

## **Psicologia delle emergenze e formazione alla sicurezza**

di Dario Migliorati<sup>1</sup> e Carlo Bisio<sup>2</sup>

Per "educazione alla sicurezza" si intende un insieme di momenti pedagogici che hanno nel loro complesso diversi obiettivi.

Tra questi obiettivi, principalmente, quello di fornire:

a. modelli di comportamento capaci di evitare il più possibile eventi lesivi della propria ed altrui incolumità (incidenti, disastri ambientali o deterioramento dell'ambiente, ecc.);

b. modelli di comportamento capaci di limitare i danni in momenti di emergenza (incendi, terremoti, ecc.).

Si è voluto mantenere distinte le due problematiche - della prevenzione e dell'emergenza - in quanto la formazione può aiutare in modo diverso questi due momenti con obiettivi diversi.

Esistono conoscenze, abilità ed atteggiamenti utili nel momento preventivo ed altri utili nel momento d'emergenza (fig. 1).

Scopo di questo articolo è esaminare i meccanismi psicologici che intervengono nei momenti d'emergenza, nei momenti di prevenzione, e nei momenti educativi aventi come obiettivo la sicurezza.

### **1. Emozioni ed emergenza**

*Poichè le emozioni sono poche e le ragioni sono tante  
(disse Giskard, il robot) il comportamento di una folla  
è più facile da prevedere che il comportamento di una  
sola persona*

*(Isaac Asimov)*

E' possibile definire l'emozione come "una reazione affettiva intensa con insorgenza acuta di breve durata determinata da uno stimolo ambientale" ( U. Galimberti 1992 )

In proposito esistono diverse teorie, che verranno brevemente illustrate.

La *teoria gestaltica* sottolinea che l'emozione risulta essere l'effetto di una buona o cattiva *forma* che l'ambiente assume agli occhi dell'individuo, ovvero sarebbe la proiezione di nostri stati d'animo all'esterno ed è conseguente all'organizzazione percettiva dei dati provenienti dall'esperienza.

Ad esempio, lo stimolo costituito da una colonna di fumo proveniente da un edificio dà luogo ad una emozione meno intensa della visione associata alla presenza di fiamme; in questo caso la costellazione di stimoli si struttura in una percezione che evoca una reazione emotiva più intensa.

---

<sup>1</sup> Psicologo clinico, Responsabile del Servizio Sociale della Azienda USSL di Lodi

<sup>2</sup> Psicologo del lavoro, consulente di formazione

Anche la *teoria percettivo-motivazionale* ritiene che per l'emozione siano importanti i fenomeni di percezione e valutazione, ponendo però in risalto che essa è legata anche ad un momento espressivo.

Nell'esempio precedente gli stimoli ambientali, cioè il fumo e le fiamme, vengono in prima istanza percepiti, e valutati quindi come pericolosi; ciò dà luogo all'esperienza di emozione, in questo caso paura, la quale viene espressa in forma di micro o macro-comportamenti.

La *teoria cognitivista* mette in primo piano la *valutazione* cognitiva dell'informazione in ingresso, valutazione che è legata al significato che viene attribuito alle esperienze.

Tornando all'esempio, agli stimoli ambientali - fuoco e fumo - viene assegnato, o meglio costruito, un significato - situazione pericolosa di incendio -, il quale significato porta ad una valutazione di tali informazioni, quindi a produrre l'emozione conseguente.

Qualora, dopo reiterati tentativi non si riesca a superare il blocco dell'esecuzione di un piano, si regredisce a piani più primitivi - quali lotta, fuga od aggressione - ed in genere a tutti quei comportamenti emotivi dettati da *perdita di controllo*.

Lo scopo originario secondo il quale si sono evolute le funzioni cognitive - secondo Plutchik, 1980 - è *quello di mettere in grado l'organismo di costruirsi una mappa del suo ambiente e di predire il futuro in riferimento al significato emozionale o motivazionale degli eventi circostanti*.

Secondo questa ipotesi "il numero e l'intensità delle emozioni è inversamente proporzionale alla quantità di informazioni di cui ciascun individuo dispone".

Tra le emozioni che intervengono nei momenti di emergenza particolare importanza assume la *paura*, definibile come "una emozione primaria di difesa, provocata da una situazione di pericolo reale, anticipata dalla previsione, evocata dal ricordo o prodotta dalla fantasia; spesso la paura è accompagnata da una reazione organica a di cui è responsabile il stema nervoso autonomo, che prepara l'organismo alla situazione di emergenza disponendolo, anche in modo non specifico, all'apprestamento delle difese che si traducono solitamente in atteggiamenti di lotta e fuga" ( U. Galimberti, *ib.* ).

Il *panico*, invece, è un episodio acuto d'ansia caratterizzato da tensione emotiva e terrore intollerabile che ostacola un'adeguata organizzazione del pensiero e dell'azione.

Esso può associarsi a fenomeni di depersonalizzazione ed è accompagnato da turbe neurovegetative.

Seguendo Spielberg (1972) è possibile definire invece l'*ansia* come uno "stato emotivo transitorio che induce sensazioni di tensione e apprensione psicofisica (...) emozione negativa e paura dell'ignoto"; ciò che distingue la paura dall'ansia è il fatto che nella paura l'oggetto da temere è conosciuto, nell'ansia è ignoto.

La *teoria psicanalitica* ingloba le emozioni nell'universo degli *affetti*, energeticamente legate alle idee che provocano alterazione dell'equilibrio psichico anche con interferenza sull'adattamento ambientale. In un soggetto fobico ( es agorafobia ) l'espressione difensiva induce a ritenere che *il male è lì* ( nella piazza, su un ponte ) , *non altrove* ( nelle relazioni oggettuali: cioè nelle relazioni con persone affettivamente significative ). In una situazione di paura, invece , l'ansia che deriva dalla percezione di pericolo ( quale un incendio), può suscitare una situazione affettivamente negativa, legata cioè al riconoscimento di un'acuta regressione, inducendo il soggetto a ritenere che *il male è qui*( nella sensazione di angoscia, di separazione, di dolore) e *non altrove* ( non direttamente nell'incendio ).

Caratteristica delle emozioni è quella di poter essere comunicate da una persona all'altra; di particolare interesse per i momenti di emergenza è il fatto che la paura ed il panico possono dare luogo a veri e propri fenomeni di contagio, già descritti da Freud:

*“ Nella massa l’individuo si trova posto in condizioni che gli consentono di sbarazzarsi delle rimozioni dei propri moti pulsionali inconsci: le caratteristiche apparentemente nuove che egli manifesta sono appunto le espressioni di tale inconscio, in cui è contenuto, a mò di predisposizione, tutto il male della psiche umana. Non abbiamo difficoltà a spiegarci il fatto che, in tali circostanze, la coscienza morale o il senso di responsabilità vengono meno ” (1921).*

Infatti, utilizzando categorie proposte dalle *teoria dei codici affettivi* di F. Fornari, sulla scia della corrente *dell’analisi transazionale* (Harris, 1974; modello GABa - Genitore Adulto-Bambino corrispondenti agli “stati mentali “ dell’Io dogmatico, razionale ed emotivo<sup>3</sup>) in tali situazioni di emergenza vi sarebbe l’emergere dello stato mentale emotivo e la messa a tacere delle istanze razionali e dogmatiche; ciò spiega la rapidità del contagio e l’importanza della presenza di persone che, operando in uno stato mentale di adulto o genitore, facilitino l’instaurarsi di transazioni non solo emotive, ma anche prescrittivo-normative e razionali.

## **2. Le radici individuali e gruppalì dell’assunzione di rischio**

*Il terrore del disastro fa sì che la  
gente si comporti esattamente nel modo  
migliore per provocarlo*

*(B. Russel)*

Dalla scuola psicanalitica nei suoi esponenti post-freudiani giungono alcuni suggerimenti per meglio comprendere la propensione individuale all’assunzione di rischio.

G. Semler (1993) ha descritto che secondo Balint, esponente della scuola delle relazioni oggettuali, due sono le strategie che gli individui pongono in essere nei confronti delle esperienze che possono portare un’emozione di paura.

Da un lato la *strategia ocnofila*, che consiste nel rifiutare esperienze negative provenienti dall’ambiente circostante, cercando di riprodurre la simbiosi perduta; questa strategia nasce perciò dalla necessità di legami.

D’altro lato la *strategia filobatica*, con la quale gli individui hanno una percezione degli oggetti come pericolosi e minaccianti. Chi mette in atto questa seconda strategia può sentirsi più sicuro se evita gli oggetti; così, invece di concentrarsi sugli oggetti, predilige gli "spazi accoglienti" per ricreare armonie perdute fra se stesso e l’ambiente, tendendo così ad una mancanza di legami. Questo comportamento, che consente di spiegare perchè certe persone decidano di convivere con il rischio, ad esempio praticando sport pericolosi o dedicandosi ad operazioni di soccorso, tende ad *acquisire la certezza che in condizioni traumatiche la persona sarà sempre in condizione di sopravvivere.*

Sulla base di queste considerazioni Kohut (1971), esponente della psicologia del sé, suggerisce che per poter superare le frustrazioni che derivano dalla consapevolezza della separazione fra interno - cioè il sé - ed esterno - cioè oggetto ed ambiente, le persone sviluppano fin dall’infanzia due strutture psichiche:

- a. l’io narcisistico megalomane, che predilige la strategia filobatica;
- b. l’immagine idealizzata dei genitori, equivalente al comportamento aggressivo, che predilige l’ocnofilia.

---

<sup>3</sup> “Lo stato dell’Io dogmatico riproduce la percezione che si ha degli stati dell’Io dei propri genitori (o di tutti coloro che hanno esercitato influenza importante negli anni formativi della coscienza); lo stato dell’Io razionale è orientato in senso autonomo verso l’apprezzamento obiettivo della realtà; lo stato dell’Io emotivo (o egocentrico) che rappresenta o contiene tracce arcaiche e le sedimentazioni emotive della prima infanzia” (Ferrari, 1986).

Per una comprensione del modo di agire delle persone nelle occasioni di assunzione di rischio è opportuno sottolineare anche le componenti psicosociali di tale decisione.

Gli esperimenti di Asch (1952) sull'influenza sociale nei gruppi rendono infatti necessario considerare che all'interno di ogni gruppo si instaurano norme informali che diventano il riferimento fattuale per regolare il comportamento degli individui. Gli studi di Mayo<sup>4</sup> alla Western Electric sono ormai un classico riferimento in merito pertinente ai contesti lavorativi. Mayo notò come le variabili di ordine sociale e la presenza di due livelli - formale ed informale - nel funzionamento dei gruppi abbiano un'influenza notevole nel determinare il comportamento in ordine alla produzione ed in generale nel determinare i comportamenti agiti in gruppo.

Anche l'assunzione di rischio in seno al gruppo rientra spesso tra le norme condivise in modo informale dai componenti del gruppo medesimo - gruppo che può essere una famiglia, un gruppo di amici, un gruppo di lavoro, ecc. -; per ogni compito o situazione esiste nel gruppo un repertorio di comportamenti ritenuti adeguati, che possono essere più o meno rischiosi.

Sulle norme di gruppo agiscono a loro volta aspetti culturali, espressione di culture organizzative o della comunità.

Altro aspetto psicosociale di rilevanza per la sicurezza nei gruppi è la funzione di leadership; essa - nelle sue dimensioni operative e socio-emotive - è di estrema importanza per l'istituzione, il mantenimento, la modifica di tali norme informali e culture condivise, quindi per la scelta dei comportamenti ritenuti adeguati e non rischiosi in gruppo.

A loro volta i gruppi designano leaders che meglio sono in grado di esprimere l'identità di gruppo all'interno delle culture vigenti ed in base alle norme già adottate.

Come si vede, l'aspetto psicosociale è di estrema complessità, e tale complessità si sovrappone a quella dovuta agli aspetti individuali.

Un modello descrittivo dell'assunzione di rischio adeguato a rendere conto di tale complessità deve avvalersi di categorie sistemiche, secondo le quali i diversi elementi del problema sono in interazione reciproca tra di loro (fig. 2)<sup>5</sup>.

### **3. Lo specifico della formazione alla sicurezza**

*La psicologia del Sè spiega come le  
relazioni esterne aiutino la persona a  
mantenere la stima in sè e la sua coesione  
(H. Kohut )*

Quali sono le particolarità della formazione che ha per oggetto la sicurezza ? Tale formazione ha delle caratteristiche particolari "di processo" oppure ha soltanto obiettivi - perciò contenuti - particolari a differenziarla da altri tipi di formazione ?

Secondo chi scrive esistono alcune peculiarità di cui va tenuto conto nella gestione di azioni formative.

La formazione alla sicurezza viene comunemente ritenuto un intervento strettamente "tecnico", vale a dire il cui obiettivo attiene alla sfera dell'aumento di conoscenze e competenze tecniche (il "come fare"): come utilizzare una macchina o un mezzo di protezione individuale, come svolgere correttamente una procedura, quali precauzioni prendere.

---

<sup>4</sup> Ampiamente riportati ad esempio in Stella, Quaglino (1990).

<sup>5</sup> Per un esame dei fattori psicosociali nella loro importanza per la formazione alla sicurezza cfr. Bisio, Salati (1996).

Sono individuabili invece caratteristiche che fanno di quest'area un terreno con problematiche che esulano dalla informazione su contenuti tecnici; l'efficacia della formazione alla sicurezza non può prescindere dalle seguenti considerazioni:

*a. I contenuti della formazione alla sicurezza hanno una forte carica emotiva;*

Trattare la correttezza di una procedura dal punto di vista della sicurezza, ad esempio, non ha un obiettivo di maggiore produttività o di una migliore qualità del prodotto, ma prioritariamente di evitare infortuni o malattie, o addirittura la morte, di esseri umani.

Questo fatto rende il contenuto (l'informazione "tecnica") estremamente carico dal punto di vista emotivo; le persone in formazione, cioè, attribuiscono al contenuto un significato affettivo, vale a dire con forti connotazioni in termini di piacere/dispiacere. La persona avverte che non si stanno insegnando competenze "neutre" come in altri contesti formativi, ma si sta insegnando come salvaguardare la propria ed altrui incolumità.

Questo ha almeno due conseguenze importanti per la formazione.

Da un lato chi provvede a fornire la formazione per la sicurezza (di solito identificato simbolicamente nell'organizzazione-azienda d'appartenenza, o nella scuola) assume le caratteristiche di "chi si prende cura", di chi si pre-occupa, di chi si fa carico del problema della sicurezza personale; quindi, per la formazione alla sicurezza più che negli altri tipi di formazione, l'ente formativo assume simbolicamente una connotazione "materna"; i vissuti delle persone in formazione saranno perciò influenzate in parte dal rapporto che ogni singolo partecipante ha con la figura materna, figura che per prima ha provveduto a assicurare, quindi a procurare sicurezza.

D'altro lato la formazione alla sicurezza, nel dire che cosa fare per salvaguardare l'incolumità, ricorda anche che l'incolumità non è una garanzia e ricorda in questo modo la finitezza dell'essere umano, con le emozioni che questo ricordo può sollevare; ma chi solleva forti emozioni viene spesso visto come disturbante; ecco perchè, nella formazione alla sicurezza più che in altri tipi di formazione, gli individui ed i gruppi mettono in atto strategie di difesa per esorcizzare il ricordo della morte e della finitezza.

*b. I contenuti hanno una forte interdisciplinarietà;*

Nel campo della sicurezza - sia che si tratti di sicurezza sul lavoro o viaria o domestica -, le discipline che intervengono sono molteplici: dall'ingegneria alla medicina, dalla psicologia all'architettura, dal diritto all'organizzazione, dall'ergonomia alle scienze dell'ambiente, per citarne solo alcune.

Ciò comporta che, almeno per quanto riguarda corsi avanzati, la competenza sui contenuti non possa essere di una sola persona ma di più persone, specialisti di diversi settori.

Ciò avviene spesso nella formazione; la formazione alla sicurezza deve tenere conto allora di queste considerazioni:

1. ogni disciplina approfondisce un aspetto della sicurezza, e la visione completa deriva da un'integrazione fra le diverse componenti disciplinari; questa integrazione va ricercata e facilitata, altrimenti la visione che i discenti avranno della problematica potrebbe risultare parziale o quanto meno frammentaria;

2. ogni docente veicola un significato diverso del concetto sicurezza; sia perchè la singola disciplina ne prende in considerazione un solo aspetto, sia perchè il proprio modo di vedere la sicurezza (e quindi di difendersi dal ricordo della propria finitezza) è particolare e risente delle proprie esperienze (professionali e personali, fino al rapporto con la propria figura materna, che per prima ha dato un significato alla parola sicurezza).

*c. Il trasferimento degli apprendimenti al contesto extra-formativo non dipende soltanto da una maggiore conoscenza o competenza acquisita;*

Il fatto che la persona conosca il corretto modo di operare è soltanto un prerequisito affinché il suo comportamento domestico o sul lavoro corrisponda alla migliore esecuzione.

Spesso intervengono fattori che "deviano" il modo di operare delle persone, pur al corrente delle norme e procedure corrette. Tali fattori possono essere, come sopra esposto, consuetudini consolidate all'interno di un gruppo di lavoro, credenze tacitamente condivise circa l'adeguatezza di una procedura, e molti altri.

*d. Obiettivo della formazione alla sicurezza non è quello di trasmettere informazioni ma migliorare l'affidabilità di un sistema;*

Le persone nell'interazione tra loro, e nell'interazione con le macchine adoperate, costituiscono un complesso sistema (sistema socio-tecnico). Ciò vale per i sistemi organizzativi destinati a produrre beni e servizi come per i sistemi di viabilità stradale o per i sistemi familiari nell'ambiente domestico.

Per sistema si intende un insieme di elementi in reciproca interazione; un gruppo di lavoro (o un reparto produttivo, o un'azienda) è quindi un sistema in cui gli elementi sono le persone, le macchine (le tecnologie disponibili in senso lato), l'organizzazione, le norme, ecc.; questi elementi sono in reciproca interazione: le persone interagiscono tra di loro, interagiscono con le tecnologie, queste ultime interagiscono con le norme (le quali ad esempio evolvono con le tecnologie disponibili e tengono conto di queste), e così via. La complessità del sistema è molto alta, in quanto gli elementi sono molti, di tipo diverso, complessi, e le interazioni sono a molti livelli.

Quando nel funzionamento del sistema qualcosa si interrompe, non va cioè secondo le aspettative, si ha un inconveniente (con riferimento all'ambiente lavorativo ad esempio la rottura di una macchina che non consente di proseguire la produzione, o con riferimento all'ambiente domestico la rottura di un elettrodomestico).

L'accadere di un infortunio è assimilabile ad un inconveniente di funzionamento del sistema.

Per affidabilità si può intendere il numero di inconvenienti che accadono in un periodo dato; tanto più l'affidabilità del sistema cresce, tanto più l'incidenza di inconvenienti (avarie soltanto tecniche o incidenti che coinvolgano persone) è bassa.

La formazione influisce sull'aspetto umano e sociale del sistema, fornendogli senza dubbio informazioni che gli danno una corretta "mappa cognitiva", ma fornendogli anche le capacità interattive (rispetto alla sfera sociale e tecnica) per mantenere una qualità di processo che va nella direzione dell'affidabilità del sistema complessivo.

In altre parole, non soltanto la formazione può fornire alle singole persone le istruzioni per avere la consapevolezza dei pericoli ed operare correttamente; può fornire anche le capacità di comunicare con gli altri, di entrare in relazione con le altre persone e con il gruppo nel suo complesso, che garantiscono una migliore affidabilità al sistema visto nel suo insieme.

#### **4. Quali metodi ?**

*Alcuni degli stadi più cruciali dello sviluppo mentale sono basati non sulla semplice acquisizione di nuove abilità, bensì sulla acquisizione di nuovi metodi amministrativi per usare ciò che già si conosce.*

(S. Papert)

Possiamo indicare alcuni presupposti per la modificabilità cognitiva in situazioni di emergenza per la propria ed altrui sicurezza

Molti fattori cognitivi pregnanti per l'autonomia e la per l'acquisizione di conoscenze ed abilità

sono stati ben descritti dalla scuola ginevrina con J Piaget massimo esponente.

La capacità di osservare, di elaborare le informazioni, discriminare e sistematizzare le percezioni, usando criteri appropriati per trovare relazioni fra le cose e gli avvenimenti e di trovare simboli sostitutivi degli oggetti, sono fattori importanti per la vita quotidiana e possono essere poste a buon frutto in situazioni di emergenza.

L'elemento educativo più importante da trasmettere è la capacità di sapersi modificare man mano che se ne presenta la necessità. Non si tratta quindi di insegnare contenuti specifici di conoscenze, ma di potenziare le abilità che consentono di utilizzare le conoscenze passate in funzione dei cambiamenti futuri.

Secondo Piaget lo sviluppo affettivo e cognitivo sono le facce di una stessa medaglia. Il fattore cognitivo consente di rispondere alle domande Cosa bisogna fare? Quando? dove? con chi? in che modo?

Il fattore emozionale permette di dare un significato ed un motivo ad ogni attività ossia il *perchè*, dunque non si deve lasciare nulla di intentato, anche se sembra difficile, in quanto “ si deve fare ciò che si può quando non si riesce a fare ciò che si vuole “

Le funzioni cognitive vengono divise in tre fasi:

INPUT - ELABORAZIONE - OUTPUT<sup>6</sup>

Nella fase di *input* stanno i comportamenti ricettivi: attenzione, percezione degli stimoli, registrazione delle informazioni.

Nella *elaborazione* risiedono le funzioni mentali dell'immagazzinamento, acquisizione, recupero, confronto sistematico.

Nell'*output* vi sono le prestazioni con cui i dati immagazzinati ed elaborati vengono organizzati in un lavoro osservabile: nel disegnare, nel dire, nello scrivere, nel fare.

L'educazione alla sicurezza è allora interpretabile come una serie di *input* forniti nella situazione formativa i quali conducono ad *elaborazioni* mentali che consentono gli *output* auspicati.

Per meglio precisare le fasi del processo e giungere ad un livello di suggerimenti operativi, è opportuno iniziare a definire gli *output* auspicati dell'educazione alla sicurezza, risalendo poi alle *elaborazioni* ed agli *input*.

Per compiere il primo passo è opportuno ricondurre il concetto di *output* a quello di obiettivo didattico, ove per obiettivo didattico intendiamo il comportamento osservabile che il discente deve essere in grado di dimostrare al termine dell'azione formativa.

---

<sup>6</sup> Pur ritenendo più adeguata la teoria che considera il sistema vivente come autopoietico ed autoproduttore di significato (Maturana, Varela, 1985), il modello più strettamente cognitivista qui condiviso (in Florian, D'Amato, 1989, a proposito di processi pedagogici) ha il vantaggio di una maggiore semplicità ai fini espositivi.

Si nota subito che, in base alle premesse assunte, esistono almeno due livelli di macro-obiettivi: quello individuale e quello di gruppo.

A livello individuale gli obiettivi possono essere di aumento di conoscenze (ad esempio conoscere il comportamento da tenere in caso di incendio), di abilità (ad esempio saper agire in situazione simulata tali comportamenti), di atteggiamenti (ad esempio attribuire rilevanza all'applicazione di determinate norme di prevenzione).

Il livello grupale di obiettivi ha a che vedere invece con le *performances* del gruppo, ad esempio nel cambiamento di norme informali di gruppo verso l'applicazione di misure preventive.

Tralasciando i problemi relativi alla operazionalizzazione e misurazione di tali obiettivi, ci si limita a rilevare che:

- per il caso di obiettivi relativi a comportamenti in situazioni di emergenza, non esiste la possibilità di verificarne il raggiungimento se non in situazioni simulate;
- il raggiungimento degli obiettivi a livello individuale non è garanzia di applicazione di comportamenti corretti, se le *performances* individuali sono agite separatamente dal contesto sociale di riferimento;
- il livello degli atteggiamenti individuali è soltanto artificiosamente separato dal livello di obiettivi grupali, in quanto il gruppo costituisce il crogiuolo in cui gli atteggiamenti e le rappresentazioni sociali vengono elaborate, condivise ed eventualmente modificate.

Risalendo dal livello degli *output* verso il livello delle *elaborazioni*, osserviamo che gli output definiti possono essere raggiunti tramite una modificabilità cognitiva adeguata; si intende con ciò che i soggetti in formazione devono poter acquisire una maggiore integrazione tra conoscenze ed abilità già possedute, ed in parte acquisirne di nuove; ma soprattutto devono avere la possibilità di integrare il livello emotivo di informazione con quello cognitivo.

Non serve ad una persona conoscere ad esempio i comportamenti da tenere in caso di incendio se poi questa non è in grado di controllare le proprie emozioni e ciò conduce ad un comportamento non adattivo nella situazione di emergenza.

Di conseguenza il livello delle elaborazioni deve integrare elaborazioni emotive e cognitive.

Ad un livello individuale si possono trarre le seguenti considerazioni:

- le elaborazioni che l'individuo farà di fronte ad uno stesso contenuto d'apprendimento carico di emozioni negative potranno essere diverse a seconda che l'individuo si avvalga di una strategia ocnofila o di una strategia filobatica;
- le stesse possibilità per un individuo di apprendere e di ritenere un contenuto cognitivo carico emotivamente dipendono dalla capacità di elaborarne la valenza emotiva;
- d'altra parte anche la valenza emotiva può essere modificata dal significato cognitivamente costruito dell'oggetto.

Non è da trascurare il fatto che le emozioni legate all'elaborazione di contenuti d'apprendimento sono meglio gestibili in situazioni grupali, appunto sfruttando le potenzialità che il gruppo fornisce in tal senso (Bruscaglioni, 1991; Mottana, 1993). Ciò conduce direttamente alla terza fase.

Al livello degli *input*, vale a dire dei dati in entrata che la situazione formativa fornisce ai discenti, si trovano principalmente due elementi: i contenuti ed i metodi didattici, vale a dire il *cosa* ed il *come* dell'apprendimento.

Riguardo ai contenuti si ribadisce che essi veicolano due tipi di informazione, una emotiva ed una cognitiva, che si integrano ed influenzano vicendevolmente. L'integrazione ottimale tra i due livelli d'informazione può essere ricercata tramite la modalità di presentazione, vale a dire il metodo didattico.



A tal riguardo si tenga presente che:

- un metodo didattico che trascuri o neghi l'importanza dell'elaborazione emotiva del contenuto è destinato a sortire generalmente scarsa efficacia;
- uno dei modi più efficaci per valorizzare l'integrazione tra livello emotivo e cognitivo è di coinvolgere le energie di gruppo nell'elaborazione dell'informazione;
- i metodi più adeguati sembrano quindi essere quelli che consentono un'elaborazione cognitiva all'interno di un'esperienza di coinvolgimento emotivo di gruppo;
- l'elaborazione del livello emotivo conduce anche a modificare, se vissuta a livello di gruppo, le rappresentazioni sociali e gli atteggiamenti nei confronti degli oggetti d'apprendimento, incidendo in questo modo sul livello delle culture e delle norme di gruppo, cioè sul livello che abbiamo definito psicosociale dell'assunzione di rischio.

Per concludere, si ritiene che una pratica formativa efficace nel campo della sicurezza non possa prescindere da riferimenti teorici nell'ambito della teoria delle emozioni, della psicologia sociale, dell'epistemologia genetica; soltanto coniugando tali - ed altri - riferimenti teorici con riflessioni sui fenomeni *specifici* che la formazione alla sicurezza reca con sé, è possibile giungere ad una definizione di linee operative efficaci per i processi formativi in campo di sicurezza.

Quanto sopra vuole essere un contributo in tal senso, in un momento in cui gli investimenti della nostra società nella formazione alla sicurezza vanno aumentando - prevalentemente per ragioni legislative - e la riflessione in tal senso sembra essere insufficiente a garantire sempre un'adeguata qualità delle azioni intraprese.

## Riferimenti bibliografici

Asch S.E. (1956), *Social Psychology*, Prentice-Hall, New York

Bisio C., Salati G. (1996), "La formazione alla sicurezza del lavoro: dal D. Lgs. 626/94 alla formazione per la qualità", *Ambiente e sicurezza sul lavoro*, 1, pagg. 40-47

Bruscaglioni M. (1991), *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, Angeli, Milano

Ferrari S. (1986), *L'analisi transazionale*, Angeli, Milano

Florian R., D'Amato F. (1989), *Il programma Feuerstein*, Giunti Lisciani, Teramo

Freud S (1921), *Psicologia della masse e analisi dell'Io*, trad. it. in S.Freud *Opere*, vol 9, Bollati-Boringhieri, Torino, 1989

Galimberti U. (1992), *Dizionario di psicologia*, UTET, Torino

Harris Th. (1974), *Io sono OK, tu sei OK*, Rizzoli

Kohut (1971), *Narcisismo e analisi del sé*, Boringhieri, Torino

Maturana H.R., Varela F.J. (1985), *Autopoiesi e cognizione*, Marsilio, Venezia

Minsky M. (1989), *La società della mente*, Adelphi

Mottana P. (1993), *Formazione e affetti*, Armando, Roma

Plutchik R. (1980), *The biology of emotions and other feeling*, Academic Press, N.W.

Semler G. (1996), *Il piacere della paura*, Fabbri

Spielberg (1972), *Anxiety, ament trends in theory and research*, vol. 1, Academic Press, London

Stella S., Quaglino G.P. (1990), *Prospettive di psicosociologia*, Angeli, Milano