

## I know You got soul. Street education projects of Hip-Hop Based Pedagogy

### I know You got soul. Percorsi di Educativa di Strada basati sulla pedagogia Hip-Hop

---

Davide Forgione<sup>a</sup>

<sup>a</sup> *Università degli Studi di Torino*, [davide.f@disroot.org](mailto:davide.f@disroot.org)

#### Abstract

---

Project design is a fundamental element within educational contexts. Plus, it is a core competence that should be part of the baggage of those working in education and learning, along with evaluative and empirical skills. Involving adherence to the context while maintaining a certain methodological rigor, it is considered important ensuring the achievement of development goals in childhood and adolescence. This intervention offers an innovative approach based on the application of pedagogical methods and practices close to the cultural context of the individuals, taking as reference the adolescent beneficiaries of an educational center in an urban area. The idea is to set up a educational street practice through Hip-Hop Based Education, a set of practices that incorporate the creative elements of hip-hop culture into teaching. Young people are encouraged to establish a connection with the contents dealt with by encountering them in their own cultural territory, educating through their own realities and experiences.

Keywords: Hip-hop; project design; HHBE; youth; arts.

#### Sintesi

---

La progettazione è un elemento fondamentale all'interno dei contesti educativi nonché una competenza cardine che dovrebbe far parte del bagaglio di coloro che operano in ambito educativo e formativo, insieme a quella valutativa ed empirica. Implicando al tempo stesso di essere aderenti al contesto pur mantenendo un certo rigore metodologico, si considera importante nel garantire il raggiungimento dei traguardi di sviluppo nell'infanzia e adolescenza. Questa proposta d'intervento offre un approccio innovativo e improntato all'applicazione di metodi e pratiche pedagogiche vicine al contesto culturale degli individui, prendendo come riferimento i beneficiari pre-adolescenti e adolescenti di un centro educativo in un'area urbana. L'idea è imbastire un intervento di educativa di strada mediante la Hip-Hop Based Education, un insieme di pratiche che incorporano gli elementi creativi della cultura hip-hop nell'insegnamento. I giovani vengono così stimolati a stabilire una connessione con i contenuti trattati incontrandoli nel proprio territorio culturale, educando attraverso le proprie realtà ed esperienze.

Parole chiave: Hip-Hop; progettazione; HHBE; adolescenti; arte.

## 1. Introduzione

L'attuale contesto socio-economico a livello globale è caratterizzato da cambiamenti e incertezze (Bauman, 2000). Ciò si riflette anche nei contesti educativi, scolastici ed extra-scolastici, in cui spesso si osservano difficoltà nel promuovere un'istruzione di qualità. Nei paesi occidentali caratterizzati da un elevato tenore di vita, le periferie si presentano in molti casi come luoghi di alienazione, carenti di servizi e opportunità, invece di essere ambienti in cui tendere allo sviluppo individuale e collettivo; rimangono ancora un luogo dove bambini e giovani spesso si trovano a rischio marginalità, non trovando la possibilità di migliorare la propria situazione.

Le diverse figure professionali che operano nei contesti afferenti la scuola, sia in orario curricolare sia extracurricolare, si sentono spesso impreparati ad affrontare le sfide dell'istruzione nel XXI secolo, costretti da approcci codificati dalla società industriale che non tengono il ritmo della rapida crescita e la tensione allo sviluppo continuo, la scuola talvolta non riesce ad adattarsi. Le modalità che nell'agire quotidiano sono state considerate più consone alla gestione degli interventi hanno avuto come fulcro lo sviluppo e il rafforzamento della comunità locale in contrasto alla tendenza all'isolamento. Queste modalità si basano sulla creazione e il consolidamento di reti che permettano di trovare soluzioni comuni ai problemi e alle crisi per coloro che sono segnati da una maggiore vulnerabilità e fragilità, attraverso un empowerment che passi dalla presa di coscienza di sé dentro le contraddizioni che segnano la società in cui i soggetti vivono, percependo i rischi come sociali prima che globali (Andreoli, 2008; Bertin & Niero, 2012).

La necessità di una progettazione adeguata e di qualità in questi contesti appare perciò importante per garantire un corretto raggiungimento dei traguardi di sviluppo nell'infanzia e adolescenza. Si considera importante in questa cornice formulare attraverso questa proposta d'intervento un approccio innovativo e improntato all'applicazione di metodi e pratiche pedagogiche vicine al contesto culturale degli individui che prenda in considerazione tutti i livelli della progettazione, oltre a leggere e sapersi inscrivere in una realtà educativa complessa. Ciò può essere la chiave per connettere i soggetti stessi a un differente approccio culturale e alla vita attraverso linguaggi, metodi e pratiche più vicine, caratterizzati da un'interazione circolare e non direttiva, che punti a trasformare i giovani in soggetti attivi e protagonisti delle attività che svolgono, migliorando motivazione e strumenti rispetto alle difficoltà che possono incontrare durante la crescita e il proprio cammino, oltre al rapporto con la scuola, gli operatori e il gruppo di pari.

## 2. Giustificazione

La lettura dell'attuale situazione legata all'emergenza socio-sanitaria data dal Covid-19 ci porta a ipotizzare che molti fattori, tra i quali la mancanza di adeguati supporti informatici o di rete internet presso l'abitazione, siano pregiudiziali per un corretto raggiungimento dei traguardi scolastici da parte dei ragazzi e delle ragazze (Commissione Europea, 2019). Il divario di conoscenza, che promuove forme di discriminazione sociale (UNESCO, 2005), diviene pertanto il punto focale cui rivolgere l'attenzione educativa, soprattutto nelle società più avanzate. A questo fattore, si aggiungono la frequenza scolastica in presenza intermittente, l'ampliamento del *tempo vuoto*, la carenza di luoghi di aggregazione e proposte mirate che rischiano di portare a un incremento del numero di adolescenti e preadolescenti nei luoghi informali.

Tali modalità di aggregazione spontanea sono un dato normale, anche importante per la fascia di età in questione. Tuttavia, se contestualizzate nell'ambito sociale e territoriale di riferimento, rischiano di essere ulteriori fattori di rischio e marginalizzazione od offrire percorsi devianti. Di qui la necessità di riflettere sia su una modalità di educazione di strada adeguata ai tempi e al contesto, utilizzando strumenti e linguaggi accattivanti e adatti al *target*, sia sulla presenza di figure educative di soglia, che possano sviluppare un intervento di questo tipo.

Da un punto di vista propriamente psicologico, il modello contestuale-dialettico (García Madruga & Lacasa, 1990 – citato in Collin et al., 2012), descrive lo sviluppo come un continuo cambiamento dinamico, bidirezionale, di causalità reciproca, tra tutti gli elementi coinvolti (biologici, sociali, culturali e storici). Il modello di regolamentazione transazionale di Sameroff (1983) afferma che esiste un effetto reciproco del contesto sulla persona e della persona sul contesto. Lo sviluppo è il prodotto di continue interazioni dinamiche tra il soggetto e le esperienze fornite da famiglia e contesto sociale. Un altro aspetto da considerare è la posizione centrale della teoria socio-culturale di Lev Vygotsky (1978): parte fondamentale dell'apprendimento umano è un processo sociale che si fonda sull'interazione con le altre persone, ponendo una certa centralità sul linguaggio come metodo di codifica socio-culturale. Allo stesso modo, la teoria ecologica di Bronfenbrenner (1998) considera la persona a partire da una serie di sistemi complessi e interattivi in cui si muove e che di conseguenza ne influenzano lo sviluppo cognitivo, morale e relazionale.

Le comunità di apprendimento trovano le proprie radici epistemologiche nella responsabilità dell'educatore di creare situazioni di apprendimento che rispettino i principi di continuità e di crescita, attraverso un controllo basato sulla natura stessa del lavoro scolastico inteso come lavoro collettivo (Dewey, 1949). L'educazione è una pratica di libertà attraverso la parola e si basa sull'idea che le persone sono esseri di trasformazione e non di adattamento (Freire, 1997): là dove non c'è un'unica autorità che sceglie per i bambini ma un'intera comunità, che cresce insieme imparando reciprocamente, trasformandosi, in un continuo apprendimento dialogico, cambiando così le relazioni tra le persone e il proprio ambiente. Diversi studi suggeriscono una trasformazione in favore di un'esperienza pratica, critica, esplorativa (basata sull'indagine), culturalmente rilevante e liberatoria per studenti e insegnanti (Akorn, 2009; Dewey, 1916/2009), così da includere filoni di conoscenza esistenti e nuovi, basati sulla realtà e sulla comunità degli studenti, che possano essere implementati in tutto il programma di studi (Diaz, Fergus, & Noguera, 2011; Williams, 2015).

Nell'ambito di questa riflessione, Biesta (2010) considera fondamentali tre aspetti interrelati della qualità nell'educazione: la *socializzazione*, cioè l'approccio delle materie a diversi paradigmi politici, culturali e sociali; la *soggettivazione*, ovvero la possibilità per le materie di apprendimento di diventare sempre più autonome e indipendenti nelle loro azioni, e la *qualificazione* o rendimento scolastico. Tali aspetti sono delineati nell'approccio socio-culturale, dove le competenze individuali sono effettivamente importanti ed essenziali, ma la persona è vista come un soggetto partecipante in comunità di pratica nella quale le sue competenze sono un aspetto di un sistema di attività in cui la persona socializza e impara. Per ottenere un apprendimento significativo, dobbiamo anche concordare che le comunità siano costituite da gruppi di soggetti che non hanno inevitabilmente le stesse credenze, costumi e valori (Biesta & Torremorell, 2018).

Dal punto di vista pedagogico, la *Hip-Hop Based Education* si definisce come un insieme di pratiche che si propongono d'incorporare gli elementi creativi della cultura hip-hop nell'insegnamento. I giovani vengono così stimolati a stabilire una connessione con i

contenuti trattati incontrandoli nel proprio territorio culturale, educando attraverso le proprie realtà ed esperienze (Lamont Hill et al., 2013; Johnson, 2017). Gli Stati Uniti, culla dell'*hip-hop culture*, riportano moltissimi esempi il cui successo è legato a una vasta gamma di strategie, che variano da curriculum scolastici basati e valutati sull'Hip-Hop a programmi di scambio studenteschi, dalla formazione professionale a progettualità innovative, dall'ideazione di imprese sociali alla creazione di piattaforme sia online sia offline (Diaz, Fergus, & Noguera, 2011; Williams, 2015).

In Italia Fant (2015) sistematizza le esperienze sul territorio sottolineando l'importanza della pedagogia basata sull'Hip-Hop come metodologia che stimola ragazzi e ragazze all'aumento del senso di auto-efficacia (Bandura, 1993; 1996; 1997; 1999), a imparare a sostenere gli sforzi e porsi degli obiettivi, affrontare le difficoltà e mettersi alla prova. Inoltre, dal punto di vista artistico e psicologico si riappropriano di un'immagine di sé che è in continua evoluzione nel loro periodo di sviluppo, condizione talvolta negata dal giudizio degli adulti.

Il proposito d'integrare efficacemente la cultura hip-hop negli spazi d'innovazione educativa ed economica contemporanei può essere raggiunto con lo studio di programmi ad hoc, che rafforzino e trasferiscano modelli e *best practice* internazionali, sviluppino standard e, in ultimo, legittimino la pedagogia hip-hop dal punto di vista professionale. Si percepisce la necessità di uno spazio di mutua conoscenza e collaborazione tra scuola e comunità locale, che al tempo stesso crei una nuova tipologia delle reti di connessione tra i vari approcci (Diaz, Fergus, & Noguera, 2011).

Infine, il Fondo delle Nazioni Unite per l'Infanzia (UNICEF, 2007), ente focalizzato alla difesa dei diritti del bambino, promuove la generazione di spazi democratici e collaborativi per la partecipazione e l'incontro tra scuole e famiglie, dove il dialogo, l'apprendimento condiviso, il buon trattamento e il rispetto reciproco permettono la generazione di accordi e d'identificare le buone pratiche nella comunità, azioni che contribuiscono allo sviluppo integrale dei bambini.

### **3. Finalità.**

Il proposito del progetto è quello di promuovere una serie di azioni mirate alla trasformazione sociale ed educativa in un centro aggregativo e relativo ambiente. Per questo motivo ci concentriamo sui fattori più rilevanti per l'apprendimento: le interazioni e la comunità. La nostra intenzione è quella d'integrare e coinvolgere, attraverso l'apprendimento dialogico, tutte le persone della comunità educante che, direttamente o indirettamente, influenzano l'educazione dei ragazzi e delle ragazze presenti. Lo scopo di questo progetto è quello di attivare il potenziale degli agenti della comunità per contribuire allo sviluppo integrale dei soggetti.

La necessità di rafforzare i diversi elementi della comunità educativa è alla base dell'idea, centrale per questo progetto, di promuovere reti, connessioni e supporto reciproco, attraverso i quali tutte le persone coinvolte ne traggano beneficio e trovino soluzioni più appropriate lavorando insieme. Un'azione comunitaria che giunga così a potenziare motivazione e convivenza in modo il più possibile olistico.

A partire da questi presupposti si svilupperanno una serie di laboratori dal curriculum trasversale, connettendo gli interessi ai contenuti per far sì che i giovani trovino forme di espressione in cui si sentano a loro agio. I laboratori si sviluppano lungo alcune direttrici:

scrittura creativa, elaborazione di contenuti e registrazione voce basate su temi della quotidianità; avvicinamento musicale e produzione; creazione artistica attraverso i graffiti; attività sportive nello spazio urbano di skateboarding; etc.

La possibilità di sperimentare medium artistici e musicali vicini agli interessi e linguaggi degli adolescenti permette loro di elaborare i propri sentimenti e il proprio vissuto, muovendosi liberamente dentro uno spazio espressivo dove i giovani stessi e le loro storie sono i protagonisti. Risultato atteso da questo percorso è favorire l'incontro dei giovani cittadini, oltre a consolidarne il senso di giustizia e incentivarne impegno e solidarietà, da cui partire per richiedere che le Istituzioni competenti tengano conto delle istanze dei giovani nell'assumere decisioni che li riguardano.

#### **4. Il contesto urbano**

Il contesto nel quale si propone di mettere in pratica il progetto è quello delle aree urbane e periferiche delle città<sup>1</sup>, implicando come popolazione beneficiaria del programma in ragazzi e ragazze tra i 14 e i 18 anni. Uno degli aspetti cruciali messi in luce dall'odierna epidemia di Covid-19 è la dimensione urbana e spaziale. La diffusione del telelavoro e del commercio online sollecitata dalla pandemia potrebbe acquisire in molti settori un carattere stabile, mettendo inevitabilmente in crisi l'esistenza dei grandi agglomerati di uffici, dei grandi centri e delle grandi arterie commerciali. Ma con ancora maggiore urgenza la pandemia ripropone il tema delle periferie.

Già negli anni Novanta sono state immaginate e pensate politiche specifiche per le periferie, con esiti alterni. L'approccio integrato è stato da tutti magnificato ma non è diventato né prassi né modalità diffusa nei modi di procedere delle amministrazioni che sono bloccate nel modello a canne d'organo (<https://welforum.it/quali-politiche-per-le-periferie>) (Laino, 2020). Il quinto rapporto sulle città del centro nazionale di studi per le politiche urbane (Urban@it, 2020) evidenzia la loro contrazione e la relazione direttamente proporzionale tra le condizioni urbane, economiche, socioculturali e l'integrazione e il disagio sociale. È tempo di superare la contrapposizione effimera fra investimenti (economici, culturali e istituzionali) con il proposito di aumentare l'effettività dei diritti da un lato e le politiche tese a migliorare la percezione d'insicurezza dall'altro. Senza naturalmente lasciar da parte l'assicurare l'agibilità e la legalità nei luoghi. Pur riconoscendo l'importanza dell'organizzazione socio-spaziale, come le mancanze di servizi o di aree come parchi idonei, la questione sociale comunque continua ad avere il proprio epicentro nelle mutate condizioni di riproduzione sociale e nel declino delle forme di socialità proprie della società salariale (Arteaga Botello, 2008; Laino, 2020; Urban@it, 2020). Queste due dimensioni acuiscono le diseguaglianze produttive di senso di sconforto e deprivazione nei giovani, avendo come conseguenze anche forme inedite di conflitto sociale estranee alle dimensioni tradizionali.

Una delle strategie proposte dal quinto rapporto, in linea con le indicazioni proposte alla Commissione Parlamentare per le periferie delinea uno specifico programma di attivazione di Agenzie sociali di quartiere che, razionalizzando, consolidando e rilanciando le risorse presenti sul territorio, possa consentire una rinnovata stagione di crescita democratica, che

<sup>1</sup> Si è scelto per questa sezione di reperire fonti da riviste e articoli per cercare di contestualizzare maggiormente la situazione urbana nelle città nel presente del contesto delineato dall'emergenza sanitaria.

con nuovi strumenti di necessaria intermediazione sociale, consenta di trattare in modo integrato alcuni fondamentali bisogni (Laino, 2020; [Urban@it](#), 2020). La necessità di azioni di questo tipo viene anche sottolineato dal recente report *Scelte compromesse. Gli adolescenti in Italia, tra diritto alla scelta e impatto della povertà educativa* che ha il merito di evidenziare in maniera netta le correlazioni che mostrano come il fallimento formativo, l'abbandono scolastico, le scelte per un percorso piuttosto che un altro non siano soltanto esito di scelte e percorsi individuali ma abbiano una radice forte nella condizione di partenza: la famiglia in cui si nasce, il posto dove si vive, le prospettive del territorio<sup>2</sup> (De Carli, 2021; Osservatorio povertà educativa #conibambini, 2021).

Tornando agli aspetti messi in luce dalla pandemia va sottolineato come proprio i contesti urbani di cui si è trattato fin ora sono stati altresì culla di relazioni significative tra persone che hanno deciso di prendersi pezzi di responsabilità e fare la propria parte nei momenti più difficili, mossi da solidarietà e necessità di risolvere problemi e contraddizioni che emergono nelle situazioni più complesse. L'urgenza della realtà ha portato a un rimescolamento delle carte e una sfocatura dei contorni tra volontari e destinatari, enti e organizzazioni. Le organizzazioni hanno imparato a collaborare, mondi diversi si sono dati la mano e i destinatari sono diventati volontari. Le competenze sono state messe in comune generando una crescita collettiva basata sull'apprendimento trasformativo e di comunità, resistendo all'onda della crisi<sup>3</sup> (Gennaro, 2021). La breve panoramica dell'attuale ragionamento sugli spazi urbani delinea contesti socialmente fertili ma non scevri da contraddizioni e tensioni.

## 5. Progettazione dell'intervento

Lingue e linguaggi sono da sempre gli strumenti per collegare mondi lontani, geografici ma anche, e in misura maggiore, mondi anagrafici, interiori, fatti d'incontri e di scontri. Quando un programma non riflette la cultura, gli interessi e la realtà dei giovani, essi perdono interesse nell'apprendimento, nella socialità e nella scuola. Tale disimpegno spesso contribuisce a far sì che i risultati siano scarsi, si presentino problemi di comportamento e aumenti l'abbandono scolastico (Johnson, 2017).

L'impegno attivo è un catalizzatore per i risultati dei giovani studenti. Da questo punto di vista, utilizzare strumenti aderenti agli interessi degli adolescenti e ai linguaggi che utilizzano, anche attraverso la cultura popolare, può essere un metodo valido per connettersi e trasmettere messaggi positivi. La cultura hip-hop è una modalità di comunicazione artistica, musicale, fisica e visiva usata per esprimere esperienze, convinzioni ed emozioni. La musica rap (parlato o testo in rima cantato eseguito a tempo di battito) è uno dei quattro elementi stilistici chiave della cultura hip-hop, oltre a *deejay*, *break dance* e *writing* di graffiti. La musica rap è stata spesso bersagliata dai media popolari per i suoi testi controversi, mentre qui si cerca d'individuare l'hip hop come elemento di trasformazione nello sviluppo dell'insegnamento e del pensiero critico (Land & Stovall, 2009).

Nella ricerca di una modalità d'intervento efficace nelle comunità urbane con problemi quali l'abbandono scolastico cronico, i problemi di salute e la disoccupazione, molti educatori e animatori si stanno rivolgendo all'arte e alla cultura Hip-Hop, soprattutto in

<sup>2</sup> <http://www.vita.it/it/article/2021/02/04/adolescenti-e-divari-educativi-scelte-compromesse-diritti-compressi/158239/>

<sup>3</sup> <http://www.vita.it/it/article/2021/01/21/pensare-plurale-verso-uno-sguardo-di-comunita/158057/>



Paesi come la Francia o gli Stati Uniti, integrandole con le conoscenze basate sull'esperienza degli studenti in chiave costruttivista (Diaz, Fergus, & Noguera, 2011; Morrell, 2007; Parmar, 2009; Runell & Diaz, 2007).

Tale approccio all'utilizzo di testi culturali rilevanti per tale generazione deriva dalla ricerca sull'impegno accademico, che da ormai decine di anni afferma l'importanza di adattare i programmi utilizzando metodi che avvicinano gli argomenti trattati agli interessi di alunni e alunne, accostando teoria e vita quotidiana. Questa convinzione attraversa tutta la progettazione, proponendosi di favorire relazioni costruttive tra giovani appartenenti a differenti culture, accomunati dal voler diventare interlocutori credibili delle Istituzioni. Ciò attraverso linguaggi diversi permettendo a ognuno di trovare il più idoneo per sé, nell'ottica di farsi capire e allo stesso tempo di comprendere meglio ed elaborare i propri vissuti, i sogni e le speranze. Le principali discipline comprese nel progetto, sono illustrate nella Figura 1.

Disciplina	Azione principale	Definizione	Competenze
Rap Mceeing	- Scrittura, creazione di contenuti, esposizione	Creare e parlare raps, canti o poesia di classe per un ritmo musicale per condividere idee ed emozioni.	Competenza alfabetica funzionale; Competenza multilinguistica; Competenza sociale e civica in materia di cittadinanza; Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.
Deejaying	Suonare, Utilizzo di apparecchi digitali audio e video.	Riproduzione e miscelazione di musica per un pubblico utilizzando apparecchiature audio (lettore CD, lettore MP3, giradischi).	Competenza matematica e competenza di base in scienze e tecnologie; Competenza digitale; Competenza personale, sociale e capacità d'imparare a imparare; Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.
Breaking	Danza Urban - Creazione di Coreografie	Stile di ballo attraverso movimenti creativi, espressivi e complessi da attuare in gruppo.	Sviluppo di capacità condizionali e coordinative come: forza, resistenza, velocità, equilibrio, ritmo. Competenze del coordinamento motorio; Contribuzione alla formazione di un fisico in salute; Competenze sociali.
Word Art	Disegno, Creazione di rappresentazioni visuali.	Rappresentazione d'idee, credenze ed emozioni utilizzando parole simboli e colori su muri o pannelli.	Competenza sociale e civica in materia di cittadinanza; Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.
Skateboarding	Attività sportiva mediante l'uso di una tavola.	Sport che prevede l'equitazione e l'esecuzione di <i>tricks</i> utilizzando uno <i>skateboard</i> .	Capacità di apprendimento motorio; Capacità di differenziazione e direzione; Capacità di orientamento spaziale; capacità di equilibrio.

Figura 1. Discipline comprese nel progetto (Adattato da Broughton, 2017).

Questa idea si concretizza creando le condizioni per uno spazio espressivo dove gli adolescenti si sentano comodi di esperire la propria necessità di esprimersi, così che i propri comportamenti e linguaggi siano interpretati e capiti, assunti e condivisi. Ci si propone di contrastare il senso d'inadeguatezza che può caratterizzare questa fase della crescita, senza passare dal mondo degli adulti e dei suoi dogmi (Fant, 2015).

“Sia che la cultura Hip-Hop sia utilizzata all'interno della classe per insegnare una materia, che serva da aggancio per insegnare una lezione, o come materia accademica stessa, vocazione o forma d'arte, gli insegnanti di ogni estrazione la integrano nel loro curriculum come strumento pedagogico liberatorio, critico e culturalmente rilevante e reattivo. Come

in altri campi educativi, gli operatori dell’Hip-Hop mirano a incontrare i giovani dove si trovano e impiegano tutte le risorse a loro disposizione per migliorare la situazione degli studenti” (Diaz, Fergus, & Noguera, 2011, p. 6).

Lo scambio di esperienze, il proprio vissuto, le proprie emozioni, il rapporto con gli altri, le gioie e le difficoltà quotidiane sono argomenti rilevanti da mettere liberamente in-musica o in arte. Questo spazio di libera riflessione ed espressione garantisce l’opportunità di smascherare le inevitabili contraddizioni sociali nelle quali i giovani sono immersi. Il tutto con uno sguardo non giudicante bensì attraverso una prospettiva critica di riflessione, comprensione e scambio. Alcuni esempi di attività per ogni disciplina (Fant, 2015) sono:

- DJ: chiedere di selezionare un certo numero di proprie canzoni significative. Invitare i giovani a individuare le risonanze che le suggestioni musicali evocano nella loro realtà. Stimolare i ragazzi e le ragazze a stilare l’ordine in cui le canzoni scelte possono essere avvicinate attraverso criteri logico-estetici e argomentare la scelta;
- Scrittura rap: fornire alcuni libri di poesie di genere differente, antologie rap e testi di canzoni hip hop. Invitare i ragazzi e le ragazze a leggere qua e là, soffermandosi sulle parole o versi che abbiano attirato la loro attenzione e ricopiarli. Successivamente, scrivere un breve testo in poesia in cui siano presenti la maggior parte di vocaboli annotati, con una struttura di otto versi composti da cinque parole, permettendo ai testi di avere una certa organicità. Stimolare i ragazzi a recitare o cantare le loro creazioni sopra una base;
- Writing: dopo una presentazione generica, invitare i giovani a scrivere il proprio soprannome (street-name) su un foglio, osservarlo, e in seguito trasformarlo e caratterizzarlo, dando alcuni esempi di alfabeti disegnati e sollecitando in maniera fluida a commentare il proprio lavoro. Proporre al termine un’esposizione e presentazione dei lavori;
- Breaking: Introduzione alle basi del *Downrock* (noto anche come *footwork* o *floorwork*) usato per descrivere qualsiasi movimento sul pavimento con le mani che sostengono il ballerino tanto quanto i piedi. Il downrock include movimenti come il fondamentale 6-step, e le sue varianti come il 3-step. Il più elementare è fatto interamente su piedi e mani, ma variazioni maggiormente complesse possono coinvolgere le ginocchia;
- Skateboarding: il Set-Up, assemblaggio di uno skateboard completamente smontato. Permette d’imparare le diverse parti che ne compongono uno, le loro caratteristiche e il loro assemblaggio.

### 5.1 Obiettivi

Nella Figura 2 sono illustrati gli obiettivi generali e specifici del progetto, nella successiva (Figura 3) gli indicatori di risultato.

Questi obiettivi verranno perseguiti attraverso una serie di sessioni in cui progressivamente ci sarà un avanzamento delle tematiche trattate. In seguito a un primo momento di contatto verranno esplorati interessi e argomenti da affrontare con ragazzi e ragazze. Si ipotizza che l’azione si sviluppi settimanalmente, attivando *challenge* nelle quali i giovani siano invogliati a raccontarsi, anche attraverso la proposta di contenuti di approfondimento, per accompagnarli a confrontarsi nella condivisione di pensieri e di emozioni elaborando proposte che chiamino in causa gli adulti intorno a loro e le Istituzioni.



Generali	Specifici
OG-1: Promuovere l'espressione e la coscienza di sé e delle proprie capacità.	OS-1.1: I soggetti coinvolti creeranno contenuti artistici attraverso la cultura hip-hop. OS-1.2: I soggetti coinvolti percepiranno un maggiore grado di espressione artistica e riconoscimento di sé.
OG-2: Consolidare l'aggregazione e la socialità tra i giovani frequentanti il doposcuola	OS-2.1: I giovani proporranno attività di condivisione e appoggio reciproco attraverso il <i>medium</i> artistico. OS-2.2: Le ragazze ed i ragazzi frequentanti i laboratori stabiliranno una rete amicale e di appoggio, mediante l'integrazione tra i progetti proposti

Figura 2. Obiettivi generali e specifici del progetto.

Generali	Specifici
OG-3: Raggiungere una popolazione di almeno 20 giovani.	OS-3.1: Almeno 15 giovani partecipano in modo costante alle attività prendendo parte al 70% degli incontri totali. OS-3.2: Almeno 15 giovani partecipano in modo costante alle attività prendendo parte al 70% degli incontri di un singolo laboratorio. OS-3.3: Verranno aggregati almeno 4 giovani non conosciuti precedentemente. OS-3.4: Verranno aggregati almeno 4 giovani non conosciuti precedentemente che parteciperanno almeno al 70% degli incontri totali.
OG-4: Incremento nella creazione di opere artistiche.	OS-4.1: Ideare e realizzare almeno 1 testo da poter trasmettere in web radio. OS-4.2: Ideare e realizzare almeno 1 produzione musicale da poter trasmettere in web radio. OS-4.3: Ideare e realizzare almeno 1 coreografia originale per lo spettacolo finale. OS-4.4: Ideare e realizzare almeno 1 dipinto che diventi la locandina della festa finale OS-4.5: Realizzare un evento di chiusura e restituzione dei risultati.

Figura 3. Indicatori di risultato del progetto.

## 6. Possibili limitazioni del progetto

Nel processo di progettazione, è bene considerare alcune possibili limitazioni che si potranno incontrare durante l'intervento. Un fattore che potrebbe pregiudicare la linearità dello svolgimento è inevitabilmente l'applicazione dei protocolli di sicurezza legati all'epidemia Covid-19, e gli sviluppi che avrà la situazione sanitaria.

Un'altra possibile limitazione può essere data dalle resistenze dei gruppi informali presenti che, mossi dalla convinzione che il quartiere debba rimanere *tranquillo* potrebbero accogliere in maniera negativa un progetto che si svolge all'aperto e in luoghi di passaggio. Infine, una difficoltà potrebbe essere data dalla scarsità di risorse economiche o da situazioni impreviste, che potrebbero pregiudicare il corretto svolgimento di alcune attività, o costringere a una rimodulazione con le risorse a disposizione.

## 7. Monitoraggio e valutazione

Considerando le premesse epistemologiche e le specificità del contesto in cui si opererà, il punto di partenza scelto è inquadrare la valutazione dal punto di vista epistemologico, per chiarire la questione del valutare in maniera quantitativa o qualitativa e dare sistematicità al processo di monitoraggio e valutazione, che risulta spesso un fenomeno complesso al quale gli operatori stessi non sono abituati (Anguera Argilaga, 2009). I diversi approcci sulla validità della conoscenza nella ricerca educativa illustrati da Hamilton (2002) mettono in luce il confronto tra la conoscenza positivista e quella interpretativa.

Il lavoro permette di sgomberare immediatamente il campo su una controversia di fatto spuria: la polarizzazione sulla quantità (positivista) e sulla qualità (interpretativa) si fonda su una base insicura in epistemologia, quando l'una assume di fatto l'altra. Questi due approcci al pensiero esistono e convivono nella nostra cultura e riflessione, completandosi in un'unità che è una sommatoria non raggiungibile né dal solo pensiero criteriale né dal solo pensiero episodico (Stake, 2001). In linea di principio, l'aspetto qualitativo permette flessibilità e una migliore comprensione delle informazioni, mentre l'aspetto quantitativo fornisce obiettività e rigore nella misurazione e nell'analisi (Anguera Argilaga, 2009). Le due metodologie possono rispondere a esigenze diverse dello stesso progetto, per esempio identificare indicatori quantitativi che rispondano alle esigenze di rendicontazione e bilancio del progetto, e aspetti qualitativi che permettano la comprensione dei fenomeni, la riflessione e la rielaborazione educativa.

Intrecciare queste due dimensioni della conoscenza può offrire i giusti criteri d'interpretazione e validità delle realtà educative, offrendo lenti adatte a leggere la complessità della realtà delle società postmoderne (Aróstegui, 2003) descritte nell'introduzione. Chi valuta non dovrebbe aderire ciecamente a un'opzione, implicando così l'ottenimento di dati di una o l'altra natura, ma deve ottimizzare la valutazione combinandoli, assicurandosi un adattamento flessibile ai problemi che via via incontrerà. Tale unione può essere realizzata attraverso una vasta gamma di possibilità (metodi misti); una complementarità metodologica la cui efficacia è stata dimostrata in numerosi studi (Anguera Argilaga, 2009).

Il modello dinamico appena presentato sottolinea il ruolo dei processi di valutazione a livello educativo e di sistema, partendo dal presupposto che siano i fattori più problematici per i centri educativi, nel loro continuo modificarsi così come nel produrre un miglioramento tangibile nel momento in cui siano verificati (Sammons, 2009). Tuttavia, tale concettualizzazione sottolinea la messa in atto di un processo mentale che porta a molteplici possibili interpretazioni di una moltitudine di dati, con particolare attenzione alla raccolta di essi, oltre a chiarire e fornire una base logica che giustifica le linee guida di valutazione utilizzate per interpretare i risultati: "Con questo approccio, la valutazione psicopedagogica educativa è un concetto che implica la definizione di obiettivi, la raccolta di informazioni, l'analisi, l'interpretazione e la valutazione dei dati ottenuti al fine di prendere decisioni educative riguardanti i soggetti valutati. Queste decisioni educative devono riflettersi nell'istituzione e nel monitoraggio di un programma educativo" (Anguera Argilaga, 2009, p. 103).

L'importanza della valutazione è data dalla molteplicità delle funzioni che svolge in un contesto educativo. Tra le diverse classificazioni, vengono evidenziati gli aspetti fondamentali di quella elaborata da Torre (2014), come la responsabilizzazione di tutti gli attori coinvolti e il valore educativo, che permette all'intero sistema di apprendere e migliorare le proprie azioni: senza un continuo scambio tra ricercatori e operatori che

condividono informazioni, impressioni, dati, in modo sincero e coerente tutto ciò non è possibile. Gli operatori devono infatti assumere un ruolo attivo e responsabile nel processo di valutazione, il che implica la presa in carico di una pluralità di sistemi di valori che consentano di giudicare i successi e gli insuccessi di un determinato intervento, ottenendo una valutazione il più possibile realistica (Trincherò, 2002).

Le origini della valutazione incentrata sul contesto educativo si ritrovano nei primi decenni del XX secolo negli Stati Uniti, per svilupparsi poi nel corso dello stesso, affinandosi con lo sviluppo dei diversi approcci che, partendo da diversi orizzonti e finalità, rendono il concetto così completo da definire il ruolo del valutatore e il livello di partecipazione degli stakeholder; fine ultimo diviene guidare l'azione di valutazione per raccogliere dati sul progetto e prendere decisioni in merito, per migliorarlo e sviluppare strategie e tecniche vincenti per la raccolta d'informazioni (sistematiche, trasparenti, rigorose, coerenti con le tematiche cognitive e l'oggetto) (Escorza Escudero, 2003; Salarirche, 2015; Torre, 2014).

La partecipazione degli stakeholder gioca un ruolo importante nelle attuali riflessioni sul rapporto tra la galassia del costruttivismo e i temi della progettazione nel terzo settore, che fa riferimento al paradigma *trasformativo* (Mertens, 2009; 2010), adatto allo studio delle strutture di potere che perpetuano le disuguaglianze sociali e che attualmente funge da riferimento per tutte le teorie e gli approcci di ricerca che danno priorità alla giustizia sociale e ai diritti umani, con il ruolo di leadership messo nelle condizioni di dover chiarire gli aspetti etici e di valore per giustificare le conseguenti decisioni (Mertens, 2010; Torre, 2014): "Il paradigma trasformativo è attinente quando ci si riferisce a individui che sperimentano discriminazione e oppressione di qualsiasi tipo, incluso (ma non limitato a) razza ed etnicità, disabilità, status d'immigrante, conflitti politici, orientamento sessuale, povertà, genere, età, o la moltitudine di altre caratteristiche che sono associate a un minore accesso a una condizione di giustizia sociale. Infine, indigeni e studiosi dalle comunità emarginate hanno molto da insegnarci sul rispetto per la cultura e la generazione di conoscenza con l'obiettivo di un cambio sociale. Non c'è da adesso, un solo contesto d'indagine sociale nel quale il paradigma trasformativo non avrebbe il potenziale per elevare problemi della giustizia sociale e diritti umani" (Mertens, 2009, p. 4).

<b>Valutazione</b>	<b>Referenti/Responsabili /Relatori</b>	<b>Operazioni da realizzare</b>	<b>Ambito o momento di applicazione</b>
Del Contesto/ Necessità	Territorio e società; comunità di riferimento, gruppi soggetti.	Studio previo della realtà: problemi, risorse, conflitti ecc	Diagnostico, pianificazione e processo decisionale
Del Progetto	Esperti e professionisti in pianificazioni e progetti.	Analisi di criteri programmatici, coerenza e pertinenza del progetto.	Disegno e pianificazione del programma.
Del Processo	Professionisti e Partecipanti del programma.	Analisi dello sviluppo del programma: strategie, procedimenti, livelli di esecuzione, coordinamento, partecipazione della comunità.	Esecuzione del programma.
Del Prodotto	Gruppo di valutazione	Valutazione dei risultati in relazione agli obiettivi e necessità: efficacia, efficienza ecc.	Ottenimento di conclusioni e presa di decisioni conseguente.

Figura 4. Principali aspetti da valutare (Adattato da Grinnel & Unrau, 2008).

Il paradigma trasformativo accompagna quindi il lavoro pedagogico e di ricerca, fornendo una linea guida chiarificatrice di etica e valori, favorendo un processo decisionale che abbia una prospettiva olistica della realtà, considerando anche aspetti metodologici, ontologici ed epistemologici (Mertens, 2010). In sintesi, l'analisi delle disuguaglianze strutturali, la partecipazione dei vari stakeholder e il rispetto di specifiche dimensioni culturali e contestuali sono considerati decisivi per l'efficacia della valutazione, soprattutto quando l'intervento si basa sul rispetto dell'equità sociale dell'intervento (Torre, 2014). A seconda delle esigenze riscontrate, si darà enfasi maggiore alla rilevazione di alcuni aspetti piuttosto che altri. Rispetto ai programmi socio-educativi, nella Figura 4 si fa riferimento alla principale categorizzazione ripresa da Grimmel e Unrau (2008).

Rispetto all'attitudine da mantenere approssimandosi alla valutazione, oltre al paradigma trasformativo già citato si prendono qui in considerazione alcune buone pratiche (Stufflebeam, 1998 – citato in Escudero Escorza, 2003), per la valutazione in campo psicopedagogico, per migliorare la qualità del processo:

- i piani di valutazione devono soddisfare i quattro requisiti di utilità, fattibilità, legittimità e accuratezza (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1988);
- le entità educative dovrebbero essere esaminate per la loro integrazione e il loro servizio ai principi della società democratica, dell'equità, del benessere, etc.;
- la valutazione degli insegnanti, delle istituzioni educative, dei programmi, ecc. dovrebbe essere sempre correlata all'insieme dei loro compiti, responsabilità e obblighi professionali o istituzionali, etc.;
- gli studi di valutazione dovrebbero fornire indicazioni per il miglioramento, perché non è sufficiente esprimere un giudizio sul merito o sul valore di qualcosa;
- le entità educative dovrebbero essere valutate per:
  - il loro merito (valore intrinseco, qualità rispetto ai criteri generali);
  - il loro valore (valore estrinseco, qualità e servizio per un particolare contesto) (costo-efficacia);
  - il loro significato nella realtà del contesto in cui si trova. (importanza);
- tutti gli studi di valutazione devono avere una componente formativa e una riassuntiva;
- occorre promuovere l'autovalutazione professionale, fornendo agli educatori le competenze necessarie per farlo e incoraggiando atteggiamenti positivi nei suoi confronti;
- il contesto dovrebbe essere valutato (adeguamento dei bisogni);
- il punto di partenza deve essere valutato;
- il processo deve essere valutato;
- i risultati devono essere valutati;
- gli studi di valutazione dovrebbero essere sostenuti dalla comunicazione e dall'inclusione sostanziale e funzionale dei soggetti coinvolti (cultura valutazionale-partecipatoria);
- gli studi di valutazione dovrebbero utilizzare molteplici prospettive, molteplici misure di risultato e metodi sia quantitativi che qualitativi per raccogliere e analizzare le informazioni. La pluralità e la complessità del fenomeno educativo rende necessario l'impiego di approcci multipli e multidimensionali negli studi di valutazione.

In seguito a questa introduzione si definiranno le linee di valutazione vere e proprie.

### 7.1. La valutazione del progetto

Partendo dalle premesse epistemologiche affrontate nel paragrafo precedente, si è proceduto all'elaborazione degli indicatori veri e propri che caratterizzeranno il monitoraggio e la valutazione del progetto. Per facilitare l'operazione, si è ricorsi al supporto dato dalla piattaforma *IRIS+* (McCarthy, Emme & Glasgo, 2019; McCarthy, Emme, Glasgo & Reisman, 2019), che offre strumenti per misurare, gestire e ottimizzare l'impatto dei progetti socio-educativi. La selezione degli indicatori è avvenuta secondo le dimensioni d'impatto in cui raccogliere i dati specificate dalla piattaforma, ossia Cosa, Chi, Quanto, Contributi e Rischi (McCarthy et al., 2019), descritte nelle Figure 5, 6, 7, 8, 9.

A partire dalla selezione delle categorie d'impatto e all'approfondimento di esse, il passaggio successivo è stato elaborare degli indicatori specifici per il progetto posto in essere, che è stato fatto dividendoli per categorie rispetto agli attori ai quali si riferiscono, nello specifico Beneficiari, Formatori, Stakeholder e Addizionali.

A continuazione, la Figura 5 relativa alla categoria *Who* e la Figura 6 della categoria *How Much*.

Categoria	Indicatore	Descrizione
<i>Who</i>	Target demografico degli stakeholder	Descrivono i gruppi demografici di riferimento o gli <i>stakeholders</i> definiti dall'organizzazione
	In che misura il laboratorio è stato attraversato da giovani	
	In che misura il laboratorio è stato attraversato da giovani di seconda generazione	
	In che misura il laboratorio è stato attraversato da giovani di terza generazione	
	In che misura il laboratorio è stato attraversato da giovani migranti	

Figura 5. Indicatori categoria *Who* (McCarthy, Emme & Glasgo, 2019; McCarthy, Emme, Glasgo & Reisman, 2019).

Categoria	Indicatore	Descrizione
<i>How Much</i>	Calcolare la frequenza media della partecipazione dei giovani al laboratorio	Il proposito è di capire il numero univoco di giorni che fanno esperienza del risultato ( <i>outcome</i> ) (In questo caso, migliora l'esito di test standardizzati).
	Sono stati coinvolti per i laboratori x esperti che hanno approfondito le materie oggetto di attività	
	Appuntamenti di formazione vengono effettuati con cadenza regolare	

Figura 6: Indicatori categoria *How Much* (McCarthy, Emme & Glasgo, 2019; McCarthy, Emme, Glasgo & Reisman, 2019).

Nelle Figure 7 e 8 invece, verranno illustrati gli indicatori del gruppo *What* e *How*.

Categoria	Indicatore	Descrizione
<i>What</i>	La partecipazione al laboratorio ha influito nelle successive scelte di orientamento scolastico e artistico	Valutare la profondità e durata dell'esito relativo a cosa sarebbe successo comunque. Per maggiori dettagli, riferirsi a Contribuzioni.
	La partecipazione al laboratorio ha influito sulle persone NEET che hanno intrapreso un percorso di formazione	
	I tecnici sono coinvolti nelle attività	
	La formazione interna è adeguata ad affrontare le vicissitudini quotidiane	

Figura 7. Indicatori categoria *What* (McCarthy, Emme & Glasgo, 2019; McCarthy, Emme, Glasgo & Reisman, 2019).

Categoria	Indicatore	Descrizione
<i>How</i>	Numero e percentuale di soggetti appartenenti a minoranze o precedentemente esclusi, coinvolti nel progetto.	Capire il grado in cui la soluzione educativa sta raggiungendo giovani provenienti da minoranze e da ambienti storicamente svantaggiati.
	Numero e percentuale di soggetti coinvolti con disabilità.	Capire quanti studenti con disabilità la soluzione educativa sta raggiungendo.
	È stata registrata la partecipazione del 50% di giovani appartenenti a famiglie a basso reddito ai laboratori	Capire se e quanti studenti provenienti da ambienti a basso reddito la soluzione educativa sta raggiungendo.
	Numero e percentuale di donne che hanno attraversato il laboratorio.	Capire in che misura la soluzione educativa raggiunge le ragazze.
	Numero e percentuale di educatori che posseggono una qualifica standard.	Capire se gli educatori che fanno parte della soluzione educativa sono sufficientemente formati e supportati nell'insegnamento ai loro studenti.
	Coinvolgimento di ragazzi ed educatori.	Capire se e come gli stakeholder di riferimento dell'organizzazione sono coinvolti nella progettazione, nello sviluppo e nella fornitura di prodotti e servizi.

Figura 8. Indicatori categoria *How* (McCarthy, Emme & Glasgo, 2019; McCarthy, Emme, Glasgo & Reisman, 2019).

Infine, la Figura 9 con gli indicatori addizionali.

Categoria	Indicatore	Descrizione
<i>Addizionali</i>	Quanti NEET si iscrivono a scuola	Indicatori addizionali per verificare risultati secondari.
	Il budget previsto è stato mantenuto	
	Gradimento delle attività	

Figura 9. Indicatori addizionali (McCarthy, Emme & Glasgo, 2019; McCarthy, Emme, Glasgo & Reisman, 2019).



Le caratteristiche della valutazione del progetto sono state modulate partendo dalle riflessioni di carattere teorico sul paradigma di riferimento per la progettazione e l'esigenza dell'utilizzo di metodi misti nel monitoraggio d'interventi come questo, fino ad arrivare agli indicatori di risultato veri e propri. Tali indicatori sono stati divisi per categoria tenendo conto dei principali aspetti da valutare e delle raccomandazioni della letteratura.

## 8. Conclusioni

In questa proposta di progetto si declina una metodologia progettuale che sia efficace nel leggere il presente e proporre innovazione all'interno dei centri educativi, con attenzione ai processi di monitoraggio e valutazione. Progettare è un potente strumento che permette di osservare l'andamento dell'intervento e anche l'eventuale cambiamento effettivamente messo in atto, pur garantendo una certa flessibilità di rimodulazione (Torre, 2014). L'idea di fondo è la convinzione che se i soggetti imparano a risolvere problemi e a organizzarsi intorno a questioni che sono vicine alla loro esperienza, è più probabile che sviluppino senso di auto-efficacia (Bandura, 1993; 1996; 1997; 1999), impegnandosi nella società civile in modi che rendano le scuole, le istituzioni e i politici responsabili dei loro interessi (Diaz, Fergus, & Noguera, 2011; Ginwright & Camarota, 2011).

“Data l'importanza e la presenza dell'Hip-Hop nella vita dei giovani, questa cultura ha il potenziale d'influenzare le esperienze educative di essi. L'educazione Hip-Hop vive all'interno del potere della disciplina di adottare, ridefinire e D.I.Y. (fai da te). L'educazione è radicata in tutta la storia dell'Hip-Hop, rendendo lo studio della sua cultura, dei suoi leader, della letteratura, della musica, dei film e degli artefatti essenziali per l'esplorazione e la crescita del movimento educativo Hip-Hop” (Diaz, Fergus, & Noguera, 2011, p. 25).

Spesso non viene data sufficiente importanza ai modi in cui l'educazione e la pedagogia basate sull'Hip-Hop possano essere usate per trasformare la nostra società. Quando gli approcci d'insegnamento e apprendimento basati su questa cultura diventano radicati nella pratica professionale e nella ricerca, si aprono nuove opportunità per gli studenti; gli educatori si muovono così verso esperienze più eque e trasformative per i giovani stessi (Adjapong & Emdin, 2015). Questa cultura ha reso un movimento intimamente accessibile, educativo, viscerale e reale. (Diaz, Fergus, & Noguera, 2011).

## Riferimenti bibliografici

- Adjapong, E. S., & Emdin, C. (2015). Rethinking pedagogy in urban spaces: implementing hip-hop pedagogy in the urban science classroom. *Journal of Urban Learning Teaching and Research*, 11, 66–77.
- Akom, A. A. (2009). Critical Hip Hop Pedagogy as a Form of Liberatory Praxis. *Equity & Excellence in Education*, 42(1), 52–66.
- Andreoli, V. (2008). *L'uomo di Vetro*. Milano: Rizzoli.
- Anguera Argilaga, M. T. (2009). Avaluació en la intervenció psicopedagògica. *Aloma: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport*, 23-24, 101–108.

- Aróstegui, J. L. (2003). On the Nature of Knowledge: What We Want and What we Get With Measurement in Music Education. *International Journal of Music Education*, *os-40*(1), 100–115. <https://dx.doi.org/10/dngfh8> (ver. 15.07.2021).
- Arteaga Botello, N. (2008). Vulnerabilidad y desafiliación social en la obra de Robert Castel. *Sociológica (México)*, *23*(68), 151–175. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-01732008000300006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732008000300006&lng=es&tlng=es) (ver. 15.07.2021).
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-efficacy in cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, *28*, 117–148.
- Bandura, A. (1996). *Il senso di Autoefficacia*. Trento: Erickson.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of Control*. New York, NY: Freeman.
- Bandura, A. (1999). *Auto-eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Biblioteca de psicología Bilbao, España: Desclée De Bower.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge, MA: Polity Press.
- Bertin, G., & Niero, M. (2012). *Vulnerabilità e fragilità sociale: una teoria delle diseguaglianze di salute*. Milano: FrancoAngeli.
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement*. London: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. J., & Boqué Torremorell, M. (2018). ¿Qué tienen que ver las Emociones con la Participación en la Escuela?. *Participación, educación emocional y convivencia*, *5*(8), 31–40.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 993-1027). New York, NY: Wiley & Sons.
- Broughton, A. (2017). Teaching and Learning with Hip-Hop Culture. *Teaching Young Children*, *10*(2), 18–21.
- Collin, C., Benson, N., Ginsburg J., Grand, V., Lazyan, M., & Week, M., (2012). *El libro de la Psicología*. México: Altea.
- Commissione Europea (2019). *DESI-Digital Economy and Society Index*. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/digital-economy-and-society-index-desi-2019> (ver. 15.07.2021).
- De Carli, S. (4 febbraio 2021). *Adolescenti e divari educativi: scelte compromesse, diritti compressi*. Vita. <http://www.vita.it/it/article/2021/02/04/adolescenti-e-divari-educativi-scelte-compromesse-diritti-compressi/158239/> (ver. 15.07.2021).
- Dewey, J. (1949). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (2009). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York, NY: WLC Books. (Original work published 1916).
- Diaz, M., Fergus, E., & Noguera P. (2011). *Re-imagining teaching and learning: a snapshot of hip-hop education*. Metropolitan Center for Urban Education. NYU Steinhardt.

- Escorza Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* 9(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.9.1.4348> (ver. 15.07.2021).
- Fant, D. (2015). *Pedagogia Hip-hop. Gioco, esperienza, resistenza*. Roma: Carocci.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Gennaro, N. (21 gennaio 2021). *Pensare plurale, verso uno sguardo di comunità*. Vita. <http://www.vita.it/it/article/2021/01/21/pensare-plurale-verso-uno-sguardo-di-comunita/158057/> (ver. 15.07.2021).
- Ginwright, S, & Cammarota, J. (2011). Youth Organizing in the West: Mobilizing for Educational Justice in Arizona! *Youth Organizing for Education Reform*, 30, 3–21. <https://www.annenberginstitute.org/sites/default/files/VUE30.pdf> (ver. 15.07.2021).
- Grinnel, R. M., & Unrau, Y. A. (2008). *Social Work Research and Evaluation: Foundation of Evidence-Based Practice* (8<sup>th</sup> ed.). New York , NY: Oxford University Press.
- Hamilton, D. (2002). Noisy fallible and biased though it be (on the vagaries of educational research). *British Journal of Educational Studies*, 1(50), 144–164.
- Johnson, J. (1 maggio 2017). *Sparking engagement with hip-hop. An introduction to a culturally responsive pedagogy, with examples of how to use hip-hop across the curriculum—including in math class*. Edutopia. <https://www.edutopia.org/blog/sparking-engagement-hip-hop-joquetta-johnson> (ver. 15.07.2021).
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1988). *The personnel evaluation standards*. Newbury Park, CA: Sage.
- Laino, G. (17 febbraio 2020). *Quali politiche per le periferie. Le proposte del quinto rapporto di Urban@it*. Welforum.it. <https://welforum.it/quali-politiche-per-le-periferie/> (ver. 15.07.2021).
- Lamont Hill, M., Petchauer, E., & Chang, J. (2013). *Schooling Hip-Hop. Expanding Hip-Hop Based Education Across The Curriculum*. New York, NY: Teacher College Press.
- Land, R. R., & Stovall, D. O. (2009). Hip Hop and Social Justice Education: A Brief Introduction. *Equity & Excellence in Education*, 42(1), 1–5. <https://doi.org/10/dfz46f> (ver. 15.07.2021).
- McCarthy, K., Emme, L., & Glasgo, L. (2019). *IRIS+ CORE METRICS SETS*. [https://s3.amazonaws.com/giin-web-assets/iris/assets/files/guidance/20190507-IRIS-FND-Core%20Metrics%20Sets\\_r8.pdf](https://s3.amazonaws.com/giin-web-assets/iris/assets/files/guidance/20190507-IRIS-FND-Core%20Metrics%20Sets_r8.pdf) (ver. 15.07.2021).
- McCarthy, K., Emme, L., Glasgo, L., & Reisman, J. (2019). *USING IRIS+ FOR DECISION-MAKING*. [https://s3.amazonaws.com/giin-web-assets/iris/assets/files/guidance/2019-02-25\\_IRIS-HT-Decision%20Making-R17.pdf](https://s3.amazonaws.com/giin-web-assets/iris/assets/files/guidance/2019-02-25_IRIS-HT-Decision%20Making-R17.pdf) (ver. 15.07.2021).
- Mertens, D. M. (2009). *Transformative research and evaluation*. New York: Guilford.

- Mertens, D. M. (2010). Transformative Mixed Methods Research. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 469–474. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1077800410364612> (ver. 15.07.2021).
- Morrell, E. (2007). Critical literacy and popular culture in urban education: Toward a pedagogy of access and dissent. In C. Clark & M. Blackburn (Eds.), *Working with/in the local: New directions in literacy research for political action* (pp. 235-254). New York, NY: Peter Lang Publishing.
- Osservatorio povertà educativa #conibambini (2021). *Scelte compromesse. Gli adolescenti in Italia, tra diritto alla scelta e impatto della povertà educativa*. [https://www.conibambini.org/wp-content/uploads/2021/02/Scelte\\_compromesse.pdf](https://www.conibambini.org/wp-content/uploads/2021/02/Scelte_compromesse.pdf) (ver. 15.07.2021).
- Parmar, P. (2009). *Knowledge Reigns Supreme: The Critical Pedagogy of Hip-Hop Artist KRS-ONE*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Runell, M., & Diaz, M. (2007). *Hip-Hop Education Guidebook* (Vol. I). New York, NY: Hip-Hop Association.
- Salarirche, N. A. (2015). Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11–25.
- Sameroff, A. J., Seifer, R., & Barocas, R. (1983). Developmental impact of parental psychopathology: Diagnosis, severity or social status effects. *Infant Mental Health Journal*, 4, 236-249.
- Sammons, P. (2009). The Dynamics of Educational Effectiveness: a Contribution to Policy, Practice and Theory in Contemporary Schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(1), 123–129. <https://doi.org/10.1080/09243450802664321> (ver. 15.07.2021).
- Stake, R. E. (2001). *Evaluation of testing and criterial thinking in education*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, San Francisco, California.
- Torre, E. M. (2014). *Dalla progettazione alla valutazione. Modelli e metodi per educatori e formatori*. Roma: Carocci.
- Trincherò, R. (2002). *I metodi della ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- UNICEF (2007). *Documento sullo stato mondiale dell'infanzia*. [https://www.unicef.org/spanish/sowc/index\\_38236.html](https://www.unicef.org/spanish/sowc/index_38236.html) (ver. 15.07.2021).
- Urban@it (2020). *Quinto Rapporto sulle città "Politiche urbane per le periferie"*. Bologna: Il Mulino.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Williams, K. D. (2015). *Teacher Perceptions of The Use Of Hip Hop Culture, Hip Hop Pedagogy, And Identity Development In An Urban Elementary School*. PhD Thesis, University of West Georgia. Carrollton, Georgia.