



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

FLORE

Repository istituzionale dell'Università degli Studi di Firenze

Approcci trasformativi per la formazione alla leadership al femminile

Questa è la Versione finale referata (Post print/Accepted manuscript) della seguente pubblicazione:

Original Citation:

Approcci trasformativi per la formazione alla leadership al femminile / Paolo Federighi. - In: EDUCATIONAL REFLECTIVE PRACTICES. - ISSN 2240-7758. - ELETTRONICO. - 8:(2018), pp. 52-69.

Availability:

The webpage <https://hdl.handle.net/2158/1135611> of the repository was last updated on 2018-09-23T14:48:05Z

Terms of use:

Open Access

La pubblicazione è resa disponibile sotto le norme e i termini della licenza di deposito, secondo quanto stabilito dalla Policy per l'accesso aperto dell'Università degli Studi di Firenze (<https://www.sba.unifi.it/upload/policy-oa-2016-1.pdf>)

Publisher copyright claim:

La data sopra indicata si riferisce all'ultimo aggiornamento della scheda del Repository FloRe - The above-mentioned date refers to the last update of the record in the Institutional Repository FloRe

(Article begins on next page)

Direzione scientifica: Loretta Fabbri, Maura Striano, Claudio Melacarne

Comitato tecnico-scientifico: Michel Alhadeff-Jones, Gillie Bolton, Stephen D. Brookfield, Jean D. Clandinin, Michael F. Connelly, Francesco Ferdinando Consoli, Michele Corsi, Patricia Cranton, Antonia Cunti, Patrizia de Mennato, Norman K. Denzin, Loretta Fabbri, Paolo Federighi, Laura Formenti, Chad Hoggan, Vanna Iori, Francesco Lo Presti, Victoria J. Marsick, Claudio Melacarne, Luigina Mortari, Paolo Orefice, Barbara Poggio, Francesca Pulvirenti, Bruno Rossi, Barbara Schneider, Domenico Simeone, Maura Striano, Leonard Wacks

Redazione: Mario Giampaolo, Stefano Oliverio, Pascal Perillo, Alessandra Romano

Per contattare la redazione: Dipartimento di Scienze della formazione, Scienze umane e della comunicazione interculturale, Università degli Studi di Siena, Viale L. Cittadini, 33 - 52100 Arezzo; tel. 0575/926273; fax 0575/926312.

E-mail: educational.reflective.practices@gmail.com

Tutti gli articoli sono sottoposti a referaggio in doppio cieco.

All articles are double-blind peer reviewed.

Progetto grafico di copertina: Studio Festos, Milano.

Amministrazione, distribuzione, abbonamenti: Viale Monza 106 - 20127 Milano - Tel. 02/2837141 - Fax Abbonamenti: 02/26141958 - e-mail: riviste@francoangeli.it

Abbonamenti. Per conoscere il canone d'abbonamento corrente, consultare il nostro sito (www.francoangeli.it), cliccando sul bottone "Riviste", oppure telefonare al nostro Ufficio Riviste (02/2837141) o, ancora, inviare una e-mail (riviste@francoangeli.it) indicando chiaramente il nome della rivista. Il pagamento potrà essere effettuato tramite assegno bancario, bonifico bancario, versamento su conto corrente, o con carta di credito. *L'abbonamento verrà attivato non appena giunta la notifica dell'avvenuto pagamento del canone.*

Autorizzazione del Tribunale di Milano n. 236 del 26.04.2010 - Direttore responsabile: Stefano Angeli - Semestrale - Copyright © 2018 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore. Sono vietate e sanzionate (se non espressamente autorizzate) la riproduzione in ogni modo e forma (comprese le fotocopie, la scansione, la memorizzazione elettronica) e la comunicazione (ivi inclusi a titolo esemplificativo ma non esaustivo: la distribuzione, l'adattamento, la traduzione e la rielaborazione, anche a mezzo di canali digitali interattivi e con qualsiasi modalità attualmente nota od in futuro sviluppata).

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun fascicolo dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633. Le fotocopie che abbiano finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale, possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali (www.clearedi.org); e-mail autorizzazioni@clearedi.org).

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

I semestre 2018

Sommario

Introduzione	pag.	5
<i>Alessandra Romano, Francesca Bracci, Loretta Fabbri, Teresa Grange, Experience-based learning</i> , apprendimento dall'esperienza e sfide femministe. Supportare lo sviluppo dell'identità professionale attraverso pratiche riflessive collettive.	»	9
<i>Loredana Perla, Laura Sara Aggrati</i> , Educate the respect of differences. A research on school curriculum	»	25
<i>Paolo Federighi</i> , Approcci trasformativi per la formazione alla leadership al femminile	»	52
<i>Concetta Tino, Daniela Frison, Monica Fedeli</i> , Leadership femminile e valore trasformativo dell'esperienza	»	70
<i>Ada Manfreda</i> , Differenza, alterità e riconoscimento nell'agire sociale. <i>Il caso di studio: "Donna: parliamone insieme"</i>	»	87
<i>Gianni Nuti</i> , Ragioni artistiche della parità e delle differenze di genere	»	108
<i>Paolo Nitti</i> , La vigile e la sindaca. Uno studio sul sessismo nella lingua italiana	»	122
<i>Valentina Guerrini</i> , Gender Equality Charter Mark. Uno strumento per certificare le buone pratiche contro gli stereotipi di genere nella scuola in Europa	»	142
<i>Federico Zamengo, Nicolò Valenzano</i> <i>Disaccordo morale e differenza di genere. La Philosophy for Communities</i> come pratica educativa di comunità	»	165

<i>Salvatore Patera, Ezio Del Gottardo, Mindset: progetto di ricerca intervento per lo sviluppo della competenza “senso di iniziativa e imprenditorialità” nel territorio della Provincia di Taranto</i>	pag.	179
<i>Irene Biemmi, Genere e segregazione formativa. Una ricerca su percorsi accademici “atipici”</i>	»	198
Recensioni	»	217
Authors	»	222

Introduzione

“Genere, educazione e processi trasformativi”, un convegno internazionale realizzato presso l’Università della Valle d’Aosta per consentire a studiose e studiosi di discutere, adottando un paradigma multidisciplinare di costrutti di confine come quelli di genere, educazione e trasformazione. Proviamo a tradurre il titolo secondo il taglio che le organizzatrici hanno voluto dare al convegno.

Volevamo mettere insieme la conoscenza, la ricerca e gli attori sociali. Gli attori, i concetti rimandano al campo di relazioni in cui sono inseriti oltre che all’ordine naturale delle cose. Così, possiamo affermare che le persone, i concetti e le azioni acquistano attributi tramite le relazioni in cui sono inseriti. Come si declina la questione di genere nei diversi contesti sociali? Nella musica, nella lingua, nell’identità professionale: come si configurano gli utenti, come si rappresentano il maschile e il femminile nelle organizzazioni?

Esiste una conoscenza decontestualizzata? Esiste un’idea di carriera, di lavoro, di identità professionale che non rimandi a precise prospettive di significato, alcune delle quali disfunzionali perché convincono le persone appartenenti ad un certo genere che possono fare alcuni lavori e non altri? Che la carriera sia una questione che non riguarda le donne perché mal si concilia con il futuro ruolo di madri? Ed entro quali assunti si muovono le organizzazioni? Perché, per esempio, non si fa caso alla frequenza prevalentemente maschile di un corso di laurea, mentre ci si preoccupa se è primariamente femminile? Perché si ha paura della femminilizzazione di determinate professioni e non della mascolinizzazione di altre? Si può pensare che si tratta di interrogativi che aprono nei soggetti e nei diversi campi della conoscenza istanze di validazione e trasformazioni di distorsioni disfunzionali allo sviluppo di sistemi organizzativi efficaci, alla coltivazione di talenti che non si distribuiscono secondo percentuali improbabili, ma che chiedono l’attivazione di processi di apprendimento trasformativo. In que-

sto senso, siamo d'accordo nell'affermare che le culture organizzative si differenziano a seconda del modo in cui concepiscono il pensiero sul genere e, di conseguenza, a seconda di quali assetti danno alle relazioni di genere e alle costruzioni che ruotano attorno al genere.

Possiamo dire che i lavori presentati durante il convegno e raccolti in questo numero di *Educational Reflective Practices* approfondiscono e declinano il costrutto di genere nei diversi contesti sociali e culturali. Non si tratta di una raccolta corale. Ogni articolo mette l'accento su aspetti diversi e chiama in causa paradigmi non necessariamente concordi. Questo è ciò che volevamo. Il primo contesto all'interno del quale si situano i contributi di questo numero, è quello formale d'insegnamento e apprendimento rappresentato da scuola e università. I lavori, frutto di indagini empiriche, propongono dati e modelli che suggeriscono alla ricerca didattica contenuti di discussione sul tema del genere.

Romano, Bracci, Fabbri e Grange presentano una ricerca intervento progettata per supportare gruppi di studentesse universitarie e di educatrici di servizi per la prima infanzia a riflettere criticamente sulle relazioni che intercorrono tra genere, aspettative di carriera, traiettorie di sviluppo professionale e pratiche lavorative. Come supportare le partecipanti a divenire consapevoli e a mettere in discussione gli assunti dati per scontati e culturalmente assimilati riguardanti le pratiche, le identità e i ruoli professionali dell'educatrice? A partire da questa domanda, le Autrici approfondiscono un *framework* metodologico utile a elaborare, all'interno di percorsi progettuali, modelli di azione collettiva per promuovere apprendimenti individuali e organizzativi attraverso la costruzione di conoscenze riflessive.

Loredana Perla e Laura Sara Aggrati propongono ciò che definiscono una "messa in forma didattica" dell'educazione al rispetto delle differenze, descrivendo il lavoro di elaborazione ed implementazione di un possibile curriculum scolastico. Riprendendo il complesso costrutto di "curricolo" e accogliendo gli spunti offerti dai più recenti *curriculum studies*, focalizzano l'attenzione sull'impianto e sui primi esiti di una ricerca-formazione che propone alle scuole una riflessione che conduca all'individuazione partecipata di criteri di intervento educativo-didattico scientificamente fondati e coerenti con le politiche nazionali ed internazionali.

Frutto di ricerca empirica nei contesti formali sono inoltre i contributi di altri autori quali Paolo Nitti, Valentina Guerrini e Irene Biemmi. Il primo propone un'indagine sulle scelte linguistiche operate dal personale docente di diversi ordini e gradi di istruzione. La ricerca valuta il grado di adesione ad alcuni usi non sessisti della lingua italiana che influenzano i modelli di linguaggio presentati a lezione, la costruzione dei materiali e le attitudini correttive. La seconda autrice presenta un progetto di ricerca europeo il cui

obiettivo principale è quello di prevenire e contrastare le discriminazioni di genere a scuola, poiché questo incide sulla realizzazione della persona sia nella sfera professionale-sociale sia in quella privata. Prodotto finale del progetto è uno strumento denominato GECM, “Gender Equality Charter Mark” che certifica le buone pratiche implementate dalle scuole relativamente a questa tematica. Infine, Irene Biemmi riporta i risultati di una ricerca qualitativa sul fenomeno della segregazione formativa, ovvero di come la scelta dei percorsi scolastici superiori e universitari intersechi inconsapevolmente le dimensioni di genere. La ricerca è condotta su un campione di studentesse universitarie che hanno maturato decisioni considerate “coraggiose” e “diverse” scegliendo percorsi socialmente ritenuti “maschili”.

Altri contributi si situano all’interno dei contesti informali e non formali d’apprendimento, adottando paradigmi teorici e di ricerca diversi.

In linea con l’approccio Trasformativo di Jack Mezirow, Paolo Federighi affronta il tema della leadership femminile inquadrandola all’interno dei processi di qualità ed efficienza dei processi produttivi delle organizzazioni. L’articolo illustra le caratteristiche di un modello che si basa principalmente su una formazione incorporata nel lavoro quotidiano che tende a sviluppare una *team work efficiency* assieme al cambiamento delle norme esplicite ed implicite che regolano il dispositivo formativo aziendale e la cultura di genere nei luoghi di lavoro.

Passando dall’ambito organizzativo a quello sociale, il contributo di Concetta Tino, Daniela Frison e Monica Fedeli esplora, sempre attraverso una prospettiva trasformativa, il carattere della leadership femminile all’interno di centri e/o associazioni che si occupano di fornire supporto alle donne vittime di violenza. Le autrici descrivono una ricerca qualitativa, condotta tramite interviste semistrutturate rivolte a dirigenti di centri e associazioni antiviolenza della Lombardia e del Veneto.

La ricchezza di approcci teorici e metodologici adottati dagli autori è testimoniata nei contributi che seguono. Ada Manfreda utilizza un caso di studio che coinvolge un gruppo di donne per presentare un modello di ricerca-intervento che trae origine da esperienze di sviluppo di comunità. Il modello ha nel concetto di “differenza” un presupposto imprescindibile e ne guida le finalità. Federico Ramengo e Niccolò Valenzano affrontano il problema del disaccordo da un punto di vista educativo, in connessione ai temi della democrazia e della riduzione della violenza. Essi analizzano come la proposta della Philosophy for Communities, elaborata a partire dal modello Lipman-Sharp, possa configurarsi come un setting di incontro e confronto tra diversità interculturali, di genere e generazionali. Salvatore Patera ed Ezio Del Gottardo descrivono il progetto di ricerca-intervento

“Mindset” che esplora i modelli culturali di studenti e imprenditori locali in relazione alla competenza chiave “senso d’iniziativa e imprenditorialità”, al fine di definire un modello formativo di supporto ai partecipanti e di sviluppo del territorio. Mappare le dimensioni culturali significa focalizzarsi su come leggiamo, agiamo e retroagiamo i contesti sociali e le prassi di interazione con il contesto stesso e interpretiamo i modi attraverso i quali diamo senso alla nostra esperienza. Infine, Gianni Nuti approfondisce, sotto il profilo educativo, il tema delle differenze di genere attraverso il teatro, la danza, la letteratura, il cinema e la musica ancorando questo excursus alle radici ontogenetiche e filogenetiche dell’essere umano. In questo quadro, esplora se e a quali condizioni l’arte rifugge dalla stereotipia, riesce a destabilizzare, alimentando forme di pensiero divergente e, anche nell’ottica di una cultura di genere, favorendo l’apertura della mente verso manifestazioni e prospettive differenti.

*Loretta Fabbri
Teresa Grange*

Approcci trasformativi per la formazione alla leadership al femminile

di *Paolo Federighi*

Abstract. Transformative approaches for the training to the female leadership

Training for female leadership is effective as long as it helps to remove causes of the persistent exclusion of women from managerial responsibilities. Training can address this goal not only from an ethical and egalitarian perspective. It can also do so in relation to processes aimed at increasing quality and efficiency of production processes. This is why it should be focused on the problems and objectives related to everyday working life. As for the challenges on the ground, training can support leadership development if it also removes obstacles that prevent organizations from creating and strengthening organizational and individual well-being. This can be done starting from the identification and evaluation of the whole relations between people, teams, suppliers, customers, etc., and the whole of the so called cultural containers (tools, procedures, technologies, etc.) through which organizations carry out their own strategies. It is there that gender culture is hidden.

This article ends by illustrating basic characteristics of a transformative training model for female leadership. The model is a product of ten years of practices carried out within companies in the manufacturing sector. The model is mainly based on training methods embedded into daily work. It tends to develop the team work efficiency together with the change of – written and not written – rules that regulate the corporate learning device and the gender culture that it embeds in people who have to work according to its rules. The transformative training model is analyzed in its complementarity with the not-embedded training (courses, coaching, mentoring, etc.). It is focused on how to manage changes in methods, processes and relations and on its potentiality to increase transparency and awareness of the meaning of organizational practices and policies. This is why transformative approach directly interferes with the balance of powers within organizations. This is also why it is a constant challenge.

Il potere di guidare

Affrontare la questione della leadership significa occuparci di un «campo del potere» all'interno delle organizzazioni: il *capital managérial* (Bourdieu, 2000, p. 252). Si tratta di un campo che unifica i poteri finanziari, giuridici, organizzativi, commerciali, e che si fonda sull'utilizzo del capitale sociale, del capitale simbolico e del capitale culturale (Bourdieu, 2000, p. 236). In altri termini, il potere della leadership consiste nell'utilizzo e nell'arricchimento continuo dell'insieme dei “contenitori culturali” di cui dispone una organizzazione, ovvero degli artefatti che accompagnano la continua produzione di conoscenze relative a cosa, come produrre in termini di beni e servizi e per chi (Federighi, 2015, pp. 103-118). Si tratta di un potere assoggettato alla dominazione maschile e, anche per questo, oggetto di una narrazione che esalta qualità tipicamente maschili della leadership: focalizzazione sulla struttura, approccio autocratico, tendenza a impartire istruzioni, orientamento al business prima che alle persone. Tutto questo crea un circolo vizioso che spinge alla esclusione delle donne dall'esercizio della leadership.

La questione dell'esclusione delle donne dalla leadership nelle organizzazioni pubbliche e private è presente nell'agenda dei governi nazionali e delle organizzazioni internazionali per ragioni di efficienza, oltre che di equità. Secondo le valutazioni dell'Oecd “Tapping into the underexploited talent pool of qualified women in the corporate sector could give companies and governments a boost, and foster inclusive growth. In the public sector, fostering gender equality in public decision-making is a core aspect of a “whole-of-government” approach to expand opportunities for all” (Oecd, 2016, p. 6). Ma è la stessa Oecd che assieme all'organizzazione delle Nazioni Unite UN Women ricorda come i progressi siano lenti: “at the current pace, it will take 81 years to achieve gender balance in corporate leadership, and some 50 years to reach parity in parliamentary representation” (UN Women, 2015).

La declinazione al femminile dei poteri di guida non rappresenta però un obiettivo significativo solamente ai fini di una maggiore equità tra sessi. Esso può costituire anche un passo avanti per il miglioramento del benessere nelle organizzazioni se accompagnato dal superamento di stili e modelli di leadership propri di sistemi organizzativi gerarchici e autoritari. Questo può accadere non solo se aumenta il numero delle donne leader, ma se le stesse donne saranno capaci di trasformare in senso non oppressivo ed inclusivo l'uso del potere, delle risorse e delle competenze attraverso la mobilitazione di “others – especially other women – around a shared agenda of social, cultural, economic and political transformation for equality and the realization of human rights for all” (Batliwala, 2010, p. 14).

Leadership al femminile ed evoluzione delle strategie manageriali

Alcuni studiosi associano l'imporsi della questione della leadership al femminile con la necessità di introdurre di nuovi modelli di management dei processi di produzione. Ciò accade quando, a partire dalla metà del secolo scorso, le organizzazioni – ed in primo luogo le grandi imprese – cercano di darsi un modello di governo meno impositivo e maggiormente basato sull'autocontrollo e sull'assunzione di responsabilità da parte dei dipendenti. I nuovi modelli manageriali non mirano a sopprimere i margini di libertà e di interpretazione, ma a controllarli e ad orientare i processi di costruzione di senso. Il nuovo leader è chiamato ad utilizzare il potere manageriale per attivare meccanismi di dominazione/violenza simbolica e culturale attraverso cui pone in essere regole generali che possono “amener les managés à intérioriser les contraintes inhérentes à la subordination et à générer spontanément des comportements adaptés” (Le Texier, 2012, p. 16). Attraverso metodi come la gestione per obiettivi o la promozione dei principi di responsabilità e di autonomia, i meccanismi di dominazione vengono decentrati sui lavoratori stessi. È attraverso la dominazione simbolica e la gestione dei processi di apprendimento incorporati nel lavoro quotidiano che il manager impone processi di cambiamento dell'habitus delle persone. I nuovi modelli di management si basano così sulla capacità della leadership di accompagnare e dirigere i processi di adeguamento dei comportamenti delle persone alle disposizioni, ai contesti ed alla gestione di ogni processo di cambiamento, rendendo eccezionale l'imposizione di ordini specifici rivolti ai singoli: ciascuno sa cosa deve fare e come farlo, sia a mensa che in team. Bourdieu ricordava come le donne siano sottoposte ad una dominazione simbolica dolce, impercettibile e per questo più cogente che determina anche il modo di stare sedute.

I nuovi approcci alla leadership se per un verso portano ad un più raffinato uso del potere educativo esercitato attraverso la formazione incorporata nelle pratiche lavorative e potenzialmente realizzata nell'inconsapevolezza del soggetto in formazione, dall'altro spingono verso la rimozione di alcune discriminazioni culturali ed organizzative non più giustificabili (in quanto relative a percezioni storicamente condizionate). Sarà negli anni '60 del secolo scorso che nelle organizzazioni si inizia a porre il problema del riconoscimento e della gestione delle diversità di sesso, etnia, età, condizioni fisiche, della religione, oltre che di valori, abilità, etc. Inizialmente ci si limita alla idea di promozione di *azioni positive* finalizzate all'inclusione delle diversità. Nel 1965, questo processo trova una sua prima legittimazione giuridica negli Usa con l'Executive Order 11246 del Presidente Lyndon Johnson che prescrive *azioni positive* “to overcome the effects of past di-

scrimination”. L’Order impone alle imprese (anche se limitatamente alle federal contractors) di “take affirmative action to ensure that applicants are employed, and that employees are treated during employment, without regard to their race, color, religion, sex or national origin”. È attraverso questo Order che viene messa in atto la politica delle Equal employment opportunities (già introdotta, come principio, dal Titolo VII del Civil Rights Act del 1964). Il termine “azioni positive” era stato utilizzato per la prima volta nel 1961 nell’Executive Order 10925 del Presidente Kennedy. L’introduzione di tale concetto costituisce un primo passo ambiguo verso il riconoscimento dell’eguaglianza delle condizioni e delle opportunità nei luoghi di lavoro. La sua ambiguità deriva dal carattere implicitamente marginalizzante dovuto alla sua funzione stigmatizzante rispetto ai beneficiari cui verrebbe riconosciuto qualche vantaggio non per merito personale, ma per la appartenenza ad un gruppo di diversi. Il riconoscimento anche giuridico della normalità di essere diversi porterà poi a nuovi modelli di *Strategic Diversity Management Process*, ovvero ad approcci volti a sviluppare la capacità delle organizzazioni e degli individui di affrontare in modo efficace le diversità di ogni tipo: “to acquire the diversity skills (ability to recognize, analyze and respond appropriately to diversity mixtures) and to attain diversity maturity (the wisdom and judgment necessary for using the skills effectively). This capability is unquestionably necessary for the development of an environment that fully engages a representative and behaviorally diverse work force” (Thomas, 2004, p. 21). Nelle organizzazioni questo approccio sposta il focus sul sistema produttivo nel suo complesso per renderlo aperto alle diversità ed all’alterità. Esso è volto sia a modificare i comportamenti e le culture degli individui, sia alla gestione delle risorse umane, sia – soprattutto – alla cultura dell’organizzazione aziendale e dell’insieme delle sue attività, ai suoi valori, alle sue regole implicite ed esplicite.

La ricerca per la definizione della leadership al femminile

L’accesso delle donne al mercato del lavoro, il riconoscimento almeno formale del principio dell’eguaglianza delle condizioni di lavoro e delle opportunità di sviluppo dei ruoli e delle carriere, il parallelo sviluppo di nuovi modelli organizzativi e manageriali capaci di trarre il massimo da tutte le risorse a disposizione, ma soprattutto le battaglie culturali che hanno favorito questa evoluzione sono stati accompagnati da approcci teorici tendenti a spiegare in modo diverso la desiderabilità della femminilizzazione del potere manageriale.

La ricerca che ha cercato di accrescere la consapevolezza sui processi in atto ha tentato di rispondere a vari interrogativi basilari per definire le strategie formative a supporto della crescita di donne leader. Essa si è chiesta se l'approccio alla leadership differisca o meno tra uomini e donne come gruppi biologici distinti; se questa differenza sia di stile o di sostanza; se sia reale o percepita; se l'approccio maschile alla leadership sia più o meno efficace di quello femminile.

In uno studio sulla letteratura specializzata svolto alcuni anni fa (Appelbaum, Audet & Miller, 2003), il panorama delle diverse ricerche è stato riassunto in quattro principali approcci aventi come focus:

1. *le determinanti biologiche della leadership, intesa come una propensione propria del sesso maschile e pertanto inattuabile dalle donne.* In questo caso, la leadership se fosse innata non potrebbe costituire l'oggetto di azioni formative. Le ricerche svolte sul rapporto tra sesso e leadership non sono però giunte a dimostrare l'esistenza di sostanziali differenze tali da legittimare l'esclusione delle donne da posizioni di leadership o la necessità di approcci formativi differenziati;
2. *la costruzione sociale ed i processi di apprendimento dei ruoli di genere attraverso agenti sociali come la famiglia, la scuola e i media.* Da questa prospettiva le differenze di genere non sono considerate come biologicamente determinate, ma un prodotto culturale. Caratteri della leadership quali la sensibilità o l'assertività non appartengono né alle donne né agli uomini. Essi sono il frutto del processo di socializzazione che interessa ciascun individuo. Più in particolare, per alcuni autori (Kohn & Schooler, 1983) la posizione dell'individuo nel sistema sociale è prioritariamente connessa alla struttura occupazionale. L'ambiente di lavoro deve pertanto essere considerato come la principale forza socializzante nello sviluppo della personalità, in quanto influenza la percezione della realtà sociale da parte del soggetto. Le esperienze nel mondo del lavoro influiscono sui valori e sugli orientamenti dei genitori, i quali tendono a trasmettere le loro concezioni del mondo ai figli. In questo caso, i processi formativi che agiscono sulla costruzione dell'identità di genere sono prevalentemente determinati dai processi di educazione informale;
3. *l'identificazione dei fattori causali che favoriscono la propensione personale alla leadership,* quali il ruolo svolto dal livello di self-confidence, dall'esperienza lavorativa acquisita, dai contesti lavorativi, dalle reti di relazione e di apprendimento di appartenenza.

La ricerca sui fattori causali mostra come la leadership femminile non costituisca in realtà un elemento essenzialmente connesso alle propensioni personali. Essa appare come fortemente determinata da fattori esterni che portano alla creazione di pregiudizi ed a considerare la don-

na meno adatta perché priva delle competenze necessarie per svolgere un ruolo manageriale.

4. *l'individuazione e valorizzazione delle differenze riscontrabili negli stili di leadership che distinguono uomini e donne.* Questo tipo di studi pone in rilievo come le attuali differenze che caratterizzano la leadership femminile possano meglio corrispondere ad organizzazioni con nuove strategie di gestione delle risorse umane. Tali studi hanno approfondito, ad esempio, l'ipotesi che le donne tendano ad essere migliori nelle "people-oriented leadership skills", mentre gli uomini prevarrebbero nelle "business-oriented leadership skills". Le donne sarebbero pertanto più propense ad una leadership di tipo trasformativo che porta a lavorare per aumentare il livello di consapevolezza dei collaboratori rispetto al valore dei risultati desiderati e ai metodi per raggiungerli. Gli uomini sarebbero invece più propensi ad una leadership di tipo transazionale, focalizzata sulla relazione tra leader e collaboratori, intesa proprio come una serie di scambi di gratificazioni orientati a massimizzare i vantaggi organizzativi e individuali (Burns, 1978). Tali differenze, tuttavia, non essendo basate su determinanti biologiche non impediscono ad uomini e donne di apprendere i diversi stili di leadership e di misurarsi con le strategie e le culture dei diversi modelli organizzativi contemporanei.

I dispositivi ostacolanti

Gli impedimenti che si frappongono all'accesso delle donne a ruoli e posizioni di leadership riguarda la possibilità e capacità di costruire una propria identità di leader all'interno di contesti ostacolanti. In letteratura i fattori da rimuovere vengono identificati con la prima e la seconda generazione di pregiudizi di genere. Tale distinzione è utile in quanto spinge a considerare non solo le pratiche sociali, i modelli di comportamento intenzionalmente ed esplicitamente volti all'esclusione deliberata ed apertamente intenzionale delle donne da determinati ruoli e funzioni. Con il riferimento alla seconda generazione di pregiudizi di genere vengono posti in luce i modelli normativi e le pratiche di interazione tra i sessi presenti nel luogo di lavoro e che possono apparire neutrali o non sessisti, in quanto sembrano rivolti a tutti, ma che invece discriminano o opprimono in particolare le donne. Sono i "gender status beliefs... [that create] legitimacy reactions that penalize assertive women leaders for violating the expected status order and reduce their ability to gain compliance with directives" (Ridgeway, 2001, p.637).

Da un punto di vista formativo la presenza e la rimozione di pregiudizi

riguarda non solo le credenze delle persone. Esse sono frutto di processi formativi agenti all'interno delle organizzazioni, alimentati dalla qualità educativa delle interazioni che si sviluppano tra persone, artefatti, prodotti, servizi, fornitori, clienti delle stesse organizzazioni. Tali processi sono determinati dall'insieme delle regole di comportamento esplicite e implicite che vigono all'interno di una organizzazione, ovvero il dispositivo formativo aziendale (DFA). Si tratta di regole che si sono accumulate nel corso degli anni, passibili di continue modificazioni. Nelle organizzazioni, i pregiudizi di genere di prima e seconda generazione sono il risultato delle regole del DFA.

Come notano Ely, Ibarra e Kolb (2011, pp.8-9) la maggior parte delle strutture organizzative e delle pratiche di lavoro è stata progettata quando le donne avevano solo una limitata presenza nei luoghi di lavoro. Molte caratteristiche organizzative date per scontate riflettono gli stili di vita e le condizioni di lavoro degli uomini, rendendo difficile per le donne migliorare le loro posizioni organizzative e rafforzare la loro leadership (Hewlett, 2007). Ad esempio, il percorso di carriera convenzionale ai ruoli senior in molte aziende prevede rotazioni formali nelle vendite o nel marketing di prodotto: posti di lavoro che gli uomini hanno più probabilità di ricoprire rispetto alle donne. I percorsi di carriera verso ruoli di leadership sono stati progettati da uomini, pensando agli uomini. Il fatto che la selezione "naturale" favorisca gli uomini, rafforza la percezione che gli uomini siano più adatti a tali ruoli, lasciando intatte le pratiche di genere.

La sfida per le donne è trasformare le sottili barriere che le organizzazioni erigono al progresso della leadership femminile. Per ottenere tale risultato è necessario modificare il dispositivo formativo aziendale (DFA) che legittima tali barriere. Per farlo bisogna leggerlo e disvelarne i contenuti normativi.

A partire dal contributo di Bernstein (1990), possiamo affermare che la vita e lo sviluppo dell'organizzazione è accompagnato, guidato, da una serie di regole che regolano le relazioni tra i diversi attori operanti al suo interno, tra loro e con l'esterno. L'intera organizzazione è coinvolta nella costruzione e nel presidio del dispositivo, seppur con livelli di consapevolezza e ruoli diversi a seconda delle componenti da presidiare. Le componenti di base di un DFA possono essere ridotte a tre:

- le regole distributive;
- le regole di contestualizzazione;
- le regole valutative.

Le regole distributive sono quelle che determinano a chi spetta cosa, anche in ragione della cultura di genere dominante. Esse hanno funzioni escludenti o inclusive e permettono ai diversi tipi di lavoratrici e lavoratori

di entrare in possesso del know-how distintivo dell'organizzazione (la dimensione distributiva). In base a queste regole si determina chi ha il potere di pensare l'impensabile, ovvero di introdurre in azienda innovazioni di ogni tipo (di prodotto, di processo, organizzative, commerciali). Si tratta di funzioni che hanno una rilevanza immediata, sia per l'accesso all'informazione che per la possibilità di trasformazione del luogo di lavoro, della sua cultura, dei suoi valori e principi. Esse determinano le dimensioni etiche ed estetiche di una organizzazione e, quindi, i comportamenti ammessi o incoraggiati. Le figure che presidiano queste funzioni sono l'insieme dei leader e dei capi impegnati nei diversi settori dell'azienda, che, seppur in diversa misura e con diverse responsabilità, esercitano poteri distributivi. Anche per questo sono loro i principali responsabili del tipo di cultura di genere presente all'interno di un'impresa. A ragione è stato scritto da Wittenberg-Cox (2014): "Stop "Fixing" Women and Start Fixing Managers".

Le regole di ricontestualizzazione sono legate al fatto che il processo di acquisizione di cultura, conoscenze, competenze, saperi sempre viene innestato su un discorso regolativo che lo domina, lo ricontestualizza all'interno di un ordine, di relazioni e identità prestabilite. In questo senso, "le regole che regolano la trasmissione di una competenza, le regole interne mediante le quali una competenza è ordinata per poter essere trasmessa, non sono una funzione di questa logica di trasmissione, ma qualche cosa essenzialmente creato per l'ordine morale, per il discorso regolativo" (Bernstein, 1990, p. 108).

La distinzione tra discorso *istruzionale*, più connesso ai temi ed agli oggetti che supportano la quotidiana produzione di conoscenze in impresa, e il discorso *regolativo* – l'ordine morale – aiuta a meglio definire le componenti della funzione formativa di un'impresa. La loro adozione consente una più chiara distinzione tra quanto viene fatto e detto ed il senso educativo che si sviluppa nell'interazione fra i diversi attori. L'educazione di genere di una impresa non si esplica tanto attraverso il tipo di attività formative promosse, ma per le caratteristiche delle relazioni educative che si stabiliscono fra i diversi elementi in campo.

Infine, il dispositivo è composto dalle *regole valutative* che sono identificabili con i principi che regolano la pratica formativa. Esse assolvono alla definizione dei:

- modi di elaborazione delle regole che determinano la cultura di genere (imposte o partecipate);
- momenti della vita dell'organizzazione, della persona ed i luoghi in cui tali processi debbono realizzarsi (dall'assunzione, alle diverse transizioni professionali, ai diversi momenti del lavoro dei team, etc.);
- requisiti cui le persone debbono corrispondere per essere parte del team;

- criteri, oggetti e modalità di valutazione del personale (posizioni, prestazioni, potenziale).

È attraverso il controllo consapevole dei processi educativi indotti dal DFA proprio di ogni organizzazione che si possono trovare risposte precise alla necessità:

“To understand how the internal practices of organizations influence programme outcomes on gender equality;

To identify the strengths and weaknesses of the internal practices of participants’ own organizations, and consider how these practices can be made more gender-responsive” (Gell, Hilton, & Dico-Young, 2017, p. 23).

È a partire dalle risposte a questi interrogativi che si può passare alla definizione delle strategie educative da adottare per la formazione alla leadership. È dalle necessità di cambiamento del DFA che si ricavano gli obiettivi trasformativi da perseguire attraverso la formazione. Una formazione alla leadership femminile che non produce cambiamenti nel DFA avrebbe un senso limitato al campo delle acquisizioni di conoscenze non spendibili.

Lavorare oltre che sulle preassunzioni, sulle conoscenze consolidate, anche sul DFA accresce il senso trasformativo del “divenire criticamente consapevoli dei propri presupposti ...[del] mettere in dubbio i modelli di aspettativa consolidati e abituali, cioè le prospettive di significato... [ciò] consente il recupero e l’analisi razionale della propria esperienza (Fabbri, 2017, p. 44). Allo stesso tempo, ciò rappresenta la base per rimuovere “quel complesso di strutture interpretative culturalmente trasmesse e linguisticamente organizzate” (Fabbri, 2017, p. 45) che hanno determinato conoscenze e credenze.

Pratiche per la formazione alla leadership femminile

Nonostante l’intensificarsi durante l’ultimo decennio della produzione pedagogica anche italiana in materia di formazione alla leadership femminile, bisogna riconoscere che gli studi sono ancora nella fase in cui si inseguono a fatica le pratiche (Alessandrini, 2010). Anche per questo “practitioners and educators lack a coherent, theoretically-based, and actionable framework for designing and delivering leadership programs for women” (Ely, Ibarra & Kolb, 2011). Se prendiamo in considerazione le pratiche formative, possiamo approssimare una distinzione tra almeno quattro diversi approcci prevalentemente orientati a:

- impartire conoscenze di base e avanzate nel campo della leadership femminile;
- lavorare sulla dimensione personale individuale, sull’identità della donna leader;

- integrare il passaggio di conoscenze in un quadro di riferimento normativo, rendendone espliciti il senso, gli obiettivi e le funzioni;
- incorporare l'acquisizione di competenze con l'avvio di processi di trasformazione dei contesti lavorativi e con il normale svolgimento delle attività lavorative di team.

Va detto che ciascuno dei quattro approcci ha una propria legittimità ed un carattere complementare. È semmai l'assenza o la non esplicitazione di anche una sola di queste dimensioni formative che rende opachi i processi formativi all'interno delle organizzazioni occultando il senso o contenendone le potenzialità trasformative.

Trasmettere conoscenze di base o avanzate nel campo della leadership femminile

A partire dagli anni '70 e '80 istituzioni come il Center for Creative Leadership e la Simmons School of Management hanno iniziato a promuovere programmi per la formazione alla leadership rivolti a sole donne. Negli anni successivi le top business schools internazionali come Harvard, Stanford, INSEAD, Northwestern, UCLA, Duke, IMD e in Italia Gruppi di servizi consulenziali come Ambrosetti o Scuola di Palo Alto hanno iniziato ad offrire attività di formazione alla leadership per donne organizzate in modalità interaziendale o customizzata. È stato a partire dall'esperienza delle business schools che si è sviluppato un approccio orientato allo "skill-building in an instrumental way" (Batliwala, 2010, p. 28).

Riportiamo, a titolo di esempio, due programmi di formazione della leadership rivolti ad un pubblico femminile.

<i>Caso 1</i>	<i>Caso 2</i>
<p><i>LEADERSHIP ED EFFICACIA PERSONALE</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ I fattori abilitanti per la crescita delle persone e la competitività dell'organizzazione. ▪ Gli ingredienti: mantenere l'energia, sapere come accelerare; interpretare le situazioni, costruire e diffondere la visione, mobilitare le risorse, ispirare le persone. ▪ Decidere efficacemente, Dal decision making al sense making <p><i>COMUNICAZIONE E NETWORKING</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ I fattori dell'efficacia della comunicazione ▪ Gli ingredienti: Identità ed autenticità. Struttura della comunicazione. 	<p><i>LA DOTE DELLA DONNA PREISTORICA</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Il senso materno. ▪ L'organizzazione ▪ La forza fisica ▪ Il buon senso <p><i>LE TRE COMPONENTI DELLA LEADERSHIP FEMMINILE DOTE DELLA DONNA PREISTORICA</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pancia ▪ Cuore ▪ Testa <p><i>LA DONNA UOMO</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Autorevolezza e autorità ▪ Seduzione. ▪ Comunicazione

<ul style="list-style-type: none"> ▪ La Stakeholders Analysis. Creare reti sociali ▪ Muoversi in un contesto organizzativo ▪ Bridging: costruire relazioni ▪ Il capitale intellettuale, il capitale sociale e le appartenenze ▪ Rapporti formali ed informali ▪ Mappare ed ampliare la rete ▪ Costruzione individuale assistita di un piano di miglioramento <p><i>NEGOZIAZIONE E GESTIONE DEL CONFLITTO</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Le negoziazioni complesse ▪ I “fondamenti” del processo negoziale: Relazione, Impegno, Bisogni, Temi negoziali, Alternative, Parametri, Opzioni ▪ I comportamenti facilitanti ▪ Preparazione rapida della trattativa ▪ Gestione al “tavolo” negoziale ▪ Negoziatori di successo 	<p><i>UN NUOVO STILE DI LEADERSHIP</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Obiettivi e scelte ▪ Impegno e motivazione. ▪ Credibilità ed equilibrio <p><i>LA FORZA E LA FEMMINILITÀ</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Autostima. ▪ Il potere al femminile ▪ Aspetto fisico e autorevolezza ▪ Il sorriso ▪ La positività <p><i>LA COMUNICAZIONE FEMMINILE AUTOREVOLE</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La grammatica dell’approccio ▪ La sintassi della relazione. ▪ Parole e sguardo <p><i>LA DELEGA AL FEMMINILE</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Perfezione vs tempo. ▪ Perché delegare ▪ Delegare non controllare ▪ Fidarsi dell’operatività altrui
--	---

Verso questo approccio formativo sono stati rivolti diversi tipi di critiche. L’osservazione più rilevante riguarda il fatto che gli interventi formativi che ne derivano muovono dal presupposto che il problema risieda nei deficit di cui soffre la donna in quanto il suo processo di socializzazione non le ha permesso di competere con il mondo degli uomini. L’attenzione viene così deviata dalla cultura di genere presente nelle organizzazioni in cui lavorano per essere spostata sulla necessità di riparazione del gap di cui lei soffre (Burkinshaw & White, 2017, p. 2).

Una seconda osservazione riguarda il fatto che questo tipo di formazione si adegua al principio del “just-add-women-and-stir”, ovvero di rispondere all’esigenza di aumentare il numero delle donne capaci di ricoprire una posizione di leader e, quindi, di fornire loro una formazione sostanzialmente simile a quella erogata agli uomini indipendentemente dalle necessità di trasformazione dei contesti e delle culture di genere in cui la leadership deve essere esercitata.

Le critiche non mettono in discussione l’utilità di impartire nozioni relative ai metodi ed alle tattiche della leadership, esse riguardano l’inadeguatezza dell’approccio rispetto alla possibilità di implementazione nelle organizzazioni di appartenenza, all’impatto della formazione.

Lavorare sull'identità

Il secondo approccio si focalizza sul processo individuale di costruzione e internalizzazione del ruolo e dell'identità personale di leader e della sua capacità di sviluppare una propria sensibilità rispetto ai valori ed agli obiettivi, gli scopi per cui lavora. La formazione ha la funzione di assicurare un supporto individuale per rafforzare fattori quali: l'autostima e la sicurezza nelle relazioni interpersonali; la rielaborazione delle proprie esperienze e dei propri percorsi professionali, la capacità di valorizzare e arricchire il proprio capitale sociale; le proprie reti di relazioni; le abilità e le inclinazioni personali in ogni campo delle conoscenze: professionale, comunicativo o artistico; le proprie multiformi identità basate sulla classe sociale di appartenenza, sulla propria razza, genere, etnia, religione, abilità, etc.

Riportiamo di seguito a titolo di esempio i programmi di due progetti formativi:

Caso 1	Caso 2
<p><i>L'APPRENDIMENTO CREATIVO PER DEFINIRE LE TAPPE DEL PROPRIO SVILUPPO</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Riconoscere i propri modelli mentali: prigioniere del proprio modo di pensare. • I problemi di oggi derivano dalle soluzioni di ieri. • Il nostro peggior nemico siamo noi! • Costruire la propria visione e lavorare per priorità. <p><i>IL RISVEGLIO DEL CUORE NELLO SVILUPPO DELLA PROPRIA VISIONE</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • L'intelligenza delle emozioni • Lavoro, gioco e passione • Successo o carriera? <p><i>IL MIO POTENZIALE DI SVILUPPO PERSONALE E ORGANIZZATIVO</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lavorare sulla propria zona cieca. • Scoprire la propria zona di sicurezza ed espanderla <p><i>INFLUENZA SUGLI ALTRI E SICUREZZA IN SE STESSA</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Costruire sicurezza in se stesse • Fiducia in se stesse e fiducia negli altri • Gestire le proprie risorse e aver cura dei propri timori. 	<p><i>SELF-AWARENESS & SELF-MANAGEMENT</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Emotional self-awareness: Reading and understanding own emotions well, recognizing impact of own emotions on work performance and relationships, having a realistic evaluation of own strengths and limitations • Emotional stability: Working well under pressure, emotionally robust and resistant to stress, well-balanced • Self-confidence: Having a strong and positive sense of self-worth, learning from mistakes • Integrity: serious, fair, ethical principles. • Authenticity: real, genuine and self-authored • Life-balance: Thinking about life-balance, diversifying and knowing how to prioritise interests <p><i>SOCIAL AWARENESS & SKILLS</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Empathy: Sensing other people's emotions, identifying with their perspectives, taking an active interest in their concerns. • Inspiration: charismatic, high-spirited, encouraging • Communication: Listening to others, communicating in an effective manner, sending clear and understandable messages

<ul style="list-style-type: none"> • Autostima e assertività <p><i>AVERE IDEE MA NON AVERE TEMPO</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Dare valore al tempo. • Errori da evitare. • Sistemi per una più efficace gestione del tempo. Cause fondamentali dello stress. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relationship building: Develops, maintains, strengthens relationships with others inside or outside of the organization, provides information, assistance and support • Assertiveness: Developing own opinions, taking a stand for personal views and beliefs, being tenacious and resilient when discussing an issue • Trustworthiness: Inspiring trust, able to help people open up.
--	--

Si tratta di attività realizzate con modalità prevalentemente non formali come il coaching, job-rotation, job shadowing, mentorship e leadership di progetto.

Esplicitare il quadro di riferimento normativo

Il terzo approccio si caratterizza per l'intenzione di rendere evidente il quadro normativo di riferimento, ovvero i legami tra apprendimenti e valori, potere e politiche: "skills are not neutral, portable abilities – they are shaped by values and politics – as for example in the way relationships are managed, conflicts are resolved, or salary scales and job descriptions are framed" (Batliwala, 2010, p. 28).

Le pratiche esemplificative si sono sviluppate principalmente all'interno dei movimenti femministi, a diversi livelli, compreso l'ambito delle azioni umanitarie e delle politiche di sviluppo (Gell et al., 2017). Il focus dell'attività formativa è centrato sui seguenti temi:

- sviluppo di una teoria del cambiamento, condivisione di visione, obiettivi ed approcci;
- analisi del contesto politico, dei rapporti di potere e delle opportunità di cambiamento, di costruzione di alleanze, di impatto sociale;
- sviluppo di linee strategiche, di modelli di monitoraggio e valutazione delle azioni intraprese, di pratiche di riallineamento degli obiettivi;
- acquisizione di capacità di costruire relazioni, di accogliere e formare altre persone, di mobilitare, appassionare e motivare gli stakeholders, i target groups, risolvere conflitti e tensioni;
- creazione di sistemi di comunicazione interna ed esterna, di strategie di comunicazione, elaborazione di contenuti di qualità, utilizzo delle ICT e delle tecnologie tradizionali;
- reperimento e gestione delle risorse finanziarie;
- gestione dei processi organizzativi, inclusi i meccanismi interni di fun-

zionamento, gli aspetti regolamentari e legali, le attività di auditing e reporting.

Gli esempi considerati fanno riferimento al modello di leadership femminista per la trasformazione sociale proposto da Srilatha Batliwala. Esso si distingue dalle altre forme di leadership in quanto adotta un'agenda politica esplicitamente femminista, con al centro l'emancipazione femminile e l'eguaglianza di genere. Questo, ad esempio, è il modello alla base del Gender Leadership Program di Oxfam (Gell et al., 2017). In esso si inglobano esercitazioni pratiche di modelli di leadership più tradizionali in quanto il senso della formazione è determinato dal tipo di partecipanti alla formazione e dagli obiettivi che essa persegue. Si tratta di un tipo di interventi che si realizza attraverso un approccio a lungo termine e multimetodo.

Formare nei processi di trasformazione dei contesti lavorativi

Il quarto approccio fa riferimento a una serie di esperienze di sviluppo della leadership di donne – in alcuni casi e di uomini in altri – da noi svolte nel corso di 10 anni in diversi contesti organizzativi, prevalentemente nel settore manifatturiero in collaborazione con Francesca Torlone. Nella maggior parte dei casi si è trattato di azioni di supporto che hanno interessato persone poste in posizioni dirigenziali (fino al livello N-2, diretti riporti di membri di Board, Comitati direttivi). Le azioni formative attivate hanno accompagnato i processi di rafforzamento della loro leadership intervenendo e tendenzialmente introducendo trasformazioni nei processi di loro responsabilità e nei margini di autonomia determinati dalle strategie aziendali.

Le caratteristiche tipiche di questo tipo di approccio sono costituite da:

- Avere come focus problemi e obiettivi connessi alla quotidianità produttiva. Essi partono da un problema quale l'aumento del numero degli avviamenti in produzione oppure il miglioramento della qualità della progettazione e rispetto a questa sfida cercano di sottoporre all'esame l'insieme delle relazioni tra persone, enti, fornitori, clienti, etc., ma anche l'insieme delle regole del dispositivo formativo aziendale e l'insieme dei contenitori culturali (strumenti, procedure, tecnologie, etc.) per introdurre cambiamenti nella leadership delle persone coinvolte, a partire dai livelli apicali direttamente interessati all'intervento e, ovviamente, nei limiti dei loro poteri.
- Trattare in chiave formativa l'intero percorso lavorativo che va dall'emergenza del problema fino all'introduzione delle trasformazioni necessarie, possibili e desiderate. La formazione è strettamente incorporata alla concezione, al disegno, alla negoziazione, alla implementazione, alla valutazione del progetto formativo. Esso non si restringe alle

eventuali attività formative convenzionali cui si può ricorrere durante il suo svolgimento.

- Gestire in modo sincronico i processi di formazione e di trasformazione. Nel momento in cui un cambiamento si rivela come necessario, opportuno e desiderabile, esso deve essere implementato. I tempi dipendono dai processi di condivisione. Formazione e azione trasformativa non sono necessariamente separati. Gli obiettivi della formazione si traducono in obiettivi di performance ed il conseguimento dei risultati attesi è oggetto dei diversi dispositivi di valutazione individuali e di team presenti nell'organizzazione.
- Il modello di leadership che sottende questo approccio è focalizzato sul team coaching (da non confondere con il coaching individuale o con l'executive coaching). La teoria del Team coaching (Hackman & Wageman, 2005, p.269) lo definisce come la "direct interaction with a team intended to help members make coordinated and task- appropriate use of their collective resources in accomplishing the team's work". Il modello di leadership praticato nel nostro approccio ha come primo elemento caratterizzante l'impegno rivolto a far acquisire a tutti i collaboratori una piena consapevolezza sul senso delle attività in cui si è coinvolti, sui significati che esse hanno in termini culturali e rispetto al benessere delle persone e della crescita sostenibile dell'organizzazione. Il modello di leadership di riferimento accetta l'idea di formare leader capaci di scegliere lo stile più appropriato alle diverse situazioni (Hersey, Blanchard, 1984). Tuttavia, esso è prevalentemente orientato verso uno stile di tipo trasformativo, caratterizzato da una forte attenzione verso le persone e da un approccio collaborativo volto alla realizzazione degli obiettivi decisi dal leader (Eagly et al., 2003). e, per quanto riguarda la funzione di team coaching, verso un modello di servant leadership in cui il leader pone il team ed i suoi membri al di sopra delle proprie motivazioni (Liden et al., 2008; Duff, 2013).

In questo tipo di approccio i contenuti variano a seconda delle situazioni. L'elemento caratterizzante è costituito dal processo attraverso cui si snoda il percorso formativo e che di seguito viene sintetizzato in dieci fasi principali:

1. decisione della opportunità di affrontare un problema organizzativo – hard o soft – attraverso strumenti formativi (innovazioni di prodotto, aumento della produzione, riduzione degli errori, aumento della qualità, riduzione dei tempi, etc.);
2. scelta dei contesti organizzativi in cui intervenire (un team, un servizio, una direzione);
3. definizione dei risultati attesi, delle risorse attivabili (uomini e mezzi);
4. definizione degli obiettivi formativi generali da perseguire;

5. condivisione delle ragioni dell'intervento e creazione di una volontà comune di cambiamento;
6. analisi della percezione e visione del problema da parte delle persone interessate, definizione delle diverse implicazioni e focalizzazione delle sfide prioritarie;
7. definizione di un piano di azione per analizzare le necessità di cambiamento nelle modalità di gestione dei processi a livello individuale e di team (messa a punto di criteri, metodi e strumenti di analisi);
8. svolgimento dell'osservazione e analisi del lavoro del team e dei comportamenti individuali e gestione del feed-back individuale e di team
9. definizione e progettazione di azioni di miglioramento a livello di team e individuale (eventuali attività di formazione esterna o complementare: formazione individuale o di gruppo su contenuti tecnici o metodi, team building, etc.);
10. monitoraggio dell'implementazione dei progetti e valutazione dei risultati e dell'impatto.

I casi considerati confermano l'elevato grado di efficacia di questo modello. Esso, infatti, può produrre alcuni cambiamenti a livello individuale e di team in tempi decisamente brevi, durante la stessa fase iniziale dei progetti. Allo stesso tempo, esso comporta un crescente livello di trasparenza dei dispositivi che regolano l'attività del team e delle sue relazioni interne. Ciò induce crescenti livelli di riflessività e di condivisione delle responsabilità basati sulle evidenze emergenti dall'analisi delle pratiche e sulla oggettivazione dei conflitti latenti. Efficacia nell'impatto e trasparenza nell'analisi delle cause producono effetti immediati sugli equilibri di potere su cui si basa la vita dell'organizzazione. Questo può trovare ostacoli nelle dinamiche che regolano la distribuzione dei poteri di cambiamento dei valori, delle politiche e delle pratiche di sviluppo della leadership all'interno delle organizzazioni.

Conclusioni

L'approccio trasformativo per la formazione alla leadership femminile cerca di accrescere l'impatto della formazione sia rispetto alle persone che all'organizzazione ed all'evoluzione della cultura di genere. La soluzione chiave risiede nella modifica del dispositivo formativo aziendale attraverso la formazione. Questo approccio può permettere alle persone di crescere attraverso i processi di trasformazione delle politiche e delle pratiche che loro stesse disegnano, gestiscono e valutano. Rimane però aperto il problema della possibilità di riadattamento della cultura di genere delle orga-

nizzazioni finalizzata a ristabilire i rapporti di potere preesistenti. Gli avanzamenti culturali sono sempre fragili ed esposti ai cambiamenti prodotti dagli equilibri di potere. Nuove forme di pregiudizio possono emergere aprendo la strada all'aggiornamento più o meno brutale di stili di leadership transazionale e autoritari. È probabilmente vero che, come sostiene Cecilia L. Ridgeway (2001) “Widely shared cultural beliefs tend to change more slowly than material conditions, however. Consequently, as people interact to create new social practices, gender status beliefs are likely to implicitly shape what they do, causing them to rewrite gender inequality into the new social forms they develop” (p. 651).

Bibliografia

- Alessandrini G. (cur.) (2010). *Formare al management nella diversità. Nuove competenze e apprendimenti nell'impresa*. Milano: Guerini.
- Appelbaum S., Audet L. & Joanne C. Miller (2003). Gender and leadership? Leadership and gender? A journey through the landscape of theories. *Leadership & Organization Development Journal*, 24(1): 43-51.
- Batliwala S. (2010). *Feminist Leadership for Social Transformation: Clearing the Conceptual Cloud*. CREA.
- Batliwala S. & Friedman M. (2014). *Achieving Transformative Feminist Leadership: A Toolkit for Organizations and Movements*. CREA.
- Bernstein B. (1990). *Poder, educación y concienciasociología de la Transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- Bombelli M. C. (2009). *Alice in business land. Diventare leader rimanendo donne*. Milano: Guerini.
- Bourdieu P. (2000). *Les Structures sociales de l'économie*. Paris: Seuil.
- Burkinshaw P. & White K. (2017). Fixing the Women or Fixing Universities: Women in HE Leadership. *Administrative Sciences*, 7(30): 1-14.
- Cozza M. & Gennai F. (2009). *Il genere nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.
- Duff A. (2013). Performance management coaching: Servant leadership and gender implications. *Leadership & Organization Development Journal*, 34(3): 204-221.
- Eagly A.H., Johannesen-Schmidt M.C. & Van Engen M. (2003). Transformational, transactional, and Laissez-Faire leadership styles: a meta-analysis comparing men and women. *Psychological Bulletin*, 129(4): 569-591.
- Ely R. J., Ibarra H. & Kolb D. (2011). Taking Gender into Account: Theory and Design for Women's Leadership Development Programs. *Academy of Management Learning & Education*, 10(3): 1-53.
- Fabbri L. & Romano A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- Federighi P. & Torlone F. (2015). *La formazione al rispetto dei diritti umani nel sistema penale*. Firenze: FUP.

- Gell F., Hilton E. & Dico-Young T. (2017). *Training Manual: Gender Leadership in Humanitarian Action. Institutionalizing Gender in Emergencies: Bridging Policy and Practice in the Humanitarian System*. Oxford: Oxfam.
- Hackman R. & Wageman R. (2005). A Theory of Team Coaching. *The Academy of Management Review*, 30(2): 269-287.
- Hersey P. e Blanchard K. (1984). *Leadership situazionale: come valutare e migliorare le capacità di gestione e degli uomini*. Segrate: Sperling & Kupfer Editore.
- Kohn M.L. & Schooler C. (1983). *Work and Personality: An Inquiry into the Impact of Social Stratification*. Nordwood N.J.: Ablex Publishing Corporation.
- Iori V. (cur.) (2014). *Fare la differenza. Analisi e proposte di gender management*. Milano: FrancoAngeli.
- Le Texier T. (2016). *Le maniement des hommes. Essai sur la rationalité managériale*. Paris: La Découverte.
- Liden R.C., Wayne S.J., Zhao H. & Henderson D. (2008). Servant leadership: development of a multidimensional measure and multi-level assessment. *The Leadership Quarterly*, 19(2): 161-177.
- Oecd-Organisation for Economic Co-operation and Development (2016). *Background report, OECD Conference on improving women's access to leadership*, March 8. Paris: Oecd.
- Pogliana L. (2012). *Le donne, il management, la differenza. Un altro modo di governare le aziende*. Milano: Guerini.
- Ridgeway C.L. (2001). Gender, Status, and Leadership. *Journal of Social Issues*, 57(4): 637-655.
- Thomas R. R. (2004). *Diversity Management and Affirmative Action: Past, Present and Future*. Diversity Symposium, Thomas & Associates, Inc, October. Disponibile da: <http://www.diversitycollegium.org/pdf2004/2004Thomaspaper.pdf>.
- UN Women (2015). *Report of the Secretary-General on the 20-year review and appraisal of the implementation of the Beijing Declaration and Platform for Action and the outcomes of the twenty-third special session of the General Assembly*, UN: New York.
- Disponibile da: <http://www.undocs.org/en/E/CN.6/2015/3>.
- Wittenberg-Cox A. (2014). Stop "Fixing" Women and Start Fixing Managers. *Harvard Business Review*, February 12.
- Disponibile da: <https://hbr.org/2014/02/stop-fixing-women-and-start-fixing-managers>.