

Mirar como niños y niñas: cine, juego y contra-pedagogía en los talleres de Alicia Vega*

Catalina Donoso Pinto**

Valeria de los Ríos Escobar***

[RESUMEN]

La docente e investigadora chilena Alicia Vega realizó por tres décadas un taller de cine para niños y niñas de frecuencia anual en comunas periféricas de Santiago de Chile y también en localidades del centro y sur de Chile. Este artículo se concentra en el taller realizado en 1987 en la comuna de Lo Hermida durante el periodo dictatorial chileno y que fue registrado por el cineasta Ignacio Agüero en el premiado documental *Cien niños esperando un tren* (1988). A partir de este documento fílmico y del informe final de ese taller en particular, conservado por la Fundación Alicia Vega, esta investigación se propone explorar las metodologías y los materiales utilizados en las clases, buscando reconocer en ellos una aproximación a las niñeces desde la horizontalidad y la validación de sus experiencias de niños y niñas provenientes de entornos vulnerados. Desde este enfoque específico, examinaremos elementos comunes a todos los talleres, incorporando el análisis de la última publicación de Vega, *Cuadernos de Alicia* (2021), y del libro *Taller de cine para niños* (2018). El análisis se enfoca en tres ámbitos principalmente: la relación de la infancia con el cine, el juego y el goce como ejes del taller y la propuesta de una contra-pedagogía que sostiene el método de enseñanza desarrollado por Vega.

Palabras clave: Alicia Vega; taller de cine; infancia; niñeces; pedagogía.

Doi 10.11144/javeriana.mavae19-2.mjav

Fecha de recepción: 4 de enero de 2024

Fecha de aceptación: 1 de marzo de 2024

- * Artículo de investigación. Este artículo forma parte del Fondecyt Regular n.º 1241770 "Expandiendo el cine expandido: La imagen cinematográfica más allá de la técnica.
- ** Periodista por la Universidad de Concepción y doctora en Filosofía por Boston University. Profesora asistente de la Facultad de Comunicación e Imagen de la Universidad de Chile.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5357-3169>
Correo electrónico: catalina.donoso@uchile.cl
- *** Periodista y licenciada en Estética por la Pontificia Universidad Católica de Chile y doctora en Filosofía por Cornell University. Actualmente es Profesora Titular del Instituto de Estética de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Su investigación se ha focalizado en las relaciones entre literatura, fotografía y cine, y cine chileno.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5357-3169>
Correo electrónico: edelo@uc.cl



CÓMO CITAR:

Donoso Pinto, Catalina y Valeria de los Ríos Escobar. 2024. "Mirar como niños y niñas: Cine, juego y contra-pedagogía en los talleres de Alicia Vega". *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas* 19(2): 146-159. <https://doi.org/10.11144/javeriana.mavae19-2.mjav>

Seeing like children: cinema, game and counter-pedagogy in Alicia Vega's workshops

Olhar como crianças: cinema, brincadeira e contrapedagogia nas oficinas de Alicia Vega

[ABSTRACT]

For three decades, Chilean teacher and researcher Alicia Vega held an annual film workshop for children in the outskirts of Santiago de Chile and also in towns in central and southern Chile. This article focuses in the workshop carried out in 1987 in the neighborhood of Lo Hermida during Chile's dictatorial period which was recorded by the filmmaker Ignacio Agüero in the award-winning documentary *Cien niños esperando un tren* (One hundred children waiting for a train) (1988). This research aims to explore the methodologies and materials used in classroom based on this film document and the final report of that particular workshop, preserved by the Alicia Vega Foundation. It seeks to recognize in them an approach to children from the horizontality and validation of their experiences as boys and girls coming from vulnerable environments. From this specific approach, we will examine elements common to all the workshops, incorporating the analysis of Vega's latest publication, *Cuadernos de Alicia* (Alicia's Notebooks) (2021), and *Taller de cine para niños* (Children's Film Workshop) (2018). The analysis focuses on three areas: the relationship between childhood and cinema, the game and enjoyment as axes of the workshop, and the proposal of a counter-pedagogy that sustains the teaching method developed by Vega.

Key words: Alicia Vega; film workshop; childhood; pedagogy.

[RESUMO]

A docente e pesquisadora chilena Alicia Vega realizou por três décadas uma oficina anual de cinema para crianças, em comunas periféricas de Santiago de Chile e mesmo em localidades do centro e sul do Chile. Este artigo foca na oficina realizada em 1987 na comuna de Lo Hermida durante o período ditatorial chileno e que foi registrado pelo cineasta Ignacio Agüero na premiada curta-metragem *Cem crianças esperando um trem* (1988). A partir de este documento fílmico e do relatório final daquela oficina em particular, preservado pela Fundação Alicia Vega, esta pesquisa propõe-se explorar as metodologias e materiais utilizados nas aulas, visando reconhecer neles uma aproximação das meninices desde a horizontalidade e a validação das suas experiências de crianças provenientes de ambientes vulneráveis. A partir desta abordagem específica, examinamos elementos comuns a todas as oficinas, incorporando a análise da última publicação de Vega, *Cadernos de Alicia* (2021), e do livro *Taller de cine para niños* (2018). A análise foca-se principalmente em três áreas: a relação da infância com o cinema, o jogo e a diversão como eixos da oficina e a proposta de uma contrapedagogia que sustem o método de ensino desenvolvido por Vega.

Palavras-chave: Alicia Vega; oficina de cinema; infância; meninices; pedagogia.

> Hacia fines del siglo pasado, en 1987, la mirada cinematográfica de Ignacio Agüero se interesó en las sesiones de un taller de cine para niños y niñas realizado en la población Lo Hermida por la realizadora y académica chilena Alicia Vega. Estas imágenes terminaron convirtiéndose en el documental *Cien niños esperando un tren* (Agüero 1988), que se estrenó al año siguiente en las salas de Santiago de Chile. El taller se había llevado a cabo en dos versiones anteriores en las comunas de Renca y La Cisterna, en 1985 y 1986, respectivamente, pero su aparición en esta película fue, como la misma Vega señala en la entrevista videograbada “Abecedario de cine con Alicia Vega”, realizada por Adriana Fresquet, su salida más allá de los límites geográficos de donde se llevaba a cabo: “Él [Ignacio Agüero] hizo una película muy brillante como forma cinematográfica, que a nosotros nos mostró afuera del espacio en que ha funcionado siempre el taller. Y esa es una deuda que nosotros tenemos con él” (Vega 2014).

Así es como el documental de Agüero contiene secuencias inolvidables de un grupo de niños y niñas que hacia finales de la dictadura y en medio de un contexto de vulnerabilidad social se encontraban (muchxs de ellxs por primera vez) con el cine, usando sus propias manos para construir y utilizar juguetes ópticos o saliendo a la calle como una película-cuncuna¹ en la que cada unx portaba el fotograma que había creado.

El taller de Vega se realizó anualmente entre 1985 y 2015 en comunas vulnerables de Santiago de Chile y también en algunas localidades del centro y sur del país,² otorgando a niños y niñas de escasos recursos la oportunidad de conocer el lenguaje cinematográfico en un espacio seguro y respetuoso que validara sus miradas como sujetos de derecho. El origen de este proyecto surgió cuando Vega fue directora de la Oficina Nacional de Cine de la Conferencia Episcopal a inicios de la década de 1980, y desde este cargo había organizado el Cine Foro Escolar, que luego devino en la realización anual de estos talleres. Para su creadora, uno de los elementos centrales en los talleres es el goce de los niños, que permite reparar la violencia ejercida sobre sus infancias. Al mismo tiempo, su motivación no es estrictamente pedagógica, en el sentido de traspasar contenidos a estudiantes que funcionan como *tabula rasa*, sino que se enfoca en la propia experiencia de los niños y niñas (a menudo, violentada por la desigualdad, el abandono o la desatención de su entorno social) y en la capacidad de promover en ellos o ellas la autoestima.

La fuerza del arte se traspasa a los niños. Uno ve el progreso entre semana y semana en la concentración, en la entrega a la imagen, en el esfuerzo con que realizan los trabajos y en la espontaneidad con que se ríen ante una película. [...] El humor, el humor de las películas, se convierte en una técnica de supervivencia para el grupo: los niños aprenden a aceptar sus diferencias, a tolerar al que se demora más o a no reírse del que habla mal. (Vega 2018, 51)

En esta postura, se evidencia una noción de niñez que entiende su heterogeneidad, marcada por las condiciones sociales y culturales que la circundan. Este taller de cine para niños se caracteriza, además, por tomar conscientemente una opción por las infancias vulneradas en sus derechos, es decir, por aquellas que atravesaban no solo la violencia del sistema económico, sino también en su origen, el de la dictadura de Augusto Pinochet (1973-1989), cuyo aparato represivo se manifestaba aún con mayor crudeza en las poblaciones de la periferia, en las que enfoca su interés.

Este artículo se centra en el taller de 1987 para identificar, en esta experiencia particular de contacto con el cine, algunas de las metodologías y los materiales de trabajo que se emplearon en todas sus versiones, y que nos permiten analizar un modo de ejercer la enseñanza del universo cinematográfico que reconoce y valida a cada niño y niña en su especificidad. La película de Agüero es un documento valioso para observar en detalle la puesta en práctica de sus sesiones. Gracias a que la Fundación Alicia Vega conserva todos los informes redactados cada año por la misma creadora de los talleres, podemos revisar detenidamente el que corresponde a ese mismo año. Junto a otras publicaciones y materiales disponibles, componen un corpus de estudio que examinaremos en los apartados siguientes. Si bien todos ellos se cruzan y se encuentran en múltiples aspectos, con afán metodológico los hemos separado en tres ámbitos. El primero de ellos se enfoca, principalmente, en la noción de *infancia* y su relación con el cine; el segundo explora la importancia del juego y el goce en la formulación y la práctica del taller, y el tercero aborda la idea de pedagogía y el método de enseñanza. A través de estas aproximaciones nos proponemos estudiar la experiencia de los talleres en su modo de valorar y promover la aparición de estas miradas infantiles enfrentadas a la magia de las imágenes cinematográficas y en la potencia transformadora de la experiencia que estas tienen.

Un viaje a la sala de cine

La etimología de la palabra *infancia* proviene del vocablo *infans* que remite a la incapacidad de hablar, y que el filósofo italiano Giorgio Agamben problematiza en su libro *Infancia e historia* (2007). Dada esta asociación es que en las teorías contemporáneas se evite el uso de esta expresión para hacer referencia a “niñeces” más abiertas, diversas y no definidas desde la limitación que el programa adulto ejerce sobre ellas. Sabemos que la infancia es una “invención” (Ariès 1987) que ha ido mutando a lo largo de la historia y sirviendo como noción a distintos propósitos que la anclan a la experiencia vital de personas de menor edad. Lo interesante del modo en que Agamben problematiza la idea de *infancia*, y la razón por la que mantenemos dicho concepto en este artículo en equivalencia al de niñez y niñeces, es porque la infancia no debe ser entendida como un estado de mudez, sino como una etapa de pura potencialidad que permite, entre otras cosas, pero no exclusivamente, acceder al lenguaje, sin hacer de este último el destino único o el centro de estas posibilidades. Esta potencialidad está ligada a un estado de incompletud dictado por la mirada adulta, que lo considera un ser en transición, el “*human becoming*” que describe Castañeda (2002), pero que puede reivindicarse como una fortaleza gracias a su misma indefinición y a su capacidad de cambio. Situarse en la infancia implica, entonces, detenerse en el juego como una práctica previa al ingreso al discurso, entendido en modo foucaultiano como un sistema de representación, una instancia que es a la vez individual y colectiva.

En su artículo sobre la infancia en el cine, Calquín Donoso y Magaña (2018) retoman “el lugar común” que define el siglo XX como el del cine y el de la infancia, que, como invenciones (una material y la otra conceptual), “han marcado profundamente tanto las formas culturales de la visualidad como de la identidad desde la centuria pasada hasta la actual” (277). Citando a Vandromme (1960), las autoras señalan que la infancia es una pasión moderna que el cine supo y quiso explotar. En esta investigación, nos interesa esta estrecha relación no tanto desde la inclusión de la infancia como tópico o como modelo de mirada que el cine adopta, sino desde

la experiencia de contacto con el cine en cuanto práctica en un sentido amplio (no solo desde la producción de imágenes técnicas), que surge en el diseño y la concreción de los talleres de cine para niños y niñas que estudiamos aquí. Volvemos, entonces, a la definición de infancia, la “experiencia pura y muda” de Agamben (2007, 66), como un lugar que desafía el dominio logocéntrico y reconoce el cuerpo como espacio de la experiencia. Desde ese paradigma, proponemos su vínculo con el cine, una vivencia sinestésica, es decir, no solo óptica o visual, sino también auditiva y táctil, que permite a la infancia situar con toda propiedad su presencia. Cada sesión del taller de Vega incluyó distintas actividades, entre las que el trabajo manual (en la construcción de juguetes ópticos, la ilustración de fotogramas, la elaboración de secuencias en papel) era una parte central, del mismo modo que los niños y niñas vivenciaron una sesión de cine silente con música clásica interpretada en vivo. Respecto a esta actividad realizada en la Ciudad del Niño, internado fundado en 1943, mientras se proyectaba *The Kid* (1921), de Charles Chaplin, Vega relata:

En esa oportunidad contratamos a Catalina Claro para que tocara el piano en la sala oscura, iluminada únicamente con un candelabro y los niños en silencio absoluto, conmovidos, identificados, confirmando que el cine es un espectáculo social. A veces pienso que ellos jamás habían tenido una experiencia de comunicación tan potente. (Vega 2018, 49)

Estas acciones subrayan la atención puesta en la enseñanza del cine más allá del puro visionado y la sola posición de espectadores que los niños y niñas debían asumir:

Ellos [los niños y niñas] tienen siempre interés y curiosidad ante la imagen. Inmediatamente quieren saber, por ejemplo, por qué no habla nadie en el cine mudo. Hay que explicarles que se había logrado darle movimiento a la imagen, pero que les costó treinta años inventar que se pudiera oír. Por eso las películas iban acompañadas de música en vivo. (Vega 2018, 108)

La opción del taller no está definida por el medio audiovisual en general, sino que se plantea desde el cine como materialidad y como lenguaje, en la particularidad de lo cinematográfico. Recuerda Juan Francisco Salazar, monitor de los talleres a mediados de la década de 1990:

El taller de Alicia Vega siempre habitó su propio mundo, a veces con sus propias reglas, con compases pedagógicos poco tradicionales. ¿De qué manera se explica si no la insistencia en enseñar el arte del cine cuando la revolución del video ya se hacía notar, o en momentos en que la televisión y las telenovelas se transformaban en un monstruo voraz? (Vega 2018, 8)

En el documental de Agüero, vemos a algunos niños y niñas relatando que han visto películas, pero, en su casa, “en la tele”. Este mundo de imágenes que el taller abre supone una experiencia visual distinta y llena de potencialidades, pero que no se plantea desde la ingenuidad respecto del contexto social en el que ocurre. En *Taller de cine para niños*, Vega (2018) explica:

Sé que la violencia vuelve y la pobreza se mantiene, pero también sé que el cine es una de las experiencias más arrebataadoras que existen. Allí en la oscuridad de la sala, junto a otros seres semejantes, me emociono con la belleza de ciertas imágenes. Ser testigo de cómo los niños sienten estas mismas vivencias ha sido una de las mayores alegrías que he tenido y quizá sea la razón principal por la que he estado dirigiendo durante más de dos décadas un taller para niños pobladores. (60)

Según Baudry (1974), el dispositivo cinematográfico se construye con base en condiciones específicas como una pantalla situada en una sala oscura donde los espectadores se convierten en un tipo particular de sujeto. La sala de cine se constituye tanto en una caverna platónica (modelo del idealismo) como en la fase del espejo lacaniano, que supone la suspensión de la motricidad y el predominio de la función visual. Así, el cine se convierte en una poderosísima máquina que transforma al individuo personificado y socialmente situado en un sujeto espectador. Sin embargo, conocer el modo en el que funciona el dispositivo (objetivo central de los juegos y las experiencias propiciadas por el taller de Vega) permite desmontarlo y generar otro tipo de experiencia, la experiencia cinematográfica que tiene efectos tanto individuales como colectivos. Tal como señala Casetti (2012), el cine, desde sus inicios, ha sido considerado una forma de experiencia que se vincula a una máquina o aparato, pero también a factores culturales, sociales y estéticos, por ejemplo, a una sala oscura para lograr nuestra concentración. La forma fílmica nos pone en contacto con la realidad, con la vida y con la imaginación, al mismo tiempo que nos hace partícipes de una comunidad:

As Louis Delluc affirms, "The semicircle in which the cinema spectators are brought together encompasses the entire world. The most separated and most diverse human beings attend the same film at the same time throughout the hemispheres" ("Orestes" 257). However, this sense of belonging is also tied to an ancestral desire to create a state of communion in which one can live out collective feelings and values, as Élie Faure imagines, just as it is linked to the capacity of the modern crowd to share interests and foci of attention to the point of forming a true public opinion, as Victor O. Freeburg reminds us.³ (11)

Es importante que cada jornada terminara con la exhibición de una película, en una sala completamente oscurecida, tarea asignada a los monitores o monitoras previamente adiestrados por Alicia, pero de la que también terminaban participando gustosa y voluntariamente los niños y niñas, con la intención de proporcionar las cualidades que la sala de cine otorga en su soledad comunitaria. En una entrevista realizada por Álvaro Matus que se incluye en *Taller de cine para niños*, Vega (2018) señala:

El cine es algo que ocurre para varios, no para mí exclusivamente. El cine no es privado, no es como leer un libro. Eso me parece muy fuerte. Hay aspectos de una película que, por la reacción que hay del grupo, se asumen comunes; trascienden nuestra propia experiencia. Eso permite que la percepción de cada uno pueda agrandarse. Fíjese que ya en esa época los niños, tanto ricos como pobres, no tenían esa experiencia. Los primeros, por tener aparatos en su casa para ver su propia imagen. Los segundos, porque no tenían plata para ir a un cine; en verdad no tenían dinero para ir a ninguna parte. (104)

Una de las sesiones finales del taller contemplaba una ida al centro de la ciudad, para ver una película al cine, que para muchxs de los participantes y las participantes resultaba ser su primera vez en una sala propiamente tal. El taller de Lo Hermida asistió en su penúltima jornada a ver *E.T.* (1982), de Steven Spielberg, al ya desaparecido cine Huelén, en una función realizada especialmente para ellxs. Catalina Donoso y Valeria de los Ríos (2015) describen el registro de esta jornada en el documental de Agüero enfatizando la presencia de niños y niñas en la sala de proyección, sus rostros iluminados, la expectación ante la apertura de la gran cortina que cubre la pantalla y, luego, lo inesperado. En el documental, en lugar de ver alguna escena del largometraje de Spielberg,

comenzamos a escuchar el sonido amplificado de una película que pasa por un proyector manual. Lo que vemos a continuación corresponde a planos tomados de muy cerca

de los fotogramas dibujados por los propios niños, en que retratan su visita al cine, a través de sus propios dibujos. Allí no percibimos lo que veríamos por corte directo en una película tradicional. Más que documentar un referente exterior, Agüero quiere retratar una experiencia. La cámara muestra estos fotogramas dibujados uno por uno, deteniéndose algunos segundos en cada plano, generando un movimiento aparente, es decir, dotando de movilidad a esos fragmentos fijos, como lo hace el cine, pero de modo artesanal. (33-34)

Las imágenes de Agüero recogen muy bien un ejercicio que es fundamental para el taller: el contacto con el cine ocurre en los niños y niñas a partir de una experiencia que atraviesa sus cuerpos y afectos, en la que la mirada es uno más de los sentidos puestos en juego al vincularse con una imagen, y las películas son aperturas a un mundo que no acaba en el encuadre ni en el visionado. Los fotogramas dibujados por los niños y niñas, que en esta secuencia Agüero instala en el estatuto de una película (aquello que Bullo [2021] llama una “película papel”), se validan como imaginarios que pueden constituir un film, aunque su materialidad sea otra, que desafían los procesos de producción costosos que generalmente van a asociados a una realización audiovisual, y que se presentan cada vez como algo nuevo y singular.

Cuidado: niños jugando

Benjamin (1989) sostenía que hasta el siglo XIX se desconocía a los niños y niñas en cuanto seres dotados de espíritu, y el adulto (ideal del educador) veía y trataba de formarlos a su imagen y semejanza, como un “adulto en miniatura” (91) desde una óptica que era a la vez racionalista, rousseauiana y adultocéntrica.⁴ Sin embargo, para este autor los niños no eran tan solo hombres y mujeres en escala reducida, sino mucho más que eso. Benjamin sostenía que el niño procedía de acuerdo con este verso de Goethe: “‘Todo podría lograrse a la perfección, si las cosas pudieran realizarse dos veces’. Sin embargo, para el niño ‘no han de ser dos veces, sino una y otra vez, cien, mil veces’” (93-94). Esto, “no es solo una manera de reelaborar experiencias primitivamente terroríficas”, sino también la manera de “gozar una y otra vez, del modo más intenso, de triunfos y victorias” (94). La esencia de jugar no es tanto “hacer de cuenta que”, sino “hacer una y otra vez” (94). Si el adulto se ve invadido por el impulso de jugar, no es producto de una simple regresión infantil, sino que los niños y niñas, rodeados de un mundo de gigantes, juegan a crear uno propio, más pequeño. Del mismo modo, el adulto, acorralado por la realidad, hace desaparecer lo terrorífico en esa imagen reducida, le resta importancia a una existencia insoportable (82). En otras palabras, el juego opera por el goce de la repetición, que libera y que hace el mundo más pequeño y, por tanto, más seguro. Pensamos que en el juego infantil (vinculado a las prácticas de Alicia Vega en el taller de cine para niños) se ejecutan habilidades y potencialidades propias de la infancia, que muchas veces quedan olvidadas en la adultez. Al mismo tiempo, entendemos que la experiencia de infancia no es solo algo situado en el pasado de nuestras historias, sino una potencialidad cognitiva que puede ser recuperada, por ejemplo, a través del cine. Según Buck-Morss (2005), a Benjamin le interesaba lo que se perdía en el camino para llegar a la adultez: la fantasía creadora, la conciencia infantil sacada de circulación por la educación burguesa, la conexión sin rupturas entre percepción y acción, y la capacidad de improvisación mimética.⁵ Pensamos que estas potencialidades de la infancia están presentes en los talleres de cine para niños de Vega que salen del régimen de educación normativo y que potencian la creación manual de la técnica cinematográfica. Pensamos también, siguiendo a Benjamin, que estas potencialidades están en el cine y que pueden ser recuperadas en la adultez (aunque ese es tema para otro trabajo).

La cognición infantil resulta revolucionaria porque es táctil y está vinculada a la acción: en lugar de aceptar el significado dado de las cosas, los niños y las niñas aprenden a conocer en la experiencia, asiendo y usando los objetos de manera que transforman su significado

(Buck-Morss 2005, 63), porque para los niños y las niñas la experiencia no consiste en un set compartimentalizado de sentidos, sino que todos ellos están mezclados sin jerarquías. En otras palabras, su experiencia es sinestésica y para recuperar esta forma de cognición lxs adultxs estamos llamadxs a desaprender el correcto ordenamiento de los sentidos. Para Benjamin, las nuevas tecnologías (la fotografía y el cine) eran potencialidades para el desarrollo del lenguaje mimético (67) y como antidotos frente al trauma de la industrialización. Al referirse al aprendizaje y la elaboración de sus propios juguetes ópticos dentro del taller, Vega (2014) señala: “es introducirlos a una magia pero hacerles saber que ellos pueden crear mundos más allá de la sociedad de consumo”, poniendo atención en el potencial liberador que el acercamiento a las formas cinematográficas y pre-cinematográficas tenía en este grupo de niños y niñas pertenecientes a los sectores más violentados por una sociedad que en esos años vio instalarse la dictadura y el modelo neoliberal de manera radical.

Al hacer una breve historia del cine, Brenez (2021) afirma que, en cuanto dispositivo tecnológico, el cine sirve, en primer lugar, a los intereses del Estado y el Ejército (el Ministerio de Guerra financia la estación fisiológica de Étienne Jules Marey, inventor de un dispositivo proto-cinematográfico). En los Estados Unidos, en tanto, las investigaciones fotográficas de Eadweard Muybridge se inscriben en la taylorización del trabajo. En ambos casos, se trata de una empresa de control y de rentabilización de los cuerpos para crear cuerpos dóciles y útiles, al decir de Foucault (14). Esta empresa comienza con la cronofotografía, pasa por el cine y se prolonga hasta nuestros días. Pero tal como Brenez argumenta, toda técnica, todo objeto, toda institución, toda lógica puede ser desviada, subvertida y vuelta contra sus propias determinaciones. Benjamin creía en esa potencia del cine. En el siglo XIX, los juguetes filosóficos (como los zoótrofos, fenaquistiscopio o taumatropos) crean la inquietante posibilidad de que

un juguete pueda conducir a la abstracción de la filosofía como la insinuación de que los grandes conceptos puedan tener su origen en un pasatiempo infantil. Pero sobre todo, esa incomodidad que la definición no logra ocultar es, también, expresión de una actividad en la que todavía se mantenían unidas la dimensión del juego y la del pensamiento. (Oubiña 2009, 39)

Los talleres de cine para niños de Alicia Vega, iniciados en 1985 en la parroquia Jesús Carpintero de la población de Huamachuco, crean un método particular que consiste en poner en operación la potencia infantil en contacto con la potencia de lo cinematográfico, tanto a nivel técnico como afectivo. Tal como indica el primer informe, los objetivos de este taller eran, en primer lugar, entender el significado de un producto de alta tecnología, como es el cine, a una persona sin educación visual; y en segundo lugar, que los destinatarios, más allá del aprendizaje inmediato de una forma artística (lenguaje cinematográfico), aprendan a llenar las brechas culturales mediante el desarrollo de todas sus capacidades humanas, hecho que es de extraordinaria importancia, especialmente para los sectores de extrema pobreza (Vega 1985, 5).

Vega enseña el funcionamiento del dispositivo cinematográfico a través de juguetes ópticos que develan el artificio cinematográfico. Hace que los niños se pregunten qué es una imagen y qué es la realidad, a partir del uso de un sombrero y de la imagen de un sombrero, o cuestionarse “¿Cómo hago para que esta fotografía de un caballo o de una bicicleta cobren movimiento?” (Vega 2018, 10). Juguetes maravillosos como taumatropos, zoótrofos o *blocks* mágicos son creados por los propios niños y niñas a partir de los materiales preparados por Vega. Ella dice, por ejemplo, que el taumatropo es una trampa, pero “tan fácilmente desmontable que da alegría” (Vega 2014), de manera tal que la dimensión lúdica está en la base del contacto entre los niños y las niñas y estos juguetes ópticos, y que estos les permiten aprender experiencialmente cómo funciona la persistencia retiniana⁶ y cómo esta característica del ojo humano hace posible que una imagen fija simule movimiento. En *Cien niños esperando un tren* Agüero (1988), vemos cómo los niños y niñas juegan y construyen paso a paso estos juguetes, y los

miran funcionar con sorpresa y entusiasmo. Agüero los registra mirando a través de la mirilla de un zoótropo y por momentos ocupando la posición del niño que mira. Del mismo modo, vemos cómo Vega les enseña movimientos de cámara, como el *travelling*, dejándolos montarse sobre una carretilla con una cámara hecha de cartón, con la misma que aprenden a construir los distintos planos. Vega (2018) relata:

A medida que vas resolviendo sus dudas, uno va logrando cierto ascendiente sobre ellos, quienes a su vez empiezan a pasarlo bien a medida que van conociendo —tocando, apretando, pintando, mostrando— los juguetes ópticos.

El cine, al igual que la literatura, nos entrega por un momento la posibilidad de salirnos de nosotros mismos, de ver el mundo a través de los ojos de esos personajes, de experimentar las emociones que nos faltan en la vida. Los grandes directores nos piden que entendamos a los personajes —nunca que los juzguemos—, incluso que nos identifiquemos con ellos. (37)

El cine en esa medida es una pedagogía técnica, pero, del mismo modo, una escuela de los afectos, y los asistentes al taller son considerados personas que se emocionan y tienen sentimientos: “Me gusta pensar que, luego de aprender a mirar imágenes, aprenden a mirarse a sí mismos” (Vega 2018, 51). Esta experiencia es única e intransferible, pero, como en el cine, se vive en un contexto social y comunitario. En una secuencia importante del documental de Agüero, vemos a los niños y niñas salir a calles de la población disfrazados como una gran cuncuna comunitaria que tiene sobre sus cabezas una tela que muestra los fotogramas de la película que crearon en conjunto con sus propios dibujos. Ellxs son creadores y soporte, su cuerpo realiza la acción performática de presentarse como un film en el territorio al que pertenecen.

Enseñar a la manera del arte

Jacques Rancière escribió *El maestro ignorante* (2007) inspirado en la historia que Joseph Jacotot narra en su libro *Lengua materna* sobre un profesor que pudo dictar un curso a unos estudiantes que hablaban un idioma que él desconocía. La premisa de su libro es que todo lo aprendemos de la misma forma en que aprendemos a hablar nuestra primera lengua, esto es, simplemente estando expuestos a ella y extrayendo del entorno las claves implícitas de su puesta en práctica. Desde allí, Rancière postula que el mejor maestro no es aquel que sabe mucho y busca trasladar intactos esos contenidos que posee a la mente de sus alumnos o alumnas, sino el que desconfía de ese traspaso, pero confía en las capacidades de aquellos a quienes enseña y de esa manera puede enseñar aquello que ignora: “La experiencia le pareció [a Jacotot] suficiente para iluminarlo: se puede *enseñar lo que se ignora* si se emancipa al alumno, es decir, si se lo obliga a usar su propia inteligencia” (30). El maestro ignorante cree en la equivalencia de inteligencias y posibilita que estas se activen para producir nuevos saberes, porque lo que le interesa no es explicar aquello que ya conoce, sino emancipar para que surja lo inesperado.

El ignorante aprenderá por su cuenta lo que el maestro ignora, si el maestro cree que puede y lo obliga a actualizar su capacidad: círculo de *potencia* homólogo a ese círculo de la impotencia que une al alumno con el explicador del viejo método (Rancière 2007, 31).

Los métodos de Alicia Vega están motivados por la intención de construir y afianzar la autoestima de los niños y niñas con quienes trabaja, a través del juego constante y de una experiencia basada en el goce:

Podemos afirmar que entre los logros del taller se encuentra el aumento de la autoestima, el desarrollo de la creatividad o el aprendizaje de ciertos valores fundamentales para trabajar en equipo, pero lo primero, lo fundamental, siempre, fue pasarlo bien. Esta gratuidad, tan propia del arte, me parece hasta el día de hoy el mayor atributo de este proyecto que ya lleva veintisiete años de vida. (Vega 2018, 15)

Para Vega, el arte “enseña a su manera”, y así supera lo que ella considera el paternalismo de la pedagogía, lo que puede vincularse con lo que Rancière (2007) cuestiona en *El maestro ignorante* respecto de la enseñanza basada en jerarquías: “Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes o estúpidos” (21).

La concepción del arte como catalizador de este ímpetu por enseñar sin un propósito más que ofrecer el disfrute del proceso que vemos en los talleres nos autoriza para enfatizar un vínculo ya existente entre *El maestro ignorante* y *El espectador emancipado* (Rancière 2010), obra de Rancière que traslada las premisas del primero al lugar de la recepción de las artes escénicas en el segundo. La trasposición de estas ideas al ámbito del cine no es forzada, ya que el cuestionamiento de una posición pasiva asignada a la mirada puede muy bien aplicarse a la del espectador o espectador de cine. Fundada también en la “verificación de la igualdad de inteligencias” como soporte de la emancipación intelectual (17), la reflexión que se sostiene propone que, tal como el maestro enseña algo que no sabe, la intención del autor o autora no se transmite como un continuo hacia su receptor o receptora, sino que hace surgir una disociación desde la que aparece un sentido nuevo e inesperado que habita potencialmente en la obra. Para enseñar lo que no sabía, Jacotot utilizó una versión bilingüe de *Telémaco* que permitió activar en sus estudiantes su propia capacidad de aprender; Rancière (2010) sostiene que ese tercer elemento es siempre necesario para que la emancipación tenga lugar, y que en este caso es la obra: “Es esa tercera cosa, de la que ninguno es propietario, de la que ninguno posee el sentido, que se erige entre los dos, descartando toda transmisión de lo idéntico, toda identidad de la causa y el efecto” (21).

Cada sesión del taller de Alicia Vega se plantea a partir de una actividad principal que se explica, se desarrolla, se comparte. Podríamos plantear, entonces, que cada clase se articula en torno a ese “tercer elemento” que enciende las inteligencias y capacidades de sus asistentes. Al construir de manera manual juguetes visuales como zoótrofos y taumatropos, elaborar fotogramas dibujados en papel, crear planos a partir de una cámara de cartón, se activan reflexiones en torno al movimiento y la percepción; se potencia la autoestima y se generan vínculos afectivos con los demás miembros del grupo. Es importante, como ya señalamos en el apartado anterior, subrayar que este elemento implica muchas veces la construcción o elaboración, a partir del trabajo manual, de los mismos materiales que se están enseñando, de modo que el viejo modelo “explicador” no es el que sustenta la metodología, sino el de una participación/acción sensible, en la que los asistentes y las asistentes al taller se ven involucrados o involucradas en distintas etapas del proceso. Cada clase tiene una misma estructura “para crear una rutina que ofreciera seguridad a los niños” (Vega 1987, 10), que comienza con el control de la asistencia a través de unas papeletas en que cada asistente completa y deposita en una urna como si fuera un voto. A esto sigue la explicación de la actividad del día, a través de algún ejemplo o historia vinculada a ella, pero que está al servicio de la acción que los alumnos o alumnas desarrollarán ese día. Cada aprendizaje pasa por la internalización a través del juego y el ejercicio manual, no es la explicación la que enseña por sí sola.

En su tesis *Una luciérnaga suspende el cielo: El “Taller de cine para niños” de Alicia Vega*, Verónica Pacheco de Oliveira (2021) concluye que existe una “pedagogía Alicia”; basada en “los principios de la amorosidad, el cuidado, el rigor y la participación democrática” (206), a la que considera una pedagogía revolucionaria porque “parte de una creencia radical e incondicional en aquellos/as niños y niñas, hijos de la pobreza, para ofrecerles lo que puede haber de mejor

para encontrarse con el cine y encontrarse como sujetos de derecho” (207). Esta autora considera que este método se encuentra emparentado con las enseñanzas del pedagogo y filósofo brasileño Paulo Freire, “al enseñarnos que el educador debe ser el ejemplo de aquello que habla” (206). Nos parece que, además de la opción de Freire por una “pedagogía del oprimido” que promueve la autonomía y la curiosidad de los educandos o educandas, en busca de un aprendizaje crítico y liberador, es un rasgo a destacar que su método incorpore imágenes como elementos gatilladores del pensamiento emancipado, que superen la dominancia de lo verbal como modo privilegiado de enseñar y aprender, sobre todo basado en la lógica de la repetición.

Cuanto más analizamos las relaciones educador-educandos dominantes en la escuela actual, en cualquiera de sus niveles (o fuera de ella), más nos convencemos de que estas relaciones presentan un carácter especial y determinante, ser relaciones de naturaleza fundamentalmente *narrativa, discursiva, disertadora*. “Narración de contenidos que, por ello mismo, tienden a petrificarse o a transformarse en algo inerte, sean estos valores o dimensiones empíricas de la realidad. Narración o disertación que implica un sujeto —el que narra— y objetos pacientes, oyentes: los educandos” (Freire 2005, 77).

Esta contra-pedagogía desarrollada en los talleres a través de la enseñanza del cine tiene, además, referentes en otras iniciativas de incorporación del arte cinematográfico al espacio educativo, donde una de las más importantes es la que propone Bergala (2007) y que fue implementada a finales del siglo XX y principios del siglo XXI en escuelas públicas francesas. Pese a la resistencia que desde algunos sectores se levantó respecto de la entrada del cine en la institución educativa, entre otras razones porque “el cine amenazaba la lectura escolar y los ritos, jerarquías y controles que los adultos implantan a los NNA [niños, niñas y adolescentes] por medio de ella” (Bácares Jara 2023, 159), es también cierto que

la escuela constantemente asintió a favor de la visualidad, de mostrar lo micro y lo macro en apego al cerco que le imponía su régimen visual y la gramática escolar reinante con mapas, estatuas y bustos, libros de texto, microscopios, e incluso juguetes precinematográficos [...]. Por esto, el cine logró acomodarse o mimetizarse en lo escolar, con todo y su desaprobación por demandar cambios en el manejo del espacio y el tiempo o por su ingobernabilidad material. (162)

En el caso del modelo desarrollado por Bergala (2007), la irrupción del cine en las escuelas tendía, en gran parte, a poner en contacto a los estudiantes con el proceso creativo, el “análisis de creación,” no para promover el surgimiento de futuros o futuras cineastas necesariamente, pero sí para hacerles comprender que la obra está compuesta de múltiples decisiones que le dieron vida tal como es. En ese punto, se encuentra con los talleres de cine para niños en la desmitificación de la obra de arte; pero es central que, si bien el proyecto de Alicia Vega se puede considerar educativo, no ocurre dentro del espacio físico de la escuela, ni tiene que negociar con sus normativas. Podemos decir que, si bien es pedagógico, lo es desde la rebeldía al formato escolarizado.

El taller de 1987 se realizó en la capilla Espíritu Santo, “una iglesia azul, pequeña, de madera” (Vega 1987, 3), dependiente de la parroquia San Roque de la comuna de Lo Hermida. La institución escolar es reemplazada por la religiosa, pero que funciona solo como espacio contenedor de las actividades, y no impone su orden a las acciones que ahí se realizan. El informe correspondiente a ese año destaca que la parroquia “alberga un trabajo realmente notable de sus comunidades de base” (3), y así enfatiza que el aspecto de la participación y organización política de su comunidad es relevante para la perspectiva de los talleres.⁷ La pantalla ocupó el lugar que antes correspondía al altar y se dispusieron mesones y bancas para el trabajo de cada sesión. Como señalamos, el taller fue imaginado y diseñado para niños y niñas de comunas periféricas en los años de la dictadura civil militar chilena. El contexto barrial, social y familiar

dialoga todo el tiempo con lo que ocurre dentro de las paredes de la capilla en cada jornada, y así lo escenifica el documental de Agüero al crear una continuidad entre las clases, las calles y, sobre todo, las casas de estos niños y niñas. Las entrevistas que se desarrollan en sus hogares no son simplemente una ilustración del entorno, sino que completan la experiencia del taller en cuanto lo que ocurre en cada clase sigue sucediendo en el espacio familiar, y viceversa. Por ejemplo, en *Cien niños esperando un tren* (Agüero 1988), los niños construyen una película sobre "las protestas," mostrando el choque entre carabineros y pobladores, del mismo modo que, cuando Agüero entrevista a algunas de las niñas asistentes al taller, estas le cuentan que miembros de la Policía han entrado a su hogar y han interrogado a su familia buscando evidencias subversivas.

Una de las estrategias utilizadas para sostener la asistencia de los niños y niñas era enviarles por correo una carta a su casa a quienes se habían ausentado. En ella Alicia les decía que les "habíamos echado de menos" y que les estaban esperando: "Y había muchos niños en nuestras poblaciones que decían que esa era la primera carta que habían recibido en su vida y que el papá a muchos se las había enmarcado y que la tenían en su pieza como un tesoro, porque era algo personal" (Vega 2014).

Esta acción no solo colabora con el propósito de afianzar las autoestimas de estas infancias (es una misiva dirigida especialmente a ellxs), y de servir como herramienta para sostener el compromiso con las clases, sino que grafica esta continuidad taller-hogar y ejemplifica un modelo de enseñanza que supera la lógica jerárquica maestrx/alumnx, para disponer acciones más que contenidos, que se cimentan en los afectos como experiencias profundas.

Conclusiones

Hacia el último tercio del documental *Cien niños esperando un tren*, Alicia Vega le explica al director Ignacio Agüero la actividad que realizarán al día siguiente en el taller. Con una gran tela roja de 25 m construirán una cuncuna que será el soporte de una película creada por los niños y niñas a partir de fotogramas independientes que cada unx dibujará, basadx en un tema que se decidirá en común. Esta conversación se desarrolla en montaje paralelo con la votación de dicho tema y con la ejecución de esta película viva que constituye la cuncuna. En uno de los apartados anteriores, mencionamos que la decisión tomada por los niños y niñas fue mostrar "las protestas," ese espacio de participación y resistencia que tan ligado se hallaba por esos días a sus vidas cotidianas. Por el entusiasmo con el que se inclinan por esta opción (sugerida por unx de ellxs), vemos de qué manera representaba una instancia de autoafirmación. Tanto como el documental de Agüero, el taller no puede ni busca desprenderse de esa contingencia que atravesaba la vida de sus integrantes, sino que, por el contrario, aspira a crear una trama que integra y potencia lo que hay en sus entornos personales y colectivos con la capacidad del cine para expandir el mundo.

Cada fotograma está formado por cuatro trozos de papel que los niños y niñas deben pegar para luego dibujar en la pieza que han formado. La cuncuna llevará en su espalda una a una estas imágenes artesanales y será sostenida por sus pequeñxs creadores escondidos bajo la tela. En un solo organismo fugaz, recorren la población sorprendiendo y alegrando a sus vecinxs. Eso nos muestra el documental de Agüero, así como la cercanía de esos cuerpos infantiles habitando su propia película. En el prólogo de *Taller de cine para niños*, el realizador señala que esta acción anticipa la idea desarrollada por Raúl Ruiz de que cada fotograma es una película. Aquí, además, cada fotograma tiene su propio autor. Una película que circula por las calles donde están las casas de los niños, que sale a decir (con una banda sonora silenciosa) que el cine existe, que ha sido creado ahí mismo, por ellos mismos (Vega 2018, 5).

Por su parte, Vega (2014) señala del fotograma que este “es parte de un todo, la diferencia que hay entre el fotograma y la fotografía es que el fotograma no vive por sí mismo, mientras no estén los otros, este fotograma no está vivo”. En esta aparente contradicción entre lo descrito por Agüero y la respuesta de Vega, se percibe la fuerza de la cuncuna como juego implementado en los talleres. El cine es una experiencia tan poderosa que nos involucra como seres integrales (cada niño y niña es una película completa, a la vez que una parte de esta) y que ocurre tanto en un nivel individual como colectivo, cuando la oscuridad de la sala nos autoriza a esa soledad rotundamente compartida.

La infancia (de escasos recursos económicos y vulnerada) y el juego del cine son los pilares sobre los que se construye la contra-pedagogía revolucionaria de Alicia Vega. En este artículo, hemos querido presentar de qué modo los talleres la ponen en acción a través de metodologías de trabajo particulares, que se sostienen desde una perspectiva no adultocéntrica, y que reconocen en la enseñanza del cine la posibilidad de emancipar imaginarios e imaginaciones.

[NOTAS]

1. En Chile, se usa la palabra cuncuna para referirse a las orugas.
2. Además de Santiago de Chile, los talleres se realizaron también en Rinconada, Pichidegua, Puerto Octay, y distintas comunas de Chiloé.
3. Como afirma Louis Delluc: “El semicírculo donde se reúnen los espectadores de cine abarca el mundo entero. Los seres humanos más separados y más diversos asisten al mismo tiempo a la misma película en todos los hemisferios” (“Orestes” 257). Sin embargo, este sentido de pertenencia también está ligado a un deseo ancestral de crear un estado de comunión en el que se puedan vivir sentimientos y valores colectivos, como imagina Élie Faure, del mismo modo que está vinculado a la capacidad de la multitud moderna de compartir intereses y focos de atención hasta el punto de formar una verdadera opinión pública, como nos recuerda Victor O. Freeburg.
4. Sobre este punto, aclaramos que, tal como afirma Colin (2001, 4), la infancia no es únicamente una cuestión biológica, sino también cultural. A su vez, autores como Stearns (2006) estudian las transformaciones de las infancias a lo largo de la historia, desde la aparición de la agricultura, en la Edad Media, en la industrialización y en la época actual, globalizada, en la que la tecnología cumple un papel crucial.
5. Benjamin (1988) afirma: “En los productos residuales [los niños] reconocen el rostro que el mundo de los objetos les vuelve, precisamente, y solo a ellos. Los utilizan no tanto para reproducir las obras de los adultos, como para relacionar entre sí, de manera nueva y caprichosa, materiales de muy diverso tipo, gracias a lo que con ellos elaboran en sus juegos” (25).
6. La persistencia retiniana denomina el fenómeno óptico en el que una imagen permanece una décima de segundo más en la retina después de la que esta ha desaparecido de la percepción.
7. Es importante señalar que en el contexto de la dictadura chilena, la Iglesia católica desempeñó un papel relevante de defensa de los derechos humanos y apoyo a la organización de comunidades, sobre todo, en zonas periféricas.

REFERENCIAS

- Agamben, Giorgio. 2007. *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Agüero, Ignacio, dir. *Cien niños esperando un tren*, 1988. <https://www.filmaffinity.com/es/film752183.html>
- Ariès, Philippe. 1987. "El descubrimiento de la infancia". En *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*, 57-77. Madrid: Taurus.
- Bácares Jara, Camilo. 2023. "El cine en la escuela". *Perfiles Educativos* 45, n.º 182: 156-173. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2023.182.60906>
- Baudry, Jean-Louis. 1974. "Cine: Los efectos ideológicos producidos por el aparato de base". *Revista Lenguajes*, n.º 2: 53-68.
- Benjamin, Walter. 1988. *Dirección única*. Madrid: Alfaguara.
- Benjamin, Walter. 1989. *Escritos: La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bergala, Alain. 2007. *La hipótesis del cine: Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Laertes.
- Brenez, Nicole. 2021. *Cine de vanguardia: Instrucciones de uso*. Santiago de Chile: Metales Pesados.
- Buck-Morss, Susan. 2005. *Walter Benjamin, escritor revolucionario*. Buenos Aires: Interzona.
- Bullot, Eric. 2021 *El cine de lo posible*. Santiago de Chile: Metales Pesados.
- Calquín Donoso, Claudia e Irene Verónica Magaña. 2018. "Infancia en el cine: Notas para una relación entre máquinas visuales e identidad". *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación*, n.º 138: 253-271. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6815701>
- Casetti, Francesco. 2012. "The Relocation of Cinema". *NECSUS: European Journal of Media Studies* 1, n.º. 2: 5-34. <https://mediarep.org/server/api/core/bitstreams/eea9ff41-70df-485d-9430-37345c9c25a6/content>
- Castañeda, Claudia. 2002. *Figurations: Child, Body, Worlds*. Durham: Duke University Press.
- Donoso, Catalina y Valeria de los Ríos. 2015. *El cine de Ignacio Agüero: El documental como la lectura de un espacio*. Santiago de Chile: Cuarto Propio.
- Freire, Paulo. 2005. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Heywood, Colin. 2001. *History of Childhood: Children and Childhood in the West from Medieval to Modern Times*. Cambridge: Polity Press.
- Oubiña, David. 2009. *Una juguetería filosófica: Cine, cronofotografía y arte digital*. Buenos Aires: Manantial.
- Pacheco de Oliveira, Verónica. 2021. "Una luciérnaga suspende el cielo: el 'Taller de cine para niños' de Alicia Vega". Tesis de doctorado. Universidad Federal de Minas Gerais. <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/45775/1/TESE%20VER%c3%94NICA%20PACHECO%20DE%20LIVEIRA%20AZEREDO.pdf>
- Rancière, Jacques. 2007. *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Rancière, Jacques. 2010. *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- Stearns, Peter. 2006. *Childhood in World History*. Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315561363>
- Vandromme, Pol. 1960. *Los niños en la pantalla*. Madrid: Rialp.
- Vega, Alicia. 1985. Informe 1: Taller de cine Renca.
- Vega, Alicia. 1987. Informe 3: Taller de cine Lo Hermida.
- Vega, Alicia. 2014. "Abecedario de cine con Alicia Vega". <https://fundacionaliciavega.cl/abecedario-de-cine-con-alicia-vega-2014/>
- Vega, Alicia. 2018. *Taller de cine para niños*. Santiago de Chile: OchoLibros.
- Vega, Alicia. 2020. *Cuadernos de Alicia*. Santiago de Chile: OchoLibros.