



TITRE: CONSTRUIR LA ESCUELA, DEFINIR UNA LENGUA: POSICIONAMIENTOS EN RELACIÓN CON LA(S) LENGUA(S) DE ENSEÑANZA EN COLONIAS DE MIGRANTES EUROPEOS EN ARGENTINA (1860-1870)

AUTEUR: MÓNICA BARETTA (UNSAM – CONICET)

REVUE: *CIRCULA*, NUMÉRO 19 : *VARIA*

ÉDITEUR: LES ÉDITIONS DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

ANNÉE: 2024

PAGES: 54-71

ISSN: 2369-6761

URI: [HTTP://HDL.HANDLE.NET/11143/21998](http://hdl.handle.net/11143/21998)

DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.17118/11143/21998](https://doi.org/10.17118/11143/21998)

Construir la escuela, definir una lengua: posicionamientos en relación con la(s) lengua(s) de enseñanza en colonias de migrantes europeos en Argentina (1860-1870)¹

Mónica Baretta, UNSAM – CONICET
monicabaretta@gmail.com

Resumen: El presente artículo se ocupa de indagar en el problema de la selección de una(s) lengua(s) de enseñanza escolar en un espacio singularmente diverso: las colonias agrícolas formadas en la región rural de la provincia de Santa Fe (Argentina) desde mediados del siglo XIX, a partir del aporte inmigratorio europeo. Específicamente, se analizará el modo en que las primeras dos colonias establecidas en esa región, Esperanza y San Carlos, habitadas mayoritariamente por familias de habla francesa y alemana, discutieron el modo en que debía organizarse la institución escuela, fundamentalmente en relación con la(s) lengua(s) de enseñanza. Educar (o no) a los niños en un espacio cultural y lingüísticamente diverso constituyó una verdadera polémica caracterizada por posicionamientos encontrados. A partir del análisis discursivo de un corpus constituido por correspondencia y prensa periódica, se señalará cómo funcionarios y familias con diferentes trayectorias culturales, políticas y educativas asignaron distintas valoraciones a la escolaridad en general, y a la alfabetización en particular.

Palabras clave: escolarización, migración, sistema educativo, lenguas de enseñanza, Santa Fe, Argentina, argumentación.

Abstract: This article explores the problem of selecting language(s) for school instruction in a uniquely diverse setting: the agricultural colonies formed in the rural region of the province of Santa Fe (Argentina) since the mid-19th century, with contributions from European immigration. Specifically, it will analyze how the first two colonies established in that region, Esperanza and San Carlos, mainly inhabited by French and German-speaking families, discussed how the school institution should be organized, particularly concerning the language(s) of instruction. Educating (or not) children in a culturally and linguistically diverse space constituted an actual debate characterized by opposing

1. Los hallazgos presentados en este artículo forman parte de la investigación realizada por la autora, gracias a una beca doctoral del CONICET, para obtener el Doctorado en Lingüística de la Universidad de Buenos Aires, alcanzado en diciembre de 2021.

viewpoints. Through a discursive analysis of a corpus of correspondence and periodical press, this study highlights how officials and families with different cultural, political, and educational backgrounds assigned distinct values to education in general, and literacy in particular.

Key words: Education, migration, education system, languages of instruction, Santa Fe, Argentina, argumentation.

1. Introducción

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 corazón de la identidad nacional (Anderson, 1993; Bourdieu, 2001). 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 migrante: 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; Cucuzza y Pineau, 2018). 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 Argentina, 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).

A partir de esas tensiones, el presente artículo se ocupa de indagar en el problema de la selección de una(s) lengua(s) de enseñanza en un espacio singularmente diverso: las colonias agrícolas formadas en la región rural de la provincia de Santa Fe (Argentina) desde mediados del siglo XIX, a partir del aporte inmigratorio europeo.² Específicamente, se analizará el modo en que las primeras dos colonias establecidas en esa región durante la década de 1850, Esperanza y San Carlos, habitadas mayoritariamente por familias de habla francesa y alemana, discutieron el modo en que debía organizarse la institución escuela, fundamentalmente en relación con la(s) lengua(s) de enseñanza. Educar (o no) a los niños en un espacio cultural y lingüísticamente diverso constituyó una verdadera polémica caracterizada por posicionamientos encontrados. Funcionarios políticos y eclesiásticos, y familias con diferentes trayectorias culturales, políticas y educativas asignaron distintas valoraciones a la escolaridad en general, y a la alfabetización en particular.

En términos metodológicos, se analizará discursivamente, con especial énfasis en las operaciones argumentativas, un corpus conformado por dos tipos de materiales. Por un lado, se examinan cartas enviadas por miembros de la sociedad civil, de la iglesia y por funcionarios de gobierno a las autoridades políticas y religiosas. Por otro lado, se aborda también la textualidad de *El Colono del Oeste*, un semanario editado en Esperanza durante las décadas de 1870 y 1880. A partir de ese análisis se observará cómo para ciertos sectores de la comunidad – algunas familias, funcionarios del clero – 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 analizado. 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.

2. Las migraciones transatlánticas que tuvieron lugar a partir de mediados del siglo XIX impulsaron la formación de alrededor de 350 colonias agrícolas en la región central de la Argentina, entre 1856 y 1895. En el caso de Santa Fe, durante ese período el número de habitantes de la provincia se cuadruplicó y, hacia el final de siglo, los extranjeros constituían el 42% de la población (Gallo, 1983, 2007). Sin embargo, esa proporción se acentuaba en la región rural: un informe del año 1875 señala que alrededor del 70% de los habitantes de las 32 colonias existentes en ese momento eran inmigrantes (Coelho, 1875).

2. “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.³ 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 costada 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 – propietario de la compañía colonizadora y administrador de la colonia – escribía al gobernador Rosendo Fraga explicando la situación y ofreciendo detalles acerca del funcionamiento de la escuela:

(1) 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*

3. Las empresas colonizadoras eran compañías de capitales generalmente privados que, a través de acuerdos con los gobiernos provinciales, se ocupaban de favorecer la inmigración europea hacia la Argentina y posteriormente formar y organizar colonias agrícolas. Al menos durante los primeros años, algunos empresarios colonizadores tuvieron un peso político importante en la medida en que garantizaban la continuidad del proyecto inmigratorio: 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. Para mayores detalles respecto de las modalidades de colonización y un perfil más acabado de algunas empresas, véanse Djenderedjian (2008), Djenderedjian, Bearzotti y Martirén (2010) y Martirén (2016).

*no la compete imponer castigo alguno y que para eso solamente el Juez nombrado por el Exmo Gobierno tiene el derecho.*⁴

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.⁵

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 indisolubles. En efecto, el punto de partida sobre el cual se apoya el juez de paz es expresado luego claramente por el sacerdote 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,

4. 6 de mayo de 1860. Archivo General de la Provincia de Santa Fe (en adelante, AGPSF), TOMO 20 (1860). Expd: 016. F. 743. En esta y en el resto de las citas del corpus, los destacados me pertenecen. En todos los casos, se respetan la ortografía, puntuación y estilo de los textos consultados.

5. AGPSF, TOMO 20 (1860). Expd: 016. F. 743.

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.⁶

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 Fe. La procedencia de distintas regiones de Europa y, a su vez, el origen urbano o rural de los pobladores podría 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 (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 sólo) 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 obligatorie-

6. 3 de febrero de 1875. Archivo del Arzobispado de Santa Fe (en adelante, AASF), Parroquia Esperanza, Libro I, folio 42.

dad 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” (2007: 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” (2007: 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 pasible 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.

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 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 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 inexplicable 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.*⁷

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”. 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 (Bertoni, 1996; Caldo, 2006). 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 por entonces 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

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

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 apriendan 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 comprendieses 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?*⁸

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 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:

8. 20 de agosto de 1867. AASF, Parroquia de Esperanza, Libro I, folio 25.

en primer lugar, los niños (que sólo 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, un grupo de vecinos (probablemente de credo protestante) solicita su reapertura, argumentando la competencia trilingüe del docente:

(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.*⁹

Lo que en 1867 (cita nº 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,*

9. 28 de marzo de 1876. AGPSF, TOMO 45 (1876). F. 30.

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 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].¹⁰

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 provincial de Educación Primaria del año 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.¹¹

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.

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? 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 –, una posible hipótesis señalaría que la recurrencia a este tipo de argumentos obedecería a la valoración que, creen, el gobierno provincial tendría hacia la “lengua del país”.

10. 22 de agosto de 1876. AGPSF, TOMO 45 (1876). F. 1180.

11. 22 de agosto de 1876. AGPSF, TOMO 45 (1876), F. 32-33.

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*, un semanario que se publicó entre 1878 y 1886 en Esperanza, bajo la dirección del empresario Guillermo Lehmann. 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.¹²

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*.¹³

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 del 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 – en 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

12. Para un análisis más detallado del posicionamiento político de este periódico en relación con el uso del español, más allá del ámbito escolar, véase Baretta (2022).

13. 12 de abril de 1879, “Otra vez la Escuela Municipal”, *El Colono del Oeste* (en adelante, ECDO), p. 3.

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.

En la misma línea se publica, algunos días después, una carta de lectores¹⁴. 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.¹⁵

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 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 guardia 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 y dinero perdido, ítem más el grave e irreparable perjuicio que hacen a nuestra juventud, que

14. 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.

15. 10 de mayo de 1879, “Solicitudes”, ECDO, p. 3.

más tarde lanzará su anatema sobre los que han sido causa de que desconozca *su verdadero idioma*.¹⁶

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.

5. Reflexiones finales

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 sólo 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 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”.

16. 10 de mayo de 1879, “Solicitadas”, ECDO, p. 3.

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 “argentidamente”. 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 artículo, en relación con la diversidad lingüística y la escolaridad. En el espacio de las colonias agrícolas, durante las décadas de 1860 y 1870, 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, extensiva a otros actores, como funcionarios locales, familias o empresarios, mutaría hacia finales de la década de 1870, cuando 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.

Referencias bibliográficas

- Anderson, Benedict (1993), *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Arata, Nicolás y Marcelo Mariño (2013), *La educación en la Argentina: una historia en 12 lecciones*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Arnoux, Elvira (2003), “Las leyes de defensa de la lengua en la Argentina: propuestas y debates al finalizar los siglos XIX y XX”, *Letterature d’America XXIV*, vol. 100, p. 23-50.
- Baretta, Mónica (2022), “Hacer política desde la lengua: norma lingüística y construcción ciudadana en un periódico de provincia”, *Historia Social y de las Mentalidades*, vol. 26, nº 1, p. 109-136. <https://doi.org/10.35588/rhsm.v26i1.4987>
- Bein, Roberto (2012), “Argentinos: esencialmente europeos...”, *Quaderna*, vol. 12, nº 1 p. 1-17, disponible en <https://quaderna.org/wp-content/uploads/2012/12/BEIN-argentinos-esencialmente.pdf> [Sitio consultado el 19 de septiembre de 2023].
- Bertoni, Lilia Ana (1996), “Nacionalidad o cosmopolitismo. La cuestión de las escuelas de las colectividades extranjeras a fines del siglo XIX”, *Anuario del IEHS*, vol. 11, p. 179-199.
- Bourdieu, Pierre (2001), *Qué significa hablar*, Madrid, Ediciones Akal.
- Caldo, Paula (2006), “La práctica educativa”, en Sandra Fernández (ed.), *Sociabilidad, corporaciones e instituciones (1860-1930)*, Rosario, Prohistoria Ediciones; La Capital, p. 161-186.
- Chartier, Anne-Marie (2004), *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Cucuzza, Héctor y Pablo Pineau (eds.) (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.
- Del Valle, José y Luis Gabriel-Stheeman (eds.) (2004), *La batalla del idioma. La intelectualidad hispánica ante la lengua*, Frankfurt/Madrid, Vervuert-Iberoamericana.
- Di Tullio, Ángela (2010), *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*, Buenos Aires, Eudeba.
- Djenderedjian, Julio (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*, vol. 15, nº 2, p. 129-157.
- Djenderedjian, Julio, Sílcora Bearzotti y Juan Luis Martirén (2010), *Historia del capitalismo agrario pampeano: Expansión agrícola y colonización en la segunda mitad del siglo XIX*, Buenos Aires, Teseo.
- Dussel, Inés y Marcelo Caruso (1999), *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana.
- Gallo, Ezequiel (2007), *Colonos en armas*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Gallo, Ezequiel (1983), *La pampa gringa. La colonización agrícola en Santa Fe (1870-1895)*, Buenos Aires, Sudamericana.

Hobsbawm, Eric (1991), *Naciones y nacionalismo desde 1780*, Barcelona, Crítica.

Lebrun-Pezzerat, Pierrette (1991), “La lettre au journal. Les employés des Postes comme épistoliers”, en Roger Chartier (ed.), *La correspondance. Les usages de la lettre au XIX^e siècle*, Paris, Fayard, p. 427-449.

Lyons, Martin (1998), “Los nuevos lectores del siglo XIX: mujeres, niños, obreros”, en Guglielmo Cavallo y Roger Chartier (eds.), *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid, Taurus, p. 473-517.

Martirén, Juan Luis (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.

Perelman, Chaim y Lucie Olbrechts-Tyteca (1989), *Tratado de la argumentación*, Madrid, Gredos.

Puiggrós, Adriana (2003), *Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*, Buenos Aires, Galerna.

Fuentes editas

Coelho, Guillermo (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.

El Colono del Oeste, Lehmann, Guillermo (ed.), 15 de marzo de 1879 – 13 de noviembre de 1880.

Municipalidad de Esperanza (2007), *Actas del Concejo Municipal de la Colonia Esperanza 1861-1865*, Esperanza.