

Valutare per generare Atti dei Workshop Capi Campo

24-26 marzo 2023, Ciampino
23-25 febbraio 2024, Roma



Formazione
capi

A cura di Marco Caruso e Cristina Memmo, Pattuglia nazionale Formazione capi

Foto di Marco Caruso e Luca Frisone

Impaginato da Tommaso Codella e Elisa Grobberio

PREMESSA

Annalisa Demuro, Francesco Pergolesi, don Sergio Frausin

Incaricati e Assistente ecclesiastico nazionali alla Formazione capi

In un tempo in cui il nuovo modello formativo dell'Associazione sta prendendo forma nella progettazione e nell'attuazione delle proposte formative rivolte ai capi è apparsa naturale la necessità di riflettere sul tema della valutazione.

Affinché continui ad essere strumento utile per accompagnare in modo significativo i capi nei loro percorsi, occorre ripensarne linguaggi, strumenti anche con riferimento a quanto declinato all'interno dei nuovi modelli unitari del percorso formativo di base.

La valutazione non deve quindi configurarsi come momento accessorio o conclusivo, ma deve divenire parte integrante dell'esperienza formativa, in grado di orientarla, sostenerla e darle significato.

L'approccio narrativo può sostenere con efficacia questa prospettiva. La narrazione non si limita a descrivere quanto accaduto, ma è capace di attribuire significato all'esperienza, riconnettere i diversi passaggi del percorso e far emergere apprendimenti spesso impliciti consentendo così di abitare con maggiore consapevolezza la complessità, la profondità e l'autenticità dei cammini vissuti.

L'esperienza dei workshop ha rappresentato uno spazio prezioso di ricerca condivisa, in cui l'ascolto delle esperienze, il dialogo tra formatrici e formatori e la riflessione critica hanno permesso di mettere a fuoco approcci possibili per dare concretezza a questa prospettiva di valutazione confermando l'esigenza di una valutazione che sappia accompagnare i processi, riconoscere i percorsi personali e valorizzare la crescita dei capi nella loro globalità.

Desideriamo, inoltre, ringraziare Marco Moschini e don Giovanni Branco che hanno collaborato alla costruzione del percorso dei workshop nel corso dei loro mandati da Incaricato e Assistente nazionali alla Formazione capi.

Affidiamo la raccolta di questi contributi sia alla rete formatori, sia a tutti i capi che si prendono cura dei percorsi formativi ad ogni livello dell'Associazione, perché possano essere uno strumento per continuare a riflettere, sperimentare e crescere insieme, nella convinzione che una valutazione autentica e consapevole sia parte essenziale della qualità della nostra proposta formativa.

Indice

PREMESSA	3
INTRODUZIONE	6
2023 LA VALUTAZIONE NELLA FORMAZIONE DEGLI ADULTI	
Valutare per dare valore	8
Imparare a essere formatore	16
La valutazione al Campo di formazione e i “giudizi”	22
Narrazione e metacognizione	28
Laboratorio:	
Narrarsi attraverso un percorso esplorativo di alcune dimensioni della competenza	36
Laboratorio:	
Narrazione e metacognizione	41
Bibliografia	44

I dispositivi elaborati dai Capi campo presenti	46
Mappa della mia evoluzione	47
Strumento per la riflessività	51
Bibliografia	54

2024 VALUTARE PER GENERARE

Valutare per generare	56
Dalla valutazione agli intrecci tra valutazione e progettazione	56
La valutazione come processo generativo	57
La restituzione della valutazione	64
Valutare il Progetto di campo	69

INTRODUZIONE

prof.ssa Maria Ermelinda De Carlo

Questo documento raccoglie i contributi e gli strumenti elaborati nell'ambito di due Workshop nazionali – tenutisi nel 2023 e nel 2024 – dedicati al tema della valutazione nei percorsi di Formazione capi dell'AGESCI. I Workshop sono stati promossi e coordinati dagli Incaricati e Assistente nazionali alla Formazione capi e dalla Pattuglia nazionale di Formazione capi, con l'obiettivo di approfondire il significato formativo della valutazione e di dotare gli staff dei Campi di formazione associativa (CFA) di strumenti riflessivi e metacognitivi concretamente utilizzabili.

Il percorso biennale si è sviluppato attorno a una domanda fondamentale: che cosa significa davvero valutare una persona in formazione? A partire da questa domanda, il confronto ha coinvolto studiosi universitari, formatori associativi ed esperti di pe-

dagogia degli adulti, intrecciando riflessione teorica e lavoro laboratoriale.

La prima parte presenta i contributi teorici e metodologici del Workshop 2023, dedicato alla valutazione nella formazione degli adulti, e si conclude con i due strumenti metacognitivi – la Mappa della mia evoluzione e lo Strumento per la riflessività – elaborati dai partecipanti e disponibili per l'utilizzo nei campi. La seconda parte dà conto del Workshop 2024, focalizzato sul legame tra valutazione e progettazione formativa.



2023

LA VALUTAZIONE NELLA FORMAZIONE DEGLI ADULTI



Valutare per dare valore

La valutazione nei processi formativi come spazio di responsabilità e consapevolezza

prof.ssa Moira Sannipoli

Università degli Studi di Perugia

La parola **valutazione** è una parola complessa, che spesso porta con sé immagini e ricordi non sempre positivi. Nella memoria di molte persone essa richiama immediatamente l'esperienza scolastica, il momento dell'interrogazione, il voto ricevuto, il giudizio pronunciato da qualcun altro.

In molti casi la valutazione è percepita come qualcosa che spaventa, perché sembra legata alla possibilità di essere giudicati o classificati. Tuttavia, se si prova a interrogare più profondamente questo concetto, emerge come la valutazione abbia un significato molto più ampio e articolato. Nei processi formativi essa non coincide semplicemente con il giudizio finale, ma rappresenta una dimensione strutturale della formazione stessa. Valutare significa infatti interrogarsi su ciò che si fa, sulle direzioni verso cui si va e sugli effetti che le proprie azioni producono nelle persone e nei contesti.

Questa consapevolezza nasce spesso anche da esperienze personali che portano a interrogarsi sul senso del giudizio e della valutazione.

Può accadere che un evento della propria storia metta improvvisamente in discussione il modo in cui si guarda alle parole e alle interpretazioni che si danno della realtà. Quando una valutazione viene pronunciata con leggerezza su una vita o su una situazione che non si conosce davvero, diventa evidente quanto questa parola possa avere un peso enorme. È proprio in queste situazioni che emerge con forza la necessità di interrogarsi su che cosa significhi davvero valutare.

Molto spesso, infatti, la valutazione viene ridotta a una dimensione strettamente legata al giudizio o alla misurazione. Nella cultura diffusa essa appare come il momento finale di un percorso, quello in cui si certifica ciò che è stato fatto o si attribuisce un punteggio all'esperienza vissuta. In questa prospettiva la valutazione diventa un atto burocratico o amministrativo: un passaggio necessario perché richiesto da un progetto o da un'istituzione, ma privo di reale valore formativo.

In altri casi assume una funzione certificativa, con lo scopo di dimostrare che sono state raggiunte determinate competenze. Oppure diventa classificatoria, cioè finalizzata a stabilire confronti e graduatorie tra persone o tra esperienze.

Se la valutazione resta confinata in questa geografia di pratiche burocratiche, certificative o classificatorie, rischia di trasformarsi in un incubo sia per chi la esercita sia per chi la riceve. Chi valuta si trova a dover attribuire giudizi che spesso non riescono a restituire la complessità delle esperienze; chi è valutato vive invece il timore di essere ridotto a una misura o a un'etichetta. In queste condizioni la valutazione diventa un'occasione persa.

La prospettiva cambia radicalmente quando si torna al significato originario della parola **valutare**. Valutare significa letteralmente **dare valore**.

*Valutare significa
letteralmente dare valore*

Non si tratta quindi di classificare o di giudicare, ma di riconoscere il valore di ciò che accade, di individuare ciò che funziona, di mettere in luce le potenzialità di un'esperienza e di comprendere se le azioni intraprese contribuiscono davvero alla costruzione di comunità umane. In questo senso la valutazione diventa un momento essenziale dei processi formativi, perché consente di interrogarsi sul senso delle proprie pratiche e sulle direzioni verso cui esse conducono.



Per comprendere quanto questo tema sia centrale, può essere utile ricordare una testimonianza spesso citata nei contesti formativi. Si tratta della lettera di un sopravvissuto ai campi di concentramento nazisti, che mette in guardia dal rischio di separare l'istruzione dall'umanità:

// Caro professore,
sono un sopravvissuto di un campo di concentramento. I miei occhi hanno visto ciò che nessun essere umano dovrebbe mai vedere: camere a gas costruite da ingegneri istruiti, bambini uccisi con veleno da medici ben formati, lattanti uccisi da infermiere e provette, donne e bambini uccisi e bruciati da diplomati di scuole superiori e università.
Diffido quindi dell'educazione.
La mia richiesta è la seguente: aiutate i vostri allievi a diventare esseri umani.
I nostri sforzi non devono mai produrre dei mostri educati, degli psicopatici qualificati, degli Eichmann istruiti.
La lettura, la scrittura e l'aritmetica non sono importanti se non servono a rendere i nostri figli più umani.

//

**AIUTATE I VOSTRI
ALLIEVI A DIVENTARE
ESSERI UMANI**

L'oggettività non appartiene all'esperienza umana.

Queste parole ricordano che non tutti i contesti in cui si parla di educazione o di formazione producono necessariamente umanità. Proprio per questo la valutazione diventa uno strumento fondamentale: permette di interrogarsi se ciò che si sta facendo contribuisca realmente alla costruzione di comunità umane oppure se stia andando in una direzione diversa.

Un rischio molto diffuso consiste nel pensare che la valutazione debba essere oggettiva. Nei contesti formativi si utilizza spesso l'espressione "oggettivamente", come se fosse possibile osservare e descrivere le situazioni in modo neutrale e indipendente da chi osserva. In realtà l'oggettività non appartiene all'esperienza umana.

Ogni valutazione è inevitabilmente attraversata dalla soggettività di chi guarda: dalle sue mappe interpretative, dai suoi valori, dalle sue esperienze e dalle sue aspettative. Ignorare questa dimensione significa assolutizzare un punto di vista che invece è sempre parziale.

Riconoscere la propria soggettività non indebolisce la valutazione, ma la rende più consapevole e più onesta. Significa ammettere che quando si esprime un giudizio si sta raccontando solo una parte del mondo, filtrata attraverso il proprio sguardo. Questa consapevolezza rende la valutazione meno giudicante e più aperta al confronto.

Anche nei contesti formativi emerge spesso la convinzione che chi accompagna gli altri debba essere "uguale con tutti". Si tratta di una credenza molto diffusa, ma profondamente irrealistica.

Nessuno è davvero identico nelle relazioni che costruisce. Ogni persona reagisce in modo diverso alle situazioni e ai contesti che abita. Pensare di poter essere sempre uguali con tutti significa ignorare la complessità delle relazioni umane.

Un episodio raccontato da un bambino durante un'osservazione in una classe elementare restituisce bene questa dinamica. Il bambino aveva notato che l'insegnante interrogava sempre gli alunni nello stesso ordine quando chiedeva di recitare una poesia. Aveva quindi compreso che l'insegnante non era affatto uguale con tutti, ma seguiva una logica precisa. A otto anni aveva già colto un elemento fondamentale: la valutazione è sempre attraversata dalla soggettività di chi guarda.

Quando si accetta questa dimensione, la valutazione diventa un'esperienza più pacifica e meno giudicante. Inoltre, permette di sviluppare una maggiore sensibilità nei confronti degli altri. Chi ha sperimentato su di sé cosa significa essere osservato e valutato sa quanto un giudizio possa ferire se non è espresso con attenzione. Per questo motivo imparare a valutare significa anche imparare a essere meno valutanti, meno inclini a giudicare.

La valutazione, nei processi formativi, richiede dunque un doppio movimento. Da un lato implica uno sguardo verso l'esterno, rivolto alle pratiche e alle azioni che si mettono in campo; dall'altro richiede uno sguardo verso l'interno, capace di interrogare il punto di vista da cui si osserva la realtà.

Questo doppio movimento consente di riconoscere le idee che guidano le proprie pratiche e di capire se esse hanno ancora senso nei contesti in cui si opera.

In questo modo la valutazione diventa una vera e propria epifania: un momento in cui si rende visibile il proprio sguardo sul mondo.

Attraverso questo processo si possono riconoscere le idee che orientano le proprie azioni, individuare pratiche che funzionano e altre che necessitano di una manutenzione. Nei contesti formativi, infatti, uno dei rischi più grandi è rappresentato dalla routine.

Spesso si continua a fare ciò che si è sempre fatto semplicemente perché ha funzionato in passato. Tuttavia i contesti cambiano, così come cambiano le persone con cui si lavora. Interrogare le proprie pratiche diventa allora un passaggio indispensabile per evitare che la formazione si irrigidisca in abitudini prive di senso.



Una breve narrazione autobiografica restituisce bene questa dinamica. Una bambina racconta di aver ricevuto a scuola il compito di disegnare “la casetta dei propri sogni”. Pensando di fare un dono alla maestra, decide di disegnare un gattino invece della casetta. L’insegnante interpreta però quel gesto come un errore e conclude che la bambina non abbia capito la consegna. La bambina sceglie allora di sembrare incapace piuttosto che spiegare la propria intenzione. Questo episodio ricorda quanto sia facile interpretare le azioni degli altri attraverso categorie rigide, incapaci di cogliere le intenzioni che stanno dietro ai comportamenti.

Una valutazione autentica richiede invece la capacità di riconoscere che le espressioni delle persone possono assumere forme molto diverse da quelle che ci aspettiamo. Non tutte le esperienze entrano nelle categorie che abbiamo preparato per descriverle.

Per questo motivo la valutazione può diventare un'occasione privilegiata di conoscenza, soprattutto quando assume la forma di un incontro tra sguardi diversi. Nei processi di osservazione esterna, ad esempio, si crea una dinamica simile a quella dell'ospitalità: qualcuno entra in un contesto e qualcuno lo accoglie.

Questo incontro genera inevitabilmente un momento di sospensione e di riflessione. Proprio come quando si riceve una visita in casa, ci si ferma per un momento a guardare ciò che si è fatto, a rimettere ordine, oppure a mostrare anche ciò che non funziona. In questa prospettiva la valutazione non è soltanto un giudizio sull'altro, ma diventa un'occasione per conoscere meglio se stessi.

Perché questo accada, tuttavia, è necessario che gli strumenti di valutazione siano sostenibili. Non esiste una ricetta valida per tutti: ogni persona e ogni contesto devono individuare gli strumenti più coerenti con la propria storia e con il proprio modo di guardare la realtà. Una valutazione sostenibile richiede alcune condizioni fondamentali: la capacità di prestare attenzione, di fare silenzio, di concedersi tempo per osservare, di eliminare ciò che è superfluo per concentrarsi sull'essenziale.

Tra gli strumenti più efficaci per sostenere questo processo vi è la scrittura. La mente umana tende infatti a conservare ciò che è coerente con le proprie convinzioni e a dimenticare ciò che le mette in discussione. Scrivere obbliga invece a confrontarsi anche con ciò che non si vorrebbe vedere, rendendo la riflessione più onesta e più profonda.

Un'altra caratteristica delle valutazioni realmente formative è la loro capacità di generare cambiamenti prossimi. Una buona valutazione non produce soltanto analisi, ma suggerisce immediatamente una possibile azione da intraprendere. Il giorno successivo alla riflessione dovrebbe essere già possibile individuare un piccolo cambiamento da mettere in pratica.

Allo stesso tempo la valutazione richiede il coraggio di confrontarsi con la complessità. Nei contesti contemporanei esiste una forte tendenza alla semplificazione, ma la formazione è una realtà complessa che non può essere ridotta a strumenti troppo semplici senza perdere qualità. Le pratiche formative sono fatte anche di processi aperti, di azioni che non si concludono immediatamente e che richiedono tempi lunghi per essere comprese. Pretendere di controllare ogni aspetto dei processi significa rischiare di perdere il senso stesso della formazione.

*Valutare è come ricevere
una visita: un momento di
sospensione per guardare ciò che
si è fatto.*

Per comprendere meglio questa dinamica può essere utile ricorrere a una metafora narrativa.

Un albo illustrato intitolato **Pieno Vuoto** racconta l'incontro tra due personaggi, il signor Pieno e il signor Vuoto. Il loro dialogo rappresenta in modo simbolico il confronto tra due prospettive diverse sul mondo.

«Signor Pieno e signor Vuoto un giorno si incontrarono.

“Chi sei?” disse signor Pieno.

“Sono signor Vuoto.”

“E tu?” rispose signor Vuoto.

“Sono signor Pieno.”

Si guardarono in silenzio.

“Certo che sei molto pieno”, disse signor Vuoto.

“Sì”, rispose signor Pieno, “modestamente non ho neanche uno spazio.”

Poi aggiunse: “Certo che tu sei molto vuoto.”

“Sì”, rispose signor Vuoto, “modestamente ho lo spazio per ogni cosa.”

Restarono di nuovo vuoti di parole, pieni di silenzio.

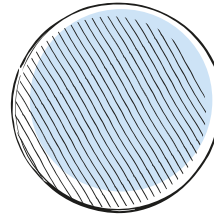
“Sono forte come un muro, coraggioso come un leone”, disse signor Pieno.

“Sono trasparente come l'acqua, mi nascondo come un camaleonte”, disse signor Vuoto.

“Ho tutto ciò che serve dentro di me”, disse signor Pieno.

“Non ho nulla da perdere”, disse signor Vuoto.

Rimasero ancora pieni di parole, vuoti di silenzio.



Signor Pieno

“Qualche volta mi sento pesante”, confidò signor Pieno.

“Qualche volta sento paura”, confidò signor Vuoto.

“Vorresti sapere il pieno?” chiese signor Pieno.

“Sì”, esclamò signor Vuoto.

“E tu vorresti sapere il vuoto?”

“Sì”, esclamò signor Pieno.

Signor Vuoto provò allora a entrare dentro signor Pieno, ma poiché signor Pieno era troppo pieno, non ci stava niente.

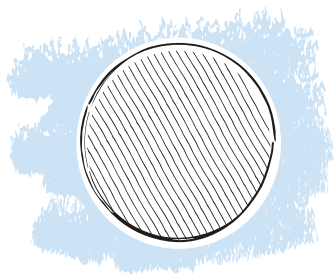
Signor Pieno provò allora a entrare dentro signor Vuoto, ma se lo riempiva tutto, signor Vuoto non c'era più.

Allora signor Vuoto si staccò un pezzetto e lo diede a signor Pieno. Sentì un po' di dolore, ma pazienza. Signor Pieno si mise il pezzetto di vuoto sulla testa come cappello e per un momento la sua testa fu vuota di pensieri.

Poi lo mise nella pancia e per la prima volta ebbe fame.

Poi lo mise nel cuore e subito entrò aria fresca ed emozioni sconosciute.

“Non credevo di essere vuoto di qualcosa”, disse.



Signor Vuoto

Poi anche signor Pieno si staccò un pezzetto e lo diede a signor Vuoto. Sentì un po' di dolore, ma pazienza.

Signor Vuoto si mise il pezzetto di pieno sulla testa e la sua testa si riempì di storie.

Poi lo mise nella pancia e per la prima volta fu sazio.

Poi lo mise nel cuore e sentì emozioni nuove.

"Non credevo di essere pieno di qualcosa", disse.

Scese la sera.

Signor Pieno con un pezzetto di vuoto salutò signor Vuoto con un pezzetto di pieno.

Signor Vuoto con un pezzetto di pieno salutò signor Pieno con un pezzetto di vuoto.

"Grazie", si dissero.

"Abbi cura di te e del mio pezzetto che ora è tuo."

"Abbi cura di te e del mio pezzetto che ora è tuo."

E così ripartirono.

Qualcosa di straordinario era accaduto, anche se nessuno se n'era accorto.»

Questa storia rappresenta efficacemente il senso profondo della valutazione nei processi formativi.

Valutare significa accettare di mettere in gioco il proprio punto di vista e di lasciarsi trasformare dall'incontro con quello degli altri. Solo quando si è disposti a lasciare spazio all'altro diventa possibile costruire uno sguardo condiviso sul valore delle esperienze.

Valutare significa accettare di mettere in gioco il proprio punto di vista e lasciarsi trasformare dall'altro

Pieno vuoto di Cristina Bellemo Liuna Virardi

Imparare a essere formatore

I pilastri dell'apprendimento formativo

Enrico Carosio

Consulente, formatore e docente a contratto presso
la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore

Il tema della valutazione rappresenta oggi una delle questioni più complesse per le organizzazioni e per i contesti formativi. Non riguarda soltanto la scuola o i percorsi educativi tradizionali, ma attraversa il funzionamento stesso delle comunità e delle organizzazioni. Nelle realtà professionali, nelle imprese e nei sistemi formativi, il modo in cui si valutano le persone può incidere profondamente sul benessere, sulla motivazione e sul senso del proprio lavoro. Non è raro, ad esempio, che situazioni di malessere organizzativo nascano proprio da modalità di valutazione percepite come ingiuste o svalutanti.

Quando la valutazione si riduce a un voto o a un giudizio sintetico, rischia infatti di perdere la sua funzione più importante: dare valore all'esperienza e orientare lo sviluppo delle persone.

Proprio per questo motivo la riflessione sulla valutazione non può essere separata da quella sull'apprendimento. Valutazione e apprendimento costituiscono due facce della stessa medaglia: non si può pensare alla valutazione se non esiste qualcosa che è stato appreso, elaborato e trasformato

in competenza o consapevolezza. Allo stesso tempo, ogni processo di apprendimento richiede momenti di riflessione e di verifica che permettano alla persona di comprendere ciò che sta acquisendo.

Questo intreccio tra apprendimento e valutazione diventa particolarmente rilevante quando si parla della figura del formatore. Imparare a essere formatori significa infatti assumere la responsabilità di accompagnare processi di crescita e di trasformazione nelle persone. Non si tratta di un ruolo che si acquisisce automaticamente.

L'esperienza, da sola, non basta a garantire la qualità della formazione. Anche chi svolge funzioni formative deve riconoscersi come persona in continuo apprendimento, chiamata a interrogarsi sul senso delle proprie pratiche e sulle responsabilità che esse comportano.

Uno dei rischi più grandi nei contesti organizzativi e associativi consiste infatti nella tendenza all'autoreferenzialità. Le organizzazioni con una forte

identità e una lunga tradizione, come molte realtà associative, possono facilmente sviluppare la convinzione implicita di essere sempre nel giusto. In queste situazioni si rafforzano i cosiddetti **bias cognitivi**, cioè quelle scorciatoie mentali che portano a confermare le proprie convinzioni senza metterle davvero in discussione. Tuttavia, i contesti sociali cambiano rapidamente, così come cambiano i bisogni delle persone. Per questo motivo ogni proposta formativa dovrebbe essere inserita dentro una logica evolutiva, capace di trasformare e aggiornare le pratiche senza rinnegare la ricchezza delle tradizioni esistenti.

Un ulteriore elemento di complessità riguarda il ruolo della soggettività nella valutazione. Negli ultimi anni si è diffusa sempre più l'idea di una valutazione formativa, orientata non tanto a classificare quanto a sostenere i processi di apprendimento. In alcune prospettive si parla addirittura di formazione **formante**, cioè di percorsi in cui le persone imparano progressivamente a valutare in autonomia la propria crescita attraverso processi di me-

tacognizione. Tuttavia, questa prospettiva incontra spesso molte resistenze. Accettare la dimensione soggettiva della valutazione significa riconoscere che le persone possono interpretare e vivere le competenze in modi differenti, e questo richiede un cambio di mentalità non sempre facile da accogliere.

Quando si riflette sul ruolo del formatore, diventa quindi inevitabile interrogarsi anche su che cosa si intenda realmente per valutazione nei contesti formativi. Nei percorsi di formazione, ad esempio, si pone spesso una domanda fondamentale: che cosa si valuta davvero al termine di un'esperienza formativa? Si valutano competenze specifiche, definite in modo preciso e misurabile? Oppure si cerca di comprendere ciò che la persona ha vissuto e ciò che ha elaborato interiormente durante l'esperienza? Le due prospettive non coincidono. La valutazione di competenze richiede criteri chiari e prove osservabili; la valutazione dell'esperienza, invece, apre la strada a processi di autovalutazione e di riflessione personale molto più complessi.

In molti contesti formativi, soprattutto quelli centrati sullo sviluppo della persona, diventa quindi fondamentale offrire alle persone strumenti per riflettere su se stesse, sui propri comportamenti e sul modo in cui affrontano le situazioni. Questa capacità di comprensione di sé rappresenta una risorsa decisiva in un mondo caratterizzato da cambiamenti rapidi, incertezze e disorientamento. Comprendere come funzioniamo, come reagiamo alle difficoltà e come gestiamo le relazioni diventa una competenza fondamentale per affrontare la complessità del presente.

Da questa prospettiva emerge con chiarezza come il cuore del lavoro formativo non sia soltanto la trasmissione di contenuti, ma la costruzione di apprendimenti significativi. L'apprendimento significativo è un processo attivo, nel quale la persona costruisce progressivamente nuovi significati a partire dalle proprie esperienze, dalle proprie percezioni e dalle proprie emozioni.

Non si tratta quindi di un processo lineare e uniforme, ma di un percorso profondamente influenzato dalle storie personali e dalle condizioni emotive di ciascuno.

Ogni persona che partecipa a un'esperienza formativa porta con sé pensieri, aspettative, emozioni e vissuti differenti. Questo significa che anche di fronte alla stessa proposta formativa le persone possono reagire in modi molto diversi. Alcune coglieranno immediatamente il senso dell'esperienza, altre avranno bisogno di più tempo per elaborarla, altre ancora potranno viverla con maggiore difficoltà. Questa varietà di reazioni non è un limite del processo formativo, ma una sua caratteristica strutturale.

Proprio per questo motivo l'apprendimento deve essere pensato come un processo che dura tutta la vita. Il concetto di **lifelong learning** sottolinea come ogni esperienza, ogni cambiamento e ogni evento possano generare nuovi apprendimenti. Gli ultimi anni, segnati da eventi globali inattesi come la pan-

Imparare a essere formatori significa assumere la responsabilità di accompagnare processi di crescita.

demia o da nuove tensioni internazionali, hanno mostrato quanto sia necessario sviluppare la capacità di apprendere continuamente e di adattarsi a situazioni impreviste.

In questa prospettiva l'apprendimento significativo presenta alcune caratteristiche fondamentali. Innanzitutto, deve avere un senso per la persona che lo vive. Un'esperienza formativa diventa significativa quando chi vi partecipa riesce a riconoscerne il valore per la propria vita personale o professionale.

Inoltre, ciò che si apprende deve poter essere utilizzato nel quotidiano, trasformandosi in azioni e comportamenti concreti.

L'apprendimento contemporaneo si sviluppa inoltre all'interno di un sistema sempre più interconnesso. Oggi non si apprendono soltanto contenuti o conoscenze isolate, ma sistemi complessi di competenze che coinvolgono dimensioni cognitive, relazionali ed emotive. In questo scenario le competenze più richieste sono quelle che permettono di orientarsi

nella complessità: la capacità di collaborare con gli altri, il pensiero sistemico e il pensiero critico.

Le neuroscienze hanno contribuito negli ultimi decenni a chiarire molti aspetti dei processi di apprendimento. Una delle indicazioni più rilevanti riguarda il ruolo delle emozioni. Gli studi mostrano come i processi emotivi precedano e influenzino quelli cognitivi. Questo significa che l'apprendimento è facilitato quando le persone si trovano in un contesto emotivamente positivo, caratterizzato da fiducia, sicurezza e partecipazione.

In questa prospettiva diventano fondamentali anche gli ambienti di apprendimento. Non si tratta soltanto di spazi fisici, ma di contesti relazionali e simbolici nei quali le persone vivono esperienze condivise. Gli ambienti possono essere materiali, digitali o relazionali, ma in ogni caso contribuiscono a determinare la qualità dell'esperienza formativa.

Un ulteriore elemento centrale riguarda il confronto con la diversità. L'apprendimento avviene sempre in relazione con altri, spesso molto diversi da noi per età, esperienza o cultura. Il confronto tra prospettive differenti rappresenta una delle condizioni più ricche per generare nuovi apprendimenti.

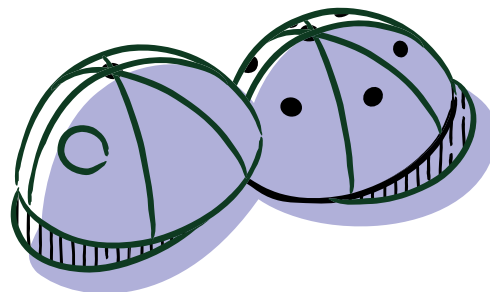
All'interno di questo quadro le neuroscienze individuano alcuni pilastri fondamentali dell'apprendimento significativo: l'attenzione, il coinvolgimento attivo, il riscontro dell'errore e la metacognizione con il consolidamento degli apprendimenti.

Il primo pilastro è l'attenzione. Nei contesti contemporanei la capacità attentiva tende a diminuire, soprattutto nelle generazioni più giovani, abituate a un flusso continuo di stimoli e informazioni.

Questo richiede una progettazione formativa capace di modulare tempi e attività, alternando momenti diversi e utilizzando proposte che mantengano alta la partecipazione.

Il secondo pilastro riguarda il coinvolgimento attivo. Le persone apprendono meglio quando sono coinvolte direttamente nelle esperienze, quando partecipano in modo attivo alle attività e quando possono sperimentare concretamente ciò che stanno imparando. Tuttavia, il coinvolgimento non significa assenza di guida. Le attività devono essere progettate con attenzione, definendo obiettivi chiari e aiutando i partecipanti a comprendere il senso di ciò che stanno facendo.

Un elemento particolarmente importante riguarda il ruolo dell'errore. Nella cultura dominante l'errore è spesso percepito come un fallimento da evitare. In realtà le ricerche dimostrano che l'errore rappresenta una componente fondamentale del



processo di apprendimento. Attraverso l'errore il cervello riceve informazioni preziose che permettono di correggere le strategie utilizzate e di migliorare le proprie prestazioni. Nei contesti formativi è quindi essenziale creare ambienti in cui l'errore possa essere riconosciuto e utilizzato come occasione di crescita, evitando di trasformarlo in motivo di colpevolizzazione.

In questa prospettiva assume grande importanza anche il feedback. Il feedback non è semplicemente una correzione o un giudizio, ma un vero e proprio dono relazionale. Un feedback efficace deve aiutare l'altro a comprendere ciò che sta accadendo e a migliorare il proprio percorso, evitando toni giudicanti o interpretazioni affrettate.

Il quarto pilastro dell'apprendimento significativo è rappresentato dalla metacognizione. Con questo termine si indica la capacità di riflettere sul proprio modo di pensare, di agire e di apprendere.

Tutto questo mostra come apprendimento e valutazione non possano essere considerati processi separati. Valutare significa comprendere ciò che accade, individuare ciò che può evolvere e sostenere i percorsi di crescita delle persone. In questo senso la valutazione non è un momento conclusivo, ma una componente permanente dei processi formativi.

Il vero obiettivo della valutazione diventa quindi sostenere l'evoluzione delle persone e delle comunità. Più che parlare di cambiamento, può essere utile utilizzare il termine **evoluzione**, che suggerisce l'idea di una trasformazione che parte da ciò che già esiste e lo sviluppa ulteriormente.

La metacognizione permette alle persone di prendere consapevolezza dei propri comportamenti, dei propri punti di forza e delle proprie difficoltà. Nei contesti formativi essa rappresenta uno strumento fondamentale per consolidare gli apprendimenti e trasformarli in competenze durature.

Attraverso processi metacognitivi le persone possono riflettere sulle azioni compiute, sui risultati ottenuti e sulle strategie utilizzate. Possono interrogarsi su ciò che ha funzionato e su ciò che potrebbe essere migliorato. Possono inoltre sviluppare la capacità di trasferire comportamenti e competenze da un contesto all'altro, rendendo gli apprendimenti più stabili e significativi.

La metacognizione contribuisce anche a rafforzare la memoria degli apprendimenti e dei comportamenti. Quando una persona riflette ripetutamente sulle proprie esperienze, le informazioni vengono consolidate nella memoria a lungo termine e diventano parte stabile del proprio modo di agire.

In questo percorso assume grande importanza anche il modo in cui si formulano le critiche. Le critiche sono necessarie per la crescita delle persone e delle organizzazioni, ma devono essere fondate su fatti e osservazioni concrete. Solo quando si basano su evidenze e non su opinioni personali possono diventare strumenti utili per migliorare le pratiche e prendere decisioni condivise.

In definitiva, imparare a essere formatori significa assumere la responsabilità di accompagnare le persone in percorsi di apprendimento complessi, nei quali valutazione e riflessione diventano strumenti di crescita. Significa anche riconoscere che questo compito richiede studio, curiosità e disponibilità a mettere continuamente in discussione il proprio modo di operare. Solo così la formazione può diventare un'esperienza capace di lasciare tracce durature nella vita delle persone e nelle comunità in cui esse vivono.

La valutazione al Campo di formazione e i “giudizi”

Marcello Manno

Formatore AGESCI

Intervenire sul tema della valutazione nei campi di formazione dopo riflessioni come quelle proposte in precedenza richiede soprattutto uno sforzo di concretezza. La riflessione pedagogica e teorica è fondamentale, ma chi si occupa di formazione associativa è chiamato anche a tradurre questi principi nella pratica quotidiana dei campi di formazione.

La questione diventa quindi: **come si declina la valutazione dentro l'esperienza concreta del campo, e in particolare nella redazione dei cosiddetti “giudizi”?**

Una prima prospettiva utile nasce dall'esperienza professionale maturata nel mondo delle organizzazioni. Nei contesti aziendali la valutazione delle persone è una pratica diffusa, ma anche fortemente problematica. Non è raro che le valutazioni siano contestate o che generino tensioni tra responsabili e collaboratori. Quando questo accade, ciò che spesso consente di ricomporre le divergenze non è la rivalutazione numerica in sé, ma il colloquio e la relazione: il momento in cui si **chiariscono le aspet-**

tative iniziali, si analizzano i comportamenti osservati e si ridefinisce insieme il percorso di crescita.

Un elemento importante in questi contesti è la presenza di **scenari di riferimento** e di **descrittori chiari**. Valutare non significa attribuire un numero astratto, ma riferirsi a **comportamenti osservabili**, a situazioni concrete, a modalità di partecipazione all'interno di una comunità o di un'organizzazione. Questo rende più comprensibile il senso della valutazione e facilita il dialogo durante il feedback.

Prima di affrontare direttamente il tema dei giudizi nei campi di formazione è utile chiarire un punto terminologico che spesso genera confusione. Nel linguaggio comune utilizziamo frequentemente in modo intercambiabile i termini **verifica e valutazione**, ma in realtà si tratta di due processi distinti.

La **verifica** consiste nell'accertare qualcosa: raccogliere dati, informazioni e interpretarli per comprendere che cosa è accaduto.

La valutazione non è classificare le persone, ma stimolare crescita e miglioramento.

È un processo strettamente legato ai risultati dell'apprendimento e ha una dimensione prevalentemente performativa. La **valutazione**, invece, implica un giudizio di valore: riguarda la persona, le relazioni, i comportamenti agiti all'interno di un contesto. Mentre la verifica guarda principalmente ai risultati, la valutazione guarda alla qualità dell'esperienza e al significato che essa assume per le persone coinvolte.

Per svolgere entrambi questi processi è necessario dotarsi di **strumenti adeguati e di indicatori** che permettano di interpretare ciò che si osserva. Non basta raccogliere informazioni: occorre avere criteri che aiutino a comprendere se ciò che accade è coerente con gli obiettivi del percorso formativo. Questa dimensione ha un impatto diretto anche sulla progettazione dei campi di formazione. Ogni processo di verifica e valutazione, infatti, rimanda inevitabilmente a una riflessione sul Progetto di campo e sulla sua efficacia.

La valutazione nei campi di formazione **non è mai fine a sé stessa**. Essa è sempre collegata a un atto successivo: **la decisione**. Il partecipante utilizzerà ciò che emerge dalla valutazione per orientare il proprio cammino personale e associativo. Allo stesso tempo la Comunità capi e le strutture associative che accompagneranno quella persona nel servizio educativo potranno utilizzare queste indicazioni per comprendere meglio il percorso del capo e sostenerne la crescita.

In questo senso lo scopo fondamentale della valutazione non è classificare le persone, ma stimolare crescita e miglioramento. Malcolm Knowles, uno dei principali studiosi dell'andragogia, sottolineava proprio questo aspetto: la valutazione ha senso quando diventa uno strumento per sostenere lo sviluppo della persona. Numerose ricerche mostrano, inoltre, che **è molto più efficace lavorare sul potenziale delle persone che concentrarsi esclusivamente sulle loro carenze**. È più produttivo sviluppare ciò che già funziona piuttosto che cercare di colmare ogni mancanza.

Questa prospettiva richiama immediatamente un principio fondamentale dello scoutismo: l'idea che in ogni persona esista una dimensione positiva da far emergere. Piuttosto che concentrarsi sulle debolezze, il compito del formatore consiste nel riconoscere e sviluppare le risorse presenti.

L'approccio valutativo nei campi di formazione **non può quindi essere centrato solo sulla performance e sui risultati degli apprendimenti**. Non si tratta di verificare semplicemente se alcune attività sono state realizzate o se determinati obiettivi sono stati formalmente raggiunti. La domanda fondamentale riguarda piuttosto l'esperienza delle persone: i partecipanti sono stati coinvolti attivamente? Le attività hanno suscitato interesse? L'esperienza ha avuto un significato reale per loro?

Il modello di valutazione più coerente con questa prospettiva è un **modello partecipativo e costruttivo**. Non è un processo che il formatore impone dall'esterno, ma un percorso che si costruisce insieme ai partecipanti. In questo modello **l'autovalutazione** svolge un ruolo importante, perché invita le persone a riflettere su sé stesse e sul proprio cammino.

Questo approccio si colloca dentro una prospettiva più ampia di **apprendimento permanente**. Non si tratta soltanto di partecipare a un evento formativo, ma di sviluppare un atteggiamento continuo di apprendimento, la capacità di "imparare a imparare". Nei campi di formazione non si valutano soltanto conoscenze o competenze tecniche, ma soprattutto il modo in cui la persona interpreta e vive il proprio percorso di crescita.

Tuttavia, l'autovalutazione presenta anche alcuni limiti. Essa si basa inevitabilmente sulla percezione soggettiva che la persona ha di sé e della propria esperienza. Questa percezione può essere influenzata da fattori come l'autostima o l'immagine che la persona desidera trasmettere agli altri. Per questo motivo **l'autovalutazione deve sempre essere integrata da uno sguardo esterno**: quello degli altri partecipanti e quello dello staff.

Questo processo di confronto tra sguardi diversi introduce il **principio dell'intersoggettività**. La valutazione diventa così uno spazio relazionale in cui le persone si trasformano reciprocamente. Non si tratta soltanto di empatia o di comprensione, ma di una **relazione capace di generare cambiamento**.

In questo contesto è utile distinguere tra **apprendimento strumentale e apprendimento trasformativo**. Il primo riguarda l'acquisizione di conoscenze e abilità specifiche; il secondo riguarda invece il modo in cui la persona rielabora la propria identità e il proprio progetto di vita.

Nei campi di formazione il lavoro più significativo riguarda proprio questa seconda dimensione.

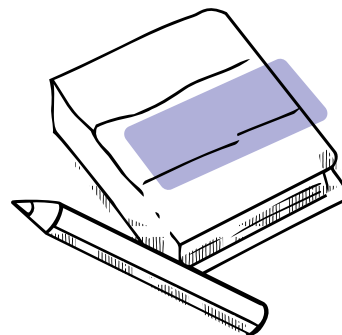
La relazione formativa si realizza quando il formatore riesce a camminare accanto alla persona, ascoltandola e aiutandola a definire obiettivi di crescita. Tuttavia, il ruolo del formatore è attraversato da una tensione costante. Da un lato egli è coinvolto nella relazione formativa, che ha una dimensione di prossimità e di accompagnamento; dall'altro deve mantenere la capacità di osservare i comportamenti con uno sguardo sufficientemente distaccato, perché è chiamato a esprimere una valutazione.

La **valutazione formativa** è quindi un **processo continuativo**. Non coincide con il giudizio finale del campo, ma si sviluppa attraverso feedback costanti, momenti di confronto e riletture dell'esperienza. In molti contesti organizzativi si utilizza oggi la metodologia "agile": sperimentare rapidamente, imparare dagli errori e migliorare progressivamente le azioni successive. Anche nei percorsi formativi questo approccio può essere molto efficace.

La valutazione, tuttavia, richiede sempre un **sistema di riferimento chiaro**. Per poter valutare è necessario comprendere chi si ha di fronte, quali sono i contesti in cui quella persona vive e quali aspettative accompagnano il suo percorso.

In questo senso è importante interrogarsi su chi siano oggi gli adulti che partecipano ai campi di formazione. Viviamo in un contesto culturale profondamente trasformato, spesso descritto con il termine post-verità. In questa condizione si diffonde la tendenza a non credere più alle fonti autorevoli e allo stesso tempo a credere a qualsiasi informazione circoli nello spazio pubblico. L'accesso immediato alle informazioni non garantisce necessariamente la capacità di elaborarle criticamente.

Questo scenario ha portato alcuni studiosi a parlare di un passaggio dall'ignoranza informativa all'ignoranza elaborativa. In passato la mancanza di conoscenza derivava soprattutto dalla scarsità di informazioni disponibili; oggi, invece, il problema riguarda la difficoltà di elaborare criticamente l'enorme quantità di informazioni accessibili.



Le neuroscienze hanno inoltre mostrato come molte delle nostre reazioni siano guidate da processi cognitivi rapidi e automatici. Alcuni modelli parlano di tre livelli del cervello: quello più evoluto, legato alla riflessione e alla pianificazione; quello emotivo, legato allo stimolo delle emozioni; e quello più antico, spesso definito “rettiliano”, legato alle reazioni immediate di sopravvivenza. In un contesto caratterizzato da stimoli continui e comunicazioni rapide, esiste il rischio che prevalgano sempre più le reazioni impulsive, a scapito dei processi riflessivi più lenti. Queste trasformazioni hanno conseguenze anche nei percorsi formativi. Le persone che partecipano ai campi non arrivano con un quadro già consolidato di valori, convinzioni o orientamenti. Molti di questi elementi sono ancora in costruzione e non possono essere dati per scontati.

All'interno di questo scenario la valutazione nei campi di formazione si articola in diversi momenti. Un primo momento riguarda la **valutazione iniziale**, che permette di comprendere il punto di partenza del partecipante e di chiarire le sue aspettative. In questa fase l'autovalutazione può essere uno strumento utile per aiutare la persona a definire i propri obiettivi.

Successivamente si sviluppa la **valutazione in itinere**, che accompagna l'esperienza del campo attraverso osservazioni, feedback e momenti di confronto. Questo processo permette allo staff di comprendere come i partecipanti stanno vivendo il percorso e di adattare eventualmente le attività.

Infine, si arriva alla **valutazione conclusiva**, che prende forma nei giudizi finali. È importante ricordare che la valutazione non nasce in questo momento

finale: inizia già con la presentazione al campo e si sviluppa lungo tutta l'esperienza.

La redazione dei giudizi rappresenta un **atto comunicativo** particolarmente delicato. Il giudizio non è scritto soltanto per il partecipante o per lo staff, ma per tutte le persone che saranno coinvolte nel percorso futuro del capo. Per questo motivo il linguaggio utilizzato deve essere chiaro e comprensibile anche a chi non ha partecipato direttamente al campo.

Un buon giudizio richiede **umiltà e sapienza**. Umiltà nel riconoscere l'unicità della persona e nel ricordare che il formatore osserva solo una parte del suo percorso. Sapienza nel riuscire a offrire indicazioni che guardino al futuro e che possano orientare le scelte successive.

È importante evitare formulazioni generiche o stereotipate, così come il ricorso a frasi standardizzate. Un giudizio significativo deve offrire prospettive

Piuttosto che concentrarsi sulle debolezze, il compito del formatore consiste nel riconoscere e sviluppare le risorse presenti..

concrete di crescita, indicando possibili direzioni di sviluppo e obiettivi realistici.

Anche il **tempo** rappresenta un fattore decisivo. Una valutazione consegnata troppo tardi rischia di perdere la sua utilità, perché le decisioni relative al servizio educativo potrebbero essere già state prese.

La valutazione nei campi di formazione resta comunque una sfida aperta. Essa si basa su osservazioni limitate nel tempo e nello spazio delle relazioni. Proprio per questo è necessario continuare a interrogarsi sul suo significato e sulle sue modalità.

Le domande che restano aperte sono molte: **come possiamo valutare ciò che non conosciamo pienamente? In che modo possiamo contestualizzare le nostre osservazioni? I giudizi che formuliamo offrono realmente un orizzonte di senso per il partecipante e per la Comunità capi? Oppure si limitano a suggerimenti generici?**

Il ruolo del formatore rimane quindi quello di **osservatore attento e discreto dell'agire delle persone, capace allo stesso tempo di accompagnarle nel loro percorso**. In questa tensione tra osservazione e relazione si colloca il cuore della valutazione nei campi di formazione.

Un'immagine simbolica può aiutare a comprendere questa dinamica. In un dipinto di Pieter Bruegel il Vecchio, Danza nuziale, numerose persone danzano insieme, ognuna con movimenti e atteggiamenti differenti. In mezzo a questa scena il compito del formatore non è controllare ogni passo dei danzatori, ma osservare, comprendere e accompagnare il movimento complessivo della danza. Anche nella formazione ogni persona danza con il proprio stile, e il compito del formatore è imparare a riconoscerlo e a valorizzarlo.

Narrazione e metacognizione

prof.ssa Maria Ermelinda De Carlo

Università Telematica Pegaso

Nei processi formativi fondati sull'esperienza, la questione della valutazione e della riflessione assume un ruolo decisivo. Non è infatti l'esperienza in sé a produrre automaticamente apprendimento, ma il modo in cui essa viene riletta, interpretata e condivisa. In questo senso la narrazione può essere considerata uno dei dispositivi più efficaci per trasformare l'esperienza vissuta in consapevolezza e sviluppo delle competenze. Raccontare ciò che si è fatto, ciò che si è provato e ciò che si è compreso permette di attribuire significato agli eventi e di riconoscere gli apprendimenti che essi hanno generato. La narrazione diventa così uno strumento metacognitivo, capace di sostenere processi di riflessione individuale e collettiva all'interno dei percorsi formativi.

Alla base di questo approccio vi è la consapevolezza che l'esperienza non è mai neutra. Ogni persona interpreta ciò che accade attraverso il proprio punto di vista, la propria storia e il proprio sistema di riferimento. La percezione stessa della realtà è sempre situata e parziale: uno stesso evento può essere

letto in modi diversi a seconda dello sguardo con cui lo si osserva. Per questo motivo il confronto tra interpretazioni differenti rappresenta un elemento essenziale della riflessione nei contesti formativi. La pluralità degli sguardi consente infatti di ampliare la comprensione dell'esperienza e di riconoscerne la complessità.

All'interno dei contesti formativi entrano inoltre in gioco dimensioni relazionali ed emotive che influenzano profondamente i processi di apprendimento.

Ogni esperienza è attraversata da emozioni, aspettative, percezioni reciproche e dinamiche di gruppo che incidono sul modo in cui le persone partecipano, comprendono e attribuiscono significato a ciò che accade. Riconoscere queste dimensioni significa assumere uno sguardo più ampio sui processi di apprendimento e superare una visione riduttiva della formazione intesa come semplice trasmissione di contenuti o acquisizione di competenze tecniche.

Non è l'esperienza in sé a produrre automaticamente apprendimento, ma il modo in cui essa viene riletta, interpretata e condivisa.

In questo quadro si inserisce anche la questione della valutazione. Valutare non significa soltanto misurare una prestazione o attribuire un giudizio, ma entrare in relazione con le storie delle persone e con i processi di apprendimento che esse attraversano.

La valutazione ha infatti un forte impatto sull'immagine di sé, sulla fiducia nelle proprie capacità e sulle scelte future. Può rafforzare motivazione e responsabilità, ma può anche produrre scoraggiamento o chiusura. Per questo motivo è necessario riconoscere quanto il processo valutativo sia influenzato da fattori spesso inconsapevoli.

Tra questi vi sono fenomeni ben noti nella letteratura pedagogica, come l'effetto alone, che porta a lasciarsi influenzare da una caratteristica dominante della persona, il contagio delle valutazioni espresse da altri, il contraccollo che si verifica quando l'azione formativa viene adattata in funzione della prova finale, la distribuzione forzata dei risultati secondo una curva normale, la stereotipia del giudizio, il fe-

nomeno della successione o del contrasto tra valutazioni e l'effetto Pigmalione, per cui le aspettative del formatore tendono a realizzarsi nelle prestazioni dei soggetti.

Per evitare che la valutazione si riduca a un momento puramente certificativo, diventa fondamentale costruire dispositivi capaci di attivare processi metacognitivi.

La metacognizione può essere definita come la conoscenza che una persona possiede del proprio funzionamento cognitivo e dei processi mentali che utilizza per apprendere, insieme alla capacità di controllare e regolare tali processi.

Se la cognizione riguarda l'atto di conoscere o di apprendere, la metacognizione riguarda la consapevolezza di come questo avvenga. Essa consente di osservare il proprio modo di affrontare le situazioni, di riconoscere le strategie utilizzate e di modificarle quando necessario.

Questo processo si sviluppa attraverso dimensioni diverse ma interconnesse. Vi è innanzitutto la dimensione dell'azione, legata all'esperienza concreta; a questa si affianca la dimensione relazionale e grupale, che si realizza nel confronto con gli altri e nella costruzione di significati condivisi. Una terza dimensione è quella riflessivo-narrativa, nella quale l'esperienza viene raccontata, ricostruita e interpretata. Infine vi è la dimensione riflessivo-trasformativa, che conduce a una rielaborazione più profonda e può generare cambiamenti nel modo di pensare e di agire.

La riflessione metacognitiva coinvolge sempre la persona nella sua interezza: la biografia individuale, le interpretazioni attribuite agli eventi, la percezione di sé e l'immagine identitaria che progressivamente si costruisce. Tutto ciò avviene all'interno di contesti relazionali che contribuiscono a definire il significato dell'esperienza. L'apprendimento non è dunque un processo puramente individuale, ma nasce dall'intreccio tra vissuto personale, contesto sociale e dinamiche relazionali.

Una prospettiva particolarmente utile per comprendere questo processo è quella dell'apprendimento esperienziale elaborata da David Kolb, che riprende gli studi di Kurt Lewin. Secondo questo modello l'apprendimento si sviluppa attraverso un ciclo che collega quattro momenti fondamentali: l'esperienza concreta, l'osservazione riflessiva, la concettualizzazione astratta e la sperimentazione attiva.

L'esperienza costituisce il punto di partenza, ma non produce automaticamente apprendimento. È necessario un momento di riflessione in cui ciò che è accaduto viene osservato e interrogato.

Da questa riflessione emergono interpretazioni e concetti che consentono di comprendere l'esperienza in modo più generale. Tali comprensioni vengono poi sperimentate nuovamente nell'azione, generando nuove esperienze e riattivando il ciclo.

L'apprendimento appare così come un processo dinamico e continuo, in cui esperienza e riflessione si alimentano reciprocamente. In questo passaggio

L'APPRENDIMENTO È UN PROCESSO DINAMICO E CONTINUO

la narrazione svolge un ruolo centrale, perché permette di ricostruire gli eventi, collegare le azioni alle intenzioni e individuare gli apprendimenti emersi.

Il tema della riflessione sull'azione è approfondito anche nel modello del double loop learning elaborato da Chris Argyris e Donald Schön. Un primo livello di apprendimento, definito single loop learning, consiste nel modificare il proprio comportamento per correggere un errore o migliorare un risultato.

Un livello più profondo di apprendimento si realizza invece quando non si cambia soltanto l'azione, ma si mettono in discussione anche i presupposti, le convinzioni e i criteri che guidavano quell'azione. In questo caso l'apprendimento diventa trasformativo, perché coinvolge il modo stesso di interpretare la realtà. Schön distingue inoltre tra reflection in action, cioè la riflessione che avviene mentre si agisce e consente di adattare il comportamento in tempo reale, e reflection on action, che avviene successivamente e permette di analizzare l'esperienza a distanza.





La narrazione rappresenta uno degli strumenti più efficaci per attivare questa seconda forma di riflessione, poiché consente di riorganizzare il vissuto e di aprire nuovi spazi interpretativi.

Una prospettiva analoga emerge nella teoria del transformative learning sviluppata da Jack Mezirow, centrata in particolare sull'apprendimento degli adulti. Secondo questa prospettiva ogni esperienza può diventare occasione di formazione se viene interpretata criticamente. L'essere umano possiede una naturale capacità di apprendere e di trasformare la propria esperienza in conoscenza, soprattutto quando il contesto favorisce autonomia, curiosità e dialogo.

L'apprendimento trasformativo si realizza quando un'esperienza porta a mettere in discussione i propri schemi di riferimento, cioè l'insieme di convinzioni, valori e abitudini interpretative attraverso cui si legge la realtà. Questo processo passa attraverso la riflessione critica, l'autocritica e l'autovalutazione

e conduce allo sviluppo di maggiore autonomia, fiducia in sé e responsabilità nelle scelte.

La metacognizione è inoltre influenzata da diversi fattori psicologici che contribuiscono a orientare il modo in cui le persone interpretano le proprie esperienze. Tra questi assumono particolare rilevanza il senso di autostima, la percezione di autoefficacia, il locus of control e lo stile di attribuzione. Tali elementi incidono sul modo in cui vengono spiegati successi e difficoltà e determinano il grado di fiducia con cui si affrontano nuove sfide.

Se l'esperienza costituisce il punto di partenza del processo di apprendimento, è la narrazione che permette di trasformarla in oggetto di riflessione. Raccontare significa ricostruire gli eventi, selezionare ciò che appare significativo e organizzarlo in una trama dotata di senso. In questo modo l'esperienza viene problematizzata, cioè interrogata criticamente. La problematizzazione apre la strada alla riflessione, nella quale si collegano azioni, pensieri, emozioni e contesto. Il risultato di questo percorso

è l'apprendimento significativo: una nuova consapevolezza che la persona può interiorizzare e trasferire ad altre situazioni.

In questo processo la dimensione gruppale svolge un ruolo essenziale. Il gruppo è il luogo in cui le narrazioni individuali si incontrano, si confrontano e si arricchiscono reciprocamente. La narrazione assume qui una funzione ricostruttiva, perché consente a ciascuno di esprimere il proprio vissuto; una funzione relazionale, perché il significato emerge nello scambio con gli altri; e una funzione ricompositiva, perché attraverso il dialogo si costruisce una storia condivisa. Le identità personali si formano anche attraverso questo intreccio di storie: le esperienze individuali si contaminano e generano nuove comprensioni collettive.

Il pensiero narrativo costituisce, come ha mostrato Jerome Bruner, uno dei principali modi attraverso cui gli esseri umani organizzano la conoscenza. Raccontare una storia significa collegare eventi, intenzioni, emozioni e significati in una forma com-

prendibile. La narrazione diventa quindi un dispositivo privilegiato per dare senso all'esperienza e per costruire conoscenza.

Tra le pratiche che favoriscono questo processo vi sono anche i percorsi di scrittura autobiografica, che permettono di rileggere la propria storia personale e professionale. Attraverso la scrittura le persone possono ripercorrere le tappe significative del proprio percorso, riconoscere incontri e svolte, individuare difficoltà e momenti di crescita. Le parole diventano strumenti di ricostruzione del vissuto e ponti che collegano emozioni, ricordi e apprendimenti.

Un modo efficace per comprendere la complessità della competenza è immaginarla come un poliedro composto da diverse facce che emergono attraverso il racconto dell'esperienza. La narrazione consente di rendere visibili queste dimensioni e di osservare la competenza da prospettive differenti.

Tra queste si collocano la dimensione lifelong, che racconta lo sviluppo delle competenze nel tempo e lungo il percorso di vita; la dimensione lifewide, che mostra come le competenze si manifestino e si trasferiscano tra contesti diversi; la dimensione sociale, che riguarda i legami e i processi di co-costruzione nelle relazioni; la dimensione emotiva, che esplora le emozioni vissute nelle situazioni formative; la dimensione metaemotiva, che riguarda la capacità di riconoscere, interpretare e regolare le emozioni; la dimensione cognitiva, relativa ai saperi e alle strategie di comprensione; la dimensione metacognitiva, che riguarda la consapevolezza dei propri processi di apprendimento; la dimensione orientativo-attitudinale, legata alle inclinazioni personali, ai talenti e alle passioni; e la dimensione spirituale, che intercetta valori, significati e domande profonde di senso.

Quando l'esperienza viene riletta attraverso queste diverse prospettive emergono livelli differenti di attribuzione di significato.

Un primo livello riguarda ciò che è stato fatto, cioè la dimensione pratico-esperienziale. Un secondo livello riguarda ciò che si è imparato dall'esperienza, cioè la dimensione riflessiva e decisionale. Un terzo livello riguarda il modo in cui quell'esperienza ha trasformato la persona, cioè la dimensione interpretativa e trasformativa.

Per sostenere questi processi è possibile utilizzare diversi strumenti di attivazione narrativa, come linee del tempo, mappe concettuali, schemi di confronto tra punti di forza e criticità, metafore visive, simboli o altri dispositivi che facilitano la rielaborazione del vissuto.

Anche il silenzio e lo spazio di riflessione personale assumono un valore formativo importante, perché consentono alla narrazione di emergere con maggiore autenticità.

In definitiva, la narrazione non rappresenta soltanto una modalità espressiva, ma un vero e proprio dispositivo formativo. Attraverso il racconto dell'esperienza le persone possono riconoscere gli apprendimenti maturati, attribuire senso agli eventi vissuti e condividere con altri il proprio percorso di sviluppo. In questo modo le storie individuali diventano risorse per il gruppo e l'esperienza si trasforma in conoscenza condivisa e in competenza consapevole.



IL PERCORSO DI ELABORAZIONE DEL DISPOSITIVO DI VALUTAZIONE AL CAMPO DI FORMAZIONE ASSOCIATIVA

Percorso laboratoriale
facilitato da
Ermelinda di Carlo

Laboratorio:

Narrarsi attraverso un percorso esplorativo di alcune dimensioni della competenza

Questo micro-laboratorio narrativo è dedicato alla mobilitazione della “competenza narrativa” attraverso un viaggio in alcune sue dimensioni. Per sollecitare le narrazioni vengono utilizzate le metafore.

Il senso del percorso

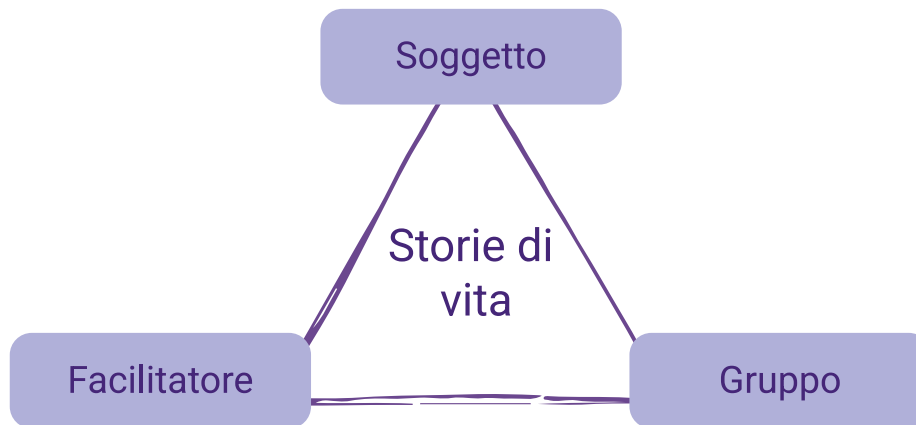
Le metafore sono strumenti utili nei percorsi di apprendimento esperienziali e hanno la funzione di stimolare la parte intuitiva e creativa del soggetto.

Nei luoghi formativi vengono proposte per trasferire un concetto, mettere in evidenza punti, seminare dubbi, ma anche e soprattutto per sollecitare riflessioni e offrire nuove possibilità di lettura di un evento. In un mondo che lascia spesso in ombra gli aspetti personali per dare luce al ruolo professionale, le metafore aiutano ad acquisire una maggiore consapevolezza delle proprie risorse e a sviluppare la propria identità rispetto al vissuto esperienziale.

Il linguaggio metaforico non può reggersi solo sul linguaggio, ma necessita di immagini (immaginazione).

Il lancio della metafora attraverso un racconto, delle immagini proiettate viene sviluppato nell'intero percorso come sfondo integratore.

Il percorso si ispirerà alla metafora del sentiero da percorrere.



**Premessa teorica:
il modello tripolare delle storie di vita**

Nello svolgimento del laboratorio narrativo il modello dominante sarà quello tripolare delle storie di vita (Pineau, 2000) che dà rilevanza al momento di costruzione dialogica, alla fase di co-investimento tra soggetto, gruppo, facilitatore.

Il laboratorio, setting ideale per lo sviluppo del percorso, deve dunque necessariamente integrare senza discontinuità momenti di scrittura e riletture individuali con quelli collettivi che consentono interventi riflessivo-trasformativi (Bruner, 1998; Schön 1993-2006; Mezirow, Taylor, 2009) di co-valutazione e coprogettazione, oltre che di autovalutazione e autoprogettazione.

La scelta di questo modello epistemologico si basa, in una logica appartenente alla formazione permanente, che prevede che l'esplicitazione dei saperi e dei saperi dell'esperienza sia il risultato di un co-investimento in situazione di processi introspettivi legati all'individualità con quelli più esplicitativi ed espressivi legati alla sfera relazionale e sociale.

Il laboratorio si basa su un modello di competenza e delle sue dimensioni elaborato sugli studi di Alberici, 2008; Boekaerts, 1999; Hautamaki et al., 2002; Deakin-Crick, Broadfoot, Claxton, 2004; Lokhoff et al., 2010; De Carlo, 2013).

Fase 1: io nello zaino

La dimensione orientativo-attitudinale

Domande Guida 1:

Osserva te stessa/o attraverso le tue esperienze scout....

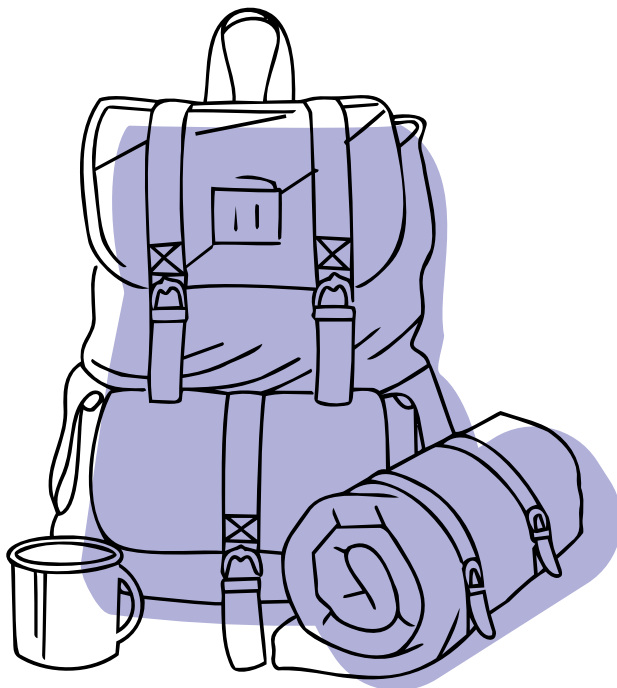
C'è un oggetto/simbolo che ti rappresenta di più e che porteresti con te in un viaggio per raccontarti?

Attività 1:

Metodo: Biografie monocognitive in uno storycircle

1. Scrivi o disegna su foglio A4 l'oggetto o il simbolo che hai scelto, dietro al quale si cela una storia che solo tu puoi raccontare, un oggetto o un simbolo che per te abbia un significato collegato al tuo vissuto scout, che rifletta i tuoi valori, la tua personalità.

2. Mostra il foglio con la scritta dell'oggetto/simbolo che hai scelto per raccontare il tuo vissuto e condividi la storia legata all'oggetto/simbolo.



Fase 2: io e il mio riflesso

La dimensione sociale

Domande Guida 2:

Quali sono le qualità che ti sembra di portare nell'esperienza scout?

Quali sono i valori fondamentali che sottendono il tuo agire?

Attività 2:

Metodo: Scrittura a lista

Riprendi il foglio dove hai riportato il tuo oggetto/simbolo e scrivi 10 volte "Io sono..." completando la frase. Successivamente prendi e scambia il foglio con il tuo vicino e scrivigli per 10 volte "Tu sei..."

Fase 3: io e il mio sentiero

La dimensione lifelong

Domande Guida 3:

Quali sono le qualità che ti sembra di portare nella tua esperienza di scout?

Quali sono i valori fondamentali che sottendono il tuo agire?

Una tua attitudine o vocazione fondamentale, valori, capacità, progetti...

In cosa ti senti particolarmente capace?

Cosa ti fa sentire te stesso?

Quella volta in cui hai fatto/detto/messo in pratica qualcosa di significativo...

Attività 3:

Metodo: visual learning

Prova a esplorare te stesso e a ricordare i momenti fondamentali nel tuo cammino scout legati a:

- Apprendimenti
- Svolte
- Emersione di ciò che più ci appartiene profondamente
- Scoperta di vocazioni, attitudini e capacità
- incontri

Ora immagina il tuo sentiero, ricostruiscilo in una mappa mettendo in evidenza le soste più significative.

Laboratorio: Narrazione e metacognizione

1° step: Brainstorming quadrimensionale e condivisione della Empathy Map

I partecipanti sono stati invitati ad un debriefing rispetto alle esperienze vissute il giorno prima. In particolare è stato chiesto: che cosa ho fatto ieri... in una parola, in un'immagine, in un'emozione, in una narrazione. Successivamente è stata condivisa l'Empathy Map che ha consentito ai partecipanti di co-costruire una prima fotografia dei destinatari degli strumenti metacognitivi da costruire.

2° step: Riflessione sulle distorsioni dell'osservazione comune e della valutazione

La valutazione ha un grande potere nella vita sia dei ragazzi sia degli adulti. Basare la valutazione sull'osservazione comune può dare origine a numerose distorsioni valutative (Galliani, 2015), pertanto diventa necessario adottare strumenti riflessivo-metacognitivi, che possano accompagnare la valutazione e l'autovalutazione.

3° step: Che cos'è la metacognizione e come si attiva?

È un processo di autoriflessione sul fenomeno conoscitivo, su cosa e come stiamo imparando e su quali sono le motivazioni che ci spingono a imparare quella determinata nozione. Perché si possa attivare un processo cognitivo è necessario: l'interazione (la dimensione gruppale), la problematizzazione (le domande) e la narrazione (il dispositivo metodologico di attribuzione di senso).

4° step: La dimensione gruppale

Nell'attivazione di un processo metacognitivo un ruolo importante è costituito dalla dimensione gruppale. A questo proposito è stato proposto un micro-laboratorio di action learning. L'obiettivo era quello di favorire l'interazione tra pari, il senso di appartenenza ad una comunità e un clima emotivo e motivante. Partendo da aneddoti della vita scout dei partecipanti si è poi costruita una storia unica (allostoria) che successivamente è stata essenzializzata in una parola densa, resa in chiave performativa (tre momenti, aneddoti, allostoria, rappresentazione). Ogni passaggio (momenti) dell'esperienza è stato intervallato da un momento riflessivo e di discussione di gruppo sul significato di quanto compiuto e appreso. Attraverso un focus group conclusivo si è riflettuto sul proprio livello di consapevolezza rispetto: "a ciò che sentono e pensano, come agiscono, e il loro impatto sugli altri" alle proprie competenze relazionali e sociali.

Dal punto di vista metodologico l'alternanza di momenti di riflessione individuale (adaptive learning) e di condivisione di gruppo (generative learning), in un processo circolare-spiraliforme dai soggetti, ha favorito una prospettiva "multipla" (Crozier & Muenchberger, 2013) che ha consentito di far emergere differenze e attivare competenze personali e interpersonali (Roth e Bradbury, 2008), come recupero di una razionalità riflessiva, critica-non omologante, in una parola divergente possibilante/capacitante (Alberici, 2008). La reflection in/on action ha poi permesso di esplorare la significabilità dei percorsi esperienziali in tutto il loro repertorio cognitivo ed emotivo fatto di immagini, percezioni, memorie, idee e azioni (Dewey, 1949).

5° step: Il ruolo delle domande attivanti e il world caffè

Una volta attivato il gruppo, è fondamentale ragionare sulle domande da porre, che possono mettere in moto il primo momento riflessivo. La riflessione sulle domande è stata condotta da un lato attraverso un world caffè che invitava i partecipanti a rispondere a delle domande sulla valutazione e successivamente con un affondo sul poliedro della competenza e sulle due dimensioni (De Carlo, 2011). Per esplorare le competenze in un'ottica valutativa occorre infatti individuare le dimensioni di interesse e porre domande stimolo adeguate.

Ad esempio rispetto a:

- la dimensione emotiva: domande che indagano le emozioni in positivo e negativo... (attivatori: dadi con le emozioni, attribuzione di un colore, ecc...)
- la dimensione sociale: domande che indagano relazioni, incontri, scontri, condivisioni... (attivatori: ragnatele dell'amicizia, scritture a lista,...)
- la dimensione esperienziale (action-oriented): domande che ripercorrono le esperienze, i vissuti, le criticità, i momenti difficili, ... (attivatori: linee del tempo, spirali,...)
- la dimensione spirituale: domande che ripercorrono la spiritualità, valori, momenti apicali, incertezze, ... (attivatori: storie che partono da un episodio della Bibbia o del Vangelo, da un simbolo...)

6° step: La narrazione come dispositivo metodologico

I processi metacognitivi necessitano di narrazioni che diano senso e significato all'esperienza (Bruner, 1990). Narrare tuttavia non è semplice. A tale scopo è stato presentato un micro-laboratorio narrativo è dedicato alla mobilitazione della "competenza narrativa" attraverso un viaggio in alcune sue dimensioni. Per sollecitare le narrazioni sono state utilizzate le metafore e altri attivatori. Nello svolgimento del laboratorio narrativo il modello dominante è stato quello tripolare delle storie di vita (Pineau, 2000) che dà rilevanza al momento di costruzione dialogica, alla fase di co-investimento tra soggetto, gruppo, facilitatore. Il laboratorio, setting ideale per lo sviluppo del percorso, deve dunque necessariamente integrare senza discontinuità momenti di scrittura e rilettura individuali con quelli collettivi che consentono interventi riflessivo-trasformativi (Bruner & Kalmar, 1998; Schön, 1987; Mezirow & Taylor, 2009) di co-valutazione e co-progettazione, oltre che di autovalutazione e autoprogettazione.

7° step: La costruzione di strumenti metacognitivi

Per l'implementazione degli strumenti si è lavorato in una dimensione cooperativa. Il processo da seguire è stato il seguente:

1. individuare le dimensioni d'interesse;
2. individuare le domande stimolo e possibili attivatori;
3. individuare i possibili livelli di attribuzione di significato.

Al termine ogni gruppo ha presentato in plenaria le proprie proposte e le motivazioni delle scelte. Sulla base di quanto emerso nei gruppi di lavoro sono stati individuati dal facilitatore due strumenti contenitore autoriflessivi:

- uno strumento semistrutturato: l'autobiografia cognitiva;
- uno strumento più narrativo: l'egogramma.

I due strumenti hanno inglobato in sé attraverso un processo di ricostruzione cooperativa quanto proposto dai partecipanti, diventando rispettivamente:

- la mappa della mia evoluzione;
- lo strumento per la riflessività.

Bibliografia

Alberici, A. (2008), *La possibilità di cambiare*, Milano: FrancoAngeli.

Argyris, C., Schön, D.A. (1996), *Organizational Learning II: Theory, Method & Practice*, New York: Addison- Wesley. Bruner, J. (1986), *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge: Harvard University

Bruner, J., & Kalmar, D. A. (1998). Narrative and metanarrative in the construction of Self.

Crozier, M., & Muenchberger, H. (2013). 'It's your problem, not mine': does competence have anything to do with desire and aspiration to self-direct?. *Australian Health Review*, 37(5), 621-623.

De Carlo, M. E. (2011). Rileggere le competenze invisibili. Percorsi narrativi e prospettive narratologiche nella formazione continua: Percorsi narrativi e prospettive narratologiche nella formazione continua. FrancoAngeli. De Carlo, M. E. (2012). Obiettivo Portfolio Worker: l'esperienza integrata dell'Ateneo Salentino. *Rosaria Capobianco*, 22(1), 111.

Dewey, J. (1949), *Esperienza e educazione*, Firenze: La Nuova Italia.

Galliani, L. (2015). *Epistemologia della valutazione educativa*. Galliani L., a cura di, *L'agire valutativo*, Brescia: Editrice La Scuola.

Mezirow, J., & Taylor, E. W. (Eds.). (2009). *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*. John Wiley & Sons.

Pineau, G. (2000). *Temporalités en formation: vers de nouveaux synchroniseurs*. FeniXX.

Roth, G., & Bradbury, H. (2008). Learning history: An action research practice in support of actionable learning. *Handbook of action research*, 350-65.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.



**I DISPOSITIVI ELABORATI
DAI CAPI CAMPO PRESENTI**



I dispositivi elaborati dai Capi campo presenti

Facilitatrice prof.ssa Maria Ermelinda De Carlo

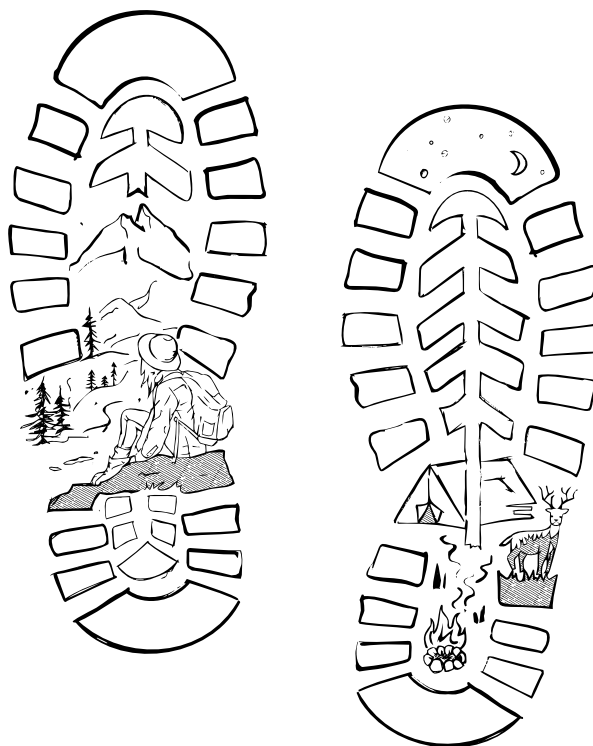
Università Telematica Pegaso

Nella seconda parte del Workshop 2023, dopo la fase teorica e il lavoro laboratoriale facilitato dalla Prof.ssa De Carlo, i partecipanti – Capi campo e formatori dei Campi di formazione associativa – hanno lavorato in gruppi cooperativi alla costruzione di strumenti metacognitivi da utilizzare nei campi.

Il risultato di questo processo partecipativo sono i due dispositivi presentati di seguito: la Mappa della mia evoluzione e lo Strumento per la riflessività. Entrambi sono pensati per essere proposti ai partecipanti durante o al termine del campo, con modalità e tempi da calibrare in base al progetto dello staff.

Non sono strumenti valutativi nel senso tradizionale del termine: sono dispositivi di autoriflessione che invitano il capo a rileggere la propria esperienza e a riconoscere gli apprendimenti maturati. All'interno del workshop sono stati implementati due strumenti metacognitivi, finalizzati all'accompagnamento valutativo nei Campi di formazione associativa

Presentazione dei due strumenti metacognitivi elaborati nel workshop del 24-26 marzo 2023



Strumento n. 1

Mappa della mia evoluzione

La struttura dello strumento segue la logica dell'autobiografia cognitiva. Si tratta di un dispositivo che guida passo passo il soggetto ad avere consapevolezza di come avviene il suo apprendimento (Brown, 1987).

Lo strumento sposta l'attenzione dal "numero" al processo di valutazione formativa, utilizzando domande che in modalità progressiva accompagnano il soggetto ad una ricostruzione consapevole delle proprie esperienze, dei propri punti di forza e delle proprie difficoltà (De Carlo, 2007).

Alla base di questo strumento ci sono gli studi di Duccio Demetrio (2012) sulla valenza pedagogica della narrazione di sé e le teorie del pensiero narrativo di Jerome Bruner (2004).

Il titolo dello strumento scaturisce da una riflessione sulla valutazione intesa come occasione di cambiamento, ma soprattutto di evoluzione in una logica di lifelong learning e lifewide learning.

Lo strumento è articolato in tre macro-aree che mirano ad indagare tre dimensioni del poliedro della competenza (De Carlo, 2013):

- **La dimensione esperienziale** (saper fare), ovvero rispetto alle azioni. L'agire e l'agito vengono indagati come contenuti; nei punti di forza e nelle criticità; nell'apporto individuale e nel riconoscimento dell'apporto dell'altro. Al termine della sezione viene richiesta una breve narrazione che conduce il soggetto a riflettere sulla ricaduta formativa dell'agire e dell'agito nella quotidianità.
- **La dimensione sociale** (saper essere), ovvero la relazione con sé, con l'altro e con la parte spirituale. In questa sezione vengono indagati i momenti di incontro, scontro, tangenza; i momenti difficili e quelli più significativi; i momenti di fede che hanno segnato il passo. Anche per questa dimensione è prevista al termine una breve narrazione sui momenti significativi che segneranno l'essere capo.

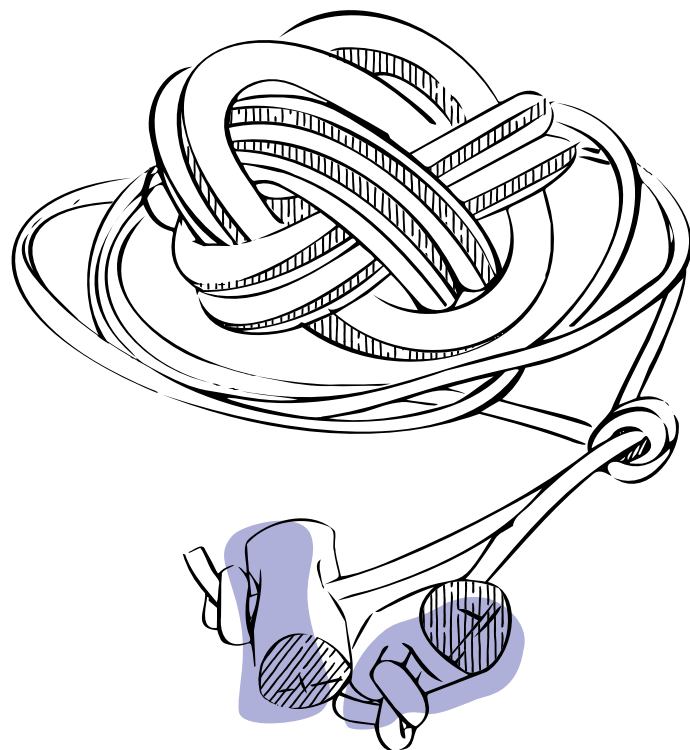
- **La dimensione progettuale** (saper divinare) ovvero il processo che testimonia il cambiamento/evoluzione.

La riflessione scaturisce dalla storia della propria chiamata a capo, e attraversa i primi momenti di iniziazione tra sentimenti, pensieri e aspettative, fino all'acquisizione della consapevolezza dei propri apprendimenti, del proprio stile, delle proprie modalità di interazione.

Il processo metacognitivo, che vede il soggetto ora come risorsa ora come progetto, si sofferma infine sui punti di ancoraggio (elementi costitutivi, punti di forza, successi, ...) che daranno la possibilità al capo di continuare a cambiare, ma anche di aiutare gli altri a farlo.

Anche l'ultima sezione si conclude con una richiesta di narrazione che invita a raccontare i primi segni del cambiamento in stretta connessione con la mission del capo.

- **Oltre la narrazione.** Lo strumento prevede da ultimo uno spazio "bianco", che offre al soggetto di raccontare altre idee, riflessioni, pensieri, paure, insegnamenti, progetti, proiezioni del futuro...



Mappa della mia evoluzione

Nome _____ Cognome _____

“Le mie esperienze formative”

Domande	Risposte
Quali sono stati gli incontri, gli scontri, le tangenze?	
Quali sono stati i momenti più significativi?	
Quali sono stati i momenti più difficili?	
Quali sono stati i momenti di fede che hanno lasciato una traccia in me?	
Racconto gli elementi significativi dell'esperienza vissuta che hanno lasciato un segno nel mio percorso e che mi guideranno nel mio essere capo?	

“Il mio ritratto in evoluzione”

Domande	Risposte
Qual è la storia della mia chiamata a capo?	
Chi ero quando sono arrivato al campo? (cosa sentivo, cosa pensavo, cosa mi aspettavo, ...)	
Durante le esperienze vissute chi sono diventato? (riflessioni su apprendimenti, stile, modalità di ascolto, scoperte, ripensamenti ...)	
Quali sono oggi i punti di ancoraggio (elementi costitutivi, punti di forza, successi, ...) che mi daranno la possibilità di continuare a cambiare e aiutare gli altri a farlo.	
Rileggendo il mio vissuto, racconto le prime tracce del mio cambiamento rispetto all'essere cristiano, cittadino, capo scout attraverso emozioni, competenze, relazioni, momenti di crisi generativi	

“Il mio spazio bianco”

In questo spazio racconto altre idee, riflessioni, pensieri, paure, insegnamenti, progetti, proiezioni del futuro...

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Strumento n. 2

Strumento per la riflessività

La struttura dello strumento segue la logica dell'egogramma narrativo. Si tratta di uno strumento narrativo più libero e meno strutturato, che offre al soggetto l'opportunità di scegliere cosa raccontare e cosa celare.

L'egogramma (Dusay, 1977) è un dispositivo di matrice transazionale, nato per la rilevazione degli atteggiamenti comportamentali.

Nel tempo è diventato un vero e proprio alleato del marketing per raccontare un brand, ma anche come strumento di miglioramento dei processi.

In questa versione, resa narrativa, si propongono delle domande guida, non prescrittive organizzate in una logica "a imbuto", che procedono dal generale al particolare.

Il bisogno di sentirsi coerenti (dissonanza cognitiva, Festinger, 1962) nella narrazione può indurre ad errori comunicativi e a vere e proprie menzogne, spesso inconsapevoli, pertanto le domande guida consentono di riorientarsi, ovvero da un lato di rendere coscienti al sé, dall'altro rendere possibili altre transazioni con scambi di idee, risposte semplici, complementari, parallele, incrociate, ulteriori che consentono di esplorare dimensioni ben precise ma anche di imbattersi in sentieri nuovi e sconosciuti (De Carlo, 2010).

Le domande guida inoltre possono essere utili al valutatore per ritracciare nel testo dell'egogramma le differenti dimensioni del poliedro della competenza.

- **Dimensione attuale:** Osserva te stessa/o attraverso le tue esperienze
- **Dimensione temporale:** momenti fondamentali nel tuo percorso formativo, motivazionale, metodologico, associativo
- **Dimensione cognitiva/esperienziale:** Apprendimenti, Storie coraggiose, le tue capacità,
- **Dimensione emotiva:** Momenti di gioco, Difficoltà, paure, senso di inadeguatezza, Momenti di cura, di attenzione
- **Dimensione sociale:** Occasioni di condivisione (incontri, scontri...); ruolo della comunità (il senso di appartenenza); cosa senti che ti fa sentire bene con te stesso e con gli altri
- **Dimensione prospettica:** Riletture proiettate al futuro, i tuoi progetti..., in cosa ti senti particolarmente capace? In che cosa vorresti ancora crescere?
- **Dimensione spirituale:** Incontro con Dio, riflessioni, valori fondamentali che sottendono il tuo agire...
- **Dimensione attitudinale:** qualità, le risorse, i momenti di rinascita che ti sembra di portare nel tuo servizio...

Strumento per la riflessività

Nome _____ Cognome _____

Racconta la tua storia formativa, associativa e spirituale relativamente al tuo percorso di capo scout.

Per la scrittura della tua narrazione puoi servirti delle seguenti domande-guida:

- 1. Osserva te stessa/o attraverso le tue esperienze**
- 2. Prova a ricordare i momenti fondamentali nel tuo percorso formativo, motivazionale, metodologico, associativo legati a:**
 - Apprendimenti Coinvolgimento emotivo Momenti di gioco
 - Storie coraggiose
 - Riletture proiettate al futuro Momenti di cura, di attenzione
 - Difficoltà, paure, senso di inadeguatezza Occasioni di condivisione (incontri, scontri...)
 - Ruolo della comunità (il senso di appartenenza) Incontro con Dio
 - Riflessioni
- 3. Quali sono le qualità, le risorse, i momenti di rinascita che ti sembra di portare nel tuo servizio...?**
- 4. Quali sono i valori fondamentali che sottendono il tuo agire...?**
- 5. Quai è tua attitudine o vocazione fondamentale? Quali sono le tue capacità, i tuoi progetti...?**
(Puoi servirti di esempi).
- 6. In cosa ti senti particolarmente capace? In che cosa vorresti ancora crescere?**
- 7. Cosa senti che ti fa sentire bene con te stesso e con gli altri?**
- 8. Prova a ripercorrere il vissuto, in che modo ti senti cambiato rispetto al punto di partenza?**

Bibliografia

Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. *Metacognition, motivation, and understanding*, 65-116.

Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social research: An international quarterly*, 71(3), 691-710.

De Carlo, E. (2010). Autobiografie allo specchio. Strumenti metodologici del ri-leggersi tra educazione degli adulti e narratologia: Strumenti metodologici del ri-leggersi tra educazione degli adulti e narratologia. FrancoAngeli.

De Carlo, M. E. (2007). Nuove prospettive di ricerca: il "dentro" e il "fuori" delle narrazioni. Batini F.(2007) a cura di, *Narrazione ed empowerment*, (2), 48-58.

De Carlo, M. E. (2013). Ripartire dalle competenze «invisibili» per investire sulla risorsa uomo. Laboratori di rilettura autobiografica per ri-orientarsi tra i saperi dell'esperienza. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 4(7), 235-249.

Demetrio, D. (2012). Educare è narrare: le teorie, le pratiche, la cura. *Educare è narrare*, 1-320. Dusay, J. M. (1977). *Egograms: How I see you and you see me*. (No Title).

Festinger, L. (1962). *A theory of cognitive dissonance* (Vol. 2). Stanford university press.



2024

VALUTARE PER GENERARE

Dalla valutazione agli intrecci tra
valutazione e progettazione



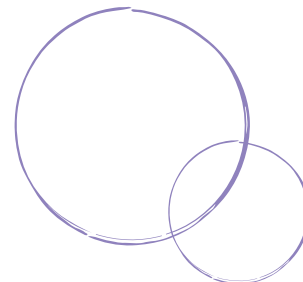
Valutare per generare

Dalla valutazione agli intrecci tra valutazione e progettazione

Il secondo Workshop Nazionale, tenutosi nel 2024, ha preso le mosse dai risultati della prima edizione.

Gli staff dei Campi di formazione associativa avevano nel frattempo sperimentato i due strumenti metacognitivi elaborati nel 2023 – **la Mappa della mia evoluzione e lo Strumento per la riflessività** – raccogliendo osservazioni ed esperienze attraverso focus group.

Il Workshop 2024 ha offerto quindi l'occasione per rileggere collettivamente quei risultati e approfondire due ulteriori dimensioni: le modalità di restituzione della valutazione ai partecipanti e la valutazione del Progetto di campo come strumento di miglioramento continuo



La valutazione come processo generativo

Riflessioni a partire dall'analisi dei focus group sull'utilizzo di uno strumento narrativo metacognitivo

prof.ssa Maria Ermelinda De Carlo

Università telematica Pegaso

Il primo momento del workshop è stato dedicato alla rilettura degli esiti dei focus group condotti nei diversi Campi di formazione associativa che avevano sperimentato l'utilizzo di uno strumento narrativo metacognitivo. La restituzione è stata guidata da Ermelinda De Carlo, che ha proposto una sistematizzazione delle osservazioni emerse nei gruppi di lavoro.

Il confronto è stato strutturato attorno ad alcune dimensioni di analisi: l'impatto emotivo dell'utilizzo dello strumento, la riflessione personale che esso ha attivato, le ricadute sull'interazione con il gruppo, l'applicabilità nei contesti di campo, le difficoltà incontrate, lo sviluppo delle competenze metacognitive, i suggerimenti per un miglioramento dello strumento, le riflessioni prospettiche e il confronto con altre esperienze formative.

Attraverso la rilettura dei contributi emersi è stato possibile evidenziare alcuni elementi significativi relativi sia ai processi di apprendimento attivati nei partecipanti sia alle implicazioni che lo strumento può avere nei processi di valutazione e di progettazione formativa.



*Ciò che risulta significativo
non è tanto ciò che viene scritto,
quanto il processo riflessivo che
lo strumento attiva.*

Uno strumento per costruire una narrazione condivisa dell'esperienza

Un primo elemento emerso riguarda la capacità dello strumento di favorire una **notazione descrittiva condivisa all'interno degli staff**. L'utilizzo del dispositivo ha consentito infatti a tutti i membri dello staff di disporre di informazioni più omogenee rispetto ai percorsi dei partecipanti e di condividere una pista narrativa comune attraverso cui rileggere l'esperienza formativa.

Nei diversi campi lo strumento è stato declinato attraverso modalità differenti – come l'ecogramma o la mappa dell'evoluzione – ma sempre con l'obiettivo di sostenere una riflessione sul percorso vissuto. Le domande proposte non avevano una funzione prescrittiva, ma rappresentavano piuttosto delle aperture di senso.

La presenza di più domande simili tra loro consentiva a ciascun partecipante di trovare quella formulazione capace di attivare la propria riflessione.

In molti strumenti riflessivi e narrativi, infatti, domande apparentemente vicine sono inserite proprio per offrire diversi accessi alla narrazione: se una formulazione non attiva nulla, un'altra parola o un'altra espressione può invece risuonare con l'esperienza personale.

Le parole utilizzate nello strumento sono state selezionate a partire dall'esperienza dei partecipanti stessi. Alcuni termini – come "incontro", "scontro" o "tangente" – sono emersi direttamente dai gruppi di lavoro, diventando così categorie narrative generate dall'esperienza concreta dei campi.

Il valore del processo rispetto al prodotto

Uno degli aspetti maggiormente sottolineati riguarda il valore del **processo attivato dallo strumento**, più che il contenuto delle risposte scritte.

Ciò che risulta significativo non è tanto ciò che viene effettivamente scritto nella restituzione finale, quanto il processo riflessivo che lo strumento attiva nei partecipanti. Anche coloro che hanno scritto poco, o che hanno incontrato difficoltà nel compilare lo strumento, hanno comunque vissuto un processo di interrogazione personale rispetto alla propria esperienza.

Questo processo di rilettura dell'esperienza richiama quanto evidenziato da Jerome Bruner nel suo lavoro sul pensiero narrativo: non sono tanto le esperienze della vita in sé ad avere significato, quanto il senso che attribuiamo a quelle esperienze nel momento in cui le rileggiamo.

La riflessione e la meta-riflessione consentono infatti di attribuire significato alle pratiche vissute: interrogarsi su ciò che si è fatto, sul perché si è agito in un certo modo e su quali alternative sarebbero state possibili.

La scrittura, in questo senso, svolge una funzione fondamentale. Scrivere significa lasciare una traccia e scegliere le parole con cui raccontarsi. Questo processo obbliga a fermarsi sull'esperienza e a costruire una narrazione di sé.

Anche le modalità di scrittura possono rivelare dinamiche interessanti: la scelta dello stampatello, ad esempio, può rappresentare una forma di protezione o di mascheramento dell'identità personale, mentre la scrittura in corsivo espone maggiormente la dimensione individuale.



Interazione con il gruppo e costruzione della comunità

Un altro aspetto significativo riguarda la relazione tra lo strumento narrativo e la **dimensione dell'interazione con il gruppo**.

Dalle restituzioni dei focus group emerge come lo strumento possa diventare un ponte di dialogo tra i partecipanti, favorendo la condivisione delle esperienze e contribuendo alla costruzione di un senso di appartenenza.

In questa prospettiva è stato evidenziato il valore di prevedere momenti di restituzione collettiva successivi alla compilazione dello strumento.

In tali momenti non è necessario entrare nel merito di ciò che ciascuno ha scritto, ma piuttosto condividere come ci si è sentiti durante il processo di scrittura, quali difficoltà sono emerse e quali riflessioni sono state attivate.

Questo confronto permette di riconoscere come le difficoltà vissute individualmente siano spesso condivise anche dagli altri e contribuisce a rafforzare il senso di comunità all'interno del gruppo.

Lo strumento può diventare un ponte di dialogo, favorendo la condivisione e il senso di appartenenza.

Applicabilità dello strumento nei campi di formazione

Un elemento particolarmente interessante riguarda la grande varietà di modalità con cui lo strumento è stato utilizzato nei diversi campi.

Non essendo stati indicati tempi o modalità prescritte per il suo utilizzo, ogni staff ha sperimentato soluzioni differenti. Alcuni lo hanno proposto all'inizio del campo, altri durante il percorso formativo, altri ancora lo hanno utilizzato come momento conclusivo di rilettura dell'esperienza.

In alcuni casi lo strumento è stato utilizzato come filo rosso dell'intero campo, distribuendo nel tempo momenti di riflessione e di scrittura; in altri è stato proposto anche a distanza di alcune settimane dalla conclusione del campo, per favorire una rilettura più distaccata dell'esperienza.

Alcuni staff hanno inoltre ristrutturato il programma del campo prevedendo momenti specifici di narrazione e di riflessione personale, accompagnando progressivamente i partecipanti verso la scrittura finale.

È stato inoltre evidenziato come strumenti narrativi come la mappa dell'evoluzione possano rappresentare un ponte utile verso il **Progetto del capo**, aiutando i partecipanti a collegare l'esperienza formativa con la propria progettualità personale.

Difficoltà e ostacoli nel processo narrativo

Tra le principali difficoltà emerse nei focus group vi sono quelle legate alla **scrittura narrativa**.

Molti partecipanti sperimentano inizialmente una forma di ansia o di blocco di fronte alla richiesta di raccontarsi per iscritto. Questa difficoltà non riguarda tanto la capacità tecnica di scrivere, quanto la mancanza di familiarità con il pensiero narrativo.

In alcuni casi sono state segnalate anche difficoltà nella comprensione delle domande, legate alla diversità dei background culturali dei partecipanti. Per questo motivo è stato suggerito di leggere insieme le domande prima della compilazione dello strumento, valutando eventualmente quali mantenere e quali adattare al contesto specifico del campo.

Le difficoltà sono state generalmente superate attraverso la semplificazione delle domande e grazie alla mediazione degli staff, che hanno accompagnato i partecipanti nel processo di riflessione.

La dimensione metacognitiva dell'esperienza

Un ulteriore aspetto emerso riguarda lo sviluppo delle **competenze metacognitive**.

Questa dimensione è risultata meno evidente nelle restituzioni dei gruppi, probabilmente perché i processi metacognitivi – così come quelli emotivi – sono processi interni e difficilmente osservabili.

Alcuni partecipanti hanno tuttavia sottolineato come lo strumento favorisca lo sviluppo dell'ascolto e la riflessione su ciò che si è appreso durante il campo. È possibile che questa dimensione sia stata meno esplicitata perché, durante la fase di sperimentazione, l'attenzione degli staff era maggiormente concentrata sul prodotto finale piuttosto che sui processi attivati.

La metacognizione riguarda infatti la percezione di sé, l'immagine che ciascuno ha di sé e la capacità di riflettere su ciò che si è imparato o su ciò che non si è ancora appreso.

Scrivere significa lasciare una traccia e scegliere le parole con cui raccontarsi.

Scrittura e profondità dell'apprendimento

Nel corso della discussione è stata inoltre proposta una riflessione sul ruolo della scrittura nei processi di apprendimento.

La scrittura rappresenta uno strumento fondamentale per rendere profondi e significativi gli apprendimenti. Le esperienze vissute rischiano infatti di rimanere a un livello superficiale se non vengono fermate sulla carta e rielaborate attraverso la scrittura.

Scrivere permette di attribuire significato alle esperienze, di conservarne traccia nel tempo e di tornare su di esse a distanza di anni per rileggerle e reinterpretarle.

La scrittura consente inoltre di attivare processi di autoregolazione emotiva e di rielaborazione delle esperienze vissute.

Narrazione, confronto e cambiamento

Un ulteriore elemento emerso riguarda l'importanza del **confronto con gli altri** nei processi di apprendimento.

Il cambiamento non si attiva soltanto attraverso la riflessione individuale, ma si genera soprattutto nel momento in cui questa riflessione viene condivisa e messa in dialogo con l'esperienza degli altri.

La narrazione dell'esperienza assume quindi una dimensione polifonica: nelle storie raccontate dai partecipanti non è presente soltanto la loro esperienza individuale, ma anche l'insieme delle relazioni e degli incontri vissuti durante il campo.

La responsabilità della valutazione

La discussione ha inoltre aperto una riflessione più ampia sul tema della valutazione.

La valutazione è un processo dotato di un forte potere: può costruire nuove possibilità oppure, al contrario, può demotivare e incidere negativamente sull'immagine di sé delle persone.

Per questo motivo è fondamentale prestare attenzione alle modalità con cui le valutazioni vengono formulate e restituite. La valutazione dovrebbe essere capace di mettere in evidenza le criticità senza compromettere la percezione di sé della persona, contribuendo invece a costruire nuove possibilità di crescita.



La parzialità di ogni narrazione

Un ultimo elemento riguarda la consapevolezza che ogni narrazione è necessariamente parziale.

Quando una persona racconta la propria esperienza sceglie inevitabilmente cosa dire e cosa non dire. Le storie che emergono nello strumento narrativo non rappresentano quindi la verità completa dell'esperienza, ma il significato che ciascuno decide di attribuirle.

Per questo motivo, nella fase di lettura e di valutazione, è importante ricordare che dietro ogni parola c'è uno sforzo narrativo e una fatica personale. Anche ciò che non viene scritto fa parte del processo di racconto.

Conclusione

La rilettura degli output dei focus group evidenzia come lo strumento narrativo metacognitivo non rappresenti semplicemente un dispositivo di verifica, ma un **processo generativo di riflessione e di apprendimento**.

Attraverso la narrazione, la scrittura e il confronto con gli altri, i partecipanti sono invitati a rileggere la propria esperienza e a trasformarla in occasione di crescita personale e formativa.

In questa prospettiva la valutazione non si configura come la conclusione del processo formativo, ma come un momento generativo capace di aprire nuove prospettive di progettazione e di sviluppo.

La restituzione della valutazione

Approcci metodologici per una valutazione formativa e generativa

Ermelinda De Carlo

Università telematica Pegaso

La restituzione della valutazione rappresenta un momento cruciale all'interno dei percorsi formativi. Non si tratta semplicemente di comunicare un giudizio o di condividere un esito, ma di accompagnare la persona nella rilettura della propria esperienza e nel riconoscimento dei processi di apprendimento attivati.

Nel contesto dei Campi di formazione la restituzione della valutazione quindi non conclude il percorso, ma contribuisce a generare nuove consapevolezze e a orientare lo sviluppo futuro dei partecipanti.

All'interno del workshop è stato proposto un laboratorio dedicato agli approcci possibili per la restituzione della valutazione, con l'obiettivo di riflettere su come far sì che questo momento continui ad essere vissuto in una dinamica realmente formativa, generativa e autentica.

L'attività è stata organizzata attraverso un lavoro di gruppo. A ciascun gruppo sono stati forniti esempi anonimi e già compilati dello strumento valutativo narrativo sperimentato nei Campi di formazione associativa durante l'anno precedente.

A partire dall'analisi di questi materiali, i gruppi sono stati invitati a confrontarsi sulle modalità con cui una valutazione può essere restituita in modo efficace, elaborando riferimenti condivisi che evidenziassero i principi e le attenzioni da adottare nella restituzione.

A partire dalle riflessioni emerse dal laboratorio sono stati individuati alcuni criteri fondamentali che caratterizzano una restituzione della valutazione capace di sostenere i processi di apprendimento.

APPROCCI POSSIBILI

Una valutazione può essere considerata formativa, generativa e autentica quando si colloca all'interno di un approccio olistico e partecipativo. In questa prospettiva la valutazione non è un processo unidirezionale nel quale chi valuta esprime un giudizio su chi viene valutato, ma diventa uno spazio di confronto e di dialogo. La restituzione della valutazione non è quindi soltanto una comunicazione di esiti, ma un momento nel quale la persona può partecipare attivamente alla rilettura del proprio percorso, comprendere il significato delle osservazioni ricevute e individuare nuove possibilità di sviluppo.

In questo quadro la qualità del feedback assume un ruolo decisivo. Un feedback realmente formativo non si limita a formulare giudizi generici, ma offre indicazioni specifiche e concrete orientate alla crescita. Attraverso un feedback di questo tipo i partecipanti possono comprendere con maggiore chiarezza i propri punti di forza e gli aspetti su cui è possibile lavorare per migliorare. Il feedback diventa così uno strumento di accompagnamento nel percorso di apprendimento, capace di sostenere la consapevolezza della persona rispetto alle proprie azioni e alle proprie modalità di partecipazione all'esperienza formativa.

Tra le modalità utilizzate per rendere la restituzione della valutazione più equilibrata vi è l'approccio noto come "feedback sandwich". Questo metodo prevede che il feedback sia articolato in tre momenti: un primo riconoscimento degli aspetti positivi dell'esperienza, l'individuazione delle aree di miglioramento e una conclusione che valorizza nuovamente le risorse e l'impegno della persona.

*La valutazione non
conclude il percorso,
ma genera nuove
consapevolezze*

Attraverso questa struttura il feedback mantiene un equilibrio tra riconoscimento e proposta di sviluppo, evitando che l'attenzione si concentri esclusivamente sugli aspetti critici.

Accanto a questa dimensione emerge anche la possibilità di valorizzare forme di valutazione collaborativa, come il feedback tra pari. In questo caso i partecipanti sono invitati a condividere osservazioni e riflessioni tra loro, riconoscendo reciprocamente i punti di forza e le possibilità di miglioramento.

Questo approccio favorisce un apprendimento collaborativo e contribuisce allo sviluppo delle competenze relazionali e comunicative. La valutazione non rimane così un momento riservato esclusivamente ai formatori, ma diventa un processo condiviso all'interno del gruppo.



Un ulteriore elemento metodologico riguarda il tempo della valutazione. Spesso la valutazione viene concentrata in un momento finale del percorso; tuttavia, nei contesti formativi orientati all'apprendimento, essa può essere concepita come un processo continuo distribuito lungo l'intero percorso.

Attraverso momenti di feedback regolari i partecipanti hanno la possibilità di riflettere progressivamente sul proprio sviluppo e di apportare eventuali cambiamenti durante lo svolgimento delle attività. Questo approccio riduce la pressione associata alla valutazione finale e favorisce un apprendimento più consapevole e significativo.

Quando si restituisce una valutazione è inoltre importante fare riferimento a situazioni ed esempi concreti. Un feedback che si basa su episodi specifici rende la valutazione più chiara e più facilmente comprensibile, poiché permette alla persona di riconoscere con precisione il comportamento osservato e di comprendere meglio il significato dell'osservazione.

La concretezza degli esempi aiuta quindi a trasformare la valutazione in uno strumento di apprendimento, evitando che il feedback rimanga a un livello astratto o generico.

Particolare attenzione deve essere posta anche al linguaggio utilizzato nella restituzione della valutazione. Può essere utile adottare un linguaggio che parta dalla propria esperienza e dalle proprie osservazioni, utilizzando formulazioni che esprimono il punto di vista personale piuttosto che attribuire direttamente responsabilità alla persona.

Questo tipo di linguaggio favorisce un clima di dialogo e riduce la possibilità che il feedback venga percepito come un'accusa o come un giudizio definitivo.

La restituzione della valutazione diventa realmente formativa quando non si limita a descrivere ciò che è accaduto, ma permette di elaborare suggerimenti utili per il futuro.

Sostenere l'individuazione di possibili strategie o modalità alternative di azione consente alla persona di immaginare concretamente come migliorare e come affrontare situazioni simili in modo diverso. In questo modo la valutazione non si limita a interpretare il passato, ma diventa uno strumento per orientare il percorso futuro.

In questa prospettiva la valutazione non dovrebbe concentrarsi esclusivamente sui risultati finali, ma prestare attenzione anche ai processi di apprendimento. Osservare le strategie utilizzate, la capacità di collaborare, la gestione delle difficoltà e l'evoluzione del percorso permette di riconoscere dimensioni importanti dell'apprendimento e di valorizzare il cammino compiuto, non soltanto gli obiettivi raggiunti.

Allo stesso tempo è importante riconoscere lo sforzo e l'impegno che la persona ha dedicato alle attività. Il riconoscimento del lavoro svolto contribuisce a mantenere un equilibrio tra osservazione critica e valorizzazione delle risorse.

Anche quando emergono aspetti da migliorare, il feedback dovrebbe mantenere un tono di sostegno e incoraggiamento, perché l'obiettivo della valutazione non è demoralizzare ma aiutare la persona a crescere.

Infine, nella restituzione della valutazione è importante evitare confronti diretti tra le persone. La valutazione dovrebbe concentrarsi sul percorso individuale di ciascun partecipante, valorizzando i progressi e le competenze sviluppate senza creare dinamiche di competizione o paragoni.

In questa prospettiva la restituzione della valutazione diventa parte integrante del processo formativo.

Attraverso modalità di feedback attente, dialogiche e orientate allo sviluppo, la valutazione può trasformarsi da semplice giudizio finale a dispositivo generativo di apprendimento, capace di sostenere la riflessione sull'esperienza e di accompagnare i partecipanti nel proseguimento del proprio percorso formativo.

*La valutazione
non si limita
a interpretare
il passato, ma
diventa uno
strumento per
orientare il
percorso futuro.*



Valutare il Progetto di campo

Riferimenti, processi e prospettive generative

Ermelinda De Carlo

Università telematica Pegaso

Dopo aver approfondito come i partecipanti possano rileggere e autovalutare la propria esperienza attraverso dispositivi narrativi e dopo aver riflettuto sulle modalità con cui lo staff restituisce la valutazione, l'attenzione si è spostata su un ulteriore livello di analisi: la valutazione del campo come progetto formativo complessivo.

L'obiettivo di questa riflessione non è semplicemente verificare se il campo abbia funzionato o meno, ma piuttosto comprendere in che modo l'esperienza vissuta possa generare apprendimenti utili per la progettazione dei campi successivi.

In questo senso la valutazione non rappresenta soltanto un momento conclusivo del percorso formativo, ma diventa uno strumento per migliorare e riprogettare l'esperienza.

Per avviare la riflessione i partecipanti sono stati invitati a mappare collettivamente i riferimenti utilizzati nella costruzione del Progetto di campo e i processi attivati nella sua valutazione.

Il lavoro è stato impostato secondo un approccio pedagogico definito bottom up, ovvero a partire dall'esperienza concreta degli staff e dalle pratiche effettivamente utilizzate nei campi.

Ermelinda De Carlo ha quindi riletto e sistematizzato quanto emerso, offrendo spunti di riferimento per rendere la valutazione del campo uno strumento efficace e generativo.

I riferimenti: elementi emersi dal lavoro dei partecipanti

Tra gli elementi che gli staff utilizzano come punti di riferimento nella progettazione e nella valutazione del campo compaiono in primo luogo quelli legati alla struttura del Progetto di campo:

- il pensiero che guida la progettazione,
- il planning delle attività,
- il programma del campo,
- la struttura dei momenti di verifica.

Accanto a questi aspetti strutturali sono stati indicati anche elementi organizzativi e contestuali, come la logistica, la presenza di ospiti o testimoni e la valorizzazione dei luoghi in cui si svolge l'esperienza.

Sono stati inoltre richiamati aspetti legati alle dinamiche relazionali e organizzative dello staff, come:

- la capacità di problem solving,
- la gestione dei conflitti,
- la capacità di adeguare la proposta alle sollecitazioni dei partecipanti.

Un altro gruppo di riferimenti riguarda dimensioni più trasversali dell'esperienza formativa, tra cui:

- il clima emotivo del campo,
- la qualità delle relazioni,
- l'attenzione ai bisogni dei partecipanti,
- la funzionalità del flusso delle attività durante il campo.

Anche la risposta dei partecipanti alla proposta formativa, ovvero comprendere in che modo i partecipanti reagiscono alle attività proposte diventa in quest'ottica un elemento importante per valutare l'efficacia dell'esperienza.

Sono stati inoltre indicati elementi legati al contesto e al territorio, come lo sguardo sul territorio, la strada come luogo di relazione e la presenza di comunità e realtà locali coinvolte nell'esperienza.

Ulteriori aspetti emersi quali riferimenti utili nella valutazione del campo riguardano l'efficacia della dimensione formativa dello staff. Il campo non è soltanto un momento di apprendimento per i partecipanti, ma rappresenta anche un'occasione di crescita per i formatori. Sempre dal punto di vista dello staff viene richiamata come riferimento per il processo valutativo la sua capacità di rimodulare la proposta in base ai bisogni dei partecipanti, considerando che alcune parti del programma vengono adattate dopo aver analizzato le schede di presentazione o dopo aver osservato le dinamiche che emergono nel corso del campo.

Nel confronto sono stati inoltre richiamati altri aspetti, tra cui:

- il coinvolgimento del territorio e delle comunità incontrate,
- la presenza di testimoni e ospiti,
- la capacità della proposta formativa di leggere l'attualità e di connettersi con il contesto sociale.

Rientra infine tra i riferimenti valutativi condivisi il bilancio economico del campo.

Una proposta di sistematizzazione

Una prima sistematizzazione di quanto emerso può essere proposta individuando alcune categorie principali di riferimento.

Molti dei riferimenti adottati possono essere ricondotti a cinque grandi ambiti:

- la coerenza con gli obiettivi del modello unitario,
- la logistica e l'organizzazione del campo,
- il planning delle attività,
- l'attenzione alle dimensioni relazionali ed emotive,
- i dispositivi di verifica.

Questi rappresentano le condizioni che permettono la costruzione di un ambiente di apprendimento significativo. In questa prospettiva la logistica non riguarda soltanto la disponibilità di spazi e strumenti, ma anche il contesto relazionale e simbolico nel quale si realizza l'esperienza formativa.

Nel linguaggio della valutazione questi elementi possono essere considerati indicatori utili per comprendere se il campo ha funzionato e in quale misura la proposta formativa ha raggiunto i risultati attesi.

Dai riferimenti agli indicatori di valutazione

I riferimenti emersi nella fase di progettazione possono essere utilizzati anche come indicatori nella fase di valutazione del campo.

A partire da questi elementi infatti lo staff può interrogarsi su diversi aspetti dell'esperienza, ad esempio:

- se le attività sono state coerenti con gli obiettivi del progetto;
- se la logistica ha funzionato in modo adeguato;
- se il planning è stato realizzato come previsto;
- se il clima relazionale è stato coerente con quello immaginato;
- se i dispositivi di verifica hanno funzionato.

Occorre sottolineare che questo processo non richiede necessariamente strumenti di misurazione complessi o sistemi di valutazione quantitativa. Spesso è sufficiente una riflessione condivisa all'interno dello staff accompagnata da appunti narrativi o annotazioni che permettano di ricordare ciò che ha funzionato e ciò che può essere migliorato.

Ciò che conta è disporre di una struttura di riferimento che consenta di leggere l'esperienza in modo ordinato, evitando che la valutazione si riduca a un giudizio generico basato soltanto sull'impressione complessiva del campo.

I processi attraverso cui si attiva la valutazione

Nel cartellone proposto compare con grande frequenza la parola verifica, sia come riferimento sia come pratica concreta: verifiche giornaliere, verifiche intermedie, riunioni di staff, confronti a caldo e a freddo, lettura delle schede dei partecipanti e momenti di condivisione.

Queste pratiche possono essere interpretate come espressione di processi metacognitivi, cioè processi attraverso cui le persone riflettono sulle proprie azioni e sulle esperienze vissute in cui vengono attivati

- la metacognizione,
- la riflessione sull'esperienza,
- la condivisione,
- la restituzione,
- la narrazione,
- la mediazione e la negoziazione.

Vi è poi la relazione finale che rappresenta uno strumento attraverso cui si concretizza il processo di restituzione dell'esperienza.

Attraverso questi processi lo staff può ripercorrere l'esperienza del campo, analizzare ciò che è accaduto e individuare elementi utili per migliorare la progettazione futura.

Obiettivi, attività e coerenza del progetto

Un passaggio centrale riguarda la relazione tra le attività del campo e gli obiettivi del progetto formativo.

Le attività inserite nel planning non possono essere scelte in modo casuale, ma devono essere pensate in funzione degli obiettivi che il campo intende perseguire.

Questi obiettivi possono derivare dal modello unitario oppure rappresentare sotto-obiettivi specifici del Progetto di campo, come ad esempio:

- favorire l'interazione tra i partecipanti;
- promuovere la conoscenza reciproca;
- sviluppare alcune dimensioni del percorso di fede.

Una volta individuati gli obiettivi, le attività vengono progettate per favorirne il raggiungimento.

Durante la fase di valutazione lo staff può interrogarsi sulla coerenza tra attività e obiettivi, chiedendosi se le attività proposte abbiano realmente favorito i processi che si intendeva attivare.

La valutazione del campo come processo generativo

La valutazione assume un valore particolarmente significativo quando diventa occasione per migliorare la progettazione futura.

Attraverso i momenti di condivisione lo staff può analizzare i diversi elementi dell'esperienza – attività, logistica, clima relazionale, modalità di verifica – individuando punti di forza e criticità.

Le attività che hanno funzionato possono essere mantenute nei campi successivi; quelle che hanno mostrato criticità possono essere ripensate o modificate.

Questa dinamica può essere chiarita attraverso l'immagine di una bambina che, trovando la fotografia di una montagna un tempo verde ma ormai diventata arida, decide di piantare nuovi alberi per farla tornare rigogliosa. Attraverso tentativi, errori e

continui adattamenti riesce a ricreare una montagna ancora più bella di quella della fotografia.

Allo stesso modo, la valutazione di un campo permette di rielaborare l'esperienza vissuta per costruire, nel campo successivo, un progetto ancora più ricco e significativo.

Valutare il Progetto di campo significa quindi dotarsi di riferimenti e di processi che permettano allo staff di leggere in modo consapevole l'esperienza formativa. Attraverso momenti di riflessione, condivisione e restituzione, la valutazione diventa un'opportunità per apprendere dall'esperienza e migliorare la progettazione dei campi successivi.

In questa prospettiva la valutazione non rappresenta semplicemente un momento finale del percorso formativo, ma diventa parte integrante del processo di apprendimento e uno strumento fondamentale per generare sviluppo e crescita nei percorsi di formazione associativa.



Questo volume nasce da un percorso collettivo di ricerca e riflessione sulla valutazione nella formazione dei capi AGESCI. Non è un manuale di istruzioni, ma uno spazio di pensiero: un invito a interrogarsi su cosa significhi davvero accompagnare la crescita di una persona, riconoscerne il valore, restituirle uno sguardo capace di aprire nuove possibilità.

*La valutazione è un atto di cura:
richiede attenzione, umiltà
e il coraggio di restituire uno sguardo
che sappia vedere oltre ciò che è già visibile.*

Ogni valutazione è un'opportunità per apprendere e crescere.



Associazione
Guide e Scouts
Cattolici Italiani

Sede Nazionale
Piazza Pasquale Paoli, 18
00186 Roma
www.agesci.it