa por el estilo.

El noveno no desear más que un prójimo (y este ha de ser su marido).

El décimo no codiciar el lujo ajeno ni detenerse a mirar los escaparatos de las casas de comercio.

Estos diez mandamientos se encierran en la cajita de polvos de arroz y de allí deben sacarlos las mugeres para leerlos dos veces por día (ECDO, 07/02/1880, p. 2).

Remedio eficaz para encontrar marido. Receta segura.

Más sentido común y menos coquetería.

Escudriñar mejor los misterios de la casa y menos los cuentos de salón.

Reparar las camisas y las medias y no dedicarse a labores inútiles.

Leer la *Cocina casera* y abandonar los periódicos de modas.

No lucir trajes que espanten a los hombres formales.

Menos paseos y más costura.

Educarse para servir de esposa y no de estorbo.

---

<sup>9</sup> Germain Lonfat, un viajero suizo que recorrió la región de las colonias durante la segunda mitad de la década de 1870, describía del siguiente modo los comercios existentes en Esperanza en esos años: “En Esperanza hay dos imprentas, una española y otra alemana, una gran destilería a vapor de los Sres. Lehmann y Gorin, cinco molinos a vapor y cinco mecánicos, tres hoteles, cuatro cafés, ocho negocios y tiendas diversas, y la gran casa de Carlos de Wart, en la que pueden encontrarse: maderas de construcción, hierro en barra, acero, comestibles, bebidas, pinturas, vidrios, arados (...)” (Lonfat 1879: 64, la traducción me pertenece).

Ser modesta y virtuosa (ECDO, 28/02/1880, p. 6).

Si bien resulta evidente (y no sorprende) el lugar social atribuido a la mujer en estos artículos —esposa atenta, servil, obediente—, interesa detenerse en las representaciones que allí se construyen, orientadas a la formación de la “mujer moderna”. Se observa la construcción de una mujer que tiene un relativo poder de compra —aunque haya que enseñarle a utilizar el dinero: “no sisarle ni gastar dinero en peripollo”— y una presencia puertas afuera de su hogar que es necesario adiestrar. En relación con las pautas de comportamiento, *El Colono del Oeste* le enseña a la mujer cómo debe actuar y disponerse frente su marido en la privacidad del hogar (demostrar amor, servirle, no plantear quejas, etc.) pero además cómo debe comportarse y presentarse en el espacio público. La mujer en sociedad debe mostrarse austera y recatada, fundamentalmente, para no generar habladurías. Hay, en ese sentido, una crítica recurrente en *El Colono del Oeste* a la práctica del rumor o del chisme sin fundamento, y no solo en relación con los modales femeninos:

*Se dice* que Fulano ha muerto. Y todo el mundo lo da por hecho, y dicen el cómo y donde, y lo entierran y hasta le dan su destino final en el otro mundo. *Se dice* que A ha robado tal cosa, yo no lo creo, es tan bueno A, pero *se dice*... ¡La gente es tan mala! ¡Oh, terrible *se dice*! Con esta palabrita se hunde la reputación, el honor, la virtud, el valor, todas las buenas cualidades de una persona. ¡Oh, infame *se dice*, arma de los cobardes y de que se valen para escudarse. *Se dice, se dice*... (ECDO, 28/02/1880, p. 6, destacados en el original).

En ese sentido, se deja en claro que la sociedad en general, pero la mujer en particular, no debe inmiscuirse en chismes (“escudriñar mejor los misterios de la casa y menos los cuentos de salón”) ni tampoco fomentarlos a través de comportamientos inadecuados (“no dar ocasión para que murmure la vecindad”). Es que, en relación con ello, en estas instrucciones y mandamientos se vedan para la mujer todas las prácticas que no revistan “productividad”: no debe perder tiempo mirando vidrieras, no debe dedicarse a “labores inútiles”, no debe detenerse en chismes, no debe abusar de los paseos ni del tiempo ocioso. La mujer debe, entonces, restringir su praxis a servir a su esposo (o a comportarse públicamente para “conseguir” uno) y a atender las tareas del hogar.

A su vez, resulta importante detenerse también en el modo en que estos discursos prescriptivos construyen normas en relación con las prácticas de lectura. En primer lugar, una de las claves para “encontrar marido” estaría justamente en la selección de los materiales de lectura: la mujer debe leer recetas de cocina y no periódicos de moda. Nuevamente, se le censura el ocio de la lectura pasatista en favor de una lectura “productiva”, que le permitirá no solo aprender a cocinar sino también, por extensión, ganarse la aprobación masculina. En segundo lugar, en los mandamientos la lectura de la mujer está espacialmente circunscripta no solo al espacio hogareño sino, particularmente, a la cocina. Se le indica explícitamente, en ese sentido, que recorte la página de los mandamientos y la encierre “en la cajita de polvos de arroz” y que de allí la saque para leerla “dos veces por día”. Si, como señalamos, la distribución gráfica de los contenidos del periódico está organizada de acuerdo con expectativas genéricas, aquí se lleva esa división un poco más allá: la mujer debe recortar la fracción del periódico que se le destina, “encerrarla” en una cajita dentro de la alacena y recluirse en la cocina para leerla y releerla. Como si, en ese gesto de recorte, se le indicara que debe correrse del espacio público que significa el periódico en sí mismo —y por tanto, ajeno a la mujer— y ubicar sus lecturas en el reducido ámbito doméstico.

#### **6.3.4.1. Educar desde el folletín**

El surgimiento del folletín es, probablemente, la transformación formal más característica del soporte periódico ligada a la ampliación del público lector del siglo XIX. Se trataba, en términos formales, de la delimitación de un zócalo de la página (a veces más de una, véase la imagen de la página 212) destinado a satisfacer el “gusto general” de un público lector cada vez más expandido y menos preocupado por las urgencias políticas (Pas 2016). El folletín —o *roman-feuilleton*, tal como lo denominó originalmente la prensa francesa hacia la década de 1830— solía orientarse a la publicación de producciones literarias, que podían ser obras clásicas que se ponían al alcance del público masivo a través de ese formato, o bien piezas que se escribían justamente para ser publicadas en este nuevo espacio, a un ritmo cada vez más acelerado (Lyons 1998, Pas 2016, 2017). Uno de sus rasgos genéricos centrales estaba dado

por su carácter seriado: se trataba de una publicación “por entregas”, modalidad que requería esperar hasta la próxima edición del periódico para continuar leyendo la historia.

A diferencia de su uso original, *El Colono del Oeste* destinó inicialmente el folletín a la publicación de documentos que podríamos denominar de interés público pero de carácter no urgente, condición que sí tendrían las publicaciones noticiosas del resto del periódico (Pastormerlo 2016). Así, el folletín de *El Colono del Oeste* publicó por entregas “Leyes y decretos sobre colonias” (ECDO, 15/03/1879 y otros), ordenanzas municipales, correspondencia oficial, el Código Rural de la Provincia de Santa Fe (ECDO, 24/05/1879 y otros), entre otros documentos generalmente emanados por los gobiernos provincial y nacional. Sin embargo, en septiembre de 1879 el periódico comunicaba a sus lectores que el folletín comenzaría a incluir piezas literarias específicamente destinadas al público femenino:

En esta sección hallará el lector las Bases y Reglamentos que regirán en la Exposición Continental que se celebrará en Buenos Aires en Setiembre de 1880. Creemos que no está demás hacer esta publicación, puesto que habrá muchos de estos colonos que tomarán parte en dicha Exposición y por lo tanto es forzoso que conozcan muy bien el modo como deben proceder para que sus productos figuren en ella.

A propósito, como la publicación que hoy comenzamos es corta, desde el número siguiente del Colono daremos principio con un folletín literario, para así satisfacer el pedido que hace tiempo nos vienen haciendo varias suscriptoras. No se asusten nuestros abonados. Sólo les robaremos un rinconcito muy pequeño para dedicarlo a ellas que también son parte en la cuestión (ECDO, 20/09/1879, p. 2).

Este comunicado refuerza, por un lado, el perfil relativamente activo que, con sus limitaciones, se intenta atribuir a la mujer moderna: una mujer que toma la iniciativa y solicita al periódico que incorpore un contenido afín a sus intereses. Y, por otro lado, se recupera la idea de que el periódico es, aun pisando la década de 1880, un artefacto cultural centralmente masculino: para comenzar a hablarle públicamente a la mujer es preciso antes notificar al varón, lo que convierte a la mujer lectora en un *enunciatario marcado*.<sup>10</sup> El espacio que se destina a ella a partir de septiembre de 1879 es, por lo tanto, un terreno que se le “roba” al hombre, a quien iban dirigidos

---

<sup>10</sup> En relación con la lectura del periódico y las jerarquías de género dentro del hogar, Lyons (1998) observa, para el caso francés, que no era extraño que algunas familias prohibieran a las mujeres leer el periódico, en pleno siglo XIX.

los contenidos anteriormente publicados en el folletín. Y hay, en ese sentido, un mensaje tranquilizador: no se alarmen, lectores, para las mujeres solo destinaremos “un rinconcito muy pequeño”.

Si bien el folletín literario de la prensa del siglo XIX no era necesariamente un espacio femenino (Cfr. Pas 2016, Pastormerlo 2016, Lyons 1998), algunos periódicos sí apelaron a formar allí una suerte de complicidad con la mujer lectora. Sarmiento, uno de los primeros en introducir la publicación de novelas por entregas en la prensa sudamericana, escribía en las páginas de *El Progreso* al anunciar el folletín en el año 1842: “Nadie que no sea criatura femenina ponga sus ojos en esta parte del diario. Es un asunto reservado del que tengo que hablar con mis lectoras” (citado por Batticuore 2017: 131). Es que, para Sarmiento y para muchos de sus contemporáneos, la novela podía significar una herramienta poderosa para *educar* moralmente al público femenino. Frente a la crítica, muy habitual en ciertos sectores letrados de la época, de que la novela barata y degradada materialmente corrompería a las nuevas masas de lectores y las conduciría a la lectura desenfrenada y holgazana, Sarmiento encuentra allí una vía de entrada para las mayorías al hábito de la lectura. La novela era, desde ese punto de vista, capaz de educar a los nuevos lectores (y lectoras) en la sensibilidad y la capacidad de raciocinio, en los temas de interés histórico, social y cultural, pero sobre todo en asuntos relativos a la moral de la época (Batticuore 2017: 139).

En esa línea se inscribe *El Colono del Oeste* al circunscribir el folletín literario al consumo exclusivo de las mujeres. En 1879, ese espacio deja de ser un zócalo en el cual se comunicaban preferentemente discursos que hacen a la esfera pública (documentos de gobierno, legislaciones, etc.) y pasa a incorporar literatura, con la advertencia que es a pedido de las lectoras y *solo* para ellas. El día de la primera entrega, se publicaba el siguiente aviso:

El médico de San Luis. Como lo prometimos en nuestro número anterior, empezamos hoy la publicación de esta preciosa novelita en folletín y dedicado a ellas. Escusamos recomendar el mérito de esta obra, cuya autora tiene fama en la literatura americana. Como moral y sencilla a la vez, está al alcance de todas las inteligencias y encontrará entre nuestras lectoras muchas admiradoras. Para concluir diremos que la novela que nos ocupa fue escrita por la señora de García dos años después de casada, cuando solo contaba diez y nueve de edad (ECDO, 27/09/1879, p. 2).



*El médico de San Luis* es una novela escrita por Eduarda Mansilla, y publicada en Buenos Aires por primera vez en 1860 bajo el seudónimo de “Daniel” por la Imprenta de la Paz. En 1879 se realiza una segunda edición, esta vez a cargo del editor Miguel Navarro Viola, quien dirigía por entonces la prestigiosa *Biblioteca Popular de Buenos Aires*, en la que se inserta esta publicación. En esta oportunidad, Mansilla firmaría la obra con el nombre de “Eduarda Mansilla de García”. Es probable que *El Colono del Oeste* se sirva de esta segunda edición para la confección del folletín —que se publicó en 32 ediciones, hasta mayo de 1880— ya que incluye, desde la primera entrega, la firma completa de su autora.

Es interesante señalar, en relación con el problema de la autoría, el modo en que el periódico presenta a Mansilla: “la señora de García” quien escribió la obra “dos años después de casada, cuando solo contaba diez y nueve de edad”. Hay en ese modo de nombrarla una doble operación discursiva de representación. Por un lado, se produce un desplazamiento de su lugar de “mujer de letras” al despojarla de su nombre y ubicarla como *la señora de García*. El esposo y padre de los hijos de Eduarda Mansilla, Manuel Rafael García, fue un reconocido diplomático argentino junto a quien la autora viajó y residió en el exterior durante algunos años de su vida. Esas experiencias la llevaron a vincularse con célebres hombres de letras y sociabilidades literarias, ante quienes presentó su obra en Estados Unidos y Europa (Lojo 2009, Batticuore 2005). De cualquier modo, para 1879 Mansilla ya era una firma reconocida en el campo literario, y su calidad como escritora era elogiada por los más prestigiosos autores y críticos europeos, entre quienes ya circulaban traducciones de su obra (Cfr. Batticuore 2005: 229-237).

Ese desplazamiento de su nombre que efectúa *El Colono del Oeste* al presentarla se relaciona con la aclaración que le sigue: escribió la obra después de casada. Podría decirse que esa información opera a modo de advertencia: es posible ser una mujer de letras, pero no debe olvidarse que antes hay que atender una función crucial, la de esposa. Es que, en efecto, la elección de Mansilla para el folletín literario puede leerse en esa clave, en la medida en que la propia autora construía, al menos en esos años, una figura de madre y esposa que, *además*, era escritora. Batticuore observa que cuando hacia 1879 Mansilla decide revelar su autoría (y abandonar el seudónimo de la primera edición, que es el nombre de su primer hijo), se sirve de los dos apellidos, el de soltera y el de casada, en un gesto orientado a subrayar que el éxito profesional “solo puede ser un *plus* (no una alternativa a la maternidad y a la familia) y por lo

tanto se *agrega* pero *de ningún modo desplaza* los atributos tradicionales y esperados para una mujer de la época” (2005: 233, destacados en el original).

Por otro lado, la elección de *El médico de San Luis* para inaugurar el folletín literario puede leerse en relación con la interpretación que la crítica nacional e internacional había hecho de esa obra. La novela narra las dichas y desgracias de una familia inglesa radicada en San Luis y los esfuerzos de sus miembros por lograr una felicidad modesta y virtuosa. En esa trama, la construcción de escenarios y personajes característicamente americanos fue motivo de elogio por parte de la prensa alemana, donde la obra ya circulaba traducida desde mediados de la década de 1860. Batticuore (2005) observa, de acuerdo con las críticas publicadas en Alemania, que *El médico de San Luis*, en diálogo con otras obras de la autora, es una novela capaz de *mostrar y traducir* América para los europeos. En esa clave, no sería extraño que Lehmann, lector ávido de la prensa local y europea, haya atendido a esas interpretaciones y, por ello, decidido incluir la novela de Mansilla en sintonía con el perfil pedagógico que se arrogaba el periódico: *El médico de San Luis* proveería, así, una semblanza del país en el que ahora vivían esos europeos (y europeas) a quienes *El Colono del Oeste* se proponía incorporar a la sociedad argentina.

## **Recapitulación**

Uno de los aportes de este capítulo está dado por la reconstrucción de la sociabilidad letrada en el espacio de las colonias. Sin pretensiones de exhaustividad, se han sistematizado algunos elementos que permiten trazar un punto de partida orientado a inscribir históricamente las prácticas sociales de lectura de estas comunidades. El espíritu asociacionista que impregnó la vida pública durante la segunda mitad del siglo XIX hizo mella también en las colonias agrícolas de Santa Fe, y atravesó las prácticas y representaciones en torno a la lectura.

Por otro lado, interesa poner en diálogo los hallazgos de este capítulo con los de los capítulos precedentes. Si para las políticas de lectura escolar —sobre los modos en que debe llevarse adelante la práctica y los materiales a ser leídos—, se observa una agencia distribuida entre el

Estado (provincial, local), la sociedad civil, los empresarios colonizadores y el discurso de la prensa, en relación con la lectura “para adultos” hay menos actores en juego. En la práctica, es la sociedad civil organizada la que toma la delantera para institucionalizar espacios culturales de fomento de la lectura y logra, dentro de los márgenes disponibles, sacar provecho de las políticas estatales (elegir libros en sus propios idiomas, por ejemplo).

En el plano de las representaciones, nuevamente la prensa se erige como el actor central que trazará las coordenadas “adecuadas”. Es, una vez más, la figura de Guillermo Lehmann la que se destaca en este aspecto. Desde su lugar de periodista, editor, “hombre público” y “vecino respetable”, se arrogará la potestad de trazar los lineamientos adecuados que tendrán que adoptar los nuevos lectores modernos. Así, *El Colono del Oeste* intervendrá públicamente para representar el lugar que cada uno de ellos tiene dentro de la cultura escrita y cuáles son las prácticas adecuadas y las incorrectas en los nuevos espacios modernos y en las experiencias lectoras y culturales que estos suponen.

A su vez, el periódico se constituye, en tanto artefacto cultural, en un agente educador de la lectura para los nuevos lectores: su discurso y su materialidad se orientan a construir una sensibilidad moderna y un entrenamiento de hábitos y comportamientos que la nueva sociedad demanda. Así, la lectura aparece ligada en sus páginas a diferentes valoraciones que la ubican en el lugar de lo *bello*, sobre todo cuando la lectura se destina al público femenino, de lo *útil*, en la medida en que conlleva beneficios productivos, en el lugar del *ocio* sano e inofensivo, cuando ciertos géneros aparecen particularmente destinados a su consumo recreativo y, finalmente, la lectura entraña, como se ha dicho, una función *civilizatoria y modernizadora*: es a través de ella como los colonos van a adquirir hábitos de civilidad en el nuevo espacio público del que ahora forman parte.

## Conclusiones

A lo largo de esta tesis me he dedicado a investigar un objeto construido en la intersección de, al menos, tres variables: el lenguaje —su regulación política, sus representaciones y las prácticas sociales en las que se inscribe—, la inmigración y la formación de una sociedad civil moderna. Ese cruce, a su vez, se circunscribió a un espacio y a un período hasta el momento escasamente considerados en los estudios glotopolíticos: las colonias agrícolas de Santa Fe, formadas por inmigrantes europeos, durante sus primeras décadas de existencia y desarrollo. En ese sentido, los aportes que esta investigación realiza se ubican en dos órdenes: uno histórico-empírico y otro teórico-metodológico. A continuación, desarrollaré ambas dimensiones.

En relación con el primer orden, a lo largo de esta tesis he señalado con insistencia las características singulares que presentaban estas comunidades en lo que respecta a su demografía y a su organización político-administrativa. Esa excepcionalidad no constituye simplemente un elemento descriptivo de tipo contextual, sino que resulta vertebradora desde el punto de vista analítico e interpretativo. Estudiar las políticas del lenguaje en ese marco significa atender a la complejidad que presentaba la organización de grupos humanos que, provenientes de distintos países, con distintas lenguas, religiones y trayectorias educativas, se encontraron de un momento a otro viviendo juntos en un espacio geográfico desconocido que, a su vez, contaba con escasos e inestables marcos institucionales. Atendiendo a ello, la tesis se orientó a demostrar que en el espacio de las colonias agrícolas de Santa Fe, entre 1856 y 1880, el lenguaje constituyó un elemento condensador de disputas políticas, a partir del cual las

incipientes instituciones de gobierno, las iglesias, la prensa, los empresarios colonizadores y la sociedad civil buscaron participar y competir en la esfera pública.

A diferencia de otros contextos más acabadamente estudiados, en los cuales la presencia de un Estado nacional consolidado dispone políticas centralizadas y a la población general se le reserva el espacio del acatamiento o la resistencia, el recorte efectuado en esta tesis señala otras dinámicas. En ese sentido, he analizado cómo la regulación estatal de las literacidades (qué leer, en qué lenguas, con qué instrumentos enseñar, cómo escribir, en qué contextos y para qué) coexiste, compite y entra en conflicto con las normas, representaciones y prácticas letradas de comunidades que, a su vez, se muestran marcadamente heterogéneas. He indagado en ciertas escenas que ponen de manifiesto una tensión entre los marcos normativos trazados por las autoridades y aquellos que surgen de la sociedad civil, y viceversa, en relación con los modos adecuados de leer y de escribir. Dos casos resultan ilustrativos de este juego: por un lado, el ministro de gobierno que rechaza una misiva enviada por vecinos de San Jerónimo (en la que pedían la destitución de un juez) por no estar escrita sobre papel sellado. Y, por otro, un gobierno provincial que remueve de su cargo al primer juez de paz de Esperanza, a pedido de los colonos que lo rechazaban por ser argentino y desconocer sus lenguas de origen. Estas escenas, entre otras que oportunamente se han analizado, permiten señalar que si en algunos casos las instituciones o funcionarios del Estado (provincial o local) lograban imponer sus criterios reguladores sobre las literacidades, no fueron pocas las veces en que los espacios desatendidos favorecieron la ejecución de políticas —más o menos orgánicas—, impulsadas por la sociedad civil o por otros actores, como los empresarios colonizadores.

En el plano educativo es donde más claramente pudo observarse esa tensión. La definición de una lengua de enseñanza, la selección y distribución de libros, y los modos en que debe llevarse a cabo la lectura escolar constituyen un espacio que, conforme avanza el período histórico analizado, se muestra cada vez más centralizado por parte de las instituciones de gobierno (provinciales y locales), al menos en la letra de la norma. Sin embargo, considerando el contexto de inestabilidad institucional y de escasez de recursos materiales y humanos, lo que prima es una disociación entre las valoraciones en relación con un “deber ser”, las decisiones políticas plausibles de ser tomadas, y lo que los lectores y sus enseñantes concretamente hacían.

En relación con ello, rescatar *El Método razonado para enseñar a leer y escribir* y a su autor, Isidro Aliau, constituye otro de los aportes de esta tesis. La figura de Aliau, de la que aún se conoce muy poco, representa lo que hemos señalado como el funcionario “negociador”: aquel personaje que, ocupando espacios de gestión pública, debe tomar decisiones políticas en escenarios complejos. En ese sentido, Aliau, su rol de inspector y su obra pedagógica permiten problematizar la relación entre las valoraciones lingüísticas y las decisiones de gestión efectivamente llevadas a la práctica: su caso ilustra de qué manera otras variables, como la escasez económica o la ausencia de personal idóneo, pueden determinar una decisión política, por encima de las creencias o valoraciones que los actores involucrados manifiesten.

A su vez, en ese escenario caracterizado por una agentividad distribuida, la prensa periódica se erigió hacia el final del período como un actor legítimo para intervenir sobre el lenguaje en el espacio de las colonias. Por un lado, se dedicó a señalar los modos correctos y adecuados de hablar y de escribir, y buscó posicionar al español como la lengua apropiada y exclusiva para el espacio público. Por otro lado, el periódico analizado se construyó como un agente formador de las prácticas de lectura, en el marco más amplio de un propósito modernizador de la sociedad de las colonias. Considero, sobre este punto, que el análisis de *El Colono del Oeste* es otro de los aportes de esta investigación, en la medida en que se trata de un material prácticamente marginado de los estudios historiográficos y, sobre todo, lingüísticos, salvo algunas excepciones que se sirvieron de él como fuente para el conocimiento de aspectos puntuales de la historia regional. Este periódico constituye una pieza central para comprender el modo en que se intervino sobre el lenguaje en la zona de las colonias, al tiempo que abre un amplio abanico de problemáticas e interrogantes que, espero, constituyan nuevas preguntas de investigación.

En relación con ello, el rescate de la figura de Guillermo Lehmann es otra de las contribuciones que esta tesis realiza. Si bien no puede decirse que se trate de un personaje desconocido, puesto que su rol ha sido abordado por la historiografía regional y también por estudios recientes sobre historia económica, su perfil como publicista no había recibido la atención que merece. El valor del análisis de sus intervenciones sobre el plano del lenguaje obedece, fundamentalmente, a dos razones: en tanto permite incorporar un agente prácticamente desconocido —el empresario

colonizador— al estudio de las políticas del lenguaje del siglo XIX, y ya que a partir de su figura y de sus acciones se pueden discutir las distinciones esquemáticas entre “nativos” y “extranjeros”, muy usuales en este tipo de investigaciones. Desarrollaré a continuación cada uno de estos ejes.

Por un lado, el protagonismo político, económico y simbólico que tiene Lehmann a partir de la década de 1870 en el espacio de las colonias da cuenta del poder que concentraban los empresarios colonizadores durante el período del que se ocupa esta tesis. La consolidación de estos personajes (entre los que se ubica tempranamente Charles Beck) es la contracara del carácter precario del Estado provincial: a los ojos de la gobernación, del trabajo de los empresarios dependía el éxito del proyecto colonizador y, por extensión, el adelanto económico de la provincia. En ese contexto, resulta lógico el amplio margen de acción que estas figuras tuvieron sobre distintos órdenes y, en particular, sobre el orden letrado. Ya como ejecutores de políticas concretas, ya como constructores de representaciones sociales, Lehmann y Beck intervinieron ampliamente sobre “el reparto social de la palabra”: trazaron definiciones sobre cuáles son las formas adecuadas de leer y escribir, en qué lenguas hay que educar y hacer política, y cuáles son los materiales privilegiados para ser leídos, entre otras disposiciones.

Por otro lado, la figura de Lehmann permite discutir las distinciones muchas veces esquemáticas entre “nativos” y “extranjeros” que subyacen en estudios que vinculan inmigración y políticas del lenguaje en otros contextos. A lo largo de la tesis he analizado numerosas escenas en las cuales son los propios extranjeros quienes impulsan el aprendizaje y difusión de la lengua española en las colonias: familias alemanas que, a poco de llegar y aun desconociendo el español, solicitan al gobierno que designe un maestro capaz de enseñar a sus hijos “la lengua del país”; franceses y alemanes que, constituidos en un concejo municipal, definen que la escuela de Esperanza enseñará en español; o personajes como Bernardo Risse, un alemán que, siendo juez de paz, daba clases gratuitas de español a los niños de San Jerónimo, entre otros casos analizados. Estas escenas, a las que se suma la prédica del propio Guillermo Lehmann desde *El Colono del Oeste*, cuestionan el lugar que se les suele atribuir a los inmigrantes europeos al estudiar otros contextos, lugar que oscila entre el de ser “guardianes de la etnicidad” o sujetos marginados por la población local y por las autoridades. En ese

sentido, he tratado de presentar un entramado social en el cual el inmigrante no necesariamente ocupa el lugar de la subordinación y la discriminación, sino todo lo contrario.

En relación con las contribuciones teórico-metodológicas de esta investigación, quisiera hacer referencia al valor de analizar las producciones escritas del pasado en tanto resultados de prácticas sociales concretas, inscriptas históricamente. Además de ser discursos portadores de representaciones sociolingüísticas o, eventualmente, fuentes para el conocimiento histórico, la prensa y los manuscritos condensan las huellas de lectores y escribientes de otros tiempos. En qué lenguas escribían, qué géneros discursivos privilegiaban, dónde presentaban falencias, de qué modo empleaban gráficamente el espacio y cuáles eran los materiales de escritura son elementos que, entre otros, permiten reconstruir los patrones normativos a partir de los cuales se valoraban y regulaban ciertas prácticas en detrimento de otras, y quiénes eran los agentes que estaban socialmente legitimados para llevar adelante esas intervenciones. En ese sentido, en esta investigación he abordado desde esa perspectiva las escrituras de los colonos (cartas, peticiones) y también la prensa periódica. Ese análisis me permitió dar cuenta, una vez más, de un fenómeno de juego en el cual se imponen alternativamente las literacidades y marcos normativos de la sociedad civil (heterogénea, a su vez, desde el punto de vista lingüístico y de las trayectorias educativas), los que se intentan introducir y difundir desde la prensa periódica, y los que se van construyendo desde las incipientes instituciones estatales.

Esos hallazgos —entre los cuales la sistematización de los distintos niveles de competencia letrada de los colonos es, considero, uno de los más importantes— y las interpretaciones que sobre ellos he realizado solo son posibles a partir de una investigación de archivo que privilegie documentos y sujetos usualmente ubicados en los márgenes. Sobre este punto, Lyons (2016, 2013) observa que una “nueva historia desde abajo”, que contemple las escrituras de la “gente común”, constituye una contribución de gran relevancia porque, entre otras cosas, sus cartas y documentos personales permiten observar de qué modo esos sujetos experimentaron el proceso de conformación de las identidades nacionales de los Estados modernos: en qué medida sus individualidades incorporaron o rechazaron mitos, símbolos y creencias nacionales, entre los cuales está el “idioma nacional”. Sin embargo, cabe preguntarse: ¿qué sucede antes del Estado-nación y de su política de construcción y difusión masiva de la “identidad nacional”? ¿Cómo



deben ser leídas las producciones escritas por esos sujetos anonimizados, sin el presupuesto de que son personajes subalternos frente a la hegemonía de un Estado orgánico, y de que sus escritos son apenas fuentes para conocer un microcosmos familiar o cultural?

En esta investigación he procurado rescatar ciertos principios de quienes proponen escribir una “nueva historia desde abajo”, pero ubicándome en la glotopolítica. Ese cruce disciplinar supone, por un lado, “una mirada más individualizadora y más sensible a las voces de la gente común” (Lyons 2016: 38) y, por otro, un enfoque interpretativo que indague en esas voces en tanto manifestaciones políticas, inscriptas en un determinado orden social en el cual se negocian el valor y las funciones de las literacidades. Ese escenario, a su vez, se caracteriza por la confluencia de una multiplicidad de agentes que intervinieron en la regulación política del lenguaje, en un momento en el cual no estaba clara la relación que el incipiente Estado nacional entablaría con el orden letrado. En ese sentido, esta investigación se ofrece como una contribución al campo de estudios de la glotopolítica en la medida en que describe y analiza el surgimiento y desarrollo de políticas del lenguaje que, asistemáticas, respondieron a tensiones constitutivas del momento histórico, y permiten comprender el contexto sobre el cual se sentaron luego las bases de las ya conocidas políticas del lenguaje del Estado nacional argentino, hacia finales del siglo XIX.

Finalmente, quisiera dejar trazadas aquí algunas líneas de trabajo que se proponen avanzar en este enfoque transdisciplinar que vincula el estudio de las políticas del lenguaje y las prácticas letradas de sujetos ligados al proceso inmigratorio temprano. Durante el transcurso de la investigación en el archivo, he podido comprobar que la escritura epistolar de orden familiar de los primeros grupos de europeos instalados en Santa Fe formó parte de una política impulsada por los empresarios colonizadores. Esas cartas, escritas “a pedido”, fueron posteriormente traducidas, editadas, publicadas y distribuidas como material propagandístico en distintas regiones de Europa —tal como he adelantado en el capítulo 2—, en un proceso en el cual también intervino el Estado argentino. Ese fenómeno resulta de gran interés no solo histórico sino también glotopolítico, en la medida en que anuda al menos dos elementos. Por un lado, la acción coordinada de varios agentes por promover la escritura de un género discursivo que fue central en los procesos de incorporación de las masas a la cultura escrita

hacia mediados del siglo XIX. Y, por otro lado, el despliegue económico e infraestructural de los distintos niveles del Estado (nacional, provincial, local) para construir y sistematizar el envío y la recepción de correspondencia porque, entre otras cosas, eso facilitaría que las noticias de la inmigración circularan más rápido y se acelerara una corriente migratoria espontánea. En ese sentido se expresaba en 1870 Bartolomé Mitre acerca de la centralidad que la escritura epistolar revestía para el éxito del proyecto colonizador: “No hay acción gubernativa, no hay prima que equivalga al poder y al incentivo de esos trescientos mil extranjeros establecidos en la República Argentina que escriben medio millón de cartas al mes”.<sup>1</sup> Así, esta tesis inaugura una línea de trabajo que me ocupará a partir de ahora: indagar en el valor político que tuvo la escritura de cartas familiares de los migrantes de la segunda mitad del siglo XIX.

---

<sup>1</sup> Debate parlamentario en la Cámara de Senadores de la República Argentina, durante el tratamiento del proyecto de ley para la colonización de tierras del Chaco (24 de septiembre de 1870). Extraído de Pérez, M. (2014). *Inmigración y colonización: los debates parlamentarios en el siglo XIX*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: Jefatura de Gabinete de Ministros.

## Referencias bibliográficas

### Fuentes, obras de época, informes oficiales

- Aliau, I. (1884 [1878]). *Método razonado para enseñar a leer y escribir simultáneamente*. Buenos Aires: Imprenta Europea.
- Aliau, I. (1882a). *Informe de inspección de escuelas*, s/d.
- Aliau, I. (1882b). *Sobre la reforma de la ortografía actual para escribir el idioma tal cual se habla*. Buenos Aires: Establecimiento Tipográfico.
- Beck-Bernard, C. (1872). *La République Argentine. Manuel de l'émigrant et du cultivateur*. Berne: Imprimerie J. Allemann.
- Beck-Bernard, C. (1865). *La République Argentine*. Lausanne: Delafontaine et Rouge, Libraires et Éditeurs.
- Carrasco, G. (Director y Comisario General) (1888). *Primer Censo General de la provincia de Santa Fé (República Argentina, América del Sud) verificado bajo la administración del doctor don José Galvez el 5, 7 y 8 de junio de 1887*. Buenos Aires-La Plata, Imprenta y Encuadernación de Jacobo Peuser.
- Carrasco, G. (1878). *Apuntes biográficos contemporáneos*. Rosario: Imprenta del Comercio.
- Coelho, G. (1875). *Memoria presentada al Exmo. Gobierno de la Provincia de Santa Fe por el Sr. Inspector de Colonias*. Buenos Aires: Imprenta de la Unión Argentina.
- Comisión Protectora de las Bibliotecas Populares (1872). *Boletín de las Bibliotecas Populares*. Buenos Aires: Imprenta Americana, vol. 1-6.
- Estrada, J. M. (2011 [1870]). *Memoria sobre la educación común en la Provincia de Buenos Aires*. La Plata: UNIPE Editorial Universitaria.
- Extraits de correspondances des colons de la colonie "Esperanza" près de Santa Fé fondée en 1856 par Beck & Herzog de Bâle, 3ème. collect., novembre 1857.*
- Gobierno de la Provincia de Santa Fe (1889). *Registro oficial de la Provincia de Santa Fe*. Tomos: IV, V, VI, IX. Santa Fe, Tipografía de la Revolución.
- Lonfat, G. (1879). *Les colonies agricoles de la République Argentine*. Lausanne, Imprimerie veuve Genton et fils.

- Municipalidad de Esperanza (2007). *Actas del Concejo Municipal de la Colonia Esperanza 1861-1865*. Esperanza, s/d.
- Peyret, A. (1889). *Una visita á las colonias de la República Argentina*. Buenos Aires: Imprenta Tribuna Nacional.
- República Argentina (1884). *Registro oficial de la República Argentina*. Tomo V (1863-1869). Buenos Aires: Imprenta Especial de Obras "La República".
- Sarmiento, D. F. (1870 [1845]). *Método de lectura gradual*. Corrientes: Librería de Emilio Vigil.
- Sastre, M. (1880). *Anagnosia. Cuaderno Segundo*. Buenos Aires: Coni. [Edición N° 39].
- Wilcken, G. (1873). *Las colonias. Informe sobre el estado actual de las colonias agrícolas de la República Argentina presentado a la Comisión Central de Inmigración por el Inspector Nacional de ellas. 1872*. Buenos Aires: Sociedad Anónima.

## **Bibliografía**

- Adamovsky, E. (2014). La cuarta función del criollismo y las luchas por la definición del origen y el color del ethnos argentino (desde las primeras novelas gauchescas hasta c. 1940). *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani*, 41, 50-92.
- Alfón, F. (comp.) (2013). *La querrela de la lengua en Argentina. Antología*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Alonso, P. (comp.) (2004). *Construcciones impresas. Panfletos, diarios y revistas en la formación de los estados nacionales en América Latina, 1820-1920*. Buenos Aires: FCE.
- Alvarado, M. y R. Rocco-Cuzzi (1984). 'Primera plana': el nuevo discurso periodístico de la década del '60. *Punto de vista*, 22, 27-35.
- Amossy, R. (2010). *La présentation de soi. Ethos et identité verbale*. Paris: PUF.
- Amossy, R. (dir.) (1999). *Images de soi dans le discours. La construction de l'éthos*. París: Delachaux et Niestlé.
- Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Anscombre, J. (1995). Semántica y léxico. Topoi, estereotipos y frases genéricas. *Revista Española de Lingüística*, 25(2), 297-310.
- Arata, N. y M. Mariño (2013). *La educación en la Argentina: una historia en 12 lecciones*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones educativas y material didáctico.
- Arnoux, E. (2017). Los manuales de retórica y los de urbanidad del siglo XIX. El control de las emociones como marca de distinción. *Rétor*, 7(2), 110-134.
- Arnoux, E. (2015). Gramáticas escolares y construcción de subjetividades estatales en el Río de la Plata en el siglo XIX. En José del Valle (ed.): *Historia política del español. La creación de una lengua*. Madrid: Editorial Aluvión.
- Arnoux, E. (2014). Glotopolítica: delimitación del campo y discusiones actuales con particular referencia a Sudamérica. En Zajícová, L. y R. Zámec (eds.). *Lengua y política en América Latina: Perspectivas actuales*; Actas del II Coloquio Internacional de Estudios Latinoamericanos de Olomouc (CIELO2). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Arnoux, E. (2013). La enseñanza de las primeras letras en la puesta en marcha de un sistema estatal moderno: el “Método de lectura gradual” (Valparaíso, 1845) de Domingo Faustino Sarmiento. En Archimbault, S., J-M. Fournier y V. Raby: *Penser l'histoire des savoirs linguistiques. Hommage à Sylvain Auroux*. Paris: ENS Éditions.
- Arnoux, E. (2008). *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del estado (Chile, 1842-1862)*. Estudio glotopolítico. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.
- Arnoux, E. (2006). Marcar la nación en la lengua: la reforma ortográfica chilena (1843-1844). *Revista de Estudios de Ciencias Sociales y Humanidades*, 16, 41-54.
- Arnoux, E. (2003). Las leyes de defensa de la lengua en la Argentina: propuestas y debates al finalizar los siglos XIX y XX. *Litterature d'America XXIV*, 100, 23-50.
- Arnoux, E. (2000). La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario. En *Lenguajes: teorías y prácticas*. Buenos Aires: GCBA, Secretaría de Educación, Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González", s/p.
- Arnoux, E. y R. Bein (comp.) (1999). *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.
- Arnoux, E. y J. Del Valle (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje: discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in Context*, 7(1), 1-24.
- Arnoux, E., D. Lauria y J. Cifuentes Sandoval (en prensa). El discurso gramatical escolar en los inicios de la ampliación del sistema educativo chileno (1844, 1851). *Boletín de Filología*.
- Auroux, S. (2009). Instrumentos lingüísticos y políticas lingüísticas: la construcción del francés. En *Revista argentina de historiografía lingüística*, I (2), 137-149.
- Auroux, S. (1992). *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Editora da UNICAMP.

- Baily, S. (1985). La cadena migratoria de los italianos en la Argentina. En F. Devoto y G. Rosoli, *La inmigración italiana en la Argentina*. Buenos Aires: Biblos.
- Baily, S. y F. Ramella (1988). *One Family, Two Worlds. An Italian Family's Correspondence across the Atlantic, 1901-1922*. New Brunswick, London: Rutgers University Press.
- Barbieri, P. (2014). La arquitectura escolar. Una mirada desde la estética de la vida cotidiana. En Pineau, P. (dir.). *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*. Buenos Aires: Teseo.
- Baretta, M. (2021). Isidro Aliau: maestro, inspector y reformista en los orígenes del sistema educativo argentino. *Historia y Memoria de la Educación*, 14, 425-449.
- Batticuore, G. (2017). *Lectoras del siglo XIX. Imaginarios y prácticas en la Argentina*. Buenos Aires, Ampersand.
- Batticuore, G. (2005). *La mujer romántica. Lectoras, autoras y escritores en la Argentina (1830-1870)*. Buenos Aires: Edhasa.
- Bentivegna, D. (2017). *La eficacia literaria. Configuraciones discursivas de literatura nacional en manuales argentinos (1866-1947)*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bertoni, L. A. (2007). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bertoni, L. A. (1996). Nacionalidad o cosmopolitismo. La cuestión de las escuelas de las colectividades extranjeras a fines del siglo XIX. *Anuario del IEHS*, 11, 179-199.
- Bein, R. (2012). Argentinos: esencialmente europeos... *Quaderna* [en ligne], URL: <http://quaderna.org/argentinosesencialmente->
- Bein, R. (2011). La situación de las lenguas extranjeras en la Argentina. *Linguasur. Legislación y política lingüísticas*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Bein, R. (2002). Los idiomas del Mercosur. *Todavía*, en línea <https://espanholdobrasil.wordpress.com/2009/10/19/los-idiomas-del-mercosur-por-roberto-bein/> consultado el 26/07/2021.
- Bjerg, M. (2009). *Historias de la inmigración en la Argentina*. Buenos Aires: Edhasa.
- Bjerg, M. y Otero, H. (1995). *Inmigración y redes sociales en la Argentina moderna*. Tandil: Instituto de Estudios Históricos y Sociales, CEMLA.
- Blanco, M. I. (2005). *La enseñanza de la lengua nacional en los colegios secundarios argentinos (1863-1898)*. Tesis de Maestría en Ciencias del Lenguaje, Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González, Buenos Aires.
- Blanco, M. I. (1999). La configuración de la “lengua nacional” en los orígenes de la escuela secundaria argentina. En Arnoux, E. y R. Bein (comps.). *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.
- Blommaert, J. (2013). Writing as a sociolinguistic object. *Journal of Sociolinguistics*, 17(4), 440–459.

- Blommaert, J. (2009). Language, Asylum and the National Order. *American Anthropologist*, 50 (4), 415-441.
- Blommaert, J. (2004). Writing as a problem: African grassroots writing, economies of literacy, and globalization. *Language in Society*, 33, 643-671.
- Blommaert, J. (1999). The debate is closed. En Blommaert, J. (ed.) *Language ideological debates*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Bonaudo, M. (2005). De la opinión publicada a la opinión pública. La prensa como lugar de representación y de conflicto. En Bonaudo, M. (dir.). *Imaginario y prácticas de un orden burgués. Rosario, 1850-1930*. Tomo I: Los actores entre las palabras y las cosas. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Bonaudo, M. (comp.) (2006a). *La organización productiva y política del territorio provincial (1853-1912)*. Rosario: Prohistoria Ediciones; La Capital.
- Bonaudo, M. (2006b). Ordenar y controlar. En Bonaudo, M. (comp.). *La organización productiva y política del territorio provincial (1853-1912)*. Rosario: Prohistoria Ediciones; La Capital.
- Bonaudo, M. (2003). Las élites santafesinas entre el control y las garantías: el espacio de la jefatura política. En Sábato, H. y A. Lettieri (comp.) *La vida política en la Argentina del siglo XIX: armas, votos y voces*. Buenos Aires: FCE.
- Bonaudo, M., S. Cragolino y É. Sonzogni (1988). Discusión en torno a la participación política de los colonos santafesinos, Esperanza y San Carlos (1856-1884). *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, 9, 295-329.
- Bonaudo, M. y É. Sonzogni (2000). Cuando disciplinar fue ocupar (Santa Fe, 1850-90). *Mundo Agrario*, 1 (1), s/p.
- Bonnin, J. E. (2020). Políticas lingüísticas, salud indígena y el problema del Estado: de una ideología del acceso a una política del contacto. En V. Unamuno, C. Gandulfo y H. Andreani (eds.). *Hablar lenguas indígenas hoy. Nuevos usos, nuevas formas de transmisión*. Buenos Aires: Biblos.
- Bonnin, J. E. (2014). Discurso político y cambio de código: la alternancia guaraní / español en el discurso de Fernando Lugo. *Sociolinguistic Studies*, 8(2), 273-291.
- Botrel, J. (1998). Teoría y práctica de la lectura en el siglo XIX: el arte de leer. *Bulletin Hispanique*, 100 (2), 577-590.
- Bourdieu, P. (2001). *Qué significa hablar*. Madrid: Ediciones Akal.
- Brafman, C. (2000). La ciencia, lo científico y lo moderno en los libros de lectura de la escuela primaria. En Gvirtz S. (Dir.). *El color de lo incoloro: miradas para pensar la enseñanza de las ciencias*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Brafman, C. (1996). Les manuels scolaires de lecture d'origine française en Argentine dans la deuxième moitié du XIXe siècle. *Histoire de l'éducation*, 69, 63-80.

- Braslavsky, B. (2018). Para una historia de la pedagogía de la lectura en la Argentina ¿Cómo se enseñó a leer desde 1810 hasta 1930?, en Cucuzza, H. (dir.) y Pineau, P. (codir.). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bustamante Vismara, J. (2007). *Las escuelas de primeras letras en la campaña de Buenos Aires (1800-1860)*. La Plata: Asociación Amigos del Archivo Histórico.
- Bustamante Vismara, J. (2020). La educación elemental y el mercado de libros en la obra de Marcos Sastre a mediados del siglo XIX, *Anuario IEHS*, 35 (1), 9-26.
- Caffarena, F. y L. Martínez Martín (eds.) (2012). *Scritture migranti. Uno sguardo italo-spagnolo. Escrituras migrantes: una mirada ítalo-española*. Milán: Franco Angeli.
- Caldo, P. (2006a). La escuela: entre el Estado, la comunidad y el espacio asociativo. En Fernández, S. *Sociabilidad, corporaciones e instituciones (1860-1930)*. Rosario: Prohistoria Ediciones; La Capital.
- Caldo, P. (2006b). La práctica educativa. En Fernández, S. *Sociabilidad, corporaciones e instituciones (1860-1930)*. Rosario: Prohistoria Ediciones; La Capital.
- Calvet, L-J. (1997). *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires: Edicial.
- Cameron, D. (1995). *Verbal hygiene*. London/New York: Routledge.
- Carron, A. y C. Carron (1990). *Nos cousins d'Amérique. Histoire de l'émigration valaisanne en Amérique du Sud au XIXe siècle*. Sierre: Éditions Monographic.
- Castillo Gómez, A. (2005). La gente común también escribe: cartas, memorias, apuntes y cuentas. *Andalucía en la historia*, 48, 48-53.
- Castillo Gómez, A. (coord.) (2002). *La conquista del alfabeto. Escritura y clases populares*. Gijón: Trea.
- Cavallo, G. y R. Chartier (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, R. (1994). *El orden de los libros*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (dir.) (1991). *La correspondance. Les usages de la lettre au XIXe siècle*. Paris: Fayard.
- Chartier, R. y J. Hébrard (1991). Entre public et privé: la correspondance, une écriture ordinaire. En Chartier, R. (dir.). *La correspondance. Les usages de la lettre au XIXe siècle*. Paris: Fayard.
- Chicote, G. (2013). De gauchos, criollos y folclores: los conceptos detrás de los términos. *Anales de Literatura Hispanoamericana*, 42, 19-34.
- Cucuzza, H. (2009). Retórica de la escena de lectura en las carátulas del libro escolar. En Spregelburd, R. y M. Linares (org.). *La lectura en los manuales escolares. Textos e*



*imágenes*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Luján/Universidad Nacional del Nordeste.

- Cucuzza, H. (2018). Leer y rezar en la Buenos Aires aldeana. En Cucuzza, H. (dir.) y Pineau, P. (codir.). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cucuzza, H. (dir.) y Pineau, P. (codir.). (2018). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cucuzza, H. (dir.) y P. Spregelburd (codir.) (2012). *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- Da Orden, M. L. (2010). *Una familia y un océano de por medio. La emigración gallega a la Argentina: una historia a través de la memoria epistolar*. Buenos Aires: Anthropos.
- Darnton, R. (1996). Historia de la lectura. En Burke, P. (ed.). *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza Universidad.
- Dauphin, C. (1991). Les manuels épistolaires au XIXe siècle. En Chartier, R. (dir.) *La correspondance. Les usages de la lettre au XIXe siècle*. Paris: Fayard.
- Dauphin, C., P. Lebrun-Pezzerat y D. Poublan (1991). L'enquete postale de 1847. En Chartier, R. (dir.) *La correspondance. Les usages de la lettre au XIXe siècle*. Paris: Fayard.
- De los Ríos, E. (2017). En la búsqueda de una nueva política fiscal: los reglamentos de impuestos de Santa Fe. Tercer cuarto del siglo XIX. *Cuadernos de Historia. Serie economía y sociedad*, 19, 9-52.
- Del Valle, J. (ed.) (2007). *La lengua ¿patria común?*. Frankfurt/Madrid: Vervuert/Iberoamericana.
- Del Valle, J. y L. Gabriel-Stheeman (eds.) (2004). *La batalla del idioma. La intelectualidad hispánica ante la lengua*. Frankfurt/Madrid: Vervuert-Iberoamericana.
- Del Valle, J. y V. Meirinho-Guede (2016). Ideologías lingüísticas. En Gutiérrez-Rexach, J. (ed.) *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*. Londres/Nueva York: Routledge.
- De Miguel, A. (2018). Escenas de lectura escolar. La intervención normalista en la formación de la cultura letrada moderna. En Cucuzza, H. (dir.) y Pineau, P. (codir.). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De los Ríos, E. y C. Piazzzi (2012). Comisarios de campaña en el departamento Rosario: entre ocupaciones públicas e intereses privados (1850-1865). En Garavaglia, J., J. Pro Ruiz y E. Zimmermann (eds.). *Las fuerzas de guerra en la construcción del Estado: América Latina, Siglo XIX*. Rosario: Prohistoria Ediciones; SBLA: Universitat Pompeu Fabra.

- Devoto, F. (2007). La inmigración de ultramar. En Torrado, S. (ed.), *Población y Bienestar en Argentina del Primero al Segundo Centenario. Una historia social del siglo XX*. Buenos Aires: Edhasa.
- Devoto, F. (2004). *Historia de la inmigración en la Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Devoto, F y Otero, H. (2003). Veinte años después: una lectura sobre el crisol de razas, el pluralismo cultural y la historia nacional en la historiografía argentina. *Estudios migratorios latinoamericanos*, 50, 181-227.
- Devoto, F. y Rosoli, G. (comp.) (1985). *La inmigración italiana en la Argentina*. Buenos Aires: Biblos.
- Di Stefano, M. (2013). *El lector libertario. Prácticas e ideologías lectoras del anarquismo argentino (1898-1915)*. Buenos Aires: Eudeba
- Di Stefano, R. (2002). Orígenes del movimiento asociativo: de las cofradías coloniales al auge mutualista. En: Di Stefano, R., H. Sábato, L. A. Romero y J. L. Moreno. *De las cofradías a las organizaciones de la sociedad civil: historia de la iniciativa asociativa en Argentina, 1776-1990*. Buenos Aires: Edilab.
- Di Stefano, R., H. Sábato, L. A. Romero y J. L. Moreno (2002). *De las cofradías a las organizaciones de la sociedad civil: historia de la iniciativa asociativa en Argentina, 1776-1990*. Buenos Aires: Edilab.
- Di Tullio, Á. (2010). *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*. Buenos Aires: Eudeba.
- Di Tullio, Á. (2006). Organizar la lengua, normalizar la escritura. En Rubione, A. (dir.). *La crisis de las formas*. Buenos Aires: Emecé.
- Djenderedjian, J. (2008). La colonización agrícola en Argentina, 1850-1900: problemas y desafíos de un complejo proceso de cambio productivo en Santa Fe y Entre Ríos. *América Latina en la Historia Económica*, 15 (2), 129-157.
- Djenderedjian, J., S. Bearzotti y J. L. Martirén (2010). *Historia del capitalismo agrario pampeano: Expansión agrícola y colonización en la segunda mitad del siglo XIX*. Buenos Aires: Teseo.
- Dosztal, I. (2016). Alexandra Colony: Resiliencia en el norte de la Provincia de Santa Fe (1866-1904), Argentina. *Estudios Fronterizos*, 17(34), 117-136.
- Ducrot, O. (1988). Argumentación y topoi argumentativos. *Lenguaje en Contexto 1½*, 63-84.
- Dussel, I. (2003). Jacotot o el desafío de una escuela de iguales. *Educação & Sociedade*, 24(82), 213-219.
- Dussel, I. y M. Caruso (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Eco, U. (1993). *Lector in fábula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.

- Ennis, J. A. (2008). *Decir la lengua: Debates ideológico-lingüísticos en Argentina desde 1837*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Ennis, J. y L. Sesnich (2017). *Enriqueta la criolla y La hija de Giacumina. Literatura popular, lenguas mixtas y naturalismo en dos folletos del 80*. La Plata/Berlín: EdULP-BOT / IAIPK.
- Ennis, J. A. y G. Toscano y García (2019). La lengua en disputa: los debates en la prensa escrita y una historia de la lengua para el siglo XXI. *Olivar*, 19 (29), e045. <https://doi.org/10.24215/18524478e045>
- Ensinck, O. (1979). *Historia de la inmigración y la colonización en la provincia de Santa Fe*. Buenos Aires: FECIC.
- Fabre, D. (dir.) (1993). *Écritures ordinaires*. París: Éditions POL, Bibliothèque Publique d'Information/Centre Georges Pompidou.
- Febvre, L. y H. J. Martin (1958). *L'apparition du livre*. Paris: Albin Michel.
- Fairclough, M. (2015). Aproximaciones a la enseñanza del español como lengua de herencia. *Filología y Lingüística*, 41, 37-49.
- Fernández, S. (2006). *Sociabilidad, corporaciones e instituciones (1860-1930)*. Rosario: Prohistoria Ediciones, Diario La Capital.
- Fishman, J. (1982). *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Glozman, M. y Lauria, D. (2012). *Voces y Ecos. Una antología de los debates sobre la lengua nacional (Argentina, 1900-2000)*. Buenos Aires: Ed. Cabiria.
- Gallo, E. (2007). *Colonos en armas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gallo, E. (1983). *La pampa gringa. La colonización agrícola en Santa Fe (1870-1895)*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Gee, J. (2015). The New Literacy Studies. En Rowsell, J. y P. Pahl. *The Routledge Handbook of Literacy Studies*. New York: Routledge.
- Gerber, D. (2006). *Authors of Their Lives: The Personal Correspondence of British Immigrants to North America in the Nineteenth Century*. New York: New York University Press.
- Giberti, H. (1964). *El desarrollo agrario argentino*. Buenos Aires: Eudeba.
- Giolitto, M. (2016). *Palabras de gringos. El uso del piamontés en la vida cotidiana de los habitantes de la Pampa Gringa*. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Glave, L. M. (2003). Del pliego al periódico. Prensa, espacios públicos y construcción nacional en Iberoamérica. *Debate y Perspectivas*, 3, 7-30.
- Gori, G. (2018). *Familias fundadoras de la colonia Esperanza*. Esperanza: Asociación de Amigos del Museo de la Colonización de Esperanza.
- Gori, G. (1972). *El indio y la colonia Esperanza*. Santa Fe: Editorial La Colmegna.

- Grenon, P. (1939). *La ciudad de Esperanza (Prov. de Santa Fe). Historia documentada e ilustrada*. Tomo I. Córdoba: s/d.
- Grenon, P. (1945). *La ciudad de Esperanza (Prov. de Santa Fe). Historia documentada e ilustrada*. Tomo II. Córdoba: s/d.
- Gschwind, J. (1958). *Historia de San Carlos*. Rosario: Universidad Nacional del Litoral
- Guerra, F. X. y A. Lempérière (coords.) (1998). *Los espacios públicos en Iberoamérica: Ambigüedades y problemas. Siglos XVIII-XIX*. México: Centro Francés de Estudios Mexicanos, Fondo de Cultura.
- Guerrero Salazar, S. (2020). Análisis comparativo de las actitudes lingüísticas sobre las modalidades andaluzas y canarias en la prensa española. *Moderna språk*, 114(1), 108-138.
- Guespin, L., y J. B. Marcellesi (1986). Pour la glottopolitique. *Langages*, 83, 5-34.
- Gumperz, J.J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hamel, R. (1993). Políticas y planificación del lenguaje: una introducción. *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 13(29), 5-39.
- Heller, M. (1995). Language Choice, Social Institutions, and Symbolic Domination. *Language in Society*, 24(3), 373-405.
- Heller, M. (1992). The politics of codeswitching and language choice. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 13:1-2, 123-142.
- Hillar Puxedou, L. (1989). *Reseña histórica de la educación privada en la provincia de Santa Fe*. Santa Fe: Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.
- Hipperdinger, Y. (2016). Las lenguas inmigratorias en la Argentina. El caso de los alemanes del Volga. *Sociedad y Discurso*, 30, 92-114.
- Hipperdinger, Y. y E. Rigatuso (1996). Dos comunidades inmigratorias conservadoras en el sudoeste bonaerense: dinamarqueses y alemanes del Volga. *International Journal of the Sociology of Language*, 117(1), 39-61.
- Hobsbawm, E. (1991). *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Crítica.
- Hora, R. (2019). Analfabetismo. En Fiorucci, F. y J. Bustamante Vismara (eds.). *Palabras claves en la historia de la educación argentina*. Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria.
- Imfeld, D. (2007). *Maestros en la Pampa Santafesina. Representaciones de una práctica*. Rafaela: Centro de Estudios e Investigaciones Históricas de Rafaela.
- Imfeld, D. (2005). *Piamonteses en el Oeste Santafesino*. Rafaela: Centro de Estudios e Investigaciones Históricas de Rafaela.
- Jernudd, B. H. y J. V. Neustupný (1987). Language planning: for whom? En L. Laforge (ed.), *Proceedings of the International Colloquium on Language Planning* (pp. 69-84). Québec: Les Press de L'Université Laval.

- Joseph, J. y T. Taylor (eds.) (1990). *Ideologies of language*. London/New York: Routledge.
- Kalifa, D. (2008). *Crimen y cultura de masas en Francia, siglos XIX-XX*. México: Instituto Mora.
- Lagares, X. (2018). Dinâmicas normativas e autoridade linguística em espanhol e em português: a gestão da ortografia. En Tavares de Sousa, S., M. Roca y A. Silva Ponte: *Temas de política linguística no processo de integração regional*. Campinas: Pontes.
- Larker, J. (2010). Las tareas de la justicia de paz en San Carlos: Actores, conflictividad y orden social. 1859-1871. *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*, La Plata.
- Larker, J. (2009). La Justicia de Paz y las formas de intervención y regulación de los conflictos sociales en un área de colonización agrícola. Santa Fe 1856-1890. *XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche.
- Laudo Castillo, X. (2013). Educación y emancipación: de la experiencia de Jacotot a la expectativa de Rancière. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 21, 65-87.
- Lauria, D. (2011). Apuntes para una historia de la producción lexicográfica monolingüe en la Argentina: etapas del proceso de diccionarización y modalidades diccionarísticas entre 1870 y 1910. *Boletín de Filología*, 1 (XLVI), 105-151.
- Lauria, D. (2010). *Análisis del discurso lexicográfico: lengua y nación en los diccionarios de argentinismos (1870-1910)*. Tesis de Maestría en Análisis del Discurso, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Lauria, D. y J. E. Bonnin (2018). Los foros de discusión en diccionarios en línea del español y sus efectos de normatividad. En S. C. Tavares de Sousa, M. del P. Roca y A. S. Ponte (Orgs.) *Temas de Política Lingüística no Processo de Integração Regional*. Campinas: Pontes.
- Lebrun-Pezzerat, P. (1991). La lettre au journal. Les employés des Postes comme épistoliers. En Chartier, R. (dir.) *La correspondance. Les usages de la lettre au XIXe siècle*. Paris: Fayard.
- Linares, M. C. (2018). Nacimiento y trayectoria de una nueva generación de libros de lectura escolar: 'El Nene' (1895-1956). En Cucuzza, H. (dir.) y Pineau, P. (codir.). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lionetti, L. (2005). La función republicana de la escuela pública. La formación del ciudadano en Argentina a fines del siglo XIX. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (27), 1225-1255.
- Lojo, M. (2009). Eduarda Mansilla. Traductora impertinente y apasionada. En *Revista CTPCBA*, 100, 47-49.

- López García, M. (2017). Las variedades lingüísticas del español en los libros escolares argentinos: entre las políticas del Estado y el mercado. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 35(65), 157–180.
- López García, M. (2015). *Nosotros, vosotros, ellos. La variedad rioplatense en los manuales escolares*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- López García, M. (2011). Implicancias glotopolíticas del estilo dialógico en los manuales escolares. *Páginas de Guarda. Revista de Lenguaje, Edición y Cultura Escrita*, 11, 13-31.
- Lyons, M. (2016). *La cultura escrita de la gente común en Europa, c. 1860-1920*. Buenos Aires: Ampersand.
- Lyons, M. (2013). The New History from Below: The Writing Practices of European Peasants, c.1850–c.1920. En Kuismin, A. & M. Driscoll (eds.) *White Field, Black Seeds: Nordic Literacy Practices in the Long Nineteenth Century*. Helsinki, FLS Studia Fennica.
- Lyons, M. (1998). Los nuevos lectores del siglo XIX: mujeres, niños, obreros. En Cavallo, G. y R. Chartier. *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Maeder, E. (1961). La obra histórica de Luis L. Domínguez. *Revista Nordeste*, Facultad de Humanidades Universidad Nacional del Nordeste, 3, 113-166.
- Mangueneau, D. (2010). El enunciador encarnado. La problemática del Ethos. *Versión*, 24, 203-225.
- Maldonado, A. y V. Unamuno (eds.) (2012). *Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina*. Buenos Aires: GREIP - Grup de Recerca en Ensenyament i Interacció Plurilingües, Universitat Autònoma de Barcelona
- Mann, M. (1997). *Las fuentes del poder social II: El desarrollo de las clases y los Estados nacionales, 1760-1914*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marimón Llorca, C. y M. I. Santamaría Pérez (eds.) (2019). *Ideologías sobre la lengua y medios de comunicación escritos*. Berlín: Peter Lang
- Martirén, J. L. (2016). *La transformación farmer: colonización agrícola y crecimiento económico en la provincia de Santa Fe durante la segunda mitad del siglo XIX*. Buenos Aires: Prometeo.
- Martirén, J. L. (2014). Contrastes de frontera. *Farmers* y criollos en los prolegómenos de la gran expansión agraria de la Provincia de Santa Fe (1856-1875). *Prohistoria*, XVII (22), 81-105.
- Maryns, K. y J. Blommaert (2001). Stylistic and thematic shifting as a narrative resource: Assessing asylum seekers' repertoires. *Multilingua - Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 20(1): 61-84.
- Mayorga, R. (2010). Un nuevo camino de la A a la Z: enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en la escuela primaria chilena del siglo XIX, *Revista de Pensamiento Educativo*, 46-47, 265-284.

- Micheletti, M. G. (2008). Las conmemoraciones cívicas a fines del siglo XIX en Santa Fe, en épocas de inmigración masiva y exaltación nacional. *Investigaciones y Ensayos*, 57, 171-210.
- Micheletti, M. G. (2005). Asociacionismo y espíritu étnico en Santa Fe a fines del siglo XIX. *X Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional del Rosario.
- Micheletti, M. G. (2002). Las constituciones santafesinas frente al extranjero. Entre la concesión de derechos y la defensa de la nacionalidad (1872-1900). *Res Gesta*, 40, 115-142.
- Morales, A. y W. E. Hanson (2005). Language brokering: An integrative review of the literature. *Hispanic journal of behavioral sciences*, 27(4), 471-503.
- Moure, J. L. (2017). *Nuestra expresión. Lecturas sobre la identidad de la lengua de los argentinos*. Buenos Aires: Eudeba.
- Murray, E. (2004). *Devenir irlandés: narrativas íntimas de la emigración irlandesa a la Argentina (1844-1912)*. Buenos Aires: Eudeba.
- Nekvapil, J. (2007). From Language Planning to Language Management. *Sociolinguistica: Internationales Jahrbuch für Europäische Soziolinguistik/International Yearbook of European Sociolinguistics*, 20, 92-104.
- Oggier, G. y E. Jullier (1984). *Historia de San Jerónimo Norte. Una colonia agrícola – ganadera de inmigrantes suizos en la República Argentina*. Tomo I. Rosario: Apis.
- Ortiz, R. (1955). *Historia económica de la argentina*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Ossana, E., A. Ascolani, M. Moscatelli y A. Pérez (1993). Una aproximación a la educación santafesina de 1885 a 1945. En Puiggrós, A. (dir) y E. Ossana (coord.). *La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)*. Buenos Aires: Galerna.
- Oszlak, O. (2006). *La formación del Estado argentino*. Buenos Aires: Ariel.
- Otero, H. (2019). Las fuentes en la demografía histórica y la historia de la población. En Salomón Tarquini, C., S. Fernández, M. Lanzillotta y P. Laguarda (eds.): *El hilo de Ariadna. Propuestas metodológicas para la investigación histórica*. Buenos Aires: Prometeo.
- Palti, E. (2007). *El tiempo de la política. El siglo XIX reconsiderado*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Pas, H. (2019). El orden bellista. Purismo idiomático e intervención gráfica en la prensa temprana de Buenos Aires (1801-1830). *Olivar*, 19(29), e047.
- Pas, H. (2017). La lectura de los que nada leen. Prensa periódica y lectura en el siglo XIX. *Desde el Sur*, 9(1), 125–144.
- Pas, H. (2016). Variedades y escritura periódica. Notas para una historia del folletín en el Río de la Plata. En Delgado, V. y G. Rogers (eds.). *Tiempos de papel: Publicaciones periódicas argentinas (siglos XIX-XX)*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

- Pasolini, R. (1999). La ópera y el circo en el Buenos Aires de fin de siglo. Consumos teatrales y lenguajes sociales. En Devoto, F. y M. Madero, *Historia de la vida privada en la Argentina, Tomo II: La Argentina plural: 1870-1930*. Buenos Aires, Taurus.
- Perelman, C. y L. Olbrechts-Tyteca (1989). *Tratado de la argumentación*. Madrid: Gredos.
- Pastormerlo, S. (2016). Sobre la primera modernización de los diarios en Buenos Aires. Avisos, noticias y literatura durante la Guerra Franco-Prusiana (1870). En Delgado, V. y G. Rogers (eds.). *Tiempos de papel: Publicaciones periódicas argentinas (siglos XIX-XX)*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Petrucci, A. (2018). *Escribir cartas. Una historia milenaria*. Buenos Aires: Ampersand.
- Pineau, P. (dir.) (2014). *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*. Buenos Aires: Teseo.
- Planas, J. (2017). *Libros, lectores y sociabilidades de lectura. Una historia de los orígenes de las bibliotecas populares en la Argentina*. Buenos Aires: Ampersand.
- Puiggrós, A. (2018). *Adiós, Sarmiento. Educación pública, iglesia y mercado*. Buenos Aires: Colihue.
- Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- Ramacciotti, K. (2019). Higienismo. En Fiorucci, F. y J. Bustamante Vismara (eds.). *Palabras claves en la historia de la educación argentina*. Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria.
- Ramírez Luengo, J. (2015). Algunas notas sobre los usos gráficos del español escrito en Bolivia en los inicios del siglo XIX. *Boletín de la Real Academia Española*, 95 (312), 431-452.
- Reinares, S. (1946). *Santa Fe de la Vera Cruz: reseña histórica de la educación y sus escuelas desde su fundación hasta nuestros días*. Santa Fe: Colmegna.
- Ricento, T. (2000). Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. *Journal of Sociolinguistics*, 4(2), 196-213.
- Rocchi, F. (1999). Inventando la soberanía del consumidor: publicidad, privacidad y revolución del mercado en Argentina (1860-1940). En Devoto, F. y M. Madero, *Historia de la vida privada en la Argentina, Tomo II: La Argentina plural: 1870-1930*. Buenos Aires, Taurus.
- Rohland de Langbehn, R. (2013). Periódicos y periodistas alemanes en Esperanza antes de la Primera Guerra Mundial. *XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.



- Russi, G. (2005). Los hombres del Concejo Municipal de Esperanza 1861-1865. Congreso argentino de inmigración. *IV Congreso de la historia de los pueblos de la provincia de Santa Fe*. Esperanza, Santa Fe.
- Sábato, H. (2008). Nuevos espacios de formación y actuación intelectual: prensa, asociaciones, esfera pública (1850-1880). En: Altamirano, C. (dir). *Historia de los intelectuales en América Latina I. La ciudad letrada, de la conquista al modernismo*. Buenos Aires: Katz.
- Sábato, H. (coord.) (1997). *Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectivas históricas de América Latina*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Schieffelin, B., K. Woolard y P. Kroskrity (eds.) (1998). *Language ideologies: practice and theory*. Oxford: University Press.
- Schobinger, J. (1957). *Inmigración y colonización suiza en la República Argentina en el siglo XIX*. Buenos Aires: Didot S.A.
- Sierra Blas, V. (2004). "Puentes de papel": apuntes sobre las escrituras de la emigración. *Horizontes Antropológicos*, 10 (22), 121-147.
- Spiegelburd, R. (2018). ¿Qué se puede leer en la escuela? El control estatal del texto escolar. En Cucuzza, H. (dir.) y Pineau, P. (codir.). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Spolsky, B. (2009). *Language Management*. New York: Cambridge University Press.
- Spolsky, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stoffel, E. (2014). La 'terra promessa' de los piemonteses. Etnicidad, dialecto y religiosidad. En Crolla, A. (dir). *Altrocchè! Italia y Santa Fe en diálogo. Historia, ciencia, cultura y voces poéticas de la Pampa Gringa*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Street, B. (2004). Los Nuevos Estudios de Literacidad. En Zavala, V., M. Niño-Murcia y P. Ames (2004). *Escritura y Sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Street, J. y B. Street (2004). La escolarización de la literacidad. En Zavala, V., M. Niño-Murcia y P. Ames (2004). *Escritura y Sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Stuardo Ortiz, C. (1949). *El método de lectura gradual de Domingo F. Sarmiento. Datos para su historia y bibliografía*. Santiago de Chile: Imprenta Universitaria.
- Tedesco, J. C. y Zacarías, I. (2011). Domingo Faustino Sarmiento: la vigencia de su pensamiento educativo. En: Sarmiento, D. F. *La educación popular*. La Plata: UNIPE Editorial Universitaria.
- Tollefson, J. y M. Pérez-Milans (2018). Research and practice in language policy and planning. En Tollefson, J. y M. Pérez-Milans (Eds.). *The Oxford Handbook of Language Policy and Planning*. Oxford, MA: Oxford University Press.

- Torrendell, C. (2011). José M. Estrada: una escuela personalista, democrática y participativa. En: Estrada, J. M. *Memoria sobre la educación común en la Provincia de Buenos Aires*. La Plata: UNIPE Editorial Universitaria.
- Traversa, O. (2013). *Inflexiones del discurso. Cambios y rupturas en las trayectorias del sentido*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor/Sema.
- Trincherro, H., L. Campos Muñoz y S. Valverde (coord.) (2014). *Pueblos indígenas, estados nacionales y fronteras: tensiones y paradojas de los procesos de transición contemporáneos en América Latina*. Buenos Aires: Eudeba.
- Tse, L. (1996). Language brokering in linguistic minority communities: The case of Chinese- and Vietnamese-American students. *Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education*, 20(3-4), 485-498.
- Tse, L. (1995). When students translate for parents: Effects of language brokering. *CABE Newsletter*, 17, 16-17.
- Unamuno, V. (2016). *Lenguaje y educación*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Unamuno, V. (2015). Los Hacedores de la EIB: Un acercamiento a las Políticas Lingüístico-Educativas desde las aulas bilingües del Chaco. *Education Policy Analysis Archives*, 23, 1-31.
- Unamuno, V. y J. E. Bonnin (2018). “We Work as Bilinguals”: Socioeconomic Changes and Language Policy for Indigenous Languages in El Impenetrable. En Tollefson, J. y M. Pérez-Milans (Eds.). *The Oxford Handbook of Language Policy and Planning*. Oxford, MA: Oxford University Press.
- Varela, L. (2018). Política y gestión de lenguas: experiencias en la educación argentina. En Tavares de Sousa, S., M. Roca y A. Silva Ponte (eds.): *Temas de política lingüística no processo de integração regional*. Campinas: Pontes, 2018.
- Varela, L. (1999). Ideas sobre el lenguaje y proyectos de país. Posiciones en el debate de 1837. En Arnoux, E. y R. Bein (comp.). *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.
- Vázquez Villanueva, G. (2006). Una política lingüística en el callejón: hacer la nación, unificar la lengua en Argentina (1890-1900). *Lenguaje*, 34, 97-123.
- Vieira, A., Castillo Gómez, A., Rodrigues, H., Alvarez Gila, O., y V. Sierra Blas (coords.) (2011). *Escritas das mobilidades*. Funchal (Madeira): Centro de Estudos de História do Atlântico.
- Villa, L. (2010). *Estandarización lingüística y construcción nacional: la norma española y la norma americana (1823-1857)*. Tesis doctoral, Graduate Faculty in Hispanic and Luso-Brazilian Literatures and Languages, The City University of New York.
- Wilde, M. (2017). Santa Fe, 1868 – 1882. El Iriondismo. *Revista de la Junta Provincial de Estudios Históricos de Santa Fe*, Número LXXIII, 13-334.

- Woolard, K. (2012). Introducción. Las ideologías lingüísticas como campo de investigación. En Schieffelin, B, K. Woolard y P. Kroskrity. *Ideologías lingüísticas: práctica y teoría*. Madrid: Catarata.
- Woolard, K. (2007). La autoridad lingüística del español y las ideologías de la autenticidad y el anonimato. En Del Valle, J. (ed.). *La lengua ¿patria común?*. Frankfurt/Madrid: Vervuert/Iberoamericana.
- Zavala, V., L. Mujica, G. Córdova y W. Ardito (2014). *Qichwasimirayku: Batallas por el quechua*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Zavala, V., M. Niño-Murcia y P. Ames (2004). *Escritura y Sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

# **Anexos**

Propietario: Guillermo Lehmann. ESPERANZA (de Santa Fe), Sábado Mayo 3 de 1879. Redaccion: Anonima.

**Permanentes**

**Al "Argentinische Bote"**  
Le pedimos nos diga con nombres y apellidos cuales son los **ASESINOS** y **LADRONES** que han recibido en este pais, grados de Capitanes como premio a sus fechorias.  
*Varios argentinos.*

**Al Consulado Austro-Hungaro en Buenos Aires**

Sabemos positivamente que de esta colonia ha desaparecido misteriosamente un **húngaro** dejando algunos bienes. Seria deber del Consulado de dicha nacionalidad que diera los pasos necesarios para averiguar el estado de la sucesion, y en caso de que no se haya formado ninguna, la haga formar con arreglo a las leyes de la materia.

**REDACCION**

**Hospital**

Cada dia que pasa tenemos que convenirnos mas y mas de la necesidad imperiosa que existe de un Hospital donde puedan atenderse los enfermos de nuestras colonias.  
Las prosperas condiciones a que ha llegado la Colonia Esperanza por su comercio, agricultura e industria, el aumento diario de su poblacion etc., nos hacen notar claramente esta gran necesidad, y nos indica que no debemos descansar hasta no ver realizada tan santa obra.  
Debemos tener presente tambien que no es solo para esta colonia que lo necesitamos, catorce mas son las que necesitan de el, pues tienen como la nuestra que recurrir al Hospital de Caridad de Santa Fe para la asistencia de sus enfermos.  
Recordamos que el año pasado se habla con mucho entusiasmo de tan filantrópica idea, y se nos dijo que habia muchas personas que habian ofrecido contribuir con sumas de consideracion para este objeto, de modo que esto, unido a una suscripcion que puede levantarse en todas

las colonias, habria para formar un buen capital y dar principio a una obra tan reclamada por la desgracia en el pueblo culto y civilizado.  
Si se nos dice que seria difícil poder sostenerlo, les contestaremos que para esto podemos contar con la ayuda ofrecida tíntimamente por el Gobierno de la Provincia y la de la Municipalidad que no dejara de contribuir a su sostenimiento.  
Que se forme una comision de Señores, como se hace en todas partes, y sean las encargadas de recolectar los fondos que sean precisos.

Es necesario que la mujer tome entre nosotros el puesto de honor que le pertenece en las filas de las que combaten la desgracia y llevan el consuelo al hogar del que sufre.

Que les sirva de ejemplo la noble actitud de las respetables matronas que componen la "Sociedad de Beneficencia" de Santa Fe, que no omiten sacrificios para poder mantener aquel asilo de la desgracia, y donde van nuestros colonos a recibir los cuidados que todavía nosotros no podemos prestarles.

Que se hagan Bazaars con este fin, creemos que así como en una noche se gastaron setecientos y tantos pesos en diversiones, nadie se hará sordo para depositar su obolo, porque tendria presente que va a contribuir con él, al alivio de sus hermanos desvalidos a quienes la fortuna abandonó.

Así como siempre estamos dispuestos y con buena voluntad para contribuir a un banquete, baile u otra diversion, debemos acordarnos que mientras nosotros gozamos, hay muchos de nuestros hermanos que jimen en el lecho del dolor por los dolores por las enfermedades, sin otra manita amiga que la de la CARIDAD.

**La agricultura y la ganaderia en la Republica Argentina**

DEL BOLETIN MENSUAL DEL DEPARTAMENTO NACIONAL DE AGRICULTURA.

Se ha dicho que la mision de la Republica Argentina en el gran concierto de las naciones, es la produccion de materias primas y no sabemos que interpretacion se ha querido dar a esta frase, cuando como conofiamos a ella se añade que no hay que exagerar los beneficios de la agricultura

para darlo a entender con esto que solo en la ganaderia y en la ganaderia de pastoreo está y estará la verdadera riqueza del pais.

Parece que se quieren hacer antagonicos dos elementos que deben estar íntimamente unidos, si la propiedad ha de ser real y positiva. Los ganaderos aducen cargos sobre cargos para demostrarnos que no es posible otra cosa hay en este hemisferio el collar de tierra americana y uno de los mas importantes razonamientos, es poner de manifiesto pingües utilidades que les deja tal explotacion. Los labradores culpan por que están en minoria y sus dividas fuerzas no pueden todavia ejercer presion bastante para empujar a la opinion publica por el camino de las reformas y de la reaccion oficial.

Se cree hacer bastante con echar a un puñado de familias sobre un pedazo de terreno para formar una colonia; se dice por algunos que es mucho atender **administrativamente** a una colonia durante un tiempo mas o menos largo; y se asegura por otros que basta la feracidad del suelo para aumentar la poblacion y cambiar la faz de los inmensos desiertos de la Republica.

Hora es ya de que cañas y oros errores vayan desapareciendo y de que los hombres de gobierno firmen un empeño en armonizar esas dos producciones hermanas, la pecuaria y agricola, que ambas son la base del poder y bienestar presente y futuro. Para armonizarlas es necesario fortalecer a la mas débil puesto que una de ellas puede considerarse ya con fuerza bastante para seguir su camino emprendido al paso que la otra viene ahora a la vida buscando un abrigo natural donde guarecerse.

La ganaderia cuenta con proteccion y capitales para arbitrar los elementos necesarios a su fácil desarrollo y para resistir las pérdidas eventuales que pueda tener. El cultivo del campo tiene solo su debilidad y miseria, para progresar y combatir los mil obstáculos que a su paso se oponen.

Ambas industrias tienen ancho campo donde ejercer su actividad. Por muchos que el arado conquiste, siempre han de tener sobradas praderas los ganados; el territorio de la Republica es mayor de cuatro millones de kilómetros cuadrados, de los cuales solo una mitad está dentro de los límites provinciales. Los dos millones restantes son terrenos de reserva para el porvenir.

Véase, pues, que no hay razon para sustentar antagonismo, y que no es sensato decir que no hay que exagerar las ventajas de la agricultura en la Republica Argentina.

La agricultura es tan necesaria en este pais como el aire a los pulmones; si no adquiere la importancia y desarrollo que debe tener, la sociedad estará sufriendo los efectos de una asfixia parcial.  
Aunque la mision de este pais sea en la atencion de materias primas, esta mision no ha de limitarse a la produccion animal, que se estendiese con gran impulso a la vegetal.

Se quiere poblacion y riqueza y la poblacion solo aumenta con la produccion y la produccion solo se multiplica con la labranza, al paso que la riqueza solo se multiplica cuando se toma el cultivo.  
Sensible es dirigir la vista a las estadísticas del movimiento de Aduanas porque ellas nos revelan grandes males, grandes defectos en la agricultura argentina; hay cifras que acusan una rutina perniciosísima. Aquí se dispone de un suelo dilatadísimo, fértil, de una red fluvial admirable y de un clima tan variado que admite toda clase de producciones.

Y sin embargo, en los dos millones de kilómetros cuadrados provinciales, no se cultivan los terrenos en cultivos a trescientos mil cuadras. Y las cosechas de esos terrenos no bastan para realimentar el **tráfico** que por **materias primas** obtienen del tráfico se pagan al extranjero.

Veamos la importancia de algunos de ellas durante el año 1875 y su valor en pesos fuerte segun datos oficiales:

Arroz	300,020
Café	305,335
Frutas frescas	14,704
Lana, cáñamo, algodón y otros hilos	246,270
Miniz	4,115
Maderas de construccion	1,267,400
Tabaco	47,804
Tejido	230,967
<b>Total</b>	<b>3,088,435</b>

A estas cifras hay que añadir el valor de otros muchos productos importantes que solo con enumerarlos, se comprenderá que tenemos razon al lamentarnos.

**FOLLETIN.**  
de "El Colono del Oeste."

**Documentos Oficiales**

Santa Fe, Abril 17 de 1878.

Al señor ministro General de Gobierno doctor don Pedro C. Reyna  
Tengo conocimiento por ese Ministerio que el Gobierno de la Provincia por Decreto del 4 del presente, ha tenido a bien nombrarme Juez de Paz de la Colonia Malabrigo.  
Acepto señor Ministro, el cargo que me confia y haré lo posible por corresponder dignamente a la confianza que en mí deposita.  
Sirvase S. S. elevar a la consideracion de S. E. el señor Gobernador, y admitir las consideraciones de mi distinguido aprecio.

*Polepín S. Latorre*  
Santa Fe, Abril 17 de 1879  
Publíquese y archívese.  
REYNA

Núm. 152  
Santa Fe, Abril 18 de 1879.

Resultando en la presente exposicion de la Municipalidad de la Colonia San

Gerónimo y de los antecedentes elevados por el Departamento Topográfico, que la citada Comision procedió a la venta de los terrenos cedidos por el Gobierno a beneficio de la Colonia, con arreglo a un plano provisorio entregado por el Agrimensor antes del examen y aprobacion del plano definitivo—Que la venta de las diversas fracciones, se hizo **intérrima**. Sin determinar la área o superficie de cada una de las concesiones—Que de las rectificaciones hechas en el plano definitivo provisionado por el Gobierno al plano provisorio, resulta un sobrante de propiedad fiscal, que segun la mente de la donacion del Gobierno, está comprendida en ella y debe tambien su producto aplicarse a beneficio de la Colonia, y que debe ser vendido por la Comision Municipal en fracciones que correspondan a los linderos y en remate público, siendo preferido a estos por el mismo precio.

El Gobierno de la Provincia ha acordado y—  
DECRETA:  
Art. 1º—El plano examinado por el Departamento Topográfico y aprobado por el

Art. 1º—El plano examinado por el Departamento Topográfico y aprobado por el

una la forma, extension, division y ubicacion de los terrenos cedidos.  
2º—El Departamento Topográfico, mandará uno de sus miembros para que amojone el terreno con arreglo al plano aprobado, y cuyos gastos deben ser abonados por la Comision, debiendo entregar a ésta copia autorizada del referido plano.  
3º—Decláranse comprendidos en la donacion hecha por el Gobierno a beneficio de la Colonia, los sobrantes de terreno que aparecen y cuya venta se hará en la forma expresada en las consideraciones que preceden a este Decreto.  
4º—Comuníquese, publíquese dese al R. O.

IRIBONDO  
PRIMO C. REYNA  
Núm. 153  
Santa Fe Abril 19 de 1879.

Teniendo que ausentarse de la Capital, S. E. el señor Gobernador de la Provincia.  
El Poder Ejecutivo—  
DECRETA:  
Art. 1º—Queda en posesion del nuncio gubernativo de la Provincia, S. E. el señor Vice-Gobernador ciudadano don Manuel Echeverría.

IRIBONDO  
PRIMO C. REYNA  
Núm. 153  
Santa Fe Abril 19 de 1879.

Teniendo que ausentarse de la Capital, S. E. el señor Gobernador de la Provincia.  
El Poder Ejecutivo—  
DECRETA:  
Art. 1º—Queda en posesion del nuncio gubernativo de la Provincia, S. E. el señor Vice-Gobernador ciudadano don Manuel Echeverría.

Art. 1º—Queda en posesion del nuncio gubernativo de la Provincia, S. E. el señor Vice-Gobernador ciudadano don Manuel Echeverría.

2º—Comuníquese, publíquese y dese al R. O.

**IRIBONDO**  
PRIMO C. REYNA  
**LEYES Y DECRETOS**  
SOBRE  
**COLONIAS**

(Continuacion.)  
Santa Fe, Abril 21 de 1879.

Debido procederse a la distribucion de solares en la Colonia Helvecia, de acuerdo con el artículo 4 del contrato celebrado entre el empresario don Teodoro Román y el Gobierno de la Provincia, ínterin se establece la Municipalidad que debe ejercer con la administracion de los terrenos comprendidos en el contrato, destinando para el pueblo, el Gobierno acordado y—  
DECRETA:  
Art. 1º—Nómbrase una Comision compuesta de don Pedro Páez, actual Jefe de Juez de la Colonia, don Adolfo Koppdon M. Baumgardner.  
2º—Esta Comision tendrá a su cargo la distribucion de los solares entre las zonas que le soliciten con el objeto de establecerse en el nuevo pueblo.

DECRETA:  
Art. 1º—Nómbrase una Comision compuesta de don Pedro Páez, actual Jefe de Juez de la Colonia, don Adolfo Koppdon M. Baumgardner.  
2º—Esta Comision tendrá a su cargo la distribucion de los solares entre las zonas que le soliciten con el objeto de establecerse en el nuevo pueblo.

El Colono del Oeste. Portada ilustrativa, correspondiente a la edición del 03/05/1879.



66632

MÉTODO RAZONADO

PARA

ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR

SIMULTÁNEAMENTE

CON MAS FACILIDAD Y PERFECCION

QUE

POR OTROS METODOS

COMPUESTO

POR

ISIDRO ALIAU

Profesor de Instruccion Primaria Superior,  
graduado  
en la Escuela Normal de Barcelona

é  
Inspector General de Escuelas de la Provincia  
de Santa-Fé

3<sup>a</sup> EDICION

BUENOS AIRES

Imprenta EUROPEA y taller de grabados en madera, Moreno 51

1884

El Método de Isidro Aliau. Portada de la edición de 1884.

## **Reglamento de Escuelas Municipales para la Colonia Esperanza**

Publicado en *El Colono del Oeste* por entregas entre el 10/05/1879 y el 31/05/1879.

### **Capítulo 1**

Art. 1º: Este reglamento rejerá las escuelas de esta Municipalidad, superiores o elementales, de varones o de niñas, todas de conformidad a las prescripciones señaladas a cada cual.

Art. 2º: Divididas las Escuelas en Elementales y Superiores, la enseñanza en las primeras comprende:

- Religión y moral o deberes del hombre para con Dios, para con sus semejantes y para consigo mismo.
- Escritura y lectura simultáneamente.
- Calculo intuitivo y mental, números enteros y decimales completos, aplicando el sistema métrico hasta las operaciones comerciales más comunes.
- Ejercicios de lenguajes con análisis lógico, prosódico y ortográfico.
- Música bocal.
- Geografía física, política y astronómica e Historia Nacional, principalmente con preliminares de ideología referente a lugar físico y político, a espacio y tiempo.
- Geometría y ejercicios caligráficos, idea de las formas regulares e irregulares de los cuerpos, estension y tamaño de las figuras.
- Elementos de higiene y fisiología
- Ciencias naturales aplicadas a los usos comunes de la vida
- Leyes y fenómenos del universo físico
- Labores y economía doméstica en Escuelas de niñas
- Nociones de dibujo lineal, natural y de adorno, por este mismo orden.
- Elementos de agricultura y orticultura.

En las Escuelas Superiores se ampliarán los ramos del grado elemental, tanto como lo permitan las circunstancias de esta Colonia, en consonancia con el progreso, civilización y cultura de los demás pueblos, agregándose por tanto cuando menos:

- Teoría de la lectura
- Declamación
- Medicina de las pasiones o estudio del hombre moral
- Teneduría de libros
- Nociones de industria y comercio
- Física y Química
- Elementos de Retórica y Poética
- Elementos de Historia Natural

### **Capítulo 2: local y enseres**

Art. 4º: Las Escuelas se establecerán en paraje conveniente, y el local de las clases deberán reunir las condiciones de higiénicas de ventilación y luz, y de capacidad proporcionada al número de educandos.

Art. 5º: Los enseres de la Escuela consistirán en:

- La imagen de N.S.J.C.
- La mesa del Maestro
- Las mesas de los niños, que deberán ser construidas conforme a los modelos más perfectos y según lo indicare la Municipalidad.
- Pizarras, murales y mapas, cuadro contador, carteles de pesas y medidas, de Historia Natural, sólidos, etc.
- Un armario y perchas de modo que pueda observarse la máxima de que haya lugar para cada cosa, y que cada cosa esté en su lugar.

Art. 6º: Habrá un registro de matrículas en el cual el maestro asentará:

- 1º número de orden
  - 2º Id de entrada
  - 3º nombre, apellido y edad del niño
  - 4º Id Id, domicilio del padre, tutor o encargado.
  - 5º día de salida del niño, y las circunstancias que la motivaron.
- Otro de faltas de asistencias.
- Otro de clasificación, conducta y carácter moral de los discípulos.
- Otro en que se llevará cuenta exacta de los útiles que se reciban, de su valor y distribución, expresándose la fecha de la entrada y de la salida.
- Y otro de las actas de la Comisión examinadora sobre los adelantos de los niños.
- Art. 7: El Maestro cuidará de la limpieza diaria de la Escuela, y procurará conservar el edificio, los enseres y útiles como si fueran propios, para dar ejemplo de respeto a la propiedad ajena.

### **Capítulo 3: Matrículas, días de enseñanza y régimen de la Escuela**

Art. 8º: La admisión de los niños se verificará en los quince primeros días del primer mes de cada cuatrimestre, menos al principiar el curso que será en febrero.

Art. 9º: Todos los días serán hábiles para las clases, menos:

- 1º los días de fiesta y sábados por la tarde
- 2º desde el 15 de diciembre hasta el 31 de enero
- 3º el lunes y martes de carnaval
- 4º del miércoles al sábado santo
- 5º los días de fiesta nacional
- 6º las tardes calorosas de febrero

Art. 10º: Los ejercicios de la Escuela durarán cinco horas, pudiendo los maestros fijar un período de tiempo por la mañana y otro por la tarde según la distancia a que se encuentren los educandos, la diferencia de sexo y de estaciones.

Art. 11º: Fijadas las horas de clase, ningún maestro podrá ausentarse de la Escuela sino por enfermedad u otra causa justificada, ni dejar de seguir estrictamente el horario común a todas las escuelas del municipio.

Art. 12º: Los Preceptores establecerán el sistema que juzguen más conveniente atendiendo a las circunstancias locales, a los conocimientos y al número de los discípulos.

Art. 13º: Los instructores auxiliares serán elejidos entre los discípulos más aplicados y buenos como una recompensa debida al mérito: pero con la obligación de que el maestro le instruya en horas especiales sobre los procedimientos y métodos de enseñanza.

Art. 14º: Antes de empezar y después de concluir los ejercicios se rezará una corta oración, procurándose que este acto no dejere en rutina para lo cual el maestro la variará dando en el rezo ejemplo de devoción.

Art. 15º: Después de la oración de entrada seguirá la revista de limpieza, y la lista de asistencia, señalándose en esta, con signos convencionales las faltas voluntarias y las ocasionadas por enfermedad u ocupación.

Art. 16º: Procúrese que los niños se presenten limpios y peinados y no se admitan los que estén afectados de enfermedades contagiosas.

Art. 17º: Siguiendo el horario, los niños serán llamados por sección, debiendo levantarse de sus asientos en tiempos sucesivos, y salir y marchar al compás, uno después de otro hasta colocarse en forma de semicirculo en los puntos designados para las lecciones; despues de concluidas estas volverán a sus respectivos asientos, en el mismo orden.

Art. 18º: En el sistema simultáneo los niños que quedan sentados se ocuparán en resolver las operaciones de cálculo, o en dibujar mapas, conforme se indica en los artículos 36 y 37.

Art. 19º: El maestro explicará a cada grupo o sección las respectivas lecciones del día siguiente; y si estas no son de lectura, procurará llamar la atención de los niños, cambiando palabras, frases,



entonaciones e inflexiones de voz en las pausas, para que los mismos niños le corrijan y conseguirá educar e instruir a la vez cual prescribe la pedagogía en todo ramo de enseñanza.

#### **Capítulo 4: Premios y castigos**

Art. 20º: El Maestro tiene el derecho de hacerse obedecer, empleando al efecto aquellos medios coheritivos de que se vale [ilegible] padre para que el hogar de [ilegible] el trasunto de la familia cristiana, pero también debe conocer los caracteres de los niños, considerar su inocencia y procurarles una continua ocupación, lo cual le obliga a emplear los castigos con moderación y proporcionados a las faltas que se cometan.

Art. 21º: Procúrese abolir los premios materiales y los castigos corporales, y en cuanto a estos últimos procédase del modo siguiente:

1º recargo de trabajo

2º retención en la escuela

3º amonestación ante los niños

4º Id ante el respectivo padre

5º expulsión autorizada en casos extremos

Art. 22º: No se impondrá ningún castigo que tienda a debilitar el sentimiento de honor.

#### **Capítulo 5: Instrucción moral**

Art. 23º: En todos los ramos de enseñanza encontrará el maestro los medios de desarrollar el sentimiento moral y de disponer a los niños con el ejemplo y con sanos principios a cumplir con los deberes que tienen como individuos, como seres sociales y como cristianos.

Art. 24º: Para que la instrucción moral no se reduzca a máximas y prácticas que solo se dirijen a los sentidos, se procurará en todas las Escuelas enseñar la ciencia de la moral, para que los niños amen a Dios en verdad y al prójimo como a si mismo.

Art. 25º: ilegible.

#### **Capítulo 6: Enseñanza [ilegible] general**

Art. 26º: [ilegible]

Art. 27º: [ilegible] apreciar las necesidades sociales de amor, justicia y bondad; y descubriendo el error, llegar al conocimiento de la verdad.

Art. 28º: La manifestación sensible de la naturaleza de las cosas o la forma de los objetos, es el primer elemento para conocer, clasificar, juzgar y deliberar. Para exaltar pues las facultades mentales, se valdrá el maestro de la intuición y de la representación, a fin de inducir por medio del método analítico que da a conocer cualidades, accidentes y propiedades, y del método sintético que enseña las relaciones generales, la armonía y unidad de los objetos, observadas en un conjunto de orden exterior, como un astro, un planeta, etc. Ó en hechos de conciencia, orden interior, viendo la diferencia de los atributos morales y que distinguen al ser humano de los demás animales.

Art. 29º: Siendo tantos los procedimientos de enseñanza, se deja su elección a la libre voluntad de los maestros, quienes deben procurar siempre, instruir y educar a la vez, por medio de la invención o investigación del examen y del dialogo, sin emplear nunca el procedimiento dogmático.

Art. 30º: Siendo más fácil trazar letras y escribir sílabas y palabras, que aprender a leer, precederá a la lectura el trazado de formas, y se establecerá la enseñanza simultánea del lenguaje escrito y del lenguaje oral.

Art. 31º: En la lectura deberán los maestros enseñar la teoría y la práctica de la buena pronunciación, los énfasis, las inflexiones de voz, y la entonación correspondiente, para que los niños entiendan lo que leen, sepan lo que dicen y den la debida expresión a los distintos generos de estilo.

Art. 32º: Siendo la escritura una combinación de rectas y curvas, los preliminares de esta enseñanza se encontrarán en la geometría, en los ejercicios caligráficos se observará las diferencias y semejanzas de toda clase de caracteres, empezándose por el romano o de imprenta, el cual deberá simultanearse

con el inglés. En la escritura, sea en pizarra o en [ilegible] rejirá individualmente, [ilegible] medio de la pizarra mural con el objetivo de que los niños adquieran una forma de letra igual, limpia y agradable a la vista sin especiales adornos, a fin de que puedan escribir con soltura y a prisa lo que se les dictare.

Art. 33º: Para la perfección de la ortografía y la práctica del análisis lógico, hágase escribir al dictado los sábados, y ejercítense a los niños más atrasados en frases incorrectas, y a los más adelantados en trozos de poesías para que los lunes presten su respectivo dictado en frase correcta y en sintaxis regular y en prosa. Estos ejercicios se harán escribir a prisa atendiendo a su ortografía y sintaxis, y los martes con la pausa requerida atendiendo a las perfecciones caligráficas.

Art. 34º: El dictado de los jueves consistirá en escritos sencillos y cortos, relativos al trato común y al ramo administrativo, económico, judicial y de comercio.

Art. 35º: El estudio de la Gramática debe ser analítico y no sintético, puesto que en aquel es en el que se funda la oración para que pueda fijar y conocer el niño ante todo las partes de la Gramática.

Art. 36º: Respecto a la Aritmética, el maestro escribirá en la pizarra mural cantidades indicadas con los signos correspondientes y con números concretos, enteros y decimales, desde la simple suma hasta la división, indicando además los problemas correspondientes a las secciones más adelantadas y explicando con la claridad posible. Los niños más atrasados calcularán primeramente por medio de objetos que tengan a la vista, ó bien por líneas que tengan trazadas en la pizarra.

Art. 37º: Para la enseñanza de la Geografía se dibujarán mapas que copiarán los niños, debiendo estos además escribir palabras relativas a la parte física, política y astronómica según determina el horario, una u otra de estas divisiones.

Art. 38º: Los métodos especiales de estos ramos y de los demás expresados en los artículos 2 y 3 se determinarán en el plan de enseñanza.

Art. 39º: No pudiendo los hijos de padres pobres permanecer mucho tiempo en la escuela, se procurará instruirles en lo que principalmente les interesa, esto es, lectura, escritura y cálculo.

Art. 40º: Siendo tan íntima la unión del alma con el cuerpo, se desarrollarán todas las facultades por medio de ejercicios educativos morales, educativos intelectuales e instructivos, sin descuidar las evoluciones acompañadas y el cambio continuo de actitudes.

Art. 41: En todas las escuelas se clasificará a los niños por sus conocimientos en secciones, correspondiente a la primera los más atrasados, a la segunda los [ilegible], a la tercera los más [ilegible], pudiendo subdividirse cada una en [ilegible] según el número [ilegible].

Art. 42: [ilegible] cada una de las clases y estas serán tantas como ramos comprenda el Horario.

Art. 43º: En las recitaciones generales de Fisiología e Higiene, Historia Natural, etc. Procurará el maestro llamar la atención de sus discípulos, por medio de la invención o investigación, sobre objetos familiares y con lenguaje sencillo y correcto.

Art. 44º: Aunque el maestro esté ocupado en una sección, deben los demás niños ocuparse en sus respectivas tareas, de modo que ninguno esté jamás ocioso.

Art. 45º: Los discípulos de una sección de lectura pueden corresponder a diferentes secciones de Gramática, Aritmética, etc., según sus conocimientos en estas asignaturas.

Art. 46: Los cambios de clase a clase se harán por medio de movimientos ordenados y a compás cantando de oído oraciones dedicadas a la Divinidad, a la virtud, a la patria o el abecedario, silabeo, el deletreo, las tablas, etc.

Art. 47º: Del mismo modo que se enseñan las letras del alfabeto y los signos de la numeración, puede enseñarse en común las notas de la música. Procuren pues los maestros que sepan el solfeo, introducir la música vocal en los ramos de instrucción primaria, puesto que moraliza y es la expresión más fiel y espontánea del sentimiento.

### **Capítulo 7: Organización, orden y disciplina de las Escuelas**

Art. 48: Dependiendo la enseñanza en común, en secciones o grupos, de la dirección única o con auxiliares de la distribución del tiempo y trabajo, de los muebles y enseres y de la proporción del local con el número de niños, la Municipalidad deja al Preceptor que confeccione su respectivo reglamento

interno y el Horario que debe rejir en su escuela, si bien deberá presentarlo antes de ponerlo en práctica a la aprobación de la Corporación Municipal.

Art. 49º: El Maestro que dé más variadas instrucciones y más sólido en los rudimentos de las ciencias, lectura, escritura y cálculo, así como el gradúe mejor la enseñanza, consiga más asistencia media, castigue y premie menos, se capte la estimación de los niños y de los padres, lleve mejor registro, y pueda alcanzar que el trabajo común sea provechoso a todos los educandos, será distinguido por la Municipalidad y retribuido con aumento de sueldo.

### **Capítulo 8: Exámenes**

Art. 50: Además de los exámenes privados que deberán tener lugar a cada fin de trimestre, habrá un examen general y público que tendrá lugar el 1º de diciembre de cada año, si bien la enseñanza seguirá hasta el 20 de Diciembre.

Art. 51º: Este examen será practicado por una Comisión que nombrará la Municipalidad. El maestro solo será en este acto un mero espectador o asesor para satisfacer las preguntas que se le dirijiesen por la Comisión respecto al estado o adelanto de cada niño, no teniendo más voz ni voto para la clasificación de aquellos, y sin que le sea dado hacer pregunta alguna a ninguno de sus discípulos.

Art. 52º: Los niños serán examinados individualmente, no por secciones, y particularmente en aquellos ramos en enseñanza más esenciales. No se admitirán en los exámenes las planas escritas con muchos días de anticipación, sino las que caligráficas las unas y gramaticales las otras, hubiesen escrito los niños uno o dos días antes.

Art. 53º: Después de cada examen general se extenderán los certificados de competencia, aplicación y moralidad a favor de los educandos que reunan especialmente estas dos ultimas circunstancias, expresándose el grado de aprovechamiento en cada ramo de enseñanza primaria. Después de los exámenes privados el maestro escribirá una carta de satisfacción a los padres o encargados de los niños que se hubiesen distinguido durante el cuatrimestre.

#### *De las Escuelas de niñas*

Art. 54º: Las disposiciones de este Reglamento serán comunes a las Escuelas de niñas en cuanto les sean aplicables, sin perjuicio de las labores más necesarias y propias de las niñas.

Art. 55º: Las maestras, previo aviso de la Municipalidad, eliminarán del Horario los ramos que crean convenientes, para reemplazarlos por la costura, durante la cual recitarán, alternando, lecciones de Higiene, Fisiología y de Economía Doméstica.

#### *Textos y útiles*

Art. 56: Queda a la elección de la Corporación Municipal los textos que para cada asignatura deben adoptarse, si bien antes deberá oír el dictamen o parecer de los Preceptores, conviniendo a ser posible que se adopten a este la resolución de aquella.

Art. 57: Toda Escuela debe estar provista de los útiles mas necesarios: pizarras murales, tiza, pizarras manuales, lápices, cuadernos, lapiceras, tinta y plumas, además en las Escuelas de niñas no se permitirán útiles para labores de adorno antes de ejercitarse las niñas en el punto de la aguja, y en el corte y costuras de ropa blanca y trajes de niños.

Es conforme al original que queda archivado en esta Municipalidad.

Colonia Esperanza, Mayo 5 de 1879.

Juan RAMB. Presidente Ejecutor

Juan TENDERO. Secretario