

SAGGI – ESSAYS

OSSERVARE LA SCUOLA IN MUSEO:
UNA RICERCA OSSERVATIVA

THE SCHOOL IN MUSEUM:
AN OBSERVATIONAL RESEARCH

Chiara Bertolini, Andrea Zini, Laura Landi
(*Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia*)¹

Il contributo presenta i risultati di una ricerca osservativa condotta durante il progetto “Una settimana al museo”, realizzato nei Musei Civici di Reggio Emilia. L’obiettivo è descrivere la struttura pedagogica delle attività educative museali in contesto. Sono state analizzate 732 unità osservative relative a 61 ore di attività, codificate secondo variabili organizzative (tipo di attività, spazio, postura, materiali). L’analisi descrittiva, inferenziale e sequenziale evidenzia due formati pedagogici principali: momenti di presentazione interattiva rivolti alla classe intera e fasi operative caratterizzate da lavoro di gruppo o individuale. Le transizioni tra attività mostrano una coreografia didattica intenzionale, alternando trasmissione, esplorazione e produzione. I risultati confermano che l’esperienza museale può assumere i tratti di un’architettura didattica flessibile e ritmica, configurandosi come spazio educativo ibrido capace di integrare elementi formali e informali.

This paper presents the results of the research conducted observing “A Week at the Museum”, a project implemented in the Municipal Museums of Reggio Emilia. The aim is to describe the pedagogical structure of museum educational activities in context. We analysed 732 observational units subdivision of 61 hours of activities, coded according to organisational variables (type of activity, space, materials). The descriptive, inferential and sequential

¹ L’articolo è frutto di una sinergica condivisione da parte di tutti gli autori. A soli fini concorsuali, è possibile attribuire il paragrafo 1 a Chiara Bertolini, i paragrafi 2 e 3 a Laura Landi, i paragrafi 4 e 5 ad Andra Zini. Il paragrafo 6 è frutto del lavoro congiunto degli autori.

analysis highlights two main pedagogical formats: interactive presentation moments addressed to the whole class and operational phases characterised by group or individual work. The transitions between activities show an intentional didactic choreography, alternating transmission, exploration and production. The results confirm that a museum learning experience is a flexible and rhythmic didactic architecture, configuring itself as a hybrid educational space capable of integrating formal and in-formal elements.

1. Introduzione

Il presente contributo si colloca all'interno del più ampio progetto "Una settimana al museo", promosso dai Musei Civici di Reggio Emilia, in collaborazione con l'Università di Modena e Reggio Emilia e Officina Educativa del Comune di Reggio Emilia. L'iniziativa nasce nel contesto della cosiddetta Scuola Diffusa, sviluppata nella città di Reggio Emilia in risposta alla crisi pandemica del 2020 (Mangione, Cannella & De Santis, 2021). In quel periodo, la necessità di riorganizzare gli spazi educativi ha spinto le istituzioni scolastiche e comunali a sperimentare forme di didattica fuori dall'aula, valorizzando i luoghi del patrimonio culturale come ambienti di apprendimento prolungato. I Musei Civici sono diventati così uno degli snodi della rete educativa cittadina, aprendo le proprie sale alla quotidianità scolastica e contribuendo alla costruzione di un ecosistema educativo diffuso e inclusivo, in continuità e coerenza con gli scopi istituzionali del museo (Masccheroni, 2011).

Nel caso dell'Istituto Comprensivo Manzoni, la scelta condivisa da amministrazione, direzione scolastica e Musei Civici è stata di abitare a turno, ciascuna classe per una settimana, gli ambienti museali. Se da un lato ciò rispondeva all'esigenza logistica di contenere i flussi all'interno degli edifici scolastici, dall'altro si è configurato fin da subito come un'opportunità pedagogica: non un laboratorio occasionale, ma un'immersione prolungata in uno spazio educativo denso di stimoli, per docenti e studenti insieme (Mangione et al., 2021; Waite, 2020).

Il Centro di Ricerca su Insegnanti e Innovazione Didattica (CERIID-UNIMORE) è stato coinvolto fin dai primi mesi per raccogliere in modo sistematico evidenze sull'esperienza, dando così avvio a un progetto di ricerca partecipato e condiviso che è

partito da domande comuni, ha raccolto dati con strumenti condivisi e ha analizzato le evidenze in dialogo coi protagonisti (Eliot, 1991). L'intento era quello di osservare un fenomeno educativo emergente in una situazione eccezionale, ma destinata a protrarsi e consolidarsi. Si è dunque predisposto un disegno di ricerca capace di documentare l'interazione tra tre categorie di attori (educatori museali, studenti e insegnanti), all'interno di un ambiente educativo che coniugava setting museali, cultura della mediazione museale e pratiche scolastiche.

In questo contributo ci concentreremo su una delle tre domande di ricerca che hanno orientato il lavoro del gruppo: come descrivere la "Settimana al Museo" dal punto di vista della proposta educativa dei musei? Quali tratti distintivi emergono nelle attività condotte dagli educatori museali, e che elementi di coerenza o variabilità si riscontrano tra le diverse proposte? L'ipotesi è che, pur in assenza di un format unico o prescrittivo, le attività siano guidate da intenzionalità pedagogiche chiare, capaci di generare strutture laboratoriali riconoscibili e trasferibili a contesti e discipline diversi.

In continuità con un primo contributo pubblicato a partire dai questionari somministrati agli alunni e alle alunne (Bertolini, Landini, Scipione & Vezzani, 2023), che evidenzia la centralità dell'esperienza vissuta dal punto di vista degli studenti, questo secondo articolo sposta l'attenzione sull'azione educativa. L'obiettivo è comprendere che cosa accade effettivamente nel corso delle giornate, quali attività vengono proposte, in che modo si struttura l'interazione educativa e quali regolarità e variabilità si possono rilevare nei dispositivi messi in atto.

Attraverso una griglia osservativa semi-strutturata (Cardarello & Antonietti, 2019), abbiamo analizzato l'intero corpus delle attività svolte nel corso del progetto, con l'intento di comprendere se e in che modo le scelte didattiche adottate dagli educatori museali dessero luogo a pattern ricorrenti e a una possibile modellizzazione dell'esperienza.

Nei paragrafi che seguono, verranno presentati il quadro teorico di riferimento, gli strumenti metodologici impiegati, i risultati dell'analisi osservativa e le principali implicazioni pedagogiche emerse.

2. Quadro teorico

Il progetto “Una settimana al museo” si inserisce nel più ampio contesto delle esperienze di *Widespread Education*, intesa come pratica socio-educativa radicata nel territorio, capace di rinnovare i legami tra istituzioni educative, culturali e comunità locali. Secondo questo approccio pedagogico, formalizzato sotto il termine *Widespread Education*, contenuti curricolari vengono portati avanti al di fuori della scuola per un periodo di tempo significativo e in collaborazione con adulti esperti dei luoghi. La letteratura più recente ha messo in luce come l'*Education Outside the Classroom* (EOtC) e l'approccio della *Widespread Education* possano generare ambienti di apprendimento ricchi, autentici e inclusivi, soprattutto quando basati su co-progettazione e corresponsabilità (Damiani, Esteban-Guitart, Iglesias Vida & Landi, 2025; Landi, Jornet, Bertolini & Esteban-Guitart, 2025).

Nella città di Reggio Emilia, Scuola Diffusa si è consolidata come un modello educativo innovativo, sviluppato attraverso i Patti Educativi di Comunità e sostenuto da un patto tra Comune e scuole del territorio (Campanini, Bertolini & Landi, 2025). Il museo, in questa prospettiva, assume una doppia funzione: dispositivo didattico e spazio estetico-relazionale, capace di attivare processi di riflessione, appartenenza e rielaborazione del sapere (Landi, 2022; Zuccoli, 2014).

La proposta di portare la scuola nei Musei Civici si configura come forma di educazione diffusa, capace di integrare la dimensione formale con quella non formale e informale, dando vita a un ecosistema formativo complesso (Waite, 2020). Il lavoro condotto dal gruppo CERIID (Bertolini, Landi, Landini, Scipione, Vezzani & Zini, 2024; Landi et al., 2025) ha mostrato come queste esperienze favoriscano l'attivazione di posture riflessive nei docenti, la mobilitazione di competenze trasversali negli studenti e una rinnovata attenzione alla dimensione estetica e relazionale dell'apprendimento, in continuità con la prospettiva della didattica per competenze (Trincherò, 2012).

Dal punto di vista pedagogico, si conferma la validità di un approccio situato, ecologico e costruttivista all'apprendimento (Dewey, 1938; Morin, 1999; 2004; Rogoff, 2003), in cui le pratiche osservate non solo veicolano contenuti, ma rendono visibile una grammatica educativa implicita fatta di spazi, posture, tempi e re-

lazioni. L'osservazione sistematica adottata in questo studio consente di individuare tali regolarità e di restituirle alla riflessione condivisa, contribuendo alla progettazione educativa e alla diffusione di pratiche generative. La raccolta di osservazioni e documentazioni da mettere a disposizione della riflessione degli adulti, è un elemento fondamentale, non solo per poter sostenere gli apprendimenti, ma anche per spingere la riflessione dei docenti in prospettiva ecologica (Rinaldi, Giudici & Krechevsky, 2011).

3. Strumenti e metodi

Le osservazioni hanno avuto luogo tra dicembre 2020 e aprile 2021. I ricercatori hanno seguito 7 classi quarte e quinte di scuola primaria per complessive 20 giornate al museo e 5 classi di scuola secondaria di primo grado per complessive 5 giornate. In questo articolo si analizzano 61 ore di attività condotte da educatori museali, suddivise in unità osservative della durata di 5 minuti ciascuna, per un totale di 732 unità osservate. Durante queste 61 ore sono state documentate 11 tipologie diverse di attività laboratoriali ed educative.

Per poter esplorare la struttura pedagogica dell'esperienza si è scelto un approccio osservativo oggettivo, non partecipato. Quattro ricercatori si sono alternati nell'osservazione, utilizzando una griglia semi-aperta elaborata da Maja Antonietti e Chiara Bertolini (Cardarello & Antonietti, 2019, p. 198). La griglia, presentata in Tab.1, prevede di osservare elementi specifici della situazione educativa ogni 5 minuti (prima colonna), registrando in forma aperta le azioni prevalenti dell'adulto che conduce l'attività e quelle degli studenti (seconda e terza colonna). Tali osservazioni costituiscono la base per la codifica delle variabili "adulto che conduce l'attività" e "tipo di attività". Sempre in forma di note aperte, i ricercatori annotano i materiali impiegati (colonna 5) e l'organizzazione dello spazio (colonna 7), da cui si derivano le variabili "materiali", "luogo", inteso come lo spazio museale coinvolto, e "setting", inteso come la disposizione di arredi e persone nello spazio.

Attraverso una check list integrata nella griglia vengono inoltre registrate, in colonna 6, la modalità di svolgimento dell'attività (es. presentazione frontale, interattiva, attività, discussione), e in colonna 4, il raggruppamento della classe (es. individuale, in coppia, piccolo gruppo, classe intera). La presenza nell'unità di tempo di

eventuali trasferimenti, che non siano l'attività prevalente nei 5 minuti, viene registrata nella colonna del "tempo".

Tabella n. 1. Esempio di registrazione di un'unità osservativa tramite griglia di osservazione semi-strutturata

TEMPO (Es. 9:10-9:15)	COSA FA L'ADULTO CHE CONDUCE L'ATTIVITÀ (azioni prevalenti)	COSA FANNO I BAMBINI (azioni prevalenti)	RAGGRUPPAMENTO (come sono organizzati i bambini)	MATERIALI IMPIEGATI	MODALITÀ DI SVOLGIMENTO DELL'ATTIVITÀ	ORGANIZZAZIONE DELLO SPAZIO
Dalle 9:10 alle 9:15	E. [educatrice museale] presenta l'attività di oggi, dedicata alla città. Si collega a Google Earth e visualizza New York. Il maestro chiede che forma geometrica ha Central Park. L'educatrice chiede a cosa potrebbe servire [l'applicazione in uso]	Ascoltano; interagiscono con l'educatrice rispondendo alle sue domande riguardo all'utilizzo di Google Earth e alle esperienze di viaggio.	<input type="checkbox"/> Individuale <input type="checkbox"/> Coppie <input type="checkbox"/> Piccolo Gruppo <input checked="" type="checkbox"/> Grande Gruppo <input type="checkbox"/> Altro ...	PC; videoproiettore	<input type="checkbox"/> Presentazione <i>Frontale</i> <input checked="" type="checkbox"/> Presentazione <i>Interattiva</i> <input type="checkbox"/> Discussione <input type="checkbox"/> Attività <i>In Gruppo</i> <input type="checkbox"/> Attività <i>Individuale</i> <input type="checkbox"/> Altro ...	Educatrice museale al centro, maestro seduto o in piedi vicino ai bambini, bambini seduti sulle gradinate disposte ai lati del Laboratorio Agorà (terzo piano)

La griglia adottata è uno strumento già consolidato all'interno della formazione iniziale dei futuri insegnanti dell'Università di Modena e Reggio Emilia, in particolare nel tirocinio del terzo anno del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria. Qui viene utilizzata dagli studenti per osservare due ore di lezione e riflettere, con i tutor, sugli elementi che caratterizzano la pratica didattica. Si tratta dunque di uno strumento sperimentato nel tempo, capace di cogliere gli elementi strutturali di una proposta educativa e di metterle in luce le intenzionalità e i formati pedagogici impliciti. La

griglia è sufficientemente strutturata da consentire la confrontabilità tra osservatori diversi, ma anche aperta al punto da permettere l'emersione di elementi nuovi, tipici di una didattica non codificata nei format scolastici tradizionali.

I dati raccolti sono stati successivamente codificati sulla base di categorie costruite a partire dalle osservazioni stesse e dalla letteratura di riferimento. La rilettura dei dati ha posto attenzione agli elementi oggettivi che costituiscono la trama della lezione: il ritmo e la sequenza delle attività, le scelte spaziali, la funzione dei materiali (intesi non solo come strumenti, ma come artefatti culturali e cognitivi), le posture e le configurazioni organizzative. Da questa analisi sono state individuate le variabili organizzative chiave per descrivere la proposta educativa.

La prima fase di codifica è avvenuta in modo indipendente da parte dei ricercatori coinvolti; successivamente, il confronto intersoggettivo ha permesso di perfezionare le definizioni delle variabili e di affinare le categorie. Questo processo è stato reiterato anche in funzione della varietà delle proposte laboratoriali osservate. L'affidabilità della codifica è stata verificata attraverso un doppio cieco, raggiungendo un livello di accordo dell'85%.

Il sistema di codifica risultante è articolato, ma sufficientemente stabile da permettere la costruzione di una matrice osservativa utile per l'analisi quantitativa e per la modellizzazione delle pratiche educative. Le categorie delle singole variabili sono state, in alcuni casi, aggregate in cluster interpretativi, così da evidenziare macro-configurazioni e pattern ricorrenti. Le otto categorie in cui è definito il tipo di attività vengono raggruppate in tre cluster: 1) "attività", che comprende le tre categorie di attività (classificatorie, produttive, sperimentali); 2) "presentazione", che comprende discussione, assegnazione di consegne e presentazione di contenuti sia con modalità prevalentemente monologiche, sia con modalità interattive; 3) altro, per i restanti momenti organizzativi e di trasferimento. I vari spazi del museo che inizialmente erano stati codificati singolarmente, vengono aggregati in due cluster: 1) aule e laboratori; 2) spazi espositivi. I materiali impiegati nelle attività didattiche vengono codificati singolarmente, ma per tenere conto delle numerose

situazioni in cui materiali diversi vengono usati insieme, si costruiscono categorie ad hoc, in particolare: “Materiali museali e materiali per attività” e “Materiali museali e immagini”.

4. *Analisi dei risultati*²

La prima elaborazione dei dati osservativi ha riguardato il calcolo delle frequenze relative alle variabili rilevate. I risultati sono riassunti nella tabella seguente (Tabella 2), che restituisce la distribuzione delle modalità per ciascuna variabile (i tipi di attività sono presentati sia in forma analitica, sia in forma aggregata nei cluster “presentazione” e “attività”; della variabile “spazi” si presentano solo i dati relativi ai cluster).

Tabella n. 2. Distribuzioni di frequenze

Variabile	Modalità	%	Cluster	%
Tipo di attività prevalente	Presentazione interattiva di contenuti (dialogica)	33,1	«presentazione»	59,6
	Esposizione di contenuti (monologica)	12,8		
	Assegnazione di consegne	6,8		
	Conversazione, discussione, brainstorming	6,8		
	Attività di ricerca, riconoscimento, classificazione	7,7	«attività»	32,5
	Attività di produzione, riproduzione, scrittura, disegno	14,9		
	Attività di esplorazione, sperimentazione	10,0		
	Altro - momento organizzativo, spostamento	7,9	«altro»	7,9

² L'analisi delle frequenze, delle tavole di contingenza e dei test del chi-quadro è stata condotta con il software SPSS. L'analisi delle corrispondenze multiple (non disponibile in SPSS oltre le due variabili) e l'analisi dei cluster per dati categoriali sono state realizzate con Jamovi (modulo MEDA). L'analisi sequenziale (lag 1) è stata condotta utilizzando GSEQ 5 (Bakeman & Quera, 2011).

Adulto che conduce l'attività	Educatore museale	88,3
	Collaborazione da parte dell'insegnante	11,7
Raggruppamento	Classe	71,6
	Piccolo gruppo	22,1
	Coppia	1,9
	Individuale	4,4
Spazio	Spazi espositivi	47,5
	Aule o laboratori	49,3
	Spostamento prevalente	3,1
Postura	Seduti ai tavoli per gruppi	17,6
	Seduti su panche o sedie	28,6
	In piedi, itineranti	18,7
	In piedi, statici	25,4
	Seduti per terra	9,7
Trasferimento	Sì	23,8
	No	76,2
Materiali	Nessuno	14,3
	Materiali museali: reperti, carte storiche o tematiche, artefatti, arredi	23,5
	Materiali per esperimenti o attività	28,8
	Materiali museali e materiali per attività	6,3
	Materiali museali e immagini	2,6
	Fotografie	7,5

	Video	3,7
	App	7,4
	Taccuino	4,1
	Materiali scolastici: libri, quaderni, schede	1,8

Se si prende in esame la variabile “tipo di attività prevalente”, la frequenza più alta si osserva nella modalità “presentazione interattiva di contenuti”, che rappresenta da sola un terzo delle unità osservate (33,1%) e contribuisce, insieme alla conversazione, all’esposizione prevalentemente monologica e all’assegnazione di consegne, alla composizione del cluster “presentazione”, che costituisce il 59,6% del totale.

4.1. *Analisi delle associazioni tra le variabili*

Accanto a questo primo livello descrittivo, è stata condotta un’analisi delle associazioni tra le variabili, attraverso tavole di contingenza e test del chi-quadro, con verifica dei residui corretti per identificare le celle responsabili delle associazioni più significative. I risultati confermano l’esistenza di pattern stabili, in cui il tipo di attività osservata si associa coerentemente ad altre dimensioni del setting didattico: conduzione, raggruppamento, spazio, postura, materiali.

In primo luogo, si osserva una rara collaborazione degli insegnanti alla conduzione delle attività (11,7% delle osservazioni). Quando questa avviene, si concentra principalmente nelle attività di ricerca o produzione. Le attività condotte dal solo educatore museale rappresentano l’88,3% del totale.

Il raggruppamento prevalente è quello a classe intera (71,6%), con una netta predominanza nelle presentazioni di contenuti (97,7% entro cluster). Le attività, invece, si svolgono più frequentemente in piccolo gruppo (63,4%) o individualmente (13%). Solo in alcuni casi, anche le attività (soprattutto esplorative o sperimentali) sono condotte a classe intera, segnalando una certa flessibilità nell’organizzazione.

La variabile “spazio” conferma l’alternanza tra aule/laboratori (49,3%) e spazi espositivi (47,5%), senza una separazione rigida delle funzioni. Alcuni tipi di attività, come la ricerca e la sperimentazione, si svolgono spesso in spazi espositivi (69,6% e 50,7% rispettivamente), mentre la produzione scritta o grafica avviene più frequentemente in aule o laboratori (77,1%).

Le posture degli studenti variano in relazione al tipo di attività osservata, secondo pattern piuttosto stabili. Le presentazioni interattive si associano prevalentemente a posture statiche, con gli studenti seduti su panche o sedie (40,9%) oppure in piedi, statici (38,0%). Anche l’esposizione frontale si accompagna in misura significativa a posture in piedi (52,1% dei casi). Le attività di produzione si svolgono principalmente seduti ai tavoli in gruppo (52,3%), mentre le attività di ricerca o classificazione si realizzano per lo più in piedi e in movimento (82,1%). Le attività di esplorazione o sperimentazione presentano una distribuzione più bilanciata, alternando posture ai tavoli (34,2%) a posture itineranti (30,1%) o statiche in piedi (26,0%). Questi dati confermano che la postura non è un elemento accessorio, ma parte integrante della struttura didattica: riflette le finalità educative e le condizioni operative di ciascun formato.

La variabile trasferimento, codificata in modo dicotomico, evidenzia che il 23,8% delle unità osservative include un cambiamento di ambiente. I trasferimenti si concentrano soprattutto nel corso delle presentazioni (25,9% delle unità del cluster “presentazione”), il che suggerisce che essi possano svolgere una funzione ritmica o narrativa nella conduzione, più che unicamente logistica.

L’impiego dei materiali varia sensibilmente in relazione al tipo di attività (cluster). Le “presentazioni” si svolgono quasi sempre con un supporto visivo o tangibile: solo nel 12,4% delle unità osservative appartenenti a questo cluster esse avvengono in forma puramente verbale. Tra i materiali utilizzati in queste attività figurano frequentemente i reperti museali (33,7%), ma anche immagini fotografiche (12,6%), app (10,3%) e video (6,2%), oltre a combinazioni di reperti e immagini (4,4%) o reperti e materiali per attività (3,7%). Questo dato conferma che anche nei momenti più frontali dell’esperienza didattica viene impiegata una pluralità

di strumenti. Le “attività” operative, invece, si associano prevalentemente a materiali per esperimenti o manipolazioni (60,5%), reperti accompagnati da materiali per attività (12,6%) e taccuini (9,7%), mentre risultano meno legate all’uso di reperti museali in senso stretto (10,1%) e ricorrono raramente a supporti visivi, audiovisivi o digitali (complessivamente <4%). La distribuzione dei materiali riflette la natura dei diversi formati didattici e ne conferma l’intenzionalità progettuale, rendendo visibile la relazione tra obiettivi, modalità operative e strumenti educativi.

Da questi risultati emergono due profili didattici ricorrenti.

Il primo, riconducibile al cluster “presentazione”, prevede attività rivolte a tutta la classe, in posture prevalentemente statiche, con lievi preferenze per gli spazi espositivi, uso diffuso di materiali (soprattutto museali) e una certa mobilità interna determinata da trasferimenti strategici.

Il secondo, relativo al cluster “attività”, si caratterizza per il lavoro in piccolo gruppo o individuale, la postura mobile e l’uso prevalente di materiali per esperimenti, in spazi di volta in volta allestiti in modo funzionale, anche quando si tratta di ambienti espositivi.

In sintesi, l’esperienza osservata si configura secondo un modello dinamico e variabile, dove il tipo di attività agisce come principio organizzatore del setting: al variare della modalità didattica, si modificano in modo coerente anche lo spazio, la postura, il raggruppamento e i materiali. Le variazioni sono spesso segnate dai trasferimenti, che scandiscono il ritmo dell’intervento educativo e ne sostengono l’efficacia narrativa e cognitiva.

4.2. Analisi esplorative multivariate

Ulteriori analisi, condotte con tecniche esplorative multivariate per indagare strutture latenti, configurazioni ricorrenti e sequenze temporali all’interno dell’esperienza educativa osservata, hanno confermato e raffinato la lettura complessiva emersa dalle tavole di contingenza. Tali analisi consentono di leggere i dati in una prospettiva più complessa, cogliendo le relazioni sistemiche tra più variabili categoriali simultaneamente.

4.2.1. *Analisi delle corrispondenze multiple*

L'analisi delle corrispondenze multiple (MCA), condotta su cinque variabili categoriali (tipo di attività, postura, raggruppamento, materiali in uso, spazio), suggerisce l'emergere di strutture ricorrenti e coerenti all'interno delle osservazioni. Le prime due dimensioni spiegano insieme il 28,5% della varianza, un valore contenuto, ma sufficiente a rappresentare configurazioni interpretabili nei dati osservativi. La prima dimensione distingue nettamente le attività esperienziali e laboratoriali, associate a piccolo gruppo, materiali operativi, aule/laboratori e posture dinamiche, dalle attività in cui si realizza la presentazione di contenuti, associate a classe intera, materiali museali, spazi espositivi e posture statiche. La seconda dimensione, invece, distingue all'interno delle attività laboratoriali due sottotipi: da un lato, quelle più stanziali, come la produzione scritta o grafica, svolte seduti ai tavoli o per terra, in assetti cooperativi e concentrati; dall'altro, attività più dinamiche ed esplorative, come la ricerca e la classificazione, caratterizzate da posture in piedi e itineranti. Questa dimensione rivela una sottostruttura significativa: non tutte le "attività" sono uguali – alcune privilegiano la mobilità e l'interazione con lo spazio, altre la riflessione e la manipolazione stanziale.

Nel complesso, l'analisi mostra che le associazioni tra le modalità non si distribuiscono in modo casuale, ma rispondono a configurazioni coerenti e riconoscibili, che strutturano l'esperienza educativa museale in modo stabile anche quando variano i contenuti e gli oggetti di apprendimento.

4.2.2. *Analisi dei cluster*

Per individuare configurazioni ricorrenti all'interno delle pratiche educative osservate, è stata condotta una *cluster analysis* sulle coordinate ottenute dall'analisi delle corrispondenze multiple (MCA), considerando le variabili: tipo di attività (dettagliato), postura, spazio, materiali e raggruppamento.

Sebbene l'esplorazione preliminare suggerisse la possibilità di identificare un numero superiore di gruppi, si è preferito adottare una soluzione a tre cluster principali, privilegiando l'interpretabilità

fatto. È un cluster eterogeneo, ma strategico, perché intercetta le cesure e i tempi di passaggio che danno ritmo all'esperienza educativa. Rivela l'importanza della coreografia³ temporale dell'esperienza museale.

Il cluster 3 (49,5% produzione, 29,5% esplorazione, 15,9% ricerca) è chiaramente centrato su attività esperienziali e operative, svolte prevalentemente in posture dinamiche e in piccoli gruppi. Lo spazio è spesso laboratoriale o adattato, e i materiali impiegati sono di tipo manipolativo o sperimentale. Questo cluster configura un modello attivo, costruttivo e orientato al problem solving.

Nel complesso, l'analisi evidenzia che l'esperienza osservata non si articola attorno a un unico formato didattico, ma alterna in modo strutturato tre configurazioni pedagogiche distinte e complementari: la presentazione interattiva e l'esposizione guidata (cluster 1), le fasi organizzative e riflessive (cluster 2), e il lavoro laboratoriale attivo (cluster 3). Questo dinamismo, già emerso dalle analisi descrittive e inferenziali, viene qui confermato da un approccio multivariato che ne rafforza la lettura sistemica.

4.2.3. *Analisi sequenziale*

Per indagare la struttura temporale delle attività didattiche osservate, è stata condotta un'analisi sequenziale con lag = 1, finalizzata a rilevare la frequenza e la significatività delle transizioni tra modalità didattiche nel corso delle 25 sedute osservate. Per ciascuna seduta è stata calcolata una matrice di transizione e i relativi residui corretti (*adjusted residuals*, Bakeman & Quera, 2011, p. 110).

Si è assunto come riferimento il valore soglia dei residui corretti $\geq \pm 1.96$ (corrispondente approssimativamente a $p < .05$)⁴.

³ In questa sede si utilizza il termine "coreografia" in senso descrittivo e non tecnico, per indicare l'organizzazione intenzionale, ritmica e distribuita delle attività educative nel tempo e nello spazio. La metafora rende conto della regia implicita che governa le transizioni tra formati didattici differenti, articolando l'esperienza in una sequenza coerente di momenti trasmissivi, operativi e riflessivi.

⁴ Gli *adjusted residuals* (residui corretti) rappresentano una versione raffinata dei residui standardizzati (Bakeman & Quera, 2011, p. 110), che consente di valutare l'attrazione o la repulsione tra modalità rispetto a quanto atteso in caso di

Dall'analisi congiunta delle 25 sessioni emergono in primo luogo numerose auto-transizioni significative, ovvero casi in cui una modalità didattica tende a mantenersi per più unità osservative consecutive. L'attività di produzione si conferma la più stabile nel tempo, con auto-transizioni significative in 15 sessioni (media dei residui corretti = 4.23); la presentazione interattiva è stabile in 13 sessioni (residuo corretto medio = 2.64); e anche l'esposizione (12 sessioni) e l'attività di ricerca/classificazione (7 sessioni) mostrano una tendenza alla continuità.

Accanto a queste, si evidenziano diverse transizioni tra modalità differenti, che risultano significative in più sessioni e descrivono "sceneggiature" pedagogiche ricorrenti: Presentazione interattiva → Attività di produzione (8 sessioni); Assegnazione di consegne → Attività di ricerca (7 sessioni); Esposizione → Discussione (6 sessioni); Discussione → Attività di produzione (5 sessioni); Attività di produzione → Discussione (4 sessioni); Presentazione interattiva → Esplorazione/Sperimentazione (4 sessioni).

Queste sequenze descrivono una struttura articolata e coerente: i momenti di trasmissione o introduzione (come le presentazioni o l'assegnazione delle consegne) preparano e anticipano attività operative o riflessive, mentre le fasi produttive e di esplorazione sono talvolta seguite da discussioni collettive. Il dato che più sequenze si ripetano in sessioni differenti rafforza l'ipotesi che la proposta educativa osservata non sia una successione episodica, ma piuttosto una coreografia didattica organizzata e intenzionale.

5. *Analisi dei risultati*

I risultati emersi dall'analisi osservativa confermano l'ipotesi iniziale: l'esperienza didattica condotta nei Musei Civici si articola secondo un modello strutturato, fondato sull'alternanza e sulla variabilità intenzionale del setting educativo. Il tipo di attività – presentazione, esplorazione, produzione – agisce come principio organizzatore che determina in modo sistematico gli altri elementi

indipendenza. Sebbene siano comunemente interpretati come *z-score*, la loro affidabilità dipende dalla consistenza delle frequenze marginali; per questo motivo è consigliabile una lettura prudente, valorizzando soprattutto le transizioni che risultano significative in più di una sessione.

della lezione: lo spazio, il raggruppamento, la postura, i materiali. La configurazione di questi aspetti varia in modo sincrono e riconoscibile, dando forma a una scansione intenzionale e situata delle attività, in linea con quanto proposto da Damiani, Landi, Esteban-Guitart e Iglesias Vida (2025) nell'ambito della riflessione internazionale sulla *Widespread Education* come dispositivo sostenibile.

Il dato quantitativamente più consistente – la prevalenza delle presentazioni a classe intera – non va interpretato come forma di trasmissività tradizionale, ma alla luce di quanto osservato anche nei contributi precedenti (Bertolini et al., 2023; Landi, 2022): la presentazione è spesso interattiva, intercalata da domande, accompagnata da materiali, e funzionale all'attivazione successiva. I risultati dell'analisi sequenziale confermano questo assetto: le presentazioni interattive sono frequentemente seguite da attività di produzione o di esplorazione, a indicare una progettazione ritmica che alterna momenti di esposizione e azione. La dinamica è rafforzata dall'uso dei trasferimenti – frequenti proprio nelle fasi di presentazione – che assumono una funzione narrativa oltre che organizzativa: non servono soltanto a raggiungere materiali o reperti, ma a scandire il discorso, cambiare punto di vista, riformulare.

La dimensione spaziale, centrale nella riflessione pedagogica contemporanea (Landi et al., 2025), si manifesta nella capacità degli educatori museali di riorganizzare ambienti eterogenei – dalle sale espositive ai laboratori – in funzione delle attività. Gli spazi espositivi non sono vincolati alla contemplazione: in circa un terzo delle attività osservate si trasformano in laboratori attrezzati, dove è possibile manipolare materiali, svolgere esperimenti, collaborare in gruppo. Questa flessibilità d'uso degli spazi, documentata anche in altri lavori dello stesso gruppo di ricerca (Bertolini et al., 2024), è una delle caratteristiche chiave della *Widespread Education*, che non si definisce in base al luogo ma in base alla possibilità di apprendimento che ogni contesto attiva.

Un ulteriore elemento di riflessione riguarda la co-conduzione tra educatori museali e docenti: sebbene minoritaria (11,7%), essa segnala la possibilità di un terreno comune, ma anche il permanere di una certa distanza tra le culture professionali. Come suggeriscono i dati, la co-conduzione non si associa a un tipo specifico di

attività, ma si configura piuttosto come sostegno relazionale o organizzativo. Questo dato – in sintonia con quanto discusso da Landi, Jornet, Bertolini e Esteban-Guitart (2025) – invita a interrogarsi sul potenziale della co-progettazione come spazio intermedio di mediazione pedagogica tra scuola e museo.

Nel loro insieme, i risultati dei diversi trattamenti delle osservazioni convergono nel mostrare che l'esperienza museale può assumere i tratti di una vera e propria struttura didattica, con un proprio ritmo, un proprio linguaggio, un proprio sistema di vincoli e possibilità. In dialogo con gli altri contributi prodotti nell'ambito della stessa esperienza (Bertolini et al., 2023; Damiani et al., 2025; Landi, 2022), questo studio ne documenta per la prima volta la forma interna, rendendo visibili quei pattern organizzativi e relazionali che permettono di riconoscere la scuola nel museo – e, forse, anche di riconoscere il museo come scuola.

6. Conclusioni

L'indagine osservativa condotta nell'ambito del progetto “Una settimana al museo” ha permesso di mettere in luce l'esistenza di un modello didattico implicito, articolato e coerente, che regola l'organizzazione delle esperienze di apprendimento nei Musei Civici di Reggio Emilia. Il museo, in questo contesto, non è soltanto un contenitore di contenuti, ma un dispositivo educativo dinamico, capace di generare forme specifiche di interazione, posture, tempi, spazi e materiali in funzione degli obiettivi didattici.

I risultati mostrano che le attività non si susseguono in modo casuale, ma secondo una struttura ritmica e intenzionale: momenti di presentazione e trasmissione (prevalentemente interattiva) si alternano ad attività esperienziali, in un gioco di cesure e rilanci sostenuto anche da spostamenti fisici e variazioni ambientali. Questo modello di alternanza e dinamismo, fondato su una regia educativa sottile ma leggibile, conferma quanto emerso nella prima fase della ricerca (Landi, 2022) e quanto descritto nei successivi sviluppi progettuali (Landini, Campanini & Pellicciari, 2024).

In particolare, l'esperienza osservata può essere letta alla luce delle architetture didattiche (Calvani, 2011): la maggior parte delle

attività (32,5%) corrisponde a una architettura a scoperta guidata o simulativa, fondata sul problem solving e l'esplorazione, mentre le presentazioni (59,6%) si collocano in una architettura recettiva, più frontale ma non per questo meno intenzionale. La coesistenza alternata di queste due forme definisce una coreografia pedagogica situata, dove le transizioni tra spazi, posture e materiali sostengono il ritmo dell'apprendimento.

In dialogo con gli altri studi dedicati alla stessa esperienza – in particolare con il contributo di Bertolini (Bertolini et al., 2023), che restituisce il punto di vista degli alunni – questo contributo osservativo completa la mappa dell'intervento educativo. L'analisi dei focus group condotti con i docenti ha evidenziato, infatti, come la settimana al museo non sia percepita solo come evento “fuori aula”, ma come occasione di ripensamento della pratica professionale. Molti insegnanti hanno colto nell'esperienza una spinta a riflettere su tempi, spazi, linguaggi e progettualità, rinnovando il valore della collegialità, della transdisciplinarietà e del contatto diretto con il patrimonio (Campanini, Landini, Pellicciari, Scipione, Vezzani & Zini, 2024).

È su queste basi che sono stati costruiti gli sviluppi successivi: dal progetto “Delivery Museum” (Bertolini, Landi, Landini, Scarpini, Campanini & Pellicciari, 2024b) alle esperienze rivolte alla secondaria superiore (Scarpini & Landi, 2023) e all'infanzia, fino al rinnovato progetto “Tutto l'anno al museo” (Landini, 2022). Il lavoro di modellizzazione osservativa qui presentato si pone in continuità con queste traiettorie, offrendo uno strumento per comprendere e rendere trasferibili le logiche profonde che regolano l'agire educativo nel museo.

In prospettiva, tale modellizzazione può essere utile non solo alla documentazione e alla valutazione, ma anche alla formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, promuovendo una co-progettazione fondata sulla comprensione condivisa delle pratiche e sull'ibridazione consapevole tra contesti formali e informali. L'esperienza osservata si configura come un tassello della riflessione sulla *Widespread Education* e sull'“educazione ampliata” come pratica socio-educativa per la trasformazione inclusiva dei contesti educativi (Landi et al., 2025). Osservare la scuola al museo, in questo senso, significa anche ripensare la scuola a partire dal museo.

Bibliografia

- Bertolini C., Campanini R., Capelli L., Landi L., Pellicciari C., Scipione L., & Vezzani A. (2024a). Dalla scuola al museo: spunti di riflessione per una didattica per competenze. In R.M. Viganò & C. Lisimberti (a cura di), *A cosa serve la ricerca educativa? Il dato e il suo valore sociale* (pp. 554-563). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bertolini C., Landi L., Landini A., Scarpini M., Campanini R., & Pellicciari C. (2024b). Il Delivery Museum: tra dentro e fuori la scuola per innovare la didattica. In G. Pastori, L. Zecca & F. Zuccoli (a cura di), *Cantieri aperti e scuole in costruzione. Alla ricerca di nuovi "modelli" e pratiche per una scuola democratica* (pp. 253-257). Milano: FrancoAngeli.
- Bertolini C., Landi L., Landini A., Scipione L., Vezzani A., & Zini A. (2024). Vivere il patrimonio culturale per rinnovare il curriculum scolastico. In M. Muscarà, A. Poce, M.R. Re, & A. Romano (a cura di), *Heritage education. Cittadinanza e inclusione II* (pp. 11-22). Pisa: Edizioni ETS.
- Bertolini C., Landini A., Scipione L., & Vezzani A. (2023). La scuola al museo: l'esperienza di apprendimento dal punto di vista degli alunni. *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42), 391-407. <https://doi.org/10.19241/lll.v19i42.736>
- Calvani A. (2011). *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare: Criteri per una didattica efficace*. Roma: Carocci.
- Campanini M., Bertolini C., & Landi L. (2025). Scuola diffusa (widespread school) in Reggio Emilia and its effect on teaching methodologies and classrooms relations. In Scuola Democratica (a cura di), *Proceedings of the Third International Conference of the journal Scuola Democratica. Education and/for Social Justice. Vol. 1: Inequality, Inclusion, and Governance* (pp. 797-805). Roma: Associazione "Per Scuola Democratica".
- Campanini R., Landini A., Pellicciari C., Scipione L., Vezzani A., & Zini A. (2024). Nuovi spazi e nuovi tempi tra scuola e museo. In G. Pastori, L. Zecca & F. Zuccoli (a cura di), *Cantieri aperti e scuole in costruzione. Alla ricerca di nuovi "modelli" e pratiche per una scuola democratica* (pp. 258-263). Milano: FrancoAngeli.
- Cardarello R., & Antonietti M. (2019). Osservare per progettare. In E. Nigris, B. Balconi & L. Zecca (a cura di), *Dalla progettazione alla valutazione didattica. Progettare, documentare e monitorare* (pp. 183-198). Milano: Pearson.
- Damiani P., Esteban-Guitart M., Iglesias Vida E., & Landi L. (2025). For a sustainable idea of scuola diffusa (widespread school): Meanings,

- practices and characteristics. In Scuola Democratica (a cura di), *Proceedings of the Third International Conference of the journal Scuola Democratica. Education and/for Social Justice. Vol. 1: Inequality, Inclusion, and Governance* (pp. 821-829). Roma: Associazione “Per Scuola Democratica”.
- Dewey J. (1938). *Experience and education*. Indianapolis, IN: Kappa Delta Pi.
- Elliott J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Landi L. (2022). Una settimana al museo: un percorso di ricerca-formazione tra scuola primaria e museo. In A. La Marca & A. Marzano (a cura di), *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle soft skills. Atti del convegno nazionale SIRD* (pp. 974-986). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Landi L., Jornet A., Bertolini C., & Esteban-Guitart M. (2025). “Scuola Diffusa” y educación ampliada como práctica socio-educativa para la inclusión: Un estudio cualitativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(1), 77-92. <https://doi.org/10.6018/reifop.639611>
- Landini A. (2022). La scuola che abita il museo: dall'emergenza all'immersione nella cultura per innovare spazi e contesti dell'apprendimento. *IUL Research*, 3(6), 206-219. <https://doi.org/10.57568/iul-res.v3i6.349>
- Landini A., Campanini R., & Pellicciari C. (2024). La scuola in museo: un'alleanza rinnovata e inclusiva per una cittadinanza consapevole. In M. Muscarà, A. Poce, M.R. Re, & A. Romano (a cura di), *Heritage education. Cittadinanza e inclusione I* (pp. 77-88). Pisa: Edizioni ETS.
- Mangione G.R.J., Cannella G., & De Santis F. (2021) (a cura di). *Piccole scuole, scuole di prossimità. Dimensioni, strumenti e percorsi emergenti. I Quaderni della Ricerca*, 59. Torino: Loescher.
- Mascheroni S. (2011). *Per un'educazione al patrimonio culturale. La mediazione educativa nei musei e nel territorio*. Milano: FrancoAngeli.
- Morin E. (2004). *Educare per l'era planetaria*. Roma: Armando.
- Morin E. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Cortina.
- Rinaldi C., Giudici C., & Krechevsky M. (2011) (a cura di). *Making learning visible: Children as individual and group learners*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Rogoff B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Scarpini M., & Landi L. (2023). PCTO al museo: orientarsi al futuro. In M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa & Ira Vannini (a cura di), *Sistemi educativi, orientamento, lavoro* (pp. 273-278). Lecce: Pensa MultiMedia.

- Trincherò R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze: Proposte di attività per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Waite S. (2020). Where are we going? International views on purposes, practices and barriers in school-based outdoor learning. *Education Sciences*, 10(11), 311.
- Zuccoli F. (2014). *Didattica tra scuola e museo. Antiche e nuove forme del sapere*. Parma: Edizioni Junior-Spaggiari.