

Approccio qualitativo di un sistema educativo per bambini dai 4 agli 8 anni

L'esposizione che segue è stata oggetto di una relazione di Raymond Hutin¹⁾ in occasione del convegno 1992 organizzato dal Dipartimento istruzione cultura nell'ambito del Servizio di sostegno pedagogico delle scuole dell'infanzia e elementari sul tema «Essere bambino dai tre ai sette anni»²⁾.

Il bambino in questa fascia di età si vede inserito in un sistema educativo che deve considerare le sue esperienze di vita, i suoi interessi individuali, il ritmo del suo sviluppo, l'interazione con l'ambiente socio-culturale.

La relazione di Hutin (che per ragioni di lunghezza del testo sarà pubblicata in due parti³⁾) affronta il sistema educativo in modo critico, da un versante sociologico e pedagogico.

Quest'ultimo aspetto interessa da vicino i presupposti psico-pedagogici dell'attività educativa, con riferimento ai livelli di astrazione nell'acquisizione delle conoscenze:

«...il contatto diretto con la materia è sempre più raro, l'attività artigianale e industriale si effettua principalmente per il canale dei dati numerici che devono essere decodificati, il che presuppone, fin dalla più giovane età, lo sviluppo di un'attitudine all'astrazione ben più grande che nelle generazioni che ci hanno preceduto.

Le capacità di astrazione, che riguardavano fin qui una certa élite intellettuale, diventano indispensabili a tutti, in ogni atto della vita quotidiana»³⁾.

La prima parte, pubblicata su questo numero della rivista, pone al lettore due interrogativi: Come funziona la scuola oggi? Che tipo di scuola vogliamo avere?

Il primo quesito tocca, tra l'altro, il rapporto tra scuola e economia, la democratizzazione degli studi, l'evoluzione della richiesta di educazione, l'evoluzione dei sistemi di rappresentazione.

L'autore conclude formulando dieci ipotesi «nel tentativo di migliorare il sistema» e sottolinea la necessità di differenziare l'apprendimento, di rispettare il ritmo di sviluppo indivi-

duale, di definire gli obiettivi didattici, di costruire il curriculum in un'ottica interdisciplinare.

Necessità d'interrogarsi costantemente sul funzionamento della scuola

Scuola e società

Quando, nell'anno 2092, uno storico dell'educazione si chinerà sulla scuola del 20° secolo, si domanderà probabilmente come mai mentre la società avrà conosciuto durante questo periodo le più grandi trasformazioni della sua storia, i sistemi educativi siano rimasti, su due punti essenziali, sul modello definito nel 19° secolo, al momento della creazione della scuola pubblica obbligatoria. In effetti, il modello secondo il quale l'insegnamento si impartisce a schiere di bambini raggruppati in funzione della loro età legale e si divide secondo un certo numero di discipline fortemente separate l'una dall'altra resta, il più frequente, nella maggioranza dei sistemi scolastici.

Raggruppamento per età

Il modello esistente nella maggior parte dei paesi industrializzati, che riunisce i bambini per livello di età legale e considera «in ritardo» quelli che non marciano allo stesso passo degli altri, costituisce una forma di anomalia specifica ai sistemi scolastici. Ci si inquieta perché un bambino comincia a camminare a 14 mesi, mentre un altro fa i suoi primi passi già a 9 mesi? Ci si preoccupa delle differenze nel momento dell'inizio del linguaggio? Si trova anomala la diversità dei risultati sportivi?

Nella vita quotidiana le persone danno prova di livelli di risultati molto diversi e questa minor competenza in un dato settore non è considerata come una tara. Per quale maledizione la scuola, e la scuola solamente, è così allergica alle differenze?

In un secolo, da questo punto di vista, i sistemi scolastici non sono quasi affatto cambiati. La maggior parte dei modelli di valutazione degli allievi

non registrano le riuscite, ma stigmatizzano le mancanze in rapporto ai risultati medi di un dato gruppo di bambini. Ci si può domandare ciò che provoca un tale immobilismo e perché questa scuola non giunge ad evolvere come il resto del mondo economico, scientifico e sociale.

L'atomizzazione delle discipline

Cominciamo da un esempio banale, rilevato da Eveline Charmeux⁴⁾:

Per andare al lavoro, il signor Martin prende il treno ogni giorno. La SNCF gli propone tre tipi di abbonamento:

- un abbonamento settimanale che costa 68 F la settimana;
- un abbonamento mensile che costa 194 F il mese;
- un abbonamento annuale che costa 1847 F l'anno.

Il signor Martin lavora in media 46 settimane durante l'anno, ossia 11 mesi l'anno. Qual è per lui la formula la più vantaggiosa?

A proposito di questo esempio, ricavato da un'interrogazione in matematica, l'autore dimostra che la maggior parte degli errori provengono sia da un problema di lettura, o di vocabolario, che dall'incomprensione della situazione (non si può rispondere, manca un mese nell'anno; ...ci sono 52 settimane, non 46; ...se acquista l'abbonamento annuale, egli sarà defraudato poiché non lavora che 11 mesi; ...io non capisco «la formula più vantaggiosa», normalmente, il tempo è tutto uguale, ...ecc...).

Si tratta di argomenti ben conosciuti da lungo tempo. Eppure la scuola rimane molto attaccata ad un'atomizzazione dei programmi, non solamente in discipline, ma in capitoli rigidi all'interno di ognuna di esse. Il vantaggio di questa pratica settoriale risiede nel fatto che essa permette di delimitare bene i campi di studio e di facilitarne la valutazione. Ma questa separazione conduce, a volte, a delle strategie d'insegnamento che complicano stranamente il lavoro degli allievi, e soprattutto rende ben più difficile una struttura globale del pensiero.

Questa separazione ha, spesso, conseguenze molto gravi. Per esempio, numerosi insegnanti, in buona fede e preoccupati di non penalizzare i loro allievi, leggono essi stessi l'enunciato dei problemi che sottopongono agli allievi, ad alta voce e a più riprese, cosicché il solo lavoro interessante in questo caso è sovente il decodificare e comprendere l'enunciato.

L'evoluzione del mondo economico

I sistemi scolastici dei paesi industrializzati hanno funzionato bene finché si trattava di preparare un'élite e finché la grande massa di allievi poteva accontentarsi di una semplice formazione sufficiente per la maggior parte dei lavori manuali. L'evoluzione della tecnologia e la trasformazione del mondo del lavoro stanno completamente modificando la gamma delle competenze indispensabili a tutta la popolazione. Consideriamo, ad esempio, l'evoluzione degli impieghi non qualificati:

1980	70%
1990	50%
2000	20% (stima)
2010	?

Nelle mentalità, sia all'interno che all'esterno della scuola, l'idea che il sistema educativo serva, innanzitutto, a scoprire e a promuovere un'élite resta molto presente. E' allora molto facile dire che gli allievi che non riescono sono poco dotati per la scuola, o pigri, o limitati intellettualmente. E' anche molto facile addebitare la non riuscita al quoziente intellettuale e all'ambiente socio-culturale. La prospettiva secondo la quale la scuola potrebbe essere costituita da una successione di riuscite (riuscite differenziate, beninteso), appare sempre come un'utopia. Eppure si accetta che il permesso di condurre sia ottenuto sia impiegando dieci lezioni, che quaranta o più e non si considerano con disprezzo dei calciatori di terza lega. Allora perché si è così severi con quelli che non apprendono a leggere in un tempo stabilito, durante un solo anno scolastico e che potrebbero, probabilmente, riuscirci, se si accordasse loro il tempo e se utilizzassero gli strumenti adeguati?

La democratizzazione degli studi

Certamente, un discorso generoso si è stabilito, dapprima a partire dagli anni sessanta, sul concetto di democratizzazione degli studi e di uguaglianza di possibilità di riuscita scolastica, poi, dopo una decina d'anni, intorno all'idea di differenziazione dell'apprendimento. Ma questo discorso resta molto normativo. Differenziare è tentare di aiutare i più lenti a raggiungere quelli che servono di norma di riferimento? (la lingua corrente parla di recupero). L'insuccesso

scolastico sarebbe una malattia endemica?

Inoltre, tutte le misure prese per migliorare i sistemi d'insegnamento vanno a vantaggio in primo luogo degli allievi più dotati. Quindi ogni volta che si ottengono dei buoni risultati, si ha la tendenza ad alzare le norme di valutazione. Una scuola nella quale tutti gli allievi riescano, apparirebbe sospetta.

La nozione di uguaglianza delle possibilità genera il mito dell'abbassamento di livello. Una scuola tutta uguale sarebbe una scuola poco formativa, ma nessuno l'ha ancora dimostrato. Certamente, su alcuni punti isolati, i risultati possono evolvere in funzione dell'importanza accordata ad una nozione e del tempo a questa dedicato. E' evidente, per prendere un esempio ben conosciuto nel campo del francese, che dopo che si è rinunciato ad insegnare l'accordo del participio passato a dei bambini di nove anni, i loro risultati a dieci anni non sono più gli stessi. E' anche evidente che, nella misura in cui la riforma dell'insegnamento della matematica porta a coprire un campo ben più vasto che in precedenza, il tempo dedicato all'allenamento del calcolo mentale è stato molto ridotto e i risultati in questo campo sono più modesti. Ma tutto ciò non prova nulla, fin tanto che non si tiene conto della massa di nozioni nuove con le quali sono confrontati i nostri allievi e delle condizioni nelle quali si svolge il loro apprendimento.

L'evoluzione della richiesta di educazione

Tra i fenomeni sociali che influiscono sulla scuola, uno dei più importanti si trova probabilmente nell'evoluzione della richiesta di educazione. Fin verso il 1970, una parte importante di popolazione considerava la scuola semplicemente obbligatoria, come il suo nome suggerisce. Bisognava passarci, come il minimo dei mali possibili. In numerosi ambienti di operai, di commercianti e di artigiani si poteva rilevare un certo stato d'animo che potremmo tradurre come: «Da noi, non si sono fatti degli studi...!»; «Non abbiamo bisogno di perdere il nostro tempo a scuola per diventare qualcuno». E questo annunciato con fierezza.

Oggi, la riuscita sociale e professionale è talmente condizionata dalla riuscita scolastica che i genitori le danno la massima importanza. Nella

maggioranza dei mestieri, i diplomi presentati sono come passaporti. L'ultimo esempio: la circolare indirizzata da una grande banca al suo personale, fra il quale si contano molti dipendenti di vecchie data, che invita gli impiegati che non possiedono un CFC ad iscriversi per una formazione supplementare, con la minaccia di licenziamento e di disoccupazione per coloro che non faranno questo sforzo.

Si comprende dunque bene come, nelle famiglie, lo scacco scolastico di un bambino rappresenti un vero dramma. Ora la scuola, benché si sia assistito ad un certo sforzo per sviluppare vie d'accesso più tardive per la conoscenza (scuole per adulti, corsi serali, ecc...), non è ancora riuscita a tener conto di questa nuova necessità. Essa in generale non è ancora pronta a far fronte a questa richiesta generalizzata e continua ad applicare misure discriminative che valorizzano i più dotati e penalizzano gli altri. Bisogna anche dire, a sua discolpa, che non solo gli ambienti scolastici, ma tutta l'opinione pubblica dovrebbe profondamente trasformare la propria maniera di concepire la funzione della scuola.

Evoluzione della cultura

In una società così fondata sui mass-media come la nostra, che cosa è la cultura?

Le basi giudeo-cristiane che sono servite da fondamento durante i secoli hanno tendenza a sfumarsi. La televisione diventa il veicolo essenziale di una «cultura», alcuni diranno di una pseudo-cultura, molto internazionale, mentre, d'altra parte, riemergono i nazionalismi e gli integralismi di tutte le specie.

Senza altro esiste una «cultura» scolastica. I testi proposti ai bambini, gli esempi presi, l'utilizzazione di racconti e favole, il notevole ricorso al mondo degli animali o ai testi presi dalla vita di campagna, richiedono che i bambini conoscano a fondo, quasi prima di entrare a scuola, un insieme di nozioni che non sono forzatamente quelle che sviluppano dei piccoli cittadini che hanno come divertimento principale la televisione, né quelle che padroneggiano numerosi bambini stranieri.

In cosa consiste, attualmente, la cultura dei bambini e degli adolescenti? In cosa è differente da ciò che si attende la scuola? Cosa fa quest'ultima per sfruttare ciò che i bambini porta-

no in loro e per allargare la loro visione delle cose? Gli esempi più visibili di inadeguatezza spettano alla musica o al disegno, ma ci sono ben altri casi dove il progresso scolastico è ostacolato perché la scuola si basa su elementi di culture differenti da quelle che possiedono la maggior parte degli allievi che la frequentano.

L'evoluzione dei sistemi di rappresentazione

Noi siamo ancora ben lontani dall'aver preso coscienza del fenomeno dell'informatica, che un autore come Pierre Lévy⁵⁾ non esita a considerare fondamentale, come l'invenzione della stampa. Con l'informaticizzazione di tutti i settori dell'attività umana, il contatto diretto con la materia è sempre più raro, l'attività artigianale e industriale si effettua principalmente per il canale dei dati numerici che devono essere decodificati, il che presuppone, fin dalla più giovane età, lo sviluppo di un'attitudine all'astrazione ben più grande che nelle generazioni che ci hanno preceduto. Le capacità di astrazione, che riguardavano fin qui una certa élite intellettuale, diventano indispensabili a tutti, in ogni atto della vita quotidiana.

Per non citare che qualche esempio, l'uso del bancomat, il videotext, le tessere magnetiche, le macchine a comando con codice, ecc... richiedono delle facoltà di rappresentazione e di astrazione senz'altro più elevate di quelle che esigevano l'uso delle monete e degli utensili dell'artigiano.

L'evoluzione del modo di vivere

Rileviamo ancora, in questo veloce panorama, i cambiamenti intervenuti nell'«esperienza di vita» dei bambini, in particolare con la presenza costante della televisione nella maggior parte delle famiglie e l'internazionalizzazione dell'informazione che ne consegue, la diversificazione dei modelli dei rapporti genitori-figli secondo gli ambienti e le culture, l'incremento del numero delle famiglie monoparentali. Tutto ciò richiede un nuovo esame degli scopi assegnati all'istituzione educativa e dei mezzi messi in atto per raggiungerli. Bisogna anche riconsiderare l'adeguatezza dei concetti didattici valorizzati nel quadro della formazione, come pure la pertinenza dei modi di valutazione e di giudizio utilizzati.

Pensiamo, per esempio, alla maniera con cui si concepiscono i compiti a domicilio in certi cantoni. Spesso la

scuola sembra considerare che il bambino disponga di un insegnante qualificato a domicilio. Infatti i lavori che l'allievo è invitato a fare a casa, sia che si tratti di lettura, o di calcoli, o di esercizio di grammatica, non possono essere correttamente effettuati senza la presenza di qualcuno che ne verifichi l'esattezza. Cosa può fare, in queste condizioni, e per non citare che un esempio, la madre che da sola alleva due bambini e che, lavorando come commessa, non rientra al suo domicilio che dopo le ore 19.00?

Quale scuola vogliamo avere?

Un consenso impossibile

Le affermazioni precedenti avevano lo scopo di elencare alcune piste necessarie a qualsiasi riflessione sul funzionamento di un sistema educativo. Il Dipartimento dell'istruzione pubblica ginevrino ha elaborato dei principi direttivi per una scuola del 21° secolo che si articolano attorno a cinque grandi temi: democratizzare l'accesso alla conoscenza, educare per una società pluralista ed aperta, ritrovare l'unità della cultura generale, diversificare le forme di accesso alla conoscenza, vivificare il funzionamento del sistema scolastico⁶⁾.

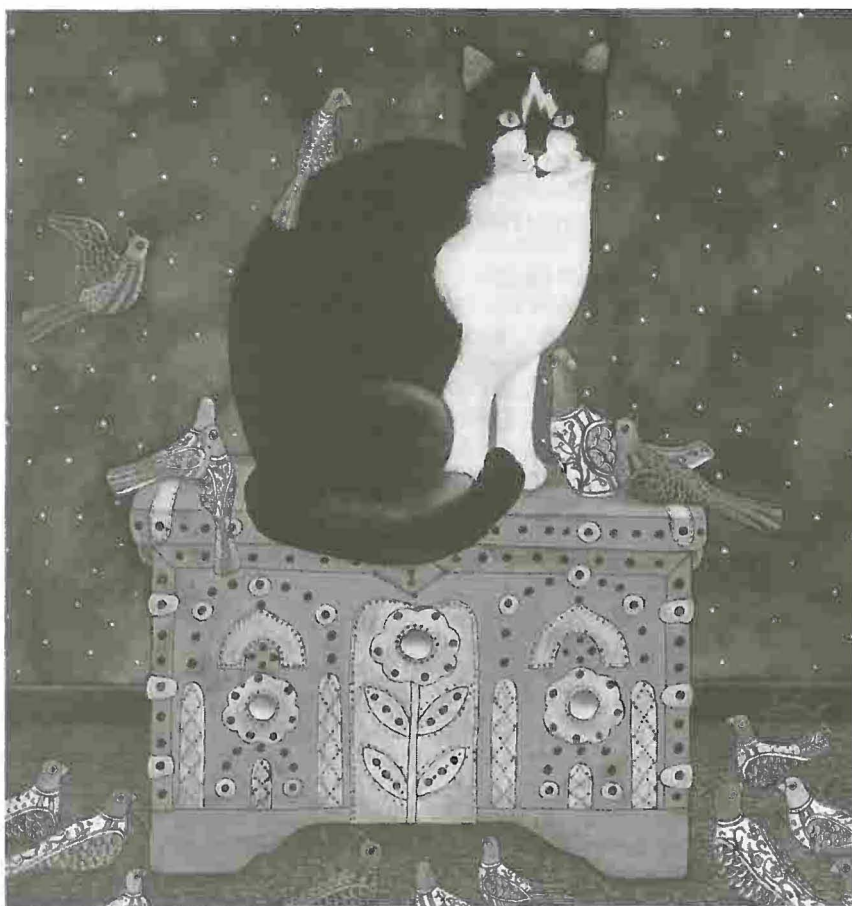
Il progetto di ricerca presentato in seguito si basa su questo approccio globale per tentare di chiarire alcuni aspetti. Il problema posto ai ricercatori può essere formulato in una domanda banale:

E' possibile migliorare la qualità della divisione in classi per bambini da 4 a 8 anni in modo che questa risponda meglio ai bisogni del nostro tempo?

Nella globalità, la scuola ginevrina può venire considerata come buona e suscita spesso l'ammirazione dei visitatori stranieri. Tuttavia, essa si iscrive ancora parzialmente in una logica che accetta male la differenza e fa capire molto presto a un certo numero di bambini che non sono all'altezza delle aspettative dell'istituzione, che non soddisfano i loro genitori, in poche parole che essi non sono dei bravi allievi. Inoltre, anche quando il corpo insegnante cerca di valorizzare ogni individuo che compone una classe, un certo numero di genitori rimane attaccato all'idea che la critica e la punizione sono indispensabili agli apprendimenti scolastici. Non dimentichiamo inoltre che stiamo uscendo da un periodo relativa-



Jifina Marton - Capelli al vento - Tempera-acrilico - Canada.



Feridun Oral - La cassa magica - Tecnica mista - Turchia.

mente ostile ai giovani. Se la carta dei diritti dell'uomo risale, salvo errore, al 1948, quella che concerne il diritto dei bambini è recentissima. Ogni bambino dovrebbe avere il diritto di essere riconosciuto come persona a parte intera e come tale essere riconosciuto. Nei nostri sistemi educativi, il rischio di auto-svalorizzazione del bambino, con tutte le conseguenze nefaste, rimane sempre molto alto. Il biologo Henri Laborit⁷⁾ ha messo in evidenza, in situazione di stress, tre reazioni possibili: la fuga, l'aggressività e l'inibizione dell'azione. Non è più possibile marinare la scuola, l'aggressività non è più tollerata. Resta l'inibizione dell'azione, la fuga nel sogno, la colpevolizzazione, terreni propizi ad ogni ulteriore deriva. All'idea che chi ama punisce, non si potrebbe sostituire, nella coscienza collettiva, l'idea che chi ama incoraggia?

Viene in seguito la questione della definizione stessa di scuola migliore. E' forse una scuola dove si rende di più? più conviviale? dove si imparano più materie e più in fretta? nella quale l'allievo può esprimersi al meglio? più elitaria? più democratica?

più attenta ai bisogni affettivi dei bambini? I dibattiti sul tema della scuola, come le riunioni dei genitori o le reazioni quotidiane degli insegnanti fanno apparire delle differenze considerevoli nella concezione del ruolo della scuola e dei suoi modi di funzionamento.

Spesso il sistema educativo tende a sostituirsi alla famiglia, sia perché considera che c'è carenza, sia perché alla scuola vengono rimandati tutta una serie di problemi come quelli dell'ambiente e dell'inquinamento, della circolazione, della pulizia dei denti, dell'insegnamento del nuoto, della dietetica, ecc. La scuola, ed in particolare la scuola elementare, deve incaricarsi di preparare i bambini all'insieme dei problemi della vita quotidiana o deve limitarsi allo sviluppo fisico, cognitivo e culturale? Ognuno dispone del suo modello di scuola, delle sue priorità specifiche ed è ben difficile raggiungere un consenso in materia.

Le opzioni di base

Nella buona metodologia delle scienze dell'educazione, non è compito del ricercatore definire le grandi op-

zioni pedagogiche. Queste dipendono da un sistema di valori la cui scelta è compito dei politici ma, nel caso che ci interessa adesso e dal momento che si tratta di una ricerca-azione che mira ulteriormente all'introduzione dei cambiamenti nel sistema educativo, una definizione delle finalità assegnate all'educazione è indispensabile.

Prendiamo innanzitutto in considerazione la seguente definizione:

Una buona scuola è una scuola sia esigente che generosa

E' una scuola che, pur essendo attenta al fatto che ogni bambino abbia piacere nel frequentarla, impegna ognuno dei suoi allievi a sfruttare al massimo le proprie capacità. E' una scuola che assicura la padronanza delle conoscenze strumentali di base indispensabili agli scambi interpersonali, all'esercizio del ragionamento e delle facoltà di discernimento. E' una scuola che apre il bambino alla comprensione del mondo che lo circonda e sviluppa le sue capacità di relazione e di cooperazione con gli altri. E' una scuola che mette l'accento su una formazione che mira a rendere il bambino, poi l'adolescente, autonomo e responsabile nei confronti dei propri progetti di formazione personale, a suscitare in lui il gusto di imparare, di perfezionarsi, di arricchirsi intellettualmente, psicologicamente, socialmente.

In una prospettiva di correzione delle disuguaglianze nelle possibilità di riuscita scolastica, ci appoggeremo su tre assiomi:

1. In ogni attività umana gli individui si rivelano molto diversi gli uni dagli altri.
Non c'è motivo che questo non avvenga anche a scuola, ma - grazie al suo sistema di norme di eccellenza e al suo funzionamento stesso - la scuola tende a trasformare le differenze in discriminazioni.
2. La crescente domanda di educazione e di formazione che si manifesta in una società di tipo post-industriale rende sempre meno sopportabile la nozione di insuccesso scolastico che costituisce uno spreco di energia degli allievi e dei loro insegnanti senza un grande beneficio per la società.
3. Il diritto all'educazione dovrebbe essere accompagnato, durante la scolarità obbligatoria, dal diritto a una scolarità riuscita. In particola-

re, la scolarità elementare dovrebbe essere vissuta da ogni bambino, qualunque sia il suo ritmo di sviluppo, come una sequenza di successi, successi di natura differente e che intervengono a ritmi differenti in funzione degli individui, ma non come una successione di confronti con connotazioni negative.

Nel tentativo di migliorare il sistema, questi assiomi ci conducono a formulare le ipotesi seguenti:

1. La differenziazione dell'apprendimento in funzione delle attitudini e delle capacità individuali è possibile se le modalità di valutazione sono adattate alle prestazioni intrinseche degli individui e non al confronto fra gli allievi.
2. La differenziazione dell'apprendimento in funzione delle attitudini e delle capacità individuali è possibile se gli obiettivi prefissati sono chiaramente precisati e se offrono la possibilità di definire una sequenza di tappe intermedie.
3. La differenziazione dell'apprendimento in funzione delle attitudini e delle capacità individuali è possibile quando l'insegnamento è condotto in modo da favorire l'individualizzazione degli apprendimenti.
4. I bambini frequentano la scuola per imparare e non per ricevere dell'insegnamento. E' il ritmo di progresso del bambino che dovrebbe determinare il suo curriculum e non un programma prestabilito per tutti.
5. Gli obiettivi di un ciclo di formazione dovrebbero essere definiti in modo tale da poter determinare in quale momento un allievo - che li ha raggiunti in misura giudicata soddisfacente - può passare nel ciclo successivo.
6. Quando l'insegnamento è condotto in funzione del ritmo di sviluppo individuale, è fondamentale che la qualità dell'azione educativa garantisca che ogni bambino sfrutti in ogni momento in modo ottimale il suo potenziale personale.
7. Il cervello forma un tutto complesso e lo spirito funziona in maniera globale. Non esiste una zona specifica per il francese, un'altra per la matematica e così di seguito. A livello elementare, la formazione tocca innanzitutto le attitudini generali (comunicare, ragionare, comprendere, esprimersi, ecc...) e

le discipline «accademiche» non sono altro che i supporti sui quali si esercitano queste attitudini. Di conseguenza la costruzione di un curriculum è necessariamente interdisciplinare.

8. Ne deriva che, se gli specialisti delle discipline sono indispensabili per migliorare la didattica di ogni materia, l'insegnante non può essere confrontato con formazioni troppo divergenti e portare da solo il peso dell'integrazione di queste specialità in un tutto armonioso. Un'attenzione tutta particolare dovrebbe essere portata a questa coerenza e ciò che si potrebbe designare sotto il termine di «pedagogia generale», vale a dire la preoccupazione di una formazione equilibrata che sfrutti al meglio gli aspetti specifici delle differenti materie, dovrebbe ritrovare uno spazio maggiore nel dibattito sull'educazione.

Traduzione dal francese a cura del capigruppo Adriana Clericetti, Paola Pult, Sonja Crivelli del servizio di sostegno pedagogico.

¹⁾ Raymond Hutin, dr. in scienze dell'educazione, direttore del Servizio della ricerca pedagogica di Ginevra

²⁾ Convegno DIC/SSP, 26-27 agosto 1992, Lugano-Trevano, Essere bambino dai tre ai sette anni: competenze, conoscenze e interazione con esperienze sociali

³⁾ Hutin, relazione citata

⁴⁾ Eveline Charmeux, in Repères, N. 5/1992

⁵⁾ Pierre Levy, Les technologiques de l'intelligence, L'avenir de la pensée à l'ère informatique, Ed. La découverte 1990 p.17

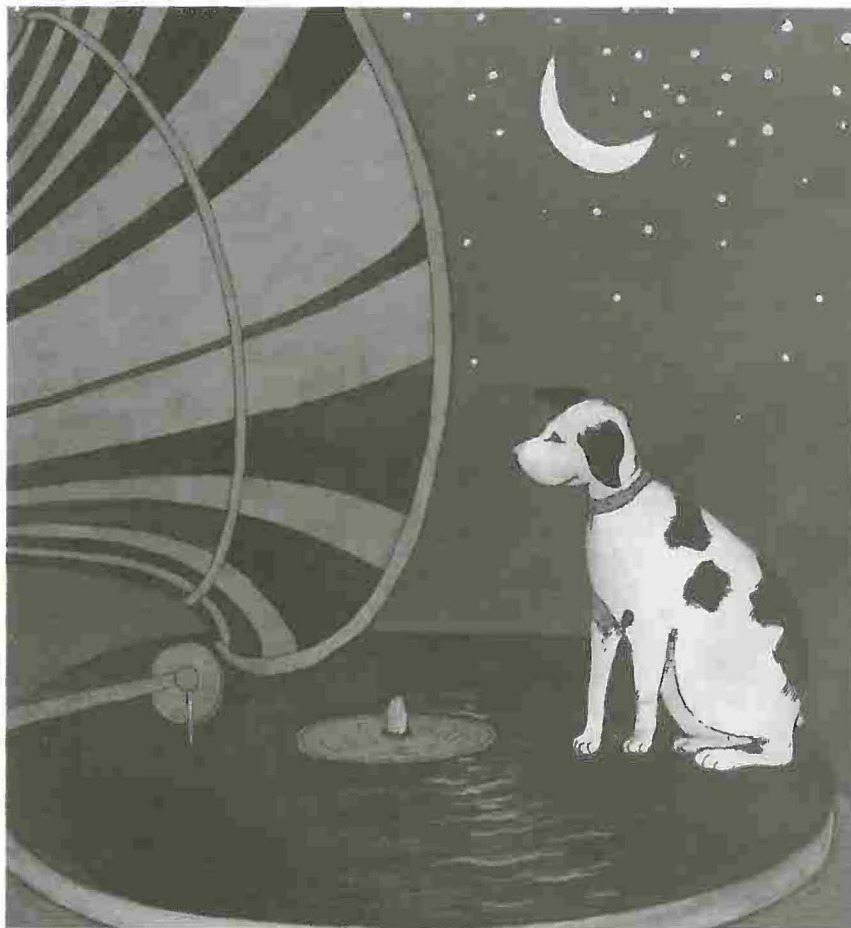
⁶⁾ L'an 2000, c'est demain, où va l'école genevoise, DIP 1989

⁷⁾ Henri Laborit, l'inhibition de l'action, Masson 1979

⁸⁾ La seconda parte dell'articolo di R. Hutin sarà pubblicata nel prossimo numero di «Scuola Ticinese».

Raymond Hutin

Alcuni articoli di questo fascicolo sono illustrati con disegni del catalogo «Le immagini della fantasia. XI Mostra internazionale d'illustrazione per l'infanzia». La mostra è aperta al pubblico fino al 15 maggio 1994, presso il Centro civico della città di Lugano.



Feridun Oral - Sul grammofono - Tecnica mista - Turchia.