

Dal catalogo

Gianfranco Marrone
La fatica di essere pigri

Duccio Demetrio
Ingratitudine
La memoria breve della riconoscenza

Sergio Tramma

Sulla maleducazione

Raffaello Cortina Editore



www.raffaellocortina.it

Copertina
Studio CReE

ISBN 978-88-3285-268-4
© 2020 Raffaello Cortina Editore
Milano, via Rossini 4

Prima edizione: 2020

Stampato da
Press Grafica, Gravellona Toce (VB)
per conto di Raffaello Cortina Editore

Ristampe

0	1	2	3	4	5
2020	2021	2022	2023	2024	

Indice

Introduzione	9
1. La civiltà e la distinzione	13
1.1. Le parole, come sempre, sono importanti	13
1.2. I valori, le norme e le consuetudini	22
1.3. La civile maleducazione	25
1.4. Distinguersi: oltre lo stilè e il grossier	35
2. La struttura della maleducazione	49
2.1. Il perenne quotidiano	50
2.2. Le emozioni	52
2.3. Il senso del pudore	57
2.4. Il corpo	66
2.5. Donne e uomini	69
3. Della maleducazione e/o della beneducazione	77
3.1. Mimesi	79
3.2. La maleducazione di classe	84
3.3. Le aree di confine della male-bene educazione	94
4. La maleducazione nel quotidiano della contemporaneità	105
4.1. Mangiare, abbigliarsi, consumare	105
4.2. Per cortesia, un caffè	120
4.3. Tempi moderni	121
4.4. Il decoro e i muri della città	127

4.5. Noi e gli altri	132
4.6. La maleducazione si addice ai giovani	138
4.7. La maleducazione aziendale	141
4.8. Nostalgia	143
5. La maleducazione dei tempi nostri	147
5.1. Il comunismo e la tovaglia bianca	149
5.2. Egemonia, educazione, prestigio e consenso	157
5.3. Educare alla maleducazione	169
5.4. Tra beneducazione <i>sostenibile</i> e maleducazione <i>compatibile</i>	179
Riferimenti bibliografici	183

Tutte le cose son create buone da Dio, tutte
degenerano tra le mani dell'uomo.

(J.-J. ROUSSEAU, *Emilio*)

Si passi in rassegna, si esamini tutto ciò che è
naturale, tutte le azioni e i desideri del sempli-
ce uomo naturale e non si troverà altro che or-
rore. Tutto quanto è bello e nobile è il risultato
della ragione e del calcolo.

(CH. BAUDELAIRE, *Il pittore
della vita moderna*)

Introduzione

La maleducazione accompagna la vita quotidiana di ciascuno,¹ è una presenza costante della quale alle volte si è vittime, altre testimoni e, non sporadicamente, anche produttori. È come una mosca, una zanzara, un tafano, esseri sempre fastidiosi anche se sono poche le volte in cui producono danni seri e irreparabili, e in questi casi forse non è più maleducazione ma qualcosa che va ben oltre.

Oggetto sfuggente e scivoloso, non si riesce a individuare e fissare più di tanto i suoi tratti costitutivi, la sua identità, i suoi confini. È un insieme di fenomeni, di micro-atti quotidiani, che non riceve unanimità di valutazioni: si oscilla tra il ritenerli gravissimi, quasi indicatori principe del malessere o della decadenza di una società, e il considerarli manifestazioni fisiologiche, alle volte quasi simpatiche, che non devono generare preoccupazione alcuna.

Eppure, la maleducazione, se le viene riconosciuta la complessità che le compete, si pone al crocevia di mol-

1. Nel testo, pur con la consapevolezza che ciò comporta, si è scelto di utilizzare il maschile neutro al posto di declinare tutto il declinabile al maschile e al femminile, una scelta dettata dall'intenzione di essere sufficientemente ed effettivamente leggibili.

te riflessioni e costituisce un piano sul quale si intersecano molte linee di studio, in particolare quelle riconducibili all'espressione dell'identità dei gruppi sociali, ai processi di civilizzazione, alla distinzione: non a caso Philippe Ariès e Pierre Bourdieu sono tra gli autori di principale riferimento a questo proposito. E molte altre dimensioni della vita individuale e collettiva sono coinvolte dalla questione della maleducazione: il tema della differenza e/o della diversità, dell'alterità, del conflitto, delle relazioni.

Si dimostra quindi questione di rilevante importanza in tutti i luoghi e i tempi sociali, in particolare in quelli attuali: tempi di incertezza, di flessibilità, di moto perpetuo, che non concedono alla maleducazione, e alla sua gemella eterozigota beneducazione, di assumere sembianze sufficientemente stabili. Sono altresì tempi di evidenti certezze: il capitalismo imperante – nelle sue diverse sfumature e nelle varie forme che assume – propone modelli “forti” di bene e maleducazione, attingendo le componenti per costruirli un po' dall'attualizzazione del passato, un po' dalle sue manifestazioni e dai suoi prodotti, in particolare dai nuovi e vecchi mezzi di comunicazione di massa.

Ma da qualche tempo il quadro è stato scompaginato anche da altro: l'irrompere nello scenario e nel discorso pubblico della maleducazione tradizionalmente intesa, associabile a quello che può essere definito, pur con molte approssimazioni e distinguo, il populismo e a tutto quello che l'ha preceduto e ha contribuito a generarlo. È una questione rispetto alla quale non bisogna essere moralisti, né però esorcizzarla con qualche battuta, poiché, tra le molte altre cose, rappresenta l'intrusione – senza chiedere educatamente il permesso – nel campo delle élite di vario tipo, di linguaggi, sistemi di valori,

maleducazioni liberate dalla fine delle grandi narrazioni democratiche e progressiste, dalla sostanziale scomparsa delle organizzazioni intermedie che fungevano da filtro, sintesi ed educatrici. Tutto ciò non riguarda, come una lettura troppo semplificatrice potrebbe lasciare intendere, solo le “classi popolari”: il plebeo che emerge è trasversalmente presente in ogni gruppo o classe sociale e si diffonde anche grazie alle nuove possibilità di comunicazione, e alla mancanza di sufficiente credibilità di alternative educative.

La maleducazione riguarda, appunto, l'educare in tutte le sue possibili articolazioni e dimensioni di formalizzazione e intenzionalità: non a caso, il comportarsi in un certo auspicato modo è visto come misura del successo educativo familiare e/o sociale. In questo lavoro si è tentato di restituire alla maleducazione una parte della sua complessità. È un tentativo di lettura critico-pedagogica della questione, attenta cioè a cogliere le ambivalenze, le contraddizioni e anche le componenti conflittuali dalle quali la maleducazione e la beneducazione sono costitutivamente interessate.

La civiltà e la distinzione

1.1. Le parole, come sempre, sono importanti

Forse non c'è altra parola che manifesti un carattere d'antan come il vocabolo "maleducato" o "maleducata". La parola evoca attempate e impettite figure di uomini e donne con il volto tirato, disegnato da rughe generate da decenni di insoddisfazioni e scontenti, che appellano in tal modo lo screanzato di turno, colui che si è comportato come non avrebbe dovuto, pensando illusoriamente di fargli del male, quanto meno di procurargli dispiacere con tale improprio. Dare a qualcuno del maleducato, sperando che ciò possa ferirlo e attivare una qualche forma di riflessione riparativa, è come insultare qualcuno dandogli del "senza timor di Dio" di manzoniana memoria. Emerge un che di antico, di tempi nei quali poteva effettivamente avere senso dare del maleducato a qualcun altro, soprattutto perché ciò esprimeva la pratica di un'appartenenza di classe, quella dei privilegiati che si ritenevano estranei per definizione ai maleducati e alla maleducazione. Infatti, se questione di classe (sociale) non fosse stata, potremmo mai immaginare di sentire un epiteto del genere lanciato da uno dei personaggi di qualche corte dei miracoli descritta

da Hugo o Brecht? Da un ragazzo appena arrivato nella Colonia Gor'kij diretta da Makarenko? Dai protagonisti del film *L'odio* di Mathieu Kassovitz o del più recente *I miserabili* di Ladj Ly? Sicuramente no, non l'immagineremmo, perché solo chi si ritenga, appunto, "ben educato" può sperare di utilizzare in chiave punitiva il termine "maleducato" nella convinzione di stigmatizzare un comportamento ritenuto biasimevole. Oggi, "maleducato" (con tanto di punto esclamativo) come insulto è, per dirla alla Pavese, un "fucile sparato", ha esaurito la sua funzione punitiva, addirittura il rischio del suo potere stigmatizzante si è trasferito dalle persone a cui è rivolto a quelle che lo rivolgono, candidate per questo a essere etichettate quali bacchettone, ipocrite, formali, acide, vetuste ecc.

Il termine "maleducato" ha esaurito la sua spinta etichettante, si è annacquato subendo la stessa sorte di altre parole come, per esempio, un'imprecazione del tipo "accidenti" che, nei tempi passati, conservava una sua pur minima carica imprecativa ed era tollerata in pubblico quale consapevole sostitutivo di ben altre imprecazioni (Santoni Rugiu, 2011), mentre oggi è ignorata, sostituita da molte di quelle che erano vietate in pubblico e, nelle speranze educative più accentuate, anche in privato.

Come capita spesso quando non si sa da quale parte prendere una questione, o quando si vuole porle dei paletti delimitanti, si inizia dai vocabolari al fine di tentare di stabilire dei preliminari punti fermi. Ebbene, i vocabolari vengono in aiuto anche in questo caso? In realtà non molto, perché la maleducazione è chi le dà corpo nei comportamenti, cioè il maleducato, rinvia continuamente a una nebulosa di termini e di significati mol-

teplici, di sfumature diverse, di attenti distinguo, di prosaica materialità e aulica immaterialità.

Consultando vocabolari pubblicati in anni e da editori diversi (Garzanti, Zingarelli, Sabatini Colletti), e anche quello che è diventato un imprescindibile punto di riferimento, cioè il vocabolario Treccani online, emerge che la maleducazione è molto più la forma di un "non essere" che di un "essere".

Navigando tra i vari significati e definizioni si evince infatti che il maleducato è, per esempio, colui che è privo di una buona educazione, è una persona *screanzata*, cioè che non è stata allevata a dovere, *scortese*, ovvero sia mancante dei modi richiesti dalla vita delle corti, quelle vere, con tanto di re e regine, e da quelle metaforiche.

Ma anche se non considerassimo maleducato solo colui al quale manca qualcosa, appunto l'educazione, la creanza, la cortesia, bensì qualcuno che possiede caratteristiche ben precise, tali caratteristiche lo renderebbero comunque non adatto a sostenere una vita di relazioni ritenute opportune e appropriate. È il caso, per esempio, del villano (sostantivo e/o aggettivo) cioè il campagnolo, ma non inteso quale persona contraddistinta da quelle ingenuità e maniere semplici che tanto piacciono a coloro che non si reputano ingenui né semplici, bensì inteso come qualcuno che non si presenta implorante e con il "cappello in mano" in quelle nuove, e allargate, corti (economiche, intellettuali, politiche) costituite da alcuni ambienti cittadini, un villano che progressivamente, grazie allo sviluppo economico, si è trasformato nel vituperato "provinciale". Insomma, in questo caso, il maleducato, nella sua accezione di villano più o meno confluente nel provinciale, potrebbe dirsi costituisca un bizzarro avverarsi della politica maoista dell'accerchiamento delle città da parte delle campa-

gne tradizionali (ovviamente non quelle dei contadini rivoluzionari, ma quelle dei briganti, dei luoghi insospitati, dei bifolchi) o dalle campagne 2.0, cioè quelle della provincia, della "fabbrichetta", del "noi siamo gente che lavora", della ricchezza esibita maldestramente e pacchianamente come vanto e come merito.

Ma non solo c'è il termine "villano", ve ne sono molti altri, desueti o ancora in uso, che definiscono la persona che non ha sufficiente educazione o non è in grado di praticare comportamenti ritenuti adeguati: volgare ("Del volgo, degli strati socialmente, culturalmente ed economicamente inferiori della popolazione"); bifolco ("Guardiano di buoi; chi lavora il terreno coi buoi"); e molto altro ancora, per esempio ignorante, zoticone (Treccani). Alcuni di questi termini sono assurdi addirittura all'onore delle più alte vette poetiche, come nel caso di *Le ricordanze* di Giacomo Leopardi: "natio borgo selvaggio, intra una gente / zotica, vil; cui nomi strani, e spesso / argomento di riso e di trastullo, / son dottrina e saper". Una serie di appellativi etichettanti-insultanti dei quali si intravede chiaramente l'origine, collocata nel lungo processo di urbanizzazione e nella prevalenza della città rispetto alle altre possibili forme di aggregazioni umane, come nel caso del termine "burino": "Sono dunque considerati originariamente burini tutti quei soggetti che premono sulla città dei cittadini, ne scimmiettano il parlare, il vestire e l'atteggiamento, ma che, per quanti sforzi facciano, appaiono soltanto e sempre irreparabili burini" (Guzzanti, 2005, p.18). Sono termini che peraltro rischiano anche di dequalificarsi nel loro essere usati a sproposito: "Il significato di burino si è andato disperdendo e appiattendosi [...] sicché oggi si dà inefficacemente e impunemente del burino a qualsiasi cafone, o maleducato, o malvestito con abuso criminal-

mente improprio" (*ibidem*, p. 16). E lo stesso potrebbe dirsi anche del termine "tamarro", uno degli ultimi consolidati ingressi nella mutevole galleria degli insulti soft.

Proseguendo la navigazione a vista all'interno dei dizionari, non certo con intenti filologici, bensì per approssimarsi ad alcuni nuclei di significato relativi alla maleducazione, se ne ricava che il maleducato non è solo colui che è non educato, è anche colui che ha ricevuto e rivela negli atti grandi e minuti della vita una cattiva educazione, e in questo caso, come suole dirsi, la domanda sorge spontanea: mostrare, se non addirittura volutamente esibire, cattiva educazione è atto esplicito e intenzionale da persona maleducata che sa e vuole esserlo, oppure è il risultato di un limite, l'espressione di un'innocente inconsapevolezza, quella di una persona che ignora d'aver ricevuto un'educazione che gli altri definiscono negativamente e, conseguentemente, si pone in modo "naturale", naïf, senza operare quelle censure ritenute auspicabili e necessarie? In altri termini, esibire maleducazione è un delitto volontario o preintenzionale? I maleducati sono perdonabili perché non sanno o non perdonabili perché sanno? Ma se il maleducato è l'espressione fenomenica della maleducazione volontaria o inconsapevole, quest'ultima che cos'è? È solo uno stato di mancanza di educazione? Se così fosse, resterebbe un non essere e la sua analisi si collocherebbe, ed esaurirebbe, sul rassicurante piano dell'assenza o dell'insufficienza di educazione, cioè si ridurrebbe (ridurrebbe?) alla sempiterna constatazione, per dirla alla Bertolt Brecht, dell'"insufficienza degli sforzi umani" in campo educativo.

Se, in ultima analisi, le definizioni di maleducato e maleducazione sembrano mostrare delle debolezze dovute al loro essere mancanze (di educazione), allora si

rende necessario affrontare direttamente la questione e interrogare i vocabolari attorno a quel qualcosa che manca, cioè l'educazione, sperando possano fornire risposte che indichino significati chiari e sufficientemente condivisi. Ma così non è. I vocabolari ci restituiscono un florilegio di definizioni e significati che rispecchiano la complessità delle prassi volte a educare e delle diverse "filosofie" che nei confronti di tali prassi hanno tentato operazioni di sistematizzazione, ispirazione, governo ecc. Un florilegio che comunque consente per assonanza, associazione o esplicito riferimento, di delineare il profilo di una persona educata, la risultante dell'educazione, che tale è poiché caratterizzata da un certo modo di rapportarsi con gli altri, cioè contraddistinta dall'essere, pur con diverse sfumature, compita, cortese, gentile, corretta, garbata, di belle maniere.

Dunque, a questo punto, è confermata la maleducazione quale mancanza? Non esattamente, tale inquadramento della questione sarebbe infatti solo il tentativo di razionalizzare e rendere innocua una faccenda complessa e di non facile trattazione. Sarebbe come affermare che il cattivo cittadino è colui che non è un buon cittadino, oppure che il disonesto è un soggetto non onesto, una tautologia che inchioda sospettosamente la questione sempre e solo nel senso di mancanza, di assenza di qualcosa. Applicare tale logica significherebbe non conferire dignità alla maleducazione, al suo poter essere alterità e non solo mancanza e, in particolare, volendo inquadrare il tutto in termini di processo intenzionalmente volto a formare persone educate, la mal/non educazione risulterebbe essere solo un insuccesso dovuto a incapacità o negligenza di coloro che educano (l'inadeguatezza degli sforzi umani prima citata) e non il successo di coloro che educano a qualcos'altro. È questa logica della

manca (o sei in un certo modo o sei il non essere in un quel certo modo) che paradossalmente permane proprio in un periodo nel quale si utilizza, a proposito o, soprattutto, a sproposito, sino a sfiorare alcune volte il ridicolo, la categoria del *diversamente qualcosa*. Non si utilizzano espressioni quali "diversamente cittadino", "diversamente onesto" e, tantomeno, "diversamente educato", eppure dovrebbe essere fatto per cogliere lo spessore e la problematicità di alcune dimensioni dell'esistenza individuale o collettiva collocate nella sfera del rapporto tra educazione e maleducazione.

L'inquadramento della maleducazione all'interno del "diversamente qualcosa" è necessario per comprendere quello che rimarrebbe incomprensibile se fosse affrontato solo in termini di mancanza, e nello stesso tempo spinge ad approfondire la questione del relativismo insito nel dover constatare che non esistono buone e cattive educazioni in assoluto, perché ogni tempo e ogni luogo ha la propria o le proprie, che i concetti sono incerti e mutevoli, e a dimostrazione di ciò potrebbero essere enumerati molti e sensati esempi, con buona pace degli assolutisti. A tale riguardo, Norbert Elias, nell'opera *La civiltà delle buone maniere* – opera che costituisce uno dei principali, se non il principale, riferimento per tali temi – cita un testo di Erasmo da Rotterdam sulle buone maniere dei suoi tempi nel quale si davano raccomandazioni su comportamenti che oggi non sarebbero neppure lontanamente concepibili nelle normali relazioni tra persone. Scrive Elias: "Sarebbe molto giusto che il nostro stadio di civilizzazione, il nostro comportamento, provocasse nelle generazioni future quelle stesse reazioni che provoca a noi a volte il comportamento di coloro che ci hanno preceduto" (1969, p. 180). In questo si intravede una venatura di ottimismo relativo al fatto

che i comportamenti futuri potrebbero essere *migliori* degli attuali, in controtendenza con il *mood* prevalente riguardo alla maleducazione.

Ma la contraddizione della mutevolezza dei criteri che definiscono le buone o le cattive maniere può interrompere e disarmare qualsiasi riflessione, in particolare quella pedagogica, solo per poco. Infatti, la corretta constatazione della relatività dei concetti di educazione e maleducazione è propria di una postura di indagine che può, apparentemente o realmente, fare a meno (quantomeno tentare di farlo, fintanto che rimane sul piano descrittivo) di collocare la questione all'interno dello scivoloso ambito dei giudizi di valore. In realtà, invece, per una postura pedagogico-educativa, che non è solo o prevalentemente conoscitiva ma anche trasformativa, cioè finalizzata (per usare un'abusata massima marxiana) a modificare la realtà, non solo a interpretarla, la questione del relativismo si pone in termini del tutto diversi, cioè in educazione si rende necessario operare delle scelte, dire dei sì o dei no, indicare ciò che è auspicabile e ciò che non lo è, porsi in un campo di valori piuttosto che in un altro. In altri termini, il relativismo in ambito culturale cessa di essere tale in quello pedagogico-educativo, oltre che in quello politico. L'educazione è un concetto universale e astratto che indica i processi di apprendimento i cui contenuti, motivazioni, obiettivi, modalità e soggetti coinvolti si declinano in un tempo, in un luogo e in un contesto sociale. In altri termini, ogni relativo diventa un assoluto, seppure locale e temporaneo.

Tornando alle parole, in questa prima ricognizione della questione emerge che l'alternativa concettuale sembra dunque essere quella tra educato e maleducato; una parola ha perso il prefisso (ben) che la qualificava,

venendo così a formare un termine che si certifica da solo come positivo: la parola educato non assolve solo alla funzione descrittiva, testimoniando la conclusione positiva di un processo, assume anche il significato dell'*educato bene*, racchiudendo e sintetizzando in sé tanto gli obiettivi formativi quanto la didattica; in altri termini sta a significare *efficacemente educato* (la diligente postura "manageriale" sull'educazione vorrebbe che all'efficacia si affiancasse l'efficienza) verso alcune direzioni e non altre.

In una tale gamma di definizioni, sinonimi e rimandi relativi all'educazione è possibile ricavare tre accezioni (Baldacci, 2012, pp. 193 sgg.): la prima è relativa a tutto ciò che concerne l'educare, con la seconda si intende tutto ciò che è atto a educare, la terza riconduce all'edificante. Accezioni che pongono la questione della differenza tra un giudizio di fatto, che riguarda la capacità di produrre risultati formativi da parte dell'oggetto (esperienza, metodo ecc.), e il giudizio di valore, cioè considerare qualcosa come edificante e, si presume, in quanto tale auspicabile.

Utilizzando questi criteri classificatori e spostando l'osservazione sulla maleducazione la faccenda però si complica non poco. Della maleducazione è assodata la fattibilità, il giudizio di fatto prima richiamato; inoltre, per quanto riguarda ciò che potrebbe essere definito un giudizio di valore, la maleducazione è sicuramente non edificante. In altri termini, se il maleducato non è il diversamente educato, i contenuti della maleducazione non sono diversamente valoriali bensì *disvaloriali*, sono cioè la negazione tout court dell'idea che possano esservi valori altri contrapposti a quelli "per bene": i valori o sono buoni o non sono. È questo l'*escamotage* per non accettare l'idea che anche i pensieri, i progetti,

le esperienze, gli atti considerati più riprovevoli possano essere ispirati, orientati e misurati da un sistema valoriale "altro". Ponendo il tutto su un piano estremo, è la medesima sindrome difensiva di chi reputa che alcuni comportamenti e/o atteggiamenti non appartengano all'umano poiché l'umano in quanto tale non può esprimerli, relegandoli in quell'alveo giustificazionista costituito dall'umano separato dal bestiale, dal "sano" separato dal "malato". Un po' come chi afferma che gli appartenenti alle SS erano sicuramente psicopatici poiché una persona sana non avrebbe mai fatto quello che facevano loro, salvandosi con ciò dal doversi confrontare con quella che poeticamente potrebbe essere definita "l'oscurità dell'animo umano" o con le più asciutte e non consolanti riflessioni di Hannah Arendt attorno al rapporto tra persone "normali" e nazismo (Arendt, 1963).

1.2. I valori, le norme e le consuetudini

L'educare comporta dunque la necessità non eludibile di compiere delle scelte, e ciò implica confrontarsi inevitabilmente con la questione dei valori e dei principi che orientano le scelte strategiche e minute degli umani individualmente o collettivamente intesi. È una questione complessa e complicata, che richiama molte alternative concettuali: assoluto e relativo, trascendente e immanente, eterno e temporaneo, generale e particolare; una questione che si presenterebbe come un irrisolto, peggio ancora come un irrisolvibile, se non si distinguesse funzionalmente, pur con tutte le difficoltà che tale distinzione comporta, il piano descrittivo da quello valutativo, e se non ci si riferisse anche e princi-

palmente alle concrete pratiche sociali che giustificano il porsi di tali antinomie, e non solo al piano astratto.

In educazione, il tentativo da parte di qualcuno di far acquisire a qualcun altro valori e principi dati per storicamente situati o, diversamente, considerati assoluti ed eterni, è una caratteristica identitaria dalla quale non si può prescindere; l'educazione non si dà se non è impegnata in tale tentativo. Educando è impossibile non avere l'intenzione di far acquisire valori e non trasformare tale intenzione in progetto didattico palese o latente, fosse anche solo per il fatto che dichiarare di non volerli trasmettere significa collocarsi in un'area valoriale ben precisa, cioè quella della presunta a-valorialità dell'educazione.

Il nesso tra valori e educazione è sempre e comunque delicato e di difficile gestione, ed è uno dei motivi per il quale alcune volte si preferisce usare altri termini, quali formazione o istruzione, per definire i processi di apprendimento, poiché apparentemente più neutri, esenti da implicazioni valoriali; comunque in educazione i conti con il male e il bene, il giusto e lo sbagliato, il bello e il brutto non si possono non fare. Ma il problema è che tali valori non solo cambiano nel corso del tempo, alle volte in maniera impreveduta, ma, anche essendo molto diversi tra loro, coabitano lo stesso tempo, espressi e/o praticati da mondi, cioè da ambienti sociali abitati da persone, più o meno comunicanti e interagenti tra loro.

Il punto di partenza per un tentativo di analisi sensata della maleducazione – che non voglia risolversi in altissimi quanto inutili lai sulla sua presenza – è la consapevolezza che essa è densa di valori "altri" rispetto all'educazione, non di disvalori, ed è con questa alterità che è necessario confrontarsi, e farlo partendo dalla

constatazione che l'educazione, a dispetto dell'inutile richiamo all'etimologia della parola o di qualche arabescante descrizione della sua intrinseca bontà, è un mero *processo che genera apprendimenti* riguardanti le diverse dimensioni della vita individuale e collettiva. Apprendimenti genericamente riconducibili alle categorie del *sapere*, del *saper fare* e del *saper essere*, quindi anche all'apprendimento di quelle "norme d'uso", cioè di quelle "usanze, consuetudini, maniere (per es. lo scambio di doni a Natale, il modo di abbigliarsi secondo le circostanze, le maniere di stare a tavola) [...] che sono le più periferiche, poiché non rivestono situazioni e eventi di particolare rilevanza sociale" e a conseguenza di ciò "sono collegate a forme di controllo e a sanzioni relativamente blande" (Gallino, 1978, p. 479).

Il gioco tra educazione e maleducazione rientra anche all'interno di queste categorie di norme "strane", non scritte in alcun Codice penale e l'infrazione delle quali non comporta il rischio di finire al cospetto della magistratura. La maleducazione non è faccenda collocata sul piano delle leggi e dei regolamenti che prevedono obblighi e divieti, il non rispetto dei quali genera un'infrazione sanzionabile; un piano sul quale agisce, inoltre, un soggetto legittimato a usare diverse gradazioni di forza per obbligare ad alcuni comportamenti e non ad altri, nonché legittimato a punire chi non si comporta come dovrebbe. Al contrario, gli atti connessi alla maleducazione sono riconducibili a quelle attività che "sono di dominio della società civile che opera senza 'sanzioni' e senza 'obbligazioni' tassative, ma non per tanto esercita una pressione collettiva e ottiene risultati obiettivi di elaborazione nei costumi, nei modi di pensare e di operare, nella moralità ecc." (Gramsci, 1929-1935, p. 1566).

I nessi tra educazione e maleducazione sono effettivamente in grado di delineare un centro e dei margini e, conseguentemente, di attivare processi di etichettamento e percorsi di emarginazione, solo che, a differenza dei più solidi tempi passati, nella contemporaneità non vi è fissità di posizione tra centro e margini, e la direzione dei processi di etichettamento non può essere data per scontata. Le norme che distinguono l'educazione dalla maleducazione non "stanno scritte" da nessuna parte, non in qualche tavola della legge e neppure in qualche manuale di fisiologia o di patologia, eppure, forse anche per questo, ogni tanto qualcuno sente la necessità di codificarle, elencarle e renderle disponibili attraverso qualche galateo, e ciò soprattutto in tempi nei quali le trasformazioni economiche e culturali hanno un'ampia ricaduta sul quotidiano delle persone, e quando nuovi ceti o gruppi di popolazione appaiono sullo scenario sociale (Turnaturi, 2011). Inoltre, il gioco tra le norme della buona e/o cattiva educazione esprime la complessità che gli è propria, alle volte con chiarezza quando è collocato in alcuni e delimitati luoghi e situazioni (il *dress code* della palestra non è quello della prima della Scala, anche se è buona norma in entrambi i luoghi lavarsi le mani dopo avere utilizzato i servizi), altre volte con minore chiarezza quando i luoghi e le occasioni sono più informali, meno strutturati, ospitanti una pluralità di soggetti e di comportamenti.

1.3. La civile maleducazione

Il lungo tempo nel quale si strutturano le coordinate interpretative e valutative della maleducazione e della beneducazione attuale – e non solo di questo, ovvia-

mente – è il processo di civilizzazione, lo strutturarsi di una società delle buone maniere, così come raccontataci dalla trattazione di Elias.

La civiltà, per come si è autorappresentata, si considera – seppure con forti opposizioni e anche con tensioni invalidanti interne ed esterne – una virtù in sé, è uno stato di cose che si autolegittima quale forma superiore di organizzazione della convivenza tra gli esseri umani, e della produzione di beni materiali e immateriali. In particolare, lo è quella che potrebbe essere definita civiltà tradizionale, dominante in vaste aree del pianeta, cioè quella moderno-occidentale che si è imposta, e si sta ancora imponendo, con l'occidentalizzazione del mondo (Latouche, 1989). È una civiltà che prevede anche una certa dose di (assolute/relative) buone maniere, anzi non potrebbe dirsi tale se risultassero mancanti o insufficienti, e che obbliga, o dovrebbe obbligare, a una serie di stati d'animo, posture e comportamenti individuali e collettivi pregni di beneducazione, quest'ultima considerata testimonianza, elemento distintivo della propria superiorità, destino non solo delle zone/tempi nei quali si è manifestata, ma dell'umanità intera; una civiltà generata da una superiorità antropologica dalle radici antiche: "fatti non foste a viver come bruti, / ma per seguir virtute e canoscenza", fa dire Dante a un Odisseo che tenta di motivare affaticati marinai; una superiorità che è anche peso: "il fardello" che, secondo Rudyard Kipling (1899), l'uomo bianco deve portare nella sua opera di civilizzazione delle genti. Per dirla con Guido Piovene: "Il mondo illuminista possiede in fondo solo due categorie per misurare la vita dei popoli. Vi sono i 'civilizzati' e i 'primitives' che diventeranno 'civilized' col tempo, e perciò sono egualmente stimabili" (Piovene, 1953-1956, p. 30).

È ancora così? È venuta meno una delle condizioni fondanti la civiltà, ovvero che i primitivi saranno civilizzati? Ed è venuta meno perché mancherebbero le condizioni minime per farlo? Perché vi è una diversa lettura dei primitivi per la quale non sono più considerati incivili ma appartenenti a un'altra civiltà? Perché i primitivi non stanno più al gioco dei civilizzati, mettendo radicalmente in dubbio i valori, gli assetti, le pratiche della civiltà comunemente intesa?

Ma la contraddizione insita in una tale percezione, in una tale falsa coscienza, è evidenziata dal fatto che le buone maniere della civilizzazione – prescindendo dalla loro bontà o no – non sempre sono state utilizzate, oltre che al proprio interno, nel rapporto con tutto ciò che era, ed è, considerato (dipende dalle visioni del mondo e della storia) "incivile", non civile o non ancora civile, contraddicendo apertamente, ma non inspiegabilmente, quelli che sono ritenuti i cardini economici, culturali e politici, e anche le buone maniere, delle classi dirigenti progressivamente sempre meno aristocratiche e sempre più borghesi.

Il processo di civilizzazione, così come definito e analizzato da Elias, si completa nei suoi aspetti strutturali dal XVIII secolo in avanti, tanto che, dalla fine di tale secolo, per quanto riguarda l'insieme dei comportamenti "sono subentrate soltanto varianti di scarsissima importanza; sono state aggiunte nuove prescrizioni, alcune più antiche sono cadute; sono emerse numerose variazioni nazionali e sociali sulla maniera di stare a tavola; tra le masse popolari, i ceti medi, la classe lavoratrice è largamente penetrato l'uniforme rituale della civiltà e del relativo dominio degli impulsi che la sua applicazione esige" (Elias, 1969, pp. 239-240).

Nel rituale della quotidianità, stante le considerazioni di Elias, sono subentrate quindi soltanto varianti di scarsissima importanza, di conseguenza anche la maleducazione avrebbe subito modifiche minime, quanto meno sino al tempo nel quale *La civiltà delle buone maniere* è stato pubblicato (1969). Probabilmente vale anche in questo caso la considerazione relativa al fatto che gli ultimi decenni hanno visto cambiamenti continui e accelerati, tanto da mettere in crisi consolidate prassi e convinzioni divenute precocemente e velocemente desuete. È come se nel corso del tempo si fossero verificati processi differenziati che, da una parte, estendono all'insieme, o ad ampi settori, di popolazione, quelli che la "classe dirigente" del momento considera comportamenti virtuosi che pratica, o dovrebbe praticare, ponendoli come riferimenti assoluti; dall'altra, si verifica un processo diverso che tende a contaminare i comportamenti virtuosi dei gruppi di popolazione di riferimento con pratiche che appartengono alla tradizione dei gruppi che non hanno esercitato, o ancora non esercitano, la leadership in tali ambiti di fatti e concettualizzazioni.

Si è verificata quella sorta di "duplice movimento" descritto da Elias in riferimento ad altri tempi: "I borghesi si curializzano, la gente di corte si imborghesisce. O più esattamente: i borghesi vengono influenzati dal comportamento di quelli che frequentano la corte e viceversa". È un meticciamiento con asimmetrie multiple e differenziate che riguarda anche la lingua parlata, tanto che "certe espressioni di corte sono state a poco a poco eliminate perché troppo 'raffinate', troppo 'affettate'" (*ibidem*, pp. 246-247). È un'omologazione che vede i suoi corsi e ricorsi storici, e che si ripropone, alle volte anche intenzionalmente, quando vi sono movimenti o

alterazioni di equilibri sociali che rendono più permeabili i confini tra gruppi sociali, oppure creano occasioni di frequentazione degli stessi luoghi tra le persone, o quando emergono riferimenti culturali che diventano comuni (per esempio la musica rock).

1.3.1. *Civiltà individuale e collettiva*

Il processo di civilizzazione, in relazione alle diverse fasi che ha vissuto e alle diverse forme che ha assunto, comprende un insieme di atti ed esperienze che coinvolgono individui, gruppi, collettività e che, comunque si vogliano diversamente definire (acculturazione, socializzazione ecc.), sono squisitamente educativi.

La civilizzazione è un processo generale ed è anche un processo individuale, e immediata potrebbe essere la tentazione di paragonare la civilizzazione collettiva a quella del singolo. In relazione a una tale evenienza, Elias mette in guardia riguardo alla possibilità che nella storia dell'individuo "civile" sia possibile rintracciare le diverse epoche e fasi della storia dell'umanità e i passaggi dall'una all'altra. Purtroppo, questa precauzione non inficia "un dato semplice: che anche nella società civilizzata nessun essere umano viene alla luce già civilizzato, e che il processo individuale di civilizzazione che egli inevitabilmente subisce è una funzione del processo sociale di civilizzazione" (*ibidem*, p. 109). In altri termini: "In pochi anni i bambini devono acquisire quei nuovi e consolidati sentimenti di pudore e di ripugnanza che si sono formati nel corso dei secoli [...]. Ancora oggi un bambino viene esortato a non afferrare immediatamente quello che sta sulla tavola quando gliene viene voglia, a non grattarsi o toccarsi il naso, le orecchie, gli occhi o altre parti del corpo quando è a ta-

vola" (*ibidem*, p. 285). Tutte queste limitazioni imposte ai bambini erano pari pari quelle rivolte agli adulti nel Seicento e nel Settecento.

Ponendo la questione in termini pedagogico-educativi, si tratta di domandarsi se il processo educativo, in questo caso inteso come apprendimento delle regole sociali, non sia altro che il tentativo di fare percorrere al soggetto in tempi brevi quello che le umanità locali hanno percorso in tempi lunghi, senza però avere la possibilità di vivere i motivi che nel corso del tempo hanno confermato o modificato le regole sociali, e questo costituisce uno dei motivi della resistenza, non solo dei bambini, alla socializzazione: vedersi imporre una regola, che può avere avuto anche una storia molto travagliata, alle volte senza che ne venga spiegata neppure la funzione e non avendo quindi la possibilità di coglierne il senso.

L'imposizione delle regole, molte delle quali concorrono a formare la beneducazione, anche sotto la forma di buone maniere, è altresì una questione di ordine. E se l'ordine, secondo Freud, "è una sorta di coazione a ripetere, che decide, mediante una norma stabilita una volta per tutte, quando, dove e come, una cosa debba essere fatta, in modo da evitare esitazione e indugio in tutti i casi simili tra di loro" (Freud, 1929, p. 229), allora le buone maniere, intese come imperio relazionale, assolvono la funzione di protocollo generale da applicare nelle situazioni che di volta in volta si presentano nella vita delle persone. Il *savoir faire* non è solo un ideale stato d'animo dell'individuo (del quale, nella versione ottimale, l'individuo è dimentico, talmente l'ha interiorizzato), ma una competenza trasversale per affrontare il noto quanto l'ignoto, essendo sufficientemente attrez-

zati per non essere sopraffatti dai rischi che ogni esperienza comunque comporta.

L'ordine, del quale le buone maniere sono, nello stesso tempo, prodotto e causa, stimola a riferirsi in termini più generali al prima citato saggio di Freud. Scrive Freud: "La felicità nella vita viene cercata prevalentemente nel godimento della bellezza, dovunque essa si presenti ai nostri sensi e al nostro giudizio, la bellezza delle forme e dei gesti umani, degli oggetti naturali e dei paesaggi, delle creazioni artistiche e persino scientifiche" (*ibidem*, p. 218). Ecco che allora la civiltà va oltre il nome che identifica e legittima positivamente un assetto economico-sociale per diventare qualcosa in più: "La parola civiltà [*Kultur*] designa la somma delle realizzazioni e degli ordinamenti che differenziano la nostra vita da quella dei nostri progenitori animali e che servono a due scopi: a proteggere l'umanità contro la natura e a regolare le relazioni degli uomini tra loro" (*ibidem*, p. 226). La civiltà genera cioè dei limiti alla libertà originaria (alla felicità) dell'essere umano che sono compensati dall'aumento di sicurezza e protezione. Uno di questi costi è rappresentato dalla beneducazione, dall'obbligo di sottostare ad alcune norme di comportamento; in questo senso la maleducazione, quando è consapevolmente tale, è il tentativo, più o meno razionalmente impostato, di ridurre i costi individuali e collettivi di quella che in un dato contesto storico è definita civiltà.

Oggi, però, all'idea di un'umanità che si protegge dalla natura deve essere associata, se non addirittura sostituita, l'idea di un'umanità che deve proteggersi anche, se non soprattutto, dai suoi interventi nei confronti della natura, tanto che la maleducazione non è circoscrivibile alle relazioni tra umani, ma si estende anche a quella tra umani e animali non umani e, in generale,

tra umani e ambiente (cfr. *infra*, p. 118). Pur se sarebbe opportuno, ma questo potrebbe valere per qualsiasi ragionamento, entrando nel merito, sottolineare che le responsabilità degli umani concreti nei confronti della natura concreta sono quantitativamente e qualitativamente molto differenziate e non possono essere certo nascoste da un'universale e metafisica chiamata in correo.

1.3.2. La civile ipocrisia

Le buone maniere civili sono state sempre sottoposte, ed è auspicabile che sempre lo siano, alla prova del dubbio, analizzate per disvelarne la frequente contraddittorietà e, soprattutto, la loro altrettanto frequente falsità sostanziale, e per questo non si può prescindere, e non citare, la critica radicale alla cortesia espressa nell'*Emilio* da Jean-Jacques Rousseau, il quale la considera una manifestazione ipocrita, seppure beneducata, dell'arroganza del potere. È una riflessione che è opportuno riportare integralmente:

Guardatevi soprattutto dall'insegnare al fanciullo vacue forme di cortesia, di cui possa servirsi all'occorrenza come di parole magiche per sottomettere ai suoi voleri quanti lo circondano e ottenere immediatamente ciò che desidera. L'educazione cerimoniosa che i ricchi ricevono non manca mai di renderli cortesemente imperiosi, prescrivendo i termini di cui debbono servirsi perché nessuno osi loro resistere. I loro figli ignorano in realtà il tono e le parole della preghiera; sono altrettanto arroganti, e anche di più, quando pregano che non quando comandano, perché ben più sicuri di essere obbediti. Si capisce subito che il loro *per piacere* significa *così a me piace* e il *ve ne prego* equivale a un *vi ordino*. Mirabile cortesia, che li conduce al risultato

di modificare il senso delle parole e a non potersi mai esprimere se non con altezzosa burbanza! Quanto a me, incline a temere in Emilio ben più l'arroganza che una certa rustichezza di modi, preferisco che dica in tono di preghiera: *fate così*, anziché sentirlo pronunciare in tono di comando *ve ne prego*. Non è il termine di cui si serve che mi sta a cuore, ma il significato che vi si associa. (Rousseau, 1762, pp. 137-138)

Meglio un Emilio un po' ruvido, rustico, campagnolo, direttivo, cioè quasi maleducato che un arrogante cittadino formalmente civile nei modi e nei contenuti. Ma non è solo Rousseau a sottolineare l'ambivalenza della cortesia, un atteggiamento che si riversa in un insieme di pratiche che, oltre a comandare facendo finta di non farlo, serve ad accattivarsi la benevolenza dei potenti. Una pennellata in tal senso ci giunge da Philip Roth che scrive dell'"aggressività delle buone maniere" (1997, p. 383), che non ha nulla a che vedere con la gentilezza che vorrebbe contrapporsi alle cattive maniere, che tali rimangono anche se, per esempio, si sta dalla parte della ragione e si pratica "quella tracotanza di chi sa di trovarsi nel giusto" (Marone, 2018, p. 46). In altri termini: l'aggressività delle buone maniere e l'intolleranza di chi ha ragione.

A rinforzare la posizione critica di Rousseau riguardo alle buone maniere, vi è anche una riflessione di Elias che riporta un articolo pubblicato nel 1736, nel quale è scritto:

Cortesia [...] deriva senza dubbio da corte, vita di corte. Le corti dei grandi signori sono un teatro in cui ciascuno vuol fare fortuna. Ma ciò può avvenire soltanto se si conquista la benevolenza del principe e dei più importanti personaggi di corte. Pertanto bisogna darsi tutta la pena possibile per rendersi amabili. Nulla gio-

va maggiormente che il far credere agli altri che siamo pronti in ogni circostanza a servirli con tutte le nostre forze. Tuttavia non sempre siamo in grado di farlo, e non sempre lo vogliamo, e spesso per giusti motivi. (Elias, 1969, p. 120)

Bisogna servire gli altri per fare fortuna, ma non sempre se ne hanno le possibilità o la volontà, ma a questa mancanza è possibile supplire con l'apprendimento di qualcosa che compensi le impossibilità o pieghi le volontà verso direzioni funzionali allo scopo:

Ecco che allora ci occorre la cortesia. In tal caso, mediante il nostro atteggiamento *esteriore*, assicuriamo all'altro in ogni modo che può sperare nella nostra buona volontà di servirlo. Ciò ci permette di conquistare la sua fiducia, da cui scaturisce insensibilmente l'affetto per noi, cosicché egli sarà desideroso di fare per noi qualcosa di buono. (*Ibidem*)

Anche in questo caso si esplicita quella sorta di contrasto universale ed eterno tra l'essere e l'apparire, la spontaneità e la recita, l'autorità e l'autorevolezza, l'artificialità e la naturalità. Un gioco di dicotomie nel quale si colloca anche quello tra beneducazione e maleducazione.

Ma questa tensione all'infinito verso una civiltà che sia come quella presente nei pensieri, alle volte ingenui o manipolatori, di chi l'ha teorizzata, intravista, propagandata è una tensione che rallenta o accelera su aree d'esperienza e di dimensioni dell'esistenza rese dalla contemporaneità sempre più complesse e delicate. La beneducazione civile non riguarda solo un'interiorità cortese che si esprime con dei bei modi, ma nelle sue forme migliori anche con una certa postura morale e

intellettuale, con un'educazione di ben altra portata rispetto alla necessaria cerimoniosità delle microrelazioni quotidiane, e che si contrappone a un'inciviltà attuale intesa come "mancanza di pensiero, o peggio ancora, mancanza di memoria, e di quello spazio di riflessione che si interpone tra la sensazione, l'impulso e la risposta, spazio che ci interroga sul nostro mondo interno e ci porta sulla soglia di contatto tra sé e l'altro cioè nel campo della complessità" (Fina, Mariotti, 2019, p. 35).

1.4. Distinguersi: oltre lo stilè e il grossier

1.4.1. La distinzione

Nel corso degli ultimi secoli si sono sedimentate culture e opinioni diventate elementi costitutivi nella formulazione dei giudizi di valore sul modo di essere/non essere, comportarsi/non comportarsi. Elementi e giudizi di valore che hanno acquisito un'indipendenza relativa dalle cause che hanno contribuito a generarli, diventando degli assoluti, sino quasi a costituire un'ideologia che si autolegittima nella propria validità e universalità. Lo stesso dicasi per i giudizi di valore riguardanti la beneducazione e la maleducazione, diventati quasi degli assoluti senza origine, o contraddizioni interne, o contestabilità. Entrambe però mostrano uno dei loro volti più interessanti se la riflessione supera le secche del galateo per collocarsi nella dimensione dell'espressione di condizioni socio-economiche, stili di vita, linguaggi differenti in relazione ai gruppi sociali, cioè se la questione si pone in termini di *distinzione*.

Nel linguaggio comune l'uso della parola rimanda alla separazione, alla delimitazione, alla differenza, qua-

si alla possibilità di darsi o di dare un'identità totale o parziale ("Il carattere stesso che distingue un individuo, un elemento, un oggetto da un altro e che consente di riconoscerlo come altro; quindi, diversità, differenza, come proprietà che hanno due o più individui, oggetti, elementi di essere distinti", Treccani). Nello stesso tempo, la distinzione assume una connotazione valutativa se intesa come insieme di qualità tali da, appunto, distinguere una persona da un insieme più vasto nel quale è inserita o con il quale è in contatto, sino al possesso di: "Modi, tratti, caratteri che rivelano nobiltà, signorilità, gentilezza e sono indice di raffinatezza" (*ibidem*).

Le parole "distinta" e "distinzione" associate alla persona, lungi ormai dal significare *understatement*, sobrietà, un certo modo di essere e di porsi, nel linguaggio comune finiscono per assumere un po' il significato della parola "fine", cioè assume quell'aria da "vorrei ma non posso", da piccola borghesia che tenta di legittimare se stessa come portatrice di tratti che non possono confonderla con quel proletariato, o comunque sia definito, collocato più in basso nella scala gerarchica dei gruppi sociali e delle esistenze individuali. Distinti sono alcuni settori dello stadio, gerarchicamente collocati tra quelli importanti e quelli popolari; distinto è una posizione della scala di valutazione scolastica che colloca chi la riceve su un livello alto ma non apicale.

Per tutte le questioni legate alla distinzione, cioè alle differenti gamme di comportamenti generati dai, o associati ai, gruppi sociali di appartenenza e al giudizio rispetto a essi, è impossibile non scomodare Pierre Bourdieu, ricercatore diffusamente riconosciuto come una delle voci più importanti, feconde e originali nel panorama delle scienze sociali dell'ultimo periodo (Paolucci, 2009, p. 78). È opportuno e utile scomodarlo poiché

il tema della distinzione costituisce una delle possibili strade per far uscire la maleducazione e la beneducazione da quel ristretto e fuorviante territorio del galateo, soprattutto se la maleducazione è emancipata da una visione riduttivistica che la colloca e la analizza nell'alveo dell'insufficienza o della mancanza delle buone maniere per intrecciarla con altre categorie descrittive-interpretative-valutative quali la volgarità, la pacchianeria, l'ostentazione, il conflitto, assumendo per questo le sembianze dell'altra educazione, del diversamente educato, riconoscendo a coloro che la esprimono la dignità di una (mal)educazione a tutti gli effetti.

Pierre Bourdieu indica alcuni di quelli che ritiene possano essere stabiliti come tratti della distinzione: "portamento, prestanza, aspetto, dizione e pronuncia, buone maniere e buone abitudini" (Bourdieu, 1979, p. 90). Il possesso di tali tratti non è solo funzionale ad avere successo nelle relazioni o nell'esercitare in generale un sufficiente fascino nei confronti di uomini e donne, ma anche a ottenere, quanto meno negli auspicci, una subalternità rispettosa dai propri sottoposti. La distinzione non è cioè spendibile solo nei "salotti" o nelle occasioni di educata mondanità, ma costituisce un requisito per costruire storie di vita di "successo" – per usare un termine malauguratamente di moda di questi tempi – possibilmente non esibendolo sguaiatamente, a differenza di quanto accade invece per molti dei cosiddetti, e sedicenti, "vincenti" dei tempi attuali o di quelli passati: i tratti che costituiscono ed esprimono la distinzione "per bene" dovrebbero essere essenziali e poco esibiti. In ogni caso, senza di essi la conoscenza scolastica vale poco o niente (*ibidem*), e sono tratti che a scuola si insegnano poco o nulla; possederli, quindi, visto che sul mercato scolastico non si possono acquistare per-

ché non in vendita, finisce per definire l'appartenenza di classe, di ceto, di élite, in generale, ai settori privilegiati, per storia e cultura, della popolazione.

Da queste riflessioni di Bourdieu emerge ancora una volta, semmai fosse necessario, l'insufficienza strutturale della scuola quale strumento di effettiva promozione sociale e di pareggiamento delle opportunità: a scuola si insegnano cose che risultano funzionali a fornire differenziati livelli di conoscenza e di comprensione della realtà, a consentire un inserimento nel presunto astratto e autoregolantisi "mondo del lavoro" secondo le esigenze del mercato; funzionali, nelle intenzioni migliori e un po' illusorie, a formare persone e cittadini; ma non si insegna, non si può insegnare, quella distinzione che è prodotta dagli ambienti "bene" nei quali si è nati e cresciuti e che, spesso, si rintana all'interno di percorsi formativi, appunto distinti, propri di circuiti elitari ed escludenti.

Ma il rapporto dominante-dominato si pone quindi anche in termini di mobilità, di possibile trasferimento, di ascesa o discesa sociale da un gruppo all'altro, e la certificazione di tale trasferimento è data pure dall'acquisizione e dalla *non* ostentazione di comportamenti minuti e quotidiani che caratterizzano il gruppo. Si può "entrare" in un gruppo, essere accettati *ob torto collo*, come i borghesi danarosamente spalluti nelle corti del Settecento, ma venire sempre identificati come parvenu poiché sono visibili i risultati di un processo di apprendimento non naturale. Ma lo stesso dicasi per coloro che abbandonano i dominanti per entrare nella classe dei dominati (probabilmente sono molto pochi quelli che lo fanno a tutto tondo e irreversibilmente), per esempio sul modello dei militanti politici d'altri tempi: "Io son cresciuto figlio di benestanti. I miei genitori

mi hanno messo un colletto ed educato nelle abitudini di chi è servito e istruito nell'arte di dare ordini. Però quando fui adulto e mi guardai intorno non mi piacque la gente della mia classe, né dare ordini né essere servito. E io lasciai la mia classe e feci lega con la gente del basso ceto" (Brecht, 1967, p. 132). Anche per loro si pone il problema del mimetismo e della riconoscibilità, dell'apprendimento o della naturalezza di quei modi di comportarsi che potrebbero essere definiti maleducati da coloro che permangono nei luoghi di provenienza.

Eppure "c'è sì una minoranza che passa tra le maglie e si aggrega all'élite e con ciò stesso si ritrova dalla parte dei dominanti, anche se più spesso in posizione subordinata" (Santoni Rugiu, 1975, p. 50). Ma questo salto in alto sotto condizione di subalternità non è dovuto al successo, come affrontato in precedenza, nella formazione formale: "Non è infatti il successo negli studi o la felice conclusione del processo formativo che assicurano il successo nella scalata sociale" (*ibidem*, pp. 50-51). Questa sottolineatura dell'insufficienza della formazione scolastica costituisce ancora oggi un punto di riferimento poiché molti altri fattori concorrono allo sviluppo dei corsi di vita: le condizioni economiche e sociali delle famiglie di provenienza, il sistema di relazioni nelle quali il soggetto è inserito e sulle quali può fare affidamento (Bourdieu, 1979, p. 119). E questo a maggior ragione oggi quando la scuola ha perso anche l'aura dell'ascensore sociale, sostituita in ciò dall'azzardo immaginifico costituito da start-up e da "visionari" che hanno iniziato in un garage (imprese vincenti che tra le funzioni prevalenti hanno anche quella di celare i fallimenti dei non vincenti, o le vittime che loro stesse generano).

In tutto ciò che ruolo giocano la beneducazione e la maleducazione? Esiste un capitale (positivo) di comportamenti adeguati e un capitale (negativo) di comportamenti inadeguati, di buone, insufficienti o assenti buone maniere che costituiscono una sorta di capitale comunicativo che mette le persone in condizione di candidarsi o non candidarsi al "salto di classe"? La maleducazione, non intesa come potrebbe intenderla qualche nostalgico dei bei tempi che furono, diventa uno dei fattori che intervengono nella possibilità che tale salto assolva ancora la funzione di biglietto da visita che fornisce le prime informazioni su di sé agli altri rispetto alla possibilità di conformarsi ad alcune norme minime nelle relazioni materiali, o virtuali che siano, ritenute essenziali in un determinato e particolare contesto di tempo, luogo e contenuti. L'educazione sotto la soglia minima sufficiente o la maleducazione vera e propria rischiano di penalizzare il soggetto in alcune o molte di quelle situazioni che potrebbero favorire, quantomeno dichiaratamente, il percorso ascendente.

Ma le argomentazioni di Bourdieu potrebbero essere ritenute troppo legate al tempo storico nel quale ha raccolto i materiali per la sua ricerca (1963-1968), e lo stesso dicasi per quelle di Santoni Rugiu, tempi ancora troppo "fordisti", di differenze di classe e collocazioni sociali ancora nette e comunicabili, con un ceto medio sì rilevante dal punto di vista quantitativo ed economico, ma vaso di coccio tra due altri vasi (proletariato e borghesia) allora entrambi di ferro, in possesso di tratti distintivi che ancora nutrivano la storia economica, sociale, culturale e politica individuale e collettiva di chi vi apparteneva. Argomentazioni sicuramente datate, quelle di Bourdieu, per quanto riguarda alcuni specifici tratti o sfumature di distinzione per come si presentavano

negli anni nei quali l'indagine è stata realizzata, ma una tale inattualità non inficia gli elementi strutturali della riflessione, in particolare il fatto che, in ultima analisi, seppure in mutate condizioni storiche, la storia familiare di provenienza è quella che determina l'acquisizione di alcune delle caratteristiche che contribuiscono a determinare il successo, o l'insuccesso, nella vita e non tanto la formazione scolastica. E sono caratteristiche riconducibili non solo e meccanicamente alla disponibilità di risorse economiche, ma anche ai modi di stare nelle relazioni sociali, alle scelte estetiche, di gusto ecc., cioè i tratti della distinzione indicati da Bourdieu. Inoltre, la storia familiare non solo contribuisce a fornire tratti di personalità, ma anche luoghi e ambiti di relazione dove tali tratti sono esplicitati e diventano moneta sonante pronta a essere spesa. Lo stesso dicasi per la beneducazione: si apprende in ambienti che sono beneducati in quanto tali, che educano "naturalmente"; si acquisisce per eredità e rielaborazione un capitale originario che consente di muoversi con relativa destrezza in alcuni ambienti (la corte del Re Sole) ma non in altri (la Corte dei miracoli). Il problema sta tutto nel capire se la Corte dei miracoli interiorizza i giudizi della corte del Re Sole e si pensa mancante di qualcosa o se, al contrario, ritiene di poter rivendicare con orgoglio la propria diversità pratica e teorica, senza sensi di colpa o di inadeguatezza. In questo caso, la domanda è se la maleducazione sia intendibile come a-virtù, cioè come mancanza, colpevole e non tollerabile, del minimo sindacale di buone maniere, oppure, da un'angolazione completamente diversa, se vada intesa come opposizione alle buone maniere imperanti o, ancora, come proposta di buone maniere altre rispetto a quelle ritenute opportune in un dato contesto sociale.

Entrando più nello specifico, secondo Pierre Bourdieu ogni persona possiede un “*capitale statuario di origine*” costituito da quei “vantaggi che, in materia di apprendimento culturale (buone maniere a tavola o arte della conversazione, cultura musicale o senso delle convenienze, pratica del tennis o pronuncia), si traggono da una precoce acquisizione di una cultura legittima”. Una tale “*cultura realizzata in modelli familiari*, consente al nuovo venuto di cominciare dal principio, cioè dalla maniera più inconsapevole e più inavvertibile” (Bourdieu, 1979, pp. 69-70). Non è solo il semplice inserimento del nuovo venuto in una famiglia e in un’abitazione, ma in una vera e propria storia: “Ogni ambiente domestico esprime nel suo linguaggio la sua condizione presente, e anche quella passata di chi ci abita; dice la sicurezza senza ostentazione della ricchezza ereditata, l’arroganza chiassosa dei nuovi ricchi, la miseria discreta dei poveri o la miseria dorata dei ‘parenti poveri’, che cercano di vivere al di sopra dei propri mezzi” (*ibidem*, p. 74). È un processo educativo totale e totalizzante: “I rapporti sociali oggettivati nelle cose ed anche, beninteso, nelle persone, vengono impercettibilmente incorporati, in modo da iscriversi in un rapporto duraturo con il mondo e con gli altri, che si manifesta per esempio per le soglie di tolleranza per il mondo naturale e sociale, per il rumore, per la rezza, per la violenza fisica e verbale” (*ibidem*, p. 75). È Pasolini a darci un’immagine della forza educativa dell’ambiente familiare, anche in assenza di relazione diretta con le persone, attraverso ciò che le “cose” della casa esprimono: “Esse mi insegnavano dove ero nato, in che mondo vivevo e in che modo e, soprattutto, come dovevo concepire la mia nascita e la mia vita” (Pasolini, 1975, p. 568). Si tratta di apprendimenti, nel caso di ambienti familiari dotti, “che si acquisisco-

no prima del discorso, attraverso l’inserimento precoce in un mondo di *persone*, di *pratiche*, e di *oggetti colti*” (Bourdieu, 1979, p. 71). E lo stesso potrebbe dirsi per il “parlare” che, come scrive Franz Fanon riferendosi ai contenuti strategicamente educativi connessi all’uso di una certa lingua, “significa utilizzare una certa sintassi, possedere una morfologia di questa o quella lingua, ma è soprattutto assumere su di sé una cultura, sostenere il peso di una civiltà” (Fanon, 1952, p. 33).

È l’educazione familiare (dell’ambiente familiare) che si concretizza senza dichiararsi, e meno si dichiara più efficace risulta essere, ben altro in termini di sedimentazione ed efficacia in confronto all’educazione manifesta del “non ci si comporta/ci si comporta in questo modo”, rispetto alla quale l’educando può rispondere con moti o atteggiamenti oppositivi, rischiando con ciò di assumere la parte del maleducato, o ambendo a esserlo. È l’educazione della famiglia intesa in senso lato e profondo più che ridotta ad alcune sue scontate componenti intenzionali. In questo senso, una tale pervasiva e infiltrante educazione familiare fa il pari con l’educazione sociale diffusa (Tramma, 2019), anch’essa tanto più capace di formare le persone quanto meno si manifesti attraverso una palese intenzionalità che potrebbe, appunto perché palese, essere messa in discussione.

In molti ambienti, soprattutto in quelli ritenuti, o che si ritengono, medio-alti ma non solo, l’educazione alle buone maniere, ai tratti della distinzione non è un’educazione come altre, non è un’educazione alle buone maniere familiari locali, ma alle uniche maniere possibili, date ideologicamente come assolute, senza le quali si è collocati nel novero dei maleducati. Nello stesso tempo, l’educazione familiare può rivelarsi capacità di fornire competenze per adeguarsi ai mutamenti in fat-

to di gusti, fornendo quegli strumenti materiali e immateriali che consentono di stare nella tradizione pur distanziandosene o entrando in conflitto con essa quel tanto che basta senza per questo essere considerati dei maleducati, al più dei trasgressivi.

1.4.2. *Lo stile di vita*

Ciò che viene considerato maleducazione non è solo pratica, o non pratica, di specifici atteggiamenti o comportamenti, è anche una concezione del come stare nella vita, se non addirittura uno stile di vita. Bourdieu dipinge con efficacia un quadro dove una certa gamma di comportamenti è associata a gruppi di popolazione maggioritari ed etichettati da altri gruppi minoritari come biasimevoli. Il riferimento è a quelli che “non sono capaci di riposarsi [...] che trovano ‘sempre qualcosa da fare’, che vanno a piazzare le loro tende nei campeggi più affollati, che si fermano a fare il pic-nic sui bordi delle grandi strade, che si infilano con la loro Renault 5 o la loro Simca 1000 negli ingorghi da inizio delle vacanze, che si lasciano catturare dai divertimenti prefabbricati, studiati apposta per loro dagli ingegneri della produzione culturale di grande serie” (Bourdieu, 1979, p. 188). Come ricordato, Bourdieu realizza la sua ricerca negli anni Sessanta, da allora sono cambiati i tempi e non solo le autovetture di riferimento, anche i luoghi delle vacanze: non solo le grandi spiagge della riviera romagnola e similari, ma pure – almeno sino ai tempi della pandemia – mete più “esotiche” e lontane, aggiungendo agli intasamenti nelle autostrade quelli negli aeroporti. Non è cambiata, invece, la griglia valutativa funzionale all’etichettamento in quanto maleducati di coloro che si comportano in un certo modo in simili occasioni. E an-

che in questo caso si tratta dei comportamenti di massa, la periferia che cinge d’assedio la cittadella dei comportamenti elitari (molti dei quali possono essere tali solo grazie ai profitti ricavati dal favorire e organizzare comportamenti di massa). Un assedio che, per esempio nel caso delle ex mete esotiche, ha letteralmente conquistato i territori ex elitari costringendo chi li frequentava a un’affannosa ricerca di qualcosa che più-elitario-non-si-può. Peccato per il pic-nic sui bordi delle grandi strade, in fondo era una conquista degli spazi (apparentemente) salubri e consumistici da parte di maleducate masse fordiste che, magari, non avevano mai avuto la fortuna di ammirare *Le déjeuner sur l’herbe* di Manet, e questo poteva essere considerato da alcuni un peccato imperdonabile, senza possibilità di assoluzione; ma forse peccato maggiore sarebbe stata la conoscenza diffusa dell’opera, avrebbe fatto perdere il gusto dell’esclusività, dell’essere minoranza autocompiaciuta di esserlo.

Ed è proprio l’arte a costituire uno dei piani, il piano alto potrebbe dirsi, della distinzione del gusto. Il libro di Didier Eribon *Ritorno a Reims* (2009) è un racconto autobiografico in grado di connettere dimensioni individuali e sociali, la narrazione di una storia di vita che si costruisce anche tramite allontanamenti e avvicinamenti con la propria “popolare” condizione familiare, sociale e territoriale di origine. È una storia nella quale, tra l’altro, l’autore si è confrontato, è stato costretto a confrontarsi, anche con “l’arte” comunemente intesa, con la capacità o l’incapacità di avvicinarsi e di trattarla con sufficiente disinvoltura. Scrive Eribon che l’arte era assente nella cultura della sua famiglia di origine, non costituiva un oggetto di interesse, e conoscerla successivamente e apprendere il gusto per essa era stata una “rieducazione quasi completa per entrare in un altro

mondo, un'altra classe sociale, e per allontanare il mondo e la classe sociale da cui provenivo". Esistono zone e pratiche produttive e relazionali che innalzano la soglia della distinzione, l'educazione alle quali può essere un percorso lungo, anche molto lungo, dove la differenza sta nell'essere inseriti "per nascita" in un tale mondo, nell'entrarci dalla porta principale o da quella di servizio. Seguendo Eribon, "l'interesse per l'arte o la letteratura partecipa sempre, in modo più o meno cosciente, a una definizione valorizzante di sé attraverso la differenziazione da coloro che non vi hanno accesso, attraverso una 'distinzione', nel senso di uno scarto, costitutivo di sé e dell'immagine di sé e dell'immagine che si ha di se stessi rispetto agli altri – le classi 'inferiori', 'senza cultura' [...]. Le persone che si consacrano alle pratiche culturali più 'alte' sembrano trarre da queste attività una sorta di autocompiacimento e un sentimento di superiorità" che genera la sensazione "di appartenere al mondo privilegiato di quelli che possono vantarsi di apprezzare le arti più 'raffinate'" (*ibidem*, p. 91). È un'area di grande ed elegante educazione che può essere estesa a tutta la produzione artistica e letteraria in senso lato, che ha come conseguenza l'esistenza di vaste zone d'ombra di assente o insufficiente educazione (non essere stati educati al gusto per l'arte) o, molto diversamente, lo strutturarsi di un universo parallelo considerato minore, composto di produzioni, alcune delle quali (dai b-movie ai fumetti, dalle canzoni popolari ai noir) sono poi entrate a pieno titolo nell'universo maggiore.

La pratica e la confidenza relative alla fruizione dell'arte e all'esistenza di due universi distinti riguarda anche gli spettacoli, cioè la contrapposizione tra spettacoli "popolari" e spettacoli "colti". Pur ponendosi la questione della maleducazione e/o della beneducazio-

ne (a essi, in essi) in termini trasversali, vi sono differenze anche in questa trasversalità. Un buon esempio consiste in quegli spettacoli popolari, nel significato di rivolti a un pubblico quantitativamente numeroso e che non necessitano di particolari conoscenze o confidenze per essere fruiti, quindi un pubblico, secondo alcune concezioni elitarie, non educato: tali spettacoli rischiano, per alcuni loro contenuti, di essere considerati pecorecci, mentre quelli colti per contenuti dello stesso tipo possono aspirare agli altari dell'originalità e della trasgressività. Ma uscendo dalla trappola del colto-trasgressivo/popolare-volgare, gli spettacoli popolari, analizzati da Bourdieu al tempo della sua ricerca, al contrario di quelli colti, tra le altre caratteristiche avevano anche quelle di possedere "il gusto e il senso della festa, del parlare sboccato, dello scherzo sguaiato, che hanno un potere liberatorio mettendo a testa in giù il mondo sociale, rovesciando le convenzioni e le convenienze" (Bourdieu, 1979, p. 32). Spettacoli che non si ponevano come area periferica e marginale di quelli colti, o come loro negazione, ma si collocavano all'interno di una cultura "carnascialesca" diversa da quelle tradizioni considerate universali e metro di misura escludente le altre. La maleducazione era associata (anche) allo sberleffo, al mostrare una vita non cerimoniosa: si potrebbe dire una maleducazione quasi antagonista.