



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione

**Corso di laurea in Magistrale in Psicologia di comunità, promozione del
benessere e del cambiamento sociale**

Tesi di laurea magistrale

**Promozione dell'identità culturale negli adolescenti tramite
l'intervento *Identity Project*:
uno studio nel contesto scolastico italiano**

*Promoting cultural identity among adolescents via the Identity Project
intervention: A study in the Italian school context*

Relatrice

Prof.ssa Ughetta Micaela Maria Moscardino

Correlatrice esterna

Dott.ssa Chiara Ceccon

Laureanda: Noemi Baino

Matricola: 1233614

Anno Accademico 2021/22

INDICE

Introduzione.....	1
Capitolo 1 - Il contesto scolastico multiculturale italiano.....	4
1.1 Immigrazione in Italia.....	4
1.2 Alunni con background migratorio nelle scuole italiane.....	10
<i>1.2.1 Politiche scolastiche di integrazione.....</i>	<i>14</i>
1.3. Sfide e potenzialità della classe multiculturale.....	17
<i>1.3.1 Identità culturali di adolescenti con e senza background migratorio...19</i>	
Capitolo 2 - Adattamento interculturale in adolescenza.....	21
2.1 Identità culturale.....	21
<i>2.1.1 Definizione ed evoluzione dei modelli teorici.....</i>	<i>21</i>
<i>2.1.2 Sviluppo dell'identità culturale.....</i>	<i>24</i>
2.2 Socializzazione etnica familiare.....	29
2.3 Clima di diversità culturale in classe.....	33
Capitolo 3 - Progetto identità.....	37
3.1 Basi teoriche e caratteristiche dell' <i>Identity Project</i>	37
3.2 Evidenze di efficacia.....	40
<i>3.2.1 Stati Uniti.....</i>	<i>40</i>
<i>3.2.2 Germania.....</i>	<i>41</i>
<i>3.2.3 Adattamento al contesto italiano e studio pilota.....</i>	<i>45</i>
Capitolo 4 - La ricerca.....	51
4.1 Obiettivi e quesiti di ricerca.....	51
4.2 Partecipanti.....	57
4.3 Reclutamento e procedura.....	58
4.4 Strumenti.....	64

4.4.1	<i>Caratteristiche sociodemografiche.....</i>	64
4.4.2	<i>Identità culturale.....</i>	65
4.4.3	<i>Socializzazione etnica familiare.....</i>	66
4.4.4	<i>Clima di diversità culturale in classe.....</i>	67
4.5	Analisi dei dati.....	68
Capitolo 5 - Risultati.....		71
5.1	Statistiche descrittive.....	71
5.2	Confronto tra gruppo di intervento e gruppo di controllo.....	73
5.2.1	<i>Andamento nel tempo delle dimensioni dell'identità culturale.....</i>	73
5.3	Traiettorie di sviluppo dell'identità culturale nel gruppo di intervento.....	75
5.3.1	<i>Profili di esplorazione e risoluzione dell'identità culturale.....</i>	75
5.3.2	<i>Il ruolo del background migratorio e della socializzazione etnica familiare.....</i>	78
5.3.3	<i>Differenze nelle dimensioni del clima di diversità culturale in classe.....</i>	80
Capitolo 6 – Discussione.....		84
6.1	Commento generale.....	84
6.2	Limiti della ricerca	90
6.3	Prospettive future.....	91
Bibliografia.....		93
Appendice.....		104

INTRODUZIONE

L'essere umano, fin dalla sua comparsa sulla terra, è stato migrante. Lungo la storia, la natura e le modalità dei movimenti migratori sono cambiate in accordo con gli strumenti e le dinamiche specifiche di ogni epoca. La migrazione è comunque rimasta una costante nella nostra evoluzione influenzando lo sviluppo di ogni gruppo culturale ed interessando, anche se in forme diverse, ognuno dei suoi membri.

I temi legati alla migrazione appaiono ad oggi sempre più rilevanti, anche dato l'aumento della velocità ed intensità dei flussi di persone che ogni anno lasciano il proprio Paese d'origine. Secondo l'ultimo rapporto sulla migrazione mondiale (OIM, 2022), i migranti internazionali sono circa 281 milioni, pari al 3.6% della popolazione mondiale. La stima appare inoltre in costante crescita: negli ultimi 50 anni è triplicata.

Concentrandoci sul contesto italiano, emerge chiaramente il carattere oramai strutturale dell'immigrazione: attualmente in Italia si contano più di 5 milioni di persone con cittadinanza straniera, provenienti da quasi 200 Paesi diversi (ISTAT, 2022). La quotidianità che attualmente viviamo si contraddistingue quindi per una pluralità di prospettive e patrimoni culturali in costante interazione.

All'interno di questa realtà, il contesto scolastico può contribuire a formare persone in grado di muoversi con efficacia e flessibilità all'interno di cornici culturali sempre più eterogenee ed in continuo cambiamento. La scuola costituisce un luogo privilegiato di socializzazione e contatto interculturale accompagnando ognuno e ognuna durante importanti fasi di sviluppo. In questo senso, le esperienze nell'ambiente scolastico possono favorire la promozione del benessere sostenendo, soprattutto in adolescenza, lo sviluppo dell'identità culturale. La popolazione scolastica italiana è formata per oltre il

10% da persone con background migratorio, di cui 65% nate in Italia. Alla luce di ciò, per l'adattamento psicosociale a lungo termine diviene significativa la creazione di spazi per esplorare molteplici costellazioni identitarie all'interno delle quali negoziare diverse influenze culturali.

La presente ricerca è volta ad indagare lo sviluppo dell'identità culturale in adolescenti con e senza background migratorio che hanno partecipato a un intervento *evidence-based* denominato *Identity Project* (Umaña-Taylor et al., 2017; 2018) adattato al contesto scolastico italiano dal team di ricerca della Prof.ssa Moscardino del DPSS, Università degli Studi di Padova. L'intervento ha l'obiettivo di stimolare i processi di esplorazione e risoluzione identitaria in contesti multiculturali per promuovere le relazioni positive tra compagni di diverse origini e favorire un clima di classe sensibile alle dinamiche interculturali.

La tesi si compone di sei capitoli. Il primo illustra le specificità del contesto scolastico multiculturale italiano, ripercorrendo la storia dell'immigrazione del Paese e riflettendo sulle sue implicazioni all'interno dell'ambiente scolastico. Il secondo capitolo propone una rassegna dei costrutti considerati nella ricerca in quanto rilevanti per la promozione dell'adattamento culturale in adolescenza: identità culturale, socializzazione etnica familiare e clima di diversità culturale in classe. Il terzo capitolo è dedicato alla descrizione dell'*Identity Project*, la cornice teorica all'interno del quale si sviluppa, le caratteristiche e risultati della sua implementazione nel contesto statunitense, tedesco ed italiano. Il quarto capitolo si concentra sugli aspetti metodologici e di ricerca del presente studio. Nel quinto vengono invece riportati i risultati emersi dall'analisi dei dati, la cui interpretazione è proposta nel sesto capitolo. In quest'ultimo si riflette anche rispetto ai limiti e alle future implicazioni della presente ricerca.

Capitolo 1

IL CONTESTO SCOLASTICO MULTICULTURALE ITALIANO

1.1 L'immigrazione in Italia

Tanto la migrazione come lo sviluppo di una società sempre più multiculturale non sono fenomeni nuovi nel territorio italiano.

Già nel 1947 la presenza di migranti nel Paese, a seguito degli stravolgimenti conseguenti la seconda guerra mondiale, portò l'Assemblea Costituente a sancirne i diritti nell'articolo 10 della Costituzione Italiana: *«Lo straniero, al quale sia impedito nel suo paese l'effettivo esercizio delle libertà democratiche garantite dalla Costituzione italiana, ha diritto d'asilo nel territorio della Repubblica, secondo le condizioni stabilite dalla legge»*¹.

Ciononostante, nel secondo dopoguerra l'Italia era ancora caratterizzata da importanti movimenti migratori: in parte diretti verso altri paesi europei quali la Germania, in parte dal sud al nord della penisola, stimolati dal forte sviluppo industriale legato alla ripresa post-bellica in queste aree (Colucci, 2021).

Fu tra il 1970 e il 1980 che l'Italia si trasforma da paese d'emigrazione a meta di flussi migratori (Del Boca & Venturini, 2005). In questo periodo si assiste ad un importante calo degli espatri, un aumento dei rimpatri e viene a delinearsi un'emigrazione altamente specializzata in linea con le tendenze attuali (Colucci, 2021). Contemporaneamente si osserva l'arrivo di un numero mai registrato prima di migranti sul territorio italiano. A testimoniare questo cruciale cambiamento nel quadro migratorio dell'epoca, nel 1979 il Censis pubblica il primo rapporto sui lavoratori stranieri in Italia

¹ <https://www.nascitacostituzione.it/01principi/010/index.htm?art010-999.htm&2>

stimando la presenza di circa mezzo milione di migranti (Colucci, 2018). Da allora la natura ed entità dell'immigrazione ha subito importanti modificazioni divenendo un fenomeno strutturale caratteristico della realtà italiana.

In generale, è possibile riconoscere tre fasi legate a questo fenomeno nella storia del nostro Paese (ISTAT, 2022).

Come precedentemente accennato, tra gli anni Settanta e Ottanta si assiste alla prima fase caratterizzata da una graduale crescita dei flussi migratori. in parte legata anche ai processi di decolonizzazione del dopoguerra. Arrivano infatti dalle ex colonie italiane, quali Eritrea, Etiopia e Somalia e da altri paesi dell'Africa settentrionale studenti, lavoratori e in particolar modo lavoratrici che diventano un'importante risorsa per il settore del lavoro domestico italiano. A questi si affiancano i flussi provenienti dalla ex Jugoslavia diretti in Friuli Venezia Giulia, l'importante reclutamento di pescatori tunisini operato in Sicilia occidentale e l'arrivo di dissidenti politici in fuga dalle dittature latinoamericane verso le grandi città italiane. La panoramica descritta dallo storico Colucci (2018) è quella di un mosaico di nazionalità che, essendo meno evidente delle emergenti comunità turche in Germania o maghrebine in Francia e legata soprattutto a settori poco strutturati come l'agricoltura e il lavoro domestico, rimane a lungo poco considerata e sottovalutata da politici ed esperti. Bisogna infatti aspettare il 1986 perché venga approvata la prima legge sull'immigrazione: *la legge Foschi*.

La seconda fase si contraddistingue invece da un crescente interesse e una mobilitazione pubblica riguardo a tali tematiche, oltre che da un forte e inaspettato incremento del tasso di immigrazione. Negli anni Novanta infatti il numero dei residenti raddoppia, passando da 649.000 nel 1991 a 1.341.000 nel 2000 (Corti & Sanfilippo, 2012). Per comprendere tale andamento è cruciale considerare l'ingente mobilitazione di profughi in fuga dai conflitti successivi alla dissoluzione dell'ex Jugoslavia. A questi si

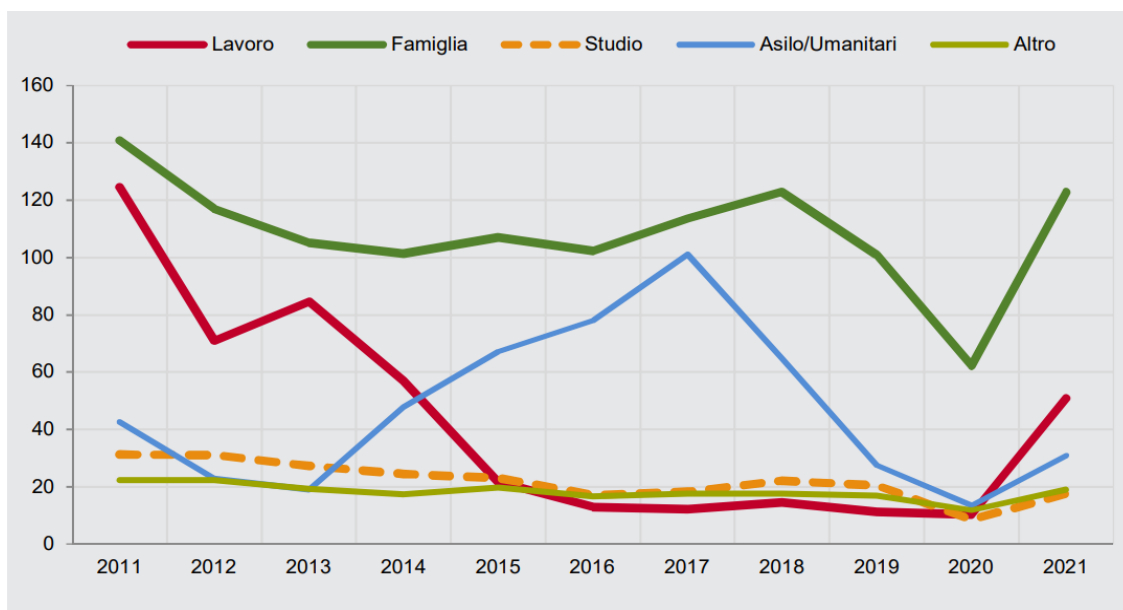
aggiungono migranti provenienti dal Nordafrica, in particolare da Marocco, Maghreb e Tunisia. In seguito alla caduta del muro di Berlino cresce e si consolida in Italia la presenza di comunità originarie dell'Europa centro-orientale, nello specifico in arrivo da Romania, Polonia, Moldavia e Ucraina (Franzina, 2021). In questo periodo si osserva in Italia un atteggiamento positivo dell'opinione pubblica nei confronti dei migranti, un forte movimento antirazzista ed un allinearsi di intenti tra associazioni, sindacati e dal mondo cattolico dell'epoca. Secondo Colucci (2018), questi movimenti dal basso svolsero un ruolo cruciale nell'influenzare decisioni politiche quali l'approvazione di specifiche leggi in materia, tanto la legge Martelli (1990) e la legge sulla cittadinanza (1992) quanto diverse sanatorie di regolarizzazione. La situazione si modifica negli anni seguenti con la pubblicazione della legge Turco-Napolitano (1998), dalla quale vengono esclusi sia la riforma della legge sulla cittadinanza di cui erano stati messi in evidenza alcuni elementi discriminatori, sia il diritto di voto amministrativo per gli immigrati residenti.

Nel 2001 la quota di residenti stranieri supera il milione e il tema immigrazione acquisisce crescente centralità nel dibattito politico. Le misure intraprese negli anni successivi stridono tra loro: si assiste a sanatorie di regolamentazione affiancate dalla pubblicazione di leggi più restrittive, quali la Bossi-Fini (Legge 30 luglio 2002, n. 189). Contemporaneamente, le crescenti disuguaglianze economiche ed accesso alle risorse tra paesi con economie avanzate e quelli in via di sviluppo, insieme a richieste nel mercato del lavoro diseguali, portano ad un continuo incremento dei flussi in entrata (Franzina, 2021). Tra il 2000 e il 2007 la popolazione migrante residente raddoppia arrivando a 3 milioni, pari al 5% della popolazione².

² <https://www.tuttitalia.it/statistiche/cittadini-stranieri-2007/>

L'ultima fase, la più recente, è segnata dalla crisi economica e da gravi emergenze umanitarie. Negli ultimi anni, alla presenza migrante già radicata sul territorio e in graduale crescita grazie a flussi per motivi familiari, si affianca l'arrivo di persone richiedenti protezione internazionale. In particolare, lo scoppio delle primavere arabe in Nordafrica e in Medio Oriente ha portato al rafforzamento delle rotte mediterranee e balcaniche, generando un fenomeno che si estende oltre i confini italiani e interessando tutta Europa. Questo fenomeno è identificato principalmente come migrazione forzata, non più economica (ISTAT, 2022). Nonostante esso sia stato al centro del dibattito politico e dell'attenzione dei media, gli ingressi in Italia per motivi familiari sono rimasti i prevalenti anche nei periodi più critici di quella che è stata definita "la crisi dei rifugiati nel Mediterraneo" (si veda la Figura 1).

Figura 1: Nuovi permessi di soggiorno rilasciati nell'anno per motivo (valori assoluti in migliaia)

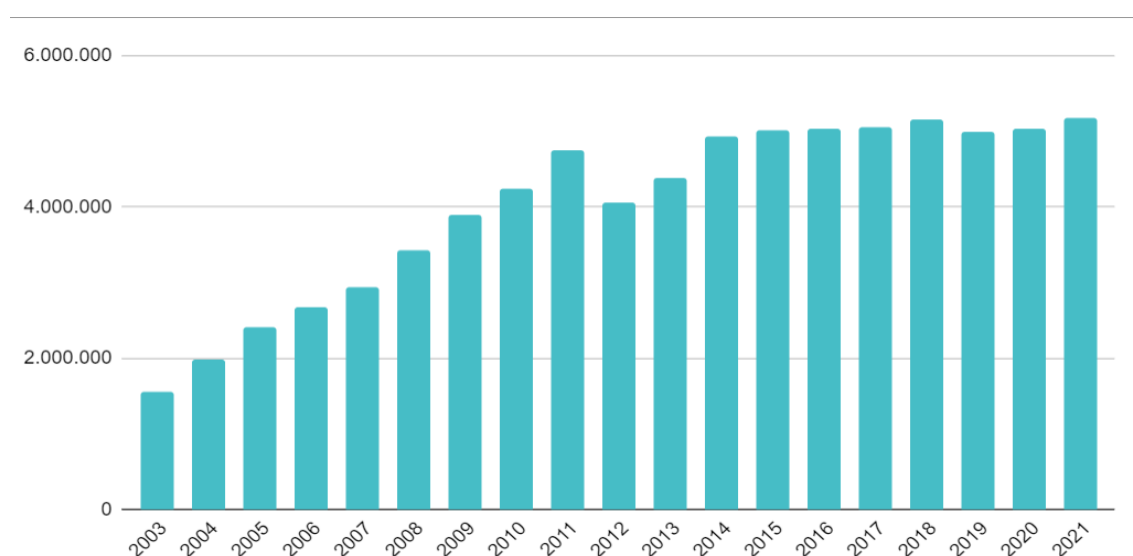


Fonte: ISTAT (2022). Elaborazione su dati del Ministero dell'Interno

Risulta quindi evidente la rilevanza del continuo e graduale processo di stabilizzazione di una presenza migrante stratificata, oltre all'arrivo di rifugiati causato da crisi politiche e guerre, tra le quali quella attualmente in corso in Ucraina (ISTAT, 2022).

Come è possibile osservare nella Figura 2, rispetto alla fase precedente si osserva un rallentamento nella crescita della presenza straniera residente.

Figura 2: Stranieri residenti in Italia dal 2003 al 2021



Fonte: Elaborazione dati ISTAT (2022)

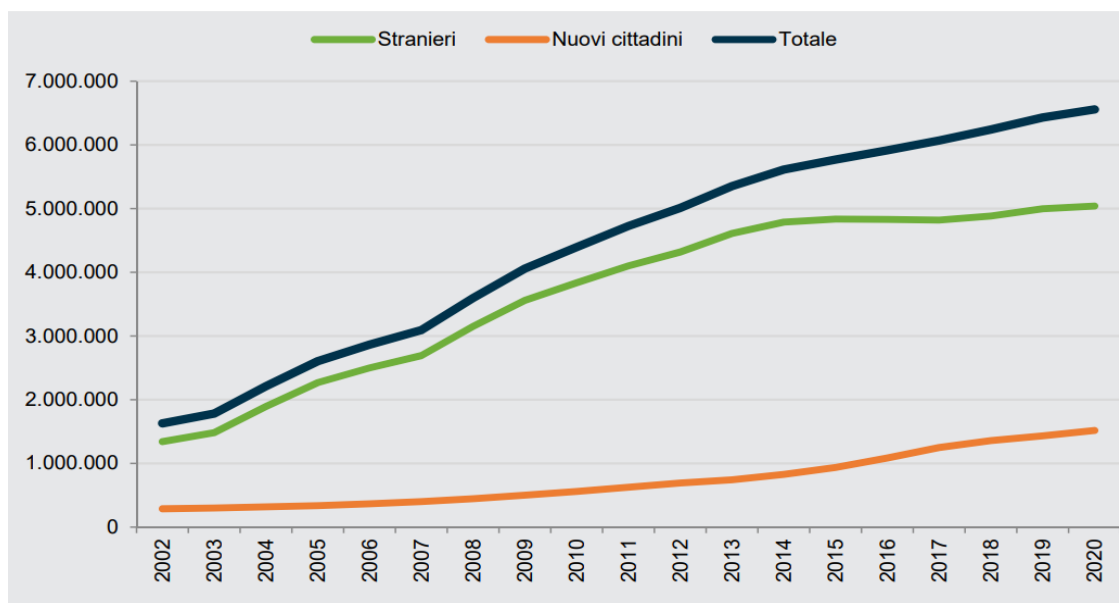
Ciò è riconducibile a molteplici fattori, tra i quali una legislazione molto rigida che rende particolarmente difficile emigrare in Italia in forma legale con un permesso di soggiorno per motivo di lavoro; la regolarizzazione agibile è diventata la richiesta d'asilo, affiancata al ricongiungimento familiare (Colucci, 2018). Questa linea politica, coerente con le decisioni della fase precedente, continua con la definizione nel 2008 del Pacchetto sicurezza (DL 92/2008) che introduce il reato di immigrazione contestualmente agli accordi per il trattenimento dei migranti nei centri di detenzione libici con l'allora

presidente Gheddafi; continua fino ai giorni recenti con l'approvazione del Decreto Salvini (DL 113/2018), che rende ancora più restrittiva la legislazione italiana in materia (Franzina, 2021).

Nonostante nel 2018 il numero di sbarchi fosse molto diminuito rispetto al periodo precedente, si attua più volte il blocco dei porti e vengono introdotti dispositivi che incidono negativamente sulle possibilità di un percorso migratorio legale e sicuro, oltre che sulle risorse destinate ai servizi di accoglienza (Campomori, 2020). Nel 2020, alla luce delle conseguenze negative di tale decreto legate all'aumento dell'illegalità, contenziosi giudiziari e grave calo delle prospettive di integrazione e sicurezza, sono state attuate delle modifiche attraverso la legge 173/2020: attualmente è nuovamente possibile per i richiedenti asilo avere accesso ai percorsi e servizi di integrazione prima riservati solamente a minori stranieri non accompagnati e titolari di protezione internazionale.

È molto importante sottolineare che il rallentamento nella crescita del tasso di immigrazione in Italia non è solamente da imputare ai fenomeni appena descritti, ma anche alla crescente acquisizione della cittadinanza di coloro oramai radicati sul territorio (ISTAT, 2022). Tra il 2011 e il 2020, oltre 1 milione e 250 mila persone sono diventate cittadini e cittadine italiane. Secondo il rapporto annuale elaborato da ISTAT (2022), al principio del 2021 coloro che hanno acquisito la cittadinanza italiana erano 1 milione e 600 mila. Considerando anche le stime riguardanti la popolazione straniera in Italia al 1° gennaio 2022, pari a 5.193.669 residenti (ovvero l'8.8 % della popolazione), il quadro che emerge è quello di una società sempre più multiculturale (si veda la Figura 3). I dati relativi alle composizioni familiari in Italia sono indicativi di questo graduale processo: si stimano 2 milioni e 400 mila famiglie con almeno un componente straniero, pari al 9.5 % del totale delle famiglie. Tra queste, più di una famiglia su quattro è definita mista, ovvero formata da persone sia di origine italiana che straniera (ISTAT, 2022).

Figura 3: Stranieri e nuovi cittadini residenti in Italia (valori assoluti)



Fonte: ISTAT (2022)

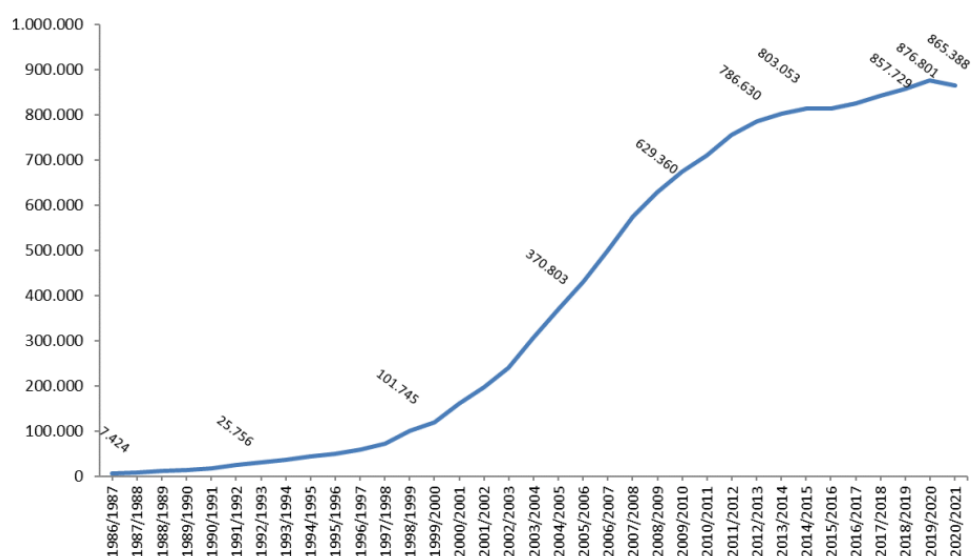
Per quanto riguarda le principali provenienze di coloro che risiedono nel territorio nazionale, il quadro che emerge appare multiforme e complesso (ISTAT, 2022). Le comunità straniere attualmente più numerose sono quelle provenienti dalla Romania (20.8%) seguita da Albania (8.4%), Marocco (8.3%), Repubblica Popolare Cinese (6.39%), Ucraina (4.56%), India (3.2%), Filippine (3.2%), Bangladesh (3.06%), Egitto (2.7%), Pakistan (2.62%) e molte altre (36.79%).

1.2 Alunni con background migratorio nelle scuole italiane

Come approfondito nel paragrafo precedente, a partire dagli anni Novanta i flussi di persone stabilitisi in Italia sono stati caratterizzati principalmente da percorsi migratori familiari e da ricongiungimenti nel corso del tempo. Tale modello migratorio ha avuto un forte impatto sul tessuto sociale italiano coinvolgendo direttamente la scuola (si veda la Figura 4). Questa appare attualmente come una realtà sempre più multiculturale, nella

quale gli alunni con cittadinanza non italiana rappresentano il 10.3% della popolazione scolastica (MIUR, 2021). Un fenomeno emergente nel contesto scolastico italiano è inoltre il costante aumento nella popolazione scolastica con cittadinanza non italiana degli alunni e alunne nati in Italia, arrivati a costituirne il 66.7% nell'anno scolastico 2020/2021. Contemporaneamente si registra un lieve calo dei neoarrivati.

Figura 4: Alunni con cittadinanza non italiana (valori assoluti) - AA.SS. 1986/1987 - 2020/2021



Fonte: MIUR (2021)

Il più recente rapporto ISTAT (2022) evidenzia come la popolazione con background migratorio in Italia abbia una composizione significativamente giovane - è in continuo aumento il numero dei giovanissimi - ed eterogenea. Nello specifico, tra coloro che compongono la comunità scolastica, ci sono persone nate in Italia da genitori stranieri, denominate seconde generazioni, persone arrivate in Italia prima del

compimento dei 18 anni, tra i quali minori stranieri non accompagnati, e figli e figlie di coppie binazionali.

Alcuni tra coloro con background migratorio hanno cittadinanza straniera, altri sono cittadini e cittadine italiani dalla nascita o per acquisizione, altri ancora detengono una doppia cittadinanza.

Sulla base di queste osservazioni, appare chiaro come nell'ambiente scolastico emergano costellazioni identitarie molteplici. In questo ambito, è rilevante sottolineare come studenti e studentesse di cittadinanza non italiana provengano da quasi 200 Paesi diversi (44.95% è di origine europea, 26.9% africana, 20.2% asiatica). Le dieci provenienze più presenti sono riportate nella Tabella 1. In continuità con l'andamento passato, alcuni gruppi culturali sono numericamente molto presenti: quasi un terzo degli studenti e studentesse di origine straniera è di origine rumena ed albanese.

Un altro elemento costante e distintivo della popolazione scolastica di origine straniera è la sua distribuzione geografica disomogenea sul territorio italiano. Ben il 65.3% delle studentesse e degli studenti con cittadinanza non italiana risulta concentrato al Nord; meno coloro che studiano al Centro (22.2%); esiguo il numero delle persone a Sud (12.5%).

Anche la distribuzione tra i diversi gradi di istruzione della popolazione con cittadinanza non italiana appare disomogenea: la scuola primaria è il contesto dove è presente il maggior numero di alunni e alunne di origine straniera (35.8%), seguita dalla scuola secondaria di II grado (25.3%), di I grado (21.3%) e dell'infanzia (17.8%). Considerando però il tasso di incidenza dei bambini con background migratorio rispetto al settore scolastico di riferimento, emerge che quasi il 12% dei bambini nella scuola dell'infanzia e nella primaria è di origine straniera.

Tabella 1: Alunni e alunne con cittadinanza non italiana per principali cittadinanze - A.S. 2020/2021 (valori assoluti e percentuali sul totale degli studenti di origine straniera)

Stato estero di cittadinanza	Alunni e alunne	%
Romania	156 718	17.87
Albania	118 778	13.55
Marocco	108 454	12.37
Repubblica Popolare Cinese	55 993	6.39
India	29 572	3.37
Egitto	28 963	3.30
Moldavia	26 071	2.97
Filippine	26 008	2.97
Pakistan	22 483	2.56
Bangladesh	20 749	2.37

Fonte: elaborazione dati MIUR (2021)

Inoltre, risulta importante sottolineare che nell'anno scolastico 2020/2021 si è registrato un aumento di giovani con cittadinanza non italiana frequentanti la scuola secondaria di II grado pari al 6.4% (attualmente costituiscono l'8% del totale degli alunni). E' proprio questo settore che negli ultimi anni si è caratterizzato per una maggior dinamicità nell'accoglienza di studenti e studentesse di origine straniera.

Rispetto alla presenza nella scuola secondaria di II grado si evidenziano alcune differenze non solo tra persone italiane e di origine straniera, ma anche tra studenti e studentesse con cittadinanza non italiana nati in Italia ed all'estero.

In primo luogo, come è possibile osservare nella Tabella 2, vi sono evidenti discrepanze nella scelta di intraprendere i diversi percorsi formativi: la prima scelta tra

studenti e studentesse italiane è con un certo margine il liceo, mentre per studenti e studentesse di origine straniera le percentuali relative ad ogni settore sono più omogenee con una preferenza per gli istituti tecnici.

Tabella 2: Alunni di scuola secondaria di II grado per cittadinanza, percorso e settore scolastico (composizione percentuale) – A.S. 2020/2021

Percorso/Settore	MASCHI E FEMMINE			
	Cittadinanza Italiana	Cittadinanza non italiana		
		Totale	Stranieri nati in Italia	Stranieri nati all'estero
Percorso				
Liceo	52,6	31,5	36,6	27,3
Tecnico	30,9	38,7	39,7	37,8
Professionale	16,5	29,8	23,8	34,9

Fonte: MIUR (2021). Elaborazione dati ANS.

E' interessante notare che gli studenti con cittadinanza non italiana nati in Italia sono più orientati verso gli istituti tecnici ma anche in buona misura ai licei. Gli studenti nati all'estero invece, dopo gli istituti tecnici scelgono gli istituti professionali. Ciò mette in evidenza uno spostamento delle preferenze delle seconde generazioni verso percorsi scolastici generalmente giudicati più elevati ed impegnativi. Nello specifico, sale al 15.4% la quota degli studenti che frequenta il liceo scientifico e all'8.5% quella del linguistico.

1.2.1 Politiche scolastiche di integrazione

I cambiamenti della scuola sopra descritti sono stati accompagnati da scelte di politica scolastica che, a partire dagli anni Novanta, attraverso particolari circolari hanno espresso la necessità di contrastare xenofobia e disuguaglianze a favore di un'educazione

interculturale. Questa, secondo la circolare ministeriale 73/1994, *“non si esaurisce nei problemi posti dalla presenza di alunni stranieri a scuola, ma si estende alla complessità del confronto tra culture, nella dimensione europea e mondiale dell’insegnamento, e costituisce la risposta più alta e globale al razzismo e all’antisemitismo”*.

L’istituzione dell’Osservatorio nazionale per l’Integrazione e l’Intercultura da parte del Ministero dell’Istruzione e la pubblicazione delle prime Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri (C.M. n. 24/2006), insieme ad altri contributi, rappresentano un importante passo verso la definizione di un modello di scuola multiculturale. Negli anni successivi vengono pubblicate nuove linee guida e vademecum che raccolgono raccomandazioni ed indicazioni operative per la promozione dell’integrazione. Come strumento per favorirla, sembra essere privilegiato l’insegnamento della lingua italiana come lingua seconda (L2).

Tale priorità appare chiara anche nella Legge n. 107/2015 di riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione, che definisce tra gli obiettivi formativi prioritari lo *sviluppo delle competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica, attraverso la valorizzazione dell’educazione interculturale e alla pace, il rispetto delle differenze e il dialogo tra le culture* (Art.1, comma 7, lettera d).

Recentemente, un documento dell'Osservatorio (2022) ridefinisce l’obiettivo del rinnovamento della didattica e dell’attenzione alle relazioni tra tutti gli studenti in un contesto di crescente pluralismo culturale. Tra le raccomandazioni si sottolinea tanto la necessità di creare alleanze nei diversi contesti territoriali tra istituzioni, enti locali e associazioni, quanto di coinvolgere tutti gli studenti, indipendentemente dalla loro provenienza.

In sintesi, gli attuali orientamenti per l’integrazione propongono di agire in due direzioni. Da un lato, sviluppando specifiche proposte fondate sul diritto alla scuola, sulla

promozione di un apprendimento della lingua legato alla mediazione linguistico-culturale e sulla prevenzione della dispersione scolastica; dall'altro, sostenendo l'impegno verso l'universalità dell'educazione interculturale attraverso curricula che includano contributi di realtà storiche e sociali oltre quelle europee e occidentali, educazione alla cittadinanza e valorizzazione del plurilinguismo.

Nello scorrere i diversi documenti che nel tempo la scuola ha adottato, si nota un cambiamento lessicale che riflette una novità a livello culturale: si è passati dall'usare dizioni come "alunni stranieri" o "alunni con cittadinanza non italiana" a nuovi termini come "alunni provenienti da contesti migratori". Si tratta di una definizione più efficace e coerente con la realtà del paese che cambia.

Nonostante si osservi una volontà politica a supporto di un modello scolastico volto all'interculturalità, tale interesse si traduce raramente nella pratica. La realtà scolastica italiana è tutt'oggi ancora caratterizzata da una scarsa formazione per gli insegnanti sul tema ed interventi centrati principalmente sullo studio della lingua italiana che, non accompagnati da altri percorsi, inaspriscono la separazione tra studenti "italiani" e "stranieri".

Nel presente lavoro di tesi si intendono approfondire alcuni effetti dell'adattamento italiano dell' *Identity Project*, un intervento *school-based* originariamente ideato da Umaña-Taylor e collaboratori (2017; 2018) nel contesto statunitense che appare in armonia con il progetto di scuola interculturale al quale aspira il sistema scolastico italiano. L'*Identity Project* infatti si propone come strumento per promuovere il benessere psicosociale di studenti e studentesse con e senza background migratorio attraverso l'esplorazione dell'identità culturale.

1.3 Sfide e potenzialità della classe multiculturale

Come emerge dai temi precedentemente discussi, la classe multiculturale si caratterizza per molteplici sfide e potenzialità.

In primo luogo, è importante tenere in considerazione il gap educativo che contraddistingue la popolazione scolastica con background migratorio. Nonostante i tassi di scolarità siano simili ai coetanei italiani nel primo ciclo di istruzione (6-13 anni), i dati elaborati dal MIUR (2022) rivelano che il 10% degli alunni e delle alunne con background migratorio tra i 14 e i 16 anni non prosegue gli studi. Tra i 17 e i 18 anni sono più frequenti traiettorie di studio non lineari, e il tasso di scolarità scende al 77.4%, a fronte dell'83.3% dei pari italiani. Analizzando il fenomeno emerge che l'abbandono degli studi delle studentesse di origine straniera è significativamente minore rispetto a quello degli studenti: il tasso di scolarità femminile passa dal 91.8% all'81.8%, mentre per i maschi l'indice crolla dal 96.2% al 73.8% a confronto con i coetanei italiani. Occorre inoltre sottolineare che, secondo l'indicatore europeo *Early Leaving from Education and Training* (ELET), l'abbandono scolastico degli studenti di origine straniera in Italia è il più elevato a livello europeo (ISTAT, 2022).

Un altro importante dato da considerare per comprendere tali percorsi è il ritardo scolastico che spesso scoraggia nel proseguimento degli studi o spinge a scegliere prevalentemente percorsi professionalizzanti. Gli alunni con background migratorio dai 14 anni in su che frequentano una o più classi inferiori rispetto all'età, a causa di una ritardata collocazione iniziale, ripetenze, o entrambe, rappresentano il 29.9% del totale (a fronte del 8.9% nella popolazione scolastica italiana).

Anche la maggior concentrazione di studenti con background migratorio negli istituti tecnici e professionali è da esaminare non solo alla luce delle possibili scelte di vita, ma anche dei consigli orientativi dei docenti della scuola secondaria di primo grado;

questi risultano maggiormente pronti ad indirizzare verso percorsi fortemente professionalizzanti, nonostante sempre più studenti e studentesse con background migratorio potrebbero frequentare, per interesse e capacità, indirizzi che implicano percorsi scolastici diversi includendo il liceo, e più lunghi fino alla laurea. Questo fenomeno è accentuato dallo scarso sostegno alle famiglie immigrate che spesso avrebbero bisogno di maggiori informazioni per orientarsi nel mondo della scuola, dell'università e del lavoro italiani (Fondazione ISMU, 2021a).

Un ulteriore aspetto caratteristico del gap educativo in esame è costituito dal generale minor successo scolastico della popolazione scolastica proveniente da contesti migratori rispetto a quella italiana. Dall'analisi dei risultati delle ultime prove INVALSI (OCSE, 2022), gli studenti con cittadinanza non italiana ottengono nelle prove di italiano e matematica punteggi significativamente inferiori rispetto ai loro coetanei italiani. Nelle prove di inglese invece, i loro risultati risultano leggermente superiori rispetto alla media della popolazione scolastica italiana, dato interpretato alla luce delle competenze linguistiche trasversali favorite dalla vita in contesti plurilingui.

I fenomeni che concorrono al gap educativo si sono inoltre esacerbati durante la pandemia, in quanto gli alunni e le alunne con background migratorio hanno avuto minor accesso sia a dispositivi, connessioni internet e spazi adeguati, sia al sostegno allo studio da parte di genitori non italofoeni (Milione & Landri, 2021; Save the Children; 2020).

Molte delle sfide poste dall'ambiente scolastico multiculturale ne costituiscono anche importanti risorse per lo sviluppo di maggiori senso critico e competenze interculturali, utili ad agire in contesti plurali che sempre di più caratterizzano la realtà odierna. Considerando infatti la composizione della popolazione scolastica nel suo complesso, emerge una sempre maggiore differenziazione di condizioni non solo legate ad età e status socio-economico, ma anche ad aspetti eminentemente culturali. Tra questi,

spiccano differenze riguardanti l'educazione familiare, il rapporto con l'autorità, le lingue parlate, gli orientamenti e le aspettative verso l'istruzione, il lavoro, il futuro dei figli (Fondazione ISMU, 2021a, 2021b). Muoversi all'interno di questa pluralità di modelli culturali che si manifestano in atteggiamenti e comportamenti eterogenei rappresenta un'importante palestra di convivenza.

Di fronte a queste sfide la scuola italiana sta gradualmente cambiando ma, come espresso anche nella guida ISMU (2021b) per la formazione interculturale dei docenti, è necessario riorientare l'azione per sfruttare le potenzialità che un contesto culturalmente eterogeneo naturalmente offre. Alla base di questo processo, ci si propone di innovare i percorsi di formazione degli insegnanti affinché incentivino sia all'assunzione critica e costruttiva della prospettiva interculturale, sia all'acquisizione di conoscenze e competenze specifiche in ordine ai processi di inclusione. Tra gli obiettivi vi è anche la traduzione di questo approccio nella progettazione curricolare attraverso, per esempio, un'educazione plurilingue che valorizzi la molteplicità delle lingue d'origine presenti. Di fatto, gli studenti con background migratorio sono spesso bilingui o trilingui. Si tratta di un patrimonio sommerso che potrebbe diventare invece una risorsa per l'apprendimento (Fondazione ISMU, 2021a).

1.3.1 Identità culturali di adolescenti con e senza background migratorio

Lo studio di identità culturali plurali da parte di diversi ricercatori - che sarà approfondita nei seguenti capitoli - mette in luce come coloro con background culturale migratorio si caratterizzino per particolari competenze. Tra queste, spiccano da un lato l'abilità di riferirsi in modo flessibile a cornici culturali diverse per adattarsi alle interazioni e alle richieste del contesto multiculturale, dall'altra la capacità di integrare risorse intellettuali

legate a diverse comunità culturali, accrescendo creatività e competenze di problem solving (Chiu & Shi, 2021).

In questo ambito, si sottolinea che lo sviluppo di competenze interculturali non interessa solo persone con un background migratorio, bensì anche coloro che non hanno affrontato tale esperienza ma, vivendo in un contesto sempre più multiculturale, entrano quotidianamente a contatto con realtà culturali multiple. Svariate ricerche evidenziano infatti come il contatto interculturale e l'esplorazione della propria identità culturale nel contesto scolastico, sia questa legata alla migrazione o meno, risultino positivamente associati all'aumento di specifiche competenze interculturali (Chao et al., 2011; Schwarzenhal et al., 2017). Dalle evidenze emerge inoltre che gli scambi interculturali di reciproca conoscenza e la promozione di occasioni per riflettere sul proprio background abbiano un effetto che risulta più evidente con il crescere dell'età. Ciò risulta in linea con lo sviluppo di una più matura capacità di comprendere le prospettive altrui propria dell'adolescenza (Van der Graaff et. al., 2014; Schwarzenhal et al., 2017).

Parlando di background culturale, è importante considerare che diverse prospettive possono essere rintracciate anche a livelli diversi da quello nazionale, affiancandosi o assumendo una rilevanza maggiore rispetto a quelle relative al Paese d'origine o residenza. Queste possono essere associate a entità geografiche più specifiche interessando il livello regionale e locale, e/o più ampie riferendosi ad un livello transnazionale.

Capitolo 2

L'ADATTAMENTO INTERCULTURALE IN ADOLESCENZA

Con il termine “adattamento interculturale” ci si riferisce ai processi di acculturazione responsabili del cambiamento intra-individuale continuo che nasce dal contatto prolungato tra due o più gruppi culturali (Berry, 2006; Doucerain, 2019; Ward & Geeraert, 2016). Per poter comprendere più profondamente tali processi, si ritiene fondamentale riferirsi ad un approccio ecologico transazionale che consideri la continua interazione nel tempo tra il sistema persona e i molteplici sistemi nei quali opera (Bronfenbrenner & Morris, 2007; Sameroff, 1975; 2009; Sameroff & Chandler, 1975). A questo fine, verranno presi in esame le peculiarità e i legami tra l'identità culturale, la socializzazione etnica familiare e il clima di diversità culturale in classe.

2.1 Identità culturale

2.1.1 Definizione ed evoluzione dei modelli teorici

Per meglio descrivere cosa si intende con il termine “identità culturale” è utile ripercorrere il mutamento nel tempo della sua definizione in letteratura, in linea con la progressiva integrazione nei paradigmi teorici di molteplici modi di riconoscersi.

Secondo l'analisi di Hong e collaboratori (2016), i primi modelli che hanno considerato i legami tra migrazione e costruzione identitaria suppongono che una persona che si identifica profondamente con una cultura non possa riconoscersi in egual misura in altre; emerge quindi un concetto di identità culturale legato ad uno statico modo di riconoscersi in un'unica realtà culturale, quella d'origine o quella del Paese di accoglienza. Tale assunto viene ampliato in studi successivi che riconoscono la possibilità

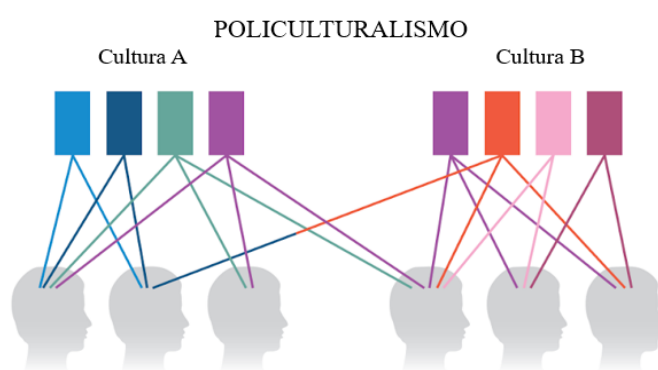
di identificarsi in più culture sviluppando un'identità positiva (Hong et al, 2000; Nguyen & Benet-Martínez, 2010; Zou et al., 2008).

La ricerca in questo campo si è concentrata primariamente sullo studio del biculturalismo, una configurazione identitaria caratterizzata da senso di appartenenza e competenza in due culture (Hong et al., 2007; Nguyen & Benet-Martínez, 2013). In questo ambito, la valutazione delle conseguenze del sentirsi parte di più di una comunità culturale viene configurata, inizialmente, come fattore di rischio per l'adattamento (Hoerstring & Jenkins, 2011; Hong et al., 2016). Al contempo, successive evidenze scientifiche hanno permesso di ampliare questa concezione evidenziando come lo sviluppo di un'identità multiculturale positiva possa anche essere associato a un buon adattamento psicosociale. Secondo questi studi, le persone con tale configurazione identitaria si caratterizzano, se confrontate con pari dal background culturale più omogeneo, per maggiore autostima, creatività e complessità cognitiva, migliori risultati accademici, minori sintomi depressivi, utilizzo di strategie di coping funzionali e comportamenti prosociali (Hong et al., 2013; Moore & Barker, 2012; Rivas-Drake et al., 2014). Un'identità culturale positiva è inoltre riconosciuta come un importante fattore protettivo contro la discriminazione (Rivas-Drake et al., 2014).

Nello studio di identità culturali plurali e della concettualizzazione attuale di tale costrutto risulta particolarmente importante l'introduzione del paradigma policulturalista. Il policulturalismo concepisce l'influenza della cultura nella definizione dell'individuo come parziale e plurale, non più categorica, promuovendo così un significativo cambiamento di paradigma (Morris, Chiu & Liu, 2015). Secondo questa visione, le stesse tradizioni culturali non sono entità separate e indipendenti, bensì sistemi interagenti che cambiano e si influenzano vicendevolmente nel tempo. Gli individui inoltre agiscono all'interno di tali ambienti culturali, intraprendendo una continua negoziazione ed

integrazione di molteplici influenze e divenendo a loro volta canali attraverso i quali le culture possono modificarsi reciprocamente. Come illustrato nella Figura 5, ogni persona si caratterizza per una particolare e unica combinazione di affiliazioni culturali parziali e plurali in continuo divenire.

Figura 5. Modello policulturalista



Fonte: adattato da Morris e collaboratori (2015)

Il superamento di una visione unitaria e categoriale dell'identità culturale è comune a diversi autori. In questa stessa direzione, Barbara Rogoff (2004) propone il passaggio dal concetto di appartenenza a quello di partecipazione simultanea a comunità culturali in continuo divenire.

In definitiva, l'identità culturale si configura come rapporto dialettico tra persona e comunità culturali, in un dinamico mutare attraverso fasi di crescita ed esperienze di condivisione con figure significative (Granata, 2011).

2.1.2 Sviluppo dell'identità culturale

Lo studio dello sviluppo dell'identità culturale ha origine e si colloca nell'ambito di un'indagine più ampia riguardante la costruzione di un'identità globale coesa.

Erikson (1968), i cui contributi risultano chiave per l'indagine dello sviluppo identitario, definisce l'identità come l'integrazione tra chi siamo stati, chi siamo e chi possiamo essere. Secondo questo autore, il senso di integrazione di sé si manifesta su tre livelli: il sentire una coerenza interna fra i diversi ruoli sociali che si ricoprono; l'avvertire la continuità fra passato, presente e futuro nel proprio percorso di vita; il percepirsi come parte integrante del contesto sociale di riferimento grazie all'essere riconosciuti nella propria unicità (Erikson, 1968). L'integrazione necessaria per tale sviluppo include sia i processi per definire e mantenerne la coerenza, sia il risultato che ne emerge (Mitchell et al., 2021). Tale sentimento di identità è profondamente dinamico, frutto della continua interazione tra le caratteristiche cambianti dell'individuo e del suo ambiente (Erikson, 1964). L'identità quindi è in continua costruzione ed agita piuttosto che definitiva e posseduta (Syed & McLean, 2016), con il risultato che, senza perdere la propria coerenza, *"ognuno di noi mette in scena un repertorio di identità che mutano continuamente e che negoziamo e rinegoziamo a seconda delle circostanze"* (Joseph, 2010, p. 14). Emerge quindi la descrizione di un costrutto multifaccettato all'interno del quale, a seconda del contesto e della fase di vita, risultano più o meno salienti alcune dimensioni.

A partire dagli studi di Erikson, Marcia (1966, 1993) individua quattro stati di identità che differiscono in funzione di due indicatori comportamentali ritenuti fondamentali nella costruzione di un senso di identità coeso: l'esplorazione di possibili rappresentazioni identitarie e l'impegno nei confronti delle scelte fatte. Nel primo, lo stato di diffusione dell'identità, non si riscontra alcun reale coinvolgimento con le diverse rappresentazioni identitarie tra le quali la stessa persona oscilla. Nello stato di moratoria,

invece, vi è un'attiva esplorazione di diverse forme di identificazione, ma l'impegno è ancora vago. Al contrario, nello stato di chiusura dell'identità si manifesta un impegno profondo verso un modello identitario assunto però in forma passiva, spesso rispondendo alle aspettative altrui, senza aver esplorato davvero le molteplici alternative. Queste risultano invece essere al centro di una viva azione di esplorazione nello stato di acquisizione dell'identità caratterizzato inoltre, per l'investimento in termine di impegno e coinvolgimento nelle scelte identitarie frutto di tali processi.

Tra i primi contributi allo studio della costruzione dell'identità culturale in quanto compito evolutivo fondamentale è di grande rilevanza il modello elaborato da Phinney (1989; 1993). Sulla base della concettualizzazione di Marcia riguardo gli stati di identità (1966; 1993), questa autrice studia le traiettorie di sviluppo di diversi adolescenti con background culturali plurali individuando tre diversi stadi di sviluppo. Nel primo l'identità culturale non è ancora esaminata, non vi sono moti di esplorazione e si assiste ad una passiva assimilazione dei contenuti trasmessi da altri significativi e dalla cultura maggioritaria. Il passaggio al secondo stadio, detto della moratoria o ricerca dell'identità culturale, è sancito dall'esordio dell'esplorazione di significati e specificità culturali. Infine, l'ultimo stadio si contraddistingue per l'acquisizione di un'identità culturale chiara grazie alla negoziazione ed integrazione elicitata dalla fase precedente.

Phinney (1993) inoltre organizza le diverse componenti dell'identità culturale distinguendole in due aspetti tra loro profondamente intrecciati: il contenuto, che comprende per esempio i valori e gli atteggiamenti del proprio gruppo culturale, e il processo, che riguarda invece i meccanismi attraverso i quali ognuno esplora, formula e mantiene la propria identità culturale.

Allo scopo di sistematizzare ed identificare alcune tappe fondamentali nella definizione dell'identità culturale nell'arco dello sviluppo, Umaña-Taylor e collaboratori

(2014) integrano tale concettualizzazione con gli assunti di altre importanti teorie tra le quali la teoria dello sviluppo cognitivo di Piaget (1973), dello sviluppo psicosociale di Erikson (1968) e dell'identità sociale di Tajfel e Turner (1986). La sintesi di molteplici prospettive permette al gruppo di ricerca di delineare un modello utile a comprendere come le componenti dell'identità culturale si articolano nel tempo in funzione della continua interazione tra le capacità emergenti caratteristiche di ogni fase di sviluppo e le specificità dell'ambiente nel quale la persona cresce ed agisce (Umaña-Taylor et al.; 2014). Nello specifico, tale chiave di lettura comprende e mette in relazione aspetti cognitivi e fisiologici propri della progressione normativa delle fasi di crescita con caratteristiche contestuali, processi e contenuti culturali la cui salienza si modifica nell'arco del tempo (si veda Tabella 3). L'identità culturale, quindi, non è concepita solo come la specifica identificazione con una o più culture, ma include anche la continua elaborazione e negoziazione del proprio modo di definirsi, capace di originare configurazioni identitarie e significati culturali inediti nel corso della vita.

All'interno di questo quadro teorico, l'adolescenza è riconosciuta come un periodo critico nel processo di esplorazione della propria identità culturale. Tale azione di ricerca è supportata dallo sviluppo di competenze cognitive - come una comprensione più matura della prospettiva altrui alla base dello sviluppo di una coscienza etnica di gruppo (Cross & Cross, 2008; Quintana, 1994) - affiancate dalla crescente rilevanza e scambio con gruppi e riferimenti esterni alla famiglia (Lerner, Freund, DeStefanis & Habermas, 2001; Umaña-Taylor et al.; 2014). La consapevolezza raggiunta attraverso tali processi concorre alla definizione di sé intesa in termini globali, considerata compito evolutivo fondamentale di questa fase di sviluppo (Erikson, 1968).

Tabella 3: Lo sviluppo dell'identità culturale

Prima infanzia			Infanzia		Adolescenza		Prima età adulta	
Tappe cognitive	• Abilità cognitive • Raffinamento - Assimilazione - Accomodamento		• Raffinamento delle abilità cognitive (es. confronto sociale, abilità di <i>perspective-taking</i>)		• Pensiero astratto • Introspezione • Metacognizione • Sviluppo delle abilità socio-cognitive		• Riflessione profonda • Maggiore flessibilità	
Tappe fisiologiche					• Pubertà (immagine corporea)			
Contesti sociali e ambientali	• Famiglia • Mass media		• Famiglia • Gruppo dei pari • Mass media		• Famiglia • Gruppo dei pari • Richieste sociali • Mondo sociale allargato • Mass media		• Il mondo sociale si espande per alcuni e si restringe per altri in base alla posizione sociale • Emancipazione • Mass media	
Relative componenti dell'identità culturale	<i>Processi</i> • Differenziazione sé-altro • Sviluppo cognitivo applicato alla cultura	<i>Contenuti</i> • Etichettamento culturale • Conoscenza della cultura • Costanza della cultura	<i>Processi</i> • Consapevolezza dei bias • Comprensione delle gerarchie sociali	<i>Contenuti</i> • Salienza • Centralità (importanza) • Consapevolezza ingroup/outgroup • <i>Public regard</i>	<i>Processi</i> • Contestazione • Elaborazione • Negoziazione • Interiorizzazione dei valori culturali • Esplorazione /ricerca • Autoverifica collettiva	<i>Contenuti</i> • <i>Public regard</i> • Ideologia • <i>Private regard</i> • Salienza • Centralità • Importanza • Comprensione di un destino comune • Abnegazione identitaria • Certezza	<i>Processi</i> • Ulteriore elaborazione dei processi iniziati in adolescenza • Trasformazione (nuove possibilità)	<i>Contenuti</i> • Gli stessi dell'adolescenza

Fonte: adattato da Umaña-Taylor e collaboratori (2014)

In letteratura, all'attenzione volta a descrivere lo sviluppo normativo dell'identità culturale, si sono affiancati primariamente studi volti ad identificarne i correlati psicosociali (Pahl & Way, 2006). Al contempo, molteplici autori sottolineano l'importanza di comprendere in maniera più approfondita lo sviluppo dell'identità culturale attraverso l'indagine della variabilità interindividuale intrinseca a tale costrutto (Huang & Stormshak; 2011; Spiegler et al., 2018). Questo processo appare infatti influenzato da molteplici fattori che ne possono modificare l'andamento, portando alla manifestazione di differenze personali nelle modalità e nei tempi nei quali si realizza: dal diverso background culturale alle differenti esperienze ed ambienti caratteristici della crescita di ognuno (Matsunaga, et al. 2010; Stoessel et al., 2014).

In questa direzione, un corpo crescente di ricerche si è dedicato a mappare le diverse traiettorie di sviluppo dell'identità culturale in adolescenza. La maggior parte di queste hanno indagato in un'ottica longitudinale l'identità culturale di adolescenti appartenenti a minoranze etniche individuando diversi profili di sviluppo (Spiegler et al., 2018). Dagli studi statunitensi di Huang and Stormshak (2011), per esempio, emergono sei diverse traiettorie. La maggior parte degli adolescenti (42%) ha mostrato nell'arco dei 4 anni considerati una graduale crescita in questa dimensione ed un gruppo limitato (6%) addirittura un forte incremento. Alcuni hanno invece riportato livelli di identità etnica alti e stabili (30%), altri bassi e stabili (4%). Sono stati inoltre identificati profili di moderata (11%) o significativa (7%) diminuzione dei processi legati all'identità culturale. L'eterogeneità delle traiettorie di sviluppo dell'identità culturale in adolescenza è stata investigata anche da Spiegler e collaboratori (2018) che differenziano gli adolescenti di origine turca in Germania in due gruppi: uno caratterizzato da livelli alti e stabili in tale dimensione, l'altro intermedi e in crescita. Differenze negli andamenti dell'esplorazione e della risoluzione dell'identità culturale sono emersi anche dai lavori di Douglass e

Umaña-Taylor (2015) con adolescenti latinoamericani negli Stati Uniti. Questi hanno identificato nel corso di quattro anni tre diverse traiettorie: la prima contraddistinta da alto e significativo incremento sia dell'esplorazione che della risoluzione; la seconda da un livello basso e stabile di esplorazione e risoluzione; la terza da un basso grado di esplorazione e moderato di risoluzione, entrambe stabili nel corso del tempo. Tra queste la più diffusa si è rivelata essere la prima, caratterizzata da un incremento in entrambe le dimensioni.

2.2 Socializzazione etnica familiare

In letteratura la socializzazione etnica familiare è descritta come l'insieme dei meccanismi attraverso i quali i genitori trasmettono, sia in forma implicita che esplicita, valori, credenze, pratiche, modalità di pensiero e di relazione associate alla propria cultura d'origine (Hughes et al., 2006; 2009). Lo studio di questo costrutto emerge tra gli anni Ottanta e Novanta con l'indagine delle caratteristiche degli stili di parenting delle minoranze etniche nel contesto statunitense. Le prime peculiarità messe in luce dagli esperti fanno riferimento alla maggior salienza di argomenti legati alla propria origine etnica ed all'attenzione alla promozione di orgoglio etnico ed autostima per preparare i figli a ostacoli e stereotipi che prevedevano avrebbero incontrato (Peters & Massey 1983; Rodriguez & Sanchez Korrol, 1996; Waters, 1994).

Nonostante i primi autori si siano focalizzati sull'indagine di questo costrutto in relazione alle famiglie appartenenti a gruppi etnici minoritari, è importante sottolineare come la socializzazione etnica familiare sia una caratteristica che, anche se in modalità più o meno manifeste, interessa le persone di ogni origine culturale. Ognuno ed ognuna è portatrice di cultura, e questa viene trasmessa in primo luogo nell'ambito familiare da altri significativi (Hughes et al., 2006; Ward et al. 2010).

Hughes e collaboratori (2006), a partire da una rassegna sistematica degli studi che negli anni hanno esplorato le specificità della socializzazione etnica familiare, hanno identificato quattro tipologie di contenuti che possono caratterizzare i messaggi dei genitori rispetto alla cultura d'origine. Il primo e più frequentemente riportato è la socializzazione culturale. Questa è intesa come l'insieme di pratiche che informano riguardo l'eredità e la storia del gruppo culturale di appartenenza allo scopo di promuovere l'orgoglio, la conoscenza culturale e le tradizioni culturali. Queste possono essere rintracciate tanto nei discorsi riguardanti fatti e personaggi storici, nell'esposizione a forme artistiche e letterarie e nel festeggiamento di particolari ricorrenze rilevanti in un dato contesto, come anche nell'uso della lingua d'origine, nella consumazione di cibi tipici e in specifiche routine nel quotidiano (Hughes et al., 2006; Umaña-Taylor & Fine, 2004).

Una seconda tipologia di messaggi che risulta molto diffusa trasversalmente tra molteplici gruppi culturali è legata all'egualitarismo. Questa tipologia si lega ad una prospettiva *color-blind* che cerca di porre l'attenzione su uguaglianza e aspetti comuni al di là della cultura. L'attenzione è spostata sulla valorizzazione di qualità individuali slegate dall'appartenenza ad un dato gruppo culturale. Alcuni studi riportano come queste strategie siano declinate in alcune minoranze etniche nell'orientamento dei figli verso lo sviluppo di abilità e competenze per muoversi più efficacemente nel contesto culturale dominante, piuttosto che in direzione della propria origine etnica, evidenziando l'importanza del duro lavoro, dell'accettazione di sé e della parità (Hamm, 2001; Hughes et al., 2006).

Tra i genitori appartenenti a minoranze etniche, specialmente tra coloro con una storia di marginalizzazione, appare frequente nell'educazione parentale un terzo tipo di contenuto legato alla preparazione agli stereotipi riferiti al proprio gruppo culturale.

Questo non si contraddistingue solo per il dibattito riguardo la natura della discriminazione ma, soprattutto, per la trasmissione di strategie per potervi fare fronte. (Hughes et al., 2006; Frabutt, Walker, & MacKinnon-Lewis, 2002; Hamm, 2001).

Meno frequente, ma trasversale a molteplici gruppi culturali è la promozione di diffidenza nei confronti di altre culture caratterizzata dalla messa in guardia, da sfiducia e distanziamento consigliato all'interno delle relazioni interculturali. I motivi e i gruppi culturali verso il quali è rivolto tale atteggiamento si modificano in funzione dei pregiudizi più diffusi in ciascuna comunità (Hughes et al., 2006; Hughes & Johnson, 2001).

Lo sviluppo della socializzazione etnica familiare è influenzato tanto dalle specificità del gruppo culturale di riferimento, dalle caratteristiche individuali di genitori e figli e dalle attività e contesti da questi frequentati, quanto dalla continua interazione nel tempo di questi fattori. Per esempio, in contesti nei quali l'origine culturale risulta più saliente come in ambienti facilmente discriminatori, i genitori sono più propensi a comunicare contenuti volti alla preparazione al pregiudizio e al modo di farvi fronte. Al contempo, per i genitori che si identificano profondamente con il proprio gruppo etnico sarà più probabile agire strategie di socializzazione culturale. A tal proposito, è rilevante sottolineare che le esperienze precedenti e il modo di pensare e relazionarsi dei genitori plasma ogni loro pratica di socializzazione, determinando i contesti prossimali in cui la famiglia opera.

Quando questo vissuto è legato ad un percorso di migrazione, le dinamiche di socializzazione etnica familiare si intrecciano a rapporti di reciproca influenza con i processi di acculturazione. Questi hanno importanti effetti sui processi di adattamento interculturale sia dei singoli membri, sia della famiglia in quanto unità (Georgas et al., 2006; Kağıtçıbaşı, 2007; Ward et al., 2010). Tra le difficoltà introdotte da questa

condizione, emergono livelli più elevati di conflitto intergenerazionale e minacce alla trasmissione culturale generati dalla complessa negoziazione tra diversi contesti culturali (Phinney et al., 2005). Al contempo, la condivisione sociale nell'ambiente familiare e lo sviluppo collettivo di soluzioni a problemi derivanti dal cambiamento culturale costituiscono fattori protettivi nei confronti dello stress acculturativo (Kağıtçıbaşı, 2007; Lin, 2008).

Le pratiche di socializzazione etnica familiare mutano anche rispetto alle caratteristiche individuali dei figli, tra le quali l'età. Esse cambiano in funzione delle crescenti abilità cognitive e diverse esperienze di vita: mentre durante l'infanzia sono più facilmente trasmissibili contenuti associati a socializzazione culturale ed egualitarismo, con il crescere dell'età e delle possibilità di incontro con altri gruppi culturali possono diventare più salienti temi legati a pregiudizi e diffidenza (Hughes & Johnson, 2001; Umaña Taylor & Fine, 2004). Specificatamente, i processi di costruzione identitaria propri della fase adolescenziale, insieme alle maggiori capacità di riflessione, comprensione di prospettive altre e probabile frequenza di confronti con pregiudizio e discriminazione, possono diventare stimolo per promuovere il dialogo all'interno della famiglia sulle proprie origini culturali (Hughes & Johnson, 2001).

Diversi studi in letteratura hanno esplorato le relazioni tra la socializzazione etnica familiare ed esiti di sviluppo, evidenziando la presenza di minori sintomi depressivi e comportamenti esternalizzanti, migliori risultati accademici e maggiore benessere (Brondolo et al., 2018; Liu & Lau, 2013; Wang & Benner, 2016). Inoltre, uno tra i legami più documentati - e di particolare interesse nella presente tesi - è quello tra la socializzazione etnica familiare e l'identità culturale (Hughes et al. 2006, 2009; Sladek et al., 2021; Umaña-Taylor et al. 2014).

A questo riguardo, alcuni studi longitudinali si sono concentrati sulla valutazione dell'effetto di tali pratiche genitoriali sulle possibili traiettorie di sviluppo dell'identità culturale (Zhou et al., 2018). Analizzando i processi di esplorazione e risoluzione dell'identità culturale di adolescenti di origine latino-americana negli Stati Uniti, sono stati riscontrati cambiamenti rilevanti in funzione del passaggio dalla media alla tarda adolescenza: la relazione tra la socializzazione etnica familiare e l'esplorazione si è rafforzata, mentre quella con la risoluzione è diventata più debole (Douglass & Umaña-Taylor, 2016). Ciò mette in luce gli effetti diversi che le pratiche di socializzazione etnica sembrano avere sulle dimensioni dell'identità culturale in momenti diversi dell'adolescenza. Inoltre, coloro che si caratterizzano per livelli più elevati di socializzazione etnica risultano avere maggiori probabilità di avere una traiettoria di sviluppo dell'identità culturale "elevata e significativamente crescente" (Douglass & Umaña-Taylor, 2015).

2.3 Clima di diversità culturale in classe

Molteplici autori concordano nel considerare la scuola il principale ambiente nel quale hanno luogo contatti interculturali e processi di acculturazione (Horenczyk & Tatar, 2012; Schachner et al., 2017; Schwarzenhal et al., 2017). Questi, come precedentemente accennato, giocano un ruolo importante nello sviluppo di competenze interculturali. In particolare, l'adolescenza risulta essere un periodo critico per maturare abilità utili a comprendere ed integrare prospettive e stili di vita diversi per interagire in modo flessibile ed efficace all'interno dell'odierna società multiculturale (Quintana, 1998, Schwarzenhal et al., 2020). Questi processi sono profondamente condizionati dall'ambiente nel quale gli adolescenti si inseriscono e, considerando che la scuola risulta il luogo dove questi ultimi passano la maggior parte del loro tempo (Eccles & Roeser, 2011), una riflessione

sul clima di classe rispetto alla diversità culturale risulta particolarmente rilevante per la comprensione del fenomeno.

Il clima di classe rispetto alla diversità culturale è inteso come l'integrazione tra la percezione di come alunni, alunne, insegnanti con diversi background culturali interagiscono e le forme attraverso le quali vengono veicolati contenuti legati alla cultura e alle differenze etniche presenti (Byrd, 2017; Schachner et al., 2020). Questo si compone di diverse dimensioni: cooperazione, parità di trattamento, uguaglianza, apprendimento dell'eredità culturale, coscienza critica e policulturalismo (Byrd, 2017; Schachner et al., 2021).

In letteratura vengono identificati principalmente due approcci alla diversità culturale in classe che si concentrano su specifiche dimensioni tra quelle sopra citate: uguaglianza/inclusione e pluralismo culturale.

Il focus dell'approccio guidato dalla prospettiva uguaglianza/inclusione è dare rilevanza agli elementi comuni a tutti i gruppi culturali e promuovere il contatto e la cooperazione interculturale. Questi sono considerati i principali strumenti per prevenire ed intervenire su pregiudizi e atteggiamenti discriminatori (Allport, 1954; Pettigrew & Tropp, 2006). L'attività in classe si concentra quindi sul sostenere un approccio che non evidenzia differenze di trattamento e che incentivi occasioni di collaborazione tra alunni e alunne di origine diversa. Studi volti ad investigare gli effetti del clima culturale in classe (Schwarzenthal et al., 2018; Schachner et al., 2015) hanno messo in luce come le maggiori possibilità ed il supporto ad interazioni positive tra studenti con diversi background culturali tendesse a favorire un orientamento più positivo verso gli altri gruppi e maggiori amicizie interculturali. Tuttavia, il rischio principale di un approccio focalizzato principalmente sull'uguaglianza è di trascurare le peculiarità proprie di ciascun gruppo culturale, scivolando in una prospettiva di tipo "colorblind" secondo la quale è proprio la

salianza delle differenze a generare pregiudizi e discriminazioni (Rosenthal & Levy, 2010).

La prospettiva del pluralismo culturale, invece, interpreta le differenze culturali come una risorsa da valorizzare all'interno della classe anche attraverso attività curricolari che promuovano l'esplorazione e la consapevolezza del valore delle molteplici tradizioni culturali di studenti e studentesse (Verkuyten & Thijs, 2013). Un clima di classe positivo rispetto alla diversità culturale, in particolare il supporto percepito per il pluralismo, è stato associato a comportamenti più prosociali attraverso l'esplorazione dell'identità etnica, migliori atteggiamenti intergruppi e maggiore competenza interculturale (Moscardino et al., 2019; Schwarzenhal et al., 2018, 2019). Al contempo, il rischio elicitato da questo approccio è quello di favorire un processo di reificazione delle differenze, irrigidendo la dimensione culturale ed impedendo di coglierne le molteplici declinazioni in continuo mutamento nel tempo e rispetto ai diversi significati e modalità sperimentati anche da membri di uno stesso gruppo (Rosenthal & Levy, 2010).

Rispetto agli effetti di queste due prospettive, emergono inoltre differenze associate all'appartenenza o meno ad una minoranza etnica degli alunni e delle alunne (Schachner et al., 2021). Nello specifico, la prospettiva del pluralismo culturale si distingue per promuovere una maggiore accettazione degli altri gruppi da parte di coloro che appartengono al gruppo culturale maggioritario rispetto ai loro pari con background migratorio (Rattan & Ambady, 2013). Questi ultimi, invece, si distinguono dai compagni e dalle compagne autoctone per un migliore adattamento psicologico (Haenni Hoti et al., 2015) e livelli maggiori di coscienza critica, apprendimento dell'eredità culturale e discriminazione percepita (Schachner et al., 2021; Schwarzenhal et al., 2018). Al contrario, l'approccio basato su uguaglianza e inclusione sembra non elicitare particolari distinzioni associate al diverso background culturale, portando in entrambi i gruppi a una

maggior uguaglianza percepita (Schachner et al., 2021).

In conclusione, si consiglia l'adozione di un approccio che veda l'integrazione di entrambe le prospettive affinché i benefici che ognuna può apportare rendano l'ambiente scolastico multiculturale una risorsa per uno sviluppo positivo (Rosenthal & Levi, 2010).

Capitolo 3

PROGETTO IDENTITÀ

3.1 Basi teoriche e caratteristiche dell'*Identity Project*

L'*Identity Project* è un programma di intervento che ha come obiettivo l'aumento del benessere degli adolescenti attraverso un percorso incentrato sull'identità culturale (Umaña-Taylor, 2018). Come descritto precedentemente, tale costrutto si articola entro le dimensioni di esplorazione, risoluzione e affermazione, comprendendo sia elementi di contenuto, sia di processi che lo riguardano (Umaña-Taylor, 2018; Umaña-Taylor et al., 2014; Umaña-Taylor & Douglass, 2017). Coerentemente con le teorie stadiali dello sviluppo (Erikson, 1968; Marcia, 1980), la formazione dell'identità culturale è un compito di sviluppo tipico dell'età adolescenziale: i cambiamenti cognitivi, socio-emotivi e relazionali che caratterizzano l'adolescenza sono funzionali al supporto di tale processo (Umaña-Taylor et al., 2014; Umaña-Taylor & Douglass, 2017). Inoltre, considerato il contesto storico e sociale degli USA, tale compito di sviluppo non è solo normativo, ma particolarmente saliente (Umaña-Taylor & Douglass, 2017): è a partire da tali premesse che l'intervento *Identity Project* è stato progettato.

Dalla letteratura emerge che una maggiore esplorazione/risoluzione della propria identità culturale - attraverso l'aumento del senso di coesione globale percepito – correla con diversi indicatori di benessere, quali il coinvolgimento accademico, l'autostima, una maggiore apertura verso altri gruppi culturali e una minore sintomatologia depressiva (Umaña-Taylor & Douglass, 2017).

L'*Identity Project* è un programma di promozione della salute mentale universale, quindi non riferito a fasce a rischio della popolazione: l'intervento è stato progettato per essere di beneficio sia ad adolescenti appartenenti a minoranze etno-culturali, sia a coloro

che fanno parte del gruppo maggioritario (Umaña-Taylor & Douglass, 2017); tale scelta metodologica è coerente con il riferimento teorico ai compiti di sviluppo.

Il progetto è pensato per essere erogato all'interno dell'attività scolastica attraverso 8 incontri della durata di circa 55 minuti ciascuno, condotti da un formatore o insegnante esperto (si veda la Tabella 4). I destinatari individuati sono studenti del nono grado, corrispondente in Italia alla classe seconda della scuola secondaria di secondo grado. Gli obiettivi generali dell'*Identity Project* sono (Umaña-Taylor & Douglass, 2017):

- aumentare la salienza e la consapevolezza del proprio e altrui background culturale;
- promuovere la conoscenza delle differenti esperienze di discriminazione vissute dai diversi gruppi etno-culturali negli USA;
- comprendere che le differenze nei gruppi sono tante quante quelle esistenti tra i gruppi, distinguendole in continue e categoriali;
- conoscere il proprio background culturale familiare;
- risolvere alcune ambiguità nella categorizzazione dei gruppi etno-culturali, sensibilizzando ai diversi percorsi possibili di formazione dell'identità culturale;
- fornire degli strumenti di esplorazione della propria identità (es. simboli, riti, tradizioni);
- fornire spazi di confronto e discussione.

Tabella 4. Panoramica degli obiettivi dell'*Identity Project* per ogni incontro

Incontro	Obiettivi
1. <i>Lo zaino dell'identità</i>	a. Introdurre l'idea dell'identità come costrutto multidimensionale e fluido b. Identificare e categorizzare le diverse identità degli studenti c. Enfatizzare come gli aspetti dell'identità cambino nel tempo e a seconda delle situazioni

2. <i>Differenze tra e nei gruppi</i>	a. Introdurre gli stereotipi come basati sulla presunta omogeneità dei gruppi; consentire agli studenti di differenziarsi dagli stereotipi b. Introdurre l'idea che ci sono più differenze nei gruppi che tra gruppi c. Introdurre l'idea che le differenze sono continue e non categoriali
3. <i>Storie dal nostro passato</i>	a. Aumentare la consapevolezza di come alcuni gruppi sono stati emarginati nel corso della storia americana, condividendo episodi realmente accaduti di discriminazione b. Usare gli episodi per creare un senso di comunità c. Riprendere i contenuti affrontati precedentemente
4. <i>Alberi di famiglia</i>	a. Aumentare l'esplorazione e conoscenza della propria eredità culturale b. Aumentare la conoscenza della complessità dei sistemi familiari e come i vari membri possano avere diverse influenze c. Dimostrare la somiglianza che deriva dalla diversità di ogni storia familiare
5. <i>Simboli, tradizioni e riti di passaggio</i>	a. Definire simboli/tradizioni/riti di passaggio e come si relazionano al background culturale b. Comprendere come simboli/tradizioni/riti di passaggio siano indicatori specifici per ogni gruppo culturale c. Promuovere l'esplorazione dei simboli/tradizioni/riti di passaggio del proprio gruppo culturale
6. <i>Dalle foto alle parole</i>	a. Facilitare la discussione in gruppo delle proprie foto e creazione di <i>storyboards</i> personali b. Identificare somiglianze e differenze tra gli <i>storyboards</i> c. Aumentare la consapevolezza di ciò che i simboli rappresentano per la singola persona
7. <i>Il viaggio dell'identità culturale</i>	a. Normalizzare l'ambivalenza tra alcune esperienze culturali percepite come rilevanti e altre no b. Comprendere che l'identità culturale è informativa, ma rappresenta una sola componente dell'identità e varia nel tempo e nello spazio c. Comprendere che i significati connessi all'identità variano nel tempo e nello spazio
8. <i>Gran Finale</i>	a. Ripasso dei temi trattati b. Celebrare e condividere le eredità culturali esplorate c. Permettere agli studenti di informare gli ospiti di ciò che hanno appreso

Fonte: adattato da Umaña-Taylor et al. (2018)

Le attività svolte in aula prevedono sia lavori individuali, sia confronti in piccoli e grandi gruppi; inoltre, sono integrate da compiti assegnati da svolgere a casa (UmañaTaylor & Douglass, 2017).

3.2 Evidenze di efficacia

3.2.1 Stati Uniti

Per testare l'efficacia del programma d'intervento, Umaña-Taylor e collaboratori (2017) hanno coinvolto otto classi di una scuola negli USA: tramite una procedura di randomizzazione, quattro sezioni sono state assegnate alla condizione di intervento – quella che cioè avrebbe beneficiato delle attività dell'*Identity Project* – e le altre quattro alla condizione di controllo, che prevedeva invece lezioni incentrate sulle opportunità educative e professionali future. L'ipotesi di partenza prevedeva che coloro che appartenevano al gruppo di intervento sarebbero stati maggiormente coinvolti nel processo di esplorazione della propria identità culturale che, conseguentemente, avrebbe portato a un aumento nella risoluzione. In totale i partecipanti erano 218, prevalentemente studenti e studentesse di 15 anni ($M = 15.02$ anni, $DS = .68$) con molteplici background culturali. Sia il gruppo di controllo, sia il gruppo sperimentale hanno partecipato a otto incontri – uno a settimana – previsti durante l'orario scolastico e per un periodo di dieci settimane. Inoltre, a tutte le otto classi sono stati somministrati dei questionari self-report in tre occasioni: al pre-test (Tempo 1, T1), ossia una settimana prima dell'inizio del programma, al post-test (Tempo 2, T2), ossia 12 settimane dopo il pre-test; infine, al follow-up (Tempo 3, T3), ossia a distanza di 18 settimane dal pre-test.

Dai risultati di questa prima applicazione dell'*Identity Project* non sono state evidenziate differenze tra il gruppo di intervento e quello di controllo al T1 nella dimensione dell'esplorazione, differenze che invece sono emerse in modo significativo al T2. Nello specifico, gli adolescenti appartenenti al gruppo di intervento hanno mostrato livelli maggiori di esplorazione dell'identità culturale rispetto a coloro facenti parte del gruppo di controllo, e questo effetto era più forte nei giovani appartenenti a

minoranze etniche. Inoltre, gli studenti e le studentesse che hanno partecipato all'*Identity Project* hanno mostrato maggiori livelli di risoluzione dell'identità culturale al T3 rispetto ai loro pari del gruppo di controllo.

Umaña-Taylor e collaboratori (2018) hanno effettuato un ulteriore follow-up a distanza di un anno dal pre-test, ossia 56 settimane dopo il termine dell'intervento nelle classi (Tempo 4, T4), per verificare se l'aumento nell'esplorazione e nella risoluzione dell'identità culturale dovuti alla partecipazione all'*Identity Project* favorissero un migliore adattamento psicosociale nel lungo periodo. Gli indicatori considerati riguardavano la coesione dell'identità globale, l'autostima, i sintomi depressivi, il coinvolgimento scolastico, la performance scolastica e l'orientamento verso gli altri gruppi. I risultati relativi al gruppo di intervento hanno mostrato un aumento della coesione dell'identità globale, un miglioramento delle prestazioni scolastiche, livelli maggiori di autostima e minori sintomi depressivi. Tuttavia, non si sono registrati effetti significativi nelle dimensioni del coinvolgimento scolastico e dell'orientamento verso gli altri gruppi.

In sostanza, l'implementazione dell'*Identity Project* nel contesto scolastico statunitense ha permesso di evidenziare che un programma in grado di offrire agli adolescenti gli strumenti per approfondire vari aspetti del proprio background culturale, nonché occasioni di confronto interculturale, può condurre allo sviluppo di una visione chiara e integrata della propria identità culturale che, nel lungo termine, può tradursi in un miglior adattamento psicosociale rispetto alle dimensioni sopracitate.

3.2.2 Germania

Alcuni recenti fatti di cronaca accaduti sia in Germania che in altri Paesi hanno reso evidente la necessità di affrontare esplicitamente il sentimento razzista presente nella

società tedesca contemporanea. In particolare, si ricordano la sparatoria ad Halle contro una sinagoga a ottobre 2019 (ANSA, 2019); la strage di Hanau contro le minoranze etniche tedesche avvenuta a febbraio 2020 (ANSA, 2020); l'uccisione di George Floyd da parte della polizia statunitense e le conseguenti proteste avvenute nel 2020 (USA Today, 2020). Inoltre, la pandemia COVID-19 ha accentuato le disuguaglianze etno-culturali e sociali in termini di esposizione al rischio sanitario e di scarso accesso ai nuovi mezzi educativi (OHCHR, 2020; UNESCO, 2020).

Questi accadimenti hanno evidenziato l'esigenza di creare spazi dove i giovani possano essere guidati in discussioni critiche e costruttive, affrontando tematiche legate agli stereotipi, ai pregiudizi e alla discriminazione. Per tali ragioni, Juang e colleghi (2020) hanno implementato l'*Identity Project* (Umaña-Taylor & Douglass, 2018) in una scuola superiore a Berlino, con le finalità di promuovere la comprensione del proprio ed altrui background culturale, favorire un senso di appartenenza e chiarezza riguardo alla propria identità ed accrescere l'empatia ed il clima di diversità culturale in classe.

Il Progetto originale è stato modificato coerentemente con il contesto tedesco, rispettando le pratiche raccomandate per gli adattamenti culturali degli interventi *evidence-based* (Barrera & Castro, 2006). In particolare, le principali modifiche apportate sono state le seguenti: (1) l'intervento è stato adattato agli studenti del settimo grado e non del nono come nel progetto originario, in quanto nel sistema scolastico tedesco il settimo grado definisce un anno di transizione significativo con l'ingresso alla scuola secondaria; (2) il concetto di "identità etnico-razziale" è stato sostituito con il termine "identità del patrimonio culturale". Questa scelta è stata dettata dal fatto che nel contesto europeo, a seguito della Seconda Guerra Mondiale, tale terminologia è usata esclusivamente in riferimento alle ideologie e persecuzioni razziali verificatesi durante l'Olocausto, motivo per cui il suo utilizzo relativamente alle persone è stato abolito e

risulta inappropriato (Juang et al., 2021; Möschel, 2011; Neiman, 2019).

Il campione era costituito da 195 studenti del settimo grado (età media di 12.35 anni, di cui il 39% femmine), dei quali l'83% aveva un background migratorio o almeno un genitore nato all'estero. Complessivamente, il campione comprendeva 34 origini culturali differenti. L'intervento è stato condotto in due coorti distinte, per ciascuna delle quali sono state coinvolte quattro classi casualmente assegnate ai seguenti gruppi: due classi al gruppo di intervento e due al gruppo di controllo. Per le classi coinvolte nella prima coorte ($n = 99$) l'intervento si è svolto in 13 settimane durante l'anno accademico 2018-2019; mentre le classi della seconda coorte ($n = 96$) hanno concluso l'intervento dopo 8 settimane nel corso dell'anno scolastico 2019-2020.

I dati della coorte del 2018-2019 sono stati raccolti da Juang e colleghi (2020) in quattro misurazioni: 6 settimane prima dell'intervento (pre-test al T1), 1 settimana (T2), 6 settimane (T3) e 17,5 settimane (T4) dopo la fine dell'intervento. Le due classi appartenenti al gruppo di controllo hanno ricevuto l'intervento una settimana dopo la raccolta dei dati al T3. Per la coorte del 2019-2020, i dati sono stati raccolti 1 settimana prima dell'intervento (T1) e 1 settimana dopo l'intervento (T2). A causa dell'insorgenza della pandemia COVID-19 le scuole sono state chiuse nella primavera del 2020: ciò ha impedito la somministrazione dei questionari e la raccolta dei dati al T3 ed al T4, e la conduzione dell'intervento per le due classi appartenenti al gruppo di controllo. Per tali ragioni, le analisi svolte riguardano solamente i dati raccolti al T1 ed al T2 per entrambe le coorti. Inoltre, al termine dell'intervento con gli studenti dell'anno accademico 2018-2019, sono stati svolti dei focus group con insegnanti e studenti per domandare quali fossero le loro impressioni e se avessero dei suggerimenti per migliorare l'*Identity Project*. Durante lo svolgimento di ciascun incontro erano sempre presenti due formatori che conducevano l'intervento; un osservatore ad assicurarsi che le sessioni trattassero

tutte le tematiche principali in maniera coerente attraverso la compilazione di una *fidelity checklist*; e almeno un insegnante della rispettiva classe.

I risultati hanno confermato solo alcuni degli effetti previsti dalle ipotesi: è stato osservato un maggiore aumento nell'esplorazione della propria identità culturale nel gruppo di intervento rispetto al gruppo di controllo nella coorte del 2018-2019, ma non in quella del 2019-2020. Non sono stati osservati cambiamenti nella risoluzione dell'identità culturale e nella coesione dell'identità globale. Ciò potrebbe essere dovuto alle misurazioni post-test (T2) avvenute poco tempo dopo il termine dell'intervento nelle classi, per cui sarebbe stato necessario effettuare un follow-up a distanza di un anno dal termine dell'Identity Project, come nello studio condotto da Umaña-Taylor e colleghi (2018). Inoltre, non sono stati osservati cambiamenti dal pre-test (T1) al post-test (T2) in merito ad un migliore clima di classe nei confronti della diversità culturale; tuttavia, gli studenti del gruppo di intervento hanno riportato un aumento significativo nelle dimensioni di Consapevolezza della disparità di trattamento tra gruppi e di Coscienza critica rispetto al gruppo di controllo.

Dalle analisi esplorative riguardanti le correlazioni tra le variabili prese in esame è emerso che nel gruppo di intervento, ma non nel gruppo di controllo, l'esplorazione dell'identità culturale era legata a una maggiore coesione dell'identità globale. Inoltre, solamente nel gruppo di intervento, si è osservato che una maggiore risoluzione dell'identità culturale era legata a una maggiore coesione dell'identità globale ed autostima, a minori sintomi depressivi, a un migliore adattamento accademico e ad atteggiamenti più positivi nei confronti delle persone appartenenti ad altri gruppi culturali.

Durante i focus group, gli studenti hanno riportato che avere l'occasione di ascoltare ed imparare qualcosa di nuovo dalle esperienze e culture dei compagni di classe

è stato ciò che più hanno apprezzato del progetto. Similmente, gli insegnanti sono rimasti piacevolmente sorpresi di scoprire nuovi aspetti legati alle provenienze culturali dei loro studenti.

3.2.3 Adattamento al contesto italiano e studio pilota

L'adattamento dell'*Identity Project* al contesto italiano ha seguito, come per quello tedesco, le linee guida internazionali per l'adattamento culturale di interventi psicologici (Barrera & Castro, 2006). In particolare, per rendere quanto più efficace l'implementazione dell'intervento nello specifico contesto, sono state seguite cinque fasi: (1) raccolta di informazioni, (2) progetto preliminare di adattamento, (3) prove preliminari di adattamento, (4) perfezionamento dell'adattamento e (5) test dell'adattamento culturale, che vengono di seguito descritte.

Nella prima fase di raccolta di informazioni sono state considerate le differenze tra i contesti di applicazione dell'*Identity Project* (statunitense e tedesco) servendosi di un'analisi della letteratura e del confronto con i ricercatori del progetto implementato in Germania. Insieme alla ricerca sulle diversità culturali tra gli Stati coinvolti nel progetto, è stata indagata la situazione migratoria italiana e i dati relativi. Oltre all'indagine bibliografica e al continuo confronto con il team tedesco, sono state condotte sedici interviste semi-strutturate a giovani adulti di prima o seconda generazione con background migratorio, di cui solo uno residente all'estero. Le domande si sono concentrate su simboli e tradizioni della o delle culture di appartenenza, caratteristiche sentite come uniche della propria cultura, episodi di discriminazione, religione, lingua, passato migratorio, stereotipi, modelli di pensiero, credenze e valori legati alle proprie origini culturali. Nello specifico, durante gli incontri sono state discusse una per una le otto sessioni del progetto, concentrandosi sulle attività, sui temi trattati, sulle modalità

con cui affrontare questi ultimi e quindi sull'adeguatezza e la fattibilità dell'*Identity Project* in generale.

Nella seconda fase di adattamento sono stati tradotti in italiano il manuale del progetto, le misure self-report proposte ai partecipanti nelle fasi pre e post-intervento e nel follow-up. Analogamente, sono stati rivisti e modificati i contenuti delle attività (video, contenuti testuali, slides, ecc). Come suggerito da McKleroy e colleghi (2006), è stata posta cura nel mantenere intatta la coerenza nei temi centrali e negli obiettivi, pur adattando l'intervento al contesto specifico italiano.

Tra le modifiche apportate, quella centrale ha riguardato la terminologia; in particolare si è preferito sostituire i concetti di "razza" ed "etnia" con quello di "cultura", termine più adeguato al contesto europeo post-bellico e allo scenario multiculturale che caratterizza sempre più l'Italia e l'Europa d'oggi. Inoltre, diversi adeguamenti sono stati fatti rispetto ai contenuti per renderli più vicini e comprensibili agli studenti. Ad esempio, nell'incontro "Storie del nostro passato" sono stati proposti racconti di marginalizzazione accaduti in Italia o verso gli italiani, a differenza dell'intervento originale in cui le storie si riferivano a fatti accaduti negli USA. Una descrizione completa delle modifiche effettuate è riportata in Appendice. Il lavoro di adattamento ha visto in questa fase, come nelle altre, la presenza di un continuo dialogo tra i gruppi di ricerca statunitense e tedesco e tra il team italiano e i mediatori culturali coinvolti. Questa sinergia si è concretizzata, come già evidenziato precedentemente, in incontri settimanali di confronto sulle specifiche componenti dell'*Identity Project* in cui i mediatori potessero suggerire il loro punto di vista di conoscitori delle culture e favorire così un adattamento quanto più efficace possibile. Le variazioni apportate sono risultate in linea con quanto svolto precedentemente in Germania (Juang et al., 2020), ricevendo quindi l'approvazione degli autori del progetto originale.

L'obiettivo principale dello studio pilota è stato valutare la fattibilità, l'accettabilità e l'adeguatezza culturale dell'intervento. In linea con quanto sottolineato da Kristin & Silverstein (2015), il focus in questa fase non è stato testare le ipotesi riguardo gli effetti dell'intervento, bensì raccogliere dati rilevanti per valutare le proprietà psicometriche degli strumenti che si programmava di somministrare durante l'intervento principale e perfezionarne i materiali e il protocollo.

Il campione considerato a questo scopo era composto da 153 adolescenti (età media 15 anni) con background culturale eterogeneo (background migratorio in 37% degli studenti provenienti da 21 Paesi diversi) e frequentanti 9 classi di una scuola secondaria di secondo grado nella città di Padova. Nel dicembre 2020, in seguito all'approvazione da parte del Comitato Etico della Scuola di Psicologia dell'Università di Padova (prot. n. 3871), si è proceduto a contattare ed ottenere l'autorizzazione per l'attuazione del "Progetto Identità" dallo stesso Istituto considerato. Date le complicazioni legate alla situazione pandemica, si è proseguito all'assegnazione delle classi alle due condizioni (5 classi di intervento, 4 classi di controllo) sulla base delle richieste e disponibilità del personale docente.

Il ciclo di incontri previsto dall'*Identity Project* è stato condotto per otto settimane durante l'orario scolastico da una dottoranda di ricerca, coadiuvata da un team di tirocinanti prelauream e supervisionata dalla Responsabile scientifica del progetto. Gli incontri, di durata pari a un'ora scolastica (circa 50), si sono svolti una volta a settimana da remoto attraverso la piattaforma Google Meet per via della situazione pandemica. Il gruppo di controllo ha invece assistito a normali lezioni.

La raccolta dati si è svolta tra inizio marzo 2021 e fine maggio 2021. Gli strumenti impiegati hanno compreso diverse misure self-report volte a valutare i dati sociodemografici, l'identità culturale, l'intelligenza e competenza interculturale, la

coesione dell'identità globale, la sensibilità ambientale, l'autostima, i sintomi depressivi, la prosocialità, l'orientamento verso altri gruppi, la socializzazione etnica familiare, la discriminazione percepita, il coinvolgimento accademico e il clima di classe rispetto alla diversità culturale. Ad entrambi i gruppi è stata somministrata tale batteria di questionari una settimana prima (pre-test, T0) e una settimana dopo (post-test, T1) il ciclo di otto incontri previsti dal progetto. Nel giugno 2021, una volta concluso lo studio pilota, sono stati raccolti i feedback qualitativi del team di ricerca e dei partecipanti al progetto, al fine di valutarne la fattibilità, accettabilità e rilevanza culturale nel contesto socioculturale italiano. Nello specifico sono stati condotti due focus group: uno con gli studenti e uno con i docenti delle classi coinvolte.

Gli studenti hanno sottolineato tra i punti di forza del progetto la promozione di occasioni per esplorare il proprio background culturale e quello dei compagni; essi hanno inoltre apprezzato il ruolo riconosciuto e valorizzato nella definizione di sé anche di altri significativi in quanto parte della propria famiglia, oltre ai legami con consanguinei. L'aspetto più critico riguardava principalmente la lunghezza del questionario. I docenti hanno riportato un aumento della solidarietà e sensibilità all'interno dei gruppi classe che avevano preso parte all'intervento, suggerendo inoltre di approfondire maggiormente gli aspetti linguistici legati all'identità nelle prossime edizioni del progetto.

I continui confronti tra i membri del gruppo di lavoro hanno permesso di perfezionare l'adattamento di ogni incontro in funzione dello specifico contesto. Ad esempio, dopo aver riscontrato una minor familiarità degli adolescenti italiani con alcuni temi centrali del progetto (quali discriminazione e pregiudizio) in quanto meno presenti nella loro vita quotidiana, si è optato per includere un breve ripasso di quanto emerso negli incontri precedenti, per meglio ricordare e consolidare gli aspetti chiave.

Lo studio principale, nella sua versione revisionata alla luce dei dati raccolti, è stato condotto tra ottobre 2021 e marzo 2022 e ha coinvolto sei Istituti secondari superiori, principalmente di ordine tecnico e professionale, all'interno del Comune di Padova. Sono state coinvolte in totale 45 classi seconde, casualmente assegnate al gruppo di intervento (alunni/e che hanno partecipato al Progetto Identità nel primo quadrimestre) e al gruppo di controllo (alunni/e che hanno partecipato al progetto nel secondo quadrimestre). In seguito a quanto emerso dallo studio pilota, l'intervento è stato strutturato come illustrato nella Tabella 5.

Tabella 5. Panoramica degli incontri dell'adattamento italiano dell'*Identity Project*

Incontro	Obiettivi
<i>1. Lo zaino dell'identità</i>	a. Introdurre l'idea di identità come un costrutto multidimensionale e fluido. b. Identificare e dividere in categorie le diverse componenti dell'identità degli studenti, comprese le componenti personali e quelle sociali c. Sottolineare come le varie componenti dell'identità degli studenti possano cambiare nel corso del tempo e in situazioni diverse.
<i>2. Differenze tra e nei gruppi</i>	a. Introdurre gli stereotipi come basati sulla presunta omogeneità dei gruppi; consentire agli studenti di differenziarsi dagli stereotipi. b. Introdurre l'idea che ci sono più differenze nei gruppi che tra gruppi. c. Introdurre l'idea che le differenze sono continue e non categoriali.
<i>3. Storie dal nostro passato</i>	a. Aumentare la consapevolezza di come alcuni gruppi sono stati emarginati nel corso della storia italiana, condividendo episodi realmente accaduti di discriminazione b. Usare gli episodi per creare un senso di comunità. c. Riprendere i contenuti affrontati precedentemente.
<i>4. Simboli, tradizioni e riti di passaggio</i>	a. Definire simboli/tradizioni/ riti di passaggio e come si relazionano al background culturale. b. Comprendere come simboli/tradizioni/ riti di passaggio siano indicatori specifici per ogni gruppo culturale c. Conoscere la figura professionale del mediatore culturale e come si relazioni ai concetti di simboli/tradizioni/riti di

	passaggio. d. Promuovere l'esplorazione dei simboli/tradizioni/ riti di passaggio del proprio gruppo culturale. e. Stimolare l'esplorazione della lingua madre della propria cultura (o di una delle proprie culture) come segno culturale condiviso.
5. <i>Alberi di famiglia</i>	a. Aumentare l'esplorazione e la conoscenza degli studenti del proprio background culturale. b. Aumentare la comprensione degli studenti dei sistemi familiari complessi e diversificati e di come i membri della famiglia possono avere diversi gradi di influenza sulle persone. c. Dimostrare le somiglianze che esistono tra loro in termini di diversità che esiste nelle famiglie e nelle storie familiari.
6. <i>Dalle foto alle parole</i>	a. Aiutare gli studenti a riflettere sulle foto che hanno fatto come compito per casa attraverso la discussione con i compagni e la creazione di uno <i>storyboard</i> personale. b. Individuare le differenze nel contenuto dei singoli <i>storyboard</i> degli studenti e i punti in comune nei temi generali rappresentati dagli <i>storyboard</i> degli studenti. c. Stimolare la comprensione e una maggiore chiarezza negli studenti riguardo il significato che i diversi simboli hanno per loro.
7. <i>Il viaggio dell'identità culturale</i>	a. Stimolare la consapevolezza negli studenti che le esperienze culturali di alcune persone potrebbero essere più rilevanti per loro di altre; normalizzare e validare questi vissuti. b. Aumentare la comprensione degli studenti che il nostro background culturale può dare delle informazioni su chi siamo, ma rappresenta solo una parte della nostra identità e ha un'importanza variabile (a seconda delle persone e del momento della vita in cui ci troviamo). c. Comprendere che il significato dell'identità culturale può cambiare nel tempo e nello spazio
8. <i>Gran Finale</i>	a. Ripasso dei temi trattati. b. Celebrare e condividere le eredità culturali esplorate. c. Permettere agli studenti di allestire l'aula con i vari materiali creati durante i vari incontri

Capitolo 4

LA RICERCA

4.1 Obiettivi e quesiti di ricerca

La presente tesi si inserisce nell'ambito del più ampio lavoro di ricerca-azione legato alla validazione dell'*Identity Project* nel contesto scolastico italiano. Tale progetto, tuttora in corso, è coordinato dalla Prof.ssa Moscardino insieme alla Dott.ssa Ceccon dell'Università di Padova, in collaborazione con la Prof.ssa Umaña-Taylor (Harvard University, USA) e la Prof.ssa Schachner (Universität Halle Wittenberg, Germania). In linea con quanto approfondito nel capitolo precedente, la promozione dello sviluppo dell'identità culturale in adolescenti con e senza background migratorio nel contesto scolastico si riconosce come obiettivo primario dell'intervento.

Alla luce delle differenze tra gli effetti della partecipazione all' *Identity Project* emersi a breve termine comparati con quelli a lungo termine riscontrati in letteratura (Sladek et al., 2021; Umaña-Taylor et al, 2018), il presente lavoro di tesi si propone di indagare l'influenza dell'intervento sulle traiettorie di sviluppo dell'identità culturale in adolescenza secondo un approccio longitudinale. L'analisi, basata sul confronto tra quattro rilevazioni nel tempo (T0, T1, T2, T3), si propone di includere anche altre variabili, che da recenti studi (Juang et al., 2020; Sladek et al, 2021; Umaña-Taylor et al, 2014, 2017, 2018) risultano giocare un ruolo nelle dinamiche associate all'efficacia dell'intervento: il background culturale dei partecipanti, la socializzazione etnica familiare e il clima di diversità culturale in classe.

Nello specifico, i quesiti di ricerca che hanno guidato lo studio sono i seguenti:

1. *Vi sono delle differenze tra i partecipanti all'intervento e i loro pari del gruppo di controllo nell'esplorazione dell'identità culturale valutata al post-test (T1) tenendo conto dei livelli iniziali di questa variabile? I due gruppi differiscono nella risoluzione al primo follow-up (T2), tenendo conto dell'esplorazione al post test (T1)?*

Nella presente ricerca si propone un'interpretazione delle traiettorie di sviluppo dell'identità culturale in linea con il modello elaborato da Umaña-Taylor e collaboratori (2014); secondo questa prospettiva, contenuti e processi culturali si integrano e sono in continua interazione tanto con processi normativi di crescita in ambito cognitivo e fisiologico, quanto con caratteristiche specifiche dell'ambiente del quale la persona fa esperienza. In particolare, si considerano primariamente le dimensioni di esplorazione e risoluzione della propria identità culturale. Queste acquisiscono maggiore salienza, secondo molteplici autori, a partire dall'adolescenza, durante la quale la definizione identitaria viene riconosciuta come compito evolutivo fondamentale (Erikson, 1968; Phinney, 1993; Umaña-Taylor et al., 2014).

Rispetto agli effetti della partecipazione all'*Identity Project* su suddetti percorsi di sviluppo, sono state rilevate evidenze scientifiche a sostegno dell'efficacia dell'intervento sulle dimensioni identitarie considerate; si è osservato tanto un aumento dell'esplorazione (Juang et al., 2020; Umaña-Taylor et al., 2017), quanto un effetto a cascata sui livelli di risoluzione a distanza di sei settimane dalla fine dell'intervento (Umaña-Taylor et al., 2017; Umaña-Taylor et al., 2018). Suddetti effetti risultano perdurare anche a distanza di un anno (Umaña-Taylor et al., 2018).

Alla luce di tali evidenze, ci si aspetta di riscontrare un aumento

significativo dal T0 al T1 dei livelli di esplorazione, e che questo cambiamento risulti predittivo di un incremento nei livelli di risoluzione al T2 nel gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo.

2. *Nel gruppo di intervento è possibile identificare dei profili nelle dimensioni dell'identità culturale considerandone l'andamento attraverso i diversi tempi di rilevazione (T0, T1, T2, T3)?*

Diversi autori si sono concentrati sull'indagine della variabilità interindividuale nello sviluppo dell'identità culturale, mettendo in luce una significativa eterogeneità nelle modalità ed i tempi attraverso cui questi processi si realizzano (Matsunaga, et al. 2010; Pahl & Way, 2006; Stoessel et al., 2014). Lo studio di tali traiettorie ha permesso di identificare diversi profili caratterizzati da andamenti di crescita specifici. In quest'ambito, il numero di profili individuato differisce nelle diverse ricerche, ma in ognuna si riconosce una significativa variabilità legata tanto ai livelli di sviluppo dell'identità culturale (alto, intermedio e basso) , quanto al loro incremento, stabilità o decremento nel tempo (Huang & Stormshak; 2011; Spiegler et al., 2018;

Di particolare interesse per la presente ricerca, sono i risultati emersi dallo studio di Douglass e Umaña-Taylor (2015) in quanto, nella mappatura delle diverse traiettorie di sviluppo, sono state considerate le dimensioni dell'identità di esplorazione e risoluzione ed il loro andamento nel corso dell'adolescenza. Come precedentemente approfondito, dalla loro indagine sono emersi tre profili: il primo caratterizzato da alto e significativo incremento sia dell'esplorazione che della risoluzione; il secondo da un livello basso e stabile di esplorazione e risoluzione; il terzo da un basso grado di esplorazione e moderato di risoluzione, entrambe stabili nel corso del tempo.

Alla luce della letteratura esistente, si ipotizza quindi che anche nel nostro studio vi siano dei profili di esplorazione e risoluzione dell'identità culturale che differiscono in funzione del loro andamento nel tempo.

3. *Vi sono delle associazioni tra i profili dell'identità culturale da un lato e il background migratorio e la socializzazione etnica familiare rilevati al pre-test (T0) dall'altro?*

L'intervento è ideato per poter essere efficace tanto per adolescenti con background migratorio facenti parte di minoranze etniche, quanto per i coetanei autoctoni, appartenenti invece al gruppo di maggioranza (Umaña-Taylor et al., 2017). Al contempo, si è osservato nel contesto statunitense come l'appartenenza ad una minoranza rappresentasse un predittore per l'esplorazione dell'identità culturale al post-test e la sua risoluzione al primo follow-up (Umaña-Taylor et al., 2018). Inoltre, anche altre ricerche sottolineano l'importanza di considerare diverse traiettorie nello sviluppo dell'identità culturale che si distinguono sulla base dell'appartenenza ad una minoranza etnica o al gruppo maggioritario. (Huang & Stormshak, 2011; Phinney 1993; Umaña-Taylor et al., 2014). A questo riguardo, Sladek e collaboratori (2021), hanno osservato una variabilità nel timing relativo all'aumento dell'esplorazione e risoluzione tra adolescenti con background migratorio e autoctoni. Il loro studio ha permesso di identificare un effetto prossimale dell'*Identity Project* in coloro facenti parte di minoranze etniche, i quali hanno mostrato una maggiore risoluzione al post-test rispetto ai coetanei autoctoni. Relativamente agli adolescenti appartenenti al gruppo di maggioranza, è stato invece riscontrato un effetto *sleeper*: gli effetti dell'intervento sui livelli di risoluzione sono emersi nel lungo termine attraverso il follow-up.

Come nel caso del background culturale, anche il legame della socializzazione etnica familiare con i processi di sviluppo dell'identità culturale è ampiamente documentato in letteratura (Huguley et al. 2019; Sladek et al., 2021; Umaña-Taylor et al. 2014). In particolare, gli adolescenti che riportano un alto grado di socializzazione etnica familiare tendono a mostrare anche traiettorie di sviluppo dell'identità culturale caratterizzate da alti livelli in continua crescita nel tempo delle sue dimensioni (Douglass & Umaña-Taylor, 2015).

I risultati ottenuti da Sladek e collaboratori (2021) in relazione all'efficacia dell'*Identity Project* sono in linea con quanto sottolineato dai precedenti autori: gli effetti dell'intervento sullo sviluppo dell'identità culturale risultano significativamente maggiori in coloro che prima della partecipazione ai laboratori mostravano più alti livelli di socializzazione etnica familiare. Inoltre, tali adolescenti mantenevano più alti livelli di esplorazione nel tempo e rispetto ai coetanei con simili livelli di socializzazione etnica familiare prima dell'intervento ma assegnati al gruppo di controllo. Ciò indica un potenziale effetto additivo dato dalla combinazione tra la socializzazione etnica familiare nel contesto domiciliare e la promozione dell'esplorazione dell'identità nel contesto scolastico.

In virtù di quanto emerso dalla letteratura, ci si aspetta che i profili individuati siano associati con il background migratorio; in particolare, è possibile che gli alunni e le alunne di diverse origini culturali mostrino maggiori livelli di esplorazione e risoluzione dei loro coetanei autoctoni. Si ipotizza inoltre che livelli più alti di socializzazione etnica familiare valutati al pretest (T0) siano associati a profili identitari caratterizzati da maggiore esplorazione e risoluzione dell'identità culturale.

4. *Le dimensioni del clima di diversità culturale in classe valutate al secondo follow up (T3) differiscono in funzione dei profili dell'identità culturale tenendo conto dei livelli iniziali di quest'ultima variabile (T0)?*

Un clima di classe positivo rispetto alla diversità culturale - sia questo legato alle dimensioni di *uguaglianza/inclusione* o *pluralismo culturale* - risulta portare benefici a studenti e studentesse concorrendo a rendere l'ambiente scolastico multiculturale una risorsa per lo sviluppo (Moscardino et al. 2019; Rosenthal & Levi, 2010; Schwarzenhal et. al, 2018; Schachner et al., 2015).

Le modalità con le quali le dinamiche e le differenze culturali si interpretano e gestiscono nella quotidianità del clima di classe giocano un ruolo rilevante in adolescenza. In questa fase di sviluppo, gli adolescenti diventano sempre più abili ad assumere la prospettiva altrui e cogliere le sottili influenze culturali sul comportamento (Van der Graaff et al., 2014). Inoltre, soprattutto in questo momento di vita, gli atteggiamenti intergruppo sono fortemente influenzati dai contesti sociali, tra i quali spicca quello scolastico (Schwarzenhal et al., 2020). In particolare, un clima di classe che prevenga la discriminazione e valorizzi l'eredità culturale di alunni e alunne è riconosciuto come un importante strumento per la promozione dell'identità etnica (Schachner et al., 2019).

Nello studio della percezione del clima di diversità culturale in classe sono state inoltre riscontrate differenze individuali legate sia al background culturale e al genere sia al percorso scolastico. Queste evidenze suggeriscono una variabilità interindividuale che risulta ancora poco esplorata (Schachner et al., 2021)

Per quanto riguarda invece gli effetti dell'*Identity Project* sul clima di classe rispetto alla diversità culturale, Juang e colleghi (2020) hanno riscontrato un aumento della percezione delle disparità di trattamento rispetto a compagni e

compagne con background migratorio e una maggiore coscienza critica negli adolescenti del gruppo sperimentale rispetto ai loro pari del gruppo di controllo. Non sono invece state riscontrate differenze in queste dimensioni, o nelle altre costituenti tale costrutto, nello studio pilota italiano.

A fronte delle evidenze limitate e miste presenti in letteratura, non si avanzano specifiche ipotesi riguardo alle possibili differenze nella percezione del clima di diversità culturale in classe legate a specifici profili di sviluppo dell'identità culturale dei partecipanti all'intervento.

4.2 Partecipanti

Il Progetto Identità è stato realizzato in sei Scuole secondarie di II grado di Padova. È stato proposto a tutti i 1037 alunni delle 45 classi seconde che hanno aderito; di questi, 6 studenti sono stati esentati dalla compilazione della batteria di questionari per via di barriere linguistiche. Sono stati pertanto distribuiti 1031 consensi informati. Complessivamente, 961 alunni/e hanno espresso la volontà a prendere parte al progetto, mentre 70 alunni/e non hanno dato il consenso alla partecipazione o non hanno riportato il consenso informato. Il tasso di adesione è quindi stato del 93%.

Nel presente lavoro di ricerca sono stati inoltre esclusi dalle rilevazioni 6 studenti con disabilità o disturbi del neurosviluppo tali da non consentire loro il corretto completamento dei questionari, e 215 alunni che non hanno preso parte a tutte le somministrazioni. Le analisi svolte per rispondere al primo quesito di ricerca hanno quindi considerato solo coloro che erano presenti alle prime tre rilevazioni (T0, T1 e T2), per un totale di 746 partecipanti. Delle 45 classi che hanno aderito al progetto, 23 sono

state assegnate casualmente al gruppo di intervento (51.2%) e 22 al gruppo di controllo (48.8%).

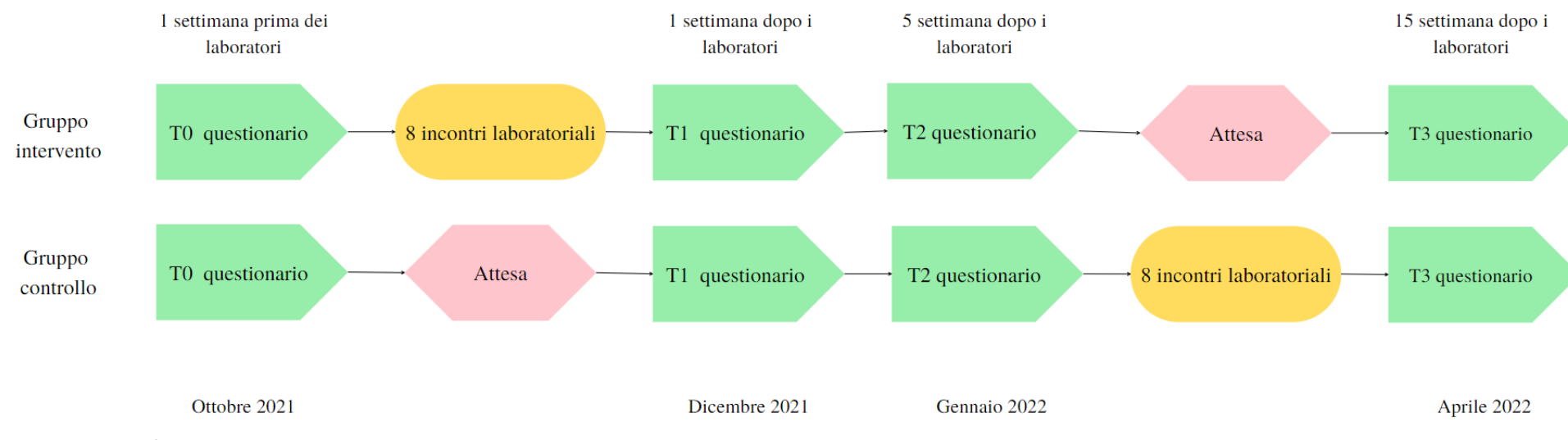
Per rispondere al secondo, terzo e quarto quesito di ricerca inerenti al gruppo di intervento, sono stati considerati solo i partecipanti i cui dati relativi alle variabili indagate erano completi in ognuno dei quattro tempi di rilevazione (T0, T1, T2, T3), per un totale di 349 soggetti.

Riguardo alle specificità sociodemografiche di tutti gli adolescenti coinvolti, si è riscontrata una distribuzione omogenea rispetto al genere (maschi = 325, femmine = 397, altro = 22, risposte mancanti = 6) ed un'età media pari a 15 anni ($DS = .65$), coerentemente con le classi scolastiche selezionate. Il 32% dei partecipanti aveva un background migratorio, ovvero aveva almeno un genitore nato in un Paese diverso dall'Italia. Tra queste provenienze si è osservata un'ampia eterogeneità, data la presenza di 55 diverse origini culturali. I paesi più rappresentati erano la Romania (15.5%), seguita dal Marocco (14.6%), dalla Moldavia (9.5%) e dall'Albania (1'8.2%). Inoltre, il 27% dei partecipanti con background migratorio era di prima generazione (nato/a all'estero con almeno un genitore nato all'estero), mentre il 73% era di seconda generazione (nato/a in Italia con almeno un genitore nato all'estero).

4.3 Reclutamento e procedura

Il Progetto Identità è stato approvato dal Comitato Etico della Scuola di Psicologia dell'Università degli Studi di Padova (prot. n. 3871). Tra ottobre 2021 e aprile 2022 è stato condotto lo studio principale, le cui tempistiche sono riportate in forma schematica nella Figura 6.

Figura 6. Tempistiche di svolgimento del Progetto Identità



Il reclutamento è iniziato a maggio 2021 attraverso il contatto tramite e-mail di 13 Scuole secondarie di secondo grado nella città di Padova volto a illustrare obiettivi, contenuti e modalità del Progetto Identità, nonché i risultati emersi dallo studio pilota.

Si è scelto di rivolgersi prevalentemente a Istituti tecnici e professionali data la maggior concentrazione di studenti e studentesse con background migratorio in queste scuole, caratteristico del contesto scolastico italiano. La pluralità culturale e le dinamiche interculturali attese in queste classi risultano in linea con i prerequisiti favorevoli alla riuscita dell'intervento (Umaña-Taylor et al., 2017), oltre che favorire, attraverso la loro stessa composizione, uno specifico clima di classe rispetto alla diversità culturale (Graham, 2018; Schachner et al., 2018).

In seguito al primo contatto, hanno deciso di partecipare al progetto 6 istituti. Con questi è stato quindi concertato un incontro di presentazione del progetto rivolto al corpo docente delle classi seconde, alle quali era dedicato l'intervento. La riunione, in funzione della preferenza espressa dalla scuola, si è svolta in presenza o in modalità telematica.

Successivamente le classi coinvolte sono state assegnate alla condizione sperimentale o di controllo attraverso una procedura computerizzata randomizzata. Le classi assegnate alla prima condizione hanno partecipato all'intervento tra ottobre e dicembre 2021, mentre quelle assegnate alla seconda condizione sono state inserite in lista d'attesa, hanno svolto normali attività didattiche durante lo stesso periodo fungendo in questo modo da gruppo di controllo. Tra gennaio e aprile 2022 hanno svolto a loro volta i laboratori.

Prima di iniziare l'attività a scuola, sono state definite in accordo con i docenti referenti sia le date degli incontri laboratoriali, sia quelle destinate alla compilazione dei questionari. Un primo incontro conoscitivo in classe ha permesso di presentare brevemente il Progetto Identità a studenti e studentesse, invitandoli a partecipare e

distribuendo i consensi informati disponibili in diverse lingue (italiano, inglese, arabo, francese, portoghese, cinese e spagnolo) affinché potessero essere firmati dai loro genitori o tutori.

La somministrazione dei questionari pre-test (T0) si è svolta nell'ottobre 2021 ed ha coinvolto l'intero campione al fine di stabilire una *baseline* essenziale per la valutazione dell'efficacia dell'intervento rispetto ai molteplici costrutti considerati. Il questionario è stato somministrato in classe durante l'orario scolastico in modalità online attraverso la piattaforma *QualtricsXM* mediante QR-code e compilato dai partecipanti tramite smartphone. In funzione delle indicazioni dei docenti o della richiesta di singoli studenti, è stata resa disponibile anche la compilazione cartacea del questionario (10% sul totale delle compilazioni). Ad ogni partecipante è stato assegnato un codice identificativo affinché fosse possibile tracciare le possibili differenze prima e dopo la partecipazione all'intervento proteggendone l'anonimato. Questo, rimasto costante in tutte le rilevazioni, era composto dalla lettera iniziale del nome dell'istituto, seguita dalle lettere della sezione della classe di appartenenza e dal numero personale dello studente, in ordine alfabetico come sul registro di classe. Solo in seguito alla compilazione dei primi questionari è stato comunicato a quale condizione le classi appartenessero: di intervento o di controllo.

Ad una settimana dal pre-test sono iniziati gli incontri laboratoriali nelle classi appartenenti al gruppo di intervento. Questi sono stati condotti da un team di formatrici (2 per ogni classe) costituito da studentesse magistrali e tirocinanti in Psicologia precedentemente formate e supervisionate attraverso incontri settimanali dalle coordinatrici del progetto. Inoltre, per monitorare l'andamento e la concordanza del lavoro svolto in classe con il protocollo d'intervento, le formatrici hanno compilato delle *fidelity checklist* dopo ogni incontro laboratoriale.

Ognuno degli otto incontri previsti dal progetto ha avuto una durata pari ad un'ora scolastica (circa 55 minuti) e si è svolto a distanza di una settimana dal precedente per un periodo di circa due mesi. Durante gli incontri sono stati affrontati numerosi contenuti in linea con la versione dell'*Identity Project* adattata al contesto italiano ed affinata attraverso lo studio pilota. Come descritto precedentemente, tra i principali temi approfonditi vi erano quelli legati al concetto di identità culturale, stereotipi, discriminazione, comunicazione interculturale, simboli e tradizioni, con particolare riferimento alle esperienze emerse tra i membri della classe.

Il percorso proposto si contraddistingue per una iniziale familiarizzazione con i concetti generali legati ad identità e cultura, per poi offrire sempre più occasioni per esplorare e condividere aspetti più personali. All'inizio di ogni incontro venivano ricordati brevemente i contenuti della sessione precedente al fine di poter inquadrare ed affrontare nuovi argomenti. Questi sono stati trattati in modo principalmente interattivo mediante attività pratiche facilitate da strumenti multimediali (*wordcloud*, ricerca di immagini in internet, visione di video), lettura di testimonianze, attività di disegno dell'albero della famiglia, scrittura di riflessioni personali, interviste culturali e confronto con professionisti nell'ambito della mediazione linguistico-culturale. Le esperienze proposte erano volte tanto a favorire un'elaborazione personale, quanto la condivisione tra compagni e compagne. Per una descrizione dettagliata degli incontri, si veda la Tabella A in Appendice.

Durante lo svolgimento dei laboratori è sempre stata richiesta la presenza di un docente di riferimento della classe. I contatti tra il corpo insegnanti, le formatrici e le coordinatrici del progetto sono stati costanti e hanno permesso di monitorare l'andamento del progetto.

I laboratori si sono svolti per la maggior parte in presenza, in osservanza delle normative vigenti in materia di contenimento della diffusione del Covid-19. Solo in rari casi di sospetta o effettiva positività al virus è stato necessario realizzare alcune sessioni (11 su 360) in modalità telematica attraverso le piattaforme Google Meet o Zoom, a seconda della modalità dello specifico istituto normalmente in uso per la didattica a distanza.

Ad una settimana dalla conclusione dei laboratori, a tutte le classe coinvolte sono stati somministrati nuovamente i questionari (T1) al fine di identificare eventuali effetti della partecipazione all'intervento nel breve termine. Il primo *follow-up* ha avuto luogo a 5 settimane dall'ultimo incontro laboratoriale (T2).

Questo è stato seguito, ad aprile 2022, da una successiva somministrazione della stessa batteria di questionari (secondo *follow-up* - T3), in concomitanza con l'implementazione delle prime fasi del Progetto Identità nelle classi assegnate inizialmente al gruppo di controllo e rimaste quindi in lista d'attesa.

Al termine di ciascun quadrimestre, sono stati condotti dei *focus group* su base volontaria per raccogliere informazioni qualitative rispetto agli obiettivi del progetto, agli aspetti rilevanti per successive implementazioni e per condividere esperienze e riflessioni personali con le formatrici. Questi sono stati svolti in sede separata con studenti e studentesse e con il corpo docenti di ogni Istituto.

Personalmente ho contribuito al progetto svolgendo la somministrazione della batteria di questionari, la conduzione di focus group e il ciclo di laboratori in 4 classi tra gennaio e aprile 2022, per un totale di 42 incontri.

4.4 Strumenti

L'analisi svolta nella presente tesi si focalizza sullo studio dei potenziali effetti della partecipazione al Progetto Identità sulle traiettorie di sviluppo delle diverse variabili prese in esame. Alla luce di ciò, si sottolinea sinteticamente che la raccolta dati è avvenuta attraverso la somministrazione di un questionario in quattro tempi: una settimana prima dell'intervento (pre-test, T0), una settimana dopo l'intervento (post-test, T1), dopo cinque settimane dalla fine dell'intervento (primo follow up, T2) e dopo quindici settimane (secondo follow-up, T3).

Per rispondere ai nostri quesiti, in questa tesi vengono descritti gli strumenti di valutazione dell'identità culturale, della socializzazione etnica familiare e del clima di classe rispetto alla diversità culturale. I questionari non disponibili in lingua italiana sono stati tradotti dalle coordinatrici del progetto utilizzando il metodo della traduzione-ritraduzione.

4.4.1 Caratteristiche sociodemografiche

In primo luogo, a studentesse e studenti è stato richiesto di riferire alcune informazioni anagrafiche (età, genere, data di nascita, classe frequentata, lingue parlate, anni trascorsi in Italia, nazione di nascita) e sociodemografiche riferite al nucleo familiare (numero di conviventi, presenza di fratelli/sorelle, paese di nascita, titolo di studio e occupazione dei genitori).

Inoltre, per rilevare lo status socioeconomico (SES) familiare è stata utilizzata la *Family Affluence Scale* (FAS; Boyce et al., 2006); questa breve scala si compone di 4 item: “La tua famiglia ha una macchina?” (0, 1, più di 1); “A casa hai una stanza tutta per te?” (no, sì); “Di solito, quante volte all'anno vai in vacanza con la tua famiglia?” (mai, 1 volta, 2 volte, più di 2 volte); “Quanti computer avete a casa?” (0, 1, 2, più di 2).

Calcolando la somma dei punteggi di ogni item si ottiene il punteggio totale; se compreso tra 0 e 2, il punteggio indica un SES basso; se compreso tra 3 e 5 segnala un SES medio; tra 6 e 9 si è in presenza di un SES alto.

L'affidabilità e validità di tale scala, anche in campioni di adolescenti con background culturali eterogenei, sono ampiamente documentate in letteratura (Hobza et al., 2017; Kehoe & O'Hare, 2010; Lin, 2011; Liu et al., 2012).

4.4.2 Identità culturale

Per l'indagine delle dimensioni dell'identità culturale si è scelto di impiegare la *Ethnic Identity Scale* (Umaña-Taylor, Yazedjian, & Bámaca-Gómez, 2004), sviluppata sulla base delle teorizzazioni che ripercorrono gli stadi dello sviluppo del sé (Erikson, 1968; Marcia, 1980; Phinney, 1989) e della teoria dell'identità sociale (Tajfel, 1981). Attraverso tre sottoscale corrispondenti alle dimensioni di esplorazione, risoluzione e affermazione, questo strumento permette di delineare la traiettoria di sviluppo dell'identità culturale sottolineando la maturità raggiunta lungo il processo della sua definizione.

Nello specifico, la scala conta in totale 17 item: sette di questi sono focalizzati sull'esplorazione (per esempio *“Ho fatto esperienze legate alla mia cultura, come mangiare cibi tipici, vedere film e ascoltare musica della mia cultura d'origine”*), quattro sulla risoluzione (per esempio *“So cosa significa per me la mia cultura”*), e sei sull'affermazione (per esempio *“Non sono soddisfatto/a della mia cultura”*).

La presente ricerca considera i risultati emersi solo dalle sottoscale attinenti all'esplorazione e alla risoluzione, quindi indaga rispettivamente il grado di sperimentazione attiva di elementi connessi alla propria identità culturale e la costruzione di un chiaro senso di sé associato al proprio background culturale. Agli adolescenti è stato chiesto di esprimere il loro grado di accordo mediante una scala Likert da 1 (“Per niente”)

a 4 (“Molto”). Per la codifica delle risposte, i punteggi degli item 1, 2, 7, 9, 10, 13, 16 vengono invertiti per poi calcolare la media dei punteggi per ciascuna delle sottoscale.

Anche in questo caso, diverse evidenze scientifiche sostengono la validità e affidabilità dell'EIS anche in gruppi culturali differenti (Umaña-Taylor & Shin, 2007; Yetter & Foutch, 2013; Yoon, 2011). In questo studio, gli Alpha di Cronbach per la subscale dell'esplorazione erano pari a .66 e .65 rispettivamente negli adolescenti con e senza background migratorio, mentre per la subscale della risoluzione erano pari a .86 e .83.

4.4.3 Socializzazione etnica familiare

La *Family Ethnic Socialization Measure* (FESM; Umaña-Taylor, 2001; Umaña-Taylor, Yazedjian, & Bámaca-Gómez, 2004) è stata somministrata allo scopo di indagare la percezione degli adolescenti riguardo alle pratiche di socializzazione etnica di cui fanno esperienza nell'ambiente familiare. Nella presente ricerca è stata impiegata la versione aggiornata e ampliata da Umaña-Taylor et al. (2004) composta da 12 item: 7 volti a misurare il grado in cui la socializzazione etnica familiare si sviluppa in forma latente, non intenzionale (per esempio, “*La mia famiglia partecipa ad attività che sono specifiche del nostro gruppo culturale*”); 5 strutturati invece per valutarne le forme più manifeste, attuate consapevolmente dai genitori nei confronti di figli e figlie (per esempio “*La mia famiglia mi insegna cose sulla nostra cultura*”). Il grado di accordo con ogni affermazione è valutato mediante una scala Likert a cinque punti, da per niente (1) a molto (5). La media dei punteggi di ogni sottoscala permette di valutare il grado di socializzazione etnica familiare, questa risulta maggiore quanto più alti sono i punteggi ottenuti.

L'affidabilità e validità della FESM in campioni di adolescenti appartenenti a diversi gruppi culturali sono corroborate dalle valutazioni dello strumento tanto nello studio di Umaña-Taylor e collaboratori (2004), quanto nel lavoro di Sladek e collaboratori (2021). Nel presente studio, gli Alpha di Cronbach erano pari a .89 (scala manifesta) e .80 (scala latente) nei ragazzi con background migratorio, e pari a .86 (scala manifesta) e .76 (scala latente) nei loro coetanei non immigrati.

4.4.4 Clima di classe rispetto alla diversità culturale

Per definire la misura in cui in classe vengono sostenuti uguaglianza/inclusione e pluralismo culturale e le conseguenze di ciò sulla percezione di studenti e studentesse è stata scelta la *Classroom Cultural Diversity Climate Scale* (CCDCS; Schachner et al., 2020). E' una versione revisionata e ampliata dello strumento ideato da Schachner e collaboratori (2016) e prevede 31 item suddivisi in 6 sottoscale: Trattamento diseguale (5 item; per esempio *“Le opinioni degli studenti di certe culture vengono ritenute più importanti di quelle dei compagni di altre culture”*), Contatto e cooperazione (3 item; per esempio *“Gli studenti di diverse culture vanno d'accordo”*), Color-evasion (5 item; per esempio *“In classe ci insegnano che le differenze culturali non influenzano chi siamo”*), Eredità culturale e apprendimento interculturale (7 item; per esempio *“In classe impariamo cose a proposito delle culture di origine degli studenti”*), Coscienza critica (5 item; per esempio *“A lezione parliamo di come persone di origine diversa non sempre hanno le stesse opportunità in Italia”*), e Policulturalismo (6 item; per esempio *“In classe impariamo come le culture in Europa e nel resto del mondo si sono influenzate l'un l'altra e continuano a influenzarsi”*). Per ogni item viene chiesto di esprimere il grado di accordo attraverso una scala Likert da 1 (“Per niente”) a 5 (“Moltissimo”). Le affermazioni 3, 9,

13, 23, 29 hanno il punteggio invertito. La media dei punteggi di ciascuna sottoscala permette di evidenziare i risultati del questionario.

Le buone proprietà psicometriche della scala sono sostenute dagli studi nel contesto scolastico tedesco (Schachner et al., 2020); attraverso queste stesse misurazioni è emersa un'invarianza scalare per genere, percorso scolastico e tra studenti con e senza background migratorio, mettendo in luce l'affidabilità della CCDCS e quindi la possibilità di comparare i risultati tra questi gruppi. Tale affidabilità risulta confermata anche da quanto emerso nella presente ricerca, in quanto gli Alpha di Cronbach delle 6 subscale erano compresi tra .69 e .84 per gli alunni senza background migratorio e tra .71 e .87 per quelli con background migratorio.

4.5 Analisi dei dati

Al fine di rispondere ai quesiti di ricerca, è stata svolta l'analisi dei dati mediante l'ambiente statistico RStudio nella versione 4.0.5 e del software statistico SPSS nella versione 28.0.1.0.

- Per valutare la presenza di eventuali differenze nelle dimensioni dell'identità culturale tra i partecipanti all'intervento e i loro pari del gruppo di controllo in seguito alla partecipazione al progetto (T1), sono state condotte due analisi della covarianza univariata (ANCOVA) considerando come variabili dipendenti rispettivamente le due sottoscale dell'EIS (esplorazione e risoluzione), come variabile indipendente la condizione (intervento vs controllo) e come variabili di controllo le stesse sottoscale rilevate al pre-test (T0). Per verificare il possibile effetto a cascata dell'aumento dell'esplorazione favorito dall'intervento (T1) sui livelli di risoluzione a distanza di tempo (T2), è stata svolta un'ulteriore analisi della covarianza univariata (ANCOVA), inserendo come variabile dipendente la

sottoscala della risoluzione rilevata al follow-up (T2), come variabile indipendente la condizione (intervento vs controllo) e come variabile di controllo il punteggio della sottoscala esplorazione rilevato al post-test (T1).

- Per identificare nel gruppo di intervento possibili profili di sviluppo relativi alle due dimensioni dell'identità culturale a livello longitudinale, sono state svolte due analisi dei cluster *model-based* che hanno considerato come variabili rispettivamente i punteggi delle sottoscale di esplorazione e risoluzione emersi nei 4 tempi di rilevazione (T0, T1, T2, T3) e come variabile latente il numero di cluster ottimale rispetto al campione esaminato. Il vantaggio di questo approccio esplorativo è la possibilità di accorpare le diverse osservazioni in cluster, gruppi di soggetti, con valori massimamente simili tra loro relativi alla variabile considerata in ognuno dei tempi di rilevazione e che, contemporaneamente, differiscano sensibilmente dai soggetti accorpati negli altri cluster (Scrucca et. al., 2016). È stato impiegato il pacchetto R "*mclust*" (Fraley et al., 2012) che permette di individuare il numero di cluster ottimale sulla base di un criterio statistico quale l'indice BIC (Raftery, 1995). In particolare, data una serie di modelli adattati sulle stesse osservazioni, quello con il BIC inferiore indica il modello tra quelli testati che più plausibilmente ha prodotto i dati osservati. A differenza di altre tecniche di clusterizzazione, l'algoritmo utilizzato nelle presenti analisi definisce il numero di cluster più plausibile rispetto alle specificità dei dati includendo nel confronto soluzioni da 1 a 10 cluster. Considerando anche la condizione ad un cluster unico, quando dalle analisi emerge un particolare numero di gruppi significa che effettivamente ci sono dei profili utili ad interpretare i dati e che questi non sono quindi tutti omogenei tra loro.

- Per valutare se le diverse traiettorie di sviluppo dell'identità culturale risultassero associate allo status migratorio dei partecipanti all'intervento, sono stati svolti due test del chi-quadro, uno per ogni dimensione dell'identità culturale, considerando come variabili i profili di esplorazione e risoluzione e il background migratorio (sì/no). Per analizzare invece se questi stessi profili si differenziassero in funzione della socializzazione etnica familiare al pretest, sono state condotte due analisi della varianza univariata (ANOVA) inserendo come variabile dipendente i punteggi totali della FESM, e come variabili indipendenti rispettivamente i profili dell'esplorazione e della risoluzione dell'identità culturale.
- Per identificare eventuali differenze al secondo follow up (T3) nella percezione del clima di classe rispetto alla diversità culturale in funzione dell'appartenenza a particolari profili di sviluppo dell'identità culturale dei partecipanti all'intervento, sono state svolte 12 analisi della covarianza univariata (ANCOVA) considerando come variabili dipendenti le 6 sottoscale della CCDCS, come variabili indipendenti i profili di esplorazione e risoluzione, e come variabili di controllo le 6 sottoscale rilevate al pre-test (T0).

Capitolo 5

RISULTATI

5.1 Statistiche descrittive

Le statistiche descrittive delle variabili indagate al fine di rispondere al primo quesito di ricerca sono presentate nella Tabella 6, mentre quelle relative al secondo, terzo e quarto quesito sono riportate nella Tabella 7.

Tabella 6. Media, deviazione standard e range delle variabili oggetto di analisi nel primo quesito di ricerca

	Gruppo di intervento (<i>n</i> = 382)			Gruppo di controllo (<i>n</i> = 364)		
	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>Range</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>Range</i>
Identità culturale						
Esplorazione, T0	2.63	.55	1.29-4	2.64	.61	1-4
Esplorazione, T1	2.70	.54	1.14-4	2.61	.58	1-4
Risoluzione, T0	2.82	.65	1-4	2.86	.68	1-4
Risoluzione, T1	2.95	.63	1-4	2.83	.64	1-4

Tabella 7. Media, deviazione standard e range delle variabili oggetto di analisi nel gruppo di intervento.

	Gruppo di intervento (<i>n</i> = 349)		
	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>Range</i>
Identità culturale			
Esplorazione, T0	2.63	.55	1.29-4
Esplorazione, T1	2.71	.54	1.14-4
Esplorazione, T2	2.65	.57	1-4
Esplorazione, T3	2.64	.59	1-4
Risoluzione, T0	2.82	.66	1-4
Risoluzione, T1	2.95	.63	1-4
Risoluzione, T2	2.90	.65	1-4
Risoluzione, T3	2.90	.65	1-4
Socializzazione etnica familiare T0	2.95	.71	1.33-4.92
Clima di diversità culturale in classe			
Cooperazione, T0	3.56	.71	1.33-5
Cooperazione, T3	3.45	.83	1-5
Trattamento diseguale, T0	1.81	.66	1-4.40
Trattamento diseguale, T3	2.08	.79	1-4.20
<i>Color-evasion</i> , T0	2.92	.71	1-5
<i>Color-evasion</i> , T3	2.67	.70	1-4.60
Eredità culturale, T0	2.39	.68	1-4.29
Eredità culturale, T3	2.48	.69	1-4.43
Coscienza critica, T0	2.40	.65	1-4.40
Coscienza critica, T3	2.46	.70	1-4.60
Policulturalismo, T0	2.42	.66	1-4.50
Policulturalismo, T3	2.54	.73	1-4.67

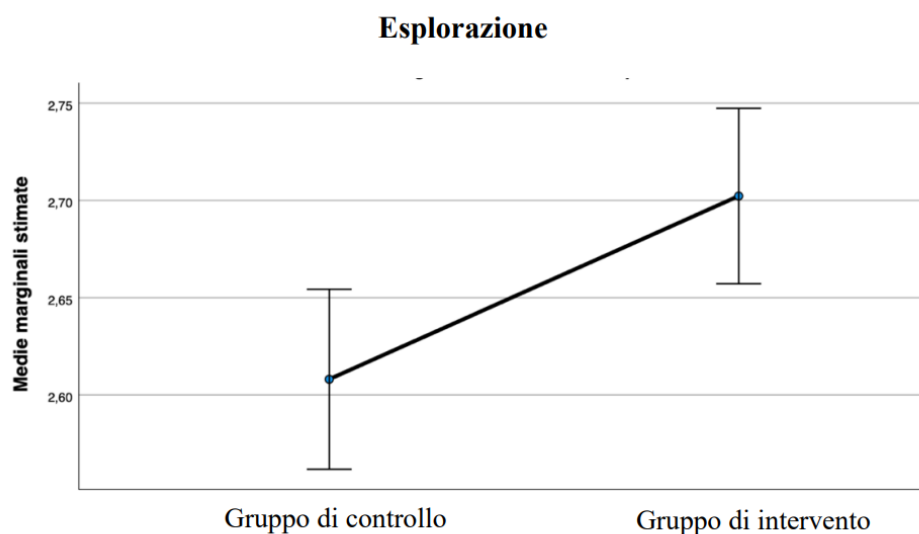
5.2 Confronto tra gruppo di intervento e gruppo di controllo

5.2.1 Andamento nel tempo delle dimensioni dell'identità culturale

Il primo quesito di ricerca aveva lo scopo di esplorare possibili differenze nell'esplorazione e nella risoluzione dell'identità culturale legate alla partecipazione al Progetto Identità.

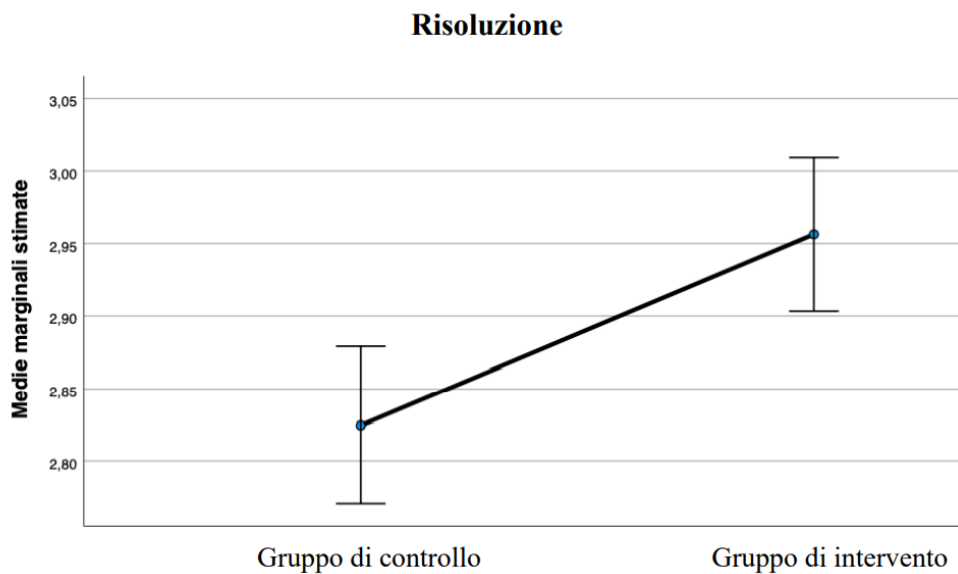
In merito all'esplorazione, dalle ANCOVA è emerso un effetto significativo della condizione, $F(1,742) = 8.19$, $p = .004$, $\eta^2_p = .01$. Nello specifico, coloro che hanno partecipato all'intervento mostravano al post-test (T1) livelli più elevati di esplorazione rispetto ai loro pari del gruppo di controllo (si veda la Figura 7).

Figura 7. Punteggi dell'esplorazione dell'identità culturale nel gruppo di controllo e nel gruppo di intervento al T1. Le barre di errore rappresentano l'intervallo di confidenza al 95%.



Anche per quanto riguarda la risoluzione si è riscontrato un effetto significativo della condizione, $F(1,743) = 11.5$, $p = .001$, $\eta^2_p = .02$, osservabile in Figura 8. Come nel caso dell'esplorazione, gli adolescenti del gruppo di intervento, confrontati con quelli del gruppo di controllo, riportavano al post-test (T1) punteggi più elevati in questa dimensione.

Figura 8. Punteggi della risoluzione dell'identità culturale nel gruppo di controllo e nel gruppo di intervento al T1.



Dalla ANCOVA volta a valutare il possibile effetto a cascata dell'incremento dell'esplorazione al post-test (T1) sui livelli di risoluzione al follow up (T2), non è invece emerso alcun risultato significativo della condizione, $F(1,743) = .044$, $p = .834$, $\eta^2_p = .00$.

5.3 Traiettorie di sviluppo dell'identità culturale nel gruppo di intervento

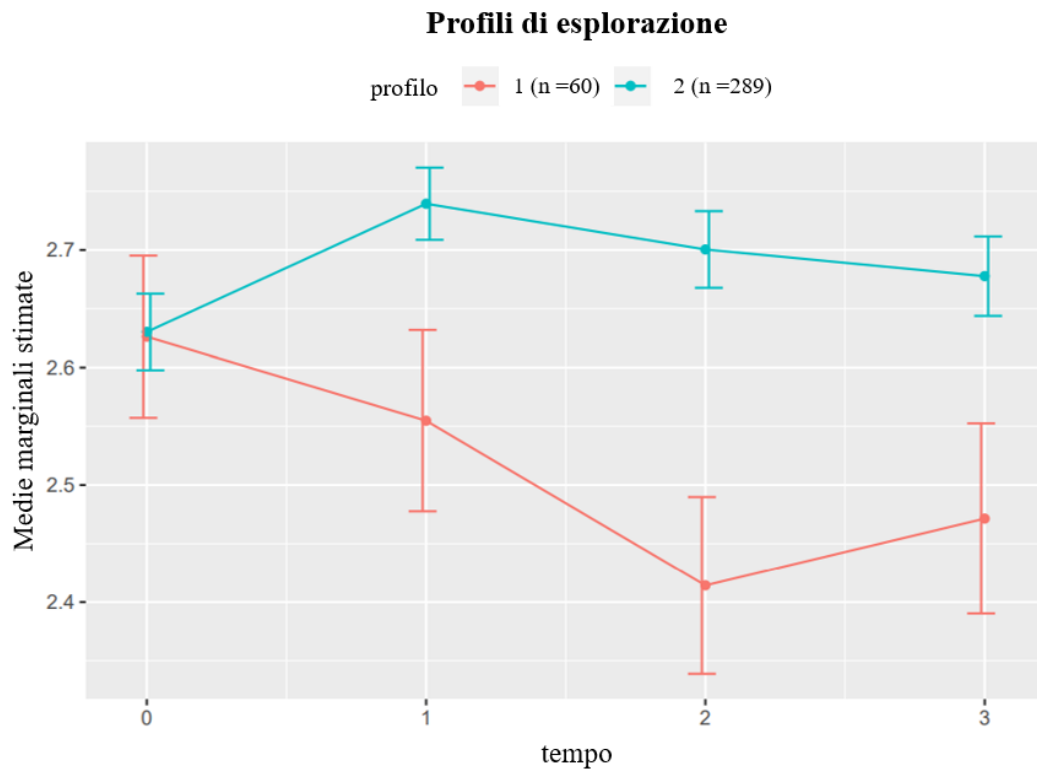
5.3.1 Profili di esplorazione e risoluzione dell'identità culturale

Il secondo quesito di ricerca era volto a valutare la possibilità di identificare, all'interno del gruppo di intervento, specifici profili indicativi di diverse traiettorie di sviluppo dell'identità culturale.

Per quanto riguarda la dimensione dell'esplorazione, dall'analisi è emerso che il numero di cluster ottimale in cui possono essere raggruppati i soggetti è due, BIC = 1770.39. Per caratterizzare i cluster si è indagato in forma inferenziale se vi fossero differenze tra i due profili identificati in ognuno dei quattro tempi. I risultati dei quattro *t*-test per campioni indipendenti hanno evidenziato che i gruppi non differivano significativamente al pre-test (T0), $t(87,29) = -0.05, p = .96$, mentre si sono riscontrate differenze significative in ognuna delle tre rilevazioni seguenti: al T1, $t(78,84) = -2.22, p = .03, d = .34$, al T2, $t(82,57) = -3.48, p < .001, d = .50$ e al T3 $t(80,84) = -2.35, p = .02, d = .35$. Come è possibile osservare nella Figura 9, i due profili si caratterizzavano per andamenti opposti: il Profilo 1, nel quale rientrava il 17.2% del campione, mostrava un sensibile decremento dell'esplorazione nel tempo; contrariamente, il Profilo 2, rappresentativo dell'82.8% del gruppo di intervento, si distingueva per un incremento dell'esplorazione a seguito della partecipazione al progetto che si è mantenuta, pur con delle fluttuazioni, anche nelle successive rilevazioni.

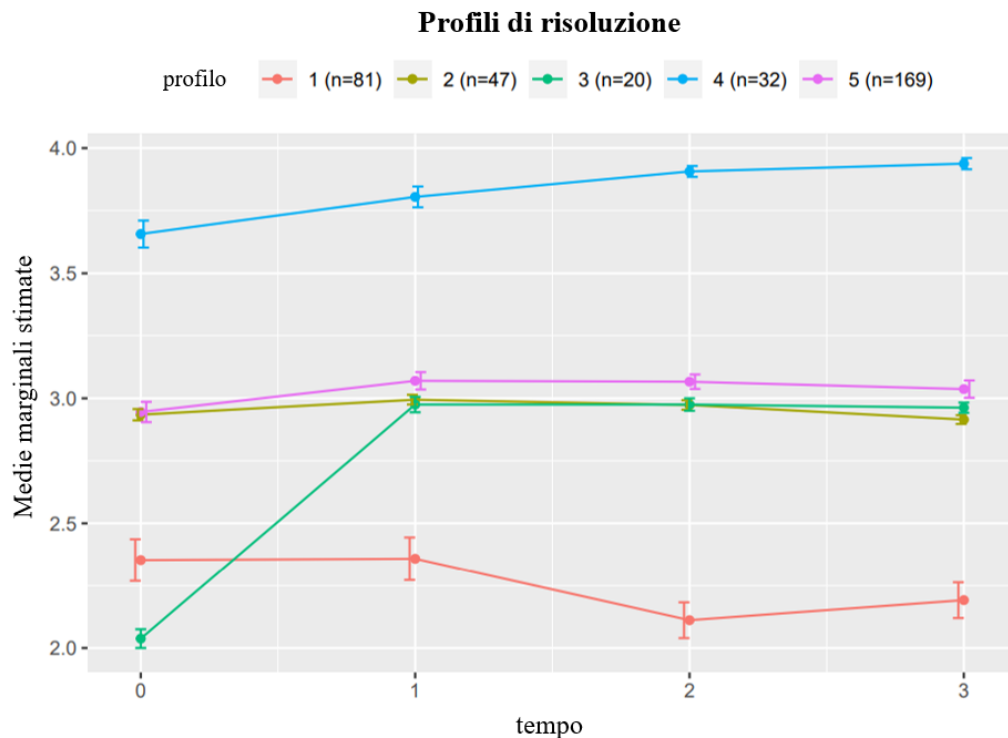
Basandosi sulle caratteristiche dell'andamento di ognuno dei profili, il primo è stato denominato *profilo di decremento dell'esplorazione*, mentre il secondo è stato chiamato *profilo di incremento dell'esplorazione*.

Figura 9. Punteggi medi ed andamento dei profili di esplorazione del gruppo di intervento al T0, T1, T2 e T3. Le barre rappresentano gli errori standard.



L'analisi dei cluster relativa alla dimensione della risoluzione ha identificato invece 5 diversi profili, $BIC = 2076.94$. Dalle quattro ANOVA volte alla caratterizzazione dei cluster è emersa una differenza significativa tra i 5 profili in ognuno dei quattro tempi, con $p < .001$, $\eta^2_p > .366$. Le traiettorie di ogni profilo sono rappresentate nella Figura 10.

Figura 10. Punteggi medi ed andamento dei profili di risoluzione del gruppo di intervento al T0, T1, T2 e T3. Le barre rappresentano gli errori standard.



Il Profilo 1 raggruppava il 23.2% dei partecipanti ed era caratterizzato da un basso grado di risoluzione al pre-test, che rimaneva invariato anche in seguito alla partecipazione all'intervento (T1), calando leggermente nei follow-up (T2, T3). I soggetti appartenenti al Profilo 2, pari al 13.5% del campione, mostravano un livello medio di risoluzione che si manteneva stabile nel tempo (T0, T1, T2, T3). Il Profilo 3 era condiviso dal 5.7% del gruppo di intervento e si distingueva per il grado di risoluzione più basso al pre-test (T0) e l'incremento più significativo in questa dimensione dopo la partecipazione al progetto (T1), raggiungendo un livello che si è mantenuto stabile nei successivi follow-up (T2, T3). Gli adolescenti identificati nel Profilo 4, pari al 9.2% dei partecipanti, dimostravano un livello di risoluzione già alto al pre-test (T0) che continuava a crescere nel tempo attraverso le quattro misurazioni (T1, T2, T3). Il Profilo 5 rappresentava il

48.4% del campione e si caratterizza per un livello medio di risoluzione iniziale (T0) che cresceva leggermente a seguito della partecipazione al progetto (T1), mantenendosi successivamente stabile nel tempo (T2, T3).

In funzione di questi andamenti, il primo profilo è stato denominato “*Basso livello di partenza e graduale decremento della risoluzione*”; il secondo “*Intermedio livello di partenza e stabile risoluzione*”, il terzo “*Basso livello di partenza e forte incremento iniziale della risoluzione*”, il quarto “*Alto livello di partenza e graduale incremento della risoluzione*”, il quinto “*Intermedio livello di partenza e leggero incremento della risoluzione*”.

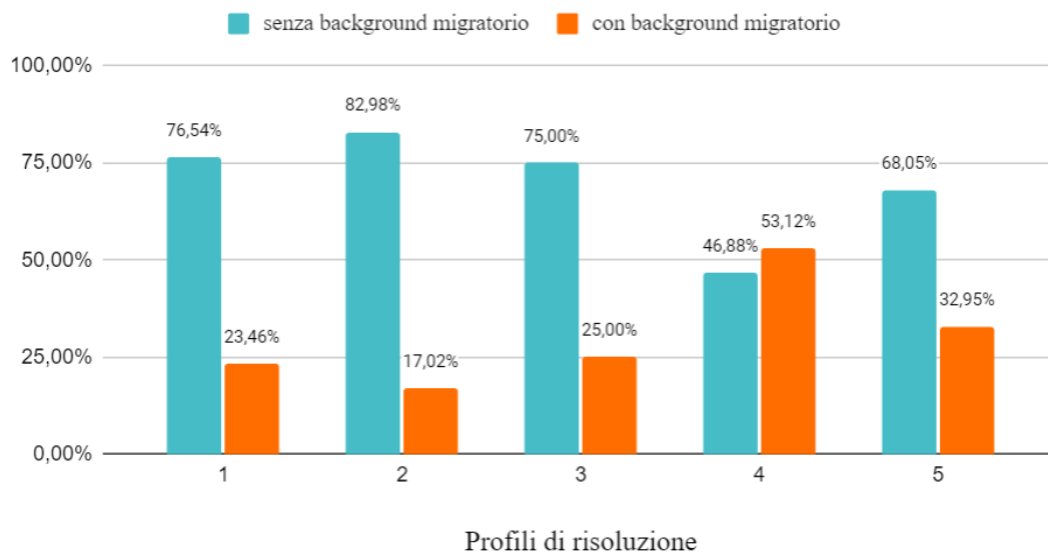
5.3.2 Il ruolo del background migratorio e della socializzazione etnica familiare

Il terzo quesito mirava ad indagare la possibile associazione tra l'appartenenza a uno dei profili di esplorazione e risoluzione dell'identità culturale e alcuni fattori legati alla migrazione rilevati al pre-test (T0): il background migratorio e la socializzazione etnica familiare.

Dalle analisi è emerso che i profili dell'esplorazione e il background migratorio erano tra loro indipendenti, con $\chi^2(1) = .709, p = 0.399, \Phi = .045$. Tra i profili della risoluzione e il background migratorio vi era invece un'associazione significativa, con $\chi^2(4) = 14.209, p = 0.007, V = .021$. Come rappresentato graficamente nella Figura 11, la distribuzione dei soggetti con e senza background migratorio non era omogenea tra i diversi profili di risoluzione. In particolare, rispetto alla composizione generale del campione (70.49% senza background migratorio, 29.51% con background culturale), si è osservata una proporzione sensibilmente maggiore di adolescenti con background migratorio soprattutto nel profilo 4, “*Alto livello di partenza e graduale incremento della*

risoluzione”. Si può notare invece una sovrabbondanza di coloro senza background migratorio nel profilo 2, “*Intermedio livello di partenza e stabile risoluzione*”.

Figura 11. Distribuzione di soggetti con e senza background migratorio nei profili di risoluzione.



Come nel caso del background culturale, non è stata riscontrata alcuna associazione significativa tra i profili di esplorazione e la socializzazione etnica familiare, $F(1,346) = .709$, $p = .4$, $\eta^2_p = .002$.

Per quanto riguarda invece la dimensione della risoluzione, è emersa una differenza significativa tra i cinque profili in funzione dei livelli di socializzazione etnica familiare valutata al pre-test, con $F(4,343) = 22.551$, $p < .001$, $\eta^2_p = .208$. Come è possibile osservare nella Figura 12, confrontati con gli altri profili, i punteggi nella scala FESM risultavano particolarmente alti nel profilo 4 “*Alto livello di partenza e graduale incremento della risoluzione*” ($M = 3.67$ e $DS = .67$), e sensibilmente bassi nel profilo 1

“Basso livello di partenza e graduale decremento della risoluzione” ($M = 2.5$ e $DS = .68$).

Medie e deviazioni standard di ogni profilo sono riportate nella Tabella B in Appendice

Figura 12. Differenze tra i profili di risoluzione nella socializzazione etnica familiare al pretest. Le barre rappresentano gli intervalli di confidenza al 95%.



5.3.3 Differenze nelle dimensioni del clima di diversità culturale in classe

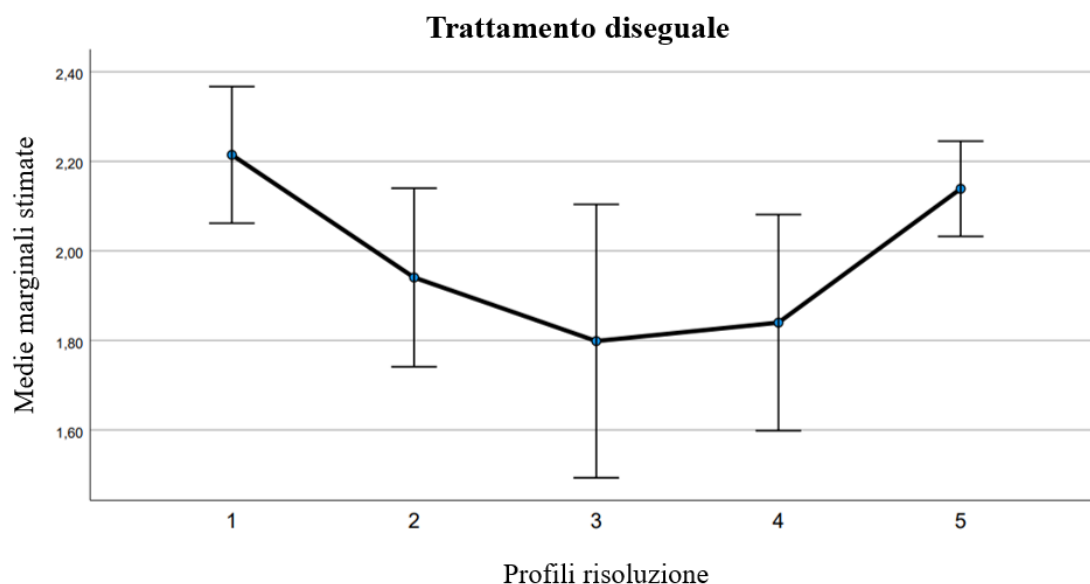
Il quarto quesito mirava ad esplorare eventuali differenze nella percezione del clima di diversità culturale in classe in funzione dell'appartenenza a uno dei profili di esplorazione e risoluzione dell'identità culturale valutate al secondo *follow-up* (T3).

Nel caso dei profili di esplorazione, non si è evidenziata alcuna differenza significativa nelle sei dimensioni del clima di diversità culturale in classe: Cooperazione, $F(1,341) = .636$, $p = .426$, $\eta^2_p = .002$; Trattamento diseguale, $F(1,341) = 1.284$, $p = .258$, $\eta^2_p = .004$; *Color-evasion*, $F(1,341) = 1.579$, $p = .21$, $\eta^2_p = .005$; Eredità culturale e apprendimento interculturale, $F(1,341) = .935$, $p = .334$, $\eta^2_p = .003$; Coscienza critica,

$F(1,341) = .051, p = .821, \eta^2_p = .0$; Policulturalismo, $F(1,341) = 1.362, p = .244, \eta^2_p = .004$.

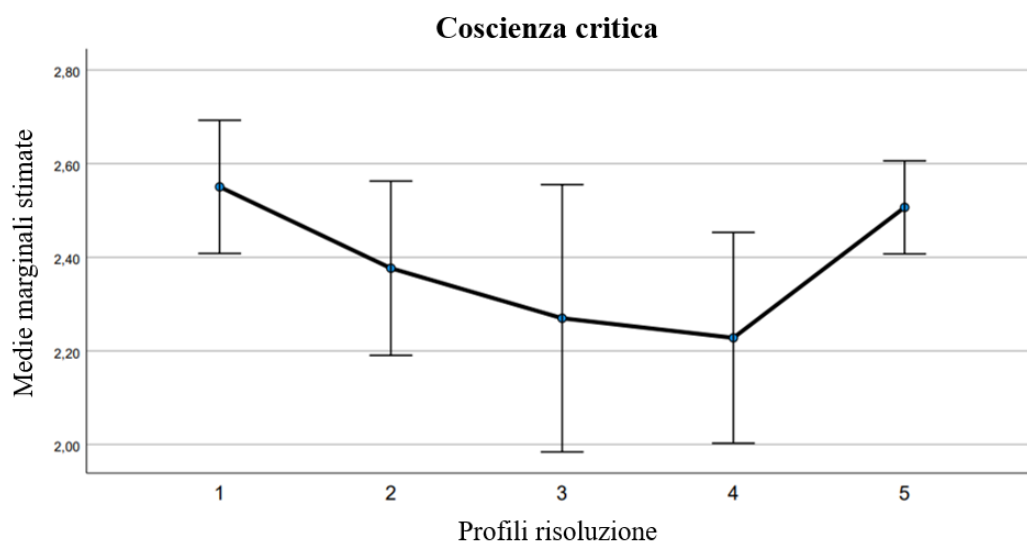
In merito ai profili di risoluzione, invece, è emerso un effetto significativo sulla sottoscala relativa al Trattamento diseguale, con $F(4,338) = 1.724, p = .144, \eta^2_p = .02$. Nello specifico, gli adolescenti raggruppati nei profili 3 e 4 (rispettivamente “*Basso livello di partenza e forte incremento iniziale della risoluzione*” e “*Alto livello di partenza e graduale incremento della risoluzione*”) riportavano di percepire un minore livello di trattamento diseguale tra compagni con origini culturali diverse. Tali dinamiche risultavano invece più evidenti per coloro che appartenevano ai profili 1 e 5 (rispettivamente “*Basso livello di partenza e graduale decremento della risoluzione*” e “*Intermedio livello di partenza e leggero incremento della risoluzione*”) (si veda la Figura 13).

Figura 13. Differenze tra i profili di risoluzione nel Trattamento diseguale al T3 tenendo conto dei livelli di questa variabile al pretest (T0). Le barre rappresentano gli intervalli di confidenza al 95%.



Dalle analisi riguardanti i profili di risoluzione inoltre è emerso un effetto che si avvicina alla soglia di significatività relativo alla sottoscala della Coscienza critica, $F(4,338) = 2.259$, $p = .063$, $\eta^2_p = .029$. Come nel caso del Trattamento diseguale e rappresentato graficamente nella figura 14, i profili 4 (“Alto livello di partenza e graduale incremento della risoluzione”) e 3 (“Basso livello di partenza e forte incremento iniziale della risoluzione”), si caratterizzavano per un punteggio tendenzialmente minore rispetto al resto del campione. Viceversa, a mostrare indici di Coscienza critica maggiori rispetto agli altri partecipanti all’intervento erano gli adolescenti appartenenti ai profili 1 (“Basso livello di partenza e graduale decremento della risoluzione”) e 5 (“Intermedio livello di partenza e leggero incremento della risoluzione”).

Figura 14. Differenze tra i profili di risoluzione nella Coscienza critica al T3, tenendo dei livelli di questa variabile al pretest (T0). Le barre rappresentano gli intervalli di confidenza al 95%.



Nel caso invece delle altre quattro sottoscale della CCDCS (Schachner et al., 2020), non si riscontrano differenze significative in funzione dei profili di risoluzione: Cooperazione, $F(4,338) = 1.724, p = .144, \eta^2_p = .02$; *Color-evasion*, $F(4,338) = .594, p = .667, \eta^2_p = .007$; Eredità culturale e apprendimento interculturale, $F(4,338) = .351, p = .868, \eta^2_p = .004$; Policulturalismo, $F(4,338) = .152, p = .962, \eta^2_p = .002$.

Capitolo 6

DISCUSSIONE

6.1 Commento generale

La presente tesi mirava ad analizzare gli effetti dell'intervento *Identity Project* adattato al contesto scolastico italiano sulla promozione dell'esplorazione e della risoluzione dell'identità culturale in adolescenza. Oltre a verificarne l'efficacia rispetto a queste dimensioni, ci si è concentrati sull'indagine longitudinale delle possibili differenze tra le traiettorie di sviluppo dell'identità culturale emerse tra i partecipanti all'intervento, approfondendone i legami sia con il background migratorio e la socializzazione etnica familiare, sia con il clima di diversità culturale in classe.

Il primo quesito di ricerca aveva l'obiettivo di analizzare la presenza di eventuali differenze nelle dimensioni dell'identità culturale tra i partecipanti all'intervento e i loro pari del gruppo di controllo in seguito alla partecipazione al progetto. In funzione delle evidenze presenti in letteratura, si era ipotizzato di riscontrare un aumento significativo dal T0 al T1 dei livelli di esplorazione, e che questo cambiamento risultasse predittivo di un incremento nei livelli di risoluzione al T2 nel gruppo sperimentale rispetto a quello di controllo. I risultati ottenuti hanno parzialmente confermato l'ipotesi di partenza. Si è infatti osservata una differenza significativa tra gruppo di intervento e di controllo nei punteggi dell'esplorazione e della risoluzione valutati al T1, mentre non è emerso alcun effetto a cascata dell'aumento dell'esplorazione al T1 sui livelli di risoluzione al T2.

Non aver riscontrato tale effetto potrebbe essere legato a diverse ragioni. Da un lato al minor tempo trascorso tra il primo e secondo follow-up, pari a quattro settimane nella presente ricerca a fronte delle sei del disegno sperimentale di Umaña-Taylor e collaboratori (2017); dall'altro può suggerire una maggior eterogeneità nelle modalità di

sviluppo dell'identità culturale rispetto alle fasi normative descritte in letteratura. A riguardo, alcuni autori riportano come in adolescenza il passaggio tra i diversi stadi di sviluppo identitario non sia necessariamente lineare e uniforme negli adolescenti (Douglass & Umaña-Taylor, 2015; Waterman, 1999).

Globalmente è importante sottolineare che, nonostante non si sia riscontrato l'effetto a cascata descritto da Umaña Taylor e collaboratori (2017, 2018), la presente ricerca mostra un significativo aumento in entrambe le dimensioni dell'identità culturale in seguito alla partecipazione al progetto. Questi risultati sono coerenti con quanto evidenziato sia nelle ricerche statunitensi (Umaña-Taylor et al., 2017) che tedesche (Juang et al., 2020) e supportano l'efficacia del Progetto Identità come strumento per la promozione dell'identità culturale anche nel contesto scolastico italiano.

Il secondo quesito di ricerca era volto ad esplorare la presenza di diverse traiettorie di sviluppo dell'identità culturale all'interno del gruppo di intervento delineate attraverso i quattro tempi di rilevazione (T0, T1, T2, T3). Alla luce di quanto riportato in letteratura, ci si aspettava di poter identificare diversi profili sia di esplorazione che di risoluzione dell'identità culturale in funzione del loro andamento nel tempo. Tale ipotesi è stata confermata dall'analisi dei dati che ha individuato, tra coloro che hanno partecipato all'intervento, due profili di esplorazione e cinque profili di risoluzione. Quanto emerso risulta coerente con gli studi che sottolineano l'eterogeneità e la variabilità interindividuale come importanti caratteristiche dello sviluppo dell'identità culturale (Douglass & Umaña-Taylor, 2015; Huang & Stormshak, 2011; Pahl & Way, 2006)

Per quanto riguarda l'esplorazione, il profilo più frequente (Profilo 2) si caratterizzava per uno stabile incremento in questa dimensione a seguito della partecipazione al progetto che si è mantenuto pressoché invariato nelle seguenti rilevazioni. Solo una minima parte del gruppo di intervento ne ha mostrato invece un

sensibile decremento nel tempo (Profilo 1). Dato che entrambi i profili partivano da un livello intermedio in questa dimensione, è ragionevole ipotizzare che l'intervento abbia favorito un aumento dell'esplorazione nella maggior parte di coloro che vi hanno preso parte, raggiungendo un livello che si è successivamente mantenuto stabile nel tempo. A sostegno di questa interpretazione, si osserva che la percentuale di adolescenti raggruppati nel profilo di incremento dell'esplorazione riscontrata nel presente lavoro di tesi risulta maggiore rispetto a quella in traiettorie con peculiarità simili in altri studi con campioni di adolescenti (Douglass & Umaña-Taylor, 2015; Huang & Stormshak, 2011; Spiegler et al., 2018).

I cinque profili di risoluzione identificati tra i partecipanti al progetto differiscono invece notevolmente sia rispetto al livello di partenza, sia nel loro andamento nel tempo. Tra questi, il profilo più diffuso era quello *Intermedio livello di partenza e leggero incremento della risoluzione* (Profilo 5), seguito da *Basso livello di partenza e graduale decremento della risoluzione* (Profilo 1), *Intermedio livello di partenza e stabile risoluzione* (Profilo 2), *Alto livello di partenza e graduale incremento della risoluzione* (Profilo 4) e *Basso livello di partenza e forte incremento iniziale della risoluzione* (Profilo 3).

Di particolare interesse rispetto alle riflessioni sull'efficacia del Progetto identità è l'andamento del Profilo 3: questo si contraddistingueva per un aumento rilevante nei punteggi di risoluzione al post-test confrontati con quelli iniziali della stessa variabile che si è mantenuto successivamente stabile nel tempo. Possiamo interpretare questi risultati notando la considerevole influenza dell'intervento su coloro che avevano un'iniziale scarsa chiarezza rispetto alla propria identità culturale nell'incentivare i processi di sviluppo dell'identità culturale.

Osservando come la maggior parte del campione rientrasse nel profilo di incremento dell'esplorazione e di profili pressoché stabili di risoluzione, possiamo assumere che i partecipanti dell'intervento stiano affrontando, anche se in forme diverse, uno stato di moratoria dell'identità: stanno considerando sempre più elementi culturali rilevanti per la propria identità, ma non hanno ancora chiaro che cosa questi significhino per loro. Tale condizione è descritta come una condizione comune in adolescenza (Seaton et al., 2012).

Il terzo quesito mirava ad indagare la possibile associazione tra i profili dell'identità culturale e fattori legati alla migrazione, quali il background migratorio e la socializzazione etnica familiare. In funzione di quanto emerso da ricerche precedenti, ci si aspettava di riscontrare differenze nelle traiettorie di sviluppo tra adolescenti con background migratorio e coetanei autoctoni. Quanto emerso dalle analisi conferma parzialmente questa ipotesi: mentre i profili di esplorazione e il background migratorio erano indipendenti, i profili di risoluzione risultavano significativamente associati a questa variabile. Nei cinque profili di quest'ultima, la proporzione di soggetti con e senza background migratorio era disomogenea. Si discostavano dalla proporzione di adolescenti migranti ed autoctoni nel campione generale specialmente due profili. Nel profilo *Alto livello di partenza e graduale incremento della risoluzione* (Profilo 4) erano rappresentati più adolescenti con background migratorio di quanti attesi, mentre nel profilo *Intermedio livello di partenza e stabile risoluzione* (Profilo 2) spiccava la maggiore presenza di partecipanti italiani di quanti attesi. E' quindi possibile ritenere che il background migratorio costituisca un potenziale fattore di promozione della risoluzione dell'identità culturale, probabilmente riconducibile alla maggiore salienza della costruzione di un'identità che integri diverse istanze culturali per coloro che

appartengono a gruppi etnici minoritari (Rivas-Drake et al., 2014; Schachner et al., 2018; Sladek et al., 2021).

In merito alla socializzazione etnica familiare, ci si aspettava di riscontrare effetti più marcati e duraturi sullo sviluppo dell'identità culturale negli adolescenti del gruppo sperimentale con livelli relativamente più alti di socializzazione etnica familiare prima della partecipazione all'intervento. Anche in questo caso, l'analisi dei dati non ha rilevato effetti significativi rispetto ai profili di esplorazione, mentre sono state identificate differenze significative tra quelli di risoluzione che confermano l'ipotesi di partenza. In particolare, punteggi bassi nelle sottoscale della FESM caratterizzavano l'unico profilo nel quale il livello di risoluzione, già sensibilmente basso in partenza, decresceva nel tempo (Profilo 1). Parallelamente, i punteggi più alti in questa dimensione si riscontravano nel profilo con più alto livello di risoluzione prima della partecipazione all'intervento e che, nelle successive rilevazioni, mostrava un incremento verso un grado di risoluzione particolarmente elevato (Profilo 4). I risultati quindi confermano l'importante ruolo dei messaggi e contenuti culturali condivisi all'interno della famiglia per la promozione tanto dell'identità culturale (Douglass & Umaña-Taylor, 2015; Hughes et al., 2006; 2009), quanto di una predisposizione a vivere come occasioni di ulteriore sviluppo esperienze più "strutturate" di scambio e conoscenza interculturale anche in altri contesti, quali quello scolastico.

Il profilo *Alto livello di partenza e graduale incremento della risoluzione* e con i punteggi più alti nella scala di socializzazione etnica familiare era lo stesso nel quale si riconosceva una maggior proporzione di adolescenti con background migratorio rispetto alla composizione del campione generale (Profilo 4). Ciò suggerisce che coloro con origini culturali più eterogenee vivano in famiglie dove la trasmissione di contenuti culturali è particolarmente saliente e che queste circostanze rendano più probabile che

l'adolescente investa in processi legati alla chiarificazione della propria identità culturale (Douglass & Umaña-Taylor, 2015; Seaton et al., 2012), fenomeno confermato anche dai risultati emersi nella presente tesi.

Il profilo di risoluzione caratterizzato invece dall'incremento più notevole dal pre-test al post-test nel suo andamento, passando da un punteggio basso ad uno intermedio in questa dimensione, mostrava una composizione di adolescenti con e senza background migratorio simile a quella del campione generale e bassi livelli di socializzazione etnica familiare (Profilo 3). Questo risultato sostiene da un lato la potenzialità del Progetto identità come intervento universale, dedicato ad adolescenti di ogni origine (Umaña-Taylor & Douglass, 2016), dall'altro sottolinea la rilevanza di trattare temi legati all'identità culturale per sostenere lo sviluppo ed il benessere di alunni e alunne anche nel contesto scolastico, compensando un'eventuale limitata condivisione di tali contenuti in famiglia.

Il quarto quesito si proponeva di valutare se le dimensioni del clima di diversità culturale in classe valutate al secondo follow up (T3) differissero in funzione dei profili dell'identità culturale, tenendo conto dei livelli iniziali di questa variabile (T0). A fronte delle evidenze limitate presenti in letteratura ed in linea con un approccio prevalentemente esplorativo, non erano state formulate specifiche ipotesi a riguardo. I risultati hanno mostrato differenze nella percezione di alcune dimensioni del clima di diversità in classe solamente nei profili di risoluzione: queste risultavano significative nel caso della sottoscala del Trattamento diseguale, e si avvicinavano alla soglia di significatività in quella relativa alla Coscienza critica.

In particolare, a distanza di tempo dall'intervento e confrontati con le altre traiettorie, coloro che erano raggruppati nei profili di maggior incremento della risoluzione (Profilo 3 e 4) riportavano una minore sensibilità riguardo al diverso

trattamento riservato a compagni di diversa origine culturale. Tale risultato può essere interpretato alla luce dell'effetto protettivo dell'elaborazione di un'identità culturale sempre più chiara rispetto ad elementi negativi legati alla discriminazione (Stein, et al. 2014).

I punteggi più alti nelle dimensioni di Trattamento diseguale e di Coscienza critica, invece, caratterizzavano i profili più diffusi nel gruppo di intervento (Profilo 1 e 5), mostrando la potenzialità del Progetto Identità nell'aumentare la sensibilità rispetto a dinamiche diseguali all'interno del gruppo classe e favorendo un pensiero personale a riguardo. Tale assunto è sostenuto dai risultati emersi anche nello studio tedesco riguardo all'efficacia dell'*Identity Project* (Juang et al., 2020) nel quale sono emersi effetti significativi proprio in relazione a queste due dimensioni del clima di diversità culturale in classe.

6.2 Limiti della ricerca

Nel discutere i risultati della presente ricerca è importante considerarne alcuni limiti.

In primo luogo, nell'indagare l'efficacia dell'intervento sono stati riscontrati, seppur statisticamente significativi, degli effetti contenuti. Si ritiene che questi potrebbero essere potenziati se accompagnati da un'attività parallela coerente ai temi del progetto durante le ore curriculari. È infatti rilevante sottolineare che ogni classe ha partecipato ad otto incontri della durata di un'ora scolastica nell'arco di circa due mesi. Maggiori spazi ed occasioni di esplorazione e riflessione facilitati dai docenti potrebbero contribuire a sostenere i processi di sviluppo facilitati dalla partecipazione al progetto, così come continuare ad accompagnare alunni ed alunne nel loro processo di crescita anche una volta terminati gli incontri laboratoriali.

In secondo luogo, il disegno sperimentale non ha previsto il confronto delle traiettorie di sviluppo dell'identità culturale tra il gruppo di intervento e di controllo, in quanto, per ragioni etiche, a quest'ultimo è stato proposto lo stesso intervento nel quadrimestre successivo. Sarebbe auspicabile, per chiarire l'effetto della partecipazione al Progetto Identità, includere in futuri studi la possibilità di confrontare i due gruppi in molteplici rilevazioni nel tempo.

Inoltre, nel caratterizzare i diversi profili di esplorazione e risoluzione non sono state considerate delle variabili che, sulla base della letteratura, risultano associate a differenze nelle traiettorie di sviluppo dell'identità culturale, quali il genere (Booth et al., 2022; Douglass & Umaña-Taylor, 2015) e che potrebbero fornire ulteriori elementi per la comprensione delle differenze interindividuali nei processi stimolati dalla partecipazione al Progetto Identità.

6.3 Prospettive future

Alla luce di questo emerso nella presente ricerca risulta importante, nello studio dell'identità culturale, considerare l'eterogeneità dei possibili profili di esplorazione e risoluzione. In quest'ottica sarebbe particolarmente interessante esplorare le possibili variazioni nei profili di queste dimensioni tra persone con background migratorio di prima e seconda generazione, e tra i diversi gruppi culturali presenti nelle classi, specificità che nel presente studio non sono state analizzate.

Inoltre, la diversa variabilità dei profili di esplorazione e risoluzione emersa nella presente tesi sottolinea la necessità di considerare queste due dimensioni, anche se strettamente legate, come componenti distinte dell'identità culturale, e quindi investigarle attraverso strumenti che ne mettano in luce i diversi processi di sviluppo.

A fronte dell'associazione riscontrata tra un'elevata socializzazione etnica familiare e profili di incremento della risoluzione, si ritiene che un intervento volto ad incentivare l'elaborazione e la ricerca di chiarezza rispetto a contenuti culturali che includa anche la partecipazione attiva della famiglia possa sostenere la costruzione identitaria in adolescenza. D'altro canto, i risultati della presente tesi mettono in luce anche il ruolo predittivo della socializzazione etnica familiare sugli iniziali livelli di risoluzione prima della partecipazione all'intervento, suggerendo che tali tipologie di interventi potrebbero risultare utili anche prima del periodo critico per la formazione dell'identità culturale, per fornire ulteriori risorse agli adolescenti in questo processo di sviluppo.

In conclusione, alla luce dei risultati della presente ricerca, il Progetto Identità si configura come un valido strumento per la promozione dell'identità culturale nel contesto scolastico italiano. Questo intervento rappresenta una modalità utile per rispondere ai bisogni e alle sfide della classe multiculturale attuale, in sintonia con l'approccio inclusivo volto al sostegno e alla valorizzazione delle differenze interculturali esplicitato dalle recenti disposizioni dello stesso Ministero dell'Istruzione (2022).

In una fase critica per lo sviluppo dell'identità culturale quale l'adolescenza, il Progetto Identità si inserisce come un'ulteriore risorsa per ognuno ed ognuna per iniziare a interessarsi, meglio orientarsi o arrivare a definirsi in costellazioni identitarie nel quale possono essere integrate molteplici influenze culturali.

BIBLIOGRAFIA

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Perseus Books.
- ANSA (2019). Germania: attacco ad Halle, due morti. Il terrorista aveva 4kg di esplosivo. Visualizzabile in https://www.ansa.it/sito/notizie/mondo/2019/10/09/germania-sparatoria-davanti-a-sinagoga_7e6b3d92-fd39-4f5f-92bf-4e1586fde88d.html
- ANSA (2020). Odio xenofobo dietro la strage di Hanau. Visualizzabile in https://www.ansa.it/sito/notizie/mondo/europa/2020/02/20/odio-xenofobo-dietro-la-strage-di-hanau_a970b37d-fd87-4669-abe0-e53dc370faa3.html
- Baysu, G., Phalet, K., & Brown, R. (2011). Dual identity as a two-edged sword: Identity threat and minority school performance. *Social Psychology Quarterly*, 74(2), 121–143.
- Barrera, M., & Castro, F. G. (2006). A Heuristic Framework for the Cultural Adaptation of Interventions. *Clinical Psychology*, 13(4), pp. 311-316.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46, 5-34.
- Berry, J. W. (2003). Conceptual approaches to acculturation. In K. M. Chun, P. B. Organista, & G. Marín (Eds.), *Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research* (pp. 17-37). Washington, DC: American Psychological Association.
- Berry, J. W. (2015). Acculturation. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research*, 520–538. The Guilford Press.
- Byrd, C. M. (2015). The associations of intergroup interactions and school racial socialization with academic motivation. *The Journal of Educational Research*, 108(1), 10-21.
- Byrd, C. M. (2017). The complexity of school racial climate: Reliability and validity of a new measure for secondary students. *British Journal of Educational Psychology*, 87(4), 700-721.
- Booth, M. Z., Gerard, J. M., Deom, G. M., & Frey, C. J. (2022). Deconstructing adolescent ethnicity: A longitudinal analysis of ethnic-racial identity development and self-categorization. *Journal of Adolescence*, 94(3), 366-379.
- Bowleg, L. (2008). When Black + Woman + Lesbian? ≠ Black Lesbian Woman: The Methodological Challenges of Qualitative and Quantitative Intersectionality Research. *Sex Roles*, 59, pp. 312-325.
- Boyce, W., Torsheim, T., Currie, C., & Zambon, A. (2006). The Family Affluence Scale as a Measure of National Wealth: Validation of an Adolescent Self-Report Measure. *Social Indicators Research*, 78, 473–487.

- Brondolo, E., Blair, I. V., & Kaur, A. (2018). 12 Biopsychosocial Mechanisms Linking Discrimination to Health: A Focus on Social Cognition. *The Oxford Handbook of Stigma, Discrimination, and Health*, 219.
- Brown, C. S., & Chu, H. (2012). Discrimination, ethnic identity, and academic outcomes of Mexican immigrant children: The importance of school context. *Child Development*, 83(5), 1477-1485.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The bioecological model of human development. *Handbook of child psychology*, 1.
- Colucci, M. (2018). *Storia dell'immigrazione straniera in Italia*. Roma: Carocci.
- Colucci, M. (2021). L'emigrazione italiana verso i paesi europei negli anni '60 e '70. *Quaderni di Sociologia*, (86-LXV), 75-93.
- Campomori, F. (2020). Quel che resta dell'accoglienza dopo il Decreto Salvini. E qualche indicazione per invertire la rotta. *Osservatorio Nazionale per la Coesione e l'Inclusione Sociale*, 1-8.
- Chiu, C. Y., & Shi, Y. (2021). Priming Culture (s): How Theories and Methods Inspire Each Other. *Methods and Assessment in Culture and Psychology*, 271.
- Chao, M. M., Okazaki, S., & Hong, Y.-y. (2011). The quest for multicultural competence: Challenges and lessons learned from clinical and organizational research. *Social and Personality Psychology Compass*, 5, 263-274.
- Corti, P., & Sanfilippo, M. (2012). *L'Italia e le migrazioni*. Laterza.
- Cresswell, J. (2009). Towards a post-critical praxis: Intentional states and recommendations for change in acculturation psychology. *International Journal of Intercultural Relations*, 33(2), 162–172.
- Cross, W. E., Jr., & Cross, T. B. (2008). Theory, research, and models. In S. M. Quintana & C. McKown (Eds.), *Handbook of race, racism, and the developing child* (pp. 154–181). Hoboken, NJ: Wiley
- De Leersnyder, J., Kim, H., & Mesquita, B. (2015). Feeling right is feeling good: Psychological well-being and emotional fit with culture in autonomy-versus relatedness-promoting situations. *Frontiers in Psychology*, 6, 630.
- De Leersnyder, J., Mesquita, B., Kim, H., Eom, K., & Choi, H. (2014). Emotional fit with culture: a predictor of individual differences in relational well-being. *Emotion*, 14(2), 241.
- Del Boca, D., & Venturini, A. (2005). Italian migration. *European migration: What do we know*, 303-336.
- Doucerein, M. M. (2019). Moving forward in acculturation research by integrating insights from cultural psychology. *International Journal of Intercultural Relations*, 73, 11-24.

- Douglass, S., & Umaña-Taylor, A. J. (2015). Development of ethnic–racial identity among Latino adolescents and the role of family. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 41, 90–98.
- Douglass, S., & Umaña-Taylor, A. J. (2016). Time-varying effects of family ethnic socialization on ethnic-racial identity development among Latino adolescents. *Developmental Psychology*, 52(11), 1904.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York, NY: Norton.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241.
- Fondazione ISMU. (2021a). Alunni con background migratorio in Italia. Generazioni competenti. In ismu.org.
- Fondazione ISMU. (2021b). La formazione interculturale dei docenti: professionalità, risorse e sfide globali. In ismu.org.
- Frabutt, J. A., Walker, A. M., & MacKinnon-Lewis, C. (2002). Racial socialization messages and the quality of mother/child interactions in African American families. *Journal of Early Adolescence*, 22, 200–217
- Fraley, C., Raftery, A. E., Murphy, T. B., & Scrucca, L. (2012). *mclust version 4 for R: normal mixture modeling for model-based clustering, classification, and density estimation* (Vol. 597, p. 1). Technical report.
- Franzina, E. (2021, February 1). L'emigrazione di massa in Italia e dall'Italia in età contemporanea. *Novecento.Org*, 15. <https://doi.org/10.12977/nov385>
- Syed Galliher, R. V., McLean, K. C., & Syed, M. (2017). An integrated developmental model for studying identity content in context. *Developmental Psychology*, 53(11), 2011.
- Georgas J, Berry JW, van de Vijver F, Kačitčibaui C & Poortinga Y (2006). Families across cultures: *A 30 nation psychological study*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Granata, A. (2015). *Diciottenni senza confini. Il capitale interculturale d'Italia*. Roma: Carocci
- Hamm, J. V. (2001). Barriers and bridges to positive cross-ethnic relations: African American and White parent socialization beliefs and practices. *Youth and Society*, 33, 62–98.
- Haenni Hoti, A., Heinzmann, S., Muller, M., & Buholzer, A. (2015). Psychosocial Adaptation and School Success of Italian, Portuguese and Albanian Students in Switzerland: Disentangling Migration Background, Acculturation and the School Context. *International Migration and Integration*, pp. 1–22.
- Hasher, L., & Zacks, R. T. (1979). Automatic and effortful processes in memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, 108(3), 356–388

- Hoerstring, R. C., & Jenkins, S. R. (2011). No place to call home: Cultural homelessness, self-esteem and cross-cultural identities. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(1), 17-30.
- Horenczyk, G., & Tatar, M. (2012). Conceptualizing the school acculturative context: School, classroom, and the immigrant student. *Realizing the potential of immigrant youth*, 2(4), 359-375.
- Hong, Y. Y., Fang, Y., Yang, Y., & Phua, D. Y. (2013). Cultural attachment: A new theory and method to understand cross-cultural competence. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(6), 1024-1044.
- Hong, Y., Morris, M. W., Chiu, C., & Benet-Martínez, V. (2000). Multicultural minds: A dynamic constructivist approach to culture and cognition. *American Psychologist*, 55(7), 709–720.
- Hong, Y., Wan, C., Sun, N., & Chiu, C.-Y. (2007). Multicultural identities. In S. Kitayama & D. Cohen (Eds.), *Handbook of cultural psychology*, 323–345. New York, NY: Guilford Press.
- Hong, Y. Y., Zhan, S., Morris, M. W., & Benet-Martínez, V. (2016). Multicultural identity processes. *Current Opinion in Psychology*, 8, 49-53.
- Huang, C. Y., & Stormshak, E. A. (2011). A longitudinal examination of early adolescence ethnic identity trajectories. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 17(3), 261.
- Hughes, D., Bachman, M. Ruble, D., & Fuligni, A. (2006). Tuned in or tuned out: Children's interpretations of parents' racial socialization messages. In L. Balter & C. Tamis-LeMonda (Eds.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues* (2nd ed., pp. 591–610). Philadelphia: Psychology Press.
- Hughes, D., & Johnson, D. J. (2001). Correlates in children's experiences of parents' racial socialization behaviors. *Journal of Marriage and the Family*, 63, 981–995.
- Hughes, D., Rodriguez, J., Smith, E. P., Johnson, D. J., Stevenson, H. C., & Spicer, P. (2006). Parents' ethnic-racial socialization practices: a review of research and directions for future study. *Developmental Psychology*, 42(5), 747.
- Hughes, D., Witherspoon, D., Rivas-Drake, D., & West-Bey, N. (2009). Received ethnic-racial socialization messages and youths' academic and behavioral outcomes: Examining the mediating role of ethnic identity and self-esteem. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 15(2), 112.
- INVALSI. (2022, July). RAPPORTO INVALSI 2022. In *invalsi.it*.
- ISTAT. (2022, July). *Rapporto annuale 2022: La situazione del Paese*. In *Istat.it*
- Juang, L. P., Schachner, M. K., Pevec, S., & Moffitt, U. (2020). The Identity Project Intervention in Germany: Creating a Climate for Reflection, Connection, and Adolescent Identity Development. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2020(173), pp. 65-82.

- Juang, L. P., Moffitt, U., Schachner, M. K., & Pevec, S. (2021). Understanding Ethnic-Racial Identity in a Context Where “Race” Is Taboo. *Identity*, 21(3), pp.185-199.
- Kağıtçıbaşı, C. (2007). Family, self and human development across cultures: New Jersey: *Theory and applications*, (2nd ed.), Lawrence Erlbaum and Associates.
- Keller, H. (2012). Cross-cultural psychology: Taking people, contexts, and situations seriously. In J. Valsiner (Ed.), *The Oxford handbook of culture and psychology*. Oxford, UK: Oxford University Press
- Kistin, C., & Silverstein, M. (2015). Pilot Studies: a Critical but Potentially Misused Component of Interventional Research. *JAMA*, 314(15), pp. 1561-1562.
- Lerner, R. M., Freund, A. M., DeStefanis, I., & Habermas, T. (2001). Understanding developmental regulation in adolescence: The use of the selection, optimization, and compensation model. *Human Development*, 44, 29–50. doi:10.1159/000057039
- Leung, A. K.-Y., Maddux, W. W., Galinsky, A. D., & Chiu, C. (2008). Multicultural experience enhances creativity: the when and how. *The American Psychologist*, 63(3), 169–181.
- Lin E-Y (2008). Family and social influences on identity conflict in overseas Chinese. *International Journal of Intercultural Relations*, 32(2):130–141.
- Liu, L. L., & Lau, A. S. (2013). Teaching about race/ethnicity and racism matters: An examination of how perceived ethnic racial socialization processes are associated with depression symptoms. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 19(4), 383–394.
- Marcia, J. E. (1966). Development and Validation of Ego-Identity Status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, pp. 551-558.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in Adolescence. *Handbook of Adolescent Psychology*, 9(11), pp. 159-187.
- Marcia, J. E. (1993). The Identity Status Approach to Ego Identity. In *Ego Identity*, New York: Springer.
- McKleroy, V. S., Galbraith, J. S., Cummings, B., Jones, P., Harshbarger, C., Collins, C.,Gelaude, D., Carey, J. W., & ADAPT Team (2006). Adapting Evidence-Based Behavioral Interventions for New Settings and Target Populations. *AIDS Education and Prevention: Official Publication of the International Society for AIDS Education*, 18(4 Suppl A), pp. 59-73.
- Ministero dell’Istruzione - Ufficio di Statistica. (2021). Gli amunni con cittadinanza non italiana A.S. 2020/2021. In miur.gov.it/dati-e-statistiche.
- Ministero dell’Istruzione - Osservatorio nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri e l’educazione interculturale. (2022). Orientamenti Interculturali. Idee e proposte per l’integrazione di alunne e alunni provenienti da contesti migratori. In miur.gov.it

- Mesquita, B., De Leersnyder, J., & Jasini, A. (2017). The cultural psychology of acculturation. In S. Kitayama & D. Cohen (Eds.), *Handbook of Cultural Psychology (2nd ed.)*. New York, NY: Guilford Press.
- Milione, A., Landri P. (2021). L'inclusione scolastica degli alunni con background migratorio nell'emergenza sanitaria covid-19: una battuta d'arresto?, in Bonifazi C., Cadeddu M. E., Marras C., *Migrazioni di virus. Numeri e linguaggi, CNR Edizioni, Roma, pp. 59-76*.
- Moore, A. M., & Barker, G. G. (2012). Confused or multicultural: Third culture individuals' cultural identity. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(4), 553-562.
- Morris, M. W., Chiu, C. Y., & Liu, Z. (2015). Polycultural psychology. *Annual Review of Psychology*, 66, 631-659.
- Moscardino, U., Musso, P., Lan, X., Miconi, D., Inguglia, C., & Schachner, M. (2019). *Prosocial Behavior in Multicultural Classrooms: The Role of Adolescents' Perceived Teacher Support for Cultural Pluralism and Ethnic Identity*. Paper presented at the 19th European Conference on Developmental Psychology, Athens.
- Möschel, M. (2011). Race in Mainland European Legal Analysis: Towards a European critical race theory. *Ethnic and Racial Studies*, 34(10), pp.1648-1664.
- Motti-Stefanidi, F., Berry, J., Chrysoschoou, X., Sam, D. L., & Phinney, J. (2012). Positive immigrant youth adaptation in context: Developmental, acculturation, and social-psychological perspectives. In A. S. Masten, K. Liebkind, & D. J. Hernandez (Eds.), *Realizing the potential of immigrant youth* (pp. 117–158). Cambridge University Press.
- Mourey, J. A., Lam, B. C. P., & Oyserman, D. (2015). Consequences of cultural fluency. *Social Cognition*, 33(4), 308–344.
- Neiman, S. (2019). *Learning From the Germans: Race and the Memory of Evil*. Farrar: Straus and Giroux.
- Neuman, Y. (2013). *Introduction to Computational Cultural Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nguyen, A. M. D., & Benet-Martínez, V. (2010). Multicultural identity: What it is and why it matters. *The Psychology of Social and Cultural Diversity*, 87-114.
- Nguyen, A. M. D., & Benet-Martínez, V. (2013). Biculturalism and adjustment: A meta-analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(1), 122-159.
- Oyserman, D. (2011). Culture as situated cognition: Cultural mindsets, cultural fluency, and meaning making. *European Review of Social Psychology*, 22(1), 164–214.
- Oyserman, D. (2017). Culture three ways: Culture and subcultures within countries. *Annual Review of Psychology*, 68, 435– 463

- OHCHR (2020). Addressing the Disproportionate Impact of COVID-19 on Minority Ethnic Communities. Visualizzabile da <https://reliefweb.int/report/world/addressing-disproportionate-impact-covid-19-minority-ethnic-communities>
- Pahl, K., & Way, N. (2006). Longitudinal trajectories of ethnic identity among urban Black and Latino adolescents. *Child Development*, 77(5), 1403-1415.
- Peters, M. F., & Massey, G. (1983). Mundane extreme environmental stress in family stress theories: The case of Black families in White America. *Marriage and Family Review*, 6, 193–218.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A Meta-Analytic Test of Intergroup Contact Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, pp. 751-783.
- Phinney, J.S. (1989). Stages of Ethnic Identity Development in Minority Group Adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 9, pp. 34-49
- Phinney, J.S. (1993). A Three-stage Model of Ethnic Identity Development in Adolescence. In Bernal, M.E., & Knight, G. P., (Eds.), *Ethnic identity: Formation and transmission among Hispanics and other minorities*, pp. 61-79. New York: State University of New York Press.
- Phinney, J. S. (1992). The Multigroup Ethnic Identity Measure: A new scale for use with diverse groups. *Journal of Adolescent Research*, 7, 156-176.
- Phinney J, Kim-Jo T, Osorio S & Vilhjálmsdóttir P (2005). Autonomy and relatedness in adolescent-parent disagreements: Ethnic and developmental factors. *Journal of Adolescent Research*, 20,8–37.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1973). La psychologie de l'enfant [The psychology of the child; in French]. *Paris: Presses Universitaires de France*.
- Quintana, S. M. (1994). A model of ethnic perspective taking ability applied to Mexican-American children and youth. *International Journal of Intercultural Relations*, 18, 419–448.
- Quintana, S. M. (1998). Children's Developmental Understanding of Ethnicity and Race. *Applied & Preventive Psychology*, 7, 27-45.
- Raftery, A. E. (1995). Bayesian model selection in social research. *Sociological Methodology*, 111-163.
- Rattan, A., & Ambady, N. (2013). Diversity Ideologies and Intergroup Relations: An Examination of Colorblindness and Multiculturalism. *European Journal of Social Psychology*, 43, 12-21.
- Rivas-Drake, D., Seaton, E. K., Markstrom, C., Quintana, S., Syed, M., Lee, R. M., Schwartz, S. J., Umaña-Taylor, A. J., French, S., & Yip, T. (2014, January). Ethnic and Racial Identity in Adolescence: Implications for Psychosocial, Academic, and Health Outcomes. *Child Development*, 85(1), 40–57.

- Rodriguez, C., & Sanchez Korrol, V. (Eds.). (1996). *Historical perspectives on Puerto Rican survival in the United States*. Princeton, NJ: Markus Wiener.
- Rogoff, B., & Sarracino, D. (2004). *La natura culturale dello sviluppo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rosenthal, L., & Levy, S. R. (2010). The Colorblind, Multicultural, and Polycultural Ideological Approaches to Improving Intergroup Attitudes and Relations. *Social Issues and Policy Review*, 4, pp. 215-246.
- Saad, C. S., Damian, R. I., Benet-Martínez, V., Moons, W. G., & Robins, R. W. (2013). Multiculturalism and creativity: Effects of cultural context, bicultural Identity, and ideational fluency. *Social Psychological and Personality Science*, 4(3), 369–375
- Sam, D. L., & Berry, J. W. (2006). *Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Cambridge, UK: Cambridge University.
- Sameroff, A. J. (1975). Early influences on development: Fact or fancy?. *Merrill-Palmer Quarterly*, 21(4), 267-294.
- Sameroff, A. (2009). The transactional model. In A. Sameroff (Ed.), *The transactional model of development: How children and contexts shape each other* (pp. 3–21). American Psychological Association.
- Sameroff, A. J., & Chandler, M. J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. *Review of Child Development Research*, 4, 187-244.
- Save the Children. (2020, maggio). L’impatto del coronavirus sulla povertà educativa. In *savethechildren.it*.
- Schachner, M. K., Brenick, A., Noack, P., Van de Vijver, F. J. R., & Heizmann, B. (2015). Structural and Normative Conditions for Interethnic Friendships in Multiethnic Classrooms. *International Journal of Intercultural Relations*, 47, pp. 1-12.
- Schachner, M. K., He, J., Heizmann, B., & Van de Vijver, F. J. (2017). Acculturation and school adjustment of immigrant youth in six European countries: Findings from the Programme for International Student Assessment (PISA). *Frontiers in Psychology*, 8, 649.
- Schachner, M. K., Schwarzenhal, M., Van De Vijver, F. J., & Noack, P. (2019). How all students can belong and achieve: Effects of the cultural diversity climate amongst students of immigrant and nonimmigrant background in Germany. *Journal of Educational Psychology*, 111(4), 703.
- Schachner, M. K., Schwarzenhal, M., Moffitt, U., Civitillo, S., & Juang, L. (2021). Capturing a nuanced picture of classroom cultural diversity climate: Multigroup and multilevel analyses among secondary school students in Germany. *Contemporary Educational Psychology*, 65, 101971.
- Schwarzenhal, M., Juang, L., Schachner, M. K., van de Vijver, A. J. R., & Handrick, A. (2017). From tolerance to understanding: Exploring the development of intercultural competence

- in multiethnic contexts from early to late adolescence. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 27(5), 388-399.
- Schwarzenthal, M., Schachner, M., Van de Vijver, F. J. R., & Juang, L. (2018). Equal but Different? Effects of Equality/Inclusion and Cultural Pluralism on Intergroup Outcomes in Multiethnic Classrooms. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 24(2), 260-271.
- Schwarzenthal, M., Schachner, M., Juang, L., & Van de Vijver, F. J. R. (2020). Reaping the Benefits of Cultural Diversity: Classroom Cultural Diversity Climate and Students' Intercultural Competence. *European Journal of Social Psychology*, 50, 323-346.
- Scrucca, L., Fop, M., Murphy, T. B., & Raftery, A. E. (2016). mclust 5: clustering, classification and density estimation using Gaussian finite mixture models. *The R journal*, 8(1), 289.
- Seaton, E. K., Yip, T., Morgan-Lopez, A., & Sellers, R. M. (2012). Racial discrimination and racial socialization as predictors of African American adolescents' racial identity development using latent transition analysis. *Developmental Psychology*, 48(2), 448.
- Sherman, D. K., Hartson, K. A., Binning, K. R., Purdie-Vaughns, V., Garcia, J., Taborsky-Barba, S., & Cohen, G. L. (2013). Deflecting the Trajectory and Changing the Narrative: How Self-Affirmation Affects Academic Performance and Motivation Under Identity Threat. *Journal of Personality and Social Psychology*, 104(4), 591-618.
- Spencer, M. B. (1983). Children's cultural values and parental child rearing strategies. *Developmental Review*, 3, 351-370.
- Spiegler, O., Sonnenberg, K., Fassbender, I., Kohl, K., & Leyendecker, B. (2018). Ethnic and national identity development and school adjustment: A longitudinal study with Turkish immigrant-origin children. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 49(7), 1009-1026.
- Stein, G. L., Kiang, L., Supple, A. J., & Gonzalez, L. M. (2014). Ethnic identity as a protective factor in the lives of Asian American adolescents. *Asian American Journal of Psychology*, 5(3), 206.
- Stoessel, K., Titzmann, P. F., & Silbereisen, R. K. (2014). Being "them" and "us" at the same time? Subgroups of cultural identification change among adolescent diaspora immigrants. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45(7), 1089-1109.
- Syed, M., & Azmitia, M. (2010). Narrative and ethnic identity exploration: A longitudinal account of emerging adults' ethnicity-related experiences. *Developmental Psychology*, 46(1), 208-219.
- Syed, M., & McLean, K. C. (2016). Understanding identity integration: Theoretical, methodological, and applied issues. *Journal of Adolescence*, 47, 109-118.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. *Psychology of Intergroup Relations*, 2, 7-24.

- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- Trimble, J. E. (2003). Introduction: Social change and acculturation. In K. M. Chun, P. B. Organista, & G. Marín (Eds.), *Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research*, 3-13.
- Umaña-Taylor, A. J. (2018). Intervening in Cultural Development: The Case of Ethnic-Racial Identity. *Development and Psychopathology*, 30(5), pp. 1907-1922.
- Umaña-Taylor, A. J., & Douglass, S. (2016). Developing an Ethnic-Racial Identity Intervention from a Developmental Perspective: Process, Content, and Implementation of the Identity Project. In *Handbook on Positive Development of Minority Children and Youth* (pp. 437-453). Springer.
- Umaña-Taylor, A. J., Douglass, S., Updegraff, K. A., & Marsiglia, F. F. (2017). A Small-Scale Randomized Efficacy Trial of the Identity Project: Promoting Adolescents' Ethnic-racial Identity Exploration and Resolution. *Child Development*, 89(3), 862-870.
- Umaña-Taylor, A. J., & Fine, M. A. (2004). Examining ethnic identity among Mexican-origin adolescents living in the United States. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 26, 36–59.
- Umaña-Taylor, A. J., Kornienko, O., Bayless, S. D., & Updegraff, K. A. (2018). A Universal Intervention Program Increases Ethnic-Racial Identity Exploration and Resolution to Predict Adolescent Psychosocial Functioning One Year Later. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(1), pp. 1-15.
- Umaña-Taylor, A. J., Lee, R. M., Rivas-Drake, D., Syed, M., Seaton, E., Quintana, S.M., Cross Jr., W. E., Schwartz, S. J., Yip, T. (2014). Ethnic and Racial Identity During Adolescence and Into Young Adulthood: An Integrated Conceptualization. *Child Development*, 85(1), pp. 21-39.
- USA Today (2020). *George Floyd's Death Sparks Violence Across the Country*. Visualizzabile da <https://eu.usatoday.com/story/news/2020/05/28/george-floyds-death-sparks-violence-across-country-thursdays-news/5271387002/>
- UNESCO (2020). *Startling Disparities in Digital Learning Emerge as COVID-19 Spreads*. Visualizzabile da <https://news.un.org/en/story/2020/04/1062232>
- Van der Graaff, J., Branje, S., De Wied, M., Hawk, S., Van Lier, P., & Meeus, W. (2014). Perspective taking and empathic concern in adolescence: gender differences in developmental changes. *Developmental Psychology*, 50(3), 881.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2013). Multicultural Education and Interethnic Attitudes. *European Psychologist*, 18, pp. 179-190.

- Wan, C., Dach-Gruschow, K. A. R. L., No, S., & Hong, Y. (2010). Self-definitional functions of culture. *Cultural processes: A social psychological perspective*, 111-138.
- Wang, Y., & Benner, A. D. (2016). Cultural socialization across contexts: Family–peer congruence and adolescent well-being. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(3), 594–611
- Waterman, A. S. (1999). Identity, the identity statuses, and identity status development: A contemporary statement. *Developmental Review*, 19(4), 591-621.
- Waters, M. C. (1994). Ethnic and racial identities of second-generation Black immigrants in New York City. *International Migration Review*, 28, 795–820.
- Ward, C., Fox, S., Wilson, J., Stuart, J., & Kus, L. (2010). Contextual influences on acculturation processes: The roles of family, community and society. *Psychological Studies*, 55(1), 26-34.
- Ward, C., & Geeraert, N. (2016). Advancing acculturation theory and research: The acculturation process in its ecological context. *Current Opinion in Psychology*, 8, 98-104.
- Zhou, X., Lee, R. M., & Syed, M. (2019). Ethnic identity developmental trajectories during the transition to college. *Developmental Psychology*, 55(1), 157.
- Zou, X., Morris, M. W., & Benet-Martínez, V. (2008). Identity motives and cultural priming: Cultural (dis) identification in assimilative and contrastive responses. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44(4), 1151-1159.

APPENDICE

Tabella A. Adattamento italiano delle attività degli otto incontri dell'*Identity Project*

Incontro	<i>Identity Project</i> negli U.S.A.	<i>Identity Project</i> in Italia
1 “Unpacking Identity” - “Lo zaino dell’identità”	• Introduzione su come si svolgerà l’<i>Identity Project</i>; • Creazione da parte degli studenti delle regole di base da seguire durante gli incontri per garantire un clima di rispetto e dialogo; • Spiegazione dei concetti: identità, identità sociale e personale, etnia e razza, identità etnico-razziale, identità come concetto multidimensionale e mutevole nel tempo; • Zaino dell’identità: attività in cui gli studenti pensano a cosa compone la loro identità. Successivamente condividono insieme in piccoli gruppi e cercano elementi che li accomunano; • Riflessioni: ogni studente avrà un suo personale foglio in cui scrivere riflessioni su ciò che lo ha colpito di ogni incontro.	• Introduzione su come si svolgerà l’<i>Identity Project</i>; • Regole di base: vengono stabilite insieme agli studenti per creare un clima sicuro, rispettoso e coinvolgente; • Zaino dell’identità: viene usata la metafora dello zaino per rappresentare l’identità, cioè qualcosa che si ha sempre con sé, il cui contenuto può cambiare nel tempo; • Attività “Io sono”: i partecipanti scrivono su un foglio 5 caratteristiche legate alla loro identità e ne scelgono una da condividere con i compagni; • Spiegazione dei concetti: identità personale, identità sociale, identità culturale; • Riflessioni: ogni studente avrà un suo personale foglio in cui scrivere riflessioni su ciò che lo ha colpito di ogni incontro.

2 <i>“Group Differences: Within and Between”</i> - “Nel gruppo, tra gruppi”	• Stereotipi: definizione e spiegazione del fenomeno utilizzando esempi vicini alla vita dei ragazzi; • Visione video: mostra come ci siano differenze all’interno dei gruppi più di quante ce ne siano tra i gruppi; • Introduzione dell’idea che le differenze esistono, ma sono continue, non categoriali; • Attività “Io sono...ma non sono”: su un foglio gli studenti scrivono da un lato la cultura in cui si identificano e dall’altro uno stereotipo associato al loro gruppo culturale al quale non si identificano; • Riflessioni.	• Ripasso dell’incontro precedente; • Stereotipi: definizione e spiegazione del fenomeno utilizzando esempi vicini alla vita dei ragazzi; • Visione video: mostra come ci siano differenze all’interno dei gruppi più di quante ce ne siano tra i gruppi; • Attività “Smistamento”: gli studenti rispondono a 6 domande che evidenziano come vi siano somiglianze e differenze tra di loro; • Introduzione dell’idea che le differenze esistono, ma sono continue, non categoriali; • Compito per casa: pensare agli stereotipi associati al proprio gruppo culturale; • Riflessioni.
3 <i>“Stories of Our Past”</i> - <i>“Storie dal nostro passato”</i>	• Journaling: gli studenti pensano a un episodio in cui non sono stati trattati sulla base di uno stereotipo; • Discriminazione: introduzione al concetto e confronto con gli stereotipi; • Storie del nostro passato: vengono letti 8 episodi di discriminazione di persone di diverso background culturale accaduti negli U.S.A. Gli studenti devono ipotizzare l’origine culturale dei protagonisti delle storie, che viene successivamente svelata; • Si utilizzano le 8 storie per creare un senso di comunità tra gli studenti; • Ripasso degli incontri precedenti; • Riflessioni.	• Ripasso degli incontri precedenti; • Attività “Io sono...ma non sono”: sui fogli gli studenti scrivono da un lato la cultura in cui si identificano e dall’altro uno stereotipo associato al loro gruppo culturale in cui non si identificano; • Discriminazione: definizione, tipologie, confronto con gli stereotipi; • Storie dal nostro passato: vengono letti 5 episodi di discriminazione di persone di diverso background culturale che riguardano la storia italiana. Gli studenti devono ipotizzare l’origine culturale dei protagonisti delle storie, che viene successivamente svelata; • Si utilizzano le 5 storie per creare un senso di comunità tra gli studenti; • Riflessioni.

4 <i>“Symbols, Traditions and Rites of Passage”</i> - <i>“Simboli, tradizioni e riti di passaggio”</i>	• Introduzione alla “mappatura familiare” che verrà realizzata nell’incontro successivo; • Definizione di simboli, tradizioni, riti di passaggio e rituali; • Aumentare l’esplorazione e la conoscenza degli studenti sulle loro origini culturali; • Spiegazione della complessità e varietà delle strutture familiari; • Compito per casa: completare il pacchetto per la mappatura familiare chiedendo informazioni ai familiari, adulti di riferimento, amici, fratelli o cugini sulle proprie origini culturali; • Riflessioni.	• Ripasso degli incontri precedenti; • Definizione di simboli, tradizioni, riti di passaggio e rituali; • La mediazione linguistico-culturale: intervento di un professionista esterno; • Attività “Lingua e identità”: ricerca e condivisione in piccoli gruppi di modi di dire e proverbi della propria cultura d’origine; • Riflessioni.
5 <i>“My mapping family”</i> - <i>“L’albero della famiglia”</i>	• Spiegazione che non esistono strutture famigliari “giuste” o “sbagliate”; • Realizzazione della mappatura famigliare: gli studenti possono creare la loro mappa a forma di cerchio o di piramide, inserendo i membri famigliari e le loro rispettive origini culturali; • Condivisione a coppie; • Osservazione delle mappature dei compagni; • Discussione di classe; • Compito per casa: pensare a 10 simboli della/e propria/e cultura/e, fotografarli o trovare fotografie che li ritraggano; • Riflessioni.	• Ripasso degli incontri precedenti; • Compito per casa: pensare a 4 simboli della/e propria/e cultura/e, fotografarli o trovare fotografie che li ritraggano; • Spiegazione che esistono molti tipi di famiglie diverse e che ognuna influenza la definizione della propria identità culturale; • Attività “Alberi di famiglia”: gli studenti creano una lista di persone che li hanno influenzati da un punto di vista culturale, successivamente disegnano un albero in cui inseriscono i nomi della lista con le loro provenienze culturali; • Condivisione in piccoli gruppi; • Concetto: ognuno di noi ha un background unico; • Riflessioni.
6 <i>“Photo Processing and Storyboards”</i> - <i>“Dalle foto alle parole”</i>	• Presentazione e condivisione delle foto: gli studenti presentano una delle foto spiegando perché la ritengono importante, poi discutono in gruppi delle somiglianze emerse durante la condivisione; • Storyboards: ogni partecipante crea un collage con le foto raccolte; • Compito per casa: intervistare un membro della famiglia o della comunità importante per loro origini culturali; • Riflessioni.	• Ripasso degli incontri precedenti; • Compito per casa: intervistare una persona della propria cultura; • Attività “Simboli culturali e dove trovarli”: gli studenti condividono le foto dei simboli culturali scelti in piccoli gruppi; • Riflessioni.

7 <i>“Ethnic-Racial Identity as a Journey”</i> - <i>“Il viaggio dell’identità culturale”</i>	• Riflessione e discussione sulle interviste fatte a casa; • Visione video: 3 persone raccontano come è cambiata nel tempo la loro identità culturale. Si specifica che non c’è un percorso “giusto” o “sbagliato”; • Riflessione sul proprio percorso di identità culturale; • Compito per casa: portare qualcosa di tipico che rappresenti le proprie origini culturali; • Riflessioni.	• Spiegazione dei prossimi incontri; • Riflessione e discussione sulle interviste fatte a casa; • Ripasso delle caratteristiche dell’identità culturale; • Visione video: 8 persone raccontano come è cambiata nel tempo la loro identità culturale. Si specifica che non c’è un percorso “giusto” o “sbagliato”; • Discussione di classe sulle riflessioni scaturite dalla visione del video; • Riflessioni.
8 <i>“Grand Finale: Celebrations and Closing”</i> - <i>“Gran finale”</i>	• Breve rassegna dei temi trattati durante gli incontri; • Condivisione dei materiali con i visitatori: le carte “Io sono”, gli storyboards e gli elementi tipici della propria cultura.	• Allestimento dell’aula con tutti i materiali prodotti durante gli incontri; • Cruciboo: gli studenti formano due squadre che si aiutano a vicenda per indovinare le parole che comporranno un cruciverba. Le parole da indovinare riguardano i temi affrontati durante gli incontri; • “L’ultima parola”: gli studenti scrivono su un post-it un commento sull’Identity Project.

Tabella B. Media, deviazione standard dei diversi profili per le variabili analizzate.

	Esplorazione				Risoluzione									
	Profilo 1		Profilo 2		Profilo 1		Profilo 2		Profilo 3		Profilo 4		Profilo 5	
	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>
Socializzazione etnica familiare T0	2.88	.58	2.97	.73	2.5	.68	2.95	.59	2.66	.24	3.67	.67	3.07	.65
Cooperazione, T3	3.49	.69	3.44	.85	3.27	.87	3.45	.83	3.41	.66	3.80	.97	3.47	.78
Trattamento diseguale, T3	2.21	.83	2.05	.79	2.21	.80	1.88	.73	1.76	.72	1.86	.78	2.15	.80
<i>Color-evasion</i> , T3	2.83	.65	2.64	.71	2.63	.72	2.60	.69	2.40	.79	2.68	.87	2.74	.65
Eredità culturale, T3	2.60	.68	2.46	.70	2.43	.74	2.49	.69	2.21	.69	2.43	.84	2.56	.64
Coscienza critica, T3	2.55	.74	2.44	.69	2.53	.78	2.32	.63	2.18	.74	2.26	.77	2.53	.65
Policulturalismo, T3	2.69	.74	2.51	.72	2.51	.80	2.46	.66	2.36	.78	2.53	.88	2.61	.67