

Verso un modello di valutazione, validazione e manutenzione delle competenze acquisite in contesto non-formale. Il caso di Improteatro, Scuola Nazionale di Improvvisazione Teatrale

Towards a model of evaluation, validation and maintenance of competences acquired in a non-formal context. The case of Improteatro, Scuola Nazionale di Improvvisazione Teatrale

*Salvatore Patera**, *Ezio Del Gottardo***

Riassunto

Il tema dell'identificazione, del riconoscimento, della valutazione e della validazione delle competenze acquisite in contesti non-formali e informali, nonché il raccordo con quelle acquisite in contesti formali, ha assunto crescente centralità negli ultimi quindici anni nel dibattito europeo e nazionale.

Nel solco di questo dibattito, in riferimento anche al quadro normativo della Legge n. 4 del 2013, la Scuola Nazionale di Improvvisazione Teatrale – Improteatro – ha intrapreso un percorso di ricerca-azione partecipativa allo scopo di dotarsi sia di standard formativi per qualificare le attività formative di improvvisazione teatrale sia di standard professionali per definire e mantenere le competenze dei performer-formatori professionisti in improvvisazione teatrale. Questo processo ha inteso pertanto rafforzare la comunità professionale di Improteatro qualificando la professionalità interna e l'offerta formativa esterna che caratterizza l'organizzazione. A partire dalla discussione dei riferimenti normativi, teorici e metodologici e dei primi risultati prodotti, il contributo intende offrire una prospettiva metodologica e operativa per le organizzazioni che intendono avviare processi come quello qui presentato.

Parole chiave: Competenze; validazione; ricerca-azione partecipativa; comunità di pratiche professionali; lifelong learning.

* Professore associato di Didattica, Pedagogia Speciale e Ricerca Educativa, Università degli Studi Internazionali di Roma. E-mail: salvatore.patera@unint.eu.

** Professore associato di Pedagogia Generale e Sociale, Università del Salento. E-mail: ezio.delgottardo@unisalento.it.

° Quantunque i due autori abbiano contribuito congiuntamente al lavoro di ricerca e di stesura del presente articolo, a Salvatore Patera sono da attribuire i paragrafi 1, 3 e 5. A Ezio Del Gottardo sono da attribuire i paragrafi 2, 4 e 6.

Doi: 10.3280/ess1-2023oa15385

Abstract

The topic concerning both identification, recognition, evaluation and validation of the competences acquired in non-formal and informal contexts, as well as the link with those acquired in formal contexts, has assumed increasing centrality in the last fifteen years in the European and national debate.

Within this debate, also with reference to the Italian regulatory framework of Law no. 4 of 2013, the Scuola Nazionale di Improvvisazione Teatrale – Improteatro – has embarked on a path of participatory research-action in order to define both training standards aimed at qualifying the training activities of theatrical improvisation and professional standards aimed at make explicit and maintain the competences of the performers- professional trainers belonging to the organization. This process therefore has intended to strengthen the professional community of Improteatro by qualifying their internal professionalism and the training activities of theatrical improvisation. Starting from the discussion of the normative, theoretical and methodological framework and of the first results produced, the paper aims to offer a methodological and operational contribution for organizations intending to start processes such as the one presented here.

Key words: Competences; validation; participatory action research; community of professional practices; lifelong learning

Articolo sottomesso: 08/02/2023, accettato: 15/06/2023

Publicato online: 21/07/2023

1. Giustificazione del tema di ricerca

Il tema dell'identificazione, del riconoscimento, valutazione, validazione e certificazione delle competenze acquisite in contesti non-formali e informali e il raccordo con quelle acquisite in contesti formali ha assunto crescente centralità negli ultimi quindici anni nel dibattito europeo anche in relazione al ruolo assegnato al *lifelong, lifewide, lifedeeep learning* (Cedefop, 2009; European Commission, 2012). Come ripreso sia dall'*update* del documento Cedefop (2016, p. 19-24) sia dall'*European Centre for the Development of Vocational Training – Cedefop – (2019)*, gli aspetti salienti riguardano, da un lato, sia l'*individuazione* dei risultati di apprendimento acquisiti dai soggetti nell'ambito dell'apprendimento non formale e informale in termini di consapevolezza su quanto maturato sia la *documentazione* dei risultati di apprendimento conseguiti. Dall'altro lato, l'aspetto inerente alla *valutazione* dei risultati di apprendimento acquisiti e la successiva *certificazione* degli esiti rappresentano la fase

terminale e, per certi versi ostensibile e quindi anche trasferibile, del processo di validazione. Tale processo, richiede necessariamente procedure condivise tra paesi e in ciascun paese nonché strumenti trasparenti al fine di poter esplicitare, riconoscere ed estrarre le evidenze in termini di apprendimenti acquisiti armonizzando le procedure in ragione dei diversi contesti e in ragione della molteplicità di esperienze di apprendimento (Council of the European Union, 2016).

La centralità di questo processo rimanda all'importanza di “*better linking formal, non-formal and informal learning and supporting the validation of learning outcomes acquired in different settings*” (Council of the European Union, 2017, p. 16). Le *policy* e i documenti programmatici europei continuano a promuovere orientamenti e indicazioni per i paesi al fine di supportare processi che favoriscano una miglior interazione, integrazione e visibilità degli apprendimenti acquisiti in contesti formali, non formali e informali “*documenting and describing skills and qualifications acquired through working and learning experiences*” (European Union, 2018, p. 47).

La rilevanza di questo tema, ha trovato maggior vigore anche grazie a *European Skill Agenda* (European Commission, 2016; European Commission, 2020) in ragione del ruolo assunto, ad esempio, dalle *microcredentials*, strumento utile a collegare contesti, processi ed esiti di apprendimento informale, non formale e formale (European Commission, 2021).

In ragione di quanto premesso, un fiorente dibattito, *in primis*, di ambito pedagogico su scala internazionale (Colardyn, Björnavold, 2004, Otero *et alii*, 2007; Yang, 2015) e nazionale (Reggio, 2008; Batini, 2012; Reggio, Righetti, 2013; Milana *et alii*, 2018, Di Rienzo, 2020) ha evidenziato l'importanza di questo tema altresì nella prospettiva dell'educazione degli adulti (Formenti, 2021; Boffo, 2020) e del connesso impegno per la riduzione dei *low e upper skilled* (Federighi, 2022). In ragione di questa premessa, diventa rilevante la sfida educativa e formativa non solo epistemologica ma soprattutto metodologica inerente alla ricerca educativa e alla progettazione formativa necessaria per concretizzare e attuare questi indirizzi.

Coerentemente a ciò, il traguardo, ancora da raggiungere, riguarda la definizione e la messa a regime di sistemi di riconoscimento degli esiti dell'apprendimento acquisiti in contesti non-formali e informali, raccordandoli a quanto acquisito in contesti formali, così da valorizzare esperienze lavorative, percorsi biografici e formazione nella direzione di dare origine anche a certificazioni e qualifiche riconosciute. Ciò si rende necessario al fine di rendere ostensibile ma soprattutto di valorizzare e armonizzare quanto i soggetti hanno appreso in pre-

cedenza e dalle loro esperienze di vita in termini di competenze e capacità tecnico-professionali e trasversali¹. Il contesto in cui avviene l'apprendimento, infatti, si configura come luogo di apprendimento profondo che coinvolge non solo il tempo di apprendimento lungo tutto l'arco della vita (*lifelong*) ma anche la possibilità di poter apprendere in diversi contesti (*lifewide*) e in maniera profonda investendo la sfera cognitiva, emotiva ed esistenziale (*lifedeep*) condividendo valori, appartenenze culturali, significati e simboli (Banks *et alii*, 2007).

Da questo punto di vista, “*Nella formazione orientata al lifelong learning, la possibilità di raccordare e di dare valore all’insieme complesso delle esperienze di apprendimento che annoverano dimensioni formali, non formali e informali, rappresenta la condizione necessaria per il riconoscimento del ruolo formativo e costitutivo dell’apprendimento continuo come esperienza vitale*” (Di Rienzo, 2019, p. 184).

Nel solco dell’attualità di questo dibattito, in riferimento anche al quadro normativo della Legge n. 4 del 2013², la Scuola Nazionale di Improvvisazione Teatrale – Improteatro, da più di cinque anni ha intrapreso un percorso di riflessione e di azione all’interno della propria organizzazione dotandosi di strategie e strumenti di ricerca e di formazione nella consapevolezza di voler crescere come comunità di pratiche professionali. Ciò al fine di cogliere e rispondere alla sfida educativa introdotta dalle *policies* internazionali e nazionali e dal dibattito scientifico di ambito pedagogico. Il percorso pluriennale intrapreso dall’organizzazione ha inteso, da un lato, *slatentizzare* le pedagogie utilizzate nelle attività di improvvisazione teatrale dotando queste ultime di intenzionalità educativa e formativa in funzione di guadagni di apprendimento riconoscibili e, dall’altro, esplicitare le procedure utilizzate per rendere ostensibili sia i guadagni formativi dei corsisti delle attività di formazione sull’improvvisazione teatrale sia le competenze dei performer-formatori professionisti in improvvisazione teatrale afferenti a SNIT - Improteatro. L’intento è quindi di rafforzare la comunità professionale di Improteatro qualificando la professionalità interna e l’offerta formativa che caratterizza l’organizzazione lungo un processo di identificazione, riconoscimento, valutazione, validazione e manutenzione delle competenze acquisite nell’improvvisazione teatrale (Wenger, McDermott, Snyder, 2002; Hildreth, Kimble, 2004; Hakkarainen *et alii*, 2004; Alessandrini, 2007).

¹ Si confronti, tra le altre, un interessante progetto internazionale sul tema “*Validation of transversal skills across Europe (TRANSVAL-EU)*”. Disponibile al link: <https://www.cedefop.europa.eu/en/news/poland-validation-transversal-skills-project>.

² Un importante riferimento normativo è la legge n. 4 del 14 gennaio 2013, recante “*Disposizioni in materia di professioni non organizzate*”. Questo provvedimento segna un indubbio passo avanti rispetto al mondo delle professioni in quanto introduce una disciplina, sotto forma di *soft law* per la riconoscibilità delle competenze e, dal lato del professionista, per incrementare il livello del proprio “sapere” e delle proprie “capacità” professionali.

Questi aspetti hanno contribuito a definire l'obiettivo di miglioramento e di qualificazione professionale continua dal quale è partita l'organizzazione ossia, da un lato, qualificare, *sub specie* formativa, i corsi di improvvisazione teatrale rispetto alle competenze, perlopiù trasversali che in quei contesti e tramite quelle pratiche si possono maturare e, dall'altro, rendere esplicite le competenze professionali del formatore-*performer* teatrale della Scuola Nazionale di Improvvisazione Teatrale – Improteatro – lungo un processo di manutenzione continua del profilo professionale. Questa sfida educativa e professionale ha spinto l'organizzazione a intraprendere un percorso per esplicitare la valenza formativa dell'esperienza di improvvisazione teatrale nell'ambito della formazione non formale avendo come punto di forza la dimensione esperienziale delle attività di improvvisazione teatrale (Engeström, 1987) in ragione dei criteri di “contesto” (*planned activities*) e “intenzionalità” (*learning intentional*) applicati alle attività (Reggio, 2008).

2. Domanda di ricerca

In funzione dell'obiettivo specificato nel paragrafo precedente, la domanda di ricerca può essere così esplicitata: In che modo è possibile pervenire alla definizione di un modello di valutazione, validazione e manutenzione delle competenze in riferimento ad un contesto professionale specifico, nel nostro caso, la Scuola Nazionale di Improvvisazione Teatrale così da qualificare l'offerta formativa ivi promossa?

La domanda di ricerca, per la sua complessità, è stata operazionalizzata in due principali sotto-domande di ricerca:

- In che modo è possibile esplicitare, valutare e validare le competenze dei professionisti e dei formatori di improvvisazione teatrale così da garantirne un processo di formazione continua?
- In che modo è possibile qualificare da un punto di vista formativo le attività di improvvisazione teatrale?

3. La ricerca-azione partecipativa e le sue fasi

La scelta dell'organizzazione di intraprendere un percorso di ricerca-azione partecipativa (RAP) ha avuto lo scopo di far dialogare differenti istanze (Direttivo Improteatro, SNIT – rete delle scuole italiane di improvvisazione teatrale, formatori-*performer* e corsisti) all'interno di un processo collettivo concertato comunque finalizzato alla produzione di conoscenza, di decisioni e di azioni

condivise attraverso metodologie e tecniche proprie della progettazione e valutazione partecipata (Reason, 2001).

Quantunque sia la ricerca-azione partecipativa nelle sue diverse sfumature – RAP – (Ander-Egg, Burns, Cunnincgham, McTaggart, Orefice, Reason & Bradbury, Fals-Borda & Brandão, Quintana-Cabanas, ecc.) sia la ricerca-azione classica – RA – (Lewin, Barbier, Pourtois, Elliott, Freire, ecc.) contemplino la dimensione partecipativa, alcune differenze e similitudini riconducibili a diversi approcci assiologici, epistemologici e metodologici, rimandano a particolari curvature della dimensione partecipativa rinvenute nei due costrutti e che sono sia di tipo sostanziale che procedurale.

Nella RAP, la dimensione partecipativa non è spontanea né accidentale bensì è focale in quanto intenzionalmente strutturata a seconda che l'accento sia posto consapevolmente sui diversi gradienti di partecipazione e sulle modalità per raggiungerli da parte dei soggetti e/o dei gruppi (es. *Arnstein scale* oppure *McIntyre scale*).

Da un punto di vista procedurale, si utilizzano, da un lato, metodologie e tecniche proprie della progettazione partecipata finalizzate a definire non solo gli esiti dei processi di co-produzione di conoscenze e decisioni ma anche progetti di azione e intervento, quindi di cambiamento che si vogliono ottenere.

Dall'altro lato si utilizzano approcci, metodologie e tecniche proprie della valutazione partecipata finalizzate a far dialogare le prospettive di valore inerenti a istanze rappresentate dai soggetti lungo una triangolazione di punti vista quale processo di confronto interculturale orientato alla costruzione di consenso. Ciò in coerenza con la *Fourth Generation Evaluation* (Guba, Lincoln, 1989; Cousins, Earl, 1992; Whitmore, 1998; House, Howe, 1999).

Oltre a questa dimensione procedurale che assume già di per sé un carattere sostanziale, si sottolinea il fatto che il processo di valutazione che accompagna la RAP, fungendo da *feedback* per calibrare l'andamento dei lavori, diventa maggiormente intenzionale e strutturato quale processo di meta-riflessione sulla RAP (*processi* nonché *impatti, risultati, realizzazioni*).

La meta-riflessione svolta tramite una ricerca valutativa sulla RAP, infatti, si configura come un processo di apprendimento in merito a strategie di valutazione e di riorganizzazione della pratica stessa nel corso del tempo.

In sintesi, la valutazione nella sua funzione *learning* è co-valutazione nel gruppo RAP sul processo e sui risultati prodotti nella RAP. In questo caso, difatti, la ricerca valutativa, quale atto riflessivo che accompagna il processo di RAP, assume il carattere di monitoraggio partecipato sul processo, sul progetto, sugli esiti.

La RAP si caratterizza per una curvatura sistemica (RAP-s) (Tandom, 1989; Burns, 2007; Patera, 2016) in quanto considera l'importanza di coinvolgere, lungo un processo di progettazione e valutazione partecipata, sia le istanze *top-*

down di gruppi istituiti (Direttivo Improteatro) sia quelle *bottom-up* dei gruppi istituenti (rete SNIT con docenti delle sedi locali e corsisti).

Ciò al fine di pervenire a una concertazione “*win-win*”, dialogica, basata sul raggiungimento di un accordo intersoggettivo utile a realizzare il processo di cambiamento previsto a partire dal tema-problema riconducibile alla domanda di ricerca.

Il processo di valutazione e progettazione partecipata, dunque, orienta concretamente e in maniera strutturata e intenzionale le modalità di dialogo e costruzione di con-senso tra le differenti istanze.

A partire da questa breve disamina, l’organizzazione ha avviato un percorso di RAP allo scopo di esplicitare e assumere consapevolezza, da un lato, circa l’intenzionalità della propria azione formativa (Polanyi, 1966) in riferimento allo sviluppo sia di competenze e capacità tecnico-professionali legate all’improvvisazione teatrale sia di competenze e capacità afferenti alla dimensione trasversale di tipo socio-emotivo e relazionale.

Dall’altro, il percorso di RAP si è focalizzato sulla definizione di standard, criteri e procedure condivise utili a qualificare il profilo professionale dei formatori-performer di improvvisazione teatrale afferenti alla SNIT.

Il processo di valutazione e progettazione partecipata promosso nell’ambito della RAP ha permesso, in sintesi, di pervenire, per un verso, alla formulazione concertata di *standard formativi* per qualificare l’offerta formativa proposta nei corsi di improvvisazione teatrale e, per altro verso, alla condivisione di *standard professionali* utili a definire e qualificare il profilo del professionista formatore d’improvvisazione teatrale. In riferimento a questi due focus di lavoro della RAP, si evidenziano due principali *output* prodotti, ossia la definizione concertata di *standard professionali* e di *standard formativi* qualificando come offerta formativa “intenzionata” i corsi teatrali svolti.

Nei cinque anni di progetto, la RAP è stata strutturata in 5 macro-fasi.

1. Costruzione del mandato (analisi della committenza);
2. Negoziazione all’accesso nell’organizzazione da parte dei ricercatori;
3. Attivazione educativa del Gruppo RAP (costituzione del Gruppo RAP, definizione delle mete in funzione del tema-problema e della domanda di ricerca, training del Gruppo RAP);
4. Ricerca valutativa:
 - 4.1. *Produzione di conoscenza condivisa (valutazione partecipata)*
 - analisi della domanda: analisi rappresentazioni gruppo RAP; analisi delle metafore sull’organizzazione sul ruolo di ciascuno in essa; swot-r; analisi bisogni formativi;
 - analisi *desk*: analisi policies, analisi dati secondari dell’organizzazione, analisi documentale su pratiche performative e formativo-didattiche e valutative dell’organizzazione;

- analisi del contesto: analisi stakeholder coinvolti; analisi del modello organizzativo; etnografia organizzativa su attività formative, setting consultivi tramite focus group valutativi e interviste semi-strutturate per la produzione di conoscenza condivisa sul tema-problema;

4.2. *Produzione di decisioni condivise (valutazione partecipata)*

- condivisione dei risultati della fase 4.1;
- ipotesi di intervento: setting deliberativi per la definizione concertata di: improvvisazione teatrale, competenze artistico-performative e trasversali; standard professionali; standard formativi; Codice deontologico; Regolamento professionale; Programmazione/progettazione/didattica/valutazione con riferimento all'offerta formativa da erogare nei corsi promossi in Italia da SNIT.

5. Intervento

5.1 *Produzione di azioni condivise (progettazione partecipata)*

- pianificazione e organizzazione degli interventi formativi per lo sviluppo di competenze specifiche tramite GOPP/PCM;
- ridefinizione dell'organizzazione e della Scuola di Improvvisazione teatrale tramite GOPP/PCM;
- progettazione e realizzazione tramite GOPP/PCM di un sistema di manutenzione delle competenze dei formatori e dei corsisti alle attività della Scuola di Improvvisazione Teatrale attraverso un sistema di erogazione ECP (Crediti educativi permanenti).

Trasversalmente a queste 5 fasi, la restituzione dei risultati della ricerca valutativa sulla RAP ha permesso all'organizzazione di riflettere sia sui risultati prodotti sia sui processi generati attraverso la RAP stessa.

4. Metodologia di ricerca

La metodologia degli studi di caso di tipo valutativo (Bassey, 1999; 2003; Yin, 2011) ha permesso di cogliere il rapporto fra l'intervento realizzato e gli effetti dell'intervento nel tempo (caso valutativo).

Nella RAP la metodologia di ricerca di tipo valutativo è concepita come indagine di secondo livello sulla RAP stessa e quindi sui processi formativi e sulle azioni necessarie per i cambiamenti al loro interno (learning evaluation).

A tal proposito, il modello di valutazione "ecologica" (Alvarez *et alii*, 2004) considera sia variabili per la valutazione del risultato di formazione (*evaluation training*) sia variabili per l'efficacia del trasferimento della formazione (*effectiveness training*).

Come sostiene Orefice (2006), la RAP utilizza tre metodologie: quella dell'indagine (in questo caso valutativa), propria della razionalità del pensiero; quella del coinvolgimento, che fa leva sui significati del sentire: quella dell'agire, attraverso cui si concordano le trasformazioni da promuovere nel contesto.

Trasversalmente alle 5 macro-fasi della RAP è stata quindi predisposta una ricerca valutativa di approccio socio-costruttivista di terza generazione (Stame, 2001) scansionata in fasi di: valutazione ex-ante, in itinere, finale, ex-post (Palumbo, 2001).

4.1 Metodologia di analisi

In ragione della complessità del processo di RAP e degli aspetti oggetto di valutazione, da una prospettiva quali-quantitativa, si è necessariamente optato per la metodologia di analisi dei *mixed methods* (Tashakkori, Teddlie; 2003).

4.2 Tempi della ricerca

Il progetto di ricerca valutativa che ha accompagnato lo svolgimento della RAP ha avuto inizio nel Settembre 2016 ed è tuttora in fase di elaborazione finale dei risultati e del report quinquennale.

4.3 Equipe di ricerca, Soggetti coinvolti, gatekeeper

L'equipe di ricerca è composta da Salvatore Patera ed Ezio Del Gottardo e, nei primi due anni, anche da ricercatori di Espéro (PMI) innovativa. I soggetti coinvolti sono 130 professionisti afferenti alla SNIT-Improteatro per le associazioni locali presenti sul territorio nazionale. Il *gatekeeper* (Collins, 1986) che ha permesso di costruire il contatto tra l'equipe di ricerca e l'organizzazione è stato un professionista dell'improvvisazione teatrale responsabile della sede locale di Lecce e in seconda battuta due membri del Direttivo Improteatro divenuti sensibili al tema-problema.

5. Primi risultati

In sintesi³, il processo della RAP ha permesso all'organizzazione di condividere un modello concertato di valutazione e di validazione delle competenze

³ Per ragioni di spazio, non si riportano i dettagli inerenti alle diverse fasi della RAP e ai risultati emersi dalla ricerca educativa a finalità valutativa che ha guidato il processo, per le quali, si rimanda al testo riportato nella precedente nota e in corso di pubblicazione.

dei professionisti Improteatro-SNIT con riferimento alla definizione di standard professionali e di standard formativi quale esito di un processo collettivo finalizzato alla co-produzione di conoscenze, decisioni, azioni nell'alveo della progettazione e valutazione partecipata.

Si evidenziano, in particolare, alcuni degli *output* prodotti dal processo in ragione dell'obiettivo di ricerca e della domanda di ricerca riportata nel primo paragrafo per lo scopo di questa pubblicazione:

In funzione del processo messo in atto nell'organizzazione in riferimento all'identificazione, valutazione e riconoscimento delle competenze maturate (Tissot, 2004), nel caso specifico delle attività di improvvisazione teatrale proposte da SNIT, il gruppo RAP ha progettato strumenti valutativi sia di tipo sommativo (rubriche valutative) per descrivere gli esiti dell'apprendimento in termini di competenze maturate a seguito delle attività formative di improvvisazione teatrale sia di tipo formativo (self-report) allo scopo di favorire processi di riflessione sulla valenza formativa delle esperienze svolte durante le attività di improvvisazione teatrale.

Ciò in riferimento sia alla dimensione caratterizzante e tecnica di quanto appreso (competenze artistiche, ecc.) sia a quella trasversale (es. gestione delle emozioni, comunicazione efficace, lavorare in gruppo, gestione dell'imprevisto, ecc.). Parallelamente alla costruzione degli strumenti, si è giunti alla definizione di standard educativi/formativi e standard professionali utili a referenziare l'attività valutativa attraverso la definizione di livelli in funzione dell'expertise maturato dai formatori-performer dell'organizzazione (*beginner, intermediate, advanced*).

La definizione degli standard è avvenuta in modo autonomo a partire da una analisi sistematica degli standard inerenti al contesto teatrale vigenti in letteratura. In ultimo, il gruppo RAP ha redatto delle Linee guida utili a descrivere il processo di esplicitazione, valutazione e validazione degli apprendimenti maturati in ambito educativo/formativo e professionale sia quindi in funzione della dimensione caratterizzante e tecnica di quanto appreso sia a quella trasversale. In riferimento alla definizione degli strumenti adatti allo scopo, sono stati definiti "Strumenti di validazione" e "Strumenti di presentazione delle evidenze". Per ciò che concerne i primi: Prove di natura tecnico-caratterizzante e trasversali; dialogo con docenti Improteatro e corsisti delle attività formative di improvvisazione; Report dichiarativi; Osservazioni durante le attività formative di improvvisazione teatrale, simulazioni; Evidenze estratte dal lavoro pregresso o da altra esperienza pratica.

Per ciò che concerne gli strumenti per la presentazione delle evidenze: Curriculum vitae; dichiarazione individuale su proprie competenze; portfoli, Relazione di terzi; certificazioni acquisite, ecc. In riferimento alla "ricostruzione dell'apprendimento", affinché i formatori-performer potessero qualificarsi

come professionisti Improteatro, una volta definiti gli Standard, gli Strumenti e le Linee guida, i formatori-performer, sulla base degli strumenti utilizzati, hanno potuto stabilire i livelli di expertise in funzione delle competenze ricostruite ed effettivamente possedute. In riferimento agli standard professionali, si specifica nel dettaglio:

- identificazione competenze tecnico-professionali e formative (progettuali, metodologico-didattiche, valutative) proprie dei professionisti dell'improvvisazione teatrale;
- ricognizione delle esperienze formative (in qualità di performer-formatore e di studente) e di quelle tecnico-professionali acquisite in diversi contesti da parte dei professionisti dell'improvvisazione teatrale;
- esplicitazione di criteri per la definizione: del dossier di validazione, delle evidenze (di tipo tecnico-professionale e formativo), delle prove di prestazione (performance task).

A seguito di questo processo si è reso possibile certificare i professionisti performer-formatori di Improteatro in relazione alle competenze tecnico-professionali e formative possedute per i livelli di expertise (*beginner, intermediate, advanced*) per gli standard individuati.

Per ciò che concerne la “strutturazione dell'apprendimento” inerente alle attività formative di improvvisazione teatrale programmate da SNIT nelle diverse sedi, questa fase ha permesso di definire le competenze caratterizzanti e trasversali in base alle quali programmare intenzionalmente le attività formative di improvvisazione teatrale. Sono altresì stati definiti i format per la progettazione dei corsi di improvvisazione teatrale e gli strumenti per la valutazione formativa e sommativa di quanto appreso nei corsi. Pertanto, in riferimento agli standard formativi, si specifica nel dettaglio:

- definizione di standard formativi per le attività di formazione svolte nei corsi di improvvisazione teatrale;
- definizione di un modello di valutazione per l'apprendimento e dell'apprendimento di tipo triangolato (auto/etero/co-valutazione) su competenze tecnico-professionali e trasversali.

A seguito di questo processo è stato possibile valutare le competenze tecnico-professionali e trasversali dei corsisti. Si specifica che, in ragione degli standard professionali individuati, anche i corsisti delle attività formative di improvvisazione teatrale promosse da SNIT che ritenessero di voler diventare professionisti Improteatro ossia performer-formatori possono partecipare alla procedura per qualificarsi come professionisti Improteatro attenendosi agli standard professionali concordati. La tabella 1, chiarisce le domande della valuta-

zione in funzione del percorso di RAP finalizzato a definire standard professionali e standard formativi in relazione alla “ricostruzione dell’apprendimento” e alla “strutturazione dell’apprendimento”.

Tab. 1 - Domande valutative in funzione del percorso RAP

Domande valutative	(STANDARD PROFESSIONALI) <i>Ricostruzione dell'apprendimento a favore dei professionisti Improteatro</i>	(STANDARD FORMATIVI) <i>Struttura dell'apprendimento a favore dei frequentanti le attività formative di improvvisazione teatrale di Improteatro</i>
Individuazione evaluando <i>(che cosa valutare)</i>	Le competenze formative (progettuali, metodologico-didattiche, valutative, professionali, trasversali) e performative dei professionisti di Improteatro.	L'agire competente tecnico teatrale e trasversale (competenze personali, sociali e capacità di imparare a imparare - LifeComp-) che è possibile maturare nelle attività formative di improvvisazione teatrale.
Individuazione dei soggetti <i>(chi valuta)</i>	Terna di nomi del Gruppo RAP (Docenti e Direttivo Improteatro); Esperto di ambito teatrale esterni all'organizzazione; Esperto di ambito formativo esterni all'organizzazione.	(etero-valutazione) Formatori e performer certificati di Improteatro; (valutazione tra pari) Gruppo di pari composto da partecipanti alle attività formative di improvvisazione teatrale); (auto-valutazione) Singolo partecipante.
Definizione dei criteri <i>(in base a cosa valutare)</i>	Standard del Professionista ImproTeatro per livelli, elaborato come output della RAP Codice Deontologico Professionista ImproTeatro, elaborato come output della RAP.	Elenco competenze tecniche e trasversali per livelli, elaborato come output della RAP.
Rilevazione dati <i>(come valutare)</i>	“Strumenti di presentazione delle evidenze”: Curriculum vitae; dichiarazione individuale delle proprie competenze; portfoli, Relazione di terzi; certificazioni acquisite; Report dichiarativi; ecc.	“Strumenti di validazione”: Esiti documentanti di prove di natura tecnica e trasversali; dialogo con docenti Improteatro e partecipanti alle attività formative; Report dichiarativi; Osservazioni durante le attività formative di improvvisazione teatrale, simulazioni; Evidenze estratte dal lavoro pregresso o da altra esperienza pratica, rubriche valutative.
Espressione del giudizio <i>(quale codice valutativo)</i>	Giudizio analitico dei livelli di expertise per la certificazione delle competenze del Professionista Improteatro.	Giudizio analitico in relazione alle competenze maturate tecniche e trasversali nelle attività formative di improvvisazione teatrale.
Uso della valutazione <i>(interno/esterno)</i>	Uso esterno per rendere visibile la professionalità dell'organizzazione.	Uso interno/esterno per qualificare l'offerta formativa dei percorsi formativi proposti da Improteatro.

6. Conclusioni

In conclusione, il lungo e complesso percorso attivato da SNIT - Scuola nazionale di improvvisazione teatrale ha permesso all'organizzazione di qualificare la propria offerta formativa e la propria identità professionale con l'intento non solo di ottemperare alla legge n. 4 del 2013 ma soprattutto di avviare un percorso di miglioramento professionale continuo in relazione all'interno dell'organizzazione e all'esterno.

Tuttavia, da un punto di vista fenomenologico, il percorso intrapreso è stato possibile in ragione della volontà dell'organizzazione tutta di intraprendere un processo che sin dall'inizio era noto che avrebbe comportato un notevole impegno di energie organizzativo-gestionali e un impiego di risorse notevoli. Ciò anche in relazione alla scelta di attuare questo processo attraverso una RAP, la quale, quantunque ponga le basi per un cambiamento radicale e autentico di fatto richiede un notevole esercizio riflessivo di processo i cui risultati possono essere visibili solo nel medio e lungo periodo.

In termini metodologici, la replicabilità di questo lavoro, pur nei limiti summenzionati, non è di semplice fattibilità proprio per la complessità di tempo e risorse che esige un processo di ricerca-azione partecipativa come quello qui esposto. Non sono mancate circostanze e accadimenti, nel corso del tempo, che hanno rallentato il processo rischiando di inficiare o quantomeno di ritardare il processo ciò anche in relazione al fatto che alcuni soggetti chiave abbiano deciso di abbandonare il processo in corso. Un altro fattore di complessità che può rendere faticoso e macchinoso il processo di replicabilità risiede nella specificità situata del caso e quindi nel suo unicum anche in ragione della notevole mole di dati che nelle cinque fasi della RAP sono stati raccolti. Il tema della sistematizzazione dei dati raccolti e prodotti, infatti, rappresenta indubbiamente un elemento ulteriore di complessità quantomeno per la produzione di output di ricerca che mettano in evidenza quanto emerso nelle diverse fasi del processo.

Dal punto di vista epistemologico, coerentemente al quadro teorico e istituzionale riportato nel primo paragrafo, quantunque questo processo abbia permesso di fare strada sul tema dell'individuazione, della documentazione e della valutazione degli apprendimenti conseguiti in contesti non formali e delle competenze professionali specifiche per il caso di studio, resta tuttavia ancora critico lo step di validazione del modello e dei risultati ottenuti. Indubbiamente il tema della validazione rimanda a una questione sottesa alla garanzia di qualità del processo e alla qualità complessiva del processo di validazione in riferimento a tutta una serie di fattori tanto micro e interni, (es. la fiducia nella convalida dipende in larga misura dall'operato del personale coinvolto in 'prima linea') (Council of the European Union, 2012) quanto macro ed esterni.

Il riferimento è al necessario collegamento tra quanto prodotto con i quadri e i sistemi delle qualifiche nazionali (NQF) (Council of the European Union, 2012, 2016, 2017; Cedefop, 2009; 2016).

Un successivo fattore di criticità, allo stato attuale, è la difficoltà di definire standard e risultati dell'apprendimento tali che possano essere armonizzati con altri esiti di apprendimento prodotti in diversi contesti (formali e informali) piuttosto che nella stessa regione, su scala nazionale e internazionale.

Un ulteriore aspetto discusso durante la fase 1 della RAP, per il quale si è giunti a una polarizzazione di posizioni tra il gruppo RAP, inerisce al fatto che gli standard di formazione non possano essere naturalmente sovrapposti a principi tipicamente sottesi agli standard di occupazione. Questo aspetto assiologico, ha rappresentato e rappresenta uno degli aspetti maggiormente critici emersi durante la RAP.

Dal punto di vista formativo, la sfida ancora aperta è quella che l'organizzazione si sta facendo carico in riferimento alla necessaria consapevolezza di dover stare al passo rispetto alle principali innovazioni in ambito formativo (es. utilizzo della valutazione formante, utilizzo di portfoli digitali, implementazione di risorse educative aperte – OER –, ecc.).

Dal punto di vista valutativo, per il principio di *sovraabbondanza del reale*, avrebbe detto Feyerabend, si rende necessario per il prossimo futuro rendere ostensibili i risultati emersi dai diversi disegni di ricerca educativa e valutativa adottati durante la RAP attraverso successive e maggiormente esaustive pubblicazioni pur nella consapevolezza che la miglior forma di diffusione e sensibilizzazione non possa che avvenire dalla testimonianza di coloro che direttamente hanno vissuto questo processo individuale, collettivo e organizzativo lungo un processo, in primis, di auto-co/formazione e di cambiamento nell'ambito dell'educazione non solo degli adulti (Freire, 1996).

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini G. (2007). *Comunità di pratica e società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- Alvarez K., Salas E., Garofano C.M. (2004). An Integrated Model of Training Evaluation and Effectiveness. *Human Resource Development Review*, 3: 385-416.
- Ander-Egg E. (1990). *Repensando la Investigación-Acción Participativa*. Barcelona: Grupo editorial Lumen Humanitas.
- Banks J.A., Bransford J. and Lee Y. (2007). *Learning in and out of school in diverse environment*. Seattle: Center for ME.
- Bassey M. (2003). Case study research. In Swann J. and Pratt J., editor, *Educational research in practice: Making sense of methodology*. New York: Continuum.
- Batini F., a cura di, (2012). *FLFL Fun Learning for life*. Lecce, Pensa Multimedia.

- Boffo V. (2020). Sostenere l'employability dei giovani adulti: il Career Service in Alta Formazione. *LLL*, 16(35): 56-70.
- Burns D. (2007). *Systemic action research: A strategy for whole systems change*. Bristol: Policy Press.
- Cedefop (2009). *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. Luxembourg: Office for official publications of the European communities.
- Cedefop (2016). *Linee guida europee per la convalida dell'apprendimento non formale e informale*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni.
- Colardyn D.m Björnnavold J. (2004). Validation of formal, non-formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States, *European Journal of Education*, 39(1): 69-90.
- Collins P. H. (1986). Learning from the outsider within, *Social Problems*, 33(6): 14-32.
- Council of the European Union (2012). *Council Recommendation on Validation of Non-Formal and Informal Learning* (2012/C 398/01), Disponibile al link: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222(01)&from=EN).
- Council of the European Union (2016). *Council Recommendation of 19 December 2016 on Upskilling Pathways: New Opportunities for Adults* (2016/C 484/01), disponibile al link: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:32016H1224\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:32016H1224(01)&from=EN).
- Council of the European Union (2017). *Council Recommendation on the European Qualifications Framework for lifelong learning* (2017/C 189/03). Disponibile al link: <https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/en.pdf>.
- Cousins J.B., Earl L.M. (1992). The case for participatory evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14: 397-418.
- Cunningham B. (1976). Action Research Toward a Procedural Model, *Human Relations*, 29: 215-238.
- Di Rienzo P. (2019). Lifelong learning e sviluppo sostenibile. Il ruolo del riconoscimento e della validazione delle competenze strategiche acquisite nei contesti di apprendimento non formali e informali (pp.184-196). In Aleandri G., a cura di. *Lifelong and lifewide learning and education Spagna e Italia a confronto*. Roma: RomaTre Press.
- Di Rienzo P. (2020). Making Informal Adult Learning Visible. The Recognition of the Third Sector Professionals' Key Competences. *Education Sciences*, 10(9): 1-15.
- Engeström Y. (1987). *Learning by Expanding: an Activity Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta Konsultit.
- European Centre for the Development of Vocational Training, European Commission & ICF International (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning: 2018 update*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponibile al link: <https://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/validation-non-formal-and-informal-learning/european-inventory>.
- European Commission (2016). *Skills Agenda for Europe*. Luxembourg: Publications Office. Disponibile al link: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223>.
- European Commission (2020). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European economic and social committee and the

- Committee of the regions, *European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience* COM(2020)274. Disponibile al link: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/ALL/?uri=CELEX:52020DC0274>.
- European Commission (2021). *Proposal for a Council Recommendation on a European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability* (SWD-2021 367 final). Disponibile al link: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52021DC0770&from=EN>.
- European Union (2018). *The Europass Decision* (EU) 2018 /646. Disponibile al link: <https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018D0646&from=EN>.
- Fals Borda O., Rodrigues Brandao C. (1987). *Investigación participativa*. Montevideo: Ed. Banda Oriental.
- Federighi P. (2022). Diritti individuali ed educazione degli adulti in Italia. *Epale Journal On Adult and Continuing Education*, giugno, 11: 24-34.
- Freire P. (1996). *Pedagogia da autonomia saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, (trad. it. *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Edizioni Gruppo Abele, 2004).
- Formenti L. (2021). Educazione degli adulti in Europa e in Italia: passato, presente e futuro. In CRRS&S della Lombardia, a cura di, *Per fare un tavolo ci vuole un fiore Spunti operativi per la costituzione di Reti Territoriali per l'Apprendimento Permanente, Quaderni spiegazzati*, 5: 35-45.
- Guba E.G., Lincoln Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park CA: Sage
- Hakkarainen K., Palonen T., Paavola S. and Lehtine, E. (2004). *Communities of networked expertise: Professional and educational perspectives*. Amsterdam: Elsevier.
- Hildreth P.J., Kimble C. (2004). *Knowledge networks: Innovation through communities of practice*. London: Ideas Group Link.
- House E., Howe K. (1999). *Values in evaluation and social research*. Thousand Oaks: Sage.
- Le Boterf G. (2007). *Agire le competenze chiave*. Milano: FrancoAngeli.
- Mezirow J. (1991). *Transformative dimension of adult learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- Milana, M., Webb, S., Holford, J., Waller, R. and Jarvis P., editors (2018). *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning*. London: Palgrave Macmillan.
- Orefice P. (2006). *La ricerca azione partecipativa. Teoria e pratiche. Vol. 1, La creazione dei saperi nell'educazione di comunità per lo sviluppo locale*. Napoli: Liguori.
- Otero M.S., Hawley J. and Nevala A.M., editors, (2007). *European Inventory for validation of informal and non-formal learning*. A final report to DG Education and Culture of the European Commission.
- Tissot P. (2004). *Terminology of vocational training policy: a multilingual glossary for an enlarged Europe*. European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

- Palumbo M. (2001). *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*. Milano: FrancoAngeli.
- Patera S. (2016). *Apprendimento e partecipazione nella complessità contemporanea*. Monza: Libraccio Editore.
- Polanyi M. (1966). *The tacit dimension*. London: Routledge.
- Quintana Cabanas J.M., editor, (1986). *Investigación Participativa, Educación de Adultos*. Madrid: Narcea.
- Reason P. (2001). Learning and change through action-research. In Henry J., editor, *Creative Management*. London: Sage.
- Reggio P (2008). Validazione degli apprendimenti non formali e informali e formazione esperienziale, *Professionalità*, 99: 3.
- Reggio, P., Righetti, E., a cura di, (2013). *L'esperienza valida. Teorie e pratiche per riconoscere e valutare le competenze*. Roma: Carocci.
- Stame N. (2001). Tre approcci principali alla valutazione: distinguere e combinare. In Palumbo M., *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*. Milano: FrancoAngeli.
- Tandom R. (1989). Social transformation and Participatory research. *Convergence*, 2-3(21): 5-15.
- Tashakkori A., Teddlie C., editors, (2003). *Handbook of Mixed Methods. Social & Behavioral Research*. London: Sage.
- Wenger E., McDermott R. and Snyder W.M. (2002). *Cultivating Communities of Practice. A Guide to Managing Knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.
- Whitmore E. (1998) (Ed.). *Understanding and Practicing Participatory Evaluation, New Directions for Evaluation*. San Francisco: Jossey Bass.
- Yang J. (2015). *Recognition, Validation and Accreditation of Non-formal and Informal Learning*. UNESCO Member States. Hamburg: UNESCO.
- Yin R. (2001). *Application of case study research*. London: Sage.