

Il senso dello spazio tra la classe e il museo

Un'analisi sociosemiotica di un'attività didattica ibrida

Enrico Barbetti

Dipartimento di Comunicazione ed Economia Università di Modena e Reggio Emilia, IT

ebarbetti@unimore.it

<www.enricobarbetti.it>

Abstract

This article explores the dynamics and structures of signification *of, in and between formal* (such as schools) and *non-formal* (such as museums) educational spaces, highlighting the importance of their interaction. Using a socio-semiotic approach and methodology, a case of collaboration between a humanities high school and the Pinacoteca di Brera is analyzed, involving museum educators and teachers. The signification of educational spaces and the value of educational activities co-designed and co-led by different professionals are investigated, highlighting the importance of the interrelations and determinations of meaning in such activities.

Key Words

Sociosemiotics; Education; Space; Museum; School

Contents

1. Il senso degli spazi educativi formali e non-formali
2. Un'attività didattica tra spazi e soggetti
3. Analisi sociosemiotica del testo educativo
4. Conclusioni

1. Il senso degli spazi educativi formali e non-formali

In ambito educativo si è soliti compiere una ripartizione dei contesti nei quali un soggetto può fare un percorso formativo in base a un principio di formalità. Tale divisione va da ambienti estremamente formalizzati fino ad altri nei quali l'individuo fa semplicemente delle esperienze di crescita senza il supporto di nessun apparato organizzativo. Quando si parla di istruzione, spesso si fa riferimento a contesti *formali*, come scuole e università, che sono parte di un sistema istituzionalizzato. Tuttavia, non bisogna trascurare i contesti *non-formali*, che includono istituzioni come i musei. Secondo il *Codice dei beni culturali e del paesaggio*, infatti, i musei hanno come principale fine quello di "educazione e di studio".

La linea di demarcazione è posta sia nel diverso grado di importanza data alla valutazione dei discenti, ma anche da un determinato peso che acquisisce la dimensione spaziale. Questo appare allusivamente nei vari documenti istituzionali, soprattutto nelle normative nazionali piuttosto che in quelle europee. Da una parte *la scuola* nei suoi diversi ordini e gradi, e dall'altra tutti quegli spazi che, non rientrando in tale definizione, sono denominati come extra-scolastici. Se è vero che nelle definizioni non c'è una sovrapposizione netta tra formale e scolastico e non-formale ed extra-scolastico, è altresì vero che il peso degli spazi istituzionali appare cruciale.

Questo è ancor più rilevante se si ragiona nei termini in cui questi spazi sono determinanti nella creazione di significato. Quelle formali e quelle non-formali sono istituzioni che pensano i propri spazi in modo diverso in quanto pensano l'educazione in modo diverso. Quindi si pone il problema di come visualizzare le dinamiche e le strutture di senso di questi spazi. Soprattutto quando esse interagiscono tra loro o entrano in relazione con le attività didattiche svolte *nello e con lo spazio*.

In questo articolo si vorrà affrontare tali problematiche assumendo un punto di vista semiotico. Osserveremo le pratiche educative in quanto *testi*. Ovvero inquadrarle come una configurazione di senso resa empiricamente percepibile mediante una o più sostanze espressive, siano esse linguistiche, visive, gestuali, corporee o, appunto, spaziali. Il testo spaziale della classe, quindi, per la semiotica non è la classe empirica ma la sua relazione a un contenuto che essa si «incarica di render presente, facendone cogliere il portato cognitivo, la dimensione pratica e affettiva, il valore sociale» (Marrone 2011: VI-VII). La semiotica generativa fornirà quindi in questo contesto una metodologia, un *organon* per le scienze umane e sociali – pedagogia inclusa – per mettere in luce i sistemi e i processi di significazione. La metodologia di analisi testuale, rappresentata dal "percorso generativo", è stata sviluppata nel corso degli anni da Algirdas J. Greimas, dalla scuola di semiotica parigina e dai suoi successori italiani e francesi contemporanei. A differenza delle metodologie più comuni per la descrizione delle pratiche educative, come la *content analysis*, che considera il messaggio come un insieme di unità lessicali portatrici di singoli significati, l'analisi testuale della semiotica concepisce il significato come un'articolazione complessiva regolata da strutture semantiche sottostanti (Fabbri 1973; Marrone 2001). Descrivere i processi e le strutture della

significazione non si limita a osservare l'influenza degli individui dall'uso di determinati ambienti. Piuttosto, ci permette di comprendere i modi in cui, tramite la costruzione, la relazione e l'uso degli spazi della formazione la società entra in relazione con sé stessa e si rappresenta nel suo divenire. Tornando alla questione degli spazi educativi la semiotica può porre una luce particolare sui processi di significazione degli spazi educativi formali e non-formali.

Nel senso comune, la scuola la si intende sia come uno spazio fisico – vissuto da individui, inserito in un contesto urbano e con un numero civico – ma anche come istituzione, con un determinato ruolo all'interno di una data società. Questa doppia natura può essere articolata meglio in un'ottica di espressione e contenuto. Si può dire che la scuola come edificio e la scuola come istituzione non sono semplicemente due voci dizionariali dello stesso termine. Al contrario, che la fisicità degli ambienti scolastici si pone come forma espressiva di una data forma del contenuto, quella dell'istituzione formativa. Gli spazi educativi sono quindi luoghi carichi di significato dove l'architettura, il design fino al modo di disporre gli arredi manifestano un discorso didattico complesso e istituzionalizzato. Da una prospettiva sociosemiotica, esattamente come il linguaggio verbale, lo spazio è infatti:

Un insieme di entità fisiche diversamente articolate che parla del mondo in cui si dispiega, parla di se stesso ma molto più spesso parla d'altro, parla della società come serbatoio complesso di significati e di valorizzazioni, di progetti d'azione e di tumulti passionali. È un codice sociale che parla dei codici sociali: un modo in cui la società riflette su se stessa, ma anche in cui si riflette in se stessa. (Marrone 2001: 293)

Un linguaggio che non è semplicemente un codice che innesca determinati comportamenti negli individui che lo abitano. Tutt'altro, è forma espressiva che, per la scuola, parla di un certo modo di vedere l'istituzione statale e il suo compito *trans-formativo* dei soggetti sociali, inglobandone le immagini nelle sue strutture di senso. Lo spazio scolastico, infatti, si fa anzitutto carico di quelle azioni o di quei programmi d'azione degli individui. Per fare un esempio scontato ma immediato, la dimensione frontale della classe, con alunni disposti a file e davanti a loro l'insegnante in cattedra, si fa carico in parte del Programma Narrativo (PN) di trasmissione del sapere del docente e di quello degli alunni della sua ricezione. In questo modo lo spazio, come qualsiasi testualità, costruisce il suo utilizzatore modello, un *enunciatario* previsto in anticipo nelle strutture architettoniche (Marrone 2001). Allora, in un contesto tradizionale, lo studente che frequenterà quelle aule sarà immaginato come un attante narrativamente privo di un *sapere* con il *dovere* di acquisirlo da un attore – l'insegnante ma anche il libro di testo ecc. – che al contrario ne è dotato.

Allo stesso modo anche gli spazi dei contesti educativi non-formali costruiscono i propri soggetti enunciativi. Siano essi *enunciati nello spazio*, «per cui certe azioni o certi programmi d'azione vengono delegati a forme e sostanze spaziali» (Marrone 2001: 320); oppure *enunciazionali dello spazio* «costruiti cioè al livello dell'enunciazione del testo spaziale» (Marrone 2001: 321). Soggetti enunciativi che si distinguono dai *soggetti sociali*, vale a dire quel-

li in carne e ossa. Inquadrando ad esempio i musei come contesti educativi non-formali, il visitatore è immerso in uno spazio che tramite l'articolazione degli ambienti, l'ordinamento degli oggetti esposti, il loro allestimento, i percorsi di visita e l'apparato comunicativo (Clarelli 2011) costruiscono sia l'immagine del visitatore sia quella, iscritta nello spazio, di chi ha il compito di trasmettergli conoscenze o abilità. Nell'esempio del museo tradizionale, quelli con percorsi espositivi ad «anello semplice», ovvero «che iniziano e terminano nell'atrio e si svolgono senza mai ritornare in un ambiente per il quale si era già transitati» (Clarelli 2011: 135), il visitatore è incanalato in uno spazio lineare, fatto di un susseguirsi di stanze una di seguito all'altra. Lo spazio in questo caso si fa carico del programma narrativo che nella scuola è ricoperto dall'attore insegnante, quello della trasmissione del sapere attraverso una narrazione lineare, ordinata e non-caotica. Se nella classe le strategie di passaggio di conoscenza sono comunque delegate a quell'attore umano, nel museo, non essendoci sempre una guida o un mediatore, tali strategie sono assunte dal testo spaziale. Di conseguenza, il museo elabora un proprio visitatore modello – *soggetto enunciazionale dello spazio* –, orientato a un determinato programma narrativo di acquisizione di conoscenze che gli vengono conferite dallo spazio-educatore – *soggetto enunciato nello spazio*.

Ovviamente i soggetti dell'enunciazione del museo si evolvono nel corso del tempo e cambiano a seconda dei contesti, dando vita ad approcci innovativi e molto diversi quello tradizionale qui preso ad esempio. Questi cambiamenti possono riflettersi in una ridefinizione della struttura fisica e nell'organizzazione dei percorsi all'interno del museo. Se un nuovo museo vorrà aderire le nuove definizioni date dall'ICOM (International Council of Museums) – per le quali i musei devono essere *aperti al pubblico, accessibili e inclusivi* promuovendo *diversità e sostenibilità* («Definizione di Museo - ICOM Italia» 2022) – gli spazi potranno articolarsi in modi meno univoci, prevedendo diversi percorsi di visita a seconda dei diversi pubblici.

A prescindere dalla progettazione di nuovi spazi educativi formali e non-formali, aderenti ad aggiornati modelli di discente o di visitatore, l'istanza sociale di utilizzare edifici scolastici e musei storici rimane. Di conseguenza va da sé che i soggetti dell'enunciazione, in entrambi questi contesti, possono non corrispondere agli individui empirici e questi possono non accettare la loro immagine iscritta nel testo spaziale. I soggetti sociali possono distaccarsi dal loro simulacro enunciativo in modo più o meno manifesto. L'esempio più banale è pensare a uno studente che non si riconosce come soggetto carico di un *dover-sapere* e, volgendo le spalle all'insegnante per conversare col compagno, rompe l'articolazione frontale dell'aula. Oppure un visitatore che fa avanti e indietro nelle sale o entra per vedere un'unica opera. Una cosa meno immediata potrebbe essere, come vedremo, il caso in cui l'insegnante, l'educatore museale o il curatore rifiuta i soggetti dell'enunciazione previsti nel testo-spaziale della scuola o del museo, intraprendendo attività didattiche che negano i PN e i valori portati dallo spazio educativo. Ciò che infatti può essere interessante per la sociosemiotica, sempre secondo Marrone, non sono tanto le distinzioni tra i soggetti enunciati, enunciazionali e sociali dello spazio bensì le loro «forme di interrelazione e di determinazione reciproca» (Marrone 2001: 321).

Ciò a cui si guarderà in questo articolo saranno proprio le rinegoziazioni, le interrelazioni e le determinazioni di senso che si possono verificare negli spazi educativi tra i suoi soggetti sociali, enunciati ed enunciazionali. L'attenzione sarà posta in quei momenti nei quali le distinzioni tra contesti formali e informali si assottigliano, e nei quali lo spazio di questi due ambienti entra in contatto anche grazie alle relazioni dei soggetti che li vivono. Descrivere il modo in cui gli spazi educativi producano senso può essere già una sfida, capire come lo facciano in un continuo processo di rinegoziazione tra soggetti con competenze diverse, tra ambienti con diversi gradi di formalità e anche tra soggetti e gli stessi spazi può essere ancora più interessante.

Ciò che si vorrà fare è applicare l'analisi del testo descrivendo un percorso didattico svolto tra una scuola e un museo, progettato e condotto da professionisti dell'educazione formale e non-formale. L'obiettivo di questo elaborato sarà quello di mostrare i processi di determinazione che si compiono in un'attività didattica ibrida tra i soggetti attanziali in gioco. Vale a dire i ruoli narrativi assunti di volta in volta da: gli educatori museali, gli insegnanti, i discenti ma anche da quelli non umani come lo spazio della classe, del museo fino ai dipinti esposti. Dalla descrizione in itinere, e non *a priori* o *a posteriori*, si potrà valutare come la relazione tra gli attori dei differenti contesti formali e non-formali possano, anche nello scambio di competenze *sullo* spazio, contribuire per poter superare i limiti posti dal rispettivo ambiente di lavoro.

2. Un'attività didattica tra spazi e soggetti

L'attività didattica presa in esame è stata parte di un percorso di Ricerca-Formazione concepito e realizzato nel 2021-2022 dall'autore nel contesto della sua ricerca dottorale presso l'Università di Modena e Reggio Emilia, con il supporto del gruppo di Scintillae della Fondazione Reggio Children. Il progetto si è focalizzato sulla formazione permanente degli educatori museali della Pinacoteca di Brera e degli insegnanti di un liceo di scienze umane a Milano. L'obiettivo primario era di riconsiderare collettivamente, sotto l'ottica del pensiero critico, della multimodalità e dell'interdisciplinarietà, le modalità didattiche di interpretazione dell'arte visiva.

Si trattava di un percorso formativo con un impianto costruttivista che mirava a far emergere le diverse competenze disciplinari dei professionisti e metterle in dialogo tra loro, specialmente tra contesti formativi diversi, quali la scuola e il museo. Cercando di creare un dialogo generativo e di facilitare lo scambio di conoscenze, si sono adottate le linee guida della Ricerca Formazione e le pratiche formative del Reggio Emilia Approach.

Il percorso formativo (fig. 1) prevedeva dunque una parte *pro-attiva* costituita da un ciclo di Focus Group, per incentivare lo scambio di esperienze; da un Workshop, per sperimentare nuove forme di interpretazione e da momenti di progettazione collettiva. La parte centrale del percorso consisteva di attività didattiche progettate e condotte autonomamente dagli insegnanti e dagli educatori, dove il ricercatore aveva un ruolo, in linea con la Ricerca Formazione, di facilitatore. Al termine del percorso era organizzato un incontro di metariflessione sull'attività svolta.

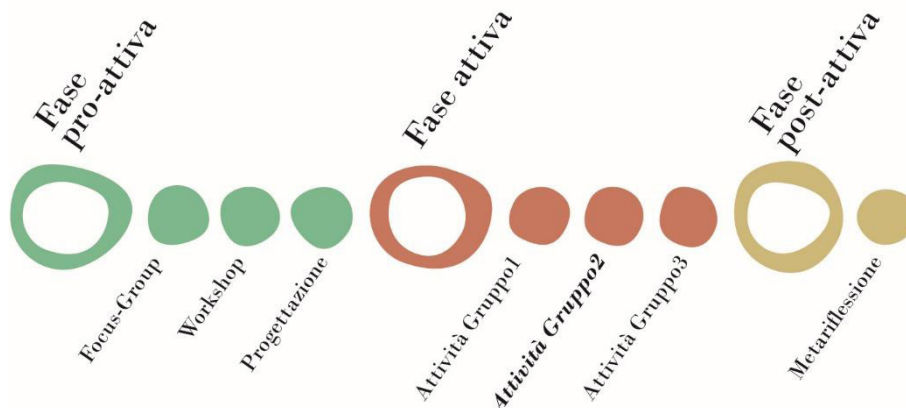


Figura 1. Schema progetto di Ricerca-Formazione, in evidenza le attività in analisi.

Tre differenti gruppi, composti sia da educatori museali sia da insegnanti, hanno seguito questo percorso formativo. Il gruppo era composto principalmente da quattro insegnanti – di filosofia, musica, inglese e storia dell’arte –, insieme a un’educatrice museale. Il docente di storia dell’arte e l’educatrice museale hanno assunto autonomamente la guida della progettazione e dell’esecuzione delle attività, mentre gli altri insegnanti hanno fornito più un supporto interdisciplinare. Se i passaggi della fase *pro-attiva* erano svolti, per ragioni pandemiche e logistiche, in forme telematiche tramite supporti di videoconferenza, le attività didattiche si sono svolte negli spazi della scuola e del museo.

L’attività, progettata in autonomia da questo gruppo, è stata presa in esame soprattutto per un’interessante gestione degli spazi e per come lo spazio stesso assume nelle dinamiche di senso, più che negli obiettivi progettuali, un ruolo chiave. In questo specifico articolo si vorrà andare oltre i piani della comunicazione volontaria, che sono rappresentati dai documenti di progettazione e di metariflessione. Ci vorremo occupare piuttosto del livello della significazione attualizzato nel momento performativo dell’attività, nel quale avvengono le interazioni di senso tra individui e spazi. Questo perché tale livello include anche gli aspetti involontari, inconsapevoli e quelli sganciati dall’attorializzazione umana, dove quindi a significare sono congiuntamente sia gli spazi sia le persone (Bordenca 2022), e non solo le intenzionalità di quest’ultime.

Le attività progettate dal gruppo in analisi nascono da una volontà di ripensare *le pratiche di interpretazione* all’arte in maniera diversa da quella che solitamente è svolta a scuola. La prevalenza dei docenti ha infatti contribuito a stabilire un obiettivo che partisse da sfide anzitutto scolastiche. Ovvero quello, esplicitato nei documenti di progettazione dell’attività di «*far fare esperienza ai ragazzi di un modo di esperire un dipinto in quanto machine à penser*». Una modalità di fruizione che voleva distaccarsi dall’apprendimento nozionistico e distaccato imposto dal contesto, anche spaziale, dell’istituzione scolastica

Per stimolare l’assunzione di questo atteggiamento nella fruizione delle immagini, il gruppo di lavoro ha puntato su un maggiore investimento pas-

sionale degli studenti in diverse fasi, adottando varie strategie educative che prendono forma, come vedremo, dalle strutture di senso degli spazi nelle quali si attuavano.

L'intervento del gruppo contava di quattro appuntamenti. Il primo introduttivo svolto in classe, mentre un secondo più articolato in museo. Successivamente altri due incontri, nuovamente a scuola, erano finalizzati alla progettazione di un prototipo di podcast in quanto passaggio interpretativo conclusivo.



Figura 2. Primo incontro, liceo.

Il primo incontro si è svolto nel laboratorio scolastico del liceo con la presenza dei quattro insegnanti e l'educatrice museale collegata da remoto. L'obiettivo principale di questa attività era creare piccoli gruppi di lavoro per selezionare dipinti su cui lavorare successivamente. L'incontro ha avuto luogo nell'aula informatica della scuola, dove ogni alunno aveva a disposizione un PC con accesso a Internet, oltre alla possibilità di utilizzare smartphone e altri dispositivi digitali. Ciò ha permesso l'accesso individuale a una cartella Drive con le immagini caricate dall'educatrice museale. La preselezione seguiva un criterio logistico, includendo opere che consentissero la sosta prolungata di un gruppo di studenti nello spazio di allestimento museale.

La configurazione dell'aula informatica (fig. 2) poteva risultare analoga a quella di una normale classe, ma con alcune differenze che ne irridivano alcuni aspetti. I banchi erano disposti linearmente in quattro o cinque file frontali alla cattedra, dalla quale una delle insegnanti riportava le istruzioni da seguire. Le postazioni occupate dai ragazzi non erano quindi nuclei mobili ma un lungo tavolo rigido con i vari monitor e PC. Tradizionali sedie erano sostituite da ingombranti sedie da ufficio.

Dopo la scelta dei quadri, gli insegnanti hanno presentato anche una piattaforma condivisa online dove gli educatori avrebbero condiviso nel corso del percorso testi filosofici, immagini e video all'interno di una cartella denominata "Suggerimenti Aperte". Questi elementi hanno avuto un ruolo strategico,

secondo il gruppo di lavoro, per introdurre gli studenti a un modo alternativo di fruire l'opera. Tra i brani di stampo più filosofico compariva anzitutto un passaggio tratto da *Sentieri interrotti* di Martin Heidegger nel quale si interpreta un dipinto di Vincent Van Gogh, rappresentante un paio di scarpe di una contadina. Sempre legato alla fruizione dei dipinti del pittore olandese era condiviso anche un cortometraggio di Akira Kurosawa, *Corvi*, tratto da *Sogni* del 1990. In questo video un visitatore di un museo (fig. 3) ha un'esperienza letteralmente immersiva nei dipinti, entrando dentro l'opera *il ponte di Langlois* (1888) (fig. 4) e, passando di dipinto in dipinto (fig. 5) arriva ad avere una conversazione con Van Gogh. Un altro brano condiviso era un passaggio di *Camera chiara* di Roland Barthes. Da questo brano si trae, per l'attività didattica, una terminologia relativa a due modi opposti di fare esperienza dell'immagine: lo *studium* e il *punctum*. Dove il primo viene usato per definire un approccio più cognitivo mentre il secondo, sviluppato in questo contesto, uno più emotivo. Dal lessico barthesiano di *punctum* il gruppo di lavoro ne riprende la natura emozionale – un elemento dell'opera in grado di *trafiggere* lo spettatore – ma anche il suo essere elemento presente – come punto sensibile e fisico – nell'opera. Una punteggiatura che è capace di creare un contatto emotivo, un ponte, tra questa e chi l'osserva.

Durante il secondo incontro, svolto alla Pinacoteca di Brera, il *punctum*, è l'elemento che si richiede di trovare ai gruppi di studenti all'ingresso del museo.

Docente: Allora voglio che, stamattina, lavoriamo proprio in questo modo. Noi dobbiamo trovare il trivello [gesto con la mano sinistra: /apertura serratura/] per entrare [gesto con la mano sinistra: /penetrare/] nei quadri che voi avete scelto. Un po' come ha fatto Kurosawa davanti all'immagine... Lui è nel museo di Amsterdam, vedete che inizialmente passa in modo distratto o veloce [...].

Trova [Kurosawa] il modo di entrare. Di entrare nel quadro, di attraversarlo e quindi di vivere un'esperienza, non semplicemente di fruire da spettatore un po' anonimo, un po' passivo rispetto alle opere. Ma diventa attivo.

[...]

Docente: un secondo documento importante è quello di Akira Kurosawa. Che, se lo avete visto... sono solo otto, nove minuti questo video... che vi consiglio di guardare perché quella è l'esperienza che vorrei che facessimo oggi in museo.

Gli altri documenti li ho temporizzati in modo tale che... sono piccoli documenti, piccole riflessioni, tratte da Roland Barthes. Allora questi documenti ci danno la chiave [gesto con la mano sinistra: /apertura serratura/] per poter accedere a quell'esperienza che vediamo fatta da Kurosawa [...]. Perché l'idea è quella che alla fine noi non osserviamo come osservatori passivi l'opera. Ma troviamo, in un certo senso, la chiave per poter aprire questo quadro [gesto con la mano: /apertura serratura/] ed entrare.



Figure 3, 4, 5. A. Kurosawa, *Corvi*, fotogrammi, 1990.



Figure 6, 7. Secondo incontro, museo.

L'attività si è svolta nel corso di una mattina. I gruppi di ragazzi sono stati accompagnati rapidamente dagli insegnanti e dall'educatrice davanti ai quadri precedentemente scelti, senza soffermarsi su nessuna delle altre opere (figg. 6,7). Gli studenti sono rimasti davanti al dipinto scelto per tutta la durata dell'attività, intenti nella discussione e nella ricerca di quell'elemento – il *punctum*, il *trivello*, la *chiave* – che gli avrebbe consentito di *entrare dentro* l'opera. Prima dell'ingresso in museo l'educatrice, al fine di favorire la conversazione e l'osservazione prolungata del dipinto, aveva disposto dinanzi a questi dei cuscini, nei molti punti dove poteva essere assente un altro punto di seduta. Dopo aver fatto in modo che gli studenti fossero comodi davanti all'opera, un'insegnante e un'educatrice hanno iniziato a passare separatamente da un gruppo all'altro per poterci conversare informalmente, ascoltando le loro riflessioni, condividendo conoscenze e invitando a trovare il proprio personale *punctum*.

Docente [in una di queste conversazioni informali]: [...] Una chiave d'accesso vostra, esperienza vostra. Guardate che Barthes vi aiuterà moltissimo, leggetevi con attenzione quei due testi su *studium* e *punctum*. Perché sono un po' una chiave di lettura, ecco.

Il terzo e il quarto incontro si sono svolti nuovamente a scuola, il primo in un'aula informatica, simile a quella descritta precedentemente, mentre il secondo in una classe tradizionale. L'obiettivo degli incontri era quello di riprendere e sviluppare i ragionamenti e le considerazioni fatte durante la visita alla Pinacoteca di Brera, in modo da proiettarli più concretamente verso la

delineazione di progetti per la creazione di una traccia audio narrativa. Nel quarto incontro il gruppo di lavoro ha avuto modo di ascoltare i progetti di podcast delineati dagli studenti. Ogni gruppo, in quell'occasione, è stato invitato a condividere con la classe cosa avrebbe voluto raccontare del quadro. In questo caso la disposizione dei soggetti nella classe era più libera. I banchi erano disposti separatamente gli uni dagli altri. Mentre i gruppi di studenti esponevano utilizzando la lavagna elettronica e il proiettore, gli insegnanti e l'educatrice museale prendevano posto in vari banchi lasciati liberi. Questi concentrano i loro commenti sulla fattibilità del progetto ma soprattutto sul provare ad evitare una lettura *scolastica* del dipinto, incoraggiando al contrario una narrazione più personale.

Docente: [...] *Non fate qualcosa di frammentato, ma qualcosa di unitario. Cioè alla fine... quella che è... quella che dicevamo la chiave per entrare nell'opera, non l'enciclopedia sull'opera [ovvero] che cosa rappresenta, che cosa fa, che cosa dice... Ma la chiave per entrare nell'opera. Che è tutta vostra. Una proposta tutta personale.*

3. Analisi sociosemiotica del testo educativo

Semioticamente parlando, l'attività didattica si potrebbe suddividere in due unità. Una prima parte, che corrisponde a un PN d'uso, culmina nella visita in museo. Una seconda parte, che corrisponde invece al PN principale, avrebbe dovuto concludersi con la realizzazione – non raggiunta per ragioni di tempistica – del podcast. Ci concentreremo soprattutto sulla prima di queste due sezioni la quale, oltre ad essere stata concretamente effettuata e non solo prospettata, deve buona parte della sua creazione di senso nel contatto tra la spazialità scolastica e quella museale.

Come sottolineava Paolo Fabbri in un articolo del 1979, il discorso didattico si caratterizza dalla sovrapposizione di due programmi narrativi, quello che pertiene le strategie didattiche messe in campo dall'insegnante per modalizzare il discente e quello relativo all'acquisizione dell'alunno di determinate conoscenze, abilità o competenze. Sul piano dell'aspettualizzazione il primo pertiene al soggetto-insegnante, che deve *attribuire* un oggetto-conoscenza, mentre il secondo al soggetto-discente, che deve *appropriarsi* di un oggetto simile (Marsciani & Zinna 1991). Sebbene il secondo appare come quello più propriamente educativo, che consente la crescita di un individuo, anche il primo può costituire un elemento formativo. Difatti, anche la sintassi strategica del PN dell'insegnante, che in educazione si definirebbe una metodologia di insegnamento, «dal punto di vista dell'allievo si presenta come un'euristica nella misura in cui fornisce una spiegazione dei principi operativi su cui si basa l'acquisizione della conoscenza» (traduzione dell'autore, Fabbri, 1979: 9). Il modo in cui si costruisce l'attività didattica ha dunque un peso educativo in quanto si presenta come un modello strutturale, ad uso dello studente, per assimilare tecniche e procedimenti per la costruzione di sapere. Descrivere il senso delle strategie didattiche, e fare un focus su di esse, significa quindi rendere visibile l'approccio epistemologico che i docenti trasmettono, anche non consapevolmente, agli alunni.

Dal punto di vista delle strategie didattiche, in questo passaggio lo spazio educativo non-formale consente ai soggetti-docenti di poter portare a termine il proprio programma superando l'opposizione di un Antisoggetto, quello dell'ambiente scolastico. Lo spazio-classe del liceo, in cui si è svolta l'attività, si fa carico, come tradizionalmente avviene, del programma narrativo del *soggetto enunciato nello spazio*. Ovvero quello dell'insegnante modello che trasmette il suo sapere a un discente che *deve* riceverlo passivamente. La rigidità dell'aula informatica della prima lezione enfatizza questi aspetti. La fissità dei banchi obbliga il discente ad assumere un punto di vista rigido che include in un'unica prospettiva sia il Destinante, l'insegnante alla cattedra che veicola direttive e informazioni, sia il suo campo performativo, rappresentato dal computer. D'altra parte, anche il docente è vincolato nella sua posizione frontale, o almeno è disincentivato ad assumerne un'altra all'interno della classe. Nel nostro caso il *soggetto sociale*-insegnante rifiuta il ruolo costruito per lui al livello dell'enunciazione del testo spaziale dell'aula. Gli educatori non si vedono come Destinanti manipolatori che modalizzano in *dover-sapere* i discenti per poi conferire loro tale conoscenza. Differentemente, questa fase narrativa di manipolazione, si configura con tutta una serie di strategie per persuadere il soggetto-classe a *voler* intraprendere il PN, partendo dal far scegliere liberamente il dipinto su cui poter lavorare e dei compagni con cui poterlo fare.

Questo si riscontra anche sul lato passionale, oltre che su quello cognitivo. Difatti l'insegnante rinuncia in parte al suo ruolo di Destinante per passarlo ad uno spazio educativo, un setting, finalizzato a *costituire* la predisposizione del soggetto a compiere, anche e soprattutto, un percorso passionale. Tale spazio riesce a superare i vincoli enunciativi dell'aula grazie a quella che Marrone definisce *estensione mediatica*. Difatti, una riflessione sulla semiotica degli spazi non può prescindere dall'includere gli effetti che i media hanno sull'estensione spaziale del corpo. In questo caso l'accesso allo spazio virtuale del drive consente una dilatazione percettiva spaziale del corpo dello studente, rendendo possibili percezioni, operazioni e conoscenze che senza gli sarebbero precluse (Marrone 2001). Questo spazio mediale assume quindi parte del ruolo di Destinante manipolatore per la costituzione passionale dell'allievo. I documenti di vario genere caricati dai docenti sul drive condiviso costituivano infatti delle *suggerzioni aperte* – come indicava il nome della cartella –, degli stimoli a *voler* intraprendere il PN. Oltre ad avere un chiaro ruolo di apprendimento – far conoscere Heidegger e Barthes per i programmi filosofici o Kurosawa e Van Gogh per quello storico-artistico – queste suggestioni dovevano creare una sorta di tensione passionale iniziale che si sarebbe risolta quando il soggetto-gruppo fosse riuscito a trovare le capacità necessarie per appassionarsi.

Lo spazio virtuale del drive ma soprattutto lo spazio mediale del cortometraggio di Kurosawa consente di cominciare a individuare l'immagine dello studente proiettata nell'enunciazione. Lo studente enunciatario non è tanto un qualcuno a cui mancano delle conoscenze, bensì qualcuno a cui manca un motivo per interessarsi. Il simulacro dell'alunno è visto come il protagonista del cortometraggio, il quale inizialmente fruisce dei dipinti in modo passivo e solamente quando scorge un particolare di suo interesse sa entrare dentro il

dipinto. Questa competenza passionale era rappresentata dal *punctum* che gli studenti dovevano trovare nel quadro durante la visita in museo. Il *punctum* si presenta proprio come quell'elemento fisico, una sorta di serratura emozionale sul quadro, che permette di passare da uno stato di *stare-fuori* distaccato a un *entrare-dentro* il dipinto in modo attivo. Avere questa esperienza, anche e soprattutto emotiva e immersiva, consente di assumere un *saper-essere* che può abilitare a un atto più cognitivo di performance legato al racconto originale di questa esperienza.

Il breve video condiviso con gli studenti ha una funzione di raccordo tra lo spazio scolastico e quello museale. L'uso didattico del video, da vedere prima della visita, permette la sovrapposizione dell'immagine enunciativa dello studente con quella attoriale del visitatore museale. Gli studi etnografici di Eliséo Véron e Martine Levasseur (1989) sulle tipologie di visitatore museale possono aiutare a inquadrare, nel nostro caso, le evoluzioni tra le diverse istanze enunciatriche, piuttosto che tipi psicologici di fruitore. Dal video di Kurosawa c'è anzitutto una figura di discente/visitatore dal quale disgiungersi e una spinta verso un'altra modalità di fruizione e di apprendimento. La prima, qui connotata disforicamente, ricorda la modalità di visita denominate come *a pesce*, in cui la persona attraversa rapidamente gli spazi espositivi al centro della stanza, senza soffermarsi (Véron e Levasseur 1989 p.65).

Il video però non costruisce autonomamente un nuovo visitatore-discente. Questo è articolato dalla struttura dell'attività didattica. La ricerca del *punctum* e la disposizione spaziale a gruppi seduti davanti a un singolo quadro, costruisce il soggetto enunciatore del visitatore in quanto *cavalletta*, che seleziona e pone attenzione solamente a pochi oggetti. Una modalità che, per una felice circostanza, viene denominata dagli etnologi allo stesso modo degli insegnanti e educatori. «Abbiamo chiamato questa visita "punctum", una visita stimolata, in ogni momento, dall'attrazione di un elemento puntuale» (Véron & Levasseur 1989: 66, traduzione mia).

Il simulacro del visitatore *cavalletta* differisce sia con quello di partenza del video sia con quello iscritto dagli storici spazi del museo. Architettonicamente, la Pinacoteca di Brera, si presenta come un museo di impostazione tradizionale. Con questo si intende riprendere le riflessioni di Isabella Pezzini sull'analisi semiotica degli spazi espositivi, nella quale il museo tradizionale, al contrario di quello moderno, è caratterizzato da una costruzione di un percorso preciso che fa eco a un'idea di evoluzione lineare dell'arte. Il visitatore ideale di questi musei «esamina gli oggetti uno dopo l'altro, e in teoria ogni visita segue una sequenza lineare che si snoda fra l'ingresso e l'uscita [...] la visita è largamente condizionata dall'ordine interno delle sale» (Pezzini 2011: 23). Come per lo spazio scolastico anche questo genere di musei costruisce nei propri testi spaziali soggetti enunciativi. Questi visitatori modelli ricordano più visitatori *formica*, che passano da un quadro all'altro in una linearità scandita dalle opere.

Nonostante ciò, la tradizione museologica di Brera ha fatto molto nel tempo per risemantizzare il museo e rinegoziare questa immagine di visitatore iscritta negli spazi storici. A cominciare dalle attività didattiche per pensionati e portatori di handicap organizzate già da Fernanda Wittgens negli anni CIN-

quanta passando dai laboratori per bambini organizzate sotto Franco Russoli da Bruno Munari (Fontanarossa 2022). Una tradizione molto sentita e abbracciata dai servizi educativi interni del museo. Rispetto alla modificazione del modello del visitatore, negli ultimi otto anni, ha fatto molto l'ultimo direttore James Bradburne. Un sistema informativo innovativo ha cercato di raggiungere un pubblico diversificato attraverso varie tipologie di didascalie. Accanto ai dipinti, si possono trovare spiegazioni indirizzate a differenti tipi di pubblico, o presentate da prospettive poetiche, culturali o religiose. La pluralità di tipi di didascalie pare immaginare, sempre per utilizzare il "bestiario" etnografico di Véron e Levasseur, un modello a *farfalla*. Dove l'immagine del visitatore segue ancora l'ordine cronologico dell'esposizione – in quanto la disposizione delle sale predetermina il percorso espositivo (Criconia 2011) – ma in modo meno forzato. Attratto dal susseguirsi del tipo di didascalia che parla alla sua tipologia di visitatore, e non presente sotto ogni quadro, compie una visita «a zig-zag» (Véron & Levasseur 1989: 64). Una fruizione sì lineare ma fluida.

Il soggetto visitatore-discente enunciato nel discorso dell'attività didattica si allontana dalle immagini iscritte sia nel video di Kurosawa sia dello spazio museale sia anche nella sua riqualificazione museologica. Questo nuovo visitatore rifiuta lo spazio lineare e una vista «a scorrimento» (Véron e Levasseur 1989: 65) sulle opere. Differentemente ne accoglie uno puntuale e con uno sguardo frontale sul dipinto. Lo spazio non viene attraversato passando dalla prima all'ultima opera, le quali rimangono discorsivamente nello sguardo periferico, ma piuttosto ci si concentra esclusivamente su un'opera specifica, concentrandovisi.

Sia nel programma narrativo strategico sia in quello di acquisizione di competenza emergono tutta una serie di elementi isotopici che consentono di inquadrare dei valori strutturali di fondo. Le figure discorsive del *punctum*, della singola opera, dei piccoli gruppi di lavoro, alla narrazione di un singolo elemento di interesse mettono in luce il tema discorsivo della *concentrazione*. Principalmente, nei termini dizionariali (voce «concentrazione», *Enciclopedia Dizionario Treccani*), di *radunare in una zona ristretta elementi della stessa natura per riunire ciò che era disperso*.

Si tratta di una concentrazione non puramente denotata in termini cognitivi e distaccati. L'importanza posta nell'acquisizione delle competenze passionali porta al coinvolgimento fisico tra il discente e opera sul piano enunciativo. La figurativizzazione, in diversi punti, dell'ingresso corporeo nel dipinto rappresenta, secondo il *percorso passionale canonico*, un passaggio di *emozione*, dove la passione si manifesta somaticamente sul corpo del soggetto (Marrone 2011). Un aspetto che viene figurativizzato, in diversi punti, proprio con l'ingresso corporeo nel dipinto. Oltre a Kurosawa che penetra nel quadro, l'allunno è invitato regolarmente a *trovare la propria chiave d'accesso per entrare nel quadro* e fare una *propria esperienza*. Un invito rimarcato anche dalle isotopie date nella prossemica dell'insegnante, che compie ripetutamente gesti di apertura e ingresso mentre introduce l'attività. A questa *concentrazione appassionata* si oppone, in un polo timicamente negativo, una *dispersione distaccata* derivante dalla genericità di una fruizione lineare unitamente a

un'esposizione enciclopedica priva di coinvolgimento emotivo. Vi sono quindi delle polarizzazioni valoriali precise – (dove il primo Séma è euforico e il secondo disforico) Stretto/Largo, Profondo/Superficiale, Personale/Generale, Disgiunzione/Congiunzione – che inquadrano i due programmi narrativi, strategico e d'acquisizione, del discorso didattico.

Queste isotopie consentono di costruire una coerenza interna tra le strategie adottate e i contenuti trasmessi. La volontà di concentrarsi su un singolo elemento nell'interpretazione di un dipinto, evitando di dover affrontare l'intero contenuto del quadro, si rispecchia sia in un approccio non tradizionale alla visita al museo, sia in un modo diverso di affrontare l'insegnamento della storia dell'arte. Il tema dell'evoluzione progressiva dell'arte viene figurativizzato sia nella linearità del percorso di visita del museo sia nelle direttive dei programmi disciplinari. Andare oltre questa linearità nel museo significa, una volta di più, trovare i mezzi per andare oltre i vincoli posti dal discorso didattico tradizionale, liberandosi dalla necessità di 'seguire il programma' prescritto dall'istituzionalità dei contesti educativi formali.

4. Conclusioni

Dall'analisi sociosemiotica svolta si possono trarre alcune considerazioni che legano le discipline semiotiche a quelle delle scienze dell'educazione. Si crede anzitutto che una prospettiva sociosemiotica possa consentire di osservare meglio le dinamiche di senso che si verificano nelle attività didattiche. Specialmente perché, come si spera si sia potuto verificare dal caso preso in analisi, ci permette di andare oltre all'idea di spazio come *contesto*. In altre parole, di superare la visione degli ambienti educativi come soli contenitori delle attività didattiche, ma di essere riconosciute in quanto parte attiva nella costruzione del significato testuale. Ciò, tuttavia, non sarebbe né sufficiente né insolito. Grazie a questo lavoro si auspica di dare un contributo per andare oltre all'inquadramento dello spazio educativo da un punto di vista esclusivamente pragmatico; ovvero un ambiente che consente o impedisce determinate azioni. Si è voluto piuttosto mettere in evidenza come esso, essendo forma espressiva legata a un determinato discorso educativo, contribuisce attivamente alla creazione di senso nell'attività didattica. Appare dunque ancor più interessante far luce su quelle interrelazioni dei vari soggetti e delle varie rinegoziazioni di valori che avvengono tra un testo e l'altro. Vale a dire, esaminare e analizzare come lo spazio influisce, positivamente o negativamente per i soggetti sociali, sulle strutture di significato delle attività didattiche svolte *in* esso e *con* esso.

Dal punto di vista educativo, il presente contributo non ha l'obiettivo di presentare strumenti progettuali utilizzabili in altri contesti. Piuttosto esso vuole mettere in evidenza come lo sguardo della semiotica possa contribuire alle scienze dell'educazione ad illuminare un punto cieco – un *malocchio* avrebbe detto Paolo Fabbri (1973) –, quello della significazione. Le forme testuali analizzate hanno un valore perché aiutano a far emergere quelle strategie di rinegoziazione che i professionisti dell'educazione attuano per superare i limiti imposti dagli spazi in cui operano. La sociosemiotica può aiutare a

rendere visibili queste strategie e a valorizzare i modi in cui le interazioni atanziali consentono un'evoluzione o una co-costruzione di senso. La semiotica è in grado di farlo in quanto queste competenze professionali si manifestano in forme di significazione diverse dal verbale, come anzitutto quelle della performatività spaziale dell'insegnamento.

Nel caso appena visto è ancor più interessante perché si è avuto modo di osservare i risultati di una progettazione ibrida tra educatori e spazi formali e non-formali. Il dialogo tra i professionisti del museo e della scuola si è rivelato utile nel ridefinire un percorso didattico in grado di allontanarsi dai ruoli convenzionali delineati nell'enunciazione per entrambe le categorie di educatori, superando così i limiti imposti dai testi spaziali tradizionali in cui si trovano ad operare.

Si è voluto portare questo caso perché si ritiene che l'atto performativo dell'insegnamento manifesti in modo più efficace un concreto dialogo degli attori sociali: gli educatori e i docenti. Se nella fase *pro-attiva* il tema degli ambienti era un argomento di conversazione marginale, il lavoro congiunto ha permesso alle competenze sulla gestione degli spazi di emergere e di contaminarsi. Eseguire tali attività di co-progettazione e co-conduzione di attività didattiche ibride è essenziale per la formazione continua. Quando questo lavoro collaborativo manca o non avviene in modo bilanciato c'è il rischio che un professionista, lavorando in un diverso contesto educativo, riproponga automaticamente la sua immagine enunciativa abituale. In altre parole, si replicherebbero le rispettive modalità di insegnamento senza una riflessione profonda. Un esempio di questo rischio proviene da un altro gruppo di lavoro coinvolto nello stesso percorso di Ricerca-Formazione. In quel caso si è avuta una traduzione delle forme discorsive della trasmissione del sapere frontale dalla classe al museo. In quel caso i docenti stessi hanno condotto visite guidate, seguendo la disposizione lineare delle sale del museo mantenendo quindi le modalità di didattica trasmissiva previste dal ruolo enunciazionale a loro riservato dagli spazi scolastici. Nel caso analizzato, al contrario, si è visto che i ruoli enunciativi dei diversi attori – alunni, insegnanti, dipinti, spazi – vengono rideterminati rispetto a quelli prescritti nei rispettivi spazi educativi formali e no.

In ambito educativo, il ruolo semiotico dello spazio è riconosciuto in alcuni contesti progressivi museali e scolastici, ma viene riconosciuto tale soprattutto dal punto di vista del progetto architettonico. Quando si concepiscono nuovi spazi educativi molta attenzione viene riposta nello spazio come elemento linguistico. Tuttavia, potrebbe non essere data altrettanta attenzione all'acquisizione di metodologie per descrivere il significato degli spazi non tanto *a priori* bensì nel corso della loro fruizione. Degli strumenti che possono aiutare le scienze dell'educazione, come in questo caso, a riflettere sulle relazioni di senso tra le strategie delle attività didattiche e quelle prescritte dagli spazi. Se lo spazio è giustamente riconosciuto come il "terzo educatore", come sostenuto dal pedagogista Loris Malaguzzi, è essenziale avere strumenti, come quelli offerti dalla semiotica, per comprendere le dinamiche di co-costruzione di significato, soprattutto quando gli spazi sono molteplici, così come lo sono gli educatori che li utilizzano.

Bibliografia

- «concentrazione». in *Treccani*. [Vocabolario o Enciclopedia Treccani?] [mettere un url] (Online il 20 aprile 2024).
- «D.lgs. n. 13», 16 gennaio 2013. <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/15/13G00043/sg>> (Online il 14 gennaio 2024).
- «Definizione di Museo - ICOM Italia». 2022. Icom Italia. 22 febbraio 2022. <<https://www.icom-italia.org/definizione-di-museo/>>. (Online il 3 aprile 2025).
- «D.lgs. n. 42, Codice dei beni culturali e del paesaggio». 2004. <<https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2004-01-22:42~art101%3E>>. (Online il 3 aprile 2025).
- «Raccomandazione del Consiglio, del 20 dicembre 2012, sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale». <<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2012:0485:FIN:IT:PDF>>. (Online il 3 aprile 2025).
- Benveniste, Émile
2009 *Essere di parola, Semantica, soggettività, cultura*, a cura di P. Fabbri, Milano, Bruno Mondadori.
- Bordenca, Ilaria Ventura
2022 «Sociosemiotica: teorie, esplorazioni e prospettive», in *Cura del senso e critica sociale. Ricognizione della semiotica italiana*, a cura di Marrone, G., Migliore, T., Milano, Mimesis, 23-59.
- Clarelli, Maria Vittoria Marini
2011 *Il museo nel mondo contemporaneo. La teoria e la prassi*, Roma, Carocci.
- Criconia, Alessandra
2011 *L'architettura dei musei*, Roma, Carocci.
- Fabbri, Paolo
1973 «Le comunicazioni di massa in Italia: sguardo semiotico e malocchio della sociologia», *Versus*, 5, 57-109.
1979 «Champ de Manoeuvres didactiques», *Le Bulletin du Groupe de Recherche Sémio-linguistiques*, 7(2), 9-14.
- Fontanarossa, Raffaella
2022 *Collezionisti e musei. Una storia culturale*, Torino, Einaudi
- Greimas, Algirdas J.
1984 *Del senso 2*, Milano, Bompiani.
- Greimas, Algirdas J.; Joseph Courtés
1979 *Semiotica. Dizionario ragionato della teoria del linguaggio*, a cura di P. Fabbri, Milano, Bruno Mondadori.
- Marota, Alessandro
2006 «Il museo come evento culturale: riflessioni e prospettive nell'era del digitale», in Pezzini, I. (a cura di), *Scene del consumo. Dallo shopping al museo*, 307-41, Roma, Meltemi.

Marrone, Gianfranco

2001 *Corpi sociali. Processi comunicativi e semiotica del testo*, Torino, Einaudi.

2011 *Introduzione alla semiotica del testo*, Roma, Laterza.

Marsciani, Francesco; Zinna, Alessandro

1991 *Elementi di semiotica generativa*, Bologna, Esculapio.

Pezzini, Isabella

2011 *Semiotica dei nuovi musei*, Bari, Laterza.

Tramma, Sergio

2009 *Che cos'è l'educazione informale*, Roma, Carocci.

Véron, Eliséo; Martine Levasseur

1989 *Ethnographie de l'exposition: l'espace, le corps et le sens*, Parigi, Centre Georges Pompidou.

Enrico Barbetti è assegnista di ricerca per il progetto Mapping Perceptions of Reggio Emilia and En-hancing Communities through Digital Narratives, all'Università di Modena e Reggio Emilia Arte visiva; Educazione museale; Formazione. Pubblicazioni: «Analisi sociosemiotica di una scacchiera del Bauhaus», *E/C*, 40, 105–115 (2024); «Workshop multimodali per ripensare l'interpretazione all'immagine», *Pedagogia delle Differenze*, 53(1), <<https://www.pedagogiadelledifferenze.it/home/index.php/pdd/article/view/109>>.