

Il bambino triangolato: l’attaccamento come ponte tra genitorialità e istituzione educativa per un nuovo spazio d’incontro

Michele Giannotti, Fabio Filosofi

Abstract – *The rapid historical and cultural changes have caused an increase in disorientation and confusion in both parents and teachers with regards to educational guidelines which are agreed on and shared. This has resulted in lack of communication between the two groups. A possible consequence of this "defensive exclusion" is the "triangulation of the child", who ends up being simultaneously overwhelmed by the needs of both groups and is called upon to regulate their conflict. In this regard, the assessment of attachment is proposed as a possible methodology to provide information on the behavior of the child in the interpersonal context and on his emotional and relational needs with the aim to bring adults closer to the area of proximal development. This procedure could suggest new strategies to improve the quality of the relationship with key figures and support parents and teachers in a cooperative relationship, in the interest of the minor.*

Riassunto – *I rapidi cambiamenti storico-culturali hanno aumentato i vissuti di disorientamento e confusione in genitori e insegnanti rispetto alle linee educative da seguire e condividere comportando una rispettiva chiusura tra i due sistemi. Una possibile conseguenza di questa “esclusione difensiva” è la “triangolazione del bambino”, che viene investito simultaneamente dai bisogni di entrambi i sistemi ed è chiamato a regolarne la conflittualità. A tal proposito, la valutazione dell’attaccamento si propone come una metodologia elettiva, capace di fornire informazioni sulla funzione dei comportamenti del bambino nel contesto interpersonale e sui suoi bisogni affettivi e relazionali, riavvicinando gli adulti nella zona di sviluppo prossimale. Questa procedura, potrebbe suggerire nuove strategie per migliorare la qualità della relazione con le figure di riferimento, sostenendo genitori e insegnanti in una relazione cooperativa, nel segno dell’interesse del minore.*

Keywords – school, parenting, zone of proximal development, attachment, education

Parole chiave – scuola, genitorialità, zona di sviluppo prossimale, attaccamento, progetto educativo

Michele Giannotti è Psicologo clinico e Dottorando di ricerca in Scienze Psicologiche e della Formazione presso il Laboratorio di Osservazione, Diagnosi e Formazione (ODFLab) del Dipartimento di Scienze Cognitive dell’Università di Trento, dove svolge l’attività didattica “La valutazione dell’attaccamento: misure, metodi e implicazioni cliniche”. Ad Hoc Member dell’*International Association for the Study of Attachment* (IASA), è specializzato nell’utilizzo del Modello Dinamico Maturativo dell’Attaccamento (DMM). I suoi studi hanno come oggetto il ruolo dell’attaccamento in gruppi clinici e la genitorialità a rischio. Ha recentemente pubblicato *I disturbi affettivi perinatali paterni: valutazione, prevenzione e trattamento* (Milano, FrancoAngeli, 2017).

Fabio Filosofi è Insegnante di sostegno nella scuola primaria e Dottorando di ricerca in Scienze Psicologiche e della Formazione presso il Laboratorio di Osservazione, Diagnosi e Formazione (ODFLab) del Dipartimento di Scienze Cognitive dell’Università di Trento, dove svolge l’attività di ricerca e di formazione insegnanti. Esperto di inclusione, i suoi studi hanno come oggetto la rappresentazione della disabilità all’interno dei libri di testo scolastici e gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti della disabilità. Ha recentemente pubblicato l’articolo *Utopia e prefigurazione della realtà: lo sfondo inclusivo in Lontani da dove? Passato e futuro dell’inclusione scolastica in Italia* (Trento, Erickson, 2017).

1. Introduzione

Il rapporto tra genitori e insegnanti attraversa da anni un evidente momento di crisi interazionale, soprattutto per quanto riguarda l'equilibrio tra la distinzione dei ruoli e la comunione di valori e di visioni educative, caratteristiche imprescindibili nella relazione tra le due più importanti figure di riferimento per gli individui in età scolare. Tuttavia, l'importanza della qualità della relazione bambino-insegnante costituisce il sostrato educativo che dovrebbe accompagnare ogni attività didattica. Spesso d'altro canto il versante educativo viene concepito dall'insegnante come un ambito separato rispetto alla sfera didattica soprattutto quando l'alleanza con le figure genitoriali risulta altamente compromessa. Il trincerarsi nell'aspetto didattico diviene una forma autodifensiva nel momento in cui il conflitto con i genitori degli alunni si radicalizza. La stessa dinamica si innesca quando le figure genitoriali rivendicano il proprio ruolo esclusivo impedendo agli insegnanti di condividere valori e di negoziare contenuti sul piano educativo.

Gli insegnanti contribuiscono insieme alle figure genitoriali al percorso di sviluppo del bambino, svolgendo un ruolo di stampo educativo all'interno di una cornice affettivo-relazionale. Il legame con l'insegnante, infatti, quando caratterizzato da supporto e vicinanza, contribuisce positivamente allo sviluppo del bambino migliorando le abilità sociali con il gruppo dei pari e la percezione della propria performance scolastica¹.

Anche gli studi sull'attaccamento hanno messo in evidenza come le dimensioni di conflitto e vicinanza nella relazione con l'insegnante intervengano in maniera significativa sul percorso di adattamento del bambino. Nello specifico, alti livelli di conflittualità sembrano avere un forte impatto negativo, aumentando il rischio di problematiche comportamentali con possibili ripercussioni nel rendimento scolastico². L'insegnante può rappresentare una "base sicura"³ per il bambino, in grado di fornire protezione e conforto e promuovere una positiva esplorazione del contesto scolastico⁴. Questo effetto va a sostenere l'autonomia del minore favorendo la sua capacità di fronteggiare in maniera sufficientemente adeguata le sfide evolutive. Diversi studi hanno riportato l'effetto protettivo di una buona relazione insegnante-bambino anche in bambini a rischio⁵ o con problematiche comportamentali⁶.

Inoltre, la ricerca scientifica ha ampiamente confermato come la qualità della relazione bambino-insegnante e la qualità dell'attaccamento al genitore tendano a influenzarsi reciprocamente⁷. Questi due processi contribuiscono entrambi a determinare le capacità di adattamento e regolazione del bambino durante il percorso di sviluppo. Una recente rassegna della

¹ J. N. Hughes, *Teacher-student relationships and school adjustment: Progress and remaining challenges*, in "Attachment & Human Development", 14(3), 2012, pp. 319-327.

² J. A. Baker, S. Grant, L. Morlock, *The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems*, in "School Psychology Quarterly", 23(1), 3, 2008.

³ Cfr. J. Bowlby, *Una base sicura*, Milano, Raffaello Cortina, 1988.

⁴ J. T. Thijs, H. M. Y. Koomen., *Task-related interactions between kindergarten children and their teachers: The role of emotional security*, in "Infant and Child Development", 17, 2008, pp. 181-197.

⁵ M. Lynch, D. Cicchetti, *Maltreated children's reports of relatedness to their teachers*, in "New Directions for Child Development", 57, 1992, pp. 81-108.

⁶ M.R. Burchinal, E. Peisner-Feinberg, R. Pianta, C. Howes, *Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories*, in "Journal of School Psychology", 40, 2002, pp. 415-436.

⁷ T. J. Sabol, R. Pianta, *Recent trends in research on teacher-child relationships*, in "Attachment & human development", 14(3), 2012, pp. 213-231.

letteratura⁸ ha evidenziato come i bambini con una storia di attaccamento sicuro abbiano maggiori probabilità di stabilire una relazione positiva con il proprio insegnante nella scuola primaria. Tuttavia, la concordanza tra attaccamento sicuro in famiglia e una buona qualità della relazione con l'insegnante sembra ridursi con l'avanzare dello sviluppo. Questo dato suggerisce come le esperienze pregresse e le aspettative relazionali del bambino non risultano sufficienti a spiegare la qualità dello scambio interpersonale con l'insegnante. Gli insegnanti, infatti, portano il loro contributo specifico nella relazione con il bambino, partecipando attivamente alla costruzione di un nuovo legame bidirezionale, unico e carico dal punto di vista affettivo.

La prospettiva ecologica di Bronfenbrenner⁹ si rivela uno strumento efficace per comprendere la natura delle relazioni intercorrenti tra il bambino e i due microsistemi più significativi: la famiglia e la scuola. L'analisi del mesosistema, ovvero delle interconnessioni tra famiglia e insegnanti, può rappresentare un punto di partenza osservativo privilegiato che permette la rilevazione di possibili criticità e potenziali risoluzioni nell'interesse del minore.

Le due relazioni significative per il bambino, seppure non sovrapponibili, tendono infatti a influenzarsi reciprocamente attraverso un rapporto di interdipendenza che vede il bambino come centro di una inevitabile e continua dialettica tra i due sistemi. Pertanto entrambe le parti sono chiamate a riconoscere il contributo dell'altro al fine di fornire un modello educativo integrato, focalizzato sugli interessi del bambino che tenga conto simultaneamente dei rispettivi punti di forza e debolezza. La sfida principale nel percorso di costruzione dell'alleanza tra genitori e insegnanti è quella di offrire al bambino un canale affettivo biunivoco che permetta attraverso ruoli e strategie diverse di condividere le stesse finalità educative. A tal proposito, la cornice affettivo-relazionale risulta uno degli aspetti maggiormente critici nel processo di costruzione di un progetto educativo condiviso tra famiglia e istituzione scolastica. Discrepanze tra i punti di vista di genitori e insegnanti sulla linea educativa da seguire potrebbero ostacolare il dialogo all'interno dello spazio di confronto, generando ulteriori scontri o aumentando la distanza.

Questa difficoltà interazionale ha radici nel mutamento sociale soprattutto se prendiamo in considerazione la perdita di autorevolezza che l'insegnante vive in questi ultimi anni, sia agli occhi dei genitori che della società stessa (macrosistema). La piena condivisione dei valori da parte di genitori e insegnanti si è gradualmente incrinata favorendo la formazione di due linee parallele spesso destinate a trovare punti di convergenza solamente nelle occasioni di scontro e di incomprensione.

I recenti episodi di violenza verbale e fisica subiti da alcuni insegnanti da parte dei genitori degli alunni sono diventati oggetto di forte interesse dei mezzi di comunicazione e dell'opinione pubblica. Questi eventi rappresentano una deriva allarmante, frutto di un rapporto tra insegnanti e genitori concepito e vissuto come scontro tra fazioni contrapposte o come zona grigia in cui ciascun sistema (familiare e scolastico) si scruta con sospetto e con distanza facendo fatica a spostarsi dai propri confini protettivi. Il luogo dell'incontro, invece, si è lentamente trasformato in uno spazio vuoto che attende di essere riempito per poter diventare lo spazio pie-

⁸ K. Verschueren, H. M. Koomen, *Teacher-child relationships from an attachment perspective*. In "Attachment & human development, 14(3), 2002, pp. 205-211.

⁹ U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, il Mulino, 2002.

no dell'incontro, dell'ascolto e in cui il bambino possa allo stesso tempo sentirsi pensato, contenuto e libero di scegliere supportato dalle figure di riferimento (educative e genitoriali).

2. La crisi dell'alleanza tra famiglia e scuola: lo spazio vuoto

È indubbio che la figura dell'insegnante, lungi dall'essere considerata dal punto di vista sociale e politico come fondamentale per la crescita, attraversi un momento di profonda crisi identitaria: il ruolo dei docenti, la formazione e l'evoluzione delle nuove generazioni faticano a collocarsi in maniera significativa all'interno della realtà sociale e ciò si ripercuote in maniera rilevante sulla percezione che gli insegnanti hanno della loro professione. Recenti ricerche hanno rilevato che il malessere dei docenti è cresciuto in maniera esponenziale negli ultimi anni¹⁰: la percezione di una rilevante perdita di autorevolezza da parte degli insegnanti, potrebbe essere una delle cause di una profonda e sensibile divaricazione tra la sfera educativa e la sfera didattica. Molti insegnanti, infatti, hanno iniziato a trincerarsi dietro il programma disciplinare, tralasciando l'aspetto educativo-relazionale (o tenendolo in secondo piano) in quanto ritenuto complesso e a tratti portatore di forti criticità.

Le difficoltà comunicative e i frequenti conflitti tra insegnanti e genitori hanno favorito la tendenza ad ampliare lo spazio vuoto delle relazioni e, simultaneamente, hanno sempre più contribuito a trasformare la figura del docente in un mero trasmettitore di nozioni, condizione sicuramente più protetta dal punto di vista professionale ma allo stesso tempo più limitata e limitante. Questa distanza, inoltre, è destinata ad esacerbare i rapporti tra le figure genitoriali e gli insegnanti rischiando di creare un muro comunicazionale sempre più alto. Gli insegnanti vivono spesso il confronto/scontro con i genitori come una vera e propria intrusione all'interno del proprio spazio di intervento, tendendo a sentirsi deprivati delle proprie competenze professionali (educative e didattiche) nel momento in cui il loro operato viene criticato (e a volte addirittura sminuito) dalle figure genitoriali. Questa dinamica relazionale, di conseguenza, ha evidenti ripercussioni nel rapporto con gli alunni poiché l'insegnante può percepire nel bambino un'adesione alle prospettive dei suoi genitori che tolgono forza alle reciproche libertà interazionali tra docente e alunno.

La difficoltà dell'insegnante nello svolgere il ruolo di mediatore comunicativo è dovuta anche al fatto che spesso non si sente preparato ad una relazione competente con i genitori degli alunni soprattutto perché la formazione (dai corsi di laurea abilitanti all'insegnamento ai corsi di aggiornamento) difficilmente prevede una focalizzazione sulle abilità emotive e comunicative nonché sulle differenze sostanziali esistenti tra la figura dello psicologo e quella dell'insegnante, ovvero tra una relazione di supporto e consulenza con i genitori e una relazione professionale di mediatore comunicativo che dovrebbe essere una prerogativa del docente.

Il carico di lavoro dell'insegnante, infine, dal punto di vista amministrativo e didattico, può facilitare un allontanamento dalla relazione con le figure genitoriali considerato un ulteriore onere che il docente avverte come insostenibile soprattutto in riferimento ai riconoscimenti

¹⁰ P. Gabola, O. Albanese, *Dal burnout degli insegnanti al benessere psicologico: aggiornamento sulla ricerca*, in P. Albanese, A. Delle Fave (Eds.), *Disabilità, diversità e promozione della salute. Aspetti clinici, formativi ed educative*, Milano, FrancoAngeli, 2015, pp. 100-116.

professionali dal punto di vista economico e di carriera. L'ansia di concludere il programma prestabilito, cercando di mantenere il gruppo classe sullo stesso livello senza "penalizzare" nessun alunno, diventa una strategia per prevenire eventuali critiche da parte delle famiglie. Pertanto, diviene più semplice per gli insegnanti svolgere con il bambino un lavoro sufficiente, privo di rischi o aspetti di originalità, che li protegga da eventuali attacchi dei genitori. Utilizzare strategie diverse, e aumentare l'investimento sul bambino potrebbe infatti alimentare le critiche. Questo timore fa spesso ritrarre gli insegnanti in una posizione di chiusura, basata su una modalità di lavoro maggiormente controllata. L'insegnante, dunque, preferisce molto spesso ritirarsi in una *comfort zone* che se da un lato può rappresentare una difesa protettiva dall'altro rischia di minare costantemente la libertà di azione causando stati di malessere e di perdita di sicurezza in riferimento alla propria azione educativa.

La difficoltà dell'insegnante di identificarsi in un ruolo educativo viene talvolta rafforzata anche dalle resistenze dei genitori, i quali tendono a considerare l'istituzione scolastica come uno spazio meramente didattico piuttosto che educativo. Nelle scorse decadi, il lavoro sugli aspetti normativi e sulla regolazione emotiva da parte dell'insegnante, permetteva al bambino di esperire un canale affettivo-relazionale maggiormente unitario e trasversale tra i contesti. Questo processo sembrava costituire un vero e proprio passaggio di testimone, caratterizzato da una fiducia quasi incondizionata. I genitori mostravano infatti meno difese nell'affidare all'insegnante il ruolo di figura di riferimento sostitutiva nel contesto scolastico, primo ambiente extrafamiliare nel quale il bambino è chiamato ad adattarsi.

Ad oggi, le figure di riferimento stanno invece attraversando un momento di crisi, che va a minare l'esercizio della funzione adulta mettendo spesso in discussione la capacità di fornire al minore limiti e sistemi valoriali solidi e condivisi. I genitori infatti, a prescindere dalle loro modalità di *caregiving*, sembrano mostrare una maggiore attitudine a schierarsi dalla parte del bambino piuttosto che dell'insegnante. In questo modo, il disorientamento e la maggiore confusione genitoriale amplificano la difficoltà di madri e padri nel mantenere posizioni salde e convincenti, focalizzate sui bisogni educativi del bambino. Alcuni autori suggeriscono come la maggiore vulnerabilità dei genitori sia alimentata dalla paura di non essere amati dai propri figli, che per questo motivo vengono spesso difesi *tout court* nelle situazioni di conflittualità all'interno della scuola. Quando questa dinamica viene messa in atto diminuiscono radicalmente le probabilità di attivare un processo riflessivo all'interno del sistema familiare che includa, in una prospettiva complessa, anche il punto di vista dell'insegnante. Spesso infatti il biasimo dell'insegnante viene utilizzato come strumento difensivo che limita le possibilità di modificare il proprio comportamento quando esposti a situazioni simili nel futuro. La costante e ripetuta attribuzione di colpa esterna può quindi rappresentare un ostacolo per i processi evolutivi del bambino, aumentando i vissuti di disorientamento, le false convinzioni o gli atteggiamenti di dipendenza. In questo modo i genitori possono rivendicare il proprio spazio di azione esprimendo dissenso nei confronti delle scelte educative o attitudini altrui, presentandosi come le uniche persone legittimate ad avere responsabilità di questo tipo sul minore. Un altro aspetto da tenere in considerazione è l'eccessivo focus sugli aspetti didattici e prestazionali. Se da un lato gli insegnanti rimangono maggiormente sul didattico, dall'altro anche i genitori sono maggiormente preoccupati per i risultati ottenuti dal loro bambino minimizzando l'importanza della componente socio-emotiva. La spinta alla performance va quindi a costituire un sostanziale

aspetto di collusione tra i due sistemi che inasprisce i rapporti tra scuola e famiglia, intensificando le pressioni sul bambino.

3. Il bambino triangolato e “l’esclusione difensiva”

La crisi dell'alleanza e la successiva rottura tra i due sistemi di riferimenti trova quindi le sue fondamenta nei recenti e rapidi cambiamenti storico-culturali che hanno aumentato la vulnerabilità di genitori, insegnanti e bambini all'interno del sistema famiglia e del contesto scolastico. Di conseguenza lo spazio di condivisione tra i due sistemi di riferimento viene gradualmente destrutturato, talvolta a scapito dei bisogni di autonomia e sviluppo del minore.

I diversi punti di debolezza possono quindi confluire in un vero e proprio approccio di “esclusione difensiva” nei confronti dell'altro. I due sistemi tendono quindi a chiudersi, mettendo l'altro a distanza, biasimandolo o limitandone attivamente il coinvolgimento seguendo un atteggiamento di *gatekeeping*. Inoltre, l'atteggiamento esclusivo oltre a bloccare il flusso di informazioni dell'altro sistema, permette a ciascuno di evitare un confronto diretto con i propri limiti e le proprie difficoltà. Ne risulta pertanto l'incapacità tra scuola e famiglia di comunicare adeguatamente e di focalizzare l'attenzione sulle competenze e i bisogni emergenti del bambino. Questo meccanismo non va soltanto a indebolire lo spazio di condivisione e incontro ma esercita una pressione sul bambino, il quale si trova simultaneamente al centro dei bisogni di entrambi i sistemi. L'alunno subisce un processo di “triangolazione” nel quale viene sollecitato e investito dalle difese di genitori e insegnanti di cui che è chiamato a regolarne la conflittualità. In questo modello teorico (Fig. 1) scuola e famiglia vengono rappresentati come sistemi chiusi, che esercitano una reciproca esclusione sull'altro sotto forma di biasimo o di distanziamento. L'“esclusione difensiva”, al di là delle modalità con cui si manifesta, si traduce in una consistente barriera di incomunicabilità tra i due sistemi che troveranno maggiore difficoltà nel condividere scelte e linee educative. Il bambino, sebbene aperto alla ricezione di un canale di informazioni centrale e biunivoco, frutto della collaborazione tra i due sistemi coinvolti, viene concettualizzato come l'“oggetto” (e non come soggetto) della triangolazione, il quale riceve informazioni bilaterali e divergenti da scuola e famiglia.

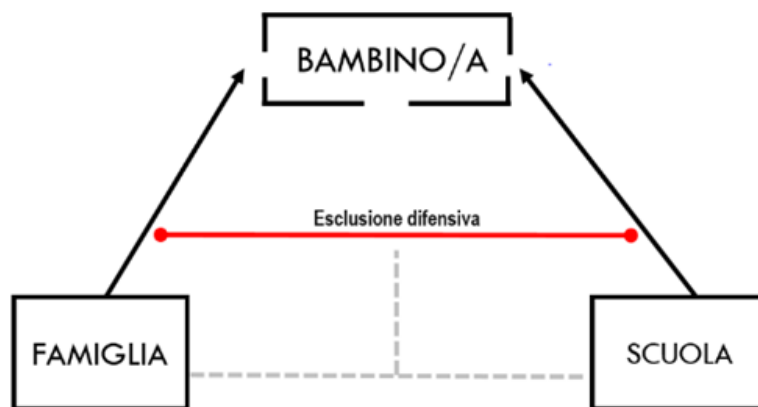
Questi diversi input, lungi dall'influenzarsi reciprocamente, investono il bambino di bisogni talvolta discrepanti o in opposizione tra loro. Il bambino, pertanto, subisce da una parte l'influenza della famiglia e dall'altra quella della scuola senza ricevere un input omogeneo e uniforme, generato da una interazione equilibrata tra i due sistemi. Inoltre, minore è la capacità di condividere uno spazio, maggiore sarà l'effetto dell'esclusione difensiva, al di là della modalità in cui essa viene esercitata. La mancata collaborazione si può infatti tradurre in diversi outcome: i genitori, ad esempio, possono colpevolizzare o svalutare l'insegnante per le scelte fatte (biasimo) oppure ignorarlo totalmente negando o trascurando il loro contributo sullo sviluppo socioaffettivo del bambino (distanziamento).

Può questo processo dare origine a delle strategie educative che favoriscono una traiettoria di sviluppo positiva per il bambino a livello emotivo, comportamentale e sociale? Le influenze esercitate sul bambino sono in linea con le capacità emergenti e promuovono l'autonomia del minore? I sistemi coinvolti nel contesto di sviluppo sono focalizzati alla comprensione dei bisogni individuali del bambino dal punto di vista cognitivo e socio-affettivo? L'e-

sclosure difensiva e la triangolazione non solo generano effetti negativi sul minore ma ostacolano trasversalmente la comprensione dei bisogni di quest'ultimo. Inoltre, dal momento che gli input ricevuti possono essere discrepanti o in opposizione, il bambino triangolato viene esposto a dei rischi che sono necessariamente da prendere in considerazione. Se da un lato è chiamato a schierarsi da una delle due parti dall'altra potrebbe sforzarsi di trovare un equilibrio tra i due sistemi regolandone la conflittualità a scapito delle proprie scelte, enfatizzando e/o inibendo i suoi stati affettivi. Inoltre, in questo processo di regolazione, può trovarsi ad affrontare delle sfide evolutive non in linea con le proprie competenze emergenti. Richiamando i concetti di zona di sviluppo prossimale¹¹ (ZSP) e di *scaffolding*¹², l'attività delle figure di riferimento dovrebbe essere svolta tra l'area di sviluppo effettivo e quella potenziale del bambino, in modo da favorire la strutturazione di competenze emergenti che siano in linea con lo sviluppo maturativo. Il livello effettivo, infatti, caratterizza lo sviluppo mentale in maniera retrospettiva, mentre la zona di sviluppo prossimale lo caratterizza prospettivamente¹³.

Se il biasimo di un sistema può facilmente tradursi in una semplificazione forzata che non permette al bambino di attivare il proprio potenziale al massimo, la regolazione di un conflitto tra i due sistemi rimane una richiesta troppo esigente per le sue competenze, che lo costringe ad un sforzo eccessivo. La triangolazione del bambino va quindi a limitare il processo di autonomia e crescita del bambino, condizionandone le scelte ed aumentando i rischi per l'adattamento. In sintesi, la "rottura" dell'alleanza scuola-famiglia non solo va ad ostacolare il processo di comprensione dei bisogni educativi, affettivi e relazionali del minore ma allo stesso tempo allontana gli adulti dalla zona di sviluppo prossimale.

Figura 1 – Il bambino triangolato



¹¹ Cfr. L. S. Vygotsky, *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Harvard, University press, 1980.

¹² J. Bruner, *The role of dialogue in language acquisition. The child's conception of language*, 2(3), 1978, pp. 241-256.

¹³ Cfr. L. S. Vygotsky, *Mind in society: The development of higher psychological processes*, cit.

4. Verso un progetto educativo condiviso: l'attaccamento come ponte tra famiglia e scuola

La mancanza di un progetto educativo condiviso tra scuola e famiglia impone la necessità di riflettere e andare alla ricerca di teorie e metodi sufficientemente validi e attendibili che possano contribuire alla risoluzione di questa impasse comunicativa. A tal proposito, la valutazione dell'attaccamento si propone come una metodologia elettiva, capace di fornire informazioni non solo sulla qualità della relazione interpersonale¹⁴ ma anche sulla funzione dei comportamenti del bambino nel contesto di sviluppo e sui suoi bisogni affettivi e relazionali nei diversi microsistemi¹⁵. Il vantaggio di utilizzare un costrutto teorico basato su aspetti diadici e relazionali permette di comprendere con maggiore chiarezza la sfera socio-emotiva del bambino. La valutazione delle manifestazioni emotive e comportamentali viene quindi collocata in una cornice interpersonale, che consente di mettere a fuoco l'influenza reciproca nelle relazioni in accordo con una prospettiva bidirezionale. Quali comportamenti permettono al bambino di ricevere protezione e conforto nel contesto scolastico? Quali invece nel sistema familiare? Il contributo dell'attaccamento, infatti, parte dalla valutazione della qualità della relazione, per porre il focus sulle strategie messe in atto dal bambino per sentirsi protetto in un determinato contesto interpersonale, soprattutto in condizioni di minaccia e pericolo¹⁶.

La valutazione dell'attaccamento può facilitare la comprensione di diversi aspetti: 1) il livello di sicurezza di cui il bambino fa esperienza; 2) la qualità della relazione con l'adulto; 3) la sensibilità dell'adulto nel riconoscere, interpretare e rispondere ai bisogni e segnali del bambino; 4) le strategie messe in atto dal bambino per dare forma al comportamento dell'adulto al fine di aumentarne la prevedibilità a scopo protettivo. Inoltre, le strategie utilizzate vengono considerate in continua interazione dinamica con il contesto in cui vengono applicate e con le competenze emergenti del bambino nel suo specifico livello maturativo¹⁷. Questa postulazione permette quindi di applicare una lettura a difesa del minore, con l'obiettivo di ricondurre l'adulto nella zona di sviluppo prossimale. A questo scopo, il grande numero di studi che hanno confermato gli assunti di base della teoria hanno permesso di sviluppare procedure valide e attendibili per la valutazione dell'attaccamento in tutto l'arco di vita. Gli strumenti sono infatti calibrati sulle abilità del bambino in ciascuna fase evolutiva, partendo dalla prima infanzia fino all'adolescenza, proprio con l'obiettivo di cogliere punti di forza e di debolezza in una prospettiva di sviluppo e adattamento. Per ripristinare la comunicazione e l'alleanza tra genitori e insegnanti risulta pertanto cruciale offrire al bambino un contesto di sicurezza che consideri i suoi bisogni di protezione e conforto tenendo conto del livello di sviluppo effettivo e potenziale (Fig. 2.). Questo processo permette al bambino di internalizzare un adeguato livello di sicurezza che può tradursi in una maggiore capacità di mentalizzazione, una migliore regolazione emotiva e dello stress e in strategie di coping più efficaci.

¹⁴ L. A. Sroufe, E. Waters, *Attachment as an organizational construct*, in "Child Development", 48, 1977, pp. 1184-1199.

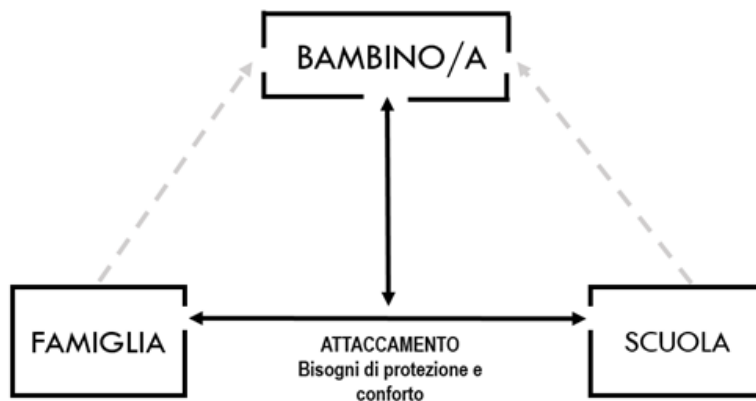
¹⁵ Cfr. P.M. Crittenden, *Raising parents: Attachment, representation, and treatment*, London, Routledge, 2016, 2nd ed.

¹⁶ Cfr. P. M. Crittenden, *Pericolo, sviluppo e attaccamento*, Milano, Masson, 1997.

¹⁷ Cfr. P. M. Crittenden, *Il modello dinamico-maturativo dell'attaccamento*, Milano, Cortina, 2008.

Gli ambiti applicativi di questa teoria, possono suggerire nuove strategie per migliorare la qualità della relazione tra il bambino e le figure di riferimento, sostenendo genitori e insegnanti in una relazione cooperativa, nel segno dell'interesse del minore. Il supporto alla genitorialità diviene quindi un elemento cruciale, guidato dalle informazioni provenienti dalla valutazione dei bisogni e delle strategie di protezione del bambino. Sostenere la responsabilità genitoriale seguendo un modello strutturato e focalizzato sul bambino potrebbe abbassare le resistenze di madri e padri, ai quali verrebbero fornite le risorse per fronteggiare le proprie vulnerabilità. Grazie a una maggiore consapevolezza e capacità riflessiva i genitori possono quindi riaprire lo spazio ad altre figure adulte chiamate a sostituirli nei contesti extrafamiliari. Allo stesso modo, formare gli insegnanti su un approccio orientato all'attaccamento, aumenterebbe la sensibilità agli aspetti relazionali ed emotivi legati al proprio ruolo, favorendo anche una maggiore comprensione delle attitudini e dei comportamenti genitoriali.

Figura 2 – L'attaccamento come spazio d'incontro



L'utilizzo della teoria dell'attaccamento come ponte tra genitorialità e istituzione educativa viene quindi proposta in maniera trasversale e con particolare riferimento ai bambini che manifestano maggiori difficoltà dal punto di clinico-diagnostico e di adattamento. Spesso, infatti, la gestione di queste situazioni problematiche aumenta in maniera esponenziale le difficoltà comunicative. Affidarsi pertanto a una cornice solida dal punto di vista teorico e metodologico può rappresentare una strategia utile per la definizione di efficaci linee educative. Oltre all'ambito clinico, anche le ricerche future dovrebbero approfondire l'impatto dell'attaccamento nel contesto scolastico, cercando di investigare come questo interagisce con le strategie di protezione sviluppate dal bambino all'interno del sistema familiare e con il gruppo dei pari. Risulta infatti necessario comprendere quali particolari interazioni aumentano i rischi per il bambino e quali ne migliorano invece la flessibilità e l'adattamento.

Considerando la teoria proposta e la letteratura di riferimento, le informazioni che abbiamo attualmente a disposizione ci permettono di tracciare alcune indicazioni di base, proposte come possibili soluzioni al processo di "esclusione difensiva" e triangolazione del bambino: 1) fornire delle formazioni teoriche, pratiche e laboratoriali agli insegnanti, per aumentare la ca-

pacità di riflettere sulle loro modalità interattive, sull'utilizzo di strategie finalizzate alla creazione di un ambiente positivo e adattivo e sulle difficoltà dei genitori; 2) offrire supporto a madri e padri nel periodo di inserimento del bambino nel sistema scolastico e nei diversi periodi di transizione, promuovendo la collaborazione e un continuo percorso di scambio e interazione con l'istituzione educativa nel segno dell'interesse del minore; 3) utilizzare la valutazione dell'attaccamento in maniera formale e informale per comprendere i bisogni del bambino nei diversi contesti e guidare i processi decisionali nella definizione delle strategie educative; 4) inserire nella valutazione del lavoro degli insegnanti, indicatori e misure che permettano di determinare la qualità della relazione con gli studenti¹⁸.

5. Conclusioni

La rottura dell'alleanza e le evidenti criticità relative alla relazione tra genitori e insegnanti hanno spesso provocato negli insegnanti un atteggiamento distanziante e giudicante nei confronti dei genitori. Dall'altra parte invece si registra la tendenza sempre più diffusa da parte delle figure genitoriali di intrudersi nel rapporto tra i loro figli e l'insegnante all'interno del contesto scolastico. A tal proposito, insegnanti, pedagogisti e psicologi sono chiamati non solo ad interrogarsi su tali criticità ma anche a tentare di trovare soluzioni che possano creare un cambiamento di prospettiva capace di generare un cambiamento di rotta relazionale. Questa proposta teorico-pratica vede quindi l'utilizzo degli ambiti applicativi della teoria dell'attaccamento nell'area pedagogica, come una possibile soluzione per recuperare l'alleanza scuola-famiglia.

La prospettiva di Brofenbrenner, inoltre, può rappresentare un valido supporto soprattutto nella fase iniziale dell'osservazione in quanto individua in maniera chiara e puntuale i sistemi che ruotano attorno alla vita del bambino e le dinamiche relazionali intercorrenti tra loro.

In conclusione, rimettere il bambino al centro dei due sistemi, non come oggetto di triangolazione negativa, ma come soggetto emergente, potrebbe limitare gli aspetti di conflittualità scuola-famiglia favorendo la costruzione di un progetto educativo condiviso nell'interesse dell'autonomia e del benessere del minore. Grazie al contributo dell'attaccamento, potrebbero confluire sostegno alla genitorialità, formazione ai docenti e riconoscimento dei bisogni di protezione e conforto del bambino. Diventa quindi imprescindibile considerare la qualità della relazione affettiva e i suoi effetti non solo nella famiglia, ma anche nella scuola al fine di comprendere le funzioni dei comportamenti messi in atto nei diversi contesti. Entrambi i microsistemi, infatti, prendono parte al complesso sistema di causazione che influenza le capacità di adattamento e regolazione del bambino durante tutto il percorso di sviluppo. Mai come in questo momento storico scuola e famiglia sono chiamati a riflettere sulle conseguenze della triangolazione negativa affinché la loro relazione possa evolversi in una nuova e virtuosa circolarità.

¹⁸ J. N. Hughes, *Teacher-student relationships and school adjustment: Progress and remaining challenges*, cit.

6. Bibliografia di riferimento

- Baker J. A., Grant S., Morlock M., *The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems*, in "School Psychology Quarterly", 23(1), 3, 2008.
- Bartolomeo A., *Le relazioni genitori-insegnanti*, Brescia, La Scuola, 2004.
- Bowlby J., *Una base sicura*, Milano, Raffaello Cortina 1988.
- Bretherton, I. *The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth*, in "Developmental psychology", 28(5), 1992, 759.
- Brofenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, il Mulino, 2002.
- Bruner J., *The role of dialogue in language acquisition*, in "The child's conception of language", 2(3), 1978, pp. 241-256.
- Burchinal M.R., Peisner-Feinberg E. R., Pianta R., Howes C., *Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories*, in "Journal of School Psychology", 40, 2002, pp. 415-436.
- Burt K. B., Braddock J., Long J. D., Masen A. S., *The interplay of social competence and psychopathology over 20 years: Testing transactional and cascade models*, in "Child development", 79(2), 2008, pp. 359-374.
- Cardinali P., Migliorini L., *Scuola e Famiglia. Costruire alleanze*, Roma, Carocci, 2014.
- Chirico F., Ferrari G., *Il burnout nella scuola. Strumenti per la valutazione del rischio e la sorveglianza sanitaria*, Milano, Ferrari Sinibaldi, 2014.
- Crittenden P. M., *Pericolo, sviluppo e attaccamento*, Milano, Masson, 1997.
- Crittenden P. M., *Il modello dinamico-maturativo dell'attaccamento*, Milano, Cortina, 2008.
- Crittenden P. M., *Raising parents: Attachment, representation, and treatment*, London, Routledge, 2016, 2nd ed.
- Lynch M., Cicchetti D., *Maltreated children's reports of relatedness to their teachers*, in "New Directions for Child Development", 57, 1992, pp. 81-108.
- Gabola P., Albanese, O., *Dal burnout degli insegnanti al benessere psicologico: aggiornamento sulla ricerca*, in Albanese O., Delle Fave A. (Eds.), *Disabilità, diversità e promozione della salute. Aspetti clinici, formativi ed educative*, Milano, FrancoAngeli, 2015, pp. 100-116.
- Gabola P., Iannaccone A., *Elementi contestuali nella costruzione del benessere degli insegnanti in due casi studio italiani*, in "Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften", 37 (1), 2015.
- Galimberti U., *La parola ai giovani*, Milano, Feltrinelli, 2018.
- Hughes J. N., *Teacher-student relationships and school adjustment: Progress and remaining challenges*, in "Attachment & Human Development", 14(3), 2012, pp. 319-327.
- Recalcati M., *L'ora di lezione*, Torino, Einaudi, 2014.
- Sabol T. J., Pianta R. C., *Recent trends in research on teacher-child relationships*, in "Attachment & human development", 14(3), 2012, pp. 213-231.
- Thijs J. T., Koomen H. M. Y., *Task-related interactions between kindergarten children and their teachers: The role of emotional security*, in "Infant and Child Development", 17, 2008, pp. 181-197.
- Verschueren K., Koomen H. M., *Teacher-child relationships from an attachment perspective*, in "Attachment & human development", 14(3), 2002, pp. 205-211.

Vygotsky L. S., *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Harvard, University Press, 1980.

Sroufe, L. A., & Waters, E., *Attachment as an organizational construct*, in "Child Development", 48, 1977, pp. 1184-1199.

Received: July 13, 2018

Revisions received: August 8, 2018/August 10, 2018

Accepted: September 10, 2018