

# Giorgio Tampieri: la scoperta del nuovo come motore della ricerca

LOREDANA CZERWINSKY DOMENIS

## GLI ANNI DELLA FORMAZIONE

Tampieri è il docente che ha occupato in modo continuativo, in un arco di quarant'anni, la cattedra di Psicologia dell'età evolutiva presso la Facoltà di Magistero di Trieste, dall'avvio della Facoltà stessa nel 1956 fino al 1996, anno del suo pensionamento, prima come professore incaricato e poi come ordinario. Nell'arco di questi quarant'anni, per due mandati – dal 1983 al 1989 – è stato anche preside della medesima Facoltà. È l'unico docente della Facoltà cui è stato attribuito il titolo di professore emerito.

Sono numerosi gli insegnanti e gli educatori, dalla scuola materna agli istituti superiori, che si sono accostati per la prima volta, con curiosità ed interesse, alle problematiche psicologiche del bambino e dell'adolescente, sollecitati dagli insegnamenti di Tampieri. Nato a Trieste il 7 luglio 1925, frequentò il Liceo classico cittadino D. Alighieri. Si iscrisse poi alla Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Trieste e conseguì la laurea nel 1947, discutendo con il prof. F. Metelli una tesi in Psicologia dal titolo "*Psicologia della Gestalt*".

Ha vissuto gli anni della prima formazione accademica nell'allora Istituto di Psicologia della Facoltà di Lettere e Filosofia, in via Lazzaretto Vecchio. Subito dopo la tesi, affiancò come assistente volontario il suo relatore, F. Metelli (1929-1987). Dal 1947 al 1950 fu assistente volontario alla cattedra di Psicologia di F.

Banissoni. Divenne poi assistente straordinario di G. Kanizsa – uno dei protagonisti della psicologia della percezione, che quando gli chiedevano di che cosa si stesse interessando rispondeva, con l'ironia e la schiettezza che lo contraddistingueva, che studiava “i pupoli” – e rimase al suo fianco fino al 1956, quando conseguì la libera docenza in Psicologia. E Tampieri riconobbe più volte il suo debito a questi tre studiosi.

All'interno dell'Istituto di Pedagogia egli costituì un apposito Laboratorio, in modo da collocare la sua ricerca in uno spazio predefinito. I suoi primi interessi in ambito psicologico si rivolsero alla percezione visiva e l'orientamento: di riferimento nella sua sperimentazione fu la teoria della Gestalt, e non poteva che essere così, frequentando quell'Istituto di Psicologia che si era valso dell'appellativo scherzoso di “fucina di percettologi”. Al momento del suo pensionamento l'amico e collega G. B. Vicario gli invidierà «la capillare conoscenza di quel monumento alla fenomenologia della visione che sono i *Gesetze des Sehens* (Le leggi della visione) di W. Metzger».<sup>1</sup>

Inizialmente studiò sperimentalmente vari aspetti della percezione visiva degli adulti, con particolare riguardo alla tridimensionalità del campo visivo e la corporeità visiva, ai movimenti stereocinetici ed al completamento amodale. Si occupò pure di statistica e di psicomelia eseguendo analisi statistiche dei risultati degli esperimenti e di reattivi mentali, onde verificarne l'attendibilità. Ed erano questi gli argomenti delle esercitazioni agli studenti dell'Istituto di Psicologia.

#### UN CAMBIO DI INTERESSI E DI PROSPETTIVA

Tra il 1956 ed il 1971 fu professore incaricato di Psicologia e di Psicologia dell'età evolutiva presso la Facoltà di Magistero e dal 1971 divenne professore ordinario.<sup>2</sup> Con il conferimento dell'incarico Tampieri non poteva non dare un'impostazione diversa alle proprie lezioni ed offrire agli studenti la formazione e le informazioni necessarie perché, una volta diventati insegnanti, dessero corso alle pratiche didattiche ed educative più corrette nei confronti dei loro alunni. Fu così indotto a spostare i suoi interessi dalla percezione degli adulti alla percezione dei bambini e cominciò a studiare le *caratteristiche dell'organizzazione visiva* in età prescolare e nei neonati, affrontando sperimentalmente alcune questioni a lungo dibattute, quali il suo “carattere sincretico o parcellare”, la presunta “prevalenza del colore sulla forma nell'organizzazione del campo visivo”,<sup>3</sup> le problematiche legate alla

---

1 G. B. Vicario, “Effetto Benussi in campo cinetico”, in: *Obiettivo bambino. Dalla ricerca pura alla ricerca applicata, Pubblicazione in onore di Giorgio Tampieri*, a cura di L. Czerwinsky Domenis, Milano, FrancoAngeli, 1997, pp. 43-52.

2 Tenne per supplenza anche l'insegnamento di Psicolinguistica dal 1985 al 1990.

3 G. Tampieri, all'inizio della sua carriera, affrontò in modo sistematico il tema del rapporto forma-colore. Raccolse le sue ricerche nel testo *Forma e colore nel mondo visivo del bambino*, Bologna, Cappelli, 1970, e lo riprese con rinnovato interesse a fine carriera, nel contributo “La

cosiddetta “indifferenza per l’orientamento degli oggetti visivi” ed alla “sopravalutazione della dimensione verticale”.<sup>4</sup> Temi questi che gli avevano consentito di fondare le sue nuove ricerche su un terreno che aveva un chiaro collegamento con quanto da lui studiato fino ad allora e che avevano tutti rilevanza per l’apprendimento della lettura. Ed ha pure avviato sia ricerche relative allo sviluppo mentale – soprattutto per quanto riguarda il pensiero simbolico e l’acquisizione del pensiero operatorio concreto, dalle cui caratteristiche e dalla cui maturazione dipendono non pochi apprendimenti scolastici – sia ricerche relative allo sviluppo della capacità di stabilire rapporti sociali. Per queste sue ricerche assunte, come fonte costante e convincente di riferimento, gli studi di Piaget, anche perché, ai suoi inizi, nell’Istituto triestino di Psicologia aveva lavorato a fianco di G. Petter, – profondo conoscitore della psicologia piagetiana ed uno dei suoi primi divulgatori in Italia – col quale aveva potuto avviare utilissime discussioni, date la conoscenza e la competenza di quest’ultimo proprio in un tale ambito.

Nei lunghi anni della sua docenza molti sono stati i futuri insegnanti e gli insegnanti in servizio che, attraverso le sue lezioni, hanno conosciuto il pensiero e l’opera di Piaget. Come docente e ricercatore accademico, richiedeva allo studente la conoscenza dei diversi stadi dello sviluppo, la comprensione dei concetti fondamentali della teoria piagetiana, la descrizione critica degli esperimenti classici dello psicologo ginevrino e la capacità di comprenderne e spiegarne risultati e interpretazioni teoriche. Per contro, come formatore, sollecitava gli insegnanti a portare Piaget in classe, a non vedere semplicisticamente il bambino come un piccolo adulto, ad abbandonare la propria prospettiva adulto-centrica, a sforzarsi di cogliere e valorizzare in ciascun bambino le acquisizioni effettuate ed a considerarle come future potenzialità, soprattutto a stimolarlo adeguatamente e ad avviarlo ad una successiva conquista evolutiva. In altre parole Tampieri si proponeva di trasmettere agli insegnanti, pur con la precisione della ricerca, un patrimonio conoscitivo e formativo che doveva diventare il terreno sul quale poi ciascuno di loro avrebbe potuto costruire una solida azione didattica.

#### TAMPIERI, PSICOLOGO SUL CAMPO

Questo lavoro di trasferimento delle conoscenze di base della psicologia evolutiva piagetiana fu costante nei suoi rapporti con la scuola, come fu costante la sua azione di ricupero dalla scuola di tematiche e problemi che gli consentivano di

---

preminenza della forma o del colore nei ritardati mentali”, in: *Scritti in onore di F. Cacciaguerra*, a cura di P. G. Gabassi, 1998.

4 Tampieri si discostò progressivamente dagli studi sulla percezione, ma vi lasciò una traccia significativa. M. Zanforlin, docente ordinario a Padova, per le sue ricerche si avvalse dello stesso titolo di un saggio che Tampieri aveva scritto oltre vent’anni prima, *Sulle condizioni del movimento stereo cinetico*, e lo fece sia per rendere omaggio allo studioso che in questo campo aveva dato originali contributi, sia perché proprio da quei contributi era sorto il problema che egli aveva affrontato nel suo lavoro di ricerca.

dare precisione ai suoi interventi o di scoprire nuove direzioni di ricerca. Così, ad esempio, i suoi studi iniziali sulla percezione vennero da lui rivisitati in una prospettiva evolutiva, rilette in funzione della loro applicabilità nel processo di apprendimento della lettura e reinterpretati come fonte di possibili difficoltà percettive.<sup>5</sup> In questa sua funzione di mediazione potremmo definirlo uno psicologo “in situazione”, attento ai problemi della scuola, della formazione degli insegnanti, della professionalità docente, convinto che lo studio scientifico doveva essere sempre di vantaggio sia per la scuola sia per la società. L'amico e collega G. Petter, che come Tampieri ha sempre dimostrato un profondo interesse per le problematiche educative, affermava:

Giorgio Tampieri è uno psicologo dell'età evolutiva e uno studioso del mondo infantile che ha sempre sentito in modo molto vivo l'esigenza di un rapporto stretto ed organico fra la psicologia dello sviluppo ed il mondo della scuola.<sup>6</sup>

Questa volontà di dar corpo e continuità ad una ricerca scientifica volta all'operatività educativa compare evidente anche nell'argomento scelto da Tampieri per la sua ultima lezione accademica, intitolata *Aiutiamo i giovani a costruire il loro futuro*,<sup>7</sup> da lui tenuta davanti ad un vasto pubblico di amici ed estimatori, ma rivolta con intensa emozione proprio a loro, ai suoi studenti, futuri insegnanti, ai quali desiderava trasmettere un ultimo e forte messaggio educativo, ricordando che dovevano continuare a studiare e proporsi sempre come proprio obiettivo la formazione di uomini impegnati nel convivere civile.

#### L'APPRENDIMENTO DELLA LETTURA

Anche per Tampieri se l'università doveva entrare nella scuola, la scuola doveva entrare all'università e Tampieri, in continuità con gli studi del Programma AZ, aveva portato la scuola nel suo Laboratorio di Psicologia dell'Età Evolutiva. E là si era dedicato all'ideazione ed alla realizzazione di un articolato progetto sperimentale, tratto dagli incontri con gli insegnanti, incentrato sull'individuazione e lo studio sperimentale di alcuni fattori che presiedono all'apprendimento della lettura. Per non pochi aspetti e per gli argomenti trattati il progetto anticipava l'attenzione che negli anni successivi la didattica avrebbe rivolto all'individuazione dei prerequisiti che il bambino doveva possedere per poter poi acquisire, con

---

5 G. Tampieri, *La percezione. L'esperienza visiva guida del comportamento*, Firenze, Le Monnier, 1979.

6 G. Petter, “Aspetti dell'apprendimento della lettura: il rapporto di amicizia con il libro”, in: *Obiettivo bambino. Dalla ricerca pura alla ricerca applicata*, a cura di L. Czerwinsky Domenis, cit., pp. 183-190.

7 G. Tampieri, “Aiutiamo i nostri figli a costruire il loro futuro”, in: *Obiettivo bambino. Dalla ricerca pura alla ricerca applicata*, a cura di L. Czerwinsky Domenis, cit., pp. 15-20.

adeguata stimolazione e conseguente maggiore facilità, le abilità richieste dal programma scolastico. Un tale progetto costituì per la Czerwinsky, che in quegli anni aveva iniziato la sua collaborazione universitaria, la palestra formativa, dove gradualmente imparò ed acquisire autonomia nell'elaborare e realizzare le proprie esperienze di ricerca. Tra le molteplici funzioni psichiche coinvolte nel processo della lettura, il progetto prese in considerazione alcune abilità tecnico-formali molto specifiche,<sup>8</sup> che non furono mai studiate isolatamente, ma sempre nel contesto dello sviluppo di quelle altre funzioni psichiche che s'ipotizzano coinvolte nel processo di acquisizione della lettura. Lo scopo ultimo era, in un'ottica generale, una riflessione sulla didattica della lettura e della scrittura, ma contemporaneamente, in un'ottica analitica, si tentava di individuare taluni disturbi di apprendimento con la conseguente delineazione di un intervento didattico mirato.

Dapprima furono realizzate due ricerche su scala regionale, finanziate dalla Regione Friuli-Venezia Giulia, relative alle prime fasi di acquisizione della lettura, conclusesi con un'occasione di aggiornamento per gli insegnanti e un incontro di studio cui presero parte ricercatori di più università italiane.<sup>9</sup> Poi si realizzò la partecipazione ad una ricerca interuniversitaria (Università di Genova, Padova, Pavia, Salerno, Trieste), di tipo longitudinale, durata tre anni tra il 1987 ed il 1990, coordinata dalla prof.ssa O. Andreani Dentici. Si trattava di un largo lavoro sperimentale teso ad individuare l'evolversi interrelato di alcune caratteristiche psicologiche nei bambini tra i 5 e i 7 anni, nel momento cioè del passaggio delicato dalla scuola materna all'elementare, nell'ottica della continuità didattica.<sup>10</sup>

Una successiva ricerca interuniversitaria (Università di Padova e Trieste) di tipo trasversale, coordinata dal prof. R. Vianello, focalizzava la sua attenzione sulla continuità/discontinuità nell'evoluzione, sempre nel periodo 5-7 anni, dal pensiero pre-operatorio all'operatorio concreto. I risultati ottenuti nelle due ricerche assumevano, nella successiva divulgazione dei risultati agli insegnanti, la duplice valenza sia di evidenziare la rilevanza delle conquiste cognitive che ogni

---

8 Nel progetto pluriennale intrapreso dal Laboratorio si sono studiate in particolare le diverse capacità di: a) discriminare percettivamente parte e tutto; b) effettuare a livello visivo-motorio una strutturazione spaziale dei segni grafici conforme a quella convenzionalmente seguita nella lettura; c) individuare e rispettare il rapporto tra la successione temporale che lega tra loro dei suoni formanti una parola e la giustapposizione spaziale convenzionale seguita nella trascrizione grafica; d) manipolare la parola, quasi fosse un oggetto sonoro, indipendentemente dal valore semantico in essa implicato (oggettualizzazione del suono), discriminandone la lunghezza e rapportandola alla sua trasposizione grafica; e) fruire della funzione rappresentativa, a livello pre-operatorio, intesa non come rappresentazione concettuale, ma come evocazione e organizzazione di oggetti non percepiti attualmente.

9 Le riflessioni dei ricercatori vennero pubblicate come nucleo monotematico sulla rivista specializzata *Età evolutiva*, primo di una serie di interventi successivi di altri studiosi su questa tematica.

10 I risultati della ricerca vennero pubblicati in: *Il pensiero in erba*, a cura di O. Andreani, Milano, FrancoAngeli, 1991.

bambino andava facendo, sia di rilevare l'importanza dell'intervento mirato e consapevole dell'insegnante per favorire una conquista spontanea e autonoma.<sup>11</sup> Al di là delle puntualizzazioni psicologiche ottenute la ricerca assumeva un rilevante aspetto pedagogico. Erano gli anni in cui l'accento era stato posto sulla necessità di una continuità metodologica e didattica tra i due ordini di scuola e l'argomento veniva sostenuto nel nome di una progressione regolare dello sviluppo. Gli esiti della ricerca avevano invece messo in evidenza che lo sviluppo non era un qualcosa di lineare e progressivo, ma procedeva anche per salti e quindi nella scuola la continuità doveva venire rapportata anche alla discontinuità della crescita, un argomento questo che sarebbe stato riformulato, sul piano pedagogico e socio-politico, da G. Spiazzi.

#### LE PROBLEMATICHE LEGATE ALL'HANDICAP

Intenso e continuativo fu il lavoro svolto da Tampieri nel campo della rieducazione del soggetto disabile. Questo interesse di Tampieri non era dovuto ad un sentimento indefinito di compassione, ma alla profonda convinzione che interventi adeguati nei confronti dei soggetti disabili non potevano avere un buon risultato se non erano condotti nell'ambito di una corretta applicazione delle conoscenze che la psicologia evolutiva aveva elaborato sullo sviluppo del bambino.

Notevole rilevanza, a livello cittadino, avevano avuto, tra il 1977 e il 1978, alcuni incontri da lui organizzati con esponenti del mondo scolastico di alcuni Paesi europei, in relazione al problema, allora appena sollecitato ma non ancora messo in atto, dell'inserimento dei bambini e ragazzi handicappati nelle classi comuni. Va ricordato che a Trieste in quegli anni operava F. Basaglia, il fondatore del movimento della psichiatria democratica. La città si era trovata, così, al centro del processo innovativo che aveva investito l'intero mondo della psichiatria italiana ed europea. Per riflesso, il movimento della critica estrema nei confronti delle istituzioni totali, come i manicomi, aveva investito anche la scuola triestina e gli Istituti speciali dove venivano accolti quei soggetti che allora erano chiamati "handicappati psichici": se il manicomio non curava, nemmeno le scuole e le classi speciali lo facevano ed i bambini che vi erano accolti dovevano venire tolti da Istituti e Scuole speciali e inseriti nella classe comune. Era vivissima la convinzione che le esperienze della socializzazione, il nuovo ambiente ed i contatti con i coetanei, la partecipazione ad una vita e ad attività didattiche comuni avrebbero costituito un beneficio immediato e naturale in tutti i casi trattati che non aveva paragone con gli scarsi risultati ottenuti con gli estenuanti esercizi sul deficit praticati negli Istituti speciali, dove invece i soggetti erano in contatto

---

<sup>11</sup> Per una comparazione analitica dei risultati cfr.: G. Tampieri, A. Mecchia, L. Czerwinsky Domenis, "Sviluppo cognitivo ed uso delle strutture pre-operatorie in bambini normali e ritardati" in: *Disturbi di apprendimento: proposte di intervento*, a cura di R. Vianello, C. Cornoldi, Bergamo, Juvenilia, 1993.

con bambini uguali a loro, se non addirittura peggiori. A Trieste il movimento dell'antipedagogia speciale fu particolarmente vivace ed in cinque anni, tra il 1972-1973 ed il 1977-1979 il numero degli handicappati psico-fisici diminuì progressivamente nelle tre scuole speciali cittadine.<sup>12</sup> Insomma Trieste visse in maniera pesante quella fase che in un tempo successivo sarebbe stata chiamata "inserimento selvaggio". La scuola pubblica dovette affrontare da un giorno all'altro la questione e questa improvvisazione non fu un fallimento solo per la disponibilità e la capacità d'iniziativa degli insegnanti elementari triestini che avevano accolto nella loro classe senza preavviso – e privi anche di una minima preparazione – i bambini disabili.

Per quanto concerneva la scuola, il problema su cui Tampieri si propose di far riflettere la società civile era di evitare un "inserimento selvaggio" dell'handicappato a livello scolastico senza un'adeguata presa di coscienza degli insegnanti e senza una proposta didattica e metodologica confacente, ma di avviare un processo progressivo di sperimentazione ai fini di un'integrazione pedagogicamente qualificata. Per questo motivo e con l'intenzione di informare la città e gli operatori del settore interessati ad una tale questione, invitò a tenere una relazione illustrativa sulle modalità rieducative seguite nei rispettivi paesi, in distinti incontri, tre specialisti in questa delicata materia: R. Tauraille ispettore generale delle istituzioni rieducative francesi – al quale fu affidata la relazione introduttiva al tema – l'ispettore H. Waser che illustrò il sistema di educazione speciale attivato in Austria e D. Opara, della allora Repubblica Federale di Jugoslavia, direttore di una scuola speciale dell'attuale Slovenia.<sup>13</sup> Il convegno non ottenne i risultati attesi e a Trieste le istituzioni speciali furono rapidamente chiuse in poco più di 5 anni, a differenza di quanto non sarebbe accaduto nel resto d'Italia, dove durarono più a lungo.

Uno scambio culturale incentrato soprattutto sull'approfondimento pratico-cooperativo del problema dell'integrazione scolastica del bambino disabile fu poi quello stretto con F. K. Schwarzmans del Paedagogisches Institut di Vienna, un "uomo di scuola" (come lo stesso ricercatore si era definito per descrivere il suo rapporto con la ricerca universitaria). Schwarzmans era stato promotore di un gruppo di lavoro, che si era particolarmente dedicato alle problematiche della "concentrazione attentiva", considerandole una delle condizioni essenziali dell'apprendimento e che aveva elaborato e sottoposto a verifica sperimentale un

---

12 Lo documenta un'accurata inchiesta dell'ispettore scolastico O. Serena, che segnalò la chiusura, tra il 1972-1973 ed il 1977-1978, dei tre Istituti speciali e delle 12 classi differenziali aperte a Trieste. La ricerca è stata pubblicata in: C. Desinan, O. Serena, *L'integrazione educativa e scolastica nella scuola materna ed elementare della regione Friuli-Venezia Giulia (1984/85-1987/88)*, Università di Trieste, Dipartimento dell'Educazione, Udine, Del Bianco, 1990.

13 La decisa e coraggiosa posizione che Tampieri assunse in questa circostanza, in un ambiente che era di tutt'altro avviso, è delineata da G. Spiazzi nel contributo intitolato "L'inserimento scolastico dell'handicappato nella provincia di Trieste negli anni settanta. La posizione equilibrata di Giorgio Tampieri", in: *Obiettivo bambino. Dalla ricerca pura alla ricerca applicata*, a cura di L. Czerwinsky Domenis, cit., pp. 379-388.

programma per l'allenamento della "concentrazione attentiva". Tampieri riconobbe la validità del programma, ritenne che un simile procedimento era utile non solo per i bambini comuni, ma anche per i bambini disabili, per i quali sarebbe stato possibile procedere ad un adattamento del programma e si adoperò perché anche i bambini italiani potessero eseguire gli esercizi di questo procedimento.<sup>14</sup> Il contatto tra i due studiosi non si sviluppò solo sul piano della ricerca e sulla conoscenza delle applicazioni pratiche, ma anche sul piano interpersonale, tanto che Schwarzmann, parlando di Tampieri ebbe modo di dire:

Tampieri ha cercato e trovato molteplici contatti a Vienna: il suo personale modo d'agire, così cordiale, rese subito possibile realizzare, accanto alla collaborazione professionale, anche contatti personali amichevoli e di conservarli a lungo negli anni.

#### RICERCATORE A TROINA

L'attenzione di Tampieri per l'handicap era diventata nota anche in ambiente universitario e la sua collaborazione venne ricercata. Nell'ottobre del 1978 egli era stato contattato da F. Cacciaguerra, professore di Sociologia nell'Università di Trieste, che lo aveva invitato, assieme alla Czerwinsky, a visitare ed a conoscere da vicino l'Istituto Sperimentale Oasi di Troina, in provincia di Enna, che curava l'educazione di bambini, ragazzi e adulti handicappati. In quel tempo il Laboratorio di Psicologia dell'Età Evolutiva annoverava tra i suoi campi d'indagine la definizione della *reading readiness*, tendente all'individuazione dei presupposti indispensabili per l'apprendimento della lettura. D'altro canto era vivo in entrambi gli studiosi l'interesse per le problematiche dell'apprendimento legate all'handicap. La visita all'Oasi preparò l'avvio di una serie iniziale di ricerche con un centinaio di ragazzi, su due distinti progetti d'intervento e di formazione degli insegnanti, nonché di un progetto di studio e gli esiti di questo intenso lavoro furono illustrati in alcuni saggi.<sup>15</sup>

---

14 Curò egli stesso la versione italiana che comparve nel 1987 col titolo *Concentrarsi non è difficile*, Pordenone, ERIP, 1987, casa editrice diretta da S. Soresi, i cui interessi scientifici si sono incentrati sulla disabilità, la riabilitazione e l'integrazione. Soresi si era laureato con Tampieri nel 1970 ed è, oggi, professore ordinario all'Università di Padova.

15 Il percorso di ricerca, realizzato presso l'IRCCS Oasi di Troina (Enna), è documentato in: G. Tampieri, L. Czerwinsky Domenis, *Analisi di alcune funzioni psicologiche che presiedono all'apprendimento della lettura in bambini normali e handicappati*, "Quaderni Oasi" - Studi e ricerche per la promozione degli handicappati, V, 1980, pp. 87-199, e VI, 1981, pp. 51-90, L. Czerwinsky Domenis, *Stimolazione sistematica della funzione rappresentativa in bambini e ragazzi handicappati*, in: "Quaderni Oasi", 8, 1982, pp. 133-183, L. Andreoli, M. T. Amata, *Stimolazione della funzione rappresentativa mediante attività ludiche da realizzare nel gruppo-classe*, in: "Quaderni Oasi", 9, 1983, pp. 71-150, G. Tampieri, L. Andreoli, M. T. Amata, *La promozione dello sviluppo dell'intelligenza operatoria concreta mediante un programma di stimolazione dell'alternanza*, Troina (Enna), Ed. mediterranea, 1989, L. Czerwinsky Domenis, "Lo sviluppo dell'immagine mentale. Dalla ricerca sperimentale alla realizzazione di programmi d'intervento", in: *Ritardo mentale e disabilità*, a cura di S. Buono, Troina (Enna), Associazione Oasi Maria SS., 1997, pp. 179-212.



Durante i suoi soggiorni a Troina Tampieri conobbe medici, psicologi, psicomotricisti, riabilitatori, provenienti da diversi Istituti di ricerca e da Atenei italiani e stranieri, stabilendo con loro proficui rapporti collaborativi. Si occupò anche perché venisse invitata a Troina la studiosa francese G. Piéraud-Le Bonniec, con la quale Tampieri e l'Ente poterono instaurare un rapporto duraturo di cooperazione che sfociò in un'ulteriore serie di ricerche originali.

Tampieri era rimasto colpito dal diverso punto di vista assunto dalla ricercatrice francese nell'affrontare lo studio della funzione rappresentativa nella fase pre-operatoria dello sviluppo mentale infantile. Per farlo, partiva dagli *atti ripetitivi ritmici* prodotti dai bambini già nei primi mesi di vita e ne aveva individuato l'evoluzione a livello rappresentativo. Il bambino si muoveva, nella sua crescita, su un sentiero, via via più complesso di gesti caratterizzati da una sequenza di atti alternati da lei definiti come "alternanza", "inversione dell'alternanza" e "ciclicità".<sup>16</sup> Le ricerche effettuate a Troina confermarono l'ipotesi formulata dalla Piéraud-Le Bonniec che le linee evolutive dei due tipi di situazioni – quella sua e quella di Piaget – erano parallele e risultavano entrambe riconducibili all'acquisizione dell'operatorietà, ma la linea della Piéraud-Le Bonniec si rivelò più precoce. Fu allora programmata da Tampieri una nuova ricerca nel corso della quale venivano proposte ai bambini ritardati mentali due diverse batterie sperimentali di prove<sup>17</sup> e si poté così constatare che l'esecuzione dell'attività nelle situazioni proposte dalla studiosa francese potevano favorire anche in questi bambini l'acquisizione del pensiero operatorio concreto.<sup>18</sup> In sintesi Tampieri aveva individuato a Troina un nuovo percorso di ricupero del bambino disabile.

Le problematiche dell'handicap e del disagio in genere e le possibili strategie di intervento non sono state affrontate da Tampieri solo in un contesto didattico (l'apprendimento, in particolare della lettura, da parte degli handicappati). La sua attenzione si era rivolta anche ai fattori del coinvolgimento sociale che comparivano nella pratica dell'inserimento dell'handicappato nella scuola. Egli riteneva che il processo di socializzazione, comunemente trascurato nella scuola, rappresentasse un forte elemento trainante ai fini della rieducazione. Per Tampieri, la vita sociale del bambino handicappato doveva venire attentamente seguita dall'insegnante e facilitata attraverso l'utilizzo modulato di quelle attività nelle

---

16 Le sequenze di atti alternativi acquisiti dal bambino sono state studiate attraverso le seguenti situazioni sperimentali: per *l'alternanza* si osservava se il bambino, avendo a disposizione alcuni dadi neri e alcuni dadi bianchi, era indotto a collocarli in fila alternandoli, partendo da uno dei due colori; per *l'inversione dell'alternanza* se il bambino eseguiva l'alternanza partendo spontaneamente dall'altro colore a disposizione; per la *ciclicità*, se il bambino, richiesto di collocare i dadi in una scatola, si dimostrava capace di alternare la disposizione delle file ottenendo una scacchiera.

17 Le prove della Piéraud-Le Bonniec furono messe a confronto con alcune delle situazioni predisposte dalla Czerwinsky già nel testo *Dall'imitare al produrre*, Pordenone, ERIP, 1988.

18 Per una comparazione analitica dei risultati cfr.: G. Tampieri, G. Piéraud-Le Bonniec, *Verifica dell'efficacia di un trattamento per la stimolazione di attività cicliche in soggetti con ritardo mentale* in: "Quaderni Oasi", 1992, vol. 17, pp. 99-114.

quali il bambino handicappato dava dimostrazione delle proprie abilità residue. Per far accogliere questo principio didattico nella scuola diventava necessario un lavoro di sensibilizzazione e di preparazione adeguata degli insegnanti.

In continuità con queste sue convinzioni di pensiero, Tampieri profuse le sue energie, come docente di Psicologia dell'età evolutiva, nei corsi per la formazione degli insegnanti di sostegno per bambini handicappati sin dalla loro prima istituzione (D.P.R. n. 970/75), insegnando dal 1976, in collaborazione con la Czerwinsky, per più cicli di diploma a Medea (GO), all'Istituto Rittmeyer di Trieste e al CAMPP di Udine, affiancando la Grassilli e Desinan che nei medesimi corsi insegnavano nell'area pedagogica e didattica. Partecipò in prima persona ad iniziative di larga portata, che portarono alla nascita nel 1984 del Coordinamento Nazionale Insegnanti di Sostegno (CNIS) e nel 1991 dell'Associazione Italiana per la Ricerca e l'Intervento nella Psicopatologia dell'Apprendimento (AIRIPA): negli anni successivi prese parte sistematicamente, portando il contributo di esperienza del suo team di lavoro, ai Congressi nazionali sia del CNIS che dell'AIRIPA.

#### LA RICERCA, PALESTRA DI FORMAZIONE

Diretto da Tampieri e, dopo il suo pensionamento, dalla Czerwinsky, il Laboratorio di Psicologia dell'Età Evolutiva è stato terreno di formazione e fucina di idee per tutte le persone che, nel corso degli anni, vi hanno partecipato a vario titolo. Le prime collaboratrici insostituibili di ogni iniziativa di ricerca furono B. Corrier, assegnata alla cattedra di Psicologia dell'età evolutiva, che già negli anni cinquanta aveva fatto parte di un primo team di maestri ed aveva realizzato la sperimentazione di orientamento scolastico e professionale, ed A. Mecchia, che era stata coadiutrice diretta di Tampieri nella ricerca svolta in collaborazione con la studiosa francese G. Piérait-Le Bonniec. Ad esse si aggiunsero M. Cecotti, che sarà poi docente a contratto di metodi e tecniche del lavoro di gruppo e supervisore del Tirocinio, nonché M. Sclaunic, oggi ricercatrice, che nei suoi studi ha affrontato la molteplicità delle problematiche che si rincorrono attorno alla figura dell'insegnante.

Dalla scuola della Czerwinsky uscirono: F. Del Missier, che si era laureato prima in Pedagogia con la medesima relatrice e successivamente in Psicologia con D. Fum ed oggi ricercatore universitario sui processi decisionali e di memoria, incardinato nel Dipartimento di Scienze della vita e affiliato al Dipartimento di Psicologia dell'Università di Stoccolma; L. Porcelli, che si era inoltrata, con procedimenti metodologicamente innovativi, nella ricerca sull'attività simbolica e imitativa e sull'acquisizione di prassi; E. Bortolotti, attualmente docente incardinata, specializzata nell'insegnamento ai soggetti disabili, collaboratrice della Struttura Complessa di Neuropsichiatria infantile dell'IRCCS Burlo Garofolo di Trieste e F. Zanon, oggi ricercatrice nell'Università di Udine, studiosa delle tecnologie didattiche sia come strumento formativo, sia come strumento compensati-

vo e dispensativo per soggetti con disturbi di apprendimento. Ha poi collaborato attivamente sul territorio in una serie di ricerche sperimentali sulle tematiche della co-costruzione della conoscenza, della discussione come strategia di apprendimento, dei processi di alfabetizzazione e della comprensione di un testo nel suo aspetto contenutistico e strutturale, con processi di “contaminazione spontanea” tra insegnanti, i cui risultati vennero poi presentati nei convegni CNIS e dall’AIRIPA dagli insegnanti A. Bellini, T. De Bortoli, M. De Michiel, F. Fasan, M. Nardo, A. Taurisano, B. Versolato.

Ciò che ha caratterizzato l’attività del Laboratorio è stato il modo particolare di lavorare da parte dei gruppi di ricercatori che si costituivano nel tempo, che non è mai cambiato nell’arco di quasi quarant’anni di attività. Gli incontri erano informali, il confronto costruttivo, la partecipazione attenta e collaborativa, la disponibilità a discutere, ma soprattutto la capacità di mettersi in discussione erano la regola. Ricercatori interni, collaboratori, insegnanti sperimentatori, hanno sempre dato dimostrazione di una professionalità e di un’inventività insospettite, individuando, predisponendo e realizzando situazioni didattiche interessanti e stimolanti e poi – grazie alle esperienze realizzate e alle riflessioni elaborate assieme – scoprendo nuovi risvolti e risorse educative che hanno rafforzato in loro un senso di crescita e di conquista personale e professionale. Rivelatore di quest’atmosfera era il fatto che le presenze occasionali di altre persone della scuola entravano immediatamente nel clima della ricerca, s’informavano sul tema affrontato e partecipavano alla discussione del gruppo.

## I RAPPORTI COL TERRITORIO

Dall’anno dopo la laurea, nel 1948, e fino al 1957 Tampieri aveva potuto operare presso il Consultorio Psicologico dell’Opera Nazionale Maternità e Infanzia (ONMI), che era stato istituito per interessamento del prof. F. Metelli. L’Ente venne incaricato di collaborare – per la parte psicologica – con il Consultorio medico-psico-pedagogico comunale del servizio medico scolastico del Comune di Trieste, che aveva il compito di sottoporre a visita medica i bambini che evidenziavano difficoltà nell’adeguarsi alle richieste della scuola e di indicare i provvedimenti da adottare per loro. Ed in ciò il Consultorio anticipava le indicazioni del D.P.R. 24/02/1994 che prescriveva la compilazione di due documenti: la “diagnosi funzionale”, vale a dire la descrizione analitica della compromissione funzionale dello stato psicofisico dell’alunno in situazione di handicap” ed il “profilo dinamico funzionale”, che doveva segnalare “in modo analitico i possibili livelli di risposta dell’alunno in situazione di handicap riferiti alle relazioni in atto e a quelle programmabili”.

Si trattava di un organismo importante, perché aveva l’incarico di esaminare i bambini che venivano inviati, su segnalazione degli insegnanti, per le prove di controllo e poi decideva sul loro destino: se proporli ad un’istituzione speciale o restituirli alla loro scuola. Il compito era delicato e di grande responsabilità,

perché dalla scuola arrivavano al Consultorio non solo bambini oggettivamente disabili mentali, pur con diversi gradi di disabilità, ma anche soggetti che erano solo *svantaggiati socio-culturali*. Era una categoria – relativamente nuova per quei tempi – nella quale erano raccolti tutti quei ragazzi che non traevano profitto dalla scuola non tanto per una questione di deficit mentale, quanto per la mancanza di quegli strumenti culturali e linguistici che sono comunemente promossi dalla famiglia e dalle esperienze sociali e di vita. E Tampieri si preoccupava proprio di distinguere, nelle analisi dei casi accolti dal Consultorio, se il soggetto era di fatto un disabile mentale o se era solo uno svantaggiato o un soggetto iperattivo, ma non ritardato mentale.<sup>19</sup>

Successivamente – dal 1953 al 1957 – egli operò presso il Centro di Orientamento Scolastico e Professionale del Consorzio provinciale per l'Istruzione Tecnica di Trieste, istituito su sollecitazione del prof. F. Banissoni. Questo Centro aveva il compito impegnativo – molto prima dell'attivazione della scuola media unica – di mettere gli scolari undicenni e le loro famiglie in grado di scegliere, una volta concluso il corso elementare, la scuola più adatta per il completamento dell'obbligo scolastico. La decisione ultima era riservata alla famiglia, ma ai genitori venivano date le informazioni necessarie perché potessero decidere in maniera oggettiva se iscrivere il figlio ad una delle scuole medie annesse agli istituti superiori, premessa indispensabile per una prosecuzione dello studio in un Istituto scolastico superiore, o in una delle scuole di avviamento professionale (di indirizzo commerciale o industriale) aperte in città, che invece portavano al lavoro. Per un tale servizio Banissoni aveva ottenuto dal Ministero della Pubblica Istruzione che venisse comandato presso l'Istituto di Psicologia – nell'allora Territorio Libero di Trieste – un gruppo di venti insegnanti elementari di ruolo. Si trattava di maestri e maestre che avevano insegnato in Istria e che a causa delle conseguenze della guerra erano rimasti senza sede d'insegnamento. Sotto la guida di Tampieri vennero adeguatamente preparati a queste nuove funzioni. Tutti gli alunni dell'ultima classe elementare di Trieste furono invitati a rispondere ad un questionario e, se necessario, venivano sottoposti ad un colloquio individuale ed alla somministrazione di un test psicologico, i cui risultati venivano poi esaminati dallo stesso Tampieri.<sup>20</sup> Si andò realizzando così, in quegli anni, un progetto articolato su larga scala che per le modalità della sua conduzione ed i risultati ottenuti anticipava quelli che sarebbero stati, una ventina d'anni più tardi, gli studi e gli interventi da condurre ai fini di una adeguata pratica del *servizio di orientamento scolastico*. La Czerwinsky, allora undicenne, fece la sua prima esperienza di compilazione di un test.

---

<sup>19</sup> Presentò i risultati di questo suo lavoro a Trieste nel 1950 al Congresso pedagogico nazionale "Responsabilità sociale della scuola" nell'intervento *Il Consultorio psicologico dell'ONMI e la selezione degli anormali psichici a Trieste*.

<sup>20</sup> In quegli anni Tampieri non si limitò solo ad applicare sul campo batterie di test predefiniti, ma effettuò degli studi preliminari relativi alla taratura italiana di test stranieri e ne stese il manuale d'uso. Da ricercatore attento qual era elaborò anche una serie di considerazioni critiche sul metodo delle scale di valutazione, come risulta da alcuni suoi scritti del tempo.

Già da quegli anni iniziali del suo percorso di ricercatore e docente – quando forse il mondo accademico non era ancora abituato al rapporto con il sociale – Tampieri si dimostrò sempre sensibile ai problemi della scuola e pronto a promuovere iniziative ed a collaborare con le Istituzioni (Provveditorato, Comune, Enti pubblici e privati, ecc.) per realizzare corsi di aggiornamento per gli insegnanti.<sup>21</sup> Nella sua qualità di vicedirettore del Dipartimento sostenne ogni iniziativa diretta alla scuola ed avviò le prime ricerche sull'individuazione dei prerequisiti necessari per l'acquisizione della lettura e della scrittura, nonché la delineaione delle linee evolutive del processo. Entrò, sin dagli inizi, nel già ricordato Programma AZ, realizzato in collaborazione con il Centro Didattico Nazionale Studi e Documentazione di Firenze, diretto da Enzo Petrini, sul tema dell'insegnamento della lettura e della scrittura nella scuola elementare, esempio anticipatore di ricerca continuativa sperimentale condotta d'intesa tra università e scuola.

Assieme ai colleghi pedagogisti più volte si sedette attorno a un tavolo per predisporre i programmi dei corsi di aggiornamento per gli insegnanti delle scuole materne comunali o autonome (FISM) di Trieste o per gli insegnanti delle scuole elementari. Particolare attenzione veniva rivolta anche alla *metodologia attuativa dei corsi*: molto presto si abbandonò la lezione frontale tipica del modello accademico per sperimentare, nell'arco dell'anno scolastico, *attività laboratorali in piccoli gruppi*, realizzate sovente all'interno delle scuole, negli ambienti in cui le insegnanti erano solite lavorare, dove ci si poteva confrontare con le esperienze da loro realizzate, attraverso la consultazione diretta dei materiali prodotti da loro o le realizzazioni dei bambini. Era l'avvio empirico di quella strategia di ricerca e di lavoro che poi sarebbe stata conosciuta come *ricerca-azione*. Queste esperienze trovarono la loro naturale conclusione nella scrittura a più mani – da parte dei membri del Gruppo – di una serie di pubblicazioni formative e metodologiche che consentirono a non pochi giovani insegnanti di superare le prove concorsuali e li aiutarono nelle loro prime esperienze d'insegnamento. Questo suo interesse per le problematiche della scuola portò Tampieri anche ad accettare a livello istituzionale, dal 1980 al 1986, l'incarico di presidente dell'IRRSAE del Friuli-Venezia Giulia.

Ma soprattutto le associazioni dei genitori erano abituate da anni a rivolgersi a lui con fiducia sui problemi dello sviluppo e dell'educazione dei bambini ed è questo solo uno degli aspetti che hanno caratterizzato quell'atteggiamento di disponibilità di Tampieri verso quanti avevano a che fare con l'educazione, senza distinzione di provenienza sociale o professionale. L'ha rilevato, con la sua innata capacità di cogliere il senso profondo delle cose, G. Spiazzi: "Tampieri era quasi

---

21 È tale l'importanza che Tampieri attribuisce a questo periodo iniziale che, nella cerimonia di consegna di un riconoscimento al suo impegno di studioso da parte dell'Ordine degli Psicologi del Friuli-Venezia Giulia, ricordò esplicitamente queste esperienze, per gli altri apparentemente marginali, ma che per lui rappresentavano, come ribadì con forza, un momento importante nell'arco della sua carriera professionale.

per antonomasia lo psicologo dell'età evolutiva, una sorte di consulente cittadino che era facile raggiungere e che si mostrava sempre disponibile".<sup>22</sup>

#### TRA ALLIEVI E MAESTRI

Tampieri ha sempre preteso dai suoi allievi e dai suoi ricercatori o studenti un grande rigore nell'impostare la ricerca scientifica e nel valutarne i risultati, dimostrando come la precisione della ricerca abbia la potenzialità di veicolare informazioni che possono diventare patrimonio della scienza, ma anche della scuola e degli ambienti formativi in genere, consentendo agli insegnanti di dare alla propria attività quei margini di sicurezza che vengono da una informazione scientifica. Ha trasmesso ai suoi collaboratori anche il *gusto della scoperta del nuovo*, che dà alla ricerca un valore intrinseco, genera nel ricercatore quel senso del tutto particolare di soddisfazione che nasce non tanto dalla diffusione della nuova conoscenza in ambito scientifico, quanto dalla continua sfida che egli fa con se stesso. Ed ha insegnato loro che il vero ricercatore è attratto più dalla scoperta del problema e dai risultati inattesi che dalla conferma dell'ipotesi.

La Czerwinsky ha dichiarato, in più occasioni,<sup>23</sup> di essersi formata professionalmente seguendo il suo esempio, attraverso uno scambio continuo di opinioni e di riflessioni, collaborando direttamente alle sue iniziative ed acquisendo, per merito suo, il *rigore* della precisione in laboratorio, ma nel contempo il senso della *concretezza* dei problemi nel contesto reale ed il valore dell'*inaspettato*, che semina il dubbio e che impone una continua verifica ed un continuo sforzo creativo. Era una visione della ricerca che probabilmente derivava a Tampieri da uno dei suoi maestri, F. Metelli, il quale sosteneva che "la fase più difficile e più interessante è quella iniziale, comincia con un particolare senso di disagio, di insoddisfazione rispetto a ciò che prima sembrava perfettamente chiaro e noto".<sup>24</sup>

Nel Gruppo triestino la presenza di Tampieri ha evidenziato la rilevanza che la ricerca psicologica evolutiva assumeva per far uscire l'insegnamento scolastico dall'occasionalità e fu anche per suo merito se nel Magistero triestino la ricerca pedagogica, e soprattutto quella didattica, si sono orientate, più che verso la sociologia, l'antropologia culturale o qualche altra scienza dell'educazione, verso la psicologia evolutiva. In particolare egli aveva richiamato l'attenzione del Gruppo triestino sull'importanza di una educazione precoce del bambino, un periodo dell'età evolutiva che negli anni cinquanta-sessanta era stato trascurato, perché

---

22 G. Spiazzi, "L'inserimento scolastico dell'handicappato nella provincia di Trieste negli anni settanta. La posizione equilibratrice di Giorgio Tampieri", in: *Obiettivo bambino. Dalla ricerca pura alla ricerca applicata*, a cura di L. Czerwinsky Domenis, cit., pp. 379-388.

23 L. Czerwinsky Domenis, "Introduzione", in: *Obiettivo bambino. Dalla ricerca pura alla ricerca applicata*, a cura di L. Czerwinsky Domenis, cit., pp. 13-14.

24 Discorso inaugurale, in: *Atti del XV Congresso degli psicologi italiani*, Torino, 1965, Firenze, 1965, p. 11.

perdurava la convinzione che pensare ad un insegnamento diretto al bambino piccolo era inutile e prematuro. Ed in ambito accademico era anche presente la convinzione che per il ricercatore universitario l'educazione infantile non rappresentava un tema al quale dedicare le proprie energie. In netto contrasto con una tale opinione corrente, Tampieri, col progredire della sua ricerca, si era andato confermando nella convinzione che si doveva andare a ricercare le origini della conoscenza in età sempre più precoce, non solo nei nidi dell'infanzia, ma addirittura nel periodo perinatale,<sup>25</sup> perché era convinto che i passi decisivi per la crescita avvenivano ben prima dell'età della scuola materna e che cominciare solo a quell'età l'azione educativa poteva essere troppo tardi, perché il bambino piccolo possiede un'esplosiva capacità di conoscenza ancora largamente ignorata. In una tale prospettiva ha aperto uno squarcio sulla necessità di un intervento adeguato perché queste possibilità potessero venire utilmente sostenute nel loro processo di maturazione.

---

<sup>25</sup> Tampieri aveva cominciato a collaborare già agli inizi degli anni settanta con il Reparto di Neuropsichiatria dell'allora Ospedale infantile Burlo Garofolo di Trieste, diretto dal prof. Tuvo. Successivamente iniziò a collaborare con il prof. S. Nordio, nell'ottica dell'umanizzazione delle cure materno-infantili, partecipando alla ricerca con rigore scientifico non disgiunto da un profondo rispetto etico per il bambino. Tampieri e Czerwinsky furono, assieme a S. Nordio, tra i primi docenti che nel 1983 afferirono al Dottorato di Ricerca in *Medicina materno-infantile, pediatria dello sviluppo e dell'educazione, perinatologia* e vi parteciparono attivamente fino ai rispettivi pensionamenti, seguendo più di una decina di laureati di Magistero/Scienze dell'Educazione nel conseguimento del Dottorato. Furono sostituiti poi nell'ambito del corpo docente da E. Bortolotti e F. Zanon, che quel dottorato avevano frequentato all'inizio della loro carriera come future dottorande.