



DANIEL GOLEMAN

(a cura di)

INTELLIGENZA SOCIALE ED EMOTIVA

Nell'educazione e nel lavoro



Erickson

I lavori di Daniel Goleman sull'intelligenza emotiva e sociale hanno avuto effetti rivoluzionari sulla psicologia contemporanea e le scienze comportamentali. In questo libro Goleman dialoga con alcuni dei maggiori esperti nel campo della psicologia, dell'educazione e della scienza, allargando i confini del suo pensiero a diversi ambiti del sapere e fornendo al lettore interessanti spunti di riflessione.

Daniel J. Siegel

Insegna come possiamo liberarci da schemi disfunzionali per essere padri e madri migliori.

Richard Davidson

Parla di come un corretto stile emozionale può aumentare la resilienza e ridurre ansia e stress.

Howard Gardner

Spiega come sia possibile avere una carriera redditizia senza rinunciare al rispetto dell'etica.

Clay Shirky

Analizza limiti e risorse della comunicazione di gruppo virtuale.

Naomi Wolf

Descrive gli ostacoli e i pregiudizi culturali con cui le donne spesso si scontrano nella loro realizzazione personale e lavorativa.

George Lucas

Discute di come le nuove tecnologie possono essere usate per risvegliare la motivazione a imparare e ripensare l'educazione dei nostri studenti.

€ 12,00



www.erickson.it

Indice

Genitori migliori, partner migliori, persone migliori Conversazione con Daniel J. Siegel	7
Allenare il cervello: la promozione delle abilità emozionali Conversazione con Richard Davidson	35
Il «buon lavoro»: l'allineamento di abilità e valori Conversazione con Howard Gardner	61
Computing socialmente intelligente Conversazione con Clay Shirky	89
Donne e Leadership Conversazione con Naomi Wolf	119
Ripensare l'insegnamento Conversazione con George Lucas	147
Bibliografia ragionata	171

Daniel J. Siegel

Ha conseguito la laurea in Medicina presso la Harvard University, dove si è specializzato in Pediatria, Psichiatria adolescenziale e adulta. È clinical professor di Psichiatria presso la facoltà di Medicina della UCLA (University of California, Los Angeles), codirettore del Mindful Awareness Research Center, membro illustre della American Psychiatric Association, direttore del Mindsight Institute e direttore medico presso il Lifespan Learning Institute; il suo ambito di ricerca riguarda le interazioni familiari, l'influenza delle emozioni sulle esperienze di attaccamento, la memoria autobiografica e narrativa. Fondatore della neurobiologia interpersonale, Siegel ha impresso una svolta fondamentale nel campo della ricerca internazionale e negli studi sul benessere psicologico. Tra i suoi titoli più noti tradotti in italiano: *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale* (2013) e *Mindsight. La nuova scienza della trasformazione personale* (2011).

DANIEL GOLEMAN: Mi trovo nel Berkshires con il mio caro amico Daniel Siegel, che deve fare una presentazione proprio qui nei paraggi e ha acconsentito a incontrarmi per parlare delle intersezioni fra il suo lavoro e il mio. Quando scrissi *Emotional intelligence* e poi *Social intelligence*,¹ mi ritrovai ad attingere dal lavoro di Daniel e a riconoscerne la fondamentale importanza. Infatti, una delle principali premesse su cui mi basavo era che l'esperienza scolpisce il cervello, specialmente nell'infanzia, e che dobbiamo essere attenti, efficaci e produttivi nel nostro modo di interagire con i bambini, sia come genitori che come insegnanti o nonni. In realtà, il nostro modo di interagire con loro è importante non tanto nei singoli momenti quanto piuttosto in una prospettiva temporale più dilatata e in relazione ai modelli di interazione reiterati. Daniel, il tuo lavoro ha avuto un ruolo determinante nel portare avanti questa idea, sia sul piano scientifico che su quello clinico. Quindi, la mia prima domanda è: in che modo l'esperienza scolpisce il cervello di un bambino?

¹ Daniel Goleman, *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*, New York, Bantam Books, 1996, trad. it. *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*, Milano, BUR, 1999; Id., *Social intelligence: The new science of social relationships*, New York, Bantam Books, 2006, trad. it. *Intelligenza sociale*, Milano, BUR, 2007.

DANIEL SIEGEL: Lasciami dire innanzitutto che è un piacere essere qui con te nel Berkshires, perché una parte importante della mia maturazione è avvenuta non molto lontano da questo posto, a Boston, quando ero studente di Medicina ad Harvard. Una delle mie figure di riferimento alla facoltà di Medicina fu Tom Whitfield: lui mi aiutò a crescere ed ebbe un ruolo davvero significativo nella mia formazione personale. Era un pediatra e mi insegnò che per prendersi cura di altre persone occorre innanzitutto essere veramente interessati a loro. Quando sono diventato psichiatra infantile ho messo a frutto quanto ho appreso qui e ho esplorato con profondo interesse la questione di come ciò che facciamo come genitori (ora ho due figli, e so che ne hai due anche tu) influisce sui nostri bambini. Così, per dirimere la questione ho cercato di basarmi sui dati scientifici e, integrando diverse prospettive di ricerca, sono riuscito a comporre un quadro che dimostra che il modo in cui noi genitori ci sintonizziamo con il mondo interiore dei nostri figli influisce sullo sviluppo della loro mente. In effetti, se consideriamo le funzioni cerebrali vediamo che, di fatto, le esperienze che forniamo come genitori modellano veramente il cervello dei bambini in particolari modi che permettono loro di regolare le emozioni, rapportarsi con altre persone in maniera aperta e ricettiva e realizzare appieno il loro potenziale intellettuale. I genitori influiscono sullo sviluppo dei figli su piani evolutivi estremamente diversi tra loro come quelli sociale, affettivo e cognitivo. La sfida che ci aspetta ora è quella di sperimentare e diffondere queste scoperte nella società. Mi spiego meglio: quando da ricercatore mi occupavo di attaccamento, mi sono imbattuto nel lavoro di Mary Main, che insegna a Berkeley, Università della California. La Main ha fatto una scoperta che mi ha veramente sbalordito: il miglior modo per prevedere come i genitori tratteranno i loro figli non è tanto conoscere le loro esperienze infantili oggettive — come tutti pensano — bensì il senso che hanno dato ad esse. La differenza è sostanziale. Non importa che cosa ci sia successo nell'infanzia: la ricerca dimostra che, se noi comprendiamo queste vicende, i nostri figli possono crescere felicemente.

GOLEMAN: Che cosa intendi per «comprendere»? Puoi farmi un esempio — magari un esempio clinico?

SIEGEL: Certamente. Quello che dimostra la ricerca sull'attaccamento è che comprendere significa interrogare i nostri ricordi per

capire che cosa ci è accaduto nel passato e in che modo quegli eventi ci hanno modellato in modi positivi — o magari non proprio positivi. Ciò permette di comprendere gli adattamenti che abbiamo messo in atto nel passato, in modo da liberarcene riuscendo a vederli per ciò che sono: delle abitudini della propria mente. Ti faccio un esempio: qualcuno è stato cresciuto da adulti che non erano sintonizzati con la vita interiore della loro mente, magari genitori che non riconoscevano le loro stesse emozioni o che si limitavano a reagire al comportamento esteriore dei figli senza andare al di là di esso, senza cogliere le intenzioni che vi erano dietro. Ammettiamo che un bambino arrabbiato cominci a lanciare degli oggetti. Invece di dire «Vedo la tua rabbia e capisco perché stai lanciando quell'oggetto contro la porta», un genitore potrebbe limitarsi a punire quell'azione, senza riconoscere l'emozione che c'è dietro, senza vederla.

GOLEMAN: Quindi consigli ai genitori di non limitarsi a notare che il bambino si comporta male ma capire i suoi stati d'animo e i motivi per cui fa così proprio in quel momento. E riconoscerli esplicitamente, dire qualcosa in proposito.

SIEGEL: Esattamente. Un genitore quindi potrebbe dire qualcosa come: «Vedo che sei arrabbiato e capisco che è per questo che hai tirato la matita. Non va bene tirare la matita. Non va bene danneggiare le cose, ma parliamo della tua emozione. Parliamone in modo intelligente, in modo emotivamente intelligente. Parliamo di quello che sta succedendo dentro di te, di che cosa ti spinge a comportarti così».

GOLEMAN: Però a un bambino non ti rivolgeresti così. Immagino che diresti: «Allora, perché sei così arrabbiato?».

SIEGEL: Potresti dire «Vedo che sei arrabbiato e capisco che è per questo che hai tirato la matita. Parliamo di quello che stai provando». Ma gli unici genitori che lo fanno, a quanto pare, sono i genitori che lo hanno fatto per se stessi. In questo caso, però, stiamo parlando di un bambino cresciuto da persone che non lo hanno fatto, adulti che hanno sviluppato una specie di disconnessione dal loro mondo interiore. Non hanno ciò che io chiamo *mindsight*, cioè la capacità di comprendere la propria mente o di comprendere la mente di un altro. *Mindsight* è una parola che ho dovuto inventare perché sembra

che l'inglese non abbia un termine che abbracci l'idea della comprensione della propria mente e dell'empatia per capire la mente di un'altra persona. Così, mentre scrivevo un libro intitolato *The developing mind*, ho coniato questo termine, che significa comprendere la mente.²

Cos'è la *mindsight*?

GOLEMAN: Il mio modello dell'intelligenza emotiva prevede quattro ambiti. Il primo e più fondamentale è quello della consapevolezza di sé, che è la *mindsight* rispetto alla propria mente. Il secondo consiste nell'usare questa consapevolezza per gestire bene il proprio mondo emotivo o interiore. Il terzo è l'empatia o, per dirla con le tue parole, la *mindsight* nei confronti di qualcun altro. Il quarto consiste nel mettere insieme tutto questo per gestire le relazioni. Quindi è interessante, per me, vedere che parliamo dello stesso territorio visto da angolature leggermente diverse.

SIEGEL: Assolutamente! E la cosa che più mi entusiasma è che non è mai troppo tardi per sviluppare la *mindsight*. Io lavoro con persone che hanno anche novant'anni e quello che emerge è che anche a quest'età si può apprendere l'abilità della *mindsight*.

GOLEMAN: Bene. E come lo osservi? Puoi farmi qualche esempio di persone che apprendono la *mindsight*?

SIEGEL: Certo. Be', la persona a cui sto pensando è una donna che ha più di novant'anni e che è cresciuta in una famiglia in cui nessuno riconosceva veramente le sue emozioni — nessuno mai se ne occupava. Non avevano il cosiddetto *linguaggio mentale*, cioè il linguaggio che parla della mente.

GOLEMAN: Linguaggio mentale... che genere di parole ci sono nel linguaggio mentale?

² Daniel J. Siegel, *The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are*, New York, Guilford Press, 2001, trad. it. *Mindsight. La nuova scienza della trasformazione personale*, Milano, Raffaello Cortina, 2011.

SIEGEL: Ad esempio i pensieri, gli stati d'animo, gli atteggiamenti, le intenzioni. Che cosa pensi? Che cosa spera? Quali sono i tuoi sogni? Queste sono tutte parole che riflettono la mente e bisogna capire se una famiglia le parla veramente. Un'espressione che utilizzo è «dialoghi riflessivi»; mi chiedo: questi genitori instaurano con i figli un dialogo in cui si riflette sulla natura interiore della nostra vita?

GOLEMAN: Daniel, come sarebbe un dialogo di questo tipo? Puoi farmi un esempio?

SIEGEL: Be', un esempio potrebbe essere proprio quello della novantenne di cui ti parlavo prima. Se avesse avuto tutto questo da bambina, ecco cosa le sarebbe successo — ed è esattamente quello che ho detto anche a lei durante i nostri colloqui. Un certo giorno, la sua famiglia le avrebbe detto: «Sappiamo che ci tieni veramente molto a partecipare allo spettacolo della scuola e spero che il tuo provino vada bene».

GOLEMAN: Stai parlando di qualcosa che le è successo veramente?

SIEGEL: Sì, sto parlando di una cosa che le è successa veramente. Una famiglia dotata di *mindsight* le avrebbe detto: «Ti vedo piuttosto triste. Come ti è andato il provino?». E lei avrebbe risposto: «Oh, non l'ho passato». E loro avrebbero potuto dire: «Capisco... sei delusa perché ci tenevi molto ad avere la parte ed è andata male. Parliamo di cosa puoi fare la prossima volta oppure facciamo qualcosa per la tua tristezza». Invece, per come andavano effettivamente le cose nella sua famiglia, lei arrivava a casa triste e veniva punita perché non era più allegra. Siccome piangeva, le davano da fare qualche faccenda. Lei piangeva e loro le dicevano: «Smetti di piangere». Quindi si concentravano solo sul suo comportamento. Quando l'ho vista per la prima volta in terapia a novant'anni, non aveva un vocabolario adeguato per parlare della mente. Era veramente una brava persona, aveva realizzato varie cose, cresciuto i suoi figli e interagiva con i nipoti sul piano dei loro comportamenti. Quindi non si può dire semplicemente che non fosse socievole; il punto è che vedeva solo il lato comportamentale della realtà, il lato fisico della realtà, non quello mentale. Per cui c'era bisogno di insegnarle questo: nei nostri colloqui dovevo parlarle della sua mente. La cosa interessante è che, in casi come questi, ci affacciamo sull'universo dell'esperienza soggettiva, il che ci mette di fronte a una moltitudine di prospettive

affascinanti riguardo al rapporto tra il mondo interiore di una persona e quello che succede nel mondo esterno. Che connessione c'è tra la mente e il cervello? Tutte queste questioni sono emerse veramente nei nostri colloqui, e posso dirti che, dopo un anno di terapia, questa donna ha sviluppato una consapevolezza del suo corpo che prima non aveva. Parlo delle sensazioni soggettive interiori. Ha sviluppato un lessico mentale che le consente di tradurre in parole ciò che accade dentro di lei, il che in realtà è un aspetto fondamentale di ciò che chiamiamo consapevolezza — la capacità di etichettare e descrivere a parole la vita interiore della propria mente... davvero, ci è riuscita a novantun anni!

GOLEMAN: Incredibile. Torniamo a quello che hai detto prima: quando arrivò a casa triste perché non aveva avuto la parte venne punita perché era triste. Un concetto importante, che sottolineo in *Emotional intelligence*, è che le nostre emozioni provengono dalla parte del cervello che è al di là del nostro controllo, inizialmente. Non possiamo decidere come ci sentiremo in un certo momento, quale emozione proveremo, quanto sarà forte, quanto ci dominerà. Il momento in cui possiamo scegliere viene solo dopo; ma, da quello che capisco, a lei non veniva concesso un momento di scelta: veniva semplicemente punita per avere provato quell'emozione e questa è una situazione grave per qualunque bambino.

SIEGEL: Proprio così. Se vai fino in fondo a quello che stai dicendo, Daniel, puoi arrivare a questa interessantissima intuizione clinica e combinarla con le acquisizioni della scienza dell'attaccamento. Parlo di quello che è successo al suo cervello: le strutture più profonde avevano delle emozioni ma dai genitori arrivava il messaggio «non provare quegli stati d'animo». Si può immaginare che le parti superiori — specialmente il lato sinistro della parte superiore del cervello, la corteccia — in questi casi diventino di fatto incredibilmente dominanti e controllino gli altri processi cerebrali; si sviluppa un'attività incredibile di questo sistema logico, lineare e basato sul linguaggio e un accesso ridotto alle sensazioni corporee, gli affetti o le emozioni interne o la capacità di riconoscere questi stessi stati d'animo negli altri.

GOLEMAN: Tutto ciò mi ricorda una cosa che spero di avere chiarito quando ho proposto un modello di intelligenza emotiva, e cioè che la consapevolezza di sé e l'autocontrollo devono essere in equilibrio tra loro. Autocontrollo non significa repressione. Tu stai parlando di repres-

sione, e molti di noi sono cresciuti sentendosi ripetere in un modo o nell'altro che dovevano reprimere le emozioni. Per essere sani, invece, la consapevolezza di sé deve essere accompagnata anche dalla capacità di sperimentare appieno le emozioni anziché limitarsi a gestirle.

SIEGEL: Assolutamente. Ed è qui che entra in gioco l'idea di essere ricettivi alla propria esperienza interiore, il problema di cosa fare per aiutare i bambini della prossima generazione ad accogliere e accettare tutto ciò che affiora dentro di loro: emozioni, sensazioni corporee, pensieri, sentimenti. Questo non significa agire sulla spinta dell'emozione o dell'impulso ma lasciare che emozioni e impulsi ci siano, assumendo un atteggiamento aperto e ricettivo.

GOLEMAN: Prima hai detto che su una parte del cervello di questa donna aveva influito il modo in cui i genitori si rivolgevano a lei, il modo in cui la trattavano da bambina, e che a novantun anni è ancora alle prese con lo stesso modello. Questo suggerisce in modo convincente che ciò che ci succede nell'infanzia possa forgiarci per tutta la vita, e che abbia una base neurale.

SIEGEL: Direi che è proprio così. Colleghiamo le due cose ritornando a quello di cui parlavamo un attimo fa, la questione del senso che si dà alle cose: nel caso di questa donna, come nella situazione di molte altre persone, quando non hai compreso quello che ti è successo non fai altro che ripetere i modelli di apprendimento scritti nelle connessioni neurali nel cervello.

GOLEMAN: In che modo?

SIEGEL: Be', in questo caso, ad esempio, il modello sarebbe: «Non sarò in contatto con il mio corpo, non sarò in contatto con le mie emozioni, perché ho imparato che mi mettono nei guai. Sarò solo una persona che pensa in modo logico, lineare e basato sul linguaggio».

GOLEMAN: Ma, ovviamente, lei non pensava questo a livello cosciente...

SIEGEL: No, certo.

GOLEMAN: L'ha appreso implicitamente.

Richard Davidson

Neuroscienziato e psicologo, è docente di Psicologia e Psichiatria alla University of Wisconsin. Nel 2006, «Time magazine» lo ha inserito nell'elenco delle cento persone più influenti nel mondo. Insignito di numerosi premi per la ricerca, fa parte del consiglio d'amministrazione del Mind and Life Institute che ha tra i suoi obiettivi la promozione del dialogo tra gli scienziati occidentali e il Dalai Lama. Pioniere della cosiddetta «neuroscienza affettiva», Davidson ha elaborato la teoria degli Stili Emozionali, ispirata al principio della neuroplasticità delle strutture cerebrali. Il suo ultimo lavoro, *La vita emotiva del cervello* (2013), è stato recentemente tradotto e pubblicato in Italia.

DANIEL GOLEMAN: Sono con il mio caro amico Richard Davidson a Cambridge, un posto molto adatto per incontrarci a parlare perché qui che ci siamo conosciuti quando studiavamo ad Harvard. Eravamo entrambi studenti di psicologia. Io dopo la laurea mi dedicai al giornalismo, mentre Richard nel corso della sua carriera è diventato veramente un pioniere e ha orientato la ricerca non solo in psicologia ma anche nelle neuroscienze, lo studio dei fondamenti biologici della nostra psicologia. Ora è un eminente professore dell'Università del Wisconsin, dove dirige un grande laboratorio che svolge ricerche di punta in campi che sono diventati molto importanti per me nella mia attività professionale. Uno è quello della neuroscienza affettiva — lo studio di come le emozioni agiscono nel cervello — e l'altro è quello della neuroscienza sociale — lo studio di come il cervello opera nelle relazioni e durante le interazioni. Mentre scrivevo i miei libri *Emotional intelligence* e *Social intelligence*, mi sono sentito molto grato nei suoi confronti perché ho potuto attingere sia dai suoi consigli che dalle sue ricerche.¹ Le componenti fondamentali del mio modello, infatti, in *Emotional intelligence* sono l'autoconsapevolezza, l'autoregolazione emozionale — che comprende la motivazione e l'empatia — e poi l'integrazione di tutto questo nell'interazione sociale. E dal tuo punto di vista, per le tue scoperte, Richard, quali parti del cervello sono implicate, ad esempio, nell'autoconsapevolezza?

¹ Daniel Goleman, *Emotional intelligence*, op. cit.; Id., *Social intelligence*, op. cit.

RICHARD DAVIDSON: Nelle neuroscienze moderne sono avvenuti progressi meravigliosi che ci consentono di studiare il cervello umano durante l'esecuzione di compiti molto complicati, come percepire le altre persone nel corso dell'interazione con loro o osservare immagini di altri individui, e questa metodologia comincia a fornire degli indizi sul funzionamento del cervello. Una delle cose che è importante dire subito è che non ci sono delle singole zone cerebrali in cui abbia luogo uno di questi fenomeni; sembra che ci siano piuttosto delle reti distributive che operano di concerto. Per quanto riguarda la caratteristica specifica dell'autoconsapevolezza, possiamo essere consapevoli del nostro corpo e sappiamo che c'è una zona del cervello che ne possiede una mappa: questa zona si chiama «insula». È l'unica zona del cervello che possiede effettivamente una mappa dei diversi organi viscerali presenti nel corpo umano. Grazie all'insula che comunica con altre aree cerebrali come la corteccia prefrontale — la parte del cervello situata proprio dietro la fronte, che è importantissima in molti aspetti della consapevolezza — e integrando questi due sistemi, possiamo rivolgere la consapevolezza al nostro corpo e divenire coscienti delle sensazioni che possono prodursi quando, nella vita di tutti i giorni, proviamo una certa emozione. Questo è un aspetto importante dell'autoconsapevolezza; un altro è dato dalla coscienza dell'essere che abbiamo costruito — la nostra memoria di Sé, per così dire — le parti che ricordiamo della nostra vita quotidiana in cui siamo stati attori e abbiamo assunto un ruolo importante. È la memoria autobiografica, e costituisce un altro elemento essenziale dell'autoconsapevolezza che coinvolge altri sistemi cerebrali. Sappiamo, ad esempio, che un'altra area cerebrale chiamata ippocampo — che svolge un ruolo molto importante nella memoria — può comunicare con altre parti del cervello, come la corteccia prefrontale. Possiamo così diventare consapevoli di quei ricordi che sono connessi in modo specifico con il Sé.

L'autoconsapevolezza, quindi, è un processo complicato che coinvolge varie sottocomponenti.

La corteccia prefrontale

GOLEMAN: Be', la corteccia prefrontale non è anche, per così dire, protagonista nella gestione delle nostre emozioni spiacevoli, cioè nell'autoregolazione emozionale?

DAVIDSON: Sì, senz'altro, la corteccia prefrontale è strettamente coinvolta nella regolazione delle nostre emozioni e, curiosamente, è la parte del nostro cervello che, rispetto ad altre specie animali, risulta proporzionalmente più grande di qualunque altra. Se consideri ad esempio gli scimpanzé o i gorilla, benché abbiano anche loro una corteccia prefrontale, gli esseri umani, rispetto alle dimensioni del resto del cervello, hanno una corteccia prefrontale molto più grande, che in certe aree è particolarmente sviluppata, aree che sembrano svolgere una funzione essenziale nella gestione delle nostre emozioni.

GOLEMAN: Pertanto, l'area prefrontale è una sede, o un sito, un connettore, di ciò che ci rende diversi dagli altri animali?

DAVIDSON: Esatto, è un'area chiave, e uno degli aspetti principali per cui siamo diversi dagli altri animali è la nostra abilità a regolare le emozioni; del resto, abbiamo anche una capacità di «sregolare» le nostre le emozioni che è di gran lunga superiore a quella di qualunque altra specie. Ad esempio, l'incidenza della depressione o dell'ansia nell'uomo è molto più elevata di quanto non sembri essere in altre specie. E pertanto sembra che lo stesso sistema cerebrale, che è così importante nella regolazione delle nostre emozioni, sia anche il sistema che può incrinarsi e «incasinarle», rendendoci emotivamente sregolati.

GOLEMAN: Un'altra capacità che fa parte dell'intelligenza emotiva di cui ho parlato, e che penso abbia un locus prefrontale, è la motivazione, cioè la capacità di non perdere di vista i nostri obiettivi e di pensare a come ci sentiremo quando li avremo raggiunti, che ci aiuta a perseverare quando le cose diventano difficili.

DAVIDSON: Certamente, la componente della motivazione a cui alludi è il tenere in mente l'obiettivo, una sorta di stato «finalistico» che aiuta a orientare il nostro comportamento. Un'altra è l'anticipazione dell'emozione positiva che potremmo provare quando raggiungiamo il nostro obiettivo. E anche questa è dovuta all'interazione fra la corteccia prefrontale e altre parti del cervello che giocano un ruolo fondamentale nella ricompensa. La parte del cervello chiamata *nucleus accumbens* è un'area essenziale per le sensazioni piacevoli di cui facciamo esperienza quando apprezziamo qualcosa che troviamo gratificante.

Howard Gardner

Docente di Cognitivismo e Pedagogia alla Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università di Harvard, dove è anche professore associato di Psicologia, è inoltre professore associato di Neurologia alla Facoltà di Medicina dell'Università di Boston, nonché co-direttore del Progetto Zero a Harvard. Ha ricevuto innumerevoli riconoscimenti e numerose lauree ad honorem, è autore di decine di libri, tradotti in più di venti lingue e di parecchie centinaia di articoli. Noto soprattutto per la sua teoria delle intelligenze multiple, nel corso degli ultimi anni ha lavorato sulla valutazione basata sulle prestazioni e sull'uso delle intelligenze multiple nella costruzione di curricula e forme di insegnamento più personalizzati. Tra i suoi titoli più celebri: *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento* (Erickson, 2005), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza* (2010) e *Cinque chiavi per il futuro* (2011).

DANIEL GOLEMAN: Mi trovo con il mio vecchio amico Howard Gardner nei pressi della Harvard University, dove le nostre strade si sono incrociate per la prima volta quando eravamo studenti universitari. Penso che tu, Howard, fossi qualche anno avanti rispetto a me...

HOWARD GARDNER: Solo per l'età, Daniel!

GOLEMAN: Nel corso degli anni sei stato una delle menti più prolifiche che abbia mai conosciuto. Credo che tu abbia prodotto circa un libro all'anno negli ultimi trent'anni, e questo suscita in me una grande ammirazione. E non un libro qualsiasi all'anno, ma un libro importante, pregnante, carico di implicazioni. Sei noto soprattutto per il tuo lavoro sulle intelligenze multiple, naturalmente, e per il libro *Frames of mind*,¹ che è stato il mio punto di partenza quando ho scritto *Emotional intelligence*,² dal momento che lì hai chiarito al pubblico un concetto fondamentale a proposito dell'istruzione, cioè che l'intelligenza non è solo questione di abilità matematica e verbale. Esistono forme di intelligenza che riguardano anche altri ambiti, e una di queste

¹ Howard Gardner, *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, New York, HarperCollins, 1983, trad. it. *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli, 1985.

² Daniel Goleman, *Emotional intelligence*, op. cit.

è, ovviamente, l'intelligenza interpersonale, che io ho trasformato in intelligenza emotiva e sociale, convertendola in questo concetto e utilizzandola per mappare i risultati emergenti delle neuroscienze e delle scienze cognitive, per cercare di dimostrare l'importanza di tali tipi di abilità nel mondo del lavoro e in quello dell'istruzione. Howard, uno dei modi in cui hai dimostrato di avere notato il mio lavoro è stata una critica amichevole che ho preso veramente sul serio: mi hai fatto notare che, sebbene io abbia dato per scontato che l'intelligenza emotiva abbia delle applicazioni tecniche, non è detto che una persona capace di gestire efficacemente il proprio mondo interiore e le proprie relazioni interpersonali utilizzi questa sua capacità nel modo migliore, in termini di risultati sociali e conseguenze umane.

Nel mio libro *Social intelligence*,³ ho risposto indirettamente a questa considerazione parlando dell'importanza della capacità di preoccupazione empatica, cioè di dedicare attenzione ai bisogni degli altri e della disponibilità a fare il possibile per aiutarli. Ma la cosa che mi ha colpito di più è il modo in cui ancora una volta hai espresso un concetto che mi aiuta ad analizzare a fondo le implicazioni del mio lavoro; naturalmente, mi sto riferendo al tuo progetto più recente, che penso possa essere il tuo contributo più profondo alla società e alla comprensione di noi stessi: il «Good Work Project» (Progetto buon lavoro),⁴ che stai portando avanti con Mihaly Csikszentmihalyi e William Damon. Howard, che cosa intendi per «buon lavoro»?

Le tre «E» del buon lavoro

GARDNER: Be', innanzitutto voglio dirti che apprezzo questa tua introduzione tanto affettuosa e generosa, e anche il riferimento alla mia critica amichevole sul tuo importantissimo lavoro sui diversi tipi di intelligenza, emotiva e sociale. Molto spesso, quando critichi

³ Id., *Social intelligence*, op. cit.

⁴ Il Good Work Project è un progetto condotto su vasta scala e finalizzato a identificare individui e istituzioni che, nella loro mission professionale, esemplificano il concetto di «buon lavoro» — ovvero un lavoro di qualità eccellente, socialmente responsabile e significativo per chi lo pratica —, e a potenziarne l'incidenza nella società. Dal 1996 al 2006 i suoi fondatori Howard Gardner, Mihaly Csikszentmihalyi e William Damon, e i loro collaboratori, hanno condotto oltre 1.200 interviste con professionisti di vari settori, concentrandosi negli anni più recenti sulla popolazione giovanile e gli ambiti della partecipazione civile e politica. Si veda <http://www.thegoodproject.org/>.

qualcuno stai criticando te stesso. Io credo che chiunque lavori come noi nell'ambito della sfera umana si muova sempre sul confine tra descrizione e prescrizione. Cioè, ci piace considerarci scienziati, e ci piace pensare di essere obiettivi, ma ciò che studi e il modo in cui lo studi, e il modo in cui scrivi al riguardo, portano sempre con sé degli aspetti di valore e, probabilmente, l'unico problema è quanto ne sei consapevole.

Il Good Work Project in realtà si colloca nel bel mezzo della nebulosa descrizione/prescrizione. Fu avviato a metà degli anni Novanta da William Damon, Mihaly Csikszentmihalyi e me. In effetti, all'epoca aveva un nome un po' diverso, lo avevamo battezzato «Human Creativity Project» ma nessuno lo capiva, nessuno voleva finanziarlo e probabilmente non abbiamo perso nulla trasformandolo nel Good Work Project. «Good work» è un gioco di parole basato sulla parola «buono», che ha tre connotazioni diverse. Quando parliamo di buon lavoro, parliamo di: un lavoro di qualità *eccellente* — tecnicamente di prima qualità; un lavoro *coinvolgente* — personalmente significativo, qualcosa in cui credi veramente e che vuoi fare; un lavoro *etico* — che pensa costantemente alle sue implicazioni per gli altri, per la comunità più ampia. E, mentre queste sono tutte accezioni della parola «buono», oggi noi pensiamo ad esse come a una tripla elica aggrovigliata fatta di tre E: *Excellence* (eccellenza), *Engagement* (coinvolgimento) e *Ethics* (etica). Il buon lavoro è caratterizzato da queste tre E — come i buoni lavoratori, che sono ciò che abbiamo cercato di studiare, persone che fanno perlomeno lo sforzo di essere eccellenti, coinvolte ed etiche.

Una cosa veramente interessante è che, mentre parliamo, io sto tenendo un corso sul buon lavoro nel contesto globale, perché il progetto si basa su uno studio su più di 1.200 lavoratori che esercitano nove professioni diverse. Alcuni studenti del corso, in particolare quelli asiatici, sostengono che abbiamo bisogno di una quarta E; che tu ci creda o no, la quarta E si riferisce a *empathy* (empatia). Questo perché loro, provenendo, per semplificare, da un retroterra confuciano, ritengono che non si possa fare veramente un buon lavoro se non avendo un orientamento empatico nei confronti di ciò che si sta facendo e delle persone con cui lo si sta facendo. E forse è interessante che tre studiosi americani di sesso maschile non abbiano pensato in particolare alla prospettiva dell'empatia. Come con le nuove forme di intelligenza, non ho detto immediatamente: «Oh, sì, ci sono quattro E!» ma ci sto pensando molto e può darsi benissimo che — specialmente

al di fuori del contesto americano attuale, piuttosto individuale e competitivo, che è a tutti noi molto familiare — quando si pensa al lavoro in altre parti del mondo e in altre epoche quella quarta E, l'empatia, sia piuttosto importante.

GOLEMAN: Sono molto contento di sentirti dire questo, e penso sia un'intuizione molto importante che risponde a una questione relativamente trascurata nei nostri sistemi di assunti culturali, come suggerisci tu. Ma l'empatia, che è così scontata per chi proviene da una cultura asiatica, mi richiama alla mente il lavoro sulle culture collettiviste versus individualiste, e il lavoro di Hazel Markus dell'Università del Michigan, in cui lei e i suoi colleghi evidenziano come le culture asiatiche tendano in genere a considerare il Sé in senso allargato — come la mia famiglia, il mio villaggio, ecc. — mentre gli americani e gli australiani, in particolare, si collocano all'estremo opposto dello spettro, in quanto pensano a se stessi in termini di «io solo».

L'empatia, comunque, come ho capito consultando la letteratura per il mio libro *Social intelligence*, si presenta in molte forme diverse, e penso sia importante chiarire di quale tipo di empatia si sta parlando. Una tipologia consiste nell'assumere il punto di vista altrui, comprendere come pensa l'altro; questo è un livello cognitivo di empatia. Un altro ha a che fare con il «sentire con», avvertire immediatamente all'interno del proprio corpo quello che sta avvenendo nel corpo dell'altra persona. Si tratta di due diverse qualità di empatia e la differenza tra loro ha conseguenze importanti. Il terzo tipo, come ho accennato prima, è la preoccupazione empatica. Non soltanto capire e «sentire con» l'altro ma volerlo aiutare. E penso che siano necessarie tutte e tre, specialmente se consideri che un torturatore, ad esempio, può essere molto competente sul piano dell'empatia cognitiva, sapendo come sta reagendo la sua vittima a quello che lui le sta facendo, ma non può permettersi di «sentire con» lei. In altre parole, sono necessari tutti e tre i tipi di empatia per esserci veramente per l'altro, in un «io-tu», perché, se ricordi il modello di Buber, non dobbiamo essere soltanto completamente aperti, sul piano intellettuale, ma anche provare sentimenti per una persona e volerla aiutare.⁵

⁵ Si veda Martin Buber, *Dialogisches Leben – Gesammelte philosophische und pädagogische Schriften*, Zurich, Gregor Müller Verlag, 1947, trad. it. *Il principio dialogico e altri saggi*, Milano, San Paolo, 1993.

Naomi Wolf

È autrice di diversi saggi, tra cui *Il mito della bellezza* (1991), successo internazionale pubblicato in numerosi Paesi che l'ha proclamata una delle principali voci del movimento femminista americano. I suoi articoli sono apparsi sul «Wall Street Journal», «Washington Post» e «New York Times». Scrive di femminismo, giustizia sociale e difesa delle libertà civili. È cofondatrice del Woodhull Institute for Ethical Leadership, che forma giovani leader femminili, e dell'American Freedom Campaign, un movimento democratico in difesa della Costituzione americana.

DANIEL GOLEMAN: Non vedo l'ora che inizi questa conversazione con Naomi Wolf, l'aspettavo da molto tempo. Conosco Naomi da sempre perché è mia nipote. L'ho vista andare alla Yale e alla Cambridge come Rhodes Scholar, scrivere *The beauty myth*¹ e diventare un'autorità culturale, diventare consigliera politica di Bill Clinton alle elezioni del '96, sostenere le Women Voters, lavorare con Al Gore e infine partecipare alla fondazione del Woodhull Institute for Ethical Leadership, che si occupa principalmente di aiutare le donne all'inizio della loro carriera ad apprendere le abilità di cui avranno bisogno per diventare leader.

Naomi, cosa ti ha spinto a fondare il Woodhull e a decidere di fare qualcosa per aiutare le donne a diventare leader?

NAOMI WOLF: Questa è un'ottima domanda. Dopo avere scritto i miei primi due libri, ho viaggiato a lungo per il Paese e ho parlato davanti a platee che spesso erano composte da giovani donne. Sono rimasta molto colpita dallo spreco di potenzialità che ho visto. Giovani donne molto, molto intelligenti, brillanti e idealiste, di tutte le estrazioni sociali, appartenenti all'intero spettro economico, che dovrebbero scrivere il prossimo grande romanzo americano o mettere in piedi una nuova organizzazione o creare la webzine di un quotidiano o avviare un'iniziativa no profit o un'impresa — donne che hanno delle valide idee, ma che non sanno come andare da qui a lì, che non hanno fidu-

¹ Naomi Wolf, *The beauty myth: How images of beauty are used against women*, New York, William Morrow and Company, 1991, trad. it. *Il mito della bellezza*, Milano, Mondadori, 1991.

cia in loro stesse. E ho anche visto giovani uomini, in realtà giovani uomini più privilegiati, che spesso provano e sbagliano ma si rialzano e ci riprovano, hanno un forte slancio verso la creazione di nuove istituzioni. E mi sono anche guardata intorno, ho guardato al mondo e alle istituzioni mondiali e, lo so che è scontato, ma ho visto che non stanno funzionando molto bene. Penso che sarebbe molto produttivo, in termini di cambiamento sociale, avere un luogo in cui insegnare ai giovani leader a ottenere il potere e a usarlo efficacemente, e che questo sia un modo più efficace di realizzare dei cambiamenti duraturi nel mondo rispetto a quello utilizzato da molti di noi, che consiste nel cercare di porre rimedio ai pasticci creati da cattive decisioni. Quindi, conobbi per caso a San Francisco la cofondatrice Margot Magowan. Anche lei aveva pensato cose simili, perciò decidemmo insieme di avviare un'organizzazione in cui le donne potessero venire a imparare l'ABC del potere e dell'etica, e metterli insieme.

Abbi paura ma fallo!

GOLEMAN: Uno dei tuoi colleghi di Woodhull, la psicologa Robin Stern, ha scritto di un particolare ostacolo che molte donne incontrano sulla loro strada: il fatto che siano state educate a non correre rischi. Tu hai fatto riferimento a dei giovani uomini pronti a correre grossi rischi che falliscono ma si rimettono subito in corsa. Che cosa dici di come vengono educate le ragazze, c'è qualcosa che le rende più restie ad assumersi dei rischi?

WOLF: Sono sempre stata affascinata dal tuo lavoro e dalle persone che fanno il genere di cose che fai tu, cioè considerare le interazioni culturali senza ignorare la biochimica e la nostra natura animale. Non so se queste differenze siano apprese oppure innate, veramente non lo so, ma potrebbe essere che le femmine siano allevate in modo da essere più avverse al rischio rispetto a chi deve uscire, uccidere l'animale e portarlo a casa per cena.

Una cosa di cui sono certa è che è possibile insegnare alle giovani donne — ed è questo l'aspetto che amo del nostro programma al Woodhull Institute — ad essere coraggiose e ad assumersi dei rischi appropriati che sentano in armonia con il loro temperamento e il loro carattere. È chiaro che culturalmente noi educiamo le giovani

donne ad essere perfette e a cercare approvazione, e questo aspetto ovviamente non è cablato nel cervello femminile, perché si può anche insegnare loro a sentirsi molto tranquille non ricevendo approvazione ma facendo ciò che pensano sia giusto e apra loro dei nuovi orizzonti di azione, sviluppando una sicurezza che prima non avevano. Certo, quando arrivano da noi, o da un qualunque insegnante o psicologo che lavori con le giovani donne, hanno una specie di costellazione di inibizioni. Specialmente le donne bianche di ceto medio o medio alto — infatti è un fenomeno squisitamente culturale — pensano che il loro compito sia essere concilianti, ricevere colpetti sul capo, non contraddire, non sfidare — certamente non contrapporsi —, e quando qualcuno esprime disapprovazione nei loro confronti, provano un dolore quasi fisico, stanno male.

Pensano alle donne arrivate, di potere, e vivono le critiche che tipicamente queste ricevono come un deterrente rispetto alla leadership. Non vogliono essere sotto i riflettori, non vogliono essere tra quelli che smuovono le cose, che le scuotono, sebbene abbiano moltissima voglia di trasformare in realtà i loro sogni e migliorare le cose. Hanno tanta paura e sono così ritrose a mettersi in posizioni di visibilità perché sanno che le critiche arriveranno. Quindi noi, in realtà, facciamo una cosa abbastanza pavloviana, che penso giudicherai molto interessante: le forziamo a fare l'esperienza di stare sotto i riflettori. Devono fare un comizio, devono candidarsi alla presidenza. Le costringiamo a farlo, che siano pronte o no, che siano preparate o no, perché hanno paura di commettere errori in pubblico. Le obblighiamo a provare ad essere il genere di donna che prende in mano la situazione, che sia attrezzata o meno. Penso che questo, con il passar del tempo, modifichi i loro circuiti cerebrali, perché le costringe a stare in quel ruolo abbastanza da capire che possono sopravvivere.

GOLEMAN: Avere paura di fare qualcosa e sapere di poterlo fare ugualmente... è vero, hai perfettamente ragione. La massima «abbi paura ma fallo ugualmente» è una verità anche a livello cerebrale. Si chiama plasticità neurale: il cervello si modella con l'acquisizione di nuove conoscenze, attraverso le esperienze reiterate. Mi sembra che facciate questo nei vostri programmi per la leadership: utilizzare tale principio in termini di disapprendimento di una risposta superappresa. Questa è la risposta «non correre rischi», e il fatto di costringere le vostre giovani donne ad affrontare situazioni in cui dovranno mettersi

in gioco, in cui potranno sbagliare o meno, e a farlo più e più volte, rafforza effettivamente il cervello nell'assunzione di rischi.

WOLF: Posso farti una domanda a questo proposito? A volte capita che non hai delle basi scientifiche ma, intuitivamente, senti in qualche modo che quello che fai sta determinando una profonda differenza, e sapere che è in atto un cambiamento reale del cervello è una conferma importante. Ma ecco cos'altro facciamo, e mi chiedo se ci sia qualche cosa di biochimico che l'accompagna, che sembra essere determinante per le donne nella leadership e per i cambiamenti conseguenti nella loro vita: noi creiamo per loro una comunità di altre donne che danno sostegno e conferme importantissime sia quando sono spaventate e hanno insuccessi o battute d'arresto, sia quando hanno successo e trionfano — cosa che, tra parentesi, non capita a molte altre donne nell'esperienza quotidiana. Mi piacerebbe sapere di più sul cervello femminile che apprende ad associare questo rischio con la ricompensa. Ho letto qualcosa a proposito dell'impulso delle donne a «proteggere e instaurare relazioni», che è il corrispettivo della risposta maschile di «lotta o fuga».

GOLEMAN: Assolutamente. Mi vengono in mente due cose. Una è che noi sappiamo che le donne creano relazioni, relazioni affettuose e sperimentano più ossitocina, un neuroormone che ti fa sentire molto bene e molto estroverso, socievole, desideroso di relazioni e di contatti. Cosicché l'ossitocina fornisce una specie di «protezione neurochimica» rispetto a qualunque ansia che la paura sta evocando. L'altra cosa è che in ogni situazione di apprendimento in cui si sta per imparare un comportamento ad alto rischio — come il lancio con il paracadute o, ammettiamo, l'*executive coaching* al più alto livello — uno dei principi è che è più facile apprendere una nuova risposta se si è rilassati mentre si apprende, mentre si prova, poiché questo aiuta il cervello ad assimilare il nuovo modello, a sperimentarlo nell'azione e a renderlo naturale.

Essere donne in un mondo di uomini

WOLF: Be', questo è interessante perché mi fa pensare che potremmo avere scoperto per caso una risposta importante per la formazione femminile. Conosco molte donne specializzate in diritto d'impresa che hanno lavorato ad alto livello nell'ambito imprenditoriale, che è

dominato dagli uomini, e che si sentono veramente stremate. E direi che si sentono stremate non soltanto a livello emotivo ma anche a livello biochimico e fisiologico. E quello che mi stai dicendo tu è affascinante, perché suggerisce che il modello della Harvard Law School o della Yale Business School potrebbe semplicemente non andare bene per le donne. Voglio dire, chi sa se funziona in modo ottimale per gli uomini? Può essere disumano anche per loro, ma forse se fornissi un supporto emozionale in questo genere di contesti, e un ambiente rilassato, le donne darebbero il massimo; quindi, chi sa quali sono i limiti?

Giusto per aprire una parentesi: nel nostro Istituto proponiamo attività di rilassamento e insegniamo la meditazione; in questo tu sei stato un'importante fonte d'ispirazione per me, e anche i tuoi colleghi che hanno studiato le risposte di rilassamento. Le portiamo in un posto di campagna meraviglioso e cerchiamo di non creare un'atmosfera scolastica tipo Yale. Ci sono luci soffuse e fiori. Quando le spingiamo con decisione a adottare risposte e comportamenti nuovi, cerchiamo al contempo di farlo in un'atmosfera che concili la calma e la tranquillità con la protezione e l'incoraggiamento, l'estetica, la bellezza. Inoltre, abbiamo uno psicologo in loco per fare un «download» come prima cosa alla mattina, in modo che le donne possano elaborare le loro emozioni — perché le donne non hanno bisogno solo di imparare. Quello che abbiamo scoperto è che si possono insegnare loro cose sui soldi o sugli affari, come alla Harvard Business School, ma magari soffrono di guadagnare più della madre, se sono immigrate, o vivono il guadagno con senso di colpa, se provengono da un ambiente privilegiato, oppure con ansia, se guadagnano più del marito o del compagno. Un supporto emozionale per l'elaborazione di questi stati d'animo le aiuta. Quindi, mi chiedo se ciò che mi hai detto ci sta portando a scoprire le combinazioni biochimiche che danno il massimo rendimento nelle donne. Perché, quando terminano il nostro programma, modificano tantissimo la loro vita, e direi anche che questo succede di più che nei programmi di formazione tradizionali basati sul modello maschile. Escono da qui e avviano i loro affari, si assumono dei rischi e superano i loro pari. Cioè — mamma mia! — credo che tu mi abbia dato la risposta del perché funzioni così bene. Chi l'avrebbe mai detto?!

GOLEMAN: Penso che ci sia anche un altro fattore. Nel libro *Emotional intelligence*, ho descritto il circuito interpersonale del cervello, e i dati che stanno circolando oggi nel campo delle neuroscienze suggeriscono

che gli amici, gli amici intimi, sono alleati biologici.² Quando una persona che ti sta a cuore, che si sente vicina a te, che si fida di te è turbata o ansiosa, la tua mera presenza, il tuo ascolto, la tua disponibilità a discutere insieme delle cose sono ingredienti fisiologicamente attivi nel suo organismo e l'aiutano a rilassarsi, a calmarci. Quindi, se crei una rete di persone come questa, ti ritrovi delle risorse da cui puoi attingere quando ne hai bisogno per dominare le tue eventuali ansie, qualunque rischio tu stia correndo, qualunque sfida tu stia affrontando. Quindi, penso di sì, che tu abbia trovato un'idea meravigliosa per aiutare le persone ad agire nel mondo affrontando qualunque sfida, un nuovo comportamento, qualunque cosa stiano cercando di dominare.

Ma lasciami esaminare più attentamente quello che stai facendo, in rapporto alle ultime scoperte sull'intelligenza emotiva nella leadership. Se consideriamo i nostri dati riguardo a ciò che rende un leader eccellente anziché mediocre, ammettiamo, in un'organizzazione, vediamo che ci sono alcune competenze o abilità specifiche che io vedo già in quello che fai tu. C'è un ambito, quello dell'autoconsapevolezza, che consiste nel sapere che cosa stai provando, perché lo provi, che cosa sarebbe eccessivo per te, oppure quali sono realisticamente i tuoi limiti e i tuoi punti di forza. Comprende la fiducia in se stessi, che si basa su una conoscenza realistica delle proprie capacità. Un altro è quello della gestione delle emozioni. Se sei sopraffatto dall'ansia, ti paralizzi. Ma se non lo sei, se puoi tollerare un livello ottimale di ansia, allora l'ansia ti dà la carica, ti motiva. Puoi prendere l'iniziativa, puoi essere adattabile, puoi essere flessibile, puoi provare continuamente a migliorare ciò che fai. Queste sono tutte capacità che fanno parte della padronanza di sé, e mi sembra che, nel programma sulla leadership in cui sei coinvolta, tu stia già facendo cose che rafforzano implicitamente questo insieme di abilità.

WOLF: Sì, mi sembra corretto. Proveniamo tutti da campi di interesse diversi e questo inizialmente non era il mio ma, prima di ogni sessione del programma, riflettiamo a fondo sul prezzo sull'autoconsapevolezza che, da quel che capisco, è un elemento della cornice concettuale dell'intelligenza emotiva. Sebbene all'inizio io fossi molto scettica al riguardo, dato che non fa parte del mio bagaglio culturale, ho dovuto ammettere che conoscere i propri sentimenti e le proprie emozioni fa una grande

² Daniel Goleman, *Emotional intelligence*, op. cit.

differenza per le donne, come probabilmente per qualunque leader. Ma quello che abbiamo scoperto è anche che le donne non hanno paura della leadership, hanno paura del potere. Quindi — e questo è il loro segreto inconfessabile — sostanzialmente hanno paura di essere leader di successo. Sono disposte a essere leader leggermente efficaci ma hanno paura di essere un autentico leader di successo perché, se lo fossero, si troverebbero in una posizione di potere rispetto ad altre persone, e questa è una cosa che a loro non piace. Hanno paura di dovere calpestare altre persone, di doverle opprimere, di ostacolarne il potenziale, di ritrovarsi sole, che nessuno le ami più. Dunque, finché hanno questo concetto di leadership — che, naturalmente, è il concetto prevalente nel mondo — si tirano indietro. Ma quando, abbastanza istintivamente, come facciamo nel nostro programma, si dà enfasi allo stile di leadership democratico e al coaching, o, come diremmo noi, a uno stile di leadership materno, le donne lo accettano assolutamente di buon grado, sono prontissime ad assumerlo. In alcuni degli esercizi che proponiamo, insegniamo ad assumere uno stile di leadership democratico; ad esempio, costringendo le donne a dimostrare la loro capacità di leadership per salvare il gruppo su un'isola deserta, dunque, in questo caso, la loro iniziativa e la loro capacità di rischiare e trascinare tutti agiscono nell'interesse del gruppo intero e non soltanto per un tornaconto personale. Quest'esperienza libera veramente qualcosa nelle donne, dentro di loro. Direi perciò che la tua scoperta sugli stili di leadership basati sul coaching democratico sembra corroborare gli stili di leadership nel contesto dei quali, quando ne confermi la legittimità, le donne si impongono.

Gli stili di leadership

GOLEMAN: Be', la letteratura a cui stai facendo riferimento — non sono lavori miei, naturalmente — parla di sei stili di leadership, quattro dei quali sono positivi. Essi fanno sì che la gente abbia la sensazione di lavorare in un clima emozionale positivo, in cui c'è la volontà di dare il meglio di sé, si è motivati, si sente che il lavoro ha un senso e un valore. Uno di questi stili è quello del *leader visionario*, una persona che è in grado di enunciare una missione condivisa, di parlare con sincerità al cuore degli altri, in modo che possiamo tutti avere la sensazione di collaborare a uno stesso scopo comune. Un altro è quello che tu chiami *stile materno* o stile di coaching, che imposta la conversazione

non sul lavoro ma sulla persona: «Che cosa vuoi dalla tua vita? Che cosa vuoi dalla tua carriera? Che cosa vuoi da questa situazione? Come posso aiutarti?». Poi c'è lo *stile affiliativo*: fare in modo che le persone si conoscano tra loro e che stiano bene insieme non è una perdita di tempo perché serve a formare questo campo biologico condiviso di fiducia e sollecitudine reciproca in cui si è lì per gli altri, che aiuterà ognuno di noi a fare meglio. Poi c'è la coscienza, il *leader democratico*, che non si limita a dettare le regole ma ascolta gli altri per costruire un consenso.

Da molti studi condotti su organizzazioni di ogni genere, emerge che questi quattro stili producono i risultati migliori. Possono sembrare semplicemente «belli», ma in realtà la loro bellezza porta anche un tornaconto. Poi ci sono i due stili che non funzionano. Uno è quello *del battistrada*, in cui il leader è un esempio per gli altri ed è molto impaziente, ha standard molto elevati, è ipercritico, delega poco e tende a demoralizzare. L'altro è quello del *leader dittatoriale*, che ora, di questi tempi, è una specie di dinosauro. Il leader dittatoriale si limita a comandare perché quello è il suo ruolo. Magari funzionava bene in guerra o in una situazione di emergenza, ma in un'organizzazione moderna semplicemente non va...

WOLF: Questo è vero, è verissimo, e colpisce vedere spesso il danno che è stato fatto... sono sicura che valga anche per gli uomini, solo che non è permesso loro parlarne. Ma quando abbiamo delle giovani donne piene di talento che si sentono ridotte al silenzio, spesso è perché c'è stata una figura dittatoriale o coercitiva nel loro passato, il cui ricordo ancora le terrorizza. Spesso è un genitore, ma talvolta è un capo o un professore. Figure di questo genere possono avere un effetto profondissimo, anzi, oserei dire che potrebbero lasciare un segno biologico nelle persone, soprattutto se vengono incontrate da giovani. Sarebbe affascinante eseguire delle ricerche in proposito su entrambi i sessi, ma vorrei anche mettere in guardia le donne, e chi progetta programmi e organizzazioni rivolti alle donne, rispetto al rischio di cadere nell'estremo opposto. Mi spiego meglio: nella seconda ondata femminista, negli anni Settanta e Ottanta, era predominante il modello di organizzazione patriarcale dall'alto in basso. Di sicuro la conosci bene. C'erano delle analisi non proprio brillanti, delle analisi molto superficiali da parte di alcune femministe, secondo le quali le donne sarebbero state per natura più affiliative e, pertanto, le organizzazioni femminili avrebbero dovuto essere orizzontali, senza verticalità,

né gerarchia, né leader, il che ha portato a vent'anni di organizzazioni femminili disfunzionali... tante e tante volte, sai, ho vissuto questa situazione negli anni Ottanta e mi veniva voglia di strapparmi i capelli. Facevi parte di associazioni che facevano progressi microscopici — sempre ammesso che facessero qualche progresso — perché le riunioni erano infinite, estenuanti, bisognava arrivare a tutti i costi al consenso unanime. In realtà, ovviamente, qualcuno c'era che dimostrava una leadership, ma non gli era consentito farlo perché era contro la teoria delle organizzazioni, per cui queste persone suscitavano antipatia e venivano stroncate, non veniva loro permesso di guidare il gruppo. Tutti facevano finta che non ci fosse una gerarchia quando, di fatto, c'era o stava emergendo. Per come la vedo io, questo modello è quindi altrettanto disfunzionale del suo opposto e si fonda su una specie di mito... è una fantasia che qualcuno possa funzionare in quel modo, e questo vale tanto per le donne quanto per gli uomini. Per questo nel nostro istituto cerchiamo anche di allenare le donne a comprendere e a sperimentare il conflitto, oltre che ad accettare per loro stesse uno standard di eccellenza.

GOLEMAN: La letteratura sugli stili di leadership rivela anche che ci sono situazioni in cui occorre un leader che usi il comando e il controllo. Ci sono condizioni o contesti in cui questo si rivela uno stile altamente efficace, in cui serve qualcuno che dica: «No, non lo facciamo così, lo facciamo in quest'altro modo». Ma se lo si fa senza ottenere il consenso e l'affiliazione, senza il coaching, senza condivisione, allora si fallisce. Tuttavia, senza questa voce forte, in quelle situazioni fallirai comunque, come hai evidenziato tu.

WOLF: Certo. Penso che mi piacerebbe chiedere di imporre quest'idea anche in un'altra dimensione, perché credo che abbia senso tanto per gli uomini quanto per le donne. Il tipo di qualità di leadership che sto cercando di descrivere, in quanto standard interno di eccellenza, non è tanto uno stile basato sul comando e il controllo quanto sulla risolutezza, che ha a che fare, ancora una volta, con l'eccellenza: è questo l'elemento etico che lo caratterizza e lo distingue.

GOLEMAN: Esattamente. E l'elemento etico trasforma il lavoro ordinario in un buon lavoro. Come si sviluppa l'etica, come si sviluppa quel senso etico? Voglio dire, nel vostro programma dedicate specificamente del tempo a un lavoro su questo aspetto?

Lo sviluppo del senso etico

WOLF: Sai, è buffo, viviamo in una società altamente complessa, che sviluppa innumerevoli gruppi di abilità ma che fa poco, veramente pochissimo, per sviluppare questo «muscolo» etico negli studenti o nei lavoratori o nei leader, dando per scontato che ognuno faccia da sé. Mentre in realtà, se agisci come un leader etico, è come un training, una pratica. Innanzitutto, c'è una cosa che consiglieri veramente di pensare a tutti i leader e alle persone che gestiscono delle organizzazioni. È stata efficacissima per noi. La chiamiamo il «credo». Si tratta semplicemente di una sorta di principio guida per il comportamento etico ed è risultata molto utile per far funzionare l'organizzazione senza problemi. È semplice, più o meno una paginetta, e dice cose come: siate gentili gli uni con gli altri, affrontate i conflitti in modo diretto e costruttivo con i diretti interessati, non mentite, siate onesti, siate d'aiuto agli altri. Sembrano ovvietà, ma il più delle volte questi principi non vengono enunciati chiaramente al lavoro. Ad esempio, tu sai come i conflitti possono montare quando le persone si lamentano le une delle altre parlando alle spalle: quando circolano pettegolezzi, le persone non si sentono emozionalmente sicure. Per questo abbiamo una regola che stabilisce di non diffondere pettegolezzi malevoli, così da creare una specie di ambiente psicologicamente «trasparente», costruttivo, che permetta a ognuno di lavorare al meglio delle sue possibilità e motivi le persone. Quindi, anche qui non è solo questione di gentilezza, ma anche di tornaconto. Vediamo infatti altre organizzazioni no profit che, in una specie di terribile naufragio, vanno alla deriva e si bruciano a causa dei colpi bassi, delle liti, della territorialità, della scortesia. Per questo incoraggiamo la gente a crearsi un proprio credo sul posto di lavoro e ad attenervisi.

So quanto sia importante essere un esempio per gli altri. So quali effetti possono avere sul resto dell'organizzazione i leader che si gestiscono in modo etico. Ma penso e mi domando anche se si possa fare un passo più in là; secondo te, va bene nel lavoro dire: «Siate gentili gli uni con gli altri, siate cortesi gli uni con gli altri?».

GOLEMAN: Penso sia più importante che tu sia la dimostrazione evidente di questo e che punisca il comportamento opposto. Vale a dire, ci dovrebbero essere delle conseguenze, ma non so se la parola giusta sia «punire». Potresti magari formulare questo obiettivo: essere

gentili gli uni con gli altri, in altri termini, con parole che vengano prese sul serio. Voglio dire, se consideri i team a performance elevata e leggi la letteratura scientifica sulle cause dell'eccellenza di queste squadre, scopri che la chiave sta nella loro armoniosità. C'è attenzione reciproca, ognuno ha cura degli altri. Se al lavoro uno è chiuso in sé o è evidentemente disturbato, gli altri si prendono il tempo di capire cosa c'è che non va e come possono aiutarlo perché sanno che quel problema personale potrà propagarsi e ripercuotersi su tutto il gruppo. O semplicemente perché sta loro a cuore e quindi entra a far parte delle regole di base implicite del proprio modo di operare. Potresti esprimere questo concetto dicendo «Siamo gentili gli uni con gli altri», anche se penso che il problema della parola «gentili» sia che non suona molto pragmatica benché sia, in realtà, efficace. Credo che in effetti il linguaggio, il modo in cui formuli questi concetti, sia importantissimo.

WOLF: E come pensi che potrebbe tradursi nella pratica tutto ciò? Pensi che sarebbe troppo invasivo introdurre un obiettivo come questo sul posto di lavoro? E, se lo facessi, come faresti a farlo rispettare? Non correresti il rischio di creare una specie di Grande Fratello? Voglio dire, potrebbe sembrare un po' estremo che il datore di lavoro incoraggi esplicitamente i dipendenti a cambiare il loro comportamento. Immagini ci possa essere un modo per farlo? Perché farebbe una tale differenza...!

GOLEMAN: Penso che il modo più astuto per introdurre una nuova regola di base non sia calarla dall'alto, non sia dire: «Noi faremo così: ecco i dieci comandamenti di questo ufficio», bensì creare deliberatamente una cultura e delle norme sociali che incarnino questi principi taciti. Ad esempio, conosco un laboratorio di ricerca e sviluppo straordinariamente attivo in cui da anni vige una tradizione per cui, ogni volta che qualcuno propone una nuova idea, il prossimo a intervenire deve fare «l'avvocato dell'angelo» e patrocinarla, perché una nuova idea è qualcosa di fragile.

WOLF: E se è una cattiva idea?

GOLEMAN: Chi interviene dopo può sempre essere critico. Ma il principio generale è non stroncare ogni idea immediatamente.

George Lucas

È tra i più celebri registi, sceneggiatori e produttori viventi. Laureatosi alla scuola di cinema dell'Università della California, ha raggiunto la fama internazionale con il film culto *American Graffiti* e le saghe di *Guerre Stellari* e *Indiana Jones*. Nel 2012 Lucas ha venduto per 4 miliardi di dollari alla Disney la holding di cui era fondatore e proprietario, la LucasFilm, devolvendo gran parte del denaro a Edutopia, una fondazione da lui diretta che si occupa di supportare e promuovere progetti per l'innovazione tecnologica nelle scuole.

DANIEL GOLEMAN: Sono con il mio vecchio amico George Lucas. Siamo qui per parlare di istruzione, uno dei nostri interessi comuni. George e io siamo cresciuti in due città adiacenti della Central Valley. Io sono cresciuto a Stockton e George a Modesto, in un'epoca abbastanza sonnolenta della storia americana, gli anni Cinquanta, quando la scuola era molto convenzionale, molto... be', insomma, noiosa. Non è vero, George?

GEORGE LUCAS: Be', era organizzata in un modo pensato per produrre istruzione in serie. Mi pare che abbiamo frequentato tutti e due una scuola pubblica, che è quello che facevano tutti all'epoca, negli anni Cinquanta. Era noiosa in quanto, se non eri veramente così interessato a prendere voti eccezionali e quello non era il tuo scopo nella vita, era molto difficile cogliere il succo di quello che imparavi, perché era basata perlopiù sull'apprendimento mnemonico.

GOLEMAN: Già, era l'apprendimento meccanico che il nostro programma scolastico di fortuna offriva allora. E quando dico «di fortuna» intendo che avevamo un calendario scolastico pensato per formare persone predisposte a un certo tipo di modello: «inizi la tua giornata a quest'ora, finisci la tua giornata a quest'ora» — lo stesso della fabbrica. E non era strutturato tenendo veramente conto di ciò che stimola i ragazzi ad apprendere, di che cosa li appassiona...

George, tu hai parlato spesso non soltanto di quanto eri annoiato nel periodo delle scuole superiori ma anche di quanto ti sei entusiasmato quando hai cominciato a frequentare la scuola di cinema. In quel

periodo, avevi avuto un incidente in cui hai rischiato di morire, a cui sei sopravvissuto per un colpo di fortuna e dopo il quale hai cominciato a vedere le cose diversamente. Cosa ti è successo che ti ha trasmesso l'amore per l'apprendimento?

LUCAS: Penso che tutto sia cominciato quando andavo al college. Frequentavo il Modesto Junior College e lì mi sono, come dire, «affermato», perché mi era concesso avere molta più voce in capitolo su quello che stavo imparando, e amavo le scienze sociali che lì potevo studiare. Alle scuole superiori, invece, eravamo così concentrati sulle abilità matematiche, le abilità scientifiche, le abilità linguistiche e quel genere di cose in cui io non ero molto bravo che, fino a che non ho avuto a disposizione una gamma di possibilità più ampia, non sono riuscito a dire «mi piace la psicologia» o «mi piacciono la sociologia e l'antropologia», «mi piacciono queste materie, mi incuriosiscono e voglio impararle». Quando ci sono riuscito, chiaramente ho potuto adottare una prospettiva molto diversa sulle cose rispetto a quando ero costretto a seguire certe lezioni senza riuscire a comprenderne il perché. Questa è stata la mia esperienza. Attualmente, presiedo una fondazione¹ che si occupa di educazione e una delle prime cose su cui devo concentrarmi evidentemente è: cos'è l'istruzione? Questo concetto ce lo siamo inventati... voglio dire, esistono milioni di concetti diversi e ognuno deve cominciare da qualche parte e chiedersi: qual è la nostra idea e che cosa stiamo cercando di metterci dentro?

L'apprendimento basato sul progetto

LUCAS: Con la fondazione Edutopia ci occupiamo innanzitutto di insegnare ai bambini come si trovano le informazioni, come si verificano e, poi, come si usano in modo creativo per fare qualche cosa, anziché insegnare concetti astratti che sembrano non essere mai molto in relazione con la loro vita quotidiana. Questo viene proposto attraverso processi come l'apprendimento basato sul progetto e l'apprendimento cooperativo. Nell'apprendimento basato sul progetto, viene assegnato un compito: progettare e costruire una casa, ammettiamo. Nella nostra

¹ George Lucas è il Presidente di Edutopia, una fondazione filantropica impegnata a potenziare l'innovazione didattica nelle scuole: www.edutopia.org. Lucas vi ha devoluto gran parte del ricavato della vendita della LucasFilm, ceduta alla Disney Company nell'ottobre del 2012.

fondazione, il punto di partenza e il nostro principale obiettivo sono promuovere l'alta tecnologia nella scuola, grazie alla quale, in questo caso, puoi *veramente* simulare la costruzione di un edificio. Quindi, quello che facciamo è usare la casa per suscitare negli allievi l'interesse per la matematica, le scienze, il disegno. Inoltre, promuoviamo anche studi integrativi, così da far apprendere tante materie diverse allo stesso tempo e non per compartimenti stagni, imparando questo a una certa ora e quello a un'altra. Quando diciamo a uno studente: «Ecco il tuo progetto: costruisci la tua casa», lui sa che per controllare l'ambiente in un certo modo particolare, costruirla in modo che abbia un certo prezzo, che resista a un tornado e sia fresca quando fuori ci sono quaranta gradi, è obbligato a capire la termodinamica, la matematica e qualsiasi nozione serva per poter costruire una casa. Poi, alla fine dell'anno, presenta il progetto; è quello che si fa a scuola, ad esempio, con i progetti di scienze, soltanto che nelle nostre classi si inverte il processo: i progetti si fanno a scuola, la ricerca si fa a casa.

GOLEMAN: Quindi il processo di apprendimento che normalmente, nella scuola tradizionale, ha luogo in classe ora si compie perché l'alunno è entusiasta di scoprire come sia fa a tenere una casa venti gradi più fresca o a costruirla a prova di uragano?

LUCAS: Il tuo compito per casa è il processo di apprendimento, per cui cerchi le informazioni e le impari in modo da poterle applicare al tuo progetto. L'obiettivo non è necessariamente un semplice voto. È qualcosa di più tangibile. Abbiamo scoperto che l'astrazione, nell'insegnamento, sebbene sia privilegiata soprattutto nei curricoli delle scuole secondarie, in realtà non funziona così bene con i bambini. Loro vogliono che ci sia una ragione pratica e concreta per ciò che fanno. Inoltre, gran parte dell'istruzione, in passato, è stata trasmessa in una condizione di isolamento: ogni studente imparava per conto suo; l'insegnante non aveva molti contatti con gli allievi, se non attraverso la lezione, né con gli altri insegnanti; la scuola non aveva molti contatti con la città in cui si trovava e, cosa più importante, gli studenti non avevano molti contatti fra loro. Nella nostra fondazione, invece, al posto di dire «Faremo una lezione su questo martedì alle quattro», semplicemente integriamo l'argomento nel processo educativo, ovvero diciamo: «Dovete fare questo progetto con altre quattro persone. Sarete valutati individualmente e come gruppo. Sarete valutati per la

qualità intellettuale del progetto ma anche per la qualità delle vostre relazioni reciproche» e, a progetto concluso: « Com'è andata tra di voi? Come avete fatto a lavorare in squadra?». È dalla padronanza di questo genere di abilità, in definitiva, che dipende un'assunzione o un licenziamento nel mondo reale.

GOLEMAN: Hai passato tutta la tua vita a lavorare in un'industria che si basa su progetti — un film è un progetto, uno spettacolo televisivo è un progetto, ed entrambi hanno una scansione temporale prestabilita e un prodotto finale. Questo genere di attività prevede la collaborazione di molte persone. Quali sono le qualità, per la tua esperienza, che fanno di una persona un ottimo elemento di una squadra? Quali sono gli aspetti che cercate? Avete dovuto licenziare qualcuno perché non possedeva queste qualità?

LUCAS: Be', sì... ad esempio, nel mondo in cui lavoro ci sono molti informatici e sai come sono fatti... persone molto particolari. Se sei un genio e sei brillante ma non sai lavorare con gli altri, è molto difficile riuscire ad andare d'accordo in qualunque cosa tu stia facendo, perché degli altri hai bisogno. Ci sono alcuni ambiti scientifici in cui puoi lavorare per conto tuo ma, nella maggior parte dei casi, oggi, la scienza è scienza sperimentale — si basa su progetti. Richiede sempre di creare una situazione e poi studiare le reazioni e le conseguenze che ne derivano; nella scienza sperimentale, hai bisogno di aiuto e hai bisogno di una squadra. E se qualcuno non sa far parte di quella squadra, è un problema, perché una persona sola non può fare altrettanto e non ottiene gli stessi progressi, in termini di avvicinamento all'obiettivo, di quanto possa fare un team.

L'apprendimento delle abilità socioemotive

GOLEMAN: Ricordo qualche anno fa di avere parlato con persone che lavoravano per aziende informatiche, aziende hi-tech, che dicevano «Abbiamo un problema con quelli che escono da scuole come il MIT... non si rendono conto che qui devono collaborare: non sono più in un contesto dove contano le loro prestazioni individuali, dove prendono un voto personale. Li dobbiamo rieducare in modo che possano lavorare in squadra». Poi vado al MIT e mi dicono: «Stiamo cominciando