

“À son Excellence Monsieur le Gouverneur”: inmigración, escritura y formación del Estado (Santa Fe, 1860-1887)

Mónica Baretta*

Resumen

El artículo se ocupa del estudio de las competencias letradas y las prácticas de escritura de migrantes europeos instalados en la zona rural de Santa Fe (Argentina), durante el período de formación del Estado nacional argentino (1860-1887). Se analizan dos tipos de fuentes: por un lado, datos cuantitativos sobre alfabetización ofrecidos por el Censo Provincial de 1887 y, por otro, un corpus compuesto por fuentes cualitativas: cartas y peticiones a las autoridades políticas y eclesiásticas producidas por habitantes de esas comunidades. El objetivo central es cruzar ambos conjuntos de datos para dar cuenta de las competencias letradas de los sujetos, las funciones que asignaban a la escritura, y el modo en que sus prácticas letradas entraban en tensión con los incipientes marcos normativos establecidos por un Estado nacional en proceso de formación.

Palabras clave: historia de la cultura escrita, políticas del lenguaje, inmigración, literacidades, correspondencia

“À son Excellence Monsieur le Gouverneur”: immigration, writing and State formation (Santa Fe, 1860-1887)

Abstract

The article explores the problem of the literacy skills and writing practices of European migrants settled in the rural area of Santa Fe, Argentina, during the period of the formation of the Argentine national state (1860-1887). Two types of sources are analyzed: on one hand, quantitative data on literacy offered by the Provincial Census of 1887, and on the other, a corpus composed of qualitative sources - letters and petitions to political and religious authorities produced by inhabitants of those communities. The central objective is to cross-reference both sets of data to describe the literacy skills of these migrants, the functions they assigned to writing, and how their literacy practices came into tension with the incipient regulatory frameworks established by a national state in the process of formation.

Keywords: history of written culture, language policies, immigration, literacies, correspondence

Fecha de recepción: 08-11-2023

Fecha de aceptación: 05-03-2024

* Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas (LICH). Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Argentina.
E-mail: monicabaretta@gmail.com



Introducción

El siglo XIX es considerado por varios autores como el siglo de la expansión de la palabra escrita y de las prácticas de lectura en sectores que habían estado generalmente marginalizados del universo letrado. Mujeres, niños, obreros, campesinos integran ese conjunto de la "gente común" (Lyons, 2016), miembros de las clases subalternas o populares (Castillo Gómez, 2002) que venían asomándose a la cultura escrita desde principios de la Edad Moderna, pero que hacia el siglo XIX se convierten en auténticos protagonistas de la expansión generalizada del leer y el escribir.

Una de las razones centrales de esta transformación social y cultural es sin duda la consolidación de políticas educativas que, encaradas y sostenidas desde los jóvenes Estados nacionales, generalizaron el acceso a la escolaridad y, por consiguiente, a la alfabetización.¹ Sin embargo, el aprendizaje de esos saberes no resulta suficiente para que la habilidad se materialice. El siglo XIX vio la emergencia de una serie de fenómenos que favorecieron la producción escrita y la lectura por parte de sujetos hasta ese momento ajenos a esa experiencia. Una sostenida corriente de estudios abona la hipótesis que indica que la migración transoceánica y los conflictos bélicos aceleraron la introducción de los sectores populares a la lectura y a la escritura, fundamentalmente epistolar (Castillo Gómez, 2002; Lyons, 2016). En ese marco, soldados y migrantes escribieron y empujaron a sus familias a hacerlo para sostener el contacto a la distancia, para documentar sus vivencias y para canalizar las emociones propias de experiencias tan extremas (Gibelli, 2002; Sierra Blas, 2004). En términos materiales, la práctica de escribir también se facilitó al renovarse y abaratare los instrumentos y soportes para la escritura, como así también gracias a la expansión de los sistemas de correo que agilizaron la logística de envío y recepción de correspondencia (Chartier, 1991; Petrucci, 2018). Estos elementos también coadyuvaron a la proliferación de libros, periódicos y otros impresos de bajo costo que ingresaron en los hogares populares y constituyeron un material de lectura antes ausente en ese espacio (Lyons, 1998).

A su vez, un factor relevante para comprender la masificación de las prácticas letradas está dado por la creciente burocratización de las jóvenes instituciones estatales que, a lo largo del siglo XIX, formalizaron con mayor sistematicidad sus prácticas bajo el paraguas de la

¹ Durante las últimas décadas, el campo de estudios de la historia de la enseñanza de la lectura y la escritura escolar en Argentina ha crecido notablemente. Al respecto, pueden citarse algunos trabajos que 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, 2022), 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), la dimensión discursiva de las gramáticas escolares (Arnoux, 2015), y las políticas de selección y distribución de libros destinados a la enseñanza (Baretta, 2022a; Spregelburd, 2018).

documentación escrita (Bouvet, 2009). Así, los ciudadanos modernos se vieron poco a poco inducidos a vincularse con sus autoridades y a participar de prácticas institucionalizadas a través de la mediación escrita (Lyons, 2015; Zadra y Fait, 1991). En igual sentido, la consolidación de relaciones mercantiles y laborales modernas exigió la intervención de lo letrado con una centralidad que no había tenido anteriormente: contratos de trabajo o de venta de bienes, recibos para dejar constancia de ciertas transacciones comerciales, títulos de propiedad, entre otros documentos, empujaron a la “gente común” a leer (muchas veces a través de intermediarios) y a escribir, aunque más no sea una firma titubeante. En cualquier caso, más allá del nivel de pericia y de la frecuencia y duración de esas prácticas, es la ubicuidad de la palabra escrita lo que favoreció el acercamiento de los sectores populares al universo de lo letrado (Castillo Gomez, 2002).

En ese marco, el interés de este trabajo es indagar en las prácticas de escritura de comunidades de migrantes europeos instalados en la zona rural de la provincia de Santa Fe (Argentina), entre 1860 y 1887. ¿Cómo escribían quienes escribían? ¿Por qué y para qué lo hacían? ¿Cuáles eran los marcos normativos que regulaban esas prácticas letradas? ¿Cómo se conjugaron los saberes y las prácticas escriturarias de sujetos migrantes con la incipiente burocracia de un Estado en proceso de formación? El recorte espacio-temporal ofrece ciertas aristas que lo tornan particularmente fértil para el análisis de esta problemática. La formación de colonias agrícolas en Santa Fe a partir del aporte inmigratorio europeo fue, al menos durante las décadas que aquí se analizan, el resultado de gestiones público-privadas. Ciertos empresarios interesados en el negocio se ocupaban de convocar, trasladar e instalar a las familias dispuestas a migrar, a cambio de ciertos beneficios económicos acordados con el gobierno provincial que, por su lado, se beneficiaba con la ocupación y puesta en producción del territorio, desplazando a la población indígena.² Así, se formaron entre 1856 y 1870 alrededor de treinta colonias, habitadas en su mayoría por población proveniente de distintas regiones de Francia, Alemania y Suiza, fundamentalmente, con diferentes lenguas, religiones y trayectorias educativas.

La particularidad que tuvieron estos emplazamientos, a diferencia de los grupos de inmigrantes que arribaron hacia finales de siglo y se instalaron en las grandes urbes, es que quienes se asentaron en las colonias agrícolas de Santa Fe en las décadas previas a 1880 afrontaron una situación política e institucional inestable y precaria. La escolarización estaba prácticamente desatendida en la zona rural y el aparato político de la provincia no era capaz de dar respuesta a los nuevos poblados. Esta situación se tradujo en la emergencia de experiencias de escolarización impulsadas por los propios migrantes, por funcionarios religiosos o por las administraciones de las compañías colonizadoras (Baretta, 2021). A su vez, al menos durante las primeras décadas, fueron los propios migrantes quienes asumieron

² Sobre los procedimientos de adquisición de la tierra, inmigración y colonización, pueden consultarse los trabajos de Djenderedjian (2008); Djenderedjian, Bearzotti y Martirén (2010); Martirén (2016).

y construyeron los espacios de decisión política, formando cuerpos municipales y concejos deliberantes, y ocupando los cargos de juez de paz o comisario (Bonaudo, Cragolino y Sonzogni, 1988). Para un estudio interesado en la historia social de la lectura y escritura, estas comunidades resultan marcadamente singulares ya que experimentaron un desarrollo inusual de estas prácticas tanto en el ámbito político como educativo, si se las compara con otros grupos migrantes, generalmente subordinados frente a la población local.

El artículo analiza esencialmente dos tipos de fuentes. Por un lado, se examinan los datos cuantitativos sobre alfabetización provistos por los censos oficiales (particularmente el censo provincial de 1887). El análisis atiende al carácter doble que constituye a este tipo de documentos: como *fuentes* para el conocimiento de un estado de situación en términos demográficos y como *discursos*, en la medida en que -lejos de ser instrumentos neutrales- los relevamientos poblacionales condensan un modo específico de concebir a las sociedades y a las variables que las constituyen, anclado histórica y políticamente (Leeman, 2020; Otero, 2019). Por otro lado, se estudia un corpus compuesto por fuentes cualitativas: cartas (algunas manuscritas y otras editadas y publicadas) producidas por habitantes de las colonias. El interés de este análisis está puesto en conocer, fundamentalmente, las competencias letradas de los escribientes,³ las funciones que asignaban a la escritura de ese género, y el modo en que sus prácticas letradas entraban en tensión con los incipientes marcos normativos establecidos por un Estado nacional en proceso de formación.

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 (1994) 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

³ 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 artículo está orientado a presentar los distintos niveles de competencia letrada de sujetos que, en algunos casos, alcanzan un grado de escolarización superior y se encuentran insertos en espacios públicos con relativa injerencia política.

lo escrito: “todos aquellos que pueden leer los textos no los leen de igual modo” (p. 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, p. 68). 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 (2004, 2013) 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 receptionan los textos.

En función de ello, articularé un análisis que recoja, por un lado, información cuantitativa sobre alfabetización en las colonias de migrantes que son objeto de este trabajo y, por otro, datos cualitativos de pequeña escala: cartas editas e inéditas producidas por habitantes de esas comunidades. Me centraré, fundamentalmente, en las primeras tres colonias formadas durante este período -Esperanza, en 1856, y San Carlos y San Jerónimo, en 1858- puesto que son las que mayor despliegue institucional y administrativo presentaron y, por consiguiente, mayor volumen de producción escrita. 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 sólo quiénes o cuántos eran aquellos que leían o escribían, sino además con qué materiales lo hacían, qué formas adoptaban sus prácticas, qué valor se les asignaba y cuáles eran los patrones normativos en los cuales se ubicaban o con los que entraban en tensión.

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 artículo, ofrece algunas claves para ilustrar este fenómeno. La población que en este relevamiento se computa como "argentina" no incluye a los habitantes indígenas. 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" (Carrasco, 1888, p. 38). 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 un año (se midió a partir de los 15 años) y, finalmente, en los censos que van desde 1980 hasta 2010 inclusive, el modo de relevar el analfabetismo se estableció indagándose en la población mayor de 10 años (Di Pietro, Tófaló, Medela y Egle, 2013). 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 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

la enseñanza simultánea de la lectura y la escritura. 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% (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 62,6%, respectivamente (Tabla 2).

Tabla 1
Alfabetización por departamento

DISTRITOS	Total de habitantes mayores de 6 años	Saben leer y escribir	
		Cantidad	%
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%
	181.119	91.374	50,4%

Fuente: elaboración propia según datos del censo provincial de 1887.

Tabla 2
Alfabetización argentinos y extranjeros

Grupo poblacional	Cantidad	%
Extranjeros mayores de 6 años	80.342	
Extranjeros mayores de 6 años que saben leer y escribir	50.256	62,6%
Argentinos mayores de 6 años	100.777	
Argentinos mayores de 6 años que saben leer y escribir	41.118	40,8%

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 sólo dos casos, Francia logró una alfabetización bastante generalizada a fines del siglo XIX, mientras que Italia tenía, en 1901, a la mitad de su población en estado de analfabetismo (Lyons, 2016, pp. 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 (Tabla 3).⁴

Tabla 3
Alfabetización por localidades

Localidades	Total habitantes mayores de 6 años	% extranjeros	Total habitantes que saben leer y escribir
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.

⁴ 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.

Por otra parte, si se analizan los datos de alfabetización según el sexo, 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 (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 fines 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.⁵

Tabla 4
Alfabetización por sexo

Grupo poblacional	Cantidad	%
Extranjeros mayores de 6 años		
Mujeres	25.966	
Saben leer y escribir	13.467	51,9%
Varones	54.376	
Saben leer y escribir	36.789	67,7%
Argentinos mayores de 6 años		
Mujeres	48.854	
Saben leer y escribir	20.379	41,7%
Varones	51.923	
Saben leer y escribir	20.739	39,9%

Fuente: elaboración propia según datos del censo provincial de 1887

⁵ En efecto, el informe del inspector de colonias Guillermo Wilcken (1873, 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.

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. A propósito de esto, Anne-Marie Chartier (2004) señala 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 los sujetos se autopercebían 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 sujetos 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 habilitadas socialmente a hacer estas personas 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 sujetos que comparten entre sí un desempeño letrado relativamente similar:

1. personas capaces de leer y escribir en su(s) lengua(s) de origen y también en español;
2. otras 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 procedencia: francés, alemán, italiano y otras lenguas regionales propias de los lugares donde nacieron o vivieron 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 o por contacto familiar por fuera del círculo de crianza, entre otras posibilidades. 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 esos escritos en su contexto de uso.

Lectores y escribientes de varias lenguas

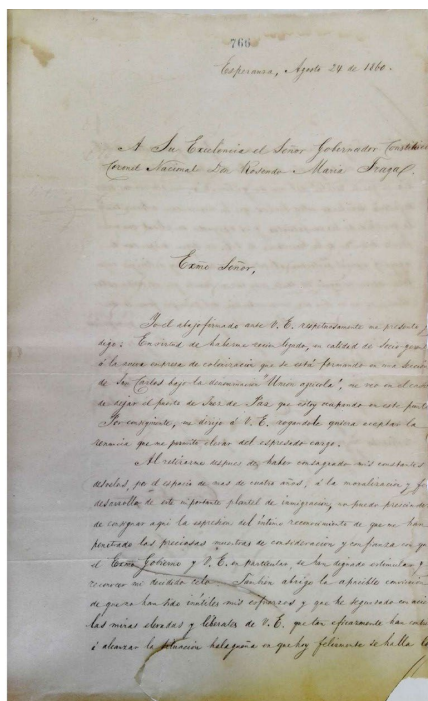
El primer grupo está conformado por aquellos colonos que eran capaces de producir textos escritos en español. Es importante aclarar que el español no constituye, en los casos que estamos analizando, una lengua que podríamos considerar como *lengua de origen*: la inmigración española en la región de las colonias agrícolas durante el período temprano -esto es, antes de 1880- era casi insignificante.⁶ Quienes contaban con competencia en esta lengua

⁶ 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 (0,2%) son de origen español (Wilcken, 1873). 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.

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 primer 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). 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.⁷

Imagen 1
Renuncia Gabarret



Fuente: Ministerio de Gobierno, sección Gobierno.

Tomo 20. Folio 766. Archivo General de la Provincia de Santa Fe (AGPSF), Santa Fe, Argentina.

⁷ Ministerio de Gobierno, sección Gobierno. Tomo 60. Folio 104. Archivo General de la Provincia de Santa Fe (AGSF) Santa Fe, Argentina.

Si bien algunos miembros incluidos en este grupo contaban con una destreza relativamente alta para la escritura en español, como los casos recién señalados, algunos manuscritos dan cuenta del esfuerzo que muchos otros 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 las injurias que el sacerdote de la colonia estaba recibiendo de parte de algunos pobladores. En ese contexto, iniciaron 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”.⁸ La incorporación de palabras, usos sintácticos y caracteres 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*⁹
que mencionado padre viniese a esta colonia a lo menos cada *quinze* días para decir la
santa misa y *de predicar*¹⁰

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 (...).¹¹

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 estable. 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 (Imagen 2.2), pero la carta también fue transcripta al español con otra caligrafía (Imagen 2.3). 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:

⁸ Carta dirigida al Delegado Eclesiástico Mons. Gelabert (incompleta y sin firma), 11 de febrero de 1862. Parroquia de Esperanza, Libro I, folio 5. Archivo del Arzobispado de Santa Fe (AASF), Santa Fe, Argentina.

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

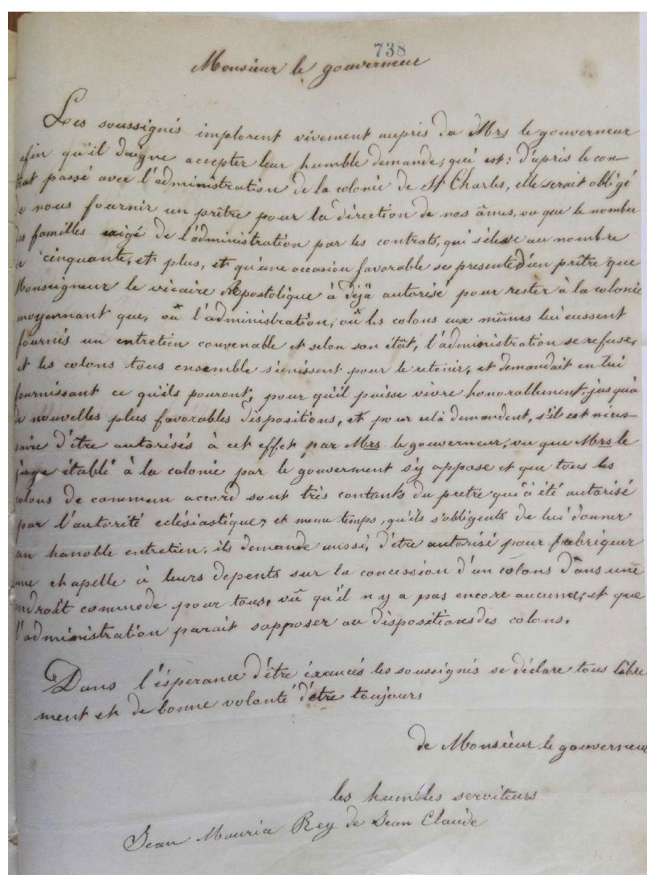
¹⁰ Vecinos alemanes de Esperanza piden al Obispo de Paraná la visita regular de un sacerdote de su país, 12 de junio de 1866. Parroquia de Esperanza, Libro I, folio 23. AASF.

¹¹ 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, 19 de octubre de 1864. Ministerio de Gobierno, sección Gobierno, Tomo 25, folios 826-827. AGPSF.

Y por eso dimandan si es necesario de eser autorisadi a este efecto da V. Exa visto que el Señor 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 expensas d'ellos hasta que mejor tiempo llege por mejorarla.¹²

Imagen 2.1

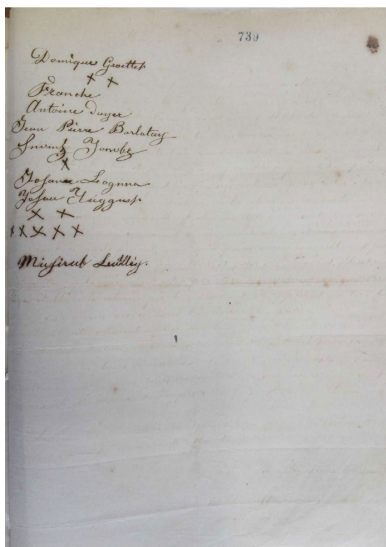
Petición San Carlos



Fuente: Ministerio de Gobierno, sección Gobierno. Tomo 20. Folio 738. AGPSF.

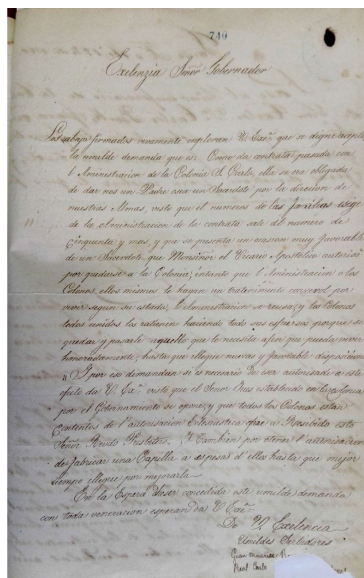
¹² Ministerio de Gobierno, sección Gobierno, Tomo 20, folios 738-740. AGPSF.

Imagen 2.2
Petición San Carlos firmas



Fuente: Ministerio de Gobierno, sección Gobierno. Tomo 20. Folio 739. AGPSF.

Imagen 2.3
Petición San Carlos traducción



Fuente: Ministerio de Gobierno, sección Gobierno. Tomo 20. Folio 740. AGPSF

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'autorisation*), como así también la introducción de términos del español poco usuales en los escritos de la época, como *gubernamiento*.¹³ 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, incluso en documentos oficiales y prensa periódica (Baretta, 2022b). 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 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. En este caso, los recursos gráficos, lingüísticos y pragmáticos de la escritura (Blommaert, 2004, 2013) 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, p. 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

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

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, p. 265).

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, 1873, p. 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, 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.¹⁴

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 *et al.*, 1988).

¹⁴ Ministerio de Gobierno, sección Gobierno, 6 de mayo de 1860. Tomo 20, folio 743. AGPSF.

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

Lectores y escribientes en sus lenguas de origen

Un segundo grupo estaría conformado por escribientes que se expresan por escrito en sus lenguas de origen, conjunto sobre el que conviene establecer algunas precisiones. El hecho de que el archivo conserve producciones escritas por habitantes de las colonias en sus lenguas de origen no es indicio suficiente para asegurar que estas personas sólo sabían hacerlo en esas lenguas. Por el contrario, es probable que algunos colonos sí escribieran en español, pero no hayan elegido esa lengua para ciertas funciones o al comunicarse con determinados sujetos o instituciones. Un caso ilustrativo de este fenómeno es el 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 habían firmado con la Compañía Beck&Herzog, como consecuencia del incumplimiento de algunas promesas por parte de la empresa. Sin embargo, otros documentos conservados en el archivo evidencian que este mismo sujeto era capaz de escribir en español, y en efecto lo hacía al dirigirse a autoridades del gobierno provincial.¹⁵

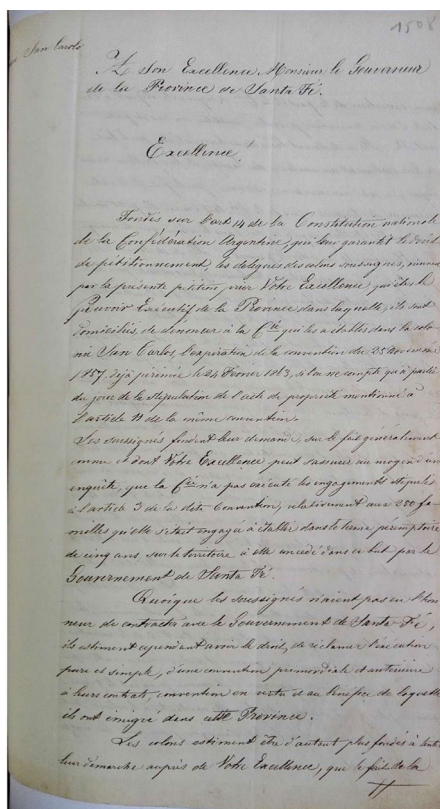
En cualquier caso, lo que se evidencia en algunos escribientes que integran este conjunto es un dominio del género -que puede advertirse en la utilización de fórmulas de salutación y organización de la información-, el empleo de un registro formal que consideran adecuado al interlocutor, una caligrafía fluida y ciertas competencias culturales que les permiten, en este caso, dar argumentos a su pedido:

¹⁵ La autora agradece al historiador Juan Luis Martirén por el intercambio mantenido y la predisposición de su parte para despejar ciertas dudas en torno a la producción epistolar de este escribiente.

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 1857.¹⁶

Imagen 3
Petición Stelzer



Fuente: Ministerio de Gobierno, sección Gobierno.

Tomo 23. Folio 1508. AGPSF.

¹⁶ "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". Ministerio de Gobierno. Sección Gobierno. Tomo 23, folio 1508. AGPSF. Esta y el resto de las traducciones del corpus de análisis me pertenecen.

No obstante, 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 permettions 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 (Lonfat, 1879, pp. 94-95).¹⁷

Los "errores de estilo" a los que refiere Lonfat (1879) 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", p. 96),¹⁸ a errores gramaticales en cuanto al uso de preposiciones ("Votre séjour temporaire au milieu de nous *m'autorise de* solliciter votre attention", p. 101)¹⁹ o de pronombres relativos ("Arrivée au terme de mon indisposition, *qu'Adrien* vous a fait part", p. 96).²⁰ Al igual que con los repertorios lingüísticos de los hablantes, cuyo valor es relativizado en cuanto migran a nuevas 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 sólo 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

¹⁷ "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".

¹⁸ "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].

¹⁹ "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".

²⁰ "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".

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 su conocimiento del español escrito fuera estimado nulo o inexistente), considerando que la idoneidad no estaba necesariamente determinada por las competencias letradas.

Escribientes que sólo firman

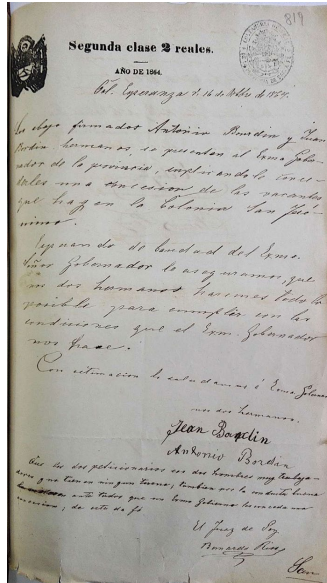
En tercer lugar, ubico a un grupo de colonos que no son capaces de escribir, pero sí pueden firmar un texto escrito por otra persona. Esta categoría puede incluir a aquellos que no saben escribir nada más allá de su firma, o bien a otros que quizás sí puedan avanzar un poco más pero no son (o no se consideran a sí mismos) competentes en la escritura de ciertos géneros que suponen una relativa complejidad, como lo es una petición a las autoridades. En esos casos, estos sujetos 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.

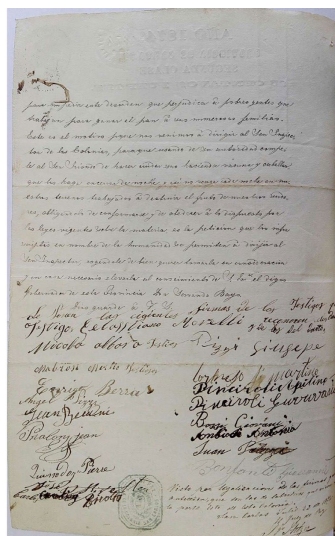
Imagen 4

Petición hermanos Bourdin



Fuente: Ministerio de Gobierno, sección Gobierno. Tomo 25. Folio 819. AGPSF.

Imagen 5
Varias firmas



Fuente: Ministerio de Gobierno, sección Gobierno. Tomo 42. Folio 1120. AGPSF.

Lo sucedido en Villa Constitución, que muestra cómo las autoridades recurrían a argumentos de literacidad para menoscabar la legitimidad de los escritos y restar alcance a los 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, p. 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.”²¹

Si lo que se cuestionaba en el caso de 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. La incorporación del 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: si bien escribir en papel sellado era obligatorio de acuerdo con el artículo 14 de la Ley General de Impuestos de 1859, el archivo señala la existencia de misivas escritas en otros soportes a las cuales se les había dado curso. ¿Se trataría, entonces, 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.

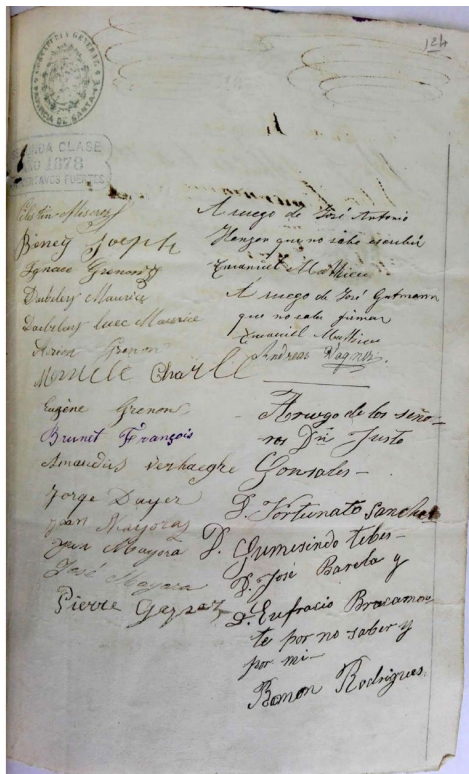
Escribientes que “ruegan”

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

²¹ Ministerio de Gobierno, sección Gobierno, Tomo 25, folio 720. AGPSF.

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).

Imagen 6
Delegación de la firma



Fuente: Ministerio de Gobierno, sección Gobierno. Tomo

60. Folio 124. AGPSF.

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 soeurs 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.²²

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 (Sierra Blas, 2004). Si bien en muchos casos los migrantes 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. No sería extraño que George Sierro no supiera escribir, pero también es probable que, aun sabiendo hacerlo, no lo haya hecho para evitar gastos económicos o no haya deseado escribir una carta sólo 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, a diferencia de otros que se mantuvieron en contacto hasta la muerte.

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. 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

²² "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 (*Extraits de correspondances des colons de la colonie "Esperanza" près de Santa Fé fondée en 1856 par Beck & Herzog de Bâle*, 1857, p. 25).

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.

Observaciones finales

En un intento por complejizar y contextualizar las clásicas categorías de alfabeto-analfabeto presentes en los instrumentos censales de la época, el análisis desplegado a lo largo de este artículo 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 de los propios escribientes, 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, se ha demostrado que las formas en que estas comunidades escribían o leían estaban inscritas en prácticas sociales más amplias. 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 sujetos completamente al margen de las competencias letradas técnicas participar como ciudadanos.

En ese sentido, interesa poner de relieve que, en estas comunidades, 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. Se observa 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 conflicto en los cuales se producen operaciones de imposición y adecuación permanente por parte de los participantes.

Finalmente, es necesario subrayar la potencialidad de las fuentes consultadas, específicamente de los manuscritos, que han sido menos explotados por la investigación académica. Además de constituirse como fuentes para estudios sociolingüísticos, indagar en las producciones escritas por esta incipiente ciudadanía permite echar luz sobre diversas temáticas, que incluyen el conocimiento de la historia económica de la región (tal como ha demostrado Martirén 2016), sus modalidades de participación política (Bonaudo *et al.*, 1988), las formas de administración de justicia local y las modalidades migratorias, entre otras dimensiones.

Bibliografía

1. Arnoux, E. (2015). Gramáticas escolares y construcción de subjetividades estatales en el Río de la Plata en el siglo XIX. En J. del Valle (Ed.), *Historia política del español. La creación de una lengua* (pp. 175-193). Madrid: Editorial Aluvión.
2. Baretta, M. (2022b). Hacer política desde la lengua. Norma lingüística y construcción ciudadana en un periódico de provincia. *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, 26(1), pp. 109-136.
3. Baretta, M. (2021). Isidro Aliau: maestro, inspector y reformista en los orígenes del sistema educativo argentino. *Historia y Memoria de la Educación*, 14, pp. 425-449.
4. Bein, R. (2002). Los idiomas del Mercosur. *Todavía*. <https://espanholdobrasil.wordpress.com/2009/10/19/los-idiomas-del-mercosur-por-roberto-bein/>
5. Bentivegna, D. (2017). *La eficacia literaria. Configuraciones discursivas de literatura nacional en manuales argentinos (1866-1947)*. Buenos Aires: Eudeba.
6. Blanco, M. I. (2022). La enseñanza de la lengua nacional en los colegios secundarios argentinos (1863-1898). *Revista Argentina de Historiografía Lingüística*, 14(1), pp. 73-254.
7. Blommaert, J. (2013). Writing as a sociolinguistic object. *Journal of Sociolinguistics*, 17(4), pp. 440-459.
8. Blommaert, J. (2004). Writing as a problem: African grassroots writing, economies of literacy, and globalization. *Language in Society*, 33, pp. 643-671.
9. 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 H. Cucuzza (Dir.) y P. Pineau (Codir.), *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida* (pp. 35-49). Buenos Aires: Miño y Dávila.
10. Bonaudo, M. (2003). Las elites santafesinas entre el control y las garantías: el espacio de la jefatura política. En H. Sábato y A. Lettieri (Comp.), *La vida política en la Argentina del siglo XIX: armas, votos y voces* (pp. 259-276). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
11. Bonaudo, M., S. Cragnolino 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, pp. 295-329.
12. Bouvet, N. (2009). *Poder y escritura: el doctor Francia y la construcción del Estado paraguayo*. Buenos Aires: Eudeba.
13. Castillo Gómez, A. (Coord.) (2002). *La conquista del alfabeto. Escritura y clases populares*. Gijón: Trea.
14. Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.
15. Chartier, R. (1994). *El orden de los libros*. Barcelona: Gedisa.
16. Chartier, R. (dir.) (1991). *La correspondance. Les usages de la lettre au XIXe siècle*. Paris: Fayard.
17. Cucuzza, H. (2018). Leer y rezar en la Buenos Aires aldeana. En H. Cucuzza (Dir.) y P. Pineau (Codir.), *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida* (pp. 53-73). Buenos Aires: Miño y Dávila.

18. Dauphin, C., P. Lebrun-Pezzerat y D. Poublan (1991). L'enquete postale de 1847. En R. Chartier (Dir.), *La correspondance. Les usages de la lettre au XIXe siècle* (pp. 21-119). París: Fayard.
19. 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, pp. 9-52.
20. 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), pp. 129-157.
21. 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.
22. Fairclough, M. (2015). Aproximaciones a la enseñanza del español como lengua de herencia. *Filología y Lingüística*, 41, pp. 37-49.
23. Gibelli, A. (2002). Emigrantes y soldados. La escritura como práctica de masas en los siglos XIX y XX. En A. Castillo Gómez (Coord.), *La conquista del alfabeto. Escritura y clases populares* (pp. 189-223). Gijón: Trea.
24. Gori, G. (2018). *Familias fundadoras de la colonia Esperanza*. Esperanza: Asociación de Amigos del Museo de la Colonización de Esperanza.
25. Larker, J. (2010). Las tareas de la justicia de paz en San Carlos: Actores, conflictividad y orden social. 1859-1871. En *Actas. VI Jornadas de Sociología de la UNLP (s/p)*. La Plata: UNLP. FAHCE. Departamento de Sociología.
26. 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. En *Actas. XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia (s/p)*, San Carlos de Bariloche: Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue.
27. Leeman, J. (2020). Los datos censales en el estudio del multilingüismo y la migración: Cuestiones ideológicas y consecuencias epistémicas. *Iberomanía*, 2020(91), pp. 77-92. <https://doi.org/10.1515/iber-2020-0007>
28. Linares, M. C. (2018). Nacimiento y trayectoria de una nueva generación de libros de lectura escolar: 'El Nene' (1895-1956). En H. Cucuzza (Dir.) y P. Pineau (Codir.), *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida* (pp. 179-212). Buenos Aires: Miño y Dávila.
29. López García, M. (2015). *Nosotros, vosotros, ellos. La variedad rioplatense en los manuales escolares*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
30. Lyons, M. (2016). *La cultura escrita de la gente común en Europa, c. 1860-1920*. Buenos Aires: Ampersand.
31. Lyons, M. (2015). Writing Upwards: How the Weak Wrote to Powerful. *Journal of Social History*, 49(2), pp. 1-14. <https://doi.org/10.1093/jsh/shv038>
32. Lyons, M. (1998). Los nuevos lectores del siglo XIX: mujeres, niños, obreros. En G. Cavallo y R. Chartier, *Historia de la lectura en el mundo occidental* (pp. 473-517). Madrid: Taurus.

33. 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.
34. 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.
35. Otero, H. (2019). Las fuentes en la demografía histórica y la historia de la población. En C. Salomón Tarquini, S. Fernández, M. Lanzillotta y P. Laguarda (Eds.), *El hilo de Ariadna. Propuestas metodológicas para la investigación histórica* (pp. 185-192). Buenos Aires: Prometeo.
36. Petrucci, A. (2018). *Escribir cartas. Una historia milenaria*. Buenos Aires: Ampersand.
37. Sierra Blas, V. (2004). "Puentes de papel": apuntes sobre las escrituras de la emigración. *Horizontes Antropológicos*, 10(22), pp. 121-147.
38. Spregelburd, R. (2018). ¿Qué se puede leer en la escuela? El control estatal del texto escolar. En H. Cucuzza (Dir.) y P. Pineau (Codir.), *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida* (pp. 151-176). Buenos Aires: Miño y Dávila.
39. Unamuno, V. (2016). *Lenguaje y educación*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
40. Zadra, C. y G. Fait (Dirs.) (1991). *Deferenza, rivendicazione, supplica. Le lettere ai potenti*. Paese-Treviso: Pagus.
41. Carrasco, G. (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.
42. Di Pietro, S., A. Tófaló, P. Medela y P. Egle (2013). *La situación educativa a través de los Censos Nacionales de Población*. Buenos Aires: Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa (Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires). <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2015/09/17/449ce41cc345787d7dca898548938176cd013c4f.pdf>
43. Lonfat, G. (1879). *Les colonies agricoles de la République Argentine*. Lausanne: Imprimerie veuve Genton et fils.
44. Real Academia Española (1803). *Diccionario de la lengua castellana compuesto por la Real Academia Española, reducido a un tomo para su más fácil uso. Cuarta edición*. Madrid: Viuda de Ibarra.
45. 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.
46. *Extraits de correspondances des colons de la colonie "Esperanca" à Santa Fé fondée en 1856 par Beck & Herzog de Bâle* (1857). Basel: Katalog.
47. Baretta, M. (2022a). Políticas de selección y circulación del libro escolar en la Argentina decimonónica. Un estudio de caso (Santa Fe, 1870). *Información, cultura y sociedad*, 46, pp. 53-70.