



# Empatia e cooperazione

Fabrizio Butera

Enrico arriva a scuola e trova la sua compagna Renata che guarda con aria sconsolata il suo quaderno di storia. Renata spiega che il giorno precedente ha tentato di fare i compiti che aveva dato la professoressa, ma non c'è riuscita; c'è qualcosa che non ha capito in classe e i suoi genitori non hanno potuto aiutarla. Enrico invece ha capito bene e ha fatto i compiti come si deve. Mancano ancora alcuni minuti prima del suono della campanella e potrebbe spiegare a Renata quello che non ha capito, il che le permetterebbe di completare il compito. Ma Enrico si allontana dicendo che deve finire una cosa e la lascia ai suoi guai. Perché? Enrico manca di empatia? O ci sono altri motivi?

In questo articolo comincerò col definire in che cosa consiste l'empatia e perché può essere importante promuoverla a scuola. In seguito mi concentrerò su uno strumento che può essere molto utile per sviluppare l'empatia negli allievi e parlerò dell'apprendimento cooperativo. Ne mostrerò i vantaggi e l'efficacia, ma presenterò anche un programma di ricerca che mostra in che misura la sua efficacia sia ridotta da tre elementi costitutivi dell'istituzione scolastica: i valori di promozione di sé, le note e la selezione.

### **L'empatia per vivere insieme a scuola**

L'empatia è un termine polisemico che viene usato per indicare un gran numero di comportamenti che hanno in comune la considerazione di chi ci sta attorno. Una delle prime definizioni dell'empatia faceva riferimento all'esperienza riflessa dell'esperienza altrui. Se per esempio, durante una giornata sportiva, un allievo osserva attentamente un suo compagno impegnato in una prova di salto in lungo, lo si potrà vedere assumere – pur se da spettatore – una posizione simile a quella del compagno, con una tensione muscolare che tende a mimare quella di chi sta effettivamente saltando. Un'altra definizione dell'empatia, forse la più usata, si riferisce alla capacità di comprendere le emozioni altrui. Quando una bambina vede per esempio la sua sorellina che piange, può fare l'ipotesi che sia triste ed avvicinarsi per consolarla. Ma si usa il termine empatia anche per indicare la capacità di comprendere il punto di vista altrui: la psicologia dello sviluppo ha mostrato che, dopo una fase di egocentrismo in cui il bambino è convinto che tutti vedano le cose dalla sua stessa prospettiva, comincia una fase in cui riesce ad adottare una visione più complessa del mondo e a conce-

pire dei punti di vista diversi dal proprio. È importante notare, cionondimeno, che l'esistenza della capacità di decentrarsi non vuol dire che lo si faccia spesso e volentieri; esiste ancora da adulti una tendenza all'egocentrismo che spesso riduce la comprensione del proprio interlocutore. Infine, empatia vuol dire anche capire il ruolo delle persone che ci stanno attorno e quindi essere capaci di anticipare le loro azioni. Se per esempio una bambina capisce la differenza tra il ruolo dell'insegnante e quello dei suoi genitori, potrà adattarsi più facilmente ai loro comportamenti. Per riassumere la molteplicità di aspetti che si ritrovano nel termine di empatia, Mark Davis ha proposto di considerare questo fenomeno come una reazione affettiva, cognitiva, comportamentale alle espressioni affettive, cognitive, comportamentali altrui (Davis, 1996).

Una volta precisati i comportamenti che possono costituire l'empatia, bisogna spiegare quali ne sono le conseguenze, per poter comprendere quanto sia necessaria nella vita quotidiana a scuola. Nella rassegna di Mark Davis si trovano tante ricerche sul campo e sperimentali che hanno mostrato dei risvolti molto positivi dell'empatia. Uno di questi risvolti è l'altruismo, la capacità di trascendere il proprio interesse per agire in favore di altri o della comunità. Quando un bambino dedica una parte del proprio tempo libero ad accompagnare un compagno in sedia a rotelle al parco invece di andare a giocare a calcio con gli amici, questo bambino manifesta una capacità di comprendere i bisogni di chi ha una vita diversa dalla sua, e di trascendere la soddisfazione immediata dei propri scopi per adattarsi a quelli degli altri. È anche per questo che numerose ricerche hanno mostrato come l'empatia porti a vari comportamenti d'aiuto. Una bambina empatica che ha finito il suo lavoro in classe prima degli altri è una bambina che presenterà una più grande probabilità di chiedere alla sua compagna di banco se ha bisogno di aiuto, e che sarà probabilmente più capace di capire in che cosa consistono le difficoltà dell'altra. Per finire, è stato anche mostrato dalla ricerca empirica che l'empatia permette di ridurre i comportamenti aggressivi, così come altri comportamenti antisociali (bullismo, pettegolezzo, ostracismo, ecc.). Dal momento che l'empatia è un precursore di un numero così grande di importanti effetti positivi, viene da chiedersi come fare per promuoverla a scuola.



©iStock.com/dolgachov

### L'apprendimento cooperativo per promuovere l'empatia

L'empatia ha delle origini multifattoriali, e numerose ricerche hanno identificato i fattori di personalità e gli stili genitoriali che portano i bambini, e poi gli adolescenti e gli adulti, ad essere più o meno empatici. Questi fattori si trovano relativamente al di fuori del campo di azione degli insegnanti, e in questa sezione dell'articolo mi concentrerò quindi su un fattore che è invece facilmente implementabile a scuola: l'apprendimento cooperativo.

L'apprendimento cooperativo è un metodo d'insegnamento basato sul lavoro di gruppo e sulla promozione della cooperazione tra gli allievi. David e Roger Johnson hanno passato più di quarant'anni a fare ricerca e formazione con questo metodo, e hanno identificato cinque fattori fondamentali per promuovere la vera cooperazione in classe (Johnson, Johnson, & Holubec, 2008). In effetti, questi autori, e tanti altri, sono partiti dalla constatazione che lavorare in grup-

po con una consegna generica di cooperazione non basta: il lavoro cooperativo deve essere organizzato e strutturato. Prima di tutto bisogna creare una vera interdipendenza positiva negli allievi, dando loro un obiettivo di apprendimento comune che non possa essere raggiunto senza il contributo di tutti i membri del gruppo. Questo vuol dire che ognuno deve essere responsabile di fare la propria parte di lavoro e di contribuire al lavoro comune in maniera equivalente a quella degli altri. Bisogna quindi promuovere le interazioni costruttive, come fare domande, essere disposti a rispondere, aiutare e incoraggiare i compagni, e così via, per assicurarsi che ognuno partecipi allo sforzo collettivo. In un sistema scolastico in cui gli allievi lavorano sostanzialmente in maniera individuale, queste interazioni non appaiono sempre spontaneamente e bisogna insegnare un certo numero di competenze interpersonali, come gestire le decisioni, promuovere la fiducia, comunicare e condivi-



©Stock.com/DrAfter123

dere le informazioni, nonché gestire i conflitti. Alla fine del processo di lavoro collettivo, il gruppo deve anche imparare a riflettere sul proprio operato, su quel che è andato bene e quello che si può migliorare, per poter trarre apprendimento dai processi di interazione ai quali i membri hanno contribuito.

Sugli effetti dell'apprendimento cooperativo sono state fatte centinaia di studi, e le successive meta-analisi che raggruppano i vari studi mostrano che questo metodo di insegnamento aumenta l'apprendimento in maniera sostanziale, in confronto sia a metodi competitivi sia a metodi basati sul lavoro individuale (Hattie, 2008). Questi studi mostrano inoltre che gli effetti positivi dell'apprendimento cooperativo vanno al di là della performance scolastica, e si manifestano sotto forma di miglioramento delle relazioni interpersonali all'interno dei gruppi e delle classi. In particolare, molti studi mostrano che il miglioramento riguarda dei fenomeni strettamente legati alle manifestazioni dell'empatia. Una rassegna

di Johnson e Johnson (2009) ripercorre gli studi, sul campo e in laboratorio, che mostrano un effetto positivo dell'apprendimento cooperativo sul *perspective taking*, la capacità di adottare il punto di vista altrui, sulla capacità di comunicare facendosi capire, sulla comprensione della giustizia come sistema di norme di reciprocità, sull'altruismo e sulla riduzione dell'egocentrismo. Inoltre, sono numerosi gli studi che hanno mostrato un effetto di promozione della tolleranza, facilitando l'integrazione in classe degli allievi disabili, o degli allievi di culture ed etnie diverse da quelle della maggioranza. Per riassumere, più di quarant'anni di ricerche sull'apprendimento cooperativo hanno mostrato che questo metodo promuove l'empatia e una vasta gamma di comportamenti prosociali che non possono che essere benvenuti in ambiente scolastico. Perché, allora, questo metodo conosciuto da tempo e riconosciuto come efficace non si diffonde in maniera irrefrenabile nelle scuole e nelle università?

### **Ostacoli strutturali all'apprendimento cooperativo**

In un articolo recente, scritto con Céline Buchs, Ingrid Gilles et Jean-Philippe Antonietti, abbiamo discusso la possibilità che uno degli ostacoli alla diffusione e all'efficacia dell'apprendimento cooperativo sia la cultura fondamentale competitiva in cui operano la scuola prima e l'università poi (Buchs, Gilles, Antonietti, & Butera, 2016). Questa cultura della competizione, ereditata dai valori fondamentale competitivi su cui si fondano le società industriali di ispirazione capitalista neo-liberale, si manifesta nei sistemi educativi sotto forma di tre elementi che vorrei adesso discutere ed illustrare con alcune ricerche del nostro laboratorio di psicologia sociale dell'Università di Losanna.

Il primo elemento è costituito da ciò che Shalom Schwartz chiama i valori di promozione di sé. Questi valori, che includono il successo personale, l'apparire, il potere, la ricchezza, si ritrovano in maniera predominante nei paesi industriali, tanto più quanto il sistema economico è meno regolato dallo stato. In una serie di esperimenti condotti con Caroline Pulfrey, abbiamo studiato la relazione tra l'adesione ai valori di promozione di sé e la frode accademica (Pulfrey & Butera, 2013). La frode accademica è un fenomeno interessante per l'argomento di questo articolo perché, oltre ad essere un fenomeno molto diffuso, corrisponde a un comportamento antisociale, non cooperativo. Lo studente che copia dal compagno o che plagia un compito sta in realtà frodando la collettività. In alcuni studi abbiamo misurato la tolleranza per i comportamenti di frode, e in altri studi abbiamo misurato dei comportamenti di frode effettiva. Globalmente, da questi studi appare che in un contesto competitivo più gli studenti aderivano ai valori di promozione di sé, più trovavano che la frode fosse un comportamento comprensibile, e più baravano in un compito. In altri termini, più aderivano a dei valori basati sul successo personale e sull'ambizione, più aumentava la propensione a infrangere le regole collettive su cui sono fondati i sistemi educativi.

Il secondo ostacolo strutturale che si trova in quasi tutti i sistemi educativi e che interferisce con la cooperazione è costituito dalle note. Le note – che siano numeri, lettere, percentuali o giudizi – rappresentano il sistema di valutazione più usato nella maggior parte dei paesi occidentali. Due proprietà le rendono adatte a creare un clima competitivo in classe: la chiarezza e il confronto sociale. La chiarezza consiste nel fatto che le

note riassumono in un numero – o una lettera o un giudizio – il valore di una performance scolastica, valore che molto spesso estende il suo potere connotativo all'insieme della persona che ha ricevuto la nota. Il confronto sociale consiste nel fatto che le note si distribuiscono su una scala di valori – da 1 a 10, da A a F – e permettono in una classe o in una scuola di paragonare gli studenti tra di loro, di stabilire delle gerarchie e di portare all'emergere di reputazioni (la prima della classe, il cocco della professoressa, eccetera). In una serie di esperimenti abbiamo allora tentato di studiare l'impatto delle note sulla cooperazione e in particolare sulla condivisione delle informazioni nella risoluzione di un problema di gruppo (Hayek, Toma, Oberlé, & Butera, 2015). Gli studenti venivano divisi in gruppi di tre, e veniva dato loro un problema da risolvere. Venivano anche distribuite varie informazioni ai membri del gruppo, alcune comuni (che ricevevano tutti) e altre uniche (ogni membro riceveva un'informazione che gli altri non possedevano). Per risolvere il problema era molto importante mettere in comune le informazioni uniche, perché esse costituivano degli elementi complementari del problema. Ad alcuni dei gruppi veniva detto che alla fine del compito avrebbero ricevuto una nota, e ad altri gruppi no (c'erano anche altre varianti, meno importanti per questa discussione). I risultati mostrano che i gruppi a cui era stata annunciata una nota condividevano meno informazioni uniche rispetto ai gruppi senza note. In altre parole, quando i partecipanti si aspettavano una nota, facevano esattamente il contrario di quello che sarebbe stato utile in un gruppo che deve cooperare, cioè mettere in comune e discutere tutte le informazioni di cui si dispone, soprattutto quelle che gli altri non possiedono. Questi risultati sono stati replicati in vari contesti, con vari compiti, e con studenti di età differenti.

Per concludere questa sezione, il terzo ostacolo strutturale alla cooperazione è la selezione. Qualche anno fa, abbiamo scritto un articolo che metteva in evidenza due funzioni dei sistemi educativi (Darnon, Dompnier, Delmas, Pulfrey, & Butera, 2009). La funzione formativa è certamente la più scontata ed è quella che si suole mettere in evidenza quanto si parla di scuola (o di formazione superiore): è quella che consiste nel promuovere l'apprendimento, sia dei contenuti disciplinari, sia di un gran numero di competenze trasversali. La seconda funzione è meno apparente ma altrettanto presente: si tratta della funzione di selezione. La scuola



©Stock.com/mattjeacock

– attraverso i voti, i percorsi differenziati, l'orientamento – indirizza gli allievi verso futuri diversi, ordinati secondo una gerarchia che corrisponderà più tardi alla gerarchia dei mestieri e delle professioni. In uno studio recente abbiamo voluto testare l'ipotesi che la selezione interferisce con la cooperazione (Batruch, Autin, & Butera, 2017). In tutti gli studi precedenti mi sono focalizzato sulla cooperazione tra studenti, tra pari, ma in questo articolo vorrei sollevare la questione della cooperazione intergenerazionale tra insegnanti e allievi. Questa cooperazione, fondata su un principio di giustizia procedurale, richiede che all'interno del sistema scolastico di un paese democratico la valutazione si basi esclusivamente sui risultati e non su altre considerazioni, come per esempio l'origine sociale degli allievi. In questo esperimento davamo un dettato da correggere a degli insegnanti in formazione. Il dettato

era sempre lo stesso, visto che era stato preparato da noi con un certo numero di errori. Agli insegnanti davamo inoltre la scheda informativa dell'allievo, giustificando questa informazione con il fatto che non conoscevano l'allievo. Per una parte degli insegnanti, la scheda riportava che i genitori dell'allievo esercitavano dei mestieri manuali, mentre per un'altra parte degli insegnanti la scheda indicava dei genitori con delle professioni di livello sociale elevato. La selezione era messa in evidenza facendo riferimento al percorso scolastico dell'allievo: veniva spiegato che l'allievo si trovava in seconda media (settima classe nel Canton Vaud), nel percorso che porta all'apprendistato (*voie générale*), o in quello che porta al liceo (*voie pré-gymnasiale*). Le analisi hanno studiato la nota attribuita al dettato dell'allievo, la quale, a rigor di logica, dovrebbe essere identica per tutti, visto che il dettato era lo stes-



©iStock.com/DESKCUBE

so e conteneva esattamente gli stessi errori. Le cose, però, non sono andate così. Per l'allievo di classe sociale elevata, non appaiono differenze di valutazione, ma per l'allievo di origine più modesta la nota media è significativamente più bassa quando era nel percorso che avrebbe potuto portarlo al liceo. In altri termini, la valutazione di un compito che oggettivamente era identico a quello degli altri danneggiava artificialmente uno studente di classe sociale modesta che però era in un percorso ascendente. In un sistema di selezione, la nota – che si vorrebbe il riflesso oggettivo della performance – è servita quindi per tentare di riprodurre in maniera artificiale le differenze di classe già esistenti nell'accesso alla formazione (più la classe sociale d'origine è elevata, più gli allievi accedono a delle formazioni lunghe e prestigiose, come mostrano tutte le statistiche dell'OCSE). La selezione riduce dunque la co-

operazione tra insegnanti e allievi, in quanto spinge gli insegnanti a preferire lo status quo alla giustizia procedurale del sistema scolastico.

### Valutazione formativa e cooperazione

Al momento di concludere, torniamo sul nostro personaggio di apertura, Enrico, che non aveva aiutato la sua compagna Renata. Siamo di fronte a un ragazzo che manca di empatia? Può darsi. Ma può anche darsi che si tratti di un ragazzo che ha interiorizzato dei valori individualistici di successo personale e che è stato socializzato in un sistema scolastico che, a forza di spingerlo a confrontare le sue note con quelle degli altri, ha portato Enrico a rappresentarsi Renata più come una concorrente che come una compagna. Questo, naturalmente, è un esempio fittizio, ma rappresenta l'esito potenziale dei tre ostacoli alla cooperazione che ho

### Bibliografia

Batruch, A., Autin, F., & Butera, F. (2017). Re-establishing the social-class order: Restorative reactions against high-achieving, low-SES pupils. *Journal of Social Issues*, 73, pp. 42-60.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London: Granada Learning.

Buchs, C., Gilles, I., Antonietti, J. P., & Butera, F. (2016). Why students need to be prepared to cooperate: a cooperative nudge in statistics learning at university. *Educational Psychology*, 36(5), pp. 956-974.



## Consigli e strumenti per prevenire gli infortuni nelle scuole

Il programma scolastico prevede molte attività divertenti che promuovono lo sviluppo, la salute e la crescita personale. La piattaforma online [www.scuola-sicura.upi.ch](http://www.scuola-sicura.upi.ch) offre alle scuole il supporto necessario a garantire la massima sicurezza dal punto di vista dell'infrastruttura e delle attività.



illustrato in questo articolo: i valori di promozione di sé, le note e la selezione scolastica.

Delle soluzioni esistono, e non da oggi. Cominciamo dai valori. Nella teoria di Schwartz, a cui accennavo più sopra, i valori di promozione di sé si oppongono ai valori di trascendenza di sé. Si tratta di valori collettivistici, che comprendono l'uguaglianza, l'universalismo, l'amicizia, la pace, e la protezione della natura. Sono dei valori più compatibili con la cooperazione di quanto non lo siano i valori di promozione di sé. E infatti, nelle nostre ricerche sulla frode, abbiamo trovato che i valori di trascendenza di sé riducono l'accettazione della frode (Pulfrey & Butera, 2016). Questi risultati sono interessanti perché l'universalismo e la pace, per esempio, sono dei valori che sarebbe facile promuovere a scuola, non in aggiunta ma al posto di quelli, per esempio, di ambizione e di successo personale. Passiamo adesso alle note. In molti paesi europei, come in molti cantoni svizzeri, si sono fatti dei tentativi per eliminare le note dal sistema di valutazione. Spesso si è dovuta fare marcia indietro. Eppure delle alternative esistono, una in particolare: la valutazione formativa. Questo sistema di valutazione consiste nel dare all'allievo un feedback costruttivo, che metta in evidenza gli errori facendoli apparire come delle occasioni di apprendimento, e corredandoli di raccomandazioni su cosa studiare o su quale competenza esercitare per oltrepassare le difficoltà. L'allievo si trova dunque in un'ottica di progresso e di miglioramento, e confronta i propri risultati con quelli ottenuti in passato – non con quelli dei compagni di classe. La valutazione formativa esiste da tanti anni, e da tanti anni se ne conoscono gli effetti benefici, non solo in termini di apprendimento, ma anche in termini di autostima e di qualità delle relazioni sociali (Black, & Wiliam, 1998). Certo, la performance appare con meno chiarezza, ma se la valutazione viene usata per apprendere e non per mettere in evidenza le differenze, il concetto stesso di performance diventa meno pertinente.

Se la valutazione ha come obiettivo l'apprendimento, allora la selezione diventa anch'essa meno pertinente e meno necessaria. E meno minacciosa. Negli studi citati in precedenza sulle due funzioni dei sistemi educativi – formazione e selezione – abbiamo rilevato in maniera sistematica che quando la funzione della scuola veniva definita in termini di formazione piuttosto che di selezione, le disuguaglianze si riducevano, soprattutto per quanto riguarda le disuguaglianze di riuscita

legate alla classe sociale. Per esempio, in uno studio siamo riusciti a eliminare il *social class achievement gap* – la riuscita scolastica superiore degli allievi provenienti dalle classi agiate, che si trova in tutti i paesi dell'OCSE – semplicemente presentando il sistema educativo come volto alla formazione e non alla selezione (Smeding, Darnon, Souchal, Toczeck-Capelle, & Butera, 2013).

Per concludere, la cooperazione permette un maggior progresso nello sviluppo delle conoscenze e delle competenze, e favorisce delle relazioni sociali all'interno della classe e della scuola improntate al rispetto e all'aiuto reciproco. L'apprendimento cooperativo è un metodo di insegnamento che permette di fare apparire questi vantaggi, ma è anche un metodo che ha bisogno di un sistema di valutazione congruente, la valutazione formativa, e di una rappresentazione della scuola come luogo di formazione e non di selezione.

Fabrizio Butera è professore ordinario di psicologia sociale all'Università di Losanna. È stato presidente della European Association of Social Psychology e membro del Consiglio Nazionale della Ricerca del Fondo Nazionale svizzero per la Ricerca Scientifica. Le sue ricerche studiano i processi relazionali e motivazionali che intervengono nell'apprendimento, in particolare i conflitti e la cooperazione.

Tra le sue pubblicazioni segnaliamo *Psychologie sociale de la connaissance* (con A. Quiazade, G. Mugny, Collection Vies sociales, 2014).

Davis, M. H. (1996). *Empathy: A social psychological approach*. London: Routledge.

Darnon, C., Dompnier, B., Delmas, F., Pulfrey, C., & Butera F. (2009). Achievement goal promotion at university: Social desirability and social utility of mastery and performance goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96, pp. 119-134.

Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Hayek, A.S., Toma, C., Oberlé, D., & Butera, F. (2015). Grading hampers cooperative information sharing in group problem solving. *Social Psychology*, 46, pp. 121-131.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), pp. 365-379.

Johnson, D. W., Johnson, R., & Holubec, E. (2008). *Cooperation in the classroom* (8th ed.). Edina: Interaction Book Company.

Pulfrey, C., & Butera, F. (2013). Why neo-liberal values of self-enhancement lead to cheating in higher education: A motivational account. *Psychological Science*, 24, pp. 2153-2162.

Pulfrey, C., & Butera, F. (2016). When and why people don't accept cheating: Self-transcendence values, social responsibility, mastery goals and attitudes towards cheating. *Motivation and Emotion*, 40, pp. 438-454.

Smeding, A., Darnon, C., Souchal, C., Toczeck-Capelle, M.C., & Butera, F. (2013). Reducing the socio-economic status achievement gap at university by promoting mastery-oriented assessment. *PLoS ONE*, 8(8): e71678. doi:10.1371/journal.pone.0071678