



Gruppo di lavoro sulle tecniche
di insegnamento e di apprendimento

<https://riviste.unige.it/index.php/glia/index>
2975-0075

N° 5 - Anno 2026
pp. 45-63

Il teatro d'improvvisazione nello strumento LOUIS (Learning Outcomes of Universities and their Impact on Society) per valorizzare le competenze del docente universitario

Marco BIONDI¹, Maxim TOMOSZEK², Rosaria CAPOBIANCO³,
Bruno Catalanotti⁴, Maria Rosaria STROLLO⁵

¹Department of Pharmacy, University of Naples Federico II, mabiondi@unina.it

²Faculty of Law, Palacký University in Olomouc (Czech Republic), maxim.tomoszek@upol.cz

³Department of Humanistic Studies, University of Naples Federico II, rosaria.capobianco@unina.it

⁴Department of Pharmacy, University of Naples Federico II, brucatal@unina.it

⁵Department of Humanistic Studies, University of Naples Federico II, strollo@unina.it

Open Access article distributed under CC BY-NC-ND 4.0
Copyright © Genova University Press



Abstract

La teoria dell'apprendimento trasformativo formulata da Mezirow sottolinea come l'apprendimento per tutta la vita abbia una valenza esistenziale e pratica. In tale prospettiva si inserisce il teatro d'improvvisazione (Improv), una forma di teatro senza copione, in cui le storie, nascendo a partire dai suggerimenti del pubblico, attivano riflessioni utili allo sviluppo delle competenze trasversali.

Questo approccio è stato sperimentato nel workshop «*Rethinking university education: from learning objectives to social changes*», svoltosi a febbraio 2025 presso l'Università di Napoli Federico II e rivolto ai docenti dell'Ateneo. Durante il workshop è stato presentato lo strumento *LOUIS (Learning Outcomes of Universities and their Impact on Society)* che, sviluppato dall'*Alleanza Aurora* e finanziato dalla Commissione Europea nell'ambito dell'iniziativa *European Universities*, intende promuovere la realizzazione di un sistema universitario europeo collaborativo, con un approccio alla didattica che valorizzi l'impatto sociale. Durante il workshop, a cui hanno partecipato 55 docenti e ricercatori universitari, si sono svolte due sessioni pratiche, una di esercizi di improvvisazione teatrale e l'altra di progettazione collaborativa e transdisciplinare di corsi specifici per sviluppare le competenze trasversali del docente universitario. Nel saggio vengono presentati i risultati dell'implementazione del teatro d'improvvisazione con lo strumento LOUIS nella didattica ordinaria attraverso i questionari di autovalutazione.

Keywords

Apprendimento trasformativo, teatro d'improvvisazione, quadro di competenze, formazione olistica, impatto sociale.

1. Introduzione¹

L'*Aurora Alliance* è un'alleanza interuniversitaria cofinanziata dalla Commissione Europea nell'ambito dell'iniziativa *European Universities*, nata con l'obiettivo strategico di utilizzare l'eccellenza accademica per generare cambiamento sociale attraverso la ricerca e l'innovazione didattica. L'Alleanza riunisce università europee ad alta intensità di ricerca impegnate a sviluppare modelli educativi orientati all'impatto sociale. L'Università degli Studi di Napoli Federico II è attualmente l'unico partner italiano, mentre l'Università Palacký di Olomouc è l'unico partner ceco.

Nella visione strategica di *Aurora*, l'innovazione pedagogica costituisce una priorità chiave insieme a inclusione, sostenibilità e rilevanza della ricerca. L'Alleanza promuove una didattica capace di sviluppare negli studenti e nei laureati le competenze e i *mindset* necessari per affrontare sfide globali complesse (ambiente, salute, identità culturale, società digitale), favorendo la formazione di changemaker e innovatori sociali attraverso un modello educativo fondato sulla centralità delle competenze trasversali.

In questo contesto, è stato istituito l'*Aurora Competence Framework* (ACF), con tre strumenti specifici: lo strumento seizmic incentrato sulle competenze di imprenditorialità sociale e innovazione, il BEVI (*Beliefs, Events and Values Inventory*), incentrato su atteggiamenti e risultati di apprendimento relativi al dominio affettivo e volto a sensibilizzare sulla diversità degli studenti, e il *toolkit* LOUIS (*Learning Outcomes in University for Impact in Society*), incentrato sulle competenze trasversali (non specifiche di una materia).

Tra questi strumenti, LOUIS rappresenta l'elemento maggiormente operativo e trasferibile per la progettazione didattica. La sua capacità di dare visibilità alle competenze trasversali lo rende particolarmente adatto a essere integrato con metodologie esperienziali. In tale prospettiva, viene qui presentata un'esplorazione dell'uso del teatro d'improvvisazione come dispositivo pedagogico per attivare, osservare e valutare le competenze descritte da LOUIS, mostrando come le dinamiche collaborative e performative possano sostenere

¹ Il contributo è frutto di un lavoro condiviso: Bruno Catalanotti e Marco Biondi sono gli autori dell'Introduzione e del paragrafo 2; Rosaria Capobianco è l'autrice del paragrafo 3; Maria Rosaria Strollo è l'autrice del paragrafo 4; Maxim Tomoszek e Marco Biondi sono gli autori del paragrafo 5 e delle Conclusioni. Tutti gli Autori hanno letto e approvato la versione finale del manoscritto.

l'apprendimento trasformativo degli studenti e la formazione integrale del docente universitario.

2. LOUIS (Learning Outcomes in University for Impact in Society): la trasformazione pedagogica mediata dalle competenze trasversali

Lo strumento LOUIS specifica 16 competenze chiave, sia accademiche che personali (come il pensiero critico, l'alfabetizzazione numerica e il lavoro di squadra, solo per citarne alcune), fornendo descrizioni dettagliate dei risultati di apprendimento osservati. È la componente più complessa dell'ACF ed è stato progettato per costituire uno strumento trasferibile e operativo per i docenti universitari, supportando la specificazione, l'osservazione e il miglioramento dello sviluppo delle competenze trasversali degli studenti.

LOUIS affronta la discontinuità sistemica tra le esigenze della società (che richiedono laureati che dimostrino, tra le altre cose, ragionamento critico, responsabilità sociale e capacità di apprendimento continuo) e il paradigma accademico tradizionale, spesso incentrato sulla trasmissione del sapere disciplinare. Sebbene questa necessità di ricalibrazione didattica sia empiricamente documentata (Mulder *et al.*, 2009; Brauer, 2021), così come la difficoltà di tradurre principi educativi ed etici condivisi in quadri operativi e pratiche strutturate (Holmes *et al.*, 2021), la progettazione di interventi didattici sistematici e valutabili rimane una sfida significativa per molti docenti.

In questo panorama, LOUIS offre un linguaggio condiviso per la descrizione delle competenze trasversali e una scala di progressione che consente di individuare e documentare i livelli di padronanza raggiunti dagli studenti. Dal punto di vista tecnico, il framework si basa sull'adattamento e l'ampliamento delle VALUE Rubrics sviluppate dall'Association of American Colleges and Universities (AAC&U) (AAC&U, 2014). Questo adattamento ha portato all'identificazione chiara delle differenze comparative nei livelli qualitativi di progressione nelle competenze trasversali, specificando il livello dimostrabile di conoscenza, comprensione e competenza raggiunto dallo studente attraverso diversi livelli di complessità e autonomia.

Pertanto, LOUIS trascende la mera funzione di misurazione delle competenze. Opera come uno strumento di apprendimento riflessivo, che promuove il dialogo tra docenti e studenti in merito al percorso personale e professionale, fornendo altresì una struttura per l'applicazione di diverse modalità di valutazione formativa. Le università partner di Aurora stanno integrando LOUIS nei propri percorsi formativi come strumento primario per la progettazione, il monitoraggio e la valutazione delle competenze trasversali nell'ambito dell'insegnamento curriculare. LOUIS stabilisce quindi un linguaggio condiviso per tradurre le competenze generiche in obiettivi di apprendimento concreti, e fornisce agli studenti un riferimento chiaro per l'orientamento allo sviluppo personale.

In conclusione, LOUIS può essere considerato non solo come un framework descrittivo, ma è anche un solido strumento di trasformazione pedagogica. La sua implementazione consente alle università dell'Aurora Alliance di stabilire una cultura dell'apprendimento basata sulle competenze, in cui responsabilità sociale, pensiero critico e apertura interculturale diventano dimensioni misurabili, valutabili e formabili. In tal senso, LOUIS rappresenta una risposta concreta all'esigenza di rinnovare la missione educativa delle università europee, sostenendo la formazione di cittadini competenti, responsabili e consapevoli del proprio impatto sociale.

3. Dal *disorienting dilemma* all'apprendimento trasformativo negli approcci metodologici performativi

La teoria del *Transformative Learning* fu introdotta nel dibattito internazionale sull'*Educazione degli Adulti* da Jack Mezirow, nel 1978, quando pubblicò i risultati delle sue ricerche nel contributo *Education for Perspective Transformation: Women's Re-entry Programs in Community Colleges* per l'*American Educational Research Journal* (AEQJ) (Mezirow, 1978). Partendo dall'esperienza di sua moglie, che aveva affrontato, in età adulta, dopo la nascita dei figli, il ritorno agli studi, Mezirow cerca di «spiegare i principi di strutturazione dell'apprendimento degli adulti e di chiarire con quali processi le

cornici interpretative costruiscano i significati che guidano la vita dei soggetti adulti» (Cappa & Del Negro, 2016, p. XXIV). Per l'Autore, partendo dalla «messa in discussione» di queste *cornici*, è possibile accostarsi ad «uno spazio di possibile modificazione e trasformazione della vita adulta» (*Ibidem*).

Secondo Mezirow (1991/2003), un adulto può «realmente» attivare un cambiamento quando durante la propria vita, durante la propria storia di formazione, si scontra con un «dilemma disorientante» (*disorienting dilemma*), un qualche problema a cui, pur attingendo dalle proprie conoscenze pregresse e dalle proprie esperienze, non trova soluzione. Dagli effetti di questo dilemma inizia, all'interno del processo formativo, una fase di riflessione, una certa messa in discussione, una forma di nuova consapevolezza e di cambiamento che interessa le prospettive di significato: i «frames of reference», all'interno dei quali vengono prima assimilate e poi trasformate le nuove esperienze. Il *disorienting dilemma* diventa parte integrante del processo di apprendimento, praticamente ne rappresenta l'inizio, in quanto dalla crisi interna e personale si innesca la «messa in discussione» delle ipotesi con la conseguente «trasformazione» delle convinzioni (Taylor, 2017). Per Mezirow (2000), infatti,

A defining condition of being human is our urgent need to understand and assign meaning to our experience, to integrate it with what we know in order to avoid the threat of chaos (p. 3).

L'atto interpretativo occupa per Mezirow un ruolo principale nel processo di apprendimento in quanto permette di «costruire una nuova o una rivista interpretazione del significato di una propria esperienza come guida per azioni future» (Mezirow, 2000, p. 5). Per la *teoria dell'apprendimento trasformativo* l'adulto interpreta le esperienze e apprende nel momento in cui utilizza un significato che ha già costruito «per orientare il modo di pensare, agire o sentire» nel presente (Mezirow, 2003, p. 18) e dirigere l'azione futura (Ivi, p. 19). Il tema della *riflessione*, alla base del *Transformative Learning* è, da tanti anni, centrale all'interno dei modelli di apprendimento riguardanti l'educazione degli adulti (Mezirow, 2016). L'autore e i suoi allievi (Cranton, 2006; Taylor & Cranton, 2013) hanno sottolineato come il diventare riflessivi sia il prodotto di un processo non soltanto cognitivo, ma anche emotivo e, soprattutto, come la riflessività riesca ad attivare

una dinamica di autosviluppo adulto, che esige tempo, una pratica continua e anche un contesto apprenditivo facilitante (Mälkki, 2012).

Secondo tale prospettiva, il compito del formatore, dell'«active agents of cultural change» (Mezirow 2000, p. 30), è quello di accompagnare l'adulto durante la sua riflessione critica. Il formatore, per Mezirow, è sia il «facilitatore» del processo di riflessione critica attivato nell'adulto, che il «costruttore» di un ambiente dialogico, è chiaro a tutti che assolutamente non è un «trasmettitore» di conoscenze.

L'educatore ha il compito di «accompagnare» il processo trasformativo e non di «provocarlo»: a tal riguardo le critiche di Michael Newman (2014) risultano essere molto aspre, egli considera viziata la prioritaria azione riflessiva che attiva il riesame delle prospettive di significato, poiché viene svolta dall'adulto all'interno di quella stessa cornice di significato che dovrebbe essere messa in discussione in maniera oggettiva. Il rischio paventato è che si attivi una riflessione puramente catartica e solipsistica, all'interno di un programma di autoeducazione poco mediato dal contesto. È chiaro che la teoria di Mezirow,

ispirata da fondamenti umanistici e sviluppata secondo modalità costruttivistiche, inverte condizione e risultato poiché implica come postulato di partenza (e non di arrivo) un adulto autoriflessivo, libero e critico, sempre capace di cogliere opportunità di apprendimento (Biasin, 2016, p.151).

Sicuramente questo adulto autoriflessivo ha bisogno di incontrare un formatore che sappia essere un promotore di riflessione critica, un ascoltatore empatico, un facilitatore di autonomia, un creatore di ambienti dialoganti e dialogici. È importante che i docenti, i formatori, gli educatori, i professionisti dell'educazione sappiano sollecitare tutta una serie di azioni comunicative che permettano ai soggetti in formazione di entrare in relazione con «il mondo esterno, con gli altri, e con le intenzioni, i sentimenti e desideri» (Mezirow, 2003, p. 68), riuscendo ad attualizzare le esperienze vissute, a «rappresentare» i dilemmi disorientanti e ad analizzare le situazioni di vita reale.

All'interno della teoria trasformativa, negli ultimi venti anni, si è consolidato un vasto repertorio di «approcci metodologici performativi»: si tratta di metodologie di facilitazione che raggruppano

tecniche artistiche, espressive, drammatiche, teatrali e narrative, saldate al costrutto di *performance*, in cui si creano significati attraverso il fare, sia in condizioni di simulazione, che di strutturazione guidata (Gottardo & Rossi, 2024, p. 128). Tra i diversi approcci metodologici performativi, i metodi *drama-based* occupano sicuramente un ruolo fondamentale: utilizzati in aule scolastiche e universitarie, hanno l'obiettivo di coinvolgere gli studenti per far condividere le loro idee, le opinioni e i pensieri, per renderli liberi di agire e di progettare, per facilitare le scelte, il tutto attraverso la creatività e la corporeità, due grandi catalizzatori degli apprendimenti trasformativi.

4. La *pedagogia teatrale* per uno sviluppo globale e integrato dei soggetti in formazione

Il fecondo rapporto tra educazione e teatro è il *focus* della *pedagogia teatrale*, approccio «olistico» che pone l'accento sull'importanza delle arti drammatiche nel sostenere lo sviluppo globale e integrato dei soggetti in formazione.

Educazione e teatro hanno molti tratti in comune: innanzitutto, entrambi si presentano strettamente collegati sia al concetto di *performance*, nel senso di fare, di agire, di essere impegnati in un processo di produzione significativa, che a quello di comunicazione, di trasmissione o di *co-creazione*, questo poi dipende dai «modelli» che si utilizzano. Sia il teatro che l'educazione esigono una relazione efficace tra attore/pubblico e insegnante/soggetti in formazione, richiedendo, per tutti i partecipanti, un'esperienza condivisa che implica inevitabilmente un coinvolgimento e un «contagio», come lo definirebbe Riccardo Massa (1987), non solo cognitivo, ma anche affettivo, emotivo, morale e valoriale.

Esiste a tal proposito una ormai vastissima letteratura sulla relazione fra teatro e educazione, di cui, in Italia, Riccardo Massa (1987) può essere considerato un precursore, perché ha portato ad un cambio di paradigma tale da sostenere la nascita e lo sviluppo della cosiddetta «*pedagogia teatrale*», un approccio che, unendo teatro e pedagogia,

sottolinea l'importanza delle arti drammatiche nel sostenere lo sviluppo globale e integrato dei soggetti in formazione. La pedagogia teatrale, sviluppandosi separatamente dal teatro scolastico e dall'educazione drammatica, metodologie, queste ultime, che puntano prevalentemente sulle prestazioni e sulla dimensione ludica, si distingue per l'integrazione tra arte ed educazione al fine di promuovere lo sviluppo personale e le competenze sociali ed estetiche dei soggetti in formazione in un'ottica trasformativa.

A tal proposito sappiamo, ormai da tempo, che all'interno del costrutto dell'intelligenza emotiva (Goleman, 1996) rientrano un insieme di capacità e abilità utili a riconoscere, valutare e gestire le proprie emozioni e quelle degli altri e che tali capacità e abilità devono essere allenate e svilupparsi gradualmente al fine di raggiungere l'autorealizzazione emotiva. Stiamo parlando di competenze in cui sono coinvolte non solo dimensioni di tipo più squisitamente cognitivo, come i processi attentivi, la capacità di valutazione degli stimoli emotivi, ma anche processi come il riconoscere, il percepire e l'esprimere le emozioni, la memoria emozionale, l'osservazione delle espressioni emotive, la consapevolezza del sé, la gestione del sé, la flessibilità, l'adattabilità, la cognizione sociale, il monitoraggio emotivo, la sensibilità ai suggerimenti socio-emozionali degli altri, l'abilità di ascolto empatico, l'abilità di discriminazione delle emozioni, la granularità emotiva - necessaria per distinguere la specificità delle emozioni in base alle esperienze -, l'abilità nel risolvere i problemi, il ragionamento sociale, l'attualizzazione del sé, la trascendenza del sé, la resilienza emotiva, la motivazione intrinseca, l'autoriflessione, l'autosintonizzazione.

Lungo tale direzione l'utilizzo di pratiche teatrali nei contesti educativi non rappresenta certo una novità, piuttosto lo è il supporto della ricerca in diversi ambiti disciplinari, in particolare psicologico, sociologico, neuroscientifico, neurobiologico, supporto grazie al quale si è iniziato a confermare ciò che i professionisti del teatro affermano da decenni, ovvero che il mondo emotivo influenza significativamente i processi di apprendimento e che, pertanto, tali processi devono caratterizzarsi sempre più come incarnati e contestualizzati. In particolare, esistono studi comparativi che non solo hanno valutato l'efficacia dell'uso del Teatro in Educazione (TIE) in termini generali, ad esempio rispetto all'educazione ad una buona qualità della vita

(Waters, Monks, Ayres & Thomson, 2012), ma anche riguardanti, nello specifico, la promozione di abilità sociali, come, ad esempio, il rispetto, la consapevolezza dell'altro, la responsabilità sociale, l'amorevolezza (Guner & Guner, 2012) e le abilità metaemotive (Shivarajan, & Andrews, 2021; Vallack, 2011).

Volendoci focalizzare, in particolare, sul nesso tra teatro e competenze metaemotive, occorre subito riflettere sul modo in cui gran parte della pratica teatrale risulti essere associata all'Intelligenza Emotiva (Goleman, 1996): il teatro sfida a conoscersi meglio e a conoscere la nostra gamma di emozioni. Recitare ci costringe a metterci in situazioni non familiari, a immaginarci come «altri», come animali, persino come oggetti.

Lungo tale direzione, è utile approfondire, seppur in maniera certamente non esaustiva, il lavoro pedagogico di Konstantin Stanislavskij (1936), tutto incentrato sullo sviluppo armonico dell'essere umano.

Stanislavskij è stato il primo a intendere il teatro come «laboratorio», nel senso di un ambiente protetto costruito per servire il lavoro sul sé, prima di tutto, e poi il mestiere di attore. Un «teatro laboratorio» ha lo scopo di costruire un nuovo attore e, attraverso l'attore, un nuovo essere umano. Il *Metodo Stanislavskij*, dunque, attraverso il lavoro su «Concentrazione», «Memoria Emotiva» e «Immaginazione», i tre elementi ai quali possiamo ricondurre le sue varie declinazioni e tecniche, rappresenta un sistema di lavoro dell'attore su di sé che favorisce l'allenamento dell'io, inteso come inscindibile unità di corpo e psiche.

Ritornando alla dimensione metaemotiva, il *Metodo di Konstantin Stanislavskij* (1936) che chiede agli attori di usare la propria memoria emotiva per comprendere le motivazioni del protagonista e «rivivere» le emozioni vissute in situazioni analoghe a quelle del personaggio, favorirebbe lo sviluppo di due importanti abilità empatiche: «empatia cognitiva» (assunzione di prospettiva), che consente di comprendere gli stati mentali altrui, ed «empatia emotiva» (la condivisione vicaria delle emozioni), che permette di rispondere affettivamente alle emozioni e agli stati emotivi di altre persone.

La prassi e il corpo, così come li intende Stanislavskij, ci riportano alla riflessione pedagogica di Massa, secondo il quale la dimensione prassica dell'educazione è imprescindibile così come il coinvolgimento

del corpo nella sua totalità. Egli pone l'accento su come l'educazione «concerne la strutturazione stabile e regolativa di modi di essere, di pensare, di agire, di fare, di valutare e di sentire nel loro insieme, e quindi anche di motivazioni, interessi e atteggiamenti» (Massa, 1987, p. 48). Tale strutturazione non può che avvenire attraverso la destrutturazione degli assunti epistemici, socioculturali o psicologici che agiscono in maniera latente sulle azioni umane. La *pedagogia teatrale*, dunque, prevedendo un approccio educativo di tipo «olistico», ponendo al centro il soggetto in formazione come protagonista attivo del proprio processo di crescita in tutte le sue dimensioni e contesti di vita, si presta come metodo efficace per lavorare sulla dimensione emotiva e, in particolare, sulle competenze metaemotive, lo sviluppo delle quali non può che avvenire in un contagioso contesto relazionale che funge da volano per la comprensione del sé (Strollo & De Simone, 2023).

5. Il teatro di improvvisazione come catalizzatore pedagogico: un'applicazione sperimentale dello strumento LOUIS

Alla luce delle premesse delineate nei paragrafi precedenti, in particolare il ruolo del *disorienting dilemma* nei processi di apprendimento trasformativo e il contributo delle metodologie performative alla dimensione emotiva, relazionale e corporea della formazione, abbiamo esplorato modalità didattiche capaci di tradurre tali cornici in interventi operativi all'interno dello strumento LOUIS. In questa direzione, l'adozione del teatro di improvvisazione (Improv) si configura come una scelta coerente con i presupposti teorici richiamati: l'Improv, infatti, genera situazioni di incertezza controllata, sollecita processi di negoziazione del significato e promuove l'attivazione di competenze trasversali attraverso pratiche embodied e riflessive. La sua integrazione come dispositivo pedagogico risulta dunque allineata al modello di *Transformative Learning* di Mezirow, nel quale l'esperienza situata, la rielaborazione critica e la revisione delle cornici interpretative costituiscono elementi centrali dell'apprendimento adulto (Mezirow, 1991).

L'Improv è caratterizzato dalla creazione di narrazioni condivise basate su suggestioni esterne senza un copione predefinito e costituisce un ambiente controllato in cui il partecipante è esposto in modo sistemico a situazioni di incertezza e richiede risposte immediate e collaborative. Tra i suoi principi essenziali vi sono l'ascolto attivo, l'accettazione delle proposte altrui, la disponibilità a svilupparle attraverso la logica dell'«Yes, and...», la presenza nel momento e la responsabilità condivisa per l'esito dell'azione. L'errore non è considerato come un fallimento individuale, ma piuttosto come un'occasione generativa, capace di aprire possibilità impreviste e di alimentare il processo creativo. La sospensione del giudizio, la fiducia reciproca e la rinuncia al controllo esclusivo consentono ai partecipanti di agire in condizioni di *incertezza controllata*, basata sul continuo adattamento dei propri contributi alle proposte del gruppo (Spolin, 1963; Johnstone, 1981). In questa prospettiva, l'Improv non mira alla qualità della prestazione teatrale, ma all'attivazione di processi relazionali, comunicativi e riflessivi che possono essere trasferiti nell'insegnamento.

La natura interattiva e non sequenziale dell'Improv attiva e allena attributi personali essenziali per lo sviluppo delle competenze trasversali, quali l'ascolto attivo, l'empatia, il *problem solving* rapido, il pensiero divergente, l'assunzione di rischi e, in particolare, la capacità di lavorare in squadra (Sawyer, 2008). Queste dinamiche rendono l'Improv un terreno fertile per l'applicazione e la validazione dello strumento LOUIS nella pratica, in quanto permettono di rendere osservabile e valutabile l'espressione di specifiche sotto-competenze (come la consapevolezza etica o il lavoro di squadra) attraverso un'azione performativa.

Il workshop è stato svolto in undici ore, distribuite in una giornata e mezza, ed è stato articolato in un'introduzione teorica allo strumento LOUIS, seguita da attività esperienziali e da sessioni di progettazione didattica collaborativa. Specificamente, due ore sono state dedicate specificamente all'allenamento sul teatro d'improvvisazione. La sessione, condotta da tre facilitatori, è stata organizzata secondo una progressione che, partendo da esercizi semplici di ascolto, osservazione e coordinamento, ha gradualmente introdotto attività caratterizzate da una maggiore esposizione all'incertezza, dalla costruzione narrativa

condivisa e dalla necessità di negoziare significati e decisioni in tempo reale.

Ogni facilitatore ha creato un ambiente protetto, non competitivo e senza finalità performative, in cui i partecipanti potessero sperimentare liberamente. Per ogni esercizio, sono state presentate le regole essenziali, e sono state osservate le dinamiche emergenti, senza però orientare preventivamente le risposte. Un ruolo centrale è stato inoltre svolto nelle brevi riflessioni guidate dopo ogni attività: i facilitatori hanno stimolato i partecipanti a riconoscere i comportamenti messi in atto, le difficoltà incontrate e le strategie adottate, collegandoli alle competenze e descritte da LOUIS. Il facilitatore ha quindi agito come mediatore tra l'esperienza performativa e la riflessione pedagogica, sostenendo il passaggio dall'azione alla sua possibile applicazione nella didattica universitaria.

Tra gli esercizi proposti, il *Mirroring* è stato svolto in coppia: un partecipante avviava una sequenza di movimenti che il compagno riproduceva come se si trovasse davanti a uno specchio; successivamente, la distinzione tra chi guidava e chi seguiva veniva progressivamente attenuata, fino alla costruzione di un movimento condiviso. L'attività sollecitava attenzione, comunicazione non verbale, empatia, adattabilità e capacità di coordinamento.

Nell'esercizio *Tutti quelli che, come me...*, i partecipanti erano invitati a reagire fisicamente a enunciati relativi a esperienze, preferenze o situazioni condivise. L'attività permetteva di rendere evidenti elementi comuni e differenze interne al gruppo, favorendo consapevolezza di sé, accettazione, ascolto e senso di appartenenza.

L'esercizio della *Convergenza* richiedeva ai partecipanti di partire da proposte differenti e di procedere attraverso successive associazioni fino a raggiungere una risposta condivisa, perfettamente identica. In tal modo venivano allenate la capacità di negoziazione, il pensiero associativo, la flessibilità cognitiva e la costruzione collaborativa del significato, senza ricorrere a una decisione imposta da un singolo componente.

Nell'esercizio *Una papera, due zampe, quack...*, i partecipanti, disposti in cerchio, costruiscono progressivamente una sequenza verbale e gestuale cumulativa, rispettando un ordine prestabilito e mantenendo il ritmo del gruppo. L'aumento graduale della complessità rende l'errore non solo probabile, ma parte integrante dell'attività. Quando un

partecipante sbaglia, il gruppo non interrompe il gioco né segnala il fallimento in modo punitivo: al contrario, lo accoglie e lo celebra, trasformandolo in un momento di leggerezza e coesione. L'esercizio contribuisce così a normalizzare l'imperfezione e a promuovere un punto di vista in cui il fallimento può essere e utilizzato come occasione di apprendimento.

Infine, nella *One Word Story*, i partecipanti costruivano una narrazione collettiva aggiungendo, a turno, una sola parola. L'impossibilità di pianificare individualmente lo sviluppo della storia imponeva di ascoltare con attenzione, integrare le proposte precedenti e adattare immediatamente il proprio contributo. L'esercizio sollecitava pertanto creatività, ascolto attivo, gestione dell'incertezza, flessibilità, comunicazione e responsabilità condivisa.

Al termine di ciascuna attività, i partecipanti sono stati invitati a individuare le competenze LOUIS maggiormente sollecitate e a motivare le proprie osservazioni sulla base dei comportamenti emersi durante l'esercizio. Questo passaggio riflessivo ha consentito di utilizzare il framework non soltanto come classificazione teorica, ma come strumento per interpretare e rendere osservabili le dinamiche sperimentate nel corso dell'azione.

In questo quadro, a partire dal 2021 sono stati attivati alcuni corsi pilota nell'area STEM (Tecnologia e Legislazione Farmaceutiche e Forme Farmaceutiche Innovative, per citarne alcuni), in cui gli studenti hanno lavorato consapevolmente sulle competenze del lavoro di squadra e alfabetizzazione dell'informazione applicando tecniche derivate dall'improvvisazione teatrale. Dopo un'introduzione allo strumento LOUIS, gli studenti hanno partecipato a esercizi esperienziali ispirati alla pratica dell'Improv, in particolare la «One Word Story», adattata in chiave didattica. Nello specifico, durante le lezioni, gruppi di quattro studenti venivano invitati alla lavagna per ricostruire in modo collaborativo la mappa concettuale della lezione precedente, con il vincolo di contribuire con un solo concetto o collegamento. Tale esercizio favorisce l'adattabilità, la flessibilità mentale e la negoziazione in tempo reale tra i membri del gruppo, oltre alla creatività e alla risoluzione di problemi. Altre competenze stimulate spaziano dalla creatività alla comunicazione orale e scritta, e possono fornire l'attitudine mentale verso i fondamenti per l'apprendimento permanente. Questi sono elementi chiave del lavoro di squadra e della

gestione delle informazioni. I risultati della misurazione d'impatto sugli studenti, effettuata mediante questionari di autovalutazione delle sotto-competenze LOUIS su scala Likert (1-5), hanno mostrato che il 64% dei partecipanti ha riportato un incremento ≥ 1 punto rispetto al livello iniziale, con assenza di variazioni negative. Inoltre, l'88% degli studenti ha dichiarato di percepire le competenze acquisite come trasferibili ad altri ambiti, non necessariamente limitati allo studio. Questi dati confermano l'efficacia del metodo LOUIS implementato attraverso la didattica esperienziale dell'Improv e la sua capacità di rendere tangibili le competenze trasversali in contesti disciplinari differenti.

A partire da tali risultati, l'Università degli Studi di Napoli Federico II ha ospitato nel febbraio 2025 un workshop intensivo di alta formazione intitolato: «*Rethinking university education: from learning objectives to social changes*». Il seminario ha coinvolto 55 docenti e ricercatori universitari provenienti da discipline eterogenee, con l'obiettivo primario di presentare lo strumento LOUIS e successivamente di sperimentare il suo utilizzo in modo esperienziale. Le sessioni pratiche sono state strutturate in due moduli complementari: (i) esercizi mirati di Teatro di Improvvisazione finalizzati all'attivazione rapida delle competenze trasversali; (ii) sessioni di riprogettazione collaborativa e transdisciplinare di specifici moduli curriculari, volte a integrare consciamente lo sviluppo delle competenze LOUIS nei piani di studio.

L'analisi dei risultati, ottenuta mediante questionari di valutazione somministrati ai 55 partecipanti, ha fornito un riscontro quantitativo significativo sull'efficacia percepita dell'approccio. La valutazione complessiva del workshop ha registrato un punteggio medio di 4.75 su 5.00 (± 0.48). Questo dato denota un forte apprezzamento per l'implementazione della mentalità Improv e per la capacità del framework LOUIS di porsi come strumento unificante tra le competenze richieste dalla società e gli obiettivi formativi universitari.

Dal punto di vista qualitativo, l'analisi del feedback spontaneo ha identificato un cluster di concetti chiave correlati all'esperienza formativa, tra cui emergono condivisione, empatia, passione, cambiamento, team work e miglioramento. Questi risultati supportano l'ipotesi che l'Improv, agendo in modo sistemico sulle dinamiche relazionali e cognitive, faciliti l'interiorizzazione dei principi di LOUIS, trasformando le dimensioni di responsabilità sociale e pensiero critico da costrutti teorici a dimensioni pratiche e misurabili.

6. Conclusioni

Il presente lavoro dimostra come la sfida di implementare sistematicamente le competenze trasversali nel curriculum universitario possa essere affrontata attraverso l'integrazione di dispositivi pedagogici performativi radicati nella teoria dell'apprendimento trasformativo (Mezirow). L'applicazione delle dinamiche del teatro di improvvisazione (Improv) è un catalizzatore efficace per creare un disorientamento controllato, che è essenziale per la riflessione critica e lo sviluppo delle competenze e sotto-competenze LOUIS come il teamwork e l'alfabetizzazione dell'informazione.

I risultati dei corsi pilota STEM e del workshop intensivo per docenti confermano il valore aggiunto di questo approccio integrato. In primo luogo, il miglioramento delle competenze trasversali percepito nella maggioranza degli studenti rafforza l'ipotesi dell'efficacia del LOUIS nel rendere misurabili e formabili le competenze. In secondo luogo, i feedback molto positivi dei docenti e la percezione della trasferibilità delle competenze da parte degli studenti indicano che LOUIS costituisce un solido strumento di trasformazione pedagogica capace di ricalibrare gli obiettivi formativi, avvicinando l'offerta universitaria alla necessità di formare cittadini competenti e responsabili.

Riferimenti bibliografici

Association of American Colleges and Universities. 2014. *Global learning VALUE rubric*.

Biasin, Chiara. 2016. Adulità, riflessione critica e apprendimento trasformativo. *Metis*, 6, 140-152.
<https://dx.doi.org/10.12897/01.00109>

Brauer, Sanna. 2021. Towards competence-oriented higher education: a systematic literature review of the different perspectives on

- successful exit profiles. *Education + Training* 63 (9), 1376-1390.
<https://doi.org/10.1108/ET-07-2020-0216>
- Cappa, Francesco, Del Negro Gaia. 2016. *Introduzione*. In Jack, Mezirow. *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto* (pp. XV-XLII). Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Cranton, Patricia. 2006. *Understanding and Promoting Transformative Learning: A guide for educators of adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goleman, Daniel. 1996. *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Milano: Rizzoli.
- Gottardo, Giovanni, Rossi Sara. 2024. *Performative methodologies and transformative learning: a systematic review*. In George A., Koulaouzides & Dina, Soeiro. a cura di. *Reimagining transformative and emancipatory adult education for a world to come: proceedings of the 1st Conference of the ESREA Transformative and Emancipatory Adult Education Network* (pp.125-133). Fylatos Publishing.
- Guner, Hafiz, Güner Hasan Nami. 2012. Theatre for Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 51, 328-332.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.08.168>
- Wayne Holmes, Kaska Porayska-Pomsta, Ken Holstein, Emma Sutherland, Toby Baker, Simon Buckingham Shum, Olga C. Santos, Mercedes T. Rodrigo, Mutlu Cukurova, Ig Ibert Bittencourt & Kenneth R. Koedinger. 2022. Ethics of AI in Education: Towards a Community-Wide Framework. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 32, 504-526.
<https://doi.org/10.1007/s40593-021-00239-1>
- Johnstone, Keith. 2018. *Impro. Improvisation for the Theatre*, Bloomsbury Ed. London.
- Malkki, Kaisu. 2012. What it takes to reflect? Mezirow's theory of transformative learning revisited. *Lifelong Learning in Europe*, 17, 44-53.

- Massa, Riccardo. 1987. *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Mezirow, Jack. 1978. *Education for Perspective Transformation: Women's Re-entry Programs in Community Colleges*. New York: Center for Adult Education, Teachers College, Columbia University.
- Mezirow, Jack. 1991. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, Jack. 2000. *Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory*. In Jack, Mezirow & Associates. a cura di. *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress* (pp. 3-34). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, Jack. 2003. *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mezirow, Jack. 2016. *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. a cura di. Cappa, Francesco, Del Negro, Gaia. Milano: Raffaello Cortina.
- Mulder, Martin, Gulikers Judith, Biemans Harm, Wesselink Renate. 2009. The new competence concept in higher education: error or enrichment? *Journal of European Industrial Training* Vol. 33 No. 8/9, 755-770: Emerald Group Publishing Limited.
- Newman, Michael. 2014. Transformative Learning: Mutinous Thoughts Revisited. *Adult Education Quarterly*, 64, 1-11. <https://doi.org/10.1177/0741713614543173>
- Sawyer, R. Keith. 2008. Improvisation and Teaching. *Critical Studies in Improvisation / Études critiques en improvisation*, Vol 3, No 2. Washington University.
- Shivarajan. Sridevi. & Andrews. Rick. 2021. Using Improvisation to Develop Emotional Intelligence. *Management Teaching Review*, 6(2), 152-163. <https://doi.org/10.1177/2379298119882339>

- Spolin, Viola. 1963. *Improvisation for the Theater: A Handbook of Teaching and Directing Techniques*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Stanislavskij. Konstantin S. 1936. *An actor prepares*. New York: Theatre Art Books.
- Strollo, Maria Rosaria, De Simone Mariarosaria. 2023. Stanislavskij in aula: percorsi di educazione metaemotiva. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni* 13(2), 85-105.
- Taylor, Edward W. 2017. *Transformative Learning Theory*. In Anna, Laros, Thomas, Fuhr, Taylor, Edward W. a cura di. *Transformative Learning Meets Bildung. An International Change. International Issues in adult Education*. (pp. 17-29). Rotterdam: SensePublishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6300-797-9>
- Taylor, Edward W. & Cranton, Patricia. 2013. A Theory in progress? Issues in Transformative Learning Theory. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 4, 1, 3-47. <https://doi.org/10.3384/RELA.2000-7426.RELA5000>
- Vallack. Jocene. 2011. *Myth, Magic & Method: Using Sub-phenomenology to Analyse Weblog Data*. In Fotis. Lazarinis, Steve. Green & Elaine. Pearson. a cura di. *Developing and Utilizing e-learning Applications*. (pp. 246-268). Hershey, PA USA: IGI Global.
- Waters. Stacey. Monks. M. Helen. Ayres. Jennifer & Thomson M. Shane. 2012. *The use of Theatre in Education (TIE): A review of the evidence*. Cowan University, West-ern Australia: Child Health Promotion Research Centre Edith.