

Cinema as an educational practice in the Humanities for care professionals

Il cinema come pratica di formazione alle Humanities per i professionisti della cura

VANNA IORI*

ABSTRACT: Le pratiche formative che si avvalgono del cinema hanno stimolato riflessioni a livello storico-educativo, tecnologico-didattico e teoretico-pedagogico connesse ai “valori educativi fondamentali” quali la capacità di organizzare le conoscenze, imparare la condizione umana e, in definitiva, imparare a vivere, poiché il cinema *riproduce* il reale, ma anche *lo costruisce*. Per una formazione che intenda “nutrire” le competenze emotive, attraverso trame o sequenze rivolte alla crescita esistenziale, il cinema rappresenta pertanto lo strumento ideale. Il contributo declina il cinema come strumento e pratica di formazione alle Humanities per i professionisti della cura – con un focus di attenzione privilegiato al ruolo genitoriale come “fulcro” della vita emotiva del soggetto – individuandone le basi teorico-epistemologiche, le metodologie formative e fornendo riferimenti specifici alla filmografia sul tema oggetto dello studio.

KEY-WORDS: cinema, formazione, vita emotiva, professionisti della cura

ABSTRACT: The educational practices that make use of cinema have stimulated reflections at a historical-educational, technological-didactic and theoretical-pedagogical level, linked to ‘fundamental educational values’ such as the ability to organise knowledge, learn the human condition and, ultimately, learn to live, since cinema reproduces reality, but also constructs it. For an education that intends to ‘nurture’ emotional competences, through plots or sequences aimed at existential growth, cinema

1. Questo articolo ripropone il testo contenuto nel primo capitolo del volume Iori, V. (Ed.), *Guardiamoci in un film*, Milano, FrancoAngeli 2011.

* Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano.

is therefore the ideal tool. The contribution declines the cinema as a tool and practice of training in the Humanities for care professionals – with a focus on the parental role as the ‘matrix’ of the subject’s emotional life – identifying its theoretical-epistemological bases, the training methodologies and providing specific references to the filmography on the topic addressed in this study.

KEY-WORDS: cinema, education, emotional life, care professionals.

1. Introduzione

Dopo le riaperture delle sale cinematografiche che erano rimaste chiuse durante la pandemia da Covid-19, il pubblico ha potuto finalmente riappropriarsi di una dimensione interiore importante. La valenza formativa e riflessiva del teatro e del cinema fa ormai parte a pieno titolo degli strumenti formativi, in quanto prodotto culturale significativo dal Novecento.

Nelle trasformazioni delle modalità e degli strumenti utilizzati nella formazione è diventato sempre più frequente l’utilizzo del cinema, in contesti differenti, secondo modalità e obiettivi diversi. Il film ha l’eccezionale capacità di parlare di noi, delle nostre storie, delle nostre attività, delle nostre esperienze e delle disposizioni d’animo che le accompagnano. Le inquadrature dei volti, gli zoom sugli sguardi, le carrellate sugli sfondi panoramici, le colonne sonore e i silenzi ri-costruiscono il nostro mondo interiore e lo riportano sullo schermo, dove noi possiamo innanzitutto “ri-conoscere” le emozioni, nel duplice senso di conoscerle per la seconda volta, rivivendole e nel senso di scoprirle, identificarle, comprenderne l’espressione e coglierne il lessico.

I fotogrammi di vita evocati dalle scene filmiche a seguito delle trame sono le memorie vissute della nostra vita. Specularmente ci osserviamo in modo diretto, senza possibilità di sfuggire, attraverso lo sguardo della macchina da presa, sapientemente guidata a rappresentare quella sfumatura dell’anima che abbiamo provato.

L’immedesimazione è mediata dallo schermo che, mentre proietta e amplifica, ha anche la funzione di proteggere e separare (“schermare”) da un’esperienza irrealistica eppure profondamente coinvolgente. La condizione di osservatori esterni ci consente di cogliere nella rappresentazione ciò

che tante volte non riusciamo a cogliere con altrettanta chiarezza nella realtà in cui siamo immersi.

“Il film induce una particolare variante di stato crepuscolare dove la realtà oggettiva si cancella e i vissuti soggettivi indotti dalle sequenze cinematografiche rappresentano temporaneamente la nuova realtà. Le emozioni indotte dalla visione di un film esulano da ogni vissuto quotidiano e diventano trascinanti e dominanti durante le due ore della visione cinematografica. Vedendo un film lo spazio-tempo si annulla, l'impossibile diventa possibile, la fantasia diventa realtà” (Pancheri, in Senatore, 2001, p. IX).

Nel processo di visione, non ci limitiamo a “rispecchiarci” nelle scene che ci riproducono, poiché quelle rappresentazioni rimbalzano su di noi e si incrociano con le nostre raffigurazioni di noi stessi, si riflettono su di esse. Il film ci restituisce così noi stessi, ma anche le copie di noi stessi (Franza, Mottana, 1997).

Il pendolo della distanza emotiva è la magia del film che ci fa dimenticare di essere lì, nella sala buia, con altre persone estranee e compiere, quando la potenza di immedesimazione è grande, un importante viaggio nell'intimità del nostro mondo. Anche nel salotto di casa è possibile rivivere questo spazio-tempo, al riparo dalle incombenze quotidiane, per immergerci nei flussi dell'anima. Guardare un film e guardarci “in” un film (Iori, 2011) rimane uno dei rari momenti di tempo silenzioso nella rumorosa babele del tempo pubblico.

Il significato catartico della visione filmica corrisponde a quanto descritto nella *Poetica* di Aristotele, in relazione alla tragedia greca ed alla sua dimensione pedagogica, poiché sulla scena del teatro lo spettatore vede rappresentati ciò che egli prova effettivamente, trovandosi alla fine dello spettacolo “purificato”, attraverso la *Mimesis*: immedesimazione, imitazione ed emulazione. Identificandosi con l'eroe tragico, lo spettatore della tragedia ha una visione che unisce *logos* e *pathos*, pensare e sentire, sapere tragico e saggezza filosofica.

Qualcosa di simile è presente anche nel cinema: lo dimostra il fatto che da diversi anni, soprattutto negli Stati Uniti, molti psicoterapeuti utilizzano con i pazienti la *Movie Therapy* o *Filmtherapy* (Mastronardi, 2005) come strumento per facilitare i processi di autoconsapevolezza e trasformazione esistenziale. Il film è un'esperienza filosofica “patica” che, come la tragedia classica, non si affida al solo intelletto depurato dalle emozioni

(“apatico”). È una visione filosofica che proietta pensieri e vissuti dove “l’emotività non scaccia la razionalità ma la ridefinisce” (Cabrera, 2000, pp. 5-7), indicando un “cammino verso la verità”, fino a “farci scorgere qualcosa che normalmente non vedremmo” (Ibidem, p. 14).

L’accostamento del cinema alla filosofia non deve sembrare troppo arduo, in quanto diversi autori hanno indicato l’utilizzo del cinema per “spiegare” la filosofia: non solo perché il film traduce il pensiero in immagini e rende visibili i concetti filosofici, i “concettimmagine” di una “filosofia visuale” (Ibidem, pp. 8-20), ma anche perché il film è allenamento all’arte del pensiero e della riflessione filosofica, a quella *philos-sophia* che è perenne ricerca della saggezza.

Il film è una forma di filosofia che alimenta la capacità di osservare, di riflettere, di pensare e quindi di essere (Curi, 2000, 2006, 2009). Per esempio, un film come *Matrix* ha inizio con la domanda filosofica fondamentale sul *ti estì* quando dice “mi ha detto che non cercavo un qualcosa di preciso, ma che cercavo una risposta... è la domanda il nostro chiodo fisso, è la domanda che ti ha spinto fin qui”.

Il cinema è la rappresentazione della *Lebenswelt* fenomenologica, ossia di quel *mondo comune della vita* nel quale si esperisce la condivisione esistenziale, poiché “la *Lebenswelt* è anteriore ad ogni ragionamento discorsivo. Essa è la *struttura normale della vita dell’esperienza*” (Paci, 1960, p. 85). Il film è capace di raffigurare delle esperienze vissute (*Erlebnisse*) significative e universali, comunicabili e condivisibili, sulla base della comune esistenza e dell’appartenenza al medesimo mondo dell’umano, dove il riso e il pianto “condivisi” sorgono dalle nostre esperienze comuni, a livello profondo.

Heidegger “ha espresso in maniera chiara il compromesso tra la filosofia e questo pathos d’importanza basilare, per esempio quando parla di angoscia e noia come sentimenti che ci mettono in contatto con l’essere stesso del mondo, come istanze dotate di valore cognitivo” (Cabrera, 2000, p. 8). Occorre sottolineare questo aspetto, poiché l’efficacia educativa e formativa del cinema non risiede soltanto in una condivisione culturale o sociale, ma riguarda una ben più profonda condivisione “originaria” che va oltre le culture, il tempo storico e i luoghi geografici. Storie lontane da noi geograficamente, storicamente e culturalmente parlano alle nostre emozioni e ci riportano dentro di noi, al centro del mondo e della *vita che esperisce il mondo* (*Welterfahrende Leben*). Fenomenologicamente si può affermare che il cinema apre le possibilità di comunicazione esperienziale

ed intuitiva sulla base dell'originaria struttura del mondo-della-vita (*Lebenswelt*) accessibile universalmente (Husserl, 1972, p. 159).

Nella visione filmica si accede ad una forma di relazione con l'alterità che ci avvolge, poiché l'*Erlebnis* dell'altro lo rivela alla mia coscienza in quanto soggetto, come me, appartenente allo stesso mondo con cui anche io sono in relazione. L'altro ha un corpo proprio analogo al mio e si muove in un sistema di esperienze analoghe alle mie.

Questo mondo originario comune (*Um-Welt*) è il mondo che ogni soggetto abita con gli altri esseri umani (*Mit-Welt*) e diventa perciò l'*orizzonte* entro cui riconoscere e comprendere le esperienze vissute dagli altri (Heidegger, 1976, pp. 68-69).

Ed è proprio per questa capacità di linguaggio comune alle passioni della "vita reale" che il film può diventare un efficace strumento di riflessione nei percorsi di formazione, poiché, anche attraverso un frammento o un fotogramma, può emergere il ricordo di un'emozione vissuta o "possibile": desiderio, noia, rabbia, desideri, delusione, vergogna e tutto il repertorio delle tonalità emotive che muovono la vita umana e le sue intricate relazioni.

Nel guardare il film noi guardiamo sempre il mondo e noi stessi nel nostro essere-nel-mondo. Lo sguardo verso il film che "ci guarda" mentre lo guardiamo contiene un potenziale richiamo alla coscienza e ci fa scoprire significati esistenziali nuovi, anche dolorosi e magari pericolosi, ma lo fa "tenendoci al riparo", nella zona franca della poltrona, dove noi spettatori possiamo identificarci con i personaggi e immedesimarci nei loro vissuti, senza mai perdere tuttavia quella retrocoscienza di sollievo che non siamo noi a vivere quella disavventura dolorosa e che, alla fine, si riaccenderanno le luci nella sala riportandoci alla nostra vita.

Il riconoscimento del cinema come *medium* di vissuti non originati direttamente dalla vita dei singoli spettatori può diventare, da un lato, un elemento rassicurante ("per fortuna io sono qui, al riparo da quei pericoli"), dall'altro un elemento di delusione ("purtroppo sto solo sognando una realtà molto distante dalla mia vita"). In questo caso, la fine del film interrompe la partecipazione emotiva e fantastica producendo un effetto di delusione, come quando dobbiamo smettere di giocare. In ogni caso, non usciremo dal cinematografo come ne siamo entrati, avremo imparato qualcosa di noi, del nostro "possibile" e del nostro *poter-essere*.

2. Il cinema per la formazione alle professioni di cura

La valenza formativa e riflessiva del cinema è a volte sottostimata, nonostante i film facciano ormai parte a pieno titolo degli strumenti formativi, in quanto prodotto culturale significativo del Novecento, espressione dell'evoluzione dei linguaggi e delle tecniche. "La formazione è sempre stata il territorio della parola; più spesso una parola unidirezionale, più raramente e più felicemente, una parola interagita, circolare" (D'Incerti, Santoro, Varchetta, 2007, p. 18). La formazione che si affida alla parola, si avvale tradizionalmente di "un codice causa-effetto di tipo lineare" diverso dalle modalità con le quali opera la nostra mente che si affida anche all'evocazione, all'andirivieni tra il tempo passato, presente e futuro. Così fa il cinema nella formazione, affidandosi "al dipanarsi improvviso e non programmabile della visione e delle sue reazioni in ciascuno degli spettatori" (Ivi).

L'irrompere imprevedibile delle immagini stimola l'insorgere di emozioni ed accresce l'attenzione degli spettatori che si trovano immersi nella "irreale-realtà" filmica, quasi "risucchiati" dentro il set, come accade nel film di Woody Allen *La rosa purpurea del Cairo* dove la realtà dello schermo e quella della poltrona degli spettatori si confondono al punto da diventare un'unica realtà.

Del resto, la riuscita di un prodotto filmico e la sua seduzione è tanto maggiore quanto meno gli spettatori sanno distanziarsi e riconsiderare che le emozioni che stanno provando sono quelle del film e non le loro. Ma le emozioni sono veramente soltanto quelle suscitate dal film? O non vi è un continuo scambio che si autoalimenta tra ciò che la scena filmica ci rimanda e ciò che noi proiettiamo su di essa?

L'occhio della macchina da presa sa guardare l'umanità al suo interno e restituircela "illuminandoci" non solo con le luci del film nella penombra, ma con gli squarci di verità su noi stessi, sulle nostre ferite dell'anima e sui possibili riscatti della nostra esistenza.

Proiettando sullo schermo il "possibile", ciò che "può essere", anche non previsto da noi nelle situazioni della quotidianità grigia che ci appaiono senza futuro, il cinema ci offre una potenzialità "generativa di futuro", allena l'occhio all'imprevedibile e all'imprevisto. Non necessariamente rosa, anche terribile e catastrofico, ma pur sempre possibile.

Le pratiche formative che si avvalgono del cinema hanno stimolato riflessioni connesse ai "valori educativi fondamentali" quali la capacità di

organizzare le conoscenze, imparare la condizione umana e, in definitiva, imparare a vivere, poiché il cinema *riproduce* il reale, ma anche *lo costruisce* (Malavasi et al., 2005, p. 13). Per una formazione che intenda “nutrire” le competenze emotive, attraverso trame o sequenze rivolte alla crescita esistenziale, il cinema rappresenta pertanto lo strumento ideale.

Sul piano del metodo mi limito a indicare che si può visionare un’intera opera filmica, quando si intenda privilegiare l’atmosfera emotiva, oppure scegliere un brano, quando risulti particolarmente efficace e rispondente ad un obiettivo formativo specifico. Inoltre, si può rifare un montaggio (“blob”) con le sequenze che interessano ai fini del percorso: brani, singole scene o anche frammenti isolati. In quest’ultimo caso il formatore “espropria il regista della funzione di narratore divenendo lui stesso l’artefice della narrazione e [...] a questo punto tutto è deposto nelle mani del formatore che sceglie il come e il quando delle proiezioni divenendone il principale narratore” (D’Incerti, Santoro, Varchetta, 2007, p. 23).

Il cinema, se usato intenzionalmente come strumento per potenziare la consapevolezza emotiva o trasformare la prospettiva dello sguardo sui vissuti esperienziali, può diventare occasione di cambiamento e crescita personale. Attraverso un lavoro di selezione delle sequenze e la loro revisione critica attraverso domande-stimolo possono favorire il processo di comprensione e trasformazione del proprio mondo emotivo. Per usare la narrazione cinematografica come vero e proprio dispositivo formativo (Gris, 2010) sono sempre necessarie opportune griglie o tracce di lettura attraverso cui evidenziare i dialoghi, le dinamiche relazionali, le simbologie, le metafore e tutti gli accorgimenti utilizzati per suscitare i vissuti di identificazione, di differenziazione e antagonismo con i personaggi rappresentati. Questo procedimento è profondamente pedagogico in quanto dispone ad “osservare osservandosi” al fine di progettare un diverso modo di pensarsi.

L’importanza dell’accompagnamento guidato, attraverso l’indicazione dei passaggi significativi e l’esplicitazione delle emozioni rappresentate, è decisiva per cogliere tutti quegli elementi evocativi che non si possono afferrare durante la proiezione (voci fuori campo o sfondi non percepiti), ma emergono solo in seguito al lavoro di puntualizzazione di alcuni frammenti, particolari o dettagli, lasciati decantare emotivamente per potere essere “smontati” e divenire oggetto di riflessione.

3. Tra le ambiguità dell'essere umano nascono le trame dei film

La pietà, lo sdegno, l'orrore, il dolore, le ambiguità e le oscurità del mondo interiore, vissuti attraverso la narrazione dei personaggi, ci mostrano la nostra storia e, al tempo stesso, danno indicazioni per il nostro percorso esistenziale.

Apprendere gli alfabeti dell'intelligenza emotiva è indispensabile per uno sviluppo autentico dell'esistenza nella relazione con sé stessi e con gli altri. La mancanza di questa competenza affettiva ci rende molto più vulnerabili, ma anche più insensibili alle vulnerabilità degli altri, incapaci di accorgerci quando stiamo ferendo qualcuno con le nostre parole o con i nostri comportamenti.

L'aumento della violenza verso i professionisti della cura (operatori socio-sanitari, insegnanti, educatori, ecc.), attraverso le forme che le cronache quotidianamente ci riportano, mostra chiaramente quanto sia diffusa l'emozione della rabbia (spesso a sua volta espressione della vergogna o della paura), ma ci deve anche interrogare sul perché di questa rabbia che si manifesta frequentemente nella sua forma più esplosiva e pericolosa che è la violenza. Tali episodi ci inquietano e ci sbigottiscono. Che cosa può averli spinti a tanto, come è possibile che siano arrivati a comportamenti così aberranti? Nelle dinamiche di relazione, troppo spesso, i sentimenti non sono conosciuti e neppure nominati e il linguaggio diventa quello della violenza.

Film come *Assassini nati* di Oliver Stone o *Arancia meccanica* di Stanley Kubrick possono essere utilizzati da educatori, insegnanti e formatori, per elaborare i temi legati alle diverse aggressività, per andare all'origine delle deviazioni che trasformano la rabbia nella violenza ostentata, senza bisogno di giustificazioni, di quei "cattivi che sono felici" accennati negli aforismi nietzschiani (Nietzsche, 1992, Aforisma 39, sez. II).

Diametralmente opposto, ma ugualmente efficace, può essere *Il fantastico mondo di Amélie*, che sprizza dolcezza e sorrisi, per lenire le pene, i dolori e le frustrazioni delle persone. Anche se l'educazione ai sentimenti non deve essere confusa con il sentimentalismo. Si tratta piuttosto di un percorso per irrobustire le coscienze, coltivare la capacità di indignarsi, di assumere un impegno, di essere fedeli alla parola data, di stringere amicizie significative e mantenerle, di aprirsi agli altri, di essere coraggiosi e fiduciosi, di avvalersi di tutta la ricchezza del mondo inte-

riore per trarne forza nelle situazioni difficili che la vita inevitabilmente ci presenta.

Purtroppo, il tassello debole dell'educazione e della formazione nei suoi diversi ambiti e in quello socio-sanitario in particolare è spesso quello della sfera affettiva, poiché gli adulti, i formatori, non riescono a incidere efficacemente verso un accompagnamento emotivo dei *learners*, essendo essi stessi carenti degli strumenti di base quali l'autoconsapevolezza. Davanti al turbamento suscitato dai comportamenti (a volte incomprensibilmente) violenti o devianti, tendono a prevalere atteggiamenti auto-colpevolizzanti e autodistruttivi, oppure tendenti ad attribuire agli altri, alla società o alle circostanze le colpe.

La visione filmica può aiutare la riflessione su questi temi. Ovviamente non vale in ugual modo con tutti i film, ma privilegiatamente con quelli più significativi e che hanno un carattere più universalmente coinvolgente. Attraverso la scelta e l'uso delle sequenze si può insegnare innanzitutto a identificare le alterazioni emotive e il loro manifestarsi negli sguardi, nel tono della voce, nella mimica facciale, nella postura corporea. I dialoghi o le voci fuori campo possono, inoltre, insegnare a nominare (nel senso di dare nome) ciò che serpeggia nelle relazioni amicali o familiari che abitualmente non trova parola.

Senza ampliare la conoscenza della nostra vita emozionale è impossibile imparare ad usare queste competenze per comprendere la relazione tra una determinata situazione e i vissuti che l'hanno provocata o quelli che ne seguiranno. La sceneggiatura, la regia, la fotografia e il montaggio dei film rappresentano in modo paradigmatico il nesso tra lo stato d'animo e la circostanza che lo origina e le conseguenze che genera

I film diventano "ri-flessi che ri-flettono" aspetti di vita educativa anche per comprendere la correlazione circolare tra il sentire e l'agire: quando una situazione di lutto o perdita genera infelicità o disperazione; quando la frustrazione genera rabbia; quando una possibilità minacciosa genera paura; quando il rifiuto, il fallimento o il desiderio di accettazione inascoltato generano delusione, rancore, amarezza; quando l'empatia genera conforto (*Il circo della farfalla*); quando l'ira genera comportamenti di aggressività o isolamento; quando l'amore e l'amicizia generano appagamento e speranza (*Pomodori verdi fritti alla fermata del treno*).

4. La famiglia, ambito privilegiato delle tematiche filmiche

La famiglia è il primo luogo di apprendimento dei sentimenti: la dolcezza delle coccole e il timore dei rimproveri, l'amore e la tenerezza ma anche la gelosia o la rabbia, il riso e il pianto, benessere e litigi, nostalgia, desiderio e speranza, vergogna, orgoglio. Nel rappresentare una quotidianità familiare in continua evoluzione, la macchina da presa ci porta, attraverso i cambiamenti familiari: dalla variegata parentela ricca di presenze (*Via col Vento*, *Novecento*, *Amarcord*) alla famiglia minima, complessa e frastagliata (*Segreti e bugie*, *Mio fratello è figlio unico*, *Another year*), comprendente anche genitori putativi (*Central do Brasil*, *About a boy*, *Il ladro di bambini*). Anche nelle trasformazioni del confine interno/esterno il cinema ha scandagliato i rapporti tra famiglie, tra famiglia e contesto sociale, tra famiglia e servizi sociali (da *La finestra di fronte* a *East is east* a *Luce dei miei occhi*), spingendosi fino ad illuminare con sguardo tragico o ironico le criticità irrisolte e le quotidianità morbide o alienate (*Family life*, *Festen*, *The Hours*, *A serious man*).

Tutti abbiamo conosciuto lo stupore per una parola o un gesto ricevuti in famiglia, ma anche la noia che ha attraversato i momenti malinconici, e l'euforia per una festa, per un regalo. Questi aspetti delle relazioni familiari sono stati rappresentati dal cinema: rapporti di coppia o genitoriali, legami e relazioni intergenerazionali: da *La famiglia* di Scola a *Segreti di famiglia* di Coppola, passando per le pellicole dove si rappresentano i lati più oscuri e dolorosi delle relazioni familiari (*Scene da un matrimonio*), i conflitti (*Hannah e le sue sorelle*, *Billy Elliot*, *Parenti serpenti*), le gelosie (*Come due cocodrilli*), le separazioni di coppia (*Kramer contro Kramer*, *La guerra dei Roses*, *La prima cosa bella*) fino alle violenze (*Le onde del destino*, *La bestia nel cuore*); ma anche l'amore di madri e padri (*Forrest Gump*, *La vita è bella*), la solidarietà (*Fiori d'acciaio*, *Rain man*, *La nostra vita*), la comprensione e l'accoglienza di fronte alla sofferenza (*Il mio piede sinistro*, *L'olio di Lorenzo*, *Le chiavi di casa*, *Tutto il mio folle amore*).

Se negli anni Sessanta la cinematografia americana aveva iniziato a mettere in luce l'ipocrisia dell'autorità genitoriale formale e i lati pedagogicamente pericolosi delle fittizie normalità di facciata (*I segreti di Philadelphia*, *Scandalo al sole*, *Dalla terrazza*) è stato soprattutto *Family life*, ispirato alle teorie dell'antipsichiatria di Ronald Laing, a denunciare la distruzione psichica che una soffocante educazione familiare può provocare. Oggi è

in corso una difficile ricostruzione del ruolo genitoriale e adulto, sostitutivo dei vecchi modelli patriarcali e al tempo stesso, ancora incerto sui nuovi modelli educativi e sulle responsabilità che vi corrispondono. Questo passaggio cinematografico, che mostra le inquietudini e le esitazioni nell'assumere le responsabilità genitoriali, è presente nelle situazioni e nelle angosce della seconda stagione dei film di Woody Allen (*Interiors*, *Un'altra donna*, *Alice*) o in *America oggi* di Altman. Nel cinema italiano trova particolare efficacia nei film di Francesca Archibugi (*Mignon è partita*, *Verso sera*, *Il grande cocomero*, *L'albero delle pere*, *Questioni di cuore*) e di Nanni Moretti (dall'episodio dell'isola dei figli unici in *Caro diario* alle apprensioni paterne in *Aprile*, al coinvolgimento dei figli nella separazione de *Il Caimano*, fino al dolore e al lutto de *La stanza del figlio*). Una vasta filmografia esprime l'incertezza identitaria genitoriale in cui "assistiamo ad una rarefazione di sguardi e sentimenti, a padri e madri che scompaiono improvvisamente, senza un perché, ispirando quel versante del cinema contemporaneo teso a colmare il vuoto provocato dalla loro perdita" (Fiorelli, Pallach, 2000, p. 13).

Emblematici poi del confine interno/esterno, visibile e invisibile, è *American Beauty* che rappresenta "un agghiacciante microcosmo caratterizzato dalla combinazione tra l'apparente serenità esteriore e l'interno deserto di sentimenti, dallo scarto nettissimo fra una assoluta «normalità» di parole e comportamenti, e i travagli e le miserie che essi nascondono" (Curi, 2002, pp. 16-17). Ciò che colpisce nel film è infatti la bellezza della vita esteriore (villa, automobile, abiti) di una famiglia della middle class americana e il vuoto interiore, l'insoddisfazione strisciante che si trasforma in angoscia, lo squallore che diventa disperazione.

Per evitare una dispersiva carrellata tra le migliaia di film che hanno per argomento le infinite sfaccettature del rapporto tra le generazioni (*Stanno tutti bene*, *Che ora è?*, *A spasso con Daisy*, *Pranzo di ferragosto*), restringiamo il campo di riflessione alle situazioni che riguardano bambini e ragazzi preadolescenti o adolescenti, sotto il profilo dell'educazione affettiva. Tra le tante diverse storie familiari che il cinema racconta, ce ne sono molte che hanno in comune le complessità emotive delle relazioni genitori-figli: le incomprensioni, i litigi, i mutismi, le polemiche, le chiusure.

Se la famiglia è il primo luogo delle relazioni, tutte le emozioni che nella quotidianità sono negate o taciute limitano nei ragazzi il pieno sviluppo delle risorse emotive, allontanandoli dall'ascolto del proprio mondo

interiore, dalla comprensione e dall'espressione delle emozioni. I bimbi imparano fin da molto piccoli a nascondere o zittire le paure, le gelosie, la rabbia, l'invidia, la vergogna ed altri moti dell'animo che sono mal tollerati o denigrati dagli adulti. Imparano presto a stendere un velo sulla vita emotiva degli altri ma, così facendo, opacizzano anche la propria: non sanno più leggere né i sentimenti altrui né i propri. Crescendo si trovano a dover attraversare le situazioni dense di emotività senza possedere un'adeguata consapevolezza e, spesso, privi di lessico.

L'uso della visione filmica, soprattutto se guidata in modo intelligente, consente di formulare questo possibile repertorio di riferimento all'affettività che si può condividere attraverso la proiezione sul grande schermo, spronando a tenere conto dei vissuti, mostrando quanto siano importanti. In tal senso, il film rappresenta un'eccezionale possibilità per lo sviluppo emotivo, può rafforzare un'emozione che fa parte dell'esperienza educativo-relazionale in famiglia. Genitori e figli possono "osservare" e "osservarsi" nei comportamenti, nei gesti e nelle parole che rappresentano le conseguenze dei vissuti e delle relazioni.

L'importante è sapersi avvalere del potenziale educativo che il cinema offre sul versante della sfera emotiva. La sola visione non è certamente sufficiente. È rilevante che sia un adulto, preferibilmente un genitore, ad alimentare o assecondare il desiderio di approfondire le manifestazioni dei vissuti. Il solo fatto di parlare o di stimolare domande sui sentimenti percepiti nella scena del film è un modo per insegnare a domandarsi che cosa prova una persona, come lo manifesta, quali processi producono determinati moti dell'animo e come questi si traducono in comportamenti.

Quando un bambino, vedendo rappresentato un vissuto di dolore attraverso le lacrime, domanda: "Perché sta piangendo?", lì si apre il varco di comunicazione emotiva. Se si sente rispondere in modo sfuggente o incomprendibile riceverà l'insegnamento implicito di non tornare sull'argomento. L'adulto può disincentivare così l'interesse o il desiderio di approfondire l'argomento nelle successive occasioni fino ad abituare i ragazzi a non interrogarsi sulle cause del pianto, ogni volta che vedono qualcuno piangere. È evidente che gli adulti rispondono frettolosamente o con imbarazzo quando sono privi di risposte o a disagio davanti ad una dimensione dell'esistenza che essi stessi sentono di non padroneggiare o avvertono come misteriosa e inquietante.

5. Come usare i film per insegnare gli alfabeti dei sentimenti

Il personaggio di Alfredo, nel film *Nuovo cinema Paradiso* di Tornatore, insegna un po' di saggezza al ragazzo Salvatore che impara il riso e il pianto attraverso i film proiettati nella sala (film nel film). Non è da solo, Salvatore. Ha con sé un adulto che parla con lui di quelle scene, delle immagini, delle trame e lo aiuta a crescere emotivamente. Questo è possibile perché il cinema "porta con sé la ricchezza e l'ambiguità tipica di una grande cucina di immagini e di rappresentazioni capaci di trasformare l'esperienza che l'uomo ha di sé." (Cappa, Mancino, 2005, p. 8)

Il cinema offre numerose possibilità di scoprire gli alfabeti emotivi.

Che cosa si può fare dopo il film? Si può parlare con i ragazzi, dialogare su cosa hanno provato i personaggi del film o su che cosa hanno provato essi stessi, in modo che si possa intraprendere l'esperienza più importante: trovare, assieme a loro, le parole per dare nome ai sentimenti e costruire così il lessico. Con bambini dai 5 ai 10 anni, successivamente alla visione del film, è possibile un intervento ludico e di rielaborazione creativa tramite il racconto o la rivisitazione di alcune scene, una rielaborazione creativa delle sequenze più emozionanti, anche attraverso il disegno. Con il progredire dell'età si può lavorare sul ruolo dello spettatore nell'interpretazione della trama, si può entrare nel merito delle reazioni emotive suscitate dal film, individuando quali specifici momenti scegliere (Vinella, 2001, pp. 158-159). Qualsiasi tecnica si utilizzi, costruire assieme il lessico per nominare ciò che avviene nella vita interiore è il primo requisito per la consapevolezza emotiva. I genitori, gli insegnanti e gli educatori possono proporre e suggerire dei termini per aiutare i ragazzi a trovare le parole.

Ma innanzitutto devono insegnare l'importanza dell'ascolto di sé per comprendere l'origine delle emozioni, capire da dove nascono alcuni stati d'animo. L'educazione emotiva ha inizio dall'accettazione e dal rispetto delle proprie passioni. La mancata verbalizzazione si traduce spesso nei ragazzi in azioni che esprimono una fisicità impulsiva: prendere a calci e pugni o gridare per scaricare un'energia che non viene incanalata verso la consapevolezza e traduce in aggressività la vergogna, la paura, la tristezza e la rabbia.

Un secondo importante obiettivo educativo è identificabile nell'aiutare i bambini a *trovare collegamenti* tra le loro esperienze e quelle visionate nel film, a raccontare episodi, emozioni, aspettative, progetti. Questo momento è successivo al primo perché presuppone una confidenza e una

capacità che si allena nel tempo e nella costruzione di fiducia reciproca, di empatia, di confidenza. La mancanza di consapevolezza depaupera anche l'espressione delle emozioni positive, della gioia o dell'amore. Privati delle parole per manifestarle, queste tonalità emotive rimangono incomprensibili e irrompono inspiegabilmente, assumendo perciò una dimensione di precarietà: possono fuggire se non si è capaci di cogliere ciò che le ha originate e di entrare in contatto con la propria interiorità.

Commentare un film consente di parlare di un personaggio, di una storia, di una situazione, e dunque di continuare ad usare lo "schermo" per non mettersi in gioco direttamente parlando di sé e delle proprie emozioni. Si parla di Billy, di Ted, di Giosuè, di Herry, di Bruno, di Papere, di Caterina, di Pippi, di Mignon, ma intanto si sta mostrando ai bambini e agli adolescenti che tutti hanno una dimensione emotiva e che questa è una parte importante dell'esistenza. Si legittima l'ascolto di sé aiutandoli a sviluppare il contatto con il loro mondo interiore e si spalanca la conoscenza di tutto il caleidoscopio della vita emotiva.

Riflettendo sulle parole dei dialoghi, anche dopo qualche giorno ("ti ricordi?", "mi torna in mente quella frase...") si coltiva il vocabolario emotivo e si apprendono le molte modalità di comunicare agli altri le proprie emozioni. Non necessariamente le migliori, anzi, spesso i film mostrano dialoghi inefficaci e inopportuni, ma proprio per questo istruttivi sulle storture comunicative che essi generano ("non sarebbe stato meglio se gli avesse detto che...?"). Nell'evoluzione delle relazioni genitori-figli si modificano i vissuti che le accompagnano. Spesso si tratta di una reiterazione delle dinamiche entro ruoli codificati che generano di nuovo i medesimi comportamenti, senza che si riesca a spezzare il circolo ed a guardarsi reciprocamente con occhi nuovi.

Accade così che, quando genitori e figli credono di conoscersi gli uni gli altri, a motivo della consuetudine relazionale, possano rimanere sorpresi o anche sconcertati da qualche comportamento o frase che mostra alcuni aspetti del temperamento non conosciuti e forse nemmeno immaginati. Per esempio, i film di animazione *Inside-out* e *Inside-out 2* offrono una rappresentazione creativa di come le emozioni influenzino il comportamento e le decisioni delle persone, specialmente durante periodi di cambiamento e crescita.

Infine, il terzo e decisivo passaggio educativo consiste nell'aiutare i ragazzi a comprendere tutta la ricchezza contenuta nelle passioni, indispen-

sabili per *attuare scelte e mettere in atto cambiamenti*. Lunghi quindi dall'insegnare a negarle, reprimerle, o "scaricarle" ("vai a fare una bella corsa e non pensarci"), si tratta di cogliere tutta l'importanza del mondo emozionale proprio e altrui, imparando a considerarlo come un potente "alleato" della ragione, che aiuta a vivere meglio.

Questo naturalmente significa che, innanzitutto, è importante una ricchezza affettiva coltivata dagli adulti. Non è semplice questo apprendimento per i genitori, poiché il contesto culturale in cui viviamo privilegia di gran lunga l'intelligenza matematizzante, ma con l'allenamento si può imparare a individuare nelle scene filmiche alcuni elementi da cui partire. Per esempio, si può vedere che la vita non è sempre facile ma si può imparare ad affrontarla con speranza e coraggio, senza ferire gli altri (*La ricerca della felicità*), senza trasferire su di loro la propria rabbia (*La rabbia giovane*).

Oppure si può riflettere sull'impatto che le reazioni impulsive producono negli altri (*Ricordati di me, L'ultimo bacio*), o ancora si può imparare a non interpretare come minacciose situazioni che non lo sono, parole che non hanno intenti offensivi, gesti che non sono dettati da ostilità (*Brothers*). La cura della propria mente e del proprio cuore è, per gli adulti educatori, il primo requisito perché i bambini apprendano non solo i nomi e le diverse sfumature emotive, ma anche come lasciarli agire al meglio nei propri comportamenti.

6. L'analfabetismo emotivo recuperato nei linguaggi del film

Entrare in contatto con la ricchezza delle proprie risorse emotive è possibile quando i genitori o gli educatori sono disposti ad ascoltare i vissuti dei ragazzi e a guidarli nella scoperta dei labirinti delle diverse tonalità emotive. Stiamo assistendo invece nella scuola un aumento preoccupante di ragazzi ai quali si diagnostica la cosiddetta "sindrome ADHD" (deficit di attenzione e iperattività). La diffusione di questa diagnosi, cui si accompagna la distribuzione dei farmaci per "contenere" le manifestazioni di eccessiva esuberanza e trasformare in bambini "tranquilli" quelli più distratti e agitati, esprime il prevalere della tendenza a classificare ed etichettare l'inquietudine, a ricondurre alla "normalità" i comportamenti, piuttosto che a considerare quali tempeste emotive abbiano dato origine agli atteggiamenti turbolenti che talvolta sembrano di sfida. Per capirli

e interagire con intenzionalità educativa adeguata occorre tempo, attenzione, empatia: tutto ciò di cui gli adulti, genitori, insegnanti, educatori, sembrano disporre sempre meno.

Particolarmente complesso è il rapporto con la sofferenza dei figli: talvolta i genitori tendono a minimizzarle, talaltra riesce loro difficile vedere i propri figli soffrire o vivere emozioni negative, e si colpevolizzano inutilmente, senza riuscire ad accettare che la sofferenza fa parte dell'esistenza e che, anche se riuscissero a costruire per i loro figli un mondo "protetto", non riuscirebbero a tenerli al riparo da momenti di sofferenza e occasioni di pianto. "Diamo segni di cedimento quando piange perché non vogliamo che sia triste, smettiamo di portarlo a scuola di musica perché il solfeggio lo annoia e ci arrabbiamo con la bimba che abita di fronte perché gli ha rubato giocattolo e l'ha fatto piangere. [...] Il nostro ruolo come genitori non è quello di proteggere in via assoluta i nostri figli dalla sofferenza, ma soprattutto quello di essere presenti per aiutarli a farvi fronte" (Hahusseau, 2008, p. 208).

La difficoltà a spezzare il silenzio sugli aspetti emotivi nei contesti scolastici o familiari porta a ignorare o subire le manifestazioni della vita interiore, anziché potenziare questa dimensione per farne un'opportunità di crescita. La maggior parte degli insegnanti e dei genitori non ha avuto specifiche occasioni formative per allenare l'intelligenza emotiva e questo li rende impotenti, incapaci di risposte e di reazioni corrette: non sanno se è meglio parlare o lasciar correre, mettono in atto maldestri tentativi di comunicazione e si ritirano quando scoprono le proprie dimensioni di fragilità di cui non hanno coscienza.

Un esempio di tutto ciò è rivelato da *Genitori e figli agitare bene prima dell'uso* che rappresenta due famiglie in cui i figli hanno imparato a vivere isolati dal contesto familiare, chiusi nel loro mondo, per difendersi dalle pesanti atmosfere relazionali. La quattordicenne Nina, raccontando nel tema in classe le sue scene familiari, scrive: "Le liti fra i miei genitori erano continue... io per non ascoltarle facevo finta fossero solo una sfilza di numeri". Mentre il fratellino Ettore a sette anni scrive nei temi frasi di feroce razzismo e infila una matita nel collo di un compagno di classe rom: comportamento inspiegabile per i genitori incapaci di capire che i figli stanno sfogando il disagio verso le persone dell'ambiente circostante trasformandole in bersagli delle loro emozioni negative: un genitore, un insegnante, un fratello/sorella, un allenatore, un bimbo rom, un disabile. Anche nel

film, come nella vita, ci si limita a registrare questi comportamenti senza fornire alcuna indicazione educativa. Infatti, nella scritta iniziale sulla lavagna “Genitori e figli: istruzioni per l’uso” viene alla fine depennata la parola “istruzioni”, come a sottolineare che non ci sono “regole” e ognuno si deve arrangiare nelle difficoltà con le proprie tensioni. La conseguenza di questa chiusura è la solitudine entro cui adulti e ragazzi affrontano le proprie emozioni.

Senza rapporti comunicativi autentici con gli adulti significativi per la loro esistenza i finiscono per asserragliarsi nell’isolamento, soprattutto durante l’adolescenza, ergendo mura invalicabili a difesa del proprio mondo emozionale segreto: il lato in ombra della luna. “I giovani emotivamente diseducati possono avere un paesaggio interiore che è per loro estraneo come fosse il lato in ombra della luna. Di conseguenza, spesso i giovani rabbiosi, tristi o paurosi non sanno davvero perché lo sono” (Kindlon, Thompson, 1999, p. 300).

Lo sforzo estenuante per estraniarsi dalle proprie emozioni, cercando precari rifugi “di fortuna” (l’abuso precoce di alcool e sostanze lo dimostra), preclude la riflessione sul proprio mondo interiore e produce una crescente infelicità. È il caso della quattordicenne Ivana nel film “*Amori e altri crimini*”, figlia di un boss della malavita di Belgrado, che vive rinchiusa nel grigio appartamento, mangiando soltanto arance (come i carcerati, appunto) e guardando la televisione. Ivana ha quasi del tutto smesso di parlare ma canta fino a sfinirsi un’antica canzone d’amore: *Besame Mucho*.

L’impossibilità di parlare dell’inquietudine affettiva rende incapaci di vivere la vita affettiva se non in una nostalgia irreale e fuori dal mondo della canzone.

7. Quando anche i film smarriscono i sentimenti

Gli esempi riportati mostrano che non sempre i film hanno un’intenzionalità pedagogica e neppure un effetto educativo; quindi, non possono essere utilizzati in quanto tali proponendone la semplice visione, anzi, spesso sono utilizzabili per rispecchiamento “in negativo”, per decodificare situazioni difficili, problematiche, comportamenti spinosi, o per mostrare dove conducono determinati modi di reprimere o di ignorare la dimensione emotiva.

La presenza di una filmografia capace di esprimere una valenza educativa in positivo risulta importante per utilizzare, quando è possibile, i film che sono in grado di fornire modelli di comportamenti efficaci e di far sgorgare consapevolezze che irrobustiscono la ricchezza emozionale.

È importante, cioè, la visione di film per sviluppare l'etica della solidarietà attraverso la capacità di coltivare empatia e cura verso gli altri e le persone in difficoltà (*Les Choristes*, *Anna dei miracoli*, *Rosso come il cielo*, *Non uno di meno*, *Il circo della farfalla*, *Wonder*). Anche il film *Cafarnao. Caos e miracoli* (premio della Giuria a Cannes 2018) – affrontando il dramma dei campi profughi libanesi – offre ai nostri occhi la mostruosità di un'infanzia già troppo violata, cercando di coinvolgere un'umanità che rimane distante, inerme e colpevole.

Un fondamentale tema dell'educazione all'intelligenza emotiva riguarda la tenerezza e l'empatia. I ragazzi hanno bisogno di ricevere l'opportunità di esprimere questa disposizione d'animo apparentemente fuori moda. Ad esempio, *Il cane giallo della Mongolia* è un film che propone questo sentimento. È una storia semplice e piena di dolcezza non mielosa: una bambina di sei anni, Nansa, vive con la sua famiglia mongola, nomade, nella tranquilla quotidianità degli spazi sconfinati. Nansa trova un cagnolino randagio, Macchia. Dopo una prima opposizione per i pericoli che avrebbe corso il suo gregge, il padre finisce per assecondare il desiderio della figlia e le consente di portare con sé Macchia che diventa il suo inseparabile amico.

I film aventi per protagonisti gli animali o i rapporti tra bambini e animali sono particolarmente importanti sul piano educativo e si prestano a coltivare serenità, fiducia, compassione, come *La volpe e la bambina* (simpatia, rispetto, scoperta dell'altro, affetto) oppure *Ortone e il mondo dei Chi* (disponibilità, generosità, attenzione: “per quanto sia piccola, una persona è sempre una persona”) ed altri. Heidegger, individuando nella *Cura* la modalità fondamentale dell'esistenza del soggetto umano nel suo *essere-nel-mondo*, pone una importante distinzione tra il “*prendersi cura incurante*” che connota i rapporti con le *cose*, caratterizzati dall'indifferenza dall'“utilizzabilità” e dall'“afferrabilità”; dall'altro la cura, rivolta ai *soggetti* umani, è intesa come un *aver a cuore* i soggetti con cui si è in relazione (Heidegger, 1991, pp. 270-271). Quando, nei rapporti umani, non si instaura questa seconda modalità della cura, si permane in quell'incuranza che riduce le altre persone al livello di *cose* con le quali ci si rapporta secondo

le modalità delle strumentalizzazioni o del commercio indifferente. Nel film come nella vita l'educazione alla cura di un animale è per i bambini un importante apprendistato alla cura ed alla dedizione agli altri. Incoraggiare la tenerezza verso coloro che hanno bisogno di accudimento e di accudimento (animali, fratellini più piccoli, anziani, compagni di scuola in situazione di disabilità) produce benefici per lo sviluppo emotivo. Crescere con un altro essere vivente, come un animale domestico, che ha bisogno di attenzioni accresce la sensibilità e la capacità di relazionarsi (la pet therapy lo insegna).

La tenerezza è un sentimento che deve essere coltivato in modo particolare per contrastare l'attuale prevalere di modelli vincenti, arroganti e competitivi, sprezzanti verso i deboli. La correlazione tra l'affetto verso gli animali e la capacità di tenerezze verso le persone trova riscontro contrapposto nella correlazione tra la violenza contro gli animali e quella verso le persone. Il maltrattamento degli animali indifesi da parte dei bambini, anche nella prima infanzia, deriva da una dis-cura emotiva serpeggiante nella famiglia.

Le crudeltà gratuite di cui la cronaca ci informa sempre più spesso (torture sadiche e orrende agli animali indifesi, dalle lucertole fino agli animali domestici) sono il risultato di un odio verso gli adulti che viene riversato sugli esseri più deboli. È palese che queste violenze gratuite non accrescono la fiducia in sé stessi e non rafforzano il coraggio. Al contrario, fossilizzano stati d'animo di cinismo indifferente di fronte alle proprie ed altrui paure.

Un film che insegna la possibilità di avere fiducia in sé, di farsi valere e di coltivare la speranza è *Pomodori verdi fritti alla fermata del treno*, in cui Ninny, anziana in ospizio, racconta ad Evelyn, casalinga depressa e frustrata che trova rifugio nel cibo, la storia di due amiche, Ruth e Idgie, e delle difficoltà che hanno saputo superare attraverso il coraggio, la solidarietà e l'amicizia. Questo racconto di un mondo di sentimenti perduti trasmette ad Evelyn il coraggio di ricominciare con energia, a partire dalle sue fragilità che tutti corsi sull'autostima non erano riusciti a rimuovere.

Conclusivamente, l'unicità irripetibile di ogni relazione educativa rende difficile, e forse neppure corretta, ogni generalizzazione. *Attenersi alla situazione* e stare nella relazione educativa è il primo requisito (Iori, 1988, p. 49). Dalla direzione intenzionale della *relazione* Piero Bertolini desume la funzione metodologico-prassica dell'"attenersi alla relazione" (Bertolini, 1988, p. 144), poiché l'esperienza educativa non può prescindere dalla concretezza del rapporto nella reciprocità.

Per stabilire se un bambino abbia più bisogno di sfogare la sua emotività con una corsa o se invece dovrebbe fermarsi e passare più tempo con sé stesso per coltivare l'ascolto interiore, se lo possa aiutare cambiare giro di amicizie o se sia importante non perdere quegli amici, occorre che le relazioni siano intessute dell'intelligenza del cuore e della cura che trasforma l'essere-l'uno-accanto-all'altro in un *con-essere*, rendendo possibile una relazione educativa che custodisca la dignità dell'esistenza umana (Iori, 2000 p. 186). E in questo orizzonte il cinema può avere un ruolo importante. Spetta ai genitori e agli educatori scegliere e valutare quali film possano essere più adatti agli scopi educativi per accrescere l'armonia tra intelligenza razionale e l'intelligenza emotiva.

Riferimenti bibliografici

- BERTOLINI P., *L'esistere pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia 1988.
- CABRERA J., *Da Aristotele a Spielberg, capire la filosofia attraverso i film*, Milano-Torino Bruno Mondadori 2000.
- CAPPA F., MANCINO E. (a cura di), *Il mondo, che sta nel cinema, che sta nel mondo*, Milano, Mimesis 2005.
- CURI U., *Un filosofo al cinema*; Milano, Bompiani 2006.
- , *Lo schermo del pensiero. Cinema e filosofia*. Milano, Cortina 2000.
- , *Ombre delle idee. Filosofia del cinema fra «American beauty» e «Parla con lei»*, Pendragon, Bologna 2002.
- D'INCERTI D., SANTORI M., VARCHETTA G., *Nuovi schermi di formazione*, Milano, Guerini, 2007
- FIORI R., POLLANCH L.P.P., *Family life*, Effatà, Torino 2000.
- FRANZA A., MOTTANA P., *Dissolvenze. Le immagini della formazione*, Bologna, Clueb 1997.
- GRIS R., *La pedagogia dei popcorn. Il cinema come strumento formativo*, Trento, Erickson 2010.
- HAHUSSEAU S., *Chi ha paura dell'umore nero? Il lato positivo delle emozioni negative*, Trento, Erickson 2008.
- HEIDEGGER M., *I seminari di Zollikon*, Napoli, Guida 1991.
- , *Essere e Tempo*, Milano, Longanesi, 1976.
- HUSSERL E., *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Milano, Il Saggiatore 1972.

IORI V., *Essere per l'educazione*, Firenze, La Nuova Italia 1988.

—, *Filosofia dell'educazione*, Milano, Guerini 2000.

KINDLON D., THOMPSON M., *Intelligenza emotiva per un bambino che diventerà uomo*, Milano, BUR 1999.

Filmografia

1. *A serious man*, Joel Coen, Ethan Coen (USA, Gran Bretagna, Francia 2009)
2. *A spasso con Daisy*, Bruce Beresford (Usa 1989)
3. *About a boy*, Paul e Chris Weitz (USA, Gran Bretagna, Francia 2002)
4. *Alice*, Woody Allen (Usa 1990)
5. *Amarcord*, Federico Fellini (Italia 1973)
6. *America oggi*, Altman (Usa 1993)
7. *American Beauty*, Sam Mendes (Usa 2000)
8. *Amori e altri crimini*, Stefan Arsenijevic (Austria, Germania, Slovenia, Serbia 2008)
9. *Anna dei miracoli*, Arthur Penn (Usa, 1963)
10. *Another year*, Mike Leigh (Gran Bretagna 2010)
11. *Aprile*, Nanni Moretti (Italia 1998)
12. *Arancia meccanica*, Stanley Kubrick (Gran Bretagna 1971)
13. *Assassini nati*, Oliver Stone (Usa 1994)
14. *Bellissima*, Luchino Visconti (Italia 1951)
15. *Billy Elliot*, Stephen Daldry (Gran Bretagna, Francia 2000)
16. *Brothers*, Jim Sheridan (Usa 2009)
17. *Cafarnao. Caos e miracoli*, Nadine Labaki (Libano 2018)
18. *Caro diario*, Nanni Moretti (Italia 1993)
19. *Central do Brasil*, Walter Salles (Brasile 1998)
20. *Che ora è?*, Ettore Scola (Italia 1989)
21. *Come due cocodrilli*, Giacomo Campiotti (Italia 1994)
22. *Dalla terrazza*, Mark Robson (Usa 1960)
23. *East is east*, Damien O'Donnell (Gran Bretagna 1999)
24. *Family Life*, Ken Loach (Gran Bretagna 1971)
25. *Festen*, Thomas Vinterberg (Danimarca 1998)
26. *Fiori d'acciaio*, Herbert Ross (Usa 1989)
27. *Forrest Gump*, Robert Zemeckis (Usa 1994)
28. *Genitori e figli: agitare bene prima dell'uso*, Giovanni Veronesi (Italia 2010)

29. *Hannah e le sue sorelle*, Woody Allen (Usa 1985)
30. *I segreti di Philadelphia*, Vincent Sherman (Usa 1959)
31. *I bambini ci guardano*, Vittorio De Sica (Italia 1943)
32. *Il Caimano*, Nanni Moretti (Italia 2006)
33. *Il cane giallo della Mongolia*, Byambasuren Davaa (Germania 2005)
34. *Il circo della farfalla*, Joshua Weigel (USA 2009)
35. *Il fantastico mondo di Amélie*, Jean-Pierre Jeunet (Francia 2001)
36. *Il grande cocomero*, Francesca Archibugi (Italia 1993)
37. *Il ladro di bambini*, Gianni Amelio (Italia 1992)
38. *Il mio piede sinistro*, Jim Sheridan (Irlanda 1989)
39. *Inside out*, Pete Docter, Ronnie del Carmen (USA, 2015)
40. *Inside out 2*, Kelsey Mann (USA, 2024)
41. *Interiors*, Woody Allen (Usa 1978)
42. *Kramer contro Kramer*, Robert Benton (Usa 1979)
43. *L'albero delle pere*, Francesca Archibugi (Italia 1998)
44. *L'olio di Lorenzo*, George Miller (Usa 1992)
45. *L'ultimo bacio*, Gabriele Muccino (Italia 2001)
46. *La bestia bel cuore*, Cristina Comencini (Italia 2005)
47. *La famiglia*, Ettore Scola (Italia 1986)
48. *La finestra di fronte*, Ferzan Ozpetek (Italia 2003)
49. *La guerra dei Roses*, Danny DeVito (Usa 1989)
50. *La nostra vita*, Daniele Luchetti (Italia 2010)
51. *La prima cosa bella*, Paolo Virzì (Italia 2010)
52. *La rabbia giovane*, Terrence Malick (Usa 1973)
53. *La ricerca della felicità*, Gabriele Muccino (Usa 2006)
54. *La rosa purpurea del Cairo*, Woody Allen (Usa 1985)
55. *La stanza del figlio*, Nanni Moretti (Italia 2001)
56. *La vita è bella*, Roberto Benigni (Italia 1997)
57. *La volpe e la bambina*, Luc Jacquet (Francia 2007)
58. *Le chiavi di casa*, Gianni Amelio (Italia 2004)
59. *Le onde del destino*, Lars von Trier (Danimarca 1996)
60. *Les Choristes*, Christophe Barratier (Francia, Germania, Svizzera 2003)
61. *Luce dei miei occhi*, Giuseppe Piccioni (Italia 2001)
62. *Matrix*, Andy e Larry Wachowski (Usa 1999)
63. *Mignon è partita*, Francesca Archibugi (Italia 1988)
64. *Mio fratello è figlio unico*, Daniele Luchetti (Italia 2001)
65. *Non uno di meno*, Zhang Yimou (Cina 1999)

66. *Novecento*, Bernardo Bertolucci (Italia 1976)
67. *Nuovo cinema Paradiso*, Giuseppe Tornatore (Italia, Francia 1988)
68. *Ortone e il mondo dei Chi* Jimmy Hayward (Usa 2008)
69. *Parenti serpenti*, Mario Monicelli (Italia 1992)
70. *Pomodori verdi fritti alla fermata del treno*, Jon Avnet (Usa 1991)
71. *Pranzo di ferragosto*, Gianni Di Gregorio (Italia 2008)
72. *Questioni di cuore*, Francesca Archibugi (Italia 2009)
73. *Rain man*, Barry Levinson (Usa 1988)
74. *Ricordati di me*, Gabriele Muccino (Italia 2003)
75. *Rosso come il cielo*, Cristiano Bortone (Italia 2005)
76. *Scandalo al sole*, Delmer Daves (Usa 1959)
77. *Scene da un matrimonio*, Ingmar Bergman (Svezia 1973)
78. *Segreti di famiglia*, Francis Ford Coppola (Usa, Argentina, Spagna, Italia 2009)
79. *Segreti e bugie*, Mike Leigh (Gran Bretagna 1996)
80. *Stanno tutti bene*, Giuseppe Tornatore (Italia 1990)
81. *The hours*, Stephen Daldry (Usa 2002)
82. *Tutto il mio folle amore*, Gabriele Salvatores (Italia, 2019)
83. *Un'altra donna*, Woody Allen (Usa 1988)
84. *Verso sera*, Francesca Archibugi (Italia 1990)
85. *Via col Vento*, Victor Fleming (Usa 1939)
86. *Wonder*, Stephen Chbosky (USA, 2017).