

Poner la vida en obra En torno a “La cámara herramienta educativa”

Marlon Miguel*

Universidad-Bauhaus de Weimar

Recibido: 27/6/2024 – Aprobado: 1/8/2024

Resumen:

En «*La caméra outil pédagogique*» (1955), Fernand Deligny propone un enfoque original del cine con los jóvenes delincuentes de La Grande Cordée, con la idea de que estos adolescentes tomen ellos mismos la cámara en sus manos para reapropiarse de su imagen y de su condición social. Su proyecto se basa en una visión materialista, en la que la transformación social está vinculada al dominio de las herramientas de producción. A pesar de la dificultad de hacer películas, ve el cine como un proceso educativo continuo, destinado a reestructurar las percepciones e intenciones de los jóvenes. Su planteamiento se inspira en la obra de Henri Wallon y se inscribe en un contexto de educación colectiva experimental. Deligny propuso una síntesis práctica entre el uso del cine y la educación de estos adolescentes con problemas. En lugar de limitar el cine a un simple medio de difusión de imágenes, permite a los jóvenes convertirse en productores de su propia realidad mediante el dominio de la técnica cinematográfica. Esto concuerda con las tesis de Benjamin y Medvedkine sobre la importancia de colectivizar la producción de imágenes para transformar la percepción. Los adolescentes se convierten así en actores y autores de su propia vida, contada por ellos mismos a través de la cámara. Este proceso emancipador los convierte en sujetos autónomos, trascendiendo su condición de inadaptados sociales.

Palabras clave: Cine experimental, Cámara, Adolescencia, Educación experimental, Individuo, Entorno, Técnica, Deligny.

Abstract:

Put life into action.

In ‘*La caméra outil pédagogique*’ (1955), Fernand Deligny proposed an original approach to cinema with young delinquents at La Grande Cordée, putting forward the idea that these teenagers should take the camera in hand themselves in order to reappropriate their image and their social condition. His project is based on a materialistic vision, in which social transformation is linked to mastery of the tools of production. Despite the difficulty of making films, he sees cinema as an ongoing educational process, aimed at restructuring young people’s perceptions and intentions. His approach was inspired by the work of Henri Wallon and rooted in a context of experimental collective education. Deligny proposed a practical synthesis between the use of cinema and the education of these troubled teenagers. Rather than limiting cinema to a simple means of disseminating images, he enables young people to become producers of their own reality by mastering the cinematographic technique. This is in line with the theses of Benjamin and Medvedkine on the importance of collectivising the production of images in order to transform perception. Teenagers thus become actors and authors of their own lives, told by themselves through the camera. This emancipatory process makes them autonomous subjects, transcending their status as social misfits.

Keywords: Experimental cinema, Camera, Adolescence, Experimental Education, Individual, Environment, Technique, Deligny.

En 1955, Fernand Deligny publicó “*La caméra outil pédagogique*” [“La cámara como herramienta pedagógica”]¹, un texto a medio camino entre el manifiesto y la propuesta de experimentación. Aunque dista mucho de ser una teoría en sentido estricto, el texto se compone

*marlonmiguel@gmail.com

de una serie de tesis implícitas y presenta lo que podría llamarse la primera síntesis del autor sobre el cine y la imagen. Es también un documento histórico, que revela una postura original en relación con las polémicas de posguerra sobre el papel sociopolítico del cine.

Su artículo fue escrito en el contexto de La Grande Cordée, una organización en red para jóvenes delincuentes, fundada en 1948, asociada al laboratorio del psicólogo Henri Wallon y apoyada por el Partido Comunista. La red “nació”ⁱⁱ—dice Deligny— en la época en que trabajaba en *Travail et Culture* —junto a André Bazin y Chris Marker—ⁱⁱⁱ y donde, entre otras cosas, “acompañaba películas programadas”^{iv}.

Desplazando las posiciones establecidas, y contrariamente a lo que se hacía en la época, Deligny propuso a los adolescentes de La Grande Cordée que tomaran ellos mismos la cámara en mano. Este movimiento precedió en más de una década a otros experimentos cinematográficos colectivos de no profesionales en Francia, como los grupos Medvedkine. Su objetivo era crear una situación que permitiera a los adolescentes tomar distancia de su condición social —ponerla en perspectiva— y escapar del “peligro” de las imágenes. Su apuesta es que, a través de un proceso colectivo, se conviertan en “autores” de las imágenes tomadas y, por tanto, en dueños de su propia representación; que también sean capaces de *intervenir localmente*, es decir, en sus territorios y en sus comunidades de origen.

Quisiera detenerme aquí en las tesis subyacentes a “*La caméra outil pédagogique*”. El gesto de Deligny —el de poner una cámara en manos de jóvenes delincuentes— es sin duda original y radical, pero mi hipótesis es que se inscribe en una tradición materialista y en una corriente soviético-marxista subterránea que se han transmitido de manera discontinua e indirecta. Según esta tradición, la transformación social sólo puede tener lugar si hay una transformación de las formas de producción, de sus actores y de sus autores, así como una toma de las herramientas.

La Grande Cordée y las películas por hacer

La Grande Cordée —denominada a veces organismo u organización, a veces movimiento, red o comunidad— es más bien un “entorno de apoyo”^v para chicos de entre 14 y 18 años “socialmente asfixiados”^{vi} y, en su mayoría, atrasados en su aprendizaje. La hipótesis inicial, formulada por Deligny pero inspirada en su diálogo con Wallon y el psiquiatra Louis Le Guillant^{vii}, era que nuevos encuentros, oportunidades y circunstancias —un “nuevo engranaje”— podrían ayudar a los adolescentes a salir de los callejones sin salida en los que estaban atrapados y cuyos efectos de confinamiento se veían redoblados por los diagnósticos emitidos por las autoridades jurídicas y sociopsicológicas. En colaboración con el *Centre laïque des auberges de jeunesse* y varios voluntarios, que no eran “ni ‘temperamentales’ ni ‘educadores profesionales’”^{viii}, se acogía a los adolescentes en “estancias de prueba” de varios meses, “lejos” de donde vivían, con el objetivo de permitirles distanciarse de su vida y de su entorno. En un borrador de informe a Le Guillant, Deligny escribió:

Para nosotros, ayudar a un niño ‘temperamental’ no significa hacernos cargo del propio niño, sino de la relación del niño con su entorno habitual. El “entorno de apoyo” que queremos promover será, por tanto, complementario del entorno habitual del niño y debe tratar de situarse de tal manera que ayude, apoye y estimule su entorno habitual. Se trata de insertar un nuevo engranaje en el mecanismo de relojería de los entornos del niño que determinan el comportamiento, lo que modificará el funcionamiento de los engranajes habituales. [...] Para nosotros, no se trata de “asistir”, en un sentido u otro de la palabra, sino de intervenir^{ix}.

El rechazo de la asistencia es un elemento clave, y el trabajo con los adolescentes no debe consistir en desarraigarlos de su entorno de origen, como si éste fuera la fuente de su inadaptación social –un prejuicio que *esencializa* los entornos sociales y contra el que Deligny se ensaña–, sino en trabajar con ellos y con sus familias, para que éstas recuperen “el optimismo necesario para aceptar su tarea de educadores”. Por un lado, se trataba de apoyar a las familias y crear las condiciones para que los adolescentes pusieran en orden sus propias ideas –ya que “viven en un pequeño vértigo de intenciones dispares y contradictorias, sacudidos por reacciones antifamiliares y antisociales”–; y, por otro, de darles los medios para expresarse –porque “en cuanto un niño muestra algún retraso o torpeza al hablar, quienes lo rodean ‘hablan’ por él”–.

Entre las actividades llevadas a cabo en La Grande Cordée, el cine adquirió rápidamente un papel central. El objetivo era ponerlo al servicio tanto del lenguaje deficiente de los adolescentes como del propio método de observación: “Para romper el círculo vicioso, primero había que romper con el proceso de observación”^x. A los ojos de Deligny, el cine era un medio incomparable para liberar a los adolescentes de la posición de objetos de conocimiento (clínico, jurídico, social) y convertirlos en sujetos capaces de contar sus propias historias. Por eso, cuando en 1948 solicitó por primera vez una subvención, incluyó una cámara en la lista de equipos necesarios. Consiguió una Paillard de 16 mm en 1950, pero enseguida se quedó sin dinero para comprar película. Según los archivos, las primeras imágenes se rodaron en 1952 en Villennes-sur-Seine, otras en el Vercors en julio de 1955, cuando se estaba escribiendo el texto, luego en Salzuit en abril de 1956, y unas pocas bobinas se proyectaron públicamente en 1954^{xi}. La realización del proyecto continuó siendo modesta, casi virtual, pero Deligny nunca dejó de subrayar su importancia para La Grande Cordée.

El texto “*La caméra outil pédagogique*”, escrito en julio y publicado en la revista de Ceméa, *Vers l'éducation nouvelle* en octubre de 1955, menciona tres proyectos cinematográficos. Otros dos proyectos se mencionan en documentos de archivo posteriores. Conviene precisar que ninguno de ellos se realizó^{xii}, pero que todos forman una especie de arqueología del *Moindre Geste*.

Primer proyecto: quince muchachos alojados en el Vercors, bajo la responsabilidad de uno de ellos, un “temperamental”, filmaron las huellas del maquis –guerrilla francesa de resistencia contra la ocupación alemana– de la última guerra con dos campesinos sobrevivientes de la Resistencia a los que pidieron que contaran su experiencia al mismo tiempo que escenificaban la historia. El tema de la Resistencia afecta al estilo militante de “*La caméra outil pédagogique*” –habla de una red que lucha contra las fuerzas enemigas, de la estrategia de los maquis– y volverá en proyectos posteriores, más concretamente en los que tratan de los *camisards*.

Segundo proyecto: los adolescentes de La Grande Cordée filman “lo que ven sus ojos”; la idea era que “lo que ellos percibían en el laberinto de calles que rodean su casa” se modificara gracias al tiempo pasado en otro lugar, por la experiencia de “otra ‘forma de vida’”. La película mostraría “cómo un conjunto de nuevas intenciones modifica la percepción de la realidad”. El proyecto supone un grado muy alto de interdependencia entre los fenómenos de percepción, las cuestiones de intención y las posibilidades de cambio.

El tercer proyecto consistía en formar la “memoria de la organización” a partir de secuencias filmadas por los adolescentes durante su estancia y a su regreso a casa, y crear así “una conciencia propia de la comunidad”. Por otra parte, Deligny propuso títulos como *Messages* o *Enfants sans avenir* [Mensajes o Niños sin futuro], y precisó que cada secuencia

sería “el trabajo de una estancia de prueba”^{xiii}. También escribió a Irène Lézine^{xiv}, miembro del PCF como él y secretaria de La Grande Cordée: “La ‘producción’ de este colectivo será una película documental que muestre cómo los niños sin futuro pueden construirse uno”, y unas líneas más adelante: “Hacer una película y trabajar en ella juntos [es] el objetivo y el único objetivo colectivo real”^{xv}. En el espacio de unos pocos años, a pesar de la falta de recursos y del constante aplazamiento de su producción, el proyecto de “hacer la película” adquirió una dimensión decisiva.

“Faire le film” (“Hacer la película”) es el título de una carta enviada a los amigos de La Grande Cordée en enero de 1956, tres meses después de la publicación de “*La caméra outil pédagogique*”. El reto seguía siendo encontrar película (“diez bobinas de 30 metros”), pero también iluminación, una célula y un soporte, y así convencer a la gente. Se formuló un **cuarto proyecto**: la película mostraría cómo “mientras Claude L. está en Estublat y los chicos de la cooperativa de construcción cargan todo su material en el camión que los llevará a su nuevo emplazamiento en Brioude, *la organización* tiene lugar [...] para intentar mostrar, durante las sucesivas reuniones entre los chicos, qué dificultades tiene que superar nuestra organización. Estas escenas de reuniones deben rodarse en los locales donde estas tienen lugar”^{xvi}. Esta vez Deligny insistió en las reuniones y discusiones entre adolescentes. Su objetivo era, en primer lugar, mostrar cómo funcionaba La Grande Cordée y denunciar la precariedad material en la que trabajaban^{xvii}; en segundo lugar, enlazar las escenas inconexas ya rodadas. Este último elemento era importante, ya que la comunidad, dispersa entre diferentes estancias de prueba, podía constituirse realmente como tal a partir de la película.

Ya en 1958-1959, tomó forma un **quinto proyecto**: “La vida real”, un “documental muy cotidiano”, una “crónica” o un “culebrón”, cuyos protagonistas serían muchachos “escapados de un manicomio”^{xviii}. La historia de su vida en La Grande Cordée, ocupados en la restauración de un viejo edificio o en la cría de cabras, y su sueño de “vivir como todo el mundo” se entrelazan con una historia de ficción en la que se les une otro chico que realmente ha escapado de un manicomio. Deligny se refiere a Jean Rouch para “situar sus intenciones” (sin, al parecer, haber visto sus películas), pero siempre planea que uno de los chicos se encargue de la cámara:

Entre los cuatro, hay uno que sé que es muy capaz de situarse donde hace falta para atrapar las imágenes en bruto en la cámara^{xix}.

Cine permanente, cine por hacer, cine sin película

La evolución constante del proyecto cinematográfico no debe leerse únicamente a través del filtro de los altibajos de La Grande Cordée, sino como una dimensión estructural de la propuesta de Deligny. Es cierto que hay películas por hacer, y que la precariedad del material las hace imposibles, pero en cualquier caso deben verse como parte de un proceso interminable, una especie de “documental permanente”. La idea de permanencia no figura en “*La caméra outil pédagogique*”, pero aparece varias veces en documentos de la misma época^{xx}. Se remonta al menos a 1954:

El rodaje permanente de una cinta documental: la participación colectiva en este trabajo confiere a la cámara y al magnetófono un poder indiscutible como herramienta educativa^{xvi}.

Es posible percibir aquí un eco de la expresión “educación permanente”, tan utilizada en los movimientos de educación popular que se ha convertido prácticamente en sinónimo. Además, esta permanencia se refiere a un proceso pedagógico emprendido con adolescentes

en proceso de reinserción social^{xxii} y se consigue mediante una herramienta, en este caso, la cámara fotográfica. A diferencia de los movimientos de educación popular que ponían el acento en la lectura de las imágenes y en el trabajo del espectador^{xxiii}, Deligny dirigió inmediatamente su atención al proceso de producción material del objeto fílmico: su realización. Y no se trataba sólo de una producción realizada por no profesionales —una práctica bastante rara en aquella época—^{xxiv}, sino sobre todo de una producción 1 por adolescentes “temperamentales”, “defectuosos” y “marginales”.

La dialéctica de las dos afirmaciones, “*film à faire*”^{xxv} y “cine permanente” sitúa la propuesta de Deligny en un terreno experimental y especulativo que no le quita en absoluto su significado político: un cine a realizar permanentemente, que se desarrolla y evoluciona día a día, en su propia precariedad, “cine imperfecto”^{xxvi}, por utilizar una expresión tomada de otro contexto que me parece que transmite lo que está en juego aquí. La idea de la permanencia de la película a realizar acentúa la propia materialidad de la herramienta: la cámara por sí sola, incluso sin película, estructura la acción educativa, configurando el entorno en el que se desarrolla. Deligny es claro: incluso sería necesario “utilizar una cámara secundaria [...] no para grabar la acción educativa, sino para participar en esta acción”^{xxvii}. O también: “Hacer la película [...] no es una actividad pedagógica accesorio, sino la actividad central”^{xxviii}. La cámara no es externa a la situación como simple instrumento de registro, sino que la produce, con o sin película:

No teníamos película [...] pero ¿a quién le importa? Imaginemos una docena de personas, y luego las mismas personas, más una ametralladora. El hecho de que tengan o no munición no cambia mucho; el llevarla consigo hace una gran diferencia.^{xxix}

Cine permanente, una película por hacer y, por último, “hacer una película sin película”^{xxx}, frase que Deligny utiliza en relación con La Grande Cordée. La herramienta de la cámara crea una nueva forma de mediación entre las personas, estableciendo una escena y un medio —él hablará más tarde, en *Acheminement vers l'image*, de una “zona de rodaje” y de un “dispositivo de rodaje”—. En una variante hasta ahora inédita de “Camérer”, escrita en 1978, Deligny vuelve sobre la situación: “No había película”, pero la cámara constituía sin embargo “un lugar desde el que podíamos vernos. [...] Esta película que faltaba se encontraba allí donde se podría pensar que se encuentra la conciencia de cada uno de nosotros. Aquí había un ‘point-de-nous-voir’, un punto desde donde vernos, un reflejo cuya presencia modificaba el entorno, interviniendo incluso en la reciprocidad de las actitudes”^{xxxi}.

Instalar el entorno, producir un dispositivo

La tesis implícita en los textos de este periodo es que el motor de la acción educativa no es el educador —o su trabajo sobre la persona a (re)educar—, sino el entorno. En otras palabras, se trata de un proceso a la vez oblicuo (ni frontal, ni vertical, ni tampoco completamente horizontal) y *mediado*, que reestructura por completo la relación educador-educando. Esta tesis está en la base de los trabajos de Wallon y Makarenko^{xxxii}, que Deligny leyó en la traducción de Lézine. La tarea del educador consiste en crear este “entorno solidario”, capaz de estructurar el proceso de (re)educación de los adolescentes, y que en primer lugar “les informa, los ‘inspira’ [...], les proporciona razones de ser”^{xxxiii}.

El proceso está *mediado* por la realización colectiva de un “proyecto”^{xxxiv}, en este caso la película que se va a rodar. La noción de proyecto alteró la forma en que habitualmente se llevaba a cabo la reeducación y difuminó las líneas divisorias entre observadores y observados,

adaptados e inadaptados. Así, en la situación educativa generada por la película, los adultos están más preocupados por las circunstancias del rodaje que por los propios adolescentes. Y las tensiones que surgen durante el rodaje deben ser negociadas y resueltas por los participantes. La película debe a la vez anclar a los adolescentes en una actividad y abrirles un horizonte, porque “les da una razón de ser [...] Se les ha llamado temperamentales, defectuosos, “enfermos”, basura. Pueden convertirse en ejemplos. Con la cámara, el mundo los mira”^{xxxv}.

El libro *Poème pédagogique* de Makarenko inspiró sin duda los experimentos de Deligny. Makarenko da varios ejemplos de proyectos que median en la relación con los delincuentes y entre ellos, como el trabajo en el campo o en las obras, pero también el teatro. Según el pedagogo, el teatro amplía los horizontes de los adolescentes al permitirles probar diferentes papeles, de forma muy libre, ocupar también funciones técnicas, de mando y de subordinación, y despertando su sensibilidad a la palabra y al espacio común del escenario^{xxxvi}.

El texto de Deligny describe cómo el cine debe convertirse en asunto de adolescentes. La cámara está a disposición del “encargado de los horarios de la semana [...] cada uno de los chicos en viaje de orientación elabora su horario para el día siguiente [...] el encargado de los horarios individuales de la semana comprueba que cada uno hace lo que tiene previsto en ese momento [...], si en el transcurso de sus rondas, [...] [ve] una “escena” que le parece interesante, la filma”^{xxxvii}, y así sucesivamente. Los adolescentes se turnaban para llevar a cabo estas tareas, en una rutina diaria muy regulada, y la formación técnica (manejo de la cámara, carga y descarga de la película, montaje) tenía lugar sobre la marcha: “La filma si sabe manejar la cámara. Si no, llama a un ‘operador’, es decir, a otro chico que ya tiene suficiente experiencia, para no desperdiciar la película”^{xxxviii}.

En los textos se habla a veces de “operador”, a veces de “técnico”. En un momento dado, parece haber pensado que técnicos experimentados, amigos de La Grande Cordée, ayudarían a los adolescentes a “expresarse ‘en cine’” e intentarían comprender, con “gran simpatía”^{xxxix}, lo que intentaban hacer durante los periodos de prueba. Estos técnicos no habrían dirigido la mirada ni el plano y habrían intervenido lo menos posible. Los adolescentes más experimentados asumieron progresivamente este papel.

Al igual que Makarenko, Deligny creía en la importancia de las nuevas costumbres y hábitos. Es el aprendizaje de una forma de sensibilidad colectiva generada por un proyecto específico lo que transformará a los jóvenes “temperamentales”. Pero a diferencia de Makarenko –y en gran medida porque el contexto francés es el de un país capitalista de posguerra– no se trata de una “forma comunitaria” sino de una red dispersa, basada en el principio de un entorno de apoyo temporal vinculado en la medida de lo posible al entorno de origen de los adolescentes.

Deligny asocia regularmente la noción de “medio” a la de “dispositivo”. La palabra “dispositivo” aparece en un artículo sobre La Grande Cordée en 1950^{xl} y se repite en “La caméra outil pédagogique” y en otros varios documentos de la época. En el proyecto de informe enviado a Le Guillant en 1954, Deligny da a la palabra un sentido claro, similar al propuesto por Foucault años más tarde: éste subraya el “carácter esencialmente estratégico” del dispositivo, en respuesta a una “urgencia”, semejante a “una intervención racional y concertada en [las] relaciones de fuerza, ya sea para desarrollarlas en una dirección determinada, ya sea para bloquearlas, ya sea para estabilizarlas, ya sea para utilizarlas”^{xli}. Deligny imagina un “mecanismo de existencia” capaz de transformar radicalmente a los adolescentes restableciendo “el orden de sus intenciones, para devolverles un equilibrio perturbado por la ausencia de todo proyecto concreto”^{xlii}. ¿De qué se trata? Ya en notas de

1952, decía que quería inculcar a los adolescentes una auténtica libertad, distinta de la que tenían en mente cuando llegaron: “Libertad [...] significa hacer lo que yo quiero”. Al citar a Lenin, sigue una tradición materialista que asocia la libertad con la comprensión de la “necesidad” y la “capacidad de decidir por uno mismo”, con el conocimiento “tanto de las leyes del mundo exterior como de las que rigen la existencia física e intelectual del hombre”^{xliii}. Utiliza esta afirmación para plantear su propuesta pedagógica: “Es *esta capacidad de decidir con conocimiento de causa*: es esta capacidad la que debemos vigilar, fomentar y educar”^{xliv}. El educador debe aprender a *intervenir* de manera que esta libertad pueda manifestarse. Las formas de intervención pueden ser “directas” (dirigidas directamente al adolescente) o “indirectas”, por ejemplo, “modificando los mecanismos de existencia”.

El objetivo del sistema de apoyo a la vida es transformar a los adolescentes: en primer lugar, permitirles distinguir, en su confusión, lo que es una verdadera intención, un proyecto posible; en segundo lugar, hacerles comprender que sus dificultades sólo pueden resolverse colectivamente, dado el problema político estructural de un mundo, que sólo prevé “su explotación como mano de obra inestable”. Sólo logrando esta comprensión podrán tomar decisiones (y posiciones) sostenibles para sus vidas. Pero la base materialista de nuestro pensamiento significa que esta comprensión no debe ser estrictamente intelectual, sino que debe practicarse para convertirse en realidad. Y esa concreción es posible gracias al proyecto, que nos permite “intervenir en un determinado orden de relaciones entre el individuo y el medio ambiente”^{xlv}.

Estas reflexiones concluyen con las siguientes preguntas: ¿cómo podemos “hacer que el objetivo común sea una realidad en la mente de todos? [...] ¿Cómo podemos inspirar a todos para que sus vidas sean un ejemplo que recuerde la comunidad? Y la respuesta: “Este trabajo común, este vínculo, es posible gracias al cine”^{xlvi}.

Intención, percepción

En los textos de Deligny de este periodo se advierte de un doble desafío: captar la intención y transformar la percepción (condición necesaria para transformar la realidad), y ello en una tensión dialéctica, porque “toda percepción es ya intencional”^{xlvii}, dice. La intención de hacer algo, de embarcarse en un proyecto, si se afianza, si gana en consistencia, se convierte entonces en una “oportunidad”. Abre una brecha. Las nuevas intenciones, surgidas gracias al nuevo *habitus* generado por la vida en grupo, pueden tomar forma de “proyectos” durante la estancia de orientación y ser grabadas por la cámara, y así confirmarse, estabilizarse, tomar forma, pero también fijarse.

El objetivo es ayudar a los adolescentes que no saben leer ni escribir a desarrollar su propio lenguaje, tan fragmentado y deficiente que les impide articular sus intenciones. El reto no es ayudarles, sino crear las condiciones para que se vuelvan activos, capaces de tomar las riendas de sus propias vidas y actuar sobre su propia historia. Las imágenes vienen al rescate de su lenguaje inestable^{xlviii}.

La influencia de Wallon en estas cuestiones es sin duda crucial. Se puede identificar dos direcciones. La primera se refiere a la concepción materialista, que desplaza el centro de atención de la psicología del sujeto a la noción de “situación”^{xlix} y al análisis de la relación entre el ser vivo y su entorno. Wallon utiliza esta noción para pensar dialécticamente el campo inmanente y lábil de las percepciones externas en el que un sujeto actúa según sus disposiciones afectivas. Las situaciones plantean problemas particulares ante los que el sujeto debe reaccionar. Pero que, más allá, o por debajo, de una inteligencia autónoma, discursiva,

reflexiva, pueda tomar decisiones soberanas, Wallon define lo que denomina a veces inteligencia “práctica” y “espacial”, a veces “inteligencia situacional”, que funciona de forma dinámica y flexible, con una capacidad de adaptación incesante. En respuesta a situaciones dadas y a la historia de sus relaciones conflictivas con la realidad, el individuo desarrolla progresivamente su carácter, que es por tanto “para cada individuo su manera habitual o constante de reaccionar”.

La segunda orientación, a la vez más compleja y más vaga, se refiere a las reflexiones desarrolladas por Wallon sobre el cine en el Institut de filmologie entre 1947 y 1957¹, fechas que dejan pocas dudas sobre el *mínimo* conocimiento que Deligny tenía de él. Wallon reitera el tópico de la época sobre “la *universalidad* del cine”^{li} y concibe el cine como una “industria humana” cuya acción “profunda” es susceptible de “modificar la naturaleza humana”^{lii}. Se dice que el cine provoca cambios psíquicos e incluso es capaz de reestructurar la percepción humana, incluso nuestros hábitos motrices, ya que “percibe por nosotros”^{liiii}. Al organizar las relaciones de profundidad, ritmo y secuencia en la superficie de la pantalla según su propia lógica, el montaje filmico impone un nuevo modo de percepción. Las consecuencias no son negativas, ya que el cine permite enriquecer “la mente con nuevas categorías”^{liv} y reavivar una movilidad perdida^{lv}. También se convierte en una herramienta indispensable para explorar los “fundamentos psíquicos y técnicos”^{lvi} humanos, analizar las facultades de percepción, aprehensión, espacialización y temporalización. El cine también aborda la cuestión del medio ambiente: “El medio técnico desarrollado por nuestras civilizaciones modernas sustituye más o menos al medio natural y modifica cada día el entorno vital del hombre”^{lvii}.

Ciné-pharmakon

Me atrevería a sugerir que Deligny opera una especie de síntesis de estas dos orientaciones, llevándolas a la práctica, *al espacio*. El sistema de existencia pone a los adolescentes en situación, mientras que el cine sirve para removilizar su percepción congelada y provocar una transformación psíquica. En su proyecto de informe a Le Guillant, Deligny subraya que “la cámara manejada por los propios adolescentes les ayuda a ver”^{lviii} y, en “*La caméra outil pédagogique*”, que “nuevas intenciones modifican lo que un ser percibe del mundo que lo rodea”^{lix}.

Deligny partía de la misma doble constatación que sus contemporáneos: por una parte, “la omnipresencia de las técnicas modernas de difusión” y, por otra, el “peligro” derivado del poder mágico de las imágenes y del hecho de que “el cine da una primera impresión de realidad directamente reproducida”^{lx}. Existe un peligro de identificación: el espectador se deja absorber por las imágenes, cree en ellas y no ve que la secuencia que tiene ante sus ojos ha sido trabajada y montada; no es consciente de que se trata de una técnica, de un medio para transmitir la realidad y no de la realidad misma –Bazin resume el fenómeno como el “mito del cine total”–^{lxi}. Aunque Deligny también observó el problema, fue más allá, e incluso lo resolvió, en 1954, poniéndolo en *práctica*^{lxii}:

Si observamos que la mentalidad de los niños y adolescentes (y de quienes los rodean) está en parte envenenada por el contenido corriente de las tiras de cine comercial, no podemos encontrar mejor contraveneno que el propio cine, no el cine que vemos como espectadores imbuidos, sino el cine como medio colectivo de expresión^{lxiii}.

Mientras que la mayoría de sus contemporáneos, reaccionando a la utilización del cine por los nazis y los fascistas, identificaron una cuestión socio-pedagógica urgente y centraron sus

debates únicamente en los efectos de las imágenes sobre el espectador^{lxiv}, Deligny dio un paso al lado e imaginó un cine-pharmakon. Su apuesta se hacía eco de las tesis marxistas: el individuo debía dominar la técnica para comprender cómo se fabrica el objeto fílmico y superar así la relación de alienación. El cine es un lenguaje, con sus propias reglas y costumbres, y “[los niños] sólo pueden saberlo realmente si ellos mismos prueban este ‘lenguaje’ para percibirlo sin dejarse hechizar por él”^{lxv}.

Nadie mejor que Walter Benjamin para mostrar cómo el problema pedagógico central de la época revolucionaria –y que se ha reavivado en la posguerra– se refería a la transformación de la sensibilidad y la percepción de las masas en una dirección socialista. En *El autor como productor* (1934)^{lxvi}, consideraba que la revolución no podía ser sólo de la mente y que, en este sentido, el papel educativo de los cineclubes sería ineficaz, incluso reaccionario. Frente a los modelos capitalista y fascista, oponía una colectivización de la técnica, transformando materialmente las condiciones de producción para que cada individuo pudiera convertirse en “autor-productor” y en “operador”, y *realizar* así su propia transformación. Su pensamiento se inspiraba en lo que Bertolt Brecht llamaba *Umfunktionierung*, es decir, la transformación de las funciones de actor-espectador, y también en Serge Tretiakov, que trabajó para periódicos y emisoras de radio en los que los campesinos escribían y se grababan a sí mismos^{lxvii}.

Los discursos de Deligny y Benjamin formaban parte de una época en la que la revolución como objetivo, la transformación de la sociedad, la educación, la toma del poder por las masas y la guerra por la hegemonía eran inseparables de una profusa inversión en pompa y técnicas, y de la utopía *de armar* al pueblo con las herramientas de la representación.

Alexandre Medvedkine es ejemplar en este sentido. Con su “ciné-train”, presentó una serie de propuestas de *intervención local* y de inmersión en el territorio. El ciné-train era ante todo un medio de observación crítica de las desfavorables condiciones de vida y de trabajo de la población sobre el terreno^{lxviii}. Esta intervención estaba inextricablemente ligada a un enfoque de “*hacer con*”, en el que los actores-espectadores locales co-firmaban algunas de las películas y Medvedkine los ponía en “pie de igualdad” con el director principal^{lxix}. Además, el equipo de ciné-train –en su mayoría aficionados o principiantes que probaron suerte en diversas tareas (rodaje, montaje, intertítulos, etc.)–^{lxx} no tenía ningún conocimiento previo de las situaciones y dificultades específicas de la población local, ni de las técnicas de trabajo que debían adoptarse. Participando en la vida local y observando encontraban, cada vez, las formas más adecuadas de hacer las cosas, para luego, por ejemplo, decidir “ilustrar las extraordinarias aventuras de un minero bastante ingenuo”^{lxxi}.

El vocabulario militante, a veces bélico, de “La cámara outil pédagogique”, el cuarto proyecto cinematográfico, que trataba de la organización de La Grande Cordée, y la idea de que los adolescentes se convirtieran en modelos de conducta se hacían eco de la propuesta de Medvedkine. Además, lo que Deligny denomina, basándose en Makarenko, la “fuerza de las costumbres” y la transformación del *habitus* de los adolescentes que se propone dependen, como en el caso de Medvedkine, de una mediación e incluso de un *compromiso con la imagen*. Uno de los usos de la imagen consiste en observar y comprobar los progresos y las recaídas de los adolescentes: debían vivir, por así decirlo, “en armonía con las primeras imágenes”^{lxxii}.

La invención de Medvedkine no podía dissociarse de un objetivo productivista y de un proyecto de control de los comportamientos, pero no se reducía a ello. Estos elementos se derivan de la ambigüedad del dispositivo, debida a la propia presencia del aparato de grabación^{lxxiii}. Estas ambigüedades también rondan la propuesta de Deligny y, si las evita, es

en última instancia gracias a la radicalidad de su gesto: el de hacer hincapié en la autonomía de los adolescentes y concebir la película como obra *de ellos*.

“Contar en unas pocas imágenes secuenciales lo que ven de la vida que viven”.

La inventiva del planteamiento de Deligny consiste en confiar una cámara a adolescentes temperamentales, invitándolos a escribir guiones, dirigir y montar; en resumen, a convertirse en los verdaderos *autores* de la película y de su historia. Sólo ellos deben producir las imágenes a través de las cuales se (re)presentan a sí mismos. Formula su propuesta de manera sorprendente:

Cada uno de ellos es, en la medida de lo posible, guionista, director y autor del plano. La película es ante todo obra de aquellos cuyas vidas se filman^{lxxiv}.

Cuando François Truffaut se planteó colaborar en el proyecto, Deligny fue muy claro al respecto: respondió explícitamente que no se trataba de una *mirada*, que la cámara no estaba allí para contar una historia *sobre* los adolescentes y que éstos no debían ser ni figurantes ni actores. Al contrario, se trata de ayudarlos a tomar posición, a situarse:

No debe haber malentendidos entre nosotros, y creo que debo dejarles claro que la película que estoy proyectando no será una obra inspirada o entresacada de los cuatro o diez chicos que viven aquí [...] La presencia de la cámara entre chicos como los que estoy reclutando me parece necesaria para concretar una forma de pensar, de situarse^{lxxv}.

La obra es la vida de los adolescentes recreada, reinventada por ellos. Es el resultado de una cámara colocada *allí*, a su disposición, que permite “contar en algunas series de imágenes lo que ven de la vida que viven”^{lxxvi}. El uso de la cámara es inseparable del proceso de toma de conciencia colectiva e individual –¿quién ve y cómo?– y de una forma de *intervención* local; por tanto, es inseparable de una narrativa que descalifica su condición de supuestos “inadaptados”. Lo esencial no es sólo la participación de los adolescentes, sino el hecho de que ellos mismos producen las imágenes: que ya no son objetos, sino sujetos de conocimiento.

Deligny cuestiona el marco habitual de representación (del yo y del otro). Afirma la necesidad (política) de desplazar el discurso *hacia* una determinada modalidad de *hacer*. Al hacerlo, trastorna la “función de autor”^{lxxvii}, en un sentido mucho más cercano a Benjamin que a Foucault. El autor se convierte en “productor” y “operador”, transformando a sus pares en co-creadores, dándoles las herramientas para contar sus propias historias.

Deligny se aparta de la forma orgánica y comunitaria del makarenkismo. Aunque la cámara es utilizada por varias personas, también se concibe como un medio de exploración individual: articular un lenguaje y captar su intención, percibir el mundo y contarlo a su manera, en definitiva, convertirse en el sujeto de su propia historia. Dentro de la situación colectiva, depende de cada individuo aprovechar la oportunidad de hacer una película juntos. Vincula a un grupo disperso en los distintos periodos de prueba, lo que “se presta mal al establecimiento de costumbres y tradiciones que, a través de las actitudes, transmiten la experiencia colectiva de individuo a individuo”^{lxxviii}. La película produciría una unidad a partir de las historias dispersas; al igual que Vertov, se convertiría en una especie de “montaje de la vida misma”^{lxxix}.

Traducción: Virginia Horne

ⁱ “La caméra outil pédagogique”, *Vers l’éducation nouvelle*, nº 97, octubre-noviembre de 1955; reimpresso en *Œuvres*, L’Arachnéen, 2007, reeditado 2017, pp. 414-418. Véase también la introducción de Sandra Álvarez de Toledo a La Grande Cordée, *ibidem*, pp. 383-404.

ⁱⁱ *Le Croire et le Craindre*, reimpresso en *Œuvres*, *op. cit.* p. 1104.

ⁱⁱⁱ A principios de 1948, Deligny publicó “Le mystère de l’éducation populaire” en la revista *DOC*, creada por Chris Marker y Joseph Rovay, y unos meses más tarde Marker publicó una reseña de *Les Vagabonds efficaces* en la revista *Esprit*. También sabemos que La Grande Cordée ocupó inicialmente varios locales de Travail et Culture en París, entre ellos el Théâtre Dullin, en desuso, que sería el escenario del tardío guión *Rue de l’Oural* (1981, inédito).

^{iv} “Acheminement vers l’image”, *supra*, p. xxx.

^v “La caméra outil pédagogique”, *Œuvres*, *op. cit.* p. 417.

^{vi} “La Grande Cordée”, *Enfance*, nº 1, enero-febrero de 1949, p. 76.

^{vii} “Nuestra red de “estancias de prueba”, que funciona desde abril de 1948 como sistema de observación y reinserción social de adolescentes particularmente difíciles, es la aplicación experimental de la proposición formulada por el profesor Henri Wallon, a saber: “En cada caso, ¿no deberíamos plantearnos la pregunta: hasta qué punto no es la ocasión, toda una serie de ocasiones similares, como las que ofrecen ciertos ambientes o ciertos modos de vida, lo que ha hecho que los malos instintos se impongan a los buenos?” (“Objeto de nuestra investigación”, en los archivos de La Grande Cordée que pertenecieron a Huguette Dumoulin y fueron confiados a Daniel Terral, en adelante denominados “Archivos Huguette Dumoulin”, de los que sólo tenemos conocimiento a través de las fotografías realizadas por Richard Copans y Michael Pouteyo).

^{viii} Proyecto de informe sobre La Grande Cordée enviado a Louis Le Guillant el 19 de mayo de 1954, p. 7 (Archivos Huguette Dumoulin).

^{ix} *Ibid*, p. 3. Énfasis añadido. Tres citas posteriores: *ibid*, p. 5-6.

^x Texto sin título cuyas primeras palabras son “Creado en abril de 1948...”, p. 1 (Archivos Huguette Dumoulin). Deligny cita *La Crise de la psychologie contemporaine* (1947) de Georges Politzer.

^{xi} Número 55/56 de *Rééducation. Revue française de l’enfance délinquante, déficiente et en danger moral*, mayo-junio de 1954, menciona un “pequeño festival de cortometrajes checoslovacos” el 9 de junio en París, y la presentación de “las primeras bobinas de la película *Mensajes* iniciada por un equipo de La Grande Cordée, después F. Deligny y sus colegas abrieron un debate sobre ‘La cámara, instrumento pedagógico’”. (Tomo nota del título aún inacabado del próximo texto, y del uso de la palabra “instrumento” en lugar de “herramienta”). Suzanne y Maurice Capul también mencionan esta velada, pero parecen haberse equivocado de dirección (*Empan*, nº 70, 2008/2, p. 135).

^{xii} Huguette Dumoulin contó más tarde que sólo se habían rodado algunas bobinas de 30 metros y que “nunca pudieron editarse ni utilizarse” (“Bio. Première version”, 2001-2007, p. 10, Archivos Huguette Dumoulin). Estas bobinas nunca se han encontrado.

^{xiii} “Carta a Alexis Danan para los lectores de su revista ‘Les Cahiers de l’enfance’ – ‘Ce qu’est La Grande Cordée’”, julio de 1955 (Archivos Huguette Dumoulin).

^{xiv} También fue psicóloga y traductora del ruso (en particular de Anton Makarenko y Lev Vygotsky).

^{xv} Carta inédita a Irène Lézine, 12 de marzo de 1955.

^{xvi} “Realización de la película. A los amigos de La Grande Cordée”, 24 de enero de 1956 (Archivos Huguette Dumoulin). Énfasis de Deligny.

^{xvii} Encontramos aquí elementos muy importantes en algunas películas militantes anteriores (las del “ciné-train” de Alexandre Medvedkine) y en las de los grupos Medvedkine, por ejemplo, realizadas en el contexto francés de la década siguiente. Deligny también escribió a Truffaut (en una carta

fechada en 1958) que Marker habría estado “muy tentado” de realizar un documental basado en La Grande Cordée, pero que no tenía tiempo (véase Bernard Bastide (ed.), “Correspondance François Truffaut-Fernand Deligny”, *1895. Mille huit cent quatre-vingt-quinze*, nº 42, 2004).

^{xviii} Varias cartas a Truffaut permiten reconstruir el proyecto, en particular las de 14 de agosto y 8 de octubre de 1959 (*ibid.*).

^{xix} Carta a François Truffaut, 8 de octubre de 1959, *ibid.*

^{xx} “Esta ‘producción’ – un documental permanente del que podrían editarse extractos en una película presentable” (carta a Irène Lézine, 12 de marzo de 1955); “esta película, este *documental permanente*” (carta a Alexis Danan, julio de 1955); una “película en constante rodaje” (“Les auteurs du film...”, 1955, Archivos Huguette Dumoulin).

^{xxi} Proyecto de informe sobre La Grande Cordée, *op. Cit.* p. 14.

^{xxii} “¿Cómo establecer un vínculo permanente y vivo entre estos miembros distantes de nuestra organización?”, *ibid.*

^{xxiii} Generalmente se hace hincapié sobre la educación en la imagen, especialmente en la posguerra y en respuesta a la propaganda cinematográfica, pero hay que recordar que “la adquisición de material cinematográfico” era uno de los objetivos de la Cinémathèque coopérative de l’enseignement laïc, creada en Burdeos en 1927, y que Célestin Freinet –que rodó él mismo dos películas con sus alumnos, tituladas *Les Élèves de Bar-sur-Loup au travail*– afirmaba en 1928: “Debemos hacer [las películas] nosotros mismos” (véase Henri Portier, “De l’utilisation du film comme outil pédagogique à l’appropriation du cinéma par les élèves comme outil de création”, en Didier Nourrisson y Paul Jeunet (eds.), *Cinéma-école : aller-retour*, Université de Saint-Étienne, 2001, p. 118).

^{xxiv} Ciné-Liberté fue una excepción: “Una verdadera cooperativa de técnicos, obreros y artistas que juntos, de común acuerdo, realizarán noticieros populares, documentales y películas de ficción” (“La coopérative Ciné-Liberté est créée” (1936), véase Valérie Vignaux, “Ciné-Liberté ou l’autre cinéma du Front populaire”, en Laurent Creton y Michel Marie (eds.), *Le Front populaire et le Cinéma français, Théorème*, nº 27, 2017, p. 55-62). Después de la guerra, varias iniciativas siguieron la estela de Ciné-Liberté y previeron “una sección de cineastas aficionados” (“La Fédération française des ciné-clubs”, *Bulletin de l’IDHEC*, nº 3, julio de 1946, p. 16). En 1948, André Bazin elaboró un inventario de iniciativas de “cultura popular y cine” y subrayó la necesidad de “cursos de formación cinematográfica” para educadores, pero no mencionó ninguna experiencia de este tipo (véase sus *Écrits complets*, editado por Hervé Joubert-Laurencin, Macula, 2018, p. 446).

^{xxv} La fórmula se encuentra bajo diversas formas: “Un chef-d’œuvre du cinéma à faire” (carta inédita a Irène Lézine, 1 de abril de 1955); “Le film était là, prêt à faire” (“La caméra outil pédagogique”, *Œuvres, op. cit.*, p. 416); “Faire le film” (carta a los amigos de La Grande Cordée, *op. cit.*).

^{xxvi} “Por cine imperfecto entendemos que [este] requiere, ante todo, mostrar el *proceso de los problemas*. Es decir, lo contrario de un cine dedicado fundamentalmente a celebrar resultados” (Julio García Espinosa, “Por un cine imperfecto” (1969), en *Hablemos de cine*, 1970). El manifiesto, redactado en el contexto del reconocimiento internacional del cine latinoamericano, aborda la cuestión de *quién* participa en el proceso de producción cinematográfica, *desde dónde*, de qué formas, y contempla la realización de películas desde la periferia, por los marginados.

^{xxvii} “La caméra outil pédagogique”, *Œuvres, op. cit.* p. 416.

^{xxviii} Proyecto de informe sobre La Grande Cordée, *op. cit.* p. 14.

^{xxix} *Le Croire et le Craindre*, en *Œuvres, op. Cit.* p. 1142.

^{xxx} “Le propre de l’IMAGES”, *supra*, p. xxx. En una situación similar de escasez material, Lev Kuleshov y sus colaboradores pusieron en escena “películas sin película” (*fil’my bez plenki*), una especie de espectáculo teatral presentado ante una cámara y regido por un principio de montaje (véase Ronald Levaco (ed.), *Writings of Film. Escritos de Lev Kuleshov*, Universidad de California, 1975).

-
- xxxii “Camérer” (1978), *supra*, p. xxx y p. xxx.
- xxxiii “No es el educador quien educa, es el entorno” (Anton S. Makarenko, *La educación en las comunidades infantiles*, trad. Irène Lézine, Ceméa/Éditions du Scarabée, 1956, p. 59).
- xxxiiii “La caméra outil pédagogique”, *Œuvres, op. cit.* p. 417.
- xxxv “Ahora podemos captar e intervenir fácilmente en un cierto orden de relaciones entre el individuo y el entorno: el proyecto” (“En tant qu’organisme...”, abril de 1952, p. 7, Archivos Huguette Dumoulin). Más tarde, en La Borde, Deligny escribió que “el “proyecto” es una palabra muy misteriosa [que] quizá podría competir con la famosa “transferencia” de Freud en el enfoque de la enfermedad mental” (carta inédita a François Truffaut, febrero de 1966).
- xxxvi “La caméra outil pédagogique”, *Œuvres, op. cit.* p. 417.
- xxxvii “Concedía gran importancia al teatro, que contribuía en gran medida a mejorar la lengua de los colonos y, en general, a ampliar sus horizontes” (Anton Makarenko, *Poème pédagogique*, trad. Jean Champenois, Éditions En Langues étrangères, part. II, cap. 4, p. 84-85).
- xxxviii “La caméra outil pédagogique”, *Œuvres, op. cit.* p. 416.
- xxxix *Ibid.*
- xl “Les auteurs du film...”, 1955 (Archivos Huguette Dumoulin). En una carta a Lézine (1 de abril de 1955), Deligny se muestra más preocupado: “Desconfío como de la peste de los técnicos que van a teñir la película [...] No tiene sentido hacer todo ese trabajo si la película no es realmente obra de los chicos de G.C.”. El destacado es de Deligny.
- xli “La Grande Cordée (2)”, *Vers l’éducation nouvelle*, n° 40, marzo de 1950; *Œuvres, op. cit.* p. 413.
- xlii Michel Foucault, “Le jeu de Michel Foucault” (1977), *Dits et Écrits*, vol. II. 3, Gallimard, 1994, p. 300. Giorgio Agamben vuelve a utilizar la palabra, pero le da la connotación únicamente negativa del control biopolítico (véase *Qu’est-ce qu’un dispositif?*, Rivages, 2007).
- xliiii Proyecto de informe sobre La Grande Cordée, *op. cit.* p. 12.
- xliiiii Lenin, *Materialismo y empiriocriticismo* (citando a Hegel y Engels), en Deligny, “En tant qu’organisme...”, *op. Cit.* p. 5.
- xlv Ésta y las siguientes citas, *ibid.* subrayadas por Deligny.
- xlvi *Ibid.*, p. 7.
- xlvii *Ibid.*, p. 12-13.
- xlviii Carta a Irène Lézine, 12 de julio de 1955 (inédita).
- xlix Esta cuestión de la *organización* en relación con el lenguaje resuena con la lectura que Deligny hace de Lenin. “Tal vez se trate de ‘casar’, de fundir, dos cadenas de asociaciones demasiado alejadas, la cadena de las sensaciones y de las imágenes y la cadena de las palabras. Tal vez, en ellos, se trata de un lenguaje ‘anarquista’ en el que cada una de las palabras se resiste a organizarse” (“Carta a una camarada”, 15 de marzo de 1957, Archivos Huguette Dumoulin).
- l Sobre la relación de Wallon con la filmología y sus archivos, véase “La filmologie, de nouveau”, *Cinemas*, vol. 19, nos. 19, n° 2-3, primavera de 2009; André Guillain, “Henri Wallon et la filmologie”, 1895, n.º 66, 2012; Thérèse Charmasson, Stéphanie Méchine y Françoise Parot, “Les archives d’Henri Wallon”, *Revue d’histoire des sciences humaines*, n.º 5, 2001/2, pp. 117-142.
- li Henri Wallon, “L’enfant et le film”, *RIF (Revue internationale de filmologie)*, n° 5, 1949, p. 21 (subrayado de Wallon). Gilbert Cohen-Séat habla del “hecho filmico”; Edgar Morin del “cine como fenómeno universal” (*Le Cinéma ou l’Homme imaginaire. Essai d’anthropologie*, Minuit, 1978, p. 197).

^{lii} Henri Wallon, “Qu’est-ce que la filmologie?”, *La Pensée*, nº 15, 1947, p. 29, probablemente haciéndose eco del texto de André Malraux: “Le cinéma est une industrie” (“Esquisse d’une psychologie du cinéma” (1939), en *1895*, nº 76, 2015). También Maurice Merleau-Ponty, en la conferencia que pronunció en el IDHEC en 1945, “Le cinéma et la nouvelle psychologie”, sostenía que el cine se refería a la percepción más que al pensamiento. Se dice que pronunció otra conferencia, “La significación en el cine”, en la Universidad de Lyon, en el marco del Institut de filmologie (François Albera, “Maurice Merleau-Ponty y el cine”, *1895*, nº 70, verano de 2013).

^{liii} Henri Wallon, “¿Qu’est-ce que la filmologie?”, *La Pensée*, *op. cit.*, p. 32.

^{liv} *ibidem*, p. 30.

^{lv} Según Wallon, las diversas estructuras fílmicas son capaces de fomentar ciertas aptitudes en los niños y actualizarlas en los adultos, permitiendo, por ejemplo, “un retorno a un sincretismo sin duda superado hace tiempo, pero que sigue siendo posible” (*ibid.*, p. 33). Para él, el mundo del niño está marcado por una dimensión plástica, un “metamorfismo” (“L’enfant et le film”, *RIF*, *op. cit.*, p. 23); tesis compartida por Étienne Souriau (“Filmologie et esthétique comparées”, *RIF*, abril-junio de 1952, vol. III, nº 10, p. 120), Béla Balázs (*Theory of Film: Character and Growth of a New Art*, Dennis Dobson, 1952, p. 92), así como Edgar Morin y Gilbert Cohen-Séat.

^{lvi} *Ibid*, p. 30.

^{lvii} Henri Wallon, “De quelques problèmes psycho-physiologiques que pose le cinéma”, *RIF*, nº 1, julio-agosto de 1947, p. 15.

^{lviii} Proyecto de informe sobre La Grande Cordée, *op. cit.* p. 13, en el que Deligny pide a Le Guillant que transmita el informe a Wallon y propone una sesión de trabajo posterior.

^{lix} “La cámara outil pédagogique”, *Œuvres*, *op. cit.* p. 417.

^{lx} *Ibid*, p. 415.

^{lxi} André Bazin, “Le mythe du cinéma total”, en *Écrits complets*, *op. cit.*, pp. 2557-2560.

^{lxii} “El cine, la radio y la prensa nos traen el mundo en imágenes, música y frases. Son un alimento constante para la imaginación de los niños. [El niño de hoy ‘conoce’ el mundo [...]. Cree conocerlo, cree en las imágenes” (*Les Vagabonds efficaces* (1947), en *Œuvres*, *op. cit.*, pp. 210-211). Obsérvese también que en otro texto, sin fecha pero probablemente al principio de La Grande Cordée, titulado “Le cinéma – danger public”, Deligny insiste en la necesidad de “incorporar [el cine] a las costumbres, activamente”, de “utilizar una cámara, desde la escuela”. Archivos de Caroline Deligny y Bruno de Coninck.

^{lxiii} Proyecto de informe sobre La Grande Cordée, *op. cit.* p. 13.

^{lxiv} El debate fue impulsado principalmente por los cineclubes a partir de 1945, por iniciativa de Georges Sadoul, Jean Painlevé y Jacques Prévert, entre otros. Para contrarrestar a los medios de comunicación de masas, se fomentaron los debates tras las proyecciones (véase Bazin, “Le mouvement des ciné-clubs en France depuis la Libération”, *Écrits complets*, *op. cit.*, pp. 429-433), y se crearon nuevas instituciones y revistas (*L’Écran français*, IDHEC, CNC). En 1949, la Ligue de l’enseignement estaba detrás de un decreto que definía el estatuto del cine no comercial y destacaba su papel primordial en la educación (Frédéric Gimello-Mesplomb, Pascal Laborderie y Léo Souillés-Débats (eds.), *La Ligue de l’enseignement et le cinéma. Une histoire de l’éducation à l’image (1945-1989)*, AFRHC, 2016).

^{lxv} “La cámara outil pédagogique”, *Œuvres*, *op. cit.* p. 415.

^{lxvi} Repetido en Walter Benjamin, *Ensayos sobre Bertolt Brecht*, trans. Philippe Ivernel, La Fabrique, 2003, p. 125.

^{lxvii} Pienso también en el grupo de octubre. “En un futuro muy próximo, “Octubre” se fija como objetivo principal organizar e instruir a grupos de fotógrafos proletarios capaces de registrar el

desarrollo del plan quinquenal y la creación de los koljoses” (en Aya Kawamura, “La creación colectiva en el documental soviético: fotografía, cine y ‘corresponsales-obreros’”, *1895*, nº 63, 2011).

^{lxviii} “La producción de la película está orgánica e intrínsecamente ligada a su proyección en el lugar de producción” (Medvedkine, citado en Emma Widdis, *Alexander Medvedkin*, I.B. Tauris, 2005, p. 25). Las películas pretendían ser “intervenciones en los problemas cruciales de aquellos años oscuros: alimentación, condiciones de vida, bienestar físico y emocional” (Medvedkin, “The Kino-Train: 294 Days on Wheels”, en *The Alexander Medvedkin Reader*, trans. Jay Leyda y Nikita Lary, The University of Chicago Press, 2016, p. 36). *¿Cómo vives, camarada minero?*, dirigida por Nikolai Karmazinski, es una especie de documental social que muestra las miserables condiciones de vida de los mineros y luego las confronta con imágenes de las oficinas de la administración, con funcionarios insensibles a la situación concreta en la que viven los mineros.

^{lxix} *A Socialist Calling to Account: From the Mine-3 Blacksmiths to the Central Krivoi Rog Workshops* (1932) fue coescrita por herreros que también escribieron el guion (“The KinoTrain Filmography”, en *The Alexander Medvedkin Reader*, *op. cit.*, p. 316).

^{lxx} Aprendían el oficio *in situ* de forma experimental y autogestionada, y esta dimensión local e incontrolable despertó la desconfianza del Estado. Hubo “un intento organizado de integrar a obreros y campesinos en la producción y distribución de películas. Ayudaban al equipo a recopilar información, editaban periódicos, insertaban intertítulos y a veces moderaban debates” (Gal Kirn, “Between Socialist Modernisation and Cinematic Modernism: the Revolutionary Aesthetics of Alexander Medvedkin”, en Lars Kristensen y Ewa Mazierska (eds.), *Marxism and Film Activism*, Berghahn Books, 2015, p. 43, traducción mía).

^{lxxi} Medvedkin, “The Kino-Train: 294 Days on Wheels”, *The Alexander Medvedkin Reader*, *op. cit.* p. 45.

^{lxxii} “La cámara outil pédagogique”, *Œuvres*, *op. cit.* p. 417. Deligny contaba que si un adolescente era sorprendido bebiendo alcohol, aun si hubiera dejado de hacerlo durante el rodaje, podía ser eliminado del montaje: “Si vuelve a beber, la parte de la película en la que existe como supervisor del lugar quedará en suspenso durante mucho tiempo” (*ibid.*). Algo parecido ocurría con el ciné-train: “A veces, las esposas de los alcohólicos filmados venían a vernos [...] para pedirnos que suprimiéramos las secuencias en las que aparecían deshonorados. [En algunos casos les prometíamos volver a filmar si se enderezaban” (Medvedkin, “El ciné-tren...”, *The Alexander Medvedkin Reader*, *op. cit.*, p. 37). Deligny prosigue: “Nuestras estancias de prueba [...] deben ser controladas lo más a menudo posible [...] Si un asistente social se presenta para un control, su mera presencia puede ser un catalizador de las jeremiadas y recriminaciones habituales entre un adolescente difícil y las buenas personas que lo alojan [...]: Pero si los adolescentes, el delegado local de nuestra organización y quienes le ayudan saben que la “película” vendrá a ponerlos al día sobre la vida de los demás y el trabajo de la comunidad, y tal vez, gracias a ellos, enriquecerse con algunas secuencias nuevas, la operación se presenta bajo una luz diferente: el grupo local entra en una especie de competición latente con lo que va a ver del trabajo de los otros grupos locales: tendrá que destacar las relaciones positivas que se han establecido, mostrar lo mejor de sí mismo para que la película que se va a enviar de vuelta lleve un mensaje optimista a París, a las familias, a los amigos de las otras estancias de prueba, capaz de sorprender a padres y amigos” (proyecto de informe sobre La Grande Cordée, *op. Cit.*, p. 15).

^{lxxiii} “Rara vez rodábamos películas para la inspección. Pero el mero hecho de que un camarógrafo fuera a regresar con su imponente trípode [...] tenía una enorme importancia” (Medvedkin, “El Kino-Tren...”, *The Alexander Medvedkin Reader*, *op. Cit.*, p. 38).

^{lxxiv} “Les auteurs du film...”, 1955, Archivos Huguette Dumoulin.

^{lxxv} Carta a François Truffaut, 18 de junio de 1960, inédita. Archivos de la Cinémathèque.

^{lxxvi} “La cámara outil pédagogique”, *Œuvres*, *op. cit.* p. 415.

^{lxxvii} Michel Foucault, “Qu’est-ce qu’un auteur?”, en *Dits et Écrits*, vol. I, Gallimard, 1994. 1, Gallimard, 1994, especialmente pp. 709-804.

^{lxxviii} *ibidem*, p. 417.

^{lxxix} “Le Ciné-Œil, le Radio-Œil et le soi-disant ‘documentalisme’”, en François Albera, Antonio Somaini e Irina Tcherneva (eds.), *Dziga Vertov. Le Ciné-Œil de la révolution. Écrits sur le cinéma*, Les Presses du Réel, 2018, p. 400.