



Ciencia, Docencia y Tecnología

ISSN: 0327-5566

[cdyt@uner.edu.ar](mailto:cdyt@uner.edu.ar)

Universidad Nacional de Entre Ríos  
Argentina

Prados, María Luz

Los aspectos ideológicos-pedagógicos del proyecto del «Instituto Secundario C. C. Vigil»  
(1970-1977)

Ciencia, Docencia y Tecnología, vol. 28, núm. 54, mayo, 2017, pp. 266-282

Universidad Nacional de Entre Ríos

Concepción del Uruguay, Argentina

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14551170011>

- [Cómo citar el artículo](#)
- [Número completo](#)
- [Más información del artículo](#)
- [Página de la revista en redalyc.org](#)

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

### COMUNICACIÓN

## Los aspectos ideológicos-pedagógicos del proyecto del «Instituto Secundario C. C. Vigil» (1970-1977)

*Prados, María Luz\**

### Resumen

En el presente artículo se analizan los aspectos ideológico-pedagógicos del proyecto político-pedagógico del Instituto Secundario C. C. Vigil. Tal proyecto formó parte del complejo institucional de lo que fuera la Biblioteca Constancio C. Vigil (1959-1977), emblemática entidad de la ciudad de Rosario que llevó adelante un proyecto cultural, social, pedagógico y mutual en uno de sus barrios populares: el barrio Tablada. Esta entidad fue víctima del terrorismo de Estado y, específicamente, de la política educativa procesista (Kaufmann, 2006) desplegada durante la última dictadura cívico-militar (1976-1983) sufriendo una intervención militar en el año 1977 que puso fin a toda su labor.

**Palabras clave:** proyecto político-pedagógico; aspectos ideológicos-pedagógicos; lo popular

---

Artículo que presenta resultados de la Tesina de Grado, Licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Artes (UNR), «El proyecto político pedagógico del Instituto Secundario Constancio C. Vigil: innovaciones, lecciones y aportes a la educación popular». Directora: Dra. Natalia García. Presentado el 29/06/2016 y admitido el 29/11/2016.

AUTORA: Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario (UNR).

CONTACTO: [maluzprados@hotmail.com](mailto:maluzprados@hotmail.com)



## **The ideological-pedagogical aspects of the project «Secondary Institute C. C. Vigil» (1970-1977)**

### **Abstract**

In this paper we analyze the ideological-pedagogical aspects of the political-educational «Secondary Institute C. C. Vigil». That project was a part of the institutional complex of the Library Constancio C. Vigil (1959-1977), emblematic entity of the city that developed a cultural, social, educational and mutual project in the Tablada neighborhood. It was a victim of state terrorism, and specifically of the «procesista» education policy (Kaufmann, 2006) deployed during the last civic-military dictatorship (1976-1983), suffering a military intervention in 1977 that ended his labor.

**Keywords:** Political educational project; ideological-pedagogical aspects; the «popular»

## **Os aspectos ideológicos e pedagógicos do projeto do «Instituto Secundário C. C. Vigil» (1970-1977)**

### **Resumo**

Neste artigo são analisados os aspectos ideológico-pedagógicos do projeto político-pedagógico do «Instituto Secundário C. C. Vigil». Tal projeto foi parte do complexo institucional da Biblioteca Constancio C. Vigil (1959-1977), entidade emblemática da cidade de Rosário que conduziu um projeto cultural, social, pedagógico e mutualista em um de seus bairros populares: o bairro Tablada. Esta entidade foi vítima do terrorismo de Estado, e especificamente, da política processista de educação implantada durante a última ditadura cívico-militar (1976-1983), sofrendo uma intervenção militar em 1977 que acabou com todo o seu trabalho.

**Palavras-chave:** projeto político-pedagógico; aspectos ideológicos-pedagógicos; o popular

## I. Introducción

La Biblioteca Constancio C. Vigil surgió como persona jurídica en 1959; sin embargo, remonta sus orígenes a la Sociedad Vecinal del Barrio Tablada y Villa Manuelita, emplazada en la zona sur de Rosario, provincia de Santa Fe, en los años 1930 y 1940 a partir de la iniciativa de los vecinos.

Este barrio se encontraba habitado por sectores populares vinculados a las fábricas de la zona, a la industria frigorífica, a los aserraderos, a los depósitos de materiales de construcción, al puerto y al Ministerio de Obras Públicas. Tablada y Villa Manuelita tenían muchas necesidades que entonces eran encauzadas por la vecinal.

En 1944 la Sociedad Vecinal comenzó a organizar una biblioteca y en 1953, a partir de la invitación de la vecinal, un grupo de jóvenes del barrio conformó una «Subcomisión de Biblioteca» que continuó con las típicas prácticas de la época en pos de la revitalización del espacio vecinal.

Finalmente, en 1959 la Subcomisión Biblioteca decidió independizarse dando origen a lo que se conoció como Biblioteca Constancio C. Vigil, un singular proyecto cultural, social, pedagógico y mutual de dimensiones inusitadas. Esta entidad, fue víctima del terrorismo de Estado y, específicamente, de la política educativa procesista (Kaufmann, 2006) desplegada durante la última dictadura cívico-militar (1976-1983) sufriendo una intervención militar en el año 1977 que puso fin a toda su labor.

En el presente artículo se analizan los aspectos ideológicos-pedagógicos del proyecto político-pedagógico del Instituto Secundario C. C. Vigil, escuela secundaria dependiente de la Biblioteca Vigil, a partir del Decálogo del Departamento de Educación y Cultura de la entidad. Para tal cometido se realiza análisis documental y de entrevista a ex estudiantes y miembros de la Comisión Directiva de la Biblioteca C. C. Vigil.

Este artículo recoge la elaboración teórica producida en torno al caso «Biblioteca C. C. Vigil» y principalmente toma como punto de partida, tanto en lo que refiere a conceptos teóricos como a la recuperación de fuentes primarias, las investigaciones realizadas por la Dra. Natalia García (2008, 2011, 2012, 2013 y 2014). Estas investigaciones permitieron producir nuevos conocimientos sobre la entidad en tanto se centraron en el develamiento de la novela institucional, traccionado por el encuentro de fuentes primarias que interpelaron diversos mitos urbanos e imaginarios pedagógicos.

## II. El Departamento de Educación y Cultura

La Biblioteca C. C. Vigil poseía una organización departamental para afrontar sus diversos proyectos. Específicamente, el departamento de Cultura y Educación surgió con la función de organizar y coordinar las iniciativas educativas que estaba teniendo la Biblioteca Vigil. La Intensa labor educativa y la creación de la Escuela Primaria, del Instituto Secundario y de los Jardines de Infantes requirió de un coordinador general; tarea asumida por Mario López Dabat, reconocido pedagogo de la ciudad.

Una de las principales funciones del espacio fue la de encauzar las «gestiones burocráticas» frente al Sistema Nacional de Enseñanza Privada (SNEP) y al Servicio Provincial de Enseñanza Privada (SPEP). Asimismo, se encargó de centralizar toda la información relacionada con las escuelas y las iniciativas educativas, y de la formación y selección de los trabajadores y trabajadoras docentes y no docentes. A la vez, concentraba las actividades parciales o articuladas de los distintos niveles de enseñanza, recibía propuestas o problemáticas específicas y coordinaba proyectos curriculares. Este:

departamento constituía un vaso comunicante entre las diferentes áreas pedagógicas, es así que, «Educación y Cultura», se construyó a modo de un supra espacio desde el cual divisar y examinar la coherencia de los objetivos que se perseguían (García, 2014:167).

También tuvo como importante labor la mediación entre las escuelas y la Comisión Directiva y sus decisiones.

Su organigrama estaba constituido por el mencionado Director, por los sucesivos Rectores del Instituto Secundario<sup>1</sup> y su Consejo Asesor, por la Directora de la Escuela Primaria, Prof. Antonia «Checha» Frutos, el Gabinete Psicopedagógico y el Servicio Médico.

El Consejo Asesor del Instituto Secundario fue un órgano colegiado compuesto por docentes, estudiantes, representantes de la Comisión Directiva, el Rector y Vicerrector y el titular del Departamento. De este espacio surgió la iniciativa de la creación del «Centro de Docentes» y el «Centro de Estudiantes».

Respecto de una de las funciones del Departamento las «relaciones burocráticas» con el SNEP y el SPEP, cabe mencionar el carácter de tirantez que adoptaron las mismas desde el origen de las «escuelas curriculares». Una de las entrevistadas, Antonia «Checha» Frutos relata esta situación:

*No se trataba de una escuela dogmática [La Vigil], de un dogma. Ese fue el problema que tuvimos a nivel de la enseñanza privada, quienes controlan la enseñanza privada, porque es la iglesia católica la que controla, tanto en la provincia como en la nación. (...) Tanto el SPEP, el servicio provincial como el SNEP, el servicio nacional, nos cuestionaban el no tener dogma ya que ellos no aceptan la escuela no confesional, digamos, en la escuela pública se la aguantan, por así decir, pero en la escuela privada te la quieren imponer, de alguna manera. Entonces querían que al menos desarrolláramos la materia Moral. Nos negamos sistemáticamente porque decíamos que la moral no es una materia en sí, sino que está en todos los órdenes de la vida y en cada momento y en cada materia y área que se desarrolla (Entrevista a Antonia Frutos).*

En las propias palabras de la entrevistada se divisa cómo el carácter no confesional de las escuelas de «la Vigil» se transformó en un foco de disputa con los servicios de educación privada. Es decir, el ingreso al circuito de educación privada de una escuela no confesional generó grandes tensiones al punto de que «Vigil» nunca pudo acceder a subsidios estatales.

Desde la apertura de la escuela secundaria comenzó la gestión para la obtención de subsidios, sin embargo, las autoridades escolares no imaginaron que aparecería otro foco de tensión con dichos organismos. Las escuelas de «la Vigil», en aras de lograr una «educación personalizada», contaban con cursos de 25 estudiantes y un requerimiento impuesto para el acceso al financiamiento estatal fue de cursos compuestos por 35 estudiantes. Esto implicó la alteración de la infraestructura para crear salones adecuados a la cantidad de estudiantes impuesta. Sin embargo, a pesar de la adecuación a tales requerimientos, «Vigil» nunca fue beneficiaria de los subsidios estatales y debió afrontar el sostenimiento de todas sus actividades con sus propios recursos. En tal sentido, coincidimos con García (2014) en que no se trató de 35 estudiantes, sino de «poner a raya» una experiencia que se desviaba de una forma de concebir la gestión privada. Se trataba de controlar una experiencia que se presentaba como laica y que directamente desafiaba el poder y el control eclesiástico sobre la educación privada.

### **III. El Decálogo y los principios políticos educativos de «la Vigil»: entre la demanda y la utopía**

El «Decálogo para el Área de Educación<sup>2</sup>» tomó la forma de condensación de una práctica que ya se venía desarrollando y que necesitaba ser sistematizada. Su escritura fue posterior a la creación de las «escuelas curriculares»,

entonces, este Decálogo adoptó la forma de principios político-pedagógicos orientadores de la práctica educativa de «Vigil». Así, se constituyó como una «declaración de principios» que ubicó su práctica educativa en el contexto general de una práctica política, mutual, cultural y social. De esta manera, desgranar el Decálogo significa adentrarnos en el sustento político de la entidad, en su «sustento ideológico».

Primeramente, el Decálogo, ya en el punto n.º 1 explicita la búsqueda de «Vigil» por ofrecer una suerte de circuito cultural, social y educativo constituido por las «escuelas curriculares» y el parasistema. Como hacíamos referencia anteriormente, el proyecto «Vigil» poseyó una gran complejidad, en él primó una búsqueda por abarcar todos los aspectos de la vida social. Es así que se ofrecieron servicios de salud y educación, se atendió a la cuestión de la subsistencia creando fuentes de trabajo, viviendas sociales y créditos, se generaron mejorías en el barrio por medio de obras públicas, y se complejizó la cuestión social atendiendo a dos elementos: el esparcimiento y la formación cultural y estética. Estos dos elementos atendidos se anclan en su «matriz asociacionista», que referenciábamos más arriba, como heredera de sus orígenes en la Sociedad Vecina «Tablada y Villa Manuelita».

Asimismo, dicho circuito se orientó al objetivo expresado en el punto n.º 2 del Decálogo: ofrecer educación permanente. La Biblioteca asegura que subyace a la organización del Sistema (escuelas curriculares) y del Parasistema (Universidad Popular y demás espacios sociales, culturales y mutuales) el principio de educación permanente que «comprende todos los aspectos de su [la del niño] personalidad: intelectuales, morales, sociales, físicos, emocionales y estéticos» (Decálogo para el Área de Educación, p.1-2). De esta manera, el sistema y el parasistema establecían una relación de complementariedad que permitía sostener un circuito social, cultural y educativo que garantizara el derecho a la educación permanente. Esa educación que debía brindar «Vigil», que adoptaba el carácter de «permanente», era una educación integral por cuanto atendía a todos los aspectos de la personalidad.

En relación a lo anterior, en el punto n.º 10 se visualiza que «Vigil» consideraba como su principal «responsabilidad» sostener ambos sistemas y ponerlos a disposición del pueblo:

Para asegurar el desarrollo y el mejoramiento permanente de su sistema y de su parasistema educativo, Biblioteca Vigil creará, organizará y sostendrá cuantos institutos sean necesarios, como bibliotecas, museos, observatorios, centros recreativos, campos de deportes, cines, teatros, etc. Todos ellos servirán a las distintas escuelas, pero, además, determinarán sus propios fines

y objetivos y se abrirán al pueblo para su utilización y disfrute, erigiéndose en medios de educación permanente (Decálogo para el Área de Educación, p.2).

De esta manera, podemos observar cómo «Vigil» se ubicó en el lugar de «garante» de una educación integral y permanente para el pueblo. Específicamente el punto n.º 3 ubica como único destinatario de este circuito el pueblo más allá de sus creencias religiosas, convicciones políticas o clase social.

Por otro lado, los puntos n.º 4 y 5 poseen una gran densidad política por cuanto hacen visible cuál es ese proyecto al que «Vigil» se pone a disposición. Esto es, un proyecto que busca aportar al desarrollo económico, social y cultural del país para que «cada vez sean más quienes disfruten de los bienes de la civilización y de la cultura, afianzar la nacionalidad argentina», celosa de la independencia irrenunciable, y contribuir a la solución de los grandes problemas nacionales. Aquí vemos la ligazón que se establece entre el proyecto cultural, social y educativo con un proyecto de mayor alcance que tiene que ver con el «progreso» social, cultural y económico del país (Decálogo para el Área de Educación, p.1).

Esta ligazón podemos anudarla a los orígenes fomentistas de la entidad: el «progreso social y económico», y la «elevación cultural», pero, a la vez, situando históricamente la experiencia, encontramos que va en consonancia con un clima de época. Esto es, «Vigil» se insertó en un momento histórico de gran efervescencia, de participación y de surgimiento de experiencias culturales, sociales, mutuales y educativas con miras a lograr el «progreso social».

En otro sentido, retomando la pregunta que nos hacíamos anteriormente acerca de cuál era la educación que «Vigil» apuntaba a lograr, el punto n.º 6 del Decálogo, es ilustrativo del modelo de educación propuesto. Esto es, una educación:

integral, co-educativa, popular, gratuita, laica, no dogmática, científica y asistencial. La institución procurará, en consecuencia, compensar las deficiencias sociales, económicas, culturales y de toda índole, que impiden o dificultan a muchos la iniciación o la continuación de sus estudios, haciendo cuanto esté a su alcance para colocarlos en igualdad de condiciones con los que pueden costearse por sí mismos (Decálogo para el Área de Educación, p.1).

En este punto se pueden apreciar los elementos constitutivos de la ideología institucional (Fernández, 1994) por cuanto expresan las concepciones y representaciones que justifican el estilo institucional, al cual haremos



referencia posteriormente. Esto es, brindar una educación popular, integral, científica, asistencial, gratuita y laica, constituye la razón de ser del estilo institucional, su justificación.

En este sentido, al plantearse una educación integral se refiere a la atención respecto de los distintos aspectos del ser humano; concibe que la educación debe aprehender a la persona como sujeto desde una perspectiva bio-psico-social. Como ya enumeramos, el parasistema articulado con las escuelas curriculares otorgaba una atención integral a los estudiantes ya que, a disposición de los mismos había psicólogos, médicos, actividades culturales y sociales, e incluso eran atendidas las cuestiones socioeconómicas para que no se conviertan en obstáculos del aprendizaje. Entonces, el gabinete psicopedagógico y médico tuvieron un lugar central para lograr los objetivos educativos de la Institución: Rubén Naranjo (1991) afirma que:

los gabinetes (...) tuvieron que redoblar esfuerzos para atender a una población educativa numerosa, en la que se detectaba básicamente problemas de aprendizaje, originados en la propia historia de familias que nunca habían accedido a la educación media (...) y no poseían experiencias que facilitarían la escolaridad de los hijos; servicios sanitarios integrados por profesionales (médicos, odontólogos, fonoaudiólogos, enfermeros) que en los consultorios de las distintas escuelas efectuaban un eficiente seguimiento de la salud de los alumnos (p.9).

La asistencia se verificaba en la búsqueda por compensar las diferencias económicas, educativas y sociales de los estudiantes brindando los dispositivos que conformaron el sistema y el parasistema. Se ahonda un poco más, en el punto n.º 7, en lo irrenunciable que era para «Vigil» combatir la deserción escolar y brindar a sus estudiantes la mayor cantidad de posibilidades para proseguir sus estudios. Por medio de la matriculación de la mayor cantidad de estudiantes posibles y la aplicación de políticas tendientes a la retención, como becas y los servicios de orientación educativa y vocacional, se buscaba hacer frente a la deserción y la repitencia.

Una cuestión a señalar, que se desprende de lo anterior, es que la «deserción» constituía una problemática identificada y atendida por las políticas educativas de la época. Pero un elemento interesante que introduce «Vigil» es romper con la idea de que los factores socio-económicos son los únicos que inciden en el «fracaso escolar». La entidad, a la vez que brindó becas de materiales, uniforme, etc., ofreció otros espacios como los gabinetes para atender a los demás factores que incidían en la deserción: los sociales y los de aprendizaje. Asimismo, las becas de trabajo dieron cuenta de

otro elemento interesante, una concepción de educación no restringida a lo académico. Se pensaba al trabajo, no solo como una forma de sustento económico, sino como aporte al desarrollo integral del estudiante.

La relación entre educación y trabajo ha sido siempre «conflictiva» en la historia de nuestra educación por eso juzgamos de gran importancia que «la Vigil» haya considerado al trabajo como un valor positivo que contribuía a la formación, a la vez que permitía el aprendizaje de habilidades para una posterior incorporación al mundo laboral.

A su vez, juzgamos que sostener el principio de la educación permanente fue altamente innovador, así como poner en entredicho la concepción de Universidad hegemónica en la época con la creación de la Universidad Popular. Esta no era la tradicional universidad destinada a formar profesionales sino que se la pensó como un espacio para el desarrollo y el despliegue de todos los aspectos de la personalidad de adultos, jóvenes, niños y niñas, incluso de personas que fueron excluidas del sistema de educación formal.

Por otro lado, la laicidad se convirtió en un bastión de «Vigil», así como, el cimiento de otros dos principios esenciales: el antidogmatismo y el cientificismo. Específicamente, el punto n.º 8 del Decálogo da cuenta de este interés incesante de «Vigil» por estimular la investigación y la experimentación pedagógicas proporcionando todos los recursos necesarios con el fin de perfeccionar constantemente los planes de estudio, los programas, los métodos y los medios auxiliares que aseguren una enseñanza racional, científica y no dogmática. Incluso la evaluación fue pensada como forma de lograr el perfeccionamiento de la enseñanza.

El punto n.º 9 del Decálogo establecía que la concepción de evaluación sustentada por «Vigil» era el de la evaluación permanente. Esto es, la evaluación como proceso que se realiza de manera permanente y periódica en aras de lograr el perfeccionamiento constante e ininterrumpido de la educación que se imparte. En este sentido, Beatriz Frutos afirma que Rubén Naranjo defendía como un pilar insoslayable de «Vigil» la creación de pensamiento crítico:

Naranjo tenía la consigna de que en la institución había que pensar libremente, y fue esto lo que en esa época no se podía hacer. Aquel que pensaba solo era subversivo, vos debías pensar cómo te lo imponían, no como vos querías...y esto era lo que permitía Naranjo... porque lo que se quería hacer era un trabajo con la gente, donde vos a una persona mayor no le podías imponer cosas... sí los ayudábamos a ampliar sus saberes y a verlos desde diferentes perspectivas. Esto hacía que se destaparan muchas cosas y se despejaban

ideas falsas o impuestas... y esto es lo ideológico de la intervención del 77 (Alderete, 2010, p.117).

El antidogmatismo y el cientificismo en la «Vigil» fueron sinónimo de pensamiento crítico y de búsqueda permanente por inculcar esa idea en los y las estudiantes y en el barrio. Asimismo, el tan mentado ideal de brindar «la mejor educación posible», pilar constituyente de «la Vigil» estaba relacionada con la educación científica (García, 2014). En el momento histórico que tiene lugar la experiencia, «lo mejor», «lo más avanzado», era el conocimiento científico. Entonces, la entidad puso toda su infraestructura a disposición del desarrollo de esa «mejor educación posible»: la ciencia. La creación del Museo de Ciencias Naturales y el Observatorio fueron dos ejemplos, ya que si bien fueron utilizados para investigación y producción científica, también fueron aprovechados para la enseñanza en las escuelas curriculares.

Por otro lado, hallamos que el «núcleo duro» de la ideología institucional, con certero impacto en su identidad, se encuentra en el componente «popular» de la educación que afirma brindar «Vigil». Este componente se encontraba condensado en el destinatario: la gente humilde de barrio Tablada. Las palabras de Beatriz Frutos son esclarecedoras en este sentido:

*Y fue una escuela que respondió a las necesidades del barrio, por eso también el contenido de la pública, se supone que las escuelas públicas deben responder a las necesidades del pueblo, dar educación popular. Y esto lo hicieron, y por eso se crea primero la escuela secundaria y después la primaria, no hay un orden lógico, pero el orden fue así por las necesidades, entonces está en claro cuál es la filosofía, para quien se abre la escuela, para los chicos del barrio. No se abre como una escuela privada con un fin de lucro, para tener determinadas ganancias, sino por una necesidad de los padres de que los chicos continúen en un mismo sistema educativo (Entrevista a Beatriz Frutos).*

Entonces, para la entidad, el carácter popular de la educación brindada se hallaba en su destinatario: las clases populares, es decir, el destinatario del proyecto educativo le conferiría tal carácter. Sin embargo, Antonia Frutos arriesga algunos elementos más: dicho carácter también estaba dado por atender y responder a las necesidades de ese destinatario.

*Era aquella educación de privilegio para una clase menos privilegiada, una educación a la que podía tener acceso una clase privilegiada y nosotros le poníamos todo a disposición, inclusive ayudar económicamente a aquellos*

*estudiantes de la escuela secundaria con becas de trabajo. Trabajaban en la biblioteca o en la carpintería, muchos trabajaron en la imprenta, en algún tipo de trabajo para sustentarse, incluso le facilitábamos el material didáctico. (Entrevista a Antonia «Checha» Frutos).*

Esa «educación de privilegio» que «responde a las necesidades» y que «se pone a disposición de las clases populares» hace referencia a que la educación pública, que era a la cual tenían acceso los vecinos y vecinas de barrio Tablada, no brindaba muchos de los servicios que sí otorgaba la escuela privada a la cual no podían acceder por cuestiones económicas. Varias escuelas privadas contaban con actividades extra curriculares, doble escolaridad, materiales diversos, edificios impecables, etc. y «Vigil» se propone acercarle a las clases populares una «educación de excelencia».

Así, podemos afirmar que en «Vigil» se sostenía la idea de que el carácter popular de su educación se encontraba en el destinatario y en responder y atender a sus necesidades. Asimismo, ese carácter de núcleo duro de la ideología institucional reside en que tal identidad no es puesta en discusión, sino que formó parte de aquellas creencias indiscutibles en las cuales reposó la identidad institucional (Fernández, 1994) así como el estilo.

Incluso, el trabajo en aras de responder a las necesidades de las clases populares se convirtió en el principal fin de su labor. Es frecuente en las entrevistas y en los documentos elaborados por sus protagonistas la referencia a que «Vigil» fue un proyecto pensando para y con las clases populares, para brindarles una educación de excelencia a aquellos/as que no tienen acceso y con una fuerte impronta popular (Frutos, 1997; Naranjo, 1991; Frutos y Naranjo, 2006). De esta manera, «lo popular» aparece como un rasgo que no se pone en discusión puesto que forma parte, incluso, de sus orígenes.

Por otro lado, existe otro elemento interesante a rescatar de las palabras de Beatriz Frutos: la idea de filosofía:

*Vigil es una escuela privada, tiene ese formato porque no podía ser de otra forma, en su formato era privada y dependía de la SNEP pero en su contenido era una escuela pública, absolutamente pública, los chicos no pagaban nada ni siquiera cooperadora, creo que en el último año apareció pero los chicos no pagaban lo cual es superior de la escuela pública porque aún ahí hay una cooperadora, acá ni siquiera eso. Digo que tenía contenidos de la pública pero era superior de la pública en su filosofía y en su funcionamiento. (...) Entonces era una escuela privada en su formato y pública en su contenido*

*pero superador de la pública, una escuela de libre acceso, no era una escuela donde se daba religión por eso tenía contenido de la pública* (Entrevista a Beatriz Frutos).

Específicamente, cuando se refiere a tenía contenidos de la pública pero era superador de la pública en su filosofía y en su funcionamiento hace hincapié en tres elementos, lo curricular, su funcionamiento y esta idea de filosofía a la cual hacíamos alusión.

En cuanto a lo curricular, afirma que «Vigil» era pública en los contenidos pero superadora por cuanto, si bien se dictaba el programa oficial, también se lo ampliaba considerablemente. La doble escolaridad permitía ofrecer otros espacios curriculares como Taxidermia, Estudio Dirigido, etc. En cuanto a que en su filosofía era pública, consideramos que la entrevistada alude a un cierto imaginario de «lo público», que para ella, constituía una filosofía.

Se comprende que lo anterior correspondía a un imaginario asociado a la escuela pública: la gratuidad, laicidad, la apertura a todas las clases sociales. En este sentido, Sandra Carli (2003) afirma que la escuela pública puede ser concebida de tres maneras: como un espacio de transmisión de la cultura, como un espacio de producción identitaria y como un espacio de representación social. En cuanto al primero afirma que, más allá de que esté en discusión la «efectividad» en la transmisión de la cultura en la escuela o la calidad de la enseñanza, «algo del orden de la transmisión institucional de la cultura se juega en el espacio de la escolaridad pese a todo. Éste es un sentido fuerte que puede considerarse como universal y transhistórico» (p.15). También se constituye como espacio de producción identitaria ya que lo educativo aporta a la construcción de identidades donde se van ensamblando según diversos ámbitos de pertenencia y, por último, como un lugar de representación social puesto que en ella se ven representados los distintos sectores de la sociedad:

si la educación pública era, hasta los años 70, un espacio de representación de una sociedad integrada, hoy es escenario de una sociedad polarizada y a la vez empobrecida, con consecuencias notorias en las políticas y en las interpretaciones sociales sobre el valor o no de las instituciones públicas (p.16).

Sin embargo, esta autora va a aseverar que la educación pública también puede ser entendida como un dispositivo de disciplinamiento social, como un espacio productor de identidades homogéneas y de hegemonía; estas maneras de concebirla se encuentran ligadas a las funciones sociales con

las cuales nace la escuela pública. Pero Carli enfatiza que ante todo la escuela pública se vincula con una tradición que se arraiga en sus orígenes, con una construcción mítica, y, principalmente, en una creencia en el valor de la educación pública que se sostiene en distintas generaciones. Si bien tales afirmaciones tienen arraigo en un determinado momento histórico, son interesantes para analizar cómo tales imaginarios surgieron, persisten y se reconfiguran.

Entonces, si bien el Instituto Secundario Vigil fue una escuela que perteneció al sistema de educación privada, brindó educación pública por su filosofía y por su sustento político ideológico<sup>3</sup>. Asimismo, consideramos que el carácter público de la educación brindada en «Vigil» se expresa en otros dos elementos: en su institucionalización y su soberanía. Flora Hillert (2003), afirma que lo público debe ser definido no por el destinatario sino por la institucionalización –lo público se acuerda de manera deliberativa y participativa– y la soberanía –el «soberano» de la escuela pública el pueblo–.

Esta autora plantea que es necesario marcar una línea divisoria en lo público entre lo público popular y no popular ya que una escuela pública puede ser pública pero no popular y que el desafío hoy es avanzar en formas de lo público pero con soberanía popular: la gestión de las escuelas «no debería ser solo estatal, la gestión debería ser estatal, social, y popular» (Hillert, 2003).

Entonces, hay otros dos elementos constitutivos de «lo público» que se corresponden con la experiencia «Vigil»: la institucionalización y la soberanía popular. Esto es, por la gestión social, ya que sus asuntos se acuerdan de manera deliberativa y participativa, y por su soberanía popular, el soberano es el pueblo, las clases populares de barrio Tablada y Villa Manuelita.

Respecto de la gestión se halla que «la Vigil» adoptó una modalidad participativa y deliberativa que hace al estilo institucional (Fernández, 1994). Es decir, tal modalidad forma parte de esos aspectos de la acción institucional que por su reiteración configuran una cierta «manera del hacer», de producir, de resolver dificultades.

Entonces, este funcionamiento «superador del de la pública» que hace mención Beatriz Frutos se refiere a que «Vigil» era dirigida por una Comisión Directiva (CD) integrada por los miembros fundadores del proyecto. Esta instancia se complementaba y combinaba con otras instancias de gestión como los Departamentos con sus Jefaturas, en los cuales también se establecían otros mecanismos de participación. García (2013), respecto del estilo de gestión que imprimió su sello a todas estas iniciativas, afirma:

Estos proyectos guardan un hilo conductor que los caracteriza; esto es, la lógica popular desde la cual se gestan y la cultura institucional que sobre ellos se imprime. Al respecto, las fuentes documentales y testimoniales dejan ver un movimiento singular que iría produciendo cada ámbito en la organización: el cruce de un específico interés (individual y/o grupal), y las reales posibilidades de efectivizarlo y modernizarlo de forma autogestionaria. Dicho proceso puede explicarse cómo/desde un nudo inicial «embrionario»; una idea o actividad germen que despliega a posteriori un conjunto de sub-divisiones y diferenciaciones que acaban siendo un proyecto autónomo y complejo de alta calidad educativa y tecnológica (p.106).

Este estilo participativo se caracterizó por la escucha permanente de las necesidades de los vecinos y la transformación en proyectos de esas necesidades, esto es, el «cruce» (García, 2013) entre un interés grupal o individual y las posibilidades reales de efectivizarlos. Sin embargo, esta escucha y transformación en proyecto de las necesidades se encontraba mediada por las instancias de decisión de la organización como fue la CD y las interpretaciones que realizaban de estas necesidades. Esto es, muchas veces, los requerimientos expresos que los vecinos realizaban no eran atendidos a «pies juntillas» por la CD. Un ejemplo ilustrativo es que ante la creación de la escuela secundaria se realizó una encuesta en la que se preguntó qué orientación juzgaban los vecinos más cercana a sus necesidades y, a pesar de que mayoritariamente se eligió la orientación comercial, las finalmente ofrecidas fueron «Ciencias Biológicas» y «Físico-Química» (García, 2014). Sin embargo, en 1973 el currículo fue modificado y se introdujo la terminalidad comercial haciendo eco de la demanda.

En este ejemplo podemos visualizar cómo esta «mediación» se traducía en términos de un proceso de tensión/conflicto y negociación entre las demandas de «los vecinos, que conocían mejor que nadie sus necesidades» (Naranjo, 1991) y las interpretaciones que la Comisión Directiva realizaba esas demandas.

Hallamos que este proceso de negociación, que hace al estilo de gestión participativa, por un lado hace honor a la herencia constituida por la «matriz asociacionista» que está en el origen de «Vigil» y que implica que su fin último no era solo responder a las necesidades del barrio sino, principalmente «elevar la cultura» de los vecinos. Esto es, dicha contradicción surgía por este afán de ir más allá de la demanda y ofrecer aquello que se interpretaba como «lo mejor», lo más avanzado. Asimismo, este estilo de institucional se caracterizó por una búsqueda de involucramiento de esos

vecinos y asociados en la producción colectiva. Hubo un interés por satisfacer estas necesidades pero, también, por implicar a los vecinos en elaborar esas respuestas. Las formas de participación que se generaron fueron muchas: la realización de encuestas para conocer la opinión, la participación en la organización de festivales y eventos sociales y culturales y el empleo directo en la institución.

Otro elemento que hace al estilo institucional lo encontramos en las palabras de Marcelo Abaca, graduado del Instituto Secundario, quien asegura:

*En la Vigil no hubo generación espontánea en absolutamente nada, todo proceso educativo estaba pensado. Todo, desde las formas de los muebles hasta cómo estaba puesto el pizarrón, dónde estaba celaduría, todo estaba pensado y el hecho de haber pensado todo generaba un resultado buscado. Era un proyecto educativo pensado, desarrollado y sostenido (Entrevista Marcelo Abaca)*

Este «todo pensado» da cuenta de un estilo que no deja nada librado al azar, que piensa, planifica y hace. Constituyó la piedra angular de la gestión «Vigil» la planificación minuciosa.

Por todo lo analizado podemos afirmar que «Vigil» apuntó a brindar una educación de «privilegio», de «excelencia», y ponerla a disposición de las clases populares. Educación con fuerte impronta asistencial, cientificista, no dogmática, co-educativa, permanente y, ante todo, «pública» en su filosofía, en sus contenidos, en su soberanía y en su gestión: la social. Entonces, si bien el Instituto Secundario Vigil fue una escuela que perteneció al sistema de educación privada afirmamos que brindó educación pública porque entendemos que lo público debe ser definido no por su destinatario sino por su institucionalización y soberanía que, como mencionamos anteriormente, en «Vigil» se correspondía con una lógica deliberativa y una soberanía popular.

A su vez, podemos aseverar que «Vigil» es (fue) un proyecto eminentemente popular en el cual imperó un «hacer» que adoptó la forma de negociación entre las demandas y necesidades de los vecinos y la traducción que realizó la entidad de las mismas. Sin embargo, cabe señalar que si bien dicha negociación/tensión entre la ideología institucional y el estilo es fundamental para la gestación de un proyecto popular, parafraseando a Paulo Freire (1987) vale decir que las clases populares tienen dos derechos: «conocer mejor lo que ya saben» y «acceder a aquello que no saben». Esto se traduce en un interjuego entre una posición iluminista, «sabemos que es lo mejor», y una posición abierta y atenta a las demandas y necesidades de los vecinos: «ellos conocen mejor que nadie sus necesidades». En este



interjuego se ubicó «la Vigil»: satisfacer la demanda, y ofrecer aquello que no se demanda porque no se conoce. Es así que lo que comenzó como un taller de taxidermia porque un vecino tenía conocimientos en esa área, terminó siendo un Museo de Ciencias Naturales, lo que empezó siendo un taller de arte concluyó en una Escuela de Artes Visuales, y así fue aconteciendo «la Vigil»: *entre la demanda y la utopía*.

## Notas

1. Los sucesivos Rectores del Instituto Secundario fueron: Prof. María E. Callegari (1970-1971), Prof. Héctor Bonaparte (1971-1975) y Prof. Rubén Naranjo (1975-1977) (García, 2014). [Volver al texto](#)
2. Documento perteneciente al Archivo Mario López Dabat alojado en la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes (UNR). [Volver al texto](#)
3. El debate de lo público, lo estatal y lo privado cobra otras significaciones actualmente. Si en cuanto al uso de la palabra «subversión» apelábamos a la holgura histórica, respecto de lo público debemos hacer la salvedad contraria. Esto es, el momento histórico nos exige recaudos respecto del uso de los conceptos de lo público y lo privado. En este sentido, son interesantes las consideraciones de Silvia Vazquéz y Susana Di Pietro (s.f) al afirmar que a partir de la Ley Federal de Educación (1993) se introdujo la idea de que todas las escuelas son públicas y que lo que cambia es su gerenciamiento. Así se comenzó a hablar de escuelas públicas de gestión estatal y las escuelas públicas de gestión privada, estas palabras dan cuenta de la encrucijada en que se encontraban los docentes que intentaban redefinir la escuela pública en un contexto sembrado por peligros de avalar discursos privatistas y neoliberales: «La idea de la escuela pública como homologable a estatal nos situaba a los educadores críticos en un lugar incómodo, porque debíamos hacer el esfuerzo para demostrar que lo público era algo distinto a lo estatal pero jamás antiestatal, ni mucho menos privado, y hacerlo sin incurrir en argumentos liberales» (Vazquéz y Di Pietro, s.f :5). Respecto de este debate, las palabras de Roberto Follari (2003:50) acerca de «lo público» nos resultan interesantes: «no podemos asumir de ninguna manera que lo público no esté presente en el campo del Estado. De modo que lo que cabe decir, hoy, es que lo público es más que lo estatal pero de ninguna manera es otra cosa que lo estatal. Se diría que el espacio de lo público incluye a lo estatal como una parte importante de sí mismo pero lo público no se agota allí». En este sentido es que afirmamos el carácter público de la educación brindada por Vigil. [Volver al texto](#)

## Referencias Bibliográficas

- ALDERETE, A. (2010) *Las aulas, los patios: fueron construidos para dignificar al hombre, la dictadura militar les cambió el destino...* Manuscrito no publicado. Rosario, Argentina.
- CARLI, S. (2003) Educación pública. Historias y promesas. (pp. 11-26). En: Feldfeber, M. (Comp.). *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. Bs. As.: Noveduc.
- FERNANDEZ, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Bs. As.: Paidós.
- FOLLARI, R. A. (2003). Lo público revisitado: paradojas del Estado, falacias del mercado. (pp. 47-67). En: Feldfeber, M. (Comp.) *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. Bs. As.: Noveduc.
- FREIRE, P. (1987). *Pedagogía del Diálogo y el Conflicto*. Bs As.: Ediciones Cinco.
- FRUTOS, R. (1997). *La Biblioteca Popular Constancio C. Vigil*. Santa Fe: Ediciones AMSAFE.
- FRUTOS, R; NARANJO, R. (2006). El genocidio blanco. La Editorial Biblioteca, Vigil, Rosario. (pp. 391-428). En: Kaufmann (Dir). *Dictadura y Educación. Tomo III: Los textos escolares en la historia argentina reciente (1976 – 1983)*. Bs. As.: Miño y Dávila.
- GARCIA, N. (2008). Los contrabandistas de la Vigil. En: SOLARI, T. y GOMEZ, J. (Comp.). *Biblioclastia. Los robos, la represión y sus resistencias en Bibliotecas, Archivos y Museos de Latinoamérica*. Bs. As.: Eudeba.
- GARCIA, N. (2011). La intervención cívico militar sobre la Biblioteca Popular «Constancio C. Vigil» de Rosario (1977-1980). Un caso para analizar las continuidades y desvíos de la política educativa procesista. En: *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, n.º 11 :135-158.
- GARCIA, N. (2012). Una agenda pendiente: delitos culturales y económicos durante la última dictadura militar argentina. El caso «Biblioteca Vigil» de Rosario, Argentina (1977-2011). En: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-17402012000100003](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17402012000100003)
- GARCIA, N. (2013). *Historia sociocultural, política y educativa de la Biblioteca Popular Constancio C. Vigil de Rosario. (1933-1981)*. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
- GARCIA, N. (2014). *El caso Vigil. Historia sociocultural, política y educativa de la Biblioteca Vigil (1933-1981)*. Rosario: FHUMYAR ediciones.
- HILLERT, F. (2003). Lo público, democrático y popular. (pp. 83-94). En: Feldfeber, M. (Comp.). *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. Bs. As.: Noveduc.
- KAUFMANN, C. (2006). *Dictadura y Educación. Tomo III. Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- NARANJO, R. (1991). La Biblioteca Popular Constancio C. Vigil, en: *Rosario. Historias de aquí a la vuelta*, n.º 16. Rosario: Ediciones de Aquí a la Vuelta.
- VAZQUEZ, S.; DI PIETRO, S. (s.f). *La educación popular en la escuela pública. Un desafío estratégico*. Fichas de cátedra. Manuscrito no publicado.