



Differenze per cambiare le organizzazioni
Riflessioni su apprendimento organizzativo e formazione
nei processi di mainstreaming di genere attraverso il concetto
di intersezionalità

Differences for the changing of organizations
Reflections on organizational learning and training
in gender mainstreaming processes
through the concept of intersectionality

Maria Sangiuliano

Università Ca' Foscari, Venezia
marisangiuliano@gmail.com

ABSTRACT

This paper aims to build some conceptual bridges in order to cross-link different disciplines. Its main tenet is the assumption that studies on gender mainstreaming, which mainly generated within the academic field of political studies, have mainly focused on policy design/implementation processes, thus overlooking the organizational and learning dimensions of mainstreaming processes. I argue that in order to practice and analyze a gender approach as a crosscutting framework it is necessary to take into serious account the organizational and institutional contexts and to read them through the lenses of feminist critics to theories of organizational learning and studies on gender in organizations. By highlighting and isolating conceptual tools at the crossroads of these disciplines, I pose some crucial research questions and argue for the need of building a gendered 'formative' theory. The analysis shows how most of the critical literature in the aforementioned disciplines shares the refusal of a reductionist and binary logic and proposes a view on gender as intertwined with other differences and axis of discrimination—being that the case of the theories on intersectionality. I maintain that some of questions revealed by such interdisciplinary encounters allow us to improve the empirical research on gender mainstreaming and eventually contribute to begin and shape a gendered 'formative' theory.

Questo articolo¹ si propone di gettare alcuni ponti tra ambiti disciplinari differenti partendo dal presupposto che gli studi sul gender mainstreaming,

- 1 Ringraziamenti: innanzitutto un grazie alla mia tutor di Dottorato, Prof. Ivana Padoan per il confronto continuo sulla mia ricerca e agli spunti preziosi dei Prof. Umberto Margiotta e Massimiliano Costa. Sono inoltre molto grata a Myra Marx Ferree (University of Wisconsin Madison), Mieke Verloo (University of Nijmegen) e Viola Zentai (Central European University, Budapest) per i loro preziosi commenti ad una versione iniziale di questo paper, presentato alla Summer School Feminist Intersectionality and Political Discourse, CEU-Budapest, 2010 ed alla conferenza Advancing Gender Training organizzata da Universidad Complutense Madrid, Febbraio 2011.

generati per lo più nel campo degli studi politici, si siano molto concentrati sulla lettura del fenomeno nell'ambito delle politiche pubbliche finendo per lo più il lasciare in secondo piano la dimensione organizzativa e quella formativa dei cambiamenti in gioco². Si argomenta come, per mettere in pratica la trasversalità del genere sia irrinunciabile indagare preliminarmente i contesti organizzativi e istituzionali di riferimento e procedere ad una lettura interdisciplinare che attinga alla critica femminista alle teorie dell'apprendimento esperienziale e organizzativo nonché agli studi su genere e organizzazione: illustrando ed isolando gli strumenti concettuali di tali nodi interdisciplinari giungerò a formulare alcune domande di ricerca e a sostenere la necessaria costruzione di una teoria della formazione di genere.

L'analisi rivela come ad accomunare molta della letteratura critica attraverso le discipline sopra menzionate sia il rifiuto di una logica riduttivista e binaria e la proposta di una lettura del genere come differenza intrecciata ad altre differenze ed assi di discriminazione entro complesse e dinamiche configurazioni relazionali, come le teorie sull'intersezionalità hanno iniziato a proporre. Sono convinta che porre alcune delle domande che tali contaminazioni disciplinari aprono consenta di avanzare la ricerca empirica sulle pratiche di mainstreaming di genere e possa contribuire al contempo a dar forma ad una teoria della formazione di genere.

KEYWORDS

Gender Politics, Gender Mainstreaming, Intersectionality, Organizational Learning, Transformative Learning, Training, Diversity.

Politiche di genere, Mainstreaming di genere, Intersezionalità, Apprendimento organizzativo, Apprendimento trasformativo, Formazione, Diversità.

Introduzione.

Mainstreaming di genere in divenire: differenze, molteplicità, trasformatività

Le politiche di genere hanno riscontrato negli ultimi trent'anni un certo successo, quanto meno riguardo all'espansione, all'adozione delle stesse da parte di un numero sempre più ampio di istituzioni nazionali e sopranazionali. Spesso le esperienze femministe di policy vengono sintetizzate nelle 3 tipologie fondamentali di politiche, quote, istituzioni/ agenzie delle donne e mainstreaming di genere.

Senza dubbio è stato documentato un graduale rivolgersi del femminismo verso lo stato e le politiche istituzionali, iniziato attorno agli anni '80 in un passaggio graduale dall'assunzione di obiettivi antisistemici di superamento dell'oppressione e liberazione, verso la logica e il linguaggio dei diritti umani e dell'inclusione ed entro un generale processo di frammentazione dei movimenti delle donne.

Un tema cruciale oggi riguarda i tratti di "trasformatività" delle politiche di genere, la cui valutazione di impatto si basa sugli indicatori quantitativi della rappresentanza descrittiva (specie nella valutazione delle quote) e in quelli qualitativi della rappresentanza sostanziale. I criteri sottesi alle 3 tipologie principali di policies sopra elencate sono stati centrati sui concetti di "politica della presenza", di

2 Alcune eccezioni interessanti: Benschop & Verloo, 2006 e 2011; Mukhopadhyay, Steenhouwer & Franz Wong, 2006.

“rappresentatività delle voci delle donne”, e, per il mainstreaming di genere, di “cambiamento a livello di processo. Il mainstreaming di genere ha avuto l’ambizione di incidere sui processi di funzionamento delle istituzioni, modificando trasversalmente il modo di strutturare e implementare le policies ed ha portato con sé gli effetti indesiderati di eccessiva tecnicizzazione e burocratizzazione, definite da molte come spinte di carattere assimilatorio (Squires 2007; Verloo 2007). Anche al livello della Comunità Europea, il Consiglio d’Europa ne ha fornito una definizione molto ampia e articolata (Council of Europe 1998), in seguito disattesa nelle pratiche, spesso riducendolo alla produzione, ad opera di esperti, di valutazioni dell’impatto di genere delle politiche o di alcuni studi di statistica di genere, opzione che risulta spesso quella meno onerosa e più compatibile con le agende politiche delle istituzioni che le adottano, di qualunque orientamento politico esse siano. Da qui, l’attenzione e la centralità, nel dibattito, del tema della trasformatività delle politiche di genere, argomento estremamente complesso e chiamato in causa da diverse studiose, che fanno spesso riferimento, in maniera implicita, a teorie del cambiamento e ad epistemologie di differenti matrici. Gli studi di Stratigaki (2005) hanno evidenziato ad esempio i caratteri di indebolimento delle azioni positive quali effetti deliberati delle politiche di mainstreaming, in un processo generale di ammorbidimento delle politiche di genere come reazione da parte di strutture burocratiche della Commissione Europea allo spazio occupato dalle azioni positive, ritenuto come fenomeno da arginare.

Autrici ed autori come Hafner-Burton & Pollack (2001), hanno mostrato come alla retorica e comune adesione al principio del mainstreaming di genere dopo Pechino, abbiano corrisposto in realtà diversi livelli e tempistiche per l’attuazione di processi di mainstreaming di differente natura. Le variazioni vengono spiegate, come nell’analisi di Hafner-Burton e Pollack sulle esperienze della World Bank e di UNDP, attraverso le categorie centrali delle teorie dei movimenti sociali (opportunità politica; strutture mobilizzatrici; *strategic framing*), ma in altri casi sono chiamati in causa diversi fattori esplicativi. La stessa autrice offre una lettura comunque non priva di un certo ottimismo sulle possibilità di introdurre cambiamenti attraverso processi di mainstreaming anche attraverso strategie consapevoli di adeguamento dei linguaggi e dei *frames* discorsivi a quelli dominanti nei singoli settori nei quali si tentino processi di integrazione e trasversalità. Jaqui True (2003), invece, lega l’apertura a risultati positivi e le potenzialità ancora insite nel concetto di *gender mainstreaming* all’interlocuzione di reti femministe transnazionali con le organizzazioni multilaterali che lo hanno e lo stanno promuovendo e applicando.

Lombardo e Meier (2007) introducono alcuni criteri per attribuire alle politiche di *mainstreaming* caratteri “femministi” (laddove femminista è qui utilizzato senza dubbio come sinonimo di ‘trasformativo’), identificati con il superamento di un’ottica che identifichi le fenomenologie del patriarcato con un problema ascrivibile alle sole donne, con elementi di diagnosi e di prognosi presenti nei *frames* discorsivi che caratterizzano i documenti di policy che contengano aspetti di decostruzione delle normatività dominanti, così come con l’apertura ad analisi e soluzioni che leggano il genere nei suoi intrecci con le altre differenze/discriminazioni, grazie all’adozione di una prospettiva cosiddetta ‘intersezionale’.

Una delle sfide più attuali per le politiche di *mainstreaming di genere* è rappresentata proprio dal dibattito sull’intersezione tra politiche di genere e differenze di classe, culturali, di orientamento sessuale etc., in corso sin dagli anni ‘70 e oggi

in fase di seppur graduale istituzionalizzazione, e che per molte studiose è elemento centrale della sopra citata “trasformatività” delle politiche di genere, a garanzia del superamento di una visione rigida e binaria delle differenze di genere.

È sempre più riconosciuta la necessità di esplorare teoricamente e nella prassi la nuova frontiera del *diversity mainstreaming*, una politica delle alleanze trasversali strategiche tra politiche delle differenze, in una sorta di universalismo dialogico interattivo (Seyla Benhabib, Nira Yuval Davis) Sono pochi tuttavia i tentativi concreti di elaborare politiche dell’intersezionalità, che richiedono necessariamente un approccio sistemico e al contempo un’attenzione alle singole differenze: la maggior parte delle sperimentazioni ad oggi condotte si sono basate su un approccio cosiddetto “additivo” o “aggiuntivo” più che in un orizzonte di reale trasversalità sistemica. Sarebbe necessario potenziare la disponibilità al concepire le politiche di genere come interrelate alle politiche delle differenze (di “razza” o etnia, cultura, orientamento sessuale, abilità etc.): tale disponibilità risulta essere minore laddove sono state istituite, come nei paesi nordici, istituzioni per le politiche delle donne molto forti e dove il dibattito sull’intersezionalità non ha preso piede che di recente. Questa via non è tuttavia scevra di difficoltà, come mostrano i problemi posti dalle nuove istanze fondamentaliste o tradizionaliste delle cosiddette differenze “sgradevoli” (*disagreeable*); è stato da molte fatto notare come occorra tra l’altro tenere presenti i rischi impliciti di una dissoluzione delle politiche di genere in un contenitore più ampio orientato alle differenze e con esiti di appiattimento, oltre alla possibilità che finisca con il prevalere una logica orientata al profitto più tipica del *diversity management* dove a rappresentare la priorità è la produttività più che la giustizia sociale (Lombardo & Meier 2009).

Esistono tuttavia evidenze sufficienti per dimostrare come queste nuove sfide non siano rimandabili nonostante le criticità e le ambiguità che esse portano con sé.

Questo articolo si propone di gettare alcuni ponti tra ambiti disciplinari differenti partendo dal presupposto che gli studi sul *gender mainstreaming*, generati per lo più nel campo degli studi politici, si siano molto concentrati sulla lettura del fenomeno nell’ambito delle politiche pubbliche finendo per lo più con il lasciare in secondo piano la dimensione organizzativa e quella formativa dei cambiamenti in gioco³.

Il focus primario su metodi quali *Gender Impact Assessment* (Valutazione dell’Impatto di Genere) *Gender Audit* (*Certificazione di Genere*) ed altri simili che sono centrati sulla applicazione di strumenti tecnici o *checklists* basate su indicatori finalizzati a rileggere e modificare processi (per lo più di implementazione delle politiche) in chiave di genere, ha fatto sì che venisse più attenzione alla riproduzione di modelli (Dasgupta 2007) che alle trasformazioni delle dinamiche organizzative nei relativi contesti, dei metodi di gestione delle risorse umane, della comunicazione e dell’interazione nei luoghi di lavoro che accompagnano le pratiche di *mainstreaming*; in diversi casi, invece si è finito con l’applicare tout court un modello manageriale iper burocratico o industrialista (Gurung, Syiem & Gurung 2010). Gli studi organizzativi condotti con un approccio femminista for-

3 Alcune eccezioni interessanti: Beshop & Verloo 2006 e 2011; Mukhopadhyay, Steehouwer & Franz Wong 2006.

niscono già da anni chiavi concettuali interessanti per leggere il funzionamento degli intrecci tra assi di differenziazione e discriminazione sui luoghi di lavoro, e di recente utilizzano a questo scopo anche lo stesso concetto di intersezionalità (Styhre & Eriksson-Zetterquist 2008; Holvino 2010). Anche dalla pedagogia femminista e dalle letture di genere dell'apprendimento adulto provengono elementi di riflessione interessanti sull'apertura alle molteplici differenze che una teoria ed una pratica del *mainstreaming* di genere non possono ignorare, dato che da una parte la formazione di genere è spesso parte integrante nelle azioni di *mainstreaming*, e dall'altra il processo stesso di *mainstreaming* di genere può essere letto come processo di cambiamento e/o apprendimento organizzativo che pone pertanto di per sé problemi di carattere formativo.

Argomenterò come, per mettere in pratica la trasversalità del genere e tenere fermo un approccio intersezionale, sia irrinunciabile indagare preliminarmente i contesti organizzativi e istituzionali di riferimento e procedere ad una lettura interdisciplinare che attinga alla critica femminista alle teorie dell'apprendimento esperienziale e organizzativo nonché agli studi su genere e organizzazione: illustrando ed isolando gli strumenti concettuali di tali nodi interdisciplinari giungerò a formulare alcune domande di ricerca e a sostenere la necessaria elaborazione di una teoria della formazione di genere.

1. Il concetto di intersezionalità di genere: alcune domande aperte per la formazione e i paradigmi dell'apprendimento trasformativo

Il concetto di intersezionalità (*gender intersectionality*) è definito come il complesso sistema di ineguaglianze e differenze interdipendenti nel quale gli individui sono immersi e attraverso il quale identità, esperienze vissute, relazioni ed alleanze politiche e rappresentazioni culturali prendono forma e sono costruite, discorsivamente e sul piano materiale (Crenshaw 1991; Verloo 2006; Skieje and Siim 2008). La definizione più utilizzata è ampia, ed include siti o assi di differenziazione eterogenei, che comprendono genere, razza/etnia, classe sociale, orientamento sessuale, età, disabilità e religione (Collins 1999; Grabham & Cooper 2008; Walby 2009; Young 1997).

Leggo il dibattito sull'intersezionalità come attraversato da due approcci: la prima fase, nella seconda metà degli anni '70 e durante gli anni '80, è stata marcata da una teorizzazione che chiamerei "reattiva" contro il femminismo bianco ed anglosassone da parte delle donne di colore e centrata su un'accusa esplicita di razzismo al femminismo bianco (in parallelo all'accusa di sessismo rivolta ai maschi neri del movimento antirazzista). Alcuni elementi di questo discorso tornano ricorsivamente entro nuove configurazioni più complesse, sollecitati anche dai tempi di 'scontro di civiltà'. La fase successiva, che ha visto poi coniato il vero proprio termine di intersezionalità, potrebbe essere definita come "costruttiva" di un modello alternativo e, appunto, intersezionale, per le politiche e la ricerca femminista, portatrice di sforzo per dare forma ad una cornice teorica condivisa e critica per l'agire femminista (Crenshaw 1991; Verloo 2006).

Pratibha Parmar, descrivendo la nascita nel Regno Unito dell'Organizzazione delle Donne di Origine Africana e Asiatica (OWAAD, Organization of Women of African and Asian Descent) all'inizio degli anni '80, riferiva della 'crisi del femminismo bianco tradizionale' come occasione per la creazione di uno spazio di azione indipendente da parte delle donne di colore (Parmar 1989, 56). Le politi-

che del femminismo bianco occidentale e le analisi ad esse sottostanti venivano percepite come non rappresentative delle donne di colore e, laddove tentassero di farlo, erano accusate di assumere tratti razzisti (Amos & Parmar 1984, 4). In questa fase era in gioco la reazione ad un falso universalismo implicito nel femminismo occidentale e, coerentemente, una critica ai suoi discorsi sulle donne del “Terzo Mondo” e “di colore”, o più spesso, ai suoi silenzi in merito. L’antropologa Canda Mohanty arrivava a parlare di colonizzazione discorsiva delle «eterogenee vite materiali e storiche delle donne del terzo mondo, basata su un’asunzione di privilegio ed universalità etnocentrica da una parte, e su una autocoscienza inadeguata circa l’effetto del corpus di studi occidentale sul terzo mondo nel contesto di un sistema mondiale segnato dal dominio Occidentale» (Mohanty 1991, 53). Ciò che Mohanty criticava alle femministe occidentali era sostanzialmente l’incapacità di cogliere la complessità e le relazioni di potere, il loro essere articolate in una logica non binaria, oltre la diade ‘vittima/oppressore’ e non collocate in una fonte di dominio unilaterale e indifferenziata attiva attraverso modalità di censura e proibizione. La sua proposta è di assumere una prospettiva Foucaultiana e smettere di cercare una versione non contraddittoria del femminismo come rappresentativo di soggetti oppressi e ‘puri’ tout court.

Per quanto il dibattito sopra richiamato avesse anticipato e gettato le basi per i nodi teorici fondamentali (Hooks 1998), la formazione chiara e originale di intersezionalità come concetto e teoria è dovuta a Kimberlè Crenshaw, docente di *Legal Studies* presso UCLA e leader del movimento di intellettuali noto come *Critical Race Theory*. Nel suo studio sulle donne vittime di stupro e violenza negli USA, ha proposto una categorizzazione di 3 principali forme di intersezionalità che sintetizza e include tutti gli esempi e gli specifici aspetti critici messi in luce da altre studiose di colore precedentemente citate: l’intersezionalità strutturale è l’esperienza qualitativamente differente di quei soggetti che sono collocati all’intersezione, appunto, tra due o più termini di disuguaglianza, e le domande di ricerca principali a questo livello interrogano l’amplificazione ed il reciproco rinforzo messo in atto nelle esperienze reali delle persone da sfruttamento di classe, sessismo, omofobia e lesbofobia, ed altri regimi di discriminazione. Invece, l’intersezionalità politica riguarda le spesso confliggenti agende o le strategie politiche delle minoranze basate su reciproca elusione di gruppi discriminati e che spesso hanno implicazioni di rinforzo di discriminazione per quei soggetti che sono collocate all’intersezione di diversi gruppi di appartenenza. Infine, l’intersezionalità rappresentativa-figurativa riguarda la costruzione attiva dell’immagine degli ‘altri’ nei discorsi e nei testi pubblici, attraverso meccanismi di stereotipizzazione, esotizzazione, vittimizzazione come la stessa Mohanty aveva chiarito nel proprio lavoro (Crenshaw 1991). La teorizzazione avviata da Crenshaw ha lo scopo di mediare tra quella che potrebbe richiamare una critica post strutturalista dell’essentialismo e ciò che l’autrice definisce un «persistente bisogno di politiche di identità: a questo punto nella storia, si è fortemente sostenuto che la strategia di resistenza più critica per i gruppi oppressi sia quella di occupare e difendere una politica del posizionamento/della localizzazione sociale (*politics of social location*), piuttosto che dismetterla e distruggerla». (Crenshaw, 1991, 1297).

Quali significati ed articolazioni può assumere un tentativo di “intersezionalizzare” le pratiche di *gender mainstreaming*, in particolare in riferimento alle dimensioni dell’apprendimento adulto e del cambiamento organizzativo?

Guardare all’intersezionalità da una prospettiva formativa amplia il bisogno di andare oltre la dimensione politica e di assumere un approccio multidisciplin-

re. I contributi della cosiddetta “pedagogia femminista” possono rivelarsi da questo punto di vista decisamente preziosi, assieme a quelli che approfondirò nel prossimo paragrafo, provenienti dagli studi femministi dell’organizzazione.

Le domande di ricerca che possono emergere al riguardo e dall’angolo di osservazione degli studi educativi e dell’apprendimento, sono ad esempio:

- Come le disuguaglianze intersezionali informano i processi di apprendimento al livello individuale, organizzativo, d’aula? (Ryan 2001; Devos 1999; Tisdell 1998; Luke and Gore 1992).
- Come le relazioni di potere strutturano i modelli di interazione docente/di-scendente o soggetto dell’apprendimento e come il concetto di intersezionalità può essere utilizzato per descrivere i differenti posizionamenti entro specifici processi di apprendimento e di formazione? (Davies & Harrè 1990; Barr 1999; Ryan 2001; Luke & Gore 1992)?
- In quali condizioni e con quali forme si verificano fenomeni di stereotipizzazione nei processi di *gender mainstreaming* e relativi eventi formativi, lungo dimensioni di differenziazione altre rispetto al genere e nell’affrontare temi “caldi” quali la relazione tra multiculturalismo e diritti delle donne? (Gianettoni & Roux 2010)?

Più in generale, la questione sembra riguardare le relazioni tra potere e conoscenza nei contesti di apprendimento e formazione, le modalità con le quali il potere circola nel riconoscimento di autorità alla presa di parola e/o nei meccanismi di silenziamento.

L’ambito della pedagogia femminista comprende un panorama di pubblicazioni piuttosto eterogeneo, alcune delle quali legate agli studi educativi e pedagogici ed altre frutto dell’autoriflessione condotta da parte di formatrici in contesti di educazione degli adulti, spesso entro i movimenti delle donne, o da parte di docenti femministe nei corsi di gender studies a livello universitario, sulle proprie pratiche pedagogiche e di relazione con studenti e studentesse (Crabtree, Sapp & Kicone 2010). Diverse sono le radici culturali di riferimento, dalla pedagogia critica e degli oppressi di Freire e Giroux, alla teoria dell’andragogia di Knowles e dell’apprendimento trasformativo ed esperienziale di Mezirow e Kolb, piuttosto che la lettura dei processi formativi ed educativi in chiave post-strutturalista, più spesso ispirata da Foucault. Nella maggior parte dei casi il debito teorico è accompagnato da una argomentata critica del mancato riconoscimento della centralità delle questioni di genere nei domini educativi e pedagogici.

Interessanti sono soprattutto i lavori critici, dal punto di vista di genere, sulle opere di Mezirow e Kolb, dato che esse rappresentano anche il paradigma entro cui si situano spesso gli strumenti e le metodologie formative utilizzate per il *gender mainstreaming* e il *gender training*.

Ad esempio il Manuale sul *Gender Audit ILO* (ITC ILO 2007) fonda la sua metodologia ed il modello di ricerca azione proposto per mettere in atto l’audit di genere nelle organizzazioni proprio sui concetti di ciclo di apprendimento e sulla classificazione degli stili di apprendimento mutuati dalla scuola dell’apprendimento esperienziale e trasformativo, ignorandone gli aspetti problematici proprio ad una lettura di genere che voglia tenere conto anche dell’intersezionalità. Lo stesso si può dire dell’impianto formativo della letteratura sul *Gender Training* prodotta nell’ambito del Progetto QUING, uno dei pochi sforzi al presente di sistematizzare l’importanza della dimensione formativa nell’attuazione di politi-

che di genere (EC/DG Research, Quing Project, 2008; EC/DG Research, Quing Project, 2009).

Si potrebbe affermare che il richiamo alla contestualità dell'apprendimento, alla necessità di superare le modalità trasmissive della conoscenza promuovendo partecipazione e partendo da bisogni ed interessi dei soggetti, individuali e collettivi coinvolti, veda le teorizzazioni di Kolb (1984) e Mezirow (1991) condividere con le pedagogie femministe un paradigma 'autoformativo' (Padoan 2008).

Tuttavia, la critica pedagogica e andragogica femminista ha sottolineato come, al cuore della teorizzazione di Mezirow sulla trasformatività dell'apprendimento, rimanga un'idea di individuo astratto e indipendente dall'identità di genere e dagli altri assi di differenziazione (Collard & Law 1989): Mezirow, con il suo debito teorico verso Habermas ponendo la trasformazione dei paradigmi di riferimento come elementi cardine della definizione apprendimento ha conferito decisamente il primato alle dimensioni cognitiva e discorsiva nei processi formativi, trascurando sia l'idea di soggettività incarnata, le dimensioni del non cognitivo e dell'emozionale da un lato che il ruolo esercitato dalle dinamiche di potere dall'altro.

Anche la teoria di Kolb (1984), fondata sul concetto di autonomia del soggetto, rischia di mascherare le molteplici forme di assoggettamento e disciplinamento cui il soggetto è sottoposto. Molte delle critiche femministe alla teoria di Kolb sono condivise tra l'altro da diverse prospettive epistemologiche (tra le altre: Reynolds 1997; Miettinen 2000).

Per mantenere tuttavia il focus sulle critiche femministe, Michelson (1996) nota come l'enfasi sulla riflessione critica de-personalizzi il discente visto come sé costruttore di conoscenza autonomo e razionale, disincarnato, in grado di sollevarsi al di sopra delle dinamiche e delle contingenze dell'esperienza. Il processo riflessivo presume che la conoscenza venga estratta dall'esperienza da parte di una mente che la rielabora: ignorando la possibilità che tutta la conoscenza sia frutto di processi sociali carichi di effetti di potere, sorvola sulle implicazioni reciproche di esperienza e conoscenza, mancando di riconoscere come l'esperienza non possa darsi come punto di partenza ma sia già essa stessa indisponibile al di fuori di significati socialmente determinati. Inoltre, sottolinea la stessa autrice, l'esperienza intuitiva e corporea è denigrata dall'approccio costruttivista e centrato sulla riflessività, sulla disciplina e il controllo dell'esperienza da parte del pensiero razionale.

In entrambi i casi la dimensione relazionale e intersezionale dell'apprendimento sembra essere offuscata dall'idea di individuo autonomo, ed il riferimento all'esperienza pare sempre comunque centrato prevalentemente sulla dimensione professionale più che sulla complessità dell'esperienza in un continuum tra sfere produttiva, riproduttiva, simbolica, come sottolineato dalla letteratura degli studi di genere sull'apprendimento adulto (Collard & Law 1989).

Se per Mezirow facilitare il cambiamento significa mettere l'adulto nella condizione di poter esplicitare, anzitutto a se stesso, il proprio bisogno adattivo o trasformativo e renderlo consapevole dell'avvenuto cambiamento, occorre capire in quale chiave si possa leggere il cambiamento di genere.

Leggere l'apprendimento trasformativo con un'ottica di genere e intersezionale significa chiedersi se esso corrisponda a bisogni adattivi e/o trasformativi di individui e organizzazioni, ma anche quali forme di resistenza e chiusura al cambiamento i soggetti possano mettere in campo e quali contraddizioni o conflitti

si possano aprire entro le stesse singole individualità differentemente posizionate (Cockburn 1991): riformulare i propri paradigmi sul genere implica un lavoro di decostruzione e destabilizzazione di aree profonde della costruzione identitaria, dei ruoli e delle relazioni sociali anche in ambito lavorativo, inclusi eventuali e/o privilegi, proprio a seconda di come le sfaccettature delle proprie identità di genere si sono articolate con i piani generazionali, etnici, di status e classe sociale, di orientamento sessuale e abilità etc.

Anche dalla pedagogia di genere di matrice post strutturalista (Luke & Gore 1992) che ha tratto ispirazione dalla pedagogia dell'emancipazione di Freire, Giroux e Ira Schor, provengono chiavi di lettura molto interessanti che, per quanto non esplicitamente riferendosi a questo quadro teorico, sottolineano la necessità di un approccio interiezionale.

Il termine *'empowerment'*, al centro della pedagogia della liberazione e anche di una parte consistente delle stesse politiche di genere, è stato fortemente criticato (Gore in Luke & Gore 1992, 63) da alcune studiose femministe sottolineandone le assunzioni problematiche, tra cui «una visione esageratamente ottimista dell'*agency*, una tendenza a sottovalutare il contesto ed una concezione iper semplificata del potere come proprietà, così come una visione del discorso come di per sé liberatorio». Il concetto di centralità delle 'voci degli studenti' nella pedagogia critica, è stato pure oggetto di critica, rilevando come la maggior parte dei dibattiti finisca con l'essenzializzare i discenti, gli studenti e i giovani, offuscandone le differenze, nella posizione di 'altri' (Orner in Luke and Gore 1992, 76) e presumendo nozioni stabili, singolari, essenziali e autentiche di identità. Analoghe considerazioni sui rischi di essenzialismo nel trattamento delle differenze possono essere applicate ai tentativi di democratizzare e de-burocratizzare le politiche di mainstreaming di genere aprendolo a processi di riflessività e di confronto con le voci dei soggetti minoritari come propone Carole Bacchi (2011).

Le assunzioni centrali della pedagogia dell'emancipazione sono viste come «miti repressivi che perpetuano relazioni di dominio» (Ellsworth 1992). Le concezioni tradizionali di 'dialogo' ad esempio assumono a priori che a ciascuno sia attribuito lo stesso grado di rispetto, accesso al potere di presa di parola, cosa che accade raramente nelle classi scolastiche e in altri contesti sociali ed organizzativi. Le pedagogie progressiste sono inoltre state ampiamente articolate attorno alla nozione di argomentazione razionale, ignorando come la storia culturale abbia costruito le definizioni di razionalità proprio in contrapposizione all'irrazionalità degli "altri", intesi prevalentemente come donne e neri/persone di colore.

I concetti di normatività e dispositivi disciplinari e di verità (Foucault 1992) sono in grado di aprire interrogativi interessanti ed inquietanti ad un tempo anche sulle pratiche del mainstreaming di genere nella sua dimensione 'formativa': diventa infatti interessante domandarsi quali procedure di 'normalizzazione' e quali 'regimi di verità' siano agiti entro la formazione di genere e nei processi di apprendimento legati al genere, proprio quando si considera solitamente scontato che il ruolo della formazione di genere sia quello di contrastare stereotipi, forme tradizionali e normalizzate del pensiero e della pratica, della relazione. Utilizzare anche questa chiave di lettura di teorica consente di mantenere uno sguardo critico e vigile sulle tendenze egemoniche e normalizzanti che possono essere presenti anche dei discorsi cosiddetti 'subalterni' o minoritari. (Ball 1990; English 2006). Ciò che viene normalizzato rendendolo indiscusso e indiscutibile attraverso operazioni concettuali, scelte metodologiche e didattiche, dinamiche

di relazione e comunicazione riveste un grande interesse per lo studio dei processi di formazione proprio nei contesti in cui lo status dei saperi e delle pratiche (come nel caso degli studi e delle politiche di genere) si trovi ad un crocevia decisamente instabile e mobile tra marginalizzazione, sforzo antisistemico e istituzionalizzazione.

Pare esemplare in proposito proprio la frequente assenza di una prospettiva intersezionale nelle pratiche formative attivate nei processi di gender mainstreaming (EC/DG Research, Quing Project 2009), interpretabile come segno di quanto sia forte il rischio di operare, anche attraverso la formazione, a favore della riproduzione di un discorso binario sulla relazione tra i generi, cieco alle complessità delle molteplici relazioni in gioco e dominato dal paradigma etero normativo.

Attraverso il concetto di "*positionality*" (posizionalità) del/della docente e del/la formatore/rice ma anche degli allievi, la pedagogia di genere, soprattutto quella di matrice post strutturalista, problematizza la nozione di verità, ponendo come elementi chiave della costruzione del sé proprio le intersezioni tra genere ed altri sistemi di oppressione e privilegio. In alcuni casi sono state costruite relazioni causali forse fin troppo lineari tra analisi dell'impatto dei sistemi sociali di privilegio sulla propria identità, decostruzione discorsiva e di identità e conseguente aumento della capacità di *agency* da parte dei/delle discenti (Singh 1995, 146).

Gli scritti di Davies & Harrè (1990) sulla "posizionalità" come comunicazione, il sé, il posizionamento riflessivo e interattivo nel discorso e nella conversazione illuminano i tentativi discorsivi di creare un sé unitario, in una condizione di fragilità, contraddittorietà, e parlano di un sé che richiede «manutenzione continua».

2. Mainstreaming intersezionale nelle organizzazioni. Quale apprendimento?

Chiedendosi come apprendono gli adulti quando affrontano questioni relative alle identità di genere e alle differenze nel loro impatto sulla vita delle istituzioni/aziende in cui operano e dunque anche sul proprio agire professionale, diventa inevitabile confrontarsi anche con le teorizzazioni sul cambiamento e sull'apprendimento organizzativo.

Il richiamo alla dimensione del cambiamento organizzativo come parte fondante di una visione esperienziale dell'apprendimento (Kolb 1984), rimane utile strumento per la critica di quelle esperienze di gender mainstreaming che si limitano ad interventi una tantum e spesso sganciati dal contesto istituzionale ed organizzativo nei quali i soggetti operano e mettono in campo le proprie competenze. Il cambiamento e l'apprendimento organizzativo implicati in tentativi o sperimentazioni di mainstreaming possono certo originare da percorsi di presa di consapevolezza, all'interno di una data organizzazione, della necessità o opportunità di rispondere a cambiamenti sociali, a mutamenti ed esigenze interne alla propria compagine. Talora, invece, il mutamento è generato dall'esterno proprio esterno, nei propri mercati di riferimento o come reazione a spinte 'normative' anche di carattere soft da parte di attori transnazionali che influenzano il proprio campo di azione. In ognuno di questi casi il processo può essere marcato da resistenze e conflittualità intra e inter organizzative, o al livello individuale, proprio perché nel cambiamento di genere e in connessione con le altre differenze sono implicate inevitabilmente dimensioni politiche e di potere, e spesso le dinamiche di cambiamento in gioco vengono descritte come 'negoziazioni' (Skirstad 2009) o 'incontri discorsivi' (Gurung, *et al.* 2010). Sono numerosi gli studi che hanno dato

conto di tali resistenze (Benschop & Verloo 2006; Hafner Burton & Pollack 2001; Gurung *et al.* 2010), ma le teorie correnti dell'apprendimento organizzativo cui, torno a dire, molto del lavoro pratico di gender mainstreaming fa riferimento come cornice teorica, mostrano il proprio lato di debolezza proprio sul piano della elaborazione delle relazioni di potere entro le quali si posizionano i soggetti nelle organizzazioni e lungo assi di differenziazione molteplici.

La cosiddetta svolta pragmatista negli studi organizzativi ed in particolare in quelli sull'apprendimento organizzativo è testimoniata dall'esplicito riferimento da parte dei suoi fondatori, Schön e Argyris all'epistemologia di Dewey: alla base dell'epistemologia dei 2 autori vi è la concezione deweyana della conoscenza come reazione ad un problema che si configura come interruzione degli *habits* di azione, e come ricerca di soluzioni originate da riflessione sull'esperienza, nella forma di un'esperienza di transazione tra intelligenza individuale e ambiente di riferimento (Filstad, Geppert & Visser 2010; Miettinen 2000).

Il concetto di *inquiry* ha fatto il suo ingresso nella teoria dell'organizzazione grazie a Donald Schön (Schön 1992; Argyris and Schön 1996), secondo il quale essa è strettamente connessa all'apprendimento organizzativo quando condotta da individui per conto di un'organizzazione e/o entro una comunità di indagine governata formalmente o informalmente dalle regole e dai ruoli dell'organizzazione stessa, risultando in apprendimento quando si manifesti in pensiero ed azione nuovi all'organizzazione stessa (Argyris & Schön 1996, 33).

Pur riconosciuto nei suoi aspetti promettenti per la teoria dell'organizzazione, l'influsso pragmatista sulla teoria dell'organizzazione implica rischi potenziali che risiedono proprio nella sua negligenza degli aspetti del potere (Stuhr 2003) che giocano un ruolo decisivo nella vita organizzativa (Morgan 1996; Buzzanell 2000). A fronte di un'idea armonica e idealizzata dell'apprendimento e della condivisione di conoscenza, il conflitto, il potere, sono visti come elementi di disturbo e di inibizione dell'*inquiry* e dell'apprendimento in particolare (Argyris & Schön 1996; Contu & Willmott 2003). Sembrano mancare dunque i dispositivi teorici per interpretare interessi e percezioni confliggenti, resistenze al cambiamento, condizioni e ragioni dell'accesso alle conoscenze da parte dei singoli (Filstad *et al.* 2010).

Nella versione di David Senge (1994) ed associati, sembrano essere accentuate le premesse emancipative del modello di apprendimento organizzativo, e l'organizzazione "metanoica" collocata su un piano quasi ideale come orientata a principi di inclusività, *decision making* collaborativo, appiattimento delle gerarchie e lavoro interdisciplinare (Watkins & Marsick 1993; Senge 1994; Field 1995). Secondo alcune critiche femministe, il silenzio di questa letteratura sul genere diviene ancora più sospetto nel momento in cui tutto il suo impianto sembra costruito proprio su un meccanismo concettuale binario che valorizza/idealizza i tratti caratterizzanti dell'organizzazione che apprende, corrispondenti a caratteristiche tradizionalmente identificate con il "femminile" a fronte di un'organizzazione gerarchica di vecchio stampo dai tratti "maschili", con effetti potenzialmente repressivi e "normalizzanti" delle istanze concrete delle donne e di altre soggettività (Raaijmaker *et al.* 2012; Alexiou 2005; Salminen-Karlsson 2006).

In linea di principio le indicazioni dei teorici dell'organizzazione che apprendono circa l'inclusività, la collaborazione e la facilitazione potrebbero essere in sin-

tonia con gli obiettivi del gender mainstreaming, specie in materia di organizzazione interdisciplinare e collaborativa del lavoro, dato che rendere trasversale un approccio di genere richiede alle organizzazioni innanzitutto di superare rigide divisioni tra le aree tematiche e l'idea che le questioni di genere siano materia di esclusiva pertinenza di uffici/dipartimenti ad hoc. Anche in questo ambito, appare evidente come l'innesto delle teorie dell'intersezionalità potrebbe risultare in un avanzamento dei programmi di ricerca sull'apprendimento organizzativo, che a sua volta potrebbe fornire chiavi euristiche e strumenti di analisi decisamente utili agli studi e alle pratiche sul mainstreaming di genere nelle organizzazioni.

3. Prospettive femministe su differenze e organizzazioni

In realtà, gli elementi per operare una contaminazione interdisciplinare sono tutti già presenti, dato che gli studi sull'organizzazione ospitano da anni un dibattito che, pur non facendo riferimento al concetto di intersezionalità, ne ha comunque colto gli elementi fondanti. Il concetto di "regimi di disuguaglianza organizzativa" proposta da Joan Acker può essere messo a frutto in una riflessione sul gender mainstreaming da una prospettiva intersezionale, in particolare per sottolineare come il mainstreaming di genere si attivi e giochi un ruolo all'interno di un set di discorsi e pratiche già in atto e in grado di definire e plasmare le disuguaglianze in ogni contesto organizzativo specifico. I regimi di disuguaglianza sono definite da Acker come strutture fluide e mutevoli che danno forma a relazioni di genere, classe e razza entro le gerarchie, nella segregazione orizzontale e verticale, le differenze salariali, le pratiche di reclutamento e le interazioni informali. Si tratta di pratiche discorsive, «spesso guidate da materiali testuali forniti da consulenti o sviluppati da managers influenzati da informazioni o richieste dall'esterno dell'organizzazione. Per comprendere esattamente come le disuguaglianze siano riprodotte, è necessario esaminare in dettaglio tali pratiche informate testualmente» (Acker 2006, 447). Questa formulazione richiama il modo in cui il mainstreaming di genere incontra le pratiche organizzative: consulenti e formatori coinvolti, o personale di staff se il processo prende piede internamente, prendono parte all'assemblaggio di discorsi che influenzano (o tentano di farlo) managers e decisori e, volenti o nolenti riferendosi a concetti di disuguaglianza, discriminazione, differenza, si riferiscono ad un sottotesto di pratiche organizzative che reagiscono, per analogia o differenza, con la vita organizzativa del contesto di riferimento. È evidente dunque l'importanza di studiare le relazioni tra i discorsi e le culture organizzative in atto e le implicazioni che il cambiamento previsto dai percorsi di mainstreaming può comportare per le stesse. I regimi di disuguaglianza sono infatti costruiti attorno a discorsi di legittimazione delle disuguaglianze stesse, cruciali nelle pratiche organizzative e di management (Acker 2006, 452-53) dai quali l'integrazione trasversale di un approccio di genere non può astrarre proprio perché o sono gli stessi discorsi a fornire la base di partenza del processo stesso di mainstreaming, o l'intervento trasformativo di genere vi si confronta per opposizione, oppure ancora la dinamica in questione presenta elementi sia di adeguamento che di contrasto all'esistente. Da questo punto di vista può essere utile sottolineare, come la stessa Acker ci ricorda, che esistono vari gradi di legittimazione delle differenze e la legittimità della disuguaglianza di classe è largamente vista come inevitabile al presente, laddove invece quelle di genere e di razza sono meno giustificate (Acker 2006, 453) e sono pro-

prio le organizzazioni a mettere in atto sforzi per applicare normative sulle azioni positive o antidiscriminazione.

Guardando alla disciplina nel suo complesso, Karen Ashcraft (2004) evidenzia come la ricerca di genere negli studi sull'organizzazione abbia nella propria fase iniziale avuto di tratti di una rappresentazione binaria dei temi dell'uguaglianza di genere nei termini di comportamenti maschili e femminili nelle organizzazioni, astratti dalle altre differenze e tendenti verso l'essenzializzazione. Gli approcci più recenti di tipo costruzionista e post strutturalista guardano invece alle identità come effetti discorsivi parziali, instabili, ed il focus è pertanto posto sulle modalità con le quali le interazioni e/o i testi organizzativi (ideologie) danno forma ai comportamenti e alle identità di genere dei lavoratori e delle lavoratrici così come delle stesse organizzazioni in relazione alla classe sociale (Gherardi 1995; Collinson & Hearn 1996), alla razza (Ashcraft & Allen 2003; Nkomo, 1992), all'orientamento sessuale (Bowen & Blackmon 2003) e all'età (Trethwey 2000). Su un piano diverso, le teorie femministe e la ricerca possono differire nel posizionamento lungo la dicotomia interazione vs testo, dal momento che, ad esempio, l'approccio critico dialettico sottolinea l'influenza delle retoriche istituzionalizzate sulle narrative individuali e l'interazione di gruppo. Per autori come Mumby (1996), ad esempio, l'organizzazione fornisce un testo che guida le attività discorsive e diventa una sorta di macro-attore utilizzato per rappresentare e disciplinare coloro i quali ne parlano e che al contempo lo aggiornano. Qui il discorso è una narrazione collettiva del/sul genere inscritta entro relazioni di potere (Acker & Van Houten 1974; Mills & Chiaramonte 1991) e, di nuovo, differenze e discriminazioni altre rispetto al genere e con esso intrecciate, sono viste come nodi cruciali ove il potere si colloca e fluisce.

Tornando al tema del mainstreaming di genere e alle sue ricadute in termini di apprendimento e formazione, occorre chiarire che l'approccio critico-dialettico sopra richiamato attribuisce priorità alla funzione riproduttiva del discorso piuttosto che alla *agency* o alla resistenza di gruppo o individuale tendendo pertanto a dissipare la nozione di formazione come un elemento che possa di mirare al cambiamento sociale, laddove l'obiettivo è perseguire la trasformazione radicale dell'organizzazione come testo (Ashcraft 2004, 284).

Più in dettaglio può essere utile approfondire le analisi di alcune/i studiose/i sulle modalità di trattamento discorsivo delle diversità e delle differenze di genere nei contesti organizzativi.

Prenderò a spunto anche alcuni testi (critici) *sul diversity management* dato che si tratta di una retorica già molto diffusa nei contesti aziendali e istituzionali a livello globale e dunque verosimilmente un sottotesto con cui i processi e le azioni di gender mainstreaming già si trovano spesso ad interagire.

Zanoni e Janssens (2004), ad esempio, ci ricordano che ci sono 3 tipi di testi organizzativi sul *diversity management*, quelli rivolti ad esperti che illustrano il cosiddetto *business case* della diversità, ovvero la sua profittabilità e sono iscritti entro sistemi organizzativi meritocratici dove ogni dipendente può essere visto in termini di benefici economici; quelli che definiscono la diversità in senso stretto e attribuiscono priorità a caratteristiche 'demografiche', quali il genere e la razza, rappresentandoli come fenomeni di gruppo che riguardano dipendenti appartenenti alla stessa categoria e spesso finiscono con il naturalizzare e l'essenzializzare le differenze; infine, vi sono approcci che analizzano empiricamente gli effetti della diversità su pratiche discriminatorie o specifici risultati lavorativi. Tutte le 3 tipologie hanno in comune il fatto che identificano la diversità come fe-

nomeno individuale o di gruppo assumendo che si tratti di un fatto universale e oggettivo, descrivibile e misurabile, invece di vederne i tratti discorsivi, di «un discorso, socialmente costruito attraverso il linguaggio e strettamente intrecciato a relazioni di potere». L'effetto nelle pratiche di gestione del personale è quello di eliminare discorsivamente l'*agency* dei membri del personale a favore di essenze identitarie e di gruppo delle quali essi sarebbero portatori, essenze che spesso vengono descritte come rottura di standard dominanti; in alternativa, le autrici sottolineano come un secondo modello discorsivo definisca la differenza come mancanza o disfunzionale ai fini organizzativi, oppure, sul versante opposto ma speculare, come valore aggiunto. Raramente le retoriche e le pratiche di *diversity management* sfidano le relazioni e le pratiche esistenti tra i gruppi nelle organizzazioni (incluse quelle di potere), se non laddove ai soggetti venga riconosciuto un ruolo di costruttori attivi del discorso sulle proprie diversità.

Mabey and Finch Lees (2007) attribuiscono invece al concetto di *diversity management* una maggiore eterogeneità di pratiche e, mantenendo una apertura verso utilizzi trasformativi dello stesso, propongono una tassonomia diversa delle reazioni organizzative alla diversità. Rispetto alla proposta di Zanoni e Janssen, si aggiungono due tipologie ovvero, la resistenza, basata su negazione, sfida o manipolazione e un cosiddetto approccio "di apprendimento" che parte dalla convinzione che la diversità crescente degli individui che la compongono possa impattare in maniera fondamentale sulla natura dell'organizzazione stessa, «estendendosi ai suoi sistemi, alle strutture, alle reti, culture, valori, aspettative, basi interne di potere e in realtà le sue stesse missioni e obiettivi» (Mabey & Finch Lee 2007, 205). Secondo gli autori, un approccio di questo tipo dà importanza ad azioni mirate all'apprendimento piuttosto che ad eventi di formazione una tantum, con il fine di «incoraggiare un dialogo aperto, partecipativo e democratico sulla base dell'apprendimento critico attivo [...]⁴ in cui alle voci e i punti di vista di ogni gruppo possa essere riconosciuto lo stesso livello di legittimità. [...] le persone comincerebbero ad essere considerate e a considerarsi meno in termini della propria appartenenza ad uno dei diversi gruppi e più come identità uniche, frammentate e multiple. [...] In questo approccio la nozione di differenza si estende ai differenziali di potere che esistono entro un'organizzazione» (Mabey & Finch Lee 2007, 205).

Come Barbara Poggio ha evidenziato nel suo lavoro (2009), le risposte alle politiche e al cambiamento di genere nelle organizzazioni sono di tipo analogo a quelle sopra menzionate e riferite più in generale a politiche sulla *diversity*.

Conclusioni

L'argomentazione sviluppata in questo articolo ha inteso mostrare come vi sia un bisogno di forte integrazione interdisciplinare che connetta gli studi sul gender mainstreaming provenienti dal campo di analisi delle scienze politiche a quello degli studi organizzativi femministi e delle riletture di genere delle teorie sull'apprendimento adulto e l'apprendimento organizzativo. Tale incontro transdisciplinare si rivela particolarmente fertile se si intende assumere una lettura del ge-

4 Critical action learning (Willmot 1997).

nera situata oltre una logica riduttivista e binaria, come differenza intrecciata ad altre differenze ed assi di discriminazione entro complesse e dinamiche configurazioni relazionali, come le teorie sull'intersezionalità hanno iniziato a proporre. Sono convinta che porre alcune delle domande che tali contaminazioni disciplinari aprono consenta di avanzare la ricerca empirica sulle pratiche di mainstreaming di genere e possa contribuire al contempo a dar forma ad una teoria della formazione di genere articolata lungo i seguenti nodi concettuali:

- Il ricorso frequente del tema della riflessività così come anche la stessa svolta 'discorsiva' nelle analisi delle politiche, sottolineano l'opportunità di mettere in evidenza gli elementi formativi e di apprendimento insiti nei processi di design delle politiche ma anche di implementazione e valutazione delle stesse.
- Assume centralità la riflessione su concetti e visioni di 'cambiamento' e 'trasformazione', e la dismissione di un modello binario e riduttivista di lettura del genere come esclusivamente articolato attorno al binomio maschile/femminile è elemento fondamentale in questo processo.
- Diviene essenziale tentare di chiarire a quali condizioni e in presenza di quali elementi la formazione di genere e il mainstreaming di genere possano dischiudere un potenziale trasformativo, ed è dunque necessario un riesame critico delle teorie del cambiamento sottostanti i diversi approcci in campo.

Volendo osare, si potrebbe ipotizzare che trasformatività possa darsi solo alla condizione che la prospettiva formativa/educativa e quella politica si contaminino reciprocamente.

La "formazione di genere", su cui si concentra l'attenzione dei decisori politici e intesa come strumento per il mainstreaming di genere (EIGE 2011), vedrebbe in questo caso dissolvere i suoi propri confini tradizionali di formazione d'aula, per essere ascritta ad un più ampio dominio di fenomeni educativi e di apprendimento che portano all'attivazione e all'interazione tra e di soggetti istituzionali, organizzativi, individuali, in favore di politiche di genere o di gender mainstreaming.

D'altro canto, è possibile guadagnare nuove chiavi di lettura circa la trasformatività delle politiche di genere guardando a queste ultime come a processi di apprendimento e formazione, dunque attraverso categorie della riflessività, dell'esperienzialità, del continuum formativo e dell'apprendimento organizzativo, rilette criticamente alla luce degli studi di pedagogia femminista e degli studi di genere dell'organizzazione.

L'apprendimento trasformativo implica che la creazione e la condivisione di conoscenza abbiano su base esperienziale e leggano in chiave critica la complessità delle relazioni tra esperienza e conoscenza per generare cambiamento sia a livello di processi di significazione che sul piano della attivazione concreta da parte di individui e organizzazioni/istituzioni. Questo implicherebbe ad esempio un'analisi, preliminare alla progettazione di interventi di mainstreaming di genere, dei sopracitati 'regimi di disuguaglianza' (Acker 2006) che metta a fuoco come sul piano discorsivo, delle pratiche organizzative e delle relazioni di potere si intreccino la differenza di genere e gli altri assi di differenziazione. Occorrerebbe anche domandarsi e capire quali siano identificabili come esperienze di rottura o di discontinuità nel contesto organizzativo in questione (anche pre-esistenti all'attivazione di un processo di cambiamento) che possano dare senso ad una

rilettura riflessiva e partecipata dell'esistente come base delle pratiche di gender mainstreaming.

In parallelo, attivare progetti e iniziative di mainstreaming di genere mirate all'apprendimento organizzativo, che includano o meno la formazione intesa in senso tradizionale come formazione d'aula, richiederebbe che i soggetti coinvolti interrogassero apertamente e criticamente la relazione tra i sottotesti organizzativi già in atto e i discorsi e le pratiche verso le quale si intende orientare il cambiamento, e ai quali differenti gruppi e o individui nell'organizzazione sono chiamati a reagire-interagire.

Alcuni indicatori di trasformatività, qui enunciati in una dimensione embrionale, potrebbero essere identificati con:

- Un approccio basato sul dialogo, sulla partecipazione attiva di individui e strutture e sulle possibilità effettive di negoziazione, tra diversi soggetti, dei differenti significati attribuiti ai processi di mainstreaming di genere e di apprendimento ad essi legati. Sforzi nella direzione di garantire la partecipazione di una molteplicità di voci dovrebbero essere uniti alla consapevolezza anti-essenzialista del fatto che il genere vada «ri-lavorato», dato che nell'organizzazione e nella comunicazione «non funziona e non può funzionare da solo» (Achcraft & Mumby 2004)
- Un'apertura alla continuità (di contro alle iniziative 'dimostrative' e superficiali di formazione o di assessment dell'impatto di genere condotte una tantum), una dinamica temporale di tipo processuale e organizzata attorno al principio guida della riflessività, intesa nel senso ampio e stratificato proposto dalle pedagogie di genere implicante anche i livelli del 'non cognitivo', e del non argomentabile, dell'emotivo, ed una attenzione alle materialità in gioco, ovvero alle riallocazioni di risorse materiali, cognitive, temporali e simboliche implicate nei cambiamenti implicati dal mainstreaming di genere.
- Trasparenza e gestione delle dimensioni di potere (e relative limitazioni/potenzialità) implicate nei processi di cambiamento di genere e relativi alla struttura/organizzazione in questione.
- Integrazione della molteplicità di dimensioni d'apprendimento: quella avente impatto sulle strutture e le politiche organizzative e istituzionali; quella relativa alle competenze professionali dei soggetti ed alle relazioni tra gli stessi; infine quella inerente le opinioni, i valori, le relazioni personali e individuali.

Bibliografia

- Acker, J. & Van Houten, D.R. (1974). Differential recruitment and control. The sex structuring of organizations. *Administrative Science Quarterly*, 19, 152-163.
- Acker, J. (2006). Inequality regimes. Gender, Class and race in organizations. *Gender and Society*, 20, (4), 441-464.
- Alexiou, A. (2005). A tale of the field: reading power and gender in the learning organization. *Studies in Continuing Education*, 27, 1, 17 -31.
- Amos, V. & Parmar, P. (1984). Challenging Imperial Feminism. *Feminist Review*, 17, 3-19.
- Argyris, C. and Schön, D.A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.

- Ashcraft, K., and Mumby, D., 2004. *Reworking Gender: A Feminist Communicology of Organization*. Sage Publications: Thousand Oaks.
- Ashcraft, K.L. & Allen, B.J. (2003). The racial foundations of organizational communication. *Communication Theory*, 13, 5-38.
- Ashcraft, K.L. (2004). Gender discourse and organization. Framing a shifting relationship. In D. Grant, C. Hardy, C. Osrick, & L. Putnam (eds). *The sage handbook in Organizational Studies* (pp.275-297). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Bacchi, C. (2011). Gender Mainstreaming and reflexivity: asking some hard questions. Key note Speech presented at the Conference "Advancing Gender+ training in theory and practice. An international event for practitioners, experts and commissioners in gender training.", Madrid, February 3rd-4th, Universidad Complutense.
- Baer, S., Keim, J., & Nowotnick L. (2009). *Intersectionality in Gender Training*, Quing Project. <www.quing.eu>. Retrieved June 2010.
- Ball, S.J. (1990). *Foucault and education. Disciplines and Knowledge*. London: Routledge.
- Barr, J. (1999). *Liberating knowledge. Research, feminism and adult education*. Leicester, United Kingdom: National Institute for Adult and Continuing Education (NIACE).
- Benschop, Y. and Verloo, M. (2011). Gender change, organizational change and gender equality strategies. In Jeanes, E., Knights, D. and Yancey Martin, P. (eds). *Handbook of Gender, Work & Organization* (pp. 277-90). Chichester: Wiley.
- Benschop, Y., Verloo, M. (2006). Sisyphus' Sisters: Can Gender Mainstreaming Escape the Genderedness of Organizations? *Journal of Gender Studies*, 15, 1, 19-33
- Bowen, B. & Blackmon, K. (2003). Spirals of silence. The Dynamic Effects of Diversity on Organizational Voice. *Journal of Management Studies*, 40, 6, 1393-1417.
- Buzzanell, P.M. (Ed.) (2000). *Rethinking Organizational & managerial communication from feminist perspectives*. Thousand Oaks California: Sage.
- Cockburn, C. (1991). *In the way of women. Men's resistance to equality in organizations*. Ithaca, New York: ILR Press.
- Collard, S. & Law M. (1989). The limits of perspective transformation: a critique of Mezirow's theory. *Adult Education Quarterly*, 39, 2, 99-107.
- Collins, P.H. (1999). Moving beyond gender. Intersectionality, situated standpoints and black feminist thought. Collins, P.H. *Fighting words. Black women and the search for justice* (pp. 201-228). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Contu, A., & Willmott, H. (2003). Re-embedding situatedness: The importance of power relations in learning theory. *Organization Science*, 14, 3, 283-296.
- Council of Europe (1998). *Conceptual Framework, Methodology and Presentation of Good Practices: Final Report of Activities of the Group of Specialists on Mainstreaming (EG-S-MS)*. Strasbourg, Section on Equality between Women and Men, Directorate of Human Rights.
- Crabtree, R.C., Sapp, A.D., & A. C. Kicone (Eds.) (2010). *Feminist pedagogy. Looking back to move forward*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Crenshaw, K.M. (1991). Mapping the margins. Intersectionality, identity politics and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43, 6, 1241-129.
- Dasgupta, J. (2007). Gender Training: politics or development? Perspectives from India, in M., Mukhopadhyay & F, Wong, *Revisiting Gender Training. The Making and Remaking of Gender Knowledge: a Global Sourcebook* (pp. 27-38). The Netherlands: Oxfam GB, KIT (Royal Tropical Institute).
- Davies, B. & Harrè, R. (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20 (1), 43 - 63.
- Devos, A. (1999). *Shifting the Boundaries: Feminist Practices in Adult Education*. Faxton: Post Pressed.
- EC/DG Research, 6th Framework Programme, Quing Project (2008). *Deliverable n°29, Report on Gender Training in all Countries*, Authors: A., Espirito Santo, A., Fernandez de Vega, V., Longo, I., Nunes Fernandez, S., Lopez Rodriguez. <www.quing.eu>. Retrieved on June 2010.
- EC/DG Research, 6th Framework Programme, QUING Project (2009). *Deliverable n° 43. Pi-*

- lot manual for gender+ trainers and commissioners including methodological and didactic guidelines*, Authors: S., Baer, L. Nowotnick and A., Pérez-Orozco. <www.quing.eu>. Retrieved on June 2010.
- EIGE (European Institute for Gender Equality) (2011). *Good Practices in Gender Mainstreaming. Towards an effective Gender Training*, Vilnius. <www.eige.europa.eu>. Retrieved on December 2011
- Ellsworth, E. 1992. Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. In C. Luke & J. Gore, *Feminisms and Critical Pedagogy* (pp. 90-119). New York: Routledge.
- English, L.M. (2006). *A Foucauldian reading of learning in feminist, non profit organizations. Adult Education Quarterly*, 56, 85-101.
- Field, L., with Ford, B. (1995). *Managing organizational learning: from rhetoric to reality*. Victoria, Australia: Addison Wesley Longman.
- Filstad, C., Geppert, M., & Visser, M. (2011). *Pragmatism, Learning and Sensemaking in Organisations – Bringing Power and Politics back in*. Paper, 27th EGOS Colloquium, Gothenburg, July 6–9, 2011, sub theme 18 'Pragmatism, Organising, Learning'.
- Foucault, M. (1992). *Tecnologie del sé*. Milano: Bollati Boringhieri.
- Gherardi, S. (1995). *Gender, symbolism and organizational culture*. London: Sage.
- Gianettoni, L., Roux, P. (2010). Interconnecting race and gender relations: racism, sexism and the attribution of sexism to the racialized other. *Sex Roles*, 62: 374-386.
- Graham, E., Cooper, D. (Eds) (2008). *Intersectionality and beyond: law, power and the politics of location*, New York- Abingdon: Routledge.
- Grant, D., Hardy, C., Osrick C., & Putnam L. (2004). *The sage handbook in Organizational Studies*, London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Gurung, B., D. Syiem & Gurung, N. (2010). Navigating Bureaucratic Narratives: Generating Legitimacy and Accountability for Gender Equality. *Gender, Technology and Development*, 14, 1, 45-66.
- Hafner Burton, E. & Pollack, M.A. (2001). *Mainstreaming Gender in Global Governance*. Firenze: European University Institute. <http://cadmus.eui.eu/bitstream/handle/1814/1755/01_46.pdf;jsessionid=67CBDDC81E7BDF7803CAD6BCC4EFD88B?sequence=1>.
- Holvino, E. (2010). Intersections: the simultaneity of race, gender and class in organization studies. *Gender, Work & Organization*, 17,3, 248–77.
- Hooks, B. (1998). *Elogio del margine. Razza, sesso e mercato culturale*. Milano: Feltrinelli.
- Knowles, M. (1997). *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*. Milano: Franco Angeli.
- Kolb, D., (1984). *The experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lombardo, E. e Meier, P. (2007). European Union gender policy since Beijing: shifting concepts and agendas, in Verloo, M. (Ed.), *Multiple meanings of gender equality. A critical frame analysis of gender policies in Europe*. Budapest: Central European University Press.
- Lombardo, E., Meier, P. and Verloo M. (eds.) (2009). *The Discursive Politics of Gender Equality: Stretching, Bending and Policy making*. London: Routledge.
- Luke, C. and Gore, J. (Eds.) (1992). *Feminism and critical pedagogy*. New York: Routledge.
- Mabey, C. and Finch Lees T. (2007). *Management and Leadership Development*. London: Sage.
- Maddock, S. (2009). *Gender Still Matters and Impacts on Public Value and Innovation and the Public Reform Process*, in *Public Policy and Administration*, 24, 141-152.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Michelson, E. (1996). Usual suspects: experience, reflection, and the (en)gendering of knowledge. *International Journal of Lifelong Education*, 15 (6), 438-454.
- Miettinen, R. (2000). The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. *International Journal of Lifelong Education*, 19 (1), 54-72.
- Mills, A. & Chiamonte, P. (1991). Organization as a gendered communication act. *Canadian Journal of communication*, 16, 381-98.

- Mohanty, C.T. (1991). Under western eyes. Feminist scholarship and colonial discourse. In C.T. Mohanty, A., Russo & L., Torres (eds.), *Third World women and the politics of feminism*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Mohanty, C.T., Russo A. & Torres, L. (eds.). (1991). *Third World women and the politics of feminism*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Morgan, D. (1996). The gender of bureaucracy. In D.L. Collinson & J. Hearn (eds), *Men as managers, managers as men*, 61-77. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mumby, D.K. (1996). Feminism, postmodernism and organizational communication studies. A critical reading. *Management Communication Quarterly*, 9, 259-95.
- Nkomo, S.M. (1992). The emperor has no clothes. Rewriting 'race in organizations'. *Academy of management review*, 17, 487-513.
- Padoan, I. (a cura di) (2008). *Forme e Figure dell'autoformazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Parmar, P. (1989). Other Kind of Dreams. *Feminist Review*, 31, 55-65.
- Poggio, B. (2009). Differenze nelle organizzazioni. Di cultura, di genere. In M. Da Cortà Fumai (a cura di). *Formare alle differenze nella complessità. Generi e alterità nei contesti multiculturali* (pp. 31-40). Torino: Franco Angeli.
- Prentice, D.A., & Carranza, E. (2004). Sustaining cultural beliefs in the face of their violation: The case of gender stereotypes. In M. Schaller & C. S. Crandall (Eds.), *Psychological foundations of culture*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Reynolds, M (1997). Learning styles: a critique, *Management Learning*, 28 (2), 115-33. London: Sage.
- Ryan, A.B. (2001). *Feminist ways of knowing. Towards theorising the person for radical adult education*. Leicester, UK: NIACE.
- Salminen-Karlsson, M. (2006). Situating learning in situated learning. *Scandinavian Journal of Management*, 22, (1), 31-48.
- Schön, D.A. (1991). *The Reflective Turn: Case Studies In and On Educational Practice*. New York: Teachers Press, Columbia University.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D.A. (1992). The theory of inquiry: Dewey's legacy to education. *Curriculum Inquiry*, 22(2), 119-139.
- Senge, P.M. (1994). *The Fifth Discipline: The art & practice of the learning organization*. London: Random House.
- Siim, B. & Skjerve H. (2008). Tracks, intersections, and dead ends. Multicultural challenges to state feminism, in Denmark and Norway. *Ethnicities*, 8 (3), 322-344.
- Singh, P. (1995). Voicing the 'Other'. Speaking for the 'Self'. Disrupting the metanarratives of educational theorizing with poststructural feminism(s), in Smith, R., & P., Wexler (Eds.), *After Postmodernism: Education, Politics and Identity*, (182 -20). Bristol: The Falmer Press, Taylor & Francis.
- Squires, J. (2007). *The new politics of gender equality*. Basingstocke, Hampshire: Palgrave-Macmillan.
- Stuhr, J. (2003). *Pragmatism, postmodernism and the future of philosophy*. New York-London: Routledge.
- Styhre, A. & Eriksson-Zetterquist, U. (2008). Thinking the multiple in gender and diversity studies: examining the concept of intersectionality. *Gender in Management: An International Journal*, 23, (8), 567-582.
- Tisdell, E.J. (1998). Poststructural feminist pedagogies: The possibilities and limitations of feminist emancipatory adult learning theory and practice. *Adult Education Quarterly*, 48 (3), 139-156.
- Tisdell, E.J. (2000). Feminist pedagogies. In E. Hayes, D. Flannery, et al. (Eds.). *Women as learners* (pp. 155- 183). San Francisco: Jossey-Bass.
- Trethewey, A. (2001). Reproducing and resisting the master narrative of decline. Midlife professional women's experiences of aging. *Management Communication Quarterly*, 15, 183-226.
- Trethewey, A. (2000). Revisioning control: a feminist critique of discipline bodies. In P.M. Buzzanell (Ed.), *Rethinking organizational and managerial communication from femi-*

- nist perspectives* (pp. 107-27). Thousand Oaks, CA: Sage.
- True, J. (2003). Mainstreaming Gender in Global Public Policy, *International Feminist Journal of Politics*, 5, (3), 368 – 396.
- Verloo, M. (2006). Multiple inequalities, intersectionality and the European Union. *European Journal of Women's Studies*, 13 (2): 211-228.
- Verloo, M. (Ed.). (2007). *Multiple meanings of gender equality. A critical frame analysis of gender policies in Europe*. Budapest: Hungary: Central European University Press.
- Walby, S. (2009). *Globalization and Inequalities: Complexities and contested modernities*. London: Sage.
- Young, I.M., 1997. *Intersecting Voices: Dilemmas of Gender, Political Philosophy and Policy*, Princeton: Princeton University Press.
- Zanoni, P., Janssens, M. (2004). Deconstructing difference: the rhetoric of human resource managers' diversity discourses, *Organization Studies*, 25, (1), 55-74.