Fernand Oury

Un profilo biografico-pedagogico tra pensiero, parola e potere

Pietro Savastio[1]

Sommario

Il contributo propone una rilettura della figura di Fernand Oury, fondatore della Pedagogia Istituzionale, restituendone il profilo biografico e l'evoluzione del suo pensiero all'interno del *mouvement institutionnel* francese. Attraverso il binomio concettuale parola-potere, l'articolo ricostruisce come Oury abbia inteso trasformare la classe scolastica in un ambiente cooperativo capace di contrastare la logica autoritaria della «scuola-caserma», offrendo ai bambini spazi di espressione e strumenti di redistribuzione del potere attraverso responsabilità, statuti differenziati e decisioni comuni. Si mostra come, per Oury, la libertà non coincida con l'assenza di regole ma con la capacità di prendere parola e costruire collettivamente un limite autoimposto. Il saggio evidenzia infine come la classe cooperativa istituzionale si inserisca in un più ampio processo storico di democratizzazione, in cui la legge (della classe) nasce dalla partecipazione di tutti e fa sì che le istituzioni (scolastiche e non) restino sempre espressione dei soggetti che le hanno create, offrendo così spunti attuali per ripensare la vita democratica (non solo della scuola italiana).

Parole chiave

Fernand Oury, Pedagogia Istituzionale, scuola-caserma, consiglio di cooperativa, inclusione e democrazia.

[1] Dottorando di Ricerca in Mutamento Sociale e Politico, Università di Torino e Università di Firenze.

© Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, 2026 — L'integrazione scolastica e sociale
Vol. 25, n. 3, novembre 2026
doi: 10.14605/ISS2532604 — ISSN: 2724-2242 — pp. 45-61
Corrispondenza: Pietro Savastio — e-mail: pietro.savastio@sciencespo.fr

Fernand Oury

A biographical and pedagogical portrait through speech and power

Pietro Savastio[2]

Abstract

This contribution offers a fresh reading of Fernand Oury, founder of Institutional Pedagogy, tracing his biography and the development of his thought within the French mouvement institutionnel. Through the conceptual pairing of speech and power, the article reconstructs how Oury transformed the classroom into a cooperative environment able to counter the authoritarian logic of the «barracks-school», providing children with spaces for expression (quoi de neuf?, free texts, the Cooperative Council) and tools for redistributing power through differentiated responsibilities and statuses. It shows how, for Oury, freedom is not the absence of rules but the capacity to build, collectively, a self-imposed limit — the condition for the fullest form of self-determination. Finally, the essay highlights how the instituting power of the institutional cooperative class is part of a broader historical process of democratization, in which law arises from everyone's participation and institutions remain the expression of the very subjects who created them, offering timely insights for rethinking democratic life in the Italian school.

Keywords

Fernand Oury, Institutional Pedagogy, école-caserne, cooperative assembly, democracy and inclusion.

[2] Dottorando di Ricerca in Mutamento Sociale e Politico, Università di Torino e Università di Firenze.

© Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, 2026 — L'integrazione scolastica e sociale
Vol. 25, Issue 3, November 2026
doi: 10.14605/ISS2532604 — ISSN: 2724-2242 — pp. 45-61
Correspondence: Pietro Savastio — e-mail: pietro.savastio@sciencespo.fr

Ostinatamente, nella scuola che obbliga a tacere, diamo la parola a coloro i quali probabilmente non l'avranno mai.
Fernand Oury, 1972

Introduzione

Scrivere questa introduzione all'opera e all'operato di Fernand Oury nella sezione «precursori», ideata da Andrea Canevaro, significa molte cose. Significa, innanzitutto, constatare l'inestimabile perdita della figura di Canevaro, straordinario interprete e promotore dell'istituzionalismo francese di cui Oury fu senz'altro protagonista. Significa cioè fare i conti con l'assenza di Canevaro e con l'indebolimento che la corrente di pensiero dell'*institutionnel* ha subito, in Italia, nel perdere il suo riferimento e traduttore naturale. Era stato proprio Canevaro, infatti, a promuovere le traduzioni dei lavori di Fernand Oury, a prenderne in prestito la logica, a seguirne gli stage a Nizza a fine anni '60, a organizzare concretamente la sua venuta in Italia a Bologna nella seconda metà degli anni '70. Di conseguenza, riannodare i fili di quella tradizione oggi, significa riprendere e riscoprire il pensiero e la pratica di Fernand Oury, oramai quasi del tutto assenti nella coscienza del nostro paese e delle nostre università. E tuttavia, riprendere questo dialogo con quella tradizione non può significare una semplice riproposizione immutata nel tempo ma impone, al contrario, una inevitabile rilettura, nel segno degli aspetti meno «ricevuti» di quel pensiero e di quella pratica. Del resto, lontano da specialismi e ossessioni filologiche, Andrea Canevaro aveva introdotto in Italia il pensiero di Oury nel modo migliore possibile, ovverosia in un modo «pratico», e cioè usando quello che di utile vi era nelle intuizioni di Oury, come del resto avrebbe voluto lui stesso. Per Canevaro non si è mai trattato di compiere un lavoro di traduzione (nel senso lato) teoricamente inoppugnabile: la posta in gioco era quella — ben più ambiziosa — di «usare» Oury per intaccare le culture e gli agiti concreti del mondo della scuola e dell'intervento sociale, con particolare riferimento alla questione delle disabilità. Con Oury, Canevaro ha condiviso un rifiuto radicale dell'emarginazione delle persone disabilitate socialmente da sistemi istituzionali e di diagnostica inadeguati alla realtà del soggetto «malato». Quella battaglia, che ha avuto la sua acme nell'abolizione italiana delle classi speciali, è uno snodo storico di inestimabile valore. E riconoscendo dunque la fondamentale importanza che il pensiero di Oury ha avuto nel promuovere una cultura e una pratica scolastica rinnovata nel trattamento della disabilità, i tempi appaiono oggi maturi per muovere un passo ulteriore. Siamo convinti che oggi sia possibile presentare e documentare il lavoro di Fernand Oury quale pensatore non solo del disagio sociale e della disabilità ma quale innovatore a

tutto tondo, indubbio precursore di pratiche scolastiche che s'inscrivono nella migliore tradizione del cooperativismo democratico.

Pertanto, intendiamo in questa sede proporre una lettura della Pedagogia Istituzionale che ne riconosca gli aspetti sin qui rimasti in ombra, in particolare rispetto ai temi del potere e della parola, che si radicano e al tempo stesso travalicano l'ambito specifico dell'insegnamento speciale. Scopriremo pertanto un Fernand Oury attento alle questioni politiche, nel senso migliore, ovverosia alle questioni della libertà, della responsabilità, del potere. In ultimo, nel riprendere in mano gli attrezzi concettuali e i dispositivi pratici di Fernand Oury, saremo obbligatoriamente chiamati a confrontare il suo pensiero con la contemporaneità, a collocarlo in mezzo e di fronte alle enormi sfide che il presente ci pone dinanzi. Oggi più che mai, i fini e i mezzi di quella tradizione appaiono in grado di inquadrare le problematiche in essere e a suggerire alcune possibili risposte — nel segno di un rilancio delle pratiche educative istituenti e democratiche. Ci auguriamo dunque, nel «riscoprire» Fernand Oury e le sue sperimentazioni, di rinvenire lo slancio per un rinnovamento della vita nell'istituzione scolastica italiana, a beneficio tanto della *persona-insegnante* quanto della *persona-studente*.

Il presente contributo si articola in tre parti: una prima è destinata alla presentazione della vita di Fernand Oury, provando a restituire il complesso ecosistema di realtà, gruppi, giornali e istituzioni nelle quali si è trovato a muoversi, formarsi e sperimentare. In una seconda parte ci addentriamo in un binomio chiave del suo pensiero, parola e potere, quale punto d'accesso alla comprensione della sua teoria pedagogica. Si tratta qui di comprendere la Pedagogia Istituzionale come combinato di parola e potere, di restituire un'analisi concettuale del suo impianto teorico insieme politico e pedagogico, con particolare riferimento alla psicoanalisi. In terzo luogo, proveremo infine a tracciare un bilancio di questa teoria, illustrando gli elementi più densi della sua concezione antropologica e sociale, votata alla libertà e alla non pre-determinazione dei processi di vita singolari e collettivi.

Fernand Oury: cenni biografici

Fernand Oury (1920-1998) è stato insegnante, teorico dell'istituzione scolastica e attivista. Esponente del movimento francese di critica delle istituzioni noto come *mouvement institutionnel,* ha fondato la cosiddetta *Pedagogia Istituzionale,* ovvero la corrente educativa che ha innovato la pedagogia cooperativa di Célestin Freinet. Con il *mouvement institutionnel,* ha condiviso il rifiuto della sclerosi (burocratica e autoritaria) delle istituzioni. Tuttavia, non si è fermato a una dimensione critica ma si è impegnato in una continua sperimentazione dell'alternativa che — capace di leggere e di vedere le imposizioni e i condizionamenti

istituzionali — sapesse agire il margine di libertà che è possibile ritagliarsi qui e ora, dentro ogni istituzione in essere.

Nato da una famiglia operaia nel 1920, primo di tre fratelli, Fernand Oury cresce nella banlieue nord-ovest di Parigi. Comincia a insegnare nella scuola francese nel 1939, all'età di 19 anni. Nel 1941, ventunenne, vince il concorso a cattedra. Nel 1949, convinto che con la propria pratica non faccia che *rovinare i bambini,* decide di partecipare a uno stage di formazione a Cannes sulle tecniche Freinet. Scopre così il grande movimento della cooperazione educativa — in piena espansione in quegli anni — con le relative tecniche didattiche e lo spirito politico orientato all'emancipazione. Ritrova fiducia nelle possibilità del proprio lavoro e comincia a praticare ostinatamente nel solco della pedagogia cooperativa (giornalino scolastico, ricerca, corrispondenza, lavoro di gruppo in équipe, ecc.) avviando ricerche e sperimentazioni che lo portano a rinnovare quel palinsesto e concepire la Pedagogia Istituzionale.

Dal 1950, da un lato, con il movimento Freinet, si batte con continui interventi, proteste e rivendicazioni per la costruzione di classi da non più di 25 studenti; dall'altro, in quanto insegnante, si reca in classe ogni giorno e inizia a praticare egli stesso, nella situazione data, un modo diverso di vivere (e far vivere) la classe scolastica. Per farlo si dedica ostinatamente al problema della disciplina e della libertà, facendo dell'organizzazione della classe e dei materiali la chiave di volta. È infatti convinto che siano il materiale e l'organizzazione a comportare *automaticamente* attività disciplinate, a orientare il lavoro in classe. Per lui, come per Freinet, il lavoro meticoloso del giornale e la relativa divisione dei compiti (tipografia, linoleografia, archiviazione) non abbisogna di interventi esterni: è la disciplina funzionale intrinseca (analoga a quella dell'officina, della fabbrica, della nave) a imporsi in queste nuove classi. È la disciplina del lavoro, insomma, a dare la linea.

Arriviamo al 1955 quando Oury comincia a lavorare nell'insegnamento speciale. Inizia a scrivere delle monografie di «casi» che vedono ragazzini *bloccati, ritardati, disadattati,* ricominciare a vivere, sbloccarsi, evolvere. Comincia così a guardare da una parte alle trasformazioni gruppali (alle dinamiche di scambio, di potere e di regolazione istituzionale) e, dall'altra, alle trasformazioni psichiche (alle dinamiche del transfert, della parola e del desiderio del soggetto). Vuole dare una spiegazione scientifica del perché la sua organizzazione scolastica può influire sulla salute mentale di un bambino.

Nel 1961, in rottura con Freinet, viene espulso insieme a Raymond Foinvielle dall'*Institut Coopératif de l'École Moderne,* il movimento ufficiale della pedagogia cooperativa del maestro di Vance. Pur rimanendo fedele alle tecniche Freinet, approfondisce la sua adesione al *mouvement institutionnel,* intensificando l'altra grande traccia del suo ragionamento, quella relativa alle dimensioni gruppali, istituzionali, di potere. Fonda nel 1961 il *Groupe Techniques Educatives* nel quale

lavora insieme a Lourau, Lapassade, Ardoino, Lobrot, ossia tutta un'area di pensatori particolarmente attenta alla sociologia delle istituzioni e dei gruppi (Gueli, 2018).

Contemporaneamente sancisce in quegli anni il sodalizio con Aida Vasquez, psicoterapeuta venezuelana che, entrando nelle sue classi a fare osservazione, lo aiuta a familiarizzare con le questioni dell'inconscio, del transfert, del desiderio, dell'evoluzione psichica. Insieme tentano di comprendere e di spiegare cosa accade nelle classi Freinet e, nel 1967, pubblicano *Vers une Pédagogie Institutionnelle,* la loro prima monografia. È uno studio sistematico di *Pedagogia Istituzionale,* l'analisi di un ambiente insolito (la classe cooperativa istituzionale), diversamente organizzato grazie alle tecniche Freinet e al *Consiglio di cooperativa.* Questi ambienti riformati sembrano essere l'appoggio per le evoluzioni riscontrate.

La loro scoperta è straordinaria: a scuola i bambini possono evolvere se si tiene in considerazione l'inconscio e si dà loro parola e potere sul proprio ambiente di vita. Si tratta di organizzare un ambiente di classe nel quale ciascun bambino si sperimenti in una costellazione di ruoli, di scambi, di interazioni, un vero e proprio «coro di voci» del quale fare parte. L'idea di una disidentificazione — o, meglio, di un'identificazione multipla e variabile, di possibilità di scambio variate, ecc. — combatte i blocchi evolutivi, i disturbi scolastici e del carattere, la cosiddetta «debolezza mentale». In quest'ottica, i nostri autori si adoperarono per costruire occasioni nelle quali il soggetto bambino sia messo in contatto con la sua costellazione identitaria, aprendo alla pluralità soggettiva che è in lui, sbloccando le resistenze e le cristallizzazioni che ostacolano ogni crescita e sviluppo. L'inconscio è una pluralità e bisogna organizzare l'ambiente di conseguenza.

Il '68, da lui giudicato una fiammata naïf, gli appare quale un'occasione mancata «per imporre riforme strutturali rivoluzionarie, difficilmente reversibili, l'occasione per sostituire la Torre Eiffel con un Atomo. Sostituire la struttura verticale, gerarchica e centralizzata con strutture orizzontali, trasversali e cooperative» (Martin e Oury, 1982, p. 199).[3]

La redistribuzione del potere in classe richiede metodi certosini e specifici, sperimentati. È a questo che si dedica da tempo e che gli fa apparire le illusioni del maggio come un fuoco fatuo.

Inoltre, è quella una fase di grande impegno nella stesura della sua opera magistrale, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle,* che esce nell'anno 1971. È il combinato di tecniche Freinet, gruppo e inconscio, elementi indissociabili nella vita di una classe cooperativa istituzionale. È il momento della sistematizzazione di decenni di attività: ecco la *P.I.* presentata in tutta la sua complessità, 800 pagine per spiegarla, della vera e propria teoria testata e sperimentata per innovare Freinet.

[3] Tutte le traduzioni dal francese sono nostre, anche nel caso di una traduzione già presente in italiano.

Nel 1972 pubblica *Chronique de l'école caserne,* una raccolta ragionata a partire da numerosi documenti, testimonianze, dati, articoli raccolti in quasi quindici anni di attività e presi in carico da Jacques Pain che ne fa una selezione accurata e una tessitura. Si tratta del tentativo di sistematizzare molte testimonianze e riflessioni intorno all'esistenza della «scuola-caserma», la scuola dominante in Francia, una scuola disumana per tempi, relazioni, spazi, organizzazione.

Nel 1974 lascia il ruolo di coordinamento del *Gruppo di Educazione Terapeutica,* affinché gli insegnanti che ne fanno parte si organizzino senza la sua guida. Nel 1975 va in pensione e si dedica alla formazione e all'affiancamento dei docenti. Nel 1979 rientra nell'*ICEM* su invito del collettivo *Genèse de la Coopérative,* da cui nasce anche un ricco testo: *Maintenant la pédagogie institutionnelle.* Seguono anni di formalizzazione, affinamento e sistematizzazione definitiva della Pedagogia Istituzionale, con numerose pubblicazioni a doppia firma.

Un lavoro instancabile, fino alla morte che lo raggiunge a Blois, all'età di 78 anni, nel 1998.

La liberazione attraverso il potere e la parola

Come abbiamo visto, l'arco storico all'interno del quale Fernand Oury ha operato è stato piuttosto lungo e stratificato. Nel suo corso, emergono con particolare forza due elementi che consentono di organizzare concettualmente molta della sua pratica: potere e parola. Questi due concetti gli hanno permesso di dare una coerenza particolare alle sue pratiche poiché è in ragione di questi due aspetti, del dare parola e del dare potere, che egli ha concepito le sue innovazioni e sperimentazioni, riorganizzando radicalmente la sua classe e dando vita a quella particolare concrezione storica che è la Pedagogia Istituzionale (alle cui classi ci riferiamo con il nome di *classi cooperative istituzionali,* come le definivano gli aderenti a tale tradizione).

Per abbordare questi due aspetti è bene partire dalla particolare somiglianza che essi hanno nell'ambito del già citato *mouvement institutionnel,* con il famoso binomio noto come *les deux jambes,* le *due gambe* (Oury, Guattari e Tosquelles, 1985). È infatti risaputo che il padre del movimento, lo psichiatra François Tosquelles, per anni direttore della clinica di Saint-Alban (da cui sono passati Jean Oury e Frantz Fanon, Paul Éluard e Georges Canguilhem), ha riconosciuto nel fondamento della logica e della pratica istituzionale due principali matrici: quella psicoanalitica e quella marxista. Tosquelles, infatti, ha sostenuto che la psicoterapia istituzionale doveva *camminare su due gambe:* quella di Sigmund Freud e quella di Karl Marx, le cui opere consentono di pensare le due forme di alienazione, una psicopatologica e l'altra sociale. La gamba psicoanalitica, ispirata da Sigmund Freud e, successivamente, da Jacques Lacan, riguarda l'alienazione

psichica, il rapporto del soggetto con sé stesso e con l'Altro. La gamba marxista e politica, ispirata da Karl Marx, riguarda invece l'alienazione sociale, l'estraneamento-assoggettamento-oppressione prodotto dal contesto socio-politico e istituzionale. In un movimento dialettico tra le due gambe, tenendo bene a mente il contesto socio-politico (marxismo), occorre continuamente rimettere in discussione le varianti psichiche (psicoanalitiche) per riportare in gioco gli elementi di alienazione socialmente costruiti (marxismo).

Tornando a Fernand Oury, possiamo dire che la sua articolazione della questione del potere e della parola sia proprio il tentativo di dare risposta al problema dell'alienazione psichica e di quella sociale nel contesto istituzionale della scuola, che ha al centro i bambini. La sfida è quella di costituire una pratica insieme terapeutica e politica nel contesto scolastico, con soggetti in via di formazione, presi altrimenti in una rete istituzionale che sostanzialmente non li prevede se non come destinatari, ricettori, elementi passivi di un insieme. Anche in quel contesto la dimensione psichica e quella politica sono inseparabili e complementari: nessuna delle due basta da sola ad affrancare il soggetto e a socializzarlo. Se da un lato occorre disinibire i bisogni espressivi e fantasmatici del bambino, dall'altro occorre costruire (attraverso un sistema di vincoli, statuti e microistituzioni) una pratica del potere che conferisca autonomia.

La parola

Il problema della parola si presenta a Fernand Oury come il problema della scuola-caserma. A questo tema Oury dedica un numero elevatissimo di articoli che nel 1972 confluiscono, insieme ad altri documenti, nel libro *Chronique de l'école caserne.* In tutta la sua opera il riferimento a tale scuola è pervasivo. Essa rappresenta la scuola «dominante» che, in quanto tale, non viene nemmeno percepita nella sua specificità quale costrutto umano e sociale (più volte scrive: «occorre riconoscere l'esistenza della scuola caserma»).

La scuola caserma è la scuola francese all'indomani del dopoguerra, ossia, sostanzialmente, un insieme di «concentrazione, reclusione, disciplina opprimente, condizionamento alla passività» (Oury, 1989, p. 3). Per Fernand Oury nella scuola di quegli anni i bambini vengono degradati e inibiti dall'impossibilità di accedere alla parola in una struttura gigante, dispersiva e quindi inevitabilmente opprimente:

> Il nostro pensiero è che una pedagogia a base di divieti non può produrre che dei ritardati mentali. In particolare, le facciamo due rimproveri:
> – di bloccare l'accesso al linguaggio (in senso lato) e di inaridire le fonti della creatività;

– di mettere in moto meccanismi di inibizione incontrollati che ritardano l'acquisizione della padronanza di sé (Oury e Pain, 1972, p. 125).

Allora, contro «la scuola che fa "tacere"» occorre «poter parlare» per «entrare nel linguaggio». Si tratta perciò di istituire «una serie di luoghi dove, in una classe istituzionale, i bambini si possono esprimere» (Oury e Vasquez, 1971, p. 401). Non solo il cortile o il corridoio, ma anche i sottogruppi, la chiacchierata del mattino, la riunione per valutare, i testi liberi e le riunioni decisionali del Consiglio.

Negli anni '80 Oury riassume gli spazi di parola sostanzialmente nei seguenti tre: il colloquio mattutino, chiamato *quoi de neuf?,* durante il quale i bambini raccontano ciò che è successo di recente nella loro vita; lo *choix de textes,* in cui i bambini presentano alla classe una storia vera, immaginaria o un sogno; e, infine, il *Consiglio della cooperativa,* dove è possibile lamentarsi, criticare, proporre, chiedere. Il *Consiglio* è l'unico organo decisionale, dà voce in capitolo e permette ai bambini di condividere il potere tra loro e l'insegnante. Ma è anche un momento privilegiato che aiuta il bambino ad avvicinarsi al linguaggio (Martin e Oury, 1992, p. 9).

Nel complesso, si tratta di «momenti per dire» che hanno una funzione di liberazione:

> Diciamo soltanto che ci sembra positivo che Fredo possa dire: «Mia madre non ne vuol più sapere degli uomini», che Monique possa chiedere: «Perché a me nessuno mi sceglie?» e ricevere delle risposte adeguate (qui: un silenzio permissivo). Si capisce che non si tratta qui dell'atteggiamento del maestro, ma innanzi tutto dell'esistenza nella scuola di luoghi (cioè di momenti) in cui bambini e maestro hanno la possibilità di dire ciò che hanno da dire (Oury e Vasquez, 1971, p. 401).

La parola ha infatti una funzione fondamentale nella strutturazione della personalità, che rende possibile la crescita e l'evoluzione intrapsichica. Così, afferma Oury, «oltre al piacere di fare rumore con la bocca (si potrebbe qui parlare di sublimazione dell'oralità), il sentimento di essere ascoltato consente di esistere» (Oury e Vasquez, 1971, p. 403).

Qui l'impronta della tradizione psicoanalitica appare molto forte. In *Cinque conferenze sulla psicoanalisi* Freud aveva fin da subito parlato di *talking cure,* ossia di una *terapia del parlato,* che sblocca il soggetto. La totale libertà nell'espressione serve a consentire un'effettiva liberazione sul piano simbolico. La parola è lo strumento indiziario dell'inconscio, nonché lo strumento di liberazione ed elaborazione del soggetto. Infatti, «i bambini sono degli esseri di linguaggio» (Oury e Vasquez, 1971, p. 402). Non è un caso che Jacques Lacan abbia parlato di

parlêtre (*esseri parlanti*). L'intima natura umana è quella di essere *esseri di linguaggio.* Questi esseri che siamo hanno la caratteristica di inventare il mondo a partire da un bricolage linguistico. Così, analogamente interessanti sono i ragionamenti del fratello di Fernand, lo psichiatra e psicoanalista Jean Oury:

> Una delle dimensioni essenziali dell'esistenza, del «parlêtre», secondo il termine di Lacan, è inventare, ma non nel senso degli attuali inventori da laboratorio, bensì un'invenzione di tutti i giorni, nel senso del bricolage, a partire proprio dalle cose, dalla minima cosa che accade ed è soggetta a *inventio.* Quindi questa sorta di *ingenium* è proprio quella funzione lì, che il più delle volte è perduta e che cerchiamo di rimettere in funzione, nella quotidianità (Oury, Guattari e Tosquelles, 1985, p. 33).

Il punto, prosegue Jean Oury, è proprio che questa funzione inventiva risulta bloccata nei soggetti che consideriamo malati. Da qui nasce la pratica istituzionale, in psichiatria come in istituzione scolastica, con lo scopo di sostenere la ripresa della capacità inventiva, ossia la ripresa di una funzione che è fondamentale nel soggetto parlante e che passa per lo *spazio del dire* quale possibilità di espressione e riconoscimento. Si tratta, per chi fa pratica istituzionale, di sostenere, attraverso un'attenta strutturazione dello spazio, la possibilità di mettere in atto questa funzione inventiva.

> Se non ci fosse quella cosa difficile che chiamo «spazio del dire», questa possibilità di incontro, di transfert in cui possa esprimersi qualcosa dell'ordine di ciò che solitamente è considerato inesprimibile, se non avessimo tutto un apparato collettivo, per quanto potessimo avere propensioni all'ingenium, all'invenzione, resteremmo a bocca asciutta, perché non avremmo nulla da proporre. Tutta questa strutturazione dello spazio è semplicemente lì per sostenere e fare sì che ci sia la possibilità di mettere in atto qualcosa dell'ordine dell'invenzione (Oury, Guattari e Tosquelles, 1985, p. 34).

Tutto questo apparato non si limita a produrre delle possibilità soggettive di evoluzione individuale e sanitaria. Ciò ha, ben oltre, una forte vocazione anche politica. Non si tratta di lavorare esclusivamente il lato psichico, ma anche quello sociale della parola come possibilità di esistenza: «non soltanto noi autorizziamo il linguaggio, ma vi istituiamo "luoghi" dove ciascuno ha la possibilità di far sentire il proprio parere e a volte la sua verità» (Oury e Vasquez, 1971, p. 402). Allora se da una parte c'è il versante della parola come liberazione sul piano simbolico (ecco allora che la classe deve diventare un luogo dove *ça parle*), dall'altra c'è il versante della parola come atto d'iniziativa e di esistenza anche politica del soggetto: «dare la parola a coloro che non ce l'hanno» (GET, 1967).

> Perché dar loro la parola? [...] Perché nascondere che si tratta di una scelta politica strettamente legata alla nostra etica personale? [...] Questa scelta si fonda su di un'ipotesi che potrà sembrare audace: i bambini (persino «questi» bambini!), a prescindere dalla loro origine, sono esseri umani e come tali meritano di essere ascoltati e riconosciuti (Oury e Vasquez, 1971, p. 227).

In questo senso — politico — ricorre la citazione d'apertura «Ostinatamente, nella scuola che obbliga a tacere, diamo la parola a coloro i quali probabilmente non l'avranno mai» (Oury e Vasquez, 1971, p. 566). Questo accesso alla parola è, infatti, condizione della libera iniziativa di domani, di una democrazia propriamente detta, di un autogoverno di sé con gli altri, nel rispetto di tutti e di ciascuno. E ciò chiama l'insegnante al compito di organizzare occasioni per un «allenamento alla parola» (Oury e Vasquez, 1971, p. 401) affinché i bambini divengano «capaci di tradurre in parola le loro convinzioni» (Oury e Vasquez, 1967, p. 267). Altrimenti «Un giorno cambieremo il mondo... con chi? Con questi allievi che mettiamo a tacere, che mettiamo in fila?» (Oury e Vasquez, 1971, p. 72).

La parola data, la parola presa rappresenta la condizione d'acquisizione per la capacità d'azione del soggetto che trova nella redistribuzione e nell'uso circolare del potere il suo complemento naturale per una soggettivazione nel segno della libertà.

Il potere

Veniamo allora al secondo versante problematico della scuola-caserma, quello del potere. Nella scuola-caserma l'allievo deve chiedere tutto: in nessun luogo come nella scuola-caserma l'assoggettamento è così totale (Oury e Vasquez, 1967, p. 163). Serve un permesso per tutto. Le scuole di quegli anni sono infatti istituti enormi, con centinaia se non migliaia di bambini, con gruppi classe che variano tra i 40 e gli 80 alunni. L'assembramento di così tanti bambini in spazi ridotti e tempi rigidi non può che produrre condizioni oggettive di disordine che favoriscono soluzioni autoritarie all'insegna dell'ordine e della disciplina.

L'ambiente scolastico è — in quegli anni di contestazione — denunciato come nocivo in ragione dei numerosi divieti e ordini: *Fa' questo. Fa' quest'altro. Non fare. Sta' zitto. Ricomincia.* Il problema però non sono solo le regole e i divieti — ce ne sono molte/i anche negli ambienti «riformati» della classe cooperativa istituzionale — ma è l'ingiunzione dall'esterno, ovvero per il bambino «ritrovarsi inchiodato, bloccato, senza potere». È questo elemento di completa estraneità rispetto ai vincoli ad essere nocivo. Sono le interdizioni d'autorità che generano «inibizioni» (Oury e Vasquez, 1971, p. 507).

Di conseguenza, la scuola-caserma ha, secondo il nostro autore, due effetti negativi: da una parte rinforza il disadattamento scolastico (ossia le «turbe» del carattere) e, dall'altra, prepara adulti docili e obbedienti. Essa è al contem-

po una «fabbrica di disadattati» e un luogo in cui «la disciplina autoritaria e il moltiplicarsi delle proibizioni condizionano i bambini all'obbedienza passiva e preparano degli adulti servili» (Oury e Pain, 1972, p. 25). Un problema, di nuovo, insieme psichico e politico.

Oury intende invece predisporre un ambiente nel quale a ciascuno sia accordato uno statuto di libertà specifica che preveda gradi diversi di autonomia. La questione è rompere con la relazione di potere padrone-schiavo, tipica del rapporto adulto-bambino. Si tratta, per lui, di «stabilire un certo numero di regole che danno un po' di ossigeno, di libertà ai bambini» (Oury e Vasquez, 1971, p. 408). Ma di cosa è fatta questa libertà? Per Oury sarebbe infatti meglio parlare di *libertà, responsabilità, potere,* poiché i tre concetti sono inscindibilmente legati. È l'assunzione di responsabilità (in senso pratico e morale) che consente una libertà di movimento e di decisione, ossia un aumento di potere. Nella pedagogia istituzionale, la responsabilità non è un carico morale astratto ma la base materiale d'accesso al potere. La presa di responsabilità mediante incarichi assegnati dal collettivo-classe consente di esprimere almeno in parte atti di libera iniziativa, di obbedire e comandare a seconda del proprio ruolo e del proprio statuto.

> In cortile, Marcel ubbidisce alla disciplina generale della scuola. Egli è uno dei 400 bambini. Evita di infrangere i divieti (o di farsi beccare) e ubbidisce al fischietto. Nella classe di livello, in matematica, è uguale agli altri, alza la mano per parlare e ubbidisce al maestro. Durante la lettura diretta da Jo è ancora subordinato. Non lo è più quando il suo testo viene scelto. [...] In veste di responsabile della pulizia del lavandino, investito del potere da parte del gruppo, costringe più tardi Jo e Yvan ad asciugare l'acqua che hanno rovesciato per terra. Allo stesso modo, quale responsabile delle entrate, andrà da Mohamed o dal maestro a reclamare i soldi dovuti. Lavora nel giardino con Mohamed, ma è Mohamed che è responsabile: Marcel ubbidisce. [...] Sembra difficile parlare dello statuto di Marcel, nella classe, essendo uno statuto complesso e variabile. Basta difatti che cambi il gruppo, l'attività o il livello ed ecco che i suoi diritti ne risultano modificati. Ma è questa stessa complessità degli statuti che ci sembra interessante (Oury e Vasquez, 1971, p. 413).

Insomma, nella classe cooperativa istituzionale esiste una tale variabilità e una tale composizione che nei diversi momenti si possono vestire panni diversi e accedere a gradi di autonomia e potere variati. Scopriamo così che questo sforzo volto ad *allenare alla responsabilità* è condizione dell'allargamento dell'area di libertà e potere: la strada cioè verso l'autonomia.

La gestione quotidiana della classe (pulizia, posta, tesoreria, biblioteca, ecc.) è affidata a responsabili eletti. Essere responsabili di un settore significa avere un potere reale e visibile, riconosciuto dal gruppo. L'attribuzione di un incarico (tesoriere, segretario, responsabile della pittura o della tartaruga, ecc.) conferisce

uno status e un'area di competenza in cui l'allievo esercita un potere reale. In qualche modo, ci spiega Oury, «ciò che si ha il diritto di fare è ciò che si deve saper fare» (Oury e Vasquez, 1971, p. 414). I limiti e le libertà appaiono allora variabili e progressivi (per evitare tanto la dipendenza infantile quanto una libertà smisurata e pericolosa). Quella di allievo (o alunno o studente) è una soggettività eterogenea, e si tratta, in ogni momento, di conoscere con precisione le possibilità di ciascuno nei diversi ambiti. Ciò consente di organizzare gli statuti, ossia le possibilità d'azione, che sono conferimento reale di potere d'iniziativa, come abbiamo visto nel caso di Marcel. È infatti l'organizzazione meticolosa, in ogni particolare, partecipata certo dai bambini, a consentire di realizzare un'autentica non direttività, ossia a evitare che si debba chiedere il permesso per qualsiasi cosa al maestro.

In un estratto di *Qui c'est l'conseil?* pubblicato in un articolo de «l'Éducateur» (Oury e Pochet, 1979a, pp. 34-35), Oury distingue nettamente tra il *Potere* (in maiuscolo: metafisico, misterioso, oggetto di desiderio e timore) e i *poteri* (in minuscolo: responsabilità, funzioni, compiti concreti). Quello in maiuscolo è un potere non organizzato, implicito, del quale nessuno si assume la responsabilità, che viene preso da un *Altro* immaginario e onnipotente (l'Autorità, lo Stato, il *si* impersonale), che riporta il gruppo in uno stato di passività e sottomissione. A tutto questo va opposto uno sforzo di organizzazione, di esplicitazione e di assegnazione di ruoli, statuti, responsabilità e incarichi che conferiscono un potere reale e non illusorio. Contro la parodia democratica, per Oury si tratta di conferire potere reale: «la voce del responsabile ha la potenza della voce del gruppo alla quale il maestro stesso deve sottomettersi e si sottomette». Ecco la concretezza e «la realtà della delega del potere del maestro» (Oury e Vasquez, 1971, p. 417).

L'organo supremo di questo nuovo sistema di potere è certo l'Assemblea di classe, il Consiglio degli studenti e del maestro. Essa è l'istituzione cardine della condivisione del potere tra maestro e allievo, la «chiave di volta» della pedagogia istituzionale: «Il consiglio è l'unico luogo di decisione, dà voce in capitolo e permette ai bambini di condividere il potere tra loro e l'insegnante» (Martin e Oury, 1992, p. 9). Il Consiglio di Cooperativa è l'istituzione centrale, l'unico luogo di decisione dove tutto può essere messo in discussione. Al Consiglio, le proposte diventano *leggi della classe* valide per tutti, maestri compresi.

Così le *leggi della classe* appaiono quale frutto dell'elaborazione collettiva, un *punto di equilibrio* tra quelli che sono i desideri (o i bisogni) dei bambini e degli adulti, da un lato, e, dall'altro, le esigenze dell'ambiente circostante: *il lavoro in classe, i regolamenti della scuola, le leggi della società.* Le *leggi della classe,* per quanto siano redatte per iscritto e affisse, sono soggette a essere modificate: basta intervenire in seno al Consiglio, il quale non limita la propria funzione al rispetto delle regole preesistenti — l'*istituito,* nel lessico istituzionale (Hess e Weigand, 2008) — ma è una *istituzione istituente* capace di creare nuove norme in risposta ai bisogni evolutivi del gruppo.

In questo modo, la classe passa da una struttura verticale (*Tour Eiffel*) a una struttura orizzontale o trasversale (*Atomium*), dove la legge non serve a reprimere ma a permettere l'azione e lo scambio. L'insegnante può così smettere di essere la sola immagine del bene, l'unico simbolo della legge. Non rappresenta, egli solo, la forza e il diritto. Egli produce la legge insieme ai suoi studenti, con lo scopo di «allenarli non appena possibile a usare delle istituzioni che dovranno subire o che potranno utilizzare» (Oury e Vasquez, 1967, p. 204).

È l'articolazione del potere nel Consiglio, tra produzione della legge e concessione di gradi di autonomia attraverso gli incarichi a costituire l'architettura fondamentale che permette alla classe di trasformarsi da un aggregato passivo in un gruppo-soggetto capace di autogestione e crescita. Questo complesso sistema sottrae il bambino (e il maestro) al ruolo di mero esecutore di ordini superiori, trasformandolo in un soggetto attivo della propria storia. Questa classe, così organizzata, non insegna la democrazia attraverso discorsi morali ma la fa vivere come pratica quotidiana.

Rispondere a una domanda che non è ancora stata formulata (potere istituente e società democratica)

Siamo giunti, dunque, alla terza e ultima parte nella quale cerchiamo di tracciare un bilancio di questa teoria pedagogica. Il pensiero di Oury, infatti, tiene insieme l'allenamento alla parola e l'allenamento al potere e all'uso delle istituzioni, con lo scopo chiaro di poter *fare la legge insieme*. Animato da istanze di democrazia radicale, di liberazione individuale e collettiva, Oury si sforza di costruire, nel qui e ora delle sue classi, occasioni di crescita e socializzazione che preparino l'uomo di domani, che si forma ogni giorno.

> Fissare delle riunioni consente ai bambini non soltanto di accedere alla parola, ma di avere la parola, cioè di fare la legge col maestro. Non è forse questo lo scopo ultimo della pedagogia istituzionale, la materia di questo libro? Ciò significa che nel corso di questo libro si parla sempre di parola e di decisioni (Oury e Vasquez, 1971, p. 400).

La Pedagogia Istituzionale si occupa di parola e di decisioni, di parola come condizione d'accesso alle decisioni. Si tratta, allora, di allenare le *persone-studenti* a entrambe le cose. Se, infatti, l'uomo libero non soffre assolutamente per le costrizioni che si autoimpone, il sistema di Oury consente ai bambini di prendere le misure necessarie per cambiare la realtà, per organizzarla, per farla propria (Oury e Vasquez, 1971, p. 158). È questa la sua idea di libertà come limite autoimposto in quanto forma più piena di autodeterminazione. Nella costruzione di una legge

collettiva l'essere umano trova la propria libertà che è insieme accettazione e trasformazione della realtà.

Quegli stessi allievi che sottoposti alla disciplina *normale* della scuola non erano che dei «fannulloni inebetiti o astiosi» (Oury e Vasquez, 1971, p. 393) divengono capaci di cambiare il loro ambiente, decidere insieme, prendere parola.

> La generalizzazione di tali metodi, mettendo i bambini a contatto diretto con le realtà sociali, porrà un problema politico. Il bambino che desidera, esprime la sua domanda e lavora solo o in gruppo, diventato adulto potrà servire? A che cosa? Che ne faremo di quel leader di 10 anni, capace di comprendere al volo le situazioni in un gruppo, di utilizzare un apparato amministrativo, di dirigere un'azione collettiva? Sono capaci di agire, ma la loro via non è tracciata. Non abbiamo specificato il loro avvenire, il loro progetto. Non abbiamo formato «esseri per». [...] Coloro che pretendono di formare non degli «esseri per», ma degli «esseri», provocano uno scandalo legittimo: sono dannosi per l'ordine sociale e per l'equilibrio affettivo degli individui. Siamo degli utopisti? Non lo sappiamo. La nostra offerta risponde a una domanda che non si è ancora espressa; che forse si esprimerà (Oury e Vasquez, 1967, pp. 267-268).

Vediamo, allora, che il potere istituente conferito dall'Assemblea partecipa di un movimento storico che costruisce e abilita una società propriamente democratica ovverosia una libertà nella quale ciascuno partecipa delle decisioni da prendere, in cui la legge si fa insieme, in cui la parola di ciascuno può modificare il tutto, in cui le istituzioni non si autonomizzano e non si sclerotizzano ma restano emanazione e appannaggio dei soggetti che debbono sottomettersi alle leggi che hanno essi stessi contribuito a creare.

Conclusione e attualità

Come abbiamo visto, per Oury la scuola tradizionale è uno dei luoghi dell'inibizione della parola. Essa obbliga a tacere. E impedendo ai bambini di prendere parola, ostacola il loro accesso al linguaggio, alla creatività e alla costruzione di sé. Per contrastare questa logica, la classe cooperativa istituzionale deve diventare uno *spazio del dire,* un luogo in cui la parola possa circolare attraverso momenti istituzionali di ascolto ed espressione (il *quoi de neuf?*, i testi liberi, il Consiglio di cooperativa). La parola assume così una duplice funzione: è strumento di elaborazione simbolica e, insieme, pratica di soggettivazione. Sono proprio i *luoghi della parola* istituiti nella classe che rendono possibile il passaggio dalla scuola del silenzio imposto (metonimia di una società oppressiva) alla possibilità del dire.

D'altro canto, la scuola-caserma produce assoggettamento perché concentra il potere nell'adulto e obbliga l'allievo a chiedere continuamente autorizzazioni. È un luogo di vera e propria oppressione, in cui l'allievo non partecipa di un potere ma deve continuamente sottostare a un'autorità esterna. La Pedagogia Istituzionale di Fernand Oury mira invece a distribuire il potere attraverso responsabilità, incarichi e statuti differenziati, affinché ogni bambino possa sperimentare concretamente la propria capacità d'azione. La libertà nasce così dall'assunzione di responsabilità e dalla partecipazione alla costruzione delle regole comuni, soprattutto attraverso il Consiglio, luogo in cui il gruppo-classe esercita un potere reale. L'insegnante, al tempo stesso, cede potere e resta garante di una legge prodotta collettivamente, che permette agli alunni di riappropriarsi delle istituzioni, delle regole che emanano e di accedere, così, alla libertà.

Diversamente da molte interpretazioni delle pedagogie *non direttive* o *libertarie* (Smith, 1990; Trasatti, 2004; Codello, 2009; Bocci, Gueli e Puglielli, 2020), Oury sostiene che la libertà non nasca dal *lasciar fare* o dall'assenza di regole, ma sia il risultato di un ambiente fortemente strutturato. La libertà d'azione è massima quando i limiti di ciascuno sono fissati dal gruppo con la consapevolezza che essi possono essere rimessi in discussione. Senza un sistema di leggi (istituzioni), il bambino resta inibito o in balia della *legge del più forte*. L'educazione, allora, consiste nell'allenamento alla responsabilità, che presuppone un allargamento progressivo dell'area di libertà e di potere dell'allievo. Un soggetto privato di legami e riconosciuto come irresponsabile è, per definizione, un soggetto *alienato*. L'alienazione sociale viene combattuta attraverso la *descolarizzazione* (Illich, 1972) dei rapporti di forza, sostituendo alla subordinazione gerarchica una disciplina cooperativa fondata sullo scambio e sulla reciprocità.

Lo strumento chiave della Pedagogia Istituzionale, il Consiglio, è l'istituzione dentro la quale il potere viene frammentato in responsabilità individuali e l'esercizio di tali responsabilità genera la libertà reale del soggetto, che non è più solo oppresso o assoggettato ma diviene attore del proprio processo di vita, crescita e apprendimento. Il metodo di Oury intende offrire ai bambini gli strumenti per intervenire sulla realtà che li circonda: trasformarla, ordinarla secondo un senso, appropriarsene. In questo consiste, per lui, la libertà: un limite che ci si dà da sé, e che proprio per questo rappresenta la forma più compiuta di autonomia. È costruendo insieme agli altri una regola condivisa che l'individuo scopre la propria libertà, la quale non è altro che il duplice movimento di riconoscere la realtà e insieme rimodellarla.

Si comprende allora come il potere istitutivo che l'Assemblea esercita si inserisca in un processo storico più ampio, quello che edifica e rende possibile una società autenticamente democratica: una libertà, cioè, in cui ognuno concorre alle scelte comuni, in cui le norme nascono da un lavoro collettivo, in cui la voce del singolo può incidere sull'insieme, e in cui le istituzioni non si irrigidiscono né si

distaccano da chi le ha generate, ma restano sempre espressione e responsabilità di quegli stessi soggetti che, avendole create, accettano di rispettarle.

Bibliografia

Opere di Fernand Oury

Oury F. (1955), *Discipline démocratique dans un cours élémentaire de quarante élèves,* «l'Éducateur», vol. 2, pp. 25-28.

Oury F. e Vasquez A. (1967), *Vers une Pédagogie Institutionnelle,* Paris, Maspero. Trad. it., *L'educazione nel gruppo classe. La pedagogia istituzionale,* Bologna, EDB, 1975.

Oury F. e Vasquez A. (1971), *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle,* Paris, Maspero. Trad. it., *Memorie di un asino,* Milano, Emme Edizioni, 1976; *Tecniche e istituzioni nella classe cooperativa,* Milano, Emme Edizioni, 1978.

Oury F. e Pain J. (1972), *Chronique de l'école caserne,* Parigi, Éditions Maspero. Trad.it., *Rapporto dalla scuola-caserma,* Milano, Emme Edizioni, 1980.

Oury F. e Pochet C. (1979a), *Qui c'est l'conseil?*, Parigi, Maspero.

Oury F. e Pochet C. (1979b), *Pouvoir / pouvoirs,* «l'Éducateur», vol. 7.

Oury F. e Pochet C. (1986), *L'année dernière, j'étais mort... signé Miloud,* Parigi, Matrice.

Oury F. (1989), *Des instituteurs parlent de Françoise Dolto,* «Le Nouvel Éducateur», supplément au n. 14, pp. 2-5.

Oury F. & Thébaudin F. (1996), *Pédagogie Institutionnelle. Mise en place et pratique des institutions dans la classe,* Parigi, Matrice.

Interviste con Fernand Oury

Martin L. e Oury F. (1982), *Itinéraire. Entretien avec Fernand Oury,* «Esprit», vol. 71/72, n. 11/12, pp. 189-203.

Martin L. e Oury F. (1992), *Un enfant peut se constituer contre une loi, pas contre du brouillard,* «L'enfant d'abord», vol. 158, pp. 9-10.

Altri riferimenti bibliografici

Bocci F., Gueli C. e Puglielli E. (2020), *Educazione libertaria. Tre saggi su Bakunin, Robin e Lapassade,* Roma, RomaTre-Press.

Canevaro A. (1994), *Pedagogia Istituzionale.* In G. Acone (a cura di), *La pedagogia italiana contemporanea,* Volume 1, Cosenza, Pellegrini Editore.

Codello F. (2009), *Né obbedire né comandare. Lessico libertario,* Milano, Elèuthera.

Freud S. (1977), *Cinque conferenze sulla psicoanalisi,* Torino, Bollati Boringhieri.

GET (1967), *Vers une pédagogie institutionnelle,* Ginevra, Université de Genève, Fond d'archive JJR.

Gueli C. (2018), *Educazione e pedagogia autogestionaria. Una ricerca su Georges Lapassade,* Roma, Sensibili alle foglie.

Hess R. e Weigand G. (2008), *Corso di analisi istituzionale,* Roma, Sensibili alle foglie.

Illich I. (1972), *Descolarizzare la società,* Milano, Mondadori.

Oury J., Guattari F. e Tosquelles F. (1985), *Pratique de l'institutionnel et du politique,* Parigi, Matrice.

Smith M.P. (1990), *Educare per la libertà,* Milano, Elèuthera.

Trasatti F. (2004), *Lessico minimo di pedagogia libertaria,* Milano, Elèuthera.