



Il mondo dei videogiochi. L'arte complessa del narrare è in continua evoluzione

Rosy Nardone, ricercatrice in didattica e pedagogia speciale presso l'Università di Bologna

«Fino a non molto tempo fa, c'era solo la TV, che in teoria poteva rimaner confinata nella stanza dei genitori o chiusa in un armadio. Oggi ci sono gli smartphone e i tablet, che fanno parte della vita quotidiana delle famiglie. Per gli adulti i passatempi dell'infanzia hanno subito un'allarmante trasformazione in pochissimo tempo ma un bambino che oggi ha quattro anni non sa com'era il mondo prima: per lui è sempre stato possibile fare tante cose con un solo dito, e trovare centinaia di giochi in un piccolo oggetto tascabile.»

Hanna Rosin, *The Touch-Screen Generation*

Le diverse indagini statistiche nazionali, europee e internazionali, evidenziano come siano in aumento le famiglie che dispongono di un accesso a Internet da casa, di almeno un pc e di una pluralità di dispositivi, e di come – tra queste – quelle con almeno un minorenni siano le più tecnologiche. Ma emerge anche quanto sia ancora presente parte di popolazione adulta che non ha mai utilizzato Internet, indicando, tra i motivi, un “analfabetismo digitale”. Ne risulta, dunque, una fotografia sfaccettata e ambivalente, nonché contraddittoria: da una parte una presenza sempre più pervasiva di *device*, dall'altra una mancanza di modelli d'uso, di riflessione mediata da pratiche educative. Questo aumenta, in maniera esponenziale, se ci riferiamo al mondo videoludico, a testimonianza del fatto che lo scenario contemporaneo è caratterizzato sempre di più da complessi intrecci tra tradizione e innovazione, da crescenti e mutanti processi di cambiamento culturale tra reale e virtuale. Tutto ciò interroga profondamente l'agire educativo sulla necessità di nuove riflessioni e pratiche di costruzione delle nuove forme di cittadinanze digitali. Richiede una continua riflessione sulla necessità di un orientamento educativo e didattico in un mondo digitale in cui i bambini, le bambine, i giovani, insieme agli adulti di riferimento, devono sapersi muovere come cittadini consapevoli.

Nonostante siano in aumento coloro che appartengono alla generazione dei “genitori gamer” (ad es. circa il 58% dei genitori italiani), ovvero di mamme e papà che condividono l'esperienza e la passione per il videogiocare, questo nuovo “cortile virtuale” sembra manifestarsi ancora come uno dei territori di dis-alleanza educativa tra genitori e figli. Il momento del videogio-

co risulta essere, nell'esperienza condivisa, un detonatore di liti e conflitti familiari nella negoziazione del tempo di gioco (di più o di meno di un'ora?), del momento adatto (prima o dopo i compiti? Prima di cena o dopo?), di quante volte (solo nei giorni di fine settimana? Una o più volte nella settimana?) e del come (solo giochi offline oppure anche multiplayer?).

E se cambiassimo lo sguardo attraverso cui, come adulti (non) guardiamo l'esperienza videoludica? Se cominciasse a conoscere, a informarci di più, in maniera costruttiva e non pregiudiziale di che cosa sono i videogiochi, di quali molteplicità di modelli, storie, linguaggi, potenzialità li caratterizzano, in una varietà sempre più articolata e complessa?

Di che cosa parliamo quando parliamo di videogiochi?

I *videogames* sono oggetto contemporaneo delle attenzioni di studiosi dei più diversi ambiti disciplinari e di ricerca, dalle scienze informatiche, della comunicazione, a quelle dell'educazione e dell'apprendimento, coinvolgendo l'arte contemporanea dalla pittura al cinema, alla narrazione letteraria, divenendo il luogo esemplare, anche se virtuale, della complessità post-moderna. Rispecchiano il dualismo che caratterizza le nuove tecnologie: da una parte *personalizzano* l'utilizzo del *medium*, in quanto trasformano ciascuno in *attori solitari* nel contesto comunicativo, dall'altro sono portavoce di un *immaginario collettivo* in quanto – come afferma McLuhan – “qualunque gioco, come qualunque medium d'informazione, è un'estensione dell'individuo o del gruppo. I suoi effetti sul gruppo o sull'individuo consistono nel dare una nuova configurazione a quelle parti del gruppo o dell'individuo che non sono state estese. Un'opera d'arte non ha esistenza né funzione se non nei suoi effetti sugli uomini che la contemplano. E l'arte, come i giochi o arti popolari, e come i media di comunicazione, ha il potere di imporre i propri presupposti stabilendo nuovi rapporti e nuove posizioni nella comunità umana. L'arte, come i giochi, è un mezzo per trasporre esperienze. Ciò che abbiamo già visto o sentito in una certa situazione lo riceviamo improvvisamente in un materiale di tipo nuovo. Nello stesso modo i giochi trasformano in forme nuove esperienze consuete. [...] Se infine dovessimo chiederci: ‘I giochi sono dei mass-media?’ la risposta dovrebbe essere affermativa. I giochi sono situazioni escogitate per permettere la partecipazione simultanea di molte

Nota

¹ M. McLuhan, *Gli strumenti del comunicare*, EST edizioni, Milano, 1997, pp. 258–260

persone a qualche schema significativa delle loro vite collettive”¹.

Il grande successo che hanno riscontrato fin dal loro primo arrivo sul mercato è sintomatico del fatto che il fattore ludico correlato alla multimedialità rappresenta una forte potenzialità da sviluppare tra processo cognitivo e processo percettivo. La loro pervasività in ogni ambito del panorama contemporaneo – dall'intrattenimento (*entertainment*) agli aspetti educativi e culturali (*edutainment*), alla politica, all'attivismo sociale (*news-games* e *subvergames*), all'*advocacy*, fino ad arrivare alla promozione e marketing (*advertising*) – genera una complessità di scambi di significato e di interazione tra tecnologia e ambiente culturale, sociale e artistico.

La parola *edutainment*, neologismo anglosassone, racchiude un concetto forte, che trova la sua radice etimologica nel rapporto tra educazione e gioco, *educational* ed *entertainment*: l'interazione tra il processo educativo e il fenomeno ludico è da sempre oggetto di un ricco dibattito pedagogico².

I videogiochi (come, in realtà, i giochi e i giocattoli tradizionali) sono un mezzo per comunicare, per rappresentare ruoli, relazioni, posizioni di potere, punti di vista nel mondo simulato o fantastico che sia: si pensi, per esempio, a giochi di società della tradizione, che hanno caratterizzato i momenti familiari di decenni, quali *Monopoli*, *Risiko*: hanno rappresentato “sul tavolo” logiche economiche, geografiche e politiche ben precise dell'epoca in cui sono stati creati. Oppure le stesse bambole e tutti i giocattoli che vanno a “definire” aspettative, ruoli di genere e professioni nella società. Nessun gioco è neutrale, nemmeno un videogioco. La sua strutturale dimensione di *immersività* richiede costantemente di “indossare” i panni di un protagonista piuttosto che di un altro, di assumere uno sguardo, un punto di vista, che conduce attraverso l'esplorazione di scenari, meccanismi, trame narrative, anche quando queste sono estremamente semplificate o quasi inesistenti, aderenti alla realtà, a eventi storici o anche di assoluta fantasia o fantascienza.

Quella tra gioco e cultura è una relazione strettissima, di forte reciprocità: il giocare modella comportamenti, valori sociali, confermandoli o negandoli. Sia che si faccia riferimento alla tesi di Callois³ che *tutto scade nel gioco*, ovvero che i giochi sarebbero dei residui di riti sociali, oppure a quella di Huizinga⁴ che *tutto nasce dal gioco*, che *il gioco è più antico della cultura*, ovvero che le pratiche sociali di una cultura dipendono

in gran parte dalla forza propulsiva del gioco, i giochi e il giocare raccontano e rivelano le contraddizioni e i paradossi del nostro tempo, generando mode e contesti che vanno a incidere sui valori comunitari.

Videogiocare è posizionarsi rispetto a un racconto, è “abitare” scenari differenti, mettersi nei panni dell'altro, simulare situazioni anche e spesso lontane da sé. A ogni schema ludico sottende un'ideologia, che rispecchia il pensiero di chi lo progetta. Come afferma Bittanti, “comprendere il testo videoludico significa anche tenere conto del contesto nel quale emerge, considerare le dinamiche sociali che innesca. [...] Il videogioco è una forma di ideologia visuale, al punto che [...] ogni videogioco veicola in forma implicita o esplicita contenuti politici, sociali e culturali”⁵.

Il videogioco può, così, diventare rappresentazione poetica o analisi storica, ma anche strumento promozionale o di propaganda, di formazione. Nel controverso scenario, dunque, dei modelli *v-ideologici* del nemico riconosciuto da abbattere e di un “noi siamo sempre i buoni”, nascono anche forme di sovversione di tali orientamenti, a testimonianza che la cultura dei videogame non è monolitica. Come sono molti gli autori e gli studi che hanno sottolineato i vantaggi e la centralità del gioco nello sviluppo cognitivo e sociale del bambino e dell'uomo, per cui nessuna delle definizioni date può riuscire a esprimere la molteplicità e l'ambiguità degli aspetti dell'attività ludica, così è importante precisare che attualmente, con il termine *videogioco*, non si intende più soltanto un prodotto ludico fine a se stesso, ma lo si può considerare un termine *ombrello*, che tiene sotto di sé i significati e le valenze più differenti, anche antinomiche.

Per la sua natura camaleontica, il gioco si presta ad essere vissuto come un'azione insignificante e banale, una pausa in cui si pone in *stand-by* il tempo della vita quotidiana, o, al contrario, come un atteggiamento di vita, un modo di porsi davanti al quotidiano e vivere le relazioni sociali: si può giocare “bene” o “male”, in modo aggressivo o cooperativo, in modo strutturato o senza alcuna organizzazione di regole preordinate. Nel gioco ci si può annoiare così come divertire, si possono provare emozioni forti, contrastanti, anche in un breve spazio di tempo, passando dal riso al pianto, dall'empatia alla rabbia, dal piacere al turbamento. Giocare è come vivere: il valore simbolico sta proprio in quel *come* che costituisce il ponte tra il giocare e il vivere, tra la simulazione e la realtà⁶.

Nota

1 M. McLuhan, *Gli strumenti del comunicare*, EST edizioni, Milano, 1997, pp. 258–260.

2 Cfr. Nardone R., *I nuovi scenari educ@tivi del Videogioco*, Ed. Junior, Bergamo, 2007.

3 Callois R., *I giochi e gli uomini*, Bompiani, Milano, 1981.

4 Huizinga J., *Homo ludens*, Einaudi, Torino, 1973.

5 Bittanti M., “V-ideologia o la macchina della Guerra”, in M. Bittanti (a cura di), *Gli strumenti del videogiocare*, Costa & Nolan, Milano, 2005, p. 10.

6 Cfr. Bettelheim B., *Il mondo incantato*, Feltrinelli, Milano, 1986.

È per tali polisemie di significato e di natura *mediatica* che la pedagogia ha il compito e la necessità di raccogliere la sfida formativa del media-videogioco, le sue potenzialità e le sue valenze sia come oggetto esso stesso di formazione, sia come strumento formativo, come contenitore di informazioni. Le caratteristiche peculiari, intrinseche dell'oggetto/ambiente videoludico sono territori affini e propri delle esperienze educative e di apprendimento: l'*interattività* – che pone il soggetto/giocatore in un ruolo cognitivo ed emotivo attivo, partecipante e in relazione con l'avventura cognitiva in cui è immerso; la *simulazione* – che offre la grande possibilità di mettersi nei panni dell'altro da sé, per divergere dalla propria identità e “*mettersi in gioco*”, e anche per poter riconoscere l'altro in noi, le metafore della vita, ecc.; l'*ipermedialità* – che permette l'esperienza di codici espressivi eterogenei in modo simultaneo e integrato. E, di recente, sempre più la *transmedialità*, ovvero il passaggio di elementi comunicativi da un media ad un altro e la *crossmedialità*, come fenomeno in cui il passaggio da un media ad un altro avviene secondo una strategia precisa, minuziosamente definita e grazie alla quale media diversi scientemente convergono per comunicare un unico messaggio. Proprietà, queste ultime, che aprono alle potenzialità complesse della *cultura convergente* – così come la definisce Henry Jenkins – nei suoi aspetti di partecipazione e creazione di comunità, di nuove pratiche e tratti culturali che ritraggono come oggi ci relazioniamo ai mezzi di comunicazione, e come essi siano una continua ricerca di nuove forme di narrazioni di sé, di noi, della nostra società. E il videogioco, in questo, rappresenta uno degli anelli più sfaccettati e complessi delle forme di narrazione.

È necessario considerare, dunque, le sue valenze e i suoi significati formativi, secondo una prospettiva problematizzante, che ha l'obiettivo di costruire una riflessione critica sui modelli di mediazione didattica dell'educazione contemporanea. Non si può pensare di aiutare i propri figli, i propri studenti a elaborare una coscienza critica nei confronti dei media senza che, per primi, come adulti, ci si sia interrogati su ciò che i media rappresentano, senza aver cercato di comprendere quali meccanismi, economici, politici, sociali, determinano le scelte di chi produce i contenuti mediali. Nei genitori, come negli insegnanti, deve maturare l'importanza di considerare l'educazione mediale come un aspetto dei propri compiti educativi. Le parole di Patricia Marks

Greenfield, se pur datate, risultano ancora attuali ed efficaci per rappresentare il cambiamento di paradigma narrativo che contengono i videogiochi e a cui hanno contribuito, ovvero “è molto probabile che, prima dell'avvento dei videogiochi, una generazione istruita ed educata con il cinema e con la televisione non si sentisse a suo agio: infatti al mezzo di espressione più attivo, la scrittura, mancava il dinamismo visivo; la televisione sfruttava il dinamismo, ma su di essa lo spettatore non aveva possibilità d'intervento. I videogiochi sono quindi il primo mezzo che assomma dinamismo visivo e ruolo partecipativo attivo del bambino”⁷.

Una sfida educativa ancora tutta da giocare

I videogiochi e le *console* sono sempre più strumenti di uso quotidiano, attorno ai quali costruire relazioni tra minori, giovani e adulti, grazie alle quali negoziare e ratificare regole, norme, ruoli, identità, appartenenze e valori sia individuali sia collettivi, facendo esperienza di socialità e solitudine, di apprendimenti formali e informali⁸. La possibilità di considerarli territori e strumenti per costruire alleanze e percorsi educativi risulta strettamente connessa allo sviluppo di una nuova alfabetizzazione, di una *media literacy*, per la promozione di una conoscenza completa e approfondita dello strumento videoludico, tenendo conto sia dei rischi sia delle potenzialità. A casa, come a scuola, manca ancora un autentico e approfondito riconoscimento dello strumento come linguaggio, come esperienza narrativa, emotiva e cognitiva: a ostacolare tale considerazione sono i muri costruiti dai luoghi comuni che hanno dominato la scena critica fin dalla loro nascita, che li accusano di incitare alla violenza, di essere diseducativi, di far perdere tempo ai ragazzi e alle ragazze, distraendoli dal “vero sapere”, dall'apprendimento trasmesso a scuola. I processi formativi e gli ambiti educativi non possono rimanere sulla soglia, o, ancor più, restare al di fuori di questi territori di vita quotidiana, perché è anche lì che abitano i giovani, i bambini e le bambine di oggi; è lì che accadono nuove forme di cittadinanza; è forse lì, in quei territori, che l'umanità sta cercando talvolta nuove possibilità, nuove frontiere, talvolta, invece, si sta replicando come in uno specchio.

Se pensiamo al videogame come all'anello contemporaneo di una catena evolutiva della storia dell'*homo ludens* (*sapiens-videns-ludens-videoludens*), esso rappresenta la cultura del nostro tempo. Il mercato del prodotto videoludico è in continua espansione, sia rispetto

Note

7
Greenfield P. M., *Media e mente*, Armando, Milano, 1985, p.124

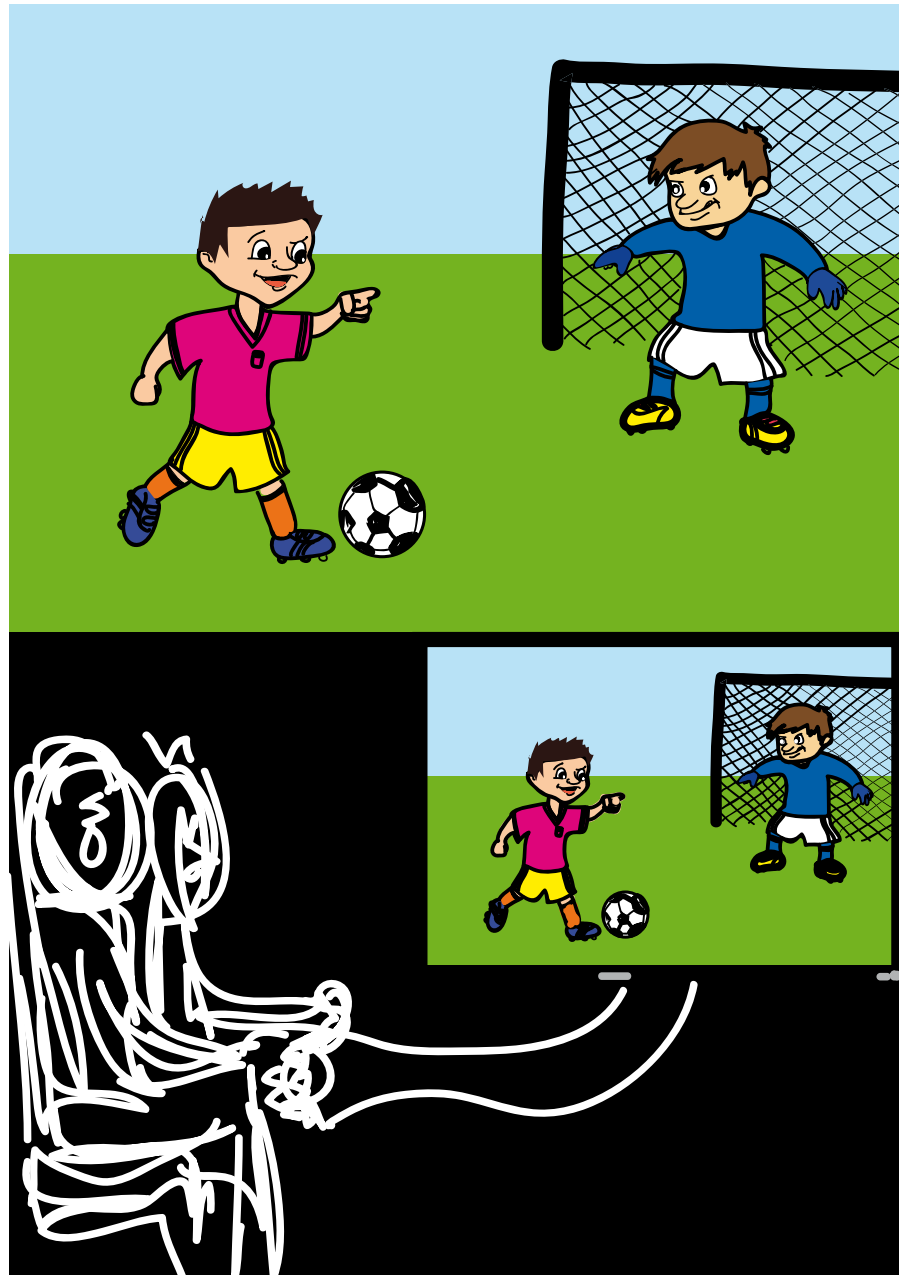
8
Cfr. Gentile D. & Walsh D. (2002), A normative study of family media habits in *Applied Developmental Psychology* n°23; Sorensen K. (2006), *Domestication: the enactment of technology in Berker T., Hartmann M., Punie Y., Ward K., Domestication of media technology*, Open University Press, Glasgow

alle tipologie di supporti tecnologici, sia rispetto alla differenziazione sempre più ampia di tematiche. Non ci sono solamente *sparatutto* e *picchiaduro* (creati in prevalenza tra gli anni '80 e '90), ma una sempre più diversificata proposta di titoli che consentono di immergersi in tematiche, narrazioni, esplorazioni ricche di bellezza, non solo estetica, ma anche emotiva. Le contaminazioni, gli attraversamenti, i richiami con altri media quali la letteratura, l'arte, il cinema, i giochi/giocattoli presenti nella quotidianità della propria cameretta sono caratteristiche di moltissimi videogiochi di qualità.

Non solo, ma le nuove frontiere delle *console* hanno rimesso in gioco il corpo e il movimento, ponendo la fisicità del giocatore in relazione dinamica con l'ambiente di simulazione virtuale, ponendo il videogiocatore in modelli di socialità nuova e anche di *scrittura* della trama ludica stessa.

È nel considerare il videogame come medium contemporaneo che si gioca la grande scommessa, non solo commerciale ed editoriale del prossimo futuro, ma quella decisamente più ampia che riguarda lo sviluppo culturale ed educativo della nostra società, e la sfida è rappresentata dall'assumere, come punto di partenza, la realtà virtuale non come deprivazione dello spaziovita, ma come realtà aggiunta, come potenziamento della vita stessa. "Il videogame nasce con una duplice missione: simulare lo straordinario, ma anche l'ordinario. *Computer Space* (1971) e *Pong* (1972) ripropongono in forma ludica una battaglia spaziale tra astronavi (*l'impossibile*) e una partita di tennis (*il possibile*) rispettivamente. Questa dicotomia ha guidato l'evoluzione del medium dagli anni Settanta a oggi. Sorprendentemente, la riflessione critica ha sempre privilegiato l'aspetto 'straordinario' del videogame"⁹.

L'atteggiamento dei genitori (ma anche degli insegnanti) è spesso connotato da pregiudizi derivanti da una scarsa conoscenza diretta dei linguaggi dei media e delle tecnologie, dividendosi in quelli che Papert definisce *cybercritici*, che avvertono delle disastrose conseguenze nell'uso del computer e videogiochi, e i *cyberutopisti*, che invece ne decantano le meraviglie. Da una parte, dunque, c'è il contesto domestico, quale luogo primario di scoperta, di apprendimento e di utilizzo dei media: la famiglia, in quanto luogo privilegiato della mediazione tra pubblico e privato, dovrebbe diventare luogo di costruzione di modelli d'uso e soprattutto di concezioni di consumo. Dall'altra parte c'è la scuola, ancora troppo spesso legata a un processo

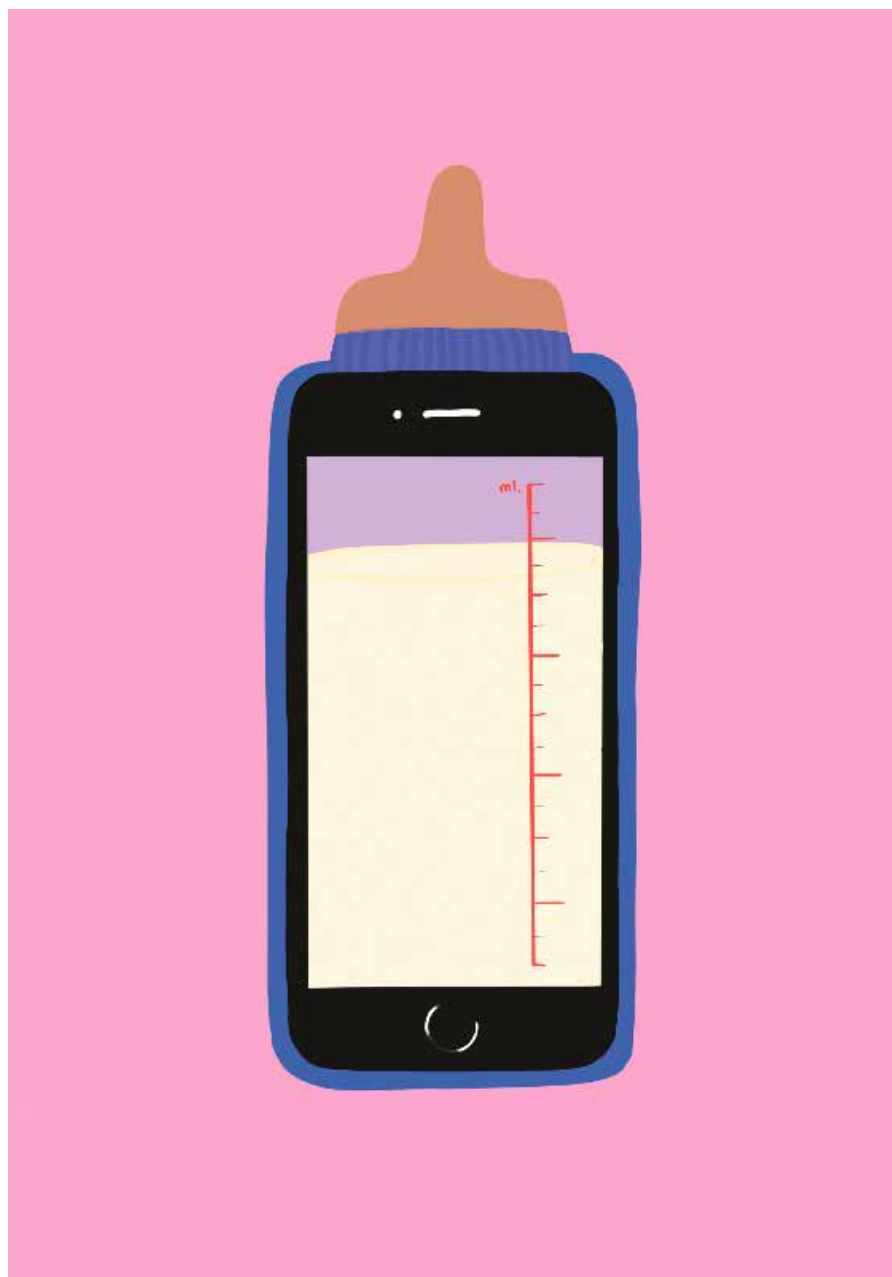


Alessia Pisanello
4° anno di grafica – CSIA

di apprendimento passivo, trasmissivo, caratterizzato dalla disparità tra alunni e insegnanti. Il modello di apprendimento videoludico, invece, risulta conforme all'apprendimento attivo e critico, in quanto mette in gioco l'esperienza, la riflessione prima, post e sull'azione, e favorisce il ciclo "esplora-ipotizza, esplora di nuovo-ripensa". A ciò si aggiunge la dimensione dell'*engagement*, che rappresenta la dimensione del coinvolgimento e dipende da diverse dimensioni qualitative come l'attrattività estetica, la novità, l'usabilità del mezzo, la capacità del giocatore di partecipare e

Nota

9
M. Bittanti, *Urbano troppo urbano. Vivere e morire a SimCity(1)*, in NOEMA - Tecnologia & Società, Noema Ideas n° 34



Elisa Carlotta Jauch Gonzalez
4° anno di grafica – CSIA

sentirsi coinvolto. La dimensione della motivazione è strettamente connessa al processo di apprendimento attivo e costruttivo: iniziando un videogioco, il soggetto è stimolato/motivato ad andare avanti, nonostante le difficoltà che incontra nel risolvere un enigma o un puzzle, perché incoraggiato a sentirsi partecipe in prima persona, a differenza di ciò che accade spesso in altre situazioni di apprendimento. In questo senso i videogiochi risultano essere una forma di intrattenimento unica poiché incoraggiano i giocatori a diventare parte del gioco stesso.

Nota

¹⁰
Cfr. Kress G., *Multimedialità. Un approccio socio-semiotico alla comunicazione contemporanea*, Progedit, Bari, 2001; Gee J. P., *Come un videogioco. Insegnare e apprendere nella scuola digitale*, Milano, Raffaello Cortina, 2013.

Imparare a utilizzare un videogioco, dunque, significa vivere una *nuova alfabetizzazione*. Nuova in quanto, comunemente, il termine “alfabetizzazione/literacy” fa riferimento alla capacità di “leggere e scrivere”. Nella contemporaneità, invece, è necessario intendere il concetto di alfabetizzare in senso più ampio, ovvero di *new media literacy*: il sistema di comunicazione non è composto solo dal linguaggio scritto e orale, bensì da immagini, simboli, grafici, diagrammi, che vengono utilizzati quotidianamente nella vita dell’uomo, e che possono essere utilizzati contemporaneamente, dando luogo, ad esempio, ai testi *multimodali* (in cui vi sono sia parole sia immagini, suoni, ecc.)¹⁰. Ci sono diversi modi di leggere e scrivere, e la comunicazione – afferma Kress – è sempre stata multimodale; tuttavia il grande potere attribuito alla parola, in particolare a quella scritta, nella storia sociale, ha comportato un’attenzione quasi esclusiva su di essa, considerando “testo” (degnò di essere studiato e insegnato) solo la produzione verbale e scritta di esso. Oggi, con lo sviluppo di complesse forme narrative e digitali, tutto questo non basta più: le competenze necessarie alla lettura di un fumetto, o delle pagine web, delle interfacce degli smartphone, e così via, sono altre rispetto a quelle necessarie per leggere un libro o una lettera. Non basta, dunque, saper leggere e scrivere, ma bisogna imparare a leggere e scrivere e comprendere i significati in ampi campi semiotici, che implicano non solo la decodificazione di parole, ma anche la comprensione delle interrelazioni tra immagini, colori, parole, disposizioni spaziali, suoni, ecc. In questo senso, il videogioco può essere considerato un testo multimodale per eccellenza, costituito da *inquadrature*, testi, immagini, relazioni tra elementi di diversa natura e funzione. Un complesso *bricolage* nell’attivazione di possibilità di meta-cognizione: storie da *navigare*, come modalità nuova di lettura e scrittura mentre si agisce e si esplorano i mondi in cui ci si immerge.

La vera sfida cognitiva per i giovani cittadini che nascono già multimediali è pertanto quella di integrare percorsi di apprendimento tradizionali con gli scenari offerti dai videogames, che devono essere collocati in una “valigia degli attrezzi” dell’insegnante contemporaneo, dell’educatore, del formatore, dell’operatore culturale.

La proposta è, dunque, quella di attuare un modello di “*multimedia education*”, ovvero educare ad apprendere nei videogiochi, con i videogiochi, e conoscere,

“smontare”, padroneggiare il linguaggio dei videogiochi. Il punto non è tanto a quale obiettivo di contenuto di apprendimento è funzionale un videogioco, ma è la possibilità didattica che offre l’esperienza videoludica quale complessa pratica formativa per allenarsi a un pensiero critico, un pensiero creativo e *divergente*, che avvicina ai linguaggi delle nuove tecnologie, gli scenari di competenza su cui si giocheranno in modo predominante le nuove generazioni.

È la possibilità, per dirla alla maniera illuminante di Morin, di riflettere sui media (il videogioco e la realtà virtuale di cui è portatore è il media contemporaneo per eccellenza), di conoscerli immergendosi ma offrendo anche, da parte degli adulti competenti dell’educazione, occasioni di riflessione, di metacoscienza. “Se io fossi un insegnante, un istitutore dei bambini – afferma Morin – direi tutte le mattine: *Avete visto la televisione? Parliamo di quello che avete visto alla televisione!* [...] In tutti i modi io penso che ognuno dovrebbe sapere come si monta un film...”. Queste parole del 1993 di Edgar Morin sono quanto mai attuali e necessarie da applicare all’esplosivo fenomeno dei videogiochi.

È necessario, infatti, partire da una maggiore consapevolezza e conoscenza di questi veri e propri media culturali, abbandonando preconcetti e snobismi, per poter costruire condivisione in famiglia come a scuola, a partire dal dialogo, dal riconoscimento dell’esperienza emotiva e cognitiva che i propri figli o studenti vivono mentre videogiocono: “com’è andata oggi la sessione di gioco?”, “quali difficoltà hai incontrato?”, “raccontami che cosa hai esplorato...” sono domande che possono aprire spazi inaspettati di confronto nella relazione educativa.

Se questo, poi, porta anche a spazi di videogiocate condivise, si possono abbattere stereotipi e pregiudizi: il fare insieme richiama sempre i concetti di scambio, interazione, dialogo, reciprocità, riconoscimento, scoperta.

Per non finire come gli adulti narrati da Rodari, convinti che la strada costruita non porta in nessun posto, ma, come risponde loro Martino Testadura, *non potete saperlo se non ci siete stati mai...*