

Apprendere a documentare nella scuola della post-autonomia

Learning how to cope with the “post-autonomy” school system

Nunzia Schiavone

Università degli Studi “Aldo Moro” di Bari

schiavonefp@virgilio.it

ABSTRACT

The principles of autonomy and decentralization have been introduced in the Italian educational system by the Bassanini Law No. 59/1997 and the Regulation on Autonomy, DPR 275/99. This resulted in a conceptual and organizational restoration of school management, of syllabi and of the educational system as a whole. This paper proposes an analysis of the institutional setups and new professional models introduced by the regulation on school autonomy, and it is aimed at offering a critical review of the actual implementation of such innovations. In particular, investigation will try to provide understanding of the reason why the present professional profile of teachers and the traditional educational set-up are at risk of not meeting the demands of today's educational system. In conclusion, a number of innovative proposals will be analysed in the field of teachers training, thus opening the possibility of interesting intervention perspectives as far as the issues which have been pointed out are concerned.

L'introduzione nel sistema scolastico italiano dei concetti di autonomia e decentramento (Legge Bassanini L. 59/1997 e Regolamento dell'autonomia DPR 275/99) ha determinato una “ristrutturazione” - a livello concettuale e organizzativo- della gestione delle Istituzioni scolastiche e della loro Offerta Formativa. A partire da un'analisi degli assetti istituzionali e dei nuovi modelli di professionalità che la normativa sull'autonomia scolastica ha introdotto nella Scuola italiana, il contributo intende offrire una riflessione critica sull'effettiva messa a regime di tali innovazioni. Nello specifico, approfondiremo la questione relativa al «perché» l'attuale profilo professionale dei docenti e la tradizionale organizzazione della didattica rischiano di non dare risposte sufficienti alle domande poste dal sistema scolastico e formativo odierno. In conclusione passeremo in rassegna alcune proposte innovative nell'ambito della formazione insegnante che nel quadro delle problematiche individuate schiudono prospettive di intervento assai interessanti.

KEYWORDS

Learning, Documenting, Post-autonomy, Professionalism in teaching, Teacher training.

Apprendimento, Documentazione, Post-autonomia, Professionalità docente, Formazione degli insegnanti.

Introduzione

Come è noto, la legge 59/1997 colloca l'autonomia scolastica in un più ampio processo di riforma dello Stato che prevede il trasferimento di funzioni e compiti alle Regioni e agli Enti locali e la riforma della pubblica amministrazione. Nello specifico, i fili rossi del nuovo disegno sono costituiti, da un lato, da una concezione comunitaria delle istituzioni scolastiche, con i dirigenti che sono leader educativi e i docenti autori e protagonisti della ricerca e della didattica, dall'altro da una forte interazione di ciascuna scuola con il territorio nelle sue varie componenti cointeressate allo sviluppo dei processi formativi (Bracci, 2006). Tuttavia, volendo considerare non solo l'autonomia scolastica originariamente sancita, ma anche i processi di successiva implementazione di questa riforma, emerge un quadro che ha finora fortemente condizionato la possibilità di "praticare" concretamente l'autonomia. Le ragioni sono molteplici, ne segnaliamo le più rilevanti. La prima: la crisi del welfare e la conseguente contrazione di risorse disponibili per l'istruzione hanno interrotto bruscamente la riproduzione del legame tra sistema politico-istituzionale e mondo della scuola. La seconda, strettamente connessa alla prima attiene al riemergere di logiche "neocentralistiche" nella gestione del settore dell'istruzione.

In realtà, le cose sono ancor più complesse. Se si va a indagare in profondità la complessa fenomenologia dei motivi connessi alla possibilità di dar vita al modello dell'autonomia, ci si accorge che le variabili politiche e sociali costituiscono solo una parte, quella manifesta del problema. All'interno del modello dell'autonomia le trasformazioni degli assetti istituzionali, soprattutto quelli legati ad una prospettiva post-burocratica (Benadusi, Ladri, 2002) hanno avuto un ruolo determinante nella definizione di nuovi modelli professionali di tipo organizzativo, comunitario e in ultimo, di leadership educativa (Domenici, Moretti, 2012). Ciascuno dei modelli citati porta con sé nuove *forme organizzative* nel lavoro didattico dei docenti che richiedono l'assunzione di nuove competenze professionali.

Esiste dunque, un'ulteriore elemento che compromette la possibilità di implementazione del modello dell'autonomia legato a motivi che potremmo definire di "contesto" ovvero riguardanti lo sviluppo, nei contesti reali del quotidiano *fare scuola*, delle competenze connesse ai modelli di professionalità richiesti dalla riforma. Su questo elemento, abbiamo voluto gettare una luce.

1. Competenze professionali nella scuola della *post-autonomia*

L'ampio processo riformatore avviato con l'autonomia scolastica ha sollecitato azioni più o meno organiche di ridefinizione dei profili istituzionali, organizzativi e professionali dei docenti.

Vediamoli nello specifico. Trasversalmente ad ogni ordine scolastico si sono rese necessarie «forme d'interconnessione tra il più tradizionale baricentro della professione, dato dalla dimensione didattica, programmata individualmente e nei momenti collegiali e poi realizzata in aula, con ancora poco consuete, [...] pratiche professionali di natura progettuale, valutativa e organizzativa che hanno natura cooperativa e si stabiliscono fuori dall'aula» (Viteritti, 2004, p. 2). In altri termini, la professionalità del docente viene messa in tensione sia sul piano prettamente istituzionale dall'emergere di nuove azioni organizzative che presuppongono la capacità di lavorare in un'organizzazione complessa o, per dirla con le parole di K. Weik, basata su legami deboli (Weik, 1988), sia sul piano pedagogico-didattico dall'evoluzione sempre più rapida dei processi di insegnamento e

apprendimento. Sembra essere in atto – richiamando ancora Viteritti – quello che è stato definito come processo di deprivatizzazione delle pratiche didattiche (Louis, Marks, Kruse, 1996; Ajello, Ghione, 2000 citato da Viteritti, 2004, p. 2), lo spostamento, cioè, da una visione individualista della professione a una – a volte più faticosa – visione collettiva.

Tuttavia sebbene nel dibattito internazionale sui temi della professionalizzazione della funzione docente questi aspetti siano considerati strategici, tanto da essere oggetto di particolari attenzioni in ambito formativo (Margiotta, 2010), in Italia sembra che ancora non godano delle medesima fortuna. Nello specifico fra gli elementi costitutivi delle competenze del nuovo insegnante sembra ancora poco diffusa l'acquisizione di "saperi professionali diversificati, di schemi di analisi, di decisione, di pianificazione e di valutazione" (Perrenoud, 1994, citato da Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud, 2006, p.18); ma soprattutto – e questo è l'aspetto centrale della nostra riflessione – pare essere assente negli attuali percorsi di formazione insegnante l'acquisizione di una *competenza chiave* della professione docente, ovvero la competenza documentativa che è alla base della promozione di un *modus operandi* orientato allo scambio e alla condivisione e, dunque, alla co-progettazione. Provo ad avanzare alcune ipotesi per spiegare questo paradosso.

1.1. La competenza documentativa. Alcune note critiche

Nel lavoro insegnante e nell'attività della scuola la competenza documentativa è sempre stata oggettivamente rilevante, sostenuta da riferimenti normativi e promossa all'interno di specifiche istituzioni. Tuttavia, sul piano della prassi didattica, essa continua ad essere percepita come una componente integrata e subordinata entro una professionalità docente imperniata su altre specificità. A questo proposito Elio Damiano sostiene che "la documentazione costituisce un indicatore fra i più eloquenti della condizione istituzionale dell'insegnante: non esistendo un costume documentale fra gli insegnanti, essa rappresenta una innovazione delle pratiche professionali correnti (Damiano, 2007, p. 70).

La competenza documentativa pare essere inoltre connotata da una contraddizione intrinseca, perlomeno nel nostro Paese: nella scuola italiana si documenta troppo e nello stesso tempo, troppo poco. Ma la contraddizione è solo apparente. In primo luogo, non tutti i gradi scolastici sono stati storicamente coinvolti nella stessa misura in un'attività di documentazione "ufficiale". In secondo luogo, la competenza documentativa viene associata all'obbligo burocratico, cioè a quanto serve a rispondere alle richieste dell'amministrazione. Rilevante, in questa direzione la prospettiva avanzata da Riccardo Massa che evidenzia il rischio di burocratizzazione che grava sull'idea di documentazione. Secondo Massa la documentazione sembra essere condannata ad una specie di degenerazione burocratica tale da rendere legittimo il fastidio che gli insegnanti provano per i compiti di documentazione a cui sono sottoposti (Massa, 1998). In terzo luogo, laddove la documentazione è praticata, essa è lasciata alla buona volontà e al buon senso degli insegnanti, non è elaborata secondo criteri scientifici e in nessun caso ha riscontri necessari dal punto di vista dell'efficacia comunicativa.

Ma veniamo alla questione iniziale, ovvero che nella scuola italiana si documenta troppo e nello stesso tempo, troppo poco. Guardando i documenti attualmente richiesti al singolo docente dalla legislazione scolastica emerge che essi non rispondono all'esigenza di rievocare o riflettere su quel che si è fatto nella pratica educativa e scolastica, quanto all'esigenza di produrre una risposta docu-

mentale richiesta da una specifica norma. Va precisato, infine, che il problema centrale della documentazione in ambito scolastico riguarda la rappresentazione delle conoscenze sottese alle pratiche di insegnamento. Di qui l'importanza riconosciuta all'informatica e alle nuove tecnologie che hanno creato le condizioni affinché si potessero realizzare molteplici problematiche che da anni la documentazione stava cercando di affrontare. Corazza sottolinea a questo proposito che il supporto delle tecnologie alla documentazione didattica schiude prospettive inedite non solo per rappresentare la conoscenza ma soprattutto per partecipare a quella gigantesca attrezzatura collettiva mondiale che lascia presagire la configurazione di una società alla Lévy, ovvero dominata da un'*intelligenza collettiva* che gestisce e incoraggia il ricorso a un'enciclopedia didattica territoriale, che nel nostro linguaggio definiamo semplicemente scuola dell'autonomia (Corazza, 2008).

Sia pure assumendo il valore aggiunto che la tecnologia multimediale ci mette a disposizione, i problemi restano ancora molteplici: il più importante riguarda la necessità di superare la lacuna di rappresentazione della pratica insegnante, ovvero della '*narrazione*' delle esperienze didattiche. Ciò che qui intendo sottolineare è che «la trasformazione del *fare* nel *dire* pone un problema di document/azione, ovvero richiede di rendere dicibile l'azione senza perdere la sua incredibile ricchezza e complessità. Lo stesso Schön nel distinguere il sapere *nell'azione* dal sapere *sull'azione* si muove nel passaggio dall'esperienza alla formalizzazione, dall'azione propria del soggetto competente alla sua teorizzazione» (Castoldi, 2010, p. 28). Ma qual è la conoscenza che bisogna cercare di esplicitare e rendere disponibile come risorsa ad altri insegnanti? Come fuggire al rischio di creare modelli di documentazione di prodotto, di archiviazione delle cose fatte, incapace di trasmettere i processi dinamici ed originali sottesi alle azioni didattiche? Come è facile intuire, si tratta di domande complesse che mettono in discussione il costrutto di competenza documentativa sottesa ai modelli attuali di documentazione, ma che forse aprono a un settore di ricerca meritevole di approfondimento.

1.1.1. Una competenza da "risemantizzare"

Esiste una definizione di competenza documentativa? Se sì, da quali coordinate regolative è espressa in riferimento all'insegnamento?

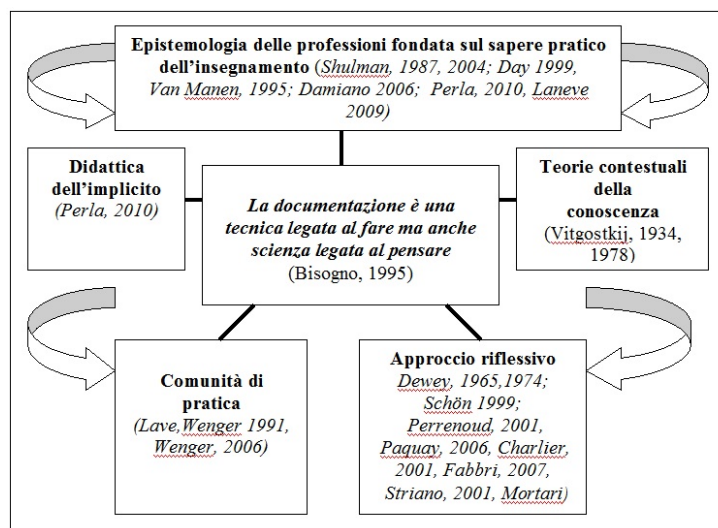
In letteratura sono assai significative le riflessioni di studiosi autorevoli che hanno proposto il tema della documentazione all'attenzione della ricerca didattica. I loro studi hanno offerto contributi preziosi sul tema della documentazione confermandone la pertinenza come oggetto di ricerca didattica¹. Si tratta tuttavia di significati non sempre contemperati dai modelli di documentazione mi-

1 Ciascuno dei contributi offerti pone l'accento su aspetti originali della documentazione: come referenziale di magistralità (Perla, 2011), come via di valutazione degli apprendimenti (Pellerey, 2004; Domenici, 1994), di programmazione delle attività curriculari (Frabboni, 2004; Bernardi, 2001; Cattaneo 2009), di sostegno all'innovazione didattica (De Bartolomeis 1969; Canevaro, 1996; Biondi, 2000; Guerra, 2009), di valorizzazione della memoria dell'istituzione scolastica (Demetrio, 2000; Specchia, 2001; Manfredi, 1998; Bandini, Benelli, 2011), di strategia di riappropriazione di sapere e potere (Massa, 1998), di formalizzazione, infine, dei *saperi pratici* (Damiano, 2007; Laneve, 2009; Perla, 2010).

nisteriali utilizzati dagli insegnanti, miranti più alla conservazione dei prodotti che all'analisi dei processi di insegnamento-apprendimento. Assumendo una prospettiva di analisi *bottom-up* è facile constatare che di norma vengono illustrati i "prodotti" di quanto si è ottenuto a scuola, ovvero l'aspetto meno riproducibile dell'attività scolastica. Inesistente la presenza di un modello di documentazione *di processo* finalizzato a documentare la competenza traspositiva degli insegnanti quale capacità di trasformare il *sapere sapiente* (il sapere teorico, scientifico, epistemico), in sapere insegnato ovvero, in *sapere appreso* dallo studente. Gli insegnanti infatti non forniscono descrizioni verbali della dimensione metodologico didattica, relativa alle modalità di gestione del patrimonio culturale, al modo in cui viene gestita la mediazione tra i soggetti che apprendono e i contenuti culturali oggetto dell'insegnamento.

Al contrario la competenza documentativa si esprime nella capacità di rievocare, riorganizzare, ristrutturare le esperienze già realizzate, per farle diventare *patrimonio* per sé e per gli altri; è un saper conservare la "memoria" del proprio lavoro d'aula o come direbbe J. Derrida le proprie *tracce* che costituiscono un patrimonio unico di conoscenza personale e pratica, di credenze di cultura magistrale (Perla, 2011), di esperienze, di rappresentazioni del proprio ruolo professionale. La traccia, [infatti] è lo scricchiolio che racchiude la memoria di un tempo – il tempo del lavoro di scuola – che occupa tante ore della vita di chi insegna e di chi impara (Perla, 2012, p.17). In altri termini, tale competenza implica la capacità di costruire *unità informativa* orientate a mantenere memoria delle attività svolte, degli strumenti utilizzati nella pratica didattica, degli stessi prodotti del lavoro e insieme di rendere leggibili i diversi percorsi. Come ha affermato De Bartolomeis, in assenza di documentazione i risultati risultano grezzi, disorganizzati e poco chiari, non verificabili e non comunicabili (De Bartolomeis, 2004).

Per usare una definizione che esprime bene l'accezione di significato che ho ad essa attribuito richiamo la posizione di P. Bisogno: la documentazione è una tecnica legata al *fare* ma anche scienza legata al *pensare* (Bisogno, 1995). In tal senso la competenza documentativa, pur continuando a conservare il suo tratto tecnico (raccolta e selezione di materiali), dispiega la sua funzione profondamente formativa ai fini dello sviluppo professionale del docente: l'essere soprattutto un esercizio del pensiero, un'attività mirata a creare consapevolezza e criticità rispetto all'esperienza di insegnamento e all'elaborazione di percorsi progettualmente e didatticamente significativi. Al fine di definire nel dettaglio il costrutto di *competenza documentativa* in ambito didattico presentiamo una tabella di sintesi che indica le coordinate teoriche del modello di competenza proposto utile a perimetrarne i confini e provare a costruire una primo orizzonte di comprensione (vedi Tab. 1).



Tab. 1 – Coordinate teoriche del modello di competenza documentativa (fonte Schiavone, 2013 in press)

2. Alcune priorità della formazione (a sostegno dell'autonomia)

Proviamo a questo punto a domandarci: quale modello di formazione può favorire la messa in atto di competenze documentative nella professione docente? Due mi paiono le traiettorie più interessanti.

La prima traiettoria inerisce alla possibilità di rivisitare la didattica della scrittura per gli adulti (insegnanti e formatori), anche attraverso l'introduzione di moduli innovativi di formazione *post-lauream* che puntino allo sviluppo di competenze scritte spendibili nel mondo del lavoro (Perla, 2012, p. XVII).

La seconda, in continuità con la prima, inerisce la costruzione di alcune linee guida utili alla definizione di un laboratorio di documentazione didattica – da promuovere nei percorsi di formazione iniziale e in servizio- finalizzato all'acquisizione della competenza documentativa. Mi soffermerò solo su quest'ultimo punto poiché lo considero un campo di intervento più urgente e innovativo.

2.1. Il laboratorio di documentazione didattica

La motivazione alla base della proposta laboratoriale può essere sintetizzata nella seguente ipotesi: molta parte del sapere posseduto da coloro che sono impegnati nelle pratiche educativo-didattiche tende a rimanere implicito (Perla, 2010). Inoltre tutto ciò che costituisce la memoria della scuola *in azione* si traduce in frammenti sparsi e fatica a diventare risorsa per la comunità scolastica.

L'obiettivo è quello di stimolare il racconto di sé al fine di dar voce alla storia custodita dalla memoria professionale vissuta da ciascun docente e sollecitare gli insegnanti a lasciar traccia del patrimonio didattico di cui sono autori, sia per rendersene sempre più consapevoli, sia per contribuire alla costruzione di nuovi saperi didattici. La finalità del laboratorio – iscritto nel quadro teorico del costruttivismo e dei suoi recenti sviluppi narrativisti – è quella di promuovere all'interno delle istituzioni scolastiche la conoscenza dei generi di "scrittura docu-

mentativa” (Schiavone, 2012) assunti come vie per dire la pratica e capaci di promuovere un pensiero narrativo finalizzato all’esplicitazione, alla riflessione, alla condivisione dei saperi dell’esperienza. Lo snodarsi del percorso laboratoriale prevede sei incontri con cadenza settimanale, della durata di tre ore.

Specificatamente gli obiettivi del laboratorio sono:

- a) promuovere la competenza documentativa;
- b) apprendere a documentare la pratica didattica;
- c) costruire format di documentazione didattica.

Il laboratorio è stato preceduto da una lezione introduttiva sul *framework* delle scritture professionali “che assume la scrittura professionale secondo quattro direzioni interpretative corrispondenti a quattro funzioni fondamentali della competenza insegnante” (Perla, 2012, p.13).

Il progetto formativo del ciclo di incontri prevede, poi, lo sviluppo di alcuni temi trasversali alla documentazione didattica e alla professionalità docente, secondo un approccio critico-riflessivo a partire dai modelli di documentazione già sperimentati dai docenti e facendo convergere l’attenzione su una serie di problematiche relative al modo di utilizzare, rappresentare e diffondere le conoscenze professionali maturate nel corso dell’azione didattica.

Il percorso intende dunque avviare un itinerario di formazione alla documentazione, riconnettendola alla prospettiva della diffusione di una competenza documentativa come risorsa professionale basata sulla narrazione dei saperi sottili alle pratiche e sulla trasferibilità delle esperienze didattiche, e alla necessità di creare una *memoria di comunità* che metta a disposizione di ciascun insegnante una pluralità di saperi in grado di allargare il repertorio delle pratiche di ognuno e di sostenere forme di apprendimento organizzativo.

Conclusioni

A conclusione di questa proposta, descritta seppur nei suoi tratti essenziali per ragioni di spazio, vorrei avanzare una breve considerazione: la scuola dell’autonomia potrà effettivamente “decollare” se nel prossimo futuro si impegnerà a sviluppare una nuova cultura della documentazione. Certamente uno sforzo dovrebbe andare nella direzione di creare una cultura professionale diversa, più centrata sullo scambio e sulla collaborazione. In altri termini, affinché la scuola si configuri sempre più come una “learning organization” (Bobbio, Scurati, 2008) occorrerebbe progettare *architetture* formative che insegnino ad accrescere i livelli di formalizzazione, condivisione e comunicazione dei saperi a partire dalla conoscenza di strategie e strumenti per documentare il lavoro di scuola, come già avviene da tempo in altri contesti europei (Beneke, 2000; Helm, Beneke, Steinheimer, 1998; Frisch, 2008; Olivan, Lacruz, Del Carmen, 2009). Il discorso sulla documentazione va dunque collegato alla formazione iniziale e continua degli insegnanti con lo scopo di favorire nuove modalità di lavoro: qui soccorrono gli articoli 6 e 7 del regolamento sull’Autonomia che prevedono la possibilità da parte delle scuole di costituirsi in reti o parteciparvi in modo organizzato con altri soggetti per dar voce a laboratori territoriali per la documentazione, la formazione, la ricerca in campo didattico. Tuttavia la realizzazione è piuttosto sporadica o legata a progetti provenienti dall’esterno.

Il quadro delineato rappresenta dunque una “sfida” cui concorrano diversi soggetti che si occupano di istruzione e formazione, in un’ottica di integrazione generativa fra nuove politiche di welfare, politiche scolastiche e politiche della formazione.

Riferimenti

- Benadusi, L., Ladri, P. (2002). Verso la governance. L'eclissi della burocrazia scolastica e la costruzione del sistema dell'istruzione e della formazione. *Economia e Lavoro*, 1.
- Beneke, S. (2000). *Documentation in a Lab School Setting: Teaching New Teachers to Document*. Disponibile in: <<http://ceep.crc.uiuc.edu/pubs/katzsym/beneke.pdf>>. [4 febbraio 2013].
- Bisogno, P. (1995). *Il futuro della memoria. Elementi per una teoria della documentazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Bobbio, A., Scurati, C. (2008). *Ricerca pedagogica e innovazione educativa: strutture, linguaggi, esperienze*. Milano: FrancoAngeli.
- Bracci, E. (2006). *La scuola dell'autonomia: analisi di contesto e implicazioni gestionali*. Roma: Armando.
- Castoldi, M. (2010). *Didattica generale*. Milano: Mondadori.
- Corazza, L. (2008). *Internet e la società conoscitiva. Cyberdemocrazia e sfide educative*. Trento: Erikson.
- Damiano, E. (2007). Raccontare l'azione didattica. Il problema di documentare a scuola. In De Rossi M., Gentilini, G. (A cura di), *Formare alla documentazione per narrare esperienze didattiche e di tirocinio* (pp. 69). Padova: Cleup.
- De Bartolomeis, F. (2004). *Riflessioni intorno al sistema formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Domenici, G., Moretti, G. (2012). *Leadership educativa e autonomia scolastica*. Roma: Armando.
- Frisch, M. (2008). Nouvelles figures de l'information documentation. Etre enseignant documentaliste aujourd'hui: identité, compétences et savoirs spécifiques. Nancy: Scérén/CRDP de Lorraine.
- Helm, J. H., Beneke, S., Steinheimer, K., (1998). *Windows on learning: Documenting young children's work*. New York: Teachers College Press.
- Margiotta, U. (2010). La formazione del docente nel terzo millennio: una prospettiva europea. In L. Binanti, M. Tempesta (A cura di), *La formazione del docente nella scuola europea del terzo millennio* (pp.21-42). Lecce: Pensa Multimedia.
- Massa, R. (1998). La documentazione come strategia pedagogica e come tattica educativa. In A. Bergonzoni, M. Cervellati, M. Serra (A cura di), *Documentare tra memoria e desiderio*. Emilia Romagna: IRRSAE.
- Olivan, S., Antonio, J., Lacruz, A., Del Carmen, M.^a. (2009). *Buenas prácticas docentes en la formación de los profesionales de información y documentación*. Disponibile in: <<http://www.mendeley.com/research/buenas-prcticas-docentes-en-la-formacinde-los-profesionales-de-informacin-y-documentacin/>>. [4 febbraio 2013].
- Paquay, L., Altet, M., Chiarlier E., Perrenoud PH. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Roma: Armando (lavoro originale pubblicato nel 1996).
- Perla, L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Perla, L. (2011). *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Perla, L. (2012). *La scrittura professionale. Metodi per la formazione*. Bari: Progedit.
- Schiavone, N. (2012). La scrittura della documentazione didattica. In L. Perla (A cura di), *La scrittura professionale. Metodi per la formazione* (pp. 172-196). Bari: Progedit.
- Schiavone, N. (in press) (2013). La documentazione didattica. Una ricerca per la valorizzazione e la tutela del patrimonio scolastico.
- Viteritti, A. (2004). *Le competenze degli insegnanti e la pratica professionale: modelli e metodologie di ricerca*. Disponibile in: >http://www.sociologiaeducazione.it/documenti/paper_viteritti_salerno.pdf>. [4 febbraio 2013].