

La qualificazione del formatore alla salute e sicurezza sul lavoro tra idealizzazione e valutazione



**La qualificazione del formatore
alla salute e sicurezza sul lavoro
tra idealizzazione e valutazione**

Pubblicazione realizzata da

INAIL

Dipartimento di medicina, epidemiologia, igiene del lavoro ed ambientale

AUTORI

Mauro Pellicci¹, Cristina Dentici¹, Antonio Pizzuti¹, Cinzia Milana¹, Sara Stabile¹, Ghita Bracaletti¹, Enrico Lo Scudato¹, Silvia Brena², Stefano Tomelleri², Ivo Lizzola²

EDITING E GRAFICA

Laura Medei¹, Alessandra Luciani¹, Pina Galzerano¹

¹ INAIL - Dipartimento di medicina, epidemiologia, igiene del lavoro ed ambientale

² Università degli studi di Bergamo - Dipartimento scienze umane e sociali

PER INFORMAZIONI

INAIL - Dipartimento di medicina, epidemiologia, igiene del lavoro ed ambientale

Via Fontana Candida, 1 - 00078 Monte Porzio Catone (RM)

dmil@inail.it, sa.stabile@inail.it, m.pellicci@inail.it

www.inail.it

©2016 INAIL

ISBN-978-88-7484-506-4

Gli autori hanno la piena responsabilità delle opinioni espresse nelle pubblicazioni, che non vanno intese come posizioni ufficiali dell'Inail.

Le pubblicazioni vengono distribuite gratuitamente e ne è quindi vietata la vendita nonché la riproduzione con qualsiasi mezzo. È consentita solo la citazione con l'indicazione della fonte.

PREMESSA

Attualmente la ricerca in tema di prevenzione dei rischi sui luoghi di lavoro ha avuto un notevole impulso con la Comunicazione della Commissione europea relativa al quadro strategico dell'UE in materia di salute e sicurezza sul lavoro 2014 - 2020, che indica gli obiettivi da raggiungere e le azioni da compiere, al fine di migliorare l'ambiente di lavoro e di promuovere il benessere dei lavoratori suggerendo di mettere in atto efficaci sinergie tra politiche in materia di salute e sicurezza e ricerca, istruzione e sanità pubblica. La strategia Europa 2020 per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva riconosce che l'apprendimento permanente e lo sviluppo delle competenze sono elementi chiave per rispondere all'attuale crisi economica, all'invecchiamento demografico e alla più ampia strategia sociale dell'Unione europea.

Il ruolo che l'apprendimento degli adulti può svolgere per realizzare gli obiettivi di Europa 2020 è sottolineato anche dall'Agenzia europea per la sicurezza e la salute sul lavoro nella relazione dal titolo "Priorities for occupational safety and health research in Europe: 2013 - 2020" [1].

In tale contesto si inserisce anche la Risoluzione del Consiglio su un'agenda europea rinnovata per l'apprendimento degli adulti che, al fine di migliorare la qualità e l'efficacia della formazione degli adulti invita gli Stati membri a orientarsi sullo sviluppo della garanzia della qualità per gli operatori del settore dell'apprendimento; sul miglioramento della qualità del personale del settore dell'istruzione per gli adulti; sull'introduzione di un sistema affidabile e trasparente per il finanziamento dell'apprendimento; sullo sviluppo di meccanismi per assicurare che l'offerta di istruzione rispecchi meglio le esigenze del mercato del lavoro e che permetta di acquisire le qualifiche e di sviluppare le nuove competenze per rispondere alle nuove necessità di un contesto in mutazione e sull'intensificazione della cooperazione e del partenariato tra tutti i soggetti dell'apprendimento degli adulti.

La funzione della ricerca in tema di salute e sicurezza, così come anche indicato dal d.lgs. 81/2008, può svolgere un ruolo importante per fronteggiare le lacune nella conoscenza dei fattori di rischio, per garantire la sicurezza e il benessere dei lavoratori, per promuovere imprese sempre più sostenibili e competitive.

Declinando la ricerca in termini di formazione sulla salute e sicurezza sul lavoro, occorre evidenziare come il processo formativo costituisca un agente primario di cambiamento culturale e veicolo di crescita e di sviluppo personale e professionale, oltre a rappresentare uno strumento essenziale di un sistema efficace di prevenzione degli infortuni e delle malattie professionali.

La qualificazione, l'estensione e l'accessibilità della formazione nei luoghi di lavoro rientrano tra le azioni finalizzate all'insieme dei valori fondanti dell'Istituto, come sottolineato dal Consiglio di indirizzo e vigilanza nelle Linee di mandato 2013 - 2017. In tale specifico contesto e vista la rilevanza della tematica relativa ai requisiti di

competenza e professionalità necessari ai formatori sia nell'ambito della indagine scientifica sia nel panorama normativo, a livello nazionale ed europeo, si inserisce la presente ricerca.

Sergio Iavicoli
*Direttore del Dipartimento di medicina,
epidemiologia, igiene del lavoro ed ambientale*
INAIL

INDICE

Introduzione	7
Qualificazione della formazione alla salute e sicurezza sul lavoro: le ragioni del progetto	8
Valutare il formatore alla salute e alla sicurezza: aspetti normativi:	22
La formazione alla salute e sicurezza in ambito europeo: il progetto ENETOSH	30
Breve storia di una ricerca: dalla testimonianza alla partecipazione	33
Le interviste: l'identificazione delle questioni fondamentali	44
I focus group: le aree di competenza del formatore alla salute e alla sicurezza	58
La valutazione delle competenze del formatore alla salute e sicurezza sul lavoro	70
Conclusioni: qualificare la formazione alla salute ed alla sicurezza sul lavoro	85
Bibliografia	91
Riferimenti normativi	94

INTRODUZIONE

La formazione in materia di salute e sicurezza sul lavoro rappresenta, come emerge dal d.lgs. 81/2008 e s.m.i., uno strumento necessario per contribuire alla prevenzione degli infortuni e delle malattie professionali. Infatti, se tutti gli “attori” del sistema SSL vengono adeguatamente informati e formati possono svolgere un ruolo attivo ai fini della prevenzione aziendale. Ciò è altrettanto vero per la figura del formatore, la cui qualificazione è essenziale requisito dell’efficacia dell’azione formativa e del raggiungimento dei suoi obiettivi.

In questo ambito si inserisce la ricerca “Individuazione di criteri e requisiti per la definizione di un sistema di qualificazione della figura del formatore alla salute e sicurezza sul lavoro” svolta in collaborazione con l’Università degli Studi di Bergamo.

In linea con la definizione normativa dei “Criteri di qualificazione della figura del formatore per la salute e sicurezza sul lavoro, anche tenendo conto delle peculiarità dei settori di riferimento”, ai sensi dell’art. 6, comma 8, lett. m-bis del d.lgs. 81/2008 e s.m.i., approvati il 18 aprile 2014 in Commissione consultiva permanente, tale lavoro tende a conferire, per quanto possibile, un carattere di concretezza a detti requisiti cercando di trasformare caratteristiche qualitative in quantitative, rendendole pertanto misurabili.

Le competenze del formatore, che contribuiscono a rendere efficaci gli interventi formativi, devono essere orientate all’analisi, alla progettazione della formazione e alla gestione dell’aula e pertanto richiamano non solo skills esclusivamente tecnico professionali, ma anche relazionali e sociali.

Detta attività ha permesso di identificare delle aree di competenza del formatore e di declinarle in indicatori di qualità, finalizzati alla valutazione del formatore a 360 gradi.

Questo ha portato a individuare un set di indicatori (check list) che possono essere utilizzati dagli enti formatori, dai discenti e dal docente stesso sotto forma di autovalutazione. I criteri individuati possono essere considerati elementi utili per la qualificazione del formatore-docente, non solo per coloro i quali svolgeranno tale ruolo come consulenti, ma anche nel caso in cui saranno impegnati in azioni formative all’interno della propria realtà lavorativa.

QUALIFICAZIONE DELLA FORMAZIONE ALLA SALUTE E SICUREZZA SUL LAVORO: LE RAGIONI DEL PROGETTO

Il progetto di ricerca dal titolo “Individuazione di criteri e requisiti per la definizione di un sistema di qualificazione della figura del formatore sulla salute e sicurezza sul lavoro”, di durata biennale, si è svolto in collaborazione tra l’INAIL Dipartimento di medicina, epidemiologia, igiene del lavoro ed ambientale e l’Università degli studi di Bergamo, attraverso il Dipartimento di scienze umane e sociali. Tale progetto, partendo dalle ricerche già implementate dall’Istituto, si è posto principalmente i seguenti obiettivi:

- definire criteri e requisiti per valutare e ottimizzare le competenze dei formatori nel settore della SSL (salute e sicurezza sul lavoro);
- sperimentare e, successivamente, ridefinire tali criteri di riferimento, con la finalità di elevare ed uniformare il livello qualitativo della formazione sul tema.

In particolare, la centralità della tematica relativa ai requisiti di competenza e professionalità necessari ai formatori, così come già avviene per le altre figure specializzate in salute e sicurezza nei luoghi di lavoro, e più in generale la rilevanza, sia nell’ambito della indagine scientifica che nel panorama normativo, del tema della efficacia e della efficienza del processo formativo, hanno senza dubbio rappresentato la motivazione fondante e l’input per mettere a punto la ricerca con l’Università di Bergamo.

Di fatto, la formazione ai sensi del d.lgs. 81/2008 e s.m.i., al pari della informazione, costituisce un fattore chiave e ricopre un ruolo strategico, quale:

- strumento essenziale di un sistema efficace di prevenzione degli infortuni e delle malattie professionali;
- fattore primario di impulso al processo di acquisizione della sicurezza come componente essenziale della qualità della vita lavorativa;
- agente primario di cambiamento culturale e veicolo di crescita e di sviluppo.

Unicamente se tutti gli attori del sistema SSL vengono informati e formati adeguatamente e secondo criteri di qualità, possono svolgere un ruolo attivo ai fini della prevenzione aziendale. Ciò è altrettanto vero per la figura del formatore, la cui qualificazione è essenziale requisito dell’efficacia dell’azione formativa e del raggiungimento dei suoi obiettivi.

A tale scopo debbono opportunamente concorrere sia la ricerca che la normativa, intervenendo, in maniera integrata e congiunta, a definire un sistema di qualità della formazione, chiaramente senza prescindere dalle richieste e dalle effettive esigenze derivanti dal contesto organizzativo e dalla prassi lavorativa.

Pertanto, a questo punto è necessario analizzare come il progetto di ricerca suddetto si inserisca e si collochi sia in relazione alle ricerche e alle linee di tendenza già messe in

atto - obiettivo di questa prima parte introduttiva - sia rispetto al quadro normativo di riferimento, oggetto di indagine successiva.

In particolare, tale progetto nasce nell'ambito di una linea di ricerca che considera lo studio e la promozione di standard di qualità della formazione in tema di SSL una delle priorità di intervento su cui agire per una strategia della cultura della prevenzione.

Questo studio si pone, invero, come il risultato di un processo culturale e metodologico, oltre che normativo, che nel corso del tempo ha visto dedicare un'attenzione particolare alla formazione degli attori coinvolti nella salute e sicurezza sui luoghi di lavoro, mediante la realizzazione di percorsi e lo sviluppo di progetti specifici, con lo scopo di:

- produrre strumenti formativi standardizzati, caratterizzati da omogeneità di linguaggio e di interpretazione, nell'ottica di garantirne l'uniformità, l'efficacia e l'efficienza didattica;
- mettere a punto un modello di qualificazione della formazione su SSL.

In tal senso, uno degli esempi più significativi è rappresentato dalla ricerca "La valutazione della qualità degli interventi formativi in materia di salute e sicurezza sul lavoro (1998)" [2] diretta a rendere disponibili un set di indicatori per la valutazione della qualità di prodotto (come sistema di produzione di saperi professionali cognitivi, tecnico operativi e comportamentali) e di processo (orientamento ingegneristico, ossia concepire il servizio formativo come un ciclo coordinato di attività) degli interventi formativi in materia di salute e sicurezza sul lavoro. A tal fine, sono state individuate le seguenti 5 dimensioni o livelli di qualità da presidiare e oggetto di indagine valutativa (Figura 1):

- progettuale (focus su ingegneria e impianto formativo);
- organizzativa (focus su adeguatezza risorse), inerente l'adeguatezza dei fattori umani, strutturali, metodologici e tecnologici necessari alla conduzione del percorso formativo. Questo livello mette in evidenza come una corretta ed efficace gestione dell'azione formativa non possa prescindere dalla disponibilità ed idoneità di ruoli e competenze specifiche, riguardanti il docente e tutte le altre figure che partecipano al processo formativo (responsabile di progetto, tutor);
- economica (focus su ottimizzazione risorse);
- esiti didattici (focus su rendimento formativo);
- impatto professionale (focus su rendimento professionale).

Figura 1

La qualità della formazione per la prevenzione: le dimensioni da presidiare e le rispettive focalizzazioni



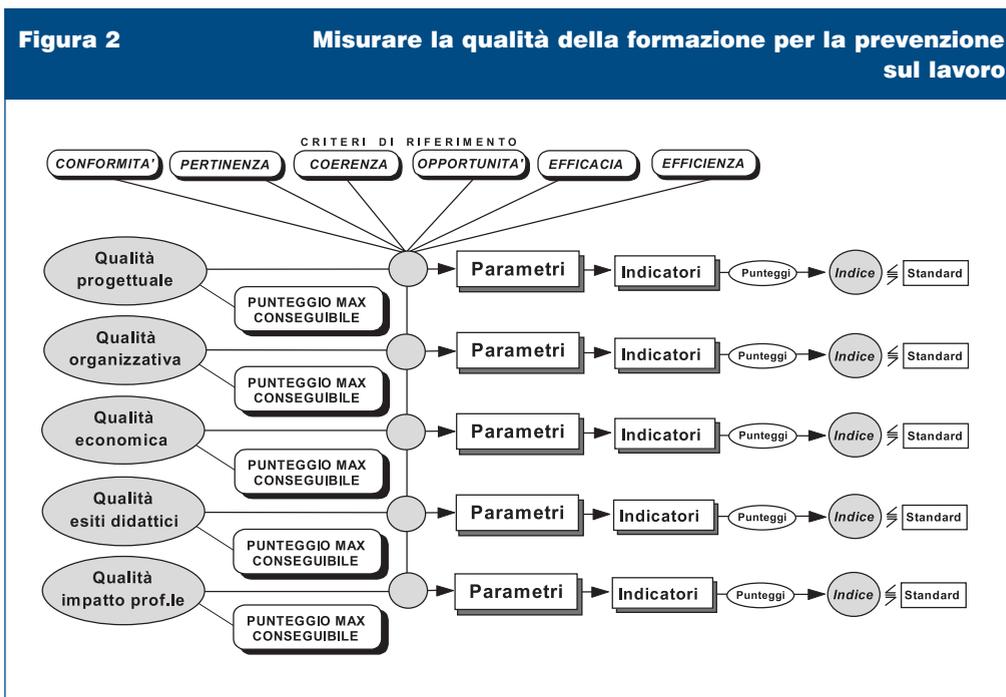
(Salvione M, Perticaroli S, Roseo G. Audit e certificazione degli standard formativi in materia di sicurezza e salute sul lavoro. Roma: Istituto poligrafico e zecca dello stato; 1999 [2])

Ogni focus sopra citato corrisponde, poi, a un quadro di requisiti quali-quantitativi, adottando alcuni classici criteri di valutazione, con la determinazione dei pesi che ciascuno di essi viene ad assumere nell'ambito della propria dimensione di riferimento. Essenzialmente, tali criteri sono:

- conformità: rispetto delle specifiche, dei vincoli e degli standard (professionali, organizzativi, metodologici, economici, ecc.) fissati dagli enti coordinatori/finanziatori dell'iniziativa formativa, ovvero contenuti in norme legislative e/o regolamentari nazionali e/o sovranazionali;
- pertinenza: capacità dell'intervento formativo di agire (o contribuire ad agire) in termini risolutivi nei confronti del problema professionale/prevenzionale di riferimento;
- coerenza: adeguatezza metodologica, tecnica e logica della concatenazione delle scelte progettuali, organizzative ed operative poste in essere in rapporto agli obiettivi attesi;
- opportunità: adeguatezza e tempestività delle decisioni prese rispetto alle esigenze di consolidamento e capitalizzazione delle competenze da parte dei formati e dello stesso sistema organizzativo-cliente in materia di sicurezza sul lavoro. Più precisamente, tale criterio indica se e in che misura le scelte progettuali risultano congruenti con l'esigenza che le previste competenze di ruolo siano non solo acquisite in maniera

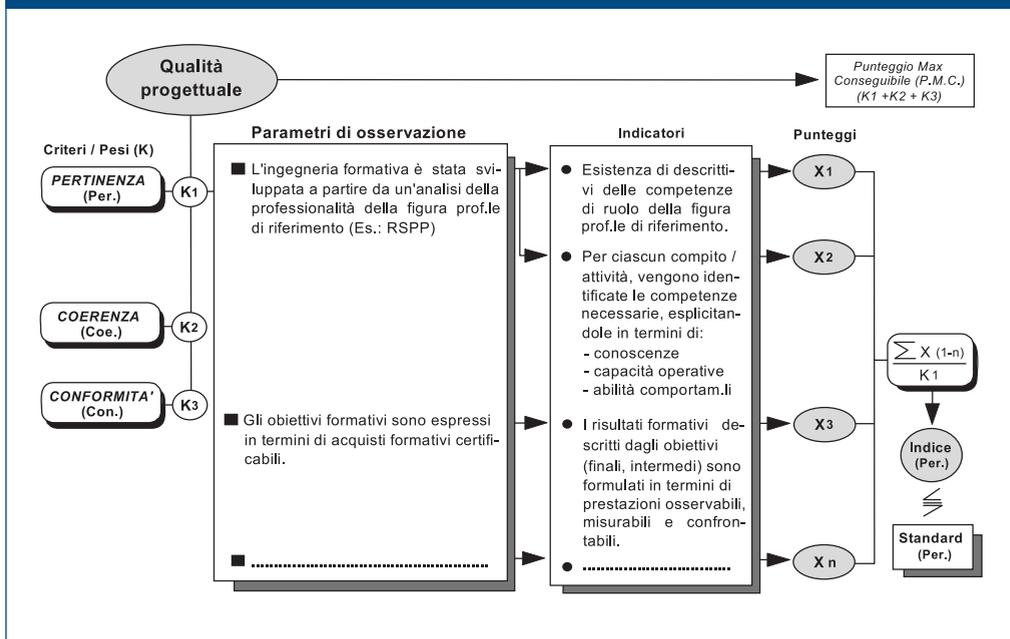
- compiuta e tempestiva rispetto alle urgenze del contesto lavorativo, ma anche appropriatamente mantenute, approfondite e aggiornate nel tempo;
- efficacia: capacità dell'intervento di produrre i risultati didattici e prevenzionali prefissati;
- efficienza: capacità di ottimizzare l'impiego delle risorse disponibili e di abbattere i costi della "non qualità" interni al progetto.

Nello specifico, l'applicazione concreta di un criterio (es. efficienza, coerenza, ecc.) richiede la sua esplicitazione e traduzione in parametri di osservazione e la determinazione di questi in indicatori, quali elementi oggettivamente osservabili e misurabili. Si costruisce così un meccanismo di misurazione a cascata (criteri - parametri - indicatori), che concorre a determinare un indice sintetico della misura in cui ciascun criterio trova rispondenza nell'ambito della dimensione di qualità oggetto di valutazione. Gli indicatori opportunamente comparati con il valore standard di riferimento (da fissare di volta in volta) e combinati in seno alla medesima dimensione di qualità, consentono di ottenere una misura chiara e attendibile del livello di qualità raggiunto dall'intervento formativo in ordine alla specifica dimensione indagata (Figure 2 e 3).



(Salvione M, Perticaroli S, Roseo G. Audit e certificazione degli standard formativi in materia di sicurezza e salute sul lavoro. Roma: Istituto poligrafico e zecca dello stato; 1999 [2])

Figura 3 Misurare la qualità della formazione per la prevenzione sul lavoro: esempio



(Salvione M, Perticaroli S, Roseo G. Audit e certificazione degli standard formativi in materia di sicurezza e salute sul lavoro. Roma: Istituto poligrafico e zecca dello stato; 1999 [2])

Tale ricerca, percorrendo in modo considerevole lo specifico dettato normativo in materia, propone un modello di valutazione di impianto ingegneristico con l'obiettivo di costruire indicatori utili a rilevare la qualità della formazione e in un certo modo di chi la conduce. Successivamente, lo studio "Specializzazione del sistema di valutazione della qualità della formazione per corsi in materia di salute e sicurezza sul lavoro al fine della loro certificazione (2003)" [3], rivolto agli auditors del sistema di certificazione dei corsi mirati alla prevenzione degli infortuni e alla tutela della salute, è stato finalizzato a sviluppare, sperimentare e validare strumenti operativi (check list), con l'obiettivo di ampliare i mezzi e gli indicatori necessari all'audit del processo formativo, secondo le dimensioni di qualità individuate nella precedente ricerca.

In particolare, tale studio ha avuto lo scopo di rendere più agevole l'utilizzo e la diffusione dell'applicazione del precedente modello teorico per la valutazione della qualità della formazione, anche attraverso la messa a punto di un corso di formazione per i valutatori/auditors.

Specificatamente, lo strumento operativo del modello di valutazione della formazione è costituito da una check list composta da 20 schede che consentono di assegnare dei punteggi per valutare la rispondenza ai criteri di qualità dei diversi aspetti considerati, come da schema seguente (Figura 4).

Figura 4

Valutazione della formazione – check list

Check List

È composta da 20 schede:

- 1** Valutazione dell'Ente che propone l'attività di formazione
- 2** Valutazione della progettazione del percorso formativo
- 3** Valutazione dei contenuti proposti dal percorso formativo (Datori di lavoro RSPP)
- 4** Valutazione dei contenuti proposti dal percorso formativo (RSPP e ASPP)
- 5** Valutazione dei contenuti proposti dal percorso formativo (Medici competenti)
- 6** Valutazione dei contenuti proposti dal percorso formativo (RLS)
- 7** Valutazione dei contenuti proposti dal percorso formativo (RLST)
- 8** Valutazione dei contenuti proposti dal percorso formativo (Emergenze antincendio e sfollamento)
- 9** Valutazione dei contenuti proposti dal percorso formativo (Pronto soccorso)
- 10** Valutazione delle metodologie applicate alle attività di formazione
- 11** Valutazione dei supporti didattici
- 12** Valutazione degli spazi didattici
- 13** Valutazione dell'organizzazione dei corsi
- 14** Valutazione delle competenze dei docenti
- 15** Valutazione della misurazione dell'apprendimento (iniziale)
- 16** Valutazione della misurazione dell'apprendimento (durante il corso, esiti didattici)
- 17** Valutazione della misurazione dell'apprendimento (dopo il corso, qualità impatto professionale)
- 18** Valutazione complessiva dell'erogazione formativa
- 19** Valutazione economica (iniziale)
- 20** Valutazione economica (finale)

(Perticaroli S, Roseo G, et al. Specializzazione del sistema di valutazione della qualità della formazione, elaborato dall'ISPESL, per corsi destinati a RSPP, RLS e RLST, datori di lavoro-RSPP, medico competente, addetti alle squadre di emergenza, al fine della loro certificazione. Formazione professionale di valutatori (auditor) che dovranno gestire il sistema di certificazione dei corsi sopraindicati. Report Ricerca n. B/28/DOC/03, ISPESL [3])

Ponendo in modo particolare l'attenzione sulla scheda n. 14 relativa ai docenti (Figura 5), è interessante sottolineare come la valutazione delle competenze venga effettuata e descritta in maniera dettagliata tenendo conto di un'ampia gamma di requisiti, conoscenze e competenze con specifico riferimento a:

- le caratteristiche personali di base, ad es. stabilità emotiva, maturità, cultura, capacità relazionali;
- i requisiti formativi, per esempio partecipazione a corsi di formazione formatori;
- i requisiti conoscitivi, ad esempio della normativa, dei processi tecnici e organizzativi dell'azienda, delle terminologie adeguate, dei principi di apprendimento degli adulti e dei fenomeni della formazione, ecc.;

- le prerogative di competenza per es. capacità di uso delle metodologie didattiche attive, di regolare in progress il processo, ecc.;
- l'esperienza.

Figura 5

Valutazione docenti

Rif.	Ambito di Valutazione
14	Valutazione delle competenze dei docenti
1	Requisiti personali: maturità, cultura, stabilità emotiva, capacità di comunicazione
2	Conoscenze normative
3	Hanno seguito corsi di formazione formatori?
4	Conoscenze dei processi tecnici dell'azienda
5	Conoscenze degli aspetti organizzativi e delle politiche dell'azienda
6	Conoscenze della terminologia
7	Conoscenze dei principi di apprendimento degli adulti e dei fenomeni della formazione
8	Capacità di controllo dei contenuti della formazione e dei processi di gruppo
9	Capacità relazionali
10	Capacità di rispondere alle attese dell'uditorio
11	Capacità di controllare "in process", l'apprendimento dei partecipanti
12	Capacità di utilizzo delle metodologie attive (esercitazioni, lavori di gruppo, ecc.)
13	Interazioni docente - discente durante il corso
14	Interazioni docente - discente dopo il corso
15	La composizione, eventuale del team dei docenti e del tutor, risulta adeguata rispetto alla durata dell'intervento ed alla varietà dei contenuti?
16	Il profilo dei docenti e del tutor (competenze possedute, settore professionale di provenienza, esperienze maturate, ecc.) risulta idoneo rispetto ai contenuti ed al tipo di apporto richiesto?
17	L'idoneità, l'esperienza ed il profilo di competenza specifica di docenti e tutor, risultano comprovati da idonea documentazione

(Peticaroli S, Roseo G, et al. Specializzazione del sistema di valutazione della qualità della formazione, elaborato dall'ISPESL, per corsi destinati a RSPP, RLS e RLST, Datori di lavoro-RSPP, Medico competente, Addetti alle squadre di emergenza, al fine della loro certificazione. Formazione professionale di valutatori (auditor) che dovranno gestire il sistema di certificazione dei corsi sopraindicati. Report Ricerca n. B/28/DOC/03, ISPESL [3])

Tale studio, dunque, presenta una proposta metodologica che non solo rende applicativa la precedente ricerca del 1999 ma è anche in chiaro rapporto con i criteri e i principi generali di valutazione della formazione condivisi nella letteratura scientifica tuttora vigente, primo tra tutti quello relativo alla misurazione oggettiva dei risultati della formazione. Infine, i risultati dello studio tendono ad avvicinarsi agli attuali criteri di qualificazione del formatore alla SSL: conoscenza, esperienza e capacità didattica, introdotti dal decreto interministeriale 6 marzo 2013.

È seguita poi nel 2005 la ricerca, svolta in collaborazione con l'Università di Firenze e con il Coordinamento interregionale per la prevenzione nei luoghi di lavoro "L'accREDITamento dell'offerta formativa per la sicurezza e la salute nei luoghi di lavoro" [4], che delinea una proposta, all'interno del sistema di regolamentazione delle attività di orientamento e formazione professionale allora in vigore, di un modello di accREDITamento per le agenzie, gli operatori, le attività formative ed i prodotti in materia di salute e sicurezza.

Nello specifico, in coerenza con il d.lgs. 626/1994 e il d.m. 166/2001, il sistema di accREDITamento per la formazione in materia di sicurezza e salute nei luoghi di lavoro ha lo scopo di definire un modello di garanzia di qualità relativamente all'erogazione degli interventi formativi in questo settore.

Di fatto, l'accREDITamento si pone come procedura posta a garanzia della qualità del servizio offerto dalle strutture che operano nell'ambito della formazione, mediante la definizione di predeterminati livelli qualitativi; la finalità dell'accREDITamento è quella di garantire la qualità delle prestazioni e di risultare funzionale all'obiettivo della regolazione dell'offerta dei servizi.

Gli elementi oggetto di valutazione sono:

- le agenzie;
- gli operatori, distinguendo tra tutor, docente e progettista;
- le attività formative;
- i prodotti.

Il presente studio ha voluto fornire un approfondimento di questi quattro elementi che sono legati tra loro da un'interrelazione reciproca, dalla quale scaturisce un sistema integrato. Per ciascuno di essi si è provveduto a definire dei criteri ed indicatori minimi di qualità, da presidiare, che stabiliscono i requisiti generali a cui l'offerta formativa deve conformarsi. Inoltre, la definizione di standard minimi di qualità che agenzie, operatori, ecc. devono possedere per l'ottenimento dell'accREDITamento, ha richiesto la traduzione dei criteri in indicatori ed indici e l'individuazione di valori di soglia e modalità di verifica (cfr. Figure 6,7 e 8).

La proposta presentata si caratterizza per la scelta di un modello di accREDITamento basato, e in prima applicazione limitato, sul possesso di credenziali considerate quali requisiti minimi e riferite ad ogni specifica figura professionale (tutor, docente e progettista).

In particolare, tali credenziali (competenze e conoscenze) riguardano e sono certificabili attraverso (cfr. schema Figure 6,7 e 8):

- titoli di studio e di formazione professionale posseduti;
- esperienza di lavoro svolta;

- autoformazione/partecipazione ad attività di aggiornamento continuo delle competenze professionali attinenti la figura professionale di appartenenza.

Il modello di accreditamento suddivide, per ciascuna delle figure, le credenziali professionali in “ingresso” e di “mantenimento”, definendo le modalità di verifica e di certificazione; nonché le modalità di direzione, gestione e controllo di tutto il sistema.

Inoltre, tenendo conto di quanto definito dal d.m. 174/2001, ai fini della certificazione delle competenze, gli standard minimi devono essere connessi ai processi ed alle funzioni che dagli operatori debbono essere presidiati, avendo per oggetto i seguenti elementi:

- la figura professionale e le attività o aree che le caratterizzano;
- le competenze professionali e i criteri per la valutazione del possesso di tali competenze;
- l'individuazione della soglia/livello minimo di competenze.

Figura 6

Modello operativo

A. Qualifications

A.1. Academic qualifications (minimum)

Indicators	Index	Check
Secondary school diploma in teaching	Yes/No	Analysis of documents

A.2 Teaching qualifications (possession of at least one of the following)

Indicators	Index	Check
Professional OSH training certificate	Yes/No	Analysis of documents
IFTS course diplomas in OSH	Yes/No	
Technical-scientific graduate	Yes/No	
University Masters in OSH	Yes/No	
Advanced OSH training course certificate	Yes/No	
Post-graduate OSH specialization certificate	Yes/No	
Two-year OSH specialization course certificate	Yes/No	

2. Figura: Docente disciplinare

*Critério:
A. Titoli*

A.1. Titoli disciplinari (requisiti minimi)

Indicatori
Diplomi di maturità relativo alla disciplina di insegnamento

Indici
Sì/No

Verifica
Analisi documentale

A.2. Titoli formativi (possession of at least one of the following)

- Indicatori**
- Attestato relativo a corsi di formazione professionale sulla sicurezza e salute nei luoghi di lavoro
 - Diplomi di Corsi IFTS legati alla sicurezza e salute nei luoghi di lavoro
 - Diploma di laurea in relativo a discipline tecnoscientifiche
 - Master universitari sulla sicurezza e salute nei luoghi di lavoro
 - Attestato relativo a corsi di formazione avanzata sulla sicurezza e salute nei luoghi di lavoro
 - Attestato relativo a corsi di perfezionamento postlauream sulla sicurezza e salute nei luoghi di lavoro
 - Attestato relativo a corsi biennali di specializzazione post-laurea sulla sicurezza e salute nei luoghi di lavoro

Indici
Sì/No

Verifica
Analisi documentale

(Federighi P, Giovannazzi A, La Monica S, Longo F, Magneschi P, Orefice P, Pellicci M, Perticaroli S, Pettinari A, Roseo G, Tosti A, Veronesi C. L'accREDITAMENTO dell'offerta formativa per la sicurezza e la salute nei luoghi di lavoro. Prevenzione Oggi. Roma: 2005;1(1);1-60 [4])

Figura 7

Modello operativo

B. Esperienza professionale

B.1. Esperienze professionali (in almeno uno dei seguenti settori)

Indicatori

- Esperienze in studi tecnici operanti nel settore della sicurezza e salute nei luoghi di lavoro
- Esperienze di laboratorio connesse alla sicurezza e salute nei luoghi di lavoro
- Consulenza aziendale sulla sicurezza e salute nei luoghi di lavoro
- Docenza in corsi di formazione alla sicurezza e salute nei luoghi di lavoro gestiti da agenzie pubbliche e private
- Formazione di formatori alla sicurezza e salute nei luoghi di lavoro

Indici

Numero anni di servizio

Verifica

- Analisi documentale rilasciata dalle organizzazioni per le quali si è operato (contratti, incarichi ricoperti)
- Autocertificazione
- Audit per verifica documentazione

B. Professional Experience

B.1 Professional Experience (in at least one of the following sectors)

Indicators	Index	Check
Experience in technical OSH studies	Number of years in service	- Analysis of documents issued by organizations that they have worked for (contracts, roles performed) - Self-certification - Records audit
Laboratory experience connected to OSH	Number of years in service	
Business Consultancy about OSH	Number of years in service	
Teaching OSH courses managed by public and private companies	Number of years in service	
OSH trainer training	Number of years in service	

(Federighi P, Giovannazzi A, La Monica S, Longo F, Magneschi P, Orefice P, Pellicci M, Perticaroli S, Pettinari A, Roseo G, Tosti A, Veronesi C. L'accreditamento dell'offerta formativa per la sicurezza e la salute nei luoghi di lavoro. *Prevenzione Oggi*. Roma: 2005;1(1);1-60 [4])

Figura 8

Modello operativo

<i>C. Comportamenti</i>	<i>C. Skills</i>															
<p>Indicatori</p> <ul style="list-style-type: none"> - Partecipazione a corsi di formazione, aggiornamento in materia di sicurezza e salute nei luoghi di lavoro <p>Indici</p> <ul style="list-style-type: none"> - Numero corsi di aggiornamento frequentati come partecipante nell'ultimo anno <p>Verifica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analisi documentale <hr/> <p>Indicatori</p> <ul style="list-style-type: none"> - Partecipazione ad attività formative legate alla gestione dei processi formativi in età adulta <p>Indici</p> <ul style="list-style-type: none"> - Numero giornate di formazione all'anno <p>Verifica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analisi documentale <hr/> <p>Indicatori</p> <ul style="list-style-type: none"> - Company satisfaction <p>Verifica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analisi documentale dei livelli di soddisfazione rilasciati dalle organizzazioni per le quali si è operato - Interviste/colloqui - Audit <hr/> <p>Indicatori</p> <ul style="list-style-type: none"> - Customer satisfaction <p>Verifica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analisi documentale dei livelli di soddisfazione espressi dai partecipanti ai corsi in merito all'efficacia formativa degli stessi - Interviste/colloqui - Audit 	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: left;">Indicators</th> <th style="text-align: left;">Index</th> <th style="text-align: left;">Check</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Participation in OSH training and refresher courses</td> <td>Number of refresher courses attended as a participant in the last year</td> <td>Analysis of documents</td> </tr> <tr> <td>Participation in training linked to the management of adult training</td> <td>Number of training days per year</td> <td>Analysis of documents</td> </tr> <tr> <td>Company satisfaction</td> <td></td> <td> <ul style="list-style-type: none"> - Analysis of records of satisfaction levels released by organizations that they have worked for - Interviews - Audit </td> </tr> <tr> <td>Customer satisfaction</td> <td></td> <td> <ul style="list-style-type: none"> - Analysis of documents about satisfaction levels expressed by course participants regarding training effectiveness - Interviews - Audit </td> </tr> </tbody> </table>	Indicators	Index	Check	Participation in OSH training and refresher courses	Number of refresher courses attended as a participant in the last year	Analysis of documents	Participation in training linked to the management of adult training	Number of training days per year	Analysis of documents	Company satisfaction		<ul style="list-style-type: none"> - Analysis of records of satisfaction levels released by organizations that they have worked for - Interviews - Audit 	Customer satisfaction		<ul style="list-style-type: none"> - Analysis of documents about satisfaction levels expressed by course participants regarding training effectiveness - Interviews - Audit
Indicators	Index	Check														
Participation in OSH training and refresher courses	Number of refresher courses attended as a participant in the last year	Analysis of documents														
Participation in training linked to the management of adult training	Number of training days per year	Analysis of documents														
Company satisfaction		<ul style="list-style-type: none"> - Analysis of records of satisfaction levels released by organizations that they have worked for - Interviews - Audit 														
Customer satisfaction		<ul style="list-style-type: none"> - Analysis of documents about satisfaction levels expressed by course participants regarding training effectiveness - Interviews - Audit 														

(Federighi P, Giovannazzi A, La Monica S, Longo F, Magneschi P, Orefice P, Pellicci M, Perticaroli S, Pettinari A, Roseo G, Tosti A, Veronesi C. L'accreditamento dell'offerta formativa per la sicurezza e la salute nei luoghi di lavoro. *Prevenzione Oggi*. Roma: 2005;1(1);1-60 [4])

Ponendo un'attenzione particolare al docente è interessante notare come le aree funzionali basilari per questa specifica figura professionale siano rappresentate dall'ambito disciplinare e da quello relativo alla gestione del processo formativo, determinando un tentativo di ridefinizione delle funzioni della figura professionale.

Ciò costituisce, senza dubbio, un passo avanti verso l'attuale definizione e caratterizzazione della tematica del docente formatore in tema di salute e sicurezza sul lavoro, tenendo in considerazione che l'ambito delle competenze degli operatori in quel periodo non risultava ancora chiaramente stabilizzato all'interno del sistema nazionale e regionale.

Da queste indagini scientifiche si delinea un'attenzione sempre più puntuale, rivolta a definire e a caratterizzare ulteriormente la figura del docente/formatore.

Nello stesso ambito la ricerca "Formazione formatori sulla salute e sicurezza sul lavoro (2005)" [5] ha visto la progettazione e la sperimentazione di un percorso formativo

modulare per formatori alla SSL, con l'obiettivo di trasferire le competenze di base necessarie per:

- rilevare correttamente le esigenze di formazione;
- progettare interventi formativi coerenti con gli obiettivi individuati nell'analisi delle esigenze;
- utilizzare differenti metodologie didattiche attive;
- gestire correttamente l'aula;
- valutare i risultati dei percorsi formativi.

In maniera consequenziale si pone il convegno nazionale "Sicurezza nel lavoro: quale formazione? Un ambito di ricerca per la pedagogia sociale del 2007" [6], in collaborazione con l'Università cattolica degli studi di Brescia.

Tale evento ha arricchito il dibattito tecnico-scientifico e il confronto in materia di SSL tra operatori pubblici e privati, mondo universitario e scolastico, approfondendo diverse problematiche d'interesse, come:

- la formazione in una prospettiva pedagogica;
- le strade della qualità nella formazione;
- buone pratiche nella formazione;
- la formazione per i formatori;
- la valutazione della formazione.

Gli atti del convegno testimoniano contributi relativi a molteplici esperienze formative e buone pratiche sviluppate con differenti target e contesti (scuole, università, aziende), approfondimenti riguardanti nuove metodologie (es. tecnologie visive, film), nonché riflessioni in grado di allargare ulteriormente le prospettive della formazione sulla salute e sulla sicurezza:

- secondo una logica promozionale e non sanzionatoria;
- come approccio naturale al processo lavorativo e alla cultura del lavoro;
- quale educazione alla responsabilità e alla cura diffusa;
- come occasione di progettualità partecipata e centralità dell'esperienza dei partecipanti;
- come opportunità di inserimento nei percorsi scolastici.

Tra le riflessioni, in modo particolare nell'ambito della "formazione formatori", è stata messa in evidenza la necessità per tali figure di nuove competenze, non solo tecnico professionali ma anche relazionali e sociali, con approcci consulenziali dei processi e azioni formative, che siano sempre più rispondenti ad una integrazione tra formazione e lavoro. Di fatto, valutare la qualità dell'offerta formativa e valutare il lavoro del formatore sono fattori imprescindibili che la comunità di studiosi di riferimento deve assolutamente prendere in considerazione.

La valutazione della formazione è un nodo di difficile soluzione. Gli interrogativi nascono già dal tentativo di definizione e aumentano se si osserva il quadro teorico di riferimento. Quello che è stato spesso richiesto alla valutazione è di essere il più possibile scientifica

[7]; avendo la pretesa di eliminare quella incertezza che nasce dall'utilizzo di metodi intuitivi. Le variabili da tenere in considerazione durante il processo di valutazione sono molte e di difficile standardizzazione. Il contesto entro cui opera la formazione, il clima e la cultura aziendale sono i primi fattori che possono influenzare l'intero percorso formativo. Le variabili emozionali che possono entrare in conflitto con la valutazione sono ineliminabili poiché naturalmente presenti negli esseri umani.

La valutazione, per rispondere a criteri oggettivi, deve essere fondata su una precisa metodologia scientifica, che è quella mediata dalla metodologia della ricerca sociale tanto che gli studiosi di riferimento indicano tale ambito con il termine di ricerca valutativa.

Maurizio Lichtner, a proposito di parametri di riferimento da tenere nella ricerca valutativa, afferma quanto segue: *ciò che da alla valutazione un carattere di ricerca è l'intento autenticamente conoscitivo, cioè la volontà di comprendere ciò che è rilevante, significativo, nel fenomeno, al di là dei problemi contingenti percepiti dagli operatori o dai responsabili, così come al di là delle richieste immediate dei committenti* [8].

Trasversalmente al mondo della scuola e della formazione, possiamo parlare di una valutazione degli esiti ovvero ciò che è riferito agli esiti dell'apprendimento, una valutazione dei processi ovvero i processi per raggiungere l'obiettivo di un insegnamento di qualità da parte dell'ente che eroga formazione ed, in ultimo, una valutazione di sistema ovvero come funziona il sistema ad un livello macro con particolare riferimento agli aspetti di governance.

In riferimento all'ambito scolastico è molto acceso il dibattito sulla valutazione degli esiti dell'apprendimento a causa anche della risonanza mediatica che si da alle prove INVALSI (Istituto nazionale di valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione) di I e II ciclo d'istruzione e alle indagini internazionali come ad esempio, le note prove OCSE PISA (Programme for international student assessment) e le indagini IEA (International association for the evaluation of school achievement). Il legislatore con la l. 80/2013⁽¹⁾ ha disposto l'implementazione del Sistema nazionale di valutazione dell'istruzione (SNV). In questo dettato normativo è molto preciso il riferimento alla valutazione degli esiti mentre è poco dettagliata la valutazione dei processi all'interno della scuola in termini di risorse impiegate, gestione delle risorse e validità dell'offerta formativa.

Rispetto alla valutazione dei processi, un filo comune tra scuola ed università è quello dell'autovalutazione. Il fine ultimo è quello di instaurare nelle istituzioni una cultura valutativa in cui l'autovalutazione è imprescindibilmente legata a processi interni ed è eseguita rispettando parametri di terzietà. Il personale si presta consapevolmente alla valutazione in un'ottica di miglioramento continuo.

Nel mondo della scuola in base ad una direttiva⁽²⁾ del MIUR, le scuole nell'anno scolastico 2014/15 devono produrre un rapporto di autovalutazione (RAV) in cui le dimensioni indagate saranno contesto e risorse, esiti e processi della scuola, ovvero: ambienti di

(1) D.p.r. 80/2013, regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione. (13G00121) (G.U. Serie Generale n.155 del 4/7/2013).

(2) Dir. n. 11 del 18/09/2014, Priorità strategiche del Sistema nazionale di valutazione per gli anni scolastici 2014/15, 2015/16 e 2016/17.

apprendimento, apertura verso il territorio, pratiche educative e didattiche, livello e qualità di quello che gli studenti avranno imparato ed elementi socio-economici di contesto. Nel mondo dell'università il sistema AVA⁽³⁾ (Autovalutazione, valutazione periodica, accreditamento) realizzato dall'ANVUR (Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e di ricerca) prevede l'introduzione del sistema di accreditamento iniziale e periodico dei corsi di studio e delle sedi universitarie, della valutazione periodica della qualità, dell'efficienza e dei risultati conseguiti dagli atenei e il potenziamento del sistema di autovalutazione della qualità e dell'efficacia delle attività didattiche e di ricerca delle università.

L'autovalutazione è sicuramente un tema attualissimo oggetto di sperimentazione che la comunità scientifica di riferimento deve affrontare nel tentativo di istituzionalizzare pratiche e standard metodologici.

Pertanto la ricerca, in collaborazione con l'Università di Bergamo, approfondendo gli studi fin qui svolti, ed in un'ottica di continuità di attenzione alla tematica e di confronto reciproco tra ricercatori che a vario titolo si occupano di formazione, cerca di rispondere agli interrogativi rimasti ancora aperti o non completamente circoscritti, colmando la necessità di:

- uno sviluppo della figura del formatore e delle sue competenze, anche tramite una comparazione a livello europeo;
- un'evoluzione pedagogica del suo ruolo all'interno del sistema di prevenzione;
- una focalizzazione delle componenti socio comunicativa, tecnica, metodologica e di aderenza al contesto lavorativo che ogni formatore su SSL dovrebbe possedere;
- una traduzione di tali componenti in indicatori misurabili e standardizzabili, strutturati in maniera flessibile su più livelli (autovalutazione, enti, partecipanti).

(3) Costituisce l'insieme delle attività dell'agenzia in attuazione delle disposizioni della l. 240/2010, e del d.lgs. 19/2012.

VALUTARE IL FORMATORE ALLA SALUTE E ALLA SICUREZZA: ASPETTI NORMATIVI

Un livello adeguato di salute e sicurezza nei luoghi di lavoro costituisce un importante indicatore del livello di civiltà di un Paese e la formazione rappresenta un aspetto sostanziale nella strategia di prevenzione e contrasto al fenomeno degli infortuni e delle malattie professionali. Se realizzata in maniera efficace, infatti, permette di accrescere le conoscenze e le competenze di tutti gli “attori” coinvolti nei processi di tutela della salute e della sicurezza sul lavoro.

Prima di illustrare i criteri normativi per la “qualificazione del formatore per la salute e la sicurezza sul lavoro”, è opportuno introdurre il contesto legislativo che ha portato alla sua emanazione.

In tema, sono molteplici i riferimenti legislativi e le disposizioni più specifiche e tecniche che stabiliscono gli obblighi aziendali in materia di SSL.

Il quadro normativo, ampio e complesso, è costituito:

- dalle disposizioni costituzionali, che rappresentano le direttive per l’interpretazione e l’applicazione delle norme in materia di sicurezza del lavoro, quali:
 - l’art. 32 della Costituzione, comma 1, considera la salute, compresa quella sul lavoro, come fondamentale diritto dell’individuo e interesse della collettività. La lettura coordinata di tale norma con quanto previsto dall’art. 2 della Costituzione, che riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell’uomo sia come singolo che nelle formazioni sociali, evidenzia come la protezione della salute nel nostro ordinamento sia oggetto di una vasta tutela, non rivolta alla sola dimensione individuale del diritto alla vita e all’incolumità psico-fisica, ma estesa anche ad un ambiente salubre;
 - l’art. 35, comma 1 della Costituzione stabilisce che la Repubblica tutela il lavoro in tutte le sue forme e applicazioni;
 - l’art. 41, comma 1, dispone che l’iniziativa economica privata è libera e al comma 2 aggiunge che essa non può svolgersi in contrasto con l’utilità sociale o in modo da recare danno alla sicurezza, alla libertà, alla dignità umana. Ne deriva che la salute, quale fondamentale diritto del lavoratore ed interesse della collettività, rappresenta un presupposto specifico all’esercizio dell’organizzazione produttiva;
- dalle norme del codice civile ed in particolare dall’art. 2087 che costituisce la norma di sostegno di tutto il sistema, in quanto evidenzia chiaramente il principio generale di tutela delle condizioni di lavoro, impegnando il datore di lavoro ad un obbligo di sicurezza nei confronti dei lavoratori, ovvero prescrivendo di adottare nell’esercizio dell’impresa tutte 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;
- dallo statuto dei lavoratori e dalla contrattazione collettiva;

- dalla disciplina contenuta nel d.lgs. 81/2008 recante l'attuazione dell'art. 1 della l. 123/2007, in materia di tutela della salute e della sicurezza nei luoghi di lavoro, così come modificato dal d.lgs. 106/2009.

Importanza primaria è assunta dal d.lgs. 81/2008 e s.m.i. che ha provveduto a riordinare la normativa in materia di igiene e sicurezza del lavoro con l'obiettivo di semplificare, armonizzare e riordinare le disposizioni esistenti in un unico testo normativo.

Tale decreto è rivolto a "tutti i settori di attività privati e pubblici e a tutte le tipologie di rischio"⁽⁴⁾ e interessa una pluralità di soggetti, coinvolti nell'applicazione delle misure di tutela nel contesto organizzativo aziendale. Di seguito vengono riportate le figure della sicurezza con i principali compiti e responsabilità.

Il lavoratore, definito quale soggetto attivo e responsabile della propria sicurezza e salute e di quella delle altre persone presenti sul luogo di lavoro, è persona che, indipendentemente dalla tipologia contrattuale, svolge un'attività lavorativa nell'ambito dell'organizzazione di un datore di lavoro pubblico o privato, con o senza retribuzione, anche al solo fine di apprendere un mestiere, un'arte o una professione, esclusi gli addetti ai servizi domestici e familiari⁽⁵⁾.

Il datore di lavoro risulta il principale destinatario degli obblighi di sicurezza. Egli 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⁽⁶⁾.

La complessità della struttura aziendale evidenzia come il datore di lavoro, soprattutto nelle realtà di medie e grandi dimensioni, sia impossibilitato a controllare direttamente i cicli produttivi della sua impresa. Al datore di lavoro sono stati così affiancati dirigenti e preposti.

Il dirigente è la persona che, in ragione delle competenze professionali e di poteri gerarchici e funzionali adeguati alla natura dell'incarico conferitogli, attua le direttive del datore di lavoro organizzando l'attività lavorativa e vigilando su di essa⁽⁷⁾.

Il preposto è colui che, in ragione delle competenze professionali e nei limiti di poteri gerarchici e funzionali adeguati alla natura dell'incarico conferitogli, sovrintende alla attività lavorativa e garantisce l'attuazione delle direttive ricevute, controllandone la corretta esecuzione da parte dei lavoratori ed esercitando un funzionale potere di iniziativa⁽⁸⁾.

La gestione della prevenzione nei luoghi di lavoro è supportata dal SPP (servizio di prevenzione e protezione), regolato dagli artt. 31 - 35 del d.lgs. 81/2008 e costituito dal RSPP (responsabile del servizio di prevenzione e protezione) e dagli ASPP (addetti al servizio di prevenzione e protezione).

(4) Art. 3, comma 1 del d.lgs. 81/2008 e s.m.i.

(5) Art. 2, comma 1, lett. a del d.lgs. 81/2008 e s.m.i.

(6) Art. 2, comma 1, lett. b del d.lgs. 81/2008 e s.m.i.

(7) Art. 2, comma 1, lett. d del d.lgs. 81/2008 e s.m.i.

(8) Art. 2, comma 1, lett. e del d.lgs. 81/2008 e s.m.i.

Il SPP dai rischi professionali provvede⁽⁹⁾:

- all'individuazione dei fattori di rischio, alla valutazione dei rischi e all'individuazione delle misure per la sicurezza e la salubrità degli ambienti di lavoro, nel rispetto della normativa vigente sulla base della specifica conoscenza dell'organizzazione aziendale;
- ad elaborare, per quanto di competenza, le misure preventive e protettive e i sistemi di cui all'art. 28, comma 2 e i sistemi di controllo di tali misure;
- ad elaborare le procedure di sicurezza per le varie attività aziendali;
- a proporre i programmi di informazione e formazione dei lavoratori;
- a partecipare alle consultazioni in materia di tutela della salute e di sicurezza, nonché alla riunione periodica di cui all'art. 35;
- a fornire ai lavoratori le informazioni di cui all'art. 36.

Le capacità ed i requisiti professionali dei RSPP e degli ASPP interni o esterni devono essere adeguati alla natura dei rischi presenti sul luogo di lavoro e relativi alle attività lavorative⁽¹⁰⁾.

Il datore di lavoro è, inoltre, affiancato dal medico competente, il quale collabora alla valutazione dei rischi ed è incaricato di effettuare la sorveglianza sanitaria: l'insieme cioè degli atti medici finalizzati alla tutela dello stato di salute e sicurezza dei lavoratori, in relazione all'ambiente di lavoro, ai fattori di rischio professionali e alle modalità di svolgimento dell'attività lavorativa.

Il medico competente è nominato dal datore di lavoro o dal dirigente⁽¹¹⁾, previa consultazione del RLS (rappresentante dei lavoratori per la sicurezza)⁽¹²⁾.

Il RLS è definito come la persona eletta o designata per rappresentare i lavoratori per quanto concerne gli aspetti della salute e della sicurezza durante il lavoro.

I lavoratori addetti alla gestione delle emergenze, sono nominati dal datore di lavoro e hanno la funzione di provvedere alle attività di primo soccorso, di antincendio ed evacuazione.

Tutti le figure appena elencate devono essere formate e il d.lgs. 81/2008 e s.m.i. ha esteso e potenziato il ruolo della formazione all'interno dei processi aziendali per la tutela della salute e della sicurezza sul lavoro.

Ciò ha fatto emergere l'importanza della qualità della formazione e ha stimolato una notevole produzione legislativa diretta a migliorare tale aspetto strettamente correlato alla tutela della SSL.

Risulta essere fondamentale, quindi, la definizione della figura del formatore che è chiamato a svolgere tale attività.

L'evoluzione avvenuta con l'emanazione del testo unico (T.U.) sulla salute e sicurezza sul lavoro ha permesso di colmare delle lacune in tema di formazione. Le disposizioni contenute nel d.lgs. 81/2008 e s.m.i. hanno introdotto:

- maggiori dettagli riguardanti le principali competenze da conseguire con la formazione;

(9) Art. 33 del d.lgs. 81/2008 e s.m.i.

(10) Art. 32 del d.lgs. 81/2008 e s.m.i.

(11) Art. 18, comma 2, lett. a del d.lgs. 81/2008 e s.m.i.

(12) Art. 50, comma 1, lett. c del d.lgs. 81/2008 e s.m.i.

- il richiamo alle conoscenze linguistiche dei lavoratori;
- specifiche attività formative in presenza di specifici rischi, in quanto l'erogazione di una formazione avente contenuti generali non risulta adeguata;
- la mancata formazione inclusa nelle gravi violazioni che rappresentano uno dei presupposti per l'adozione del provvedimento di sospensione dell'attività imprenditoriale. [9]

All'art. 2 comma 1, lettera aa) il d.lgs. 81/2008 definisce la formazione come un processo educativo attraverso il quale trasferire ai lavoratori ed agli altri soggetti del sistema di prevenzione e protezione aziendale conoscenze e procedure utili alla acquisizione di competenze per lo svolgimento in sicurezza dei rispettivi compiti in azienda e alla identificazione, alla riduzione e alla gestione dei rischi.

Obiettivo è far acquisire ai lavoratori e ai propri rappresentanti un livello di conoscenze ed esperienze indispensabili affinché essi si configurino quali soggetti attivi della prevenzione, rispondendo all'ottica della partecipazione del lavoratore alla gestione della salute e sicurezza.

Per quanto riguarda i lavoratori all'art. 37, comma 1, del T.U. viene decretata l'obbligatorietà della verifica della effettività dei risultati della formazione, introducendo un obbligo specifico a carico del datore di lavoro e del dirigente (art. 37 in comb. disp. art. 18): Il datore di lavoro assicura che ciascun lavoratore riceva una formazione sufficiente ed 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'azienda.

Lo stesso art. 37 al comma 3 stabilisce che il datore di lavoro assicura, altresì, che ciascun lavoratore riceva una formazione sufficiente ed adeguata in merito ai rischi specifici di cui ai titoli del presente decreto successivi al I.

Il criterio della sufficienza e adeguatezza della formazione va correlato alle mansioni svolte da ciascun lavoratore, favorendo, più che la formazione in aula, la formazione sul campo, ossia sul luogo di lavoro, in quanto maggiormente aderente ai fattori di rischio effettivamente esistenti.

Il comma 4 del medesimo articolo dispone che la formazione e, ove previsto, l'addestramento specifico devono avvenire in occasione:

- della costituzione del rapporto di lavoro o dell'inizio dell'utilizzazione qualora si tratti di somministrazione di lavoro;
- del trasferimento o cambiamento di mansioni;
- della introduzione di nuove attrezzature di lavoro o di nuove tecnologie, di nuove sostanze e preparati pericolosi.

Il comma 6 stabilisce che la formazione dei lavoratori e dei loro rappresentanti deve essere periodicamente ripetuta in relazione all'evoluzione dei rischi o all'insorgenza di nuovi rischi.

I Titoli da II a XI del d.lgs. 81/2008 prevedono, inoltre, ulteriori obblighi di formazione a carico del datore di lavoro e degli altri soggetti aziendali delegati.

Proseguendo nell'analisi dei riferimenti normativi sono da annoverare gli Accordi Stato-Regioni del 21/12/2011 in attuazione degli artt. 37 e 34 del d.lgs. 81/2008 e s.m.i., quello del 22/02/2012 "Attrezzature di lavoro per le quali è richiesta una specifica abilitazione degli operatori" ed il decreto interministeriale (sottoscritto dal Ministro del lavoro e delle politiche sociali e dal Ministro della salute) approvato dalla Commissione consultiva permanente per la salute e sicurezza sul lavoro, in data 18/04/2012 in merito ai "Criteri di qualificazione della figura del formatore per la salute e sicurezza sul lavoro".

Quest'ultimo è stato emanato nel rispetto di un preciso mandato previsto all'art.6, comma 8, lettera m-bis del d.lgs. 81/2008 e s.m.i., in cui il legislatore attribuisce tra i compiti della Commissione consultiva permanente quello di "elaborare criteri di qualificazione della figura del formatore per la salute e sicurezza sul lavoro, anche tenendo conto delle peculiarità dei settori di riferimento".

I criteri della figura del formatore, introdotti dal decreto interministeriale del 6/03/2013, non costituiscono una novità assoluta in tema di formazione relativamente alla salute e alla sicurezza sul lavoro, in quanto ad indicare per la prima volta i requisiti minimi per la figura del docente è stato l'Accordo Stato-Regioni del 2006, con riferimento ai percorsi formativi previsti in funzione dello svolgimento del ruolo di RSPP/ASPP.

Nell'indicazione dei requisiti dei corsi di formazione, in ordine all'organizzazione degli stessi, nell'Accordo Stato-Regioni del 26/01/2006, viene precisato che debbano essere impiegati docenti con un'esperienza almeno biennale in materia di prevenzione e sicurezza sul lavoro.

L'accordo prevede, inoltre, che tutti i soggetti formatori, sia quelli indicati all'art. 2, comma 3 del d.lgs. 195/2003 sia gli ulteriori soggetti formatori indicati al punto 4.1 dell'accordo, potranno avvalersi di soggetti formatori esterni alla propria struttura per lo svolgimento delle attività formative e/o di aggiornamento, qualora questi siano in possesso dei requisiti di cui alle lettere a) b) e c) di cui al punto 4.2.2. dell'accordo⁽¹³⁾.

A tal proposito, il punto 4.2.2 recita: In riferimento ai requisiti indicati ai punti b) e c) dell'accordo, si precisa che: b) le strutture devono dimostrare di avere almeno due anni di esperienza professionale maturata in materia di prevenzione e sicurezza e/o maturata nella formazione alla prevenzione e sicurezza. L'esperienza può essere anche autocertificata e sottoposta ai normali controlli da parte dell'amministrazione regionale/provinciale competente; c) i docenti devono dimostrare di avere almeno due anni di esperienza professionale maturata in materia di prevenzione e sicurezza e/o maturata nella forma-

(13) Provvedimento 26/01/2006: accordo tra il Governo e le regioni e province autonome, attuativo dell'art. 2, commi 2, 3, 4 e 5 del d.lgs. 195/2003, che integra il d.lgs. 626/1994, in materia di prevenzione e protezione dei lavoratori sui luoghi di lavoro (atto n. 2407), pubblicato sulla G.U. n. 37 del 2006.

zione alla prevenzione e sicurezza. L'esperienza può essere anche autocertificata e sottoposta ai normali controlli da parte dell'amministrazione regionale/provinciale competente.

Si tratta di un principio, peraltro valevole solo per i corsi per RSPP e ASPP, limitato allo svolgimento dei Moduli A, B e C. Pur nella sua semplicità, questa indicazione è stata determinante ai fini del dibattito sull'importanza del ruolo del formatore.

Gli Accordi Stato-Regioni del 21/12/2011, introducono l'esperienza almeno triennale di insegnamento o professionale in ambito prevenzionistico e di sicurezza sul lavoro, e chiariscono che il responsabile del processo formativo può anche coincidere con il docente stesso.

Si evidenzia, però, quale requisito minimo per i docenti, un'esperienza basata su un principio essenzialmente temporale, criticità che viene individuata anche dalla Commissione parlamentare di inchiesta sul fenomeno degli infortuni sul lavoro con particolare riguardo alle cosiddette "morti bianche" che, nella seduta del 15/06/2011, introduce il tema della formazione in materia di sicurezza sul lavoro quale aspetto essenziale nella strategia di prevenzione e contrasto al fenomeno degli infortuni e delle malattie sul lavoro che presuppone però una chiara definizione della figura del formatore che è chiamato a svolgere tale attività⁽¹⁴⁾.

Viene, infatti, messo in luce come la normativa non contenga elementi chiari e precisi relativamente a coloro che possano svolgere il ruolo di formatore, tranne, appunto l'elemento temporale.

Ciò ha comportato una formazione spesso svolta da soggetti poco preparati, privi delle necessarie qualifiche formative, malgrado consistenti investimenti in ore e risorse da parte delle aziende.

Nel corso della XVI Legislatura, così come nelle due precedenti, la Commissione d'inchiesta⁽¹⁵⁾, in aderenza al suo mandato istituzionale, ha cercato, infatti, di approfondire i vari aspetti del fenomeno degli infortuni e delle malattie professionali, nonché di verificare l'adeguatezza delle normative e delle procedure amministrative vigenti per la tutela della salute e della sicurezza sul lavoro, per poter offrire al Parlamento e al Governo un contributo di conoscenza finalizzato ad una sempre migliore attività di prevenzione e di contrasto, attraverso le varie relazioni annuali.

Anticipando di poco il lavoro conclusivo della Commissione consultiva permanente, in sede di Commissione parlamentare di inchiesta sul fenomeno degli infortuni sul lavoro, al Senato "Tofani" è la CIIP (Consulta interassociativa italiana per la prevenzione) che presenta una memoria sui "Criteri di qualificazione della figura del formatore per la salute e la sicurezza sul lavoro".

(14) Resoconto audizione CIIP alla Commissione infortuni e cosiddette "morti bianche" del Senato sulla "Qualificazione dei formatori alla sicurezza sul lavoro".

(15) In passato, il Parlamento aveva già affrontato, per mezzo di apposite Commissioni d'inchiesta o indagini conoscitive, il tema della sicurezza sul lavoro e ciò è avvenuto, la prima volta, nel corso della XIV Legislatura con deliberazione del 23/03/2005.

Anche il documento presentato dalla CIIP, con lo scopo di contribuire alla definizione degli elementi fondamentali che caratterizzano le figure dei formatori che operano nell'ambito della sicurezza e salute sul lavoro, evidenzia la necessità di professionalizzare più figure di formatore alla salute e sicurezza sul lavoro.

La Consulta interassociativa, oltre a suggerire una serie di requisiti di competenza, a seconda dell'area di specializzazione, basati su titoli di studio o su specifiche esperienze professionali e di docenza maturate, ha proposto inoltre di: introdurre un elenco per l'identificazione delle figure dei "formatori qualificati"; introdurre specifici criteri di qualificazione dei formatori e di specifici criteri di qualificazione degli enti formatori; individuare apposite forme di attestazione dei formatori qualificati; implementare l'attività di vigilanza e controllo in materia.

Il decreto interministeriale in merito ai "Criteri di qualificazione della figura del formatore per la salute e sicurezza sul lavoro", approvato dalla Commissione consultiva permanente per la salute e sicurezza sul lavoro in data 18/04/2012, rappresenta il tassello per completare gli Accordi del 21/12/2011 e del 22/02/2012 sulla formazione dei lavoratori, che come già detto, si limitavano a definire, come requisito minimo per i docenti, un'esperienza almeno triennale di insegnamento professionale in materia di salute e sicurezza sul lavoro. L'esperienza professionale poteva consistere anche nello svolgimento di un triennio dei compiti di RSPP, anche con riferimento al datore di lavoro.

Volutamente gli accordi non definivano ulteriori requisiti in quanto si era in attesa della elaborazione da parte dei criteri di qualificazione della figura del formatore per la salute e sicurezza sul lavoro.

Il suddetto decreto è stato firmato in data 6/03/2013, la pubblicazione è avvenuta il 18/03/2013 e, come stabilito all'art. 4, il decreto stesso è entrato in vigore il 18/03/2014, ovvero dodici mesi dalla data della pubblicazione dell'avviso nella Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana. Il differimento dei termini di entrata in vigore del decreto ha permesso di rispondere all'esigenza di acquisizione dei requisiti previsti nell'ambito dei diversi criteri al fine di potersi qualificare per il ruolo di formatore in materia di salute e sicurezza sul lavoro. Nelle premesse del decreto in questione, si fa riferimento al fatto che di tale proroga ne hanno beneficiato in particolare molte figure interne alle realtà aziendali, in quanto l'individuazione della figura del formatore ha interessato un numero particolarmente elevato anche di piccole e medie imprese.

Con il decreto interministeriale, il legislatore ha posto attenzione, più esplicitamente, in una norma riguardante la salute e la sicurezza sul lavoro, alla problematica della qualità della formazione, a cui sono collegate l'efficacia e l'efficienza del processo educativo.

Per ricoprire il ruolo di formatore-docente in materia di salute e sicurezza sul lavoro il prerequisito minimo di base è il possesso del diploma di scuola secondaria superiore e il rispetto di tre elementi fondamentali: conoscenza, esperienza e capacità didattica.

Insieme al citato prerequisito di istruzione, il formatore-docente per essere considerato qualificato dovrà anche possedere almeno uno dei criteri sotto elencati:

1. precedente esperienza come docente esterno, per almeno 90 ore negli ultimi 3 anni, nell'area tematica oggetto della docenza;
2. laurea coerente con le materie oggetto della docenza, ovvero corsi post-laurea (dot-

- torato di ricerca, perfezionamento, master, specializzazione...) nel campo della salute e sicurezza sul lavoro;
3. frequenza e possesso di attestato di frequenza, con verifica dell'apprendimento, a corso/i di formazione della durata di almeno 64 ore (o in alternativa 40) in materia di salute e sicurezza sul lavoro organizzato/i dai soggetti di cui all'art. 32, comma 4, del d.lgs. 81/2008 e s.m.i.) unitamente ad almeno dodici mesi (diciotto per chi ha frequentato corso da 40 ore) di esperienza lavorativa o professionale coerente con l'area tematica oggetto della docenza;
 4. esperienza di almeno sei mesi nel ruolo di RSPP o di almeno dodici mesi nel ruolo di ASPP (tali figure possono effettuare docenze solo nell'ambito del macro-settore ATECO di riferimento).

Nei casi citati al punto 2, 3 e 4 anche il possesso di almeno una delle seguenti specifiche:

- frequenza di corso, con esame finale, della durata minima di 24 ore (es. corso formazione-formatori), o abilitazione all'insegnamento, o conseguimento di un diploma triennale in Scienze della comunicazione o di un master in comunicazione;
- precedente e documentabile esperienza come docente, per almeno 32 ore negli ultimi 3 anni, in materia di salute e sicurezza sul lavoro;
- precedente e documentabile esperienza come docente, per almeno 40 ore negli ultimi tre anni, in qualunque materia;
- partecipazione a corsi in affiancamento ad altro docente, per almeno 48 ore, negli ultimi 3 anni in qualunque materia.

Il prerequisito del possesso di diploma di scuola secondaria superiore non è richiesto ai datori di lavoro. Essi inoltre, in deroga e solo per i primi due anni, possono svolgere formazione ai propri lavoratori, purché abbiano frequentato il corso per RSPP.

Il nuovo documento amplia così i requisiti che devono essere in possesso dei formatori e rappresenta per il datore di lavoro il punto di riferimento per valutare la qualità dell'offerta formativa e la congruenza con il quadro normativo.

LA FORMAZIONE ALLA SALUTE E SICURZZA IN AMBITO EUROPEO: IL PROGETTO ENETOSH

ENETOSH (European network education and training in occupational safety and health - Rete europea di educazione e formazione alla salute e sicurezza sul lavoro) è una rete europea per la formazione iniziale e continua nell'ambito della sicurezza e della salute sul luogo di lavoro. Si tratta di un'ulteriore sostegno, nel panorama europeo, per la valorizzazione della qualificazione dei formatori alla SSL.

Questa rete è stata supportata dalla Commissione europea fin dal 2005 e ad oggi ne fanno parte 36 partner originari di 16 paesi europei inclusa l'Italia. L'idea di partenza di questa rete è che la sicurezza e la salute sul luogo di lavoro debbano essere parte integrante dell'apprendimento durante tutta la vita: dalla scuola dell'infanzia all'università fino alla formazione professionale continua. Le attività dunque della rete ENETOSH sono orientate a promuovere:

- la qualità congiunta dell'istruzione e della formazione su salute e sicurezza nei luoghi di lavoro a livello europeo;
- l'ottimale integrazione della salute e sicurezza sul lavoro nel sistema di istruzione;
- la condivisione attiva delle conoscenze tra esperti nel campo della formazione e della salute e sicurezza sul lavoro.

La piattaforma⁽¹⁶⁾ che è stata predisposta raccoglie gli esempi di buone prassi per la formazione iniziale e continua (oltre 400 esempi di buone prassi provenienti dall'Europa e dal resto del mondo), idee e metodi innovativi, forum di esperti del settore dell'istruzione e della formazione su salute e sicurezza sul lavoro, collegamenti di rete, temi di attualità, istruzione on line, eventi e altro. Si esplicano così le aree di intervento congiunto di esperti in materia e esperti della formazione nella scuola dell'infanzia, primaria, secondaria, formazione universitaria e formazione permanente secondo l'approccio del *life long learning*. Le fasi operative seguite nel progetto hanno riguardato:

- l'analisi dei cambiamenti del mondo del lavoro e l'impatto sull'educazione e sulla formazione in materia di sicurezza e salute;
- la ricognizione di buone pratiche a livello nazionale ed europeo relativamente all'integrazione della salute e della sicurezza sul lavoro nel sistema educativo;
- lo sviluppo di criteri per l'analisi degli esempi di buone pratiche, attraverso il coinvolgimento di diversi gruppi di esperti appartenenti al mondo scolastico e professionale;
- l'analisi e la valutazione delle buone pratiche;
- la selezione dei modelli migliori, la raccolta di materiale aggiuntivo e relativa traduzione nella lingua inglese;

(16) URL: www.enotosh.net [consultato maggio 2016]

- la creazione di un portale per la condivisione e la consultazione delle buone pratiche e la documentazione raccolta.

Per raggiungere questi obiettivi sono stati raccolti moltissimi esempi di buone pratiche ed è stato elaborato uno standard di qualità per i formatori e gli istruttori nell'ambito della sicurezza e della salute sul luogo di lavoro.

La particolarità di questo standard consiste nel fatto che racchiude sia le capacità formative del formatore, sia le conoscenze nell'ambito della sicurezza e della salute sul luogo di lavoro.

Questo standard⁽¹⁷⁾ descrive dunque i requisiti dei quali deve disporre un formatore/istruttore nell'ambito della sicurezza e della salute sul luogo di lavoro. Per elaborare lo standard ENETOSH sono state descritte situazioni concrete sul luogo di lavoro e il comportamento che un formatore dovrebbe tenere in tali situazioni.

Lo standard che è riconosciuto da 14 istituzioni di 10 paesi europei ed è destinato ad assicurare la qualità di istruttori e formatori in Europa, riguarda i seguenti ambiti di competenza: formazione del formatore, sicurezza e salute sul lavoro, promozione della salute sul lavoro, gestione della SSL.

Per ciascuna area di competenza sono state individuate le conoscenze necessarie, intese sia come conoscenze scientifiche che come conoscenze acquisite in base ad esperienze fatte, a cui corrispondono un pool di capacità descritte, comportamenti agiti e valutabili in aula.

Ad esempio, l'ambito di competenza "formazione del formatore" si esplica in differenti capacità come:

- cerca il contatto visivo con in partecipanti;
- riprende le domande rivoltegli inserendole nel contesto didattico più adatto, ecc. che si traducono in conoscenze intese come "Conosce le basi di retorica", "Conosce le caratteristiche del gruppo target", "Conosce diversi modelli comunicativi che deve possedere il formatore", ecc.

Sono state, inoltre, elaborate check list dettagliate per ciascuna area di competenza (o comportamento manifestato); tali check list sono utili per valutare il livello di preparazione professionale dei formatori, le aree forti di competenza, ma anche quelle più deboli. Vengono quindi fornite indicazioni circa le competenze da sviluppare ai fini di un profilo professionale completo. Specificamente, è stata usata una scala di giudizi, che comprende i seguenti valori: assolutamente no, in parte, in gran parte, assolutamente sì.

Queste descrizioni sono state inserite nel Quadro europeo delle qualifiche (QEQ) per l'apprendimento permanente rendendo così possibile un confronto a livello europeo. Specificamente, questo quadro di valutazione si definisce come meta-quadro in quanto si propone come strumento comune di riferimento per facilitare la lettura e la comparazione delle diverse qualificazioni esistenti negli Stati membri dell'Unione europea.

(17) URL: http://www.enetosh.net/webcom/show_article.php/_c-154/_nr-2/i.html [consultato maggio 2016]

Si esplica in otto livelli di riferimento a cui vanno riferiti tutti i livelli di qualificazione continua e permanente (*life long learning*). In altri termini, vengono considerati i titoli e le certificazioni del sistema educativo e formativo formale (dalla scolarità di base obbligatoria alla formazione specifica continua post universitaria) e le qualificazioni acquisite in contesti non formali.

Ciascun livello (detto livello QEQ) è costituito da una serie di indicatori o risultati dell'apprendimento intesi come insieme di conoscenze, abilità e competenze che il discente deve avere acquisito alla fine del percorso formativo di apprendimento.

Secondo questo quadro di riferimento le conoscenze corrispondono all'insieme di fatti, principi, teorie e pratiche acquisiti. Le abilità indicano le capacità di applicare le conoscenze e utilizzare il know how per svolgere compiti e risolvere problemi cognitivi o pratici. Le competenze indicano la capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità in varie situazioni di lavoro o di studio.

Tutto ciò permette di confrontare in un contesto europeo la qualità dei percorsi formativi nel campo della salute e sicurezza sul lavoro che il professionista docente/formatore eroga valorizzando la logica del miglioramento continuo della qualità del servizio fornito e della gestione e sviluppo della personale "cassetta degli attrezzi".

BREVE STORIA DI UNA RICERCA: DALLA TESTIMONIANZA ALLA PARTECIPAZIONE

ALCUNE PREMESSE

La ricerca “Individuazione di criteri e requisiti per la definizione di un sistema di qualificazione della figura del formatore alla salute e sicurezza sul lavoro”, come detto precedentemente, è stata condotta dall’Università degli studi di Bergamo come Facoltà di scienze della formazione⁽¹⁸⁾ in collaborazione con l’INAIL - Dipartimento di medicina, epidemiologia, igiene del lavoro ed ambientale. L’assegnazione del progetto biennale per la Facoltà, e in particolare per il gruppo di docenti e ricercatori⁽¹⁹⁾ coinvolto, è stato significativo per due ordini di motivi: sia per l’apprezzamento dell’idea progettuale fondata su paradigmi metodologici qualitativi e partecipativi che da anni accompagnano lo stile di studio e di approfondimento, sia per il riconoscimento del lavoro che da tempo si sta svolgendo nel campo della formazione alla sicurezza⁽²⁰⁾ per sostenere in termini sia di contenuti che metodologici tale focus.

I primi passi hanno preso avvio dalla chiarificazione e dalla traduzione in modalità operative delle finalità del lavoro di seguito delineate:

- ricomposizione di luci e ombre su ruoli, responsabilità, conoscenze, competenze agite dai formatori/operatori alla SSL, attraverso la raccolta e l’analisi dei dati qualitativi, desunti dalle narrazioni dei testimoni (Quali storie formative e professionali caratterizzano questo ruolo? Quali competenze specifiche richieste dagli enti accreditati? Quali potenzialità e limiti si vedono nelle professionalità di queste figure? ecc.);
- costruzione, attraverso i dati raccolti, di un sistema di riferimento a disposizione delle reti territoriali coinvolte in attività di promozione e sensibilizzazione alla prevenzione nei luoghi di lavoro.
Tale sistema (es. indicatori, griglie di valutazione) può assolvere ad una duplice funzione: da una parte quella di rileggere le esperienze maturate dei formatori per individuare possibili integrazioni di competenze; dall’altra quella di servire alla costruzione di un sistema di formazione-formatori adeguato alla complessità del ruolo;
- sperimentazione all’interno di percorsi di formazione-formatori del dispositivo di valutazione delle competenze del formatore alla SSL, evidenziandone criticità e aree di miglioramento.

(18) A seguito di riforme e riorganizzazioni interne la Facoltà di scienze della formazione si trasformerà nel Dipartimento di scienze umane e sociali.

(19) Il gruppo era formato da: Stefano Tomelleri, Ivo Lizzola, Silvia Brena e Debora Russi.

(20) Nel 2008 si avvia il primo anno del master “Esperto in processo di formazione e di sviluppo della sicurezza sul lavoro”. Il master nasce dopo alcuni anni di progetti di ricerca nel campo della sicurezza in collaborazione con Asl di Bergamo e altri enti del territorio.

Gli esiti attesi al termine dei due anni di lavoro sono stati:

- l'identificazione dei profili di competenze dei formatori alla salute e alla sicurezza;
- un dispositivo di valutazione delle competenze/capacità dei formatori alla salute e alla sicurezza in grado di orientare un sistema normativo, territoriale ed istituzionale continuamente in evoluzione.

Per adempiere a tali aspettative, come accennato, il lavoro è stato condotto nell'ambito della ricerca qualitativa [9] poiché era più opportuno, per il tipo di approfondimento da costruire, disporre di un approccio tra teorie e raccolta di dati "aperto e interattivo" [10], con concetti orientativi e flessibili, in costruzione e di un disegno di ricerca non del tutto strutturato e definito a priori ma modificabile nel corso della ricerca stessa. Inoltre la scelta, come talvolta accade, dipende non solo dalla tipologia di domanda e di attese della committenza ma anche dalla confidenza dei ricercatori stessi rispetto al modello di ricerca, dai "valori sottesi ad un modo di approcciare la costruzione della conoscenza nelle organizzazioni" [11] e nei territori.

È stato importante dedicare il primo anno di ricerca verso una sorta di investigazione approfondita sulla figura dei formatori alla salute e alla sicurezza, senza dare per scontate pre-comprensioni in partenza. Certamente si disponeva di ipotesi e di orientamenti guida provenienti non solo dalla letteratura ma anche dalle esperienze di osservazione e di formazione del gruppo di ricerca, ma era significativo soffermarsi sulle sfumature, sui cambiamenti in corso, sulle ambivalenze per identificare connessioni e sguardi inediti. Infatti le competenze, così come la loro valutazione, devono essere contestualizzate da un punto di vista socio-culturale, normativo e temporale, altrimenti si rischia di costruire quadri avulsi dai processi storici. Un metodo di ricerca, si potrebbe dire "in cammino" [12] che prevede il suo strutturarsi mentre si fa ricerca ma lontani dall'idea di spontaneismi. Ciò che, infatti, ha evitato questo rischio sono stati anche alcuni dispositivi metodologici e organizzativi quali:

- riunioni mensili (quindicinali nella fase di avvio) dell'équipe di ricerca per monitorare l'andamento;
- aggiornamenti per fase tra ricercatori ed équipe INAIL;
- verifica dei risultati in progress di ricerca attraverso la partecipazione a seminari e confronti anche con altre università.

IL PRIMO ANNO DELLA RICERCA

Il primo anno si è quindi sviluppato attraverso alcune fasi specifiche che successivamente verranno illustrate nel dettaglio:

1. ricognizione rispetto alla normativa (nazionale e internazionale) vigente sul tema⁽²¹⁾ in modo da costruire alcune coordinate di riferimento e cogliere le direzioni delle evoluzioni in corso;

(21) Su questo si veda il capitolo "Valutare il formatore alla salute e alla sicurezza: aspetti normativi".

2. somministrazione di 11 interviste semistrutturate [13] a testimoni privilegiati del settore salute e sicurezza sui luoghi di lavoro (tecnici prevenzione ASL, rappresentanti dei lavoratori per la salute e sicurezza territoriale RLST, responsabili del servizio di prevenzione e protezione RSPP, formatori con diverso grado di esperienza, responsabili di enti di formazione, responsabili delle risorse umane di aziende, ecc.);
3. conduzione di sei focus group [14] con soggetti del sistema SSL (studenti universitari per il focus test, formatori senior, formatori in formazione, lavoratori e/o preposti, datori di lavoro/imprenditori; RLST);
4. individuazione delle aree di competenza dei formatori alla SSL.

Ricognizione normativa

La ricognizione normativa è già stata analizzata nei capitoli precedenti.

Le interviste

Le interviste ai testimoni privilegiati, condotte secondo la metodologia dell'intervista semistrutturata [15] attraverso una griglia di domande gestita flessibilmente, sono state svolte da un lato per testare le ipotesi generali sulle rappresentazioni riguardanti i formatori, dall'altro per circoscrivere il campo di approfondimento relativo ai focus group.

Si è così colloquiato con 11 testimoni di osservatori, ruoli, organizzazioni diversi in modo da raccogliere un quadro articolato (tecnici della prevenzione ASL, RLST, RSPP, formatori con diverso grado di esperienza, responsabili di enti di formazione, responsabili delle risorse umane di aziende, ecc.) individuati in base alla rete di conoscenze professionali costruita negli anni di lavoro sulla salute e sicurezza dall'Università.

Nel costruire la griglia per sondare le rappresentazioni sui formatori ci si è basati su alcune ipotesi di fondo: la prima era la necessità di aiutare gli intervistati a muoversi su un registro discorsivo narrativo e non da subito concettualizzante, poiché questo avrebbe permesso di attingere ad esempi di pratiche meno filtrati su cui si sarebbe potuto poi condividere alcune analisi; la seconda era che per far emergere competenze e limiti dei formatori alla salute e alla sicurezza occorreva far leva non solo sulla figura in sé dei formatori ma anche sulla qualità dei percorsi formativi prodotti dalle professionalità in campo. Prodotti e capacità che si misurano in maniera sostanziale sulla possibilità di determinare dei cambiamenti a vari livelli: nelle consapevolezze, nei comportamenti, nella capacità di lettura del contesto di rischio e di sicurezza, ecc.

Nello specifico le aree esplorate sono state:

- successo/insuccesso (es. Quando secondo lei un percorso formativo sulla salute e la sicurezza si può ritenere di successo? Quali condizioni sono necessarie per avere un percorso formativo di successo? Ci può portare degli esempi? E quando invece si può ritenere di insuccesso? Ci può portare degli esempi?);
- la qualità (es. Quali sono secondo lei gli elementi che fanno la qualità del formatore? La locuzione "qualità del formatore" cosa le evoca? Cosa significa per lei? Ci può fare degli esempi?);

- il cambiamento (es. Quando secondo lei la formazione cambia/può cambiare qualcosa? Ci può portare esempi in cui la formazione ha prodotto dei cambiamenti? Fino a che punto un'esperienza formativa può incidere? Può farci degli esempi?).

I dati emersi dalle interviste prima sono stati analizzati in documenti singoli (ogni intervista è stata registrata e successivamente trascritta) e poi confrontati in un sinottico, in modo da rendere evidenti sia la ricorsività sia l'emergenza di significati singolari interessanti. In un'analisi di secondo livello si è invece cercato di interpretare e nominare le culture implicite ed esplicite sottese cercando di individuare alcune aree semantiche e categorie interpretative [12].

In questo capitolo non si entra nel merito dei contenuti emersi nel percorso di ricerca, a cui saranno dedicati i capitoli successivi, ma sembra opportuno, dal punto di vista del processo di lavoro, sottolineare che, già in questa fase, si è mostrato un quadro molto articolato sulla qualità della formazione che tocca diversi aspetti: dalla cura del processo formativo e delle metodologie, alle connessioni/disconnessioni tra formazione e contesto produttivo, all'aspettativa che la formazione possa cambiare magicamente i comportamenti e le competenze dei singoli, alla necessaria attenzione e all'ascolto da dare ai partecipanti. Così come la qualità dei formatori è articolata su vari livelli: conoscenze tecniche e dei settori produttivi, normative, metodologiche, psicosociali, relazionali e anche personali.

Le interviste, svolte per raccogliere testimonianze e riflessioni da osservatori privilegiati, hanno permesso effettivamente l'emergere di quelle sfumature che spesso rimangono sottotraccia come accennato all'inizio. Infatti è interessante notare che, nonostante il numero di interviste non sia stato particolarmente rilevante eppure rappresentativo del sistema degli attori alla salute e alla sicurezza nei luoghi di lavoro, questo strumento di raccolta dati abbia consentito di fornire lo scenario entro cui muoversi con approfondimenti nei focus group successivi. Appare dunque uno scenario in grande evoluzione e ricco di variabili da considerare, data la loro influenza sui contesti formativi.

I focus group

Dal punto di vista metodologico l'azione seguente è stata quella di individuare su quali perni costruire dei carotaggi adeguati con i focus group. Uno dei rischi da evitare era rappresentato dall'adottare un atteggiamento di ricerca di conferme di quanto già raccolto e analizzato nelle interviste, come se gli elementi fossero già sufficienti e saturanti dal punto di vista dei significati. Per ovviare a questo rischio si è deciso, modificando parzialmente in corso d'opera il lavoro [16], di introdurre un livello interpretativo meta utilizzando come strumento ermeneutico le metafore [17]. All'interno dei repertori discorsivi degli intervistati, oltre alle aree di significato già delineate, si è data evidenza (ovviamente interpretando e, per certi versi, stressando alcuni frames degli interlocutori) ad alcune immagini implicite polarizzate in termini di significati. Le metafore [17], infatti, oltre a portare con sé contenuti di significato individuale e sociale, hanno una forte carica simbolica, anche emotiva, meno controllabile da parte dei soggetti che le scelgono. Ogni metafora è in se stessa un

paradosso, in quanto, pur concedendo la possibilità di comprendere la realtà, contemporaneamente la distorce e la enfatizza dando evidenza ai significati sottesi. Lakoff e Johnson [18] affermano infatti che i nostri discorsi sono intessuti di metafore sottili, a volte quasi irriconoscibili, ma che utilizziamo continuamente. La metafora, lungi dall'essere una mera figura retorica, è un vero e proprio strumento cognitivo che fonda il nostro sistema concettuale e regola le nostre attività quotidiane. Indagare i processi metaforici significa, allora, impostare un'indagine concettuale sulla natura della conoscenza e sul rapporto che intercorre tra i concetti e le nostre culture di appartenenza.

In altri termini, leggendo e analizzando le interviste ci si è chiesti quali fossero le rappresentazioni implicite di formatori alla salute e alla sicurezza emergenti, e come tali rappresentazioni potessero essere "incarnate" in figure di formatori, degli ideal-tipi⁽²²⁾.

In riferimento ai saperi e alle conoscenze del formatore sono state individuate e scelte le metafore del "formatore esperto" (colui il quale ha conoscenze tecniche precise, anche dei rischi specifici e non si improvvisa formatore in ambiti che non sono di sua competenza) versus il "formatore umanista" (colui il quale ha conoscenze pedagogiche, psicologiche, sociologiche, relazionali, ecc.); in riferimento alla costruzione delle competenze del formatore si è identificata la figura del "formatore esperienziale" (colui il quale ha esperito pratiche, ha imparato attraverso l'esperienza più che attraverso formazione in aula e frequenta abitualmente i luoghi di lavoro) versus il "formatore formato" (colui il quale ha studiato metodi, saperi, ecc. soprattutto in aula); in riferimento all'approccio il "formatore-educatore" (ascolto, dialogo, confronto, squadra, coltivare, artigianalità, ecc.) versus "formatore-professore" (erudizione, autorità, loquacità, teoria, competenza).

I focus group sono stati progettati per indagare le metafore individuate e, dal punto di vista metodologico, questi strumenti hanno previsto uno stimolo iniziale con delle immagini aventi dei richiami simbolici connessi ad alcune caratteristiche del formatore appunto all'interno delle polarizzazioni metaforiche sopra citate: il vantaggio di questi sguardi è quello di mettere in luce dei nuclei di significato ben identificati che nelle conversazioni rimangono più adombrati nella discorsività.

Ai partecipanti ai focus group è stato chiesto di scegliere due immagini, una che si avvicinasse meglio alla propria idea di formatore di qualità, l'altra che si allontanasse dalla stessa idea (qualità in negativo). Questa selezione soggettiva, per vicinanza e per lontananza, secondo le ipotesi, avrebbe permesso di:

- far emergere requisiti che riescono a non scotomizzare le ineliminabili ambivalenze;
- valorizzare alcune caratteristiche importanti dei formatori senza idealizzazioni (evitare quindi le mitizzazioni dei formatori superman delegando in toto a loro la possibilità di cambiare i comportamenti dei singoli lavoratori e delle organizzazioni di appartenenza);
- tematizzare l'*alter ego* del formatore mito per cercare di coglierne le ombre.

(22) Lo intendiamo qui come strumento euristico per l'interpretazione della realtà (cfr. M. Weber). Il tipo ideale rappresenta l'estrapolazione dalla realtà storico-sociale di un suo tratto che viene appositamente accentuato concettualmente in modo da formare un modello tramite il quale interpretare la realtà stessa. Nella sua purezza concettuale non può mai essere rintracciato empiricamente nella realtà ma serve per illustrarne determinati elementi significativi.

Per fare questo si sono svolti sette focus group con alcune categorie di attori sociali che a vario titolo sono coinvolti nei processi di sviluppo della sicurezza nei luoghi di lavoro e un focus group di prova con gli studenti universitari:

1. studenti universitari (focus test);
2. formatori senior (con più di cinque anni di esperienza professionale);
3. formatori/consulenti tecnici (con più di cinque anni di esperienza professionale);
4. formatori in formazione (partecipanti del master in esperto in processi di formazione e sviluppo della sicurezza sul lavoro dell'Università di Bergamo);
5. lavoratori e/o preposti;
6. datori di lavoro/imprenditori;
7. rappresentante dei lavoratori per la sicurezza territoriale (RLST).

Allo studio hanno aderito in tutto 60 partecipanti, di cui 45 uomini e 15 donne, ed i focus sono stati della durata di 120 minuti ciascuno. In una prima fase, come detto, si sono invitati i partecipanti a comunicare le proprie scelte delle immagini motivandole, in una seconda fase si è sollecitato un confronto e uno scambio tra le idee emerse al fine di costruire tracciati ricorrenti e discontinuità.

Individuazione delle aree di competenza dei formatori alla SSL

I repertori discorsivi sono stati registrati, trascritti e i dati raccolti sono stati analizzati. Attraverso l'analisi dei focus group sono state identificate delle possibili aree di competenza dei formatori: l'area socio-comunicativa, dei saperi tecnici-contestuali, metodologica declinate in indicatori di capacità che saranno oggetto di riflessione nei capitoli successivi.

IL SECONDO ANNO DELLA RICERCA

L'ipotesi centrale che ha guidato il secondo anno di ricerca si è mossa su due lati: da un lato trasformare le aree e gli indicatori in possibili strumenti utili per la valutazione dei formatori, dall'altro lato approfondire e comprendere come tali strumenti potessero essere realmente efficaci e spendibili, senza correre il rischio di diventare altri orpelli burocratici da compilare. Mano mano che si scandagliavano le ipotesi e i temi in merito agli strumenti si è reso necessario un lavoro di contestualizzazione per cercare di immaginare come gli output della ricerca potessero diventare realmente utili per un sistema in continua evoluzione. Per fare ciò si è ripartiti dal contesto legislativo (e dalle sue norme applicative) cercando di leggerne in controluce i recenti cambiamenti. Il contesto normativo è, infatti, il punto di partenza per comprendere all'interno di quali scenari si può cercare di costruire una cultura di valutazione dei formatori e della formazione. Le norme forniscono degli indirizzi, costruiscono sanatorie ma non riescono, oltre un certo limite, a definire la qualità e, per esempio nel nostro caso, non riescono/possono a dare sufficiente valore al "come" della formazione, alla capacità "didattico-pedagogiche" dei formatori.

Il secondo passo, cuore del secondo anno, dopo una fase accurata di progettazione

specificata e di declinazione degli indicatori in domande, ha visto una sperimentazione di una prima scheda (lunga e dettagliata)⁽²³⁾ su un certo numero di formatori, in modo da verificarne un livello di applicabilità e utilità. Questo passaggio ha generato la necessità, da un lato di semplificazione della scheda e una sua diversificazione, a seconda degli usi e dei soggetti utilizzatori stessi; dall'altro di approfondimento e di argomentazione concettuale intorno all'artigianalità della professione di formatore e riflessione intorno al paradosso (per la ricerca) della a-valutabilità degli stili personali. Occorre valutare in una logica multi-prospettica e dialogica che non rimuova i paradossi della valutazione stessa e che sia reale occasione di crescita professionale per il formatore e di crescita di corresponsabilità tra soggetti sociali e istituzioni.

Dati gli esiti si è ritenuto necessario ritornare ad un confronto di livello europeo con la rete ENETOSH e la sua produzione di standard di valutazione delle competenze dei formatori. L'aspetto interessante è stato riscontrare, pur nella differente articolazione delle schede, delle similitudini nelle competenze individuate: nonostante i panorami diversi (sempre però di livello europeo), le competenze, gli atteggiamenti, le conoscenze di un formatore sono simili in forza alle dinamiche di apprendimento nell'educazione degli adulti.

Sperimentare la valutazione

Come detto nell'introduzione la fase di sperimentazione ha previsto l'identificazione di un gruppo di formatori su cui testare le aree e gli indicatori esito del primo anno di ricerca in modo da verificarne un primario livello di applicabilità, utilizzo e utilità.

Fase 1: progettazione della griglia

Per fare ciò è stato necessario un lavoro di traduzione in una griglia di osservazione in cui gli indicatori, in particolare, sono stati declinati in domande, esempi specifici in modo da poter verificare il modo di lavorare dei formatori in aula. In altri termini: ogni indicatore è stato specificato con delle domande osservative guida in modo da rendere più semplice l'osservazione e la rilevazione dei dati empirici in aula [15]. Questo è sembrato il modo più idoneo non solo per guidare l'osservazione ma anche per cogliere concretamente le azioni di conduzione, di stile, di azione dei formatori. Le domande non hanno avuto la presunzione di essere esaustive (ce ne potevano essere altre o con formulazioni differenti) ma orientative rispetto ad alcuni aspetti importanti della qualità dei formatori.

La traduzione-progettazione in domande, in esempi, è stata fatta prima di entrare in aula anche se, l'aula stessa in cui agivano i formatori e i partecipanti, si è rivelata (come si ipotizzava) fonte di ulteriori integrazioni (sulla griglia di osservazione si è lasciato spazio per eventuali altre domande che potessero emergere proprio durante l'osservazione in aula dei formatori). Inoltre, proprio questa fase iniziale di frammentazione degli indicatori in esempi di operatività formativa ha permesso, sin da subito, di mettere in luce che alcuni indicatori stessi, pur significativi, rischiavano di sovrapporsi troppo ad altri generando il rischio di ripetizione.

(23) Per la presentazione e l'analisi delle griglie e delle schede si rimanda al capitolo sulla valutazione.

Fase 2: definizione organizzativa: soggetti su cui testare la griglia e modalità di osservazione

Dopo aver progettato la griglia si sono definite le diverse tipologie di formatori su cui testarla.

Le variabili considerate sono state:

- tipo di formazione (es. formazione/laurea tecnica o umanistica) e corsi di aggiornamento;
- anni e tipologia di esperienza (es. quale gamma di corsi tenuti) nel campo della formazione alla sicurezza;
- tipologia di corso sulla salute e sicurezza in cui svolgere l'osservazione (corsi di formazione generale obbligatoria con utenza diversa, corsi per coordinatori per la sicurezza in fase di esecuzione lavori CSE, corsi per rappresentanti sindacali unitari RSU, 4 ore sul rischio specifico, ecc.).

Era infatti importante verificare se la griglia, con i relativi item, potesse essere idonea per formatori che giungono a svolgere la professione attraverso percorsi formativi ed esperienziali piuttosto diversificati.

Sono stati poi identificati 10 formatori su cui testare la griglia, tenendo conto delle variabili sopracitate e le modalità. Questo numero è sembrato sufficiente per la verifica accurata della griglia (anche se, già dopo le prime tre/quattro osservazioni ci si è resi conto di alcune ricorrenze significative e della eccessiva articolazione della griglia).

Per quanto riguarda le modalità per testare la griglia nelle singole situazioni formative, i ricercatori, dopo aver concordato con il formatore obiettivi della scheda, progetto, ecc., sono entrati in aula con il ruolo di osservatori con l'intento di influenzare il meno possibile il setting formativo. Con il formatore disponibile è stato costruito un livello minimo di fiducia in relazione alla modalità osservativa⁽²⁴⁾ [19] non giudicante ma diretta a cogliere gli snodi delicati e fondamentali della qualità della professione individuati dalla scheda osservativa. Ai corsisti si è esplicitato che la presenza estranea all'aula aveva la funzione di osservazione sul formatore nell'ambito di una ricerca, quindi si può parlare di osservazione palese. Al termine si è ricavato uno spazio di confronto con il formatore per renderlo partecipe di alcune delle osservazioni in modo da coinvolgerlo in maniera riflessiva e ascoltare i suoi punti di vista per muoverci in una logica di valutazione il più possibile dialogica e intersoggettiva.

(24) Gli autori precisano che l'osservazione partecipante è un dispositivo di ricerca la cui caratteristica principale è di combinare sul campo, l'osservazione, che implica una certa distanza e la partecipazione, che richiede al contrario un'immersione del ricercatore nel contesto che studia. L'intreccio di queste due posizioni si esprime con diverse variazioni che si configurano a partire dal momento in cui l'osservatore partecipante negozia la propria entrata nel campo. L'osservatore partecipante può assumere diverse posizioni sul campo, una di queste è l'osservazione partecipante periferica (da noi utilizzata): i ricercatori che scelgono questa posizione considerano che un certo grado di coinvolgimento è indispensabile per chi vuole cogliere dall'interno le attività delle persone; non assumono un ruolo attivo nella situazione e restano alla "periferia" per una questione anzitutto di ordine epistemologico e cioè che un eccessivo coinvolgimento potrebbe impedire ogni possibilità di analisi. L'incontro etnografico implica una conoscenza inevitabilmente filtrata tanto attraverso la soggettività del ricercatore, quanto attraverso quella dei suoi interlocutori. Caduta l'illusione positivista dell'oggettività della conoscenza e della neutralità della propria presenza sul campo, il sé del ricercatore cessa di rappresentare un imbarazzante fardello e si trasforma in risorsa conoscitiva.

L'obiettivo è stato quello di verificare quanto gli item della griglia fossero idonei, esaustivi ed efficaci rispetto alla capacità di rappresentare la qualità dei formatori alla salute e alla sicurezza. Inoltre interessava comprendere, ai fini generali della ricerca, quanto la griglia fosse utilizzabile e agile per una sua spendibilità nei variegati contesti formativi alla salute e alla sicurezza.

Fase 3: test della griglia, raccolta dei risultati e analisi

Per la fase di somministrazione della griglia si è aggiunta una colonna per raccogliere le osservazioni e per ogni formatore considerato in aula si è raccolta quindi una scheda, ognuna delle quali è stata analizzata e di tutte è stata fatta un'analisi trasversale. Si può aggiungere che il livello di osservazioni non si è limitato alla compilazione della colonna laterale poiché sono emerse analisi più di meta livello sull'articolazione della scheda, sulla sua efficacia in relazione agli obiettivi di ricerca.

Dal punto di vista metodologico sono emersi alcuni aspetti:

- alcuni indicatori, pur significativi per la valutazione della qualità dei formatori, non possono essere osservati direttamente in aula (es. raccoglie dai committenti informazioni rispetto ai partecipanti; cerca di mantenere un dialogo (prima-durante-dopo) anche con i committenti, datori; partecipa annualmente a corsi di formazione, aggiornamenti e seminari; partecipa annualmente a seminari per aggiornarsi sulle novità normative; ecc.). Ciò non rappresenta un limite in sé poiché sappiamo che la qualità di un formatore non è valutabile solo per le competenze esercitate in aula, ma anche in termini di progettazione, di raccordi tenuti con le aziende e con la committenza, ecc. Occorre quindi fare delle distinzioni tra ciò che può essere valutato in aula, nella situazione formativa in senso stretto, e ciò che può essere fatto fuori dalla stessa;
- un altro aspetto fondamentale è che, in fase di sperimentazione, si è riconosciuto che lo strumento, essendo molto completo e considerante molti aspetti della professionalità del formatore, si è rivelato troppo complesso. La complessità nella sua struttura non è stato l'esito di un'impalcatura teorica eccessivamente artefatta ma di dati emersi ed elaborati, rispondenti ad un forte dialogo con le esperienze degli interlocutori. Affinché gli indicatori possano essere utilizzati occorre cercare di semplificarli altrimenti rischiano di diventare un appesantimento pur rimanendo validi nel loro costituire un orientamento a definire dei criteri di valutazione dei formatori;
- è necessario premettere che le osservazioni sono state in qualche modo parziali - anche se ogni osservazione non può che essere tale [10] - e non continuative: diverso sarebbe stato poter considerare un intero corso e/o un docente stesso in più tipi di corsi, ecc. Quello che sembra opportuno rimarcare, anche in chiave ipotetica, è che sia stata veicolata più un'immagine di docente che di formatore⁽²⁵⁾, quindi più di insegnante che di professionista che prova a costruire, a dare forma insieme ai partecipanti alla conoscenza e alla competenza. Probabilmente ciò è

(25) Jobert G., "Formazione" in J. Barus-Michel, E. Enriquez, A. Lévy (a cura di), op. cit. "Il passaggio da una concezione pedagogica della formazione adatta ai bambini ad una concezione andragogica adatta agli adulti non è dettato soltanto da un cambiamento di utenti. Per molto tempo, infatti, il modello scolastico di insegnamento è stato applicato, e si applica largamente ancora oggi ad utenti adulti", p. 358.

dovuto in parte alla quantità di informazioni che, per obbligo di legge, devono essere trasmesse, dall'altro alla cultura tecnica prevalente tra i formatori alla salute e alla sicurezza. Non si vuole qui stabilire una positività o una negatività all'una o all'altra; certo è che rimane fondamentale una riflessione sulle condizioni formative che permettono di costruire degli apprendimenti che poi incidano sui comportamenti nei luoghi di lavoro. Nell'educazione e nella formazione degli adulti [20] negli ultimi 30/40 anni sono avvenute grandi evoluzioni ma ancora si incontrano situazioni formative che affrontano questioni di particolare rilevanza sul piano relazionale ed esperienziale con derive di tipo nozionistico e manualistico. Alla base di tante azioni formative vi è una implicita dominanza di una teoria e di una prassi dell'apprendimento che parte da come si insegna e non da come si impara⁽²⁶⁾, che non valorizza ancora a sufficienza;

- un'altra riflessione trasversale riguarda gli strumenti metodologici: nella scheda tali indicatori erano declinati con alcune voci, ad es. sa progettare nuovi strumenti, sa scegliere strumenti che permettano ai corsisti di attingere alle proprie esperienze, propone strumenti, esercitazioni, diversificati, propone strumenti adeguati all'obiettivo dichiarato, sa gestire gli strumenti in relazione alla specificità del gruppo e dei singoli, ecc. Queste domande guida pur essendo significative e coprendo un'area ampia di competenza rispetto alle appropriatezze metodologiche, faticano ad arrivare al cuore delle questioni dei metodi e che, probabilmente, non è possibile sino in fondo valutare attraverso degli indicatori: come vengono usati gli strumenti [21]? Si può fare una lezione ed essere in grado di renderla partecipata e reale vettore di confronto, così come si può progettare una esercitazione, un role playing, ecc. ed usarli in modo rigido, asettico o quasi prescrittivo. E ciò chiama in gioco la connessione non solo tra scelta dello strumento in relazione all'obiettivo ma anche in relazione a sé, alla propria identità personale e professionale, alla propria cifra stilistica, al proprio modo di guardare l'altro;
- infine, pur essendo la scheda molto articolata nei vari item (e come detto, da rendere più agile per un utilizzo più efficace) ci sono aspetti, pur importanti, che non possono - e forse non devono - emergere e che, però, fanno la differenza in aula: il coinvolgimento emotivo, affettivo, relazionale, valoriale, ecc. del formatore; il suo stile di essere e di stare in aula, di portare la propria identità personale e professionale dentro l'aula. Può aver senso porsi questa domanda: cosa è possibile valutare dei formatori? Fino a che punto spingersi? Ciò che si sceglie di valutare è quello che definisce un formatore alla salute e alla sicurezza? È possibile e ha senso valutare la cifra stilistica di un formatore? Questa è una domanda di impianto teorico emersa in progress e da assumere anche come sfida, accettando il rischio che possa mettere in discussione alcuni prodotti della ricerca stessa.

(26) URL: <http://www.ugomorelli.eu/doc/UgoMorelli-apprendere-ad-apprendere-pontedera.pdf> [consultato maggio 2016].

Fase 4: le nuove schede

Alla luce di quanto detto e sperimentato nella ricerca i passi successivi sono stati:

- la semplificazione della scheda;
- l'identificazione del/i possibili soggetto/i utilizzatori della scheda (un tutor competente? Un responsabile delle risorse umane che seleziona il formatore? I corsisti?). Chi valuta il formatore? Quanto ci può essere auto-valutazione e/o etero-valutazione? Ciò chiama in gioco nei sistemi di valutazione della qualità la rete dei soggetti, istituzionali o meno, che hanno un ruolo in questo senso. Come ben sappiamo la valutazione non è solo questione di strumenti ma di sistemi che si inseriscono e si costruiscono in reti territoriali, istituzionali e normative;
- la produzione, quindi, di alcune schede differenziate in relazione ai soggetti utilizzatori. Si è deciso di muoversi su tre linee: mantenere la scheda originaria (con modifiche relative) per l'auto-valutazione del formatore; costruire una seconda scheda, molto più semplice, di valutazione dei formatori da utilizzare per chi, per esempio, seleziona i formatori per i corsi; una terza scheda di valutazione per i partecipanti ai corsi. Nelle schede non si sono voluti nuovamente tematizzare i requisiti in termini di formazione ed esperienza professionale dei formatori: ciò poteva risultare confusivo e contraddittorio rispetto al quadro normativo che, in questo senso, già fornisce, delle indicazioni.

LE INTERVISTE: L'IDENTIFICAZIONE DELLE QUESTIONI FONDAMENTALI

Come anticipato nel capitolo metodologico, le interviste ai testimoni privilegiati del settore salute e sicurezza hanno rivestito una parte fondamentale nella ricerca poiché hanno permesso di far emergere uno scenario ampio e allo stesso tempo approfondito delle rappresentazioni intorno ai formatori e delle loro competenze, attenzioni e sensibilità, soprattutto tenendo conto dell'esperienza e degli sguardi diversificati degli intervistati. I soggetti intervistati sono stati:

- G. C., tutor master universitario;
- G. P., tecnico della prevenzione ASL;
- L. T., RSPP grande azienda siderurgica;
- M. M., RLST;
- G. D., partecipante master e RSPP azienda trasporti;
- P. S., formatore, consulente, RSPP per alcune piccole aziende;
- V. R., formatore e consulente;
- D. M., direttore ente formazione;
- E. P., responsabile risorse umane grande azienda;
- M. T., RLS e formatore;
- A. C., responsabile CPT.

Proprio intorno alle aree esplorate attraverso le domande sono stati aggregati alcuni nuclei tematici emergenti e significativi. Essi in parte confermano le ipotesi di un'idea di formatore multicompetente e, in parte, integrano questa visione del formatore dando molto spazio non solo alle competenze tecniche ma anche a delle dimensioni poco inquadrabili all'interno di un paradigma di questo tipo.

Di seguito si riportano i nuclei tematici emersi dall'indagine e alcuni stralci, esito delle trascrizioni delle interviste⁽²⁷⁾.

LA QUALITÀ FORMATIVA

Gli intervistati, nelle loro risposte alle domande della prima area, hanno offerto una gamma di significati ampia e non scontata, rappresentativa della qualità, non tanto, dei formatori ma della formazione. L'ipotesi era infatti che occorresse sostare sulle immagini di qualità non solo dei formatori e della loro professionalità, ma anche dei prodotti formativi come precipitati delle competenze e delle attenzioni degli stessi e come oggetti più tangibili.

(27) Rispetto alla trascrizione delle interviste si è cercato di essere il più fedeli possibile al linguaggio orale apportando minime modifiche finalizzate alla comprensione, come i manuali di metodologia (cfr. testi citati nel capitolo precedente) indicano, per evitare esiti di manipolazione, di "traduzione" e di edulcorazione.

Cura del processo formativo

I testimoni, pur con accentuazioni e angoli di osservazione diversi, parlano della necessità della cura del processo formativo e non solo di quello che avviene direttamente in aula. Non si può evitare di fare una seria analisi della domanda formativa, definire degli obiettivi realistici declinati sui diversi tipi di utenti e organizzazioni, curare le interazioni tra l'aula e i soggetti esterni, modulare in corso d'opera la formazione (quando ha uno sviluppo su più incontri), ecc. Tutto ciò rimanda ad un formatore che non sia tale solo in aula, ma che assuma su di sé anche delle funzioni a volte poco viste e, forse, poco valorizzate nei mandati.

- *Fondamentale è anche la progettazione del corso.*
(L. T., RSPP grande azienda siderurgica)
- *Il processo formativo, prima che inizi, deve avere degli obiettivi ben precisi e, al termine del corso, deve dare un ritorno a coloro che hanno partecipato, per esempio se sono emerse delle proposte di miglioramento o delle richieste di messa in sicurezza di una macchina, di una struttura ecc.*
(E. P., responsabile risorse umane grande azienda)
- *La disorganizzazione del processo formativo, del progetto, della gestione dell'aula, dei materiali, eccetera, ad esempio anche entrare in aula e non sapere chi ho di fronte [...] Quando non c'è stata analisi dei fabbisogni formativi delle persone e arrivare in aula e scoprire che quello che si è preparato non va bene.*
(G. C., tutor master universitario)

Gli intervistati sottolineano quanto sia essenziale che il percorso, la sessione formativa sia appunto inserita in un processo [22] e, come tale, preveda delle attenzioni e delle connessioni ricorsive tra analisi dei bisogni, progettazione e definizione degli obiettivi, azione formativa e valutazione dei risultati, con delle interazioni, se non personali almeno a livello della ideazione (es. quanto ne ho tenuto conto nella progettazione?), con i committenti e i partecipanti in termini di negoziazione in entrata e in uscita dalla formazione.

Connessione con il contesto produttivo

Un altro aspetto fondamentale riguarda l'attenzione al fatto che la formazione abbia un dialogo con i contesti produttivi: sia nei termini di un coinvolgimento e di un patto con i datori di lavoro, sia nell'aspettativa che la stessa abbia ricadute in termini organizzativi. Ovviamente i due fattori sono connessi e, in ogni caso, questo punto sottolinea il forte richiamo ad un approccio meno individualistico che non si limiti a legare il cambiamento ai comportamenti dei singoli, ma che veda la formazione come un fatto anche organizzativo e sociale [23].

- *Nei corsi di sicurezza sul lavoro si ha successo se non c'è solo trasferimento di informazioni, di procedure, utilizzo di attrezzature (anche se questa cosa è già importante), se vengono maturate competenze più personali, che poi vanno ad influenzare delle*

visioni sull'organizzazione. Ad esempio, se si fa un corso per preposti in una azienda ci devono anche essere ricadute non solo personali (consapevolezze in più, anche rispetto al proprio ruolo) ma anche sull'organizzazione, sul RSPP, ecc. in modo che ci possano essere anche modifiche organizzative.

(G. C., tutor master universitario)

- *Se rimane la dicotomia tra comportamenti soggettivi e organizzazione il rischio è quello della contraddizione. L'aspetto virtuoso è la modifica dell'organizzazione.*
(G. P., tecnico della prevenzione ASL)

Contestualizzare la formazione significa anche tenere conto sia del contesto socio-relazionale in cui si inserisce sia delle specifiche produttive dell'azienda:

- *...Quando riesce ad inserirsi nel contesto organizzativo: la sicurezza non è legata solo alle macchine ma ad aspetti di sistema e alle dinamiche tra le persone.*
(P. S., formatore, consulente, RSPP per alcune piccole aziende)
- *Contestualizzazioni generiche nel corso fanno allontanare i lavoratori. Occorre che vengano fatti esempi specifici perché se no non si coinvolgono, si sentono di fronte alla lezione; così invece si sentono al lavoro.*
(M. M., RLS e formatore)
- *Occorre una formazione concreta alla sicurezza che parta dalle problematiche tipiche del luogo di lavoro, e partendo da esse trovi gli elementi di miglioramento e trasferisca i comportamenti corretti proprio al lavoro.*
(D. M., direttore ente formazione)

Tutto ciò mette in luce quanto pensare la formazione sulla salute e sicurezza sia un compito complesso per i molti fattori da considerare, e delicato poiché in gioco vi sono molteplici interlocutori (presenti o in potenza) e questioni veramente vitali per le persone. Ecco perché si corre anche il rischio di produrre degli effetti boomerang: lavorare bene con le persone in aula, aumentare i livelli di consapevolezza ma anche delle aspettative di reale cambiamenti organizzativi che poi sono disattesi se non si costruisce una seppur piccola alleanza tra formazione e organizzazione.

- *Ciò che rende un percorso formativo un vero insuccesso è quando ciò che può essere cominciato in aula, attraverso un processo formativo, non si riesce a continuare nel contesto reale di lavoro; se si inizia a prendere consapevolezza di alcune cose in aula è assolutamente opportuno riuscire a mettere in pratica quello che è stato appreso e riuscire a vederlo sul campo; la cosa peggiore è dare delle nozioni di sicurezza, andare sul campo e non poter mettere in pratica la stessa sicurezza che ti è stata insegnata, o vedi delle problematiche... tu le fai presenti e a nessuno importa.*
(E. P., responsabile risorse umane grande azienda)

Modifica dei comportamenti dei singoli

Dall'altro lato ci si aspetta che la formazione abbia un'influenza sui singoli, che abbia efficacia nello sviluppo di competenze di più livelli e che possa produrre crescita di consapevolezza, desideri di approfondimento, proattività rispetto al proprio contesto di lavoro. Ovviamente tutto ciò calibrato in relazione alla durata della formazione stessa anche se si percepisce su di essa un'attesa un pò magica.

- *Quando provoca un certo cambiamento è un successo, ad esempio la presa di coscienza del rischio, ma si pone ovviamente il problema della verifica del cambio di comportamenti: numero infortuni minore? Non basta, è da contestualizzare soprattutto in questo periodo di cassa integrazione. Magari è minore ma c'è disagio professionale; e non bisogna dimenticare i near misses.*

(P. S., formatore, consulente, RSPP per alcune piccole aziende)

- *Un altro elemento di successo è quando hai una ricaduta almeno sui comportamenti dei partecipanti in azienda. Inoltre, vedere che ragionamenti e riflessioni dei partecipanti cambiano nel corso dello svolgimento dello stesso corso; per esempio quello per RLS, essendo abbastanza lungo e dilazionato nel tempo, permette di far riflettere i partecipanti.*

(M. T., RLS e formatore)

Gli intervistati, consapevoli della complessità dei processi di cambiamento, sottolineano meno il mutamento dei comportamenti e più il cambiamento nella direzione della consapevolezza, della presa di coscienza, della nascita di nuove riflessioni come prodromi di modifiche migliorative degli atteggiamenti e delle azioni. Inscritte (implicitamente) a tali affermazioni vi sono molteplici teorie sul cambiamento: teorie cognitive, ambientali, sistemiche [24], in generale e sommariamente, potremmo dire teorie psico-sociali che chiamano in gioco la delicata interazione tra identità e contesto sociale.

Cura del “come”

Con questa frase vogliamo indicare il tema delle metodologie formative utilizzate per coinvolgere i partecipanti, per trasmettere alcuni concetti, per renderli soggetti attivi del processo. Gli intervistati hanno molto sollecitato questo aspetto facendo esempi di lezioni noiose oppure di esercitazioni coinvolgenti e capaci di interagire con le rappresentazioni sulla sicurezza dei corsisti, con le loro percezioni dei rischi, ecc. Queste sottolineature da un lato sembrano indicare una crescente attenzione appunto ai metodi, alla sperimentazione di modalità nuove [25], dall'altro rivelano probabilmente qualcosa che non si può dare per scontato (come in altri contesti formativi) e su cui la formazione alla sicurezza sta sicuramente crescendo ma è ancora molto giovane così come l'esperienza media dei suoi docenti prevalentemente proveniente dal mondo tecnico, quindi più competenti su contenuti piuttosto che sui metodi.

- *Per didattica intendo i modi di fare formazione: le cose meglio riuscite sono quando si*

parte dall'esperienza dei lavoratori; entrare nella vita e far riflettere senza prescindere dalle storie professionali.

(G. P., tecnico della prevenzione ASL)

- *Occorre programmare bene il tempo, intervallare attività frontali o meno, e anche attività un pò in movimento.*
(L. T., RSPP grande azienda siderurgica)
- *Serve un formatore che curi il "come", anche se decide di esporre le slides, conta il brio, l'aspetto formale, che sappia progettare il setting formativo e valutare in quali fasi fare certe scelte metodologiche, ad esempio il cambio di posizionamenti.*
(G. D., partecipante master e RSPP azienda trasporti)

Attenzione ai partecipanti

In continuità con i metodi si dà rilievo anche all'attenzione nei confronti dei partecipanti. Il formatore, quindi, deve essere in grado di porsi in ascolto delle storie e delle esperienze lavorative dei corsisti, e ciò porta a considerare i diversi contesti socio-culturali di provenienza, a scegliere linguaggi adeguati, a non porsi in un atteggiamento troppo asimmetrico nei loro confronti e individuare i metodi più adatti per favorire l'emersione dei profili soggettivi:

- *Un'altra cosa potrebbe essere quando nei corsi si dà attenzione al corsista adulto, al suo bisogno di portare la propria esperienza e, quindi, l'attenzione a usare metodologie attive che favoriscano una maggiore partecipazione. Ciò significa più attenzione al corsista, alla sua persona, ai suoi vissuti e quindi possibilità di modificare poi i comportamenti.*
(G. C., tutor master universitario)
- *Quando si genera noia è un profondo insuccesso: corsisti che dicevano il docente non ci guardava neanche!*
(G. P., tecnico della prevenzione ASL)
- *Occorre avere un linguaggio adatto al tipo di interlocutori, ad esempio con gli stranieri.*
(L. T., RSPP grande azienda siderurgica)
- *Secondo me l'evidenza della negatività di alcuni corsi viene fuori dalla positività degli altri perché quando tu hai un riscontro positivo hai le persone che hanno voglia di approfondire, che cercano materiale in più, che cercano il docente, che si fermano oltre l'orario a parlare di sicurezza; questo si traduce in affermazioni da parte loro che vengo-no a dirmi che quel corso, fatto così, è molto interessante; così, per differenza, ci si rende conto che tutte le altre ore di formazione fatte non sono state così interessanti.*
(E. P., responsabile risorse umane grande azienda)

- *Il successo è qualcosa che puoi notare facilmente, quando la gente che partecipa al corso è li volentieri e non in termini passivi, questo è esattamente un elemento con cui puoi misurare che hai avuto successo.*
(M. T., RLS e formatore)

L'attenzione ai corsisti non è questione di didattica persuasiva, significa invece tenere conto di essere di fronte ad adulti in apprendimento [26] di cui valorizzare saperi e pratiche, incentivando non tanto e non solo l'apprendimento dall'autorità ma anche quello dall'esperienza [23] e quindi costruendo un setting che faciliti l'elaborazione della stessa tramite la presa di parola di tutti.

Continuità vs spot

Infine, la formazione che incide, che può avere reali spazi di modifica delle situazioni soggettive ed organizzative non è certamente "a spot" e, quindi, molto discontinua, come affermano i testimoni privilegiati, fatta solo per ottemperare obblighi, ma una formazione che possa avere una costanza, dei richiami (anche direttamente *on the job*) poiché si è consapevoli di quanto i processi di cambiamento non superficiali siano necessariamente lunghi e complessi, con necessari monitoraggi.

- *Perché la formazione possa incidere è centrale scegliere un certo tipo di formatori e fare in modo che ci sia la possibilità di lavoro sul campo, cioè di affiancare: lasci trascorrere 15/20 giorni e poi vai a vedere come stanno lavorando in azienda.*
(L. T., RSPP grande azienda siderurgica)
- *Il cambiamento si può avere trovando un equilibrio tra l'aspetto educativo e quello repressivo/disciplinare. Quando nelle organizzazioni non è presente una cultura della formazione va creato un certo contesto culturale. Occorre dare continuità alla formazione. Il lavoratore deve percepire l'aspetto di continuità.*
(G. D., partecipante master e RSPP azienda trasporti)
- *Come risultati... la costanza nella formazione paga, se è solo spot, no.*
(M. M., RLS e formatore)
- *Se vogliamo che la formazione diventi efficace dobbiamo ragionare di più in una logica di formazione continua.*
(M. T., RLS e formatore)

Porre il nodo della continuità è centrale: non è utile erogare formazione in interventi isolati ed esclusivamente per ottemperare agli obblighi di legge. Così realizzata la formazione non contribuisce all'instaurarsi di una cultura della salute e della sicurezza.

UN FORMATORE È DI “QUALITÀ” QUANDO...

Coerentemente anche il quadro sulla qualità dei formatori, chiaramente molto contiguo con quello della formazione, è ricco di articolazioni di vario livello: tecniche, conoscitive, metodologiche, esperienziali e anche personali.

Conoscenze e competenze tecniche

Non si intendono conoscenze generali sulla salute e la sicurezza ma di livello specifico, aggiornate, attente alle evoluzioni, efficaci. Gli intervistati infatti parlano di un formatore che non sia tuttologo e che possieda conoscenze tecniche declinate sugli specifici settori e contesti produttivi in cui interviene.

- *Competente in materia a seconda del settore, ad esempio ingegneria, medicina, ecc., quindi che non sia un tuttologo. Competente come capacità professionale acquisita con studi e/o con esperienza. Ci sono infatti materie più trasversali però ci sono anche materie più specifiche che è giusto che vengano trattate da chi ha conoscenze specifiche.*
(G. C., tutor master universitario)
- *Deve essere padrone delle cose che vuole trasmettere: secondo me non esiste che dica al partecipante “le farò sapere”, se non sai rispondere perdi credibilità.*
(L. T., RSPP grande azienda siderurgica)
- *Conoscenza dei contenuti: conoscere in modo globale l’ambito produttivo e nello specifico le problematiche.*
(P. S., formatore, consulente, RSPP per alcune piccole aziende)
- *Deve sapere bene di che cosa sta parlando e quindi conoscere i temi e la “dottrina” propri dei destinatari. Anche se, preciso, che il docente non è solo un esperto ma è soprattutto un gestore di processo.*
(D. M., direttore ente formazione)
- *È altrettanto fallimentare avere un docente che sa tenere l’aula benissimo, ma non possiede le competenze di contenuto specifiche per il corso.*
(E. P., responsabile risorse umane grande azienda)
- *È molto preparato dal punto di vista tecnico, dimostra di avere lavorato, quindi fatto esperienza in diversi contesti, o di conoscerne i meccanismi di funzionamento.*
(A. C., responsabile CPT)

Da queste affermazioni, principalmente, appare in tutta la sua forza e persistenza l’accezione del formatore come esperto, cioè non solo colui che sa, che ha acquisito competenza ed esperienza su una data materia, ma esperto nell’idea di colui che ha la risposta per i quesiti, e da cui si avverte una dissimmetria di saperi netta.

Conoscenza dei contesti produttivi

Altro livello fondamentale, eppur differente in senso specifico dal precedente, attiene alla conoscenza dei settori lavorativi di provenienza dei corsisti. Non si tratta di conoscenze generali, ma di problemi e rischi specifici, processi produttivi, pratiche di lavoro, capacità di portare degli esempi adatti e calzanti durante la formazione. Ciò, si afferma, aumenta sia l'efficacia della formazione stessa perché più intrecciata realmente con il lavoro sia la credibilità del formatore stesso che diventa così esperto nel senso di pratico, con esperienza.

- *La formazione deve essere molto adattata sulle singole realtà organizzative. Occorre analisi del contesto organizzativo e anche una buona alleanza con i "capi", per esempio dove ci sono capi giovani c'è più possibilità di cambiamento. Se il formatore è esterno è essenziale che coinvolga nel corso una risorsa interna che conosca la realtà operativa.* (G. D., partecipante master e RSPP azienda trasporti)
- *Conoscenza dello specifico contesto produttivo: devi conoscere un minimo quell'azienda. Come li calibri se non li conosci? Devi conoscere anche i rischi specifici se no di che sicurezza parli? Alcuni docenti arrivano con il loro pezzo preparato "a prescindere"!* (M. M., RLST)
- *Deve conoscere le realtà aziendali e lavorative in cui va ad esercitare il proprio ruolo di formatore.* (V. R., formatore e consulente)

Conoscere i contesti significa anche avere più possibilità di accompagnare i corsisti a tradurre quanto elaborato durante il percorso all'interno della propria organizzazione [27], attenti e rispettosi delle micro-culture locali. La maggior parte della formazione viene erogata con poca e reale alleanza con il management e con i partecipanti, e ciò abbassa drasticamente la possibilità di successo e di ricadute tangibili a livello organizzativo [28].

Conoscenze e competenze non solo tecniche

Una consistente attenzione viene data anche alle conoscenze e alle competenze non di contenuto specifico sulla salute e sulla sicurezza: un buon formatore deve saper maneggiare alcune conoscenze in campo psicologico, sociologico e pedagogico sia per trattare adeguatamente ciò che emerge in termini di dinamica in aula, sia per contestualizzare la formazione nelle dimensioni individuali e sociali degli individui [28].

- *Ne vedo molti ancorati alla materia e che riescono difficilmente a trovare dei momenti di metodologie attive che consentano al corsista di partecipare. C'è questa difficoltà. Spesso si vede solo la teoria, difficile vedere la rilettura dell'esperienza lavorativa o l'uso di metodologie attive, non solo funzionali alla teoria ma in relazione all'esperienza con cui connettersi. Ci sta anche che ci siano delle parti frontali, le basi teoriche ser-*

vono per sperimentare capacità pratiche: occorre sfruttare di più i momenti formativi per aiutare le persone a capire come muoversi e quali strategie trovare (uno se vuole approfondire delle parti teoriche lo può fare anche da solo successivamente).

(G. C., tutor master universitario)

- *Un formatore che abbia “più tasti da suonare”: competenza anche tecnica, ma anche psicologica, pedagogica, sociologica, di diritto del lavoro, di economia per conoscere le dinamiche socio-lavorative. Una delle principali cause di infortuni è la fretta che non dipende dalla tecnica! Occorre guardare negli occhi le storie dei lavoratori. Le cose tecniche le devi dire ma non puoi rimanere solo su quello anche perché sai che molto dipende dal comportamento.*

(G. P., tecnico della prevenzione ASL)

- *Sa mediare, condurre, accompagnare i gruppi a mediare atteggiamenti, possibilità... .*

(L. T., RSPP grande azienda siderurgica)

- *Avere chiara la differenza tra l'insegnamento e un approccio in cui riesci ad attivare i destinatari. In questo possono aiutare competenze sociologiche, psicologiche, pedagogiche, filosofiche, ecc.*

(G. D., partecipante master e RSPP azienda trasporti)

- *Le slide sembrano la soluzione a qualsiasi cosa; fare una slide non è una cosa banale, mentre quello che vedo io sono dei grandi copia-incolla, mentre fare delle slide è qualcosa di più. Non fanno esercitazioni. Una volta, e basta! Non le fanno perché con le esercitazioni ti devi mettere in discussione, sei sovraesposto anche ad ulteriore critica dei partecipanti. Devi avere 2 - 3 carte da giocare, non essere rigido.*

(M. M., RLST)

- *Deve conoscere le logiche fondamentali che caratterizzano gli apprendimenti degli adulti. Deve conoscere le tecniche più efficaci di trasferimento dei contenuti, di lettura dei comportamenti, di gestione delle dinamiche di gruppo.*

(D. M., direttore ente formazione)

La necessità di approcci non solo tecnici si avverte con intensità sia perché un certo tipo di formazione, o meglio, di addestramento, sembra ormai segnare il passo da un punto di vista epistemologico, sia perché le persone vivono il rapporto con il lavoro in modi molto diversi rispetto a venti, trent'anni fa, e se teniamo conto della recessione ancora di più. A volte la formazione alla salute e sicurezza è lo spunto per portare anche altre fatiche e disagi che devono trovare un minimo spazio di accoglienza. Un'accoglienza, una prima elaborazione e un tentativo di costruzione di senso condiviso che, se non si ha un minimo di preparazione, è molto difficile improvvisare.

Conoscere i partecipanti

Anche la conoscenza dei partecipanti è considerata determinante: significa visualizzare le loro caratteristiche, le tipologie di problemi più ricorrenti, i contesti socio-culturali di provenienza, i linguaggi e, quindi, implicitamente o esplicitamente, aver fatto analisi della domanda ed essere così in grado di pensare delle sessioni formative più adatte alle persone e alle loro specificità.

- *Un buon formatore è colui che quindi sa anche costruire esercitazioni ad hoc. Capacità di lettura che hanno di fronte alle persone (capacità di lettura del verbale e non verbale).*
(M. M., RLST)
- *La capacità di coinvolgimento dei partecipanti emerge quando il formatore riesce a far parlare le persone e a farle riflettere. Quando riesce a far arrivare a determinate decisioni le persone da sole senza dargli la ricetta finale allora c'è il coinvolgimento delle persone al corso!*
(M. T., RLS e formatore)
- *Didattica: su questo ci sono forti lacune... Essere in grado di cogliere il livello dell'aula e farsi capire rispetto ai diversi gruppi che si incontrano. Se non si fa attenzione si penalizzano negli apprendimenti alcune categorie di lavoratori.*
(L. T., RSPP grande azienda siderurgica)
- *La consapevolezza. Devi avere consapevolezza del contesto, degli utenti, delle persone che hai di fronte. Spesso invece vedo formatori che hanno competenze ma poca consapevolezza sul contesto e sugli utenti. Esempio, arrivi e non sai se hai davanti ragazzini o padri di famiglia. Fa la differenza!*
(A. C., responsabile CPT)

Gestore di processi

Questo aspetto entra direttamente in risonanza con quanto scritto nel paragrafo sulla qualità formativa rispetto alla cura dei processi: il formatore è attento alle dinamiche di aula e non solo (ciò che avviene prima e dopo il corso), ai processi di apprendimento del gruppo, a quello che accade durante la formazione. Attento non solo ai contenuti, agli oggetti ma a come se ne parla, come li si veicola, a quello che accade intorno, alla connessione tra le varie dimensioni della formazione (il cosa, il come, il quando, il chi).

- *Il formatore si prepara all'aula: pone domande, richiede documenti, vuole incontrare l'RSPP prima di entrare in aula.*
(A. C., responsabile CPT)
- *Una delle prime cose che va chiesta quando inizia il corso è se hanno RLS o RLST per*

capire quali punti di riferimento hanno; sapere cioè se sanno chi è il loro referente in azienda per “tenere botta”. Il martello lo fa la formazione, ma l’incudine lo può fare l’RLS. (M. M., RLST)

- *Se sei soggetto formatore esterno c’è cambiamento se riesci a fare un patto con il datore di lavoro, organizzare il monitoraggio con lui, ragionare sulle aspettative, ecc.* (P. S., formatore, consulente, RSPP per alcune piccole aziende)

Educatore consapevole

Infine si è di fronte alla rappresentazione, diffusa in tutte le interviste (e ciò pare molto rilevante), di un formatore inteso come educatore consapevole: non supponente, accogliente, conscio dei propri limiti, non giudicante, posizionato in modo non troppo asimmetrico rispetto ai partecipanti. Si introducono qui anche delle caratteristiche che, potremmo quasi definire, personali che poco si prestano a valutazioni oggettive ma che, talvolta, sono in grado di fare la differenza nel setting dell’aula. La sottolineatura è significativa: l’ipotesi è che la formazione riguardante i contesti lavorativi sia particolarmente delicata poiché mette fortemente in gioco degli aspetti identitari delle persone e, quindi, richieda particolare cura nell’equilibrio tra formatore-docente e lavoratore-corsista.

- *Umiltà! Deve sapersi avvicinare alle persone, accorciare le distanze. A volte deve passare i primi minuti a smontare l’idea di essere a scuola. Il tema è pesante in sé, ha implicazioni che entrano con forza nella vita delle persone. Occorre avvicinarsi alle persone per stabilire una relazione.* (G. P., tecnico della prevenzione ASL)
- *...che un formatore sia consapevole dei propri limiti; gli atteggiamenti umani come disponibilità, attenzione, educazione, puntualità, ecc. te li posso dire ma non è detto poi che uno così sia anche un buon formatore. Sono però condizioni che aiutano [...] Non porsi con un atteggiamento supponente. C’è per esempio il rischio che alcuni accentrino troppo la lezione e così magari non sono concentrati sul resto. Sono anche convinti che tutto quello che dicono si travasi nelle persone, invece un gran numero di cose che dici, se non vengono dati strumenti per elaborarli, vanno perse.* (G. C., tutor master universitario)
- *Se è “sorridente”! Può essere una banalità ma occorre che sia socievole, che non metta troppa distanza con i partecipanti se no li mette in difficoltà. Conta proprio il come ti poni, anche come ti vesti per certi versi.* (L. T., RSPP grande azienda siderurgica)
- *Una delle cause di insuccesso è quando ci si pone come docenti e non come educatori: la salute e la sicurezza sono aspetti delicati della vita delle persone. Proprio per questo occorre fare esempi non per forza uguali alle loro aziende: differenziare aiuta a*

non farli sentire vittime di giudizi, infatti spesso il lavoratore vive l'infortunio come un proprio insuccesso. Attenzione a non fare gli inquisitori!

(P. S., formatore, consulente, RSPP per alcune piccole aziende)

- *Dobbiamo smetterla forse con formatori un pò pieni di ego a cui piace tanto ascoltar-si; dovrebbero imparare ad ascoltare e favorire il trasferimento di ciò che sanno e dicono in modo che ciascun partecipante si senta coinvolto nella traduzione rispetto al proprio contesto di lavoro.*
(M. T., RLS e formatore)
- *Deve saper ascoltare ed avere ben presente che l'aula non è un palcoscenico.*
(D. M., direttore ente formazione)
- *Disponibilità alla relazione con i singoli e con il gruppo, e conoscenza dei propri limiti ammettendoli anche nei confronti dei partecipanti. Occorre far tesoro delle conoscenze della classe.*
(P. S., formatore, consulente, RSPP per alcune piccole aziende)

Qui si toccano evidentemente aspetti personali: carattere, personalità, stili di pensiero, stili di rapporto che non solo nel campo della formazione alla salute e sicurezza sono essenziali per il successo di ciò che avviene in aula e fuori da essa.

COSA FACILITA IL CAMBIAMENTO

Come già detto porre la questione del cambiamento è stato funzionale all'approfondimento, in maniera indiretta, del focus della qualità. Infatti una formazione efficace è quella che riesce ad introdurre alcuni elementi di mutamento (che possono essere anche rinnovate consapevolezza, sguardi diversi, nuove domande rispetto ai propri comportamenti e/o all'organizzazione, ecc.).

Lo scenario affiorante è perfettamente in sintonia con quanto già delineato nei paragrafi precedenti. Secondo i soggetti intervistati il cambiamento, in sede formativa, è facilitato se: la formazione è connessa ai contesti di lavoro (valutata per gli esiti che produce anche nei contesti produttivi e che tematizzi l'esperienza di lavoro dei partecipanti stessi);

- la formazione non è un evento isolato ma è continua;
- vi è un'alleanza con il datore di lavoro;
- si costruisce coinvolgimento e motivazione con i partecipanti (vs stili asettici);
- vi è una rete con tutti gli attori del sistema salute e sicurezza.

Si riportano alcune affermazioni degli interlocutori intervistati:

- *La formazione dovrebbe cambiare l'approccio alla percezione del rischio, farti vedere le cose in modo diverso. La nozione non è il fine. L'importante è che smuova qualco-*

sa in loro. Come li smuovo? Dando degli strumenti che dimostrano che si può lavorare diversamente, facendo esempi concreti.

(M. M., RLST)

- *La differenza risiede nella motivazione dei partecipanti, la formazione di per sé non è uno strumento di cambiamento, a meno che sia il partecipante a considerarlo tale. È abbastanza irrilevante la collocazione in azienda o non in azienda del corso ai fini di una sua capacità pervasiva, diventa cambiamento nel momento in cui il destinatario lo assume come tale. La metafora è quella della pasta madre: la formazione è un lievito che inocula stimoli di cambiamento solo a condizioni che ci siano condizioni ambientali che lo consentano. Non si può assegnare alla formazione un valore tipo risolutivo, quindi la formazione non ha un valore intrinseco; quindi la formazione di qualità è condizione necessaria ma non sufficiente per innescare meccanismi di miglioramento. È necessario adottare strategie di intervento aziendali affinché si creino le condizioni sufficienti perché gli elementi di innovazione contenuti nel percorso formativo possano trasformarsi in comportamenti virtuosi. Compito di attivare queste strategie (analisi di fabbisogno di gruppo e di analisi di clima) sono condizione necessaria per pianificare degli interventi che siano efficaci: l'ente di formazione è più facilitato nella costruzione di questa premessa, il libero professionista fa più fatica.*

(D. M., direttore ente formazione)

- *L'esperienza formativa può creare il cambiamento quando chi la riceve inizia a credere che la sua conoscenza possa migliorare se stesso e tutti coloro che gli sono intorno. Se avviene questo cambiamento i livelli possono essere considerati infiniti. Se questo avviene, automaticamente si crea nel gruppo di appartenenza una domanda di coerenza alla materia trattata che coinvolge necessariamente anche gli altri componenti.*

(V. R., formatore e consulente)

- *Dipende dal livello di copertura della formazione in azienda: se la formazione viene fatta solo alla linea operativa è molto probabile che la possibilità di cambiamento si fermi lì, a livello dei singoli partecipanti; poi, tornati in azienda andrà piano piano persa. Se invece la formazione viene fatta insieme alle altre figure della sicurezza è più probabile che si attivino in azienda delle alleanze costruttive e capaci di indirizzare richieste, di orientare i modi di lavorare. Il massimo è quando il datore di lavoro è soggetto in formazione insieme a preposti e lavoratori o dichiara la sua massima disponibilità a rivedere processi, procedure, organizzazione ecc. alla luce di ciò che può emergere dalla formazione fatta.*

(A. C., responsabile CPT)

Tutto ciò conferma quanto raccolto nelle altre aree di approfondimento: la connessione tra formazione e contesti produttivi, sia in termini di conoscenza dei processi lavorativi, sia in termini di scambio, alleanza con i datori di lavoro che devono avere delle forme di

implicazione, dirette o indirette, con i processi formativi implementati; l'opportunità di dare continuità alla formazione, in modo da consolidare i cambiamenti attivati; l'esigenza che vi siano continui sforzi per coinvolgere i partecipanti con i loro punti di vista, le loro storie evitando una deriva tecnicista della formazione; la necessità che la formazione non sia solo un *affaire* tra formatore e corsisti ma che veda, almeno sullo sfondo, un tentativo di instaurare dialoghi costruttivi tra i soggetti della rete sicurezza. Non bisogna però dimenticare che ogni cambiamento è, in realtà, un processo e, quindi, consiste essenzialmente nei percorsi che occorre intraprendere e mantenere per arrivare a qualcosa di diverso. In tal senso è importante la prefigurazione degli obiettivi, ma questi saranno effettivamente realizzabili se collegati ai problemi che i lavoratori vivono come tali.

I FOCUS GROUP: LE AREE DI COMPETENZA DEL FORMATORE ALLA SALUTE E ALLA SICUREZZA

Il presente capitolo è dedicato alla presentazione delle aree di competenza del formatore emerse attraverso l'analisi dei dati raccolti durante i focus group. Sono stati realizzati sei focus group con differenti categorie di attori sociali che a vario titolo sono coinvolti nei processi di sviluppo della sicurezza nei luoghi di lavoro e un focus group di prova con gli studenti universitari: formatori senior (con più di cinque anni di esperienza professionale); formatori/consulenti tecnici (con più di cinque anni di esperienza professionale); formatori in formazione (partecipanti del master in "Esperto in processi di formazione e sviluppo della sicurezza sul lavoro"); lavoratori e/o preposti; datori di lavoro e imprenditori e, infine, operatori sindacali e RLST.

Allo studio hanno aderito 60 partecipanti, di cui 45 uomini e 15 donne, con un'età media di 37 anni. I focus della durata di 120 minuti sono stati realizzati seguendo un protocollo che prevedeva uno stimolo iniziale con fotografie e disegni riconducibili alle polarità formatore/educatore (artigiano, ascolto, dialogo, confronto, squadra, coltivare, allevare) e formatore/professore (erudizione, autorità, loquacità, teoria, competenza).

La scelta ha previsto anche l'identificazione di fotografie e disegni provocatori, che mettersero in luce aspetti unilaterali già emersi dall'analisi delle interviste, e che costringessero i partecipanti a scegliere la dimensione prevalente sia in positivo che in negativo. Ai partecipanti, si è chiesto di selezionare due immagini, la prima che si avvicinasse di più alla propria idea di formatore, la seconda, che si allontanasse di più, sempre dalla propria rappresentazione di formatore. In una prima fase si sono invitate le persone a comunicare le proprie scelte motivandole, in una seconda fase del focus si è alimentato confronto e scambio tra le idee emerse al fine di costruire tracciati ricorrenti e discontinuità [29]. Secondo le ipotesi della ricerca questo avrebbe permesso di far emergere i criteri principali di valutazione delle competenze del formatore alla sicurezza.

Come ha proposto il sociologo Gareth Morgan [17] le immagini hanno una forte carica espressiva: durante la discussione, infatti, hanno favorito la polarizzazione sulle qualità dominanti attraverso un criterio razionale ma anche attraverso dimensioni simboliche e meno controllabili. Nella ricerca le immagini del formatore proposte hanno rappresentato un'attività relazionale di natura concreta, dinamica e creativa, utile a dare senso e direzione agli eventi contingenti non immediatamente riconducibili ad una routine, e a posizionare gli attori sociali all'interno di un'interazione [18].

I materiali testuali sono stati poi deregistrati su supporto informatico e analizzati. Nella fase di analisi si è privilegiato l'analisi del contenuto tematico, concentrandosi, in particolare, sui diversi livelli analitici individuati. Attraverso l'analisi dei focus group sono state identificate delle possibili macroaree di competenza dei formatori: l'area socio-comunicativa, dei saperi tecnici-contestuali, metodologica, che saranno oggetto di riflessione nei prossimi paragrafi.

Le aree di competenza rimandano all'insieme di conoscenze e abilità messe in pratica

da un formatore per interagire in modo attivo e dinamico durante ogni attività formativa. Nelle pagine successive si vedrà che la competenza si apprende in situazione, perché si tratta di una forma specifica di sapere che si costruisce attraverso l'azione e la riflessione sulla pratica. L'area delle competenze riguarda: le capacità, le conoscenze, le abilità. L'etimologia della parola capacità deriva dal latino *capacitas*, ovvero quanto posso prendere, occupare, contenere, soggiogare. La capacità consiste nell'impadronirsi di qualcosa e che si possa occupare qualcosa, per cui la capacità è una potenzialità a fare, agire e pensare in continua evoluzione [30].

Per quanto riguarda, le conoscenze, esse si classificano in due fondamentali categorie: dichiarative (il sapere) e procedurali (il saper fare). Si può pensare che se un soggetto ha delle conoscenze sia in grado di insegnarle ma, dalle esperienze come discenti, si riscontra che non sempre è così. Vi sono scienziati che posseggono il sapere ma non sono in grado di comunicarlo in modo chiaro e semplice poiché si tratta appunto di una conoscenza di altro genere.

Il termine abilità deriva da *habeo* ed indica possesso. L'abilità invece rinvia alla consapevolezza di ciò che si sta facendo, si tratta di un'azione di cui il soggetto è in grado di ricostruire il processo: ad esempio, sapere aggiustare un'auto in panne e descriverne le varie fasi. Mentre le capacità esprimono la forma del nostro essere potenziale, le abilità indicano il nostro essere attuale, le competenze manifestano i nostri orientamenti in situazione. L'etimologia della parola *cum-petere* significa dirigersi verso, muoversi in maniera orientata. Un soggetto può essere definito competente quando di fronte agli eventi mette in azione una pluralità di capacità, conoscenze, abilità (logiche, creative, umanistiche, relazionali, linguistiche, riflessive) che gli permettono di volgere la situazione in termini evolutivi.

Il concetto di competenza implica le nozioni di situazione e di multilateralità, tuttavia la ricchezza del concetto di competenza non va confusa con la figura idealizzata di formatore, multitasking, quasi super-eroe, che emerge dall'analisi dei focus in modo trasversale alle specifiche aree di competenza. Questa idealizzazione e mitizzazione delle competenze porta con sé il rischio di scissione tra modelli di apprendimento e di formazione basati su dimensioni (processi, metodi, ecc.) prevalentemente teoriche e modelli basati sulla pratica. L'immagine del formatore multitasking si riferisce a un formatore capace di occuparsi della progettazione formativa, dei rapporti con i datori di lavoro e con gli altri attori del sistema. È una persona umile, credibile, e un professionista in grado di modulare le proprie competenze. Questa immagine di un formatore super-eroe nasconde il rischio di alimentare, anche nel progettare degli indicatori di qualità, il mito del formatore super-eroe a cui, in modo spesso implicito, viene richiesto di gestire (e risolvere) in aula le contraddizioni sistemiche, generate a livello economico, sociale e culturale.

L'AREA SOCIO-COMUNICATIVA

L'area socio-comunicativa si articola in diversi elementi. Essa può avere il rischio di essere intangibile, perché poco misurabile secondo parametri quantitativi, ma per i partecipanti allo studio si è rivelato un insieme di capacità fondamentali per il formatore alla

sicurezza. Sebbene l'area socio-comunicativa confonda le capacità professionali con le attitudini personali, sono stati individuati alcuni criteri per la valutazione e l'auto-valutazione delle competenze specifiche di quest'area: la capacità nel leggere bisogni e specificità dei gruppi e nel costruire adattamenti formativi; la capacità di essere coltivatore di relazioni; la capacità di scegliere il proprio posizionamento rispetto all'aula; la capacità di interrogarsi sulle proprie competenze, sui propri stili e posizionamenti; la capacità di favorire scambio culturale tra/con i partecipanti.

L'area socio-comunicativa, a detta dei partecipanti della ricerca, in modo trasversale alle diverse identità professionali, è un'area in cui sono racchiusi elementi che fanno la differenza:

- *Un formatore può anche sapere le cose da dire ma se poi sbaglia a relazionarsi, fa il superiore e non riesce ad entrare in contatto vero con chi ha davanti, non riesce nel suo compito.*
(Focus group, imprenditori, 2, F12)
- *Spesso le nozioni che (il formatore) è chiamato ad erogare in aula i partecipanti le conoscono già, allora ciò che diventa importante è l'interazione, il modo di vederle insieme. Cercare di mettere in comune ciò che si sa porta ad un cambiamento delle persone coinvolte nel processo, quindi anche del formatore.*
(Focus group, formatori/consulenti, 3, F8)

I partecipanti ai focus sottolineano come tra i formatori capaci di creare fiducia e quelli asettici nascosti dalle slide tecniche o da principi di autorità ci siano profonde diversità, e spesso, nella scelta delle immagini tali idee si sono evidenziate con forza:

- *Il formatore non deve essere uno che si mette dietro la cattedra, apre il libro e spiega tante parole. Il formatore è uno che si mette in gioco, che ci mette del proprio anche dicendo che magari alcune cose sono sbagliate.*
(Focus group, lavoratori/preposti, 4, F7)
- *Mi ha colpito (riferendosi alla immagine simbolica scelta in cui c'era una testa aperta in cui si rovesciavano parole) perché questo formatore usa secondo me un modo sbagliato, lui trasmette ma non si preoccupa del fatto che uno possa capire o meno. Cioè tu parli ma non mi trasmetti niente e io domani non mi ricordo più nulla perché non ho recepito il senso di quello che tu mi hai dato.*
(Focus group, lavoratori/preposti, 4, F3)

I partecipanti ai focus hanno spesso attribuito una connotazione positiva all'idea di un formatore capace di coltivare le relazioni:

- *Io ho scelto l'immagine del contadino che semina, che mette dei semi e quindi lascia delle tracce perché per me il formatore deve anche far nascere qualcosa, deve cerca-*

re di contribuire a cambiare la cultura e deve coltivare ciò che viene da lontano ma anche ciò che c'è nelle persone.

(Focus group, formatori/consulenti, 3, F2)

- *Il formatore deve essere in grado di far germogliare il seme della consapevolezza, e capisci se sei stato efficace dai cambiamenti e dai comportamenti delle singole persone e del gruppo. Il formatore dà il via a questo processo che dovrebbe portare a far crescere qualcosa di nuovo.*

(Focus group, formatori senior, 5, F5)

I formatori in formazione, i senior e i tecnici hanno invece condiviso le immagini concernenti i temi dell'ascolto, del dialogo, del confronto:

- *Fare formazione non significa che il formatore debba parlare molto, anzi dire poco ma quel poco che muova la sensibilità delle persone, toccarle sul vivo.*

(Focus group, formatori senior, 5, F7)

- *Le volte in cui i messaggi che dovevo dare sono passati meglio sono quelle in cui ho parlato meno, le volte in cui chi partecipava alla lezione poteva dire "sì, però io ho questo problema" e non sono sempre io a rispondere ma magari uno degli altri discenti.*

(Focus group, formatori senior, 5, F2)

- *Il formatore deve ascoltare per capire le esigenze, per comprendere i bisogni e poter cambiare in itinere il percorso.*

(Focus group, formatori in formazione, 6, F2)

- *Ho scelto l'immagine dell'orecchio che ascolta perché il formatore deve assolutamente saper ascoltare ciò che avviene in aula, e anche quello che avviene fuori dall'aula. Ascolta i singoli ma anche il clima del gruppo. Ascoltare ma anche farsi ascoltare.*

(Focus group, formatori in formazione, 6, F2)

I soggetti della ricerca tendenzialmente attribuiscono un valore positivo all'idea di imparare facendo, secondo il principio che:

- *Un bravo formatore non deve essere teorico ma pratico: questo è il formatore giusto, perché fa vedere l'attività che svolge, e a me risulta più facile immagazzinare un esempio pratico che uno teorico.*

(Focus group, lavoratori/preposti, 4, F5)

- *Se sento dimentico, se vedo ricordo e se faccio capisco. Questa frase mi rappresenta molto. Se faccio capisco che è il modo migliore per avere una buona praticità. Il formatore che guarda come lavori e ti corregge aiutandoti a capire dove devi migliorare o cambiare.*

(Focus group, lavoratori/preposti, 4, F5)

I soggetti assegnano invece un valore negativo alla teoria, che è ridotta a mero nozionismo e che rappresenterebbe l'idea di indottrinare, di convertire o di autoreferenzialità. Afferma un partecipante riferendosi all'immagine di un docente in cattedra:

- *Sembra che parli di cose che interessano solo a lui, non è trasparente, né accessibile.*
(Focus group, formatori in formazione, 6, F1)
- *Il formatore deve restare nel contesto del nostro lavoro e coinvolgerci. Usando una metafora potrei dire che deve mettersi la tuta e l'imbragatura ed essere uno di noi.*
(Focus group, lavoratori/preposti, 4, F6)

Nell'area socio-comunicativa, coerentemente con l'idea positiva di imparare facendo, sono state individuate competenze e abilità riguardanti l'interazione con l'aula (che però verranno approfondite nell'area metodologica).

- *Un formatore è chi non dice a priori, ma che riesce ad amalgamare il gruppo, a concatenare i discorsi e a risolvere i problemi.*
(Focus group, formatori senior, 5, F1)

Pur sullo sfondo comincia a farsi luce un'idea del formatore che non è un attore isolato e solo in aula, ma che collabora insieme a altri in un lavoro di squadra che coinvolge anche gli altri attori del sistema (datori di lavoro, RSPP, RLST, progettisti della formazione, tutor, coordinatori di progetto, ecc.).

Dall'analisi dell'area socio-comunicativa emerge una serie di competenze del formatore che pongono in primo piano gli aspetti relazionali [31]. La comunicazione non è descritta come una capacità che si muove sul piano delle tecniche (molto in voga ma forse già in declino) o semplicemente della cognizione: la comunicazione è intesa dai soggetti della ricerca come ascolto, scambio culturale, dialogo tra il formatore e i corsisti, e tra questi ultimi; come un sottile filo rosso in grado di attraversare ogni metodologia e ogni contenuto di apprendimento.

I partecipanti alla ricerca hanno posto in primo piano il dialogo e la dimensione relazionale della comunicazione in aula, svalutando il ruolo della teoria e dei sistemi sociali. L'enfasi sul dialogo e l'attenzione all'interazione, che è emersa nei focus soprattutto dal punto di vista dei formatori, e meno tra gli imprenditori, i preposti e i sindacalisti, si comprendono alla luce dell'attuale transizione da una formazione concepita più come addestramento, verso una formazione tesa a innovare, a mettere al centro le storie e le culture, individuali, organizzative, sociali delle persone. E in questa fase di transizione, i soggetti coinvolti nella ricerca hanno dato evidenza a ciò che per loro è meno scontato, a ciò che occupa centralmente le loro energie.

Ne consegue un'immagine idealizzata del ruolo del formatore che sottovaluta l'azione delle aziende, del mondo produttivo, del sistema di controllo, della rete degli stakeholder, come se fossero poco visibili le loro funzioni e influenze sulla sicurezza sugli ambienti di lavoro. Inoltre, la critica alla dimensione teorica e nozionistica della professione del formatore, seb-

bene ponga in luce i limiti di un approccio nozionistico e autoreferenziale a favore di processi di apprendimento più centrati sugli aspetti affettivi, sottovaluta il nesso tra teoria e pratica e l'influenza che i processi cognitivi hanno nelle fasi dell'apprendimento [30].

L'AREA DEI SAPERI TECNICI E CONTESTUALI

L'area dei saperi tecnici e contestuali è un'area complessa che coniuga conoscenze e competenze di natura artigianale [32]. La ricerca ha individuato un insieme di conoscenze concernenti: la normativa vigente riguardo agli specifici ambiti; i rischi specifici dei settori di competenza; gli ambienti lavorativi dei corsisti; i ruoli e le funzioni degli attori del sistema sicurezza aziendale e territoriale. Inoltre, per quest'area abbiamo previsto le competenze di orientamento e traduzione: la capacità di orientare i partecipanti rispetto ai documenti come DVR, registro infortuni, verbali riunione art. 35, ecc.; la capacità di declinare le conoscenze teoriche nelle situazioni specifiche, facendo esempi idonei e adattando il linguaggio specifico.

Una delle immagini proposte nei focus group, che nella maggior parte dei casi, indipendentemente dalle appartenenze professionali, è stata scelta per indicare la necessità che il formatore possieda conoscenze di tipo tecnico-teoriche è rappresentata da un omino con una chiave inglese in mano. Sembra emergere nella scelta di questa figura l'idea che la condizione fondamentale è quella di un formatore che deve possedere un bagaglio di conoscenze altamente specifiche, che lo caratterizzano come soggetto esperto in un determinato ambito. Un partecipante ai focus afferma:

- *Se un formatore non è preparato o è improvvisato crea più danni che altro, perché deve riuscire a tenere insieme persone che in aula hanno una preparazione diversa e portarli ad avere un livello di conoscenze simile.*
(Focus group, lavoratori/preposti, 4, F5)
- *Il formatore che si avvicina di più a quello che vorrei essere è questa immagine dell'omino con la chiave inglese perché è quello che le cose le sa fare! E che mostra le mani con i calli e le unghie sporche di olio perché le ha fatte nella sua vita e non le descrive soltanto.*
(Focus group, formatori senior, 5, F5)

Nello specifico si tratta di un corpo di conoscenze che presidiano gli aspetti normativi, giuridici, sanitari, culturali e infine tecnici della prevenzione e della protezione sui luoghi di lavoro. Una condizione di base necessaria, che deve essere garantita prima che avvenga l'incontro formativo, un requisito che non si alimenta di per sé dall'interazione con i partecipanti, ma che si pone come fattore a monte dell'evento formativo, come elemento indispensabile per attivare processi di apprendimento.

Coloro che partecipano alla formazione, affermano alcuni preposti, sono in grado di percepire il possesso, o meno, di questo requisito da come il formatore dimostra di:

...saper usare la chiave inglese che tiene in mano.

(Focus group, lavoratori/preposti, 4, F8)

- *Il tema fondamentale è quello del saper fare: un bravo formatore deve insegnarci cose che lui sa fare, deve darmi una garanzia, una certezza su quello che devo fare ma anche sul fatto che ciò di cui lui sta parlando è coerente con la pratica. Il formatore deve avere delle capacità non solo sulla carta ma pratiche.*
(Focus group, lavoratori/preposti, 4, F6)

La chiave inglese è assunta non come metafora di un saper fare che deve essere dimostrato nella concretezza immediata di un'attività (o almeno non in senso stretto), ma come riferimento specifico, professionalmente orientato, con logiche di utilizzo precise, tratti questi che si rendono evincibili nel codice linguistico del formatore. È attraverso l'analisi attenta e dettagliata che il gruppo mette in atto nei confronti del linguaggio del formatore, sull'uso di alcune parole piuttosto che di altre, sull'esattezza degli esempi citati e sull'attendibilità delle esperienze riportate, che si crea, nei partecipanti, una rappresentazione più o meno adeguata del formatore in aula. Sulla base di questa competenza si fonda l'interesse nei confronti dei contenuti presentati dal formatore:

- *Mi piacciono quei formatori che sanno di cosa parlano in aula, e lo capisci subito perché usano dei termini e portano degli esempi che ti danno immediatamente l'idea che conoscono il tuo lavoro e allora li ascolto con maggiore interesse.*
(Focus group, operatori sindacali/RLST, 7, F2)
- *Perché devi sapere, devi saper utilizzare gli strumenti e devi essere sul campo. Chi fa formazione deve avere esperienza e deve conoscere nello specifico quello di cui si parla. Nella sicurezza la settorialità è importante.*
(Focus group, imprenditori, 2, F2)

La dimostrazione della conoscenza tecnico-teorica, per i nostri partecipanti alla ricerca è possibile solo se il formatore possiede una rappresentazione precisa e fedele del contesto di cui sta parlando, se quindi, a diverso titolo, ha abitato le logiche culturali, produttive, organizzative, economiche di quel settore. Il formatore quindi deve possedere un ventaglio ampio di conoscenze specifiche e precise in riferimento alla normativa giuridica, alle norme di igiene e sicurezza e alla disciplina antinfortunistica, ma deve anche dimostrare di saperlo adattare ai singoli contesti di lavoro. Per usare una frase di un partecipante al focus degli imprenditori:

- *Il formatore se si occupa di sicurezza in un'azienda che produce guarnizioni, deve saperne di guarnizioni. Il formatore deve sapere e conoscere quello di cui parla altrimenti non ha senso e i lavoratori se ne accorgono subito, non sono stupidi.*
(Focus group, imprenditori, 2, F3)

O ancora:

- *Il formatore che guarda come lavori, ti corregge aiutandoti a capire dove devi miglio-*

rare o cambiare. So che in realtà non è possibile avvenga direttamente, ma sarebbe molto utile e aiuterebbe ad imparare veramente.

(Focus group, lavoratori/preposti, 4, F3)

Per gli imprenditori, i preposti e i sindacalisti l'area dei saperi tecnici e contestuali rimanda prevalentemente alla capacità di risolvere i problemi pratici. Inoltre, questi saperi tecnici richiedono una traduzione accessibile e comprensibile:

■ *Per me (il formatore) deve avere una marcia in più, deve saper darci delle soluzioni ai problemi che noi o i nostri capi gestiamo in modo rischioso. Il formatore bravo è quello che mi aiuta a risolvere i problemi e che per farlo mi coinvolge quando spiega i processi.*

(Focus group, lavoratori/preposti, 4, F5)

■ *Il formatore deve farmi vedere dove io non vedo. Allora sì che è coinvolgente e mi aiuta a cambiare!*

(Focus group, lavoratori/preposti, 4, F7)

Infine, al formatore alla sicurezza sul lavoro è richiesto di *saper tradurre in comportamenti coerenti* ciò che sostiene e dimostra possibile, spesso, solo in teoria:

■ *Mi piacciono quei formatori che capisco, si sono sporcati le mani nelle loro carriera professionale, quelli che sanno fare ciò che dicono in aula, quelli che sanno dimostrare sul campo quello che chiedono a noi di fare.*

(Focus group, lavoratori/preposti, 4, F2)

■ *Io sono stanco di quei formatori che sono solo un bla, bla, bla. Purtroppo sono influenzato in negativo perché ho avuto esperienza di formatori e consulenti che dicevano tante parole che non servivano a niente. Tutto ciò si riversa sul lavoratore che di fronte al bla, bla, bla vede ancora di più la formazione come obbligo.*

(Focus group, imprenditori, 2, F1)

Per i formatori in formazione, i formatori senior e i tecnici l'area dei saperi tecnici rimanda prevalentemente alle competenze di *gestione dell'incertezza*. La natura incerta dei saperi tecnici dipende dalle culture organizzative e aziendali, come racconta un formatore senior:

■ *Se è vero che la maggior parte delle acciaierie presenta i medesimi pericoli e che le misure antinfortunistiche adottate sono pressoché le stesse, è vero anche che le culture organizzative cambiano... così come le storie professionali di ciascun lavoratore che le abitano, e le percezioni del rischio diverse portano a comportamenti sicuri o insicuri.*

(Focus group, formatori senior, 5, F1)

I formatori pongono tendenzialmente l'attenzione alla dimensione situazionale dei saperi tecnici. Una delle metafore maggiormente scelte dai formatori è il *pit stop* della formu-

la 1, per esprimere la necessità che il formatore debba conoscere alcune caratteristiche di funzionamento della scuderia di appartenenza e che punta sul lavoro di squadra:

- *Il formatore non è colui che insegna qualcosa di più a livello professionale, ma colui che si pone in una situazione di ascolto che consente di partire dalla realtà dei partecipanti per vedere di modificare i loro comportamenti. Non l'impostazione per cui il docente è al centro, ma una comunità che si riunisce con l'obiettivo di migliorarsi nel modo di lavorare sicuro.*

(Focus group, formatori senior, 5, F6)

- *È un'immagine che rappresenta delle persone diverse, con ruoli, presenza, ritmi, consapevolezza e competenze diverse che hanno un obiettivo, un gran lavoro di squadra. Il formatore porta know how ma cerca di respirare per primo quello che trova in azienda.*

(Focus group, formatori senior, 5, F4)

Questa competenza è quanto di più flessibile, adattabile e poco prevedibile. È un sapere che prende forma in una determinata realtà lavorativa, posto in relazione a precise condizioni, in presenza di specifici vincoli e risorse, finalizzato a risolvere quel determinato problema.

È quindi impossibile da determinare in anticipo, chiede al formatore di abitare l'incertezza della richiesta, di non avere una rappresentazione prestabilita del processo attraverso il quale si raggiunge il risultato, di aggiustare in continuo le proprie conoscenze alla luce, da una parte, di precise convinzioni teorico-tecniche e, dall'altra, del contesto unico e non uniformabile nel quale è inserito.

I partecipanti, in riferimento all'area in oggetto, condividono un'immagine del formatore che si confonde con quella del preposto. Infatti, al formatore alla sicurezza è chiesto di coordinare un gruppo di lavoro, proponendo soluzioni concrete, vedendo il problema da punti di vista inediti, gestendo l'incertezza, come se fosse:

- *Uno di noi, con delle conoscenze, competenze e capacità non molto diverse dalle nostre, quelle utili che noi non abbiamo o trascuriamo. Uno quindi che conosca il mondo dell'acciaieria, che sappia come coordinare il nostro lavoro, solo così può essere ascoltato e il gruppo di lavoro che lascia può avere vantaggio da quello che lui ha fatto.*

(Focus group, lavoratori/preposti, 4, F2)

- *È la figura dell'esperienza (dice dopo aver scelto l'immagine di una nonna che cuce a macchina vicino alla nipotina), di chi trasmette ad altri conoscendo il processo produttivo. E lo conosce concretamente, quindi sa in quali passaggi mi posso far più male. Questo è importante. Devi conoscere l'azienda degli operai che stai formando; devi essere consapevole che un infortunio ha un costo sotto tutti i punti di vista.*

(Focus group, lavoratori/preposti, 5, F2)

Lo stretto e in alcuni casi confuso rapporto tra la figura del formatore e il ruolo del preposto evidenzia la dimensione artigianale della professione del formatore, un certo tipo di maestria orientata alla comprensione degli specifici contesti [33], puntuale e precisa, capace di condurre persone professionalità, ruoli, mansioni diverse a condividere alcune modalità comuni di lavoro.

L'AREA METODOLOGICA

Le osservazioni emerse e collocate nell'area metodologica sono il segno di un'evidente evoluzione della formazione alla salute e alla sicurezza. Sguardi sui metodi che non vedono *tout court* la centralità sul formatore ma che ne colgono il suo ruolo essenziale come facilitatore di processi di apprendimento che, però, fanno leva anche sulla dimensione della gruppabilità e della ricerca-formazione o ricerca-azione [16].

I soggetti partecipanti alla ricerca hanno valorizzato l'aspetto del gruppo inteso come luogo generativo di capacità collaborative, dove le persone possono scambiarsi informazioni e condivisione delle strategie operative applicate alle pratiche di lavoro in un'idea più democratica di rapporto con il sapere. Dicono due partecipanti dopo aver scelto un'immagine di persone sedute in cerchio:

- *Il cerchio mi dà l'idea del comunicare tutti, e questa disposizione aiuta molto.*
(Focus group, formatori senior, 5, F6)
- *Il formatore, oltre a dare delle nozioni, deve far partecipare anche il gruppo e coinvolgerlo.*
(Focus group, lavoratori/preposti, 4, F4)
- *Il formatore in questa immagine è un pari tra pari. La partecipazione è la chiave di volta per fare formazione di qualità. È drammatico quando ti trovi in aula persone che non hanno nessuna voglia di seguire il tuo corso, e devi convincerli a seguirti.*
(Focus group, lavoratori/preposti 4, F4)

L'idea è di un formatore in grado di gestire il gruppo e le sue dinamiche, di facilitare la crescita delle competenze di scambio e di apprendimento tra pari tra i corsisti, favorendo così la costruzione di coinvolgimento e potenziando appunto lo scambio delle esperienze lavorative dei partecipanti.

Nella formazione degli adulti non si possono non considerare gli snodi connessi all'identità professionale e alla valorizzazione delle conoscenze e competenze già consolidate [34]. La competenza del formatore risiede nella capacità di leggere e gestire le dinamiche del gruppo, favorendo i vari stili di leadership interni a un gruppo.

I partecipanti riconoscono l'importanza di uno stile di conduzione partecipativo, che favorisca una pluralità di stili di leadership: un formatore che valorizzi i singoli, nei loro aspetti identitari, cognitivi e affettivi, e che raccolga e riconosca gli sforzi che il gruppo e i sin-

goli fanno. Le competenze di conduzione non farebbero leva solo sullo stile relazionale del formatore, ma rimandano all'uso di strumenti e tecniche di gestione dell'aula. Un sindacalista, dopo aver scelto per negazione un'immagine che mostrava una testa in cui riversare parole, afferma:

- *Un buon formatore non deve chiaramente comportarsi così... Mi sembra anche che comunichi un'idea passiva del formando.*
(Focus group, operatori sindacali/RLST, 7, F5)
- *Il formatore non deve indurre passività e non basta "dire" perché le cose siano interiorizzate e assunte. Occorre tempo, occorrono metodi e processi adatti alle situazioni.*
(Focus group, formatori in formazione, 6, F3)

Altro aspetto segnalato concerne l'apprezzamento per i formatori capaci sia di promuovere partecipazione e ascolto reciproco, sia capaci di essere innovativi e non routinari nelle proprie docenze. Si tratta di una capacità di contestualizzazione dei contenuti e delle metodologie, come racconta un formatore in formazione:

- *Prima preparavo bene le slide e i video, ora li utilizzo ancora, ma intervengo maggiormente con le persone, è l'interazione con l'aula che diventa molto più importante rispetto a come ero prima.*
(Focus group, formatori in formazione 6, F9)

Il rischio è che si oscilli pericolosamente tra l'uso degli strumenti come tecniche e l'uso della propria leadership relazionale senza mediazione metodologica. La qualità è invece espressione di un equilibrio tra stili relazionali personali e le metodologie:

- *Il formatore è colui che deve essere in grado di fare incuriosire i discenti e di coinvolgerli nel processo di apprendimento. Deve avere la capacità, non di essere prolisso sul piano delle norme o degli obblighi, ma di avere una capacità di immediatezza, facendo percepire, quasi visualizzando, ciò che va dicendo.*
(Focus group, formatori in formazione, 6, F7)

Un ulteriore capacità del formatore riguarda il fatto che la metodologia utilizzata deve coniugare teoria e pratica, apprendimenti formali e informali (per esempio la valorizzazione della valenza formativa degli ambienti di lavoro) in modo da integrare i livelli e non produrre scissioni dannose per un apprendimento più complessivo [26]. Sia la formazione *on the job*, basata principalmente sull'utilizzo dell'esperienza diretta per facilitare un saper fare e sviluppare così le potenzialità dei partecipanti, sia la formazione in aula in grado di formalizzare e sistematizzare più compiutamente quanto appreso. Le metafore utilizzate in questo caso sono l'immagine di una donna anziana che cuce accanto alla nipotina che la osserva oppure quella di un contadino che semina:

- *La nonna mi dà l'idea del passaggio di competenze. Al contempo c'è la macchina da cucire che può essere presa come simbolo della tecnologia. E c'è la bimba, la nipoti-*

na interessata come simbolo dell'interesse dell'allievo.

(Focus group, formatori consulente, 3, F5)

- *Perché devi sapere, devi saper utilizzare gli strumenti e devi essere sul campo. Chi fa formazione deve avere esperienza e deve conoscere nello specifico quello di cui parla.*
(Focus group, operatori sindacali/RLST, 7, F5)

Anche qui, quindi, ritorna il tema dello stile artigianale della professionalità formativa che si traduce in conoscenze specifiche. Le metafore richiamano cura, attenzione, precisione proprie di chi non costruisce prodotti seriali, ma si prende cura del singolo prodotto formativo [32].

L'analisi delle tre aree di competenze restituisce un'immagine ambivalente del formatore: da un lato è sicuramente articolata e complessa, dall'altro eccessivamente idealizzata rispetto alle effettive possibilità di influenzare il cambiamento delle pratiche sociali. L'immagine idealizzata dipende da un'idea di formatore multitasking, che dovrebbe muoversi agilmente tra competenze diverse, dentro e fuori l'aula, con tipologie di corsisti e stakeholder molto eterogenee tra loro.

L'idea di un formatore multitasking rischia di ignorare che le problematiche connesse alla salute e sicurezza sul lavoro riguardano un sistema complesso e articolato di relazioni sociali. Al formatore sono richieste competenze multiple, comunicative, tecniche e metodologiche, ma queste abilità sono agite in contesti sociali, culturali e imprenditoriali, che pongono dei vincoli ai possibili cambiamenti delle pratiche lavorative.

Un nodo critico riguarda la relazione tra il formatore e gli altri attori coinvolti nei processi sociali e produttivi, che una certa rappresentazione tra teoria e pratica mette in luce.

Il rischio di delegare al formatore le soluzioni ai problemi della sicurezza si amplifica quando la pratica (sia rispetto ai modelli di apprendimento sia alla formazione) è immaginata come rimedio per tutti i problemi e la teoria come simbolo d'inutilità. La pratica è descritta come avulsa dalle dimensioni elaborative, rischiando di rendere più esecutivo e meccanicista l'approccio formativo, poiché le concettualizzazioni aiutano ad individuare prospettive, a traslare apprendimenti nei vari contesti [30]. Sebbene un approccio meramente teorico rischi di intercettare poco i problemi, le questioni dei contesti di lavoro, le storie personali, ecc., i necessari adattamenti delle teorie ai luoghi specifici di lavoro non possono che essere il risultato di una stretta collaborazione e condivisione tra i vari attori coinvolti nel processo di promozione e sviluppo della sicurezza sui luoghi di lavoro.

Non si tratta di demitizzare la figura del formatore o di dover restituire per principio alla teoria un rapporto equilibrato con la pratica. Il nodo semmai è di riconoscere che il formatore è un attore sociale che agisce in una trama di relazioni con determinate gerarchie di potere e dove le molteplici competenze, che gli sono richieste, non siano un alibi delle altre figure professionali per non avviare quei cambiamenti organizzativi o produttivi che oggi nel mondo del lavoro in Italia sono necessari per la promozione della sicurezza.

LA VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE DEL FORMATORE ALLA SALUTE E SICUREZZA SUL LAVORO

La raccolta dati ha permesso di definire delle aree di competenza dei formatori alla SSL e di individuare alcuni indicatori per la valutazione della qualità di un formatore alla SSL. Le aree di competenza costituiscono un orientamento rispetto alla varietà di competenze richieste a questa figura professionale: rispecchiano, come visto nel capitolo dedicato alla normativa, riflessioni, tensioni tipiche di un periodo di transizione. Le aree di competenza non sono definitive perché, come emerso nel capitolo dedicato al disegno della ricerca, hanno richiesto una fase di sperimentazione applicativa in relazione ad alcuni ambiti.

L'idea di competenza alla base della presente ricerca rimanda all'insieme di conoscenze e abilità messe in pratica da un soggetto per interagire in modo attivo e dinamico durante ogni attività. I formatori rispondono all'incertezza degli eventi con le loro competenze e secondo uno stile unico e singolare, che emerge dalla relazione tra la situazione e le persone presenti in aula.

La competenza si apprende in situazione, perché si tratta di una forma specifica di sapere che si costruisce attraverso l'azione e la riflessione sulla pratica. Perciò sperimentare, mettere alla prova, giocare con le approssimazioni diventa fondamentale per l'apprendimento di nuove competenze [35].

Sulla questione dello stile unico e singolare si rimanda in modo più approfondito nel prossimo paragrafo. Qui di seguito si presenta, invece, un quadro sinottico delle aree di competenza frutto dell'analisi sui dati raccolti durante la ricerca.

Tabella 1	Le aree di competenza
Area socio-comunicativa	Capacità nel leggere bisogni e specificità dei gruppi e nel costruire adattamenti formativi
	Capacità di essere coltivatore di relazioni
	Capacità di scegliere il proprio posizionamento rispetto all'aula (non troppo asimmetrico)
	Capacità di interrogarsi sulle proprie competenze, sui propri stili e posizionamenti
	Capacità di favorire scambio culturale tra/con i partecipanti
Area dei saperi tecnici e di contesto	Conoscenze della normativa vigente in relazione agli specifici ambiti (aggiornamento continuo)
	Conoscenze dei rischi specifici dei settori di competenza
	Capacità di orientarsi rispetto ai documenti come DVR, registro infortuni, verbali riunione ex art. 35 ecc.
	Capacità di declinare le conoscenze teoriche nei contesti specifici (facendo esempi idonei, adattamento del linguaggio specifico)
	Conoscenze, dirette o indirette, dei contesti lavorativi dei formandi (processi produttivi, dimensioni culturali)
	Conoscenza dei ruoli e delle funzioni degli attori del sistema sicurezza (aziendale e territoriale)
Area metodologica	Capacità di leggere e gestire le dinamiche di gruppo
	Capacità di progettare e gestire strumenti metodologici in grado di favorire partecipazione e apprendimento
	Capacità di scegliere in modo equilibrato gli strumenti per favorire integrazione tra teoria e pratica, apprendimenti formali e informali
	Capacità di favorire ascolto e dialogo attraverso l'uso di dispositivi metodologici
	Capacità di innovare ciclicamente le metodologie
	Capacità di valutare l'impatto degli strumenti sull'aula

La figura del formatore alla SSL è molto articolata. Le aree di competenza descrivono la complessità di questa figura professionale. Essa rischia di assumere, come risultato dal capitolo dedicato all'analisi dei focus group, i tratti del formatore multitasking che si muove agilmente tra competenze molto diverse, dentro e fuori l'aula, con tipologie di corsisti e stakeholder molto differenti. Il rischio che si nasconde in questa immagine è di legittimare una visione idealizzata del formatore, in grado appunto di muoversi agilmente tra competenze tra loro molto differenti.

La valutazione della qualità di un formatore SSL ha comportato perciò un processo circolare di sperimentazione e ridefinizione dei criteri e degli indicatori in modo da comprenderne l'appropriatezza nei contesti di pratica professionale, senza cadere in un'ulteriore mitizzazione o idealizzazione delle competenze del formatore [36].

Nel capitolo dedicato al disegno della ricerca sono state descritte in modo dettagliato le diverse fasi che, dalla progettazione di una griglia di osservazione, hanno condotto il gruppo di ricerca alla realizzazione di varie schede di valutazione delle competenze del formatore alla sicurezza. In questo capitolo ci si soffermerà maggiormente sui prodotti finali del percorso di ricerca e sugli aspetti epistemologici, relativi ai modelli di conoscenza utilizzati per valutare le competenze, piuttosto che sugli aspetti metodologici, già ampiamente discussi nel capitolo dedicato al disegno della ricerca.

L'UNICITÀ DELLO STILE

Una questione teorica emersa nel corso della ricerca ha riguardato il fatto di capire fino a che punto era possibile analizzare e articolare le competenze di un formatore senza considerare l'unicità dello stile professionale e personale del formatore stesso. Questa domanda è emersa dopo aver sperimentato la griglia di osservazione, che è stata redatta sulla base delle aree di competenza (Tabella 1) e adattata alle esigenze di osservazione sul campo. Qui di seguito si riportano le schede di osservazione.

Tabella 2		Aree e indicatori
Aree	Indicatori	Declinazione in domande, esempi, ecc.
Area socio-comunicativa	Capacità nel leggere bisogni e specificità dei gruppi e nel costruire adattamenti formativi	<ul style="list-style-type: none"> - Fa domande e interagisce con i partecipanti in relazione alle esperienze formative pregresse, all'esperienza lavorativa - Raccoglie dai committenti informazioni rispetto ai partecipanti (ruolo, funzioni, esperienze, aspettative...)
	Capacità di essere "coltivatore di relazioni"	<ul style="list-style-type: none"> - Dà un equilibrato spazio (in relazione ai tempi del corso) di presa di parola ai partecipanti - Favorisce la presa di parola, con delicatezza, anche di chi sta più ai margini affinché riesca a portare il proprio punto di vista - Cerca di mantenere un dialogo (prima-durante-dopo) anche con i committenti, datori (affinché la formazione non rimanga un'esperienza a se stante) - Negli scambi in aula favorisce la connessione tra le esperienze e i pensieri dei partecipanti (non accentra solo su di sé)

Tabella 2 segue		Aree e indicatori
Aree	Indicatori	Declinazione in domande, esempi, ecc.
	Capacità di scegliere il proprio posizionamento rispetto all'aula (non troppo asimmetrico)	<ul style="list-style-type: none"> - Cura la disposizione spaziale dell'aula in modo da facilitare delle comunicazioni più simmetriche e trasversali - Non fa interventi giudicanti ma interventi che aiutino a costruire consapevolezza (es. degli eventuali errori) e riflessione - Non si pone in modo autoritario - È capace di scegliere il posizionamento in base alla tipologia di corsisti (es. in alcuni casi porsi in modo troppo simmetrico scredita il formatore agli occhi dei corsisti)
	Capacità di interrogarsi sulle proprie competenze, sui propri stili e posizionamenti	<ul style="list-style-type: none"> - Partecipa annualmente a corsi di formazione, aggiornamento e seminari (non solo di tipo strettamente tecnico e informativo) - Nei processi di valutazione del corso si include come soggetto da valutare
	Capacità di favorire scambio culturale tra/ con i partecipanti	<ul style="list-style-type: none"> - Ha una comunicazione chiara ed efficace che alimenta l'aula - Aiuta a far emergere gli atteggiamenti socio-culturali sottostanti i comportamenti in relazione alla sicurezza - Promuove l'emersione di valori pro sociali connessi alla sicurezza
Area dei saperi tecnici e di contesto	Conoscenze della normativa vigente in relazione agli specifici ambiti (aggiornamento continuo)	<ul style="list-style-type: none"> - Conosce la normativa vigente in relazione agli specifici trattati /connessi alle lezioni - Partecipa annualmente a seminari per aggiornarsi sulle novità normative - Durante le lezioni è in grado di fare esempi applicativi delle norme ai contesti di lavoro
	Conoscenze dei rischi specifici dei settori di competenza	<ul style="list-style-type: none"> - Conosce i rischi specifici dei settori di competenza - Durante le lezioni è in grado di fare esempi applicativi delle norme ai contesti di lavoro - Sa aiutare i corsisti a rileggere le proprie pratiche lavorative e ad identificare i rischi
	Capacità di "orientarsi" rispetto ai documenti come DVR, libretto infortuni, verbali riunione ex. art. 35 ecc.	<ul style="list-style-type: none"> - Sa come si compone, in generale, un DVR (tempistiche, soggetti coinvolti, funzioni, ecc.) - Sa che cosa è il registro infortuni e quali funzioni ha, quali sono i soggetti che lo compilano, chi è tenuto ad averlo, ecc. - Sa che cosa è la riunione periodica sulla sicurezza e quali sono i documenti obbligatori connessi (verbale)
	Capacità di declinare le conoscenze teoriche nei contesti specifici (facendo esempi idonei, adattamento del linguaggio specifico)	<ul style="list-style-type: none"> - Declina le conoscenze tecniche rispetto al target dei partecipanti (es. settore simili ma funzioni e livelli socio-culturali diversi) - Usa un linguaggio tecnico modulato rispetto ai corsisti - Durante le lezioni porta esempi (e sollecita i partecipanti a produrne) specifici

Tabella 2 segue		Aree e indicatori
Aree	Indicatori	Declinazione in domande, esempi, ecc.
	Conoscenze, dirette o indirette, dei contesti lavorativi dei formandi (processi produttivi, dimensioni culturali)	<ul style="list-style-type: none"> - Conosce le principali fasi dei processi produttivi delle tipologie di aziende dei corsisti - Conosce i principali aspetti organizzativi (piccole/medie /grandi aziende) delle realtà produttive
	Conoscenza dei ruoli e delle funzioni degli attori del sistema sicurezza (aziendale e territoriale)	<ul style="list-style-type: none"> - Conosce le funzioni, i doveri le responsabilità degli attori aziendali sulla sicurezza (...) - Conosce le funzioni, i doveri le responsabilità degli attori territoriali sulla sicurezza (...) - Conosce i dispositivi organizzativi che mettono in relazione gli attori della sicurezza
Area metodologica	Capacità di leggere e gestire le dinamiche di gruppo	<ul style="list-style-type: none"> - È in grado di leggere le dinamiche di un gruppo (leadership, conflitti latenti o espliciti, vicinanza/distanze, aspetti emotivi, orientamento al compito agli altri, stili comunicativi, ecc.) - È in grado di intervenire per aiutare il gruppo (o dei singoli) a modulare le dinamiche e gli scambi - È in grado di intervenire adeguatamente nel caso di conflitti cercando di farli diventare fattori di crescita per il gruppo stesso
	Capacità di progettare e gestire strumenti metodologici in grado di favorire partecipazione e apprendimento	<ul style="list-style-type: none"> - Propone strumenti, esercitazioni, ecc. diversificati - Propone strumenti adeguati all'obiettivo dichiarato - Sa gestire gli strumenti in relazione alla specificità del gruppo e dei singoli
	Capacità di scegliere in modo equilibrato gli strumenti per favorire integrazione tra teoria e pratica, apprendimenti formali e informali	Sa scegliere strumenti che permettano ai corsisti di attingere alle proprie esperienze
	Capacità di favorire ascolto e dialogo attraverso l'uso di dispositivi metodologici	Usa strumenti (e non si basa solo sulla relazione in sé) per favorire il dialogo
	Capacità di innovare ciclicamente le metodologie	Sa progettare nuovi strumenti
	Capacità di valutare l'impatto degli strumenti sull'aula	Sa valutare quanto l'uso di un certo strumento sia stato idoneo

Nel corso della ricerca sono emerse all'interno dell'équipe di lavoro alcune domande sul limite delle schede di valutazione e sul limite in generale della valutazione. Differenti domande accomunate da un'unica questione teorica che rimanda alla cifra stilistica di un formatore e sulla possibilità di valutare in termini quantitativi un aspetto relazionale e personale significativamente qualitativo. Si sarebbe potuto rimuovere questo problema: in fondo le competenze di un formatore possono essere articolate in differenti classi, insieme e sottoinsiemi, tuttavia, così facendo, si sarebbe separato ciò che nella realtà professionale e personale è di fatto unito. È riconosciuto dalla comunità degli esperti che la qualità di un formatore rinvia all'unità del suo stile, che non è la mera somma delle sue competenze.

Questa è una domanda teorica che non si era posta all'avvio della ricerca ma che, nel corso dei lavori, è diventata irrinunciabile e che non è stata rigettata assumendola per quanto possibile, anche come sfida, accettando il rischio che potesse mettere in discussione alcuni prodotti della ricerca stessa [16].

Senza rinnegare la dimensione specifica della singola competenza, che ha richiesto un'analisi dettagliata per aree, criteri e indicatori di valutazione, è stata condotta una riflessione teorica in grado di comporre un quadro unitario, dove le molteplici competenze si possano integrare in una visione unitaria di stile personale e professionale, perciò riconoscibile a uno sguardo attento e consapevole.

IL FORMATORE ARTIGIANO DELLA CONOSCENZA

La visione unitaria capace di integrare in un unico quadro esplicativo la varietà e ricchezza di competenze del formatore alla salute e alla sicurezza è riconducibile alla metafora dell'artigiano, già del resto emerse durante i gruppi di discussione con i formatori. In altri termini, si è inteso individuare un'immagine significativa di una cultura professionale, una componente intangibile delle risorse professionali, che possiamo definire come un insieme di credenze e pratiche [17].

Lo stile del formatore potrebbe essere paragonato a un artigiano della conoscenza, simile all'artigiano delineato dal sociologo americano Richard Sennet, il principale autore di riferimento in questo ambito. L'artigianalità non è un oggetto che si può considerare acquisito una volta per tutte ma, al contrario, richiede attenzioni appropriate e dedizione costante.

Artigianalità come necessaria cura per ogni singolo prodotto costruito (in questo caso: servizio, progetto, corso di formazione, ecc.), su cui occorre maestria tecnica che si fonda su abilità sviluppate al massimo grado [32] e dove si rileva che ai livelli più elevati, la tecnica non è più un'attività meccanica e imitativa; Sennet sottolinea che *la differenza tra la mera imitazione dei procedimenti e la capacità di fare ricorso con intelligenza alle proprie competenze è una caratteristica distintiva dello sviluppo delle abilità tecniche in tutti i campi, soltanto una volta imparato a svolgere bene una loro attività, le persone sono in grado di capire a fondo, con il sentimento e con il pensiero, quello che stanno facendo*. Artigianalità è la capacità di comprendere il valore della logica dello schizzo, vale a

dire del non sapere in tutti i particolari, al momento di cominciare, quindi far propria la flessibilità, l'imprevisto, l'interazione con gli altri e con il contesto.

Si parla quindi di capacità di prendersi cura di ogni singola produzione, di valore della ripetizione e dalla tecnica non avulsa dalla riflessione sui significati, del lavorare senza poter prevedere del tutto gli esiti.

Un formatore-artigiano che per sviluppare abilità necessita di lentezza, di applicazione e anche di ripetizione poiché è anche fondandosi sulla ripetizione che è possibile fare salti qualitativi perché mano a mano si sviluppa un'abilità, il contenuto di ciò che viene ripetuto cambia. Ma, ricordato da Sennet, parlando di *embodied knowledge* (sapere incarnato) *gran parte del sapere che l'artigiano possiede è tacito: le persone sanno fare le cose, ma non sanno esprimere in parole ciò che fanno. Dove l'incapacità di spiegare con le parole non significa stupidità; anzi, succede spesso che sappiamo esprimere a parole solo una parte di quello che sappiamo fare.*

Il lavoro tecnico definirebbe una sfera di abilità e di conoscenze che trascende in parte le capacità verbali dell'uomo e indica la presenza di ampie componenti inconsce nell'esecuzione degli atti. Le competenze, le abilità si incorporano non solo attraverso un "proto apprendimento" [31] come livello dei processi di apprendimento che è possibile pianificare coscientemente e tenere relativamente sotto controllo, ma anche attraverso un "deutero apprendimento" [31] che non è possibile pianificare coscientemente, poiché prende corpo attraverso modalità di pensiero e comunicative non deliberate (il come si fa ad apprendere e le modalità relazionali)⁽²⁸⁾.

L'artigiano è anche colui però affetto dalla "sindrome di Stradivari": non pensa cioè che la propria competenza sia ineffabile, chiudendosi agli altri, al confronto. Nonostante ciò ha una propria cifra stilistica le cui abilità tecniche sottostanti sono però semplificabili e razionalizzabili solo in minima parte, perché siamo organismi complessi, ricorda Sennet. Le riflessioni di Sennet ci sollecitano in alcune direzioni: da un lato nella valorizzazione dell'artigianalità della formazione (formatori e prodotti unici) e delle sue tecniche e abilità che richiedono tempo per essere sedimentate ed espresse, dall'altro nel riconoscere che i saperi sottostanti sono anche saperi incarnati che possono essere raccontati, verbalizzati solo in parte e che, per certi versi, compongono anche la cifra stilistica del formatore che, secondo Gregory Bateson, è intuibile dal punto di vista estetico [31] ma che non può essere del tutto formalizzabile.

Cifra stilistica che non si vuole spingere nell'ineffabile, come direbbe Sennet, ma che, di fatto, non può essere del tutto ufficializzabile né valutabile in senso stretto (ma a cui si può e si deve dare valore) ma che rappresenta la differenza tra i formatori, anche molto competenti tra loro, e che viene rilevata dai corsisti. In fondo dice di come ci relazioniamo, di come guardiamo l'altro, di come entriamo in contatto con lui con lo sguardo, con i sentimenti e le emozioni, con i nostri valori e di come lui si mette in relazione con noi.

(28) Bateson parla anche di un apprendimento terziario a violare la conformità alle regole, a liberarsi dalle abitudini e a prevenire la loro formazione per farlo è *necessario non sapere del tutto quello che ci sta accadendo. È necessario saper attendere l'improbabile e l'imprevisto (...)* E questa non è l'accademia della quale possano occuparsi affidabilmente le sole ragioni della ragione [31].

Ma è un come di cui non possiamo essere del tutto coscienti: *noi esseri umani non siamo coscienti, soprattutto, di come esercitiamo le nostre abilità relazionali nel momento stesso in cui le stiamo esercitando* [31] *perché le esercitiamo in forme necessariamente inconsapevoli*⁽²⁹⁾.

Tutto ciò introduce una sorta di paradosso all'interno della ricerca: occorre assumere il depotenziamento che queste riflessioni introducono rispetto alle schede di valutazione. Un depotenziamento che le fa assumere in una logica parziale, che fa dire che alcuni aspetti - non secondari rispetto alla qualità dei formatori - non riescono intrinsecamente a essere valutati. Questo significa porsi comunque l'obiettivo di costruire efficaci sistemi di valutazione ma stando nella contraddizione che il paradosso del valutare l'invulnerabile introduce e, quindi, essere più consapevoli del limite connaturato degli strumenti costruiti.

LA VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE E IL CONTESTO

La riflessione sull'artigianalità del formatore alla salute e alla sicurezza ha richiesto una riflessione anche sui prodotti del processo di valutazione. Essi non potranno che essere contestualizzati. Questo è un aspetto specifico della presente ricerca che la differenzia anche a livello internazionale rispetto ad altre, sebbene simili, come quella di ENETOSH. Dopo le analisi e i confronti effettuati si è ritenuto di trasformare la griglia di osservazione, la più completa e dettagliata griglia di valutazione, in uno strumento per l'auto-valutazione del formatore. Ovviamente, la scheda può essere utilizzata da direttori di centri formativi e committenti per avere degli elementi ben precisi su cui poter scegliere a quale formatore affidarsi, con quali competenze e attenzioni, ma richiede lo sguardo di un valutatore consapevole dei paradossi su cui abbiamo riflettuto.

Quello che sembra interessante è che possa, però, essere orientativa, che possa aiutare a visualizzare le aree di conoscenze e competenze di cui ogni formatore debba essere portatore, per quanto possibile. Una sorta di strumento che possa sostenere i formatori nel processo auto-riflessivo che caratterizza la pratica dell'artigiano della conoscenza.

Rispetto alla versione iniziale non sono state effettuate molte modifiche, però in qualche caso sono state accorpate delle voci altrimenti ridondanti, sono stati usati dei sinonimi e dei termini più chiari e si è passati dalla terza alla prima persona singolare.

(29) *Ibidem: il danzatore deve anzitutto saper danzare, per non increspicare...e per danzare con altri. Le esercitiamo, quelle abilità, attraverso linguaggi intimamente emozionati ed emozionanti. Attraverso quelle sofisticate 'ragioni del cuore che la ragione non conosce'. Attraverso un flusso ininterrotto di segnali e di non-segnali reciproci, che vengono codificati e ricodificati in forme tanto efficaci quanto inaccessibili all'indagine da parte delle ragioni della ragione, inaccessibili in virtù del fatto che i rigorosi algoritmi che organizzano queste ragioni, evolutivamente assai più antichi di quelli che organizzano le ragioni della ragione, sono di natura del tutto diversa da questi ultimi, e rimangono di conseguenza intraducibili da parte del nostro linguaggio verbale* [31].

Tabella 3		Scheda di autovalutazione					
Aree	Indicatori	Declinazione in domande, esempi	Poco			Molto	
Area socio-comunitativa	Capacità di leggere bisogni e specificità dei gruppi e nel costruire adattamenti formativi	Interagisco con i partecipanti in relazione alle esperienze formative pregresse, all'esperienza lavorativa	1	2	3	4	5
		Cerco di raccogliere dai committenti informazioni rispetto ai partecipanti (ruolo, funzioni, esperienze, aspettative...)	1	2	3	4	5
	Capacità di ascolto e dialogo	Favorisco la presa di parola anche di chi sta più ai margini affinché riesca a portare il proprio punto di vista	1	2	3	4	5
		Cerco di mantenere un dialogo (prima-durante-dopo) anche con i committenti, datori (affinché la formazione non rimanga un'esperienza a se stante)	1	2	3	4	5
		Riesco a dare un equilibrato spazio (in relazione ai tempi del corso) di presa di parola ai partecipanti	1	2	3	4	5
	Capacità di scegliere il proprio posizionamento rispetto all'aula (non troppo asimmetrico)	Se è possibile mi prendo cura della disposizione spaziale dell'aula in modo da facilitare delle comunicazioni più simmetriche e trasversali	1	2	3	4	5
		Non faccio interventi giudicanti ma che aiutino a costruire consapevolezza (es. degli eventuali errori) e riflessione	1	2	3	4	5
		Sono capace di scegliere il posizionamento in base alla tipologia di corsisti (es. in alcuni casi porsi in modo troppo simmetrico scredita il formatore agli occhi dei corsisti)	1	2	3	4	5
	Capacità di interrogarsi sulle proprie competenze, sui propri stili e posizionamenti	Partecipo annualmente a corsi di formazione, aggiornamento e seminari (non solo di tipo strettamente tecnico e informativo)	1	2	3	4	5
		Nei processi di valutazione del corso mi includo come soggetto da valutare (es. fare valutazione in aula non solo con classiche customer satisfaction)	1	2	3	4	5
	Capacità di favorire scambio culturale tra/ con i partecipanti	Ho una comunicazione chiara ed efficace che favorisce il dialogo	1	2	3	4	5
		Aiuto a far emergere gli atteggiamenti socio-culturali alla base dei comportamenti in relazione alla sicurezza	1	2	3	4	5

Tabella 3 segue		Scheda di autovalutazione					
Aree	Indicatori	Declinazione in domande, esempi	Poco			Molto	
		Favorisco le connessioni tra vita professionale e vita personale in relazione alla sicurezza	1	2	3	4	5
		Negli scambi in aula favorisco la connessione tra le esperienze e i pensieri dei partecipanti (non accento solo su di me l'attenzione)	1	2	3	4	5
Area dei saperi tecnici e di contesto	Conoscenze della normativa vigente in relazione agli specifici ambiti (aggiornamento continuo)	Conosco la normativa vigente in relazione agli specifici trattati nel corso	1	2	3	4	5
		Partecipo annualmente a seminari per aggiornarsi sulle novità normative	1	2	3	4	5
	Conoscenze dei rischi specifici dei settori di competenza	Conosco i rischi specifici dei settori di competenza	1	2	3	4	5
		Durante le lezioni sono in grado di fare esempi applicativi delle norme ai contesti di lavoro specifici	1	2	3	4	5
		Aiuto i corsisti a rileggere le loro pratiche lavorative e ad identificare i rischi	1	2	3	4	5
	Capacità di orientarsi rispetto ai documenti (es. DVR, libretto infortuni, verbali riunione ex. art. 35, ecc.)	So come si compone, in generale, un DVR (tempestiche, soggetti coinvolti, funzioni, ecc.)	1	2	3	4	5
		So che cosa è il Registro infortuni e quali funzioni ha, quali sono i soggetti che lo compilano, chi è tenuto ad averlo, ecc.	1	2	3	4	5
		So che cosa è la Riunione periodica sulla sicurezza e quali sono i documenti obbligatori connessi (verbale)	1	2	3	4	5
	Capacità di declinare le conoscenze teoriche nei contesti/corsi specifici	Declino le conoscenze tecniche rispetto al target dei partecipanti (es. settore simili ma funzioni e livelli socio-culturali diversi)	1	2	3	4	5
		Uso un linguaggio tecnico modulato rispetto ai corsisti	1	2	3	4	5
		Durante le lezioni porto esempi (e sollecito i partecipanti a produrne) specifici	1	2	3	4	5
	Conoscenze, dirette o indirette, dei contesti lavorativi dei formandi	Conosco le principali fasi dei processi produttivi delle tipologie di aziende dei corsisti	1	2	3	4	5

Tabella 3 segue		Scheda di autovalutazione					
Aree	Indicatori	Declinazione in domande, esempi	Poco			Molto	
		Conosco i principali aspetti organizzativi e culturali (piccole/medie/ grandi aziende) delle realtà produttive	1	2	3	4	5
		Conosco le funzioni, i doveri le responsabilità degli attori aziendali sulla sicurezza Conosco le funzioni, i doveri le responsabilità degli attori territoriali sulla sicurezza	1	2	3	4	5
	Conoscenza dei ruoli e delle funzioni degli attori del sistema sicurezza (aziendale e territoriale)	Conosco le funzioni, i doveri le responsabilità degli attori territoriali sulla sicurezza	1	2	3	4	5
		Conosco i dispositivi organizzativi/comunicativi che mettono in relazione gli attori della sicurezza	1	2	3	4	5
Area metodologica	Capacità di leggere e gestire le dinamiche di gruppo	Sono in grado di leggere le dinamiche di un gruppo (leadership, conflitti latenti o espliciti, vicinanza/distanze, aspetti emotivi, orientamento al compito, agli altri, stili comunicativi, ecc.)	1	2	3	4	5
		Sono in grado di intervenire per aiutare il gruppo (o dei singoli) a modulare le dinamiche e gli scambi	1	2	3	4	5
		Sono in grado di intervenire adeguatamente nel caso di conflitti	1	2	3	4	5
	Capacità di progettare e gestire, innovare strumenti metodologici in grado di favorire partecipazione e apprendimento	Propongo strumenti, esercitazioni, ecc. diversificati	1	2	3	4	5
		Propongo strumenti adeguati all'obiettivo dichiarato	1	2	3	4	5
		So gestire gli strumenti in relazione alla specificità del gruppo e dei singoli	1	2	3	4	5
		So progettare nuovi strumenti	1	2	3	4	5
		Uso strumenti adeguati (e non mi baso solo sulla relazione in sé) per favorire il dialogo	1	2	3	4	5
	Capacità di scegliere gli strumenti per favorire integrazione tra teoria e pratica, apprendimenti formali e informali	So scegliere strumenti che permettano ai corsisti di attingere alle proprie esperienze	1	2	3	4	5
		So accompagnare il gruppo nella rilettura e rielaborazione dello strumento utilizzato	1	2	3	4	5

Tabella 3 segue			Scheda di autovalutazione				
Aree	Indicatori	Declinazione in domande, esempi	Poco				Molto
	Capacità di valutare l'impatto degli strumenti e dei metodi generali sull'aula	So valutare quanto l'uso di un certo strumento sia stato idoneo rispetto a obiettivi, aula, contesto	1	2	3	4	5

La scheda di auto-valutazione permette al formatore di analizzare la propria preparazione rispetto alle tre specifiche aree di competenza e di valutare in quali casi sia necessario un aggiornamento o un percorso formativo di base o avanzato. Per ogni area, infatti, è possibile riconoscere uno specifico indicatore che a sua volta rimanda a una o più competenze, che si possono acquisire in specifici corsi di formazione: per l'analisi dei processi comunicativi o delle dinamiche psicosociali di gruppo, per la valutazione dei processi formativi, oppure per la formazione formatori, o per acquisire ulteriori competenze tecniche.

Nel caso della ricerca è stato fondamentale lavorare anche verso la costruzione di prodotti valutativi utilizzabili da persone non esperte di valutazione. Qui di seguito si riportano due schede di valutazione semplificate, per gli enti e per i partecipanti.

Tabella 4		Scheda di valutazione per gli enti				
Prima	Poco				Molto	
1. Raccoglie dai committenti informazioni rispetto ai partecipanti (es. ruolo, funzioni)?	1	2	3	4	5	
2. Partecipa annualmente a corsi di formazione/aggiornamento (cfr. CV)?	1	2	3	4	5	
Durante						
3. Cura la disposizione spaziale dell'aula in modo da facilitare delle comunicazioni più simmetriche e trasversali?	1	2	3	4	5	
4. Durante le lezioni fa esempi applicativi delle norme ai contesti di lavoro dei partecipanti?	1	2	3	4	5	
5. Ha una comunicazione chiara ed efficace?	1	2	3	4	5	
6. Favorisce il racconto delle proprie pratiche lavorative e aiuta a leggere i propri atteggiamenti e identificarne i rischi?	1	2	3	4	5	
7. Conosce ruoli e funzioni della rete dei soggetti sulla sicurezza?	1	2	3	4	5	
8. È in grado di intervenire per aiutare il gruppo (o i singoli) a modulare le dinamiche e gli scambi	1	2	3	4	5	
9. All'interno del modulo (4 ore) ha proposto almeno un lavoro di gruppo e/o una esercitazione attiva?	1	2	3	4	5	
10. Propone esercitazioni adatte alla specificità del gruppo e degli obiettivi?	1	2	3	4	5	
11. Propone sia test finale sia un momento di confronto sugli apprendimenti condivisi?	1	2	3	4	5	
Dopo						
12. Restituisce gli esiti della valutazione ai committenti?	1	2	3	4	5	

Tabella 5					
Scheda di valutazione per i partecipanti					
Durante il modulo il formatore	Poco				Molto
1. Ha curato la disposizione spaziale dell'aula in modo da facilitare le comunicazioni e lo scambio?	1	2	3	4	5
2. Ha fatto esempi applicativi delle norme ai contesti di lavoro dei partecipanti?	1	2	3	4	5
3. Ha avuto una comunicazione chiara ed efficace?	1	2	3	4	5
4. Ha favorito il racconto delle pratiche lavorative, l'identificazione dei rischi?	1	2	3	4	5
5. Ha proposto almeno un lavoro di gruppo e/o una esercitazione attiva?	1	2	3	4	5
6. Ha favorito nei partecipanti una riflessione sugli atteggiamenti personali/professionali nei confronti della salute e della sicurezza?	1	2	3	4	5

Per costruire la scheda di valutazione per gli enti, i committenti, ecc. si è proceduto verso alcune direzioni specifiche: una radicale sintesi delle domande (item); una diversa distinzione: non più in aree di competenza/conoscenza ma ciò che si può vedere e accade prima, durante e dopo il modulo formativo; una modificazione e semplificazione delle domande stesse, ove si è ritenuto necessario; una scelta delle domande che rispondesse, in estrema sintesi, al sondare le tre macro-aree di competenza individuate: area socio comunicativa, area dei saperi tecnici e di contesto e area metodologica; per le valutazioni durante occorre che qualcuno dell'ente stesso sia in aula (es. un tutor) in modo da poter raccogliere direttamente le osservazioni e incrociarle, se possibili, con le valutazioni dei partecipanti e un confronto con il formatore stesso.

Per i partecipanti l'approccio metodologico è stato molto simile rispetto a quello con gli enti: una ancor più radicale sintesi delle domande (item); una diversa distinzione; non più in aree di competenza/conoscenza ma ciò che si può osservare e valutare in aula durante la formazione; una modificazione e semplificazione delle domande stesse, ove si è ritenuto necessario; una scelta delle domande che rispondesse, in estrema sintesi, comunque al sondare le tre macro-aree di competenza individuate: area socio comunicativa, area dei saperi tecnici e di contesto e area metodologica; un approccio simile alle classiche customer che però entrasse nel merito di alcuni snodi ritenuti significativi rispetto alla qualità dei formatori.

Se da un lato per la produzione delle schede di valutazione è stato importante il processo di semplificazione, dall'altro è stato altrettanto importante proporre alcune riflessioni per depotenziare gli strumenti stessi e non leggerli in modo assoluto; dall'altro cercare di non fondare l'idea che si possa delegare tutta al formatore la possibilità di cambiare comportamenti, abitudini, ecc. in forza di super competenze. Infatti i cambiamenti dipendono da un sistema molto complesso di variabili, di soggetti, di co-assunzione di

responsabilità. Per questo l'enfasi sul formatore super competente è rischiosa oltre che fuorviante. E anche le riflessioni poste in introduzione all'ultima versione di ENETOSH se appaiono molto in sintonia anche con il presente lavoro poiché mettono in luce il tema della soggettività, dell'auto-riflessività, dalla sensibilità e non solo dalle competenze, dall'altro nuovamente pongono al centro (forse troppo) il formatore come fautore di cambiamento.

Le diversificazioni proposte per le schede qui presentate, pur essendo pensate anche per usi indipendenti (non si ritiene infatti sia sempre possibile che per un formatore, ad esempio, siano compilate tutte le schede), si sono disegnate anche per rispondere coerentemente ai quadri concettuali che hanno guidato, sino dalla fase progettuale, questa ricerca. Paradigmi che mettono al centro la costruzione di conoscenza in relazione e attraverso la relazione, in cui l'importanza dei punti di vista di tutti i soggetti in gioco è centrale, non solo per i valori di democrazia e partecipazione in cui si crede, ma perché le questioni sociali (e la valutazione lo è) hanno intrinsecamente bisogno, per essere comprese e gestite, dell'apporto dei diversi interlocutori. Anche nell'idea che la valutazione invece che separare, giudicare, etichettare possa connettere parliamo di valutazione dialogica: una valutazione multiprospettica e intersoggettiva (e per questo più oggettiva?) che chiede ai soggetti di una rete, di una organizzazione di dialogare per dare valore. Gli strumenti proposti, se a-contestualizzati rischiano di rispondere alla logica del controllo, della razionalità strumentale, ma se usati in altro modo possono essere appiglio perché la valutazione diventi realmente dinamizzante, come un aspetto processuale che metta in moto, che attivi confronti, che promuova cambiamenti positivi e non categorizzazioni bloccanti.

CONCLUSIONI: QUALIFICARE LA FORMAZIONE ALLA SALUTE ED ALLA SICUREZZA SUL LAVORO

LA FORMAZIONE È UN'ESPERIENZA

Quando si apre un percorso di formazione con uomini e donne attorno ai temi del lavoro, delle competenze e delle responsabilità si lavora sempre per realizzare un incrocio significativo di storie diverse. Un incrocio sul quale si provano significati, incontri, orientamenti; un incrocio sul quale sono sempre in gioco elementi di identità e appartenenza. Nel gruppo si incontrano storie di lavoro e di vita, non solo partecipanti o corsisti. I temi all'attenzione, siano anche la salute e la sicurezza, assumono rilevanza dentro i momenti e i cammini personali, l'attenzione alla cura di sé, la maturazione del senso di appartenenza, i modi in cui si sente la presenza dell'altro.

Chi giunge in formazione ha una sua storia ed 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 altri ha ragioni e motivazioni: nel lavoro si sente abbastanza sicuro, la formazione gli chiede di sentirsi un pò insicuro, di mettersi in discussione, di acquisire pratiche e conoscenze che non sono già sue.

La formazione con adulti, che fa entrare nelle storie degli altri, è formazione alla relazione e apertura di una piccola impresa cognitiva (e del sentire). Per costruire una relazione costruttiva, di attenzione e fiducia reciproca occorre cogliere le resistenze di fronte a cui ci si trova. A volte la resistenza non è superata, forse non è letta adeguatamente: dipende dal tipo di esperienza che si è realizzata. Non è tanto (o non solo) una questione di metodi, quanto di senso e di fiducia, se non si ingaggia l'esperienza dell'altro resta l'inefficacia. Il ritorno sulla propria esperienza deve essere promosso nella dinamica del percorso, non può essere previsto per un dopo, come pura applicazione.

La messa in sicurezza di qualunque condizione di lavoro è questione sicuramente tecnica ed organizzativa, e sulle dimensioni tecniche e procedurali va richiamata attenzione (conoscenza, abilitazione, competenza). Ma sempre, insieme, una messa in sicurezza e la tutela della salute sul lavoro chiede una continua costruzione del patto tra colleghi e compagni di lavoro e tra questo patto e la norma.

La trama degli scambi, delle comunicazioni, delle consegne e delle transizioni nelle organizzazioni di lavoro è spesso delicata e densa. La capacità di incontrarsi, leggere, interpretare, mettere in condizione di, considerare le attese dell'altro, tutelare, tradurre e chiarire nel linguaggio diverso, ecc. sono competenze ed esperienze da maturare e da offrire. La sicurezza e la salute gli uni degli altri definiscono un orizzonte relazionale, di reciprocità responsabile, ed un orizzonte ermeneutico. Sapere interpretare, capire, domandare/rsi è qualcosa che va esercitato e che va apprezzato nel suo valore: un modo di pensare e di sentire, attenti a sé e agli altri.

Il lavoro continua ad avere una grandissima importanza per la costruzione dell'immagine di sé, della propria collocazione in rapporto con gli altri ed il mondo. Questo può por-

tare, a volte, ad aggrapparsi alla propria abilità e competenza, a essere rigidi. Occorre rassicurare, per far muovere e riconoscere, per chiedere di mettersi in gioco.

Proporre la formazione come esperienza bella e arricchente vuol dire costruirla come luogo nel quale si accolgano e si apprezzino le esperienze e le storie di ognuno, dove le differenze sono preziose e arricchiscono, dove si lavora insieme e non si resta in solitudine. C'è chi ha competenze come le mie ed ha da insegnarmi qualcosa, e coglie in quel che porto io un arricchimento. C'è chi ha competenze diverse dalle mie, che integra le mie, ed è attento a mettere a fuoco meglio le sue. C'è chi è proprio lontano da me, e dai miei contesti, e che è interessante come uno sguardo e un paesaggio nuovo.

Ci troviamo di fronte non di rado alla durezza dell'agire specialistico, a volte autoreferenziale e chiuso, alle frontiere rigide di certe comunità tecniche, alle pratiche e alle ragioni settoriali. Non si può vivere di durezza, non si crea un legame, né si stabilisce fiducia; non si riesce a lavorare insieme, non si fa un buon lavoro.

I tecnici, qualche volta anche gli operatori, paiono presi da quella che possiamo chiamare concentrazione interna: l'incontro e la comunicazione con i colleghi, con l'altro ruolo professionale (a maggior ragione in condizione di esternalizzazione e subappalto) sono spesso perimetrati dalle reti di conoscenza pre-definite e già disponibili, da esercizi di ruolo assunti, da reti di significato consolidate nelle quali ci si chiude dentro.

È frequentemente denunciata nei gruppi professionali la fatica a capire, e a farsi capire sulla soglia fra dentro e fuori. Capire, far capire, voler capire non chiamano in causa solo elementi cognitivi: sono dimensioni che si giocano nella relazione. Una concentrazione esterna può permettere di trovare e accogliere i modi e i tempi dell'altro, della sua competenza, della sua presenza, del suo elaborare quanto viene comunicato e richiesto.

La relazione, l'attenzione alla dimensione relazionale, è ben presente ad esempio nel lavoro delle équipes. Per lo più si richiama il sistema integrato di relazioni tra ruoli e funzioni, la comunicazione funzionale, l'interazione delle competenze, la rete che collega gli individui che costituiscono i gruppi di lavoro, di progetto, di messa in sicurezza.

Molto più sfumata è la relazione intesa come incontro tra persone che mettono in gioco la loro soggettività, la loro storia. Una équipe si plasma e vive modalità di dialettica e conflitto interno a partire dal modo in cui i suoi componenti pensano e vivono la relazione con il lavoro e con l'altro.

La stessa tecnologizzazione e specializzazione chiama in gioco attenzioni nuove alla mediazione e alla ricomposizione dei linguaggi, delle pratiche e delle presenze. Questo non è delegabile solo a funzioni e ruoli specifici e, a loro volta, specialistici. Chi si occupa di sicurezza e salute ha da essere, piuttosto, un buon regista che cura processi e relazioni, che cura le connessioni e le distanze, che gestisce conflitti in modo evolutivo.

Una équipe, un gruppo di lavoro per essere tale necessita di una cura educativa come tutti i contesti interumani nei quali: si vive la dinamica di una trasmissione di saperi e di pratiche; si costruisce conoscenza condivisa attorno a problemi sui quali si interviene operativamente; si produce un'interazione complessa tra ruoli, saperi, tecniche diversi e specifici; si deve sviluppare un'attenzione continua su processi e situazioni in evoluzione; si deve sapere comunicare efficacemente e tempestivamente; si vive un conflitto

delle interpretazioni assumendo storie di lavoro e di relazione; si giocano emozioni e vissuti, si agisce con un investimento di motivazioni e senso.

È, allora, importante che si sviluppino nei percorsi educativi e formativi esperienze che alimentino il pensiero partecipativo, complesso, pluralistico. Se in formazione non si sa curare, non si sa rivedere e ridisegnare, resta la conferma che si ha poco da imparare da altri, che ci si costruisce da sé competenze e abilità.

Anche nei corsi di formazione si tratta di individuare vincoli e risorse, di reagire costruendo risposte a volte inedite e comunicazioni, coinvolgimenti in corresponsabilità. Ognuno deve potersi portare a casa qualcosa: anche in poche ore di formazione si può fare occasione per cogliere segnavia per alcuni, riflessività per altri. Se si fanno più ore si costruirà un setting, una conoscenza dalle esperienze, uno scambio più ricco. Quello che resterà sarà, comunque, molto differenziato.

La formazione ben costruita è come una “indagine pratica” sul lavoro che si fa, permette di dire e rappresentare le proprie pratiche ed i propri posizionamenti sul lavoro, nell’organizzazione. Se ne può uscire con un di più di conoscenza e di senso del valore di quel che si fa. E con una, non scontata, considerazione dell’importanza di fidarsi e di essere affidabili.

Lavoriamo in organizzazioni e contesti resi complessi dalla forte interdipendenza con altri, diversi per ruoli, competenze, funzioni, dalle tecnologie, dai processi, dalle domande diversificate dei clienti e degli utenti. Muoversi in tale complessità avvertendo di essere in una rete di fiducia è decisivo: fa reggere solitudini e responsabilità; inserisce gesti, scelte e operazioni in attive relazioni di veglia, sostegno e controllo reciproco; fa recuperare riconoscimento ed apprezzamento per ogni persona nel gioco intenso e attento ai risultati, alle prestazioni, alla cura del servizio reso.

I legami vanno ben curati e continuamente costruiti, anche attraverso un buon uso dei conflitti e trasparenti negoziazioni. Perché la vita comune, in una organizzazione, in un servizio, in un territorio, nel pianeta, è un valore da serbare e promuovere da parte di ogni singolo. La negoziazione della fiducia nelle équipes di lavoro e di servizio è ciò che promuove sicurezza nelle persone: non solo una sicurezza istintuale o procedurale ma anche una sicurezza esistenziale, sociale e culturale che si dà nell’apprezzamento, nell’attenzione, nel gusto di un lavoro cui si partecipa, trasparente nei fini e ben fatto.

COMPETENZE PER LA CURA DI SÉ E LA MESSA IN SICUREZZA RECIPROCA

Una delle parti più ricche e preziose del presente lavoro è rappresentata certamente dalla elaborazione attorno alle aree di competenza del formatore alla salute ed alla sicurezza. Attorno alla attività di artigianato che ogni formatore deve sviluppare attorno ad esse.

Sono aree di competenza (socio-comunicativa, dei contesti e delle tecniche, metodologica) che richiamano ed evocano le competenze che le lavoratrici ed i lavoratori devono riconoscere ed esercitare per realizzare nel lavoro contesti di benessere e sicurezza. Competenza del provare a vivere bene il lavoro, sul lavoro; in questo tempo non facile, di passaggio, che tocca le vite personali e la vita comune.

Può essere utile richiamarne alcune, quelle che paiono rilevanti al fine di permettere a donne e uomini del lavoro di sentire e non subire il tempo, l'altro, il fare, il senso, il riconoscimento.

Saper trafficare con la propria vulnerabilità, accogliendola, ripensandola come condizione per il progetto e per il legame, con altri e per altri. Il sentirsi vulnerabili e nell'incertezza può anche portare a cedere a legami non coltivati, a una certa irresponsabilità, a un curare solo sé e quel che si deve fare; o a trascurare anche questo. Donne e uomini vulnerabili ma capaci, possono cogliere nelle capacità e nella comune vulnerabilità la possibilità di stringersi in prossimità, in attenzioni, in scambi reciproci, in riconoscimenti.

Non oscillare tra libertà immaginaria e abbassamento dell'orizzonte delle attese. Stare nella realtà (specie lavorativa) non insoddisfatti e in riserva, quasi cercando una emozione continua verso spazi espressivi e di libertà può fare stare poco capaci di riconoscimento, e con poca attenzione, in tempi, esperienze e contesti. Così come l'avvertirli solo come necessità e pressione, come soffocanti e da sopportare: quando è così non ho sguardo ed energie per curare, per essere responsabile, per cercare senso e rispetto.

Riorganizzare le condizioni di vincolo e di possibilità nella vita personale e nella convivenza, usando un pensiero strategico con equilibrio affettivo e tenuta psicologica. Nella convivenza sul lavoro può essere che attese professionali, crescita personale e relazionale, riapertura dei percorsi lavorativi si diano con una capacità di vivere per strategie, e non per adattamenti tattici. Cercare di cogliere il meglio di quel che è possibile è impiegare intelligenza, e insieme è cura, scambio, consolidamento personale, apprezzamento di quanto gli altri ti possano offrire.

Farsi testimoni del proprio cambiamento, ricomprendendo svolte e momenti nascenti del proprio cammino, cogliendo forze di legame e di libertà. Tenere la trama del proprio cammino, dei propri impegni e delle proprie scoperte; delle maturazioni e delle prove anche difficili è importante. Permette di ricapitolare e di lanciarsi, di stare attenti ai cambiamenti che i contesti di vita e lavoro avviano in noi o provocano. Restando svegli e vigili, attenti alle sensibilità che possono attivarsi o che possono atrofizzarsi, come ai modi di pensare, agire e reagire.

Curare relazioni, alleanze, organizzazioni per stare nel viaggio, per camminare insieme, per non perdere l'orientamento. Stare nel viaggio è tenuta dentro i passaggi pensando che gli incontri, le compagnie, le attenzioni organizzative, le responsabilità che si assumono, sono preziose. Per il viaggio in corso, per quelli a venire. Per cogliere il valore dei viaggi fatti (anche se non sono stati del tutto scelti).

Vivere salti di piano, ridislocarsi nel tempo e nello spazio, acquisendo una percezione di un sé che cambia in relazione al contesto che viene trasformato e si trasforma; specialmente là dove si prova a vivere, dove si resiste, dove si inizia di nuovo. Sapersi fermare per l'imprevisto, per tornare di nuovo ed in modo nuovo e giocare, e a provare, è acquisizione preziosa nei tempi del mutamento e del ridisegno. L'attenzione al rischio, al nuovo, all'imprevedibile è una qualità pratica anzitutto, ma da essa può svilupparsi un'importante piegatura non solo psicologica ma anche esistenziale.

Lavorare riflessivamente su di sé, sul proprio sentire, sui vissuti e sulle emozioni (per sapere cosa farsene), per dare buona destinazione e senso alle energie interiori; per saper fare buon impiego nell'incontro e nell'azione con altri. Il proprio mondo emotivo, gli atti interiori emergono con forza specialmente nei momenti più densi della esperienza di vita, anche di lavoro, negli imprevisti, nelle emergenze. Quando occorre scegliere, esserci, resistere.

Mettersi in sicurezza reciproca, vegliare gli uni sugli altri, responsabili e affidabili, capaci di fidarsi e di esporsi; tessendo reciprocità, mantenendo la parola. La veglia è una particolare postura personale delle donne e degli uomini, caratterizzata dall'attesa, dal sentire l'altro con amicalità. La veglia è molto più della sorveglianza reciproca durante l'esecuzione del lavoro, è piuttosto comprendere, rivedere in un processo retrospettivo le azioni e le scelte, cogliere che facendo si giunge sempre in un luogo in cui non ci si aspettava. È pensare che quando qualcosa di nuovo può nascere, anzi nasce sempre. Coltivare la sensibilità d'ascoltare le attese di donne e di uomini, delle cose stesse, l'annuncio che serbano nel profondo; sentire il loro sguardo di ritorno su di noi. Lo sguardo di ritorno dice quel che di noi si coglie e si vive, è ciò che è atteso e chiesto. Questo mi permette non di rado, di ridescrivere i nostri ruoli e le nostre modalità di lavoro. Curare la dimensione simbolica oltre che progettuale, la visione e il segno che è nei gesti e nelle scelte, anche organizzative. Il significato di quel che facciamo (il senso, il valore, il rinvio ad altro) è da curare e, insieme, da svelare come richiesta di legame, di incontro, di riconoscimento.

UN LAVORO CHE SCOMPONE E CHE PROVA

Sempre più spesso i formatori (come gli operatori dei servizi) incontrano non domande ma storie: si narrano loro di fratture biografiche, o le difficoltà a tenere i progetti familiari in equilibrio, l'incapacità di gestire, di immaginare nuove possibilità e ricomposizioni delle condizioni materiali della vita, di un lavoro incerto o sullo sfondo delle preoccupazioni.

Il lavoro sfuma, intermittente ed incerto, oppure chiede prestazioni lontane o intensissime: lo si sperimenta dentro condizioni di vita, esigenze, relazioni, soggettività diverse, distanti. La tessitura dei dialoghi tra i lavoratori e la discussione sul senso e sul significato delle scelte, delle norme, degli accordi diviene importante.

Come riuscire a farsi attenti alle diverse storie, alle diverse attese e alle diverse ansie di lavoratori che vivono le dinamiche scomposte di mercati del lavoro segmentati per generazioni, per generi, per culture, per riferimenti normativi e contrattuali?

Lavoratori e lavoratrici vivono non di rado la realtà del lavoro e il lavorare come esperienza di vulnerabilità, mentre un tempo era punto forte di acquisizione di stabilità, di diritti, di spazi di libertà e di progetto. Molto lavoro fatica ad essere tutelato, e forza i tempi ed i gesti della cura, della presenza vicino ai figli, non permette di coltivare la crescita personale e la formazione professionale. Quello di questi anni riemerge come un lavoro che segna le vite e i cammini di identità, a volte o vi si contrappone o li riduce.

Questo lavoro accompagna a volte e pure provoca un lento esodo dalla cittadinanza,

uno sfinimento della fiducia nelle istituzioni, un'erosione del senso di appartenenza alla comunità.

È nei periodi difficili che a volte si è spinti a reiventare se stessi, il proprio modo di lavorare, a sperimentare lavoro e rischio, a ripensare e ripensarsi.

È possibile pensare le occasioni di formazione alla sicurezza e alla salute sul lavoro come luoghi di ricomposizione, di lavoro su di sé? E sugli orizzonti di ripresa di senso di questa esperienza di lavoro nelle biografie, e nella vita comune? Che salute si può recuperare se non su queste frontiere?

Quanto spesso si raccolgono nei racconti i segni della separazione - che specie tra i giovani, tra le donne diventa opposizione - fra lavoro, cura, formazione, crescita professionale, riposo e attenzione a sé e alle relazioni, partecipazione alla convivenza! Quanto desiderio di integrazione tra queste dimensioni, nelle diverse stagioni della vita! Certo è difficile oggi vedere emergere quella dimensione del lavoro che unendo le persone negli sforzi quotidiani e sviluppando reti ampie di relazioni, lo fa vivere come sorgente di fraternità e ancor più di una città fraterna.

Certamente le negoziazioni tra aspettative e necessità, tra elementi di realtà e progetti di vita in tempi di crisi e nella stagione della moltiplicazione delle tipologie contrattuali flessibili (tra le quali si è anche sviluppata una sorta di concorrenza al ribasso) incide sulle scelte delle persone, dei giovani e delle giovani in particolare, e modifica il loro rapporto con il tempo, con la possibilità, con l'iniziativa economica e con il lavoro.

Come riuscire a tenere nella vulnerabilità? Il rapporto tra esperienza di lavoro, mancanza di lavoro e vulnerabilità personale e sociale è complesso: si gioca nella precarietà, nell'erosione dei diritti e a volte nello scivolamento fino al (e oltre il) limite della legalità, nello scontro tra le generazioni, nelle serie questioni della sicurezza e della salute. Si gioca nelle sofferenze che lavorare e non lavorare provoca, e nelle malattie dell'identità, nelle crisi dell'immagine di sé.

Attorno al lavoro, alla sua qualità ed alla sua mancanza si raccoglie e, si potrebbe dire, s'aggruma un cambiamento della condizione umana e delle relazioni di convivenza. Il lavoro svela una questione antropologica che interessa i percorsi identitari, il rapporto con il tempo e tra tempo biografico e tempo sociale, le relazioni tra le generazioni, tra i generi.

BIBLIOGRAFIA

- [1] Priorities for occupational safety and health research in Europe: 2013 - 2020. European Agency for Safety and Health at Work, 2013.
- [2] Salvione M, Perticaroli S, Roseo G. Audit e certificazione degli standard formativi in materia di sicurezza e salute sul lavoro. Roma: Istituto poligrafico e zecca dello stato;1999.
- [3] Perticaroli S, Roseo G. et al. Specializzazione del sistema di valutazione della qualità della formazione, elaborato dall'ISPESL, per corsi destinati a RSPP, RLS e RLST, Datori di lavoro-RSPP, Medico competente, Addetti alle squadre di emergenza, al fine della loro certificazione. Formazione professionale di valutatori (auditor) che dovranno gestire il sistema di certificazione dei corsi sopraindicati. Report Ricerca n. B/28/DOC/03, ISPESL.
- [4] Federighi P, Giovannazzi A, La Monica S. et al. L'accreditamento dell'offerta formativa per la sicurezza e la salute nei luoghi di lavoro. Prevenzione Oggi. Roma: 2005;1(1);1-60.
- [5] Castagna M, Cristaudo A, Marzovilla P. et al. Progettazione e sperimentazione di un percorso formativo modulare per formatori alla salute e sicurezza sul lavoro del SSN da accreditare secondo i criteri dell'Educazione Continua in Medicina. Report Ricerca n. B/27/DOC/03, ISPESL.
- [6] Papale A, Dentici M C, Belli T. et. al. Sicurezza nel lavoro: quale formazione? Un ambito di ricerca per la pedagogia sociale. Atti del convegno Nazionale. Supplemento Prevenzione Oggi. 2009, n. 1.
- [7] Bezzi C. Cos'è la valutazione. Un'introduzione ai concetti, le parole chiave e i problemi metodologici. Milano: Franco Angeli Editore; 2007.
- [8] Lichtner M. Valutare l'apprendimento: teorie e metodi. Milano: Franco Angeli Editore; 2004.
- [9] Pelliccia L. Il nuovo Testo Unico di Sicurezza sul lavoro. Rimini: Maggioli Editore; 2008.
- [10] Alivernini F, Lucidi F, Pedon A. Metodologia della ricerca qualitativa. Bologna: Il Mulino Editore; 2008.
- [11] Brena S. Una ricerca per ri-conoscere e cambiare. In Brena S, Lizzola I, Scotti R. Un sindacato che cambia. Una ricerca-azione nel settore dell'edilizia. Milano: Franco Angeli Editore; 2013.
- [12] Mortari L, Camarella A. Fenomenologia della cura. Napoli: Liguori Editore; 2014.

- [13] Bichi R. La conduzione delle interviste nella ricerca sociale. Roma: Carocci Editore; 2007.
- [14] Bloor M, Frankland J, Thomas M. et al. I focus group nella ricerca sociale. Trento: Erickson Editore; 2002.
- [15] Corrao S. Il focus group. Milano: Franco Angeli Editore; 2005.
- [16] Kaneklin C, Piccardo C, Scaratti G. (a cura di). La ricerca-azione. Milano: Raffaello Cortina Editore; 2010.
- [17] Morgan G. Images. Le Metafore dell'organizzazione. (trad. it.). Milano: Franco Angeli Editore; 1999.
- [18] Lakoff G, Jhonson M. Metafore e vita quotidiana. Milano: Bompiani Editore; 2004.
- [19] Semi G. L'osservazione partecipante. Bologna: Il Mulino Editore; 2010.
- [20] Manghi S. Formazione, organizzazione, fraternità oltre le derive neo adattamentiste delle pratiche formative. Spunti. Dicembre 2010; (13).
- [21] Di Tommaso B, Tarchini V. Gli strumenti della formazione. Spunti. Ottobre 2005; (8).
- [22] Castagna M. Progettare la formazione. Milano: Franco Angeli; 1991.
- [23] Kaneklin C, Olivetti Manoukian F. Conoscere l'organizzazione. Roma: La Nuova Italia scientifica; 1990.
- [24] Rhéaume J. "Cambiamento", In Barus-Michel J., Enriquez E., Levy A., Dizionario di psicopsicologia, trad. it., Milano: Raffaello Cortina Editore; 2005.
- [25] Tomelleri S. (a cura di). Uomini di cantiere. Milano: Unicopli; 2010.
- [26] Mortari L. Apprendere dall'esperienza. Milano: Carocci; 2004.
- [27] Kaneklin C, Scaratti G. (a cura di), Sicurezza e organizzazione. Milano: Raffaello Cortina Editore; 2010.
- [28] Lizzola I. La sicurezza è una danza. In Tomelleri S. (a cura di). Uomini di cantiere. Milano: Unicopli; 2010.
- [29] Cardano M. La ricerca qualitativa. Bologna: Il Mulino; 2011.
- [30] Doni M, Tomelleri S. Giochi Sociologici. Milano: Raffaello Cortina; 2011.
- [31] Manghi S. La conoscenza ecologica. Attualità di Gregory Bateson. Milano: Raffaello Cortina; 2004.
- [32] Sennet R. L'uomo artigiano. Milano: Feltrinelli; 2008.

- [33] Clarke A. E. *Situational Analysis: Grounded Theory after the Postmodern Turn*. Thousand Oaks CA: Sage 2005.
- [34] Jobert G. *Formazione*. In: J. Barus-Michel, E. Enriquez, A. Lévy a cura di, *Dizionario di psicosociologia*, trad. it., Milano: Raffaello Cortina Editore; 2005.
- [35] Bourdieu P. *Il senso pratico*. Roma: Armando; 2003.
- [36] Enriquez E. *Per un approccio psico-sociologico alla valutazione*. Prospettive di valutazione dialogica. Spunti, 2003.

RIFERIMENTI NORMATIVI

Decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80

Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione. G.U. n. 155 del 4/7/2013.

Decreto interministeriale 6 marzo 2013

Criteri di qualificazione della figura del formatore per la salute e sicurezza sul lavoro, anche tenendo conto delle peculiarità dei settori di riferimento, ai sensi dell'art. 6, comma 8, lett. m-bis) del d.lgs. 81/2008 e s.m.i., G.U. n. 65 del 18/3/2013.

Decreto legislativo 27 gennaio 2012, n. 19

Valorizzazione dell'efficienza delle università e conseguente introduzione di meccanismi premiali nella distribuzione di risorse pubbliche sulla base di criteri definiti ex ante anche mediante la previsione di un sistema di accreditamento periodico delle università e la valorizzazione della figura dei ricercatori a tempo indeterminato non confermati al primo anno di attività, a norma dell'art. 5, comma 1, lettera a), della l. 240/2010. G.U. n. 57 del 8/3/2012.

Legge 30 dicembre 2010, n. 240

Norme in materia di organizzazione delle università, di personale accademico e reclutamento, nonché delega al Governo per incentivare la qualità e l'efficienza del sistema universitario. G.U. n. 10, suppl. ord. n. 11 del 14/1/2011.

Decreto legislativo 3 agosto 2009, n. 106

Disposizioni integrative e correttive del d.lgs. 81/2008, in materia di tutela della salute e della sicurezza nei luoghi di lavoro. G.U. n. 180, suppl. ord. n. 142 del 5/8/2009.

Decreto legislativo 9 aprile 2008, n. 81

Attuazione dell'art. 1 della l. 123/2007, in materia di tutela della salute e della sicurezza nei luoghi di lavoro. G.U. n. 101, suppl. ord. n. 108 del 30/4/2008.

Legge 3 agosto 2007, n. 123

Misure in tema di tutela della salute e della sicurezza sul lavoro e delega al Governo per il riassetto e la riforma della normativa in materia. G.U. n. 185 del 10/8/2007.

Decreto legislativo 19 settembre 1994, n. 626

Attuazione delle direttive 89/391/CEE, 89/654/CEE, 89/655/CEE, 89/656/CEE, 90/269/CEE, 90/270/CEE, 90/394/CEE, 90/679/CEE, 93/88/CEE, 95/63/CE, 97/42/CE, 98/24/CE, 99/38/CE, 99/92/CE, 2001/45/CE, 2003/10/CE, 2003/18/CE e 2004/40/CE riguardanti il miglioramento della sicurezza e della salute dei lavoratori durante il lavoro. G.U. n. 265, suppl. ord. n. 14 del 12/11/1994.

Accordo tra il Ministro del lavoro e delle politiche sociali, il Ministro della salute, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano

Formazione dei lavoratori, ai sensi dell'art. 37, comma 2, del d.lgs. 81/2008. G.U. n. 8 del 11/01/2012.

Accordo tra il Governo e le Regioni e Province autonome

Attuativo dell'art. 2, commi 2, 3, 4 e 5 del d.lgs. 195/2003, che integra il d.lgs. 626/1994, in materia di prevenzione e protezione dei lavoratori sui luoghi di lavoro. G.U. n. 37 del 14/2/2006.

**Decreto ministeriale del Ministero del lavoro e della previdenza sociale
25 maggio 2001, n. 166**

Accreditamento delle sedi formative e delle sedi orientative. G.U. n. 162, suppl. ord. n. 185 del 14/07/2001.

**Decreto ministeriale del Ministero del lavoro e della previdenza sociale
28 luglio 2001, n. 174**

Certificazione nel sis. Sistema di certificazione delle competenze nella formazione professionale.

Direttiva del Ministero dell'istruzione dell'università e della ricerca 18 settembre 2014, n. 11

Priorità strategiche del Sistema nazionale di valutazione per gli anni scolastici 2014/15, 2015/16 e 2016/17.

Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni 6 giugno 2014, n. 0332

Quadro strategico dell'UE in materia di salute e sicurezza sul lavoro 2014 - 2020.

Accordo ai sensi dell'art. 4 del decreto legislativo 281/1997, tra il Governo, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano

Individuazione delle attrezzature di lavoro per le quali è richiesta una specifica abilitazione degli operatori, nonché le modalità per il riconoscimento di tale abilitazione, i soggetti formatori, la durata, gli indirizzi ed i requisiti minimi di validità della formazione, in attuazione dell'art. 73, comma 5, del d.lgs. 81/2008 e s.m.i. G.U. n. 60, suppl. ord. n. 47 del 12/03/2012.

Accordo tra il Ministro del lavoro e delle politiche sociali, il Ministro della salute, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano

Corsi di formazione per lo svolgimento diretto, da parte del datore di lavoro, dei compiti di prevenzione e protezione dai rischi, ai sensi dell'art. 34, commi 2 e 3, del d.lgs. 81/2008, G.U. n. 8 del 11/01/2012.

Codice civile. Libro Quinto - Del lavoro. Titolo II - Del lavoro nell'impresa. Capo I - Dell'impresa in generale. Sezione Prima - Dell'imprenditore art. 2087

G.U. n. 79 del 4/4/1942, (approvato con R.D. 16/03/1942, n. 262).

