



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO

Dipartimento di Scienze umane e sociali

Corso di Dottorato in Scienze della Persona e nuovo Welfare

**Formazione continua in azienda
e sicurezza sul lavoro.
Narrazione, temi di innovazione
e case study**

Relatore:

Chiar.mo Prof. Andrea Potestio

Tesi di Dottorato di Ricerca di
Arianna Taravella

Ciclo XXXVII
a.a. 2023/2024

INDICE

Introduzione

Capitolo I

1. Formazione continua ed altri termini: una nebulosa terminologica
 - 1.1 Definizioni e modelli di formazione continua nel contesto europeo
 - 1.1.1 La formazione continua in ottica di *lifelong learning*
 - 1.2 Una panoramica sul presente: difficoltà di realizzazione della formazione continua
 - 1.2.1 Formazione e innovazione
 - 1.2.2 Le nuove competenze richieste nel mercato del lavoro
 - 1.2.3 La competenza in chiave pedagogica nella formazione continua
 - 1.3 Il legame tra formazione continua e formazione: una prospettiva pedagogica
 - 1.4 Formazione continua in età adulta: motivazione, intenzionalità e vissuto esperienziale
 - 1.4.1 Esperienza: etimologia e significati
 - 1.5 Formazione situata e lavoro
 - 1.5.1 Alternanza Formativa: apprendere tra teoria e pratica
 - 1.5.1.1 Comunità di pratica: una modalità di realizzazione dell'Alternanza Formativa in ambito lavorativo
 - 1.6 Formazione continua e apprendimento trasformativo
 - 1.7 Narrare l'esperienza
 - 1.7.1 L'uso della metafora come forma di narrazione

Capitolo II

2. Il valore formativo del lavoro e la Sicurezza sul Lavoro
 - 2.1 Tra dati e attualità in Italia: l'urgenza della Sicurezza
 - 2.2 L'iter legislativo della normativa in materia di Sicurezza e Salute sul Lavoro

2.3 “Informazione”, “formazione” e “addestramento” nella norma in materia di Sicurezza e Salute sul Lavoro

2.3.1 Una riflessione pedagogica: la rilettura dei tre costrutti “informazione”, “formazione” e “addestramento”

2.4 Per una “cultura della sicurezza”: definizioni e origini

2.4.1 Una rilettura del costrutto di cultura della sicurezza in chiave educativa e formativa

2.5 L’approccio eutagogico nella formazione alla Sicurezza sul Lavoro

Capitolo III

3. I corsi in materia di Sicurezza e Salute sul lavoro: tra tradizione e innovazione

3.1 I Break Formativi: metodologia innovativa nella formazione sulla Salute e Sicurezza sul Lavoro

3.2 Break Formativi e Normativa di riferimento

3.3 Ruoli, progettazione e svolgimento dei Break Formativi

3.3.1 Esempio di progettazione

3.4 Riflessioni pedagogiche a partire da interviste qualitative in profondità

3.5 Analisi delle interviste

3.5.1 Break Formativi e i corsi “tradizionali” a confronto

3.5.2 Coinvolgimento attivo e proattività nei Break Formativi

3.5.3 Gioco e aspetto ludico nella metodologia dei Break Formativi

3.5.4 Il ruolo del formatore nei Break Formativi

3.5.5 Criticità e sfide legate ai Break Formativi

Conclusioni

ALLEGATI - interviste

Glossario

BIBLIOGRAFIA e SITOGRAFIA

Scriveva Charles Duhigg in chiusura di uno dei suoi libri:

È tutta la vita che godo della fortuna immeritata di lavorare con persone più capaci di me, e questo mi permette di sottrarre un po' del loro talento ed eleganza e di farli passare come miei¹.

Faccio mie queste parole, profondamente affini a quello che è stato il mio percorso di dottorato, vissuto e sperimentato a metà tra università e mondo aziendale, che mi ha permesso di avere accanto grandi esperti, ottimi maestri, eccellenti formatori.

Un grazie anche ai colleghi e alle colleghe, che sono stati al contempo accogliente porto sicuro e audaci compagni di viaggio.

Non per ultimo, la mia gratitudine più grande verso la Pedagogia, che mi accompagna da ben quattordici anni nella mia formazione. Conosciuta in adolescenza, vivo oggi, ormai giovane adulta, con la convinzione che la Pedagogia non sia più «la “Musa modesta” evocata da Croce, bensì un sapere scientifico-critico sempre più di sintesi ricca e complessa e di preciso impegno per la democrazia, che solo così esce dal mondo astratto delle idee»² e che si pone domande, quelle domande «forti che fanno riflettere sulle scelte di vita, di natura esistenziale, dunque per la loro profondità»³.

Per questo e tanto altro, ringrazio e sono grata.

¹ C. Duhigg, *Il potere delle abitudini. Come si formano, quanto ci condizionano, come cambiarle*, “Ringraziamenti”, Gruppo Editoriale Mauri Spagnol, Milano 2012.

² F. Cambi, *Scuola e cittadinanza. Per la formazione etico-politica dei giovani*, Edizioni Studium, Roma 2021, p. 28.

³ R. Pagano, *L'orientamento: una lettura filosofica-educativa*, in «Formazione, Lavoro, Persona», Anno V, Numero 13, p. 11.

INTRODUZIONE

Alcune premesse iniziali

La presente ricerca si sviluppa con una collaborazione tra l'Università degli Studi di Bergamo e VED Consulting, un'azienda bergamasca con sede a Torre Boldone, specializzata nella formazione aziendale e nella sicurezza sul lavoro. Un aspetto pedagogicamente significativo riscontrato nella collaborazione con VED Consulting è stato l'approccio altamente personalizzato nell'ideazione dei percorsi formativi per adulti e giovani adulti. Questo approccio facilita il successo formativo e contribuisce al superamento di modelli rigidi e standardizzati, che spesso non riescono a cogliere e valorizzare appieno le potenzialità dei singoli. Questo tipo di esperienza permette di integrare teoria e pratica, stimolando una riflessione critica che spazia tra corpo e mente, tra astrazione e concretezza, tra pensiero e azione.

È proprio in questo contesto e intreccio da università e azienda che si è sviluppata la riflessione che ha favorito una comprensione più profonda e integrata delle questioni pedagogiche. La collaborazione tra azienda e università si è rivelata dunque essenziale: il versante accademico ha permesso una ricognizione sul tema della formazione continua sui temi della sicurezza sul lavoro riletta alla luce dei paradigmi e della letteratura pedagogica sul tema. Al contempo l'esperienza aziendale ha permesso l'osservazione sul campo e l'analisi dell'efficacia della formazione sui temi della ricerca, raccogliendo spunti di riflessione legati all'efficacia di determinate metodologie, nonché a formatori, datore di lavoro e tutte le figure strategiche all'interno del processo di formazione.

Il presente lavoro di tesi di dottorato si inserisce, infatti, nel quadro dei percorsi di formazione avanzata e innovativa istituiti tramite il programma PON (Programma Operativo Nazionale)⁴, il quale costituisce una tipologia speciale di dottorato, finalizzato a promuovere la collaborazione tra ricerca accademica e mondo professionale che si

⁴ Il programma PON (Programma Operativo Nazionale) è promosso e finanziato dal Decreto Ministeriale del 10 agosto 2021, n. 1061 e sostenuto dal fondo REACT-EU. Con il PNRR, tali iniziative hanno aspirato a rafforzare il ruolo dell'università in un contesto di crescita economica e sociale che valorizzasse l'interazione tra istituzioni accademiche, territorio e mondo del lavoro.

distingue per il suo approccio integrato alla formazione avanzata e rappresenta, quindi, un'esperienza formativa di grande rilevanza, caratterizzata da una sinergia tra università e realtà aziendali locali che promuove lo sviluppo di competenze interdisciplinari e applicative.

Le caratteristiche del dottorato PON trasformano quello che è stato da sempre il paradigma teorico prevalente che ha strutturato l'erogazione dei corsi di dottorato si è basato sulla centralità dell'Università, come istituzione unica ed esclusiva che gestisce e progetta i percorsi⁵. Non stupisce che il dottorato di ricerca in Italia – soprattutto se confrontato con il panorama internazionale – sia stato considerato come “il grande malato dell'università italiana”⁶, in particolare per la sua “scarsa attrattività”, poiché, ancora oggi, è ancora spesso percepito come veicolo, quasi esclusivo, per l'ingresso nella carriera accademica che – sebbene sia sicuramente una strada che il dottore di ricerca può perseguire – non è sicuramente l'unica⁷. Verso questa prospettiva sono orientati i Descrittori di Dublino quando richiedono al dottore di ricerca di «essere capace di promuovere, in contesti accademici e professionali, un avanzamento tecnologico, sociale o culturale nella società basata sulla conoscenza»⁸. Difatti, negli ultimi anni, il dottorato di ricerca ha subito notevoli trasformazioni normative e strutturali. Il tentativo di

⁵ Per una ricostruzione dei paradigmi teorici del sistema universitario italiano, si vedano: M. Moretti, I. Porciani, *La creazione del sistema universitario nella nuova Italia*, in G.P. Brizzi, P. Del Negro, A. Romano (eds.), *Storia dell'università in Italia*, Sicania, Messina 2007, vol. I, pp. 323-379.

⁶ Quinta Indagine ADI su Dottorato e PostDoc, parte relativa al Dottorato di Ricerca, Presentazione a cura di Alfredo Ferrara alla Sala Stampa della Camera dei Deputati, 30/05/2015, <https://dottorato.it/node/53>. Nel 2022, in Italia, il numero di dottori di ricerca era pari allo 0,5% della popolazione in età lavorativa, ossia di età 25-64 anni. Il confronto internazionale collocava il nostro paese agli ultimi posti come numero di dottori di ricerca, primo solamente alla Turchia, alla Lettonia e al Messico. In linea generale, il numero di dottorati conferiti in Italia è tra i più bassi tra i paesi UE, ed è in costante calo negli ultimi anni, -40% tra il 2008 e il 2019 (Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR), *Informazioni relative ai Dottorati di Ricerca*, Open Data, <https://dati-ustat.mur.gov.it/dataset/99c3fde2-d329-4e43-9116-9c8917680061/resource/fdee4043-0011-43ef-9f44-cf00e484f0d8>). Si consideri, inoltre, che attualmente, una volta ottenuto il titolo, i dottori di ricerca che decidono di rimanere in Italia molto spesso trovano un lavoro a basso contenuto professionale in netta contraddizione con l'alto livello di competenze avanzate acquisite (Cfr. V. Boffo, *Transizioni per il lavoro in Higher Education: il ruolo del Dottorato di Ricerca in Italia*, in V. Boffo, F. Togni (a cura di), *Esercizi di ricerca. Dottorato e politiche per la formazione*, Firenze University Press, Firenze, 2022, p. 31; AlmaLaurea, *Condizione occupazionale dei Dottori di ricerca. Report 2022*. Bologna: Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea, https://www.almalaurea.it/sites/default/files/2022-08/dottori_occupazione_report2022.pdf; ISTAT 2018, *Indagine sull'inserimento professionale dei dottori di ricerca: informazioni sulla rilevazione*, 2018 <https://www.istat.it/it/archivio/8555>)

⁷ Cfr. V. Boffo, *Transizioni per il lavoro in Higher Education: il ruolo del Dottorato di Ricerca in Italia*, in V. Boffo, F. Togni (a cura di), *Esercizi di ricerca. Dottorato e politiche per la formazione*, cit., p. 31.

⁸ Cfr. *Ibidem*.

trasformazione è finalizzato a considerare il dottorato come un percorso in grado di promuovere competenze e apprendimenti, di livello terziario, per vari settori professionali. Un tentativo che si può realizzare solo attraverso una collaborazione, sempre più attiva e consapevole, tra il mondo del lavoro e quello dell'università e degli enti che erogano formazione terziaria, in modo da evitare la separazione, ancora oggi esistente, tra la realtà scolastica e quella lavorativa, tra teoria e pratica, tra studio e lavoro. Una separazione che ha prodotto una serie di effetti negativi sulla formazione dei giovani e sul loro inserimento nel mondo produttivo.

All'interno di percorsi di dottorato innovativi come i percorsi PON, l'università si apre all'incontro con imprese e aziende, in cui l'attività lavorativa si organizza in modo circolare tra razionalità, esperienza e riflessività. Questo processo generativo sviluppa competenze e valori condivisi, intrecciando il lavoro e la ricerca in una prospettiva continua di innovazione. I dottorati innovativi potrebbero aiutare a fornire una risposta diretta alle sfide attuali e future del mondo del lavoro e della società poiché offrono ai dottorandi l'opportunità di lavorare a stretto contatto con le imprese e le istituzioni, permettendo loro di acquisire competenze avanzate e una comprensione approfondita delle esigenze del settore. La stretta collaborazione tra università, industria e istituzioni favorisce la creazione di soluzioni sinergiche, promuovendo la ricerca applicata e la trasformazione delle conoscenze in risultati tangibili. Al contempo, per il dottorando all'interno dell'azienda si schiude un nuovo campo di esperienze a pieno contatto con il mondo lavorativo che danno coscienza e forma al progetto universitario in una costante alternanza formativa tra teoria e pratica, esperienza e riflessione, pratica e teoria: le irriducibili polarità che caratterizzano l'essere umano e che permettono – se queste convivono e camminano in modo armonioso – di manifestare in modo integrale la propria creatività, libertà e intenzionalità⁹.

⁹ A. Potestio, *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, Edizioni Studium, Roma 2020.

Struttura della tesi e capitoli

Il progetto di ricerca, dal titolo *Formazione continua in azienda e sicurezza sul lavoro: narrazione, temi di innovazione e case study*, si propone di esplorare il tema della Sicurezza e Salute sul lavoro all'interno del processo di formazione continua intesa in ottica pedagogica, con una particolare attenzione alla metodologia formativa dei Break Formativi, momenti di aggiornamento rapido in materia di sicurezza e salute sul lavoro delineati all'interno del CCNL Metalmeccanici, la loro valenza formativa e la loro concreta applicazione come metodologia innovativa per il potenziamento della formazione dei lavoratori in materia di sicurezza.

Il *main core* della tesi è quello cruciale e al tempo stesso problematico, della Sicurezza e Salute sul lavoro. I dati parlano chiaro: tra gennaio e settembre 2024, l'INAIL ha registrato 776 incidenti mortali sul lavoro, di cui 567 morti in occasione di lavoro e 209 in itinere. Rispetto allo stesso periodo del 2023, si sono registrati in totale 15 decessi in più con un aumento del 2,0%¹⁰. Spesso, ancora oggi tuttavia, la sicurezza viene ridotta a un adempimento burocratico: i datori di lavoro vi destinano il minimo indispensabile per evitare sanzioni, mentre i lavoratori la considerano una formalità per mettersi in regola. Una percezione riduttiva che compromette l'efficacia delle misure di prevenzione e limita la creazione di una cultura della sicurezza solida e condivisa. La sicurezza sul lavoro rappresenta un diritto fondamentale che mira a garantire la salute, la sicurezza e il benessere in ogni ambiente lavorativo, attraverso misure preventive e protettive che, se adeguatamente adottate, riducono e – nel migliore dei casi – escludono del tutto il rischio di incidenti e malattie professionali. La sicurezza non è e non può essere considerata esclusivamente un mero adempimento burocratico, ma rappresenta una condizione essenziale per il benessere dei lavoratori e per il buon funzionamento delle organizzazioni. Il presente studio si propone di osservare dunque il fenomeno della sicurezza attraverso una diversa prospettiva: non solo un insieme di misure di prevenzione atte a ridurre i rischi professionali, ma piuttosto una condizione ideale di salute e

¹⁰ I dati relativi agli infortuni e malattie professionali raccontati da Inail (Istituto Nazionale per l'Assicurazione contro gli Infortuni sul Lavoro) sono consultabili al seguente link: INAIL, <https://www.inail.it/portale/it.html>.

protezione, che può essere raggiunta solo ed esclusivamente attraverso un processo formativo continuo e integrale. In questa visione, la formazione rappresenta non solo una trasmissione di informazioni, saperi e tecniche, ma descrive un percorso di accompagnamento alla crescita personale e professionale, che sostiene e promuove lo sviluppo di una coscienza attenta e responsabile di ogni lavoratore, abbracciando un approccio pedagogicamente orientato che mira a sviluppare un sapere critico, riflessivo e integrato, in grado di sostenere il lavoratore in un percorso di apprendimento permanente e responsabile.

Il percorso di tesi si sviluppa attraverso tre capitoli.

Il capitolo I esplora il tema della formazione continua, mettendo in luce le sfide e le opportunità legate a un termine che, a causa della nebulosa terminologica¹¹ che avvolge ancora ad oggi, il panorama pedagogico, risulta difficile comprendere appieno nelle sue molteplici sfumature. Alla luce di una ricognizione sul tema, la formazione continua viene intesa in queste pagine come l'insieme dei processi educativi formali, non formali e informali che interessano l'età adulta. Tale processo di apprendimento ha come scopo non solo l'avanzamento professionale, ma anche lo sviluppo personale e civico in quella che può essere definita una "società dell'apprendimento" che abbraccia sempre più i concetti di *lifelong learning* e al *lifewide learning*, ovvero un apprendimento che esiste e si sviluppa in ogni momento e in ogni contesto della vita. La formazione continua, dunque, non è solo un processo di acquisizione di competenze, ma un percorso di autoformazione che accompagna il lavoratore in ogni fase della vita, promuovendo un'auto-realizzazione consapevole e autonoma. Il concetto di formazione esaminato è incentrato sul "Formar-si," una nozione che richiama il termine tedesco di *Bildung*, espressione di un'educazione che si sviluppa attraverso la scelta consapevole della propria forma e identità professionale. La formazione, così intesa, è un movimento continuo, verticale e asimmetrico, un processo mai concluso di miglioramento personale, in cui il lavoratore, al contempo nel rispetto della propria singolare integrità, delle convinzioni e delle motivazioni personali, ma anche ad una spinta continua a dar-si e cambiare forma guidato dalla ragione e dalla volontà, dimostra di voler crescere, dando ordine e misura

¹¹ P. Federighi (a cura di), *Educazione in età adulta: ricerche, politiche, luoghi e professioni*, Firenze University Press, Firenze 2018, p. 8.

ad un io sempre migliore. Un io che modella sé stesso e che esperisce quanto questo “dar forma” a sé, ma anche questo formare l’io, sia un percorso inesauribile e sempre perfettibile poiché «ogni soggetto cerca la propria identità anche per creare, crearsi e inventarsi sempre differentemente, pur restando uno»¹².

L’introduzione del tema della sicurezza sul lavoro rappresenta uno dei pilastri fondamentali di questa tesi, affrontato in modo approfondito nel Capitolo II che prende avvio da una riflessione sul valore formativo del lavoro, inteso come un’esperienza di crescita e responsabilità che contribuisce alla costruzione della dignità personale e professionale. Il concetto di dignità lavorativa, infatti, trova il suo fondamento non solo nel riconoscimento sociale ed economico del lavoro stesso, ma anche nella garanzia di un ambiente di lavoro sicuro e rispettoso della persona. La sicurezza, in questa prospettiva, non è un mero adempimento normativo, ma una componente essenziale della dignità lavorativa. È stata svolta, dunque, una breve ricostruzione storica delle principali leggi in materia di sicurezza sul lavoro, che culmina con il Decreto Legislativo 81/08, che rappresenta un punto di svolta nell’approccio alla prevenzione e alla gestione dei rischi sul lavoro. Il decreto non solo stabilisce norme e obblighi per i datori di lavoro e per i lavoratori stessi, ma promuove anche una cultura della prevenzione che coinvolge attivamente tutte le parti interessate: datori di lavoro, enti di prevenzione, formatori e lavoratori. Difatti, nella trattazione emerge l’importanza dei ruoli dinamici e partecipativi all’interno del sistema di prevenzione e sicurezza proprio delle figure come il datore di lavoro, gli enti di prevenzione, i formatori, i consulenti e gli stessi lavoratori che hanno un ruolo attivo e indispensabile nel garantire un ambiente di lavoro sicuro. Solo attraverso questa interazione e cooperazione è possibile costruire una vera e propria cultura della sicurezza che permetta alle persone di “pensare sicuro” e quindi “vivere sicuro” poiché «nulla è veramente cultura per l’uomo, se non è il frutto e l’esercizio della sua intenzionalità e del *logos* e se, attraverso essi, non diventa la condizione e risultato di proprie azioni umane»¹³.

¹² G. Bertagna (a cura di), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Edizioni Studium, Roma 2018, p. 25.

¹³ G. Bertagna, *Dall’educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell’educazione*, Editrice La Scuola, Brescia 2010, p. 247.

La formazione, in questo contesto, riveste un ruolo chiave: formare alla sicurezza non significa semplicemente fornire nozioni tecniche ma sviluppare una competenza che permetta a ciascuno di pensare e vivere sicuro. Il sapere teorico si traduce in azioni concrete, frutto di un impegno condiviso per un ambiente di lavoro sicuro e dignitoso al fine di giungere ad una cultura della sicurezza che, nei migliori dei casi coltivata fin dalla giovane età, può e deve essere mantenuta e aggiornata nel corso della vita lavorativa, in un processo di apprendimento e di formazione continuo.

In seguito all'analisi del tema della Sicurezza e Salute sul Lavoro in una prospettiva pedagogica, l'osservazione prosegue sull'efficacia delle metodologie formative e sull'impatto reale delle politiche di prevenzione e protezione. Un elemento innovativo introdotto in questo contesto e su cui si pone un affondo il Capitolo III, è rappresentato dai cosiddetti "Break Formativi", una metodologia innovativa per il potenziamento della formazione dei lavoratori in materia di sicurezza. All'interno del CCNL Metalmeccanici (Industria), infatti, viene prevista la possibilità di introdurre momenti brevi di formazione da svolgere durante l'orario di lavoro, sotto la supervisione del responsabile della sicurezza. I Break consistono in momenti di aggiornamento rapido, di circa quindici/venti minuti, supervisionati da un docente o RSPP, affiancato dal preposto e dal RLS, i quali permettono ai lavoratori di ripercorrere le procedure operative e consolidare le conoscenze in modo continuativo e pratico, favorendo un apprendimento più concreto e duraturo. I Break Formativi non sostituiscono l'addestramento¹⁴, ma lo rafforzano, offrendo un'ulteriore opportunità di aggiornamento pratico in linea con le normative vigenti, come stabilito dall'art. 37 del D.Lgs. 81/2008 denominato "*Formazione dei lavoratori e dei loro rappresentanti*" in cui al comma primo viene previsto che «il datore di lavoro assicura che ciascun lavoratore riceva una formazione sufficiente ed adeguata in materia di salute e sicurezza [...] con particolare riferimento a concetti di rischio,

¹⁴ Nel Capitolo III ci si sofferma sul termine "addestramento" utilizzato nella documentazione ufficiale relativa alla sicurezza sul lavoro che viene effettuato a integrazione e completamento di un percorso di informazione e formazione in materia di salute e sicurezza del lavoratore. L'addestramento è descritto dalla norma come il complesso delle attività dirette a fare apprendere ai lavoratori l'uso corretto di attrezzature, macchine, impianti, sostanze, dispositivi, anche di protezione individuale, e le procedure di lavoro. Viene effettuato da persona esperta, sul luogo di lavoro e durante l'orario di lavoro e non può comportare oneri economici a carico dei lavoratori (Decreto Legislativo n. 81/08, Testo unico sulla salute e la sicurezza – Titolo I, art.37 "*Formazione dei lavoratori e dei loro rappresentanti*", art. 37, comma 5).

danno, prevenzione, protezione, organizzazione della prevenzione aziendale, diritti e doveri dei vari soggetti aziendali, organi di vigilanza, controllo, assistenza; Rischi riferiti alle mansioni e ai possibili danni e alle conseguenti misure e procedure di prevenzione e protezione caratteristici del settore o comparto di appartenenza dell'azienda» e a cui nel comma 13 viene ribadito che «il contenuto della formazione deve essere facilmente comprensibile per i lavoratori e deve consentire loro di acquisire le conoscenze e competenze necessarie in materia di salute e sicurezza sul lavoro». Anche all'interno dell'Accordo Stato-Regioni del 21 dicembre 2011 si dà ragione ad una metodologia innovativa come quella dei Break Formativi. Infatti, la Conferenza permanente tra lo Stato e le Regioni, in quella sede, ha approvato un nuovo accordo per l'organizzazione della formazione alla sicurezza dei lavoratori, preposti, dirigenti e datori di lavoro che intendono svolgere in prima persona il ruolo di RSPP. In particolare, viene specificato che «la metodologia di apprendimento deve privilegiare un approccio interattivo che comporti la centralità del lavoratore [ed è possibile] prevedere simulazioni, dimostrazioni in contesto lavorativo e prove pratiche». Vengono inoltre promosse «metodologie di apprendimento innovative» tenuto conto che «nei corsi di aggiornamento dei lavoratori non dovranno essere riprodotti meramente argomenti e contenuti già proposti nei corsi base ma si dovranno trattare [...] applicazioni pratiche che potranno riguardare [...] fonti di rischi e relative misure di prevenzione». In quest'ultimo documento viene ribadito che il Break Formativo debba essere considerato come una metodologia formativa innovativa svolta, non tanto in aula o attraverso metodologie *e-learning*, ma direttamente all'interno dei reparti aziendali e presso le postazioni dei lavoratori stessi. L'obiettivo del Break Formativo è quello di creare un ambiente in cui la formazione sulla sicurezza diventi un processo continuo e partecipativo, piuttosto che un evento occasionale, contribuendo così a un miglioramento costante delle competenze e della consapevolezza dei lavoratori.

Nella sezione finale della tesi vengono utilizzate tecniche di osservazione esperienziale diretta e osservazione partecipante, che consentono una raccolta dati situata e specifica, volta a comprendere i comportamenti, le pratiche e le interazioni dei lavoratori nei contesti di formazione con l'obiettivo di «raccolgere dati situati, il cui fine è la specificazione, la descrizione, la comprensione di una data realtà educativa, nei suoi

aspetti più rilevanti»¹⁵. Questa metodologia permette di analizzare la dimensione idiografica della formazione, valorizzando l'esperienza singolare di ciascuna persona e la sua interazione con il contesto. La dimensione idiografica, «ossia la necessità di partire dalla situazione singolare, dall'analisi delle biografie formative/educative di ogni persona, dall'esperienza concreta e dal contesto nei quali si generano le condizioni per il buono sviluppo di ogni pratica formativa»¹⁶ stimola la possibilità di interviste in profondità e di una successiva ricerca comparata che renda il più chiaro ed esplicito possibile il percorso che ha portato l'ottenimento di un dato sapere. Attraverso l'osservazione sistematica e interviste in profondità, il progetto raccoglie dati qualitativi che evidenziano le dinamiche del processo formativo e permettono di valutare l'efficacia delle metodologie adottate, offrendo spunti di riflessione. Attraverso l'integrazione dei diversi punti di vista raccolti, è stato possibile ottenere una panoramica più approfondita della metodologia dei Break Formativi, mettendo in evidenza come le diverse figure aziendali, grazie ai loro ruoli specifici, abbiano contribuito a una comprensione articolata e multilivello del fenomeno studiato. Senza avere nessun valore di esaustività e senza voler descrivere o mappare l'impatto generale della metodologia dei Break Formativi in Italia, le storie personali, con le loro specificità e unicità, offrono una possibilità di approfondimento sulla metodologia dei Break Formativi di cui l'analisi pedagogica delle interviste fornite mette in evidenza vari aspetti innovativi e significativi relativi ai Break Formativi rispetto ai metodi tradizionali di formazione sulla sicurezza sul lavoro.

¹⁵ R. Trincherò, *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Bari 2004, p. 113.

¹⁶ A. Potestio, *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, Edizioni Studium, Roma 2020, p. 19.

CAPITOLO I

1. Formazione continua e altri termini: una nebulosa terminologica

Per chi riflette sulla pedagogia come sapere autonomo, il tema della formazione continua è certamente importante e significativo. Se si volesse cercare di tracciare una panoramica della nascita della formazione continua si potrebbe considerare che fino agli anni Settanta, a partire da teorie di stampo psicologico, esisteva la convinzione che la formazione continua si identificasse in tutto per tutto con l'apprendimento in età adulta e non riguardasse, dunque, l'acquisizione di argomenti "principali" o che interessasse comunque questioni considerate di "minor importanza". Ad esempio, autori di stampo psicologico come G.W. Allport e C.R. Rogers lanciarono, negli anni Cinquanta e Sessanta, gli ideali e i concetti di "personalità matura"¹⁷ e di "persona pienamente funzionante"¹⁸, vale a dire la persona adulta che avesse raggiunto un certo livello di completezza e non avesse bisogno di ulteriore apprendimento o di sviluppo. La giovinezza coincideva con l'età dello sviluppo dell'identità, mentre l'età adulta era quella della stabilizzazione di ciò che era già stato acquisito¹⁹; così che l'educazione in età adulta appariva quasi come ossimoro, poiché un uomo – adulto e maturo per definizione – non aveva in alcun modo necessità di educazione o formazione, intesa in tal senso come crescita sviluppo e maturazione²⁰.

Fu sempre intorno agli anni Sessanta che l'americano Malcolm Knowles sostenne con forza la diversità tra le modalità di apprendimento degli adulti e quelle dei bambini, proponendo una sua teoria dell'apprendimento e introducendo il termine di andragogia per indicare l'educazione degli adulti in contrapposizione alla pedagogia dei bambini²¹. Knowles definì infatti l'andragogia come l'arte e la scienza di aiutare gli adulti ad apprendere, distinta dalla pedagogia, ovvero l'arte e la scienza di insegnare ai bambini e ai ragazzi. Per tale motivo, non era sufficiente per l'autore trasporre i principi pedagogici

¹⁷ G.W. Allport, *Pattern and growth in personality*, Holt, Reinhart & Winston, New York 1961.

¹⁸ C.R. Rogers, *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*, Houghton Mifflin, Boston 1961.

¹⁹ E.H. Erikson, *Identity: Youth and Crisis*, Norton & Co., New York, 1968.

²⁰ Cfr. E. Marescotti, *Educazione degli adulti. Identità e sfide*, Unicopli, Milano 2012.

²¹ M.S. Knowles, *The modern practice of adult education: Androgogy versus pedagogy*, New York Association Press, New York 1970.

alla formazione degli adulti che necessitavano piuttosto di metodologie differenti e “specialistiche”.

Questa divisione sollevò, però, molte opposizioni da parte di teorici dell'apprendimento e di studiosi di didattica, i quali sostenevano che l'apprendimento fosse uguale per tutti e che non fosse corretto che il nascente settore della formazione degli adulti venisse soffocato dal “pantano andragogico”²².

A tal proposito è interessante notare come anche in ambito italiano ancora oggi l'accettazione del termine “formazione continua” così come quello di

“educazione degli adulti” – inteso come indicativo dell'insieme dei processi educativi formali, non formali e in formali che interessano l'età adulta – viene confuso in una nebulosa terminologica che per un verso cela la volontà di nascondere l'oggetto e la implicita domanda di democratizzazione dei poteri educativi, di contenere e deviare l'assurda richiesta di acculturazione espressa dal mondo del lavoro per un altro verso è sintomo di approcci limitativi²³.

La nebulosa terminologica²⁴ che avvolge il panorama pedagogico rende difficile comprendere le diverse sfumature che esistono, ancora oggi, attorno al concetto di “formazione continua”.

Tra i vari termini utilizzati per indicare la formazione continua, si trova il termine “educazione degli adulti”. Anche la scelta stessa dell'espressione “educazione degli adulti” al plurale e il singolare, ovvero “educazione dell'adulto”, riflette rispettivamente una dimensione collettiva e sociale e una più individuale. Un altro termine sinonimo è “educazione permanente”, che originariamente fa riferimento sia alla dimensione spaziale che temporale dell'educazione, non solo degli adulti. Tuttavia, nella letteratura italiana e in alcune leggi regionali degli anni Settanta, viene usato come sinonimo di educazione non formale degli adulti. Per indicare il rientro in formazione, specialmente nei contratti

²² A. Hartree, *Malcolm Knowles' Theory of Andragogy: A Critique*, in «International Journal of Lifelong Education», Vol. 3, N. 3, 1984, pp. 203-210.

²³ P. Federighi (a cura di), *Educazione in età adulta: ricerche, politiche, luoghi e professioni*, Firenze University Press, Firenze 2018, p. 8.

²⁴ Ivi., p. 8.

sindacali legati alla formazione dei lavoratori, si utilizzano termini come “educazione e/o formazione continua”, “formazione permanente”, e “educazione ricorrente”.

Federighi evidenzia che nell’ambito della formazione continua, i termini “educazione” e “formazione” hanno assunto significati diversi o opposti rispetto alla pedagogia italiana. Nell’educazione degli adulti, ad esempio, il termine “formazione” richiama principalmente il concetto di “*training*” di tipo aziendale.

A questi termini si aggiunge quello di “pedagogia degli adulti”, utilizzato per riferirsi alla didattica e metodologia dell’educazione degli adulti, “*lifelong learning*” e “*lifewide learning*”. Il primo, introdotto attraverso documenti europei degli anni Ottanta e Novanta, è ormai desemantizzato. La sua traduzione letterale è “apprendimento lungo tutto il corso della vita”, ma il significato è assimilabile al concetto di educazione permanente, limitato alla dimensione temporale della durata della vita. Il secondo, invece, è un termine che fa riferimento alla dimensione spaziale dell’educazione, ovvero al fatto che essa ha luogo in ogni momento e luogo e che è stato introdotto a completamento del precedente. Per ultimo il termine “*adult learning*” è un termine che appare nella letteratura italiana in ragione del suo utilizzo nei documenti della Commissione Europea e nella letteratura anglosassone. Esso fa riferimento al solo aspetto dei processi di apprendimento del soggetto in età adulta²⁵.

Oltre a questi termini, nella letteratura specializzata sono apparsi anche termini quali ad esempio “educazione in età adulta”, utilizzato per far riferimento allo specifico insieme delle teorie proprie dell’educazione degli adulti o, più specificamente, della gestione dei processi di apprendimento in età adulta. Tale evidente «babele terminologica»²⁶ rende evidente l’esigenza di riflettere, in prospettiva pedagogica, sul significato della formazione continua tentando di definirla. È infatti in seguito alla Conferenza di Elsinör, seguita nel 1960 dalla Conferenza di Montreal, che verrà proposta una prima definizione condivisa a livello mondiale²⁷ e, da questa data simbolica, l’intero panorama relativo alla

²⁵ Ivi, pp. 8-9.

²⁶ Ivi, p. 9.

²⁷ A.S.M Hely, *Tendenze nell’educazione degli adulti. Da Elsinor a Montreal*, Armando, Roma 1966.

formazione continua farà riferimento all'insieme di attività e opportunità educative e culturali presenti in ogni momento e ambito della vita dell'essere umano.

1.1 Definizioni e modelli di formazione continua nel contesto europeo

La “nebulosa terminologica” risulta abbastanza evidente anche in quella che è stata l'evoluzione delle norme riguardanti la formazione continua nel contesto Europeo²⁸. In tale contesto alla definizione di formazione continua si è intrecciata la locuzione “società della conoscenza” o all'inglese “*learning society*”, che ha assunto maggiore importanza in occasione del Consiglio europeo svoltosi a Lisbona nel marzo 2000, la quale ha conferito all'Unione Europea l'obiettivo strategico di sviluppare un'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica, in grado di realizzare una crescita sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale. In tale società, la conoscenza assume una grande centralità dal punto di vista economico, sociale e politico e, più in generale, nei processi di vita del singolo²⁹.

La Commissione Europea ha investito per il piano strategico 2020 sull'innovazione e sull'innalzamento dei livelli di crescita apprenditiva in cui conoscenza, sapere, competenze, capacità di apprendimento e abilità, nell'analisi dei nuovi conseguenti processi di produzione, risultano risorse sociali fondamentali. Più che in passato, possederle significa avere maggiori opportunità di trovare e mantenere un lavoro qualificato e sicuro, ma anche essere inseriti nei processi sociali e accedere alle opportunità che tale nuova struttura sociale mette a disposizione. Il principio ispiratore è quello di coniugare tutti i processi innovativi, come quelli relativi alla formazione continua dei lavoratori e dei cittadini, quelli legati al valore dell'innovazione dei processi di organizzazione sociali e decisionali, del ruolo fondamentale svolto dall'innovazione tecnologica³⁰.

²⁸ CEDEFOP, *Dizionario della formazione europea*, Salonicco, 2012; Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca scientifica, Ministero del lavoro e delle politiche sociali, Invalsi, Isfol, *Glossario online dell'educazione degli adulti*, <http://glossario.invalsi.it/asp/home.asp>, ultima consultazione 06/07/2022.

²⁹ Treccani, *Knowledge society*, https://www.treccani.it/enciclopedia/knowledge-society_%28Lessico-del-XXI-Secolo%29/ ultima consultazione 10/07/22.

³⁰ *Ibidem*.

Gli orientamenti europei, dal Consiglio di Lisbona del marzo 2000 alla Risoluzione del dicembre 2011, hanno offerto nuove sollecitazioni ai decisori politici e alla società civile, in generale, in merito all'obiettivo strategico di innalzare qualitativamente i saperi e le competenze dei cittadini europei per permettere la realizzazione di una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro, una maggiore coesione sociale ma soprattutto uno sviluppo delle competenze di ogni persona³¹, portando così a maturazione i significati comuni comunitari riguardanti l'apprendimento degli adulti verso la costruzione del modello sociale europeo³². A sostegno di ciò, dal 2000 l'Unione Europea ha emanato una serie di atti e orientamenti strategici sulla formazione continua tra cui possono essere ricordati, ad esempio, il Documento di lavoro *Memorandum sull'istruzione a la formazione permanente* (ottobre 2000)³³, diffuso con lo scopo di avviare un confronto a livello europeo su vari aspetti inerenti al sistema di *lifelong learning*, oppure *La Decisione relativa all'istituzione di un "quadro unico" per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze chiamato Europass* (dicembre 2004)³⁴ che ha prodotto il riconoscimento delle competenze acquisite attraverso l'adozione di una serie di strumenti e di dispositivi – dal portafoglio *Europass*, al modello *European Qualification Framework* (EQF), alla metodologia *European Credit for Vocational and Educational Training* (ECVET) – al fine di valorizzare il patrimonio di competenze acquisite attraverso la validazione e il riconoscimento delle esperienze professionali e formative svolte.

Nonostante ciò, stupisce e allarma riconoscere che «la nostra epoca sembra essere contraddistinta sempre più da una forte emergenza educativa»³⁵. Difatti: «Nonostante la crescita degli investimenti, a livello globale, in istruzione il richiamo proveniente da più settori della società prospettive di *Life Long Learning*, assistiamo al proliferare di

³¹ Consiglio europeo Lisbona, 23-24 Marzo 2000, https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm ultima consultazione 10/07/22.

³² *Ibidem*.

³³ Commissione delle comunità Europee, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, SEC (2000) 1832, Bruxelles, 30.10.2000.

³⁴ Parlamento Europeo, Consiglio dell'Unione Europea, *Istituzione di un "quadro unico" per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze (Europass)*, Decisione del 31.12.2004, n. 2241/2004/EC.

³⁵ F. Magni, A. Potestio, A. Schiedi, F. Togni, *Pedagogia generale. Linee attuali di ricerca*, Studium Edizioni, Roma 2021, p. 9.

situazioni che testimoniano una serie di profondi fallimenti educativi»³⁶. E questo perché in un'epoca in cui:

siamo sempre *iper-connessi, iper-informati, iper-performanti* [...] registriamo un paradosso: il progresso tecnologico e conoscitivo raggiunto all'umanità appare debole e insufficiente nell'affrontare le sfide attuali della nostra società sempre più complesse e globalizzate. L'esperienza quotidiana di ciascuno di noi, personale e collettiva, individuale comunitaria, sta lì a dimostrarcelo³⁷.

All'interno di un contesto così ricco, complesso e mutevole:

L'apprendimento ha da essere continuo, ma soprattutto deve essere diluito nel vissuto e nel lavoro quotidiano. Di conseguenza, la formazione non può più essere assegnata a luoghi e tempi separati. Il bisogno di sapere e di formazione non può essere soddisfatto con esperienze di apprendimento saltuarie [...] La formazione deve invece diventare continua – distribuita capillarmente nel tempo di lavoro, immersa nel luogo di produzione³⁸.

Per questo motivo la formazione continua, in linea anche con le richieste della cosiddetta *learning society*, «non può essere ridotta ai fenomeni organizzativi e istituzionali prodotti dallo stato o dai privati (i diversi tipi di offerte ed i loro dispositivi metodologici) e neppure identificata con l'autoformazione»³⁹. La formazione continua indaga e disvela «come i diversi contesti, le diverse esperienze della nostra vita quotidiana e di lavoro ci trasformano»⁴⁰. I lavoratori, oggi, sono sempre più spesso esposti a fattori di rischio quali l'incertezza occupazionale, la crisi d'identità, il non adeguato riconoscimento delle potenzialità professionali. Questi sono elementi che favoriscono una “*corrosion of character*”⁴¹: la condizione diffusa di incertezza genera traiettorie professionali caotiche

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ *Ibidem*.

³⁸ U. Mangiotta, *Educazione e formazione nella società della conoscenza. Come cambia l'organizzazione del sapere e della sua trasmissione e costruzione*, TD36, numero 3, 2005.

³⁹ P. Federighi, (a cura di), *Educazione in età adulta: ricerche, politiche, luoghi e professioni*, cit., p. 20.

⁴⁰ *Ibidem*.

⁴¹ “*The Corrosion of Character: The Personal Consequences of Work in the New Capitalism*” è il titolo originale dell'opera R. Sennett, *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale* [1999], Feltrinelli, Milano 2016. I costanti mutamenti della concezione del lavoro hanno effetti e ricadute sulle persone e sulla loro vita privata, in termini di relazioni personali, uso del tempo libero e senso di appartenenza alla comunità.

e intermittenti e produce biografie in perenne transizione⁴². In uno scenario lavorativo contrassegnato dalla crisi, da una costante innovazione, dalla mancanza di garanzie da un diffuso certo senso di incertezza si tratta di sostenere le capacità progettuali della persona, di difenderne l'identità professionale, di integrare e ricomporre le diverse esperienze lavorative, cioè di «educare l'uomo a gestire il cambiamento e la sua vita con libertà e piena responsabilità operativa, in completa autonomia progettuale decisionale in vista di una soddisfacente realizzazione di sé e di promozione del benessere sociale»⁴³. Formazione continua richiede dunque il formarsi a sua volta di un comportamento strategico rispetto alle sfide che i ruoli biologici, sociali e professionali propongono ad ogni persona nel corso della propria vita, nei diversi contesti che caratterizzano la *knowledge society*⁴⁴.

In tal senso, è importante tenere conto che considerare le transizioni lavorative non soltanto come una «patologia prodotta dalla flessibilità»⁴⁵, ma piuttosto come una condizione strutturale con cui ci si deve confrontare, comporterebbe un cambiamento radicale nel modo in cui si guarda il mondo del lavoro e alle sue dinamiche, ponendo l'attenzione sugli aspetti processuali della transizione, nella consapevolezza che aspettative, vincoli e opportunità danno luoghi a scelte mutevoli, aperte ed a esiti non scontati⁴⁶.

1.1.1 La formazione continua in ottica di *lifelong learning*

L'importanza della Strategia di Lisbona nell'ambito della formazione continua fa particolare riferimento alle politiche per l'istruzione e alla formazione in termini di potenziamento e di adattamento dei sistemi di istruzione e formazione ai nuovi requisiti in termini di competenze. La politica di promozione dell'apprendimento per tutto l'arco

⁴² P.G. Brescianini, M. Franchi, *Biografie in transizione. I progetti lavorativi nell'epoca della flessibilità*, FrancoAngeli, Milano 2006.

⁴³ M. Viglietti, *Educare alla scelta. Una guida operativo-pratica*, SEI, Torino 1995, p. 5.

⁴⁴ A. Alberici, *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, Franco Angeli, Milano 2007.

⁴⁵ D. Simeone, *Accompagnare le transizioni lavorative nell'epoca dell'incertezza*, in L. Fabbri, B. Rossi, *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione*, cit., p. 169.

⁴⁶ *Ibidem*.

della vita (*lifelong learning*) si basa sulla consapevolezza delle istituzioni che tra i loro compiti vi è anche quello di facilitare l'esercizio del diritto di tutti i cittadini di ogni età, ceto sociale o condizione professionale, di formarsi, apprendere e crescere, sia umanamente che professionalmente, per l'intero arco della vita. Per una definizione più specifica di cosa sia il *lifelong learning* può essere riportata la definizione data dalle Linee-guida:

un processo continuo che consente ai cittadini, a qualsiasi età e in qualsiasi momento della loro vita, di identificare le proprie capacità, competenze e interessi, di prendere decisioni in ambito scolastico, formativo e occupazionale, di gestire i propri percorsi individuali di vita nell'apprendimento, nel lavoro e in altri contesti in cui queste capacità e competenze vengono apprese e/o usate⁴⁷.

La sfida della formazione continua riguarda la possibilità di rileggere l'educazione degli adulti attraverso nuove prospettive di ricerca, molteplici sguardi epistemologici e metodologie⁴⁸ che sappiano rivalutare i saperi esperienziali, l'educazione informale in età adulta, la formazione e i saperi dell'esperienza contemplando, per esempio, il riconoscimento e la validazione degli apprendimenti non formali e informali. Da tutto questo dipende la capacità dell'adulto di acquisire e sviluppare lungo il corso della vita – *lifelong, lifewide, lifedeep* – competenze plurime e *life skills*, attraverso un approccio alla conoscenza di tipo attivo, motivato e orientato dall'imparare ad imparare, come preconditione in grado di facilitare la possibilitazione e la capacitazione (*capability*) quali espressioni della libertà di compiere scelte ed opzioni da parte di ciascuno⁴⁹.

La formazione continua, infatti, non è intesa solo come apprendimento a fini occupazionali, ma anche personali, civili e sociali, collegandosi ad altri obiettivi fondamentali, quali, quelli dell'occupabilità, dell'adattabilità e della cittadinanza attiva. A fronte di ciò, soprattutto come lavoratori e professionisti, si necessita di un *corpus* di conoscenze, abilità ma soprattutto competenze che non si ritengono acquisite solo

⁴⁷ Consiglio d'Europa, Linee-guida di ELPGN: *European Lifelong Guidance Policy Network*, 2015.

⁴⁸ M. Baldacci, F. Frabboni, U. Margiotta, *Longlife/Longwide Learning: per un trattato europeo della formazione*, Bruno Mondadori, Milano 2012 – B. Paape, K. Pütz, *The future of lifelong learning*, Peter Lang, Frankfurt am Main 2002.

⁴⁹ A. Sen, *Inequality Re-examined*, Harvard University Press, Cambridge 1992; A. Sen, *La Ricchezza Della Ragione. Denaro, Valori, Identità*, Il Mulino, Bologna 2000.

attraverso la formazione iniziale, ovvero la possibilità e l'apertura a continuare ad apprendere durante tutto l'arco della vita, inteso come un porsi esistenziale che rinvia alle posture di chi si impegna a costruire le condizioni per generare un orizzonte realmente democratico⁵⁰.

La promozione dell'idea di *lifelong learning* è stata sostenuta dall'OCSE e dalla UE dalla metà degli anni Novanta che hanno caricato prevalentemente sul singolo soggetto la responsabilità del proprio processo di apprendimento. Così si sposta l'attenzione dalla formazione come processo complesso e che presuppone certamente la fondamentale iniziativa del soggetto, ma anche quella collettiva orientata da precise strategie di intervento pubblico, all'apprendimento, che è la descrizione di un processo individuale generalissimo che si confonde con la vita stessa⁵¹. Dalla "Strategia di Lisbona" alla "Strategia Europa 2020", prima la caduta dell'ottimismo rispetto alla globalizzazione economica, poi la lunga crisi, hanno affievolito il radicalismo liberista dei primi anni Novanta, spingendo a ridefinire nei documenti e nella normativa dell'Unione Europea e dell'OCSE, l'apprendimento permanente. Esso viene visto sempre di più non solo in termini dipendenti dall'"economia della conoscenza", ma come espressione della realizzazione di sé da parte del soggetto, come "inclusione sociale" e come "conferimento dei poteri ai cittadini", anche se centrale rimane il suo significato di sviluppo della "cittadinanza attiva e occupabilità" (non "piena occupazione"). Tali spazi, più soggetti a ridefinizione e rielaborazione dei contenuti, sono anche quelli attorno ai quali più serrati e rigorosi devono essere il dibattito e la riflessione sulla dimensione *lifelong* come sfida educativa per il nostro tempo, oltre ogni riduzione di significato⁵² poiché la prospettiva del *lifelong learning* afferma l'idea che ognuno produca la propria biografia e interpreti i propri processi di sviluppo in chiave incessantemente trasformativa, di scostamento e ri-orientamento, rispetto ad un percorso di apprendimento che, fino a pochi decenni fa, era lineare e programmato⁵³.

⁵⁰ Cfr. R. Caldin, M. Gallerani, M. Costa, *Le competenze per l'apprendimento permanente, L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, vol. 1, pp. 891-898, p. 894.

⁵¹ W. Rinaldi, *Il Lifelong learning: modelli a confronto, a cento anni da Democrazia e Educazione* [1916], in *Studi sulla Formazione*, 19, 2, Firenze University Press, 2016.

⁵² *Ibidem*.

⁵³ Cfr. R. Caldin, M. Gallerani, M. Costa, *Le competenze per l'apprendimento permanente*, cit., p. 896.

1.2 Una panoramica sul presente: difficoltà di realizzazione della formazione continua

La società e il mondo del lavoro contemporanei mutano velocemente sotto la spinta di una dirompente innovazione. Alle organizzazioni e alle imprese si chiede, da un lato, di rispondere a domande di innovazione crescenti, dall'altro, di rendere i lavoratori parte attiva e consapevole dei processi lavorativi attraverso la formazione continua che assume anche il ruolo di favorire lo sviluppo di competenze che siano trasversali e spendibili in diversi contesti.

Benché queste cose siano oramai note, «il sistema di istruzione e formazione continua [...] fatica a preparare i lavoratori a entrare ben equipaggiati nel nuovo contesto produttivo e ad aggiornare ed approfondire nel tempo il loro bagaglio di competenze»⁵⁴. Secondo i dati Eurostat, nel 2016 solo l'8,5% dei lavoratori ha partecipato a corsi di formazione, a fronte di una media europea pari al 10,8%. Ancora oggi manca in Italia un tessuto istituzionale e sociale abbastanza solido che permetta di istituire percorsi di formazione permanente, orientati a sviluppare competenze personali per il nuovo *welfare*⁵⁵. Inoltre «le competenze dei lavoratori italiani sono particolarmente limitate per quanto riguarda le tecnologie informatiche e della comunicazione, cruciali per potersi adattare velocemente alla grande trasformazione portata da Industria 4.0»⁵⁶ ed è dunque poco diffusa la formazione aziendale per migliorare competenze informatiche, tenendo conto che la nuova organizzazione lavorativa richiede sempre più un cambiamento delle competenze lavorative le quali, oltre ad includere sempre più abilità relative alle ICT, le estende verso altre prestazioni prima riservate a poche figure e collegate a ruoli gestionali del processo di produzione⁵⁷. In particolare, infatti, si deve tener conto che la crescente digitalizzazione mette al centro l'importanza di avere sempre le competenze adeguate,

⁵⁴ Centro di Ricerca e Documentazione Luigi Einaudi, *La formazione continua in Italia e prospettiva comparata: dati e buone pratiche*, p. 5; consultabile su: www.centroeinaudi.it.

⁵⁵ *The European Pillar of Social Rights Action Plan 2021* auspica che il 60% degli europei entro il 2030 dovranno partecipare ogni anno ad attività formative. Il traguardo non è semplice da raggiungere, ma gli esperti concordano sull'importanza di questi interventi, fondamentali per il futuro dell'Unione.

⁵⁶ *Ibidem*.

⁵⁷ ANPAL, *XIX Rapporto sulla Formazione continua*, Collana Biblioteca ANPAL, n. 13.

in rapido cambiamento rispetto a quelle richieste fino ad oggi e destinate a modificarsi profondamente e, dunque, acquisire competenze digitali diventa un'abilità di base⁵⁸. La transizione digitale e l'adozione di nuove tecnologie hanno portato, soprattutto nel post pandemia, un cambiamento inevitabile nelle attività e nelle mansioni lavorative. «Alcune attività precedentemente svolte manualmente sono state automatizzate o robotizzate lasciando gli uomini compiti più complessi che richiedono competenze digitali, creatività e intelligenza emotiva e sociale»⁵⁹. Secondo lo studio del Cedefop (2022) nel 2020/2021 la metà dei lavoratori adulti ha visto l'introduzione di nuove tecnologie digitali sul posto di lavoro con la conseguente necessità, per il 35% di essi, di doverle imparare ad usare⁶⁰. A tal proposito è divenuto più rilevante il ruolo delle così dette *digital skills* ma anche delle *soft skill*⁶¹ la cui piena padronanza «si è trasformata da possibilità concreta a necessità totale»⁶² e attorno al quale ruotano tutti i documenti e le analisi di Industria 4.0. Infatti, in questo processo di transizione tecnologica non sono solo le competenze tecniche, sebbene chiaramente richieste, a costituire il problema principale. Restano importanti le capacità sociali e comportamentali, molto più complesse ed esperienziali. Tali competenze riguardando il come muoversi in contesti complessi, come risolvere i problemi, come esercitare leadership e la comunicazione: diventa fondamentale la “curiosità”, ovvero l'abilità di ascoltare, apprendere ed essere sempre aperti al cambiamento. È partendo da tali considerazioni che appare chiaro quanto la formazione sia certamente un *asset* strategico per la competitività e l'innovazione aziendale, che ha a cuore la difesa dell'occupabilità delle persone. Il rischio è, però, quello di intendere la formazione soltanto come processo etero-diretto che, in base a determinati principi di natura economica legati alle richieste del mondo del lavoro, riduce i processi di

⁵⁸ World Economic Forum, *The Future of Jobs Report 2020*, ottobre 2020.

⁵⁹ M. Costa, *Formazione e lavoro negli ecosistemi digitali, robotici e delle macchine intelligenti*, Pensa Multimedia, Lecce 2023, p. 199.

⁶⁰ CEDEFOP, *Challenging digital myths: first findings from Cedefop's second European skills and jobs survey*, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea 2022, <https://data.europa.eu/doi/10.2801/818285>.

⁶¹ Il *World Economic Forum LLC* ha stilato un elenco delle 10 qualità del lavoratore (*soft skills*) presumibilmente più apprezzate nel mondo del lavoro intorno al 2020 e quindi nell'epoca d'Industria 4.0: 1. Risolvere i problemi; 2. Pensare in modo critico; 3. Essere creativo; 4. Gestire le persone; 5. Lavorare in gruppo; 6. Possedere intelligenza emotiva; 7. Prendere decisioni; 8. Essere orientato al servizio; 9. Essere negoziatore; 10. Essere flessibile.

⁶² F. Derchi, G. Xhaet, *Digital Skills: Capire, sviluppare e gestire le competenze digitali*, Hoepli, Milano 2018, p. 7.

formazione ad una preparazione del cosiddetto “capitale umano”⁶³ e alla sua occupabilità intesa come dimensione propria e unica delle politiche del lavoro e non piuttosto formazione come

dar-si forma sempre relazionale, utilizzando tutti i saperi che la formazione continua le fornisce in funzione dello sviluppo pieno delle proprie singolari potenzialità, preparandosi al cambiamento continuo, non certo da subire, ma ad assumere con tutta la responsabilità di chi intende agire “bene”, per sé e per gli altri, nella mutevole situazionalità che segna la vita di oggi⁶⁴.

In tal senso siamo ben oltre una «riduzione funzionalista»⁶⁵ della formazione poiché questa è necessariamente orientata e connessa allo sviluppo di proattività e responsabilità personale nell'affrontare il cambiamento continuo. La complessità della sfida della formazione richiede l'adozione di strategie e strumenti innovativi. Tuttavia, il riferimento all'innovazione non è per certo riducibile solo ad un aspetto meramente tecnologico o di tipo produttivo. La formazione oggi è chiamata a sviluppare competenze esperte in cui il sapere funge da base per l'esplorazione della complessità e molteplici direzioni. Per sorreggere e governare processi di innovazione, «non basta avere un'attenzione ai processi di produzione, ma occorre dare spazio alle esigenze e ai vissuti delle persone che si trovano ad attivare questi processi»⁶⁶. Il concetto di “*learning attitude*”⁶⁷, ad esempio, sottolinea l'importanza di un approccio proattivo e partecipativo all'apprendimento che non riguarda solo l'acquisizione di nuove competenze, ma anche l'apertura mentale nuove idee, concetti pratiche. La “*learning attitude*”, nel suo complesso, indica come la formazione per diventare sempre più inclusiva, plurale e personalizzata deve intercettare in modo positivo le differenze di ogni persona, del contesto in cui opera e degli obiettivi

⁶³ Il termine “Capitale umano” a fatica rientra nella visione pedagogica con la quale il primo capitolo di questo lavoro di ricerca si sforza di analizzare la formazione continua. Il termine compare più volte nei documenti europei presi in esame, dunque, per un significato condiviso che possa facilitare la lettura, si offre una definizione di capitale umano: «Insieme delle caratteristiche dei lavoratori che permette loro di aumentare la propria produttività» da C. Dell’Aringa, *Economia del lavoro*, Vita e Pensiero, Milano 1998, p. 316.

⁶⁴ G. Sandrone., *La competenza personale tra formazione e lavoro*, cit., p. 36.

⁶⁵ *Ibidem*.

⁶⁶ M. Costa, *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*, cit., p. 151.

⁶⁷ OECD, *Skills Outlook 2021: Learning for life*, OECD Publishing, Paris 2021, <https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en>.

personali e professionali che si prefigge di raggiungere⁶⁸. Si realizza in tal modo la valorizzazione del legame tra esperienza e conoscenza che accompagna il lavoratore nell'intero processo lavorativo.

1.2.1 Formazione e innovazione

Il sistema formativo rappresenta la base per consentire uno sviluppo di un'innovazione e di un progresso che siano basati sui talenti delle persone presenti nel contesto lavorativo. Il lavoro ai tempi dell'innovazione, difatti, «non rappresenta solo un'attività finalizzata all'agire produttivo, ma esprime altresì una direzionalità collegata al bisogno dell'uomo di esprimersi e di realizzarsi secondo il proprio talento»⁶⁹. La formazione può permettere innovazione e può rendere il contesto lavorativo un luogo in cui la persona può «vivere sé stessa in formazione e trasformazione»⁷⁰. In un processo formativo così delineato la pedagogia assume un ruolo fondamentale. Del resto, il sapere pedagogico riconosce al lavoro una dimensione emancipativa e realizzativa indispensabile per la costruzione di identità complesse, ma anche la capacità di configurarsi come contesto di inclusione, partecipazione e cittadinanza in grado di valorizzare la soggettività, la diversità e il benessere⁷¹.

Molte ricerche hanno messo in dubbio le capacità dei metodi tradizionali di insegnamento di sviluppare in modo efficace le competenze emotive, sociali e cognitive, proponendo in alternativa, tecniche di apprendimento basate sulla pratica e capaci di mobilitare anche le dimensioni emotive della persona in formazione⁷². La didattica tradizionale, difatti,

⁶⁸ M. Costa, *Formazione e lavoro negli ecosistemi digitali, robotici e delle macchine intelligenti*, cit., p. 208.

⁶⁹ M. Costa, *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*, cit, p. 30.

⁷⁰ B. Rossi, *Il lavoro felice. Formazione e benessere organizzativo*, La Scuola, Brescia 2012, p. 67.

⁷¹ S. Cardone, D. Dato, *Welfare Manager, benessere e cura. Imprese e pedagogia per un nuovo umanesimo del lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2018.

⁷² Si veda, a titolo di esempio: R. De Vries, R. Vaastra, *The effect of the learning environment on competences and training for the workplace according to graduates*, in «Higher Education», 53, 2007, pp. 335-357; R.E. Boyatzis, A. Saatcioglu, *A 20-year view of trying to develop emotional, social and cognitive intelligence competencies in graduate management education*, in «Journal of Management Development», XXVII/1 2008, pp. 92-108; M.P. McEnrue, K.S. Groves, W. Shen, *Emotional intelligence development: leveraging individual characteristics*, in «Journal of Management Development», in «Journal of Management Development», XXVIII/2 (2009), pp.150-174; M. Kuijpers F. Meijers, *Learning*

fornisce saperi astratti, senz'altro utili come base per una formazione continua, ma certo non sufficiente per aiutare il lavoratore ad affrontare un mondo del lavoro sempre più volatile, incerto, complesso e ambiguo. Del resto, esiste qualcosa di più profondo della mera acquisizione del sapere teorico ed il problema è quello di trovare «il segreto per rendere vivo e fecondo ciò che altrimenti resterebbe eternamente sterile e vano»⁷³ e soprattutto, non si dà autentico apprendimento senza alternanza fra teoria e pratica⁷⁴. Allora, non può esistere un'autonoma propensione all'aggiornamento e formazione professionale, laddove si concretizza una netta separazione tra comportamenti individuali negli ambienti di lavoro e comportamenti assunti nella vita quotidiana. Come riporta il PNR 2021-2027 «la scarsità di risorse umane altamente qualificate costituisce una barriera significativa agli investimenti in ricerca e sviluppo»⁷⁵. Pertanto, «gli investimenti nel capitale umano sono necessari anche per dare impulso e continuità alla evidentemente troppo lenta transizione dell'Italia verso un'economia basata sulla conoscenza»⁷⁶. In questa prospettiva, attenzione particolare viene dedicata ad attrarre, formare e trattenere i talenti migliori per la ricerca e per l'innovazione e ad aumentare l'efficacia e l'efficienza del sistema, riducendo la frammentazione e garantire la centralità della persona nell'innovazione in un'ottica *human-centred*⁷⁷ nel quale possano essere potenziati le politiche sociali in un paradigma di *welfare* sempre più fluido e in cambiamento. Lo sviluppo del potenziale trasformativo dell'innovazione richiede, infatti, un'effettiva convergenza tra conoscenza, innovazione tecnologica e innovazione sociale, attraverso processi iterativi nei quali tecnologia e società si influenzino positivamente a vicenda⁷⁸.

for now or later? Career competencies among students in higher vocational education in the Netherlands, in «Studies in Higher Education», XXXVII/4 (2009), pp. 449-446.

⁷³ W. Von Humboldt, *Sullo studio comparato delle lingue in relazione alle diverse epoche dello sviluppo del linguaggio* [1820], Guida, Napoli 1989.

⁷⁴ Cfr. A. Potestio, *Alternanza formativa, Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, Edizioni Studium, Roma 2020.

⁷⁵ PNR 2021-2027 – *Programma Nazionale per la Ricerca*, p. 5.

⁷⁶ *Ibidem*.

⁷⁷ *Ivi*, p. 87.

⁷⁸ *Ivi*, p. 24.

1.2.2 Le nuove competenze richieste nel mercato del lavoro

L'evoluzione ed i cambiamenti che hanno caratterizzato il mondo del lavoro nei tempi più recenti hanno visto l'insorgere di nuove opportunità e l'apertura di nuovi spazi per chi vuole entrare o crescere nel nuovo mercato del lavoro. Tuttavia, la rapidità con cui questi cambiamenti si sono succeduti, l'avvento continuo di nuove tecnologie e la dinamicità dell'attuale realtà lavorativa e dei *trend* propri ad essa, che rendono difficile qualsiasi previsione sul futuro, hanno significato per molti lavoratori il dover apprendere altrettanto rapidamente nuove abilità e competenze o rivedere i propri processi lavorativi, per tener testa a tali mutamenti. I protagonisti di questa evoluzione sono le innovazioni tecnologiche, la trasformazione digitale, ma anche la pandemia e lo spostamento verso lo *smart-working* che hanno fortemente impattato il mercato del lavoro attuale e la vita dei dipendenti e professionisti che lo popolano. L'era moderna pone i lavoratori davanti a sfide sempre nuove: molte professioni stanno scomparendo, mentre ne nascono di nuove, molti metodi e strumenti tradizionali vengono abbandonati in favore delle nuove tecnologie e metodologie, e cambiano anche i luoghi fisici di lavoro e le strutture dei business, che tendono sempre più verso il digitale, rendendo così sempre più evidente il cosiddetto "*skill mismatch*", ovvero il disallineamento tra le *soft* ed *hard skill* in possesso dei lavoratori e quelle richieste dal mondo del lavoro moderno. La crisi, la trasformazione digitale e gli innumerevoli cambiamenti economici e sociali caratterizzanti del periodo corrente hanno dunque reso evidente quanto non sia più sufficiente essere formati o aver seguito i giusti percorsi d'istruzione: per far fronte alla costante innovazione e agli imprevisti, un lavoratore deve essere in possesso delle competenze utili ad approcciarsi ai nuovi scenari e a ricoprire i nuovi ruoli e le nuove professioni, ma soprattutto deve possedere le *soft skills*, ovvero delle competenze trasversali necessarie ad adattarsi al cambiamento, ad organizzare il lavoro e ad agire indipendentemente e sotto pressione. Nei contesti di lavoro sempre più si ricercano figure eterogenee, che dimostrino flessibilità, propensione ad adattarsi al cambiamento e a nuove situazioni, capacità di lavorare in situazioni mutevoli, di lavorare in *team* e di muoversi di mansione in mansione mantenendo alta la produttività. Per questo è anche ruolo delle aziende non soltanto formare alle competenze tecniche, ma offrire ai dipendenti occasioni e strumenti per allenare anche le proprie *soft skills*, rendendoli in grado di sostenere i rapidi mutamenti del lavoro. Secondo il *World Economic Forum* entro il 2030 avremo bisogno di

riqualificare oltre un milione di professionisti: una vera e propria emergenza delle competenze⁷⁹. Ogni anno quindi sempre più *skill* sono destinate a cambiare ed evolversi e la nascita di nuovi ruoli lavorativi e tecnologie porta anche nuove competenze.

Per l'OMS le *soft skills*, anche definite *life skills*, «sono le competenze che portano a comportamenti positivi e di adattamento che rendono l'individuo capace di far fronte efficacemente alle richieste e alle sfide della vita di tutti i giorni»⁸⁰. Il loro nucleo fondamentale può essere ricondotto a dieci competenze, raggruppate nelle tre aree emotiva, cognitiva e sociale. Nell'ambito delle tassonomie internazionali il documento *Partnership for 21st Century Skills* dell'OCSE (2010) classifica poi un insieme di competenze orizzontali, trasversali alle diverse discipline. Sempre in tale ambito, un posto di rilievo occupa inoltre la strutturazione delle *key competences europee*, che unisce le dimensioni generalmente intese come soft, ovvero di carattere esplicitamente personale e sociale, alle dimensioni culturali di base⁸¹. Ogni *key competence* possiede carattere di trasversalità e le stesse dimensioni culturali di base sono caratterizzate in termini personali e sociali. Sulla base del quadro europeo in Italia sono state definite le Competenze chiave di cittadinanza da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria⁸². Le competenze chiave costituiscono anche il punto di riferimento di tutti gli esiti di apprendimento degli ordinamenti del sistema di primo e secondo ciclo. Per quanto concerne il contesto italiano, va altresì ricordato quanto definito nel 2018 con l'approvazione del Quadro Nazionale delle Qualificazioni (QNQ)⁸³, in particolare attraverso la distinzione tra componente pratica e cognitiva delle abilità. Per l'OMS le *life skills* «possono essere insegnate ai giovani come abilità che si acquisiscono attraverso l'apprendimento e l'allenamento»⁸⁴.

L'OCSE ha posto come obiettivo per il *Progetto Education 2030: The Future of Education and Skills* la promozione delle competenze socio-emotive. Anche il Cedefop

⁷⁹ World Economic Forum, *We need a global reskilling revolution*, Gennaio 2020, <https://www.weforum.org/agenda/2020/01/reskilling-revolution-jobs-future-skills/>, ultima consultazione 21/07/2022.

⁸⁰ OMS, *Life skills education per bambini ed adolescenti nelle scuole*, Ginevra, 1994.

⁸¹ Council Recommendation on key competences for lifelong learning, 22.05.2018 (ST/9009/2018/INIT).

⁸² Allegato 2 al DM n. 139/2007.

⁸³ Decreto 8 Gennaio 2018.

⁸⁴ OMS, *Life skills education per bambini ed adolescenti nelle scuole*, cit.

sta investendo molto nelle piste di ricerca riferite alle *Key Competences* focalizzando l'attenzione sulla filiera della *Vocational Education & Training (VET)*⁸⁵.

Nell'analizzare queste dimensioni possiamo pertanto indicare l'evoluzione della competenza in termini di *capability* ovvero come "attivatrice di capacitazioni"⁸⁶ dei *network* multilivello della conoscenza del lavoratore. Questa nuova semantizzazione dell'agire lavorativo nei contesti dell'Industria 4.0 ci consente di riscrivere la finalità dell'agire lavorativo in un nucleo inseparabile di pensiero e azione, di significazione personale e intersoggettiva in modo da svilupparsi in situazione, mediante processi proattivi e retroattivi ininterrotti che ne qualificano la dimensione progettuale; ne consegue che la competenza diventa un costrutto connesso a differenti variabili le quali, racchiudendo non misurano la prestazione del produrre ma le possibilità e le opportunità che trasformano il fare in un processo di significazione e realizzazione progettuale, capace di coinvolgere il contesto in cui si opera attraverso l'*agency*⁸⁷ intesa come libertà d'azione che è alla base dello sviluppo tanto professionale che umano. Ecco che la combinazione di *agency* competente e riflessività dispiega le reali potenzialità insite nella partecipazione inclusiva e nella condivisione e responsabilizzazione, tanto individuale che sociale, qualificandole come reali opportunità di esercizio della propria libertà sostanziale. Ciò permette a ciascun lavoratore, pur dentro strutture organizzative, di scegliere e perseguire liberamente e responsabilmente il proprio progetto di vita, attivare la flessibilità cognitiva in senso autentico, e promuovere la capacità di pensiero in senso creativo ed innovativo a tutto vantaggio anche dei contesti produttivi.

Formazione e lavoro, dunque, creano un intreccio continuo, che resta disallineato anche per la rapidità con cui cambia il secondo, rispetto alla difficoltà della prima⁸⁸. Assistiamo, infatti, ad una continua trasformazione che spinge verso un aumento dell'intensità della conoscenza e della competenza. Per questo motivo la costruzione di *employability* e la capacità di prevedere le transizioni diventano aspetti fondamentali nella catena della vita

⁸⁵<https://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/key-competences-vocational-education-and-training>, ultima consultazione il 21/07/22.

⁸⁶ M. Costa, *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*, FrancoAngeli, Milano 2016, p. 30.

⁸⁷ M. Costa, *Agency Formativa per il nuovo learnfare* in «Formazione & Insegnamento», vol. 2, 2012, pp. 83-107.

⁸⁸ G. Sandrone., *La competenza personale tra formazione e lavoro*, Edizioni Studium, Roma 2018.

lavorativa. La dimensione di *employability* si sviluppa come una categoria di processo e adattamento attivo specifico al lavoro che rende il soggetto in grado di identificare e concretizzare nuove opportunità di carriera e la necessità di imparare ad autogestire in maniera proattiva la propria crescita personale e professionale⁸⁹. In campo pedagogico si richiamano i modelli della formatività⁹⁰ e della generatività⁹¹ in cui entrambi pongono al centro la dimensione esperienziale e la pratica del soggetto.

Nel momento della transizione a questi nuovi modelli di lavoro è pertanto necessario pensare ad un nuovo contesto sociale in cui «la persona può vivere sé stessa in formazione e trasformazione»⁹². La formazione continua non si identifica più come campo di promozione di apprendimenti strumentali, di *skills*, di informazioni, ma è tematizzata come un processo di trasformazione che ha che fare con la de-costruzione e ri-costruzione dell'identità di un soggetto individuale o di una comunità⁹³.

L'acquisizione di quell'insieme di abilità che pongono la persona in grado di rispondere adeguatamente alla pressione dei bisogni elementari e delle richieste dell'ambiente di vita e dell'ambiente sociale diventano regioni determinanti di un curriculum di riprogettazione esistenziale capace di aiutare uno o più soggetti a riguadagnare una libera scelta di valori e orientamenti per la propria vita⁹⁴.

La formazione continua diventa, dunque, capace di supportare e sostenere i processi delle persone per diventare attivi, co-protagonisti delle dinamiche di cambiamento, in grado di imparare a riflettere secondo mappe cognitive nuove e con inediti punti di vista sulle dimensioni qualitative delle loro vicende.

⁸⁹ M. Fugate, A.J. Kinicki, B.E. Ashforth, *Employability: a psycho-social construct, its dimensions, and applications*, in *Journal of Vocational Behavior*, 65, 2004 pp. 14-38.

⁹⁰ U. Margiotta, *Teoria della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*, Carocci, Roma 2015.

⁹¹ Cfr. M. Costa, *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*, cit.

⁹² B. Rossi, *Il lavoro felice. Formazione e benessere organizzativo*, La Scuola, Brescia 2012, p. 67.

⁹³ Cfr. L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Carocci editore, Roma 2007, p. 55.

⁹⁴ Ivi, p. 56.

1.2.3 La competenza in chiave pedagogica nella formazione continua

Nel tempo odierno, caratterizzato da incertezza, mutamenti rapidi, eventi inattesi e al contempo capaci di incidere su ampi orizzonti, la concezione di competenza corre il rischio di un appiattimento del significato del termine sulle richieste e sull'immediata spendibilità del mercato del lavoro che relegano la competenza a concetti di *performance* e/o di efficienza⁹⁵. È per certo possibile accogliere le indicazioni europee in tema di formazione, di sviluppo e valutazione di competenze, se si evita però di soggiacere a prospettive più o meno funzionaliste che vorrebbero leggere questi concetti, e i processi che li rendono attuali, in funzione meramente economicistica e professionale⁹⁶.

Se intesa come “concetto ponte”⁹⁷ la competenza rimanda ad una prospettiva che, per certo, tiene conto anche dell'incertezza e della complessità del mondo globalizzato e valorizza dunque le *capability*⁹⁸ personali, ma incrocia questa prima prospettiva ad una seconda altrettanto fondamentale. Quest'ultima intende la competenza nel suo essere capace di trasformare l'acquisizione di saperi disciplinari da scopo a strumento dell'educazione e della formazione e questo

apre alla intersezione e alla ristrutturazione continua tra i risultati di apprendimento, ovunque appresi, e le caratteristiche personali che, in situazione, ciascuno è chiamato a mettere in campo per risolvere i problemi e affrontare i vari progetti che la vita, il lavoro, ma non meno la scuola, via via gli pongono⁹⁹.

In quest'ottica le competenze permettono azioni efficaci e responsabili consentendo di comprendere quali siano le risorse da attivare al momento giusto e nel contesto adeguato¹⁰⁰. Risiede qui la complessità della competenza che, da comportamento oggettivo, identificabile, valutabile e trasferibile, disvela la sua complessità, poiché attinge non solo a conoscenze, abilità ed esperienze, né tantomeno si limita ad accorpate

⁹⁵ Cfr. G. Sandrone, *La competenza personale tra formazione e lavoro*, cit.

⁹⁶ Ivi, p. 48.

⁹⁷ Ivi, p. 12.

⁹⁸ M.C. Nussbaum, *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*, Il Mulino, Bologna 2012.

⁹⁹ G. Sandrone, *La competenza personale tra formazione e lavoro*, cit, p. 12.

¹⁰⁰ Ivi, p. 49.

questi tre aspetti, ma richiede anche la maturazione di una saggezza pratica cioè il saper mettere in pratica in ogni momento e in ogni contesto la competenza.

A questo punto la competenza non è più concepita come qualcosa di reificabile, ma da qualità di un “oggetto” che avrebbe una sua consistenza autonoma si presenta come qualità di un “soggetto autonomo”, cioè libero e responsabile nel crescere e nell’affrontare i problemi della sua vita umana personale e sociale. Da qualcosa che riguarda l’“avere” delle persone, in questo caso, si sposta verso la scoperta di ciò che riguarda l’“essere” delle persone stesse in quanto tali¹⁰¹. Se la competenza, dunque, riguarda l’essere ed è “soggetto” nella sua interezza, essa, al pari di ogni esperienza personale, non è insegnabile né trasmissibile. La competenza, in ottica pedagogica è personale, difatti essa è primariamente connessa alla persona, alla sua storia di vita, al suo percorso di crescita, di apprendimento e alle relazioni che essa ha intrecciato¹⁰². Proprio per questo la competenza «non è un’azione ma si coglie nell’azione, essa non esiste in sé, come realtà, ma in virtù di un agente che la sa esprimere»¹⁰³. Difatti, le competenze indicano quello che siamo effettivamente in grado di fare, pensare ed agire nell’unità della nostra persona, dinanzi alla complessità dei problemi e delle situazioni che siamo chiamati ad affrontare e risolvere in un determinato contesto¹⁰⁴.

1.3 Il legame tra formazione continua e formazione: una prospettiva pedagogica

Fino agli anni Cinquanta del Novecento il verbo formare veniva accostato prevalentemente all’attività di fabbricare, modellare, plasmare e costruire. Questo presupponeva che un soggetto attivo conferisse una forma concreta e tangibile a qualcosa di passivo, malleabile e flessibile come se formare un uomo non fosse dissimile dall’atto di scolpire, modellare o creare, attraverso l’intenzionalità e l’abilità del cervello e delle mani. Il significato di formazione veniva spesso e volentieri affiancato a quello del lavoro

¹⁰¹ Cfr. G. Bertagna, *Che cosa è la competenza? Un’analisi e una proposta*, in «Verso la scuola delle competenze: Centro studi per la scuola cattolica: atti della giornata di studio», Roma, Armando Editore, 14 maggio 2009.

¹⁰² C. Birbes, *La competenza: valore e risorsa della persona*, in “Annali online della didattica e della Formazione Docente” Vol. 12, n. 20/2020, pp. 222-233.

¹⁰³ A. Celegon, *Competenza. Dalla performance alla persona competente*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2008, p. 138.

¹⁰⁴ Cfr. C. Birbes, *La competenza: valore e risorsa della persona*, cit.

e della preparazione al lavoro, come dimostra il termine di “formazione professionale”¹⁰⁵, come se l’individuo¹⁰⁶ dovesse essere equipaggiato di un repertorio di conoscenze, abilità, competenze e atteggiamenti necessari per la partecipazione al lavoro.

Il concetto di “formazione professionale” per certo porta con sé un insieme di significati che nacquero soprattutto dalle esperienze di lavoro condotte nelle botteghe artigiane romane, medievali e moderne prima e proseguite poi – sebbene in modo differente – con la rivoluzione industriale. È probabile che tale situazione sia stata ulteriormente favorita dal “miracolo economico” degli anni '50 e '60 del secolo scorso, durante i quali il mercato del lavoro richiedeva sempre più lavoratori qualificati – o meglio, capitale umano¹⁰⁷ – in grado di adattarsi prontamente ed efficientemente alle mutevoli esigenze. Questo fenomeno, accompagnato dal massiccio spostamento di popolazioni dalle aree rurali alle aree urbane, ha per certo enfatizzato l'importanza della formazione facendola apparire come strumento indispensabile per mantenere l'ordine sociale ed economico, considerando anche le crescenti tensioni sociali e politiche di quel periodo storico.

Difatti, oltre ad un significato di formazione relativo alle esperienze di lavoro, il significato del verbo formare assunse anche, tra Ottocento e Novecento, un non dissimulato valore ideologico-politico, poiché nell’Italia di quel tempo, era “necessario” formare ideologicamente e politicamente gli italiani. Non a caso, d’altronde, si parlava di “masse animalformi”¹⁰⁸ da plasmare con la formazione culturale, civile e politica della

¹⁰⁵ G. Bertagna, *Pensiero manuale*, Rubettino, Soveria Mannelli 2006, G.P. Quaglino, *Fare formazione*, Il Mulino, Bologna 2002.

¹⁰⁶ Non è casuale la scelta del termine individuo in questo preciso contesto: ecco, dunque, la differenza pedagogica fondamentale da cogliere tra l’uso dei termini “persona” e “individuo”. La persona, in quanto assoluta, non può essere “sacrificata” per nessuna necessità, ragione o scopo esterno; essa costituisce causa e fine in sé stessa. Al contrario, l’individuo, in quanto dipendente, è l’opposto: può e deve essere sacrificato per soddisfare bisogni sociale, ambientali ed organici più ampi e superiori a lui. L’individuo è di sicuro differente da ogni altro individuo, ma ha senso, a livello storico-sociale e pure biologico-organico, solo in quanto parte di un intero che lo giustifica e lo vincola. Non è individuo se non viene riconosciuto come parte di questo insieme. La persona è il contrario: non è parte, ma è un’entità completa in sé stessa. Si resta persone, infatti, anche se non si è integrati e riconosciuti tali da un corpo sociale e politico storico-concreto. Anche se non si hanno tutte le caratteristiche anatomiche, genetiche, chimiche, psicologiche, fisiologiche che hanno tutti o la maggior parte degli individui esistenti.

Per un approfondimento si rimanda a G. Bertagna, *Personalizzazione e individualizzazione. Una rilettura pedagogica*, in A. Antonietti, P. Triani (a cura di), *Pensare e innovare l’educazione. Scritti in memoria di Cesare Scurati*, Vita e pensiero, Milano 2012, pp. 35-48.

¹⁰⁷ Si rimanda alla nota n. 47.

¹⁰⁸ C. De Meis, B. Croce (a cura di), *Il sovrano, saggio di filosofia politica con riferimento all’Italia* (1868), Laterza, Bari 1927, p. 62.

scuola o di altri enti di formazione come partiti, mass media e sindacati¹⁰⁹. Vi erano così delle avanguardie del “primo popolo” che, attraverso la pratica dell’egemonia culturale e valoriale, volevano modellare il “secondo popolo” a propria immagine e somiglianza¹¹⁰. Tale significato di formazione venne ulteriormente avvalorato dal gergo militare in cui il termine formazione rimandava soprattutto al potere di conferire un ordine a folle e masse umane.

Il “formare” fu traslato, alla fine degli anni Cinquanta del Novecento, nel campo pedagogico a significare i fenomeni del processo educativo in generale,

enfaticamente, dunque, in maniera peculiare i gesti dell’eterodirezione e del modellamento ideologico-autoritario, quando non del plagio, compiuti da “formatori” nei confronti di “formandi” ritenuti kantianamente “minori”¹¹¹.

Sembrava quasi normale al tempo, quindi, equiparare la formazione dell’uomo in generale, oltre che del cittadino e del lavoratore, ad una “forgiatura” o “plasmazione” quasi come se uno dei due soggetti del processo di formazione

non fosse un soggetto, ma, appunto, un oggetto, la cui eventuale soggettività doveva risultare ossimoricamente un calco replicato della prima, non qualcosa di altrettanto unico e irripetibile¹¹².

C’è, tuttavia, rispetto a quanto finora detto, un modo molto diverso di concepire la formazione. Attenendoci, infatti, ad un secondo significato che la parola formazione ha costituito in ambito pedagogico è necessario fare riferimento ai grandi paradigmi umanisti della formazione come il rimando alla parola tedesca “*Bildung*”¹¹³. Con questa parola la

¹⁰⁹ Cfr. G. Bertagna, *Dall’educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell’educazione*, Editrice La Scuola, Brescia 2010.

¹¹⁰ G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un’idea*, La Scuola, Brescia 2008.

¹¹¹ G. Bertagna, *Dall’educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell’educazione*, cit., p. 278.

¹¹² Ivi, p. 124.

¹¹³ Il verbo tedesco *bilden* è generalmente utilizzato nella sua forma riflessiva (*sich bilden*) a riprova del fatto che, attraverso i processi di maturazione e di decisione personale, ciascuno è chiamato a dar-si forma, a dar-si un’identità. Il concetto tedesco di *Bildung* (formar-si) vede ciascun soggetto attivamente al centro di un continuo lavoro attraverso il quale, tesaurizzando quanto riceve dall’esterno, continuamente è chiamato a scegliere e quindi ad operare per dare forma a se stesso, a partire dalle proprie attitudini e potenzialità, assumendo modelli adatti alla propria realizzazione. Ma il complesso utilizzo semantico del

lingua tedesca esprime l'armonico processo di formazione che caratterizza l'essere umano nella sua peculiarità, unicità, irripetibilità ma anche complessità nel "prendere forma" e del "tras-formarsi". Diversamente dalla lingua italiana, dove il valore transitivo del verbo "formare" consente di dire "io ti formo", in tedesco l'espressione "ich bilde dich" costituisce un errore, poiché soltanto il soggetto può conferire forma a sé stesso¹¹⁴. La *Bildung* può essere considerata dunque un

processo auto-direzionato di umanizzazione che si realizza attraverso una riflessione critica e una interiorizzazione dei vissuti esperienziali, che si forma lungo un arco temporale che corrisponde all'esistenza umana¹¹⁵.

Proprio per influsso della cultura tedesca, alla fine degli anni 70, all'influenza tradizionale del "formare" latino, da sempre esaltato anche nella *formation* francese, nella lingua italiana, soprattutto nel campo linguistico della pedagogia accademica, si aggiunge l'influenza – del tutto inedita per la nostra tradizione – delle sensibilità relative al concetto tedesco di *Bildung* e il termine formazione si avvicinò a quello del formar-*si*:

non più ricevere dall'esterno attributi che si aggiungono alla propria natura, ma lo scegliere criticamente come e in quanto uomini, in tutti i campi della vita dell'esperienza umana (lavoro compreso, ovviamente), nei modelli di umanità resi disponibili dalla storia della cultura, la propria peculiare forma nella quale realizzarsi, in intenzionalità, *logos*, libertà, responsabilità. Formar-*si* come trasformar-*si* in maniera protagonista del mondo, in altre parole, per decisione e maturazione personali¹¹⁶.

verbo *bilden* mette in evidenza come il soggetto sia chiamato a dar-*si* forma all'interno di un processo di istruzione/educazione/formazione. Per questo motivo in Germania il termine *Bildung* indica il processo-azione di apprendimento e insegnamento. Per un approfondimento sul concetto di *Bildung* si veda: G. Sandrone, *La competenza personale tra formazione e lavoro*, Edizioni Studium, Roma 2018; M. Gennari, *Bildung e Erziehung nel pensiero pedagogico di Hans-Georg Gadamer*, in H.G. Gadamer (a cura di), *Educare è educarsi*, Il Melangolo, Genova 2014; P. Federighi, *Glossario dell'educazione degli adulti in Europa*, in «I Quaderni di Eurydice», 19, 2000.

¹¹⁴ M. Gennari, *Bildung e Erziehung nel pensiero pedagogico di Hans-Georg Gadamer*, in H.G. Gadamer (a cura di), *Educare è educarsi*, Il Melangolo, Genova 2014.

¹¹⁵ A. Schiedi, *Lo sguardo fenomenologico sull'esperire scientifico-professionale. Per una lettura pedagogica costruttrice di senso*, «Formazione, Lavoro, Persona», IX, p. 32.

¹¹⁶ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., p. 380.

Nel panorama pedagogico il termine “formazione” è stato protagonista di un altro grande interrogativo e dibattito, ancora profondamente discusso tra gli esperti ma non solo, che lo vede spesso in relazione con un altro termine: “educazione”.

Elaborare criteri che permettano di distinguere quando si ha “educazione” e quando invece si ha “formazione” rappresenta un’operazione altamente problematica. Infatti, a una simile operazione fa da ostacolo la polisemicità di questi termini, che rende qualsiasi criterio distintivo essenzialmente contestabile¹¹⁷.

Formazione ed educazione, concetti che quotidianamente appaiono come sinonimi e analoghi, sono stati, infatti, oggetto di diversi interrogativi della pedagogia per poter definire e distinguere quando ci siano processi di educazione e quando, invece, processi di formazione. Sebbene sia difficile tracciare criteri certi e precisi che possano definirli, è però possibile tentare di identificare alcuni principi che possano quanto meno orientare il giudizio pedagogico nel discriminare tra uno e l’altro.

Ora, quando si parla di “formazione dell’uomo” pedagogicamente legittimata, bisogna per forza dare atto che essa presuppone, sul piano ontologico, “l’educazione dell’uomo”. Allo stesso tempo, tuttavia, è necessario riconoscere che, «sul piano storico-cronologico-evolutivo, nessun io soggettivo più compiuto coinvolto nella relazione educativa in un contesto culturale, ambientale e sociale è possibile senza che egli abbia già esperito, nella sua dinamica infrasoggettiva, la inesauribile dialettica coscienza autocoscienza»¹¹⁸. È in questa dialettica, infatti, che ogni io forma “sé come un altro”¹¹⁹. Ogni *idem* si riconosce sempre un diverso *ipse*, ogni io scopre un altro sé, ma anche ogni “sé come un altro” forma sempre un io più compiuto (maggiore) del precedente. Il movimento orizzontale intersoggettivo, inter-oggettuale e interculturale asimmetrico, progressivo e mai concluso dell’educazione, quindi, si interseca in modo strutturalmente verticale con quello diversamente, ma altrettanto asimmetrico, progressivo e mai concluso della formazione. Nello specifico, allora, quando si parla di formazione dell’uomo, ci si riferisce ad un

¹¹⁷ M. Baldacci, *Educazione e formazione. Appunti di lavoro*, in G. Bertagna (a cura di), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, cit., p. 61.

¹¹⁸ G. Bertagna (a cura di), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Edizioni Studium, Roma 2018, p. 126.

¹¹⁹ P. Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Éditions du Seuil, Parigi 1990; tr. it. D. Iannotta, *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano 2011.

processo nel quale il genitivo “dell’uomo” non è più inteso come oggettivo, come nel caso dell’educazione “dell’uomo”, bensì come genitivo soggettivo. Ovvero la formazione avviene quando il soggetto stesso, in ragione e volontà, con ciò che dice (racconta), decide, fa, può fare e deve fare dimostra di e vuole crescere, dando ordine e misura ad un io sempre migliore. Nella formazione, è, dunque, l’io che modella sé stesso e che esperisce quanto questo “dar forma” a sé, ma anche questo formare l’io, sia un percorso inesauribile e sempre perfettibile¹²⁰. Ogni “io umano”, per questo, pare sempre infinito, poiché in questa perenne apertura all’istante «ogni soggetto cerca la propria identità anche per creare, crearsi e inventarsi sempre diversamente, pur restando uno»¹²¹.

Nella formazione, pedagogicamente intesa, si parla dunque di genitivo soggettivo poiché in nessun modo «può semplificare i soggetti che prende in considerazione, anche se volesse a soli fini di studio. Non è autorizzata a ridurli né a singole parti né alla somma delle loro parti illuminate e contabilizzate da tutte le scienze dell’educazione e/o formazione possibili»¹²². Dunque, sforzo pedagogico della formazione sarebbe quello di agire affinché la libertà, l’originalità e l’unicità di ciascuno possa davvero sempre più vincere ogni tipo di condizionamento naturale, sociale, istituzionale e organizzativo¹²³ che potrebbero caratterizzare le esperienze educative/formative poiché ogni esperienza di formazione è, così come ogni esperienza personale, unica e irripetibile, proprio come avvertiva Aristotele¹²⁴. Non esiste, insomma, possibilità di “autonomia” se gli uomini hanno bisogno soltanto di educazione, ovvero della guida intenzionale o funzionale di altri, condotta secondo la loro libertà e responsabilità, ma non sono in grado di esprimere anche lo spazio della “formazione”. Ovvero, se gli uomini, nei rispettivi ambiti di azione, non riescono a prendere in mano la propria vita, a diventare guida di sé stessi e a rispondere del loro agire con libertà, coscienza e autocoscienza. Dove, cioè, è la propria libertà e responsabilità di persona a decidere se quanto suggerito e testimoniato

¹²⁰ G. Bertagna (a cura di), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, cit., p. 126.

¹²¹ Ivi, p. 32.

¹²² Ivi, p. 35.

¹²³ G. Bertagna, *Personalizzazione e individualizzazione. Una rilettura pedagogica*, pp. 35-48, in A. Antonietti, P. Triani, *Pensare e innovare l’educazione: scritti in memoria di Cesare Scurati*, Vita e Pensiero, Milano 2012.

¹²⁴ Il filosofo greco Aristotele, nel suo trattato *Sull’Anima*, nella sua definizione di anima umana ne descrive il suo funzionamento e le sue facoltà. L’anima, per il filosofo, è una forma incorporata nella materia, è ciò che attualizza la forma del corpo permettendo ad ogni individuo di essere unico e irripetibile.

dall'esterno di sé dai processi educativi riflette, e fino a che punto, ciò che le persone sono chiamate liberamente e responsabilmente ad abbracciare per diventare in ogni senso migliori, più compiute di quanto si sentano o si siano sentite¹²⁵.

La formazione, così intesa, rappresenta un processo integrale che, per l'adulto, rimanda ad un divenire continuo che accompagna la persona in tutte le età della vita, al contempo nel rispetto della propria singolare integrità, delle convinzioni e delle motivazioni personali, ma anche ad una spinta continua a dar-si e cambiare forma¹²⁶. La cifra dell'intenzionalità e della consapevolezza distingue il formarsi dalla semplice trasformazione e la fa

coincidere con una progettazione esistenziale, consapevole ed intenzionale, che asseconda e dirige i propri processi di trasformazione, eventualmente chiedendo supporti e conoscenze e, dunque, proponendosi di ricevere insegnamento e di compiere specifiche esperienze¹²⁷.

In tal senso la formazione avviene quando il soggetto stesso, in ragione e volontà, con ciò che dice, decide, fa, può fare e deve fare “dimostra di e vuole crescere”, dando “ordine e misura” ad un io sempre migliore. Nella formazione è, dunque, l'io che modella sé stesso e che esperisce quanto questo dar forma a sé e formare l'io sia un percorso inesauribile e sempre perfettibile¹²⁸.

Ogni tentativo di pensare e dire la formazione è, dunque, vano se non si parte proprio da lì, dalla vita, perché è nella vita e dalla vita che si origina la forma, la forma che ognuno vuole imprimere al tempo della propria esistenza, ma non la vita scambiata con un'esercitazione astratta del pensiero e smembrata nelle molteplicità delle sue dimensioni, ma assunta come totalità, nel suo essere per ciascun uomo vita vissuta, conoscibile solo in quanto la si vive e la

¹²⁵ Cfr. G. Bertagna, *L'autonomia “incompiuta”. La prospettiva pedagogica*, in *L'autonomia “incompiuta”. Analisi sulle criticità del sistema scolastico ed universitario*, IV Conferenza della ricerca educativa e pedagogica (Dipartimento di Scienze Umane e sociali, 16-17 dicembre 2019 – Università di Bergamo), Nuova Secondaria, n. 20 giugno 2020, Anno XXXVII, pp. 11-33.

¹²⁶ Cfr. G. Sandrone, *La competenza personale tra formazione e lavoro*, cit.

¹²⁷ M.T. Moscato, *L'io e l'altrove. Emigrazione e processi educativi*, in G. Chiosso (a cura di), *Luoghi e pratiche dell'educazione*, Mondadori, Milano 2009, p. 75.

¹²⁸ G. Bertagna (ed.), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, cit.

si sperimenta e che non si dà mai interamente alla conoscenza e al pensiero per il semplice fatto che ne è l'origine¹²⁹.

1.4 Formazione continua in età adulta: motivazione, intenzionalità e vissuto esperienziale

La formazione chiama in causa i soggetti, le loro motivazioni, le loro storie, le loro memorie, i loro vissuti, i loro riferimenti culturali in una complessa rete di interazioni: si realizza, in questo senso, la grande potenzialità della pedagogia, in quanto *pais-agoghein*, che presuppone un movimento ascensionale (alla *agoghein*) che innalza ogni persona nella sua singolarità, allo scopo di promuoverla in tutte le sue dimensioni e in tutta la sua interezza. Lo stesso termine “formazione continua” evidenzia come il percorso formativo non si esaurisca una volta raggiunta la maturità e si configuri, dunque, come una costante tensione verso un *topos*, una meta da conseguire che si colloca sempre oltre il traguardo già raggiunto, indicando il processo umano di crescita come continua ricerca e incessante divenire, mai esaustivamente compiuti. Il continuo formativo consegna una visione e una concezione del tempo di apprendimento e formazione non lineare, complesso, fluido, pieno di relazione e caratterizzato da un flusso continuo di esperienze generative di apprendimento.

Il futuro (la progettualità pedagogica), allora, assume la dimensione di una metafora topologica: l'altrove – il non ancora di noi stessi – rinnova, quotidianamente, la scommessa tra l'attuale e il possibile, conferma il protendersi umano come superamento di sé dall'immanenza, reitera l'infinita conquista verso il luogo a cui tendiamo e che, appena conseguito, ci svela un altro luogo più lontano, forse ancora raggiungibile¹³⁰.

Nella ricerca sulla formazione continua è interessante tenere in considerazione come la naturale tensione continua dell'uomo alla formazione sia profondamente legata ad un

¹²⁹ R. Fadda, *Riflessioni intorno ai concetti di educazione e formazione*, in G. Bertagna (a cura di), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, cit., p. 188.

¹³⁰ R. Caldin, M. Costa, M. Gallerani, *Le competenze per l'apprendimento permanente*, in L. Dozza, S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, Milano 2016, p. 891.

aspetto della genealogia umana, una connessione profonda che affonda le sue radici nell'ambito della biologia.

Difatti, mentre tutti i nuovi nati degli altri animali nel giro di qualche mese, o al massimo di qualche anno, diventano indipendenti e maturi ed abbandonano la famiglia di origine per farne una propria, per i nuovi nati umani il cammino verso la maturità, non solo si mostra molto più lungo, ma i tratti infantili, cioè quelli della non maturità, permangono anche in età adulta. A differenza degli altri animali, i piccoli dell'uomo non hanno nessun istinto predeterminato particolarmente sviluppato e i suoi riflessi originali sono pochi e, tutto sommato generici, non adatti a nulla di specifico. Questa "inettitudine aspecifica"¹³¹ continua nel tempo e diventa un tratto che differenzia in maniera significativa lo sviluppo dell'uomo da quello degli altri animali. I biologi hanno parlato, in proposito, di neotenia, etimologicamente "prolungamento della gioventù". «Quello che comincia nell'infanzia»¹³² ha riassunto, infatti, Winnicott, «non finisce lì». Dal piano zoologico, la neotenia umana¹³³ si è estesa, come concetto interpretativo e organizzativo dello sviluppo della vita umani, anche all'antropologia. L'uomo, è l'unico tra gli animali che non perde la sua versatile adattabilità passando dall'infanzia all'età adulta, e perfino, alla vecchiaia, non a caso si dice, infatti, che l'uomo gioca per tutta la vita: l'apprendimento, infatti, avviene attraverso l'esplorazione, il contatto con gli oggetti, la natura, l'arte, il territorio, in una «dimensione "ludica", da intendersi come forma tipica di relazione e di conoscenza»¹³⁴ e questo si protende, anche in età adulta, per tutta la vita. Più che il gioco in sé quello che contraddistingue l'intero arco di vita è «la disposizione ludica dell'individuo, che gioca sul piano dell'illusione cosciente, dell'illusione mai del tutto sganciata dalla realtà»¹³⁵. Il gioco si ritrova anche nel lavoro adulto, o meglio anche il lavoro viene permeato dall'atteggiamento proprio del gioco: diventa arte come qualità, come modo dunque di essere interamente presenti. Gioco e lavoro implicano una presa in

¹³¹ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, Editrice La Scuola, Brescia 2010, p. 39.

¹³² D.W. Winnicott, *Bambini e le loro madri* (1987), tr. it., R. Cortina, Milano 1997, p. 38.

¹³³ *Ibidem*.

¹³⁴ Annali della Pubblica Istruzione, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Le Monnier, Firenze 2012, p. 23.

¹³⁵ J.J. Chade, A. Temporini, *110 giochi che ridurre l'handicap*, Erickson, Trento 2000, p. 15.

carico di intenzionalità, di emozione, di immaginazione, di creatività, di esercizio di una soggettività non soffocata o elusa e di consapevolezza¹³⁶.

La neotenia, dunque, rende lo sviluppo umano molto più aperto, plastico e indeterminato rispetto a quello registrato in tutti gli altri animali¹³⁷. La neotenia rende più plastico lo sviluppo umano essenzialmente in due modi: in senso temporale e in senso sistemico.

In senso temporale perché

non solo distende lo sviluppo dalla nascita all'età adulta, come accade negli altri animali che però, una volta giunto la maturità, smettono sostanzialmente di evolvere, ma si può dire che lo faccia proseguire a suo modo, a livello psichico e mentale, per l'intera vita. Per l'intera sua vita, infatti, l'uomo può modificare i suoi stati e suoi comportamenti volti ad esempio a curare, allenare/allenarsi, relazionarsi, plasmare sé e gli altri in modi diversi dai precedenti, lasciare il segno (in-segnare) sugli altri sul mondo¹³⁸.

Lo rende più aperto e plastico, in secondo luogo, in senso sistemico poiché lo sviluppo di un individuo umano dipende non solo e non tanto dal patrimonio genetico e istintuale di cui è dotato e dalla nicchia ecologica in cui genitori lo devono per forza far esercitare ma dipende anche e soprattutto dal tipo di interazioni e di relazioni che il piccolo instaurerà durante l'infanzia, durante la maturazione e in età adulta, fino alla vecchiaia.

Per questo motivo la neotenia, che ad una prima analisi potrebbe voler rappresentare unicamente un aspetto a sfavore dell'essere umano, poiché in qualche modo dimostra tutta l'incompletezza connaturata all'essere umano, in realtà assume una grande valenza positiva se considerata sotto il punto di vista dell'apprendimento. Se, infatti, il significato biologico ed evolutivistico della neotenia pare abbastanza chiaro, la conseguenza della stessa sullo sviluppo della personalità umana è forse più complesso ma, al contempo, di

¹³⁶ D. Silvestri, *Lavoro e identità personale* in L. Fabbri, B. Rossi, *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione*, Guerini Studio, Milano 2010, p. 113.

¹³⁷ H. Robertson, *Il cervello plastico. Come l'esperienza modella la nostra mente*, Rizzoli, Milano 1999; F. Ansermet, P. Magistretti, *A ciascuno il suo cervello. Plasticità neurale e inconscio*, Bollati Boringhieri, Torino 2008.

¹³⁸ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio a lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., p. 41.

un'ingente portata a livello pedagogico. La neotenia caratterizza, in tale senso, tutta la plasticità e la continua attitudine ad apprendere dell'essere umano in confronto agli altri animali. Le relazioni giocano un ruolo fondamentale nella costruzione dei significati, attribuiti alle esperienze e alle azioni condivise.

Il processo di apprendimento continuo, una volta che l'uomo è diventato adulto, coinvolge difatti le dimensioni cognitive, affettive, socio- relazionali dell'adulto in formazione ed ha come risultato l'attivazione di profonde e complesse trasformazioni nelle teorie, nei saperi (espliciti ed impliciti) nelle pratiche, nelle strategie, nei comportamenti, nelle modalità di relazione, nelle forme di espressione e di comunicazione. Ogni adulto porta con sé una storia di apprendimento formativo che rappresenta una sorta di *frame* utilizzato per interpretare ed orientare ulteriori esperienze apprenditive. L'apprendimento formativo è culturalmente situato e per gran parte non è prodotto di scelte educative intenzionali, ma si determina attraverso l'acquisizione tacita di norme, visioni del mondo, trame di significati mutate da adulti significativi attraverso la socializzazione primaria e le esperienze educative fatte in diversi contesti di formazione¹³⁹.

Il primo esistenziale di fondo per tutti noi, sin dei primi istanti della nostra vita individuale della nostra storia collettiva, è quello di capire il mondo in cui siamo così come siamo. E capire qualche significato per l'adulto come per il bambino, per lo scienziato, come per il profano, per il singolo come per il gruppo, riuscire ad elaborare una teoria. Ma una teoria non è soltanto un'idea, o un insieme di idee più o meno collegate tra loro, che contempliamo al di fuori di noi o delle contingenze della nostra vita quotidiana [...]. Una teoria deve anche esserci utile, deve piacerci, deve essere in grado di soddisfare le nostre esigenze di vita intellettuale, spirituale, affettiva e fisica, deve insomma avere con noi un rapporto positivo¹⁴⁰.

¹³⁹ J. Mezirow, *Transformative dimension of adult learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1991; tr. it, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2003.

¹⁴⁰ A. Munari, *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*, Guerini e Associati, Milano 1999, p. 108.

1.4.1 Esperienza: etimologia e significati

Nel processo di formazione integrale dell'uomo può essere utile partire da un'indagine etimologica dell'esperienza, per tentare di metterne in evidenza le condizioni di possibilità come polarità fondamentale e distinta che si caratterizza come l'insieme degli aspetti che riguardano il prendere forma del soggetto a partire e attraverso i propri sensi. La parola esperienza deriva dal latino *ex-perentia*, composto dal prefisso *ex* (da), che indica movimento di uscita da qualcosa, una sorta di superamento di una situazione che può presentare anche elementi di difficoltà e di pericolo, ma che risulta superata. *Perentia* contiene la radice *per-* che rimanda, al contrario, all'attraversamento di qualcosa che si sta ancora svolgendo¹⁴¹. L'etimologia mette in evidenza, dunque, un duplice movimento all'interno dell'idea di esperienza, di uscita uno e di attraversamento l'altro, che hanno in comune però l'imprevedibilità e la mancanza di controllo che viene affrontata proprio a partire da ciò che è rimasto dell'esperienza pregressa. «L'esperire ha sempre a che vedere con la dimensione dell'accidentale, del provvisorio, di ciò che può accadere, ma che può non accadere mai»¹⁴² e, di conseguenza, l'esperienza appartiene all'orizzonte della contingenza e ne consegue che l'esperienza avviene proprio nel divenire temporale e lo scandisce come un costante provenire da qualcosa e attraversarne un'altra.

Potremmo anche dire che “esperisce” chi è sempre sul confine che fa toccare qualcosa/qualcuno che è appena passato con qualcos'altro/qualcun altro che sta venendo. Ovvero, chi, detto in un altro modo ancora, è “contingente”, vive nella “contingenza”: pratica, cioè, il *cum tangere*, il far toccare insieme e contemporaneamente due elementi successivi di cui, per sé stesso, l'uno finisce e l'altro comincia¹⁴³.

La formazione continua non può realizzarsi a partire soltanto dal “perfetto”, ovvero da atti, sentimenti, comportamenti anche inconsapevoli, pensieri che sono stati o si sono adesso appena conclusi, passati, archiviati, compiuti, accaduti, passati in giudicato

¹⁴¹ Cfr. A. Potestio, *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, cit., p. 78 versione e-book.

¹⁴² A. Potestio, *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, cit., p. 79 versione e-book.

¹⁴³ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., p. 79.

nell'esperienza individuale e sociale presa in considerazione. Il riuscire a compiere un'esperienza e concluderla in modo "perfetto" significata la morte stessa dell'esperienza e, allo stesso tempo, la sua rinascita in un'altra esperienza diversa per spazio e tempo. L'apprendimento dall'esperienza, come ci ricorda Dewey, è una componente importante della formazione sia per l'acquisizione di contenuti o tematiche di tipo disciplinare e/o professionale, sia per l'emergere del sottostante processo di formazione di abiti mentali, attitudini e interessi preminenti ai quali le persone si riferiscono nel corso dell'esistenza.

È un errore, avverte Dewey,

il credere che un individuo impari soltanto quel dato particolare che studia in quel momento. L'apprendimento collaterale, la formazione di attitudini durature o di ripulsioni, può essere e spesso è molto più importante. Codeste attitudini sono difatti quel che conta veramente nel futuro. L'attitudine che più importa sia acquisita è il desiderio di apprendere¹⁴⁴.

Nell'esperienza assume rilievo l'uso di un "pensiero riflessivo" in funzione del processo di conoscenza o di risoluzione di un problema, in funzione della costruzione o del consolidamento delle proprie competenze, che partendo dall'esperienza concreta permette un reale "apprendimento significativo" ossia capace di sollecitare interessi vitali nel soggetto in apprendimento, coinvolgendolo sul piano cognitivo ed emozionale. L'esperienza rappresenta la vita stessa dell'uomo che, nel costante fluire del tempo, si costituisce e prende consapevolezza nel momento in cui qualcosa di fa memoria, lasciando un residuo che porta il singolo uomo a essere, gradualmente, cosciente di sé. Tali resti e residui si trasformano in *ex-perientia* e costituiscono l'identità soggettiva dei singoli uomini, la loro coscienza e ciò che permane¹⁴⁵.

Ciò che rende umana l'esperienza è la capacità di riconoscere e narrare il fluire del tempo, cogliendo nel presente della coscienza il legame identitario che consente al soggetto di

¹⁴⁴ J. Dewey, *Expercience & Education*, Kappa Delta Pi, Indiandapolis 1938 tr. it., *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1949, p. 33.

¹⁴⁵ A. Potestio, *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, cit., p. 45.

costruire una connessione tra ciò che ha percepito nel passato compiuto e ciò che vivrà nel futuro¹⁴⁶.

Ne consegue che l'esperienza umana, per essere tale,

si costituisce come una costante alternanza di sensazione e di riflessione, di pratica e teoria, di materiale e di ragione. Un'alternanza continua tra due polarità che formano l'integralità dell'essere umano e mostrano la dimensione inesauribile della realtà¹⁴⁷.

1.5 Formazione situata e lavoro

La formazione continua si configura come un processo dinamico ed interattivo, che scaturisce da bisogni emergenti dall'esperienza personale e professionale e, per tale motivo, è profondamente legato ai contesti in cui si iscrive e chiama in causa le persone, le loro motivazioni, le loro storie, le loro memorie, i loro vissuti, i loro riferimenti culturali in una complessa rete di interazioni. L'apprendimento è dunque un processo "situato"¹⁴⁸ poiché emerge da specifiche situazioni e da peculiari configurazioni contestuali in riferimento alle relazioni sociali, alle trame di significato, agli oggetti, agli strumenti ed agli artefatti culturali presenti in esse.

Questi elementi ne costituiscono una parte essenziale: non si può pensare all'apprendere come un processo che si svolge unicamente su un piano intra-individuale attraverso procedure di acquisizione ed elaborazione di dati esperienziali, ma piuttosto come un processo che si costruisce in situazione, in dipendenza degli artefatti culturali e degli strumenti di cui si fa uso, delle relazioni sociali in cui si è implicati; ogni esperienza di apprendimento si configura pertanto come unica e peculiare sulla base dei diversi contesti che la determinano. Ciò implica che i processi di apprendimento siano collocati in tutte le dimensioni in cui si declina e si svolge il processo di formazione di ogni persona e che una importante funzione apprenditiva sia svolta, non solo e non tanto dai contesti

¹⁴⁶ A. Potestio, *La narrazione dell'esperienza educativa e formativa* in F. Magni, A. Potestio, A. Schiedi, F. Togni, *Pedagogia generale. Linee attuali di ricerca*, cit., p. 65.

¹⁴⁷ *Ibidem*.

¹⁴⁸ J. Lave, E. Wenger, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge 1991.

formativi “formali”, ma anche da quelli non formali ed informali, dalle comunità culturali di appartenenza, dagli ambienti di lavoro, dai luoghi in cui si svolge il vivere quotidiano. In questo senso un ruolo determinante nei processi di apprendimento e di costruzione della conoscenza è svolto dagli artefatti e dai codici culturali, dagli oggetti e dagli strumenti di uso, dagli ambienti fisici e sociali.

La conoscenza si precisa attività contestualizzata o situata, dove non sono presenti solo rappresentazioni, idee, pensieri, ma anche un intricato mondo di fenomeni e processi materialmente connotati. L’adozione di tali prospettive problematizza e si muove verso un superamento della distinzione tra conoscenza ed esperienza, tra pensiero teorico e pensiero pratico¹⁴⁹.

In questa prospettiva, gli apprendimenti sono sempre “situati” e “distribuiti”¹⁵⁰ nel senso che si determinano come prodotto e responsabilità comune e condivisa tra i diversi soggetti all’interno di un contesto sociale.

L’apprendimento e la conoscenza sono distribuiti in tutti i contesti di vita quotidiana. Ergo i temi tradizionali del formare e dell’educare, dell’apprendere, del conoscere si ridefiniscono dentro nuove trame concettuali e soprattutto traslano verso i contesti lavorativi e le comunità professionali¹⁵¹.

La formazione e l’apprendimento possono essere realizzati in una pluralità di situazioni e di contesti: sul posto di lavoro, a casa, in gruppo, da soli. Formazione non si realizza, dunque, solo in quelle che sono definite le sedi e le organizzazioni formali. Si potrebbe dunque parlare di “territorio”, termine che, seppure ampiamente usato nelle politiche educative, non è certo parola di esclusiva pertinenza della pedagogia: è un termine usato in molte discipline scientifiche dall’urbanistica alla geografia, della geologia all’etologia così, come linguaggio militare e dell’ordine pubblico. «Tuttavia, quando parliamo di territorio oggi superiamo la concezione dello spazio legata esclusivamente alle scienze

¹⁴⁹ L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, cit., p. 11.

¹⁵⁰ Solomon, *Distributed cognitions. Psychological and educational consideration*, Cambridge University Press, Cambridge 1993.

¹⁵¹ L. Fabbri, *La ricerca didattica. Trasformazioni in corso*, in M. Corsi (a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia*, PensaMultimedia Editore, Lecce-Brescia, 2014, p. 179.

naturali e a una visione urbanistico-architettonica. Ci riferiamo alla concezione antropologica dello spazio vissuto dagli individui, dei gruppi delle comunità»¹⁵². Territorio non è tanto o soltanto uno spazio, quanto e soprattutto è un luogo di profonda condivisione relazionale, simbolica e affettiva¹⁵³. Il territorio si presenta disseminato di luoghi, oltre che di tempi e di azioni, che nella vita dei soggetti individuali e collettivi risultano formativi indipendentemente dall'essere riconosciuti e indicati come tali.

Luoghi e tempi non definibili per esclusione, ma neppure per inclusione all'interno di una precisa tassonomia che li comprenda in categorie distinte e coerenti al loro interno, capaci di fissarne, una volta per tutte, caratteristiche costitutive, rilevanza sociale, esiti formativi. Il territorio è molteplicità di spazi educativi attivati o potenziali¹⁵⁴.

È evidente che gli spazi formativi, quelli cioè in cui può avvenire l'incontro educativo-formativo, sono innumerevoli e consistono non solo in quelli in cui la relazione formativa è riconoscibile e precedentemente dichiarata. Lo spazio educativo/formativo può essere definito come «il luogo in cui avviene l'interazione educativa come area che sottende il rapporto tra educatore-educando, agito secondo un'intenzionalità trasformativa della situazione»¹⁵⁵. Non esistono spazi di per sé formativi e spazi di per sé non formativi: tutti gli spazi sono da considerarsi potenzialmente formativi poiché i processi di formazione e crescita avvengono ovunque, anche se non tutti gli spazi hanno lo stesso spessore e possono facilitare oppure ostacolare nella stessa misura l'esperienza formativa¹⁵⁶.

Appare evidente come il luogo di lavoro possa diventare luogo formativo di apprendimento. Formazione e lavoro sono inestricabilmente intrecciati in quanto è sul posto di lavoro che la persona impara ad imparare sviluppando processi di apprendimento

¹⁵² S. Tramma, *Pedagogia sociale*, Edizioni Angelo Gerini e Associati SpA, Milano 1999, pp. 81-82.

¹⁵³ G. Bertagna, *La volpe e il riccio: il quadro di un problema. Introduzione alla complessità della pedagogia*, in *Complessità e semplicità. Itinerari di ricerca per decifrare i problemi del sistema educativo e formativo*, Atti della V conferenza della ricerca educativa e pedagogica promossa dal Dipartimento di Scienze Umane e Sociali e dal Centro per la Qualità dell'Insegnamento e dell'Apprendimento dell'Università di Bergamo, Nuova Secondaria Ricerca, n. 10 giugno 2021, 30 novembre – 1 dicembre 2020.

¹⁵⁴ Ivi, pp. 28-29.

¹⁵⁵ V. Iori, *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, La Nuova Italia, Firenze 1996, pp. 60-61.

¹⁵⁶ *Ibidem*.

e originando nuove possibilità per le competenze, generandole e rigenerandole, tant'è che non solo, «l'educazione accompagna il lavoro»¹⁵⁷ ma «è incorporata nel lavoro»¹⁵⁸.

Il lavoro è considerato, in modo ampio, come l'insieme delle attività operose svolte dall'uomo che si configurano come esperienze¹⁵⁹. Nell'ambiente di lavoro si registrano esperienze formative che vanno oltre il puro, seppure fondamentale, apprendimento professionale. Il lavoro, meglio, le forme concrete della produzione prevalenti di una società hanno costituito e costituiscono la base materiale di espressioni culturali e di modi di decodificare e organizzare la realtà lavorativa ma anche quelle extra-lavorative e alcune esperienze professionali si configurano anche come processo di costante autoapprendimento¹⁶⁰.

Il contesto lavorativo è abitato da donne e uomini, è frequentato da soggettività non separabili dalle loro esperienze extralavorative. Per questo il luogo di lavoro è legittimamente tematizzabile come spazio di ulteriore, nuova e altra educabilità e formazione¹⁶¹.

In ottica pedagogica, il lavoro è una modalità tipicamente umana di esperire e l'esperienza rappresenta la modalità di relazione dell'uomo con la realtà. Una modalità che si muove da ciò che è passato e che lascia una traccia, un residuo che costituisce l'identità soggettiva che si apre verso il futuro, verso ciò che non è ancora accaduto. L'esperienza lavorativa, nello specifico, porta dentro di sé almeno due polarità diverse ma non completamente separabili: quella dello sforzo, della fatica, della ripetizione meccanica e quella dell'atto creativo, intenzionale e produttivo. Due polarità che devono essere pensate senza gerarchie, ma attraverso un costante movimento alternato che sia in grado di mantenerne l'equilibrio¹⁶².

¹⁵⁷ B. Rossi, *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*, Guerini Scientifica, Milano 2008, p. 168.

¹⁵⁸ *Ibidem*.

¹⁵⁹ A. Potestio, *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, cit., p. 57.

¹⁶⁰ Cfr. S. Tramma, *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci Faber, Roma 2008 p. 45.

¹⁶¹ L. Fabbri, B. Rossi, *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione*, Guerini Studio, Milano 2010, p. 11.

¹⁶² A. Potestio, *Esperienza e lavoro. Una riflessione pedagogica*, in «Formazione Lavoro, Persona», Anno IX, Numero 27.

In contesti lavorativi il paradigma di sviluppo organizzativo si intreccia con un modello pedagogico fondato sul riconoscimento del valore della persona, posto al centro delle prerogative aziendali, delle aspirazioni e della sua professionalità, stimolando il cambiamento e la reinvenzione del sé e dell'organizzazione stessa, generando nel contempo ulteriori domande di formazione e apprendimento. La centralizzazione, la valorizzazione e lo sviluppo della persona, la sua unicità, totalità e la sua permanente evolutività, permettono la creazione di una cultura pedagogica del lavoro e per il lavoro, inseguendo l'obiettivo di accompagnare i soggetti nella umanizzante impresa dell'imparare a pensare a sentire, convivere a decidere, volersi sempre più e sempre meglio, farsi sempre più è sempre meglio, sostenerli nel loro itinerario maturativo sempre incompiuto, rispondere in maniera equilibrata al non facile compito dell'integrazione degli interessi degli scopi personali con esigenze mutevoli dell'organizzazione¹⁶³.

Il riconoscimento sociale la rilevanza scientifica accreditata la pedagogia dipendono soprattutto dalla volontà del discorso pedagogico di interessarsi al lavoro e dalla sua capacità di acquistarlo discuterlo come singolare esperienza formativa, come evento produttore di quotidiana attività educativa¹⁶⁴.

In altri termini l'organizzazione deve porre le basi per custodire e promuovere la singolarità, la ricchezza e le risorse, insegnando al lavoratore ad abituare l'organizzazione in modo motivato e partecipato, attuativo e generativo, ludico e soddisfacente, apprezzando e valorizzando processi di *self-empowerment*. «In questo senso la formazione continua può configurarsi come attività generatrici di possibili relazioni virtuose fra soggetto e organizzazione, di legami evolutivi e processi di apprendimento personali processi di apprendimento organizzativo»¹⁶⁵. È profondamente arricchente poter considerare le organizzazioni come contesti narrativi, ambienti di esercizio dell'immaginazione creativa, luoghi di produzione di un pensiero al congiuntivo e spazi

¹⁶³ Ivi, p. 13.

¹⁶⁴ B. Rossi, *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi lavoro*, Carocci editore, Roma 2011, p. 23.

¹⁶⁵ B. Rossi, *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi lavoro*, cit., p. 99.

di co-costruzione condivisa di significati¹⁶⁶. Appare fondamentale cogliere il valore educativo e formativo del lavoro per ciascun essere umano, studiandolo nella sua singolarità, nella concretezza delle sue condizioni personali, storiche, sociali ed economiche, evitando di cadere nel pregiudizio culturale che vede il lavoro separato dallo studio, la pratica della teoria e l'esperienza dalla riflessione, per riconoscere invece la loro stretta e indissolubile interdipendenza¹⁶⁷.

1.5.1 Alternanza Formativa: apprendere tra pratica e teoria

L'alternanza formativa non è solo una metodologia che si può concretizzare in singoli percorsi di insegnamento-apprendimento (il tirocinio, il laboratorio, l'alternanza scuola-lavoro o l'apprendistato) ma è anche e soprattutto un principio pedagogico. In un qualsiasi processo, il termine alternanza rimanda ad una successione alternata di fatti e/o manifestazione di fenomeni¹⁶⁸. I due fenomeni, fatti o manifestazioni, rimangono ben separati e riconoscibili, anche se legati da una relazione che li inserisce in un processo comune e dichiarato. Proprio all'interno di questo processo unificante «le parti si sviluppano in relazione tra loro, pur mantenendo sempre le proprie caratteristiche peculiari e distinguibili»¹⁶⁹. Per esempio, in biologia, il movimento in alternanza va a indicare quando lo sviluppo di grandi parti dell'organismo, come il tronco o gli arti, non accade simultaneamente, ma quando alla crescita più veloce di una parte corrisponde il rallentamento dell'altra. Di conseguenza, si può affermare che l'alternanza consiste in un movimento di crescita o di rallentamento che avviene nel tempo e coinvolge, in una relazione, due o più fenomeni. È come se, in qualche modo, il rallentamento nel processo di una delle due parti sostenesse l'accelerazione dell'altra in un movimento continuo e omogeneo, seppure non parallelo. Nell'idea pedagogica di alternanza formativa è l'aggettivo “formativa” a indicare il campo semantico, ossia il processo unitario che

¹⁶⁶ *Ibidem*.

¹⁶⁷ Cfr. A. Potestio, E. Scaglia (a cura di), *Donne e lavoro nel Novecento. Sguardi di una pedagogia al femminile*, Edizioni Studium, Roma 2022.

¹⁶⁸ Il termine “alternanza” significa: «successione di elementi a due a due contrapposti o complementari. In botanica. Legge delle alternanze, secondo cui i grandi segmenti dell'organismo, come il tronco o gli arti, non crescono simultaneamente né parallelamente» (G. Devoto, G.C. Oli, *Vocabolario della lingua italiana*, Firenze, Le Monnier, 1982, p. 93).

¹⁶⁹ A. Potestio, *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, cit., p. 40, versione e-book

identifica il movimento alternato dei due fenomeni in atto. Il movimento deve essere formativo, «quindi occorre che permetta lo sviluppo di un essere umano attraverso il ricevere e il darsi una forma»¹⁷⁰. Così come l'alternanza, la formazione consiste, quindi, nel processo unitario e identitario all'interno del quale si alternano due o più fenomeni formativi, intesi come due movimenti che possono essere distinti nel percorso di crescita di ogni essere umano e che, pur relazionandosi tra loro, non possono mai essere completamente sovrapposti. In particolare, i due aspetti che caratterizzano l'alternanza formativa si identificano nelle dimensioni fondative che costituiscono l'essere umano: esperienza e ragionamento, prassi e teoria, lavoro e studio. Difatti, esperienza e ragione, corpo e mente o lavoro e studio rappresentano due dimensioni generali dell'uomo, del suo modo di manifestare la propria relazionalità e, di conseguenza, del suo formarsi e trasformarsi mettendo in atto le sue proprie potenzialità.

In prospettiva pedagogica, il principio di alternanza teorizza dunque la necessità di «promuovere, in modo autentico e integrale, le potenzialità degli esseri umani, unendo in modo armonico le due polarità che lo costituiscono (pratica-teoria; esperienza-riflessione; lavoro-studio) e che sono separate solo a causa di pregiudizi culturali»¹⁷¹ e dunque il principio dell'alternanza formativa si pone la finalità di pensare pratica e teoria, corpo e mente, esperienza e ragione al di fuori di ogni gerarchia e tenta di metterne in evidenza le caratteristiche specifiche all'interno di un processo unitario di formazione dell'uomo. Purtroppo, però, nell'ultimo secolo si è diffuso, nella cultura occidentale, un pregiudizio separativo¹⁷² secondo il quale si è sviluppata una sempre crescente separazione tra la scuola, intesa come luogo di formazione elettivo, e il lavoro, considerato solamente come la tappa successiva al percorso scolastico o, ancora peggio, l'unica possibilità per coloro che non vogliono o possono continuare gli studi. Questo pregiudizio separativo porta a considerare il lavoro, in particolare quello manuale, come un'attività secondaria incapace di far emergere l'intenzionalità, la razionalità, la libertà e la responsabilità umana del singolo. Teoria, mente e studio vengono considerate come «la finalità e il compimento

¹⁷⁰ *Ibidem*.

¹⁷¹ A. Potestio, *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, cit., p. 22 versione e-book.

¹⁷² G. Bertagna, *Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica*, in G. Alessandrini (a cura di), *Atlante di Pedagogia del Lavoro*, Franco Angeli, 2017, pp. 49-89.

esistenziale dell'essere umano»¹⁷³ mentre pratica, corpo e lavoro divengono solamente «un aspetto sottoposto a dispositivi, regole e vincoli che impediscono la creatività e la libertà dell'uomo»¹⁷⁴. Ne consegue che anche in molte teorie sul lavoro e in ambito pedagogico

si manifestano pregiudizi e ideologie che agiscono in modo più o meno mascherato e che portano a considerare il lavoro come un'attività secondaria rispetto a quella intellettuale o contemplativa [...] e, di fondo, come un'occupazione alienante che impedisce la formazione e la piena realizzazione personale¹⁷⁵.

Forse ancora più preoccupante, però è, al contrario, la proliferazione di argomentazioni e tesi che teorizzano la dignità del lavoro come pratica in sé formativa ma che, in realtà, propongono percorsi e riflessioni volti al solo orientamento e all'occupabilità, parola molto usata e allo stesso tempo temuta, che si realizza poi con un percorso ponte tra la scuola e il mondo del lavoro, considerati sempre come mondi separati e in netto rapporto gerarchico.

Il rapporto teoria-pratica è importante non solo sul piano della quantità ma anche della successione prima-dopo. In particolare, sono tipici due modelli generali di successione: la successione teoria-pratica-teoria: partenza cioè dalla teorizzazione quindi applicazione pratica ho visto in teoria quindi ritorno la teoria in termini più complessi avanzati. Oppure la successione pratica-teoria-pratica: si parte cioè da una sperimentazione pratica proprio per attivare per poi trattare quindi la teoria evidenziato come necessarie per tornare poi la pratica con nuovi strumenti teorici acquisiti¹⁷⁶. È da considerare che però, «pratico non è contrapposto a teorico ma è quel pensiero mediato culturalmente, situato in quadro di attività storicamente e culturalmente determinati»¹⁷⁷. La teoria non è slegata dalla prassi, al contrario è immanente al processo formativo. Il rapporto teoria-pratica, infatti, si basa

¹⁷³ A. Potestio, *Esperienza e lavoro. Una riflessione pedagogica*, in «Formazione Lavoro Persona», I valori, i significati e le prospettive dell'«esperire professionale» nella pedagogia e nella didattica, Anno IX, Numero 27, Giugno 2019, p. 8.

¹⁷⁴ *Ibidem*.

¹⁷⁵ *Ibidem*.

¹⁷⁶ M. Brusciaglioni, *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, cit.

¹⁷⁷ L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, cit., p. 11.

su una relazione biunivoca: la teoria non può fare a meno della pratica e quest'ultima non può fare a meno della teoria.

Diventa generativo promuovere, all'interno dei singoli processi educativi e formativi, occasioni spazi che, a partire da una determinata esperienza, soprattutto se lavorativa, permettono a chi partecipa di riconoscere la presenza di differenti polarità: da un lato la fatica, la ripetizione, la passività e dall'altra la creatività, l'autonomia e l'operosità che costituiscono il suo agire e che si alternano in forme, più o meno evidenti, in base ai contesti e ai dispositivi¹⁷⁸ tenendo sempre conto che «nel processo del fare sono contenuti pensiero e sentimento»¹⁷⁹.

L'esperienza lavorativa porta dentro di sé almeno due polarità diverse ma non completamente separabili: quella dello sforzo, della fatica, della ripetizione meccanica e quella dell'atto creativo, intenzionale e produttivo. Difatti il lavoro consente all'uomo di soddisfare i propri bisogni con la sua componente di fatica, di sofferenza, di ripetizione e di obbligo imposto dall'esterno, quello che i Greci consideravano *ponos*, il lavoro degli schiavi che i latini tradussero con *labor*. Il *ponos*, la cui assonanza con pena non è per nulla stravagante¹⁸⁰, era il lavoro svolto da soggetti-strumenti-macchine-robot e sottoposto all'*imperium* di un padrone o di qualche altro soggetto più potente e dispotico. Chi lavorava per *imperium* non poteva permettersi nessuno spazio di gratuita meraviglia, non poteva esserci *lusus* (gioco), né tantomeno valore della “sosta”, quella necessità di formalizzare con il pensiero l'esperienza. Per definizione, il lavoro come *ponos/labor* non poteva in nessun caso essere occasione di libertà e responsabilità per chi lo esercitava e, l'unica possibilità, laddove nel lavoro prevale questa polarità, appare quella di «far tacere l'anima»¹⁸¹ e trovare modi per non rendere «ogni risveglio del pensiero doloroso»¹⁸².

¹⁷⁸ Cfr. A. Potestio, *Il principio pedagogico dell'alternanza formativa* in F. Magni, A. Potestio, A. Schiedi, F. Togni, *Pedagogia generale. Linee attuali di ricerca*, cit., pp. 95-96.

¹⁷⁹ R. Sennet, *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano 2008, p. 16.

¹⁸⁰ Per approfondire si veda: G. Bertagna, *Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica*, in G. Alessandrini (a cura di), *Atlante di Pedagogia del Lavoro*, Franco Angeli, 2017, pp. 49-89.

¹⁸¹ S. Weil, *La condizione operaia*, SE, Milano 1994, p. 36.

¹⁸² *Ibidem*.

Eppure:

c'erano schiavi che non lavoravano come avrebbero dovuto e potuto fare, come strumenti e macchine, ma addirittura meglio dei loro padroni, con una perizia tecnica, con un'intelligenza originale delle cose, con una critica, con un entusiasmo, con un'attitudine ad insegnare quanto apprendevano e con una volontà di azione buona che prefigurava anche nei lavori più faticosi e materialmente servili, non la condizione del *ponos/labor* ma i tratti dell'*otium/scholè/lusus/studium* degli uomini liberi¹⁸³.

Esiste nel lavoro anche la dimensione formativa e trasformativa, una dimensione che porta l'essere umano a riconoscere i propri limiti, cogliere la connessione profonda tra esperienze riflessione e individuare le forme di bellezza e di bene che lo circondano.

Si potrebbe compiere l'errore di pensare che le due forme di lavoro siano separate l'una dall'altra da un confine netto. In realtà, il confine è piuttosto frattale e le due dimensioni coesistono nella stessa persona, nello stesso lavoro, nelle stesse esperienze.

Perfino Simone Weil nella sua tragica esperienza come operaia nelle fabbriche francesi non rinuncia, senza accedere a nessun dogmatismo teologico e percorrendo una via di riflessione acuta e originale, di sottolineare la presenza del bene e del bello e tutta la dimensione formativa generativa del lavoro insita nella fatica e nel dolore¹⁸⁴.

Persino l'attività più necessitata e governata da dispositivi¹⁸⁵ esterni e interni lascia una traccia, un'opportunità nell'identità di colui che lavora e gli consente di conoscere aspetti che lo possono portare a trasformare le condizioni esistenti a migliorarli, favorendo gli spazi di libertà e autonomia¹⁸⁶.

¹⁸³ G. Bertagna, *Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica*, cit., p. 55.

¹⁸⁴ Si richiamano in merito le riflessioni della filosofa francese Simone Weil contenute nell'opera *La condizione operaia* (S. Weil, *La condizione operaia*, SE, Milano 1994), in cui l'autrice racconta la sua scelta di impiegarsi come manovale nel dicembre 1934 lavorando otto mesi nelle grandi industrie francesi per fare esperienza diretta della vita operaia.

¹⁸⁵ Per un approfondimento sul concetto di "dispositivo" si rimanda al testo G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., pp. 278-314.

¹⁸⁶ A. Potestio, *Il principio pedagogico dell'alternanza formativa*, in F. Magni, A. Potestio, A. Schiedi, F. Togni, *Pedagogia generale*, cit., p. 94.

I confini tra lavoro servile, inteso come *ponos/labor* e quello creativo e libero dell'*ergon/opus*, considerato come opera o azione, sono difficili da definire e sempre in trasformazione persino nello stesso lavoratore. Il dovere pedagogico del lavoro non è accantonare del tutto una delle due dimensioni del lavoro, piuttosto oltrepassare il più possibile la dimensione dell'*animal laborans*¹⁸⁷ per ampliare, integrare armonicamente e sempre meglio, la dimensione dell'agire presente in ognuno.

1.5.1.1 Comunità di pratica: una modalità di realizzazione dell'Alternanza Formativa in ambito lavorativo

Come il principio dell'alternanza formativa ha messo in evidenza, l'esperienza lavorativa porta dentro di sé almeno due polarità diverse ma non completamente separabili. Due polarità che devono essere pensate senza gerarchie, ma attraverso un costante movimento alternato che sia in grado di mantenerne l'equilibrio¹⁸⁸.

In questa prospettiva pratico non è contrapposto teorico, ma piuttosto diventa un qualificatore un descrittore di tutti i processi cognitivi messi in atto nello svolgimento di attività reali, anche lavorative, essendo un aspetto necessario al raggiungimento degli scopi di quell'attività. In questo senso quindi le pratiche di lavoro non sono sinonimi e non equivalgono in nessun modo al semplice fare esperienza e acquistano il loro interesse e una caratterizzazione cognitiva proprio in relazione alla specificità culturali (e agli artefatti simbolici tecnologici) presenti nel contesto organizzativo in cui vengono svolte¹⁸⁹.

La personale esperienza lavorativa diventa dunque oggetto del pensiero producendo una formazione consapevolmente critica sull'azione professionale e la costruzione di una competenza in grado di promuovere processi partecipativi, collaborativi e di co-

¹⁸⁷ In *Vita Activa*, Hannah Arendt evidenzia tre diverse dimensioni vitali (attività lavorativa, opera, azione) al quale corrispondono, rispettivamente, tre condizioni umane: *animal laborans*, *homo faber* e *zōon politikōn*. Nel pensiero della Arendt il lavoro e l'opera sono sempre gerarchizzati all'agire, inteso per l'autrice come azione politica, che rappresenta l'unica possibilità per l'uomo per rivelarsi e rendersi libero. Se nell'ambito del lavoro e dell'opera l'uomo può soltanto manipolare ciò che è già dato, attraverso l'azione politica può realizzare i suoi progetti critici e passare dall'esistenza inautentica ad una autentica (H. Arendt, *Vita Activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano 2017).

¹⁸⁸ A. Potestio, *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, cit.

¹⁸⁹ D.A. Schön, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, Milano 2006, p. 33.

costruzione del cambiamento e dell'innovazione richieste dal mondo delle professioni. Tali richieste sono sempre più caratterizzate dalla necessità di gestire la flessibilità, saper affrontare l'imprevisto e l'ignoto, saper confrontarsi e collaborare.

Una delle possibili modalità di realizzazione in ambito lavorativo del principio pedagogico dell'alternanza formativa può ad esempio essere la comunità di pratica (CdP) e, con essa, tutti i modelli che accompagnano verso l'acquisizione di competenze riflessive, che permettano di accrescere la consapevolezza rispetto all'agire professionale¹⁹⁰. Il concetto di comunità di pratica, come nuovo costrutto concettuale, nasce a cavallo tra gli anni Ottanta e Novanta e si inserisce nel contesto più ampio di un programma di ricerca sull'apprendimento che considera le organizzazioni come entità caratterizzate dalla loro intrinseca capacità di apprendimento. Si parla così di apprendimento organizzato che, a partire dalla formulazione di Argyris e Schön¹⁹¹, rappresenta la teoria di riferimento sia sul piano epistemologico che su quello pratico. Su tale base gli studiosi Wenger e Lave¹⁹² hanno elaborato il concetto di CdP fondato su un innovativo significato di apprendistato, secondo cui quest'ultimo non si basa più sulla relazione tra esperto e apprendista, ma su un processo sociale di partecipazione e condivisione ad una pratica costruita sulle relazioni tra apprendista e gruppo di riferimento, cultura del gruppo e pratica stessa. In particolare, come teoria sociale, dell'apprendimento abbandona la visione individuale dello stesso, per abbracciarne una di tipo sociale, e cioè, è la realtà, quale costruzione sociale nella sua complessità, in termini di linguaggi, regole, istituzioni e tradizioni, che funge da punto di riferimento col quale i soggetti che vi appartengono debbono confrontarsi. Apprendere significa, dunque, per il soggetto, porre in relazione la sua esperienza soggettiva col mondo in cui è inserito, con le sue oggettivazioni culturalmente e storicamente date, ma anche costituito da tutti gli altri attori che a quel mondo appartengono. La relazione è però dinamica, è quella che consente alla coscienza di farsi attiva e riflessiva e non un semplice rispecchiarsi della realtà oggettivata. È proprio questa capacità della coscienza di riflettere su sé stessa ciò

¹⁹⁰ L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, cit.

¹⁹¹ C. Argyris, D.A. Schön, *Organizational learning: A theory of action perspective*, Addison-Wesley Boston 1978.

¹⁹² J. Lave, E. Wenger, *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Milano 2006.

che consente al soggetto di apprendere, non essendo il medesimo processo riducibile a una funzione mentalistica. L'apprendimento deve coinvolgere, per essere davvero tale, sia la sfera esperienziale che quella emotiva e quella cognitiva. Si creano così dei fenomeni di apprendimento che nascono dalla pratica e ad essa ritornano, dopo essersi arricchiti degli apporti di tutti coloro che vi hanno partecipato¹⁹³.

La formazione di abitudini cognitive nuove e originali diventa un compito arduo poiché soltanto facendo rientrare in gioco tutto il potenziale umano nella sua complessità, contrattando e negoziando obiettivi premianti e riconoscibili esistenzialmente e socialmente come tali, il soggetto potrà mostrarsi disponibile a sperimentare nuove strategie cognitive nuovi modelli operativi¹⁹⁴.

Ogni comunità di pratica è potenzialmente una “comunità riflessiva” quando è sostenuta da una razionalità che sostiene sviluppare competenze trasformative dei professionisti. L'obiettivo di fondo della formazione diventa allora la promozione di apprendimenti trasformativi attraverso la progettazione di traiettorie di partecipazione ed è bene considerare che

queste e altre considerazioni hanno messo in discussione la formazione intesa come modello di trasferimento di conoscenze astratte esplicite dalla testa di qualcuno che sa a quella di un altro che non sa in ambienti che escludono la complessità della pratica i saperi situati nella pratica¹⁹⁵.

1.6 Formazione e apprendimento trasformativo

La formazione continua contiene inevitabilmente per sua definizione, anche un intento trasformativo. Nell'età della “modernità liquida”, come la definirebbe Bauman¹⁹⁶, per

¹⁹³ Cfr. Tore R., *L'educazione permanente come presupposto fondamentale per le politiche educative del futuro*, in *Formazione & Insegnamento*, X, N. 2, PensaMultiMedia Editore, Lecce 2012, pp. 38-39.

¹⁹⁴ L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Carocci Editore, Roma 2007, p. 58.

¹⁹⁵ L. Fabbri, B. Rossi, *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione*, Guerini Studio, Milano 2010, p. 27.

¹⁹⁶ La metafora della liquidità coniata dal sociologo Zygmunt Bauman fa riferimento ad una modernità sempre più in divenire, per effetto dei fenomeni globali, che costringe ogni entità a passare dallo stato solido

dar conto della continua evoluzione del mondo dobbiamo sviluppare identità da un lato stabili, in modo da consentirci un'esperienza coerente di noi stessi, dall'altro flessibili al punto da permettere di trasformarci in concomitanza di cambiamenti vitali. In questa prospettiva il concetto di Jack Mezirow di "apprendimento trasformativo" acquista un nuovo significato, se considerato come capace di esercitare una rilettura dei processi e dei contenuti dell'esperienza professionale dei soggetti. L'accento è posto sulle potenzialità trasformative di un apprendimento finalizzato a validare le esperienze in atto cosicché l'esperienza diventi una costruzione consapevole derivanti da un agire riflessivo. È importante tenere in considerazione che:

La difficoltà ad abbandonare i rituali mentali e modelli operativi già posseduti e consolidati dall'esperienza è la difficoltà che l'impresa formativa intende superare. Il significato delle cose, della realtà, del mondo non è semplicemente dato, ma è rinvenuto, scoperto, costruito in rapporto al contesto culturale che lo esprime e in cui ha luogo. Partecipando al contesto culturale e agli scambi interpretativi che in essi si svolgono, l'individuo da una parte modifica il sistema culturale tramite le azioni ermeneutico-interpretative che vi compie, dall'altra, accede tramite queste azioni e la propria identità soggettiva, al proprio sé¹⁹⁷.

Il ruolo della pedagogia in questo quadro è anche quello di compiere il cambiamento nei soggetti, nei gruppi, nelle pratiche al fine di

aumentare gli spazi formativi, di creatività e di azioni libere e responsabili nelle prassi lavorative [...], iniziando a ri-significare, attraverso narrazioni condivise, senso comune [...] l'atto lavorativo, attribuendogli l'autorità sufficiente per tornare a essere un'autentica esperienza, ossia un momento fondamentale di formazione e di compimento dell'identità soggettiva di ogni persona¹⁹⁸.

a quello liquido, perdendo i suoi contorni chiari e definiti, per cui si sottolinea come "l'unica costante sia il cambiamento e l'unica certezza sia l'incertezza". Per un approfondimento: Z. Bauman, *Modernità liquida*, Editori Laterza, Bari 2011.

¹⁹⁷ Ivi, p. 59.

¹⁹⁸ A. Potestio, *Esperienza e lavoro. Una riflessione pedagogica*, in «Formazione Lavoro, Persona», Anno IX, Numero 27, p. 13.

Pur partendo dall'esperienza presente e passata, la pedagogia ha la finalità di sottolineare gli orizzonti di trasformazione positiva e di apertura verso il futuro possibile che appartengono ad un determinato processo educativo e formativo. Non si tratta tanto della descrizione delle condizioni attuali dei processi educativi/formativi o la misurazione statistica e la riflessione sociologica, quanto piuttosto la riflessione su ciò che permette ai singoli soggetti di trasformarsi e migliorarsi attraverso esperienza e riflessione, pratica e teoria in un percorso di alternanza formativa continua ed integrale. Mezirow definisce l'apprendimento trasformativo l'epistemologia di come gli adulti imparano a pensare in modo autonomo, anziché agire sulla base di credenze, giudizi, sentimenti e valori assimilati dagli altri¹⁹⁹. È possibile trasformare le nostre cornici di riferimento date per scontate quando queste diventano problematiche, emotivamente disponibili al cambiamento ed aperte alla riflessione, in modo da generare credenze ed opinioni che si proveranno più vere e giustificate a guida dell'azione. I punti di vista cambiano quando diventiamo criticamente riflessivi sul contenuto di un problema o del processo di risoluzione di un problema e gli *habitus* mentali si trasformano, in definitiva, quando diventiamo criticamente riflessivi sulle premesse di un problema. Una pedagogia trasformativa intende la formazione non come gestione degli apprendimenti strumentali, ma come validazione dei propri modelli di riferimento trasformandoli da paradigmi culturalmente e inconsapevolmente assimilati a prospettive intenzionalmente assunte, attraverso tecnologie riflessive. Quest'ultime consentono, infatti, ai soggetti e alle comunità di pratiche di riappropriarsi della propria esperienza e della propria storia. È la razionalità riflessiva che, valutando in maniera critica i presupposti, le procedure e i risultati del processo di costruzione della conoscenza, offre strumenti concettuali per affrontare diversamente l'elaborazione dei dati, confermando, modificando o perfezionando il significato attribuito in precedenza all'esperienza. Una pedagogia può definirsi "trasformativa" se è in grado di rispondere alle richieste provenienti dal mondo delle professioni, caratterizzate dalla necessità di gestire la flessibilità, saper affrontare l'imprevisto e l'ignoto, saper confrontarsi e collaborare. A questo è possibile rispondere promuovendo modelli di formazione focalizzati su un accompagnamento delle comunità di pratiche verso competenze riflessive, che permettano di accrescere la consapevolezza

¹⁹⁹ J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione, Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, cit.

rispetto all'agire professionale. La particolare valenza epistemologica che riveste l'esperienza consente alla formazione di concentrarsi sui processi di sostegno alla trasformazione dell'esperienza stessa che si apre, in tal modo, al decentramento da sé e a percorsi progettuali originali.

Anche la stessa esperienza lavorativa diventa oggetto del pensiero producendo una formazione consapevolmente critica sull'azione professionale e la costruzione di una competenza in grado di promuovere processi partecipativi, collaborativi e di co-costruzione del cambiamento/innovazione richieste dal mondo delle professioni. Il sistema formativo rappresenta la base per capacitare uno sviluppo di un'innovazione e di un progresso che siano basati sui talenti delle persone presenti nel contesto lavorativo. Il lavoro ai tempi dell'innovazione, difatti, «non rappresenta solo un'attività finalizzata all'agire produttivo, ma esprime altresì una direzionalità collegata al bisogno dell'uomo di esprimersi e di realizzarsi secondo il proprio talento»²⁰⁰. La formazione diventa allora lo strumento in grado di creare innovazione e che trasforma il contesto lavorativo in un luogo in cui «la persona può vivere sé stessa in formazione e trasformazione»²⁰¹. La formazione permette di realizzare le condizioni affinché possa diffondersi una cultura del benessere, coniugando la cura per il soggetto, le sue potenzialità e la crescita dell'organizzazione stessa con la finalità di coltivare aspetti ritenuti indispensabili per la piena realizzazione di sé e quindi per un autentico benessere personale e sociale²⁰². L'impegno irrinunciabile in proposito è quello di provvedere a dare vita a nuove forme organizzative orientate a creare un lavoro sano, buono ed etico che sia al contempo rilevante per la società e che possa migliorare il tenore di vita di tutti i lavoratori. In questo contesto difatti formazione «vuol dire imparare ad essere un certo tipo di persona, con tutta la complessità esperienziale che ciò implica: è imparare a “vivere” la conoscenza, non solo ad acquisirla in astratto»²⁰³, giacché «nulla è veramente cultura per l'uomo, se

²⁰⁰ M. Costa, *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*, FrancoAngeli, Milano 2016, p. 30.

²⁰¹ B. Rossi, *Il lavoro felice. Formazione e benessere organizzativo*, La Scuola, Brescia 2012, p. 67.

²⁰² M.L. Iavarone, *Educare al benessere: per una progettualità pedagogica sostenibile*, Bruno Mondadori, Milano 2008.

²⁰³ E. Wenger N. White, J.D. Smith, *Digital Habitats: Stewarding technology for communities*, CPsquare, USA 2009, p. 120.

non è il frutto e l'esercizio della sua intenzionalità e del *logos* e se, attraverso essi, non diventa la condizione e risultato di proprie azioni umane»²⁰⁴.

La scommessa evolutiva della teoria trasformativa in ambito lavorativo è quella di rispondere alle richieste professionali attuali – gestione della flessibilità, capacità di affrontare il nuovo e l'ignoto, disponibilità al confronto e alla collaborazione – attraverso il potenziamento di un apprendimento emancipativo, capace di dubitare e mettere in discussione gli assunti sui quali si strutturano le conoscenze, di essere disponibili a sperimentare la validità di percorsi interpretativi alternativi²⁰⁵.

La riflessione nel corso dell'azione è la componente fondamentale di quell'arte appartenenti al patrimonio esperienziale che consente ai professionisti esperti di riconoscere e gestire quei caratteri di complessità, conflitto di valore, unicità e indeterminatezza sempre più presenti nei contesti pratici. È proprio l'esperienza della sorpresa, il confronto con situazioni impreviste, turbative, incerte che sollecita nel professionista l'esigenza di riflettere nel corso dell'azione. Di fronte ad una situazione incerta il professionista apre un'indagine che gli consente di passare da una situazione problematica all'elaborazione di possibili corsi d'azione attraverso una costante transizione tra il fare il pensare²⁰⁶. Donald Schön chiama in causa la riflessione come correttivo rispetto all'eccessivo apprendimento e riconosce nell'agire professionale un costante processo di transizione che consente al professionista di impostare i problemi che emergono dalle situazioni di pratica, di dargli forma le situazioni in modo da verificare la pertinenza delle loro impostazioni, impostando i loro ruoli e costruendo situazioni pratiche per rendere i loro ruoli impostazione operative²⁰⁷.

²⁰⁴ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., p. 247.

²⁰⁵ Cfr. L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, cit., p. 17.

²⁰⁶ Ivi, p. 26.

²⁰⁷ Cfr. D.A. Schön, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione dell'apprendimento nelle professioni*, cit., p. 35.

1.7 Narrare l'esperienza

La capacità dell'essere umano di dare senso al mondo si struttura anche attraverso la narrazione che, come sottolinea lo psicologo Jerome Bruner, è il primo dispositivo interpretativo e conoscitivo di cui l'uomo, in quanto soggetto socio-culturalmente situato, fa uso nella sua esperienza di vita²⁰⁸. Attraverso la narrazione, l'uomo conferisce senso e significato al proprio esperire e delinea coordinate interpretative e prefigurative di eventi, azioni, situazioni, sulle cui basi costruisce forme di conoscenza che lo orientano nel suo agire. Nella storia evolutiva dell'uomo, il narrare ha risposto e continua a rispondere ad una necessità profonda, addirittura primordiale. Difatti, la narrazione è uno strumento importante di interpretazione della realtà e rappresenta, dunque, un modo per comprendere tutto quello che ci circonda e di trasmetterlo agli altri in modo da togliere le ambiguità di senso che potrebbero crearsi in quelli che sono i processi di conoscenza del mondo. Il racconto ha come sua natura la proprietà di esprimere più significati e questa polisemia del racconto significa apertura al possibile: il racconto diventa una via di trasmissione aperta di un sapere che non può essere limitato agli enunciati dimostrativi della scienza, ma veicolato da un processo che fa riferimento al voler conoscere, al saper ascoltare, al saper scegliere, al saper fare. Il primo aspetto fondamentale della narrazione è dato dalla sua dimensione interpretativa: in essa si contrappongono la "canonicità" di una narrazione e la sua apertura alla possibilità. In questo il pensiero narrativo costituisce il mezzo di stabilizzazione di una cultura, ma anche del suo continuo rinnovamento. Difatti:

Una "buona narrazione" rende ragione di "realtà multiple" o di differenti domini di realtà: l'impossibilità di una narrazione netta, oggettivista di una realtà che sguardi diversi non riescono a cogliere negli stessi termini²⁰⁹.

Il secondo aspetto fondamentale del pensiero narrativo è costituito dalla "creazione narrativa del sé", dimensione essenziale di costruzione della identità soggettiva e insieme

²⁰⁸ J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari 1993.

²⁰⁹ L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Carocci editore, Roma 2007, p. 128.

di apertura costante all'Altro²¹⁰. Ma non solo, difatti «narrare l'esperienza educativa/formativa diventa la modalità, tipicamente pedagogica, per raccontare la complessità dell'esistenza umana e la circolarità tra le diverse polarità che costituiscono i processi educativi/formativi»²¹¹.

Analizzando l'etimologia del termine “narrazione” si osserva come la parola derivi dal latino *narrare*, contrazione dell'antiquato *gnarigàre*, che trova il suo fondamento nella radice *gna-* (conoscere, rendere noto) e nel verbo *igàre* per *agere* (fare, agire)²¹². A questo punto risulta evidente una connessione forte tra la dimensione del conoscere e quella dell'agire poiché narrare significa al contempo esprimere un concetto, un'astrazione che genera conoscenza sia produrre un atto linguistico con voce suono e discorso che indica la realtà e diventa un'azione per formativa. Il narrare indica proprio il momento in cui sono connessi, simultaneamente o meno, un atto linguistico (parola, discorso, lettera) e la sua astrazione che genera consapevolezza e conoscenza. La narrazione, nella formazione e soprattutto in età adulta, oltre ad essere un metodo pedagogico ricognitivo che permette al suo legittimo autore di ricostruire la memoria personale, consente anche una ricostruzione del proprio passato su cui impiantare il desiderio di nuove esplorazioni nel percorso della propria esistenza. In età adulta si possiede già un bagaglio ricco di stili di apprendimento, motivazioni, bisogni, interessi e obiettivi, in maniera maggiore rispetto all'età giovanile, inevitabilmente per la maggiore esperienza accumulata. Per tale motivo si tratta di un dispositivo particolarmente funzionale a “leggere” e a restituire in forma riflessiva le peculiarità esperienziali che caratterizzano e marciano il corso della vita personale e sociale. Attraverso la narrazione si innescano, quindi, processi di comprensione, elaborazione, interpretazione, rievocazione di esperienze, accadimenti, fatti, azioni che acquistano così una particolare forma in cui diventa possibile: collocarli in una trama spazio-temporale; raccontarli ad altri soggetti individuali e sociali; spiegarli alla luce delle circostanze, delle intenzioni, delle aspettative di chi ne è protagonista; conferire loro un significato culturale e contestuale e progettare azioni e comportamenti ad essi adeguati. La possibilità di comprendere e di comprendersi reciprocamente dipende

²¹⁰ Cfr. J. Bruner, *Making Stories. Law, Literature, Life*, Farrar, Strauss and Giroux, New York 2002, tr. it. *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Laterza, Roma-Bari 2006.

²¹¹ A. Potestio, *La narrazione dell'esperienza educativa e formativa* in F. Magni, A. Potestio, A. Schiedi, F. Togni, *Pedagogia generale. Linee attuali di ricerca*, cit., p. 52.

²¹² *Ibidem*.

dalla possibilità di costruire e di condividere narrazioni, che è una peculiarità distintiva dell'umanità e della sua tradizione culturale. Vita ed esperienza si offrono, infatti, all'uomo primariamente come storie e testi da interpretare e da raccontare e includono personaggi, scene, copioni, situazioni, azioni che vengono ad essere conosciuti e pensati in termini narrativi. L'esperienza umana, d'altronde, si configura come una realtà complessa, storicamente e socio-culturalmente connotata, in cui emergono diverse direzioni di senso che è necessario cogliere e sviluppare. In questa prospettiva, il pensiero narrativo viene a trovare connessioni con le esperienze pregresse e con quelle future collocandola, così, in un "continuum esperienziale" ed individuando, in quest'ultimo, elementi di crescita e di cambiamento in funzione formativa²¹³. Ogni esperienza ed esistenze umane sono, difatti, cammino e per-corso: tempo ed intreccio ed ogni esperienza ed esistenza si rivelano per quello che sono solo nel dis-corso, nella trama delle parole che le narrano. Esperienza ed esistenza umana non sono mai ferme, né tantomeno riconducibili ad una mera concatenazione lineare di cause ed effetti, ma sempre a un aggrovigliato gomito di vorticose digressioni che solo la narrazione, con la sua immaginazione ed apertura alla possibilità, è in grado di evocare²¹⁴.

Attraverso la valorizzazione delle narrazioni condivise, delle biografie esemplari e delle esperienze significative capaci di integrare intrecciare, in modo integrato in virtù del principio dell'alternanza formativa, le polarità che compongono l'animo umano, diventa possibile ostacolare la perdita del significato dell'esperienza che attraversa la nostra contemporaneità e la separazione, sempre più profonda, tra lavoro e studio, percezione riflessione, pratica e teoria, azione pensiero, favorendo in questo modo un'autentica formazione dell'essere umano in alternanza²¹⁵.

1.7.1 L'uso della metafora come forma di narrazione

La metafora è un processo linguistico espressivo e una figura della retorica tradizionale, basato su una similitudine sottintesa, ossia su un rapporto analogico, per cui un vocabolo

²¹³ Cfr. J. Dewey, *Esperienza e educazione*, cit.

²¹⁴ Cfr. G. Bertagna, *La pedagogia e le "scienze dell'educazione e/o formazione. Per un paradigma epistemologico*, cit., p. 53.

²¹⁵ Cfr. A. Potestio, *Il principio pedagogico dell'alternanza formativa* in F. Magni, A. Potestio, A. Schiedi, F. Togni, *Pedagogia generale. Linee attuali di ricerca*, cit., p. 96.

o una locuzione sono usati per esprimere un concetto diverso da quello che normalmente esprimono²¹⁶. Etimologicamente la parola deriva da μεταφορά (metaféro), un verbo che in greco antico significava trasporto. Composto da “meta”, che significa “oltre” e da “phero”, che significa “portare”: da cui deriva il significato di “trasferimento” o “trasporto”, corrispondente al latino *traslatio*. Per tanto tempo, nell’uso della lingua, la metafora è stata considerata soprattutto una forma linguistica di tipo retorico, poetico o letterario. Grazie agli studi di Lakoff e Johnson e al loro saggio *Metaphors we live by* del 1980, la metafora viene elevata a forma di pensiero e strumento per categorizzare le nostre esperienze. Secondo i due studiosi, infatti, la maggior parte del nostro sistema di pensiero è di natura metaforica: l’uso della metafora non è appannaggio del linguaggio letterario ma è diffuso nel linguaggio quotidiano, in quanto il nostro sistema concettuale è di natura sostanzialmente metaforica. Poiché infatti molti concetti che traggono origine dalle nostre esperienze – come idee, emozioni, principi morali – sono di natura “astratta”, sentiamo spesso la necessità di esprimerli per mezzo di altri concetti che ci risultano più chiari e immediati²¹⁷.

Poiché la gran parte di ciò che comunichiamo, di ciò che comprendiamo nelle comunicazioni degli altri, viene costituita metaforicamente, è fondamentale acquisire consapevolezza delle metafore generativa e, ed essere in grado di criticarla. Questa consapevolezza critica aumenterà la nostra efficacia nell’analisi dei problemi, consentendoci di esaminare le analogie comprese quelle falso limitate, che vengono utilizzate per attribuire significato un’esperienza²¹⁸.

Nell’apprendimento comunicativo e nel *problem solving* comunicativo, noi ragioniamo per metafore, anziché per ipotesi. La logica di questo processo prende il nome di logica metaforico-abduttiva. Questo tipo di logica ci aiuta a dare un senso all’ignoto, confrontando con vari aspetti la nostra esperienza pregressa.

²¹⁶ Definizione consultabile nel dizionario online Treccani al seguente link <https://www.treccani.it/vocabolario/metafora/>

²¹⁷ G. Lakoff, M. Johnson, *Metaphors we live by*, University of Chicago Press, Londra 1980.

²¹⁸ J. Mezirow, *Transformative dimension of adult learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1991; tr. it, *Apprendimento e trasformazione, Il significato dell’esperienza e il valore della riflessione nell’apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2003, p. 85.

La metafora diventa proprio per questo un elemento fondamentale per l'apprendimento comunicativo che, come indicato dal nome stesso, ha come sua finalità la comunicazione. L'apprendimento significativo che avviene in età adulta ricade prevalentemente in quest'area perché comporta la comprensione la descrizione la spiegazione delle intenzioni: dei valori, degli ideali; delle problematiche morali; dei concetti sociali, politici, filosofici, psicologici o educativi, dei sentimenti o delle ragioni²¹⁹.

L'obiettivo primario dell'apprendimento comunicativo non è stabilire delle relazioni causa-effetto, ma accrescere la qualità delle percezioni e costruire un terreno comune attraverso l'interazione simbolica. In questo ambito di apprendimento è comunicativa anziché strumentale²²⁰.

Così come le ipotesi sono gli strumenti di ragionamento dell'apprendimento strumentale, le metafore sono gli strumenti dell'apprendimento comunicativo.

Poiché l'apprendimento comunicativo comporta un rapporto critico con le idee degli altri, esso ci obbliga frequentemente ad affrontare l'ignoto. Quando affrontiamo l'ignoto – cioè quando le caratteristiche di un'esperienza non corrisponde alle nostre aspettative oppure occorre un'ulteriore differenziazione – la nostra riflessione può portare alla creazione di nuovi schemi di significato, o di nuovi modelli di aspettativa, per integrare queste caratteristiche. Con il tempo, una comprensione iniziale limitata può trasformarsi attraverso il pensiero metaforico, quando arriviamo a scoprire la significatività di questa comprensione in altri contesti esperienziali, teoretici, letterari o estetici²²¹.

Si è soliti affrontare l'ignoto facendo delle associazioni con ciò che è noto e la comprensione deriva spesso dalla capacità di trovare la metafora giusta per integrare analogicamente l'esperienza, i nostri schemi di significato, le nostre teorie, i nostri sistemi di credenze e il nostro concetto del sé. L'apprendimento attraverso le metafore trascende

²¹⁹ J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione, Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, cit., p. 77.

²²⁰ Ivi, p. 82.

²²¹ J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione, Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, cit., p. 85.

la semplice identificazione di sporadiche somiglianze, per questo le metafore si basano spesso sulla correlazione tra l'esperienza percepita e un riferimento noto²²².

Vi è anche un'altra tradizione

che considera la metafora un elemento centrale per spiegare le nostre prospettive sul mondo: il modo in cui riflettiamo sulle cose diamo un senso alla realtà e ci poniamo i problemi che cerchiamo successivamente di risolvere. In questo secondo senso, la parola metafora indica sia un certo tipo di prodotto – una prospettiva è un quadro di riferimento, un modo di guardare le cose – sia un certo tipo di processo: un processo tramite il quale vengono a esistere delle nuove prospettive sul mondo²²³.

Il linguaggio poetico-metaforico, proprio perché non vuole mostrare la realtà così com'è, cancella il mondo come complesso di oggetti disponibili, manipolabili, e apre nuove dimensioni della realtà. L'esperienza metaforica rovescia il rapporto abituale con il linguaggio con la realtà: non è la persona a dominare l'universo dei segni ma è la parola che reclama e interpella²²⁴. Metafore che traggono origine da questo processo, definite metafore generative, sono significative solo in quanto sintomi di un determinato modo di considerare le cose in riferimento ad altre cose, «di trasferire le cornici di riferimento le prospettive da un ambito di esperienza all'altra»²²⁵.

Esiste anche la metafora abduittiva che nella logica dell'apprendimento comunicativo si distingue dalla logica ipotetico deduttiva dell'apprendimento strumentale. Esso si sposta dal concreto all'astratto, anziché dall'astratto al concreto. Nella comunicazione noi cerchiamo di capire ciò che intende dire l'altra persona in maniera produttiva cioè attingendo dalla nostra esperienza per spiegarci la sua: l'abduzione spiega cioè ciò che potrebbe essere, la deduzione spiega ciò che deve essere e l'induzione spiega ciò che effettivamente. La metafora porta alla condivisione, intreccia obiettivi impliciti ed

²²² Ivi, pp. 83-84.

²²³ D.A. Schön, *Generative metaphor: a perspective on problem setting in social policy*, in Ortony A. (a cura di), *Metaphor and Thought*, Cambridge University Press, Cambridge, 1979, p. 254.

²²⁴ P. Ricoeur, *La metafora viva. Dalla retorica alla poetica: per un linguaggio di rivelazione*, Editoriale Jaca Book SpA, Milano 2001.

²²⁵ *Ibidem*.

espliciti, aspettative individuali. Da un lato, traccia la strada da seguire: crea stati diversi, dalla curiosità, alla motivazione, alla fiducia in una sorta di condensazione²²⁶. Dall'altro, però, la metafora lascia volontariamente sospese delle risposte, «provocando quel giusto disequilibrio cognitivo, necessario perché il nuovo che si sta apprendendo possa farsi un varco e possa insediarsi in mezzo a ciò che conosciamo già»²²⁷.

²²⁶ C.C. Casula, *Giardinieri principesse porcospini: metafore per l'evoluzione personale e professionale*, FrancoAngeli, Milano 2002.

²²⁷ D. Fabbri, *La memoria della regina: pensiero, complessità, formazione*, Guerini e Associati, Milano 1900, p. 76.

CAPITOLO II

2. Il valore formativo del lavoro e la Sicurezza sul Lavoro

Nel lavoro coesistono le dimensioni del *ponos* (*labor* per i latini) e l'*ergon* (*opus* per i latini) e la pedagogia, al contrario delle scienze dell'educazione e di altri saperi nomotetici, può cogliere in questa dicotomia il valore educativo e formativo del lavoro per ciascun essere umano, studiandolo nella sua singolarità, nella concretezza delle sue condizioni personali, storiche, sociali ed economiche, evitando di cadere nel pregiudizio culturale che vede il lavoro separato dallo studio, la pratica della teoria, l'esperienza della riflessione intesa come "sosta del pensiero", per riconoscerne, invece, la stretta interdipendenza²²⁸. La dimensione formativa e trasformativa del lavoro conduce anche l'essere umano a riconoscere i propri limiti, cogliere la connessione profonda tra esperienze riflessione e individuare le forme di bellezza e di bene che lo circondano.

Infatti, nonostante nel lavoro esista un «elemento irriducibile di servitù»²²⁹ poiché l'uomo, lavorando per la propria sopravvivenza, è soggetto a dispositivi interni ed esterni che impongono determinati comportamenti²³⁰ e da bisogni fisici e psicologici che spingono l'essere umano a lavorare per procurarsi ciò che è necessario per il mantenimento della condizione sociale, è però, altrettanto vero che nel lavoro non vi è il solo fatica, ripetizione, esecuzione meccanica, e assoggettamento a dispositivi. Il lavoro esecutivo e servile è il punto di partenza del confronto con la necessità e diventa anche lo snodo pratico da ripensare, criticamente, per trovare le modalità, storiche e concrete, per trasformarlo – per quanto possibile – in un'attività non solo servile, ma capace anche di mostrare l'orizzonte del desiderio e del bene che caratterizza l'uomo.

²²⁸ Per un approfondimento si rimanda a G. Bertagna, *La pedagogia e le "scienze dell'educazione e/o della formazione"*. Per un paradigma epistemologico, in G. Bertagna (a cura di), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, cit., pp. 7-60.

²²⁹ S. Weil, *Prima condizione di un lavoro non servile* [1942], in Id. *La condizione operaia*, cit., pp. 281-294.

²³⁰ Per un approfondimento sul concetto di dispositivi si veda: M. Foucault, *L'archeologia del sapere*, Rizzoli, Milano 1971; G. Agamben, *Che cos'è un dispositivo*, Nottempo, Roma 2006; G. Deleuze, *Che cos'è un dispositivo?*, Edizioni Cronopio, Napoli, 2007; G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia*, cit., pp. 248-295.

In quanto attività necessaria dell'uomo per soddisfare i propri bisogni, il lavoro può essere il processo che consente al singolo di manifestare il proprio desiderio [...] verso la dimensione etica ed estetica della vita umana²³¹.

Tuttavia, non è sufficiente la contemplazione della bellezza del bene, come una via di fuga rispetto alla forza della necessità e dei limiti umani²³². Al contrario, la bellezza e il bene devono essere riconosciuti proprio nel e attraverso il lavoro, ossia in un'attività che consente all'uomo di mostrare le proprie potenzialità in modo integrale, entrando in contatto, attraverso lo sforzo, la fatica, la ripetitività e l'obbligo, con la violenza della necessità, riconoscendone la bellezza e il bene²³³.

Il lavoro, quando trascende la semplice esecuzione di compiti, può divenire anche vocazione, missione: "*Beruf*"²³⁴. In questa prospettiva l'attività lavorativa si posiziona al crocevia tra vocazione, realizzazione personale, identità e responsabilità sociale. Emerge un concetto di lavoro che non si limita alla mera prestazione professionale ma abbraccia una visione più ampia e completa, in cui lavoro sia allineato con gli obiettivi personali.

Il lavoro, in tal senso, ha una sua dignità, non a caso citata anche dall'articolo 23 della Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo²³⁵ che l'annovera come diritto fondamentale, fondante di qualsiasi società civile e addirittura più importante di essa. Le declinazioni della dignità del lavoro sono molteplici e la tutela della dignità del lavoro accompagna da tempo le riflessioni sul lavoro in ogni ambito e contesto. Il concetto di dignità va certamente ben oltre la mera concezione di degna remunerazione economica, ma abbraccia la concezione di valorizzazione totale e completa dell'essere umano nella sua attività produttiva e creativa. Il concetto di dignità lavorativa sposa il concetto di

²³¹ P. Potestio, *Simone Weil. Una narrazione incarnata del lavoro*, in *Donne e lavoro nel Novecento. Sguardi di una pedagogia al femminile*, cit., p. 92.

²³² Cfr. S. Weil, *Prima condizione di un lavoro non servile*, cit.

²³³ Cfr. P. Potestio, *Simone Weil. Una narrazione incarnata del lavoro*, in *Donne e lavoro nel Novecento. Sguardi di una pedagogia al femminile*, cit., p. 94.

²³⁴ Il concetto di "*Beruf*" è un termine di origine tedesca che ha una portata più ampia rispetto al semplice significato di professione e/o occupazione. Il termine indica una connessione profonda tra la persona e l'attività professionale svolta, infatti, nella tradizione tedesca tale concetto è associato alla concezione per cui il lavoro non sia semplicemente un mezzo per guadagnarsi da vivere, ma che rappresenti una parte essenziale della persona e della sua realizzazione.

²³⁵ Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.ohchr.org/en/UDHR/Documents/UDHR_Translations/itn.pdf&ved=2ahUKEwigrsjt3aOFAxU59rsIHdcuDPcQFnoECA4QAw&usq=AOvVaw1CvtgZumik8diYA2mBr0WG.

lavoro come “esperienza operosa”²³⁶ che non si esaurisce nella dimensione servile e meccanica, ma presenta al suo interno, in determinate situazioni e condizioni, l’orizzonte della generatività e produttività, ossia ciò che lo rende un’esperienza pienamente umana capace di valorizzare le potenzialità umane. La dignità del lavoro si esprime non solo nel rispetto dei diritti dei lavoratori, ma anche nella creazione di condizioni di lavoro sicure e dignitose. Promuovere la dignità del lavoro significa, anche e soprattutto, garantire condizioni di lavoro sicure e rispettose della persona umana. La sicurezza sul lavoro è un pilastro fondamentale della dignità stessa, poiché garantisce un ambiente dove i lavoratori possono operare senza timori per la propria incolumità, sentendosi valorizzati. Un contesto lavorativo che assicura la sicurezza riconosce il valore della vita e della salute dei lavoratori. La sicurezza sul lavoro, dunque, non è solo un obbligo legale, ma un atto di responsabilità sociale che riflette l’attenzione della società verso il benessere dei suoi membri. Promuovendo la sicurezza, si tutela la dignità del lavoratore perché esse sono indissolubilmente legate, sono due facce della stessa medaglia.

La sicurezza e, in particolare, la sicurezza sul lavoro, secondo l’ordinamento italiano descrive l’insieme delle misure preventive da adottare per rendere sicuri e salubri i luoghi di lavoro ed evitare o ridurre di conseguenza l’esposizione dei lavoratori ai rischi connessi, e ciò permette di giungere alla condizione necessaria per assicurare alla persona (il lavoratore), di agire in un contesto nel quale non ci sia il rischio di incidenti e infortuni. Quindi, dal punto di vista giuridico, per “sicurezza e salute sul lavoro” si intendono quelle attività volte a garantire misure di prevenzione e protezione, adottate dal datore di lavoro e dai lavoratori stessi.

Come è disposto dal testo del Comitato congiunto OIL-OMS sulla Salute sul lavoro

Il focus principale nella salute lavorativa è posto su tre differenti obiettivi: il mantenimento e la promozione della salute e della capacità operativa dei lavoratori; il miglioramento dell’ambiente di lavoro per favorire la sicurezza e la salute e lo sviluppo di organizzazioni lavorative e di culture del lavoro in una direzione che supporti salute e sicurezza sul lavoro e

²³⁶ W. Benjamin [1933], *Esperienza e povertà*, in W. Benjamin, *Opere Complete* (pp. 538-542), Einaudi, Torino 2003, p. 539.

così facendo promuova un clima sociale positivo ed una agevole operatività e possa migliorare la produttività delle imprese²³⁷.

La sicurezza, al contrario della salute, non viene definita all'interno del testo unico del 2008²³⁸. Analizzando il significato del termine, esso deriva dal latino “*sine cura*” che letteralmente significa “senza preoccupazione”, ed è la condizione che rende e fa sentire esente da pericoli, o che dà la possibilità di prevenire, eliminare o rendere meno gravi danni, rischi, difficoltà ed evenienze spiacevoli. Lavorare in sicurezza è la possibilità di svolgere la propria attività con la certezza di non provocare danni a sé stessi e agli altri, alle attrezzature e alla proprietà e all'ambiente. La totale assenza di pericoli è un concetto difficilmente traducibile nella vita reale, ma l'applicazione della normativa in materia di salute e sicurezza rende sicuramente più difficile il verificarsi di eventi dannosi e/o di incidenti. Il datore di lavoro deve quindi adottare tutte le misure antinfortunistiche previste dal legislatore in modo da garantire un ambiente di lavoro sicuro e salubre, che si traduce sempre in una migliore qualità di vita per il lavoratore. Prospettiva che si può realizzare con l'applicazione delle misure di prevenzione e protezione e tramite la promozione della salute. È importante, in tal senso, parlare delle condizioni affinché possa diffondersi una cultura del benessere, che coniughino la cura per il soggetto, le sue potenzialità e la crescita dell'organizzazione stessa con la finalità di coltivare aspetti ritenuti indispensabili per la piena realizzazione di sé e quindi per un autentico benessere personale e sociale²³⁹. La sicurezza non si limita alla prevenzione degli infortuni fisici, essa diventa anche una condizione essenziale per il benessere organizzativo, che può essere inteso come la condizione psicologica favorevole in cui i lavoratori si sentono sostenuti, valorizzati e in grado di esprimere appieno le loro potenzialità. Quando parliamo di benessere organizzativo, ci riferiamo a un ambiente che promuove non solo la sicurezza fisica, ma anche la salute mentale e il benessere psicologico dei dipendenti. Ciò include la capacità dell'organizzazione di garantire che i lavoratori non siano esposti

²³⁷ Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) e Organizzazione Internazionale del Lavoro (OIL), *Testo comitato congiunto sulla sicurezza sul lavoro*, 1950.

²³⁸ Il riferimento è al Decreto legislativo 9 aprile 2008, n. 81 conosciuto come Testo Unico sulla sicurezza e salute sul lavoro e che definisce tutta la disciplina in materia di salute e sicurezza sul lavoro.

²³⁹ M.L. Iavarone, *Educare al benessere: per una progettualità pedagogica sostenibile*, cit.

a rischi psicosociali, come lo stress eccessivo, il *burnout* o i conflitti interpersonali, i quali possono compromettere la loro performance e il loro benessere globale.

La prevenzione e la protezione costituiscono i due capisaldi dell'azione del Servizio di Prevenzione e Protezione che deve essere previsto in ogni azienda che abbia almeno un dipendente. L'obbligo per il datore di lavoro di avvalersi del SPP è stato introdotto per la prima volta dal d. lgs. 626/1994. Attualmente viene disciplinato dagli articoli 31 e successivi del d. lgs. 81/2008, i quali prevedono che il servizio debba essere formato da un responsabile (RSPP²⁴⁰) e da addetti (ASPP²⁴¹), nominati dal datore di lavoro, in possesso delle competenze e dei requisiti professionali stabiliti dall'art. 32 dello stesso decreto.

Con prevenzione si intende l'insieme di azioni e interventi che vengono messi in atto per precedere l'evento che potrebbe determinare un danno alla salute, modificando le cause scatenanti (misure tecniche e procedurali sicure, comportamenti professionali sicuri) con un cambiamento duraturo e stabile. La prevenzione agisce diminuendo la probabilità che un danno possa verificarsi. Invece, una misura di protezione si attua per impedire che un evento scatenatosi possa dar luogo a danni alla salute delle persone. In altre parole, è un'azione tesa a ridurre o, nel migliore dei casi, eliminare l'entità del danno a cose e

²⁴⁰ L'articolo 32 del D.Lgs 81/08 definisce la figura dell'RSPP o Responsabile del Servizio Prevenzione e Protezione, attribuendogli compiti fondamentali relativi alla gestione e all'organizzazione della sicurezza in azienda, con lo scopo di salvaguardare la salute e l'integrità dei lavoratori. Il ruolo del Responsabile Servizio Prevenzione e Protezione (RSPP) è di consulente, esperto in materia di salute e sicurezza, del datore di lavoro. Il datore di lavoro pertanto sarà affiancato dal RSPP nella gestione della salute e sicurezza del lavoro nella propria azienda. Il datore di lavoro può nominare un RSPP interno all'azienda oppure può affidare il ruolo ad un consulente esterno. La figura del RSPP può essere ricoperta dal datore di lavoro ma solo nei casi disciplinati dall'articolo 34 del decreto ed essi derivano dal tipo di azienda e dal numero limite di dipendenti all'interno di essa. Nel dettaglio il RSPP ha i seguenti compiti: individuare e valutare i fattori di rischio e le misure per la sicurezza e salubrità e negli ambienti di lavoro nel rispetto della normativa vigente e sulla base della specifica conoscenza dell'organizzazione aziendale; elaborare le procedure di sicurezza per le varie attività aziendali; proporre programmi di informazione e formazione dei lavoratori; partecipare alle consultazioni in materia di tutela della salute e sicurezza sul lavoro coinvolgendo il rappresentante dei lavoratori per la sicurezza (RLS); fornire al lavoratore le informazioni sui rischi e sulle misure di sicurezza.

²⁴¹ Con l'acronimo ASPP si indica l'Addetto al Servizio di Prevenzione e Protezione, ovvero quella figura che compone il Servizio di Prevenzione e Protezione (SPP) in appoggio al Responsabile del Servizio di Prevenzione e Protezione (RSPP), con specifiche competenze in materia di Salute e Sicurezza del Lavoro. Il datore di lavoro ha la facoltà di nominare uno o più addetti al servizio di prevenzione e protezione al fine di migliorare l'efficacia di azione del servizio di prevenzione protezione. Non vi sono parametri specifici per definire il numero di addetti al servizio di prevenzione e protezione necessari in un'organizzazione, in questo senso l'articolo 31 comma 2 del D.Lgs 81/08 si limita a riportare che: "*Gli addetti responsabili dei servizi, interni o esterni [...] devono essere il numero sufficiente rispetto le caratteristiche dell'azienda*".

persone, attraverso l'adozione di dispositivi protettivi. A tal proposito, viene operata una distinzione tra i Dispositivi di Protezione Collettiva (D.P.C.) che proteggono un insieme di persone da un rischio e i Dispositivi di Protezione Individuale (D.P.I.) che proteggono la singola persona e in particolare l'organo bersaglio del rischio.

Le misure di prevenzione vanno applicate con precedenza rispetto a quelle di protezione che, infatti, si applicano per gestire il rischio residuo, ovvero quello che rimane dopo che sono state applicate le azioni di prevenzione.

Accanto ai due obiettivi di prevenzione e protezione è possibile individuarne un terzo, ovvero la promozione della salute, definita per la prima volta nella carta di Ottawa, siglata nel 1986 dagli stati membri dell'OMS come il processo che permette alle persone di aumentare il controllo sulla propria salute e sui suoi determinanti, e dunque di migliorare la salute stessa. La Promozione della Salute nei luoghi di lavoro è solo l'ultima di una lunga serie di azioni volte a migliorare il benessere e la salute di chi lavora. Ad oggi tali iniziative trovano sviluppo anche in alcuni programmi di sanità pubblica, i quali contengono chiare indicazioni verso l'adozione di tali iniziative. A cominciare dal Piano Nazionale per la Prevenzione (PNP) 2014-2018/19 in cui viene sottolineato che la Promozione della Salute nei contesti occupazionali può offrire ai lavoratori l'opportunità per migliorare la propria salute, riducendo i fattori di rischio generali e in particolare quelli maggiormente implicati nella genesi delle malattie croniche e, allo stesso tempo, viene rimarcato che in tali contesti devono essere primariamente attuate tutte le misure per prevenire infortuni e malattie professionali.

Anche a livello europeo, come ad esempio esplicitato nella Dichiarazione di Lussemburgo²⁴², viene stabilito che la promozione della salute nei luoghi di lavoro corrisponde allo sforzo congiunto dei datori di lavoro, lavoratori e società per migliorare la salute e il benessere dei lavoratori, e che questo può essere raggiunto attraverso la combinazione di diversi elementi quali il miglioramento dell'ambiente e dell'organizzazione del lavoro, la promozione della partecipazione attiva e l'incoraggiamento dello sviluppo personale.

²⁴² *Luxembourg Declaration on Workplace Health Promotion in the European Union*, Gennaio 2007, https://www.enwhp.org/resources/toolip/doc/2018/04/24/luxembourg_declaration.pdf.

2.1 Tra dati e attualità in Italia: l'urgenza della Sicurezza

In uno stato come l'Italia, in cui il primo articolo della Costituzione afferma «L'Italia è una Repubblica democratica, fondata sul lavoro»²⁴³ è indubbio pensare che il tema della sicurezza sul lavoro, *conditio sine qua non* dello svolgimento adeguato di una qualsiasi professione, sia effettivamente un tema fondamentale e tutelato.

Eppure, nonostante l'evoluzione della normativa e la sempre maggiore attenzione dedicata al tema della sicurezza, i dati relativi alle così dette morti bianche, che indicano propriamente le persone decedute a causa di incidenti durante il lavoro, restano ad oggi ancora tutt'altro che positivi e ciò purtroppo dà adito all'affermazione per cui «si muore ancora oggi come 50 anni fa»²⁴⁴.

Nella sezione “Open data” del sito Inail²⁴⁵ sono disponibili i dati analitici delle denunce di infortunio – nel complesso e con esito mortale – e di malattia professionale presentate all'Istituto entro il mese di agosto. I dati INAIL riguardanti gli infortuni sul lavoro e le morti bianche forniscono da soli una chiara idea della rilevanza del fenomeno e dell'importanza dei problemi relativi alla sicurezza sul lavoro. L'istituto precisa che gli open data pubblicati sono provvisori e, dunque, il loro confronto richiede cautele, in particolare rispetto all'andamento degli infortuni con esito mortale, soggetti all'effetto distorsivo di “punte occasionali” e dei tempi di trattazione delle pratiche. Per quantificare il fenomeno, comprensivo anche dei casi accertati positivamente dall'Istituto, è quindi necessario attendere il consolidamento dei dati dell'intero 2024, con la conclusione dell'iter amministrativo e sanitario relativo a ogni denuncia.

Ciò premesso, è possibile analizzare i dati raccolti fino a questo momento, nei primi otto mesi del 2023 si registra, rispetto all'analogo periodo del 2022, una decisa riduzione delle denunce di infortunio in complesso (dovuta quasi esclusivamente al notevole minor peso dei casi di contagio da Covid-19), un calo di quelle mortali e una crescita delle malattie

²⁴³ Art. 1, *Testo della Costituzione della Repubblica Italiana*, 1948.

²⁴⁴ V. Conte, *Sicurezza sul lavoro, si muore come 50 anni fa*, «La Repubblica», 1 maggio 2018, https://www.repubblica.it/economia/2018/05/01/news/sicurezza_sul_lavoro_si_muore_come_50_anni_fa-195238048/

²⁴⁵ I dati relativi agli infortuni e malattie professionali relative ai primi otto mesi del 2023 raccontati da Inail (Istituto Nazionale per l'Assicurazione contro gli Infortuni sul Lavoro) sono consultabili al seguente link: <https://www.inail.it/cs/internet/comunicazione/sala-stampa/comunicati-stampa/com-stampa-open-data-agosto-2023.html>.

professionali. Le denunce di infortunio presentate all'Inail entro il mese di agosto 2023 sono state 383.242, in calo rispetto alle 484.561 dei primi otto mesi del 2022 (-20,9%), in aumento rispetto alle 349.449 del 2021 (+9,7%) e alle 322.132 del 2020 (+19,0%). A livello nazionale i dati rilevati al 31 agosto di ciascun anno evidenziano, per i primi otto mesi del 2023 rispetto all'analogo periodo dell'anno precedente, un decremento dei casi avvenuti in occasione di lavoro, passati dai 429.161 del 2022 ai 323.946 del 2023 (-24,5%), mentre quelli in itinere, occorsi cioè nel tragitto di andata e ritorno tra l'abitazione e il posto di lavoro, hanno fatto registrare un aumento del 7,0%, da 55.400 a 59.296. Il decremento ha interessato sia i lavoratori italiani (-24,2%) sia quelli comunitari (-17,0%) ed extracomunitari (-1,4%). Dall'analisi per classi di età emergono diminuzioni in tutte le fasce tranne quella degli under 20, che registra un +12,6% dovuto principalmente all'aumento infortunistico degli studenti.

I lavoratori stranieri poi sono quelli più esposti con un rischio di infortunio mortale quasi doppio rispetto agli italiani e un'incidenza di mortalità di 25,3 contro 13,8. Dall'analisi per classi di età, si registrano aumenti tra gli under 25 (da 32 a 49 casi) e tra i 60-74enni (da 137 a 147) e diminuzioni nella fascia 30-59 anni (da 462 a 419). Per quanto riguarda le denunce di malattia professionale protocollate dall'Inail nei primi otto mesi del 2023 sono state 48.514, oltre novemila in più rispetto allo stesso periodo del 2022. Le patologie del sistema osteo-muscolare e del tessuto connettivo, quelle del sistema nervoso e dell'orecchio continuano a rappresentare, anche nei primi otto mesi del 2023, le prime tre malattie professionali denunciate, seguite dai tumori e dalle patologie del sistema respiratorio.

Facendo un focus sulla realtà italiana, le denunce per infortunio dal 2016 al 2020 pervenute all'INAIL sono circa 630.000 in media all'anno; il 15% riguarda infortuni in itinere e l'85% infortuni sui luoghi di lavoro. Della totalità di denunce, dal 2016 al 2020, circa lo 0,2% è stata di infortunio con esito mortale. Le denunce di infortunio si registrano in particolar modo nell'industria metalmeccanica, nell'edilizia e nel settore dei trasporti e magazzini. I dati INAIL sulle denunce del 2020 registrano, rispetto all'anno precedente, un calo in termini di infortuni non fatali (-11,4%) e un aumento di quelli fatali (+27,6%). Il dato è stato impattato fortemente dalla pandemia da Covid-19. Di seguito due serie storiche sulle denunce di infortuni non fatali e mortali pervenute all'INAIL dal 1951 al 2020. In media, dal 2016 al 2020, sono stati riconosciuti dall'INAIL 735 decessi sul luogo

di lavoro a fronte di 1.274 denunce annuali. Il 57% delle denunce di infortunio mortale pervenute all'INAIL viene effettivamente "accertato" come decesso sul luogo di lavoro dall'ente previdenziale. Per quanto riguarda le denunce di infortuni non fatali, dal 2016 al 2020, annualmente, su circa 630.000 denunce, ne sono state accertate circa 413.500, ovvero il 66%.

L'Osservatorio Nazionale morti sul lavoro di Bologna, che registra gli incidenti letali sul lavoro fin dal 2008, anno in cui è stato fondato, registra nel 2019 un totale di 1.437 lavoratori morti sul lavoro, un dato quasi raddoppiato rispetto ai decessi accertati dall'Inail pari a 628²⁴⁶. Sempre l'Osservatorio Nazionale morti sul lavoro di Bologna ha registrato solo nel 2023 un dato complessivo di 1485 morti, ovvero più di quattro persone ogni giorno. In tutta Italia, solo la provincia di Livorno nell'anno 2023 è riuscita a chiudere l'anno senza registrare alcun morto sul lavoro, mentre le province che rilevano il peggior rapporto tra morti e numero di abitanti è quella di Rieti (10, uno ogni 15.742). I numeri assoluti invece riguardano la regione Lombardia come la regione più colpita, ovvero 123 i morti sul luogo di lavoro, che salgono a 185 considerando le morti in itinere. Dal 1° gennaio 2008 al 31 dicembre 2023, solo in Italia, si contano 21.050 morti sul lavoro, circa la metà (10.474) a causa di infortuni su luogo di lavoro. Purtroppo, anche da inizio anno 2024, solo nei mesi di gennaio e febbraio, il numero delle vittime è di 181 considerando le morti in itinere e solamente i lavoratori in regola²⁴⁷.

Per offrire una panoramica più aggiornata, da gennaio a maggio 2024 sono 369 le vittime sul lavoro in Italia, di cui 286 mortali in occasioni di lavoro 83 in itinere con una media di 74 decessi al mese. Rispetto allo stesso periodo del 2023, le vittime in totale sono 11 in più – da gennaio a maggio 2023 si contavano infatti 358 vittime totali – con un aumento del 3,1%²⁴⁸. Tra gennaio e settembre 2024, l'INAIL ha registrato 776 incidenti mortali

²⁴⁶ INAIL, *Relazione Annuale 2019*, a cura del presidente F. Bettoni, p.7; Osservatorio nazionale morti sul lavoro di Bologna, di Carlo Soricelli.

²⁴⁷ Dati consultabili nell'articolo del giornale online "La Stampa", https://www.lastampa.it/cronaca/2024/02/16/news/morti_sul_lavoro_2024_italia-14075948/#:~:text=Morti%20sul%20lavoro%2C%20nel%202024,sono%20gi%C3%A0%20145%20-%20La%20Stampa,16/02/2024 (dati aggiornati 29/02/2024).

²⁴⁸ INAIL, <https://www.inail.it/portale/it.html>.

sul lavoro, di cui 567 morti in occasione di lavoro e 209 in itinere. Rispetto allo stesso periodo del 2023, si sono registrati in totale 15 decessi in più con un aumento del 2,0%²⁴⁹.

Nell'analisi di questi dati c'è da considerare tuttavia il riguardo, dall'anno 2021, dell'aumento del 30% degli incidenti nel settore delle costruzioni in seguito alla spinta data dal Superbonus 110%²⁵⁰ e dagli incentivi edilizi introdotti che hanno – soprattutto per via dei tempi ristretti concessi per usufruire dei bonus – moltiplicato le distorsioni già presenti nei settori quali ricorso a subappalti, scarsa formazione, controlli insufficienti e limitati investimenti in sicurezza. I dati dell'ispettorato nazionale del lavoro, a seguito della nuova normativa in materia di salute sicurezza sul lavoro introdotta con decreto fiscale confermano infatti gli allarmi dimostrando che da settembre a dicembre 2021 sono state controllate 5000 imprese di cui l'87% è risultato infatti irregolare²⁵¹.

Per fornire una comparazione dei dati italiani con il contesto europeo è da tenere in considerazione che anche a livello europeo vengono registrati sia gli incidenti mortali che quelli con esito non fatale. I primi si definiscono quando il lavoratore muore entro l'anno solare in cui è stato registrato l'evento a causa di dinamiche legate allo stesso. Per i secondi invece si comprendono solo quelli che causano almeno quattro giorni di assenza dal luogo di lavoro. Tra il 2020 e i 2021 il dato degli incidenti è aumentato di 150.941 casi, un incremento pari al 5,5%. Questo in parte può essere spiegato dall'attenuarsi progressivo dell'emergenza sanitaria e il rientro degli occupati nelle sedi abituali di lavoro. Quelli mortali registrati sono invece 11 in meno (-0,3%). Sono dunque 2,88 milioni gli incidenti sul lavoro registrati in Europa nel 2021 e di questi, 3.347 sono

²⁴⁹ I dati relativi agli infortuni e malattie professionali raccontati da Inail (Istituto Nazionale per l'Assicurazione contro gli Infortuni sul Lavoro) sono consultabili al seguente link: INAIL, <https://www.inail.it/portale/it.html>.

²⁵⁰Il Superbonus è l'agevolazione fiscale disciplinato dall'articolo 119 del decreto-legge numero 34/2020 (Decreto Rilancio), che consiste in una detrazione del 110% delle spese sostenute a partire dal 1° luglio 2020 per la realizzazione di specifici interventi finalizzati all'efficacia efficienza energetica e al consolidamento statico alla riduzione del rischio sismico degli edifici. La legge di bilancio 2022 ha prorogato l'agevolazione prevedendo scadenze diverse in funzione dei soggetti che sostengono le spese ammesse: <https://www.agenziaentrate.gov.it/portale/web/guest/superbonus-110%25>.

²⁵¹Per approfondire il tema si veda UIL, "Luci e ombre sul Superbonus 110%", 22 Febbraio 2022, consultabile al seguente link: <https://zeromortisullavoro.it/luci-e-ombre-del-superbonus-110/>.

fatali²⁵². Gli infortuni non fatali sono 1.516,43 ogni 100mila occupati in UE nel 2021. Per quel che riguarda gli incidenti fatali, si attestano a 1,76 casi ogni 100mila occupati. Per quel che riguarda gli infortuni severi sul lavoro, il paese con l'incidenza maggiore è la Francia (3.227,24 casi ogni 100mila occupati) a cui seguono Danimarca (2.814,35) e Portogallo (2.368,43). Sono tutti dati superiori alla media europea. Valori minori invece in Grecia (117,38), Bulgaria (79,51) e Romania (50,32). Andando invece ad analizzare gli incidenti mortali, i tre paesi caratterizzati dalle cifre maggiori sono Lettonia (4,29 ogni 100mila lavoratori), Lituania (3,75) e Malta (3,34). Si registra invece l'incidenza minore in Finlandia (0,75), Grecia (0,58) e Paesi Bassi (0,33). In questo scenario, l'Italia registra 1.209,49 casi di incidenti sul lavoro ogni 100mila occupati, 2,66 per quelli mortali. Nel primo caso, il valore è inferiore rispetto alla media europea mentre nel secondo è superiore²⁵³. A livello europeo l'Italia si colloca al di sopra della media UE (2,2) per numero dei deceduti sul lavoro sul totale degli occupati, con 2,6 morti ogni 100.000 occupati e tra i Paesi più simili all'Italia per caratteristiche del mercato del lavoro, la Francia (4,8) e la Spagna (3,3) hanno registrato un dato più alto, la Germania (1,1) un dato più basso.

In Europa nel 2019, secondo l'EUROSTAT, sono stati accertati 3.408 morti sul lavoro (76 in più rispetto all'anno precedente). EUROSTAT considera solo i morti in occasione di lavoro e non i caduti in itinere. Nel 2019, più di un quinto (22,2%) di tutti gli incidenti mortali sul lavoro nell'UE è avvenuto all'interno del settore delle costruzioni, mentre il settore dei trasporti e del magazzinaggio (15%) ha avuto la quota successiva più alta; il settore manifatturiero (14,8%) e l'agricoltura, la silvicoltura e la pesca (12,5%).

Gli infortuni non mortali erano relativamente comuni all'interno del settore manifatturiero (18,7% del totale nell'UE nel 2019), del commercio all'ingrosso e al dettaglio (12,3%), delle costruzioni (11,8%) e della salute umana e delle attività di lavoro sociale (11%). Tra il 2010 e il 2019, in tutta l'UE, il numero di incidenti non mortali per 100.000 persone occupate è diminuito del 10,9% in tutte le attività.

²⁵² EUROSTATA, Data Browser: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/hsw_n2_02/default/table?lang=en (ultima consultazione 28/04/2024.).

²⁵³ Elaborazione Openpolis su dati Eurostat, consultabile al sito: <https://www.openpolis.it/aumentano-gli-incidenti-sul-lavoro-in-europa/>.

Nell'UE, ci sono stati due tipi di lesioni particolarmente comuni nel 2019, ovvero ferite e lesioni superficiali (28,9% del totale) e lussazioni, distorsioni e stiramenti (26,2%), seguiti da altri due tipi relativamente comuni, ovvero commozione cerebrale e lesioni interne (18,8%) e fratture ossee (10,6%)²⁵⁴.

Si deve tenere in considerazione che, in linea generale, oltre alle questioni di carattere culturale, una delle maggiori problematiche riguardanti le piaga delle morti e degli infortuni sul lavoro – in Italia e non – è quella relativa alla misurazione del fenomeno. In *primis*, quando si confrontano i dati tra Paesi, i tassi di incidenza sono difficili da interpretare. Di fatto, la probabilità di andare in contro ad un infortunio o a morte è correlata all'attività lavorativa che il lavoratore svolge e il peso delle diverse attività economiche varia da un Paese all'altro a seconda della struttura di ciascuna economia. Inoltre, un numero più alto di infortuni accertati sul lavoro non indica per forza peggiori condizioni di sicurezza; può indicare, anzi, una maggiore propensione alla denuncia di taluni accadimenti e dunque paradossalmente una migliore tutela del lavoratore. Tra i vari infortunati, ammalati e morti sul lavoro, vi è una parte di lavoratori a nero difficile da stimare. Non rientrano nel computo delle denunce di infortuni e indidenti sul lavoro principalmente gli abusi e i sommersi, in nero o clandestini, e alcune altre categorie²⁵⁵. Di conseguenza, potrebbero esserci dei problemi di *under-reporting*, ovvero di sottostima di questo fenomeno.

In effetti, l'attuale normativa in materia di sicurezza sul lavoro – di cui si cercherà di fare un *excursus* nel paragrafo successivo – risulta complessivamente soddisfacente ma si

²⁵⁴ Dati consultabili in: <https://italiaindati.com/morti-ed-infortuni-sul-lavoro-in-italia/>; INAIL <https://www.inail.it/cs/internet/home.html>; EUROSTAT <https://ec.europa.eu/eurostat> (ultima consultazione 17/04/2024).

²⁵⁵ L. Pleuteri, *Morti sul lavoro: la strage senza fine nelle statistiche Inail*, in Osservatorio Diritti, 4 ottobre 2021. Silvano Candeloro, della direzione nazionale di Inca Cgil, riferisce all'Osservatorio Diritti che nel conteggio delle denunce di infortunio sul lavoro effettuate dall'Inail non rientrano: abusivi, sommersi, forze di polizia e forze armate, vigili del fuoco, liberi professionisti indipendenti, consulenti del lavoro e periti industriali, commercianti titolari di imprese individuali, alcune partite iva, giornalisti, dirigenti e impiegati del settore agricolo, contadini per hobby, amministratori locali, sportivi dilettanti, parte del personale di volo, volontari della protezione civile e infermiere volontarie della Croce rossa. Nelle statistiche e nelle tutele dell'Istituto da poco rientrano i riders, e ancora più recentemente i lavoratori autonomi dello spettacolo grazie al d.l. 25 maggio 2021, n. 73 (convertito in l. 23 luglio 2021, n. 106).

scontra con una realtà molto differente e critica. Una prima motivazione di questa discrepanza tra la normativa e i dati molto poco incoraggianti riguardanti le morti bianche sul lavoro potrebbe risiedere in alcune importanti motivazioni che delineano un quadro abbastanza complesso intorno alla sicurezza sul lavoro. Da parte dei datori di lavoro l'adeguamento delle norme di sicurezza continua ad essere visto come un costo aggiuntivo e un adempimento di obblighi e doveri. D'altra parte, gli stessi lavoratori, cui la nuova normativa affida anche responsabilità di controllo sulle misure di sicurezza, nella maggior parte dei casi, non sono preparati a questo ruolo e si trovano in difficoltà ad esercitarlo²⁵⁶ o più semplicemente vivono la sicurezza sul lavoro come un mero assolvimento delle ore necessarie di formazione per essere considerati in regola con la legge e/o assicurati nel caso estremo di incidente. Ma soprattutto, come si cercherà di mettere in evidenza nei paragrafi successivi, è certo che la discrepanza tra normativa e realtà sia maggiormente intensificata dalla mancanza di una "cultura della sicurezza": la consapevolezza dell'importanza della Sicurezza e Salute sul Lavoro che si crea, si trasmette, si apprende e si realizza anche e soprattutto attraverso la formazione.

2.2 L'iter legislativo della normativa in materia di Sicurezza e Salute sul Lavoro

Se volessimo soffermarci ad osservare come la tematica della sicurezza del lavoro sia rappresentata nel nostro paese, potremmo affermare che, soprattutto dal secondo dopoguerra in poi, l'ordinamento giuridico italiano ha effettivamente dedicato una sempre maggiore attenzione a questo tema.

È importante evidenziare che, tuttavia, mentre la Comunità europea ha iniziato negli anni Settanta ad emanare direttive in ambito della sicurezza, l'Italia ha impiegato svariati anni per recuperare il ritardo. L'entrata in vigore della Costituzione, nello specifico, ha rappresentato il momento centrale dell'attenzione dello Stato nei confronti dei cittadini e ai loro diritti fondamentali, fra i quali la salute riveste un'importanza strategica, poiché rappresenta la base per il godimento effettivo di tutti gli altri diritti e libertà e, difatti, la

²⁵⁶ Cfr. Relazione Anmic, Associazione Nazionale Mutilati e Invalidi Civili, anno 2003 <https://www.anmic.org/>.

sensibilità verso il diritto alla salute dei cittadini del legislatore italiano, dal 1948 ai giorni nostri, è cresciuta notevolmente.

La Costituzione definisce un modello di tutela in materia di salute e sicurezza creato da forze politiche assai diverse tra loro ma con un obiettivo comune: la salvaguardia e la valorizzazione della persona e del lavoro. I disposti costituzionali di riferimento in questo ambito, da applicare in stretta connessione tra loro, sono principalmente gli articoli 32, 35 e 41²⁵⁷.

L'articolo 32, comma 1, della Costituzione²⁵⁸ il quale, come noto attribuisce alla Repubblica il compito di tutelare la salute come diritto dell'individuo e interesse della collettività, considera la salute un diritto assoluto di ciascun individuo, fornendo tutela a tutti coloro che si trovano nel territorio italiano in quanto "persone", cittadini e non cittadini e, di conseguenza, lavoratori e non lavoratori. Alla pari degli altri diritti fondamentali della persona anche la salute viene riconosciuta dai padri costituenti come diritto inviolabile e, per tanto, può avere un rilievo preminente rispetto ad altri diritti pur riconosciuti dalla Costituzione. Il diritto alla salute si configura del resto come diritto indisponibile e irrinunciabile per ragioni etico-sociali. Infine, essendo riconducibile ai diritti della personalità, esso è intrasmissibile per natura, in quanto inseparabile dal soggetto²⁵⁹.

La lettura combinata di tale disposizione con l'articolo 2 della Costituzione²⁶⁰, che garantisce i diritti inviolabili dell'uomo inteso come singolo anche nelle "formazioni sociali ove svolge la sua personalità", mette in rilievo come la salute venga garantita dalla Repubblica come una tutela avanzata in un'ottica di salvaguardia non solo del diritto alla vita e all'incolumità psico-fisica dell'individuo ma anche del diritto all'ambiente salubre. È infine importante evidenziare le due finalità dell'articolo. La salute non viene tutelata solo in un'ottica di "fondamentale diritto dell'individuo", come precedentemente descritta, ma anche in quanto "interesse della collettività". Fin da subito era chiaro che il

²⁵⁷ Cfr. M. Lai, *Il diritto della sicurezza sul lavoro tra conferme e sviluppo*, Giappichelli Editore, 2017.

²⁵⁸ Art 32, comma 1, *Testo della Costituzione della Repubblica Italiana*, 1948: "La Repubblica tutela la salute come fondamentale diritto dell'individuo e interesse della collettività, e garantisce cure gratuite agli indigenti".

²⁵⁹ Cfr. M. Lai, *Il diritto della sicurezza sul lavoro tra conferme e sviluppo*, cit.

²⁶⁰ Articolo 2, *Testo della Costituzione della Repubblica Italiana*, 1948: "La Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo, sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità, e richiede l'adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale".

benessere del singolo poteva svilupparsi solo in un contesto di benessere sociale. La nostra Costituzione è stata la prima, fra quelle europee, a riconoscere e tutelare la salute sia nella sua valenza individuale che collettiva.

L'art 35 della Costituzione²⁶¹ è la rappresentazione della rivoluzione culturale del concetto di lavoro. In particolare, il primo comma tutela il lavoro in tutte le sue forme e applicazioni e riconosce che il valore e, al contempo il diritto e il dovere più importante per il cittadino e lo Stato, altro non può essere che il lavoro stesso. Ciò significa che la tutela del diritto al lavoro, ivi comprese la salute e la sicurezza, deve essere garantita non solo ai lavoratori subordinati, ma anche ai lavoratori autonomi e ai soggetti ad essi equiparati²⁶². Andando così a ricomprendere tutte le diverse tipologie contrattuali introdotte dal d.lgs. 276/2003 di attuazione della cd. "Legge Biagi" e riformate dal d.lgs. 81/2015.

È fondamentale poi considerare che non si è avuto, fino al d.lgs. 81/08, una chiara organizzazione in merito alla gestione di tale questione e alle figure competenti in materia di lavoro e sicurezza. In realtà dei tentativi erano stati fatti, sebbene considerassero solamente un punto di vista risarcitorio agli infortuni subiti, ignorando del tutto il fattore della prevenzione. Un'iniziale evoluzione si ebbe con l'art. 2087 del Codice civile, intitolato "Tutela delle condizioni di lavoro" che costituisce la norma chiave in materia di misure antinfortunistiche e afferma che «L'imprenditore è tenuto ad adottare nell'esercizio dell'impresa le misure che, secondo la particolarità del lavoro, l'esperienza e la tecnica sono necessarie a tutelare l'integrità fisica e la personalità morale dei prestatori di lavoro»²⁶³.

Nasce poi, nel 1955, il primo vero e proprio sistema legislativo italiano riguardante la sicurezza sul lavoro, con la promulgazione del Decreto del Presidente della Repubblica (DPR) n. 547 intitolato: "Norme per la prevenzione degli infortuni sul lavoro". Tale decreto, in accordo al DPR n. 164/56 ("Norme per la prevenzione degli infortuni sul lavoro nelle costruzioni") e al DPR n. 303/56 ("Norme generali per l'igiene sul lavoro")

²⁶¹ Articolo 35, comma 1, *Testo della Costituzione della Repubblica Italiana*, 1948: "La Repubblica tutela il lavoro in tutte le sue forme ed applicazioni".

²⁶² Decreto Legislativo n. 81/08, *Testo unico sulla salute e la sicurezza* – Titolo I, art. 3, comma 4.

²⁶³ Codice Civile, *Tutela delle condizioni di lavoro*, Libro V, Titolo II, Capo I, Art. 2087, R.D. 16 marzo 1942.

promuove la sicurezza in Italia per diversi decenni, determinando un sistema di prevenzione puntuale che ottimizza le potenzialità operative dell'art. 2087 del CPC. Questo primo impianto organico di leggi si rivolge agli imprenditori, fornendo una serie di prescrizioni tecniche su vari requisiti da rispettare. Il datore di lavoro o i suoi delegati, in relazione ai rispettivi ruoli e responsabilità, devono vigilare costantemente per evitare situazioni o comportamenti dei lavoratori tali da rendere inefficaci le cautele tecniche utilizzate. In virtù di tale obbligo di vigilanza, la responsabilità del datore di lavoro o del soggetto da lui delegato non è svincolata dalla colpevolezza del lavoratore. I cosiddetti "Decreti settoriali" degli anni Cinquanta costituiscono l'evoluzione giuridica del DPR n. 547/55.

Il quadro normativo in materia di sicurezza si completa successivamente con la legislazione degli anni Settanta e, nel corso degli anni Ottanta prendono campo le norme comunitarie europee riguardanti la SSL, ovvero dei provvedimenti emanati dall'Unione Europea che devono essere adottati obbligatoriamente da tutti gli stati membri entro determinati termini temporali. Fino al 1994, però, per essere conformi ai requisiti stabiliti dalle direttive comunitarie, riguardo la costruzione di impianti e attrezzature, bisognava necessariamente rispettare anche i requisiti previsti dalle cosiddette "norme di buona tecnica". Quest'ultime rappresentano specifiche tecniche emanate da diversi organi nazionali e non, come ad esempio il CEI (Comitato Elettrotecnico Italiano) e l'UNI (ente Nazionale Italiano di Unificazione).

Le normative europee trovano attuazione nel sistema legislativo italiano attraverso il Decreto Legislativo n. 626/94. Questo decreto introduce una maggiore coerenza e semplicità nell'organizzazione, superando il sistema legislativo complesso sviluppato negli anni Cinquanta. La sua innovazione principale sta nel passaggio da un approccio autoritario a uno collaborativo, che coinvolge attivamente tutti i lavoratori per garantire la massima sicurezza. A differenza del passato, il decreto non prescrive procedure o regole tecniche fisse, riconoscendo che queste devono adattarsi ai continui progressi tecnico-scientifici.

Nel nuovo decreto viene ampliato il numero di soggetti interessati alla gestione della salute e sicurezza sul lavoro. A tale decreto si deve l'istituzione della figura del RLS, al quale si attribuiscono specifici poteri e diritti, del RSPP e dei preposti a tale servizio. Inoltre, vengono elencati i diritti e doveri dei lavoratori e gli obblighi prescritti al Datore

di Lavoro. In quest'ottica, una delle principali novità introdotte da tale decreto, rispetto alle leggi già in vigore, consiste nell'obbligo per il Datore di Lavoro di valutare tutti i rischi presenti negli ambienti di lavoro. I risultati del processo di valutazione dei rischi e l'individuazione delle conseguenti misure di prevenzione e protezione devono essere riportati in documento riassuntivo, che prende il nome di "Documento di Valutazione dei Rischi". Con lo sviluppo di questa nuova "filosofia" della sicurezza risulta fondamentale l'utilizzo delle istruzioni fornite dai costruttori e di tutto ciò che conduce alla realizzazione a regola d'arte di impianti, macchinari e attrezzature (L. 186/68).

Nell'ottica di favorire lo sviluppo tecnologico, le "norme di buona tecnica" diventano condizione sufficiente ma non più necessaria per garantire la conformità di macchine e attrezzature ai requisiti previsti dalle direttive comunitarie. L'applicazione dei contenuti di sicurezza sul lavoro del D. Lgs. n. 626/94 al settore dell'edilizia, sia pubblico sia privato, avviene grazie alla promulgazione del D. Lgs. n. 494/96. Un ulteriore passo in avanti nell'ottica di un profondo miglioramento in materia di sicurezza si ottiene con la promulgazione della Legge n. 123/07.

Tra le principali novità apportate da questa legge si ritrova l'obbligo per il committente di elaborare un documento unico di valutazione dei rischi derivanti da interferenza in caso di attività oggetto di appalto, contenente l'indicazione di tutte le misure relative alla tutela della salute e sicurezza dei lavoratori ed i relativi costi. Nonostante i molteplici miglioramenti fatti negli anni continuava comunque ad avvertirsi la necessità di semplificazione del quadro legislativo, per favorire e stimolare gli imprenditori ad impegnarsi pienamente in materia di sicurezza.

La frantumazione in una pluralità di fonti concorrenti ed eterogenee nelle quali si inserisce la disposizione codicistica e l'opera di risistemazione messa in atto dal legislatore impone all'interprete il compito di operare un delicato lavoro di raccordo sistematico che eviti, per un verso, rovinose spinte centrifughe dall'art. 2087 c.c. e, per l'altro, l'accreditamento di un policentrismo normativo votato inesorabilmente a riflettersi in negativo sulla effettività della tutela²⁶⁴.

Bisogna attendere il 30 aprile 2018 con la pubblicazione nella Gazzetta Ufficiale del d.lgs. 81/08, noto anche con il nome "Testo unico della sicurezza sul lavoro" per ottenere un

²⁶⁴ Cfr. P. Albi, *Commentario al Codice Civile. Adempimento dell'obbligo di sicurezza e tutela della persona*, Art. 2087, Giuffrè Editore, Milano 2008.

effettivo riordino della complessa normativa di tutela della salute e della sicurezza dei lavoratori. La maggior parte delle normative esistenti su tema della sicurezza del lavoro vengono accorpate e sintetizzate. Tale decreto conferma e rafforza il principio già espresso dal d.lgs. 626/94 che era stato un importante articolo, dopo un lungo periodo di silenzio in materia, sulla prevenzione nei luoghi di lavoro, che appare come un sistema dinamico e partecipato: i datori di lavoro, i servizi di protezione e prevenzione aziendale, i rappresentanti dei lavoratori per la sicurezza e i medici competenti ne devono essere protagonisti. La formazione dei lavoratori, nell'ottica "partecipativa" propria del d.lgs. n.81/2008, pare essenziale per garantire un più elevato livello di protezione. La partecipazione ai percorsi formativi da parte dei lavoratori rappresenta quindi, oltre che un diritto, un obbligo per lo stesso lavoratore.

La normativa di riferimento che guida imprese, responsabili e consulenti nell'universo complesso della sicurezza e prevenzione sul lavoro è ad oggi dunque il "Testo Unico della Sicurezza sul Lavoro" (D.Lgs 81/2008 e s.m.i.), sviluppato con lo scopo di adeguare l'ordinamento giuridico italiano all'ordinamento europeo recependo le direttive comunitarie basate sul principio della programmazione e della partecipazione di tutti i soggetti coinvolti, nel processo di miglioramento delle condizioni di prevenzione e tutela della salute sul luogo di lavoro. Lo scopo della riforma è stato quello di ridisegnare e revisionare la materia della salute e sicurezza sul lavoro, fino ad oggi contenuta in molteplici fonti promulgate in un arco di sessant'anni, in un'ottica di sistema, nonché di aggiornare la normativa tenendo conto delle esperienze maturate e delle più recenti evoluzioni dell'organizzazione del lavoro. Il Testo, rispetto alle normative precedenti, è costituito da 306 articoli e 51 allegati e introduce una semplificazione ed una razionalizzazione degli argomenti, aggiornando aspetti troppo generici come le sanzioni. Più nello specifico, racchiude le misure generali di tutela del sistema di sicurezza aziendale che vengono a loro volta integrate dalle misure di sicurezza contemplate per rischi specifici o settori di attività (videoterminali, agenti fisici, biologici, cancerogeni, ecc.). Inoltre, il Testo Unico delinea i modelli di organizzazione e gestione da utilizzare all'interno dell'azienda e precisa le sanzioni civili e penali da applicare nel caso in cui non vengano attuate e rispettate tali disposizioni. La disciplina comprende, dunque, nello

specifico tutti gli obblighi in capo al datore di lavoro per garantire la salute e la sicurezza dei lavoratori e ridurre al minimo il rischio di eventi di infortunio o malattia²⁶⁵.

In seguito, il decreto è stato modificato più volte grazie ad interventi legislativi che avevano il fine di prevedere all'interno del testo unico nuove disposizioni integrative e correttive. Le principali modifiche sono state apportate tramite il D.Lgs. 3 agosto 2009, n. 106, che rettifica alcune sviste ed inesattezze del legislatore ad un anno di prova dall'emanazione del decreto originale. Inoltre, il D.Lgs. 15 giugno 2015, n. 81, che interviene principalmente in materia di contratti di lavoro e mansioni dei lavoratori oltre al D.Lgs. 14 settembre 2015, n. 151, che interviene con alcune modifiche al testo unico²⁶⁶. La più recente riforma ad opera del D.L. 146/2021 (convertito in L. 215/2021) interviene in diversi ambiti tra cui, principalmente, la figura del preposto, la vigilanza da parte degli organi ispettivi, la formazione e l'addestramento.

2.3 “Informazione”, “formazione” e “addestramento” nella norma in materia di Sicurezza e Salute sul Lavoro

Tra le maggiori innovazioni apportate con l'evoluzione della normativa, vale la pena sottolineare l'individuazione dei fattori e delle sorgenti di rischio, la riduzione del rischio e il monitoraggio continuo delle misure preventive. In particolare, i concetti di “pericolo”, “rischio” e “danno” – il triangolo della sicurezza – sono stati definiti e si sono evoluti con la normativa e rappresentano sicuramente tre pilastri fondamentali del tema sicurezza.

Si definisce “pericolo” la «proprietà o qualità intrinseca di un determinato fattore avente il potenziale di causare danni»²⁶⁷. Con il termine fattore si può fare riferimento ad una sostanza, ad un'attrezzatura o ad un metodo di lavoro. A loro volta, i danni causati dall'esposizione ad un pericolo sono subordinati al concetto di incertezza, ritenuto un elemento necessario per definire un rischio. Il grado di incertezza è legato ad un'assenza più o meno ampia d'informazioni inerenti all'eventuale verificarsi di un determinato episodio in un certo intervallo di tempo.

²⁶⁵ R. Zucchetti, *Dai primi del '900 al Testo Unico. Storia normativa sicurezza sul lavoro in Italia* in «Quotidiano Sicurezza», 29 dicembre 2011, cap. 14.

²⁶⁶ C. Frasccheri, *Salute e sicurezza sul lavoro*, Edizioni lavoro, Ancona 2016.

²⁶⁷ Decreto Legislativo n. 81/08, *Testo unico sulla salute e la sicurezza* – Titolo I, art. 2, lettera r.

Si definisce “rischio” la «probabilità di raggiungimento del livello potenziale di danno nelle condizioni di impiego o di esposizione ad un determinato fattore o agente oppure alla loro combinazione»²⁶⁸. Il “danno” rappresenta «qualunque conseguenza negativa derivante dal verificarsi di un evento»²⁶⁹. Le conseguenze negative possono riguardare incidenti, dunque eventi derivanti dallo svolgimento di un’attività lavorativa che potrebbe causare lesioni e malattie, le quali si configurano come effetti negativi sulla condizione fisica, mentale e cognitiva di una persona. Questi effetti negativi possono manifestarsi nel breve periodo, come gli infortuni, oppure nel lungo periodo, come le malattie professionali. I “*near-miss*” o mancati incidenti sono invece incidenti che non causano lesioni o malattie, ma possiedono il potenziale per poterle generare.

La definizione dei concetti di pericolo, rischio e danno ci permette di sottolineare come, con l’evoluzione della normativa, si sia passati da una normativa incentrata su un tipo di intervento sostanzialmente riparatorio, ad una normativa focalizzata sulla programmazione della prevenzione e sul concetto della sicurezza partecipata, cercando in questo modo di trasformare la prevenzione da oggettiva a soggettiva, con il coinvolgimento di tutti i soggetti del processo di prevenzione lavorativa.

Un elemento essenziale del nuovo concetto di prevenzione²⁷⁰ è costituito dalla valutazione dei rischi lavorativi connessi alle mansioni svolte, che, insieme alla istituzione del servizio di prevenzione costituisce una importante innovazione in materia di salute e sicurezza sul lavoro. È tra i compiti del servizio di prevenzione e protezione effettuare un’attenta analisi dei processi di lavoro: non solo al fine di valutare i rischi connessi ad una determinata attività lavorativa, ma anche di proporre specifici programmi di informazione e formazione dei lavoratori, al fine di invogliare le misure di prevenzione e

²⁶⁸ *Ibidem*.

²⁶⁹ La norma UNI- 11230 definisce i termini di base relativi alla gestione del rischio e costituisce un riferimento generale applicabile a tutte le organizzazioni, indipendentemente da tipologia, dimensione ed attività svolte, al fine di promuovere un approccio coerente per la descrizione della gestione del rischio e l'utilizzo della terminologia pertinente.

²⁷⁰ Dettato inizialmente dalla Direttiva CEE 89/391, recepita con il D.Lgs 626/94. In sintonia con l’impianto del “vecchio” D.Lgs. 626 e con le strategie comunitarie, il 09 aprile 2008, venne emanato il D.Lgs. n.81, in attuazione dell’articolo 1 della L. 3 agosto 2007 n. 123 e poi integrato e modificato dal D.Lgs n. 106 del 2009. Il D.Lgs 81/2008, ha coordinato, riordinato e riformato le principali norme previgenti in materia di salute e sicurezza sul lavoro.

protezione maggiormente efficaci per eliminare il rischio o ridurlo il più possibile. La norma UNI 11230 focalizza l'attenzione sul significato del termine "valutazione" considerato come processo di individuazione, misurazione e comparazione del rischio stimato rispetto a determinati criteri. Pertanto, secondo tale norma, per valutare un rischio è possibile identificare una sequenza di tre attività principali: identificazione del rischio, misurazione del rischio e ponderazione del rischio. Tutti i risultati ottenuti in virtù della valutazione dei rischi devono essere trascritti all'interno di un documento di pianificazione aziendale, denominato "Documento di Valutazione dei Rischi" (DVR).

Secondo l'art.2, lettera q del D. Lgs. n.81/08 la valutazione dei rischi rappresenta

una valutazione globale e documentata di tutti i rischi per la SS dei lavoratori presenti nell'ambito dell'organizzazione in cui essi prestano la propria attività, finalizzata ad individuare le adeguate misure di prevenzione e protezione e ad elaborare il programma delle misure atte a garantire il miglioramento nel tempo dei livelli di salute e sicurezza²⁷¹.

Il livello di conoscenza e consapevolezza dei rischi incide sulla costruzione sociale dell'identità e sul sentimento d'appartenenza al gruppo professionale ma anche il significato che ciascun lavoratore attribuisce ai rischi, in modo più o meno consapevole, concorre attivamente a costruire momento per momento le situazioni pericolose che fanno da cornice suo agire professionale²⁷².

Infatti, con il D.Lgs 81/2008 e s.m.i., il legislatore richiama l'importanza di sottoporre i lavoratori a percorsi informativi e formativi finalizzati a contenere ulteriormente i fattori di rischio presenti nel luogo di lavoro. L'eliminazione o la riduzione al minimo dei rischi lavorativi può avvenire infatti sia con l'adozione di accorgimenti tecnici ritenuti più idonei in riferimento alla specificità lavorativa, sia organizzando la stessa sulla base dell'esperienza, adottando opportune procedure di lavoro che consentano di garantire la massima sicurezza ai lavoratori formati.

²⁷¹ Decreto Legislativo 9 aprile 2008, n. 81 e successive modificazioni, "Attuazioni dell'art. 1 della legge del 3 agosto 2007, n. 123, in materia di tutela della salute e della sicurezza nei luoghi di lavoro".

²⁷² Cfr. S. Tomelleri (a cura di), *Uomini di cantiere. Storie di ricerca e formazione alla sicurezza in edilizia*, Edizioni Unicopli, Milano 2010, p. 10.

La salute e la sicurezza sul lavoro vengono perseguite, infatti, secondo la normativa soprattutto con la formazione, per cui sono fondamentali le attività formative di addestramento e informazione rivolte, non solo ai lavoratori, ma anche alle diverse figure interessate alla sicurezza e prevenzione sul luogo di lavoro. La norma prevede infatti che il datore di lavoro assicuri che:

Ciascun lavoratore riceva una formazione sufficiente e adeguata in materia di salute e sicurezza, anche rispetto alle conoscenze linguistiche, con particolare riferimento a:

- a) Concetti di rischio, danno, prevenzione, protezione, organizzazione della prevenzione aziendale, diritti e doveri dei vari soggetti aziendali, organi di vigilanza, controllo, assistenza;
- b) Rischi riferiti alle mansioni e ai possibili danni e alle conseguenti misure e procedure di prevenzione e protezione caratteristici del settore o comparto di appartenenza dell'azienda²⁷³.

Nel nuovo modello di prevenzione introdotto prima dal D.Lgs. n. 626/1994 e ribadito dal D.Lgs. n. 81/2008, il principio della programmazione della prevenzione, deve far parte dell'intero sistema di gestione lavorativa. Nel luogo di lavoro, infatti, come riportato dal Decreto, occorre non solo un'organizzazione tecnica, costituita da impianti, attrezzature e tecnologie produttive, ma anche un'organizzazione del lavoro relativa all'impiego del fattore umano, che va adeguatamente informato, formato ed addestrato secondo le definizioni introdotte dall'art. 2 del D.Lgs 81/2008.

In particolare, la normativa dichiara che tutti i soggetti coinvolti nella sicurezza sul lavoro sono da informare e da formare sui rischi presenti e le misure di prevenzione e protezione da adottare. In base alle attività svolte può essere necessario anche un addestramento. Il legislatore ha mostrato interesse al tema fin dalle norme di apertura: l'art. 2 del D.lgs. 81/08 contiene, infatti, la puntuale definizione di ciascuna delle tre attività. Precisamente, il Testo Unico, nell'ambito formativo, ha differenziato la vera e propria formazione dall'addestramento e dall'informazione che possono essere così riassunte.

²⁷³ Decreto Legislativo n. 81/08, *Testo unico sulla salute e la sicurezza* – Titolo I, art.37 “*Formazione dei lavoratori e dei loro rappresentanti*”.

Nello specifico l'informazione, da normativa, può essere definita come complesso delle attività dirette a fornire conoscenze utili alla identificazione, alla riduzione e alla gestione dei rischi nell'ambiente di lavoro. In particolare, l'obbligo di informazione, di cui all'art. 36 del Testo Unico, la cui violazione è sanzionata penalmente, ha contenuto generale: riguarda ogni rischio per la salute e per la sicurezza sul lavoro connesso all'attività d'impresa. Tale obbligo, tuttavia, non si esaurisce in una mera informazione sommaria, bensì la giurisprudenza ha più volte precisato che si deve trattare di un'informazione specifica e costantemente aggiornata. Il datore deve garantire che il lavoratore abbia, non solo un'adeguata conoscenza dei rischi specifici cui è esposto in relazione alla mansione svolta, ma anche una consapevolezza generale del sistema produttivo in cui la stessa opera, cosicché egli sia in grado di attuare comportamenti che non siano tali da mettere la rischio la propria salute²⁷⁴. La norma, inoltre, fa riferimento a "ciascun lavoratore", sottolineando, così, come l'informazione «sia un diritto individuale del lavoratore singolarmente e non collettivamente inteso»²⁷⁵. L'informazione deve essere fornita individualmente a ciascun lavoratore, utilizzando diverse modalità di trasmissione, tenendo conto delle specifiche attività lavorative svolte e dei rischi associati. È dunque importante che l'informazione sia chiara e facilmente comprensibile per il lavoratore e, nel caso specifico di lavoratori immigrati, è essenziale verificare in anticipo il loro livello di comprensione della lingua italiana. Il legislatore, tuttavia, ha constatato come l'informazione da sola non sia in grado di assicurare una corretta applicazione della normativa antinfortunistica da parte dei lavoratori, e di conseguenza ha posto in capo al datore anche l'obbligo di formazione e di addestramento.

La formazione, in ambito di sicurezza sul lavoro, può essere invece definita come processo educativo attraverso il quale trasferire alle lavoratrici ed ai lavoratori ed agli altri

²⁷⁴ L'art. 36 del Testo Unico fa riferimento a due tipologie di informazioni: quelle generali e quelle particolari. Le prime sono elencate al 1° comma e riguardano i rischi per la salute e la sicurezza sul lavoro connessi all'attività d'impresa; le procedure relative al pronto soccorso, alla lotta antincendio e all'evacuazione dei luoghi di lavoro; i nominativi dei lavoratori incaricati di applicare le misure relative al pronto soccorso e alla prevenzione degli incendi ex artt. 45 e 46 T.U.; i nominativi del responsabile e degli addetti del servizio di protezione e prevenzione e del medico competente. Le informazioni particolari, di cui al 2° comma, riguardano, invece, i rischi specifici cui è esposto il lavoratore in relazione all'attività svolta e le disposizioni aziendali in materia; i pericoli connessi all'uso di sostanze pericolose; le misure di protezione e prevenzione.

²⁷⁵ M. Lai, *La sicurezza di lavoro tra legge e contrattazione collettiva*, Giappichelli, Torino 2002.

soggetti del sistema di prevenzione e protezione conoscenze e procedure utili alla acquisizione di competenze per lo svolgimento in sicurezza dei rispettivi compiti in azienda e identificazione, riduzione e gestione dei rischi. La formazione deve avvenire in occasione, ad esempio, dell'introduzione di nuove attrezzature di lavoro o di nuove tecnologie e deve essere periodicamente ripetuta in relazione all'evoluzione dei rischi oppure all'insorgenza di nuovi rischi²⁷⁶. Il legislatore, tuttavia, non ha specificato le modalità né tanto meno la durata della formazione, demandando la definizione dei contenuti minimi ad un Accordo in sede di Conferenza permanente per i rapporti tra Stato, Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano, previa consultazione delle parti sociali, da raggiungere entro dodici mesi dall'entrata in vigore del D.Lgs. n. 81/08. Il decreto "correttivo" del 2009 ha introdotto una novità in materia, estendendo l'ambito soggettivo dei beneficiari della formazione, prevedendo che essa debba essere garantita non solo al lavoratore ma anche ai preposti, dirigenti e ai coloro che si occupano dei servizi antincendio e di primo soccorso. L'esistenza di uno specifico programma, dedicato alla formazione sulla salute e sulla sicurezza, permette ai lavoratori di un'organizzazione di migliorare i propri comportamenti, le attitudini e le conoscenze nei confronti della sicurezza, oltre a fornire dei mezzi per rendere le situazioni rischiose maggiormente prevedibili e affrontabili²⁷⁷. Nonostante ciò, in realtà nella letteratura riguardante la sicurezza sul lavoro, il ruolo della formazione nell'aumentare i comportamenti sicuri è stato studiato di rado²⁷⁸. Infatti, come le procedure di sicurezza, spesso la formazione è stata considerata una delle dimensioni del clima di sicurezza²⁷⁹ e non come una variabile a sé stante.

²⁷⁶ L'art. 37, comma 1 del Testo Unico, specifica che la formazione deve riguardare «i concetti di rischio, danno, prevenzione, protezione, organizzazione della prevenzione aziendale, diritti e doveri dei diversi soggetti aziendali, organi di vigilanza, controllo, assistenza».

²⁷⁷ M.N. Vinodkumar, M. Bhasi, *Safety management practices and safety behaviour: Assessing the mediating role of safety knowledge and motivation*. *Accident Analysis and Prevention*, 42, 2010, pp. 2082-2093.

²⁷⁸ Cfr. A. Manassero, J. Sandri, M. Curcuruto, M.G. Mariani, *Safety compliance e cittadinanza organizzativa rispetto alle modalità di supervisione ed alla qualità dei regolamenti e della formazione*, in E. Menegatti, G. Prati, *Sicurezza e salute sui luoghi di lavoro*, FrancoAngeli, Anno III, n. 1 – gennaio/aprile 2015, pp. 65-79.

²⁷⁹ A. Neal, M.A. Griffin, *A study of the lagged relationships among safety climate, safety motivation, safety behavior, and accidents at the individual and group levels*, in *Journal of Applied Psychology*, 91, 2006, pp. 946-953; A. Neal, M.A. Griffin, P.M. Hart, *The impact of organizational climate on safety climate and individual behavior*, in *Safety Science*, 34(1-3), 2000, pp. 99-109.

Per ultimo, l'addestramento viene descritto dalla norma come il complesso delle attività dirette a fare apprendere ai lavoratori l'uso corretto di attrezzature, macchine, impianti, sostanze, dispositivi, anche di protezione individuale, e le procedure di lavoro. L'addestramento viene effettuato da persona esperta, sul luogo di lavoro e durante l'orario di lavoro e non può comportare oneri economici a carico dei lavoratori²⁸⁰.

È interessante soffermarsi sul termine "addestramento" utilizzato nella documentazione ufficiale relativa alla sicurezza sul lavoro che viene effettuato a integrazione e completamento di un percorso di informazione e formazione in materia di salute e sicurezza del lavoratore. Come previsto dal comma 5 dell'art 37 del D. Lgs. 81/2008, modificato a dicembre 2021 dalla Legge 215/21:

L'addestramento consiste nella prova pratica, per l'uso corretto e in sicurezza di attrezzature, macchine, impianti, sostanze, dispositivi, anche di protezione individuale; l'addestramento consiste, inoltre, nell'esercitazione applicata, per le procedure di lavoro in sicurezza²⁸¹.

L'addestramento, quindi, esula dalla formazione sulla sicurezza dei lavoratori prevista dall'Accordo Stato Regioni del 21/12/11 e l'addestratore, cioè chi addestra il lavoratore, non deve essere un formatore qualificato in materia di salute e sicurezza del lavoro. L'obbligo è in capo al Datore di Lavoro o al Dirigente che dovrà provvedere all'addestramento sulla sicurezza dei lavoratori attraverso una persona esperta, che potrebbe essere ad esempio il Preposto, un lavoratore esperto, un tecnico installatore o formatore della ditta produttrice o installatrice dell'attrezzatura per la quale viene svolto l'addestramento. L'addestramento, così come la formazione, deve essere effettuato nel momento in cui il lavoratore viene assunto, o comunque entro sessanta giorni dall'inizio del rapporto di lavoro, trasferito o cambiato di mansione o nel caso in cui vengano introdotte nuove attrezzature di lavoro, nuove tecnologie o sostanze pericolose. Il trasferimento delle competenze necessarie deve essere svolto sul luogo di lavoro e poi verificato, per avere la certezza che per ogni attrezzatura di lavoro messa a disposizione, i lavoratori incaricati dell'uso dispongano di ogni informazione relativa alle condizioni di

²⁸⁰ Cfr. Decreto Legislativo n. 81/08, *Testo unico sulla salute e la sicurezza* – Titolo I, art.37 "Formazione dei lavoratori e dei loro rappresentanti", art. 37, comma 5.

²⁸¹ *Ibidem*.

impiego delle stesse e alle possibili situazioni anomale prevedibili. Secondo la legge, con l'addestramento si guidano dei comportamenti, si creano automatismi che possano essere applicati quotidianamente e nei momenti di pericolo (ad esempio rientrano nell'addestramento le prove di evacuazione nelle aziende con obbligo di piano di emergenza o ancora l'utilizzo dei DPI – dispositivi di protezione individuale).

2.3.1 Una riflessione pedagogica: la rilettura dei tre costrutti “informazione”, “formazione” e “addestramento”

Analizzando la normativa in materia di Sicurezza e Salute sul lavoro con attenzione può essere messo in luce come i tre concetti di “informazione”, “formazione” ed “addestramento” vengano analizzati e presentati come tre momenti ben distinti tra loro, ognuno con delle proprie caratteristiche peculiari e dei momenti precisi e distinti per la loro realizzazione. Superando quelli che sono i significati e le caratteristiche che la norma attribuisce a “informazione”, “formazione” e “addestramento”, si analizzano di seguito gli aspetti pedagogici che emergono dai tre concetti presenti nelle norme.

I tre momenti di “informazione”, “formazione” ed “addestramento” non possono – come sembra suggerire la normativa – essere pensati e soprattutto realizzati come tre momenti separati e a sé stanti, se si pensa e considera la Sicurezza sul Lavoro come un processo di formazione continua. La sicurezza, difatti, non è solo questione di “saper fare” (addestramento), ma anche di consapevolezza (informazione) e comprensione profonda e autentica dei processi (formazione). Solo un approccio integrato permette di formare lavoratori che siano non solo capaci di reagire, ma che sappiano prevenire e agire in modo proattivo.

A bene vedere, addestramento, informazione e formazione costruiscono un insieme di saperi tecnici, pratici ed esperienziali:

se i saperi tecnici indicano come costruire, come risolvere questioni, come fare (bene ed efficacemente), i saperi pratici ed esperienziali indicano piuttosto le questioni di quel contesto,

la sua specifica problematicità, il perché in quale direzione fare così (una cosa buona, un lavoro che risulti davvero fatto bene insieme)²⁸².

Per questo addestramento, informazione e formazione abbracciano perfettamente la dimensioni della razionalità tecnica, razionalità teoretica e razionalità pratica: l'addestramento corrisponde alla prima dimensione, quella cioè che si riferisce alla riflessione intenzionale orientata al fare qualcosa, al costruire o trasformare prodotti, oggetti, macchine, secondo regole e procedure tanto determinate quanto condivisibili da tutti e perfezionabili da parte di tutti (*téchne*: razionalità tecnica); l'informazione rimanda alla riflessione intenzionale che cerca di conoscere con verità intersoggettiva ciò che c'è, le cose che ci sono, come sono e perché sono così (l'*epistème*: razionalità teoretica); la formazione, infine, ha preso le forme di una riflessione intenzionale orientata all'agire bene dell'uomo, con saggezza (*phrónesis*), nelle situazioni particolari che gli sono date nella sua vita individuale e sociale (razionalità pratica)²⁸³.

Non c'è dubbio che non possa esistere educazione e/o formazione (come anche dis-educazione e de-formazione) senza informazione, istruzione, condizionamento operante, in-segnamento, automatismi e reazioni meccaniche, addestramento e accudimento²⁸⁴, tuttavia non c'è altrettanto dubbio che

l'educazione e/o la formazione non sono soltanto la somma situata di tutte le dimensioni appena menzionate. Sono, al contrario, la loro organica unità considerata e agita, come minimo, da almeno due io soggetto-persona dal punto di vista delle loro rispettive ragioni e volontà, ovvero delle qualità che ne sono la manifestazione (intenzionalità, strategie logiche ed euristiche, libertà responsabilità)²⁸⁵.

Nel processo di formazione, e in particolare nella Formazione Sulla Sicurezza sul Lavoro, per permettere la manifestazione intenzionale, proattiva e libera del lavoratore, la

²⁸² I. Lizzola, *La sicurezza è una danza in Uomini di cantiere. Storie di ricerca e formazione alla sicurezza in edilizia*, cit., p. 144.

²⁸³ Le categorie citate si possono ritrovare in G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., pp. 132-133.

²⁸⁴ Cfr. G. Bertagna, *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, cit., p. 120.

²⁸⁵ *Ibidem*.

formazione deve essere necessariamente agita attraverso un coinvolgimento attivo dei lavoratori, affinché essi non si limitino ad eseguire in modo automatico specifiche mansioni, ma possano comprendere appieno come eseguire correttamente ogni lavoro in modo sicuro dal punto di vista della salute e della sicurezza sul luogo di lavoro e prevenire o evitare incidenti e infortuni. Per raggiungere questo obiettivo, è sicuramente essenziale promuovere un atteggiamento proattivo durante la formazione, incoraggiando l'acquisizione di comportamenti sicuri in base ai valori interiorizzati durante il percorso formativo, tenendo conto che

la formazione come dialogo interiore tra coscienza e autocoscienza che porta la persona a manifestare le sue potenzialità e l'educazione come apertura alla realtà esterna e agli altri costituiscono gli ambiti di ogni relazione educativa/formativa²⁸⁶.

I lavoratori, soggetti attivi, mediante adeguate conoscenze e competenze, possono aumentare la consapevolezza delle condizioni dell'ambiente in cui operano ed intervenire dinamicamente nella valutazione dei rischi ed alla riduzione delle fonti di pericolo. L'interazione dei singoli lavoratori con il contesto, il ridisegnasse del contesto stesso, rendono attiva e responsabile la relazione con i compagni di lavoro,

ne fanno un'esperienza di co-formazione continua, di governo delle relazioni e di costruzione di forme comunicative capaci di favorire un continuo decentramento delle proprie operazioni e fasi di lavoro, per ricomprendere come sviluppo d'altre. È la relazione attiva e responsabile, lo scambio con gli altri lavoratori che permette questa ricomprensione delle proprie operazioni in quello degli sviluppi possibili²⁸⁷.

Il sapere, da un lato, e l'esperienza, dall'altro lato, costituiscono due elementi di diversa natura e livello e le conoscenze introdotte sul lavoro, vale a dire i concetti quotidiani, intrisi del senso dell'esperienza professionale, non hanno la stessa natura delle conoscenze acquisite nel corso della formazione, vale a dire dei concetti scientifici. Tuttavia, questi due piani, se restano estranei o solo paralleli, e non tradotti l'uno

²⁸⁶ A. Potestio, *La circolarità non finita della pedagogia. Persona, relazione, «popolo»*, Edizioni Studium, 2023, p. 57.

²⁸⁷ I. Lizzola, *La sicurezza è una danza in Uomini di cantiere. Storie di ricerca e formazione alla sicurezza in edilizia*, cit., p. 143.

nell'altro, si danneggiano a vicenda: ciò che li può connettere e unire è la persona. «La continuità tra queste due sfere di conoscenze è una conquista nella quale è decisiva la partecipazione del soggetto»²⁸⁸: è il singolo, in altre parole, che può connettere sapere ed esperienza.

Solo in questo modo l'uomo è capace di *phronesis* che, in termini aristotelici, è la virtù dianoetica per eccellenza, ciò che unisce la conoscenza dell'universale con quella del particolare, è la razionalità dell'agire e richiama il dover essere. Essa costituisce una competenza che si può definire etica: una competenza trasversale complessa che si compone della capacità di discernere i valori implicati nelle scelte che si devono assumere nel contesto quotidiano e che permette di formulare giudizi morali a cui conformare le proprie azioni²⁸⁹. L'azione umana, agita secondo intenzionalità, *logos* e volontà libera e responsabile, rappresenta il pieno compimento dell'essenza dell'umano e costituisce la condizione di possibilità della formazione finalizzata allo sviluppo della persona nella sua unicità, inesauribilità e relazionalità²⁹⁰.

2.4 Per una “cultura della sicurezza”: definizioni e origini

È importante sottolineare che lo studio del fenomeno infortunistico negli anni Sessanta e Settanta era esclusivo appannaggio delle discipline ingegneristiche. Successivamente negli anni Ottanta e soprattutto a seguito di gravi incidenti, l'attenzione è andata spostandosi dai fattori tecnici, quali cause dei fallimenti tecnologici alla base di incidenti, ai fattori umani riconoscendo quindi la componente umana quale base degli errori²⁹¹. Tuttavia, è anche vero che nel dibattito delle scienze sociali è emerso da tempo uno spostamento del *focus*, dallo studio del rischio in una sua accezione “oggettiva”, tecnica e calcolabile, la cui attrattività continua a prevalere molte discipline, allo studio della sicurezza.

²⁸⁸ Y. Clot, C. Ballouard, C. Werthe, *La validation des acquis professionnels: nature des connaissances et développement*, Cpc-Documents, 4, 1999, p. 31.

²⁸⁹ E. Damiano, *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione sociale*, Cittadella, Assisi 2007, pp. 321-322.

²⁹⁰ Cfr. S.A. Scandurra, *La prospettiva pedagogica della democrazia ragionando su personalismo e pedagogia critica nel secondo Novecento*, Quaderni di Intercultura, Anno X/2018, ISSN 2035-858X.

²⁹¹ Cfr. M. Catino, *Da Chernobyl a Linate: incidenti tecnologici o errori organizzativi?*, Carocci, Roma 2002.

Studiare la sicurezza di un'organizzazione significa, in questa nuova prospettiva, studiare come il concetto sia costruito e ricostruito all'interno della comunità di riferimento sottolineando la responsabilità di tutti gli attori partecipi in questo processo²⁹².

Tenendo conto di tale prospettiva è possibile affermare che gli infortuni e le morti sui luoghi di lavoro non sono il frutto della fatalità, ma la conseguenza spesso dell'intreccio dell'irresponsabilità di imprese e datori di lavoro, di una formazione poco efficace, di retaggi culturali, ma non solo. Con il passare del tempo in molti luoghi di lavoro si è compreso che il problema degli incidenti sul lavoro, ha un'origine ben definita e che purtroppo, spesso, «la sicurezza viene vista dalle imprese come un costo e non come un dovere di protezione»²⁹³ e dai lavoratori non molto lontano da un obbligo gravoso al quale non potersi sottrarre. Tutto ciò mette in evidenza la mancanza di una “cultura della sicurezza” adeguata. La cultura della sicurezza è uno degli aspetti caratterizzanti la cultura complessiva di un'organizzazione, ad esempio un luogo di lavoro o una comunità e, con questo termine, si intende l'insieme di valori, norme e atteggiamenti che definiscono l'identità dell'organizzazione stessa, influenzandone le strategie e i processi decisionali, il funzionamento dei sistemi ed il comportamento di tutti gli attori coinvolti²⁹⁴.

Nello specifico, il termine “cultura della sicurezza” venne utilizzato soprattutto a seguito della catastrofe di Chernobyl nel 1986²⁹⁵ poiché mise in luce l'importanza e l'effetto di fattori gestionali e umani sulle prestazioni di un sistema di gestione della sicurezza. Il termine indica l'insieme di pratiche stabilite, sviluppate, attuate e ripetute per padroneggiare i rischi per la Sicurezza e Salute sul Lavoro.

È però dalla seconda metà degli anni Ottanta che inizia ad affermarsi il termine “cultura della sicurezza” e, con esso, una nuova prospettiva legata ad un approccio culturale delle

²⁹² S. Doria, *La sicurezza in costruzione. Etnografia di un cantiere: uno sguardo pratico sulla sicurezza sul lavoro*, Carocci Editore, Roma 2014, pp. 35-36.

²⁹³ C. Cipolla, L. Veneri (a cura di), *Cultura della sicurezza e salute nella piccola-media impresa. Un'indagine nel comprensorio forlivese*, FrancoAngeli, Milano 2014.

²⁹⁴ N.S. Gerard Zwetsloot, *Towards an occupational safety and health culture*, <https://oshwiki.osha.europa.eu/en/themes/towards-occupational-safety-and-health-culture>.

S. Cox, T. Cox, *The structure of employee attitudes to safety – a European example Work and Stress*, 5.

²⁹⁵ Il termine fu utilizzato per la prima volta nel documento INSAG (International Nuclear Safety Group) *Summary Report on the Post-Accident Review Meeting on the Chernobyl Accident*, 1986 per spiegare gli eventi occorsi nella Centrale Nucleare di Chernobyl e si estese poi nelle aziende ed alto rischio e poi a tutto il mondo produttivo.

organizzazioni che ha fornito un'alternativa allo studio tecnico ingegneristico del fenomeno del rischio, degli incidenti e degli infortuni sul lavoro. Diversamente da quest'ultima, infatti l'approccio culturale si sviluppa proprio partendo dalle considerazioni dell'interdipendenza gli aspetti tecnici, organizzativi e sociali che ruotano attorno al concetto di rischio²⁹⁶. Il termine "cultura della sicurezza" viene, così, utilizzato in relazione alla necessità di creare un sistema che coinvolga il senso comune generale²⁹⁷. Seguendo questa accezione, dunque, la sicurezza sul lavoro è considerata in prospettiva culturale e sociale, con una capacità collettiva di dar luogo a pratiche lavorative, organizzative, inter-organizzative e sociali che tutelano sia il benessere individuale che l'equilibrio ecologico²⁹⁸. Pensando alla sicurezza lo schema meccanico e lineare disattenzione/superficialità conduce al rischio e la trascuratezza di regole e procedure rendono molto più reale e concreta la possibilità di incidente. Tutto ciò sottovaluta la ricca dinamica interattiva sulle persone e gruppi sono coinvolti. È questo "ambiente" che lascia spazio al rischio d'infortunio o ridimensiona l'esposizione al rischio.

La sicurezza si realizza, dunque, nella pratica socialmente costruita e innovata, che diviene un elemento da trasmettere ai nuovi membri di un'organizzazione ed è istituzionalizzata nei valori, nelle norme e nelle istituzioni sociali. Non a caso il termine "cultura della sicurezza" è profondamente legato e dipendente dalla "cultura organizzativa"²⁹⁹. Nella molteplicità di definizioni può essere utile riferirsi alla proposta di Edgar H. Schein³⁰⁰ che suggerisce di considerarla come un insieme di assunti fondamentali che sono condivisi dai membri di una organizzazione e che li portano a pensare e ad agire in un determinato modo. Volendo trasporre il modello a tre livelli di Schein e alla cultura di sicurezza, il pensare e l'agire riguardano appunto le questioni relative alla sicurezza sul lavoro. Il modello comprende un livello profondo, ovvero una serie di assunzioni condivise su cosa sia "sicurezza" e come queste debba essere declinata

²⁹⁶ Cfr. S. Doria, *La sicurezza in costruzione. Etnografia di un cantiere: uno sguardo pratico sulla sicurezza sul lavoro*, cit., p. 36.

²⁹⁷ Cfr. C. Cipolla, L. Veneri (a cura di), *Cultura della sicurezza e salute nella piccola-media impresa. Un'indagine nel comprensorio forlivese*, cit.

²⁹⁸ Cfr. S. Gherardi, D. Nicolini, F. Odella, *Dal rischio alla sicurezza: il contributo sociologico alla costruzione di organizzazioni affidabili*, in "Quaderni di sociologia", 13, 1997, pp. 79-108.

²⁹⁹ Cfr. M. Brondino, M. Pasini, *Il clima della sicurezza: un fattore strategico per la sicurezza nei luoghi di lavoro*, in E. Menegatti, G. Prati, *Sicurezza e salute sui luoghi di lavoro*, FrancoAngeli, Anno III, n. 1 – gennaio/aprile 2015, pp. 50-64.

³⁰⁰ E.H. Schein, *Organizational Culture and Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco 1992.

(ad esempio pensata in termini di infortuni, piuttosto che in termini di conformità alle regole); un livello di superficie, che riguarda un ampio spettro di espressioni visibili, facili da osservare ma difficili da interpretare, in tema di sicurezza (ad esempio l'elaborazione di numerose norme); e un livello intermedio fatto di valori e credenze adottati e promossi a supporto degli obiettivi e delle politiche di una organizzazione, anche talvolta non senza una certa ambiguità (la sicurezza al primo posto, ma anche la sicurezza senza ridurre l'efficienza)³⁰¹.

In tal senso la sicurezza sul lavoro ha una natura complessa, multi-vocale e controversa³⁰². Esaminandola da un punto di vista prossimale, infatti, è possibile mettere in luce la dimensione non individualistica, quale «forma emergente di competenza collettiva sostenuta a livello organizzativo dall'interazione di diversi attori collettivi»³⁰³.

Non a caso si parla anche di “clima di sicurezza” proprio per indicare l'importanza delle percezioni condivise dai lavoratori riguardo a politiche, procedure e pratiche attivate nel luogo di lavoro in relazione alla sicurezza³⁰⁴. In particolare, è il gruppo ad avere un ruolo fondamentale sul clima di sicurezza, poiché, come sottolineano alcuni studi³⁰⁵, il lavoratore tende a sentirsi maggiormente membro del gruppo di lavoro più che dell'organizzazione nel suo complesso e quindi il gruppo ha un ruolo fondamentale e importante nell'influenzare atteggiamenti e comportamenti dei singoli lavoratori, e anche nel generale il loro benessere. Trasferendo queste considerazioni alla salute e alla sicurezza nel luogo di lavoro, si intuisce che il gruppo può aver un ruolo strategico nell'aiutare ed evitare incidenti e infortuni, promuovendo un clima che aiuti ad aumentare l'attenzione alla sicurezza del singolo lavoratore³⁰⁶.

³⁰¹ Cfr. M. Brondino, M. Pasini, *Il clima della sicurezza: un fattore strategico per la sicurezza nei luoghi di lavoro*, in E. Menegatti, G. Prati, *Sicurezza e salute sui luoghi di lavoro*, cit., pp. 50-64.

³⁰² S. Doria, *La sicurezza in costruzione. Etnografia di un cantiere: uno sguardo pratico sulla sicurezza sul lavoro*, cit., p. 37.

³⁰³ D. Nicolini, *Il tessuto organizzativo della sicurezza: una visione prossimale*, in “Studi organizzativi”, 3, 2001, p. 95.

³⁰⁴ D. Zohar, *Safety climate. Conceptual and measurement issues*, in J.C. Quick, L.E. Tetrick, *Handbook of occupational health psychology*, 2nd edition, American Psychological Association, Washington DC 2010.

³⁰⁵ P. Tesluck, N.R. Quigley, *Group and normative influences on health safety. Perspective from taking a broad view on team effectiveness*, in D.A. Hofmann, L.E. Tetrick, *Health and safety in organizations. A multilevel perspective*, Jossey-Bass, San Francisco 2003.

³⁰⁶ M. Brondino, M. Pasini, *Il clima della sicurezza: un fattore strategico per la sicurezza nei luoghi di lavoro*, in E. Menegatti, G. Prati, *Sicurezza e salute sui luoghi di lavoro*, cit., p. 56.

Considerata in questi termini, la sicurezza può essere indagata con occhi differenti, nel suo praticarsi, ovvero nel processo attraverso il quale è quotidianamente prodotta e riprodotta, negoziata ed esibita. Quello che si presenta ai nostri occhi non è un ordine stabilito a priori, una volta per tutte, ma è un “ordine negoziato”³⁰⁷ in cui diversi soggetti si incontrano, si confrontano, si allineano e si scontrano. La sicurezza è, in questo senso, anche un ri-disegnarsi di relazioni e pensiero. Come osserva Arendt, «non le idee ma gli eventi cambiano il mondo»³⁰⁸, intesi come articolazione della *vita activa* che, in quanto è attivamente impegnata in qualcosa, è sempre radicata in un mondo di uomini e di cose fatto dall'uomo che non abbandona mai o non trascende mai del tutto. Cose e uomini costituiscono l'ambiente di ogni attività umana che sarebbe priva di significato senza tale collocazione³⁰⁹. Allo stesso modo la sicurezza sul lavoro si forma in e con il mondo, in una circolarità costituita da scambi di esperienze, testimonianze, pensiero e azione.

Sviluppare, diffondere e concretizzare una cultura della prevenzione e della sicurezza rimane ad oggi, al di là degli interventi normativi specifici e degli adempimenti ad essi connessi, una scommessa impegnativa e stimolante che coinvolge soggetti a vario titolo e a differenti livelli interessati alla valorizzazione della realizzazione di un continuo miglioramento della qualità della vita. Per cui,

tali azioni si basano fondamentalmente sulla consapevolezza condivisa che l'educazione alla prevenzione e alla sicurezza negli ambienti di vita e di lavoro non consiste in una semplice trasmissione di saperi disciplinari e di conoscenze tecniche, né in una imposizione di regole e di norme, bensì si sostanzia in un processo continuo di apprendimento, di modifica e di sviluppo delle caratteristiche cognitive, relazionali, comunicative che accompagna l'individuo nel proprio percorso di crescita nell'arco di tutta l'esistenza e che è finalizzato all'acquisizione di *habitus* mentali e comportamentali consapevoli e responsabili, in armonia con gli irrinunciabili principi del rispetto di sé, degli altri e dell'ambiente³¹⁰.

³⁰⁷ A. Strauss, *Negotiation: Varieties, Contexts, Processes and Social Order*, Jossey-Bass, San Francisco 1978.

³⁰⁸ H. Arendt, *Vita Activa. La condizione umana* [1958], Bompiani, Milano 2017, p. 202.

³⁰⁹ Cfr. A. Potestio, *La circolarità non finita della pedagogia. Persona, relazione, «popolo»*, cit., p. 44.

³¹⁰ Consulta Interassociativa Italiana per la Prevenzione, *Dallo scolaro al cittadino*, 3 novembre 2003. Consultabile al seguente link: http://www.ciip-consulta.it/attachments/article/341/Manifesto_CIIP_scuola_2003.pdf, consultato il 13/02/19.

Questo deve partire necessariamente da un processo di intervento che possa permettere, in *primis*, un accrescimento dei lavoratori, educando ai principi fondamentali della convivenza civile e sociale, favorendo la crescita e la valorizzazione del lavoratore e sviluppando l'autonoma capacità di giudizio e l'esercizio della responsabilità personali e sociali.

Nella sicurezza sul lavoro, l'alternanza formativa tra teoria e pratica emerge come un elemento cruciale per garantire un apprendimento efficace e duraturo. Non basta esporre i lavoratori a ore di seminari e insegnamenti sulla sicurezza; è essenziale che essi comprendano l'importanza di tali concetti non solo sul posto di lavoro, ma anche nella vita quotidiana. Non può esistere, infatti, una cultura della sicurezza, laddove si concretizza una netta separazione tra comportamenti individuali negli ambienti di lavoro e comportamenti assunti nella vita di ogni giorno; non può esistere allo stesso modo una cultura della sicurezza, laddove si realizza la discrepanza tra teoria e pratica.

2.4.1 Una rilettura del costrutto di cultura sulla sicurezza in prospettiva pedagogica

Per dare vita ad una “cultura della sicurezza” «non basta far conoscere un elenco di norme, obblighi e misure da adottare per rispettare la legge sulla sicurezza sul lavoro [...] e non incorrere in sanzioni»³¹¹. Ripensare a un processo educativo e formativo che miri alla tutela e alla cura del lavoratore, significa anche ri-considerare il tema della sicurezza nelle aziende e nei luoghi di lavoro in generale³¹². Pensare al lavoro in sicurezza significa anche osservare, i processi attraverso i quali giungiamo a diventare abitanti dei nostri contesti relazionali. E non è possibile farlo attraverso una “razionalità distale” cioè prestabilita, necessitante, che impone regole e principi atemporali a cose, percorsi, relazioni e contesti,

³¹¹ S. Doria, *La sicurezza in costruzione. Etnografia di un cantiere: uno sguardo pratico sulla sicurezza sul lavoro*, cit., p. 48.

³¹² Cfr. C. Cipolla, L. Veneri (a cura di), *Cultura della sicurezza e salute nella piccola-media impresa. Un'indagine nel comprensorio forlivese*, cit.

bensi una “razionalità prossimale” cioè ermeneutica, complessa, in ascolto delle cose, delle relazioni, dei legami, aperta ed “esposta”³¹³.

La sicurezza sul luogo di lavoro dipende non solo dalle condizioni ambientali e organizzative, ma anche dallo stato psicofisico dei lavoratori. Fattori come la stanchezza, lo stress e la monotonia possono incidere significativamente sulla motivazione di ogni singolo lavoratore a operare in sicurezza. Pertanto, è essenziale comprendere quali siano gli ostacoli che impediscono ai lavoratori di svolgere le proprie mansioni in modo sicuro. Identificare tali barriere, infatti, consente di sviluppare interventi mirati a ridurre comportamenti scorretti e a promuovere una partecipazione attiva alle attività legate alla sicurezza, come i programmi di formazione. Non è sufficiente agire esclusivamente sui comportamenti dei lavoratori; è necessario intervenire anche sul contesto organizzativo e adottare misure tecniche che possano ridurre i rischi legati alla distrazione, all’errore umano e alla possibile indifferenza verso la sicurezza. È qui che entra in gioco il concetto di “motivazione al lavoro sicuro”, ovvero la volontà di ciascuna persona di impegnarsi nell’adottare comportamenti sicuri, assegnando loro un valore concreto³¹⁴. Secondo i due studiosi, questa motivazione influisce su due tipologie di comportamenti: la conformità alle regole di sicurezza e la partecipazione alle iniziative aziendali legate alla sicurezza. Per conformità si intende il rispetto delle regole e delle procedure, così come l’aderenza alle normative di salute e sicurezza. La partecipazione, invece, riguarda tutte quelle attività volontarie che sostengono i programmi di sicurezza dell’azienda e che contribuiscono a creare un clima favorevole. Questa distinzione è importante, poiché dimostra che non basta seguire le regole: è necessario anche un coinvolgimento attivo per promuovere un ambiente di lavoro sicuro. Un metodo efficace per promuovere comportamenti sicuri è quello di valorizzare l’impegno dei lavoratori, attraverso l’assegnazione di compiti di responsabilità o il riconoscimento dei successi ottenuti grazie all’adozione di buone prassi di prevenzione. Questi gesti di apprezzamento aiutano a far percepire al lavoratore l’importanza di adottare comportamenti sicuri, creando un senso

³¹³ A.G. Gargani, *Uomini col senso della possibilità* in AA.VV. «*La progettazione sociale*», Gruppo Abele, Torino 1999; B. Mapelli, *Narrazione e saperi di esperienza. Una ricerca per nuove relazioni educative tra generi e generazioni*, Studium Educationis, n. 2, 2003.

³¹⁴ A. Neal, M.A. Griffin, *A Study of a Lagged Relationships Among Safety Climate, Safety Motivation, Safety Behavior, and Accidents at the Individual and Group Levels*, cit.

di responsabilità e appartenenza. Tuttavia, in alcune situazioni può essere necessario ricorrere a misure correttive, soprattutto quando un lavoratore dimostra una resistenza persistente nell'adottare pratiche sicure. In questi casi, interventi come avvertimenti, rimozione di benefici o, nei casi più gravi, il licenziamento, possono diventare indispensabili per tutelare la sicurezza collettiva. Le ricerche hanno dimostrato anche che la motivazione dei lavoratori verso la sicurezza è strettamente influenzata dalle priorità percepite ai livelli alti della gerarchia aziendale. In altre parole, il cosiddetto "clima della sicurezza" comunica ai dipendenti quanto la direzione e i superiori valorizzino la sicurezza rispetto ad altri obiettivi organizzativi. Quando i leader aziendali dimostrano concretamente il loro impegno verso la sicurezza, i lavoratori tendono a seguire il loro esempio, adottando comportamenti sicuri con maggiore convinzione. La leadership, dunque, gioca un ruolo centrale nel modellare le pratiche e la cultura della sicurezza all'interno dell'organizzazione.

Ciononostante, è fondamentale tenere in considerazione che, anche tutte queste misure potrebbero non essere sufficienti se non viene coltivata una vera e propria "cultura della sicurezza". Nella sicurezza e salute sul lavoro, il rispetto della norma può essere considerato un atto di adesione superficiale, un mero compimento di un obbligo imposto dai dispositivi. Tuttavia, formarsi attraverso la norma significa abbracciare i valori e i principi sottostanti, comprendere il significato più profondo della regola e integrarla nel proprio sistema di valori. Significa non solo rispettare la legge perché è imposta, ma farla propria perché si riconosce il suo valore intrinseco. Quando una norma diventa vita, essa permea ogni aspetto del nostro essere: guida le nostre azioni e le nostre decisioni. Diventa parte integrante della nostra identità, riflettendo i nostri valori più profondi e la nostra visione del mondo. Rispettare una norma può garantire il rispetto delle regole, ma formarsi attraverso di essa è ciò che ci consente di crescere come persone, oltre che individui. È fondamentale, dunque, che si instauri nel lavoratore un "bisogno di incolumità", ovvero la consapevolezza della propria responsabilità nel mantenere alti gli standard di sicurezza. Questo implica un cambiamento più profondo, che porta ciascun lavoratore a percepire la formazione non come un semplice obbligo, ma come un'opportunità indispensabile per prevenire incidenti, infortuni o, nei casi più estremi, la perdita della vita. Quando il lavoratore sviluppa internamente questa necessità, il suo

impegno nella sicurezza diventa autentico e spontaneo, contribuendo a consolidare una cultura aziendale dove la sicurezza viene percepita come una priorità condivisa.

La riflessione sul tema, quasi inevitabilmente, riporta alle considerazioni di tipo politico e antropologico poste da J.J. Rousseau all'interno della sua opera l'Emilio che, riprendendo i temi della sua opera Contratto sociale, identifica nell'autonomia e nella responsabilità del cittadino il compito dell'intero percorso educativo³¹⁵.

Dunque, prima di tutto, è di fondamentale importanza porre al centro la persona, la sua storia, la sua esperienza, i suoi vissuti, perché «laddove c'è un'attenzione, un prendersi

³¹⁵ Le riflessioni di Rousseau sembrano giustificare una netta scissione tra uomo e cittadino: una separazione che non può essere riconciliata perché l'uomo, nella sua interezza e autonomia, non può sottostare alle regole e alle convenzioni esterne delle istituzioni sociali. La polarità tra uomo e cittadino sembra insanabile e l'unica possibilità pare coincidere un percorso formativo che sottragga il fanciullo dai contesti sociali. Eppure, l'apertura originaria dell'uomo verso l'alterità costituisce uno snodo teorico dell'intera opera di Rousseau e l'aspetto più originale e moderno del paradigma pedagogico rousseiano, poiché di fatti la finalità più profonda dell'educazione naturale tende a manifestare l'integralità dell'essere umano e spinge il singolo a realizzare all'interno della società, nei rapporti con gli altri, la propria essenza positiva. L'intenzione rousseauiana è superare, attraverso l'educazione naturale, la contraddizione tra società e individualità e generare un'armonia superiore nella quale ogni singolarità possa manifestare sé stessa all'interno della vita civile. Se l'essenza dell'uomo è buona, come sostiene il Ginevrino, consegue che ogni essere umano può realizzarsi, completamente, solo attraverso atti che sono orientati verso altre persone, che possono riconoscere la bontà e il valore di chi li sta compiendo. Emilio può diventare uomo, padre e cittadino autonomo solo grazie alla relazione con il *gouverneur* e con gli altri individui che incontra nella sua esistenza. L'educazione naturale assume, quindi, una posizione centrale e generatrice nella proposta politica rousseauiana perché, più della descrizione razionale del contratto, permette di formare le singolarità che potranno rompere le consuetudini civili negative e costituire nuove modalità di relazione tra gli uomini. Un compito non semplice in quanto ogni processo educativo, per quanto naturale, appartiene alla tradizione e alla cultura nella quale si genera. Radicalizzando la tesi rousseauiana, la relazionalità non è qualcosa di successivo rispetto all'identità, ma le appartiene in modo costitutivo. La conseguenza è che nessun individuo può formarsi, spontaneamente, in solitudine e che l'autonomia non deve trasformarsi in autarchia, un rimando ad un'istanza etica che tenta di superare i dispositivi istituzionali e gli schemi convenzionali, che si ripetono senza lasciare spazio all'autonomia e alla responsabilità innovativa dei soggetti coinvolti nel processo formativo (Per un approfondimento sul tema dell'autonomia: G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2008). Rousseau comprende che tuttavia, per agire educativamente e per riflettere in modo pedagogico, «bisogna scegliere se formare un uomo o un cittadino: formare nello stesso tempo l'uomo e l'altro non è possibile» (J.J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione.*, tr. it. di A. Potestio, I, Edizione Studium, Roma 2016, p. 75) e decide fin dalle prime pagine del testo che la finalità più profonda del suo progetto educativo è la formazione dell'uomo. Emilio rappresenta l'uomo che è in grado di riconoscere e di manifestare la propria bontà originaria e, quindi, di vivere secondo l'ordine naturale, accettando le regole della società nella quale decide di vivere senza subirle in modo passivo e meccanico e cercando di trasformarle e innovarle attraverso le sue azioni e il suo esempio. Per approfondire si veda anche: A. Potestio, *Percorsi educativi per il cittadino: autonomia e responsabilità. Una riflessione attraverso l'antropologia di J.J. Rousseau*, CQIA Rivista, febbraio 2012.

cura, l'uomo è il luogo di questa cura»³¹⁶. In un contesto dove la sicurezza è spesso considerata come un insieme di regole da seguire, concentrarsi sulla persona permette di trasformare la sicurezza sul lavoro da un obbligo normativo a un valore intrinseco, promuovendo la consapevolezza del benessere collettivo e dell'importanza di preservare la salute e la sicurezza di ciascuna persona.

È anche vero che porre al centro la persona significa entrare profondamente a contatto con le storie delle persone e, anche quando si tratta di formazione alla sicurezza sul lavoro, la sfida più grande è quella di cogliere bene le resistenze alle quali si va incontro. Le resistenze non sono aggirabili per via metodologica: se non si offre credibilità, se non si “ingaggia” (ascoltandola innanzitutto) l'esperienza dell'altro, resta l'inefficacia³¹⁷.

È fondamentale “ingaggiare” l'esperienza della persona in formazione perché

chi giunge in formazione ha una sua storia e una sua esperienza; sa e fa con pratiche, abitudini e competenze maturate nel tempo; ha già avuto spesso responsabilità, ha risposto a difficoltà, se l'è cavata. Il suo modo di stare e fare con gli altri ha ragioni e motivazioni: nel lavoro si sente abbastanza sicuro, mentre la formazione gli chiede di sentirsi un po' insicuro, meno capace, di mettersi in discussione. E di acquisire pratiche e conoscenze che non sono sue, che non sa se saprà fare proprie e padroneggiare³¹⁸.

Questa modalità di azione e conoscenza mossa non solo da elementi cognitivi e logici, ma anche emozionali può definirsi come un «sentirsi parte danzante»³¹⁹ e fa riferimento alla capacità d'apprendere a fidarsi e a essere affidabili, senza pensare di tenere sotto controllo da soli i modi, i tempi, gli esiti di ciò che si fa facendo. Sentirsi parte danzante significa anche cercare di affrontare le resistenze, rendere possibile la formazione dando spazio alla “possibilità”.

³¹⁶ Estratto dal video “*Intervista a Gianluca Favero*”, PuntoSicuro, 16 aprile 2015, reperibile al link <https://www.puntosicuro.it/informazione-formazione-addestramento-C-56/pedagogia-del-rischio-una-prevenzione-attenta-alla-persona-AR-10299/>.

³¹⁷ I. Lizzola, *La sicurezza è una danza in Uomini di cantiere. Storie di ricerca e formazione alla sicurezza in edilizia*, cit., p. 163.

³¹⁸ *Ibidem*.

³¹⁹ Ivi, p. 146.

Il senso della possibilità e del limite si dà nella danza di negoziazioni che punteggiano ciò che facciamo, diciamo, vediamo insieme ad altri. Negoziazioni spesso costruite con inconsapevoli modalità comunicative³²⁰.

Questo “sentirsi parte danzante” riprende in maniera calzante la “danza agogica” e il “passo di danza relazionale” richiamato da Bertagna nel descrivere ogni relazione che voglia definirsi pienamente pedagogica. Nella relazione pedagogica, infatti, all’avanzamento di una persona in una direzione non può che corrispondere il ritrarsi volontario, ragionato, libero e responsabile dell’altra, e ciò proprio per riconoscere e valorizzare ambedue nel tendere insieme, via via, al meglio di sé. Essendo tutti nella condizione di sapere di essere molte meno cose di quante ciascuno ignori³²¹, si tratta di essere consapevoli di questo dato e di usarlo per “giudicare” con intelligenza cairotica³²² modi, tempi e contenuti. Questo vuol dire che la persona in formazione che si “sente parte danzante” riesce a rendere il proprio vissuto esperienza e ne fa oggetto di riflessione e, solo in questo modo, il soggetto se ne appropria consapevolmente per comprendere il senso di ciò che accade³²³. Ciò avviene perché il sapere che viene dall’esperienza non prende forma come semplice conseguenza del partecipare ad un contesto esperienziale, ma presuppone l’intervento della ragione riflessiva, cioè «l’essere pensosamente presenti rispetto all’esperienza»³²⁴: perché dall’esperienza si costruisca sapere occorre la consuetudine a meditare su ciò che accade, e poi un contatto reale con gli eventi associato con un acuto interesse e lasciarsi assorbire con il pensiero nelle situazioni³²⁵. Nel processo di formazione ciascuno prende forma quando «ogni io plasma il proprio essere e lo mostra agli altri, e mostrando lo scopre sempre se come un altro»³²⁶ e in questo si manifesta la pienezza esistenziale di colui che solo a posteriori può conoscersi e solo

³²⁰ Ivi, p. 162.

³²¹ Cfr. M. Ceruti, *La fine dell’onniscienza*, Studium, Roma 2014.

³²² Cfr. G. Bertagna (a cura di), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Edizioni Studium, Roma 2018, p. 67.

³²³ L. Mortari, *Apprendere dall’esperienza. Il pensiero riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003, p. 13.

³²⁴ *Ibidem*.

³²⁵ Cfr. J. Dewey, [1910], *Come pensiamo*, Raffaello Cortina Editore, Ancona 2019, p. 200.

³²⁶ G. Bertagna, *Plaidoyer per una distinzione nell’unità*, in G. Bertagna (a cura di), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, cit., p. 127.

nella misura in cui si scopre ogni volta altro; e viceversa poiché scoprendosi sempre altro può dare forma ad un'identità sempre maggiore di sé stesso. La singola persona, gradualmente, assume la propria forma nel processo educativo/formativo in atto, e la relazione con tutti gli altri essere umani che, come esseri umani singolari e irripetibili, che partecipano al processo educativo/formativo permette alla persona di aumentare la propria consapevolezza delle proprie potenzialità e di renderle concrete, attraverso azioni libere e responsabili, in relazione ai diversi contesti e dispositivi nei quali ci si trova ad agire³²⁷. La formazione intesa perciò come dialogo interiore tra coscienza e autocoscienza che porta la persona a manifestare le sue potenzialità e l'educazione come apertura alla realtà esterna e agli altri costituiscono gli ambiti di ogni relazione educativa e/o formativa.

Proprio l'intreccio equilibrato tra questi due aspetti permette di sviluppare una circolarità non finita che, attraverso l'incontro da almeno due persone, consente a ogni persona di mostrare, in modo integrale e attraverso azioni, aspetti inediti di sé³²⁸.

2.5 Approccio eutagogico ed *empowerment* nella formazione alla Sicurezza sul Lavoro

Ingaggiare e partire, nella formazione, dall'esperienza dei lavoratori, è una conseguenza della crescente necessità nel mondo del lavoro di lavoratori attivi e impegnati nel loro processo di formazione. Comprensibilmente, l'importanza di lavoratori consapevoli diviene ancora più fondamentale nella formazione alla sicurezza sul lavoro. È cruciale, per garantire un ambiente lavorativo sicuro e produttivo, che i lavoratori siano attivi e consapevoli, che comprendano e “vivano” la sicurezza nel lavoro e nella vita quotidiana, al di là del semplice adempimento di un requisito normativo. Essi diventano veri e propri “ambasciatori” della sicurezza sul lavoro, diffondendo conoscenze e pratiche che possono prevenire incidenti sul posto di lavoro e, soprattutto, salvare delle vite. La partecipazione attiva dei lavoratori alla formazione rende le persone più consapevoli dei rischi e delle misure preventive necessarie, contribuendo così a una cultura della sicurezza reale all'interno di qualsiasi contesto lavorativo. In un contesto di sicurezza sul lavoro, ogni

³²⁷ Cfr. P. Potestio, *La circolarità non finita della pedagogia. Persona, relazione, «popolo»*, cit., p. 59.

³²⁸ Ivi, p. 57.

lavoratore, indipendentemente dal ruolo ricoperto, può diventare un “leader della sicurezza”, ovvero una figura che guida, supervisiona e promuove le iniziative e le strategie per garantire la sicurezza in un determinato ambito, promuovendo comportamenti virtuosi tra i colleghi³²⁹. Quando i lavoratori si sentono coinvolti e responsabilizzati nella formazione alla sicurezza, sono più propensi a rispettare le norme e ad adottare comportamenti sicuri, creando un ambiente di lavoro più sicuro e sano per tutti.

In quest’ottica, ad esempio, il nostro ordinamento riconosce, oggi, ai lavoratori la possibilità di partecipare attivamente al sistema di valutazione e prevenzione dei rischi, grazie alla figura del Rappresentante dei Lavoratori per la Sicurezza (RLS), la quale assolve la funzione primaria di tutelare e rappresentare, all’interno delle aziende, i diritti dei lavoratori in tema di sicurezza. La figura del RLS rappresenta una risorsa preziosa, poiché il suo rapporto più confidenziale con i lavoratori facilita il flusso di informazioni e il riconoscimento tempestivo delle problematiche di sicurezza presenti nei reparti. Egli svolge anche un’attività di controllo e di stimolo sul rispetto della normativa antinfortunistica da parte del datore di lavoro, e in particolare, ha la facoltà di ricorrere alle autorità competenti in caso di omissione o inadeguata attuazione delle misure necessarie per la sicurezza sul lavoro, da parte del datore o del dirigente. Proprio in virtù di tali poteri, gli è riconosciuta la libertà di accesso ai locali aziendali e a tutti i documenti relativi alla sicurezza, compreso quello sulla valutazione dei rischi.

Due elementi interessanti da considerare anche nell’ambito della sicurezza sul lavoro sono, a tal proposito, eutagogia ed *empowerment*. Entrando infatti nel merito della possibile applicazione dei due concetti all’interno del sistema della sicurezza e salute sul lavoro l'eutagogia, si configura come un processo che permette ai lavoratori di assumere un ruolo attivo nella gestione del proprio apprendimento, che li rende

³²⁹ Si veda *la case history* di Shell, una delle maggiori compagnie petrolifere, la quale ha avviato il progetto “*Safety First*” per migliorare la sicurezza nei suoi impianti. Il programma ha coinvolto direttamente i lavoratori nella segnalazione di pericoli e nella creazione di protocolli di sicurezza. I lavoratori sono stati formati per diventare “*safety advocates*”, responsabili della promozione delle pratiche di sicurezza e del monitoraggio quotidiano dei comportamenti sicuri. Inoltre, venivano organizzati workshop regolari dove i lavoratori condividevano le loro esperienze e soluzioni di sicurezza. La partecipazione attiva dei lavoratori ha portato a una riduzione del 35% degli incidenti nei siti coinvolti. La cultura della sicurezza è stata rafforzata attraverso la responsabilizzazione individuale e collettiva. Per ulteriori dettagli può essere consultato il [rapporto sulla sostenibilità di Shell](#).

consapevoli e partecipi nell'acquisizione di competenze legate alla sicurezza. Tale modello favorisce non solo la comprensione e l'interiorizzazione delle normative di sicurezza, ma anche lo sviluppo di una motivazione intrinseca, andando oltre il semplice rispetto delle regole imposte e stimolando un apprendimento continuo che contribuisce a consolidare un ambiente di lavoro più sicuro. Parallelamente, *l'empowerment* si inserisce in un processo pedagogico finalizzato a promuovere la consapevolezza, le competenze e la fiducia necessarie affinché i lavoratori possano agire in modo efficace e autonomo nel garantire la sicurezza propria e altrui. Attraverso *l'empowerment*, si rafforza la capacità decisionale, il coinvolgimento attivo e il senso di responsabilità condivisa, valorizzando ogni persona come una risorsa indispensabile nel prevenire rischi e gestire situazioni potenzialmente pericolose. I due concetti, in un'ottica di integrazione, si rivelano sinergici: l'apprendimento autodiretto sostenuto dall'eutagogia potenzia l'autoefficacia individuale, che costituisce a sua volta il fondamento per un processo di *empowerment* efficace. I due principi collaborano ad una trasformazione culturale della visione del lavoro e della sicurezza sul lavoro, in cui quest'ultima non è più percepita come un obbligo esterno, bensì come un valore intrinseco e condiviso in ogni lavoratore, sostenuto da percorsi educativi capaci di responsabilizzare e coinvolgere in maniera attiva i soggetti coinvolti così che al contempo anche ogni lavoro non sia soltanto un "diritto giuridico", ma anche un dovere etico e un'occasione di maturazione personale e di sviluppo sociale ed economico³³⁰.

Nello specifico si parla del concetto di eutagogia³³¹ quando l'approccio del lavoratore non è passivo. Il lavoratore eutagogico è in grado di prendere decisioni autonome e applicare un pensiero critico nell'acquisizione di competenze complesse, dimostrando

³³⁰ Cfr. G. Bertagna, *La Costituzione e il diritto dovere al lavoro. Una rilettura in prospettiva formativa*, Studium Educationis, Rivista quadrimestrale per le professioni educative, Pensa MultiMedia Editore srl ISSN 1722-8395 (print) / ISSN 2035-844X (on line) Studium Educationis anno XVIII - n. 1 - febbraio 2017.

³³¹ L'origine del concetto di eutagogia risale a S. Hase e C. Kenyon (*From andragogy to heutagogy. Ultra-BASE InSite*, 2000, <https://researchportal.scu.edu.au/esploro/outputs/991012821597602368>): gli autori hanno posto l'attenzione sulla necessità di sviluppare competenze trasversali e un pensiero critico oltre la semplice acquisizione di conoscenze.

un approccio all'apprendimento continuo e duraturo³³². Il modello eutagogico è estremamente interessante perché consente ai soggetti di esplorare la complessità dei loro ambienti di lavoro in modo produttivo rispetto ai cambiamenti, acquisendo conoscenze competenze in modo autonomo e autodeterminato. Dunque, il lavoratore non è il passivo destinatario di interventi formativi già pianificati e progettati, ma piuttosto «l'agente principale della scelta del proprio apprendimento, che si verifica in modo autonomo come risultato dell'esperienza personale»³³³. Gli aspetti principali, infatti, del modello eutagogico sono sicuramente flessibilità e adattabilità che rappresentano due capacità fondamentali per adattarsi rapidamente a nuove situazioni e acquisire al contempo competenze in risposta ai cambiamenti dell'ambiente di lavoro. Anche l'autonomia dell'apprendimento è un altro elemento cruciale perché la formazione continua richiede spesso che siano i lavoratori a prendere l'iniziativa per cercare opportunità di apprendimento e acquisire nuove competenze. Inoltre, forse l'elemento più rilevante, è che l'eutagogia propone un apprendimento basato sull'esperienza, attraverso un processo di alternanza formativa i lavoratori connettono ciò che stanno imparando nel loro processo di formazione continua al loro lavoro quotidiano³³⁴.

Inoltre, nei processi eutagogici assume un ruolo fondamentale il soggetto nella sua determinazione e motivazione intrinseca alla scelta e all'azione formativa. Questa partecipazione cognitiva si manifesta appieno quando il lavoratore è coinvolto con un determinato livello di responsabilizzazione, autonomia e integrazione motivazionale³³⁵. Nel momento in cui i soggetti comprendono di avere la possibilità di guidare il proprio apprendimento si sentono più autonomi e di conseguenza più motivati.

³³² L. Robinson, L. Aronica, *Creative School: The grassroots revolution that's transforming education*, Viking, New York, 2015; T. Little, K. Ellison, *Loving learning: How progressive education can save America's schools*, W.W. Norton & Company, USA 2015.

³³³ S. Hase, C. Kenyon, *Heutagogy: A Child of Complexity theory*, in *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 2007, p. 112, <https://journals.library.ualberta.ca/complicity/index.php/complicity/article/view/8766>.

³³⁴ Cfr. M. Costa, *Formazione e lavoro negli ecosistemi digitali, robotici e delle macchine intelligenti*, cit., p. 220.

³³⁵ L. Tronti, *Diritto alla conoscenza e alla partecipazione cognitiva. Dalla formazione continua alla comunità di conoscenza*, Scuola democratica Learning for Democracy, pp. 145-156.

Lisa Marie Blaschke³³⁶ ha individuato i principi chiave del modello eutagogico: agentività, capacità, autoriflessione e metacognizione, insegnamento e apprendimento non lineari.

L'*agency umana* rappresenta la capacità delle persone di prendere decisioni indipendenti: il soggetto autonomo è l'attore principale del suo percorso di apprendimento, dunque, i lavoratori interagiscono attivamente col proprio contesto e non si limitano ad agire passivamente. L'*agency umana* enfatizza il ruolo attivo del discente nel processo di apprendimento, in contrasto con i modelli più tradizionali in cui il discente più passivo guidato dal formatore. Questo deve basarsi sulla necessità di sviluppare un pensiero critico che metta il lavoratore in condizione di interrogarsi e formulare ipotesi sulle dinamiche che governano la propria vita, in modo da poter esercitare un controllo più cosciente della propria esistenza e da poter sollevare questioni circa la rilevanza morale delle proprie azioni in relazione al contesto in cui si realizzano³³⁷. Il lavoratore riflette sul proprio apprendimento e valuta criticamente le proprie esigenze se l'apprendimento è significativo ovvero collegato ad aspetti della vita che la persona considera rilevante per la propria esistenza.

Collegato al concetto di agentività vi è la capacità che, così come descritta da Blaschke³³⁸, emerge quando l'individuo sviluppa un senso di autoefficacia, ovvero la fiducia nelle proprie abilità di gestire e padroneggiare efficacemente situazioni e contesti nuovi e non familiari. L'apprendimento, quindi, - come spiega Costa -

diventa un processo di co-costruzione in cui le possibilità di azioni sono determinate non solo dalle competenze individuali, ma anche dalle capacità di lavorare e cooperare per raggiungere un obiettivo comune³³⁹

poiché la capacità è una qualità che dal singolo si estende ai contesti sociali di interazione e al gruppo di lavoro.

³³⁶ L.M. Blaschke, *Using social media to engage and develop online learners in self-determined learning*, Research in Learning Technology, 2014, <https://journal.alt.ac.uk/index.php/rlt/article/view/1458>.

³³⁷ P. Freire, *L'educazione come pratica di libertà*, Mondadori, Milano 1973.

³³⁸ Cfr., L.M. Blaschke, *Using social media to engage and develop online learners in self-determined learning*, cit.

³³⁹ M. Costa, *Formazione e lavoro negli ecosistemi digitali, robotici e delle macchine intelligenti*, cit., p. 229.

È di fondamentale importanza considerare anche i concetti di autoriflessione e metacognizione poiché, in quello che viene definito un apprendimento a doppio ciclo³⁴⁰, i soggetti nell'apprendimento in situazione non solo apprendono e correggono gli errori, ma riflettono sulle premesse e i modelli mentali che hanno guidato quel processo di apprendimento. Il modello eutagogico richiede al lavoratore un alto livello di responsabilità e impegno in quanto il soggetto è chiamato non solo a considerare le azioni intraprese e i risultati ottenuti, ma a riflettere anche sulle proprie motivazioni, le convinzioni e i valori che hanno influenzato le sue azioni³⁴¹ e, in questo modo, il coinvolgimento più profondo e strutturato nel processo di apprendimento può favorire a sua volta un apprendimento trasformativo³⁴².

Il modello rappresenta un cambiamento significativo nell'approccio alla formazione continua perché pone i soggetti al centro del processo formativo, richiedendo loro di progettare, definire e costruire il proprio ambiente di apprendimento a partire dal contesto. Si crea un «dialogo continuo tra pratiche concrete e pensiero e si concretizza nell'acquisizione di abitudini e di sostegno che creano un movimento ritmico tra soluzione e individuazione di problemi»³⁴³. Questo permette al soggetto, protagonista del processo educativo, di manifestare la propria identità personale attraverso azioni sempre più libere e responsabili, in relazione ai diversi contesti dispositivi nei quali ci si trova ad agire. Il contesto assume un ruolo fondamentale così come il gruppo di lavoro che risulta avere un ruolo più importante nell'influenzare atteggiamenti e comportamenti dei singoli lavoratori rispetto all'organizzazione nel suo complesso. Si intuisce, dunque, che il gruppo può avere un ruolo strategico nell'aiutare l'evitare incidenti infortuni promuovendo un clima che aiuti aumentare l'attenzione alla sicurezza del singolo lavoratore³⁴⁴.

L'ultimo aspetto fondamentale è infatti l'apprendimento non lineare che si riferisce al processo attraverso il quale la persona acquisisce competenza in modo non sequenziale,

³⁴⁰ C. Argyris, D.A. Schön, *Organizational learning: A theory of action perspective*, cit.

³⁴¹ C. Argyris, D.A. Schön, *Organizational learning II: Theory, method and practice*, Addison-Wesley Publishing Company, USA 1996.

³⁴² J. Mezirow, *Transformative dimension of adult learning*, cit.; tr. it, *Apprendimento e trasformazione, Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, cit.

³⁴³ A. Potestio, *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità*, cit., p. 24.

³⁴⁴ P. Tesluk, N.R. Quigley, *Group and normativa influences on health and safety. Perspective from taking a broad view on team effectiveness*, cit.

poiché l'apprendimento può variare notevolmente a seconda delle esigenze, degli interessi e/o delle circostanze personali. Questo significa che l'apprendimento può avvenire in vari modi, i momenti diversi e in contesti differenti, così da essere iterativo e ciclico.

L'approccio eutagogico, dunque, valorizzando l'autonomia e l'auto-direzione dell'apprendimento, è particolarmente efficace nel coinvolgere attivamente i lavoratori nella formazione sulla sicurezza sul lavoro. Tale approccio consente ai lavoratori di esplorare la complessità dei loro ambienti di lavoro in modo produttivo, acquisendo conoscenze e competenze in modo autonomo e autodeterminato. Nei processi eutagogici, i lavoratori diventano i principali agenti del proprio apprendimento, sviluppando un senso di responsabilità e autonomia nell'acquisizione di nuove competenze legate alla sicurezza sul lavoro. I lavoratori sono incoraggiati a esplorare, interrogare e applicare le conoscenze acquisite direttamente sul campo e, al contempo, si sviluppa il senso di responsabilità e di autoefficacia che permette loro di adottare in autonomia e con competenza comportamenti sicuri sul luogo di lavoro e gestire con coscienza situazioni di rischio. La formazione sulla sicurezza non è più vista come un semplice adempimento di obblighi normativi, ma come un processo personalizzato in cui i lavoratori sono incentivati a esplorare nuovi modi di operare in sicurezza, adattando le conoscenze apprese alle specifiche situazioni lavorative. Ciò comporta, ad esempio, la progettazione di percorsi di apprendimento che consentano ai lavoratori di sperimentare e riflettere sulle pratiche di sicurezza in un ambiente controllato, per poi applicare le soluzioni più efficaci nel loro contesto lavorativo. Inoltre, l'approccio eutagogico può facilitare la creazione di una comunità di apprendimento all'interno dell'ambiente di lavoro, dove i dipendenti condividono esperienze e apprendimenti, contribuendo alla crescita collettiva delle competenze. L'eutagogia nella sicurezza sul lavoro non solo rafforza l'apprendimento individuale, ma promuove anche un senso di responsabilità condivisa verso la prevenzione dei rischi e la promozione di un ambiente di lavoro sicuro e sano.

Il concetto di *empowerment*³⁴⁵, può essere invece definito come un

³⁴⁵ Il concetto di *empowerment* è entrato in uso, fin dagli anni Sessanta, negli studi di diverse aree disciplinari quali politica, psicologia di comunità, medicina, psicoterapia, pedagogia. Esso indica l'aumento di capacità, lo sviluppo delle potenzialità, il cammino di responsabilizzazione, il potenziamento della

processo individuale organizzativo attraverso il quale le persone vengono rese potenti ossia rafforzano la propria capacità di scelta e autodeterminazione, sviluppando parallelamente il sentimento del proprio valore e della propria autostima, mettendo in evidenza la necessità che l'individuo assuma un ruolo attivo nello sviluppo dei fattori cognitivi, motivazionali e affettivi che permettono l'esplicitazione della competenza³⁴⁶

Uno degli aspetti principali dell'*empowerment* è dunque legato alla crescita della consapevolezza e della responsabilità individuale. Laddove i lavoratori vengono coinvolti in percorsi di formazione continui, essi sono maggiormente in grado di riconoscere i pericoli e di gestirli in autonomia. All'interno del contesto della formazione alla sicurezza sul lavoro è evidente come questa non solo migliori le competenze tecniche, ma accresca la capacità di analisi critica delle situazioni potenzialmente rischiose e permettendo, ad esempio, in caso di malfunzionamenti dei macchinari un intervento tempestivo da parte dei lavoratori, prevenendo così incidenti che avrebbero potuto avere conseguenze gravi.

Tuttavia, nelle situazioni di incertezza o difficoltà, quando i lavoratori, pur compiendo sforzi ripetuti, non ottengono risultati positivi, essi possono interiorizzare l'idea di non avere il controllo sugli eventi e questo può facilmente condurre allo sviluppo di una sorta di impotenza appresa. I lavoratori percepiscono sé stessi come inefficaci, alimentando sfiducia nelle proprie capacità e riducendo la loro propensione ad agire di fronte ai problemi. L'*empowerment*, invece, promuove un approccio costruttivo, che non trascura le situazioni di disagio, ma sollecita la capacità dei lavoratori di analizzare i problemi, cercare attivamente aiuto e, potenzialmente, trasformare un'esperienza di difficoltà in un'opportunità di apprendimento e crescita.

L'*empowerment* ha anche un impatto diretto sulla motivazione dei lavoratori, un fattore cruciale per la prevenzione degli incidenti. Quando i dipendenti sono coinvolti nei processi decisionali e sentono che il loro contributo è valorizzato, aumenta la loro

persona. Per approfondire si veda: C. Piccardo, *Empowerment. Strategie di sviluppo organizzativo centrale sulla persona*, Raffaello Cortina, Milano 1995; L. Dellago, *Che cos'è l'empowerment*, Carocci, Roma 2006.

³⁴⁶ A. Alberici, P. Serreri, *Competenze e formazione in età adulta*. Il Bilancio di competenze: dalla teoria alla pratica, Monolite Editrice, Roma 2009, p. 140.

attenzione e il loro impegno nel seguire le procedure di sicurezza. La creazione di un ambiente lavorativo dove i lavoratori si sentono responsabilizzati e supportati porta a una riduzione significativa del rischio di incidenti, poiché essi diventano più consapevoli delle conseguenze delle loro azioni. Per questo motivo l'*empowerment* favorisce anche lo sviluppo di una cultura della sicurezza condivisa. Da un punto di vista pedagogico, è fondamentale che la sicurezza non sia percepita come una responsabilità esclusiva della direzione o dei supervisori, ma come un impegno comune, che coinvolge l'intera comunità lavorativa. Quando i lavoratori sono invitati a partecipare attivamente ai processi di valutazione e gestione dei rischi, si instaura un clima di fiducia e collaborazione, in cui ogni individuo contribuisce alla costruzione di un ambiente sicuro.

Proprio per questo un esempio concreto dell'applicazione del principio eutagógico e dell'*empowerment* nella sicurezza sul lavoro è la segnalazione dei *near-miss* nella prevenzione dei rischi e degli infortuni e /o incidenti mortali. La traduzione più comune di *near-miss* può essere “mancato incidente” o “mancato infortunio” o “quasi infortunio”. Nella teoria della sicurezza sui luoghi di lavoro, i *near-miss* sono definiti anche “precursori degli incidenti”, poiché indicano una situazione potenzialmente pericolosa in cui l'incidente è stato però fortunatamente evitato e mancato e sono definiti infatti “un accadimento pericoloso che non ha determinato conseguenze quali infortuni o malattie o decessi, ma che avrebbe avuto il potenziale per farlo”³⁴⁷. Nella gestione dei *near-miss*, una delle sfide più rilevanti è rappresentata dalla loro mancata segnalazione o documentazione accurata. Spesso i lavoratori non percepiscono l'effettiva gravità potenziale di un quasi incidente, o esitano a riportarlo per timore di subire ritorsioni o sanzioni, o ancora per il timore di apparire incompetenti. Di conseguenza, i *near-miss* tendono a passare inosservati, e i rischi che potrebbero causare danni non vengono adeguatamente affrontati, continuando a persistere in modo insidioso all'interno dell'organizzazione. La segnalazione *near-miss* contribuisce a creare e sostenere una cultura della sicurezza all'interno delle organizzazioni. Quando i dipendenti sono incoraggiati a segnalare i quasi incidenti senza timore di sanzioni, si crea un ambiente in cui la sicurezza è vista come una responsabilità condivisa, è promossa la trasparenza e

³⁴⁷ Definizione fornita dall'Istituto Nazionale per l'Assicurazione contro gli Infortuni sul Lavoro e da Fincantieri.

l'apertura, rendendo più facile affrontare i problemi di sicurezza in modo proattivo. Il ruolo dell'attivazione delle persone e la loro sempre crescente autodeterminazione sono elementi decisivi per migliorare la sicurezza sul lavoro, poiché essa richiede che tutti, dai dirigenti ai lavoratori, si impegnino attivamente nel segnalare problemi e collaborare per risolverli in modo proattivo. Questi elementi non solo permettono di ridurre gli incidenti, ma consentono anche di creare una cultura di continuo miglioramento che si estende a tutti gli aspetti dell'azienda³⁴⁸.

³⁴⁸A tal proposito di veda il Capitolo 4 “*La Ballata di Paul O’Neill*” nel libro *Il potere delle abitudini* di Charles Duhigg nel quale si racconta la *case history* di Paul O’Neill, l’amministratore delegato di Alcoa, che riuscì a trasformare radicalmente l’azienda concentrandosi su un’unica priorità: la sicurezza dei lavoratori. Quando O’Neill divenne CEO di Alcoa nel 1987, annunciò che la sua principale priorità sarebbe stata quella di migliorare la sicurezza sul lavoro. Non parlò di profitti, tagli di costi o crescita, ma solo di sicurezza. O’Neill comprese che migliorare la sicurezza richiedeva il coinvolgimento di ogni livello dell’organizzazione. Ogni incidente sul lavoro doveva essere segnalato, analizzato e risolto immediatamente, coinvolgendo l’intera catena di comando. Questo processo non solo migliorò la sicurezza, ma innescò un cambiamento culturale in azienda. Le persone iniziarono a comunicare meglio, i manager e i dipendenti si sentirono più responsabilizzati e l’efficienza operativa aumentò (C. Duhigg, *Il potere delle abitudini*, Gruppo Editoriale Mauri Spagnol, Milano 2012).

CAPITOLO III

3. I corsi in materia di Sicurezza e Salute sul lavoro: tra tradizione e innovazione

Nel corso degli anni, i corsi di sicurezza sul lavoro hanno subito una notevole evoluzione, seguendo non solo le normative, ma anche le nuove esigenze dettate dai cambiamenti tecnologici e sociali. In passato, la formazione sulla sicurezza era principalmente limitata a settori specifici come l'industria e i corsi erano basati su norme generiche e poco definite, le aziende avevano molta libertà di interpretazione e le regolamentazioni erano meno strutturate. A partire dagli anni '90, però, con l'introduzione di normative più dettagliate, come il D.Lgs. 626/94 in Italia, i corsi di sicurezza sono diventati più obbligatori e specifici, con una maggiore attenzione ai rischi legati a ciascuna attività lavorativa. Un punto di svolta cruciale in questa trasformazione è stato l'introduzione del D.Lgs. 81/2008, che ha rafforzato e ampliato la regolamentazione in materia di sicurezza e salute sui luoghi di lavoro con l'obbligo di aggiornamenti periodici.

Anche la tipologia di rischi trattati nei corsi di sicurezza si è evoluta. Inizialmente, l'attenzione era concentrata sulla prevenzione degli infortuni fisici, soprattutto in ambienti industriali o edili. Con il passare degli anni, si è allargata la visione per includere i rischi legati a nuovi settori industriali, alla digitalizzazione e a contesti emergenti e in continuo cambiamento come la sanità e la logistica. L'automatizzazione dei processi e l'introduzione di nuovi materiali e macchinari hanno offerto una gamma preziosa d'attrezzature, capaci d'alleggerire radicalmente il tradizionale lavoro manuale. Certamente questo ha generato anche nuovi rischi che necessitano un costante aggiornamento *ad hoc*, mostrando l'ambivalenza della tecnologia³⁴⁹. Per questo motivo, oggi i corsi di sicurezza coprono un ventaglio di rischi molto più ampio, includendo aspetti legati non solo alla sicurezza fisica ma anche alla salute psicologica, come lo stress

³⁴⁹ Cfr. Z. Bauman, *Il disagio della postmodernità*, B. Mondadori, Milano 2002; S. Tomelleri, *Scelte sulla vita*, Guerini, Milano 2007.

da lavoro o i problemi di *mobbing*³⁵⁰, e i rischi informatici legati alla *cybersecurity*³⁵¹, così come quelli biologici, soprattutto dopo l'esperienza della pandemia di Covid-19. Un ulteriore impulso verso un rinnovamento significativo della formazione è stato dettato proprio dalla pandemia di Covid-19, poiché le misure di distanziamento sociale e l'esigenza di garantire la continuità delle attività lavorative e formative hanno accelerato l'adozione della formazione a distanza e l'introduzione di nuove modalità e strumenti formativi. La pandemia ha dimostrato quanto sia importante un approccio dinamico e adattabile alla formazione e l'introduzione massiccia dell'*e-learning* ha favorito la diffusione di una modalità formativa flessibile e accessibile che ha reso possibile³⁵² la partecipazione ai corsi in qualsiasi momento e luogo, migliorando l'efficacia e la fruibilità della formazione stessa, non però senza evidenziare alcune lacune e difficoltà³⁵³. Difatti, la riorganizzazione improvvisa e radicale per rispondere all'emergenza Covid-19 ha interessato non solo gli spazi, ma anche gli strumenti, i metodi e anche i ruoli. Infatti, docenti e formatori si sono trovati a gestire stress e carichi di lavoro notevoli per riorganizzare le lezioni a distanza, spesso senza un adeguato supporto metodologico e anche tecnico³⁵⁴.

Attualmente si assiste ad uno sviluppo sostenuto di piattaforme dedicate alla formazione a distanza di tipo sincrono con funzionalità avanzate audio, video e multimediali che

³⁵⁰ In sociologia e medicina del lavoro, indica una pratica vessatoria e persecutoria, spesso sconfinante in una forma di terrore psicologico, perpetrata dal datore di lavoro o dai colleghi (*mobbers*) nei confronti di un lavoratore (mobalizzato) al fine di emarginarlo o costringerlo a uscire dall'ambito lavorativo. In assenza di una definizione normativa, nell'ordinamento vigente il fenomeno può essere inquadrato nella disposizione dell'art. 2087 c.c. che impone al datore di lavoro di tutelare non solo l'integrità fisica, ma anche la "personalità morale" del dipendente.

³⁵¹ La *cybersecurity* (anche detta *cyber* sicurezza o sicurezza informatica) consiste nell'insieme di tecnologie, processi e misure di protezione progettate per ridurre il rischio di attacchi informatici. La *cybersecurity* ha lo scopo di proteggere i sistemi informatici, le applicazioni, i dispositivi, i dati, le risorse finanziarie e le persone da *ransomware* e altri *malware*, truffe di *phishing*, furti di dati e altre minacce informatiche.

³⁵² Per un approfondimento in merito alla modalità di formazione *e-learning* si vedano: A. Dipace, A. Scarinci, *Formazione metodologica, tecnologie didattiche ed esperienze nella promozione delle competenze di insegnamento e apprendimento*, in «Excellence and Innovation in Learning and Teaching», 2012; S. Heath, B. Shine, *Teaching Techniques to Facilitate Time Management in Remote and Online Teaching*, in «Journal of Teaching and Learning with Technology», Vol. 10, Special Issue, pp. 164-171, 2021. S. Sancassani, F. Brambilla, D. Casiraghi, P. Marengi, *Progettare l'innovazione didattica*, Pearson, Milano 2019.

³⁵³ Cfr. A. Dipace, A. Scarinci, *Formazione metodologica, tecnologie didattiche ed esperienze nella promozione delle competenze di insegnamento e apprendimento*, cit.

³⁵⁴ C. Hodges, S. Moore, B. Lockee, T. Trust, A. Bond, *The difference between emergency remote teaching and online learning*, in «Educause Review», 27, 2020.

permettono un'elevata efficacia dell'azione formativa, la tracciabilità e trasparenza della fruizione e delle verifiche, elevati standard di interazione e usabilità. Tale evoluzione è stata ancora più accentuata in occasione del periodo di emergenza sanitaria, soprattutto in ambito curricolare accademico e nella formazione interna in molte aziende. In tale contesto, anche grazie alla diffusione dello *smart working*, inoltre si è assistito ad un deciso ridimensionamento del “*digital divide*” e una crescita sostenuta dell'alfabetizzazione informatica e telematica che permettono una diffusa fruibilità delle piattaforme da parte degli utenti. In tale quadro evolutivo si è ritenuto opportuno che anche per la formazione in materia di salute e sicurezza si potesse utilizzare la modalità di erogazione in videoconferenza come equivalente a quella in presenza, a condizione che fossero rispettati, da parte dei soggetti formatori, determinati requisiti di carattere organizzativo, gestionale e tecnologico. A tal proposito, si sta affermando il modello *blended*, che integra lezioni online con momenti di formazione in presenza, offrendo un'esperienza didattica più ricca e flessibile, capace di rispondere alle diverse necessità dei lavoratori³⁵⁵. Allo stesso tempo, l'uso di tecnologie immersive come la realtà virtuale (VR) e la realtà aumentata (AR) ha consentito ai lavoratori di sperimentare in sicurezza situazioni di rischio, senza compromettere l'efficacia dell'apprendimento pratico. Nel contesto delle nuove tecnologie, è fondamentale menzionare lo studio dell'Agenzia europea per la Salute e la Sicurezza sul Lavoro, intitolato “*Digitalizzazione e salute e sicurezza sul lavoro: un programma di ricerca dell'EU-OSHA*”. Questo rapporto ha

³⁵⁵ A proposito di modello *blended* è interessante sottolineare come La definizione ANVUR, che richiama quella di Graham (2004) secondo il quale l'apprendimento misto va inteso come l'integrazione di attività faccia a faccia con attività a distanza supportate dalle tecnologie, si limita ad indicare e misurare uno solo dei tanti significati racchiusi nel termine “misto”, quello che mette insieme didattica in presenza e didattica a distanza, focalizzando cioè l'attenzione esclusivamente sulla modalità di erogazione. Graham stesso, in un successivo approfondimento (2013), evidenzia le complessità legate alla progettazione di un approccio *blended*, tra cui la difficoltà di stabilire criteri condivisi per decidere, ad esempio, la proporzione tra le attività in presenza e quelle a distanza. Il bilanciamento e il ruolo di ciascuna componente possono variare: in alcuni casi, la didattica in presenza assume un ruolo centrale, mentre quella a distanza svolge una funzione di supporto; in altri casi, invece, è la didattica a distanza a occupare una posizione preminente (Quagliata, 2008). Per approfondire si veda C.R. Graham, *Blended Learning Systems: Definition, current trends, and future directions*, in C.J. Bonk, C.R. Graham (Eds.), *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*, Pfeiffer, San Francisco 2004; A. Quagliata, *Competenze per lo sviluppo delle risorse umane. Esperienze di formazione blended*, Armando Editore, Roma 2008; C.R. Graham, *Emerging practice and research in blended learning*, in M.G. Morre (Ed.), *Handbook of Distance Education*, Routledge, New York 2013; L. Cecconi, K. Sannicandro, C. Bellini, *La percezione degli studenti nella valutazione dei corsi universitari erogati in modalità blended*, *Italian Journal of Educational Technology*, 2019, 27(3), 207-226, doi: 10.17471/2499-4324/1108; G. Bonaiuti, A. Dipace, *Insegnare e apprendere in aula e in rete per una didattica blended efficace*, Carocci Faber, Roma 2021.

analizzato l'impatto di strumenti come i big data, l'Intelligenza Artificiale e la robotica avanzata sui luoghi di lavoro, identificando nella digitalizzazione un alleato fondamentale per la tutela della salute dei lavoratori. Queste innovazioni tecnologiche, tipiche del modello di Industria 4.0, permettono non solo di ridurre i rischi, ma anche di esonerare i lavoratori da mansioni ripetitive e usuranti, migliorando le condizioni lavorative e favorendo una maggiore sostenibilità. Il ruolo delle tecnologie digitali non si limita alla flessibilità, ma promuove anche la diffusione internazionale delle *best practices* e degli standard di sicurezza, agevolando la collaborazione tra aziende e organizzazioni a livello globale, favorendo una maggiore uniformità delle politiche di sicurezza e una più ampia condivisione delle conoscenze.

Un altro aspetto fondamentale da tenere in considerazione è che, ad oggi, l'adozione di politiche di prevenzione orientate al "rischio zero" è al centro delle direttive europee. Queste politiche sottolineano l'importanza della collaborazione tra diversi attori: dai lavoratori e le loro rappresentanze, al *management* aziendale, fino agli enti pubblici preposti. L'obiettivo è quello di creare un ambiente di lavoro sicuro, riducendo al minimo il rischio di infortuni e malattie professionali. Questo approccio, oltre a garantire una maggiore sicurezza, rappresenta un vantaggio economico per le aziende e un passo significativo verso il raggiungimento degli obiettivi di sostenibilità dell'Agenda 2030. In tale contesto, i corsi di sicurezza sul lavoro si sono ampliati per includere anche tematiche legate alla sostenibilità ambientale, affrontando argomenti come la gestione dei rifiuti, la riduzione delle emissioni e la sostenibilità ecologica, riflettendo per certo una crescente attenzione alla protezione dell'ambiente in cui si opera, rispondendo a una sensibilità ecologica sempre più diffusa.

Accanto all'evoluzione tecnologica, la metodologia e l'erogazione della formazione in relazione alla sicurezza sul lavoro hanno subito un profondo rinnovamento. Inizialmente, i corsi erano prevalentemente frontali, basati su lezioni teoriche con materiale cartaceo e slide statiche, in cui i partecipanti svolgevano un ruolo piuttosto passivo. Con l'avanzare della tecnologia digitale, nei primi anni 2000, si è iniziato a introdurre supporti multimediali e simulazioni video, rendendo l'esperienza un po' più interattiva. Oggi, invece, la formazione si è fatta più dinamica e coinvolgente, grazie all'uso di piattaforme online, simulazioni virtuali, realtà aumentata e metodologie che puntano

sull'apprendimento esperienziale permettendo di rendere i corsi più efficaci, mirati e accessibili a un numero maggiore di persone. Allo stesso tempo, l'utilizzo della *gamification*³⁵⁶ ha reso la formazione più stimolante e coinvolgente, incentivando la partecipazione e migliorando l'assimilazione delle competenze pratiche in contesti simulati. La formazione in materia di salute e sicurezza sul lavoro ha dunque sicuramente attraversato un'evoluzione significativa. In passato, l'approccio formativo in materia di sicurezza e salute sul lavoro era caratterizzato da una natura prevalentemente statica e normativo-compliance, incentrata sull'osservanza di regole e disposizioni legislative in modo uniforme e spesso privo di una concreta applicazione pratica. Questo modello si è rivelato gradualmente inadeguato di fronte alla crescente complessità dei contesti lavorativi moderni, dove la diversificazione delle attività e dei rischi richiede interventi formativi più specifici e flessibili. Negli ultimi anni, il paradigma formativo si è spostato verso un approccio dinamico e tecnologico, guidato non solo dall'obbligo di conformità normativa, ma anche dalla necessità di promuovere una cultura della sicurezza diffusa e integrata. Tali innovazioni hanno reso la formazione più interattiva, efficace e capace di coinvolgere attivamente i destinatari, favorendo un apprendimento esperienziale e contestualizzato. Per rispondere a tali esigenze, le aziende hanno investito in programmi formativi più moderni, integrando tecnologie innovative per migliorare l'esperienza e l'efficacia dell'apprendimento e, parallelamente, l'evoluzione delle normative ha svolto un ruolo cruciale nel favorire questa transizione poiché le disposizioni legislative più recenti incoraggiano una formazione non più limitata al mero adempimento burocratico. Sebbene la formazione ideale sia una formazione “progettata su misura” e che risponda in modo specifico alle esigenze di ogni lavoratore in base al ruolo, alle competenze e alle necessità operative, nella pratica spesso si opta per corsi standardizzati, spesso per ragioni

³⁵⁶ La *gamification* consiste nell'applicare i meccanismi tipici del gioco (punti e ricompense, livelli, classifiche) ad esperienze non ludiche al fine di renderle più coinvolgenti e divertenti. Nel caso della formazione, la *gamification* fornisce quindi una struttura in cui i lavoratori sono motivati a raggiungere gli obiettivi formativi in un ambiente sfidante che misura il successo dei singoli e fornisce una gratificazione quando tali obiettivi vengono raggiunti. Per questi motivi, essa ha il potere di garantire un maggiore coinvolgimento dei partecipanti al corso e di favorire un cambiamento dei comportamenti e delle abitudini lavorative che risultano cruciali nella formazione sulla sicurezza, poiché alla base di molti incidenti e infortuni sul lavoro. Per approfondire si veda F. Faiella, M. Ricciardi, *Gamification and learning: A review of issues and research*, Journal of E-Learning and Knowledge Society, 11(3),13-21, 2015; Y. Vezzoli, A. Tovazzi, *Il valore pedagogico della Gamification: Una revisione sistematica*, in *Formazione & Insegnamento*, XVI, 1, Pensa Multimedia, 2018, doi: 107346/-fei-XVI-01-18_13.

legate alla semplificazione, al risparmio di tempo e risorse. Uno degli attuali orientamenti critici nei confronti della formazione in generale è infatti quello di creare tendenzialmente dei sistemi e regole rivolti più alla conformità e alla verifica dell'apprendimento che non all'efficacia e persistenza dell'apprendimento stesso. Da più parti viene sottolineato che tale approccio alla formazione risulta essere prettamente “burocratico” finalizzato al “rispetto della norma” più che a fornire ai discenti adeguati ed efficienti strumenti di conoscenza e reali competenze. Tuttavia, è evidente come un approccio personalizzato risulti decisamente più efficace, poiché consente di affrontare le esigenze specifiche dei contesti aziendali, migliorando sia la preparazione sia l'efficacia degli interventi formativi: un approccio personalizzato, esattamente come a scuola anche sul luogo di lavoro, permette a ciascuno di sviluppare al meglio le proprie potenzialità partendo dalle proprie caratteristiche specifiche, dalle proprie motivazioni e competenze attuali. Se da un lato vigilare sulla corretta esecuzione della formazione rappresenta un dovere imprescindibile, dall'altro l'enfasi esclusiva sull'aspetto prescrittivo rischia di ridurre l'efficacia, ed è per questo fondamentale verificare se le nozioni apprese siano poi effettivamente interiorizzate dal lavoratore. La formazione deve essere in grado di generare un effetto positivo e duraturo, influenzando la cultura della sicurezza sia all'interno che all'esterno dell'ambiente lavorativo. Per questo motivo affinché la formazione possa davvero fare la differenza, è necessario che datori di lavoro e lavoratori condividano la convinzione dell'importanza di una preparazione efficace e continua, diventando essi stessi i primi protagonisti attivi nella prevenzione degli infortuni e nella promozione di ambienti di lavoro sicuri in realizzazione di quella “coscienza orizzontale” che non si può dare e manifestarsi se non, di volta in volta, con una direzione, un'intenzione, una conoscenza, una scelta, un'azione, un senso, un ordine, una responsabilità propria³⁵⁷.

³⁵⁷ Cfr. G. Bertagna, *Playdoyer per una distinzione nell'unità*, in G. Bertagna (ed.), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, cit., p. 113.

3.1 I Break Formativi: metodologia innovativa nella formazione sulla Salute e Sicurezza sul Lavoro

In seguito all'analisi dei principali cambiamenti normativi e culturali che hanno influenzato l'evoluzione della sicurezza e salute sul lavoro, si passa ora a una trattazione più approfondita di una modalità formativa innovativa: i Break Formativi. Questa tipologia di formazione, concepita per migliorare l'apprendimento e l'applicazione pratica delle norme di sicurezza, è stata sperimentata all'interno dell'azienda PGM Logistica³⁵⁸ di Bergamo tra giugno 2023 e marzo 2024³⁵⁹. L'analisi si concentra sul significato educativo e formativo dei Break Formativi, supportata da interviste raccolte tra i partecipanti e i responsabili del progetto, per comprendere il loro impatto diretto sul benessere e la consapevolezza dei lavoratori.

Allo scopo di incrementare l'efficacia dei momenti formativi e di coinvolgimento diretto dei lavoratori, all'interno del CCNL Metalmeccanici (Industria) e più specificamente all'interno della Sezione IV, Disciplina del rapporto individuale di lavoro, Titolo V, Ambiente di lavoro, articolo 1, viene prevista la possibilità per le aziende di sperimentare «i cosiddetti Break Formativi, consistenti in un aggiornamento del lavoratore sulla sicurezza attraverso brevi momenti formativi (15-20 minuti al massimo) da collocarsi durante l'orario di lavoro in funzione delle esigenze tecnico-organizzative nel corso dei quali, sotto la supervisione del docente/RSPP affiancato dal preposto e dal RLS, il lavoratore ripercorre le procedure operative di sicurezza dell'area.

Il Break Formativo è una metodologia di formazione dei lavoratori che non si svolge in un'aula tradizionale o mediante e-Learning, ma direttamente nei luoghi di lavoro in cui si svolgono le attività lavorative, all'interno dei reparti di lavoro o presso le postazioni di lavoro. Un percorso formativo basato sul coinvolgimento attivo dei lavoratori nel percorso di miglioramento continuo della salute e della sicurezza nei luoghi di lavoro. I Break Formativi sono collocati durante l'orario di lavoro in funzione delle esigenze

³⁵⁸ PGM Logistica <https://www.pgmlogistica.it/>.

³⁵⁹ Le interviste e l'analisi contenute nella presente tesi si concentrano esclusivamente sul periodo compreso tra giugno 2023 e marzo 2024 ma i Break Formativi nell'azienda PGM Logistica si sono svolti anche in periodi successivi.

tecnico-organizzative e sono finalizzati a migliorare l'efficacia della formazione dei lavoratori sulla sicurezza elevando il livello di approfondimento, apportando un aggiornamento continuo riguardo ai rischi legati alla mansione, al luogo di lavoro, alle attrezzature/ sostanze utilizzate ed alle tecniche di prevenzione e mantenendo alta la percezione dei rischi.

I "Break Formativi" non sostituiscono l'addestramento³⁶⁰ ma sono finalizzati a rafforzarlo e integrarlo e possono essere validi per l'aggiornamento del lavoratore (nell'ambito del monte ore quinquennale di 6 ore previsto dall'art. 9 Accordo Stato Regioni 21 dicembre 2011 in applicazione dell'art. 37 del D.Lgs. 81/08) se erogati da formatori in possesso dei requisiti di Legge (Decreto 6 marzo 2013). Tuttavia, questo tema è stato citato per la prima volta in un Accordo Stato-Regioni solamente nella bozza del nuovo Accordo Stato-Regioni (13 maggio 2024), dedicato alla formazione in materia di salute e sicurezza sul lavoro, che è ancora in fase di approvazione. Il 7 novembre 2024, durante una seduta della Conferenza Stato-Regioni, l'approvazione dell'accordo è stata rinviata a data da destinarsi. Ad oggi, non è ancora stata comunicata una data ufficiale per la pubblicazione definitiva dell'accordo³⁶¹. L'Accordo Stato-Regioni in materia di sicurezza sul lavoro è un documento fondamentale che ha lo scopo di uniformare e regolamentare la formazione obbligatoria in materia di salute e sicurezza sul lavoro su tutto il territorio nazionale italiano. Questo accordo è previsto dal Testo Unico sulla Sicurezza sul Lavoro (D.Lgs. 81/2008) ed è il risultato della collaborazione tra lo Stato e le Regioni per garantire una gestione coordinata ed efficace della formazione e delle misure di prevenzione nei luoghi di lavoro. A livello di dati non ufficiali, il crescente interesse e le esperienze positive in diverse realtà aziendali suggeriscono una diffusione sempre più ampia dei Break Formativi.

³⁶⁰ Si fa riferimento alla definizione prevista dal comma 5 dell'art 37 del D. Lgs. 81/2008, modificato a dicembre 2021 dalla Legge 215/21: *"L'addestramento consiste nella prova pratica, per l'uso corretto e in sicurezza di attrezzature, macchine, impianti, sostanze, dispositivi, anche di protezione individuale; l'addestramento consiste, inoltre, nell'esercitazione applicata, per le procedure di lavoro in sicurezza. Gli interventi di addestramento effettuati devono essere tracciati in apposito registro anche informatizzato"*.

³⁶¹ Si fa riferimento alla data del 15.12.2024 in cui queste pagine vengono scritte in cui l'Accordo Stato-Regioni è ancora in fase di approvazione e non è ancora stata comunicata una data ufficiale di pubblicazione.

L'erogazione della formazione tramite i Break Formativi è adottata previa consultazione dei RLS. Il preposto è aggiornato sui contenuti e programma dei break riguardanti il gruppo di lavoratori di riferimento. Le modalità di attivazione e svolgimento dei Break Formativi sono illustrate ai lavoratori da parte di preposti, RSPP e RLS, anche congiuntamente. Il RSPP progetta la formazione dei lavoratori (art. 33, D.lgs. n. 81/2008) e consulta preventivamente il RLS in merito all'organizzazione della formazione in aggiornamento dei lavoratori mediante Break Formativi (art. 50, comma 1, lett. D, D.Lgs. 81/2008) e alle proposte riguardanti l'attività di prevenzione da svolgere con queste modalità (art. 50 c. 1, lett. M, D.Lgs. 81/2008). Il formatore/docente deve essere in possesso dei requisiti di legge (Decreto 6 marzo 2013). Ai sensi di legge, la progettazione della formazione (ed aggiornamento) dei lavoratori è oggetto di richiesta di collaborazione all'OPP (Organismo Paritetico Provinciale) competente.

I Break Formativi possono essere progettati e programmati secondo la seguente articolazione che potrà essere integrata e/o modificata nelle singole realtà aziendali. In *primis* un'analisi dei documenti interni (DVR, DUVRI, PSC, POS, ecc.), del precedente programma formativo (ex art. 37 D.Lgs. 81/2008), delle procedure di lavoro e delle segnalazioni dei "quasi infortuni" e dei comportamenti insicuri (e relativa eventuale reportistica) secondo le procedure eventualmente in atto in azienda. Il secondo passo consiste nella definizione degli obiettivi e nel test di verifica della comprensione della lingua italiana nel caso di presenza di lavoratori stranieri. È poi necessario predisporre e somministrare il test di ingresso e di uscita per la verifica dell'apprendimento ed elaborare tutto il materiale didattico come le schede per singoli argomenti (ad esempio, patologie muscolo/scheletrico ove rilevate quale rischio nel DVR, uso DPI, procedure di emergenza, schede di sicurezza, schemi di "intervista" ai lavoratori per gli 23 aspetti di miglioramento ecc.), con uso di eventuali supporti fotografici, filmati e varie. Il passaggio successivo consiste nella suddivisione dei lavoratori in piccoli gruppi (5-10 persone al massimo) che svolgano mansioni omogenee (anche con riferimento al luogo di lavoro, attrezzature/sostanze utilizzate). A questo punto si procede con la programmazione dei Break Formativi che prevede anche la sospensione dell'attività lavorativa per circa 15-30 minuti di norma all'inizio o fine turno con la partecipazione del preposto e del RLS.

Una volta concluso il Break seguirà il monitoraggio nel tempo dell'efficacia dei Break Formativi sui comportamenti dei lavoratori. Il formatore (anche RSPP), coadiuvato dal preposto e RLS può seguire alcuni passaggi che vengono qui suggeriti: Si reca in reparto o nel cantiere accanto alla postazione di lavoro e somministra preliminarmente al gruppo prescelto l'eventuale test d'ingresso per verificare cosa i partecipanti ricordino della formazione base, che solitamente consiste in quattro o cinque domande al massimo.

La fase conclusiva consiste nella verifica dei risultati e nella consegna ai lavoratori una "scheda break", da predisporre secondo le priorità emerse dall'esame del DVR, ad esempio, utilizzo dei DPI eventualmente in dotazione, procedura relativa alla movimentazione dei carichi o ai movimenti ripetuti, ecc.), procede ad un breve riepilogo dei contenuti, cui seguono una o più esercitazioni.

Il Break prende in considerazione gli eventuali rischi interferenziali riportati nel DUVRI o PSC nel caso di presenza di imprese appaltatrici o lavoratori autonomi, all'interno del reparto/area/ufficio ecc. di riferimento promuovendo il massimo coinvolgimento di tutti i lavoratori interessati ai suddetti rischi.

Al termine, si svolge una breve discussione/ confronto sull'argomento del break formativo e sugli eventuali quasi infortuni o comportamenti insicuri segnalati in proposito. In conclusione, viene somministrato l'eventuale test di verifica dell'apprendimento (test uscita).

Il formatore (anche RSPP) e il preposto e il RLS infine confrontano i risultati dei test di ingresso e uscita. Il formatore (anche RSPP), il preposto e il RLS svolgono un monitoraggio periodico sull'efficacia dei Break Formativi con attenzione specifica ai comportamenti effettivi dei lavoratori e se necessario predispongono eventuali azioni correttive. I Break Formativi si effettuano con cadenza periodica (continuità) e sono registrati interamente; se soddisfano i requisiti normativi richiamati, viene predisposto un attestato conforme ai requisiti di legge (con le ore seguite, a completamento del monte ore quinquennale).

3.2 Break Formativi e Normativa di riferimento

I Break Formativi rappresentano una metodologia che, nel rispetto delle disposizioni normative, pone al centro il lavoratore e la sua sicurezza, favorendo un apprendimento

pratico, mirato e interattivo. La metodologia dei Break Formativi si inserisce, infatti, in maniera coerente e rispettosa sia rispetto a quanto stabilito dall'articolo 37 del D.Lgs. n.81/08, sia in linea con le indicazioni dell'Accordo Stato-Regioni del 21 dicembre 2011.

Il primo riferimento normativa è quello contenuto nell'art. 37, D. Lgs. 81/2008, denominato "*Formazione dei lavoratori e dei loro rappresentanti*". L'articolo 37 del D.Lgs. n. 81/08 prevede difatti che ogni lavoratore riceva una formazione sufficiente ed adeguata in materia di salute e sicurezza sul lavoro, con un' enfasi particolare su concetti quali rischio, danno, prevenzione e protezione. La metodologia dei Break Formativi risponde pienamente a questi requisiti, poiché è strutturata in modo da rendere i concetti di sicurezza facilmente comprensibili e assimilabili da tutti i lavoratori, indipendentemente dal loro grado di conoscenza pregressa. I Break Formativi, infatti, mirano a fornire contenuti essenziali e pratici attraverso brevi sessioni di apprendimento mirate, focalizzandosi su tematiche specifiche e rilevanti per le mansioni svolte dai lavoratori. Al comma primo viene previsto che «il datore di lavoro assicura che ciascun lavoratore riceva una formazione sufficiente e adeguata in materia di salute e sicurezza, anche rispetto alle conoscenze linguistiche, con particolare riferimento a i concetti di rischio, danno, prevenzione, protezione, organizzazione della prevenzione aziendale, diritti e doveri dei vari soggetti aziendali, organi di vigilanza, controllo, assistenza e ai concetti di rischi riferiti alle mansioni e ai possibili danni e alle conseguenti misure e procedure di prevenzione e protezione caratteristici del settore o comparto di appartenenza dell'azienda».

Questo approccio risponde direttamente all'obbligo di assicurare che i lavoratori siano informati non solo sui rischi generali, ma anche sui rischi specifici legati alla propria mansione e al settore aziendale di appartenenza, così come richiesto dalla lettera b) del comma 13 dell'articolo 37 in cui viene ribadito che «il contenuto della formazione deve essere facilmente comprensibile per i lavoratori e deve consentire loro di acquisire le conoscenze e competenze necessarie in materia di salute e sicurezza sul lavoro».

Parallelamente, l'Accordo Stato-Regioni del 21 dicembre 2011 pone un forte accento sull'interattività e sull'apprendimento pratico, suggerendo che la metodologia privilegiata debba coinvolgere attivamente i lavoratori, includendo simulazioni e prove pratiche. I

Break Formativi si allineano perfettamente a questa visione, poiché sono concepiti per stimolare la partecipazione diretta dei lavoratori attraverso attività che simulano scenari reali, dimostrazioni pratiche e discussioni interattive. Questo approccio non solo permette di rafforzare l'acquisizione di competenze pratiche, ma consente anche ai lavoratori di applicare le conoscenze acquisite in contesti lavorativi concreti, migliorando la loro consapevolezza e capacità di affrontare situazioni di rischio. La Conferenza permanente tra lo Stato e le Regioni, in quella sede, ha approvato un nuovo accordo per l'organizzazione della formazione alla sicurezza dei lavoratori, preposti, dirigenti e datori di lavoro che intendono svolgere in prima persona il ruolo di RSPP. In particolare, viene specificato che «la metodologia di apprendimento deve privilegiare un approccio interattivo che comporti la centralità del lavoratore [ed è possibile] prevedere simulazioni, dimostrazioni in contesto lavorativo e prove pratiche». Vengono inoltre promosse «metodologie di apprendimento innovative» tenuto che «nei corsi di aggiornamento dei lavoratori non dovranno essere riprodotti meramente argomenti e contenuti già proposti nei corsi base ma si dovranno trattare [...] applicazioni pratiche che potranno riguardare [...] fonti di rischi e relative misure di prevenzione». Dunque, l'Accordo promuove l'adozione di metodologie innovative e pratiche nei corsi di aggiornamento, evitando la ripetizione di contenuti già trattati nei corsi di “base”. I Break Formativi rispondono a questa esigenza grazie alla loro struttura flessibile e adattabile, che consente di introdurre nuovi contenuti o aggiornamenti specifici sulle fonti di rischio emergenti e sulle nuove misure di prevenzione. Attraverso questa metodologia, ogni sessione formativa diventa ampliare e rinnovare le competenze dei lavoratori, stimolandoli a confrontarsi con problematiche attuali e specifiche del loro contesto lavorativo.

All'interno di questa cornice giuridica si inserisce il tema dei Break Formativi così come definiti dal CCNL Metalmeccanici (Industria) e più propriamente dall'allegato 2 del verbale di intesa della Commissione Nazionale Salute e Sicurezza a firma di Federmeccanica, Assital, Fim, Fiom e Uilm³⁶². In quest'ultimo documento viene ribadito che il Break Formativo deve essere considerato come una metodologia formativa

³⁶² Verbale di intesa della Commissione Nazionale Salute e Sicurezza a firma di Federmeccanica, Assital, Fim, Fiom e Uilm consultabile al seguente link: <https://www.uilmnazionale.it/verbale-dintesa-commissione-nazionale-salute-e-sicurezza-8-ottobre/>.

innovativa svolta non tanto in aula o attraverso metodologie e-learning ma direttamente all'interno dei reparti aziendali e presso le postazioni dei lavoratori stessi. La formazione dovrà avvenire grazie ad un docente affiancato dal preposto, dovrà essere breve (15-20 minuti) e dovrà essere rivolta a piccoli gruppi omogenei di lavoratori basandosi su singoli aspetti di sicurezza tipici della specifica attività lavorativa. Il break formativo non sostituisce all'addestramento ma, se i formatori rispettano i requisiti di legge previsti dal D.M. 6 marzo del 2013, la formazione impartita potrà essere valida per l'aggiornamento dei lavoratori nell'ambito del monte ore quinquennale di 6 ore previsto dell'art. 9 del già citato Accordo Stato-Regioni del 2011.

3.3 Ruoli, progettazione e svolgimento dei Break Formativi

I Break Formativi sono progettati come interventi mirati a interrompere la routine lavorativa per favorire l'apprendimento di concetti cruciali legati alla prevenzione degli incidenti e alla promozione di comportamenti sicuri. Questi momenti di formazione, brevi e focalizzati, sono integrati strategicamente nella giornata lavorativa per massimizzare l'attenzione e l'assimilazione delle informazioni da parte dei lavoratori. La strutturazione dei Break Formativi prevede l'utilizzo di metodologie attive, come discussioni di gruppo, simulazioni di scenari di rischio e l'uso di materiali audiovisivi, che non solo mantengono alta la concentrazione, ma rendono anche immediatamente applicabili le nozioni acquisite. L'obiettivo è creare un ambiente in cui la formazione sulla sicurezza diventi un processo continuo e partecipativo, piuttosto che un evento occasionale, contribuendo così a un miglioramento costante delle competenze e della consapevolezza dei lavoratori. Gli elementi che guidano l'implementazione di un modello formativo centrato sullo sviluppo continuo della professionalità rinforzano alcuni criteri guida riconducibili ai concetti di:

- a) Progettualità pedagogica;
- b) Contestualizzazione della formazione;
- c) Valore dell'esperienza;
- d) Integrazione fra attese soggettive e obiettivi organizzativi.

Nel contesto dei Break Formativi, ogni figura coinvolta svolge un ruolo specifico per garantire l'efficacia dell'intero processo. Il Responsabile del Servizio di Prevenzione e

Protezione (RSPP) è il principale responsabile della pianificazione dei contenuti dei break formativi. Egli coordina l'intera realizzazione dei break, agevolando la collaborazione tra preposti, rappresentanti dei lavoratori per la sicurezza (RLS) e formatori. Inoltre, verifica la regolarità degli aspetti formali, quali la compilazione dei registri e l'esecuzione di test, per garantire che siano rispettati i requisiti richiesti per la validazione del momento formativo come aggiornamento. Un altro compito essenziale del RSPP è controllare, direttamente sul campo durante la fase sperimentale, che i Break vengano svolti correttamente. Infine, è suo compito monitorare l'efficacia di questi interventi, osservando i comportamenti dei lavoratori per identificare se vi siano miglioramenti o persistenze di pratiche scorrette. Il Rappresentante dei Lavoratori per la Sicurezza (RLS) svolge un ruolo di condivisione e facilitazione, partecipando attivamente alla diffusione dei contenuti dei break formativi e delle modalità di realizzazione. La sua funzione è quella di essere il punto di collegamento tra i lavoratori e gli altri attori coinvolti, assicurando che vi sia una piena comprensione dei contenuti trattati. Il preposto, invece, collabora strettamente con il RSPP e l'RLS nella definizione dei contenuti da trattare nei break formativi. Si occupa di assicurare che i lavoratori partecipino attivamente ai momenti formativi e prende parte alla presentazione della metodologia utilizzata durante i break, in modo da garantire che tutti comprendano l'approccio e gli obiettivi dell'attività. Inoltre, collabora attivamente al monitoraggio dell'efficacia dei break, valutando come i contenuti siano stati recepiti e applicati dai lavoratori. Il lavoratore, come destinatario principale dei break formativi, partecipa attivamente a questi momenti. Durante l'attività formativa, ha l'importante compito di segnalare eventuali rischi che potrebbero richiedere l'implementazione di nuovi break formativi per affrontare criticità emergenti. Infine, è fondamentale che il lavoratore applichi nella propria attività quotidiana quanto appreso durante i break, traducendo le conoscenze acquisite in pratiche concrete per migliorare la sicurezza sul lavoro.

Poiché i Break Formativi non sono attualmente regolamentati dal Decreto Legislativo 81/08, la seguente trattazione si propone di offrire una panoramica della loro possibile realizzazione in ambito aziendale. L'obiettivo è quello di illustrare le modalità organizzative e operative che potrebbero essere adottate per la gestione efficace dei break formativi, al fine di migliorare la sicurezza sul lavoro e promuovere una cultura condivisa della prevenzione dei rischi.

Nella fase iniziale (F1) dei Break Formativi, i soggetti coinvolti includono il Datore di Lavoro, il RSPP, i Preposti e l'RLS. In questa fase, l'azienda esprime la volontà di avviare la fase sperimentale dei break formativi e si procede alla condivisione dell'impianto progettuale generale o indicativo. Inoltre, si effettua la validazione dei contenuti, che possono essere integrati o modificati in qualsiasi momento previa ulteriore approvazione di tutte le figure coinvolte. Si valida anche l'elenco dei lavoratori da coinvolgere, stabilito in base alla tipologia di rischio trattato, e vengono definite le modalità formative e la metodologia didattica.

Rispetto alla prima fase, quella di progettazione, il soggetto qualificato come formatore unitamente al RSPP, consultato il/i RLS, deve anzitutto procedere con una verifica preliminare di un eventuale scostamento tra procedura e comportamento effettivo mediante osservazione diretta e analisi segnalazioni dei preposti. Successivamente è tenuto a:

1. Definire quelli che sono gli obiettivi dell'azione correttiva;
2. Sottoporre, ove necessario per i lavoratori stranieri, una verifica di comprensione della lingua italiana;
3. Predisporre e somministrare un test di ingresso e di uscita al fine di verificare l'effettivo apprendimento da parte del lavoratore;
4. Predisporre materiale didattico per i singoli argomenti trattati;
5. Procedere con la suddivisione dei lavoratori in piccoli gruppi (5-6 persone) per mansioni omogenee;
6. Programmare i Break Formativi, generalmente ad inizio o a fine turno, con partecipazione del preposto;
7. Programmare delle attività di monitoraggio.

Nello specifico, per quanto riguarda il punto 2, il D. Lgs. 81/2008 evidenzia chiaramente l'importanza della comprensione dei contenuti informativi e formativi in materia di salute e sicurezza sul lavoro. L'articolo 36, comma 4, sottolinea che l'informazione deve essere facilmente comprensibile per tutti i lavoratori e che, nel caso di lavoratori immigrati, è necessaria una verifica preliminare della comprensione della lingua utilizzata. Analogamente, l'articolo 37, comma 13, specifica che la formazione deve consentire ai

lavoratori di acquisire le competenze e le conoscenze necessarie, richiedendo anche in questo caso la verifica della comprensione della lingua per i lavoratori immigrati³⁶³. Questi articoli mettono in luce quanto sia cruciale la conoscenza della lingua italiana da parte dei lavoratori stranieri occupati, poiché una comprensione inadeguata potrebbe compromettere l'efficacia delle informazioni fornite e l'adozione di comportamenti sicuri. La sicurezza sul lavoro si basa non solo sulla trasmissione di norme e istruzioni, ma anche sulla capacità dei lavoratori di interiorizzare e applicare correttamente le informazioni ricevute. Pertanto, il mancato dominio della lingua italiana potrebbe rappresentare un rischio significativo, impedendo la corretta interpretazione delle indicazioni e dei segnali di pericolo, nonché l'adesione alle procedure di sicurezza. La verifica della comprensione della lingua non è soltanto un obbligo normativo, ma una misura preventiva essenziale per tutelare la salute e la sicurezza di tutti i lavoratori. Attraverso una comunicazione chiara e comprensibile, si garantisce che tutti possano operare in sicurezza e contribuire a un ambiente di lavoro sicuro e inclusivo.

Nella fase successiva, F2.1, si passa alla progettazione ed erogazione dei Break Formativi. Qui il RSPP e i Preposti sono coinvolti nella progettazione, mentre l'erogazione è compito condiviso tra RLS, Preposti e Lavoratori. I Break Formativi sono progettati ed erogati singolarmente, consentendo così di perfezionare e modificare i contenuti, le modalità formative, i tempi di realizzazione e la modulistica utilizzata. La durata massima di ciascun Break è di 30 minuti³⁶⁴, e preferibilmente questi si tengono sul luogo di lavoro con un gruppo di 5-6 lavoratori. Una volta che un "Break Formativo n.1" è validato, si

³⁶³ Art. 36, Comma 4, *Informazione ai lavoratori*: Il contenuto della informazione deve essere facilmente comprensibile per i lavoratori e deve consentire loro di acquisire le relative conoscenze. Ove la informazione riguardi lavoratori immigrati, essa avviene previa verifica della comprensione della lingua utilizzata nel percorso informativo.

Art. 37, Comma 13, *Formazione dei lavoratori e dei loro rappresentanti*: Il contenuto della formazione deve essere facilmente comprensibile per i lavoratori e deve consentire loro di acquisire le conoscenze e competenze necessarie in materia di salute e sicurezza sul lavoro. Ove la formazione riguardi lavoratori immigrati, essa avviene previa verifica della comprensione e conoscenza della lingua veicolare utilizzata nel percorso formativo.

³⁶⁴ Sebbene le indicazioni generali prevedano per lo svolgimento dei Break Formativi un tempo breve, massimo di 30 minuti per ciascuna sessione formativa, nelle sperimentazioni effettuate sono stati introdotti anche Break Formativi della durata di 1 ora. Questa scelta è stata motivata dalla natura degli argomenti trattati, che richiedevano l'esecuzione pratica di procedure operative, rendendo necessario un tempo maggiore per garantire l'efficacia formativa e la sperimentazione pratica delle competenze richieste, oltre alla consueta firma sul registro per monitorare le presenze e lo svolgimento del test iniziale e finale.

passa al successivo, continuando così fino a coprire tutti i rischi rilevati. Il numero di break da realizzare è proporzionato alla necessità effettivamente rilevata e tiene in considerazione le linee guida aziendali applicate.

Il processo di realizzazione dei Break Formativi prevede un approccio strutturato in cui il Formatore, RSPP, o DL/RSPP, coadiuvato dal preposto, si reca direttamente nei reparti di lavoro accanto alle postazioni operative. La sessione inizia con la somministrazione di un breve test d'ingresso al gruppo di lavoratori, composto generalmente da 4-5 domande, per verificare le conoscenze acquisite durante la formazione di base. Questo primo momento permette di valutare il livello di comprensione preesistente e identificare eventuali aree di miglioramento. Successivamente, si avvia il Break Formativo vero e proprio, durante il quale si utilizza una didattica attiva e partecipativa. In questa fase, il formatore stimola il coinvolgimento diretto dei partecipanti su un argomento specifico. I lavoratori vengono invitati a sperimentare in prima persona, mettendo in pratica le indicazioni ricevute e confrontandosi con le proprie esperienze dirette. Questo approccio consente di rafforzare le competenze attraverso l'apprendimento esperienziale, favorendo la consapevolezza e il consolidamento delle buone pratiche. Al termine delle esercitazioni, si apre un momento di discussione e confronto, utile per analizzare situazioni concrete come i quasi infortuni, permettendo ai lavoratori di condividere esperienze e migliorare la percezione del rischio. Infine, si conclude il Break Formativo con una verifica dell'apprendimento attraverso un test di uscita, che consente di misurare l'efficacia dell'intervento e valutare se gli obiettivi formativi sono stati raggiunti.

La fase F2.2 riguarda l'impianto formale: la modulistica, la registrazione e la verifica della comprensione della lingua italiana. Qui, il RSPP garantisce che la modulistica rispetti i requisiti normativi necessari per la validità ai fini dell'aggiornamento della formazione sulla sicurezza, inclusa l'emissione di attestati. I break vengono suddivisi in due momenti: due ore di formazione generale per tutti i lavoratori su tematiche di aggiornamento normativo e rischi comuni, e quattro ore dedicate a Break specifici. Questo numero di ore potrebbe aumentare se i lavoratori sono esposti a un maggior numero di rischi, *near miss* o eventuali infortuni. Inoltre, ogni lavoratore firma o compila, per ogni Break Formativo, il registro, i test di valutazione e, se straniero, una verifica della comprensione della lingua

italiana. Tutti i break sono registrati nel gestionale aziendale per consentire l'estrapolazione di dati e il monitoraggio del monte ore formativo.

Infine, nella fase F3 di monitoraggio dei risultati, i soggetti coinvolti sono il Datore di Lavoro, il RSPP, i Preposti e l'RLS. Qui viene condiviso l'impianto complessivo dei break formativi realizzati, la relativa modulistica e le modalità di registrazione. Si verifica quindi che le procedure illustrate durante i break formativi siano effettivamente implementate sul campo, grazie alla compilazione di check-list da parte dei Preposti. Questo garantisce un monitoraggio continuo e strutturato dei risultati ottenuti tramite i break formativi. In questa fase rientrano anche l'attività di monitoraggio del Break, di circa due-tre mesi, sul comportamento corretto o non corretto effettivo del lavoratore e l'analisi dei risultati e delle eventuali azioni correttive che verranno valutate da parte del RSPP, in consultazione con il/i RLS.

3.3.1 Esempio di progettazione

Il caso descritto dalla tabella sottostante (vedi *Tabella 1*) rappresenta un modello strutturato di progettazione dei Break Formativi dedicati alla sicurezza sul lavoro. La progettazione di questo intervento è stata condotta in collaborazione tra due pedagogiste e il docente RSPP (Responsabile del Servizio di Prevenzione e Protezione) dell'azienda. L'obiettivo principale è stato quello di creare un percorso formativo in grado di sensibilizzare e formare i lavoratori sui rischi specifici dell'area operativa, individuati attraverso un'analisi preventiva delle valutazioni riportate nel Documento di Valutazione dei Rischi (DVR). La prima fase della progettazione ha previsto un confronto approfondito con il *Site Manager Warehouse* dell'azienda, al fine di raccogliere informazioni sui rischi operativi specifici legati all'area di lavoro già definiti dal DVR (vedi *Tabella 2*).

CODICE BREAK	CHI e DOVE	Contenuti	Obiettivi	Modalità didattica	Durata a minuti	MATERIALE DIDATTICO
B09	Addetti carrello elevatore e transpallet uomo a bordo Magazzino (Comun Nuovo)	Elenco delle problematiche legate alla pavimentazione - Elenco procedure corrette per segnalazione - Modalità di segnalazione	Consapevolezza di causa ed effetti dei rischi legati a problemi/impedimenti della pavimentazione Saper individuare tutte le possibili problematiche della pavimentazione Saper segnalare con le corrette procedure (whatsapp e modulo di segnalazione eventi) le problematiche della pavimentazione irregolare e/o impedimenti sul percorso	Firma registro entrata e Test di apprendimento iniziale	4	Registro + test iniziale
				<p>Ai partecipanti viene consegnato un foglio (modulo) in cui indicare i 3 rischi principali legati ai problemi di pavimentazione in cui possono incorrere durante il loro lavoro "QUANDO GUIDATE IL MULETTO COSA CI PUÒ ESSERE DI PERICOLOSO NEL PAVIMENTO? INDICATE QUALI SONO PER VOI I 3 PRINCIPALI PERICOLI"</p> <p>I formatori mostrano le foto e le immagini relative ai rischi e le consegnano ai lavoratori che devono incollare le immagini con il velcro su cartelloni con i rischi corrispondenti. Saranno creati 5 diversi cartelloni con i seguenti rischi:</p> <p>-PAVIMENTO BAGNATO -PAVIMENTO DISSESTATO -PAVIMENTO CON INGROMBRO -PAVIMENTO CON ZONE DI INSTABILITÀ (GRATE, GRIGLIE CHE CEDONO)</p> <p>Il formatore chiede ai lavoratori: "QUANDO VI TROVATE DAVANTI A QUESTE SITUAZIONI COSA DOVETE FARE?"</p> <p>Soluzione: Whatsapp (numeri da contattare) e OPL SA08-HK Modulo Segnalazione Eventi</p>	24	Moduli in cui i lavoratori indicano i 3 rischi ritenuti principali legati alla pavimentazione Immagini e foto stampate e plastificate da incollare con velcro nel cartellone con rischio corrispondente Due fogli A3 con Numeri da contattare e OPL SA08-KH Segnalazione Eventi
				Test apprendimento finale e firma registro uscita	6	Test finale + registro

Tabella 1: Esempio di progettazione di Break Formativo

Questa analisi ha evidenziato criticità legate alla pavimentazione, quali superfici bagnate, dissestate, con ingombri o caratterizzate da zone di instabilità, come grate o griglie non sicure. Tali elementi, considerati tra i principali fattori di pericolo durante le manovre eseguite con il carrello elevatore elettrico, sono stati il fulcro della progettazione dei contenuti formativi.

L'intervento è stato progettato con una struttura articolata in fasi, ognuna delle quali risponde a specifici obiettivi pedagogici e formativi. La prima fase è quella della consultazione preliminare e personalizzazione, in cui il confronto con il *Site Manager Warehouse* ha permesso di personalizzare i contenuti formativi sulla base delle condizioni operative reali e delle specifiche esigenze aziendali. Durante questa fase, sono state fornite dalla *Site Manager* anche fotografie documentative delle problematiche rilevate, come pavimentazioni dissestate, bagnate o con altri elementi di rischio. Queste immagini, oltre a supportare l'analisi preventiva, sono state integrate nel materiale didattico utilizzato durante il Break Formativo, favorendo un approccio visivo e concreto per facilitare l'apprendimento da parte dei lavoratori. La seconda fase corrisponde alla strutturazione dei contenuti formativi. Infatti, il percorso si è focalizzato sull'identificazione dei rischi principali legati alla pavimentazione e sulle modalità di gestione e segnalazione degli stessi. Ai lavoratori è stato richiesto di compilare un modulo

iniziale per identificare i tre principali pericoli percepiti così da stimolare la loro capacità di percezione del rischio; successivamente, i formatori hanno guidato un'attività interattiva che prevedeva l'utilizzo di immagini rappresentative dei principali pericoli. Tali immagini, plastificate e dotate di velcro, sono state collocate su cartelloni tematici, allo scopo di incoraggiare la riflessione e favorire la memorizzazione delle informazioni. Il progetto formativo si è posto come finalità principali quella di incrementare la consapevolezza dei lavoratori in merito ai rischi specifici legati alla pavimentazione, sviluppare la capacità di riconoscere situazioni pericolose e verificare la conoscenza delle corrette procedure di segnalazione, attraverso strumenti dedicati quali l'utilizzo di un canale WhatsApp aziendale e il modulo di segnalazione eventi utilizzato in azienda. La terza fase corrisponde alla metodologia didattica: l'intervento è stato caratterizzato da un approccio interattivo e partecipativo. L'utilizzo di supporti visivi e materiali pratici (es. immagini plastificate, moduli operativi e cartelloni tematici) al fine di facilitare il coinvolgimento dei partecipanti e rendere il processo di apprendimento più efficace. Per quarto e ultimo punto si analizza la valutazione delle competenze acquisite. Infatti, al termine del *Break Formativo* è stato somministrato un test finale per verificare il livello di apprendimento raggiunto in seguito al momento formativo. La raccolta delle firme sul registro di formazione ha completato il processo, garantendo la tracciabilità dell'attività svolta.

Fattore di pericolo	Argomento	Mansione	Durata in minuti	Materiale didattico
Pavimentazione irregolare	Informazione dei lavoratori circa l'importanza di segnalare immediatamente al SPP eventuali buchi o danneggiamenti delle pavimentazioni.	AC	03	Scheda <u>near miss</u>
Pavimentazione bagnata	Informazione dei lavoratori circa l'importanza di segnalare immediatamente al SPP eventuali perdite d'acqua dal soffitto con conseguenti pavimenti bagnati.	AC	03	Scheda <u>near miss</u>

Tabella 2: Fattori di pericoli individuati da DVR

È fondamentale considerare che, nonostante sia indispensabile una pianificazione iniziale accurata per i momenti formativi di Break, raramente le attività si svolgono esattamente

come programmato. Questo accade perché le dinamiche formative, anche con contenuti identici, variano significativamente in base alle persone presenti. Ogni gruppo porta con sé esperienze, aspettative e interazioni diverse, creando situazioni uniche e imprevedibili. Il contesto influenza profondamente l'andamento di ogni sessione formativa e ciò rende ciascun Break formativo un'esperienza unica, che si adatta organicamente alle esigenze del gruppo e alle circostanze del momento. Questo aspetto, sebbene possa sembrare una sfida per il formatore, rappresenta anche un'opportunità: consente di personalizzare l'approccio, valorizzare le diversità e rispondere in modo più efficace alle specifiche esigenze dei partecipanti. Riflettere su questo aspetto è estremamente fondamentale per le valutazioni successive all'esperienza formativa per valutare gli aspetti di forza da riproporre e quelli di miglioramento da rivisitare nei futuri momenti di Break Formativi. La progettazione dei Break Formativi ha dunque una struttura che può essere descritta come circolare in cui ogni aspetto può essere rivisto e ridefinito prima, durante e in conclusione del percorso.

3.4 Riflessioni pedagogiche a partire da interviste qualitative in profondità

Si è scelto di condurre interviste in profondità³⁶⁵ ai protagonisti di Break Formativi, proprio con l'obiettivo di raccogliere testimonianze dirette dell'esperienza della metodologia, esplorando le esperienze personali e le dinamiche relazionali.

I Break Formativi presi in esame si sono svolti da giugno 2023 a marzo 2024 nell'azienda PGM Logistica di Bergamo³⁶⁶ che offre un servizio di logistica, accompagnato dai servizi doganali e fiscali necessari allo svolgimento delle attività di *import/export* e distribuzione. Le interviste sono state somministrate a un campione selezionato di figure chiave, ognuna delle quali ha offerto una prospettiva basata sul proprio ruolo e sulle responsabilità professionali ricoperte all'interno dell'organizzazione.

³⁶⁵ Le interviste in profondità sono uno strumento qualitativo utilizzato per ottenere informazioni dettagliate, esperienze, percezioni, significati personali e opinioni da parte degli intervistati. Per un approfondimento relativo ai metodi di ricerca qualitativa si veda: R. Trinchero, *Manuale di ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano 2022; R. Trinchero, *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Bari 2004; F. Lucidi, F. Alivernini, A. Pedon, *Metodologia della ricerca qualitativa*, il Mulino, Bologna 2008; M. Baldacci, F. Frabboni, *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, De Agostini SpA, Novara 2013.

³⁶⁶ PGM Logistica <https://www.pgmlogistica.it/>.

Nello specifico le interviste sono state somministrate alle diverse figure protagoniste, ognuno a proprio modo, della formazione dei Break Formativi. Le prime cinque interviste sono state realizzate con i lavoratori dell'azienda. Le interviste hanno offerto un'importante visione, evidenziando la percezione dei Break Formativi da parte dei "destinatari finali". Sono emersi interessanti spunti riguardanti l'efficacia della formazione, l'applicabilità delle competenze acquisite e l'influenza dei Break Formativi sulla loro motivazione. L'intervista numero 6 è stata poi condotta con la *Site Manager Warehouse* dell'azienda, la quale ha fornito una prospettiva gestionale e operativa, evidenziando l'impatto dei Break Formativi sull'efficienza logistica e sulle dinamiche di *team*. L'intervista numero 7 è stata invece realizzata con il docente e RSPP (Responsabile del servizio di prevenzione e protezione) dell'azienda PGM. L'intervista ha messo in luce il punto di vista tecnico e normativo, evidenziando come i Break Formativi siano stati integrati nei programmi di sicurezza e prevenzione aziendale, con un focus particolare sulla conformità alle normative vigenti e sul miglioramento delle competenze dei lavoratori in materia di sicurezza sul lavoro. Per ultimo l'intervista alla pedagoga e formatrice coinvolta nella progettazione dei Break Formativi chiude le otto interviste, con una esplorazione della filosofia educativa e gli obiettivi formativi alla base del progetto, nonché una comprensione delle metodologie utilizzate per adattare il percorso formativo alle specifiche esigenze dell'azienda.

Attraverso l'integrazione dei diversi punti di vista raccolti, è stato possibile ottenere una panoramica più approfondita della metodologia dei Break Formativi, mettendo in evidenza come le diverse figure aziendali, grazie ai loro ruoli specifici, abbiano contribuito a una comprensione articolata e multilivello del fenomeno studiato. Attraverso il metodo delle interviste, si mira a comprendere meglio come i singoli processi educativi e formativi si articolino e quali fattori contribuiscano a promuovere una formazione armonica e integrata. Senza avere nessun valore di esaustività e senza voler descrivere o mappare l'impatto generale della metodologia dei Break Formativi in Italia³⁶⁷, le storie personali, con le loro specificità e unicità, offrono una possibilità di

³⁶⁷ Per quanto riguarda i dati quantitativi sull'adozione dei Break Formativi in Italia, non sono disponibili statistiche specifiche a livello nazionale. Tuttavia, questo tema è stato citato per la prima volta in un accordo Stato-Regioni ufficiale solo nella bozza del nuovo Accordo Stato-Regioni (13 maggio 2024), dedicato alla formazione in materia di salute e sicurezza sul lavoro, che è ancora in fase di approvazione. Il 7 novembre

approfondimento per mostrare la dimensione idiografica della pedagogia. La finalità della pedagogia, che per sua struttura epistemica si caratterizza come un sapere idiografico e trasformativo³⁶⁸, consiste infatti nell'indagare i processi singolari degli uomini che si educano e sono educati, si formano e sono formati attraverso una relazione con almeno un altro essere umano. Questo processo educativo/formativo è singolare, ossia differente per ciascuno, e necessita di uno studio accurato delle biografie delle persone coinvolte, in modo da analizzare le condizioni che promuovono lo sviluppo armonico delle loro potenzialità. Per questa ragione,

la pedagogia non studia l'educazione o la formazione come concetti teorici, ma sempre le persone coinvolte in un processo educativo/formativo, in quanto deve evitare la pura astrazione slegata dalla realtà e, al contempo, "non può semplificare i soggetti che prende in considerazione"³⁶⁹.

Pretendere, dunque, di poter catturare l'unica irripetibilità di ogni soggetto dell'educazione della formazione e delle sue relazioni solo mediante teorie scientifiche, per quanto queste possano essere esaustive e precise, significa «capovolgere l'ordine logico la natura antologica delle cose condannarsi fin dalla partenza l'insuccesso»³⁷⁰. Proprio a causa della caratteristica peculiare del suo oggetto di studio, il sapere pedagogico deve essere consapevole dell'impossibilità di padroneggiare, attraverso teorie, principi o metodi e tantomeno attraverso tecniche o strategie, l'inesauribilità e

2024, durante una seduta della Conferenza Stato-Regioni, l'approvazione dell'accordo è stata rinviata a data da destinarsi. Ad oggi, non è ancora stata comunicata una data ufficiale per la pubblicazione definitiva dell'accordo. L'Accordo Stato-Regioni in materia di sicurezza sul lavoro è un documento fondamentale che ha lo scopo di uniformare e regolamentare la formazione obbligatoria in materia di salute e sicurezza sul lavoro su tutto il territorio nazionale italiano. Questo accordo è previsto dal Testo Unico sulla Sicurezza sul Lavoro (D.Lgs. 81/2008) ed è il risultato della collaborazione tra lo Stato e le Regioni per garantire una gestione coordinata ed efficace della formazione e delle misure di prevenzione nei luoghi di lavoro. A livello di dati non ufficiali, il crescente interesse e le esperienze positive in diverse realtà aziendali suggeriscono una diffusione sempre più ampia dei Break Formativi. Si registrano alcune esperienze in alcune aziende del territorio italiano come la ACSA Steel Forgings di Oggiona (Varese), la Ranieri Impiantistica di Ottaviano (Napoli) e la Carl Zeiss Vision Italia (Castiglione Olona), per approfondire si veda: <https://www.varesefocus.it/vf/dx/La-sicurezza-sul-lavoro-passa-per-i-Break-formativi-22-Aug-22>; <https://www.ildiariodellavoro.it/sicurezza-sul-lavoro-dallevento-congiunto-federmeccanica-sindacati-emerge-la-nuova-formula-dei-break-formativi-in-azienda/>.

³⁶⁸ Ivi, p. 56.

³⁶⁹ A. Potestio, *La circolarità non finita della pedagogia*, Studium Edizioni, Roma 2023, p. 37.

³⁷⁰ G. Bertagna, *La pedagogia e le 'scienze dell'educazione e/o della formazione'. Per un paradigma epistemologico*, in Id. (ed.), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, cit., p. 26.

l'irriducibilità delle persone in formazione che studia³⁷¹. Attraverso le interviste si rende possibile la analisi delle singole esperienze attraverso la narrazione, mediante il quale l'uomo conferisce senso e significato al proprio esperire e delinea coordinate interpretative e prefigurative di eventi, azioni, situazioni. Il racconto ha come sua natura la proprietà di esprimere più significati e questa polisemia del racconto significa apertura al possibile.

Una "buona narrazione" rende ragione di "realtà multiple" o di differenti domini di realtà: l'impossibilità di una narrazione netta, oggettivista di una realtà che sguardi diversi non riescono a cogliere negli stessi termini³⁷².

Ma non solo, difatti «narrare l'esperienza educativa/formativa diventa la modalità, tipicamente pedagogica, per raccontare la complessità dell'esistenza umana e la circolarità tra le diverse polarità che costituiscono i processi educativi/formativi»³⁷³. Per tale motivo si tratta di un dispositivo particolarmente funzionale a "leggere" e a restituire in forma riflessiva le peculiarità esperienziali che caratterizzano e marcano il corso della vita personale e sociale. Attraverso la narrazione si innescano, quindi, processi di comprensione, elaborazione, interpretazione, rievocazione di esperienze, accadimenti, fatti, azioni che acquistano così una particolare forma in cui diventa possibile: collocarli in una trama spazio-temporale; raccontarli ad altri soggetti individuali e sociali; spiegarli alla luce delle circostanze, delle intenzioni, delle aspettative di chi ne è protagonista; conferire loro un significato culturale e contestuale e progettare azioni e comportamenti ad essi adeguati. In questa prospettiva, il pensiero narrativo viene a trovare connessioni con le esperienze pregresse e con quelle future collocandola, così, in un "continuum esperienziale" ed individuando, in quest'ultimo, elementi di crescita e di cambiamento in funzione formativa³⁷⁴. Esperienza ed esistenza umana non sono mai ferme, né tantomeno riconducibili ad una mera concatenazione lineare di cause ed effetti, ma sempre a un aggrovigliato gomitolo di vorticose digressioni che solo la narrazione, con la sua

³⁷¹ Cfr. A. Potestio, *Alternanza formativa*, cit., p. 53.

³⁷² L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, cit., p. 128.

³⁷³ A. Potestio, *La narrazione dell'esperienza educativa e formativa* in F. Magni, A. Potestio, A. Schiedi, F. Togni, *Pedagogia generale. Linee attuali di ricerca*, cit., p. 52.

³⁷⁴ Cfr. J. Dewey, *Esperienza e educazione*, cit.

immaginazione ed apertura alla possibilità, è in grado di evocare³⁷⁵. Attraverso la valorizzazione delle narrazioni condivise, delle biografie esemplari e delle esperienze significative capaci di integrare e intrecciare, in modo integrato in virtù del principio dell'alternanza formativa, le polarità che compongono l'animo umano, diventa possibile ostacolare la perdita del significato dell'esperienza che attraversa la nostra contemporaneità e la separazione, sempre più profonda, tra lavoro e studio, percezione riflessione, pratica e teoria, azione pensiero, favorendo in questo modo un'autentica formazione dell'essere umano in alternanza³⁷⁶.

3.5 Analisi delle interviste

3.5.1 Break Formativi e i corsi “tradizionali” a confronto

L'analisi pedagogica delle interviste fornite mette in evidenza vari aspetti innovativi e significativi relativi ai Break Formativi rispetto ai metodi tradizionali di formazione sulla sicurezza sul lavoro. La metodologia dei Break Formativi privilegia l'interazione, l'applicazione pratica e l'adattamento alle esigenze specifiche dei partecipanti, contribuendo a un maggiore coinvolgimento e senso di responsabilità. Rispetto ai corsi tradizionali, i Break Formativi introducono approcci più dinamici e personalizzati, mettendo al centro del processo formativo la persona e il suo ruolo attivo. Pur emergendo alcune criticità, come la gestione delle diversità linguistiche e l'impegno richiesto a formatori e datori di lavoro, i benefici in termini di efficacia formativa e cambiamento dei comportamenti rendono questa metodologia estremamente preziosa. I Break Formativi rappresentano un'importante evoluzione rispetto ai corsi tradizionali, caratterizzandosi per brevi sessioni, alta interattività e focalizzazione pratica. La formazione si svolge generalmente durante l'orario di lavoro, e il tempo dedicato a tali attività rappresenta una risorsa limitata e di grande valore. Proprio per questo, è essenziale utilizzarlo in modo efficace, attribuendo il giusto peso a ogni minuto investito nei processi di formazione. Impiegare il tempo destinato alla formazione sulla sicurezza per affrontare

³⁷⁵ Cfr. G. Bertagna, *La pedagogia e le “scienze dell'educazione e/o formazione. Per un paradigma epistemologico*, cit., p. 53.

³⁷⁶ Cfr. A. Potestio, *Il principio pedagogico dell'alternanza formativa*, in F. Magni, A. Potestio, A. Schiedi, F. Togni, *Pedagogia generale. Linee attuali di ricerca*, cit., p. 96.

tematiche superflue o poco rilevanti per il contesto pratico rischia di rappresentare un serio spreco di risorse e compromettere l'efficacia della formazione. I Break Formativi si distinguono dai corsi tradizionali per diverse caratteristiche quale la durata e la maggiore flessibilità e queste caratteristiche permettono di sfruttare il tempo in modo più efficiente, favorendo un apprendimento che si integra facilmente nelle routine lavorative quotidiane. La brevità delle sessioni, combinata con una frequenza regolare, viene percepita come un vantaggio significativo, soprattutto per quanto riguarda il mantenimento dell'attenzione e l'applicazione pratica immediata dei concetti appresi. La suddivisione del contenuto in unità piccole e gestibili permette ai partecipanti di rimanere concentrati e di interiorizzare meglio i concetti senza sentirsi sopraffatti. Come evidenziato dalle interviste, durante i Break "il lavoratore non ha il tempo di annoiarsi" (Intervista n. 6) grazie alla struttura breve e ripetuta che facilita un apprendimento continuo e mirato³⁷⁷. Questo approccio garantisce che l'apprendimento sia contestualizzato e immediatamente applicabile, riducendo il calo dell'attenzione tipico delle lezioni frontali più lunghe. Alcune impressioni dei lavoratori sui Break Formativi sono infatti state le seguenti: "I Break Formativi sono più frequenti e specifici rispetto agli altri corsi di sicurezza che ho seguito, e si concentrano maggiormente sulle attività che svolgiamo qui a lavoro" (Intervista n. 4) o ancora "Ho seguito corsi di sicurezza cinque anni fa, ma i Break Formativi sono più pratici e si capiscono meglio. La modalità di svolgimento è diversa e migliore" (Intervista n. 5).

Emerge infatti che "i Break non solo durano molto meno dei classici corsi di formazione ma vengono svolti direttamente nei luoghi di lavoro dove le persone operano quotidianamente" (Intervista n. 7). Non si tratta però di un'esperienza occasionale casuale, ma di una serie di passaggi predisposti con intenzionalità educativa. Tali

³⁷⁷ Il concetto di suddivisione del contenuto in unità piccole e gestibili che permette ai partecipanti di rimanere concentrati e di interiorizzare meglio i concetti è affine all'idea di *Microlearning*. *Microlearning* è un approccio formativo che si basa sulla suddivisione dei contenuti educativi in piccole unità di apprendimento, facilmente digeribili e fruibili in breve tempo. Questi "micro-contenuti" sono progettati per essere completati in pochi minuti, rendendoli ideali per un apprendimento flessibile e continuo. L'obiettivo del *microlearning* è di rendere l'apprendimento più accessibile e meno impegnativo rispetto ai corsi tradizionali, facilitando la memorizzazione e l'applicazione delle informazioni. Per approfondire S. Iannone, C. Togerson, *Designing Microlearning. What Works in Talent Development*, Association for Talent Development, 2019.

momenti formativi sono infatti progettati per essere specifici alle esigenze del contesto lavorativo dei partecipanti. “I Break Formativi sono più brevi e interattivi permettendoci di ricordare meglio le informazioni e applicarle sul lavoro” (Intervista n. 1) mettendo in luce come la specificità dei contenuti sia cruciale per la loro efficacia. L’integrazione di esercitazioni pratiche, modellate sulle specifiche realtà aziendali, consente un confronto diretto con le dinamiche reali e favorendo un dialogo aperto tra i lavoratori e il docente. Questo dialogo si estende anche all’interazione tra RSPP e quello dell’RLS aiutando a ridurre le distanze istituzionali tra i diversi ruoli e promuovendo una collaborazione più efficace e mirata. Nei Break Formativi si dà pienamente realizzazione all’alternanza formativa che permette un intreccio molto significativo tra pratica e teoria, corpo e mente, sensazione e riflessione. L’esperienza, in questo caso, non coincide con la semplice percezione o con il fare il passivo, meccanico, ripetitivo, ma prevede già, al suo interno, un movimento di riconoscimento, di riflessione ed intenzionalità da parte di chi esperisce.

Progettare una didattica dell’alternanza formativa significa favorire gli spazi di riflessione all’interno dell’esperienza svolta, i momenti di narrazioni su ciò che si è vissuto e sulle trasformazioni che accadono nella realtà esterna, nelle relazioni in atto in sé stessi, valutare criticamente i dispositivi che stanno agendo e, se possibile, modificarli a favore dell’ampiamento di spazi di libertà e autonomia. Tutto ciò non per produrre universalizzazione o teorizzazioni astratte, ma per restare e tornare, in modo più consapevole riflessivo, sull’esperienza che si sta vivendo, sulle proprie azioni, sui modi in cui sta accadendo un determinato apprendimento o una relazione educativa e formativa³⁷⁸.

Si potrebbe pensare ai Break Formativi come dei “laboratori”. L’etimologia della parola laboratorio rimanda al termine latino *laboratorium* e, di conseguenza, al *labor*, a partire dalla quale è possibile, attraverso il fare concreto e l’azione, iniziare un’esperienza formativa capace di integrare le diverse potenzialità dell’umano intrecciando al *labor* anche l’orizzonte dell’*opus*³⁷⁹. Ma, soprattutto, il *laboratorium* è un luogo di apprendimento sociale e cooperativo nel quale si fa esperienza di progettare operativamente in comune, ancorché in maniera protetta, quindi reversibile, imparando

³⁷⁸ A. Potestio, *Il principio pedagogico dell’alternanza formativa*, in F. Magni, A. Potestio, A. Schiedi, F. Togni, *Pedagogia generale. Linee attuali di ricerca*, cit., p. 100.

³⁷⁹ *Ibidem*.

anche dagli errori che si commettono, la concretizzazione di idee e teorie³⁸⁰. Durante i Break Formativi si fa esperienza dei processi incorporati nelle pratiche lavorative spesso quotidianamente purtroppo eseguiti in maniera automatica e senza troppa riflessività. In questi spazi di laboratorio si realizza l'apprendimento situato³⁸¹, accogliendo quelle che sono le intuizioni di gran parte della tradizione pedagogica a partire da Comenio, Locke, Rousseau e Dewey che hanno insistito sulla consapevolezza che un'ora di lavoro insegnerà più cose di quante permetterebbe di ricordare un giorno di spiegazione³⁸².

3.5.2 Coinvolgimento attivo e proattività nei Break Formativi

Un ulteriore elemento centrale dei Break Formativi è il coinvolgimento attivo dei partecipanti. Uno degli elementi pedagogici più rilevanti emersi dalle interviste è proprio il focus sulla persona e sulla sua proattività che mette in luce l'importanza di rendere i lavoratori consapevoli e responsabili: “Un corso di sicurezza dovrebbe [...] responsabilizzare i lavoratori: non si tratta solo di trasmettere concetti, ma di insegnare loro la responsabilità e l'importanza del proprio ruolo facendoli sentire parte di una comunità” (Intervista n. 8). Per rendere i discenti effettivi protagonisti occorre potenziare l'utilizzo delle metodologie che più li coinvolgono, quali il *role playing* ed il lavoro di gruppo. Così facendo è possibile realizzare una formazione più efficace e si potranno riscontrare significativi cambiamenti nel comportamento, perché l'educazione non sarà “calata dall'alto”, ma fatta propria con e dai lavoratori. Ciò facilita l'apprendimento attraverso l'esperienza simulata e permette di affrontare contesti realistici e sviluppare competenze in un ambiente protetto e strutturato in cui ogni persona costruisce attivamente la propria comprensione pratica e contestualizzata dei contenuti attraverso esperienze concrete³⁸³ difatti «l'educazione deve sempre essere considerata come un processo che non solo trasmette conoscenze, ma le crea e le trasforma attraverso

³⁸⁰ Cfr. G. Bertagna, *Scuola e lavoro, tra formazione e impresa. Nodi critici e (im?)possibili soluzioni*, in Id. (ed.), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La scuola, Brescia 2012, p. 111.

³⁸¹ Sull'importanza dell'apprendimento situato si vedano: D. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* [1983], Dedalo, Bari 1993; J. Lave, E. Wenger, *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali* [1991], Erikson, Trento 2006.

³⁸² Cfr. J.J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione* [1762], cit., p. 300.

³⁸³ J. Bruner [1966], *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando Editore, Roma 1999.

l'esperienza attiva»³⁸⁴. Il carattere continuo dell'apprendimento fondato sull'esperienza comporta rilevanti implicazioni educative, perché non si dà autentico apprendimento senza alternanza fra teoria e pratica³⁸⁵. In sostanza, ciò suggerisce che ogni forma di apprendimento è, in realtà, un processo di rielaborazione e reinterpretazione di ciò che già conosciamo.

La possibilità di sperimentare direttamente, affrontando gli errori e traendo insegnamento da essi, consente ai lavoratori di trasformare le esperienze fallimentari in opportunità di crescita, sviluppando la capacità di riconoscere e gestire situazioni analoghe in futuro con maggiore consapevolezza. La formazione esperienziale, quindi, non si limita a trasmettere nuove conoscenze, ma promuove l'immediata applicazione delle stesse in contesti concreti, stabilendo una connessione efficace tra teoria e pratica. Oltre ai vantaggi individuali, questo approccio formativo incentiva la collaborazione e il lavoro di squadra, contribuendo allo sviluppo di abilità comunicative e relazionali che migliorano le dinamiche di interazione tra i partecipanti. Tale modello formativo favorisce la costruzione di un ambiente di fiducia e cooperazione, agevolando la condivisione di idee e il potenziamento dell'autostima, elementi essenziali per il benessere e la crescita del gruppo. I punti di forza della formazione esperienziale risiedono nella capacità di coinvolgere attivamente i partecipanti, stimolando un apprendimento pratico e duraturo, e favorendo lo sviluppo di competenze trasversali cruciali per affrontare le sfide in contesti lavorativi complessi.

Un esempio di metodologia coinvolgente in situazione utilizzata durante i Break Formativi è il metodo della “classe capovolta”³⁸⁶ dove i lavoratori stessi diventano insegnanti per i loro colleghi, un metodo che non solo rafforza l'apprendimento, ma

³⁸⁴ D.A. Kolb, *Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs 1984, p. 193 (trad. mia).

³⁸⁵ Cfr. A. Potestio, *Alternanza formativa, Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, cit.

³⁸⁶ La metodologia della “classe capovolta” (o “*flipped classroom*” in inglese) è stata sviluppata da due insegnanti di chimica statunitensi, Jonathan Bergmann e Aaron Sams, intorno al 2007. La “classe capovolta” è una metodologia di insegnamento che modifica il tradizionale apprendimento sostituendo le classiche lezioni frontali. La metodologia ha influenzato profondamente le pratiche didattiche moderne e continua a essere adottata in molte scuole e università in tutto il mondo. M. Khayat, F. Hazefi, P. Asgari, M.T. Shoushtari, *Comparison of the effectiveness of flipped classroom and traditional teaching method on the components of self-determination and class perception among University students*, in National Library of Medicine, oct. 2021, 9(4), pp. 230-237, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8521212/>.

promuove anche la fiducia in sé stessi e il senso di competenza: “È stato sorprendente vedere come da alunni spesso timidi siano diventati insegnanti davvero capaci”. (Intervista n. 8) I Break Formativi mettono in luce l’importanza di variare le modalità didattiche nel contesto della formazione dei lavoratori sulla sicurezza sul lavoro risiede nella necessità di rispondere alle diverse esigenze di apprendimento degli adulti. Ogni lavoratore possiede uno stile di apprendimento unico e la diversificazione delle tecniche didattiche consente di ottimizzare l’acquisizione delle competenze necessarie per operare in sicurezza. L’adozione di approcci diversi e l’eterogeneità metodologica facilita la comprensione di concetti complessi, incrementa la motivazione e l’attenzione durante la formazione e contribuisce allo sviluppo di competenze pratiche fondamentali per garantire un ambiente di lavoro sicuro ed efficiente³⁸⁷.

3.5.3 Gioco e aspetto ludico nella metodologia dei Break Formativi

Tutti i lavoratori hanno gradito l’aspetto del gioco (aspetto ludico) come testimoniato dalle interviste, dimostrando come l’approccio pratico e interattivo faciliti la comprensione e la memoria rispetto alla teoria pura. Infatti, uno altro aspetto fondamentale è sicuramente l’aspetto coinvolgente dei Break poiché la metodologia in sé si contorna sempre di aspetti ludici, ovvero “Si cerca sempre di aggiungere alla formazione, la collaborazione, il gioco e il *team building*. Si cerca di associare la formazione con i Break a ricordi piacevoli di condivisione e di sorrisi di gruppo” (Intervista n. 8).

Durante l’infanzia, il gioco rappresenta un elemento fondamentale nello sviluppo cognitivo e socio-emotivo dei bambini. Il gioco non è soltanto un’attività ludica, ma una forma complessa di apprendimento che consente ai bambini di esplorare, comprendere e costruire rappresentazioni concettuali della realtà circostante. Attraverso il gioco, i bambini sviluppano abilità cognitive e sociali, elaborano emozioni e costruiscono relazioni significative sia con il mondo esterno che con il proprio mondo interiore. Nel gioco i bambini imparano a risolvere problemi, a prendere decisioni e comprendere le prospettive degli altri, competenze fondamentali per lo sviluppo della loro personalità³⁸⁸.

³⁸⁷ G. Schwerdt, A.C. Wuppermann, *Is traditional teaching really all that bad? A within-student between-subject approach*, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0272775710001640>.

³⁸⁸ Cfr. M. Montessori [1949], *La mente del bambino. La mente assorbente*, Feltrinelli, Milano 2023.

Gli stessi meccanismi cognitivi e psicologici attivati durante il gioco nell'infanzia continuano ad operare anche in età adulta, con lo stesso potenziale di facilitare la comprensione della realtà. Il gioco, in tutte le sue forme, permette di accedere a significati profondi della mente umana, che altrimenti resterebbero inaccessibili attraverso il solo ragionamento razionale. Questi significati includono esperienze passate, emozioni, preconcetti, immagini mentali e teorie personali sul mondo e sul rapporto che abbiamo con esso. Questo aspetto del gioco evidenzia come, in contesti tradizionali come le riunioni aziendali, vi sia una perdita di ricchezza cognitiva ed emotiva che il gioco potrebbe invece far emergere e valorizzare. Tale concetto risulta evidente nella Teoria del *Flow*, che descrive uno stato di completa immersione e gratificazione che favorisce l'apprendimento e la memoria³⁸⁹. Il *Flow* è una condizione in cui l'individuo è talmente assorbito dall'attività, sia essa un gioco o un compito, da perdere la cognizione del tempo e dello spazio. In questo stato, l'attenzione è massimizzata, permettendo una maggiore assimilazione e memorizzazione delle informazioni.

Un esempio rilevante dell'applicazione della Teoria del *Flow* in contesti adulti è il metodo *Lego Serious Play*³⁹⁰. Questo approccio utilizza il gioco come strumento per stimolare il pensiero creativo e facilitare la comunicazione e la risoluzione di problemi complessi. I workshop basati su questo metodo sono guidati da un "facilitatore" che non si limita a porre domande, ma propone sfide di difficoltà crescente con l'obiettivo di mantenere elevata la soglia di attenzione e coinvolgimento dei partecipanti. Questo processo, che sfrutta appieno il potenziale del *Flow*, permette di esplorare idee innovative e di migliorare l'interazione e la collaborazione all'interno dei gruppi di lavoro. Il gioco, sia durante l'infanzia che nell'età adulta, non è solo una semplice attività ricreativa, ma un potente strumento cognitivo ed emotivo che consente di accedere a livelli profondi della

³⁸⁹ M. Csikszentmihalyi, *Flow: The Psychology of Optimal Experience teaches how*, HarperCollins Publishers, UK 2011.

³⁹⁰ La metodologia LEGO SERIOUS PLAY è un processo facilitato di incontro, comunicazione e risoluzione dei problemi in cui i partecipanti esplorano una serie di domande, sondando sempre più a fondo l'argomento. Ogni partecipante costruisce il proprio modello LEGO 3D in risposta alle domande del facilitatore utilizzando elementi LEGO appositamente selezionati. Questi modelli 3D servono come base per la discussione di gruppo, la condivisione delle conoscenze, la risoluzione dei problemi e il processo decisionale. Utilizzando abilità visive, uditive e cinestetiche, la metodologia richiede ai partecipanti di imparare e ascoltare, e offre a tutti i partecipanti una propria voce. Per approfondire: <https://www.lego.com/it-it/themes/serious-play/about>.

mente e di facilitare la comprensione della realtà in modi che i metodi tradizionali spesso non riescono a raggiungere. Per questo motivo il gioco viene utilizzato in ambito formativo come strumento attraverso cui i partecipanti possono scoprire sé stessi, migliorarsi e imparare a interagire con gli altri. Affinché il gioco risulti efficace nella risoluzione di problemi reali è necessario che sia contestualizzato e che al termine di esso si effettui un momento di riflessione e di condivisione come momenti di *debriefing*, per far emergere dubbi che devono essere chiariti³⁹¹.



Foto 1: Momento ludico e lavoro di gruppo durante Break Formativo per l'individuazione dei rischi legati al malfunzionamento del muletto e le relative corrette modalità di verifica della problematica.

Per questo motivo, anche durante i Break in azienda sono stati sperimentati diversi tipi di giochi, che puntavano a rendere l'apprendimento pratico e interattivo. Una delle attività proposte prevedeva l'utilizzo di cartelloni da completare, in cui i lavoratori dovevano individuare e associare visivamente informazioni chiave, ad esempio comportamenti corretti e scorretti in situazioni specifiche di lavoro. A tal proposito dall'esperienza di un lavoratore emerge questo: "Mi è piaciuto l'aspetto del gioco, quando abbiamo usato le schede per capire qual è il comportamento giusto e sbagliato. È bello che ci sia la pratica più che la teoria, capisci meglio quello che viene spiegato" (Intervista n. 3). Un approccio di questo tipo permette di stimolare la memoria visiva e la riflessione sui comportamenti quotidiani, favorendo così la discussione collettiva e la condivisione di esperienze tra

³⁹¹ S. Masci, *Giochi e role playing per la formazione e la conduzione dei gruppi*, Franco Angeli, Milano 2009.

collegi. Un'altra tipologia di gioco comprendeva attività di disegno, in cui i partecipanti erano invitati a illustrare graficamente situazioni, procedure o soluzioni creative a problemi pratici. Questa metodologia non solo incoraggiava il pensiero critico, ma permetteva anche di migliorare le capacità comunicative, dato che i lavoratori dovevano spesso spiegare il significato dei loro disegni al resto del gruppo. Un'altra delle lavoratrici afferma che queste attività le hanno permesso di “mettersi in gioco” (letteralmente) grazie “ai giochi e alle attività di gruppo che rendono la formazione più efficace” (Intervista n. 1).

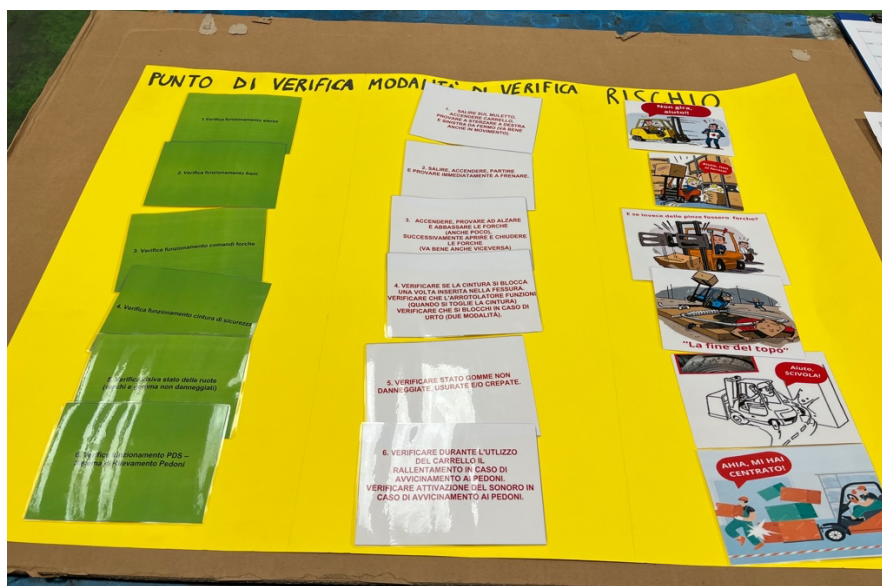


Foto 2: Materiale utilizzato durante il Break Formativo per l'individuazione dei rischi legati al malfunzionamento del muletto e le relative corrette modalità di verifica della problematica

Infine, sono state create delle vere e proprie strutture che simulavano muletti o altre attrezzature di magazzino. I partecipanti muniti di istruzioni specifiche dovevano manovrare questi oggetti seguendo le procedure apprese. L'obiettivo era mettere in pratica le conoscenze teoriche in un contesto ludico e sicuro, permettendo ai lavoratori di sviluppare una consapevolezza diretta e tangibile delle operazioni da eseguire. Queste strutture erano costruite con materiali leggeri e sicuri, per consentire ai partecipanti di sperimentare manovre reali senza rischi. Le attività pratiche e creative proposte durante i Break hanno consentito ai lavoratori di mettersi alla prova in modo coinvolgente e stimolante, trasformando l'apprendimento in un'esperienza collaborativa e immersiva, che va oltre l'approccio meramente teorico e favorendo così una comprensione più profonda e duratura delle competenze acquisite.



Foto 3: I lavoratori eseguono le manovre solitamente operate tramite i muletti attraverso strutture create ad hoc tramite la pratica del Role Playing

3.5.4 Il ruolo del formatore nei Break Formativi

Nei Break Formativi non è sufficiente la predisposizione accurata del contesto formativo, è necessario il costante accompagnamento del formatore durante l'esperienza stessa e la verifica costante dei apprendimenti. La normativa attuale stabilisce requisiti specifici per i formatori che si occupano di Sicurezza e Salute sul Lavoro, in particolare attraverso il Decreto Interministeriale del 6 marzo 2013, che definisce con precisione le caratteristiche necessarie per i professionisti coinvolti nella formazione sulla salute e sicurezza sul lavoro. Successivamente, l'Accordo Stato-Regioni del 7 luglio 2016 (punto 12.1, allegato A) ha ulteriormente chiarito che, nei corsi di formazione su questa materia, i docenti devono possedere una qualifica conforme a quanto previsto dal suddetto decreto e acquisire la certificazione di formatore in ambito sicurezza. Il processo formativo si basa sul cosiddetto triangolo formativo, che identifica tre protagonisti principali: il formatore, la committenza (solitamente rappresentata dal datore di lavoro) e i partecipanti. Questo sistema si articola in tre dinamiche relazionali fondamentali, in cui ciascun attore si

rapporta agli altri sulla base di aspettative reciproche. Il formatore riveste un ruolo centrale nella gestione del percorso formativo, stabilendo relazioni sia con la committenza, che finanzia l'intervento e ne attende risultati concreti, sia con i partecipanti, che esprimono un bisogno formativo. È sua responsabilità costruire un dialogo costruttivo con tutti gli interlocutori e condurre un'analisi preliminare per proporre soluzioni adeguate alla situazione descritta dal committente. L'obiettivo primario di un intervento formativo è attivare un processo di apprendimento in cui i partecipanti siano considerati protagonisti. Tale processo si rivolge ad adulti, portatori di un bagaglio personale e professionale che include conoscenze, competenze e esperienze acquisite nel tempo. Questo patrimonio individuale rappresenta una risorsa fondamentale per il formatore, che può valorizzarlo come punto di partenza per costruire un percorso di apprendimento mirato e arricchente.

Il ruolo del formatore nei Break Formativi è cruciale, funge da facilitatore ma al contempo apprende insieme ai partecipanti. Il formatore è, al pari del *gouverneur*³⁹², colui che ha il compito, o meglio, la responsabilità, di guidare l'educando (il lavoratore) ma, al contempo, sa bene che l'altro (il lavoratore) «non può mai essere ridotto ad un oggetto di cui si diano regole, modelli, principi, misure conoscenze a priori che non siano quelli che gli mostra posteriori di poter-dover effettivamente vivere ed agire»³⁹³. Per questo il ruolo del formatore non è solo quello di trasmissione di conoscenze già acquisite e formalizzate, ma di persona esperta che accompagna e guida le esperienze formative. Il formatore sa di dover mantenere aperto il processo indefinito e autocorrettivo della perfettibilità critica che impedisce sia a chi “guida” sia a chi “è guidato” di sentirsi e di

³⁹² Il termine *gouverneur* viene utilizzato da J.J Rousseau nella sua famosa opera Emilio. Sulla traduzione del termine francese *gouverneur* si vedano le riflessioni di P. Massimi: «non è facile trovare un preciso equivalente di questo termine. I traduttori italiani lo rendono comunemente con “precettore”. Ma il Rousseau gli attribuisce esplicitamente un senso più ampio: il precettorato è per lui solo una parte dei compiti spettanti al *gouverneur*. Dopo molte riflessioni, abbiamo optato per il termine “pedagogo”, poiché il *gouverneur* è l'accompagnatore permanente di Emilio e il responsabile della sua formazione morale, come l'antico pedagogo». Massimi mette in evidenza il valore educativo, fortemente etico, della figura del *gouverneur* che non si limita all'istruzione, ma insegna la scienza dei doveri dell'umanità. (P. Massimi, *Note del traduttore*, in P. Massimi (a cura di) J.J. Rousseau (autore), *Emilio*, Mondadori 1997, n. f, p. 66). È Rousseau stesso ad affermare «Del resto, io preferisco chiamare il maestro di questa scienza educatore anziché precettore perché egli deve guidare i più che istruire. Non deve andare assolutamente precetti ma devi farmi trovare» (G. Roggerone (trad. it a cura di) G.G. Rousseau, *La scuola*, Brescia 1965, p. 30).

³⁹³ G. Bertagna, *Plaidoyer per una distinzione nell'unità*, in G. Bertagna (ed.), *Educazione e formazione*, cit. p. 127.

pensarsi già arrivati e compiuti nel cammino verso quel traguardo reciprocamente conoscitivo di miglioramento trasformativo che accompagna gli uomini per tutta la vita³⁹⁴.

Così come in ogni processo di formazione, il ruolo del formatore non è necessariamente fisso o prestabilito, contemporaneamente si educa e/o si forma l'altro e ciascuno si educa e/o si forma. Infatti, emerge dalle interviste che “nei Break Formativi se il docente è attento può imparare moltissimo, così la volta successiva sarà ancora più preparato”. (Intervista n. 7). Sebbene il docente sia preparato ed esperto nel campo della sicurezza, spesso i lavoratori stessi possiedono un'esperienza pratica insostituibile.

Ascoltare altri è prezioso, non solo per acquisire strumenti nuovi quanto per cogliere e provare a sperimentare sguardi diversi³⁹⁵.

Sguardi che possono giungere anche da contesti che non sono né saranno i nostri abituali. Infatti, vivendo e sperimentando quotidianamente l'ambiente lavorativo, essi sviluppano una comprensione profonda e dettagliata delle dinamiche specifiche e dei rischi che emergono nel contesto reale, qualcosa che integra perfettamente le conoscenze teoriche. Ciò indica un processo bidirezionale dove il formatore, *magis*, non solo educa/forma, ma anche apprende dai lavoratori, e diventa a sua volta anche *minus*, creando un ambiente di apprendimento collaborativo e circolare. In questo modo, il Break Formativo rappresenta sicuramente un'esperienza di arricchimento reciproco, in cui tutti i partecipanti, incluso il docente, si scoprono più preparati e consapevoli.

Un approccio ludico e pratico, come quello dei Break Formativi, che incorpora tecniche di formazione interattive, esercitazioni pratiche o simulazioni, viene spesso adottato per mantenere alta l'attenzione, incentivare l'apprendimento e incoraggiare una partecipazione attiva dei lavoratori. Tuttavia, questo tipo di metodologia comporta anche il rischio che alcuni partecipanti percepiscano la formazione più come un momento di intrattenimento, piuttosto che come un'opportunità per sviluppare competenze critiche e

³⁹⁴ G. Bertagna, *Introduzione. La pedagogia e le “scienze dell'educazione e/o della formazione”*. Per un paradigma epistemologico, in G. Bertagna (ed.), *Educazione e formazione*, cit. p. 27.

³⁹⁵ I. Lizzola, *Formare alla relazione*, in S. Tomelleri (a cura di), *Uomini di cantiere*, cit., p. 164.

approfondire la propria consapevolezza professionale. Il formatore, dunque, incaricato di progettare e gestire i processi formativi, consapevole di tali aspetti, deve quindi pianificare con attenzione le attività di sviluppo della sicurezza. L'obiettivo è garantire interventi di alta qualità, capaci di coinvolgere realmente i partecipanti, stimolandone il pensiero e promuovendo un apprendimento attivo. La progettazione accurata delle attività formative dovrebbe mirare a produrre un cambiamento concreto e misurabile nelle competenze e nei comportamenti dei lavoratori, assicurando così un impatto positivo e tangibile sul contesto lavorativo. Inoltre, le interviste sottolineano come sia essenziale che i formatori sappiano adattare il proprio linguaggio e la modalità di comunicazione al pubblico di riferimento, considerando fattori come l'età, il grado di esperienza e la cultura di provenienza dei lavoratori. Questo permette di rendere i messaggi più efficaci e di far comprendere chiaramente la rilevanza dei temi trattati. La capacità di adottare un approccio empatico e, al contempo, fermo nei momenti cruciali, rappresenta un elemento determinante per assicurare che il messaggio formativo non venga mai sottovalutato, indipendentemente dalle modalità interattive utilizzate.

3.5.5 Criticità e sfide legate ai Break Formativi

I Break formativi nella sicurezza sul lavoro, pur rappresentando un'opportunità preziosa per migliorare la consapevolezza e la preparazione dei lavoratori, presentano alcune criticità che devono essere considerate, soprattutto considerando che tale metodologia è ad oggi ancora poco conosciuta e poco utilizzata, prevista ad oggi solamente nel contratto metalmeccanici e in territorio italiano. Sono molte le difficoltà legate alle differenze linguistiche e culturali tra i partecipanti: "Le principali difficoltà riguardano soprattutto la lingua. Sarebbe ideale creare Break Formativi specifici per persone che parlano la stessa lingua ma ciò rallenterebbe notevolmente i tempi" (Intervista n. 8). La barriera linguistica emerge come un problema significativo, considerando che il tempo a disposizione è limitato e, soprattutto quando si ha a che fare con lavoratori stranieri, diventa difficile intercettare l'attenzione e la comprensione di tutti e questo aspetto rischia di compromettere l'efficacia del messaggio formativo. Proprio per questo, nella fase di progettazione, è importante cercare di raggruppare persone con lo stesso *background* o nazionalità, in modo che possano aiutarsi reciprocamente nella comprensione dei contenuti; in alternativa, è necessario prevedere in anticipo la presenza di traduttori che

affianchino le sessioni per garantire che i messaggi chiave siano chiaramente compresi. Un altro elemento molto utile per superare tali difficoltà legate alla lingua è l'uso strategico delle immagini, poiché esse possono facilitare notevolmente la trasmissione di concetti complessi, consentendo di superare le barriere linguistiche e culturali. Le immagini, se ben progettate e pertinenti, riescono a trasmettere messaggi chiari e universali, supportando la comprensione anche in assenza di una piena padronanza della lingua da parte dei partecipanti poiché possono essere più facilmente elaborate e integrate nella memoria a lungo termine e facilmente associate ad emozioni e ricordi personali, il che può rafforzare il processo di memorizzazione³⁹⁶.

Tuttavia, lo scoglio linguistico non è solo ed esclusivamente legato alla lingua in sé, quanto al contesto e al *background* culturale. Spesso è come se coesistessero nello stesso ambiente lavorativo logiche di lavoro molto differenti fra autoctoni e stranieri; per gli uni, sembra in linea di massima implicita la cultura alla sicurezza e il fisiologico ricorso a pratiche di lavoro sicure, per gli altri appare inevitabile “lavorare rischiando”³⁹⁷. Se è vero che il lavoro per gli stranieri implica anche un adattamento al contesto lavorativo e confronto tra modelli culturali diversi nel gruppo di lavoro e nel contesto sociale di riferimento, è altrettanto vero che l'identità di ciascuno, straniero o no, si costruisce attraverso un'interazione dentro ad un *continuum* sociale e attraverso una “continuità” esperita tra identità passata e presente che si orienta verso una progettazione futura³⁹⁸. Stare a contatto con persone che, sebbene non parlino la stessa lingua, comunicano attraverso la “lingua comune della sicurezza” può rappresentare un potente strumento di integrazione e cambiamento. Questo tipo di interazione non solo facilita la comprensione reciproca, ma contribuisce anche a rimodellare e ampliare il concetto di sicurezza. La “lingua della sicurezza”, intesa come l'insieme di norme, comportamenti e pratiche condivise per garantire il benessere di tutti, diventa un terreno neutrale e inclusivo su cui costruire una nuova visione collettiva. Essa favorisce un processo di adattamento che,

³⁹⁶ Per approfondire il tema dell'apprendimento multimediale si veda: R.E. Mayer, *Multimedia learning. Psychology of learning and motivation*, Vol. 41. Academic Press, 2002; R.C. Clark, C. Lyons, *Graphics for Learning: Proven Guidelines for Planning, Designing, and Evaluating Visuals in Training Materials*, Pfeiffer, 2004.

³⁹⁷ S. Tomelleri (a cura di), *Uomini di cantiere. Storie di ricerca e formazione alla sicurezza in edilizia*, cit., p. 98.

³⁹⁸ Ivi, p. 100.

anziché ridursi alla mera accettazione di regole imposte, si traduce in una trasformazione culturale reciproca, in cui ogni individuo può riconoscere e apprezzare l'importanza di una sicurezza partecipata e co-costruita.

Le interviste mettono in evidenza anche che un'altra “sfida principale è riuscire a creare un coinvolgimento appropriato senza che la situazione venga presa alla leggera e/o sottovalutata” (Intervista n. 6). Questo richiede una grande abilità da parte del formatore nel bilanciare l'approccio ludico con la serietà necessaria per trasmettere contenuti critici. Un approccio ludico, caratterizzato da tecniche di formazione interattive, esercizi pratici o simulazioni, è spesso utilizzato per favorire l'attenzione, stimolare l'apprendimento e promuovere una partecipazione attiva da parte dei lavoratori. Infatti, dalla fine dell'Ottocento³⁹⁹, gli studi in campo psicopedagogico e antropologico culturale hanno ampiamente dimostrato che il gioco, qualunque gioco, in particolare quelli praticati nell'infanzia e nell'età dello sviluppo, ha una funzione educativa nel senso che trasmette modelli culturali e abilità sul piano psicomotorio, cognitivo, relazionale: saperi e linguaggi che entrano a far parte del processo formativo, poiché contribuiscono a formare il soggetto. «Di fatto, noi siamo anche l'esito dei giochi che abbiamo fatto, oltre che dei libri che abbiamo letto, delle persone che abbiamo incontrato»⁴⁰⁰. Tuttavia, questo tipo di metodo comporta il rischio che alcuni partecipanti interpretino la formazione come un momento di svago piuttosto che come un'occasione di apprendimento critico. È quindi fondamentale che il formatore riesca a mantenere un delicato equilibrio, utilizzando tecniche coinvolgenti per mantenere l'attenzione dei partecipanti, ma allo stesso tempo trasmettendo un senso di urgenza e serietà rispetto ai contenuti. La comunicazione deve essere strutturata in modo tale da non perdere di vista l'obiettivo principale: sensibilizzare i lavoratori su tematiche legate alla sicurezza e all'importanza di adottare comportamenti

³⁹⁹ Nell'Ottocento, uno dei pedagogisti più influenti che ha trattato il tema del gioco è stato Friedrich Fröbel (1782-1852), il fondatore del concetto di “*kindergarten*” (scuola dell'infanzia). Fröbel considerava il gioco una componente fondamentale dello sviluppo infantile. Secondo lui, il gioco non era semplicemente un'attività ricreativa, ma un mezzo educativo essenziale che permetteva al bambino di esprimere la propria creatività, sviluppare abilità cognitive e sociali e comprendere il mondo: «Un bambino che giuoca tranquillo, spontaneo, quieto, costante, costante fino a stancarsi fisicamente, diventerà certo un uomo attivo, tranquillo, capace di creare con sacrificio il proprio bene e l'altrui. Non è la più bella manifestazione della vita infantile in questo periodo il bambino che giuoca?» (F.W.A. Fröbel, *Educazione dell'uomo*, a cura di A. Saloni, La Nuova Italia, Firenze 1960, p. 44).

⁴⁰⁰ A. Ligabue, R. Farnè, *Didattica ludica. Competenze in gioco*, Erickson, Roma-Trento 2020, p. 10.

corretti per prevenire infortuni e situazioni di rischio. A tal fine, il formatore deve sviluppare una capacità di lettura del gruppo, individuando e rispondendo prontamente a segnali di disinteresse o eccessiva leggerezza.

L'organizzazione dei Break Formativi presenta una serie di sfide logistiche ed economiche che richiedono una pianificazione accurata e un investimento significativo da parte delle aziende. A differenza dei corsi di formazione tradizionali, che consentono di formare un numero elevato di lavoratori in una sola sessione prolungata, i Break Formativi sono progettati come interventi brevi, ripetuti e dedicati a piccoli gruppi di partecipanti. Questa struttura mira a garantire un'attenzione più diretta e mirata, favorendo un apprendimento continuo e contestualizzato all'ambiente di lavoro, ma implica anche un incremento delle risorse necessarie. Dal punto di vista organizzativo, i Break Formativi richiedono la presenza di formatori per molteplici sessioni distribuite nel tempo, il che si traduce in un costo aggiuntivo. Inoltre, la gestione di piccoli gruppi comporta un maggior numero di incontri, con la conseguente necessità di una pianificazione dei turni e delle attività operative per evitare di interrompere il flusso produttivo aziendale. Questo può essere particolarmente impegnativo in contesti lavorativi caratterizzati da turnazioni serrate o scadenze stringenti, dove anche brevi interruzioni possono avere ripercussioni significative. Dal punto di vista economico, l'organizzazione di Break Formativi comporta anche la necessità di risorse materiali e di infrastrutture, come spazi adeguati e supporti didattici, che devono essere predisposti e gestiti per più sessioni. A tutto ciò si aggiunge l'esigenza di un continuo aggiornamento dei contenuti e delle metodologie, per mantenere i Break sempre efficaci e in linea con le normative di sicurezza. Queste complessità logistiche ed economiche rendono fondamentale la presenza di formatori e datori di lavoro lungimiranti e consapevoli del valore strategico della formazione continua in tema di sicurezza. Solo attraverso una visione a lungo termine è possibile comprendere l'importanza di investire tempo e risorse nei Break Formativi che si traduce in un futuro ambiente di lavoro più sicuro e anche più produttivo, nonostante il loro costo apparentemente più elevato rispetto ai corsi tradizionali.

Conclusioni e possibili spunti futuri

Il presente lavoro di ricerca ha esplorato il tema della sicurezza e salute sul lavoro attraverso una prospettiva pedagogica, ponendo al centro la formazione continua come strumento essenziale per lo sviluppo di una cultura della sicurezza condivisa e sostenibile. L'analisi condotta ha messo in luce come la formazione, intesa non solo come acquisizione di competenze tecniche, ma come un processo educativo integrale e critico, possa rappresentare una leva fondamentale per promuovere il benessere dei lavoratori e per prevenire incidenti e malattie professionali.

Tra gli aspetti più innovativi e promettenti emersi nel corso della ricerca, spicca l'introduzione dei Break Formativi, una metodologia che, pur essendo ancora poco conosciuta, ha dimostrato un potenziale significativo nel migliorare l'apprendimento e la consapevolezza in materia di sicurezza. Questi momenti brevi di formazione pratica, svolti direttamente nei luoghi di lavoro, non solo favoriscono il consolidamento delle conoscenze teoriche, ma stimolano anche lo sviluppo di competenze in un contesto realistico e partecipativo. Le osservazioni sul campo e le interviste approfondite condotte durante la ricerca hanno evidenziato come i Break Formativi possano aiutare a superare alcune delle criticità che caratterizzano i metodi formativi tradizionali, tra cui la percezione della formazione come un mero adempimento burocratico e la difficoltà di mantenere vivo il coinvolgimento e la motivazione dei lavoratori.

La metodologia dei Break Formativi rivela un singolare valore educativo e formativo, in quanto il suo obiettivo principale va ben oltre la semplice trasmissione dei contenuti tecnico-normativi, per quanto essenziali e rilevanti essi siano. I Break Formativi si configurano come strumenti strategici per promuovere nei lavoratori una sensibilità avanzata e costante verso la percezione dei rischi, allenandoli a mantenere un'attenzione continua e attiva nei confronti dei pericoli. La formazione esperienziale dei Break Formativi crea nuove possibilità per acquisire competenze, generandole e rigenerandole, tant'è che non solo, «l'educazione accompagna il lavoro»⁴⁰¹ ma «è incorporata nel

⁴⁰¹ B. Rossi, *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*, cit., p. 168.

lavoro»⁴⁰². La possibilità di sperimentare direttamente, affrontando gli errori e traendo insegnamento da essi, consente ai lavoratori di trasformare le esperienze fallimentari in opportunità di crescita, sviluppando la capacità di riconoscere e gestire situazioni analoghe in futuro con maggiore consapevolezza. La formazione esperienziale, quindi, non si limita a trasmettere nuove conoscenze, ma promuove l'immediata applicazione delle stesse in contesti concreti, stabilendo una connessione efficace tra teoria e pratica, corpo e mente, sensazione e riflessione in una costante alternanza formativa. L'esperienza, in questo caso, non coincide con la semplice percezione o con il fare il passivo, meccanico, ripetitivo, ma prevede già, al suo interno, un movimento di riconoscimento, di riflessione ed intenzionalità da parte di chi esperisce. Ogni persona, infatti, diviene consapevole delle responsabilità verso sé stessa e gli altri, comprendendo l'importanza di ciò che fa e le conseguenze delle proprie azioni. In questo la formazione riveste un ruolo fondamentale, non come obiettivo da raggiungere, ma come percorso da vivere: un percorso inesauribile e sempre perfezionabile in cui la persona opera un "modellamento" di sé stesso, chiamato a creare, reinventare e perfezionare il proprio essere, mantenendo al contempo un equilibrio tra cambiamento e coerenza.

Nonostante i risultati promettenti, è importante sottolineare che la metodologia dei Break Formativi rappresenta ancora una sperimentazione iniziale che necessita di ulteriori approfondimenti e validazioni. In questa direzione, si aprono interessanti prospettive di ricerca futura. Ad esempio, sarà fondamentale studiare l'impatto a lungo termine di questa metodologia per comprendere in che misura possa influenzare i comportamenti dei lavoratori e contribuire alla riduzione degli incidenti sul lavoro. Inoltre, sarà importante esplorarne l'adattabilità a contesti lavorativi diversi da quelli analizzati, indagando la sua efficacia in settori caratterizzati da dinamiche operative e culturali differenti. Un ulteriore ambito di approfondimento potrebbe riguardare le possibilità di integrazione dei Break Formativi con altre metodologie, come strumenti digitali, esperienze immersive o approcci collaborativi, per amplificarne l'efficacia e potenziare l'esperienza formativa.

Il quadro che emerge da questo studio non ha per certo la pretesa di essere esaustivo, ma si propone per offrire un contributo alla riflessione accademica e professionale sul tema

⁴⁰² *Ibidem.*

della sicurezza sul lavoro. La ricerca si è proposta di evidenziare come la formazione, quando progettata in modo critico e innovativo, possa costituire una risposta efficace alle complesse sfide della prevenzione e del benessere nei luoghi di lavoro. I risultati ottenuti rappresentano un punto di partenza per approfondire e diffondere l'uso dei Break Formativi, con l'obiettivo futuro di renderli possibile parte integrante di una strategia educativa più ampia e ambiziosa.

Stimolare una riflessione sulla necessità di un cambiamento culturale in tema di sicurezza e salute sul lavoro è fondamentale, affinché si possa investire in un'ottica che metta al centro la formazione come processo continuo, non solo per adempiere a obblighi normativi, ma per costruire ambienti di lavoro più sicuri, dignitosi e inclusivi. Solo attraverso un impegno condiviso tra istituzioni, aziende, lavoratori e formatori sarà possibile consolidare una cultura della sicurezza che non sia un obiettivo occasionale, ma un processo costante e partecipato, capace di trasformare la sicurezza in un valore fondamentale della vita lavorativa e sociale. La diffusione di una reale concreta "cultura della sicurezza" trova terreno fertile solo nel momento in cui, non solo si "insegna" la sicurezza, ma si riesce a concretizzare una formazione tale per cui fare formazione alla sicurezza significherà avere persone che "pensano sicuro" e "vivono sicuro".

Se è vero che sono innumerevoli i progressi ottenuti nell'ambito della sicurezza sul lavoro in Italia, che ha visto, soprattutto in seguito alla legislazione degli anni '70, un completarsi del quadro normativo in materia e la pubblicazione del D.Lgs 81/08, oggi fondamentale per i lavoratori italiani, è altrettanto vero che se si «muore oggi come 50 anni fa»⁴⁰³ c'è ancora molto che si può e si deve fare. Cercare di annullare quella discrepanza ancora presente tra teoria e pratica, rendere il distante vicino, fare dello studio viva esperienza e viceversa: questo è il passo che ci manca da compiere. Abbiamo ancora da lavorare per essere attivi protagonisti della nostra storia e della nostra salute, attori consapevoli della nostra vita, perché la sicurezza non ha altro tempo per essere rimandata, posticipata, dimenticata. Mi piace allora chiudere questo elaborato con la frase che aveva concluso, ormai nel lontano 2018, la mia tesi triennale che sempre affrontava il tema della sicurezza

⁴⁰³ V. Conte, La Repubblica.it, Economia&Finanza, "*Sicurezza sul lavoro, si muore come 50 anni fa*", https://www.repubblica.it/economia/2018/05/01/news/sicurezza_sul_lavoro_si_muore_come_50_anni_fa-195238048/.

e che ci spinge a fermarci, pensare, riflettere e domandarci: «Se non io, chi? Se non ora, quando?»⁴⁰⁴.

⁴⁰⁴ Noto aforisma del rabbino Hillel, contenuto nel trattato dei Pirkei Avot (Talmud - Le massime dei padri): “*Se io non sono per me, chi è per me? E, se io sono solo per me stesso, cosa sono? E se non ora, quando?*”.

ALLEGATI - interviste

Nella seguente sezione della tesi vengono raccolte otto interviste ai protagonisti dei Break Formativi, mirate a raccogliere testimonianze dirette sulla metodologia e ad esplorare le esperienze personali e le dinamiche relazionali. I Break Formativi di riferimento si sono svolti tra giugno 2023 e marzo 2024 presso l'azienda PGM Logistica di Bergamo⁴⁰⁵, che offre servizi di logistica, doganali e fiscali per attività di import/export e distribuzione.

Le interviste condotte si propongono di fornire un'analisi preliminare, seppur non esaustiva, della dimensione educativa e formativa dei Break Formativi. Sebbene questa fase della ricerca sia introduttiva, il suo obiettivo principale è quello di identificare le potenzialità e le criticità di tali interventi, contribuendo a definire il loro ruolo come strumenti innovativi in grado di promuovere dinamiche pedagogiche significative nell'ambito dei processi di apprendimento e formazione.

Le prime cinque interviste sono state realizzate con i lavoratori della ditta PGM, in particolare magazzinieri, che forniscono uno spaccato della realtà lavorativa quotidiana all'interno dell'azienda. L'intervista numero 6 è stata condotta con la manager dello stabilimento Heineken di Comun Nuovo, che ricopre anche il ruolo di *Logistic Manager* per la PGM nella parte settentrionale e ASPP (Addetto al Servizio di Prevenzione e Protezione) dell'azienda. Il suo contributo offre una visione gestionale e strategica sull'organizzazione logistica e sulla sicurezza nei processi aziendali. L'intervista numero 7 è con il RSPP (Responsabile del Servizio di Prevenzione e Protezione) della PGM, nonché consulente e formatore esperto. Questa figura, responsabile della sicurezza sul lavoro e della gestione igienica, opera presso VED Consulting, e fornisce una prospettiva specialistica sui temi della sicurezza e del controllo nella gestione aziendale. Infine, l'intervista numero 8 è stata realizzata con una pedagoga formatrice, coach e counselor

⁴⁰⁵ PGM Logistica ha un deposito certificato ISO 9001:2015, ISO 14001:2015 e ISO 45001:2018 a Bergamo e altri depositi zona Bologna per la copertura di tutto il territorio nazionale. A Bergamo fornisce alle aziende servizi di deposito doganale, deposito fiscale e stoccaggio che abbracciano tutta la *supply chain*: ricevimento merci, *picking*, etichettatura e tracciabilità, emissione bolle, prenotazioni e lavorazioni dei prodotti, <https://www.pgmlogistica.it/>.

che opera presso VED Consulting e che ha curato la progettazione dei Break Formativi all'interno della PGM nonché affiancato la realizzazione dei Break in azienda⁴⁰⁶.

INTERVISTA 1

1. Presenta il tuo ruolo (di cosa ti occupi nello specifico) e l'azienda in cui operi.

Lavoro come carrellista, occupandomi del carico e scarico merci. Sono in questa azienda (PGM) dall'aprile 2023.

2. Quale è stata la tua formazione? Quale scuola hai fatto e come hai proseguito?

Vengo dalla Bielorussia, dove ho studiato quattro anni da geometra e due anni all'università, lavorando contemporaneamente nel comune del mio paese. Dopo essermi trasferita in Italia, ho lavorato come operaia in vari magazzini, poi come commessa e responsabile di magazzino per due anni. Quando il cliente dell'azienda per cui lavoravo si è trasferito, ho trovato lavoro qui come carrellista.

3. Cosa significa per te sicurezza sul lavoro?

La sicurezza sul lavoro, per me, è la formazione che il datore di lavoro fornisce, permettendoci di acquisire tutte le informazioni necessarie per lavorare in modo sicuro, evitando incidenti, infortuni e mortalità. Penso alla sicurezza come a una "formazione" che ci assicura di tornare a casa sani e salvi.

4. Hai già svolto in altre situazioni corsi sulla sicurezza al lavoro? Hai notato differenze rispetto ad altri corsi svolti (se li hai svolti) sul tema della sicurezza al lavoro?

⁴⁰⁶ VED Consulting è uno studio associato con sede a Torre Boldone (BG) che si occupa di assistenza, consulenza e formazione per lo sviluppo di impresa <https://www.vedconsulting.it/>.

Ho partecipato a corsi di sicurezza in altre occasioni, e ho notato differenze. I Break Formativi, a differenza di altri corsi che duravano almeno un'ora, sono più brevi e interattivi, permettendoci di ricordare meglio le informazioni e applicarle sul lavoro. Ci permettono di “metterci in gioco” e le informazioni rimangono più in mente. I giochi e le attività di gruppo rendono la formazione più efficace come, ad esempio, i cartelloni che abbiamo utilizzato durante i Break ci hanno aiutati nella memoria fotografica. I corsi che ho fatto prima non erano così specifici come i Break ma più generali.

5. Ci sono criticità o aspetti della metodologia che potrebbero essere migliorati?

No, devo dire di no. Mi sono piaciuti soprattutto perché sono gruppi piccoli, e le persone fanno meno fatica ad aprirsi e parlare.

6. Mi puoi fare un esempio tratto dalla tua esperienza relativa al vissuto dei Break Formativi che ritieni particolarmente significativo? Perché lo ritieni significativo?

Mi è rimasto impresso il Break fatto tra le corsie in cui abbiamo usato un “palo” con il clacson come fosse un muletto. È stato divertente e utile. Ci siamo messi in gioco, ci siamo messi in coppia e abbiamo interagito tra di noi.

7. Se fossi tu a progettare un corso sulla sicurezza cosa faresti per renderlo realmente efficace?

Sicuramente farei dei corsi più spesso perché rimangono più impressi e far ricordare meglio ciò che si impara, se fosse possibile per legge. Inoltre, userei il gioco e dividerei i partecipanti in gruppi come fate voi nei Break Formativi.

INTERVISTA 2

1. Presenta il tuo ruolo (di cosa ti occupi nello specifico) e l'azienda in cui operi.

Sono preposto dell'azienda PGM. Mi occupo di gestire una parte dei lavoratori nelle operazioni di carico-scarico e altre attività interne.

2. Quale è stata la tua formazione? Quale scuola hai fatto e come hai proseguito?

Io ho fatto solo le scuole medie in Albania. A 19 anni sono venuto in Italia e ho svolto vari lavori come imbianchino, facchino e in logistica. Ho lavorato in un'azienda che produceva lana di vetro, poi in un'altra azienda e da 17 anni sono in Heineken. Ho iniziato come carrellista e sono cresciuto fino a diventare preposto.

3. Cosa significa per te sicurezza sul lavoro?

Per me la sicurezza sul lavoro è la prima cosa. Significa stare attento in tutto. Sicurezza significa fare attenzione in ogni cosa sul luogo di lavoro così poi da ritornare a casa sano e salvo dalla famiglia.

4. Cosa ti aspetti da un corso sulla sicurezza sul lavoro?

Mi aspetto che i corsi spieghino in modo preciso come comportarsi sul posto di lavoro.

5. Hai già svolto in altre situazioni corsi sulla sicurezza al lavoro? Hai notato differenze rispetto ad altri corsi svolti (se li hai svolti) sul tema della sicurezza al lavoro?

Si ho svolto altri corsi. Gli altri corsi mi hanno dato tante conoscenze però i Break spiegano meglio secondo me. Soprattutto l'ultimo Break Formativo è stato bello, era il Break Relativo ai carrelli elevatori. Abbiamo fatto anche il Break Formativo sui paperini

(*l'intervistato fa riferimento ai transpallet elettrici*) e il Break formativo relativo alle batterie dei carrelli elevatori.

6. Ci sono criticità o aspetti della metodologia che potrebbero essere migliorati?

Tra gli aspetti positivi sicuramente la spiegazione è stata bella. Non c'è nulla che non ho compreso nei Break che abbiamo fatto.

7. Mi puoi fare un esempio tratto dalla tua esperienza relativa al vissuto dei Break Formativi che ritieni particolarmente significativo? Perché lo ritieni significativo?

La manovra dei carrelli è quella che mi ha colpito di più. È una cosa più pratica rispetto agli altri argomenti.

INTERVISTA 3

1. Presenta il tuo ruolo (di cosa ti occupi nello specifico) e l'azienda in cui operi.

Sono impiegato in ufficio. Gestisco i carichi, i lavoratori e le operazioni di carico e scarico.

2. Quale è stata la tua formazione? Quale scuola hai fatto e come hai proseguito?

Ho frequentato la scuola fino alle medie in Albania. Prima di venire in Italia, ho lavorato come magazziniere e carrellista in varie aziende. In Italia, ho iniziato come muratore, poi ho lavorato in un'officina metal-meccanica e infine sono arrivato in Heineken nel 2012 come carrellista, successivamente diventando preparatore e impiegato in ufficio.

3. Cosa significa per te sicurezza sul lavoro?

Sicurezza sul lavoro per me è lavorare in modo tranquillo, senza farsi male e andare a casa sani e salvi. Quando penso ad un'immagine legata alla sicurezza penso quando

ancora non c'erano qui (*in azienda*) le ribalte, le baie di sicurezza erano diverse e l'autista non doveva stare in cabina. Negli anni è cambiato. Mi ricordo che c'era un'autista che per paura si è messo in mezzo alla strada mentre stavo arrivando con il muletto. Mi è rimasto in mente perché è stato pericoloso, se lo avessi colpito sarebbe morto travolto dai bancali. Adesso sono cambiate alcune cose, l'autista sta in cabina quindi è meno pericoloso.

4. Cosa ti aspetti da un corso sulla sicurezza sul lavoro?

Mi aspetto di uscire più "completo" da un corso. Mi aspetto che i corsi mi rendano più consapevole di come devo comportarmi sul posto di lavoro

5. Hai già svolto in altre situazioni corsi sulla sicurezza al lavoro? Hai notato differenze rispetto ad altri corsi svolti (se li hai svolti) sul tema della sicurezza al lavoro?

Gli altri corsi fatti in passato quasi me li sono scordati. I Break Formativi li facciamo più spesso, questo aiuta molto a ricordare le cose che vengono dette. Lavorare in sicurezza è la cosa più importante. Mi è piaciuto l'aspetto del gioco (*aspetto ludico*), quando abbiamo usato le schede per capire qual è il comportamento giusto e sbagliato. È bello che ci sia la pratica più che la teoria, capisci meglio quello che viene spiegato.

6. Ci sono criticità o aspetti della metodologia che potrebbero essere migliorati?

Non ci sono aspetti che migliorerei.

7. Mi puoi fare un esempio tratto dalla tua esperienza relativa al vissuto dei Break Formativi che ritieni particolarmente significativo? Perché lo ritieni significativo?

Ricordo quando abbiamo parlato dei rischi che possono accadere in azienda. È stato particolarmente significativo per me.

8. Se fossi tu a progettare un corso sulla sicurezza cosa faresti per renderlo realmente efficace?

Metterei in evidenza l'importanza di fare il lavoro in sicurezza, piuttosto che in fretta, perché è fondamentale tornare a casa sani e salvi.

INTERVISTA 4

1. Presenta il tuo ruolo (di cosa ti occupi nello specifico) e l'azienda in cui operi.

Sono carrellista, lavoro nel reparto carico scarico.

2. Quale è stata la tua formazione? Quale scuola hai fatto e come hai proseguito?

Ero sempre carrellista prima di venire qua a lavorare e sono 18 anni quasi che faccio il carrellista. Ho completato il liceo.

3. Cosa significa per te sicurezza sul lavoro?

La sicurezza viene prima di tutto. Prima c'è la sicurezza, poi tutto il resto.

4. Hai già svolto in altre situazioni corsi sulla sicurezza al lavoro? Hai notato differenze rispetto ad altri corsi svolti (se li hai svolti) sul tema della sicurezza al lavoro?

I Break Formativi sono più frequenti e specifici rispetto agli altri corsi di sicurezza che ho seguito, e si concentrano maggiormente sulle attività che svolgiamo qui a lavoro.

5. Cosa ti aspetti da un corso sulla sicurezza sul lavoro?

Mi aspetto di imparare nuove informazioni sulla sicurezza, che prima non conoscevo. Ci avete fatto aprire gli occhi sulle cose importanti della sicurezza.

6. Mi puoi fare un esempio tratto dalla tua esperienza relativa al vissuto dei Break Formativi che ritieni particolarmente significativo? Perché lo ritieni significativo?

Mi è piaciuto quando abbiamo fatto l'uscita dalle stive con il carrello. È la cosa più importante qui a lavoro. Quando fai retromarcia non vedi, se non si suona (*si fa riferimento alle procedure*) può accadere un incidente. È una cosa pericolosa e quindi è utile approfondire questo discorso per lavorare in sicurezza e tranquillo se si rispettano tutte le procedure. Mi è piaciuto anche il Break sul carico-scarico in ribalta, dove abbiamo imparato le procedure corrette. Non ero sicuro di queste procedure perché non lavoro spesso in ribalta, ma ora sono informato su tutto quello che bisogna fare.

7. Ci sono criticità o aspetti della metodologia che potrebbero essere migliorati?

No, non mi viene in mente niente.

8. Se fossi tu a progettare un corso sulla sicurezza cosa faresti per renderlo realmente efficace?

Sicuramente per me è importante che qui stiamo lavorando ed è importante il rispetto reciproco. Insegnerei le regole e le procedure (precedenze, suono ecc.). È importante che, anche se non ci piacciamo come persone, all'interno dell'ambiente lavorativo però ci sia rispetto e attenzione prima di tutto. È importante perché basta un attimo di distrazione e può accadere un incidente grave.

INTERVISTA 5

1. Presenta il tuo ruolo (di cosa ti occupi nello specifico) e l'azienda in cui operi.

Sono carrellista e mi occupo di carico e scarico merci. Poi faccio ciò di cui c'è bisogno.

2. Quale è stata la tua formazione? Quale scuola hai fatto e come hai proseguito?

Ho fatto la scuola superiore, lavorando poi come muratore e in un pastificio, prima di venire a lavorare qui.

3. Cosa significa per te sicurezza sul lavoro?

La sicurezza significa che tutti, noi e i nostri colleghi, lavoriamo in modo sicuro e torniamo a casa sani e salvi.

4. Hai già svolto in altre situazioni corsi sulla sicurezza al lavoro? Hai notato differenze rispetto ad altri corsi svolti (se li hai svolti) sul tema della sicurezza al lavoro?

Ho seguito corsi di sicurezza 6-7 anni fa, ma i Break Formativi sono più pratici e si capiscono meglio. La modalità di svolgimento è diversa e migliore.

5. Cosa ti aspetti da un corso sulla sicurezza sul lavoro?

Voglio informazioni sulla sicurezza, su come comportarci e svolgere le cose in sicurezza.

6. Mi puoi fare un esempio tratto dalla tua esperienza relativa al vissuto dei Break Formativi che ritieni particolarmente significativo? Perché lo ritieni significativo?

Mi è rimasto in presso che si riflette molto di più in questi Break Formativi. Mi è rimasta in mente l'esercitazione che riguarda le procedure di uscita dalle stive (il suono del clacson ecc) e il controllo del carrello prima di iniziare il turno o la giornata lavorativa. Mi ricordo anche che c'è stato un cambio di comportamento in alcune persone che prima del corso non facevano alcune procedure, ora lo fanno.

7. Ci sono criticità o aspetti della metodologia che potrebbero essere migliorati?

No, tutto chiaro.

8. Se fossi tu a progettare un corso sulla sicurezza cosa faresti per renderlo realmente efficace?

Non mi viene in mente.

INTERVISTA 6

1. Presenta il tuo ruolo (di cosa ti occupi nello specifico) e l'azienda in cui operi.

Lavoro in PGM da quasi 9 anni ormai e sono manager allo stabilimento Heineken di Comun Nuovo e *Logistic Manager* in generale per la parte al Nord della PGM, ho anche il corso di ASPP (Addetto al Servizio di Prevenzione e Protezione)⁴⁰⁷.

1. Quale è stata la tua formazione? Quale scuola hai fatto e come hai proseguito?

Ho studiato ragioneria con indirizzo informatico, diventando così perito commerciale e informatico. Prima di arrivare in PGM, ho svolto vari lavori, tra cui un breve impiego in un'assicurazione, che ho lasciato perché troppo statico per me. Ho anche lavorato come cameriera in un pub.

2. Cosa significa per te sicurezza sul lavoro?

Per me, sicurezza sul lavoro significa lavorare in tranquillità e garantire che anche gli altri possano fare lo stesso. Vivo entrambi i punti di vista: la mia sicurezza personale e quella

⁴⁰⁷ Con ASPP (Addetto al Servizio di Prevenzione e Protezione) si intende quella figura che compone il Servizio di Prevenzione e Protezione (SPP) in appoggio al Responsabile del Servizio di Prevenzione e Protezione (RSPP), con specifiche competenze in materia di Salute e Sicurezza del Lavoro. L'addetto al servizio di prevenzione e protezione è definito come persona in possesso di capacità e di requisiti professionali individuati dal D. Lgs. 81/08, facente parte del servizio di prevenzione e protezione dai rischi.

di chi lavora con me. Sono responsabile della sicurezza degli altri, e spesso dico ai miei colleghi che mi comporto con loro come farei con i miei figli, perché ci tengo e ritengo che sia giusto. Ogni persona dovrebbe venire a lavorare consapevole delle responsabilità verso sé stessa e gli altri, comprendendo l'importanza di ciò che fa e le conseguenze delle proprie azioni.

3. Cosa ti aspetti da un corso sulla sicurezza sul lavoro? Cosa è importante per te?

Mi aspetto che i corsi riescano a trasmettere efficacemente i concetti fondamentali. Purtroppo, per molte persone, la sicurezza sul lavoro è ancora vista come un obbligo formale o un argomento scomodo, qualcosa da affrontare solo per ottenere una certificazione. Tuttavia, questi corsi dovrebbero essere davvero formativi, capaci di coinvolgere attivamente i partecipanti. In PGM lavoriamo con persone provenienti da diverse etnie e generazioni, e ho notato che, in alcune culture, come quella africana, la sicurezza sul lavoro è percepita come un concetto astratto. Ovviamente, ci sono situazioni diverse: ad esempio, una persona egiziana che ha già vissuto e ricevuto formazione in Italia potrebbe aver acquisito una visione più vicina alla nostra cultura e al nostro approccio. Tuttavia, chi è appena arrivato e ha una conoscenza limitata del mondo del lavoro fatica a comprendere inizialmente l'importanza della sicurezza sul lavoro. Un aspetto su cui insistiamo molto è l'uso dei DPI (Dispositivi di Protezione Individuale), ma spesso i lavoratori mostrano fastidio. Non comprendono che non lo facciamo per essere pignoli, ma per prevenire infortuni. Se, ad esempio, non indossano gli occhiali protettivi e una scheggia di vetro finisce nell'occhio, si faranno male! Con pazienza cerchiamo di spiegare loro il valore di queste precauzioni e procedure, anche se all'inizio può risultare difficile far comprendere la loro importanza.

4. Hai notato differenze tra i Break Formativi rispetto ad altri corsi svolti o che hai visto svolte sul tema la sicurezza sul lavoro?

Ho notato grandi differenze rispetto ai corsi standard: durante i Break, i lavoratori vengono coinvolti molto di più e si sentono protagonisti, il che li aiuta a comprendere meglio il significato di un corso sulla sicurezza. Nei corsi standard, l'approccio è

unidirezionale: c'è un docente che spiega, ma spesso non si preoccupa di capire chi ha di fronte come discente. Non interessa loro se dall'altra parte c'è un "muro di gomma" o una persona che ascolta davvero. Al contrario, nei Break, anche la durata favorisce la concentrazione. Per esempio, se una persona non parla bene l'italiano, perderà più facilmente la concentrazione e difficilmente riuscirà a seguire sei ore di formazione, disinteressandosi di ciò che viene spiegato. È vero anche che i Break Formativi sono più complessi e impegnativi per chi li organizza e per i docenti stessi. Nei Break Formativi svolti in PGM, ad esempio, abbiamo dovuto concentrare più sessioni identiche per gruppi diversi, ma ogni sessione della giornata era condotta dallo stesso docente. Questo è senza dubbio più faticoso per l'insegnante, ma i lavoratori che partecipano non hanno il tempo di annoiarsi o di chiedersi se ciò che stiamo dicendo li interessa, soprattutto perché, a differenza dei corsi standard, non si tratta di "inculcare" un'informazione, ma di chiedere cosa pensano di quello che viene spiegato, coinvolgerli o persino farli immedesimare, facendoli recitare un ruolo in situazioni specifiche. Secondo me, è questo che fa la differenza. Molto spesso, i corsi sulla sicurezza sono troppo teorici, e le persone che svolgono lavori pesanti, come muratori o operai in fonderie e aziende metalmeccaniche, generalmente non sono inclini allo studio e faticano a seguire concetti astratti. Corsi brevi e pratici migliorano enormemente l'attenzione, e il coinvolgimento attivo rende il lavoratore più propenso a recepire le informazioni e ad ascoltarle.

5. Come valuti la modalità formativa dei Break Formativi e la loro efficacia relativamente al tuo approccio alla sicurezza sul lavoro?

Dunque, l'aspetto che mi piace mettere in evidenza oltre a quello che ho già detto, è sicuramente il coinvolgimento dei lavoratori. Il coinvolgimento delle persone è quello che ti porta ad avere un risultato più forte ed efficace.

6. Ci sono criticità o aspetti della metodologia che potrebbero essere migliorati?

Per chi come noi sta un po' "dietro le quinte" nell'organizzazione dei Break Formativi la sfida principale è riuscire a creare un coinvolgimento appropriato senza che la situazione venga presa alla leggera e/o sottovalutata. Dal mio punto di vista, la gestione dei turni è

più complessa rispetto ai corsi standard, perché bisogna coordinare piccoli gruppi di lavoratori per più giorni. Durante un corso standard io so che un lavoratore manca dal lavoro per sei ore un solo giorno, ad esempio, e devo solo far combaciare le eventuali malattie e/o ferie. Invece per il Break Formativo sono almeno 5 o 6 persone spesso dello stesso reparto che non puoi far lavorare per un'ora ma più giorni. È fondamentale che sia l'azienda che chi organizza i Break credano davvero in questo tipo di formazione e pianifichino con cura. Ad esempio, ho cercato di formare gruppi omogenei per etnia, in modo che i partecipanti potessero aiutarsi a vicenda sia linguisticamente che culturalmente, creando così un setting più funzionale. Altrimenti poi si rischia di avere sei persone in aula completamente diverse una dall'altra e probabilmente ti ritrovi, anche non volendo, nella stessa situazione di un corso canonico.

7. Mi puoi fare un esempio tratto dalla tua esperienza relativa al vissuto dei Break Formativi che ritieni particolarmente significativo? Perché lo ritieni significativo?

Sono rimasta piacevolmente sorpresa dall'approccio di alcuni lavoratori che non mi aspettavo si sarebbero lasciati coinvolgere così tanto. Questo mi ha colpito e mi ha fatto vedere alcune persone sotto una luce diversa, rendendomi conto di quanto un contesto partecipativo possa influire positivamente sul loro atteggiamento che mi era sembrato "statico" e "asettico".

8. Se fossi tu a progettare un corso sulla sicurezza cosa faresti per renderlo realmente efficace?

Se fossi io a progettare un corso sulla sicurezza, lo strutturerei in modo simile a un Break Formativo, ma con una durata leggermente più lunga. Includerei anche nozioni che di solito rimangono "da aula" come la parte legislativa. Un'ora è un tempo accettabile per mantenere alta la concentrazione, e penso che integrare la legislazione all'interno delle sessioni pratiche sarebbe utile per far comprendere ai lavoratori l'importanza e l'evoluzione storica della sicurezza sul lavoro. Dunque, ad esempio spiegare il decreto è fondamentale, per far capire ai lavoratori che ciò che stanno imparando nasce da degli

studi importanti che si sono sviluppati nel tempo. Questo approccio potrebbe contribuire a far emergere l'importanza del tema, che in passato è stato spesso sottovalutato ma ora sta guadagnando l'attenzione che merita.

INTERVISTA 7

1. Presenta il tuo ruolo (di cosa ti occupi nello specifico) e l'azienda in cui operi.

Ho quasi 59 anni e sono il socio fondatore di VED Consulting. Dal 1994 mi occupo di sicurezza sul lavoro, uno dei principali settori di attività di VED. Tra le mie responsabilità rientra anche la gestione delle attività legate agli obblighi formativi previsti dal Decreto 81, la legge quadro che mira a prevenire infortuni e malattie professionali, e che impone ai datori di lavoro di fornire formazione adeguata. Per garantire l'efficacia dei percorsi formativi, questi devono essere progettati con cura e personalizzati in base alle specifiche esigenze aziendali. Nell'ultimo anno, in particolare, stiamo sperimentando con un'azienda logistica, *PGM Logistic*, l'innovativa metodologia dei Break Formativi. Questa metodologia rappresenta un'evoluzione della vecchia logica prevista dall'Accordo Stato-Regioni, pubblicato successivamente al Decreto Legislativo 81/2008. Mentre il metodo tradizionale prevedeva interventi di sei ore ogni cinque anni come aggiornamento, i Break Formativi consistono in brevi sessioni di formazione distribuite nel corso dell'anno, della durata di circa mezz'ora ciascuna.

2. Quale è stata la tua formazione? Quale scuola hai fatto e come hai proseguito?

Mi sono diplomato in chimica delle tecnologie alimentari e successivamente laureato in scienze naturali, con una tesi in etologia, la scienza del comportamento animale. Dopo un breve periodo di lavoro in ambito universitario, nel 1994 ho iniziato a lavorare in un'azienda di consulenza ambientale. Proprio in quell'anno, a novembre, fu pubblicata la prima bozza della Legge 626, una normativa innovativa per la sicurezza e la salute sul lavoro in Italia. Essendo ancora fresco di studi, i miei colleghi mi chiesero se fossi interessato a specializzarmi in questa materia. La sicurezza sul lavoro mi affascina, e così iniziai a studiarla. Nel giro di un anno, divenni uno dei pochi esperti in materia, sviluppando una vera passione per il settore. Quando nel 1996 la legge entrò in vigore a

pieno regime, ci trovammo a gestire una mole enorme di richieste da parte delle aziende che dovevano conformarsi alle nuove norme, offrendomi una grande opportunità di crescita professionale. Da quel momento, ho intrapreso un percorso continuo di formazione, partecipando a numerosi master e aggiornamenti.

3. Cosa significa per te sicurezza sul lavoro?

Ho maturato nel tempo il vero significato della sicurezza sul lavoro. Questa è una riflessione del tutto personale: ho bisogno di sentirmi utile in ciò che faccio, soprattutto a livello professionale. Non riesco a concepire un lavoro che non abbia un impatto positivo su qualcuno. Durante il periodo universitario, insegnavo nuoto per guadagnare qualche soldo e mi piaceva pensare, tornando a casa la sera, che per esempio grazie a me, una signora sessantenne non sarebbe annegata cadendo da una barca al mare. Allo stesso modo, lavorare nel campo della sicurezza sul lavoro mi dà la sensazione di essere utile. Se anche solo una delle tante persone che seguiamo nelle aziende nostre clienti evita un infortunio, sento di aver fatto qualcosa di significativo. E sono convinto che, in realtà, contribuiamo a prevenire molti più incidenti di quanto possiamo immaginare. Per me, occuparsi di sicurezza sul lavoro significa proprio questo: essere utili alle persone.

4. Come valuti la modalità formativa dei Break Formativi e la loro efficacia relativamente al tuo approccio alla sicurezza sul lavoro?

Valuto molto positivamente la modalità dei Break Formativi. Non serve essere uno scienziato o un laureato in pedagogia per capire che la soglia di attenzione delle persone è ben al di sotto delle quattro ore o più di lezione frontale. I Break non solo durano molto meno dei classici corsi di formazione, ma vengono svolti direttamente nei luoghi di lavoro, dove le persone operano quotidianamente. Ad esempio, se devo tenere un Break in un'azienda logistica, lo faccio sul muletto o in ribalta, proprio dove le persone lavorano. Questo non solo evita il calo dell'attenzione, ma mantiene alta la concentrazione perché l'apprendimento avviene nel contesto della loro normale attività lavorativa, riducendo così la distanza che inevitabilmente si crea in un'aula tradizionale. Questa modalità di apprendimento è particolarmente efficace considerando come si sono evolute le esigenze

formative dal 1996 a oggi. In passato, il problema principale era che le persone lavoravano su macchine senza protezioni o senza DPI, o operavano sui tetti senza linee vita. Oggi, la maggior parte di questi rischi è stata eliminata grazie alla diffusione di dispositivi di protezione efficaci e a norme più stringenti. Tuttavia, la sfida odierna è intervenire sui comportamenti delle persone. Più sono brevi e frequenti gli interventi formativi, maggiore è la possibilità di modificare i comportamenti sul lavoro.

5. Hai notato differenze rispetto ad altri corsi svolti sul tema della sicurezza sul lavoro?

Mi vengono in mente tre differenze principali. Con il metodo tradizionale, lo sforzo formativo viene fatto una volta ogni cinque anni, il che rende l'organizzazione più semplice per l'azienda, anche se poi si dimentica fino alla sessione successiva. Al contrario, con i Break Formativi, pur dovendo organizzare più sessioni, queste si svolgono nel luogo di lavoro, aumentando l'efficacia grazie all'introduzione di elementi ludici e di addestramento. Ad esempio, non solo faccio un gioco di carte sull'argomento muletto, ma faccio anche salire la persona sul muletto per un addestramento pratico, come previsto dalla norma. È fondamentale creare giochi che siano divertenti, intelligenti ed efficaci, tenendo conto delle persone coinvolte, come quelle di seconda generazione che possono avere difficoltà con l'italiano. L'addestramento richiede anche attrezzature adeguate in un ambiente che non interferisca con le normali attività lavorative.

6. Il termine “addestramento” in ambito pedagogico è molto differente dal significato dato dalla norma. Poiché lavori da molto tempo nella sicurezza sul lavoro, potresti darmi una definizione di addestramento?

Il Decreto 81 introduce obblighi specifici per i datori di lavoro, sanzionabili civilmente e penalmente se non rispettati. Tra questi obblighi, oltre all'informazione e alla formazione, c'è l'addestramento, che è richiesto quando si tratta di insegnare l'uso di attrezzature di lavoro, compresi i DPI di terza categoria, come i salvavita. La norma fa una netta distinzione tra termini come “rischio” e “pericolo”, che hanno significati specifici e rilevanti per la valutazione del rischio, il cuore del decreto. Lo stesso vale per

l'addestramento, che ha un significato ben preciso nella sicurezza sul lavoro. Ad esempio, se in un magazzino c'è il rischio di investimento, informo i lavoratori sui rischi, mostro la planimetria con i percorsi sicuri e infine li addestro a guidare il muletto, come previsto dalla norma. Questa fase pratica è essenziale e fa parte dell'addestramento.

7. Mi puoi fare un esempio tratto dalla tua esperienza relativa al vissuto dei Break Formativi che ritieni particolarmente significativo? Perché lo ritieni significativo?

Durante un Break Formativo, ho avuto l'opportunità di osservare per la prima volta un movimento specifico che la ribalta fa quando il camion è in attracco. Sono stati gli stessi lavoratori a insegnarmelo. Nei Break Formativi, se il docente è attento, può imparare moltissimo; così, la volta successiva, sarà ancora più preparato. C'è uno scambio reciproco: noi insegniamo, ma spesso non si tratta solo di insegnamento, bensì di condivisione. Ognuno contribuisce con la propria esperienza, e i Break, essendo molto pratici, permettono di raccogliere input che magari non avresti mai notato. Chi svolge quel lavoro per 40 ore alla settimana conosce certe dinamiche meglio di un docente RSSP che visita l'azienda solo una o due volte a settimana.

8. Altri aspetti che vuoi aggiungere?

Mi piacerebbe vedere i Break Formativi inclusi come elemento consigliato in tutti i contratti collettivi nazionali del lavoro. Al momento, so che solo il contratto dei metalmeccanici li prevede.

INTERVISTA 8

1. Presenta il tuo ruolo (di cosa ti occupi nello specifico) e l'azienda in cui operi.

Nel mio ruolo di responsabile del settore formazione presso VED Consulting, mi occupo principalmente delle attività formative, con particolare attenzione ai corsi obbligatori legati agli adempimenti normativi sulla sicurezza. Il mio lavoro consiste nel monitorare i fabbisogni formativi delle aziende clienti e nel proporre percorsi su misura che

rispondano a queste esigenze. Negli anni, ci siamo resi conto che il problema principale non è tanto far partecipare le persone ai corsi, quanto piuttosto riuscire a trasmettere efficacemente i concetti fondamentali. Ogni situazione è diversa e dipende dalla mansione, dal tipo di azienda, dai rischi specifici, dall'uso di macchinari o dalle procedure di lavoro. Il nostro obiettivo è fornire alle persone le conoscenze, le competenze e le abilità necessarie per lavorare in sicurezza, evitando infortuni. Sembra semplice, ma non lo è perché purtroppo la cosa che troviamo molto difficile è arrivare alle persone facendo loro capire che quella parte, cioè tutta la parte che riguarda la sicurezza, li riguarda da vicino proprio completamente. Una leggerezza su questo campo per loro può diventare pericolosissima, può compromettere la salute e l'incolumità di queste persone. Per affrontare questa sfida, come azienda abbiamo cominciato a fare un ragionamento riguardante i "Break Formativi", sperimentando metodologie didattiche e formative innovative. Ci siamo resi conto che spesso i corsi di sicurezza vengono percepiti, sia dai dipendenti che dai titolari, come un'incombenza fastidiosa. Il nostro compito, quindi, è trovare soluzioni che trasformino questi momenti in occasioni di crescita e valore, in cui le persone si sentano al centro del processo formativo. Vogliamo che percepiscano i corsi non solo come un obbligo, ma come un beneficio per la loro sicurezza e benessere sul lavoro, dimostrando loro che c'è un sincero interesse nell'aiutarli a stare bene anche al lavoro.

2. Quale è stata la tua formazione? Quale scuola hai fatto e come hai proseguito?

Sono una pedagoga e mi sono laureata in Scienze dell'Educazione, il primo anno in cui questo corso di studi è passato dal nome "Pedagogia" a "Scienze dell'Educazione". In quel periodo, il programma era ancora molto simile alla Pedagogia, con una durata di quattro anni e ben 43 esami da sostenere. Mi sono laureata nel 2002, con quella che allora era chiamata "laurea unica". Prima dell'università, ho frequentato le scuole superiori in Ragioneria, una scelta che ho profondamente detestato. Non sono stata costretta dai miei genitori, ma ero completamente inconsapevole di me stessa e di ciò che desideravo fare nella vita. Questo mi ha causato grande sofferenza, tanto che ho cominciato a pensare di non essere capace di fare nulla scolasticamente parlando. Dopo il diploma, ho iniziato a lavorare subito, anche perché avevo perso un anno in terza superiore, il che ha rafforzato

in me la convinzione di essere incapace. Non ho avuto la fortuna di incontrare professori illuminati che mi facessero capire che quella non era la mia strada.

L'università l'ho scelta di pancia: ricordo ancora il mio primo esame, e nonostante mi sia laureata con 110, attribuisco questo risultato alla semplicità degli studi. Nel frattempo, lavoravo otto ore al giorno. È stato un periodo molto impegnativo, ma mi ha anche permesso di iniziare a lavorare nel settore di mio interesse. Pur svolgendo un lavoro come impiegata part-time nella contabilità, che detestavo, l'altra metà della mia giornata la dedicavo ai centri di formazione professionale. Lì ho finalmente cominciato a fare il lavoro che avrei continuato a fare, collaborando con un professore molto bravo che mi ha insegnato tantissimo, specialmente sul concetto di alternanza scuola-lavoro. Mi occupavo principalmente di corsi professionalizzanti, anche apprendistato, e svolgevo il ruolo di tutor e coordinatrice d'aula per corsi rivolti agli adulti. Con il tempo, mi venivano affidati sempre più incarichi. Quando mi sono laureata, vivevo già da sola e avevo bisogno di una maggiore stabilità economica. Per questo motivo, durante l'università ho cercato un lavoro che mi desse sicurezza, poiché nel CFP avevo contratti a progetto uno dopo l'altro. Ho continuato a lavorare nel settore della formazione, arricchendo molto la mia esperienza. Ho lavorato per uno stilista che possedeva un gruppo di saloni di acconciatura affiliati a un marchio, e mi sono trovata a viaggiare per tutta Italia, organizzando progetti di formazione. Tuttavia, sentivo che mancava qualcosa: la formazione per i parrucchieri si limitava a taglio e colore, mentre io mi impegnavo molto per organizzare corsi di comunicazione e motivazione, che però suscitavano poco interesse. Mi sentivo poco motivata e realizzata, non era il mio campo. Così, mi sono licenziata e ho trovato un lavoro presso un ente di formazione legato a un'associazione di categoria. Nel 2004, ho iniziato a collaborare con loro, lasciando un contratto a tempo indeterminato e ben retribuito per accettare un contratto meno stipendiato e meno certo, a trent'anni. È stata un'intuizione giusta: mi sono fidata di ciò che mi offrivano e sono diventata responsabile della formazione, per poi essere nominata direttrice dell'ente dopo qualche anno. Ho lavorato lì per molti anni, ma a un certo punto l'associazione di categoria mi è diventata stretta. Ho deciso di esplorare altre opportunità e, parlando con una persona con cui collaboravamo, ho scoperto che cercavano un preside per una scuola CFP a Bergamo. All'inizio ero titubante, ma poi ho accettato, e dal 2012 al 2019 ho lavorato come preside in quella scuola. È stata un'esperienza bellissima. Nel frattempo, ho ripreso a studiare,

completando un percorso per diventare coach e partecipando a corsi di orientamento scolastico e professionale. Mi sono anche iscritta a vari corsi per riprendere la mia passione per la pedagogia, che negli ultimi anni avevo trascurato. Ho completato un master in *parent coaching* e ora sto frequentando il terzo anno di un percorso triennale di *counseling*, per acquisire ulteriori competenze su come aiutare le persone a scoprire e sviluppare le proprie capacità.

3. Cosa significa per te sicurezza sul lavoro?

La prima risposta che do è obbligo perché la collego alla normativa. Nel decreto 81 c'è una definizione del datore di lavoro (dirigente) come buon padre di famiglia⁴⁰⁸ e come tale deve occuparsi dei propri dipendenti come farebbe il padre con i figli. Collego dunque la sicurezza a questo concetto: l'azienda come una struttura all'interno della quale ci dovrebbe essere una persona che pensa ai propri dipendenti come persone da tutelare e accudire, permettendo loro di lavorare in sicurezza. Se penso a questo, dunque, la sicurezza è cura: prendersi cura della persona e che la persona si prenda cura di sé.

4. Cosa ti aspetti da un corso sulla sicurezza sul lavoro?

È davvero difficile sradicare la visione comune che considera i corsi sulla sicurezza semplicemente come una seccatura e qualcosa di noioso. Partendo da questo presupposto, diventa complicato fare sicurezza, poiché le persone non trovano la motivazione interiore per mettere in pratica ciò che apprendono durante il corso. In realtà, un corso di sicurezza dovrebbe invece responsabilizzare i lavoratori: non si tratta solo di trasmettere concetti a

⁴⁰⁸ Nel nuovo comma 3.1 aggiunto all'Articolo 18 del Testo Unico sulla Sicurezza e Salute sul Lavoro (Decreto Legislativo 9 aprile 2008, n. 81) "*Disposizioni in materia di interventi strutturali e di manutenzione per la sicurezza delle istituzioni scolastiche*" si legge "*Qualora i dirigenti, sulla base della valutazione svolta con la diligenza del buon padre di famiglia, rilevino la sussistenza di un pericolo grave e immediato [...]*". La diligenza del buon padre di famiglia è un concetto di diritto privato, risalente al diritto privato romano e richiamato da vari articoli del Codice civile italiano. Storicamente nel *Corpus iuris civilis Giustiniano* si parla di *diligentia diligentis patris familiae* (*diligenza del padre di famiglia diligente*) e il concetto era richiamato per valutare la colpevolezza nell'inadempimento di una determinata obbligazione.

menti che spesso non sono allenate, ma di insegnare loro la responsabilità e l'importanza del proprio ruolo, facendoli sentire parte di una comunità.

5. Come valuti la modalità formativa dei Break Formativi e la loro efficacia relativamente al tuo approccio alla sicurezza sul lavoro?

Ritengo sicuramente questa metodologia innovativa ed efficace, anche se per ora solo teoricamente. La stiamo sperimentando da poco, e stiamo investendo moltissimo impegno nel cercare e individuare le migliori modalità, anche metodologiche, per garantire che i temi proposti raggiungano efficacemente le persone. La valuto quindi positivamente e sono fiduciosa nella sua efficacia; tuttavia, ciò si potrà confermare solo osservando se e come cambieranno i comportamenti delle persone che stanno partecipando. I risultati emergeranno nel tempo, monitorando i comportamenti e gli atteggiamenti nei luoghi di lavoro. Per quanto riguarda il mio approccio, li considero perfetti, poiché riflettono la mia idea di formazione: non credo in una formazione che sia unicamente teorica e frontale, ma unicamente in una formazione esperienziale che parta dalla persona.

6. Hai notato differenze rispetto ad altri corsi svolti sul tema della sicurezza sul lavoro?

Per quanto riguarda i corsi che ho seguito come dipendente dell'azienda in cui lavoravo, li ho trovati noiosi e svilenti, anche nei contenuti. Abbiamo trascorso ore ad ascoltare una persona seduta alla scrivania che scorreva delle slide, senza considerare i rischi reali presenti nel nostro contesto lavorativo. Durante il corso, mi sono occupata di altro e ho lavorato per far passare il tempo. Quando ho iniziato ad occuparmi di questo con VED e ho assistito ai corsi tenuti dai docenti VED, anche al di fuori dei Break Formativi, ho notato una differenza sostanziale. I docenti partono dalle persone e da casi concreti, chiedendo loro di condividere le proprie esperienze sul campo e sui rischi concreti che i lavoratori corrono ogni giorno. I Break Formativi poi sono una modalità ancora più efficace. Un aspetto che ha davvero fatto la differenza è stato l'inserimento del mediatore linguistico nelle aziende con molti lavoratori stranieri, permettendo a tutti di comprendere

quanto viene spiegato durante il corso. Questo elemento è di grandissimo valore, poiché aiuta le persone a sentirsi importanti e protagoniste della propria salute e sicurezza.

Inoltre, alla persona quando fa corsi in aula “tradizionali” viene richiesta una competenza che non è scontata ovvero quella di saper mutuare la formazione che gli viene fornita in un’aula in un contesto formale poi nel contesto lavorativo quotidiano non formale. La formazione situata nei Break permette alle persone di ripetere perfettamente le procedure lavorative nel contesto lavorativo quotidiano. Dunque, anche dal punto di vista dell’apprendimento e della memoria questo è molto utile e prezioso. Questa metodologia si contorna sempre di aspetti ludici, ovvero si cerca sempre di aggiungere alla formazione la collaborazione, il gioco e il *team building*. Si cerca di associare la formazione con i Break a ricordi piacevoli di condivisione, di sorrisi, di gruppo.

7. Ci sono criticità o aspetti della metodologia che potrebbero essere migliorati?

Le principali difficoltà riguardano soprattutto la lingua. In un corso tradizionale, è possibile adattarsi ai vari partecipanti, come coloro che provengono da diverse estrazioni sociali o italiani con un livello di istruzione inferiore, che potrebbero non essere abituati a seguire e apprendere facilmente. In questi casi, è possibile affiancare un tutor alla persona o il docente può fornire ulteriore supporto, ad esempio stimolando con domande o concedendo più tempo. Per i partecipanti di diversa cultura e lingua, si possono introdurre in aula mediatori che offrono una traduzione simultanea. Tuttavia, nei Break Formativi, caratterizzati da immediatezza e rapidità, questo approccio è molto più complesso. Sarebbe ideale creare Break Formativi specifici per persone che parlano la stessa lingua, ma ciò rallenterebbe notevolmente i tempi. Fino ad ora, abbiamo gestito queste situazioni inserendo in aula persone della stessa nazionalità, affinché possano aiutarsi reciprocamente. Inoltre, il Break Formativo richiede un investimento significativo sia in termini di tempo che di denaro. Questa metodologia, infatti, prevede brevi sessioni durante la giornata, che devono però essere ripetute più volte nel tempo rispetto a un corso tradizionale di sei ore svolto in un’unica giornata. Anche il costo è maggiore, poiché la normativa consente fino a 35 partecipanti in un corso tradizionale, mentre un Break Formativo è limitato a un massimo di sei persone. Non tutti gli imprenditori sono disposti a investire maggior tempo e risorse in questo approccio.

Inoltre, è necessaria una gestione organizzativa efficiente, ad esempio, per coordinare i turni dei lavoratori.

8. Mi puoi fare un esempio tratto dalla tua esperienza relativa al vissuto dei Break Formativi che ritieni particolarmente significativo? Perché lo ritieni significativo?

Ho apprezzato molto la metodologia della classe capovolta che abbiamo sperimentato durante un Break. Non mi sarei mai aspettata che persone che non hanno frequentato la scuola in Italia e che quindi non sono abituate a studiare o a imparare da tanto tempo, potessero essere messe nella condizione di insegnare. Abbiamo fatto un ripasso teorico delle procedure di sicurezza che seguono quotidianamente al lavoro, e poi, a gruppi di tre, sono diventati loro stessi i docenti, incaricati di formare i colleghi su procedure specifiche, in questo caso legate all'emergenza. È stato sorprendente vedere come, da alunni spesso timidi, annoiati o persino infastiditi, siano diventati insegnanti davvero capaci. Hanno dimostrato di sapere le cose e di poterle spiegare agli altri, con grande entusiasmo. È stato divertente, ma soprattutto efficace, perché quello che hanno appreso in questo modo non lo dimenticheranno. Essere nel ruolo di insegnanti li ha fatti sentire competenti e in grado di farlo.

Glossario

ASPP: Con l'acronimo ASPP si indica l'Addetto al Servizio di Prevenzione e Protezione, ovvero quella figura che compone il Servizio di Prevenzione e Protezione (SPP) in appoggio al Responsabile del Servizio di Prevenzione e Protezione (RSPP), con specifiche competenze in materia di Salute e Sicurezza del Lavoro. Il datore di lavoro ha la facoltà di nominare uno o più addetti al servizio di prevenzione e protezione al fine di migliorare l'efficacia di azione del servizio di prevenzione protezione. Non vi sono parametri specifici per definire il numero di addetti al servizio di prevenzione e protezione necessari in un'organizzazione, in questo senso l'articolo 31 comma 2 del D.Lgs 81/08 si limita a riportare che: *“Gli addetti responsabili dei servizi, interni o esterni [...] devono essere il numero sufficiente rispetto le caratteristiche dell'azienda”*.

DL: Secondo la definizione del D.Lgs 81/08, il datore di lavoro è: *“il soggetto titolare del rapporto di lavoro con il lavoratore o, comunque, il soggetto che, secondo il tipo e l'assetto dell'organizzazione nel cui ambito il lavoratore presta la propria attività, ha la responsabilità dell'organizzazione stessa o dell'unità produttiva in quanto esercita i poteri decisionali e di spesa. Nelle pubbliche amministrazioni invece è il dirigente al quale spettano i poteri di gestione, oppure il funzionario che pur non avendo qualifica dirigenziale ha autonomia gestionale dell'apparato che dirige”*. Nell'ambito della sicurezza sul lavoro, l'Art. 17 del D.Lgs 81/08 definisce quelli che sono gli obblighi del datore di lavoro non delegabili, ovvero la valutazione di tutti i rischi con la conseguente elaborazione del Documento di Valutazione dei Rischi e la designazione del Responsabile del Servizio di Prevenzione e Protezione dai rischi.

DPC: Per DPC si fa riferimento ai Dispositivi di protezione collettiva, ovvero tutti i sistemi che intervenendo direttamente sulla fonte di pericolo riducono o eliminano il rischio di esposizione dei lavoratori e non del singolo lavoratore. Sono dispositivi di protezione collettiva, ad esempio, le reti di protezione, i parapetti fissi o provvisori, le cappe di aspirazione, le opere provvisorie calpestabili, porte tagliafuoco e i dispositivi per l'aspirazione di fumi o vapori.

DPI: Per DPI si fa riferimento ai Dispositivi di protezione individuale, ovvero “*qualsiasi attrezzatura destinata ad essere indossata e tenuta dal lavoratore allo scopo di proteggerlo contro uno o più rischi suscettibili di minacciarne la sicurezza o la salute durante il lavoro nonché ogni completamento o accessorio destinato a tale scopo*” (art. 74, comma 1 del D.Lgs. 9 aprile 2008, n. 81). Alcuni esempi di DPI sono imbragature, caschi ed elmetti, autorespiratori, guanti, occhiali e visiere, otoprotettori, scarpe antinfortunistiche.

DVR: Il DVR (Documento di Valutazione dei Rischi), anche denominato Documento Prevenzione Rischi, è un documento obbligatorio aziendale che contiene l'analisi e la valutazione dei rischi per la sicurezza e salute generati dalle attività lavorative svolte dall'azienda. Lo scopo del DVR è quello di garantire la sicurezza sul lavoro, identificando i rischi e individuando le misure di sicurezza da adottare per prevenire e contenere gli infortuni sul lavoro e le malattie professionali. Il DVR è predisposto dal Datore di Lavoro, tuttavia il D.Lgs. 81/08 prevede che il Servizio di Prevenzione e Protezione (SPP) innanzitutto nella figura del RSPP e il Medico Competente collaborino nella stesura del DVR.

RLS: Secondo il D.Lgs. 81/08, l'acronimo RLS significa Rappresentante dei Lavoratori per la Sicurezza cioè la persona eletta o designata per rappresentare i lavoratori per quanto concerne gli aspetti della salute e della sicurezza durante il lavoro.

RSPP: L'articolo 32 del D.Lgs 81/08 definisce la figura dell'RSPP o Responsabile del Servizio Prevenzione e Protezione, attribuendogli compiti fondamentali relativi alla gestione e all'organizzazione della sicurezza in azienda, con lo scopo di salvaguardare la salute e l'integrità dei lavoratori. Il ruolo del Responsabile Servizio Prevenzione e Protezione (RSPP) è di consulente, esperto in materia di salute e sicurezza, del datore di lavoro. Il datore di lavoro pertanto sarà affiancato dal RSPP nella gestione della salute e sicurezza del lavoro nella propria azienda. Il datore di lavoro può nominare un RSPP interno all'azienda oppure può affidare il ruolo ad un consulente esterno. La figura del RSPP può essere ricoperta dal datore di lavoro ma solo nei casi disciplinati dall'articolo 34 del decreto ed essi derivano dal tipo di azienda e dal numero limite di dipendenti

all'interno di essa. Nel dettaglio il RSPP ha i seguenti compiti: individuare e valutare i fattori di rischio e le misure per la sicurezza e salubrità e negli ambienti di lavoro nel rispetto della normativa vigente e sulla base della specifica conoscenza dell'organizzazione aziendale; elaborare le procedure di sicurezza per le varie attività aziendali; proporre programmi di informazione e formazione dei lavoratori; partecipare alle consultazioni in materia di tutela della salute e sicurezza sul lavoro coinvolgendo il rappresentante dei lavoratori per la sicurezza (RLS); fornire al lavoratore le informazioni sui rischi e sulle misure di sicurezza.

BIBLIOGRAFIA e SITOGRAFIA

ADI, *Quinta Indagine ADI su Dottorato e PostDoc*, parte relativa al Dottorato di Ricerca, Presentazione a cura di Alfredo Ferrara alla Sala Stampa della Camera dei Deputati, 30/05/2015, <https://dottorato.it/node/53>.

Agamben G., *Che cos'è un dispositivo*, Nottempo, Roma 2006.

Alastra V., Kaneklin C., Scaratti G., *La formazione situata. Repertori di pratica*, Franco Angeli, Milano 2012.

Alberici A., *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, Franco Angeli, Milano 2007.

Alberici A., Serreri P., *Competenze e formazione in età adulta. Il Bilancio di competenze: dalla teoria alla pratica*, Monolite Editrice, Roma 2009.

Albi P., *Commentario al Codice Civile. Adempimento dell'obbligo di sicurezza e tutela della persona*, Art. 2087, Giuffrè Editore, Milano 2008.

Allport G.W., *Pattern and growth in personality*, Holt, Reinhart & Winston, New York 1961.

AlmaLaurea, *Rapporto riguardante il Profilo e sulla Condizione occupazionale dei Dottori di ricerca*, <https://www.almalaurea.it/news/dottorato-di-ricerca-studiare-premia>.

Annali della Pubblica Istruzione, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Le Monnier, Firenze 2012.

Anmic, Associazione Nazionale Mutilati e Invalidi Civili, anno 2003 <https://www.anmic.org/>.

ANPAL, *XIX Rapporto sulla Formazione continua*, Collana Biblioteca ANPAL, n. 13.

Ansermet F., Magistretti P., *A ciascuno il suo cervello. Plasticità neurale e inconscio*, Bollati Boringhieri, Torino 2008.

Antonietti A., Triani P., *Pensare e innovare l'educazione: scritti in memoria di Cesare Scurati*, Vita e Pensiero, Milano 2012.

Argyris C., Schön D.A., *Organizational learning: A theory of action perspective*, Addison-Wesley Boston, USA 1978.

Argyris C., Schön D.A., *Organizational learning II: Theory, method and practice*, Addison-Wesley Publishing Company, USA 1996.

Arendt H., *Vita Activa. La condizione umana* [1958], Bompiani, Milano 2017.

Baldacci M., Frabboni F., Margiotta U., *Longlife/Longwide Learning: per un trattato europeo della formazione*, Bruno Mondadori, Milano 2012.

Baldacci M., Frabboni F., *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, De Agostini SpA, Novara 2013.

Battaglia T., *L'autoapprendimento in età evolutiva* in Atti del Convegno Internazionale SIRD, *Alla ricerca di una Scuola per tutti e per ciascuno. Impianto istituzionale e modelli educativi*, PensaMultimedia, Roma 2018.

Bauman Z., *Il disagio della postmodernità*, B. Mondadori, Milano 2002

Bauman Z., *Modernità liquida*, Editori Laterza, Bari 2011.

Bellini C., Cecconi L., Sannicandro K., *La percezione degli studenti nella valutazione dei corsi universitari erogati in modalità blended*, in «Italian Journal of Educational Technology», 2019, 27(3), 207-226, doi: 10.17471/2499-4324/1108.

Benjamin W., *Sul concetto di storia*, Einaudi, Torino 1997.

Benjamin W. [1933], *Esperienza e povertà*, in W. Benjamin, *Opere Complete* (pp. 538-542), Einaudi, Torino 2003.

Bertagna G., *Pensiero manuale*, Rubettino, Soveria Mannelli 2006.

Bertagna G., *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2008.

Bertagna G., *Che cosa è la competenza? Un'analisi e una proposta*, in «Verso la scuola delle competenze: Centro studi per la scuola cattolica: atti della giornata di studio», Roma, Armando Editore, 14 maggio 2009.

Bertagna G., *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, Editrice La Scuola, Brescia 2010.

Bertagna G., *Lavoro e formazione dei giovani*, Editrice La Scuola, Milano 2011.

Bertagna G (ed.), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La scuola, Brescia 2012.

Bertagna G., *Personalizzazione e individualizzazione. Una rilettura pedagogica*, in Antonietti A., Triani P. (a cura di), in «Pensare e innovare l'educazione. Scritti in memoria di Cesare Scurati», Vita e pensiero, Milano 2012, pp. 35-48.

Bertagna G., *Per una pluralità di soggetti nella formazione superiore*, in Bertagna G., Cappelletti V. (Eds.), *L'Università e la sua riforma*, Studium, Roma 2012.

Bertagna G., *La Costituzione e il diritto dovere al lavoro. Una rilettura in prospettiva formativa*, in «Studium Educationis», Rivista quadrimestrale per le professioni educative, Pensa MultiMedia Editore SRL ISSN 1722-8395 (print) / ISSN 2035-844X (on line), Anno XVIII - n. 1 - febbraio 2017.

Bertagna G. (a cura di), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Edizioni Studium, Roma 2018.

Bertagna G., *L'autonomia "incompiuta". La prospettiva pedagogica*, in *L'autonomia "incompiuta". Analisi sulle criticità del sistema scolastico ed universitario*, IV Conferenza della ricerca educativa e pedagogica (Dipartimento di Scienze Umane e sociali, 16-17 dicembre 2019 – Università di Bergamo), in «Nuova Secondaria», n. 20 giugno 2020, Anno XXXVII, pp. 11-33.

Bertagna G., *La volpe e il riccio: il quadro di un problema. Introduzione alla complessità della pedagogia*, in *Complessità e semplicità. Itinerari di ricerca per decifrare i problemi del sistema educativo e formativo*, Atti della V conferenza della ricerca educativa e pedagogica promossa dal Dipartimento di Scienze Umane e Sociali e dal Centro per la Qualità dell'Insegnamento e dell'Apprendimento dell'Università di Bergamo, Nuova Secondaria Ricerca, n. 10 giugno 2021, 30 novembre – 1 dicembre 2020.

Birbes C., *La competenza: valore e risorsa della persona*, in «Annali online della didattica e della Formazione Docente», Vol. 12, n. 20/2020, pp. 222-233

Blaschke L.M., *Using social media to engage and develop online learners in self-determined learning* in «Research in Learning Technology», 2014, <https://journal.alt.ac.uk/index.php/rlt/article/view/1458>.

Boffo V., Egetenmeyer R., Schmidt-Lauff S. (eds.), *Adult Learning and Education in International Contexts: Future Challenges for its Professionalization: Comparative Perspectives from the 2016 Würzburg Winter School*, Peter Lang Edition, Svizzera 2017.

Boffo V. (a cura di), *Giovani adulti tra transizioni e alta formazione. Strategie per l'employability. Dal Placement al Career Service*, Pacini Editore, Pisa 2018.

Boffo V., Fedeli M., *Employability & Competences: Innovative Curricula for New Professions*, Firenze University Press, Firenze 2018.

Bonaiuti G., Dipace A., *Insegnare e apprendere in aula e in rete per una didattica blended efficace*, Carocci Faber, Roma 2021.

Boyatzis R.E., Saatcioglu A., *A 20-year view of trying to develop emotional, social and cognitive intelligence competencies in graduate management education* in «Journal of Management Development», XXVII/1, 2008, pp. 92-108.

Brescianini P.G, Franchi M., *Biografie in transizione. I progetti lavorativi nell'epoca della flessibilità*, FrancoAngeli, Milano 2006.

Brondino M., Pasini M., *Il clima della sicurezza: un fattore strategico per la sicurezza nei luoghi di lavoro*, in E. Menegatti, G. Prati, *Sicurezza e salute sui luoghi di lavoro*, FrancoAngeli, Anno III, n. 1 – gennaio/aprile 2015, p. 50-64.

Bruner J., *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari 1993.

Bruner J., *Making Stories. Law, Literature, Life*, Farrar, Strauss and Giroux, New York 2002, tr. it. *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Laterza, Roma-Bari 2006.

Bruscaglioni M., *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, Franco Angeli, Milano 2002.

Butera F., *Il cambiamento organizzativo. Analisi e progettazione*, Editori Laterza, Lecce 2009.

Cambi F., *Scuola e cittadinanza. Per la formazione etico-politica dei giovani*, Edizioni Studium, Roma 2021.

Cardone S., Dato D., *Welfare Manager, benessere e cura. Imprese e pedagogia per un nuovo umanesimo del lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2018.

Cassirer E., *Saggio sull'uomo. Introduzione a una filosofia della cultura* [1944], tr. it, D'Altavilla C., Ghilardi M., Mimesis, Milano 2011.

Catino M., *Da Chernobyl a Linate: incidenti tecnologici o errori organizzativi?*, Carocci, Roma 2002.

CEDEFOP, *Dizionario della formazione europea*, Salonicco, 2012; Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca scientifica, Ministero del lavoro e delle politiche sociali, Invalsi, Isfol, *Glossario online dell'educazione degli adulti*, <http://glossario.invalsi.it/asp/home.asp>.

CEDEFOP, *Challenging digital myths: first findings from Cedefop's second European skills and jobs survey*, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea 2022, <https://data.europa.eu/doi/10.2801/818285>.

Celegon A., *Competenza. Dalla performance alla persona competente*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2008.

Centro di Ricerca e Documentazione Luigi Einaudi, *La formazione continua in Italia e prospettiva comparata: dati e buone pratiche*, consultabile su: www.centroeinaudi.it

Ceruti M., *La fine dell'onniscienza*, Studium, Roma 2014.

Chade J.J., Temporini, *110 giochi che ridurre l'handicap*, Erickson, Trento 2000.

Cipolla C., Veneri L. (a cura di), *Cultura della sicurezza e salute nella piccola-media impresa. Un'indagine nel comprensorio forlivese*, FrancoAngeli, Milano 2014.

Clark R.C., Lyons C., *Graphics for Learning: Proven Guidelines for Planning, Designing, and Evaluating Visuals in Training Materials*, Pfeiffer, 2004.

Clot Y., Ballouard C., Werthe C., *La validation des acquis professionnels: nature des connaissances et développement*, Cpc-Documents, 4, 1999.

Codice Civile, *Tutela delle condizioni di lavoro*, Libro V, Titolo II, Capo I, Art. 2087, R.D. 16 marzo 1942.

Commissione delle comunità Europee, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, SEC (2000) 1832, Bruxelles, 30.10.2000.

Consiglio europeo Lisbona, 23-24 Marzo 2000, https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm

Costa M., *Agency Formativa per il nuovo learnfare* in «Formazione & Insegnamento», vol. 2, 2012, pp. 83-107.

Costa M., *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*, FrancoAngeli, Milano 2016.

Costa M., *Formazione e lavoro negli ecosistemi digitali, robotici e delle macchine intelligenti*, Pensa Multimedia, Lecce 2023.

Consulta Interassociativa Italiana per la Prevenzione, *Dallo scolaro al cittadino*, 3 novembre 2003, from http://www.ciip-consulta.it/attachments/article/341/Manifesto_CIIP_scuola_2003.pdf, consultato il 13/02/19.

Conte V., *Sicurezza sul lavoro, si muore come 50 anni fa*, «La Repubblica», 1 maggio 2018, https://www.repubblica.it/economia/2018/05/01/news/sicurezza_sul_lavoro_si_muore_come_50_anni_fa-195238048/.

Costituzione della Repubblica Italiana, 1948.

Cox S., Cox T., *The structure of employee attitudes to safety – a European example Work and Stress*, 5.

Damiano E., *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione sociale*, Cittadella, Assisi 2007.

Del Gobbo G., Federighi P., *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*, Editpress, Firenze 2021.

Dellago L., *Che cos'è l'empowerment*, Carocci, Roma 2006.

Dell'Aringa C., *Economia del lavoro*, Vita e Pensiero, Milano 1998.

Deleuze G., *Che cos'è un dispositivo?*, Edizioni Cronopio, Napoli, 2007.

De Meis C., Croce B. (a cura di), *Il sovrano, saggio di filosofia politica con riferenza all'Italia* (1868), Laterza, Bari 1927,

Devoto G., Oli G.C., *Vocabolario della lingua italiana*, Firenze, Le Monnier, 1982.

Derchi F., Xhaet G., *Digital skills: Capire, sviluppare e gestire le competenze digitali*, Ulrico Hoepli Editore, Milano 2018.

De Vries, Vaastra R., *The effect of the learning environment on competences and training for the workplace according to graduates*, in «Higher Education», 53, 2007 pp. 335-357.

Dewey J., *Experiencia & Education*, Kappa Delta Pi, Indianapolis 1938 tr. it., *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1949.

Dewey J., *How We Think*, D C Heath, 1910, tr. it., *Come pensiamo*, Raffaello Cortina Editore, Ancona 2019, p. 200.

Dichiarazione Universale dei Diritti Umani,
https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.ohchr.org/en/UDHR/Documents/UDHR_Translations/itn.pdf&ved=2ahUKEwigrsjt3aOFAxU59rsIHdcuDPcQFnoECA4QAw&usg=AOvVaw1CvtgZumik8diYA2mBr0WG

Dipace A., Scarinci A., *Formazione metodologica, tecnologie didattiche ed esperienze nella promozione delle competenze di insegnamento e apprendimento*, in «Excellence and Innovation in Learning and Teaching», 2012.

D. Lgs. 81/08 “*Testo Unico Sicurezza sul Lavoro*” e Successive Modificazioni e Integrazioni.

Doria S., *La sicurezza in costruzione. Etnografia di un cantiere: uno sguardo pratico sulla sicurezza sul lavoro*, Carocci Editore, Roma 2014.

Dozza L., Olivieri S. (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, Milano 2016.

Duhigg C., *Il potere delle abitudini. Come si formano. Quanto ci condizionano. Come cambiarle*, Gruppo Editoriale Mauri Spagnol, Milano 2012.

Erikson E.H., *Identity: Youth and Crisis*, Norton & Co., New York, 1968.

European Commission, REACT-EU.

Fabrizi D., *La memoria della regina: pensiero, complessità, formazione*, Guerini e Associati, Milano 1900.

Fabbri L., *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Carocci editore, Roma 2007.

Fabbri L., Rossi B., *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione*, Guerini studio, Milano 2010.

Fabbri L., *La ricerca didattica. Trasformazioni in corso*, in M. Corsi (a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia*, PensaMultimedia Editore, Lecce-Brescia, 2014.

Faiella F., Ricciardi M., *Gamification and learning: A review of issues and research*, in «Journal of E-Learning and Knowledge Society», 11(3),13-21, 2015.

Federighi P., *Glossario dell'educazione degli adulti in Europa*, in «I Quaderni di Eurydice», 19, 2000.

Federighi P., (a cura di), *Educazione in età adulta: ricerche, politiche, luoghi e professioni*, Firenze University Press, Firenze 2018.

Foucault M., *L'archeologia del sapere*, Rizzoli, Milano 1971.

Frascheri C., *Salute e sicurezza sul lavoro*, Edizioni lavoro, Ancona 2016.

Freire P., *L'educazione come pratica di libertà*, Mondadori, Milano 1973.

Fröbel F.W.A., *Educazione dell'uomo*, a cura di A. Saloni, La Nuova Italia, Firenze 1960.

Fugate M., Kinicki A.J., Ashforth B.E., *Employability: a psycho-social construct, its dimensions, and applications*, in Journal of Vocational Behavior, 65, 2004 pp. 14-38.

Gargani A.G., *Uomini col senso della possibilità* in AA.VV., «La progettazione sociale», Gruppo Abele, Torino 1999.

Gennari M., *Bildung e Erziehung nel pensiero pedagogico di Hans-Georg Gadamer*, in H.G. Gadamer (a cura di), «Educare è educarsi», Il Melangolo, Genova 2014.

Gerard N.S., Zwetsloot, *Towards an occupational safety and health culture*, <https://oshwiki.osha.europa.eu/en/themes/towards-occupational-safety-and-health-culture>.

Gherardi S., Nicolini D., Odella F., *Dal rischio alla sicurezza: il contributo sociologico alla costruzione di organizzazioni affidabili*, in «Quaderni di sociologia», 13, 1997.

Graham C.R., *Blended Learning Systems: Definition, current trends, and future directions*, in Bonk C.J., Graham C.R. (Eds.), *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*, Pfeiffer, San Francisco 2004.

Graham C.R., *Emerging practice and research in blended learning*, in Morre M.G. (Ed.), *Handbook of Distance Education*, Routledge, New York 2013.

Grandi G. (a cura di), *Riparazione o radicalizzazione? Abitare il conflitto in una prospettiva generativa*, Edizioni Meudon, Trieste 2018.

Hartree A., *Malcolm Knowles' Theory of Andragogy: A Critique*, in «International Journal of Lifelong Education», Vol. 3, N. 3, 1984.

Hase S., Kenyon C., *From andragogy to heutagogy. Ulti-BASE InSite*, 2000, <https://researchportal.scu.edu.au/esploro/outputs/991012821597602368>.

Hase S., Kenyon C., *Heutagogy: A Child of Complexity theory*, in *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 2007, p. 111-119, <https://journals.library.ualberta.ca/complicity/index.php/complicity/article/view/8766>.

Heath S., Shine B., *Teaching Techniques to Facilitate Time Management in Remote and Online Teaching*, in «Journal of Teaching and Learning with Technology», Vol. 10, Special Issue, pp. 164-171, 2021.

Hely A.S.M, *Tendenze nell'educazione degli adulti. Da Elsinor a Montreal*, Armando, Roma 1966.

Hodges C., Moore S., Lockee B., Trust T., Bond, A., *The difference between emergency remote teaching and online learning* in «Educause Review», 27, 2020.

Iannone S., Togerson C., *Designing Microlearning. What Works in Talent Development*, Association for Talent Development, 2019.

Iavarone M.L., *Educare al benessere: per una progettualità pedagogica sostenibile*, Bruno Mondadori, Milano 2008.

Inail (Istituto Nazionale per l'Assicurazione contro gli Infortuni sul Lavoro), Open Data Agosto 2023 “Infortuni e malattie professionali”, <https://www.inail.it/cs/internet/comunicazione/sala-stampa/comunicati-stampa/com-stampa-open-data-agosto-2023.html>.

INSAG (International Nuclear Safety Group), *Summary Report on the Post-Accident Review Meeting on the Chernobyl Accident*, 1986.

“*Intervista a Gianluca Favero*” estratto del video, PuntoSicuro, 16 aprile 2015, reperibile al link <https://www.puntosicuro.it/informazione-formazione-addestramento-C-56/pedagogia-del-rischio-una-prevenzione-attenta-alla-persona-AR-10299/>.

Iori V., *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, La Nuova Italia, Firenze 1996.

Khayat M., Hazefi F., Asgari P., Shoushtari M.T., *Comparison of the effectiveness of flipped classroom and traditional teaching method on the components of self-determination and class perception among University students*, in National Library of Medicine, oct. 2021, 9(4), pp. 230-237, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8521212/>.

Kierkegaard S., Fabro C. (a cura di), *Diari 1847-1848*, Morcelliana, Brescia 1980, vol. III, 934.

Knowles M.S., *The modern practice of adult education: Androgogy versus pedagogy*, New York Association Press, New York 1970.

Kolb D.A., *Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs 1984.

Lai M., *La sicurezza di lavoro tra legge e contrattazione collettiva*, Giappichelli, Torino 2002.

Lai M., *Il diritto della sicurezza sul lavoro tra conferme e sviluppo*, Giappichelli Editore, 2017.

Lakoff G., Johnson M., *Metaphors we live by*, University of Chicago Press, Londra 1980.

Lave J., Wenger E., *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge 1991.

Ligabue A., Farnè R., *Didattica ludica. Competenze in gioco*, Erickson, Roma-Trento 2020.

Little T., Ellison K., *Loving learning: How progressive education can save America's schools*, W.W. Norton & Company, USA 2015.

Longwoth N., Merlini R. (trad.), *Città che imparano. Come far diventare le città luoghi di apprendimento*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2007.

Lucidi F., Alivernini F., Pedon A., *Metodologia della ricerca qualitativa*, il Mulino, Bologna 2008.

Luxembourg Declaration on Workplace Health Promotion in the European Union,
Gennaio 2007,

https://www.enwhp.org/resources/toolip/doc/2018/04/24/luxembourg_declaration.pdf.

Magni F., Potestio A., Schiedi A., Togni F., *Pedagogia generale. Linee attuali di ricerca*, Edizioni Studium, Roma 2021.

Mapelli B., *Narrazione e saperi di esperienza. Una ricerca per nuove relazioni educative tra generi e generazioni*, Studium Educationis, n. 2, 2003

Marescotti E., *Educazione degli adulti. Identità e sfide*, Unicopli, Milano 2012

Margiotta U., *Educazione e formazione nella società della conoscenza. Come cambia l'organizzazione del sapere e della sua trasmissione e costruzione*, TD36, numero 3, 2005.

Margiotta U., *Teoria della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*, Carocci, Roma 2015.

Masci S., *Giochi e role playing per la formazione e la conduzione dei gruppi*, Franco Angeli, Milano 2009.

Massimi P., *Note del traduttore*, in P. Massimi (a cura di) J.J. Rousseau (autore), *Emilio*, Mondadori 1997.

Mayer R.E., *Multimedia learning. Psychology of learning and motivation*, Vol. 41. Academic Press, 2002.

Melacarne C., Oliverio S., Striano M., *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*, Morcelliana Scholè, Brescia 2018.

Mezirow J., *Transformative dimension of adult learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1991; tr. it, *Apprendimento e trasformazione, Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2003.

Ministero dell'Università e della Ricerca (Mur), *Informazioni relative ai Dottorati di Ricerca*, Open Data, <https://dati-ustat.mur.gov.it/dataset/99c3fde2-d329-4e43-9116-9c8917680061/resource/fdee4043-0011-43ef-9f44-ef00e484f0d8>.

Ministero dell'Università e della Ricerca, *Decreto Ministeriale n. 226 del 14.12.2021. Regolamento recante modalità di accreditamento delle sedi e dei corsi di dottorato e criteri per la istituzione dei corsi di dottorato da parte degli enti accreditati*, <https://www.mur.gov.it/it/atti-e-normativa/decreto-ministeriale-n226-del-14-12-2021>.

Moretti M., Porciani I., *La creazione del sistema universitario nella nuova Italia*, in Brizzi G.P., Del Negro P., Romano A. (eds.), *Storia dell'università in Italia*, Sicania, Messina 2007, vol. I, pp. 323-379.

Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003.

Mortari L., Ghirotto L., *Metodi per la ricerca educativa*, Carocci Editore, Roma 2019.

Moscato M.T., *L'io e l'altrove. Emigrazione e processi educativi*, in G. Chiosso (a cura di), *Luoghi e pratiche dell'educazione*, Mondadori, Milano 2009

Munari A., *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*, Guerini e Associati, Milano 1999.

Musil R., *L'uomo senza qualità*, vol. 1, Einaudi, Torino 1957.

Neal A., Griffin M.A., *A Study of the Lagged Relationships Among Safety climate, safety motivation, safety behavior, and accidents at the individual and group levels*, in «Journal of Applied Psychology», 91, 2006, pp. 946-953.

Neal A., Griffin M.A., Hart P.M., *The impact of organizational climate on safety climate and individual behavior*, in «Safety Science», 34(1-3), 2000, pp. 99-109.

Nicolini D., *Il tessuto organizzativo della sicurezza: una visione prossimale*, in «Studi organizzativi», 3, 2001, pp. 93-117.

Nussbaum M.C., *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*, Il Mulino, Bologna 2012.

OECD, *Skills Outlook 2021: Learning for life*, OECD Publishing, Paris 2021, <https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en>.

Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), *Life skills education per bambini ed adolescenti nelle scuole*, Ginevra, 1994.

Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) e Organizzazione Internazionale del Lavoro (OIL), *Testo comitato congiunto sulla sicurezza sul lavoro*, 1950.

Paape B., Pütz K., *The future of lifelong learning*, Peter Lang, Frankfurt am Main 2002.

Pagano R., *L'orientamento: una lettura filosofica-educativa*, in «Formazione, Lavoro, Persona», Anno V, Numero 13.

Parlamento Europeo, Consiglio dell'Unione Europea, *Istituzione di un "quadro unico" per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze (Europass)*, Decisione del 31.12.2004, n. 2241/2004/EC.

Piccardo C., *Empowerment. Strategie di sviluppo organizzativo centrale sulla persona*, Raffaello Cortina, Milano 1995.

Pleuteri L., *Morti sul lavoro: la strage senza fine nelle statistiche Inail*, in Osservatorio Diritti, 4 ottobre 2021.

Potestio A., *Percorsi educativi per il cittadino: autonomia e responsabilità. Una riflessione attraverso l'antropologia di J.J. Rousseau* in «CQIA Rivista», febbraio 2012.

Potestio A. (a cura di), J.J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione. Edizione critica e traduzione*, I, Edizione Studium, Roma 2016.

Potestio A., *Esperienza e lavoro. Una riflessione pedagogica*, in «Formazione Lavoro Persona: I valori, i significati e le prospettive dell'“esperire professionale” nella pedagogia e nella didattica», Anno IX, Numero 27, Giugno 2019.

Potestio A., *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, Edizioni Studium, Roma 2020.

Potestio A., *La narrazione dell'esperienza educativa e formativa*, pp. 51-80, in *Pedagogia generale*, Edizioni Studium, Roma 2021.

Potestio A., Scaglia E., *Donne e lavoro nel Novecento. Sguardi di una pedagogia al femminile*, Edizioni Studium, Roma 2022.

Potestio A., *La circolarità non finita della pedagogia. Persona, relazione, «popolo»*, Edizioni Studium, 2023.

Quagliata A., *Competenze per lo sviluppo delle risorse umane. Esperienze di formazione blended*, Armando Editore, Roma 2008.

Quaglino G.P., *Fare formazione*, Il Mulino, Bologna 2002.

Ricoeur P., *La metafora viva. Dalla retorica alla poetica: per un linguaggio di rivelazione*, Editoriale Jaca Book SpA, Milano 2001.

Ricoeur P., *Soi-même comme un autre*, Éditions du Seuil, Parigi 1990; tr. it. D. Iannotta, *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano 2011.

Rinaldi W., *Il Lifelong learning: modelli a confronto, a cento anni da Democrazia e Educazione [1916]*, in «Studi sulla formazione», 19, 2, Firenze University Press, 2016.

Robertson H., *Il cervello plastico. Come l'esperienza modella la nostra mente*, Rizzoli, Milano 1999.

Robinson L., Aronica L., *Creative School: The grassroots revolution that's transforming education*, Viking, New York, 2015.

Rogers C.R., *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*, Houghton Mifflin, Boston 1961.

Roggerone G. (trad. it a cura di) *G.G. Rousseau, La scuola*, Brescia 1965.

Rossi B., *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*, Guerini Scientifica, Milano 2008.

Rossi B., *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi lavoro*, Carocci editore, Roma 2011.

Rossi B., *Il lavoro felice. Formazione e benessere organizzativo*, La Scuola, Brescia 2012.

Sandrone G., *La competenza personale tra formazione e lavoro*, Edizioni Studium, Roma 2018.

Scandurra S.A., *La prospettiva pedagogica della democrazia ragionando su personalismo e pedagogia critica nel secondo Novecento*, in «Quaderni di Intercultura», Anno X/2018, ISSN 2035-858X.

Sancassani S., Brambilla F., Casiraghi D., Marengi P., *Progettare l'innovazione didattica*, Pearson, Milano 2019.

Schein E.H., *Organizational Culture and Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco 1992.

Schiedi A., *Lo sguardo fenomenologico sull'esperire scientifico-professionale. Per una lettura pedagogica costruttrice di senso*, «Formazione, Lavoro, Persona», IX, 2019, pp. 16-40.

Schön D.A., «*Generative metaphor: a perspective on problem setting in social policy*», in Ortony A. (a cura di), *Metaphor and Thought*, Cambridge University Press, Cambridge, 1979.

Schön D.A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1983.

Schön D.A., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, Milano 2006.

Sen A., *Inequality Re-examined*, Harvard University Press, Cambridge 1992.

Sen A., *La ricchezza della Ragione, Denaro, Valori, Identità*, Il Mulino, Bologna 2000.

Sennet R., *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano 2008.

Sennett R., *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Editore Feltrinelli, Milano 2016.

Schwerdt G., Wuppermann A.C., *Is traditional teaching really all that bad? A within-student between-subject approach*, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0272775710001640>.

SNSI - Strategia Nazionale di Specializzazione Intelligente.

Solomon, *Distributed cognitions. Psychological and educational consideration*, Cambridge University Press, Cambridge 1993.

Strauss A., *Negotiation: Varieties, Contexts, Processes and Social Order*, Jossey-Bass, San Francisco 1978.

Tesluck P., Quigley N.R., *Group and normative influences on health safety. Perspective from taking a broad view on team effectiveness*, in Hofmann D.A, Tetrick L.E., *Health and safety in organizations. A multilevel perspective*, Jossey-Bass, San Francisco 2003.

Tomelleri S., *Scelte sulla vita*, Guerini, Milano 2007.

Tomelleri S. (a cura di), *Uomini di cantiere. Storie di ricerca e formazione alla sicurezza in edilizia*, Edizioni Unicopli, Milano 2010.

Tore R., *L'educazione permanente come presupposto fondamentale per le politiche educative del futuro*, in «Formazione & Insegnamento», X, N. 2, PensaMultiMedia Editore, Lecce 2012.

Tramma S., *Pedagogia sociale*, Edizioni Angelo Gerini e Associati SpA, Milano 1999.

Tramma S., *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci editore, Roma 2003.

Treccani, *Knowledge society*, https://www.treccani.it/enciclopedia/knowledge-society_%28Lessico-del-XXI-Secolo%29/.

Trincherò R., *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Bari 2004.

Trincherò R., *Manuale di ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano 2022.

Tronti L., *Diritto alla conoscenza e alla partecipazione cognitiva. Dalla formazione continua alla comunità di conoscenza*, Scuola democratica Learning for Democracy, pp. 145-156.

Vezzoli Y., Tovazzi A., *Il valore pedagogico della Gamification: Una revisione sistematica*, in *Formazione & Insegnamento*, XVI, 1, Pensa Multimedia, 2018, doi: 107346/-fei-XVI-01-18_13.

Viglietti M., *Educare alla scelta. Una guida operativo-pratica*, SEI, Torino.

Vino A., *Sapere pratico. Competenze per l'azione, apprendimento, progettazioni organizzativa*, Guerini, Milano 2001.

Vinodkumar M.N., Bhasi M., *Safety management practices and safety behaviour: Assessing the mediating role of safety knowledge and motivation. Accident Analysis and Prevention*, 42, 2010, pp. 2082-2093.

Von Humbolt W., *Sullo studio comparato delle lingue in relazione alle diverse epoche dello sviluppo del linguaggio*, Guida, Napoli 1989.

Wenger E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Cortina, Milano 2006.

Wenger E., White N., Smith J.D., *Digital Habitats: Stewarding technology for communities*, CPsquare, USA 2009.

Winnicott D.W., *Bambini e le loro madri* (1987), tr. it., R. Cortina, Milano 1997.

World Economic Forum, *The Future of Jobs Report 2020*, ottobre 2020.

Wrzesniewski A., Dutton J.E., *Crafting a Job: Revisioning Employees as Active Crafters of Their Work* in «The Academy of Management Review», XXVI/2 (2001), pp. 179-201.

Zucchetti R., *Dai primi del '900 al Testo Unico. Storia normativa sicurezza sul lavoro in Italia* in «Quotidiano Sicurezza», 29 dicembre 2011, cap. 14.