

ARTÍCULOS

La educación creadora: del *Closlieu* en París a la pampa rafaélina

María Ángeles Ascúa | Universidad Nacional de Rafaela – CONICET, Argentina

angelesascua@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.33255/2591/2111>

Fecha de recepción: 30/09/2024

Fecha de aceptación: 19/11/2024

Resumen

El programa de la educación creadora, desarrollado por Arno Stern, propuso una perspectiva diferente de concebir la enseñanza artística. Su metodología, centrada en la exploración personal a través del juego de pintar, encontró un contexto receptivo en diversos espacios educativos de Argentina. En Rafaela (Santa Fe) la llegada de este programa se consolidó a través de la tarea emprendida por la artista local Irene Berzero. Desde su rol en el Liceo Municipal Miguel Flores, promovió su expansión también a talleres barriales, lo que permitió que esta propuesta alcanzara sectores más amplios de la comunidad.

Este artículo tiene como objetivo narrar el proceso histórico por el cual la pedagogía de Arno Stern fue introducida y aplicada en Rafaela. En este contexto, su enfoque significó un recurso valioso para nuevas generaciones de educadores, mediadores culturales, artistas, habilitando tanto el desarrollo personal como el colectivo y demostrando la perdurabilidad y versatilidad de esta visión educativa. A través de este recorrido, se busca resaltar el rol de esta perspectiva en la configuración de una comunidad cultural singular y el valor de los espacios públicos como motores de emancipación, también dar cuenta de realidades alejadas de los grandes centros metropolitanos.

Palabras clave: educación artística – juego – pintar - mediación - historia

The Creative Education: from *Closlieu* in Paris to the pampean of Rafaela

Abstract

The Creative Education program, developed by Arno Stern, proposed a different perspective on how to conceive artistic education. His methodology,

Como citar

Ascúa, M. Á. (2024). La educación creadora: del *Closlieu* en París a la pampa rafaélina. *Educación y Vínculos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Educación*, 62 - 77. <https://doi.org/10.33255/2591/2111>



centered on personal exploration through the game of painting, found a receptive context in various educational spaces in Argentina. In Rafaela (Santa Fe), the arrival of this program was consolidated through the work undertaken by local artist Irene Berzero. From her role at the Liceo Municipal Miguel Flores, she promoted its expansion to neighborhood workshops as well, allowing this approach to reach wider sectors of the community.

This article aims to narrate the historical process of how Arno Stern's pedagogy was introduced and applied in Rafaela. In this context, his approach became a valuable resource for new generations of educators, cultural mediators, and artists, enabling both personal and collective development, and demonstrating the durability and versatility of this educational vision. Through this exploration, the goal is to understand the role of this perspective in shaping a unique cultural community, as well as to highlight the value of public spaces as engines of emancipation, while also addressing realities far removed from major metropolitan centers.

Keywords: art education – game – painting – mediation – history

Hace apenas unos meses (junio), Arno Stern cumplió 100 años y una semana más tarde falleció. El artista, investigador y pedagogo, había nacido en 1924 en Kassel, Alemania de entreguerras; la ciudad en la cual los hermanos Grimm reunieron gran parte de sus tradicionales relatos, también uno de los principales centros de producción armamentística durante la Segunda Guerra Mundial, destruida casi en un 70% por los bombardeos y ataques masivos de 1944; luego redimida y afamada por desarrollar desde 1955, *documenta*, la exposición de arte, considerada la más importante del planeta.

Por su ascendencia judía, la familia Stern debió emigrar a Francia en 1933. El pequeño Arno fue escolarizado y pudo aprender el francés, su segunda lengua. Ahí nació su interés por la historia del arte. Cuando en 1940 el ejército alemán invadió Francia, lograron desplazarse a Suiza donde pudieron instalarse en un campo de trabajo en el que permanecieron por tres años.

Al finalizar la guerra, la familia pudo volver a Francia. En ese momento, Arno Stern aspiraba a ser artista, entonces un grupo de amigos de la familia le ofreció trabajar como profesor en un orfanato, con niños que habían perdido a sus padres durante la guerra (Fonteva, s.f.). Corría el año 1946, la intención de la administración de la institución era que les enseñara arte a aquellos niños de entre cinco y quince años. Con 22 años y sin experiencia previa, Arno Stern tuvo a su cargo por primera vez a un grupo. Su propuesta era concisa y eficaz: los invitó a pintar en libertad. Se focalizó en atender a sus demandas, a las necesidades materiales que fueron apareciendo, acompañar esos momentos de emoción y felicidad propia de la actividad. Permaneció en el lugar por dos años y esa experiencia será decisiva en el futuro, gracias a la cual Arno Stern encontró su vocación. A pesar de que la administración del orfanato le encomendó la enseñanza de arte a aquellos niños, rápidamente percibió que eso no era necesario. En cambio, inspirado en el disfrute que percibía del simple acto de pintar, de colorear una hoja de papel como un fin en sí y no el pretexto de una representación con medios plásticos (Stern, 1962, p. 10), priorizó aquello como actividad esencial a desarrollar durante los encuentros para el cual creó un entorno original.

Luego de su trabajo en el orfanato, estableció un estudio propio en el barrio parisino *Saint-Germain-des-Prés* que se popularizó en los años 50 con el nombre *La Academia de los Jueves*. Este espacio funcionó durante 33 años, posteriormente se trasladó al barrio de la *Madeleine* en 1987. El taller era muy singular, diferente a la estructura clásica. A este dispositivo lo denominó *Closlieu*, que traducido al español significa *lugar cerrado*, una sala ideada para el desarrollo de ese singular juego de pintar¹.

En términos físicos, el *closlieu* se trata de una habitación cerrada sin ventanas ni estímulos externos como ruidos, música o espectadores, de cuatro paredes cubiertas con papel de piso al techo. En este cuarto, las condiciones climáticas no interfieren ni siquiera en la luz, que, según dis-

puso, debe ser siempre la misma: tubos fluorescentes de luz cálida a un metro de las paredes para que no proyecten sombras. En el medio del recinto se encuentra ubicada la *palette-table*, o mesa-paleta, una mesa con pinturas y pinceles disponibles para los concurrentes, un instrumento común para todos. Según sus lineamientos, la mesa debe ser de madera de dos metros de largo por 20 cm. de ancho y 70 cm. de alto, sobre la que se apoyan en una hilera 18 cuencos de cerámica en las que se ordenan 18 colores diferentes de témpera y en otra hilera paralela 18 vasos con agua, para limpiar los pinceles. Al lado de los cuencos se ubican un portapincel con tres pinceles redondos acompañando a cada color. Las hojas para pintar deben ser blancas y rectangulares de 70 cm. de largo por 50 cm. de ancho, se colocan sobre la pared con chinchas o alfileres a la altura de los ojos de los niños. Stern (1962) sostenía que el hecho de que las herramientas del taller sean colectivas e idénticas para todos los concurrentes, creaba un punto de referencia que permitía apreciar cada creación sobre la base de una constante.

Entonces, cuando ingresaban los asistentes, cada cual tomaba una hoja de papel blanco que Stern colgaba en la pared. Despu es de este protocolo, daba comienzo el juego de pintar: los participantes tomaban un pincel, lo sumergían en la témpera correspondiente y luego iban con el pincel a la pared, donde estaba el papel, para pintar sobre esa hoja. Ellos iban y venían de su hoja a la mesa y ese viaje representaba el juego de la pintura, un recorrido de lo individual: su hoja de papel, y lo común: compartir la paleta y los pinceles. Aquello demandaba rituales como la espera, cargar o limpiar los instrumentos. El dispositivo estaba dado para que los asistentes no necesitaran nada *de afuera*, en aquel peculiar recinto todo estaba preparado para ellos y solo debían agarrarlo.

El *Closlieu*, al estar cerrado, estaba separado del mundo exterior, era un lugar donde no entraba nada ni salía nada, estableciendo un lugar seguro para el despliegue personal, generando las condiciones *puras* para que los participantes fueran capaces de superar tanto prejuicios como inhibiciones. En torno a estas cuestiones, Arno Stern elaboró un detallado marco conceptual y metodológico, programa al que denominó *educación creadora*.

Stern descubrió en la figura del guía o sirviente, la adecuada para designarse en su actividad: un acompañante atento para que los asistentes puedan trabajar, se involucren y dediquen al juego, manejen adecuadamente los pinceles e instrumentos. Este guía era el encargado de ayudar a que los asistentes sean capaces de colocar los alfileres o chinchas que sujetaba el papel a la pared (ellos mismos sacaban las chinchas de una caja dispuesta en la mesa-paleta). Si querían pintar en un sector muy alto de la pared, inalcanzable, se proporcionaba un banquito o si es un nivel inferior, había a disposición almohadones para que se arrodillaran. También, por ejemplo, si los niños deseaban pintar donde había un alfiler, debían advertirlo para que el guía lo saque².

Otra norma era que cuando los participantes necesitaban un espacio mayor para pintar, por ejemplo un camino, se iban incorporando otras hojas de papel al inicial. Los papeles se sumaban unos a otros y seguirían jugando durante semanas, incluso a veces años; fenómeno que denominó *la expansión*.³ Tampoco existía agrupación por edades. Además, exigía a los concurrentes una práctica sostenida en el tiempo, de mínimo un año. Una de las estrictas reglas del *juego de pintar* era que lo que se pintaba en el *Closlieu* nunca debía salir de allí. Cuando los niños terminaban una pintura, ésta se archivaba en una carpeta. Lo mismo con las que no estaban terminadas, quedarían a la espera del próximo encuentro. No se les preguntaba a los asistentes qué estaban pintando o por qué: aquello que se expresaba en una hoja de papel nunca se comentaba, no había lugar para los prejuicios, valoraciones o sugerencias. Stern consideraba que esas pinturas no estaban destinadas a nadie, sino que se trataban de la expresión pura de una fuerza que emanaba de los participantes, sin ninguna expectativa de observación o interferencia de nadie más.

Este programa, nacido en el contexto de la posguerra europea y atravesado por la experiencia del desplazamiento y reconstrucción, no tardó en encontrar resonancia más allá de Francia. Paulatinamente, el método desarrollado por Stern comenzó a difundirse, suscitando interés incluso en comunidades alejadas de los grandes centros urbanos. Así fue como llegó a pequeñas localidades, recónditas como la mía, la ciudad de Rafaela, de cien mil habitantes situada en el corazón de la pampa santafesina. En este contexto, su enfoque sobre la *educación creadora* y el *juego de pintar* encontró un terreno fértil para su desarrollo y adaptación, convirtiéndose en un recurso valioso para nuevas generaciones de educadores, mediadores culturales, artistas; habilitando tanto el desarrollo personal como el colectivo y demostrando la perdurabilidad y versatilidad de esta visión educativa. A continuación, reconstruiré el recorrido que realizó la *educación creadora* desde su origen en París hasta su implementación en Rafaela, Santa Fe, República Argentina.

Educación creadora en Rafaela

La artista visual rafaélina, Irene Berzero, en 1971 comenzó este camino en la ciudad de Córdoba, donde se había instalado para estudiar la Licenciatura en Escultura en la Escuela de Bellas Artes que funcionaba en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), la universidad más antigua del país.

La influencia de su entorno familiar en Rafaela, especialmente de su padre Telmo Berzero, contribuyó en gran medida a su formación artística. El doctor Berzero era médico de profesión, también foto-aficionado, cinéfilo, curioso explorador de la imagen fotográfica. Este interés se reflejó en su desempeño institucional: fue uno de los fundadores del Foto Cine Club de Rafaela, punto de encuentro para los entusiastas de la imagen en el cual se compartían conocimientos y se fomentaba su ejercicio. La apre-

ciación de la fotografía, los conocimientos técnicos, la mirada atenta, la sensibilidad de los papeles; es fácil suponer que esta fascinación por aprehender y capturar el mundo a través del lente de una cámara fue transmitida filialmente. Existen vestigios de este amor: en el elegante taller de la artista –obra galardonada de otro Berzero, su sobrino Agustín⁴– es posible encontrar, al pasar, apoyada en la platina de una prensa de grabado, una cámara Leica o un retrato de un hombre –suponemos que es el doctor– en furioso claroscuro típico de las fotografías modernas del siglo pasado.

Creo que este entorno estimulante inculcó en Irene una actitud investigativa y experimental que se reflejaría en toda su obra. A la vez, fomentó en ella una perspectiva artística capaz de integrar diversas disciplinas como también la misión de formar parte o generar espacios de encuentro y reflexión, un deseo en torno al arte no sólo desde la concentración íntima del hacer también del compromiso en construir instancias de encuentro e intercambio con otras personas.⁵

Córdoba atravesaba un momento político tumultuoso. El primer Cordobazo se había desarrollado el 29 y 30 de mayo de 1969, un año después del Mayo francés. La revuelta había estado encabezada por obreros, sindicalistas y estudiantes de la UNC, que fue duramente reprimida por la dictadura militar autodenominada Revolución Argentina. El Viborazo, también conocido como Segundo Cordobazo, fue una pueblada masiva obrero-estudiantil derivada de una huelga general convocada por la Confederación General del Trabajo de la República Argentina (CGT) ocurrida el 15 de marzo de 1971 en esta ciudad, como respuesta a la crisis social y a los provocadores dichos del interventor de facto de esta provincia, José Camilo Uriburu⁶. Este acontecimiento, junto a otros que se sucedieron en el país, debilitaron al gobierno de facto nacional y constituyeron uno de los factores claves para el llamado a elecciones concretadas pocos años más tarde. En esta fervorosa coyuntura, Irene Berzero, de 19 años, se instaló en Córdoba para comenzar sus estudios de grado.

Era el año 1971 y por la universidad ya circulaba *Pedagogía del oprimido* de Paulo Freire –publicado apenas un año antes– que condensaba las ideas, problemáticas y sentimientos de ese contexto. A través de una perspectiva crítica de los modelos de enseñanza tradicionales propios del discurso educativo liberal moderno, esta renovadora teoría fomentaba la reflexión y el cuestionamiento de la realidad para promover la necesidad de una educación que empoderase a los individuos, capaz de convertirlos en agentes de cambio de sus propias vidas y comunidades⁷. Esta concientización no estaba formulada únicamente como un ejercicio intelectual, sino como un despertar a la realidad y una incitación a la praxis en tanto acción transformadora.

En su teoría, Freire formulaba una distinción analítica entre los modelos de *educación bancaria* y *educación problematizadora*. A diferencia de la *educación bancaria*, en la cual el maestro depositaba conocimientos en los estudiantes como si se trataran de recipientes vacíos, Freire propu-

so una *educación dialógica*. En este modelo, el maestro y los estudiantes construían el conocimiento mediante el diálogo y la reflexión conjunta. Este enfoque proponía humanizar el proceso educativo a la vez que permitía reconocer y valorar las experiencias y saberes de los estudiantes, con lo cual se generaba una elaboración colectiva y se transformaba a la educación en un proceso mucho más dinámico.

En su pedagogía del oprimido, el educador actuaba como facilitador y compañero en el proceso de aprendizaje en contraposición a la figura tradicional autoritaria y omnisciente. Los estudiantes debían ser percibidos como sujetos activos de su propio aprendizaje, el educador debía aprender *de y con* ellos, elaborando metodologías para construir juntos un camino hacia la transformación social y la liberación. Esta relación horizontal y colaborativa fomentaba un ambiente en el que todos los participantes se sentían valorados y escuchados, capaces de tomar conciencia de la realidad en la cual estaban inmersos unos y otros.

En sintonía con estos lineamientos, en el Taller de Pintura I de la profesora Silvia Germán en la UNC se desplegaba un programa innovador. Germán había obtenido su título de Profesora Superior de Pintura en 1967. Ese mismo año participó de la exposición *4 jóvenes pintoras cordobesas*; a propósito de esta exhibición, Armando Ruiz describió en un texto las cualidades que congregaban a estas artistas entre las que señaló un «vehemente deseo de proyectar su labor al medio social» (1967). Luego la artista se instaló en Milán por tres años. Allí montó su taller, realizó exposiciones y recibió premios. En 1969 estudió en París en el taller de Arno Stern, experimentó su particular método que decidió aplicar en su materia al regresar al año siguiente a Argentina.

En el programa de la cátedra *Taller de pintura I* de 1971, elaborado por la profesora Germán, sobresale la influencia de los singulares planteos de Stern. A continuación, se localizará en este programa los planteos vinculados al autor alemán. El objetivo general de esta materia era propiciar el *desarrollo de la capacidad creadora*; para eso, montó un taller preparado especialmente continuando el modelo del de Arno Stern, con su normativa y mesa-paleta. En el programa se detalló que cada taller estaría integrado por 15 personas por vez, en grupos regulares de tres horas y sostenido a lo largo del año. Ese grupo compartirá colectivamente todos los materiales «los objetos pertenecen al taller y el taller, a todos los individuos (...) no hay pinceles para cada individuo sino pinceles para cada color» (Germán, 1971), continuadora de la lógica del *Closlieu* pero en una universidad pública a la que asistían únicamente adultos.

El programa es una materia compartida con el Profesorado en Artes Visuales y se detiene sobre aspectos vinculados a la tarea del guía. Detalla que el *educador* es un ser que está cerca de ellos, sin distancias académicas, sin temores, es un colaborador técnico, un organizador del espacio, un director general del grupo, un estímulo para cada individuo y una ayuda a solucionar cada problema que se va presentando en los alumnos. Señala

que debe estar todo el tiempo de clase presente, colaborando entre otras tareas, con chinchas para permitir que las hojas no se arruguen al colocarlas en la pared.

El primer paso, de enfrentarse a la hoja en blanco, Germán consideraba que era el momento de mayor rebeldía al medio y el que exigía más del educador, porque su apoyo para darle coraje era fundamental. En esta línea, instaba a aliviar el terrible peso de racionalizar la expresión, la cual consideraba que surgía cuando el alumno se hallase menos problematizado, menos comprometido con la idea de obra y el resultado. Por lo que establecía que en el taller no habría críticas, ni competencia, ni valoración de tipo estético ni de resultado. Además, continúa el legado de Stern al no concebir como obra de arte a aquellos trabajos: «Las pinturas serán numeradas y ordenadas cronológicamente en carpetas individuales, que no serán devueltas a los alumnos, que permanecerán en la Escuela si la experiencia continúa y si no pasarán como material investigación del educador». (Germán, 1971) no hay fines exhibitivos, si no la elaboración de un archivo de consulta. Como bibliografía se mencionaban sólo seis fuentes: *Educación y el significado de la vida* de Jiddu Krishnamurti y cinco textos de Arno Stern.

La editorial argentina Kapelusz, a principios de la década del 60, había publicado la colección Técnicas de la educación artística que reunía un conjunto de títulos en torno a la pintura infantil, el dibujo espontáneo, el niño actor o la conquista de la tercera dimensión. Cada libro tenía un registro erudito y añado en simultáneo. Los textos en tipografía redondeada y palo seco, parte del diseño gráfico renovador de aquellos años, estaban acompañados por imágenes adorables realizadas por niños, muy alejada de los clichés y de lo estimado como bien hecho o bien representado; al revés, validándolas en su espontaneidad, su unicidad. En el prólogo –desafortunadamente sin firma– de *Comprensión del arte infantil* de Arno Stern (1962), el tercero en aparecer de esta colección, se enumeraban algunos lineamientos que se reconocen en ésta: libros de comprensión antes de que teoría, los cuales no trata de imponer un punto de vista determinado sino que invitan al educador a sacar partido de su posición particular para explorar el mundo infantil al cual tiene el privilegio de pertenecer.

El prefacio de ese título estaba firmado por la prestigiosa pediatra y psicoanalista francesa Françoise Dolto (1959), célebre por sus desarrollos en psicoanálisis de la infancia. Encuentro importante que Stern haya contado con esta voz autorizada que dotaba de legitimación a las intuiciones y experiencias que el autor venía investigando en su taller. La autora señalaba que Stern fue uno de los primeros artistas que comprendieron el papel del adulto como guía experimentado del niño, rememoraba la diferencia entre los métodos tradicionales, que constreñían la creación infantil a través de técnicas prediseñadas y dictadas, y la libertad inherente al enfoque de Stern. Con claridad, critica esos antiguos cuadernos de dibujo –aquí aún conocidos como *libritos para pintar*– en los cuales los niños debían imitar

modelos ya coloreados, limitando su propia capacidad de observación y expresión espontánea. Por el contrario, destacaba el valor de un espacio en el cual el niño pueda dibujar y pintar sin restricciones, respetando su individualidad creadora, a la que caracteriza como fresca y sensible⁸.

Además, Dolto subrayaba la importancia de la actitud del *guía* en el taller rigurosamente definida por Stern: resaltaba su propuesta según la cual éste no debía imponerse con autoridad de profeso tradicional o psicólogo, sobreinterpretando lo que ofrecieran las imágenes, sino como alguien que creaba el ambiente propicio, facilitaba los medios materiales y emocionales para que los niños explorasen sus propias capacidades sin ser interrogados sobre su vida emotiva o familiar. Esta postura desafiaba las concepciones tradicionales de la enseñanza artística, en las que se priorizaban las técnicas establecidas sobre el desarrollo libre.

Finalmente, Dolto realizó una distinción entre lo que debería ser la *educación artística* y la *enseñanza artística*. Señala que el artista educador de niños es un maestro que apoya el esfuerzo de concentración del niño, le enseña una técnica esmerada, respeto hacia los útiles de trabajo, le estimula a tomar iniciativas adecuadas, compatibles con las de los otros miembros del grupo y le ayuda a manejar la frustración cuando compara su obra imperfecta con lo proyectado por su imaginación. En cambio, la autora considera que el profesor de dibujo o de pintura, es un maestro que debe enseñar la historia de las artes, las técnicas conocidas y valoradas por los artistas de todas las épocas. Su misión es la de formar, artísticamente a una persona *ya hecha*, de enseñarle a hacer lo que ella quiere hacer y a transmitir a los demás su testimonio auténtico, continuando el legado de los artistas del pasado. Aclara que la enseñanza no contradice a la educación, se complementan siempre que la enseñanza sea posterior a la primera educación artística, esa enseñanza le aportará, más tarde, los medios para el análisis y estudio reflexivo de su trabajo y del papel que los artistas desempeñan en el desarrollo social. Al abordar estos parámetros en una materia de primer año de un profesorado en artes, es un modo de introducir esa educación artística desde sus fundamentos, desempolvar los estereotipos negativos que vienen asociados con ella, como el énfasis de enseñar a dibujar *bien* o decodificar la supuesta representación de esas imágenes. Este enfoque constituye una forma de resistencia micro-política, desafiando paradigmas educativos obsoletos.

Estas ideas repercutieron en el obrar de Irene Berzero. Para la artista rafaeline ese fue un periodo convulsionado: sólo pudo continuar su formación hasta el tercer año. Sus estudios universitarios fueron interrumpidos por dos factores: la muerte de su padre y la creciente tensión política del momento. En 1974, en ese contexto de extremismo político y por otras razones personales, decidió abandonar Córdoba para trasladarse a la ciudad de Santa Fe. Sin embargo esas experiencias, saberes, contactos, la acompañarán hasta el presente, especialmente los conocimientos en torno a la *educación creadora* de Arno Stern.

Como muchos artistas de esa generación, Berzero retomaría la actividad artística en la década del 80, cuando en marzo de 1982 fue convocada para formar parte del programa Taller de expresión en los barrios, impulsado por la Dirección de Cultura de la Secretaría de Cultura y Bienestar Social de la Municipalidad de Santa Fe. Tal como se puede recuperar de un comunicado de prensa de la fecha (Bilbao y Greco, 1982), la finalidad del taller era brindar a niños de escasos recursos de la ciudad la posibilidad de iniciarse en una disciplina artística: se podía optar por títeres, pintura, modelado o expresión oral y escrita. Berzero fue convocada para dirigir el taller de pintura en el barrio San Agustín. Era la oportunidad ideal para desarrollar los conocimientos que había adquirido en la UNC de la mano de la profesora Silvia Germán sobre el programa de *educación creadora* de Stern. Entonces, Berzero le encomendó a su hermano que le confeccionara una mesa-paleta desmontable para comenzar esa aventura. Aún conserva esos croquis.

Como se refleja en un artículo periodístico publicado en el diario El Litoral del 28 de octubre de 1982, el método que utilizó Berzero en el taller fue el de Arno Stern al que refiere como un planteo que estriba «en la libertad de expresión dentro de un ambiente comunitario» en el cual se desarrolla «un clima de respeto mutuo, comprensión y afecto». En la crónica, Berzero afirma que a esos niños «no es necesario enseñarle a dibujar o a modelar, ya que la expresión artística nace espontáneamente de él cuando creamos el ambiente propicio». Señala además, que el taller implica trabajo en grupo, concentración personal, generando un equilibrio entre creación libre y aprendizaje de la técnica, entre el impulso espontáneo y creador y la conciencia de trabajo. Berzero insiste en este último aspecto, la actividad creadora del niño es como un juego y un trabajo a la vez que se produce naturalmente, sin presiones, aunque sí con estímulos. Describe que la finalidad del taller es que el niño se sienta seguro y estimulado y que al pintar viva intensamente. La nota está ilustrada con una fotografía de un niño utilizando la mesa-paleta, debajo de la cual se aclara que los niños participan activamente de esta actividad basada en los trabajos de Arno Stern. Esta experiencia debe haber sido muy gratificante: con ella inició una ruta acompañada por esa mesa-paleta que no se detendría nunca.

Luego del taller del barrio San Agustín, decidió montar un espacio propio que denominó Centro de educación creadora del Litoral. De la periferia se trasladó al centro: funcionaba en el primer piso de la Galería Colonial de Santa Fe. Las actividades estaban destinadas a niños, adolescentes y adultos. Un taller en el que todos los útiles eran colectivos: «la creación se produce en comunidad, pero es individual, es como un juego y un trabajo a la vez, calma y vivifica» (*Ibíd.*), lineamientos claramente inspirados en los de Stern. En un folleto se aclara que la clase duraba tres horas, una vez por semana y que en ese lapso que las distancia, se acumulaban las ganas de volver.

En el año 1985, Irene Berzero ya estaba instalada en Rafaela, donde vive en la actualidad. Con la restitución de la democracia a fines de 1983, existía un fervor de renovación institucional. En ese marco, era Secretario de Cultura y Deporte de la ciudad el arquitecto Mario Williner⁹. La artista plástica y gestora cultural Norma Fenoglio dirigía el Liceo Municipal Miguel Flores, que en ese 1985 cumplía 15 años. Este Liceo se trata de un centro de educación artística no formal y público, aún en funcionamiento, que dicta talleres anuales organizados en tres grandes áreas: Artes Visuales y Audiovisuales; Literatura y Música; destinados a niños, jóvenes, adultos y adultos mayores. La metodología del *taller libre* implicaba que cada docente elaborase su programa a partir de los lineamientos institucionales cuyos objetivos eran brindar oportunidades de aprendizaje en el arte y promover la reflexión y el intercambio de ideas sobre las prácticas artísticas y su lugar en la experiencia cotidiana. A su vez, se dictaban propuestas específicas como un Taller infantil especial destinado a niños con discapacidades. En este plan de reconfiguración institucional y al tanto de las singulares experiencias desarrolladas en Santa Fe, se le ofreció a Berzero un espacio para que despliegue su propuesta dentro de la institución y también fuera de ella. En el lugar, montó un espacio que denominó Taller Stern, del cual participaron 15 niños. Además, estuvo involucrada en los Talleres de los barrios, una propuesta que se desarrollaba en jurisdicciones alejadas del centro: le encomendaron el del barrio Villa Rosas.

El liceo proporcionaba un espacio ideal para implementar el enfoque propuesto por la *educación creadora*, buscando alejarse de los modelos convencionales de enseñanza artística basados en la técnica y el resultado final. En consonancia con las ideas de Stern, la prioridad en estos talleres estaba en la libre exploración y la construcción de un entorno donde los participantes pudieran experimentar su propio potencial de manera segura, sin juicios ni presiones externas. Así, se convirtió en un punto de referencia para las prácticas educativas divergentes y liberadoras, sobre la comunidad y el desarrollo personal a través del juego.

En un cuadernillo de 1985 que da cuenta del trabajo del Liceo Municipal Miguel Flores, aparecen mencionados todas las propuestas que se desarrollaron en el momento; también los nombres de los alumnos. En esta publicación –realizada artesanalmente con fotocopias abrochadas, más cerca de los fanzines punk que el registro tradicional institucional y da cuenta de una exploración amorosa más allá de los recursos económicos disponibles–; encontré entre los participantes del Taller Stern de ese año a Luciana Tessio, la actual coordinadora del Complejo Cultural del Viejo Mercado. Este espacio se encuentra ubicado en el centro de Rafaela, está provisto de salas de exhibiciones, funcionan ahí el Museo de Arte y Museo de Fotografía, la Biblioteca Municipal, el Archivo Histórico, oficinas gubernamentales y también el Liceo Municipal Miguel Flores, por lo cual es un lugar cotidiano de encuentro ciudadano, de gran concurrencia. En los corredores de este espacio, la gestión de Tessio se caracteriza por ofrecer

propuestas en las cuales convergen el conocimiento erudito y lo lúdico, la posibilidad para que los visitantes adopten formas más comprometidas que la mera expectación, de «aprender jugando» (La opinión de Rafaela, 2024) muy cercanos a los lineamientos de Stern.

Considero que es posible señalar una continuidad en la relevancia que el Taller Stern tuvo en la formación de artistas y mediadores culturales en Rafaela. Esto también indica que las experiencias artísticas y pedagógicas de ese período, como las impulsadas por Irene Berzero, generaron un impacto duradero en la comunidad artística local. La trayectoria de Tessio es un ejemplo del modo en que estos espacios formativos contribuyeron a la construcción de futuros profesionales de la cultura en la ciudad, dando cuenta de la relevancia de la educación creadora en la configuración de una escena activa y en expansión. A la vez, sugiere una conexión simbólica entre las generaciones de artistas y mediadores, vinculando las prácticas de aquellos años con las actuales y mostrando cómo los esfuerzos de renovación institucional y pedagógica continúan repercutiendo en el presente.

En ese año (1985), la joven artista rafaélina Gabriela Culzoni, que dictaba en el Liceo y en el Barrio Amancay un Taller Experimental; conoció el programa de Stern a través de Berzero. Tiempo más tarde, en 1989, realizó una residencia en Francia por un año; aprovechó su estadía para conocer a Arno Stern personalmente y asistir a su taller. Cuando volvió a Rafaela, al poco tiempo la nombraron directora del Liceo y allí pudo ajustar lo que ya se estaba realizando. De su viaje trajo bibliografía y se ocupó de traducir un texto clave de Stern para la circulación interna de la institución. Continuó con el programa de la *educación creadora* hasta el 2003, cuando dejó su cargo para desempeñarse como Secretaria de Cultura de la Municipalidad de Rafaela. Tanto Berzero como Culzoni manifiestan ciertos inconvenientes con el personal del Liceo que se resistían a aplicar los principios de Stern. Las maestras, que habían aprendido su labor en instituciones tradicionales, no les resultaba fácil aplicar los lineamientos del *guía*: no realizar recomendación, no acudir a ningún modelo, no ofrecer incitación, ni *enseñar*. Berzero por su parte, estuvo un breve periodo al mando del taller y luego comenzó otros derroteros. Cuando en 1996 abrió en Rafaela el centro de día La Huella para jóvenes y adultos con discapacidad, montó en dicha institución un *Closlieu* e instruyó a los guías. Aún en su taller particular está disponible la mesa-paleta de 18 colores.

Reflexiones finales

El enfoque pedagógico de la *educación creadora* propuesto por Arno Stern ofreció una nueva manera de comprender y abordar la enseñanza artística. Su método, que ponía énfasis en la exploración individual mediante el acto libre de pintar, fue acogido en distintos entornos educativos en Argentina. Particularmente en Rafaela, este programa encontró un impulso clave a través del trabajo de Irene Berzero, desplegándose en un espacio público como el Liceo Municipal Miguel Flores. Ese legado penetró en la

vida cultural de Rafaela, marcando a generaciones que pasaron por esos talleres, consolidándose como un enfoque transformador en la concepción de la cultura en la ciudad.

Notas

¹ En alemán, su lengua vernácula, lo bautizó *malort*, es decir, lugar para pintar.

² Stern relató que durante las sesiones, lo llamaban constantemente ¡Arno, pin! (pin apocope de punaise: chinche) un día, estaba allí una mujer que no hablaba francés, y como había escuchado tantas veces durante el encuentro la frase ¡Arno, pin! ¡Arno, punaise! pensó que su verdadero nombre era Sr. Arno Punaise (Fonteva, s.f.).

³ «Un niño quiere pintar a una persona y el papel no es lo suficientemente grande, entonces agregamos más hojas de papel, para que esta persona pintada pueda crecer y subir hasta el techo, hasta que finalmente se convierta en una figura enorme, gigantesca» (Fonteva, s.f.).

⁴ Sobre el proceso de diseño y construcción del taller, ver <https://www.archdaily.cl/cl/1010966/taller-atelier-agustin-berzero>

⁵ Otra influencia paterna podría ser el interés por indagaciones en torno a la salud manifiesto por la artista, así lo atestigua su vasto trabajo con personas neurodivergentes especialmente el desarrollado en el centro de día La Huella que será motivo de futuros análisis.

⁶ «Nadie ignora que la siniestra organización anti-argentina que dirige a los que quieren dirigir la contrarrevolución, ha elegido a Córdoba, epicentro nacional, para su cobarde y traicionera maniobra. Por ello es que en estas circunstancias no puedo limitarme a una académica o lírica enunciación de principios o de números. Declaro sí que confundidas entre la múltiple masa de valores morales que es Córdoba, por definición, se anida una venenosa serpiente cuya cabeza quizá Dios me depare el honor histórico de cortar de un solo tajo», fragmento del discurso de José Camilo Uriburu, interventor de facto de Córdoba, realizado el 7 de marzo de 1971 en la localidad de Leones durante la Fiesta Nacional del Trigo. A partir de las expresiones utilizadas en esa ocasión, nace el término "viborazo", que también hace alusión al característico humor cordobés.

⁷ Freire abogaba por una educación humanista asumida desde los oprimidos que implicaba por un lado el trabajo de descubrimiento de la opresión que se vivía y el compromiso por su transformación y, por otra, el proceso permanente de liberación. A través de esta propuesta, fomentaba que las comunidades digan su palabra y sean capaces de nombrar su mundo. Precisamente, una de las definiciones de Freire es la del encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo (2014). En esta teoría pedagógica se entrecruzan diversos discursos como el marxista, una fuerte impronta hegeliana pero fundamentalmente un conjunto de prácticas políticas provenientes de distintas experiencias e ideologías, que articularon la educación popular con estrategias políticas de transformación social radical, prácticas que eran desarrolladas por fuera de los márgenes estatales y vinculados a espacios *no formales* (Prado y Estrada, 2020).

⁸ Lúcidamente, relata la siguiente anécdota: «todos nos acordamos cuando en nuestra infancia, pedíamos papel y pinturas, nuestros padres se habrían considerado malos maestros si no nos hubieran dado esos álbumes para pintar, con figuras semejantes ubicadas de dos en dos, una coloreada, la otra no. Teníamos que pintarrapear la última en forma tal que se pareciera lo máximo posible a su gemela coloreada. Y recordamos esos cuadernos de *aprendizaje del dibujo* en que, mediante procedimientos mortíferos, trucos aplicados, trazos constreñidos, debíamos ejecutar un grafismo sin relación alguna con la observación fresca y sensible. Afortunadamente siempre se encontraba papel sin pedirlo, sobre el cual el niño podía pintar y dibujar a su antojo» (Dolto, 1962, p. 3).

⁹ Mario Williner fue una figura clave en la renovación urbana de Rafaela durante esos años. Autor de uno de los primeros edificios en altura de la ciudad, construidos con aspectos arquitectónicos novedosos como entrantes y salientes en la fachada, cuyo acceso, es un palier o hall conformado por un jardín común, al que convergen todos los departamentos. Entre sus obras más destacadas se encuentran el Anfiteatro de Rafaela, el Barrio de viviendas sociales Ilolay y la renovación del edificio donde actualmente funciona la Municipalidad local. Williner estudió arquitectura en Córdoba y, en 1965, al volver a Rafaela, fue el quinto arquitecto en instalarse en la ciudad. Su aporte refleja la dinámica de renovación y modernización que vivió la ciudad durante esa generación, un ambiente propicio para que también florecieran propuestas innovadoras en el campo educativo y artístico, como las promovidas por Berzero.

Referencias bibliográficas

BILBAO, A. H. y Greco, O. D. (1982). *Talleres de expresión en los barrios* [comunicado de prensa] Secretaría de Cultura y Bienestar Social, Municipalidad de Santa Fe.

DOLTO, F. (1959). Prefacio en A. Stern. *Comprensión del arte infantil*. (pp. 3-9). Kapelusz.

FONTEVA, L. (s.f.). *Entrevista a Arno Stern por Liliya Foteva*. <https://www.mageaescuela.com/entrevista-a-arno-stern-por-liliya-foteva/>

FREIRE, P. (2014). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

GERMÁN, S. (1971). *Programa de Pintura – Taller I*. Lic. en Escultura, Dpto. de Plástica, Escuela de Artes, Universidad Nacional de Córdoba.

LA OPINIÓN DE RAFAELA (8 de julio de 2024). *Se encuentra habilitada la muestra «Experimenta naturaleza»*. <https://diariolaopinion.com.ar/informacion-general/se-encuentra-habilitada-la-muestra-experimenta-naturaleza.htm>

PRADO, L. y Estrada, M. (2020). A 50 años de «Pedagogía del oprimido» de Paulo Freire. *margen*, (99), 1-3.

RUIZ, A. (1967). *4 jóvenes pintoras cordobesas* [cat. exp.]. GAM, Córdoba.

STERN, A. (1962). *Comprensión del arte infantil*. Kapelusz.