



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Psicologia Generale

Corso di Laurea Magistrale in Psicologia Cognitiva Applicata

Tesi di Laurea Magistrale

**Implementazione dell'intervento psicoeducativo "Identity Project" con
minori stranieri non accompagnati: uno studio esplorativo**

*Implementation of the psychoeducational intervention "Identity Project"
with unaccompanied immigrant minors: An exploratory study*

Relatrice

Prof.ssa Ughetta Maria Micaela Moscardino

Correlatrice esterna

Dott.ssa Chiara Ceccon

Laureanda: Zirondelli Giulia

Matricola: 2085668

Anno Accademico 2023/2024

INDICE

INTRODUZIONE	1
CAPITOLO 1, I MINORI STRANIERI NON ACCOMPAGNATI	3
1.1 Aspetti generali	3
1.2 I Minori Stranieri Non Accompagnati in Italia	7
<i>1.2.1 Quadro normativo e sistema di accoglienza</i>	11
1.3 Fattori di rischio e di protezione dei MSNA nell'adattamento	16
CAPITOLO 2, ADATTAMENTO CULTURALE DEI MSNA	21
2.1 L'identità culturale	21
2.2 Competenza culturale	25
2.3 Apertura alla diversità	28
2.4 Flessibilità cognitiva	32
CAPITOLO 3, IL PROGETTO IDENTITA'	37
3.1 Basi teoriche e struttura dell'intervento <i>Identity Project</i>	37
3.2 Evidenze di efficacia	40
<i>3.2.1 Stati Uniti</i>	40
<i>3.2.1 Germania</i>	42
<i>3.2.3 Italia</i>	45
3.3 Adattamento e studio pilota con MSNA residenti nelle comunità di accoglienza	48
CAPITOLO 4, LA RICERCA	54
4.1 Obiettivi e quesiti di ricerca	54
4.2 Partecipanti	61

4.3 Procedura	65
4.4 Strumenti	73
4.4.1 <i>Caratteristiche sociodemografiche</i>	74
4.4.2 <i>Identità culturale</i>	74
4.4.3 <i>Competenza culturale</i>	75
4.4.4 <i>Apertura alla diversità</i>	76
4.4.5 <i>Flessibilità cognitiva</i>	77
4.4.6 <i>Focus group</i>	78
4.5 Analisi dei dati	79
CAPITOLO 5, RISULTATI	81
5.1 Statistiche descrittive	81
5.2 Confronto tra gruppo di controllo e gruppo di intervento	82
5.2.1 <i>Identità culturale</i>	82
5.2.2 <i>Competenza culturale ed Apertura alla diversità</i>	84
5.2.3 <i>Il ruolo della flessibilità cognitiva</i>	85
5.2.4 <i>Analisi dei focus group</i>	88
CAPITOLO 6, DISCUSSIONE	92
6.1 Commento generale	92
6.2 Limiti della ricerca	100
6.3 Conclusioni e sviluppi futuri	102
Bibliografia	105

INTRODUZIONE

La crescente multiculturalità delle società attuali dovuta in parte alla globalizzazione ed alla presenza di un più ampio fenomeno migratorio anche nel contesto Europeo, dà luogo ad una serie di inevitabili riflessioni riguardo le politiche di integrazione, prevenzione ed educazione. Un buon adattamento ed integrazione dei migranti e delle minoranze etniche nelle società ospitanti è infatti, una delle sfide principali per far fronte alla polarizzazione sociale ed alle tensioni interetniche.

L'*Identity Project* è un intervento *evidence-based* sviluppato da Umaña-Taylor e collaboratori (2017, 2018) presso l'università di Harvard che a questo proposito, vuole promuovere l'identità culturale degli adolescenti all'interno del contesto scolastico. Gli obiettivi dell'*Identity Project* riguardano la possibilità di esplorare la propria eredità culturale attraverso un percorso laboratoriale in cui vengono affrontate tematiche come la discriminazione, il razzismo, l'identità e la famiglia all'interno di un contesto sicuro in grado di favorirne l'elaborazione. I destinatari di questo progetto sono gli adolescenti poiché è proprio in questa fase dello sviluppo che si raggiungono le capacità cognitive, emotive e relazionali necessarie alla costruzione della propria identità.

Alla luce dei promettenti risultati ottenuti nel contesto statunitense l'intervento è stato implementato in diversi paesi europei, tra cui l'Italia, dove è stato condotto su larga scala coinvolgendo più di 1800 studenti con diversi *background* culturali ottenendo anche in questo caso ottimi riscontri. Successivamente, l'*Identity Project* è stato adattato al contesto dei minori stranieri non accompagnati (MSNA) residenti nelle comunità di

accoglienza, considerando in particolare la salienza della fase evolutiva e il processo di acculturazione che questi giovani attraversano in cui l'identità culturale rappresenta un importante fattore di protezione (Sam e Berry, 2010).

L'obiettivo della presente tesi mira a valutare l'efficacia della versione adattata dell'*Identity Project* nel contesto delle comunità di accoglienza dei MNSA utilizzando un disegno caso-controllo.

La tesi è suddivisa in sei capitoli. Nel primo capitolo viene illustrata una panoramica del fenomeno migratorio in Italia dal punto di vista normativo e del sistema di accoglienza, con una particolare attenzione ai fattori di rischio e di protezione che i MSNA sperimentano durante il loro processo di adattamento. Nel secondo capitolo vengono presentati i quattro principali costrutti della ricerca: l'identità culturale, la competenza culturale, l'apertura alla diversità e la flessibilità cognitiva. Il terzo capitolo si focalizza sul *background* teorico dell'*Identity Project* e sui risultati ottenuti nel contesto statunitense, tedesco ed italiano, ed inoltre, vengono presentati l'adattamento e lo studio pilota con i MSNA. Nel quarto capitolo vengono poi descritti i principali obiettivi della ricerca, i quesiti e le modalità di conduzione della ricerca (i partecipanti, la procedura, gli strumenti utilizzati e le analisi svolte). Infine nel quinto capitolo vengono presentati i risultati ottenuti dalle analisi dei questionari e dei *focus group*, mentre nel sesto capitolo vengono discussi sulla base delle ipotesi e della lettura presente, i limiti della ricerca e le possibili implicazioni future.

CAPITOLO 1

I MINORI STRANIERI NON ACCOMPAGNATI

1.1 Aspetti generali

Secondo dati recenti, nel mondo vi sono 117.3 milioni di persone che, a causa di persecuzioni, conflitti, violenze e violazioni dei diritti umani, sono state costrette ad abbandonare il proprio paese d'origine o la propria abitazione per migrare in luoghi capaci di offrire loro maggiore protezione internamente al loro paese o in altri paesi ospitanti; di queste persone, più del 40% sono bambini sotto i 18 anni di età (UNHCR, 2024).

Rispetto all'anno precedente, il numero di rifugiati è aumentato del 7% ed è più che triplicato se si confronta con i dati di un decennio fa; l'UNCHR stima la presenza di 31,6 milioni di rifugiati nel mondo, 5.8 milioni di persone sotto la loro protezione internazionale e 6 milioni di rifugiati palestinesi sotto il mandato dell'UNRWA. Più della metà dei rifugiati proviene da soli due paesi: Siria ed Afghanistan. L'incremento è dovuto all'escalation del conflitto in Sudan che, da aprile 2023, ha causato una delle più grandi crisi umanitarie nel mondo. Parallelamente, sono stati forniti dati aggiornati riguardo la popolazione Afghana in Iran, Pakistan e Germania e la presenza di rifugiati venezuelani in Colombia e Brasile, mentre conflitti e situazioni di estrema vulnerabilità in altre parti del mondo, tra cui Siria, Ucraina, Repubblica Democratica del Congo, Somalia e Myanmar, hanno dato luogo o continuato a provocare ingenti flussi migratori (UNHCR, 2024). Infine, il rinnovato conflitto in Palestina ha avuto effetti devastanti sulla

popolazione civile, provocando la presenza di 1,7 milioni di persone sfollate solo a dicembre 2023 (UNHCR, 2024).

Dal punto di vista europeo, nel corso del 2024, sulle rotte del Mediterraneo e dei Balcani si è invece registrato un flusso migratorio notevolmente minore rispetto a quello dell'anno precedente, ma che evidenzia comunque l'ingente entità del fenomeno. Gli arrivi sono stati oltre 120.000, tra cui più di 28.800 sono minori giunti in Europa in condizioni estremamente precarie in fuga da Medio Oriente e Nord Africa, Africa Sub-Sahariana, Asia Centrale e Meridionale (UNICEF, 2024). Il calo drastico degli arrivi, meno della metà rispetto al 2023, è dovuto ad un minor spostamento di persone dall'Ucraina e un concomitante aumento dei movimenti di ritorno (UNHCR, 2024). Nonostante ciò, le rotte migratorie sono rimaste attive sia nel Mediterraneo che nei Balcani, continuando a mettere a dura prova le capacità nazionali di garantire servizi sufficienti in materia di accoglienza, alloggio, salute, protezione ed istruzione nei principali paesi di arrivo, tra cui l'Italia (UNICEF, 2024).

Per quanto riguarda l'Unione Europea, in materia di accoglienza e regolazione dei flussi migratori, il Regolamento di Dublino rappresenta l'accordo finora in vigore che stabilisce le linee guida per il diritto all'asilo (Gazzetta ufficiale delle comunità europee, 1997). Secondo questo accordo, lo stato responsabile per l'esame della richiesta di asilo è quello di ingresso nell'Unione. Tuttavia, è stato da poco approvato dal Parlamento Europeo 'Il Patto europeo sull'immigrazione e l'asilo', che prevede procedure accelerate alla frontiera per i richiedenti asilo che provengono da paesi considerati sicuri, l'estensione della detenzione amministrativa e un meccanismo obbligatorio di solidarietà

tra i diversi paesi dell'Unione, che implica il ricollocamento dei migranti secondo un sistema di quote (Consilium dell'Unione Europea, 2024). Quest'ultima clausola è obbligatoria, ma in realtà prevede che gli Stati si possano sottrarre all'accoglienza versando una quota di denaro in un fondo comune per i rimpatri, oppure inviando personale e mezzi nel paese che sta affrontando la crisi (Internazionale, 2024). Secondo l'Associazione studi giuridici sull'immigrazione (Asgi), l'entrata in vigore di questo nuovo patto provocherà l'applicazione generalizzata di procedure accelerate, sommarie, fondate sulla provenienza geografica e non sulla storia individuale delle persone, con il rischio che aumentino le espulsioni in violazione del principio di non respingimento alla base del diritto internazionale. Queste procedure verranno principalmente svolte nelle zone di frontiera, in un regime di detenzione, privando famiglie e, in alcuni casi, i minori della loro libertà (Asgi, 2024).

Nel contesto europeo e nazionale, con l'espressione "minore straniero non accompagnato" (MSNA) si intende il minore di 18 anni cittadino di uno Stato extracomunitario o apolide che si trova, a qualsiasi titolo, in territorio europeo, senza l'assistenza legale e la rappresentanza dei suoi genitori o altri adulti legalmente responsabili (Art 1, comma 2 D.P.C.M n. 535/99). Una volta arrivati sul territorio dell'Unione Europea, i MSNA sono considerati un caso speciale di migrazione nei confronti dei quali vengono attivate delle politiche di asilo e protezione internazionale specifiche, dovute alla loro condizione di forte vulnerabilità. Lo *status* stesso di minore non accompagnato, infatti, implica la possibilità di incorrere ed essere esposti a seri rischi

durante il viaggio migratorio e all'arrivo nel paese ospitante, quali, violenze, malattie fisiche e mentali e traffico di esseri umani (CeSPI, 2020).

La migrazione degli MSNA segue, in linea generale, il principio che è alla base di ogni migrazione: il diritto di ogni individuo a lasciare il proprio Paese (Art. 13, Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, 1948). Com'è noto, questa dichiarazione non ha carattere vincolante, ma gli Stati europei sono comunque soggetti ad una serie di convenzioni, accordi internazionali ed europei e leggi nazionali che fanno riferimento alla migrazione, forzata e non.

Prima di essere considerati migranti o richiedenti asilo, i minori, in quanto tali, devono beneficiare dei diritti sanciti dalla Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (1989), che riconosce, per la prima volta espressamente, che anche i bambini e le bambine sono titolari di diritti civili, sociali, politici, culturali ed economici e sancisce il dovere dei Paesi ad ogni forma di protezione e assistenza necessaria per il loro benessere.

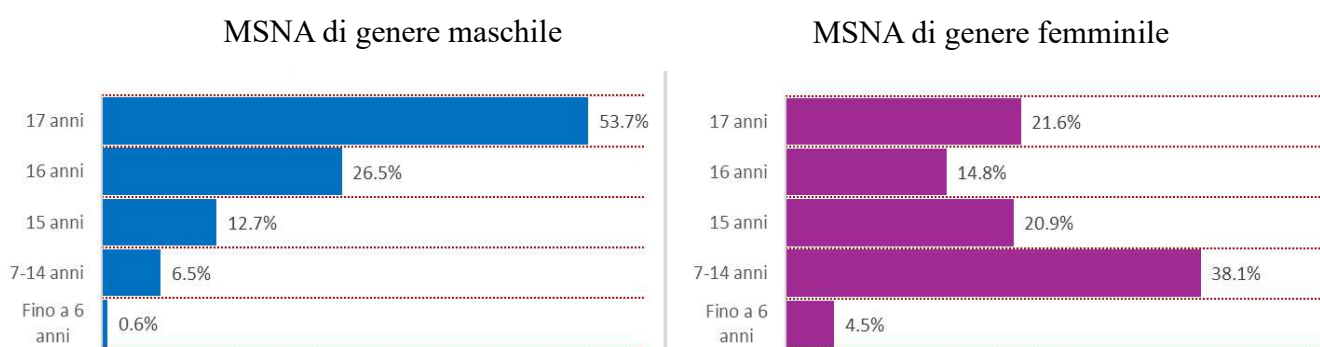
Nei confronti dei minori migranti, la protezione si concretizza specialmente nella considerazione del loro superiore interesse e nel loro ascolto in ogni fase delle procedure di asilo, ricongiungimento e rimpatrio che possono eventualmente coinvolgerli, comportando per gli Stati il dovere di tenere conto dei particolari bisogni del minore al momento della valutazione. A questo proposito, secondo la Corte Europea per i Diritti Umani, proprio la vulnerabilità del minore è un fattore preponderante e decisivo che ha

precedenza su ogni altra considerazione relativa alla possibile irregolarità della sua migrazione (CeSPI, 2024).

1.2 I Minori Stranieri Non Accompagnati in Italia

Al 30 giugno 2024 risultano presenti in Italia 20.206 MSNA; questo dato rappresenta un'inversione di tendenza rispetto a periodi precedenti: si contano, infatti, 3mila minori in meno sul territorio rispetto a dicembre 2023 (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2024). Nel nostro Paese, i MSNA sono prevalentemente di genere maschile, e più della metà ha tra i 16 e i 17 anni (si veda la Figura 1).

Figura 1. Caratteristiche demografiche dei MSNA presenti al 30.06.2024 – Genere e età



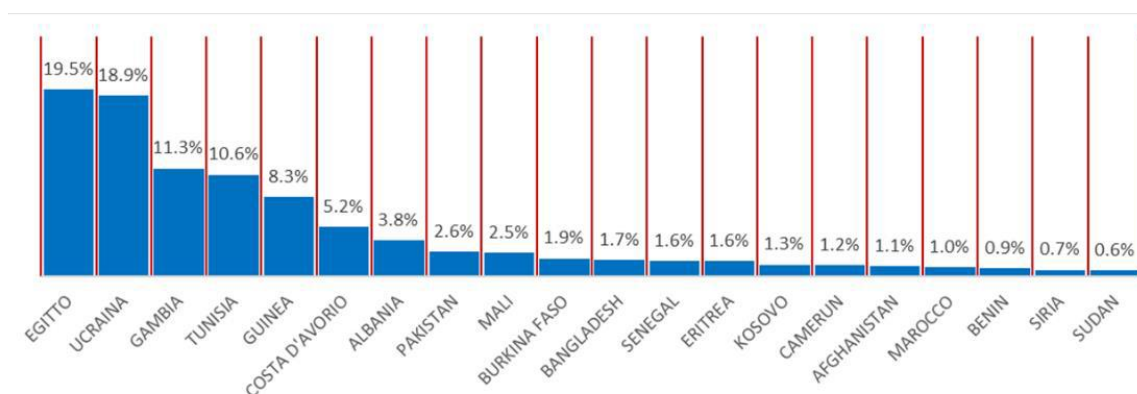
Fonte: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2024

La distribuzione per genere ed età dei MSNA sul territorio è fortemente condizionata dalla presenza di coloro che provengono dall'Ucraina: rispetto al totale delle

minori di genere femminile in Italia, il 78% è di cittadinanza Ucraina ed ha in media tra i 7 e i 14 anni. Senza considerare questo dato, la media anagrafica delle minori si normalizzerebbe attorno a quella maschile; rispetto al 2023, infatti, gli arrivi dall'Ucraina, che avevano provocato un ingente flusso migratorio, si sono fermati ed è iniziato un lento ma continuo calo delle presenze dei minori ucraini, che in parte spiega il calo generale di presenze di MSNA in Italia registrato nel 2024 (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2024).

I MSNA presenti nel sistema di accoglienza italiano provengono da 63 paesi diversi; i principali sono Egitto, Ucraina, Tunisia, Guinea, Gambia, Costa D'Avorio e Albania (si veda la Figura 2). Nonostante la prevalenza di queste cittadinanze sul territorio italiano, la presenza di minori egiziani e albanesi (oltre che ucraini) è in leggera decrescita rispetto al 2023 in funzione di cambiamenti politici e sociali nei rispettivi paesi di origine (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2024).

Figura 2. Distribuzione dei MSNA presenti al 30 giugno 2024 secondo le principali cittadinanze



Fonte: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2024

Infine, i minori accolti in Italia non risultano equamente distribuiti tra le diverse aree geografiche e regioni: oltre la metà è collocata nelle regioni del Sud e Isole, il 36% nel Nord e il 13% nel Centro del Paese. La Sicilia si conferma la regione che accoglie il maggior numero di MSNA: a metà 2024, infatti, sono 5174 i minori sul territorio siciliano, pari al 25% del totale. La seconda regione per numero di accolti è la Lombardia, a cui seguono l'Emilia-Romagna, la Campania e il Lazio (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2024)

Nonostante il calo delle presenze registrato nei primi sei mesi del 2024, in parte riconducibile ad un minor numero di ingressi di minori ucraini ed una fisiologica diminuzione degli eventi di sbarco durante i mesi invernali, negli ultimi anni l'incremento dei flussi migratori (compresi quelli dei MSNA) ha portato un sistema di accoglienza fragile a manifestare segnali preoccupanti di incapacità nella gestione di numeri più alti e arrivi ravvicinati. La capienza limitata del servizio di accoglienza nazionale, rispetto all'effettiva necessità di posti, ha portato finora alla necessità di creare più centri governativi a carattere straordinario ed a modificare in luce più restrittiva le regolamentazioni in materia di accoglienza, anche a danno dei MSNA (CeSPI, 2024).

Le rotte attraversate dai migranti per arrivare in Italia ed in Europa negli anni si sono sempre più consolidate ma continuano a coinvolgere o una serie di fattori di rischio, che rendono il viaggio migratorio estremamente pericoloso e incerto. Tra questi la presenza e gli spostamenti dei trafficanti di esseri umani o i cambiamenti nelle politiche di accoglienza dei paesi ospitanti, sono in parte responsabili dell'irregolarità dei flussi migratori. Alla luce di queste considerazioni, le principali rotte migratorie, attraversate

sia da minori che adulti, possono essere identificate in tre rotte principali: 1) la rotta del Mediterraneo centrale, percorsa soprattutto da migranti che partono dalle regioni dell’Africa settentrionale e subsahariana per raggiungere Malta o l’isola di Lampedusa; 2) la rotta del Mediterraneo occidentale, che interessa soprattutto la Spagna ed è percorsa da migranti che provengono da Marocco e Algeria; e 3) la rotta del Mediterraneo orientale, che collega principalmente la Grecia, l’isola di Cipro e la Bulgaria con la Siria ed il Medio Oriente (Consilium dell’Unione Europea, 2024).

Nel 2023, il numero di morti su queste rotte è stato il più alto registrato dal 2016, in particolar modo nel Mediterraneo, in Africa e in Asia (OIM, 2023). Secondo le statistiche di giugno 2024, la rotta del Mediterraneo centrale (la rotta migratoria più percorsa per raggiungere l’Europa) è stata attraversata da più di 3.655 MSNA (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2024). Questo viaggio, oltre ad essere molto costoso, è anche molto pericoloso: nell’ultimo anno si sono perse le tracce di 667 persone e 449 hanno perso la vita in mare (OIM, 2024).

Infine, un’altra rotta particolarmente percorsa dai migranti provenienti dal Bangladesh e dal Pakistan è la rotta dei Balcani. Le persone la intraprendono passando dalla Turchia e dalla Grecia e attraversano la Macedonia, la Serbia, la Croazia e la Slovenia o l’Ungheria percorrendo migliaia di chilometri a piedi, esposte a situazioni estreme e spesso di violenza (Ministero degli Esteri e della Cooperazione internazionale, 2022). I minori provenienti dall’Albania, invece, percorrono una tratta più breve: solitamente essi giungono in Italia con aerei, pullman o traghetti e spesso vengono accompagnati da adulti o parenti che poi fanno ritorno nel paese d’origine (Save the

Children, 2020). La Figura 3 mostra le diverse rotte migratorie che vengono principalmente percorse per raggiungere l'Europa.

Figura 3. Le rotte migratorie del Mediterraneo e altri collegamenti



Fonti: Thomson Reuter e IOM, 2016

1.2.1 Quadro normativo e sistema di accoglienza

I MSNA che arrivano in Italia non possono essere respinti; hanno il diritto di essere correttamente identificati e collocati in una struttura di prima accoglienza a loro dedicata, così come stabilito dalla legge 47/2017: *“I minori stranieri non accompagnati sono titolari dei diritti in materia di protezione dei minori a parità di trattamento con i minori*

di cittadinanza italiana o dell'Unione europea". In particolare, il Decreto Legislativo n. 142 del 2015 disciplina il sistema di accoglienza specifico per minori non accompagnati, che comprende 2 livelli di accoglienza, con operatori e strutture specializzate al fine di garantire il loro superiore interesse (UNHCR, 2023). Congiuntamente all'attivazione dei servizi di accoglienza, la legge 47 prevede la presenza del "tutore volontario": un adulto di riferimento, adeguatamente formato, che sostiene la persona giunta in Italia in tutti i passaggi fondamentali della sua crescita e ne favorisce il processo di integrazione (CeSPI, 2022).

Attualmente, tra le strutture riservate alla prima accoglienza rientrano le strutture ad alta specializzazione, finanziate con risorse del Fondo Asilo Migrazione e Integrazione (FAMI); le strutture ricettive temporanee (CAS minori); le strutture di prima accoglienza accreditate/autorizzate dai Comuni o dalle Regioni; e, infine, le strutture a carattere emergenziale e provvisorio. All'interno di queste organizzazioni, dove i minori sostano nel primo periodo consecutivo all'arrivo, il minore deve essere messo in sicurezza e deve poter trovare risposta ai bisogni primari, accoglienza e rassicurazione. La permanenza in questi centri è prevista per un tempo non superiore a 30 giorni finalizzato all'identificazione, all'eventuale accertamento dell'età ed agli interventi di prima necessità, previa informazione del minore dei diritti di cui è titolare e delle modalità di esercizio degli stessi (Rapporto SAI, 2022).

Nella seconda accoglienza rientrano, invece, le strutture afferenti al Sistema Accoglienza e Integrazione (SAI) finanziate con il Fondo Nazionale per le Politiche e i Servizi dell'Asilo (FNPSA), le strutture finanziate con le risorse FAMI, e tutte le strutture

di secondo livello accreditate/autorizzate a livello regionale o comunale. Queste organizzazioni rappresentano un servizio residenziale a carattere familiare, concepito per accogliere i MSNA intercettati sul territorio o in uscita dai Centri governativi del Ministero dell'Interno. Esse devono rispondere alle esigenze di accoglienza e di sostegno in tutte le situazioni correlate alla necessità di protezione dei minori e richiedono la presenza di personale adeguatamente qualificato (Rapporto SAI, 2022). All'interno di queste strutture, l'obiettivo è quello che il minore diventi quanto più possibile autonomo a livello personale e sociale, in modo che al compimento del diciottesimo anno d'età si possa mantenere autonomamente. Ricoprono un ruolo essenziale, infatti, le attività formative e di inserimento lavorativo (Terres des Hommes, 2015).

I MSNA sono accolti nella rete SAI nelle medesime strutture che ospitano normalmente anche i minori italiani, in virtù del principio di uguaglianza e parità di trattamento previsto dall'ordinamento italiano (art. 37-bis della legge n. 184/1983). Le comunità alloggio, come le comunità educative di tipo familiare, sono le strutture più diffuse su tutto il territorio nazionale. Esistono poi altre strutture per l'autonomia, come i gruppi appartamento, pensate ad hoc per i minori prossimi alla maggiore età o per i giovani adulti affinché possano supportare il processo di graduale acquisizione di autonomia dei ragazzi, di responsabilizzazione e accompagnamento verso l'ingresso nell'età adulta.

La presa in carico e l'accoglienza degli MSNA richiede il coinvolgimento di professionalità specifiche con competenze variegata che definiscano modalità di approccio e strategie condivise, al fine di permettere ai minori accolti di compiere un

percorso di crescita, di superare eventuali traumi vissuti in patria o durante il percorso migratorio e di essere inclusi nella comunità ospitante. Oltre alle figure professionali “ordinarie”, quali educatori professionali, assistenti sociali e psicologi, è essenziale che il gruppo di lavoro comprenda, anche se non stabilmente, figure professionali specialistiche come, mediatori linguistico culturali, operatori legali, psicologi e psichiatri transculturali e insegnanti di lingua italiana L2. La sinergia tra questi professionisti apporta un contributo fondamentale all’elaborazione e allo sviluppo del progetto educativo di ciascun minore (Rapporto SAI, 2022).

Purtroppo, nonostante il sistema di protezione nazionale disponga di un solido quadro legale per la tutela dei minori, spesso si riscontrano nette disparità nella qualità dei servizi offerti a tutela dei minori (UNICEF, 2022). Negli ultimi anni, nonostante lo stato emergenziale, il numero delle strutture dedicate alla prima accoglienza dei minori non è stato in grado di soddisfare l’ingente necessità di posti (si veda la Tabella 1) (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2024).

Tabella 1. Distribuzione MSNA presenti sul territorio italiano e posti SAI per regione.

REGIONE	POSTI SAI (01/2024)	MSNA PRESENTI (12/2023)
SICILIA	1650	6016
LOMBARDIA	627	2777
CAMPANIA	639	1703
PUGLIA	572	1238
EMILIA ROMAGNA	588	1922
CALABRIA	296	1141
BASILICATA	258	428
TOSCANA	320	1062
PIEMONTE	164	929
LIGURIA	219	774
MARCHE	163	506
ABRUZZO	146	629
MOLISE	127	251
LAZIO	70	1393
VENETO	77	747
UMBRIA	57	210
SARDEGNA	32	253
FRIULI VENEZIA GIULIA	0	997
TRENTINO ALTO ADIGE	17	164
VALLE D'AOSTA	0	
TOTALE	6022	23226

Fonte: Rete SAI e Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2024

La mancanza di posti nelle strutture di accoglienza provoca un conseguente prolungamento della permanenza presso gli hotspot o, addirittura, in strutture temporanee adibite vicino alle aree di sbarco che, a causa del sovraffollamento, della promiscuità, delle condizioni igienico-sanitarie precarie, risultano luoghi totalmente inadeguati e non sicuri, soprattutto per i più vulnerabili, come i minori soli e le giovani donne (Save the Children, 2023). Inoltre, la permanenza presso le strutture di primo livello si protrae in molti casi ben oltre i 30 giorni previsti per legge, prima di accedere alle comunità (Save the Children, 2023). Questa dilatazione dei tempi genera molte difficoltà per i minori, costretti a vivere un periodo percepito come ‘perso’ prima di poter andare a scuola o parlare con il loro tutore, tutte cose a cui avrebbero diritto. Per questo motivo, così come

per i lunghi tempi dei ricongiungimenti familiari, molti minori decidono di allontanarsi autonomamente dalle strutture di prima accoglienza per raggiungere altre città o altri Paesi, con tutti i rischi che queste fughe comportano (Save the Children, 2023).

Per proteggere i MSNA e garantire il rispetto dei loro diritti, è necessario dare piena attuazione alla legge 47 e intervenire per migliorare il sistema di protezione e accoglienza al fine di non rendere vani i principi enunciati nel testo normativo. È necessario partire dalla promozione di politiche di accesso regolare e sicuro al territorio e dal rafforzamento dei canali di ingresso esistenti, quali i ricongiungimenti familiari, gli ingressi per motivi di studio e lavoro, i corridoi umanitari così da ridurre il rischio di traffico di esseri umani e favorire una migrazione sicura e regolare (Save the Children, 2023).

1.3 Fattori di rischio e di protezione dei MSNA nell'adattamento

La decisione di emigrare in un paese diverso dal proprio per costruirsi un futuro migliore rappresenta a livello individuale un momento di crisi, descritto come la rottura di un equilibrio interno in grado di generare una possibile crescita, ma al contempo porta con sé dei grandi rischi (Stevens & Vollebergh, 2008).

Da un punto di vista psicologico, il principale obiettivo della persona che compie un viaggio migratorio è quello di essere in grado di ri-elaborare la propria percezione identitaria alla luce dell'esperienza migratoria (Gozzoli & Regaglia, 2015). Oltre alle esperienze traumatiche legate al viaggio stesso, alcuni rischi in questo processo sono dovuti all'impatto del vissuto pre-migratorio, come il rapporto con la famiglia di origine,

l'aver affrontato eventi traumatici nel proprio paese di origine e la personale situazione socioeconomica. Altri rischi coinvolgono invece, esperienze post-migratorie come la competenza nel linguaggio del paese ospitante, l'esposizione a pregiudizi o discriminazioni, le politiche migratorie del paese di arrivo o più genericamente le strategie di acculturazione che vengono messe in atto (Suarez – Orozco, 2018; Carlson et al., 2012).

A questo proposito, le problematiche che possono scaturire una volta raggiunto il paese ospitante riguardano l'insorgenza di un senso di alienazione, che si genera dalla percezione di non avere abbastanza competenze pratiche e sociali per potersi adattare alla nuova vita, il senso di perdita dovuto alla separazione dalle persone e dai luoghi importanti, e il sentimento di inadeguatezza dovuto alla differenza di abitudini e valori (Gozzoli & Regalia, 2005).

L'adattamento nel paese ospitante, secondo Sam & Berry (2010), si riferisce al benessere psicologico e alle abilità socioculturali acquisite a seguito del processo di acculturazione e delle strategie messe in atto dalla persona migrante. L'acculturazione inizia nel momento in cui si entra in relazione con una cultura diversa dalla propria e si sperimentano dei cambiamenti dal punto di vista affettivo, comportamentale e cognitivo. Il cambiamento individuale e del gruppo maggioritario, dovuto al contatto tra le due culture di riferimento, avviene quindi tramite diverse strategie, come l'integrazione, l'assimilazione, la separazione e la marginalizzazione. Queste strategie influiscono inevitabilmente sul grado di adattamento di ogni persona (Sam & Berry, 2010).

I MSNA sono potenzialmente vulnerabili solo per il fatto stesso di essere minori; il loro processo di adattamento, infatti, coinvolge i compiti evolutivi tipici della fase dello sviluppo che attraversano (nella maggior parte dei casi l'adolescenza), oltre che la percezione di benessere psicologico e la riuscita del processo stesso di acculturazione (Suarez – Orozco, 2018). Il contesto globale, politico, sociale e individuale dei MSNA ha un forte impatto sul loro adattamento culturale, psicologico e sulla loro traiettoria di sviluppo, rappresentando al tempo stesso una possibile fonte di rischio o di resilienza. In particolare, è stato dimostrato che la formazione di una stabile identità etnica rappresenta una risorsa essenziale per favorire un adattamento positivo e il benessere personale (Nguyen & Benet-Martinez, 2013; Oppedal & Toppelberg, 2016).

I MSNA inoltre, attraversano un momento evolutivo che di per sé rispecchia un periodo di crisi dal punto di vista identitario, in cui l'individuo percorre diversi stadi per poter raggiungere un senso di sé stabile e coerente (Erikson, 1968). L'identità etnica è definita come il personale senso di appartenenza ad un gruppo etnico, caratterizzato da specifici sentimenti ed attitudini riferite a quel gruppo (Phinney, 2001). Essa rappresenta un elemento del Sé fondamentale per i MSNA; infatti, durante il percorso di adattamento i MSNA si trovano a dover integrare due diverse identità, quella relativa alla loro cultura d'origine e quella relativa al paese ospitante. Gli individui che riescono a mantenere un legame sociale e psicologico nei confronti della loro cultura d'origine ed al tempo stesso diventare competenti nella cultura ospitante mostrano maggiori livelli di adattamento positivo (Nguyen – Martinez, 2013).

Nella teoria di Erikson (1968) si sottolinea come lo sviluppo dell'identità sia raggiunto negli adolescenti grazie al riconoscimento e all'apprezzamento degli altri significativi, dei propri coetanei e degli adulti di riferimento. Dal momento che i MSNA si ritrovano ad affrontare questo periodo evolutivo da soli e in un paese straniero, il loro adattamento può risultare molto complesso. Per questo motivo, il rapporto con la propria famiglia può rappresentare allo stesso tempo un fattore di resilienza, ma anche di rischio. Molti MSNA, infatti, partono da soli per raggiungere la propria famiglia o con l'obiettivo di poter contribuire economicamente una volta arrivati nel nuovo paese, mentre altri si mettono in viaggio spinti dai loro familiari o proprio per scappare dalle violenze intrafamiliari subite nel loro paese d'origine (Krogstad et al., 2014).

Altri elementi in grado di influenzare il livello di adattamento sono legati al paese d'arrivo, quali le politiche sociali, economiche e di accoglienza nei confronti dei migranti. Per esempio, un alto numero di respingimenti e deportazioni provoca più separazioni familiari e ha importanti conseguenze negative sul benessere psicologico e sulle traiettorie di sviluppo (Suárez-Orozco et al., 2011). Allo stesso modo, il sistema di accoglienza in ogni paese può rivelarsi protettivo nei confronti della condizione di vulnerabilità dei migranti, ma anche un fattore di rischio a causa delle problematiche descritte precedentemente, come le scarse condizioni abitative, la difficoltà di accesso alle cure primarie o l'esposizione a contesti di violenza (Fazel et al., 2012). In particolare, il livello di discriminazione a cui sono esposti i MSNA una volta raggiunto il paese ospitante impatta sia sul loro sviluppo, sia sul processo di acculturazione e sul benessere psicologico; al contrario, politiche migratorie favorevoli in grado di supportare

l'integrazione ed il multiculturalismo influenzano positivamente l'adattamento dei giovani migranti soli (Suarez – Orozco, 2018).

Infine, un ruolo fondamentale è svolto dalle strategie di *coping* che ogni persona è in grado di sviluppare nei confronti delle esperienze traumatiche a cui è esposta prima, durante e dopo il viaggio. Tra queste vi sono la ricerca di supporto negli altri, l'affidamento alla religione e la capacità di distrazione o negazione, che può tuttavia evolvere in un fattore di rischio per la salute mentale dei MSNA (Cespi, 2024).

CAPITOLO 2

ADATTAMENTO CULTURALE DEI MSNA

2.1 L'identità culturale

Erikson (1968) credeva che lo sviluppo dell'identità e della personalità di una persona non potesse essere compreso separatamente dalle sue relazioni e dai contesti culturali in cui cresce. Per questo motivo, la più diffusa teoria identitaria definisce lo sviluppo come psicosociale, perché l'evoluzione della personalità avviene attraverso una serie di crisi che coinvolgono sia componenti psicologiche, quindi interne all'individuo sia sociali e dunque esterne. Questo concetto è di fondamentale importanza perché riconosce che lo sviluppo umano non è un processo puramente intrapsichico come fino a quel momento avevano affermato le teorie precedenti, ma è fortemente influenzato dai contesti sociali e culturali che tutti gli individui abitano nel corso della loro vita (Erikson, 1968). Così come lo sviluppo si protrae durante tutto l'arco della vita, anche l'identità si sviluppa e cambia nel tempo proprio perché ogni persona deve adattarsi ai continui cambiamenti che avvengono nel suo mondo interno ed esterno.

In questo processo l'adolescenza rappresenta un periodo cruciale, il cui principale obiettivo è quello di riuscire a formare un senso di identità coeso attraverso l'esplorazione di vari aspetti di sé, sperimentandosi in diversi ruoli al fine di impegnarsi in un'identità definita (Erikson, 1968). Nella cornice di questa visione, Marcia (1966) approfondisce gli eventi che caratterizzano lo stadio evolutivo adolescenziale e teorizza la presenza di quattro stati dell'identità: la confusione dell'identità, il blocco, la moratoria e la conquista

dell'identità; ogni individuo può sperimentare fasi diverse per aspetti diversi della propria identità, compresa quella culturale (Marcia, 1996). Nei termini di Marcia, i giovani adolescenti sono caratterizzati principalmente dagli stati di confusione, blocco e moratoria dell'identità. Per spostarsi nello status di conquista dell'identità, devono avere fiducia nel supporto parentale, avere un orientamento stabilizzato all'operosità e devono essere in grado di adottare una posizione verso il futuro autoriflessiva (Palmonari, 2011).

Come detto in precedenza, l'identità culturale rappresenta un aspetto fondamentale nello sviluppo individuale ed è di grande rilevanza per i MSNA, poiché è un importante fattore di protezione per il loro processo di adattamento nel nuovo paese, dove altre risorse fondamentali su cui si basa questa costruzione, come il supporto familiare, sono manchevoli (Oppedal et al., 2020). Nel processo di esplorazione che caratterizza l'adolescenza, infatti, l'individuo ha bisogno di creare un'immagine coerente di sé e di integrare i vari aspetti dell'identità tra loro (Umaña-Taylor et al., 2014, 2018; Umaña-Taylor & Douglass, 2017). Per questo motivo, l'identità culturale si sviluppa all'interno di un processo dinamico attraverso cui l'individuo elabora una propria definizione del Sé. Un esito positivo di questo tentativo di integrazione non ha a che fare solamente con il contesto culturale con cui ognuno interagisce e il conseguente adattamento, ma anche con la costruzione di una propria definizione globale di Sé (Umaña-Taylor et al., 2014).

L'identità etnica, fa parte dell'identità sociale e comprende processi universali nella sua costruzione come la categorizzazione, l'esplorazione e la risoluzione (Umaña-Taylor et al., 2011): ogni persona, infatti, sperimenta il bisogno di appartenere ad un gruppo, e si è naturalmente predisposti ad identificare se stessi e gli altri sulla base di questa

appartenenza; questo sentimento ci porta ad attribuire caratteristiche positive al nostro gruppo, aumentando di conseguenza la nostra autostima e il nostro benessere personale (Tajfel & Turner, 1986). In particolare, le dinamiche legate al processo di acculturazione portano gli individui a definire la propria identità sia come membri del proprio gruppo etnico, sia come parte della società nella quale si stanno inserendo (Phinney, 1990).

Per i MSNA sentirsi parte di uno o più gruppi è molto saliente, poiché si trovano a dover preservare la propria identità culturale originaria per poter sviluppare un senso di continuità in un paese diverso dal proprio nel quale incontrano non poche difficoltà; diversi studi hanno infatti evidenziato come avere una forte identità etnica correli con maggiori livelli di autostima (Smith & Silva, 2011), un minor coinvolgimento comportamenti a rischio (Schwartz et al., 2011) e rappresenta un fattore protettivo importante per la salute mentale di fronte ai possibili effetti della discriminazione (Romero et al., 2013; Torres & Ong, 2010). Una forte identità culturale personale può rivelarsi, inoltre, un fattore protettivo contro stereotipi negativi subiti da parte di altri gruppi culturali, anche in riferimento a quello maggioritario (Phinney, 1989).

L'incontro con gruppi culturali differenti rende l'identità culturale fluida ed in continuo mutamento (Phinney, 2000, 2003). Nessun gruppo culturale, infatti, rimane lo stesso a seguito di un contatto con un altro, proprio perché il processo di acculturazione è bidirezionale e provoca cambiamenti a più livelli. Sul piano individuale, è importante considerare le conseguenze psicologiche che possono influenzare il successivo adattamento dell'individuo; questi cambiamenti possono riguardare semplici aspetti comportamentali, come delle rinnovate differenze nel modo di parlare, vestire o nelle

abitudini alimentari, ma potrebbero provocare anche l'insorgenza di stress acculturativo definito come una sensazione generalizzata di incertezza, ansia e depressione (Sam & Berry, 2010). Queste conseguenze potrebbero provocare un mutamento nella percezione della propria identità, agevolando da un lato il processo di integrazione delle due culture, dall'altro portando l'individuo verso uno stato di confusione identitaria.

Il tempo è un altro aspetto che influenza l'identità culturale, infatti, gli indicatori dell'identità spesso differiscono per ogni generazione di immigrati che si succede. Gli immigrati di prima generazione riportano un'identità etnica più forte rispetto agli immigrati di seconda generazione proprio per via del maggior impegno nell'adattamento e nel percorso di acculturazione che affrontano nell'inserirsi in una società completamente estranea (Nassar-McMillan et al., 2011). Per gli immigrati di seconda generazione, invece, l'identità etnica è più probabilmente legata alla memoria della loro lingua di origine e alle reti sociali (Phinney & Ong, 2007).

In uno studio longitudinale condotto in Norvegia con un gruppo di MSNA al di sotto dei 16 anni residenti in centri di accoglienza statali, sono stati analizzati aspetti centrali legati alla loro condizione di MSNA in tre momenti: a 6 mesi, 2 anni e 5 anni dal loro arrivo nel paese ospitante, al fine di incrementare la conoscenza e le azioni di protezione nei confronti del loro benessere psicosociale (Jensen et al., 2019). Gli autori hanno analizzato il modo in cui i MSNA descrivevano la cultura e la società del paese ospitante al fine di comprendere aspetti centrali del loro percorso di adattamento. Ciò che è emerso mostra come il percorso di acculturazione sia il risultato di bisogni, desideri e comportamenti individuali legati al retaggio culturale del proprio paese d'origine

congiuntamente all'influenza di caratteristiche specifiche della cultura del paese ospitante (Andersson e Øverlien, 2023). Dunque, se da una parte diversi studi hanno evidenziato l'importanza dell'identità etnica riferita alla propria cultura d'origine come fattore protettivo e risorsa in un contesto di acculturazione, in altri casi è stata sottolineata l'importanza di un'identità biculturale che comprende i sentimenti di appartenenza nei confronti della propria cultura d'origine e della cultura maggioritaria come compito evolutivo fondamentale per l'adattamento (Phinney, 1989; Umaña-Taylor et al., 2014; Nguyen e Benet-Martínez, 2013).

2.2 Competenza culturale

Negli ultimi decenni, a causa degli elevati tassi di immigrazione, molti paesi ad alto reddito hanno assistito a cambiamenti demografici che hanno portato a una maggiore diversità culturale nella popolazione. Le privazioni socioeconomiche e le esperienze traumatiche vissute prima della migrazione contribuiscono ad aumentare il rischio di problemi di salute mentale tra gli individui che hanno affrontato una migrazione, inoltre, durante il processo di adattamento ai contesti multiculturali dei paesi di reinsediamento, affrontano diverse sfide di acculturazione, che possono influenzare la loro salute mentale.

Una delle sfide principali riguarda lo sviluppo delle competenze culturali necessarie per integrarsi e partecipare socialmente sia nel contesto della cultura di origine che in quello della cultura maggioritaria (Oppedal et al., 2020). La competenza culturale si riferisce alla conoscenza e alle abilità legate alla comunicazione verbale e non verbale, ai

modelli di comportamento interpersonale e ai valori che li sottendono, che si sviluppano attraverso l'interazione nei contesti socioculturali sia della cultura di origine che di quella maggioritaria (Oppedal et al, 2020). Le competenze interculturali, infatti, possono essere acquisite soltanto grazie al contatto prolungato con altri gruppi culturali e in seguito a una riflessione sulle visioni del mondo differenti dalla propria (Allport, 1954).

Per i MSNA, la capacità di acquisire competenze culturali nella cultura ospitante congiuntamente ad una consolidazione ed implementazione delle competenze nella propria cultura d'origine rappresenta una condizione necessaria per avere successo e acquisire un senso di appartenenza ai due (o più) principali domini culturali che influiscono sul loro sviluppo (Oppedal et al., 2016). L'adolescenza stessa rappresenta un periodo essenziale per lo sviluppo di queste competenze in cui gradualmente si iniziano ad assumere nuove consapevolezza e a comprendere il punto di vista altrui, anche grazie alle forti influenze del contesto sociale (Van der Graaff et al., 2024).

Le conoscenze e le abilità necessarie per essere culturalmente competenti variano nel corso della vita, a seconda degli ambiti socioculturali e dei diversi contesti che ogni individuo abita (Arents-Tóth & Van de Vijver, 2006); per i bambini e gli adolescenti, infatti, acquisire una buona competenza culturale nelle relazioni tra pari è particolarmente importante per raggiungere i compiti evolutivi tipici di quella fascia di età (Brown & Larson, 2009). Nel caso dei MSNA, poter instaurare relazioni di successo con persone di altre culture, specialmente della cultura maggioritaria, ha una rilevanza significativa durante il processo di acculturazione; questo, infatti, fa sì che i neoarrivati possano aumentare le conoscenze e le competenze linguistiche e avere dei modelli di

comportamento necessari per orientarsi all'interno di una cultura diversa da quella di origine, favorendo così il processo di integrazione (Oppedal & Idsoe, 2015).

Anche l'apprendimento della lingua rappresenta un elemento fondamentale di competenza culturale in quanto è necessario per integrarsi e partecipare attivamente nella nuova società; a questo proposito diversi studi hanno messo in luce che i MSNA si impegnano molto per sviluppare un sentimento di appartenenza e creare una rete relazionale di supporto nella cultura ospitante (El-Awad et al., 2021; Oppedal & Idsoe, 2015). Se da una parte una maggiore competenza nella società ospitante, combinata al supporto della propria famiglia all'estero e la possibilità di mantenere la propria cultura d'origine, è associata a una riduzione dei problemi di salute mentale e dello stress post-migrazione tra questi giovani (Oppedal e Idsoe, 2015; EL-Awad et al., 2021) dall'altra, le difficoltà specifiche dell'acculturazione, come la discriminazione, la sensazione di insicurezza e l'incertezza riguardo al futuro, sono associate ad un maggiore rischio legato a problemi di salute mentale tra i MSNA e possono rallentare i processi di acquisizione di competenze nella cultura ospitante (Jensen et al., 2019; Keles et al., 2016).

La possibilità di acquisire competenze culturali nella società ospitante, infatti, è a volte limitata dal sistema di accoglienza, che prevede l'inserimento dei migranti in strutture comunitarie in cui sono presenti altri rifugiati e che favorisce il rafforzamento del proprio retaggio culturale piuttosto che l'approfondimento della cultura maggioritaria e ostacola la creazione di relazioni interpersonali con i pari appartenenti alla società ospitante (Oppedal et al., 2017, 2020). Infine, nonostante i molti aspetti positivi dell'adattamento alla cultura del paese ospitante molti immigrati riportano sfide durante

la loro transizione interculturale dovute alle richieste ed aspettative della loro cultura d'origine contrastanti a quelle della cultura maggioritaria (Woodgate and Busolo, 2021).

In uno studio di Andersson e Øverlien (2023), molti MSNA hanno sottolineato la percezione di avere poco spazio all'interno della società norvegese per poter mantenere la propria identità e cultura originaria: oltre alla necessità di adattarsi, i giovani hanno dovuto affrontare le aspettative di mantenere la propria cultura d'origine trovandosi a sperimentare diverse tensioni che hanno conseguentemente provocato un sentimento di incertezza e confusione identitaria. Considerando che la ricerca ha indicato che la competenza nella cultura del paese ospitante, insieme al mantenimento della propria cultura d'origine e al supporto della famiglia all'estero, è associata a una minore incidenza di problemi di salute mentale e di stress post-migrazione (El-Awad et al., 2021; Oppedal & Idsoe, 2015) è importante promuovere e sottolineare l'importanza di politiche e sistemi di accoglienza sempre più mirati all'integrazione. Le discussioni sul reinsediamento e l'integrazione vengono spesso affrontate dal punto di vista del paese ospitante, tuttavia, le esperienze dei giovani riguardo all'adattamento, all'integrazione e all'equilibrio tra le aspettative evidenziano l'importanza di includere anche le prospettive e le esperienze degli immigrati in tali discussioni (Andersson & Øverlien, 2023).

2.3 Apertura alla diversità

La globalizzazione e le significative ondate di immigrazione rendono le società attuali sempre più diverse e multiculturali, questa realtà sociale può provocare differenti risposte,

soprattutto negli adolescenti, per questo è molto importante essere in grado di comprendere i fattori che possono influenzare la capacità dei giovani di accogliere le differenze ed interagire con esse in modi positivi ed efficaci. Le basi delle competenze globali, infatti, si formano durante questo periodo di sviluppo e influenzano le successive opinioni e interazioni sociali di ogni individuo nel confronto con gruppi diversi ed all'interno della società (Özdemir et al., 2020).

L'apertura alla diversità è stata concettualizzata come "una consapevolezza e un'accettazione potenziale sia delle somiglianze che delle differenze negli altri" (Fuentes et al., 2000) e può essere espressa attraverso le proprie credenze, emozioni e comportamenti. Vivere in società così eterogenee porta ogni individuo fin da subito a confrontarsi con altri differenti per aspetto, credenze e modo di gestire la propria vita sociale (Titzmann & Jugert 2019). Questa diversità offre maggiori opportunità di confrontarsi con una gamma di prospettive, tuttavia, la diversità di per sé non è sufficiente per far sì che un individuo tragga beneficio dal crescere in un ambiente diversificato (Thijs & Verkuyten, 2014). Al contrario, sono le differenze individuali e le variazioni nei contesti di socializzazione che possono spiegare perché gli individui seguano tendenze diverse (Özdemir et al., 2020). Gli adolescenti in grado di empatizzare con gli altri e di adottare una prospettiva sociocentrica nel loro ragionamento morale, ad esempio, risultano essere più aperti alla diversità mentre coloro che non hanno ancora sviluppato un senso di identità stabile e coerente tendono a percepire l'altro come una minaccia al proprio Sé (Gerson and Neilson 2014). Secondo la teoria dell'identità di Erikson (1968), infatti, la risoluzione del conflitto identitario durante l'adolescenza è particolarmente

rilevante per determinare il grado di tolleranza e di apertura alla diversità di ogni individuo; a questo proposito Erikson definisce l'intolleranza come *'una necessaria difesa contro un senso di confusione identitario'*; è difficile, infatti, sviluppare tolleranza nei confronti di altri *'se nel profondo non sei sicuro di chi sei'*.

L'adolescenza rappresenta poi un periodo di sviluppo cardine per questo costrutto poiché dal punto di vista cognitivo gli individui sono in grado di sviluppare un pensiero più astratto e comprendere meglio i principi egalitari alla base della tolleranza. In particolare, l'esposizione ad esperienze multiculturali durante questo momento evolutivo porta ad una riduzione della rigidità cognitiva e conseguentemente ad un aumento dell'apertura alla diversità (Tadmor et al., 2012). Infine un ruolo fondamentale nel promuovere l'apertura alla diversità negli adolescenti è rappresentato dagli atteggiamenti assunti dai pari nel contatto intergruppi; in uno studio di Rivas – Drake e collaboratori (2018) è stata evidenziata una preferenza negli adolescenti a stringere amicizie con coetanei che mostravano una maggiore apertura mentale nell'interazione con altri appartenenti a gruppi culturali differenti; questo porta di conseguenza, ad un influenza reciproca nel determinare norme simili riguardo il contatto tra gruppi che si traducono in una maggiore apertura alla diversità in grado di superare gli stereotipi per favorire amicizie interetniche.

I MSNA, in particolare coloro che risiedono nelle comunità di accoglienza, si trovano quotidianamente a relazionarsi con coetanei appartenenti a culture diverse ma questo non sempre provoca una maggiore apertura alla diversità; poiché, come detto precedentemente, vivere in un ambiente diversificato non ne determina necessariamente

un'influenza positiva sul singolo. Per i MSNA, infatti, è primariamente importante instaurare relazioni significative con i coetanei dello stesso gruppo culturale per mantenere un senso di continuità culturale e diminuire il senso di incertezza e solitudine una volta giunti nel paese ospitante; in uno studio di Omland e Andenas (2019) sono state condotte delle interviste con 15 MSNA residenti in comunità di accoglienza in Norvegia che hanno messo in luce l'importanza per i MSNA di poter condividere con pari della stessa nazionalità un sistema di significati comune comprendente il linguaggio, tradizioni e simboli della medesima cultura ed infine i vissuti comuni nel processo di asilo e di insediamento nel paese ospitante.

D'altra parte, promuovere l'apertura alla diversità in contesti di accoglienza potrebbe avere un ruolo fondamentale per favorire il benessere individuale e ridurre pregiudizi e discriminazioni interne tra gruppi culturali differenti: secondo la teoria Allport (1954) infatti, il contatto intergruppi facilita l'attenuazione di stereotipi e pregiudizi se supportato da determinate condizioni quali un eguale *status* tra i partecipanti, la persistenza di rapporti interpersonali significativi, la cooperazione in esperienze di successo e il sostegno istituzionale e sociale. Questi elementi se promossi dalle equipe di professionisti coinvolti nelle comunità di accoglienza possono fare la differenza nel processo di adattamento dei MSNA contribuendo a creare un ambiente supportivo in grado di favorire lo sviluppo del singolo tramite efficaci relazioni intergruppi (Lau & Rodgers, 2021).

Infine, la possibilità di stabilire relazioni significative con persone di altre culture coinvolge anche il ruolo centrale del gruppo maggioritario, il contatto con persone della

cultura ospitante, infatti, favorisce l'apprendimento di competenze culturali e linguistiche fondamentali al fine di promuovere l'adattamento individuale (Oppedal & Idsoe, 2015). Nonostante i benefici ampiamente riconosciuti del contatto intergruppi nel migliorare le relazioni tra essi, il contatto diretto con la cultura ospitante è spesso limitato a causa delle poche opportunità dovute alla residenza dei MSNA all'interno dei centri di accoglienza o alla resistenza del gruppo maggioritario nell'aprirsi alla diversità culturale relegando questo ruolo a strumenti di contatto indiretto (Graf & Sczesny, 2019).

Considerando l'importanza di questo costrutto sia in un momento di sviluppo del pensiero centrale come l'adolescenza che all'interno dei contesti descritti, incentivare l'apertura alla diversità risulta particolarmente importante in ogni intervento che sia volto alla diminuzione di stereotipi e discriminazioni ed alla promozione di un efficace contatto interculturale al fine di favorire un positivo processo di adattamento.

2.4 Flessibilità cognitiva

La prevalenza di problemi di salute mentale e fisica tra bambini e adolescenti rifugiati è significativamente più alta che nella popolazione generale (Baba & Colucci, 2018), ma rimane maggiore anche rispetto ai minori che migrano insieme alla loro famiglia o chi si sposta in un paese diverso al proprio al fine di un ricongiungimento familiare (Van der Veer & Van Waning, 2004). Gli elementi associati alla salute mentale tra i MSNA sono stati suddivisi in fattori pre – migrazione, durante e post – migrazione e sono influenzati da caratteristiche individuali, familiari, comunitarie che possono assumere il ruolo di

fattori di rischio o di protezione nella traiettoria di sviluppo di un individuo (Fazel & Betancourt, 2018). Innegabilmente i MSNA sono esposti ad un numero nettamente maggiore di rischi che possono comportare degli effetti negativi sulla loro salute fisica e mentale rispetto ai loro coetanei, come una forte esposizione a traumi e violenze in tutte le fasi del loro percorso migratorio e la presenza di stress acculturativo una volta raggiunto il paese ospitante. In particolare, rispetto ai loro pari, i MSNA sono esposti a traumi di natura contestuale e multipla, sperimentano un alto grado di incertezza, devono adattarsi ad un nuovo contesto di diversità culturale e non possono fare affidamento sulle proprie figure di riferimento familiari durante il percorso migratorio ed il seguente processo di acculturazione (Rodriguez & Dobler, 2022).

Come tutti gli adolescenti, anche i MSNA sviluppano nel tempo una serie di competenze evolutive; di natura biologica, cognitiva, socio emozionale, motivazionale e temperamentale che rispondono ai vari contesti evolutivi e, nel caso dei MSNA, forniscono una base essenziale per l'adattamento successivo (Motti-Stefanidi et al., 2012). Queste competenze differiscono a seconda della fase evolutiva di ogni individuo e modellano l'adattamento dei giovani al nuovo contesto culturale. In particolare, lo sviluppo cognitivo nei bambini piccoli favorisce l'acquisizione di una seconda lingua mentre in adolescenza permette ai giovani di riconoscere e attribuire la natura della discriminazione a matrici di origine sociale (Brown & Bigler, 2005), infine, la motivazione intesa come spinta all'apprendimento, alla crescita ed allo sviluppo ha un ruolo fondamentale nel favorire il benessere psicologico (García Coll & Marks, 2012).

Oltre alle competenze proprie di ogni fase dello sviluppo la ricerca si è ampiamente focalizzata sui i fattori di resilienza che permettono ai MSNA di fronteggiare le difficoltà che attraversano prima, durante e dopo il viaggio migratorio. Questi possono essere intesi come un insieme di tratti individuali e contestuali che promuovono la salute mentale e fisica ed il benessere personale dell'individuo di fronte alle avversità (Rodriguez e Dobler, 2022). Dal punto di vista individuale diversi studi hanno identificato come fattori protettivi in grado di promuovere una maggiore resilienza, la presenza di elevate funzioni cognitive, abilità adattive di *problem solving* unitamente ad un temperamento e autostima positivi, la fede in un orientamento religioso ed una forte convinzione nella necessità di migrare (Carlson et al., 2012, Nardone & Correa-Velez, 2016).

Le funzioni esecutive in generale svolgono un ruolo fondamentale anche nel processo di acculturazione: la capacità dei giovani di 'farcela' in un nuovo paese nonostante molteplici difficoltà riflette in parte le risorse individuali che sono in grado di mettere in campo (Carlson et al., 2021). In particolare, tra le funzioni esecutive, la flessibilità cognitiva, anche detta *shifting* è definita come la capacità di passare da diversi set mentali, compiti o strategie per adattarsi ai cambiamenti dell'ambiente circostante (Laureiro-Martínez & Brusoni, 2018). Alcuni aspetti importanti della flessibilità cognitiva si traducono nella capacità di cambiare prospettiva sia a livello spaziale ma anche dal punto di vista interpersonale, cambiare il modo in cui siamo soliti pensare di fronte ad un problema, essere in grado di riformulare i propri bisogni e priorità e cogliere le opportunità (Diamond, 2021).

Per i MSNA questa capacità è essenziale per affrontare le numerose sfide poste dal loro ingresso in un nuovo contesto culturale, in cui le regole sociali, i valori e le aspettative differiscono spesso in modo sostanziale da quelli della loro cultura d'origine. Una buona flessibilità cognitiva permette loro di alternarsi mentalmente tra i due sistemi culturali che abitano, quello legato alla propria cultura d'origine e quello del paese di accoglienza, processo che, come scritto nel precedente paragrafo, è particolarmente importante per i MSNA affinché possano conciliare norme e valori contrastanti senza perdere il senso di identità personale (Carlson et al., 2012). Uno studio di Spiegler e Leyendecker (2017) ha messo in evidenza come gli individui che sono in grado di sviluppare un senso di appartenenza alle due culture presentano un vantaggio cognitivo nelle funzioni esecutive; i risultati mostrano che in 225 bambini turchi che vivevano in Germania, coloro che si identificavano con lo stesso grado di appartenenza in entrambe le culture (sia quella turca che quella tedesca) raggiungevano dei punteggi maggiori in compiti legati alla flessibilità cognitiva rispetto ai loro pari che si identificavano maggiormente in una delle due identità culturali.

La flessibilità cognitiva inoltre rappresenta un forte predittore a livello globale del rendimento scolastico poiché influenza le strategie di apprendimento, la capacità di adattarsi a nuove situazioni e di applicare nuove conoscenze (Orakci, 2021). Alcuni studi hanno messo in evidenza come nonostante le basse risorse economiche e la condizione di svantaggio socioeconomico che i MSNA sperimentano rispetto agli immigrati di seconda generazione, spesso raggiungono maggiori successi scolastici ed accademici (García Coll & Marks, 2012). Questo fenomeno si può spiegare dal punto di vista delle caratteristiche

individuali, come un'influenza della flessibilità cognitiva, come del bilinguismo e della capacità di passare da una cornice culturale all'altra, sullo sviluppo dei giovani immigrati e sulle loro abilità (Marks et al., 2013). Altre spiegazioni possono racchiudere una forte motivazione ai risultati accompagnata da un senso del dovere e di gratitudine nei confronti dei propri genitori, l'appartenenza ad una cultura collettivista in grado di promuovere valori come la solidarietà e il comportamento prosociale ed infine un forte desiderio di integrazione (Marks et al., 2014).

È fondamentale dunque promuovere la flessibilità cognitiva negli adolescenti senza dimenticare il contesto socioculturale che abitano e da cui provengono; interventi che mirano a migliorare le funzioni esecutive e i fattori di resilienza nei MSNA, come programmi di supporto educativo e psicologico, possono avere un impatto positivo sul loro benessere mentale. Tali interventi potrebbero rafforzare la loro capacità di adattamento, riducendo al contempo il rischio di problemi di salute mentale associati al loro status migratorio (Masten & Cicchetti, 2010, Hanzhang Xu et al., 2018).

CAPITOLO 3

IL PROGETTO IDENTITA'

3.1 Basi teoriche e struttura dell'intervento *Identity Project*

L'*Identity Project* è un programma di intervento sviluppato negli USA da Umaña-Taylor e collaboratori con l'obiettivo di aumentare il benessere degli adolescenti attraverso un percorso incentrato sull'identità culturale, un costrutto che si articola entro due principali dimensioni: l'esplorazione e la risoluzione (Umaña-Taylor et al., 2018). Il progetto nasce nel contesto socioculturale statunitense ed è rivolto agli adolescenti, i quali sono caratterizzati per definizione da diversi cambiamenti dal punto di vista cognitivo, socio-emotivo e relazionale che influiscono profondamente sulla costruzione della propria identità (Umaña-Taylor et al., 2014).

Con esplorazione si intende il processo di ricerca attiva che la persona compie in riferimento alla propria identità culturale attuale e futura (Umaña-Taylor et al., 2018a; Umaña-Taylor et al., 2014; Umaña-Taylor & Douglass, 2017), mentre la risoluzione riguarda generalmente un sentimento di stabilità dovuto ai significati personali attribuiti a questo aspetto della propria identità (Umaña-Taylor et al., 2018a). Secondo la concettualizzazione di Umaña-Taylor e collaboratori (2014) l'identità culturale riflette, dunque sia da dimensioni di processo ovvero i meccanismi attraverso cui le persone esplorano, formano e mantengono la propria identità culturale sia dimensioni di contenuto ovvero atteggiamenti e credenze che le persone hanno rispetto alla loro appartenenza culturale ed in relazione agli altri gruppi culturali.

L'esplorazione e la risoluzione si sviluppano e sono particolarmente salienti in età adolescenziale, motivo per cui il *Identity Project* viene proposto in questo periodo evolutivo (Umaña-Taylor et al., 2014).

Identity Project è un programma di promozione della salute mentale universale; l'intervento è infatti stato progettato per essere rivolto ad adolescenti appartenenti a diversi *background* culturali ed avere la stessa efficacia sia per coloro che appartengono al gruppo maggioritario che minoritario, proprio alla luce del fatto che l'adolescenza richiede universalmente di attraversare una serie di cambiamenti evolutivi supportati dai processi di esplorazione e risoluzione.

Gli obiettivi generali dell'intervento mirano a incrementare la salienza e la consapevolezza del proprio e altrui *background* culturale, promuovere la conoscenza delle diverse esperienze di discriminazione vissute dai gruppi culturali minoritari, comprendere le differenze interne a un gruppo e tra gruppi diversi, favorire la conoscenza del proprio *background* culturale e familiare, e sensibilizzare rispetto alle diverse traiettorie secondo cui può svilupparsi l'identità culturale fornendo spazi liberi e aperti al confronto (Umaña-Taylor & Douglass, 2017). Il progetto si articola in 8 incontri, ciascuno della durata di circa 55 minuti, condotti da un formatore o insegnante durante l'orario scolastico. I destinatari sono studenti e studentesse del nono grado delle scuole superiori che, nel contesto italiano, corrisponde a studenti della classe seconda della scuola secondaria di secondo grado. Nella Tabella 2 sono sintetizzati i temi chiave affrontati in ognuno dei diversi incontri.

Tabella 2. Panoramica dei temi trattati durante l'Identity Project suddivisi per ogni incontro

Incontro	Temi trattati
1. <i>Lo zaino dell'identità</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Introdurre il concetto di identità come costruito multidimensionale e fluido. • Identificare e classificare le diverse componenti dell'identità degli studenti.
2. <i>Differeze nel gruppo e tra gruppi</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Introdurre il concetto di stereotipo, imparare a definirlo come una convinzione basata su presunte somiglianze all'interno dei gruppi e riconoscerlo distinguendosi da esso. • Introdurre l'idea che ci sono più differenze all'interno dello stesso gruppo che tra gruppi diversi. • Introdurre l'idea che le differenze sono continue e non categoriali.
3. <i>Storie dal nostro passato</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Aumentare la consapevolezza di come alcuni gruppi sono stati emarginati nel corso della storia americana, condividendo episodi di discriminazione avvenuti realmente. • Utilizzare le storie per creare un senso di comunità. • Riprendere i contenuti affrontati precedentemente
4. <i>Alberi di famiglia</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Aumentare l'esplorazione e la conoscenza da parte degli studenti del proprio patrimonio culturale. • Aumentare la conoscenza della complessità dei sistemi familiari e comprendere le diverse influenze esercitate dai membri del gruppo. • Dimostrare come sia comune a tutte le famiglie avere una storia familiare composita
5. <i>Simboli tradizioni e riti di passaggio</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Definire simboli, tradizioni, riti di passaggio e rituali in relazione al patrimonio culturale. • Comprendere come simboli, tradizioni e riti di passaggio siano indicatori specifici per ogni gruppo culturale. • Promuovere l'esplorazione di simboli, tradizioni e riti di passaggio della propria o delle proprie culture di riferimento.
6. <i>Dalle foto alle parole</i>	

	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitare la discussione in gruppo riguardo alle proprie foto e alla creazione di <i>storyboard</i> personali. • Identificare somiglianze e differenze tra gli <i>storyboard</i> portati. • Aumentare la consapevolezza riguardo al significato che i vari simboli hanno per loro.
7. <i>Il viaggio dell'Identità culturale</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Normalizzare l'ambivalenza tra alcune esperienze culturali percepite come rilevanti e altre meno. • Comprendere che l'identità culturale è informativa, ma che riguarda una sola componente dell'identità che può variare nel tempo e nello spazio, anche attraverso le persone che incontriamo. • Comprendere come i significati connessi all'identità variano nel tempo e nello spazio.
8. <i>Gran Finale</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ripasso dei temi trattati negli incontri precedenti. • Festeggiamento e condivisione relativamente alle attività svolte durante il ciclo degli incontri. • Permettere agli studenti di informare gli ospiti di ciò che hanno appreso.

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

3.2 Evidenze di efficacia

3.2.1 Stati Uniti

Per testare l'efficacia dell'intervento, Umaña-Taylor e collaboratori (2018) hanno condotto il progetto in otto classi di una scuola superiore negli Stati Uniti, coinvolgendo in totale 218 studenti con un'età media di 15 anni appartenenti a diversi *background* culturali. Tramite una procedura di randomizzazione, quattro classi sono state assegnate alla condizione di controllo, in cui gli studenti partecipavano a lezioni a scopo orientativo riguardo le opportunità educative e professionali future, mentre le restanti quattro classi

sono state assegnate alla condizione sperimentale, in cui gli studenti hanno partecipato agli incontri e alle attività previsti dall'*Identity Project*.

L'ipotesi di Umaña-Taylor e collaboratori (2018a) era quella di trovare un 'effetto a cascata', ovvero un aumento nell'esplorazione dell'identità culturale nelle classi di studenti che erano stati beneficiari dell'intervento rispetto a coloro che appartenevano al gruppo di controllo; successivamente, questo aumento nell'esplorazione avrebbe portato ad un grado di risoluzione maggiore nei medesimi studenti rispetto ai compagni a cui non era stato somministrato il progetto. Per testare questa ipotesi, entrambi i gruppi hanno compilato alcuni questionari self-report al pre-test (T1), una settimana prima dell'inizio dell'intervento; al post-test (T2), 12 settimane dopo il pre-test, ed infine al follow-up (T3), 18 settimane dopo il pre-test.

I risultati, come atteso, al pre-test non hanno evidenziato nessuna differenza tra i due gruppi, mentre al post-test gli adolescenti del gruppo sperimentale hanno mostrato maggiori livelli di esplorazione dell'identità culturale rispetto ai loro pari del gruppo di controllo, con un più ampio effetto negli studenti appartenenti a minoranze etniche. Inoltre, al follow-up è stata rilevata una maggiore risoluzione dell'identità culturale negli studenti che avevano partecipato all'*Identity Project* rispetto ai loro pari del gruppo di controllo.

A distanza di un anno dal pre-test, Umaña-Taylor e collaboratori (2018b) hanno effettuato un ulteriore follow-up per indagare se l'aumento nell'esplorazione e nella risoluzione dell'identità culturale dovuti alla partecipazione all'*Identity Project* avessero

un'influenza positiva sull'adattamento psicosociale degli studenti 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. Nonostante non siano stati riscontrati effetti significativi della partecipazione all'intervento sulle dimensioni del coinvolgimento scolastico e dell'orientamento verso gli altri gruppi, sono stati rilevati una maggior coesione dell'identità globale, un migliore adattamento psicosociale, migliori livelli di autostima, un miglioramento delle prestazioni scolastiche ed un significativo calo dei sintomi depressivi.

In conclusione, l'implementazione dell'*Identity Project* nel contesto scolastico statunitense ha offerto agli studenti la possibilità di approfondire alcuni aspetti del proprio *background* culturale e occasioni di confronto interculturale, permettendo loro di sviluppare una più chiara ed integrata identità culturale. Quest'ultima nel tempo si è tradotta in un miglior adattamento psicosociale, processo fondamentale durante un periodo di forte costruzione della propria identità come l'adolescenza.

3.2.1 Germania

La Germania è il primo paese fuori dagli Stati Uniti in cui l'*Identity Project* è stato adattato e implementato: il contesto socioculturale e politico tedesco al momento dell'implementazione si era da poco reso testimone di una serie di avvenimenti, come le proteste antirazziste in seguito alla morte di George Floyd e la strage di Hanau (ANSA,

2020), che avevano messo in luce la forte necessità di creare spazi per i giovani che permettessero loro di esplorare e approfondire il proprio e altrui *background* culturale, oltre che promuovere la riflessione relativa a temi sensibili come gli stereotipi, il pregiudizio e la discriminazione.

Il progetto originale elaborato da Umaña-Taylor & Douglass (2017) è stato adattato al contesto tedesco rispettando le pratiche raccomandate per gli adattamenti culturali degli interventi evidence-based (Barrera & Castro, 2006). Nello specifico, le principali modifiche apportate sono state le seguenti: 1. l'intervento è stato adattato agli studenti e alle studentesse del settimo grado, e non del nono come nel progetto originario, poiché nel sistema scolastico tedesco rappresenta un anno di transizione significativo in cui gli interventi risultano più efficaci (Sherman et al., 2013); 2. il concetto di "*ethnic racial identity*" è stato sostituito con il termine "*cultural heritage identity*" (identità legata al patrimonio culturale). Questa scelta è dovuta al fatto che nel contesto europeo, a seguito della Seconda Guerra Mondiale, la parola "razza" tende a richiamare facilmente le ideologie e le persecuzioni razziali verificatesi durante l'Olocausto; pertanto, il suo utilizzo risulta oggi inappropriato (Juang et al. 2021).

Nello studio di Juang e collaboratori (2020) sono stati coinvolti 195 studenti di una scuola di Berlino, di età media 12 anni, l'83% dei quali aveva un *background* migratorio o almeno un genitore nato all'estero. L'intervento è stato condotto con due coorti diverse, delle quali ognuna comprendeva quattro classi: due sono state assegnate in maniera casuale al gruppo di controllo, e due al gruppo sperimentale.

I dati della prima coorte (2018 -2019) sono stati raccolti in quattro misurazioni: 6 settimane prima dell'intervento (pre-test al T1), 1 settimana (T2), 6 settimane (T3) e 17,5 settimane (T4) dopo l'intervento. Le classi appartenenti al gruppo di controllo hanno ricevuto l'intervento una settimana dopo la raccolta dei dati al T3. Al termine dell'intervento, in ogni gruppo sono stati condotti dei *focus group* con lo scopo di indagare le impressioni e gli eventuali suggerimenti relativi al progetto da parte di insegnanti e alunni.

Per quanto riguarda la seconda coorte (2019 – 2020), i dati sono stati raccolti soltanto 5 settimane prima dell'intervento (T1) e 1 settimana dopo l'intervento (T2). A causa dell'insorgenza della pandemia COVID-19 e della conseguente chiusura delle scuole, infatti, Juang e collaboratori (2020) non sono stati in grado di somministrare i restanti questionari. Per questo motivo, in entrambe le coorti sono stati considerati per le analisi soltanto i dati ottenuti al T1 e al T2.

Ogni incontro si svolgeva grazie alla conduzione di due formatori esterni, affiancati da un osservatore con il compito di assicurarsi che le sessioni trattassero tutte le tematiche principali tramite la compilazione di una *fidelity checklist*, ed almeno un insegnante della classe.

I risultati hanno confermato solo in parte le ipotesi: il gruppo di intervento della coorte 2018-2019 ha mostrato un aumento dell'esplorazione dell'identità culturale rispetto al gruppo di controllo, effetto che però non si è verificato nella coorte 2019-2020; inoltre, non sono stati osservati cambiamenti nella risoluzione dell'identità culturale e

nella coesione dell'identità globale al post-test, risultato che potrebbe essere dovuto alla mancanza di un follow-up ad un anno dal termine del progetto, come prevede lo studio condotto da Umaña-Taylor e colleghi (2018). Gli studenti e le studentesse del gruppo di intervento hanno riportato un aumento nelle dimensioni di consapevolezza della disparità di trattamento tra gruppi e di coscienza critica, nonostante non sia stato rilevato un miglior clima in classe nei confronti della diversità culturale (Juang et al., 2020).

3.2.3 Italia

Alla luce dei risultati positivi ottenuti nelle scuole nordamericane ed in seguito alla riuscita dell'adattamento dell'*Identity Project* in Germania, considerando la crescente multiculturalità delle società europee e la necessità a livello internazionale di promuovere la tolleranza e il rispetto per la diversità, si è ritenuto importante l'adattamento dell'*Identity Project* in altri paesi europei come l'Italia.

L'adattamento dell'*Identity Project* al contesto italiano ha seguito, come nel caso tedesco, le linee guida internazionali per l'adattamento culturale di interventi psicologici (Barrera & Castro, 2006). I principali cambiamenti al protocollo di intervento hanno riguardato l'utilizzo dei termini "razza", "etnia" e "ERI" (*Ethnic-racial Identity*), sostituiti dai termini "cultura" e "identità culturale". In linea con l'adattamento tedesco (Juang et al., 2020), è stato ritenuto necessario apportare tale modifica per ovviare al tabù riguardo al concetto di razza, ancora presente nel contesto europeo post-bellico. Inoltre, i contenuti sono stati adattati per renderli più accessibili al contesto italiano, includendo

eventi storici del Paese ed episodi personali vissuti da individui con *background* italiano (Ceccon et al., 2023a).

Si è poi proceduto con l'esecuzione dello studio pilota, il cui obiettivo è stato quello di valutare la fattibilità, accettabilità e adeguatezza culturale dell'intervento (Ceccon et al., 2024). La ricerca si è svolta tra marzo e maggio 2021 in 9 classi di una scuola secondaria di II grado della città di Padova, in cui 5 classi sono state assegnate al gruppo di intervento, 4 classi al gruppo sperimentale. Ad entrambi i gruppi è stata somministrata una batteria di questionari una settimana prima (pre-test, T0) e una settimana dopo (post-test, T1) il ciclo di otto incontri previsti dal progetto. In aggiunta, sono stati raccolti feedback qualitativi da parte di studenti e insegnanti coinvolti attraverso l'organizzazione di *focus group*. I principali risultati dello studio pilota hanno messo in luce un incremento significativo nella risoluzione dell'identità culturale e nell'atteggiamento di apertura nei confronti di persone appartenenti a culture diverse; tuttavia, non sono state rilevate differenze nell'esplorazione dell'identità culturale e nel clima di classe prima e dopo l'intervento.

Alla luce dei dati raccolti e dell'esperienza svolta nelle scuole, il progetto è stato riproposto nell'anno scolastico successivo per una seconda edizione su larga scala (Ceccon et al., 2024). Questa volta lo studio è stato condotto tra ottobre 2021 e aprile 2022 coinvolgendo un totale di 45 classi seconde di 6 istituti tecnici e professionali assegnate casualmente alla condizione di intervento e di controllo. Gli incontri, che si sono svolti in presenza, sono stati condotti da un gruppo di facilitatrici (due per classe) composto da studentesse magistrali e tirocinanti precedentemente formate e

supervisionate settimanalmente dal gruppo di ricerca della Prof.ssa Moscardino. Il numero finale di studenti coinvolti ammontava a 957, con età media 15 anni ($DS = 0.68$), il 32% dei quali aveva un *background* culturale migratorio ascrivibile a 55 paesi diversi.

Ad entrambi i gruppi è stata somministrata una batteria di questionari una settimana prima (pre-test, T0), una settimana dopo (post test, T1) e 5 settimane dopo (follow-up, T2) il termine delle sessioni laboratoriali previste dal progetto.

Il progetto si è dimostrato efficace nello stimolare una maggiore esplorazione dell'identità culturale, confermando quanto emerso dallo studio originale (Ceccon et al. 2023b). Questa maggiore esplorazione rilevata al post test nel gruppo di intervento, ma non in quello di controllo, si è riscontrata anche nelle risposte date dagli studenti ai *focus-group*. Tuttavia, non si è rilevato al *follow-up* l'effetto a cascata responsabile di una maggiore risoluzione dell'identità culturale, emerso invece nello studio statunitense di Umaña-Taylor e collaboratori (2018b).

Infine, in linea con l'idea che le questioni relative all'identità culturale sono più salienti nei giovani appartenenti a minoranze etniche che si trovano più frequentemente esposti a discriminazioni e stress acculturativo (Erentaité et al., 2018; Umaña-Taylor et al., 2014), i risultati hanno mostrato che gli adolescenti con *background* migratorio avevano maggiori livelli di esplorazione una settimana dopo l'intervento rispetto ai loro pari non immigrati.

3.3 Adattamento e studio pilota con MSNA residenti nelle comunità di accoglienza

Nel 2020 la pandemia da COVID-19 ha causato profondi cambiamenti nella vita delle persone, impattando negativamente sulla salute mentale a livello globale. Tra i gruppi più vulnerabili e che maggiormente hanno risentito degli effetti delle misure di isolamento e di distanziamento sono stati i MSNA (ISMU, 2020). Al fine di comprendere meglio l'impatto della pandemia sui MSNA, il gruppo di ricerca dell'Università di Padova coordinato dalla Prof.ssa Moscardino ha condotto uno studio coinvolgendo 80 ragazzi migranti tra i 14 e i 18 anni, residenti in strutture di accoglienza in diverse regioni italiane. Lo studio aveva lo scopo di approfondire, tramite delle interviste semi-strutturate, gli eventi stressanti vissuti dai MSNA durante il periodo pandemico e i possibili fattori protettivi.

Dai risultati è emerso che, nonostante il disagio psicologico, questi minori presentavano una notevole capacità di adattamento e resilienza. In particolare, i MSNA manifestavano un forte senso di appartenenza alla propria cultura, e questo rappresentava un fattore protettivo per un miglior benessere psicologico e un maggior orientamento positivo verso il futuro. Considerando questi risultati, congiuntamente alle evidenze di efficacia emerse dall'implementazione dell'*Identity Project* nel contesto scolastico italiano, si è ritenuto importante riadattare ulteriormente il progetto per la popolazione

dei MSNA, implementandolo in alcune comunità di seconda accoglienza grazie alla collaborazione con diversi enti del terzo settore.¹

Prima di iniziare la fase di adattamento, sono stati svolti due *focus group* a cui hanno partecipato rispettivamente 7 e 6 MSNA di genere maschile e di età compresa tra i 16 ed i 18 anni insieme alla presenza di due mediatori culturali. Successivamente, sono stati condotti altri due *focus group* con gli educatori e le educatrici delle diverse comunità coinvolte nel progetto e i mediatori e le mediatrici linguistico-culturali. In queste occasioni, è stato indagato il legame dei MSNA con la loro cultura d'origine e, dopo aver presentato loro il progetto nella versione italiana adattata al contesto scolastico, sono state raccolte le diverse opinioni riguardo l'adeguatezza e la rilevanza delle attività proposte.

Alla luce delle informazioni raccolte, l'adattamento ha comportato diverse modifiche organizzative e di contenuto dell'intervento. Nella prima fase, iniziata a ottobre e terminata a dicembre 2022, sono state riadattate tutte le attività sia nei contenuti e nelle modalità di presentazione di essi, sia nel setting specifico.

A livello organizzativo, i cambiamenti più rilevanti hanno riguardato l'inclusione di altre figure professionali (un educatore o educatrice e due mediatori o mediatrici linguistici-culturali presenti a ciascun incontro) e il numero ridotto di MSNA (in media 8 per ciascun gruppo).

¹ In particolare, l'Associazione Giovanni Danieli (Venezia) Co.Ge.S, Don Milani Società Cooperativa Sociale (Padova), Associazione Amicizia (Padova), Fondazione San Gaetano (Padova), Equality Cooperativa Sociale (Padova), Orizzonti Cooperativa Sociale (Padova).

A livello di contenuto, un cambiamento significativo è stato quello introdotto nell'incontro 3 sul tema della discriminazione, in cui è stata utilizzata la metodologia del Teatro dell'Oppresso (Boal, 1974), una tecnica facente parte delle terapie su base espressiva, nella quale viene chiesto a persone socialmente vulnerabili/oppresse di mettere in scena degli eventi vissuti per poi cercare di modificarla identificando delle possibili strategie. Un altro cambiamento ha riguardato l'incontro 6, in cui il tema principale era quello delle relazioni affettive; nella sua versione originale l'attività si svolgeva utilizzando un albero e collocando le persone significative all'interno del proprio "albero familiare". Nell'adattamento del progetto al contesto dei MSNA, in questo incontro la parola "famiglia" è stata sostituita con quella di "relazioni" e la figura dell'albero da quella di un corpo umano in modo da evitare di veicolare in modo diretto significati familiari, tema che può risultare particolarmente delicato per minori che hanno lasciato la famiglia nel paese d'origine. Infine, nell'incontro 7, il filmato che veniva proiettato nelle scuole è stato sostituito da un video più breve in cui sono stati intervistati due ragazzi da poco residenti in un nuovo paese: un ragazzo afghano arrivato in Italia due anni prima e un ragazzo italiano lavoratore nel Regno Unito da quattro anni. Per una visione complessiva di tutti gli incontri si rimanda al Capitolo 4, par 4.3, Tabella 4.

Nella seconda fase, a febbraio 2023, è stato svolto lo studio pilota con l'obiettivo di valutare la fattibilità, la salienza e l'appropriatezza della versione adattata *dell'Identity Project* per i MSNA. Nello studio sono state coinvolte 7 comunità di seconda accoglienza (4 a Padova e 3 a Venezia), e hanno partecipato in totale 27 MSNA di età compresa tra i 15 e i 18 anni ($M= 16.64$, $DS= .76$), principalmente provenienti dall'Est Europa e dal

Nord Africa. I MSNA sono stati suddivisi in quattro gruppi, due a Padova e due a Venezia, comprendenti lo stesso numero di partecipanti ($n = 8$).

A tutti i gruppi è stata somministrata una batteria di questionari da compilare una settimana prima dell'inizio del progetto (pre-test), mentre al termine degli incontri, una settimana dopo la fine del progetto, è stata somministrata la batteria post-test. In seguito, dopo circa 1 settimana, si sono svolti i *focus group* come attività conclusiva per raccogliere i *feedback* sul progetto da parte dei MSNA, degli educatori e dei mediatori linguistico-culturali.

Gli 8 incontri, della durata di un'ora e mezza ciascuno, sono stati svolti una volta alla settimana nell'arco di 3 mesi, da febbraio 2023 ad aprile 2023 e sono stati condotti da due coppie di facilitatrici, formate e supervisionate settimanalmente dalla Prof.ssa Moscardino. Tutte le attività svolte durante il laboratorio e le spiegazioni delle facilitatrici venivano di volta in volta tradotte dai mediatori culturali, a cui i ragazzi potevano rispondere nella loro lingua madre.

I risultati qualitativi emersi dai focus group hanno permesso al team di ricerca di ritenere l'adattamento del progetto ai MSNA in primo luogo fattibile, evidenziando tra i punti di forza la presenza dei mediatori linguistico-culturali che hanno consentito ai MSNA di esprimere con maggiore facilità, grazie all'utilizzo della lingua madre, contenuti emotivi profondi che altrimenti sarebbero stati di difficile esternazione; inoltre, la stretta collaborazione tra le diverse professionalità in gioco ha permesso di ottenere contemporaneamente una visione specifica su ciascuno dei partecipanti e più ampia sulle

dinamiche di gruppo. Nonostante ciò, sono emerse alcune problematiche, tra cui l'uscita dal progetto di 4 dei 31 iniziali partecipanti a causa della sovrapposizione di orario con altre attività. Per quanto riguarda la salienza, è stato possibile individuare alcuni temi ed attività più rilevanti rispetto ad altre, tra cui quelle relative agli stereotipi o alla discriminazione, al cambiamento dell'identità culturale nel tempo o all'individuazione delle persone significative per la propria vita. Infine, il progetto è risultato appropriato per quanto riguarda le modalità e gli argomenti trattati.

Relativamente ai primi risultati di efficacia derivanti dallo studio pilota, è emerso un lieve aumento dalla fase pre-test a quella post-test per quanto riguarda la dimensione dell'esplorazione dell'identità culturale, in linea sia con i risultati ottenuti nell'adattamento italiano (Ceccon et. al, 2024), sia nella sua versione originale (Umaña-Taylor, et al., 2018). I punteggi relativi alla risoluzione sono invece rimasti complessivamente invariati; un incremento della risoluzione, infatti, secondo il modello di Umaña-Taylor e collaboratori, sarebbe osservabile più nel lungo termine e non dopo un periodo di tempo così limitato dalla fine del progetto (Umaña-Taylor et al. 2017, 20189). Tuttavia, è importante considerare che non vi era un gruppo di controllo, per cui è necessario condurre ulteriori studi utilizzando un disegno sperimentale per verificare l'effetto dell'intervento sulle dimensioni dell'identità culturale dei MSNA.

Altri risultati hanno messo in luce un lieve aumento nella percezione di discriminazione dei MSNA nei propri o altrui confronti dal pre-test al post-test, mentre non hanno evidenziato un cambiamento nell'orientamento verso persone di altre culture,

dato contrastante con i risultati qualitativi ottenuti ai *focus group* in cui i ragazzi hanno riportato di provare un maggior apprezzamento per la scoperta di nuove culture.

Lo studio principale, nella sua versione revisionata alla luce delle evidenze emerse dallo studio pilota, è stato condotto tra Febbraio 2024 e Giugno 2024. I dettagli verranno approfonditi nel prossimo capitolo.

CAPITOLO 4

LA RICERCA

4.1 Obiettivi e quesiti di ricerca

Questo lavoro di tesi si inserisce all'interno di un più ampio progetto di ricerca riguardante l'adattamento e l'implementazione dell'*Identity Project* nel contesto italiano, coordinato dalla Prof.ssa Moscardino insieme alla Dott.ssa Ceccon dell'Università degli Studi di Padova e condotto in collaborazione con le Prof.sse Umaña-Taylor della Harvard University (USA) e Maja Schachner della University of Halle-Wittenberg (Germania).

A seguito dell'adattamento del progetto in un contesto educativo non formale come quello delle comunità di accoglienza per i MSNA, questa tesi ha l'obiettivo di presentare i primi dati sull'efficacia dell'*Identity Project* grazie alla collaborazione con alcuni enti del terzo settore che si occupano di pronta accoglienza e seconda accoglienza nelle città di Padova e Venezia. In particolare, attraverso l'utilizzo di un disegno sperimentale, è stato testato il modello a cascata ipotizzato da Umaña-Taylor e collaboratori (2017, 2018), nonché i possibili cambiamenti nei livelli di competenza nella cultura maggioritaria e nell'apertura alla diversità dei MSNA, considerando l'eventuale ruolo della flessibilità cognitiva in tali cambiamenti. A tale scopo, attraverso un approccio quali – quantitativo che comprendeva l'utilizzo di questionari e *focus group*, sono stati confrontati i MSNA appartenenti al gruppo di intervento, ossia coloro che hanno beneficiato degli incontri laboratoriali, con i loro pari del gruppo di controllo (o 'lista di attesa') che hanno partecipato al progetto solo in seguito.

I quesiti di ricerca che hanno guidato questo studio sono i seguenti:

1. Si riscontrano delle differenze tra i MSNA che hanno partecipato all'intervento e coloro che non vi hanno partecipato nell'esplorazione dell'identità culturale valutata al post-test (T2), tenendo conto del livello iniziale (T1) di questa variabile? Inoltre, è possibile rilevare delle differenze tra i MSNA del gruppo di intervento e i loro pari del gruppo di controllo nella risoluzione dell'identità culturale al follow-up (T3) in funzione dei livelli di esplorazione valutati al post-test (T2) tenendo conto dei livelli iniziali di risoluzione identitaria?

I processi di esplorazione e di risoluzione dell'identità culturale sono particolarmente salienti negli adolescenti con background migratorio, in quanto risultano essere più consapevoli della propria appartenenza culturale dal momento che si confrontano più spesso con questo aspetto, sono infatti vittime di disparità di trattamento o sperimentano stress acculturativo (Erentaitè et al., 2018; Umaña-Taylor et al., 2014). Dagli studi precedentemente condotti sull'*Identity Project* con adolescenti di diversi *background* culturali nel contesto scolastico è emerso che, successivamente all'intervento, i partecipanti riportavano maggiori livelli di esplorazione dell'identità culturale (Ceccon et al., 2024; Juang et al., 2020; Umaña-Taylor et al., 2017). In modo simile, i risultati emersi da uno studio pilota del progetto con i MSNA hanno mostrato un aumento dell'esplorazione dell'identità culturale dal pre- al post-test.

Per quanto riguarda la risoluzione, il modello di Umaña-Taylor e collaboratori (2017; 2018) prevede un effetto a cascata secondo cui una maggiore esplorazione

dell'identità culturale subito dopo l'intervento condurrebbe, a sua volta, ad una maggior risoluzione dell'identità culturale. Tuttavia, le applicazioni dell'*Identity Project* nel contesto scolastico italiano non hanno confermato questo effetto (Ceccon et al., 2024). Inoltre, i focus group condotti con i MSNA alla fine dello studio pilota hanno messo in luce come i MSNA possiedano già una buona consapevolezza della propria identità culturale; il processo migratorio, infatti, è spesso in grado di intensificare l'identità etnica rendendola più saliente in quanto fornisce un senso di appartenenza in una fase di vita altamente instabile (Suárez-Orozco et al., 2008)

Alla luce di queste evidenze, ci si aspetta di osservare un aumento dei livelli di esplorazione dell'identità culturale dal pre-test (T1) al post-test (T2) nei MSNA del gruppo di intervento rispetto a quelli facenti parte del gruppo di controllo. Non avanziamo invece alcuna ipotesi a priori per quanto riguarda la risoluzione a causa dei risultati contrastanti presenti in letteratura.

2. Vi sono delle differenze tra i MSNA che hanno partecipato all'intervento e coloro che non vi hanno partecipato nelle dimensioni della competenza nella cultura maggioritaria e dell'apertura alla diversità valutate al follow-up (T3) tenendo conto del livello iniziale di queste dimensioni?

I MSNA, a seguito dell'esperienza migratoria, devono affrontare diversi compiti legati al processo di acculturazione nel paese ospitante; tra questi, uno dei più importanti riguarda lo sviluppo delle competenze culturali necessarie per poter mantenere le proprie abilità

sociali relative alla cultura d'origine e sviluppare contemporaneamente quelle necessarie per adattarsi nella cultura maggioritaria (Oppedal et al., 2020).

Non sono presenti in letteratura studi che abbiano indagato l'influenza dell'*Identity Project* sulle dimensioni della competenza culturale nei MSNA; tuttavia, diversi studi hanno messo in luce il legame tra lo sviluppo di una buona competenza culturale e una stabile identità etnica, queste infatti rappresentano due compiti acculturativi fondamentali per i MSNA (Phinney et al., 2001, Suárez-Orozco et al, 2018). In particolare, è stato riscontrato un migliore adattamento socioculturale al paese ospitante nel contesto di culture pluralistiche in grado di favorire il mantenimento di una forte identità etnica (Yagmur & van de Vijver, 2012). Nei *focus group* dello studio pilota dell'*Identity Project* i MSNA hanno espresso un forte apprezzamento rispetto alla possibilità di conoscere nuove culture e condividere aspetti della propria, supportando i risultati di diversi studi che hanno messo in luce il forte impegno dei MSNA nello sviluppare un senso di appartenenza alla nuova cultura una volta raggiunto il paese ospitante (Oppedal & Idsoe, 2015).

Per quanto riguarda l'apertura alla diversità, è importante considerare l'ambiente di vita dei MSNA che, relazionandosi all'interno delle comunità di accoglienza, si interfacciano quotidianamente con coetanei appartenenti a culture diverse. Per questo motivo, la possibilità di approfondire e valorizzare aspetti della propria identità culturale e di quella altrui potrebbe rappresentare un importante elemento di promozione dell'apertura alla diversità (Özdemir et al., 2021). A questo proposito i *focus groups* condotti sia con gli studenti (Ceccon et al., 2023b) sia a seguito dell'implementazione del

progetto con i MSNA, hanno messo in luce una maggiore sensibilità e consapevolezza riguardo all'importanza della diversità culturale e dell'accoglienza di tradizioni e simboli altrui. D'altra parte, rilevazioni quantitative di costrutti simili nelle implementazioni precedenti del progetto e nello studio pilota con i MSNA non hanno mostrato alcun aumento nei partecipanti dell'apertura verso altri gruppi culturali (Ceccon et al., 2023b, Juang et al., 2021).

Alla luce dei risultati contraddittori presenti in letteratura, non formuliamo alcuna ipotesi a priori sui possibili effetti dell'intervento in relazione alla competenza nella cultura italiana dei MSNA e alla loro apertura verso la diversità culturale.

3. Gli effetti dell'intervento sulle variabili considerate (esplorazione dell'identità culturale, competenza nella cultura italiana e apertura alla diversità) variano in funzione della flessibilità cognitiva dei MSNA?

La flessibilità cognitiva è una caratteristica delle funzioni esecutive che svolge un ruolo importante nell'influenzare le traiettorie di sviluppo di ogni persona, in particolare durante l'adolescenza; per i MSNA si traduce nella capacità di alternare mentalmente i diversi sistemi culturali, le regole sociali e le differenti aspettative senza perdere il senso della loro identità (Carlson et al., 2012).

Non ci sono al momento evidenze relative al ruolo della flessibilità cognitiva nel favorire o meno l'efficacia dell'*Identity Project*, ma è stata dimostrata un'associazione tra una maggiore flessibilità cognitiva e la capacità di sviluppare un senso di appartenenza alla cultura di origine e a quella maggioritaria (Spiegler & Leyendecker, 2017). Le

capacità cognitive e socioemotive svolgono infatti un ruolo fondamentale nel determinare quali componenti dell'identità culturale saranno salienti in uno specifico momento evolutivo; in particolare, lo sviluppo del pensiero astratto e della capacità di cambiare prospettiva o assumere il punto di vista altrui sono in grado di rendere saliente il processo esplorativo dell'identità culturale durante l'adolescenza (Umaña-Taylor et al., 2014). L'*Identity Project* ha tra gli obiettivi principali quello di fornire degli strumenti che favoriscano il processo esplorativo della propria identità culturale proprio in un momento evolutivo in cui i cambiamenti cognitivi, socio-emotivi e relazionali sono determinanti nella formazione di un senso di identità personale (Umaña-Taylor et al., 2014).

Rispetto alla competenza nella cultura maggioritaria (italiana), studi precedenti indicano che la flessibilità cognitiva svolge un ruolo importante perché implica la capacità di adattare il proprio modo di pensare, passare da una prospettiva culturale all'altra e integrare nuove informazioni provenienti da contesti non familiari (Oppedal & Toppelberg, 2016)). Questa adattabilità consente di comprendere e conciliare le differenze tra le proprie norme culturali e quelle degli altri, portando così a una maggiore competenza interculturale (Bernardo & Presbitero, 2018).

Infine, abitare un ambiente multiculturale risulta essere associato a una minore rigidità cognitiva, e lo sviluppo in adolescenza delle capacità di assunzione della prospettiva altrui e di astrazione del pensiero sono associate ad un aumento dell'apertura alla diversità (Tadmor et al., 2012). A questo proposito, l'*Identity Project* si configura come un intervento in grado di promuovere il contatto tra individui e tra culture all'interno di un ambiente sicuro e accogliente.

Alla luce di queste considerazioni, è quindi possibile ipotizzare che livelli maggiori di flessibilità cognitiva all'inizio dell'intervento possano portare i MSNA a impegnarsi in più ampi processi esplorativi dell'identità culturale. Ci aspettiamo che questo effetto di moderazione possa riguardare anche la competenza nella cultura italiana e l'apertura alla diversità, visto che la capacità di cambiare prospettiva è legata a una maggiore comprensione dei valori e delle norme della cultura maggioritaria e a una maggiore apertura verso culture diverse.

4. *Quali sono le percezioni soggettive dei MSNA coinvolti nel progetto in relazione a questi costrutti?*

I *focus group* sono un importante strumento di analisi qualitativa per comprendere meglio i risultati ottenuti e raccogliere opinioni e riflessioni da parte dei partecipanti (Albanesi, 2004). Sia nell'adattamento italiano, sia in quello tedesco dell'*Identity Project*, i *focus group* hanno portato alla luce elementi significativi per alunni e docenti come, ad esempio, l'interesse nel condividere e conoscere i propri e altrui patrimoni culturali, l'utilità delle attività pratiche e la valenza delle modalità interattive per trattare fenomeni complessi, quali la discriminazione e gli stereotipi (Ceccon et al., 2023a; Juang et al., 2020). Inoltre, i riscontri ottenuti dai *focus group* a seguito dello studio pilota hanno permesso al gruppo di ricerca di ritenere l'adattamento del progetto ai MSNA risiedenti in comunità di accoglienza fattibile, saliente ed appropriato. In particolare, è stata sottolineata l'importanza della presenza di mediatori culturali e l'adeguatezza dei temi trattati, ritenuti pertinenti sia per le modalità di presentazione, sia per la scelta degli

argomenti. Questo ha facilitato la riflessione su dinamiche complesse, come la discriminazione, senza risultare eccessivamente invasivo.

Alla luce di questi *feedback*, ci aspettiamo complessivamente un riscontro positivo da parte dei MSNA coinvolti ed una maggiore consapevolezza rispetto alla propria identità culturale e al rapporto con persone di altre culture.

4.2 Partecipanti

L'*Identity Project* è stato condotto grazie alle collaborazioni precedentemente stabilite con enti del terzo settore che lavorano con i MSNA². In particolare, sono state coinvolte 12 comunità di tipo educativo, di pronta accoglienza e per l'autonomia: 4 sul territorio di Padova, 8 su quello di Venezia. Il progetto ha visto la partecipazione di 73 MSNA di età compresa tra i 14 e i 18 anni ($M = 16.41$, $DS = 0.85$), di cui 25 facenti parte del circuito di accoglienza della rete Sistema di Accoglienza e Integrazione (SAI). Dei 73 partecipanti iniziali, 5 non hanno portato a termine il percorso laboratoriale per diversi motivi (uscita dalla comunità, sovrapposizione dell'orario laboratoriale con i turni di lavoro/tirocinio). Il gruppo finale era quindi costituito da 68 MSNA.

I partecipanti sono stati selezionati dallo staff delle comunità sulla base dei seguenti criteri: (a) avere un'età pari o inferiore a 18 anni (b) essere di sesso maschile, (c) aver vissuto nella struttura per almeno 1 mese, e (d) avere una data di uscita prevista dalla

² Cooperativa Coges Don Milani, Equality Cooperativa Sociale ONLUS, Associazione Amicizia, Associazione Giovanni Danieli, Fondazione San Gaetano e Orizzonti Cooperativa Sociale

struttura non prima di 1 mese dopo la fine del progetto. Poiché la grande maggioranza dei MSNA (più del 90%) in Italia è di genere maschile, il criterio (b) è stato stabilito per ragioni metodologiche al fine di garantire l'omogeneità del campione, mentre i criteri (c) e (d) miravano a prevenire i casi di *drop out* dal progetto. Infine, poiché il progetto affronta argomenti potenzialmente sensibili come la discriminazione o gli stereotipi, l'unico criterio di esclusione è stato la presenza di una diagnosi psichiatrica per evitare che il progetto potesse riattivare sentimenti di disagio in persone vulnerabili.

Nella Tabella 3. sono riportate le principali caratteristiche sociodemografiche dei partecipanti.

Tabella 3. Caratteristiche sociodemografiche dei partecipanti

	<i>N</i>	<i>%</i>
Età		
14 anni	3	4.2
15 anni	7	9.7
16 anni	20	27.8
17 anni	41	56.9
18 anni	1	1.4
Aree geografiche di provenienza		
Est Europa	18	25
Nord Africa	31	43.1
Africa occidentale	16	22.3
Asia Meridionale	7	9.8
Livello di scolarizzazione		
Nessuna scolarizzazione	15	20.8
Scuola elementare	17	23.6
Scuola media	36	50

Scuola superiore	4	5.6
Occupazione attuale		
Nessuna occupazione	6	8.3
Studente	41	56.9
Tirocinante e studente	20	27.8
Tirocinante	5	6.9
Modalità di arrivo in Italia		
Via mare	41	47.7
Via terra	26	36.6
Altro	4	5.6
Presenza di parenti in Italia		
Si	23	32.9
No	47	67.1

N = 68

I partecipanti appartenevano in totale a 14 nazionalità diverse: tra coloro che provenivano dall'Est Europa, 14 erano originari dell'Albania (19%) e 4 del Kosovo (5%), mentre tra i partecipanti originari del Nord Africa, 20 erano egiziani (28%), 9 tunisini (12,5%) e 2 del Marocco (3%). I MSNA che provenivano dall'Africa occidentale erano, rispettivamente, 8 originari del Gambia (11%), 2 della Guinea (3%), 2 del Benin (3%), 2 della Costa d'Avorio (3%) e 1 del Senegal (1%). Infine, le nazionalità dell'Asia Meridionale erano rappresentate da 4 MSNA del Pakistan (5%), 2 del Bangladesh (3%) e 1 dell'India (1%). Il tempo di soggiorno in Italia variava da 1 a 18 mesi.

I MSNA sono stati suddivisi in otto gruppi: quattro a Venezia (rispettivamente composti da 8 partecipanti nel primo gruppo (V1), 8 nel secondo (V2), 8 nel terzo (V3) e 9 nel quarto (V4) e quattro a Padova, rispettivamente composti da 9 partecipanti nel primo gruppo (P1), 9 nel secondo (P2), 9 nel terzo (P3) e 8 nel quarto (P4). Di questi 8 gruppi,

4 sono stati assegnati alla condizione di controllo e 4 sono stati assegnati alla condizione di intervento tramite una procedura quasi-randomizzata grazie al confronto con i coordinatori delle organizzazioni coinvolte.

Oltre ai MSNA, ogni gruppo laboratoriale era composto da due facilitatrici, due mediatori/mediatrici linguistico-culturali e da un educatore/educatrice. In linea con l'adattamento del progetto per lo studio pilota, si è deciso di lavorare con gruppi più ristretti rispetto alla numerosità dei gruppi nelle scuole, in modo che ognuno potesse partecipare più attivamente e che venisse seguito meglio nelle attività, rendendo così più semplice la mediazione culturale nelle diverse lingue e dedicando una maggiore attenzione al singolo oltre che al gruppo. Le lingue parlate dai MSNA partecipanti al progetto erano 6: albanese, arabo, urdu, mandinka, bangla e francese. Ad ogni incontro erano presenti MSNA appartenenti a due gruppi linguistici diversi, per cui tutto ciò che veniva esposto dalle facilitatrici veniva tradotto nelle due lingue, come anche ogni intervento dei partecipanti.

Il mio ruolo nel progetto è stato quello di condurre, insieme ad una collega, gli incontri di somministrazione dei questionari pre-test, post-test e *follow up*, le sessioni laboratoriali ed i focus group finali con due gruppi di Venezia, per un totale di 29 sessioni.

4.3 Procedura

L'*Identity Project* adattato al contesto dei MSNA è stato approvato dal Comitato Etico della Scuola di Psicologia dell'Università degli Studi di Padova (prot. n. 247-b). L'implementazione pilota si è svolta mettendo in connessione sinergica i progetti SAI del Comune di Padova e del Comune di Venezia tra ottobre 2022 e marzo 2023. Lo studio principale, oggetto della presente tesi, è stato invece condotto tra febbraio e giugno 2024.

L'adattamento del progetto al contesto dei MSNA aveva come obiettivo quello di trovare un equilibrio tra gli elementi centrali dell'*Identity Project* nella sua versione originale e i bisogni specifici dei MSNA. Per questo motivo, il gruppo di ricerca ha apportato diversi cambiamenti sia organizzativi, sia di contenuto descritti in precedenza (si veda il Capitolo 2, par 3.3). La struttura degli incontri è presentata nel dettaglio nella Tabella 4.

Tabella 4. Struttura degli incontri dell'Identity Project adattato ai MSNA residenti nelle comunità di accoglienza

Incontro	Temì trattati
1. <i>Lo zaino dell'identità</i>	<ul style="list-style-type: none">• Introduzione su come si svolgerà l'<i>Identity Project</i>• Attività rompighiaccio “vero o falso”: a turno ogni partecipante deve dire qualcosa su sé stesso e successivamente il gruppo deve indovinare se ciò che è stato detto sia vero o falso. Questa attività introduce il concetto di identità e i partecipanti iniziano a conoscersi a vicenda.• Regole di base: vengono stabilite delle regole di base insieme ai partecipanti incentrate sull'ascolto, il rispetto e la mentalità aperta

	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizzando la metafora dello zaino si presentava il concetto di identità come qualcosa che si ha sempre con sé ma che può cambiare nel tempo. • Attività ‘io sono’: i partecipanti scrivono su un foglio 3 caratteristiche legate alla propria identità e poi ne scelgono una da condividere con i compagni. • Spiegazione del concetto di identità culturale • Riflessioni: gli ultimi 5-10 minuti di ogni incontro i partecipanti scrivono su un foglio ciò che li ha colpiti dell’incontro.
<p>2. <i>Differeze nel gruppo e tra gruppi</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ripasso dell’incontro precedente • Stereotipi: definizione e spiegazione del fenomeno utilizzando eventi vicini alla vita dei ragazzi; • “Smistamento”: i ragazzi devono rispondere a 7 domande che evidenziano come ci siano somiglianze e differenze tra loro posizionandosi in posti diversi della stanza • Attività “io sono e non sono”: vengono consegnati ai partecipanti dei fogli su cui scrivere da un lato la cultura in cui si identificano e dall’altro uno stereotipo associato al gruppo culturale il cui si identificano. Questa attività permette di esporre gli stereotipi sentiti sul proprio gruppo culturale e di distanziarsene. • Riflessioni
<p>3. <i>Discriminazione: storie dal nostro presente e strategie per il futuro.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ripasso dell’incontro precedente • Discriminazione: definizione e spiegazione del fenomeno della discriminazione facendo comprendere la differenza con gli stereotipi. • Attività “Storie dal nostro presente”: lettura di 3 storie di discriminazione avvenute in Italia, dove si possono individuare diverse tipologie di discriminazione • Attività “Strategie anti discriminazione in scena”: attività di recitazione e di <i>role-playing</i> basata sulla metodologia del Teatro dell’Oppresso in cui viene messa in atto dai partecipanti una scena di discriminazione e si richiede loro di trovare delle strategie per rispondere a eventi simili • Riflessioni

<p>4. <i>Simboli culturali</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ripasso dell'incontro precedente. • Mediazione culturale: presentazione del lavoro dei mediatori culturali. • Simboli culturali: definizione di simboli culturali tipici. • Compito per casa: portare 4 foto di simboli culturali importanti per ognuno e cucinare un piatto tipico da portare all'incontro successivo. • Lingua: presentazione della lingua come un insieme di simboli. • Attività "Dizionario di Gruppo": divisione dei partecipanti all'interno dei due gruppi linguistici e pensare a parole ed espressioni tipiche nella propria lingua madre. • Riflessioni
<p>5. <i>Dalle foto alle parole</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ripasso dell'incontro precedente. • Condivisione dei simboli culturali: ogni partecipante presentava le 4 foto dei propri simboli culturali scelte. • Condivisione e presentazione del piatto tipico preparato • Riflessioni
<p>6. <i>Puzzle delle relazioni</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ripasso dell'incontro precedente; • Attività "per fare un puzzle": Si chiede ai partecipanti di individuare le persone importanti per la creazione della propria identità culturale, inserendole all'interno di una sagoma umana. Lo scopo di questa attività è far comprendere ai ragazzi che le relazioni interpersonali hanno avuto un ruolo centrale nella definizione della loro identità. • Condivisione in gruppo del proprio puzzle. • Compito per casa: scegliere una persona a cui fare una intervista culturale. • Riflessioni
<p>7. <i>Il viaggio dell'Identità culturale</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Riflessione sulle interviste culturali • Visione del video "il viaggio dell'attività culturale" in cui un ragazzo di origine afghana migrato in Italia e un ragazzo italiano migrato in Inghilterra

	<ul style="list-style-type: none"> • raccontano come è cambiata la loro identità culturale nel corso del tempo. • Attività “la linea del tempo”: viene chiesto ai partecipanti di pensare a quali abitudini nuove avessero acquisito, quali fossero cambiate nel tempo e quali aspetti sono invece rimasti stabili nel tempo • Condivisione in gruppo della propria linea del tempo. • Riflessioni
8. <i>Gran Finale</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Creazione di una playlist condivisa durante l’allestimento dello spazio con i materiali prodotti durante il laboratorio. • Ripasso dei temi trattati nel corso degli incontri. • Attività “l’ultima parola” in cui veniva chiesto ai ragazzi di lasciare un commento sul progetto tramite un post-it. • Festeggiamento finale.

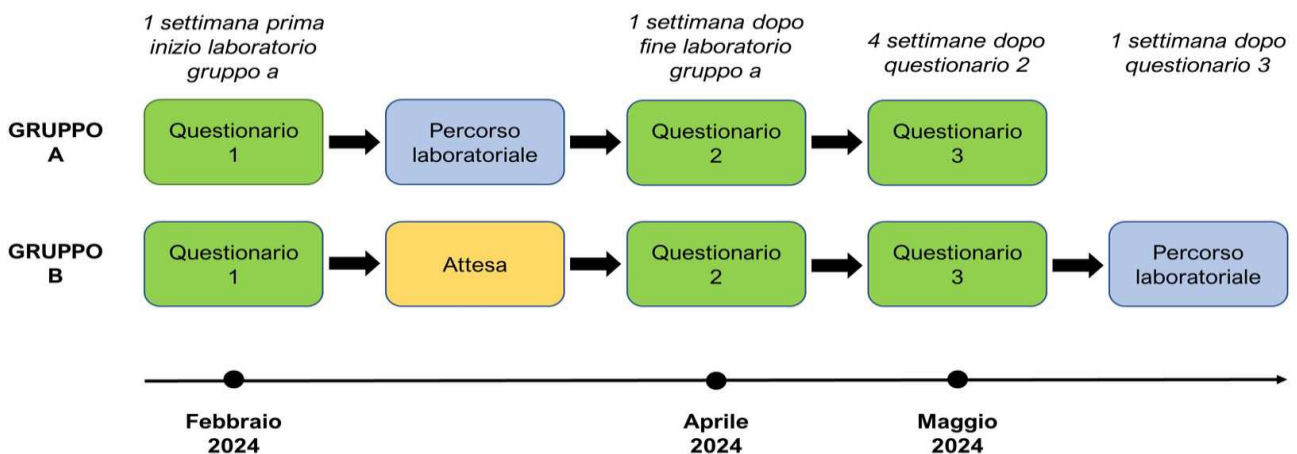
A seguito dell’implementazione, sulla base dei feedback ricevuti nei focus group alla fine dello studio pilota, *l’Identity Project* è stato ulteriormente adattato dal gruppo di ricerca.

I cambiamenti organizzativi prevedevano l’ampliamento dei gruppi linguistici coinvolti includendo l’urdu, il mandinka, il bangla ed il francese, oltre all’arabo e all’albanese già presenti. Sono stati poi ridotti ulteriormente i momenti di spiegazione teorica in seguito alla preferenza espressa sia dai MSNA, sia dagli educatori e dalle educatrici, sia dai mediatori e dalle mediatrici nei *focus group* per favorire le attività pratiche, ed infine è stato aumentato il tempo degli incontri da 1.5h a 2h.

A livello di contenuti, è stata aggiunta l'attività "La musica come simbolo" all'interno dell'incontro 5. In un primo momento, venivano fatte ascoltare ai ragazzi canzoni di culture diverse e veniva chiesto loro di indovinare la lingua, la tipologia di canzone e come l'ascolto di quella canzone li aveva fatti sentire. In seguito, veniva spiegato il ruolo culturale della musica come simbolo specifico di ogni paese, ma anche come simbolo universale in grado di accumunare culture diverse tra loro. Infine, veniva chiesto ai ragazzi se ci fossero degli strumenti musicali tipici della loro cultura, e di individuare alcune canzoni a cui erano personalmente legati da inserire nella playlist musicale che avremmo ascoltato durante l'incontro 8 (Gran Finale).

A seguito di questo ulteriore adattamento, è stato condotto lo studio principale tra febbraio e giugno del 2024. Le tempistiche previste per lo svolgimento dello studio sono illustrate schematicamente in Figura 4.

Figura 4. Tempistiche dell'Identity Project nell'anno 2023-2024



Tutti i MSNA coinvolti hanno consegnato il consenso informato firmato da loro stessi e dal loro tutore di riferimento riportante l'obiettivo dello studio, la gestione e la protezione dei dati e il diritto dei partecipanti a ritirarsi dalla ricerca in qualunque momento, senza alcuna motivazione e penalizzazione.

Per motivi etici, entrambi i gruppi (intervento e controllo) hanno partecipato al progetto, ma coloro che appartenevano alla condizione di controllo hanno svolto gli incontri laboratoriali a partire da maggio 2024, una volta concluso il primo ciclo di incontri e questionari. Per motivi organizzativi-logistici, ai MSNA del gruppo di controllo è stata somministrata una versione ridotta del progetto in cui tutti i temi trattati sono stati condensati in 5 incontri, terminati a giugno 2024.

A febbraio 2024 (pre-test, T1) è stata somministrata una prima batteria di questionari a tutti i MSNA coinvolti al fine di valutare le condizioni di partenza dei giovani migranti soli rispetto ai costrutti indagati. I questionari sono stati compilati in modalità cartacea ed erano disponibili in tutte le lingue parlate dai MSNA. Questi ultimi venivano affiancati dai mediatori e dalle formatrici durante la compilazione. A tutti i partecipanti è stato garantito il diritto all'anonimato grazie all'utilizzo di un codice identificativo.

Dopo una settimana dalla compilazione del pre-test, il gruppo appartenente alla condizione di intervento ha cominciato gli incontri laboratoriali. Ogni sessione veniva condotta da due facilitatrici precedentemente formate e poi supervisionate a cadenza settimanale dalla Prof.ssa Moscardino. Il gruppo di facilitatrici si componeva di una

dottoranda di ricerca, due psicologhe, due tirocinanti post-lauream e la sottoscritta. Inoltre, ad ogni incontro erano presenti due mediatori/mediatrici linguistico culturali, uno per ogni gruppo linguistico, ed un educatore/educatrice di una delle comunità coinvolte. Le attività svolte durante il laboratorio e le spiegazioni delle facilitatrici venivano di volta in volta tradotte dai mediatori culturali, a cui i ragazzi potevano rispondere nella loro lingua madre. La possibilità di esprimersi nella lingua madre era particolarmente importante, data la natura affettiva di molti dei temi trattati. In questo modo si è creato uno spazio neutro, in cui i MSNA potevano esprimersi liberamente con persone esterne alla comunità. Alla fine di ogni incontro le facilitatrici erano incaricate di compilare una *fidelity checklist*, per assicurarsi e documentare che tutti i punti salienti previsti nella sessione venissero affrontati.

Gli otto incontri previsti dal progetto, della durata di due ore ciascuno, si sono tenuti una volta a settimana per un periodo di circa due mesi. Durante questo arco temporale sono stati mantenuti stretti contatti collaborativi tra le facilitatrici, le coordinatrici del progetto e gli educatori/educatrici attraverso incontri online di supervisione settimanale. Ciò ha permesso di monitorare l'andamento del laboratorio e di avere costantemente un confronto riguardo le dinamiche di gruppo e uno sguardo attento sul singolo MSNA grazie al contributo e alla sinergia delle diverse professionalità coinvolte.

Ad aprile 2024 le sessioni laboratoriali del gruppo di intervento si sono concluse e, una settimana dopo la fine degli incontri (post test, T2), è stato somministrato il medesimo questionario a tutti i partecipanti con lo scopo di rilevare, nel gruppo sperimentale, eventuali cambiamenti nei costrutti misurati a seguito dell'attuazione del progetto.

Infine, sono stati organizzati dei *focus group* (uno con i MSNA, uno con i mediatori e gli educatori che hanno partecipato alle sessioni laboratoriali) al fine di raccogliere *feedback* qualitativi sull'andamento del progetto.

A maggio 2024, 4 settimane dopo la fine del laboratorio, è stato somministrato a tutti i MSNA il questionario di *follow-up* (T3). La settimana successiva, il Progetto Identità veniva riproposto allo stesso modo anche ai MSNA appartenenti alla condizione di controllo, comprendendo sia le supervisioni settimanali online, sia i *focus group*, ma questa volta, per ragioni di tempo, sono stati coinvolti solo educatori e mediatori.

Dopo la conclusione del secondo ciclo di incontri, come gruppo di ricerca abbiamo organizzato un evento finale per restituire i risultati del Progetto Identità alle comunità coinvolte e includendo anche i MSNA. Durante l'evento, i ragazzi hanno partecipato attivamente a diverse attività interculturali co-condotte. Nella Figura 5, la festa finale presso il campus di Psicologia dell'Università di Padova.

Figura 5. Culture, festa finale del Progetto identità



4.4 Strumenti

Nel presente studio sono stati utilizzati sia strumenti quantitativi (questionari) che qualitativi (*focus group*). I questionari, quando possibile, sono stati tradotti nelle lingue parlate dai MSNA (albanese, arabo e bangla); coloro che parlavano urdu o mandinka potevano scegliere di completare il questionario in un'altra lingua tra francese, italiano ed inglese. Inoltre, durante la somministrazione dei questionari, i mediatori leggevano ogni item ad alta voce in modo che tutti potessero completare autonomamente il questionario. Eventuali spiegazioni su contenuti, attribuzione dei punteggi e così via venivano fornite dalle facilitatrici grazie alla collaborazione dei mediatori.

Per facilitare la comprensione delle scale di risposta, è stata presentata ai ragazzi una rappresentazione visiva della scala Likert che consisteva in cinque barattoli riempiti con un liquido, caramelle o biscotti, disposti in ordine crescente e numerati come la scala di riferimento (Hollifield et al., 2013). I MSNA avevano a disposizione due ore per compilare autonomamente tutti gli item del questionario in formato cartaceo.

Di seguito vengono descritti gli strumenti di valutazione dell'identità culturale, della competenza culturale, dell'apertura alla diversità e della flessibilità cognitiva, seguiti dai focus group. I questionari sono stati tradotti in lingua dai mediatori linguistico-culturali utilizzando il metodo della traduzione-ritraduzione.

4.4.1 Caratteristiche sociodemografiche

Prima di iniziare il laboratorio è stato chiesto agli educatori di compilare una scheda sociodemografica relativa a ogni partecipante per raccogliere informazioni su età, data di nascita, paese di nascita, data e mezzo di arrivo in Italia, lingue parlate, livello di istruzione scolastica, occupazione nel paese d'origine e occupazione attuale dei MSNA, nonché alcune informazioni sul loro nucleo familiare (numero di fratelli e sorelle, dove si trovavano i genitori e se avevano parenti in Italia).

4.4.2 Identità culturale

Per la misurazione di questo costrutto è stata utilizzata la *Ethnic Identity Scale* (EIS; Umaña-Taylor et al., 2004), composta da 17 item che indagano tre componenti dell'identità culturale: esplorazione (7 item, es. "Ho fatto esperienze legate alla mia cultura, come mangiare cibi tipici, vedere film e ascoltare musica della mia cultura d'origine"); risoluzione (4 item, es. "So cosa significa per me la mia cultura"); e affermazione (6 item, es. "Non sono soddisfatto/a della mia cultura"). Il presente studio prende in analisi solo le sottoscale riguardanti l'esplorazione e la risoluzione dell'identità culturale. Ai partecipanti veniva chiesto di esprimere il loro grado di accordo su una scala Likert da 1 ("Per niente") a 4 ("Molto"). I punteggi degli item 1, 2, 7, 9, 10, 13, 16 vengono invertiti. La codifica delle risposte avviene mediante il calcolo della media dei punteggi per ciascuna delle sottoscale.

Diversi studi hanno analizzato le proprietà psicometriche dell'EIS, confermandone la validità e l'affidabilità anche in gruppi culturali differenti (Umaña-Taylor & Shin, 2007; Yetter & Foutch, 2013). Nel presente lavoro, l'alpha di Cronbach nella subscale esplorazione era pari a .66, .68, .64 rispettivamente nei tempi T1, T2, T3, mentre nella subscale risoluzione risultava pari a .64, .86, .81.

4.4.3 Competenza culturale

Per la misurazione della competenza culturale è stata utilizzata la *Youth Culture Competence Scale* (YCCS, Oppedal et al., 2020), composta di 18 item che indagano due aspetti del processo di acculturazione. In particolare, si basa sui modelli bidimensionali di acculturazione (Celenk & Van de Vijver, 2014) ed è composta da due sottoscale di nove item ciascuna, che valutano la competenza nella cultura maggioritaria (es. "Quanto è facile per te parlare in inglese?") e quella nella propria cultura d'origine (es. "Quanto è facile per te fare amicizia con ragazzi della tua stessa cultura d'origine?"). Ogni dimensione include domande riguardanti la lingua e i modelli comportamentali radicati culturalmente. Il questionario è stato sviluppato al fine di esaminare il costrutto della competenza culturale nei confronti dei pari ed è stato validato e normato su tre campioni di diverse età, il primo composto da un gruppo di MSNA sul territorio norvegese, il secondo da un gruppo di studenti norvegesi con background migratorio, il terzo da un gruppo di studenti universitari immigrati negli Stati Uniti.

Ai partecipanti veniva chiesto di indicare il grado di difficoltà che avrebbero attribuito ad ogni situazione presentata dagli item su una scala Likert da 1 (“Molto difficile”) 4 (“Molto semplice”). Per ottenere il punteggio finale, viene calcolata la media per ciascuna delle sottoscale. Nel nostro studio abbiamo eliminato l’item 9 (“Quanto è facile per te tornare in appartamento/comunità con gli amici della tua cultura/cultura italiana dopo aver finito scuola/tirocinio?”), poiché non era pertinente al contesto dei MSNA residenti in comunità di accoglienza in Italia.

La *Youth Cultural Competence Scale* è una misura valida e affidabile dell’acculturazione in diversi gruppi culturali di età diverse (Oppedal et al., 2020). Nel presente lavoro, l’alpha di Cronbach relativo alla competenza nella cultura d’origine era rispettivamente .73 al T1, .66 al T2, .57 al T3, mentre quello della competenza nella cultura italiana era rispettivamente di .84, .75, .80 ai tre tempi considerati.

4.4.4 Apertura alla diversità

La scala *Openness to Diversity* è stata implementata da Özdemir e collaboratori (2020) in uno studio longitudinale che mirava ad individuare i cambiamenti nelle traiettorie di sviluppo relative all’apertura alla diversità negli adolescenti dai 13 ai 15 anni, cercando di comprendere se il rapporto con i pari e il contesto scolastico fossero determinanti per questi cambiamenti. La scala è stata sviluppata ad hoc per misurare il costrutto di riferimento in 1363 studenti svedesi, e si compone di 4 item che valutano l’apertura mentale alla diversità soprattutto nei confronti dei pari (es. “Mi sento a mio agio a parlare

con persone della mia età che hanno opinioni molto diverse dalle mie). Ai partecipanti veniva chiesto di rispondere ad ogni item sulla base di una scala Likert da 1 (“non sono per niente d’accordo”) a 5 (“sono completamente d’accordo”). È stata dimostrata l’invarianza metrica della *Openness to Diversity* nel tempo, e la scala è risultata affidabile anche in relazione al genere ed al background migratorio dei soggetti (Özdemir et al., 2020). In questo lavoro, l’alpha di Cronbach relativo alla scala di apertura alla diversità nei tre tempi (T1, T2, T3) era rispettivamente di .63, .75, .76.

4.4.5 Flessibilità cognitiva

Per la misurazione di questo costrutto è stata utilizzata la *Cognitive Flexibility Scale*, selezionata dal PISA (2018) e adattata sulla base di precedenti studi di validazione (Dennis & Van der Wal, 2010; Martin & Rubin, 1995). La scala si compone di 6 item che indagano la capacità di flessibilità cognitiva di ogni individuo (es. “Posso cambiare il mio comportamento per soddisfare le esigenze di nuove situazioni”). Ai partecipanti veniva chiesto di rispondere ad ogni item su una scala Likert da 1 a 5, in cui il punteggio più basso indica caratteristiche che la persona riconosce molto in se stessa, mentre il punteggio più alto indica caratteristiche che non pensa le appartengano. Il punteggio totale si calcola facendo la media di tutti gli item.

Il questionario ha buone proprietà psicometriche, in particolare ne è stata dimostrata la validità nel predire la *performance* accademica in adolescenti appartenenti a diversi

contesti socioculturali (Zheng et al., 2024). In questo lavoro, l'alpha di Cronbach nei tre tempi T1, T2 e T3 era rispettivamente di .51, .72, .75.

4.4.6 Focus group

Il *focus group* è una tecnica di raccolta dati in cui un facilitatore pone alcune domande stimolo a un gruppo (composto da un minimo di 4 a un massimo di 12 persone), e sulle quali il gruppo riflette insieme (Albanesi, 2004).

Una settimana dopo la fine degli incontri con i MSNA del gruppo di intervento, abbiamo svolto 4 focus group (2 a Venezia, 2 a Padova) con i ragazzi ($n = 26$) che avevano partecipato agli incontri, ed altri due focus group (1 a Venezia, 1 a Padova) con gli educatori/educatrici ed i mediatori/mediatrici che avevano presenziato al primo ciclo di incontri. Alla fine del secondo ciclo di incontri sono stati svolti altri due *focus group*, questa volta coinvolgendo per motivi organizzativi solo gli educatori e i mediatori e non i MSNA, di nuovo uno a Venezia ed uno a Padova.

Ogni *focus group* si è svolto con le stesse facilitatrici che avevano condotto gli incontri del progetto, che avevano il ruolo di moderare e verbalizzare le discussioni. Ciascuna sessione ha avuto la durata di due ore, nelle quali sono state poste delle domande ai partecipanti al fine di indagare impressioni, pensieri, e suggerimenti riguardo all'andamento del progetto. Ai MSNA sono state poste le seguenti domande: “*Quale attività vi è piaciuta di più?*”, “*Quale di meno? Perché?*”, “*E' cambiato qualcosa rispetto a ciò che sapete, pensate o a come vi sentite nei confronti della vostra cultura*”

d'origine?”, “In che cosa è stato utile per voi il progetto?”, “Ci sono cose che cambiereste o migliorereste?”.

Con gli educatori ed i mediatori sono stati svolti degli incontri separati, in cui è stato chiesto loro di condividere impressioni e commenti generali sul progetto riguardo alla partecipazione e al coinvolgimento dei MSNA, e se avessero notato dei benefici per i partecipanti e per loro stessi. Inoltre, è stato chiesto loro di riportare i pro e i contro relativi alla compresenza di diverse professionalità nel progetto, e se ci fosse qualcosa che avrebbero personalmente cambiato e migliorato.

4.5 Analisi dei dati

Per rispondere alle domande di ricerca sono state effettuate le seguenti analisi statistiche tramite l'utilizzo del pacchetto SPSS:

1. Per rispondere al primo quesito, che aveva l'obiettivo di testare il modello “a cascata” ipotizzato da Umaña-Taylor e collaboratori (2017; 2018), abbiamo condotto due analisi della varianza univariata considerando come variabile dipendente nel primo caso la sottoscala di esplorazione dell'identità culturale al T2, come variabile indipendente le due condizioni (controllo vs intervento), e come variabile di controllo la sottoscala di esplorazione rilevata al T1; nel secondo caso abbiamo utilizzato come variabile dipendente la sottoscala di risoluzione dell'identità culturale rilevata al T3, come variabile indipendente le due condizioni (controllo vs intervento), e come

variabili di controllo la sottoscala di esplorazione rilevata T2 e la sottoscala di risoluzione rilevata al T1.

2. Per valutare se la partecipazione all'*Identity Project* avesse influito sulla competenza nella cultura maggioritaria e sull'apertura alla diversità dei MSNA sono state effettuate due analisi della varianza univariata, inserendo in ciascun modello il punteggio totale di ogni scala al T3, come variabile indipendente la condizione (controllo vs intervento), e come variabili di controllo i punteggi delle medesime scale rilevate al T1.
3. Per verificare se gli eventuali cambiamenti nelle variabili da noi indagate dal T1 al T3 (per quanto riguarda competenza culturale italiana e l'apertura alla diversità) o dal T1 al T2 (per quanto riguarda l'esplorazione), variassero in funzione della flessibilità cognitiva dei MSNA, sono state replicate le precedenti analisi aggiungendo come variabile indipendente la flessibilità cognitiva rilevata al T1 e l'interazione tra questa variabile e la condizione (controllo vs intervento).
4. Per quanto riguarda i focus group, è stata svolta un'analisi qualitativa al fine di individuare le risposte date più frequentemente dai MSNA che hanno partecipato all'intervento.

CAPITOLO 5

RISULTATI

5.1 Statistiche descrittive

In questo capitolo vengono presentati i risultati delle analisi dati condotte per rispondere alle domande di ricerca. Nella Tabella 5 sono riportate le statistiche descrittive delle variabili indagate, suddivise per gruppo di intervento e gruppo di controllo.

Tabella 5. Media, deviazione standard e range delle variabili oggetto di analisi

	Gruppo di intervento (n = 34)			Gruppo di controllo (n = 34)		
	M	DS	Range	M	DS	Range
Identità culturale						
Esplorazione T1	2.86	.57	1.71-4	2.83	.56	1.43-3.6
Esplorazione T2	2.93	.52	1.86-3.6	2.86	.62	1.29-4
Risoluzione T1	3.52	.42	2.5-4	3.67	.39	2.75-4
Risoluzione T2	3.34	.61	1.25-4	3.3	.73	1.25-4
Risoluzione T3	3.55	.43	2.5-4	3.41	.61	2.00-4
Competenza culturale						
Cultura italiana T1	2.88	.57	1.5-3.88	2.64	.62	1.63-3.88
Cultura italiana T3	2.80	.50	1.6-3.88	2.84	.60	1.63-4
Apertura alla diversità						
Apertura alla diversità T1	3.92	.67	2.25-5	3.81	.76	2-5
Apertura alla diversità T3	3.95	.61	2.5-5	3.53	.74	2.25-5
Flessibilità cognitiva						
Flessibilità cognitiva T1	3.53	.59	1.67-4.67	3.47	.69	2-4.83

T1= tempo 1, T2= tempo 2, T3= tempo 3

5.2 Confronto tra gruppo di controllo e gruppo di intervento

5.2.1 Identità culturale

Il primo quesito di ricerca aveva l'obiettivo di testare il modello "a cascata" di Umaña-Taylor e collaboratori (2017; 2018), ossia un incremento dell'esplorazione dal pre- al posttest, seguito da un incremento della risoluzione al follow-up, tenendo conto dei livelli iniziali di queste variabili.

Dall'analisi della varianza univariata non è emerso un effetto significativo della condizione sulla dimensione dell'esplorazione al T2, con $F(1,61) = .12, p = .72, \eta^2_p = .002$, e nemmeno un effetto dell'esplorazione al T2 sulla risoluzione al T3, con $F(1,54) = .46, p = .50, \eta^2_p = .008$. Come si può notare dalle Figure 6 e 7, i MSNA del gruppo di intervento al posttest non hanno mostrato livelli di esplorazione significativamente maggiori rispetto a coloro che appartenevano al gruppo di controllo; inoltre, non sono emersi livelli di risoluzione significativamente maggiori al follow-up in funzione dei livelli di esplorazione al T2. Le barre di errore rappresentano l'intervallo di confidenza al 95%.

Figura 6. Punteggi della esplorazione dell'identità culturale nel gruppo di controllo e nel gruppo di intervento al post-test (N = 68)

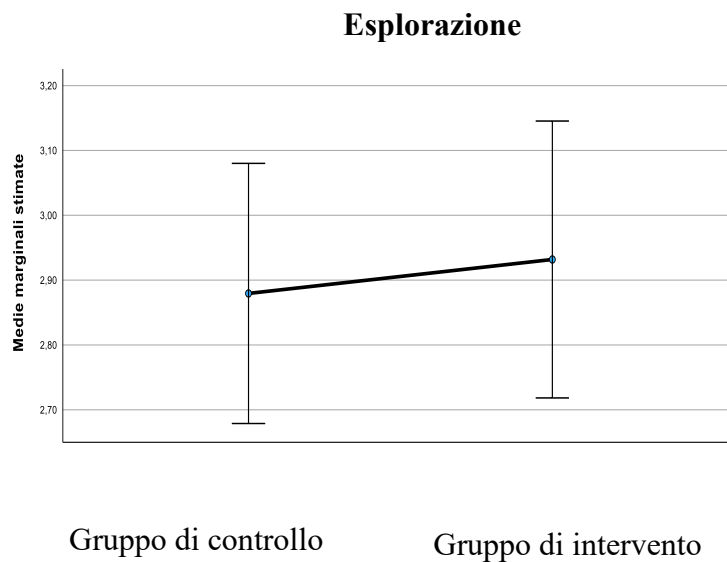
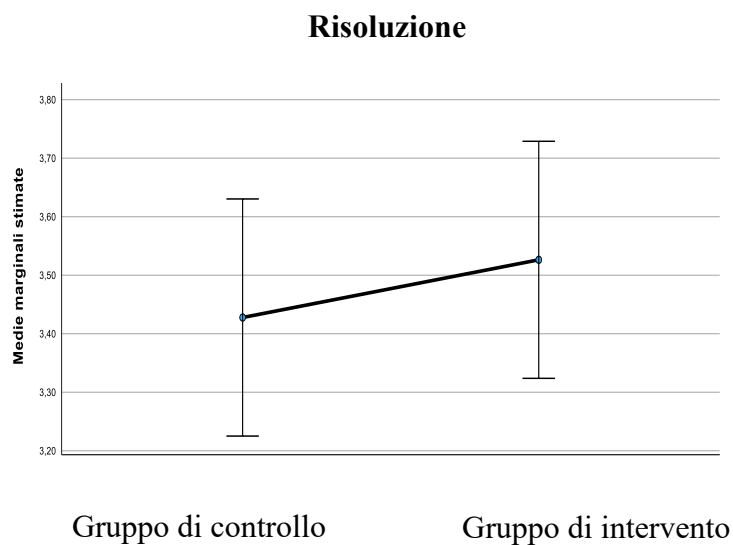


Figura 7. Punteggi della risoluzione dell'identità culturale nel gruppo di controllo e nel gruppo di intervento al follow-up (N=68)

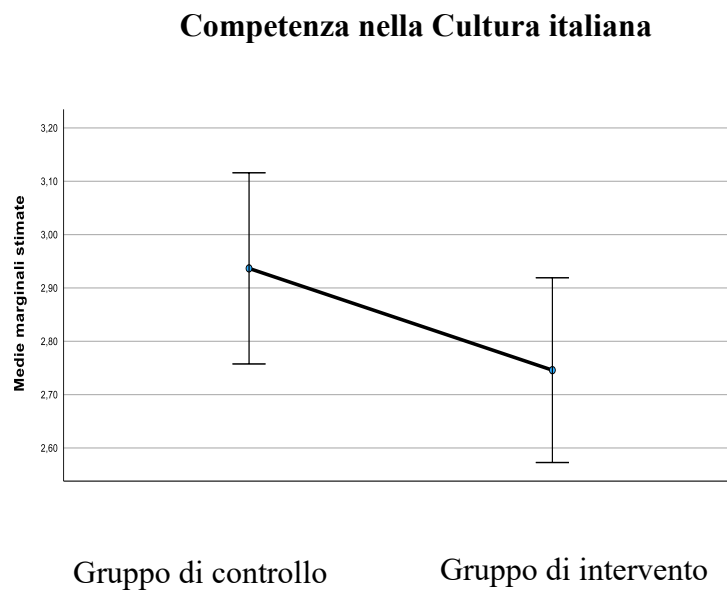


5.2.2 Competenza culturale ed Apertura alla diversità

Il secondo quesito di ricerca aveva l'obiettivo di analizzare le possibili differenze nei livelli di competenza relativa alla cultura maggioritaria (italiana) e di apertura alla diversità tra il gruppo di controllo ed il gruppo di intervento al follow-up.

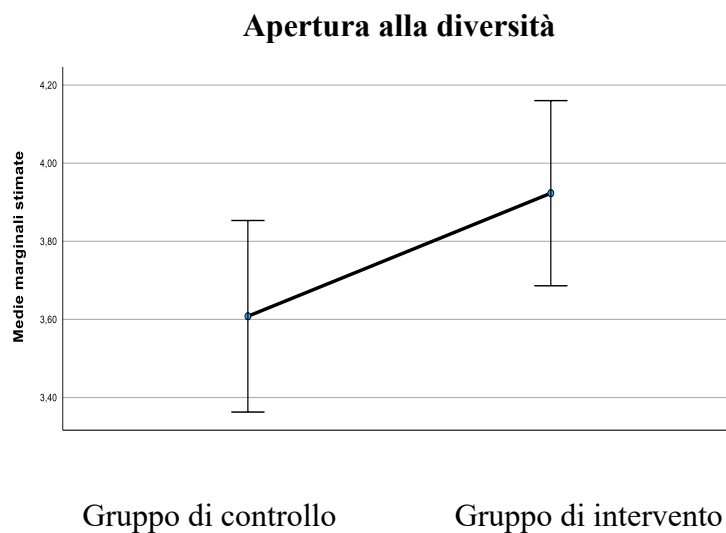
In merito alla competenza culturale relativa alla cultura maggioritaria non si è rilevato un effetto significativo della condizione, con $F(1,57) = 2.28, p = .14, \eta^2_p = .039$ (si veda la Figura 8).

Figura 8. Punteggi della competenza culturale relativa alla cultura maggioritaria nel gruppo di controllo e nel gruppo di intervento al follow-up (N=68)



Tuttavia, è emerso un effetto tendente alla significatività della condizione sull'apertura alla diversità, con $F(1,57) = 3.39$, $p = .071$, $\eta^2p = .056$. Come si può osservare in Figura 9, i punteggi medi di apertura alla diversità al follow-up dei MSNA appartenenti al gruppo di intervento erano più elevati di quelli dei loro pari appartenenti al gruppo di controllo. Le barre di errore rappresentano l'intervallo di confidenza al 95%.

Figura 9. Punteggi dell'Apertura alla diversità nel gruppo di controllo e nel gruppo di intervento al follow -up (N=68)

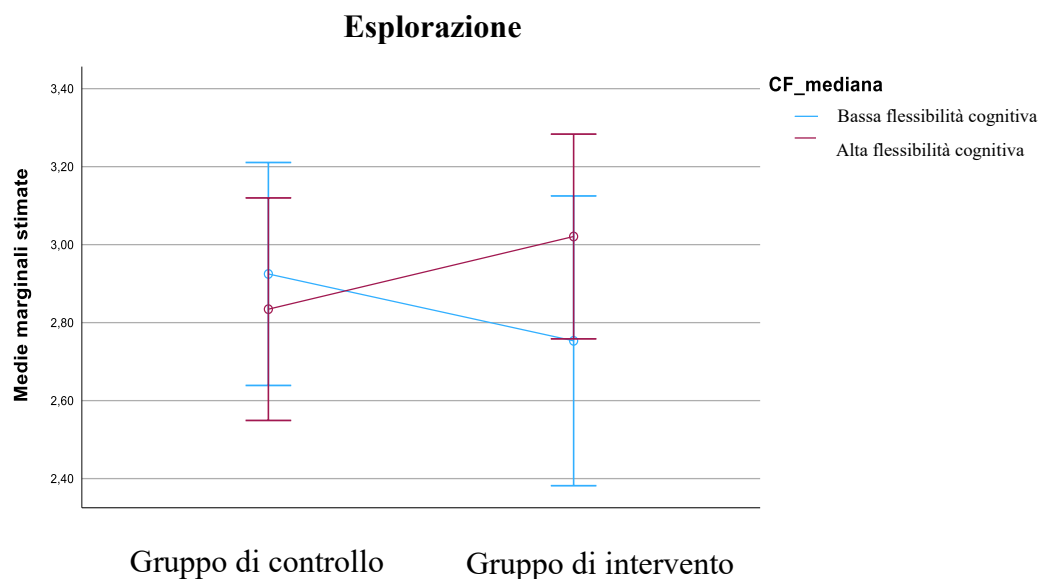


5.2.3 Il ruolo della flessibilità cognitiva

Il terzo quesito di ricerca aveva lo scopo di indagare se gli effetti dell'intervento sulle variabili da noi indagate variassero in funzione dei livelli iniziali di flessibilità cognitiva dei MSNA.

Per quanto riguarda l'esplorazione dell'identità culturale al T2, l'analisi ha rilevato un effetto significativo dell'interazione tra la condizione e la flessibilità cognitiva, con $F(1,59) = 4.18, p=.045, \eta^2p = .066$. Come si può vedere in Figura 10, i ragazzi con una maggiore flessibilità cognitiva mostrano una maggiore esplorazione dell'identità culturale a seguito della partecipazione all'intervento rispetto a coloro che hanno una bassa flessibilità cognitiva. Le barre di errore rappresentano l'intervallo di confidenza al 95%.

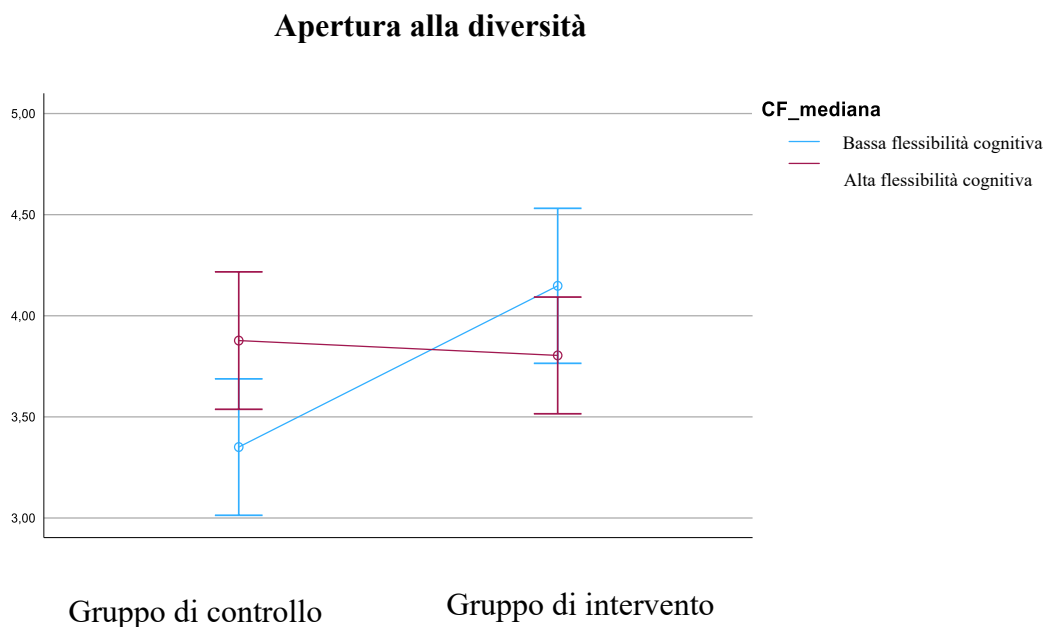
Figura 10. Punteggi relativi all'interazione della flessibilità cognitiva con l'esplorazione nel gruppo di controllo e nel gruppo di intervento al post – test (N=68)



Non è stato invece rilevato alcun effetto significativo dell'interazione tra la condizione e la flessibilità cognitiva sulla risoluzione valutata al T3, con $F(1,52) = .46, p = .49, \eta^2p = .008$.

Nelle analisi relative alla competenza culturale con $F(1,55) = .66, p=.41, \eta^2p = .011$ non è stato riscontrato alcun effetto significativo dell'interazione tra la condizione e la flessibilità cognitiva sulla competenza culturale italiana al follow-up. Tuttavia, l'effetto dell'interazione tra la flessibilità cognitiva e l'apertura alla diversità è risultato significativo, con $F(1,55) = 3.99, p=.025, \eta^2p = .040$. Come si può vedere in Figura 11, i MSNA con alti livelli di flessibilità cognitiva riportavano punteggi alti nell'apertura alla diversità indipendentemente dalla partecipazione all'intervento, mentre i ragazzi con livelli bassi di questa variabile mostravano più apertura alla diversità in seguito alla partecipazione all'intervento rispetto ai loro pari che non vi avevano partecipato. Le barre di errore rappresentano l'intervallo di confidenza al 95%.

Figura 11. Punteggi relativi all'interazione della flessibilità cognitiva con l'apertura alla diversità nel gruppo di controllo e nel gruppo di intervento al follow-up (N=68)



5.2.4 *Analisi dei focus group*

Al termine del progetto sono stati condotti dei *focus group* con i MSNA che avevano preso parte agli incontri, in cui veniva chiesto loro di rispondere ad una serie di domande legate al progetto al fine di individuare quali attività fossero più efficaci, quali aspetti potessero essere migliorati nelle future edizioni e che cosa i ragazzi avessero apprezzato di più del percorso laboratoriale.

Inizialmente è stato chiesto loro di indicare quali attività fossero piaciute di più e quali meno. Nonostante le risposte fossero variabili di gruppo in gruppo, diversi MSNA hanno affermato di aver apprezzato particolarmente l'attività dei simboli culturali, in cui ognuno doveva condividere con gli altri alcune immagini che rappresentavano la propria identità culturale. L'aspetto più valorizzato infatti è stata la possibilità di conoscere meglio le culture degli altri e poter mostrare a tutti la propria, trovando spesso delle caratteristiche in comune: *“Prima di tutto è stato bello scegliere i simboli culturali, le 4 foto. Mi è piaciuto che abbiamo tante somiglianze, come i luoghi religiosi. Pur avendo lingue e venendo da posti diversi, il significato dei simboli era lo stesso”*.

Inoltre, i ragazzi sono rimasti particolarmente colpiti da alcune attività caratterizzate da una forte valenza emotiva, come il puzzle delle relazioni o il Teatro dell'Oppresso: *“L'attività che ho preferito è stata quella del puzzle perché mi ha fatto piacere ricordarmi delle persone importanti per me”*. Per quanto riguarda il Teatro dell'Oppresso, un ragazzo ha sottolineato l'utilità di imparare delle strategie riconoscendosi in momenti di vita quotidiana: *“A me è piaciuto anche mettere in scena*

l'episodio di discriminazione sul tram. Tre giorni dopo mi è successa la stessa scena: sono salito in tram in stazione, in direzione Prato della Valle, e un ragazzo normale mi ha chiesto il biglietto. Gli ho chiesto perché me lo chiedesse e se fosse il controllore. Mi ha detto di sì e allora gli ho chiesto di mostrarmi il cartellino. Ci siamo scambiati parolacce, ma sono rimasto tranquillo, e quando sono sceso mi hanno detto che era uno scherzo.”.

Alcuni ragazzi però hanno riportato un sentimento di nostalgia nel riflettere sulle relazioni importanti, condiviso anche nell'attività della linea del tempo nella sessione? (“mi ha ricordato tante cose lontane del mio paese”). Infine, molti MSNA sono stati colpiti dai racconti di discriminazione, riconoscendo l'importanza di riflettere su questi temi.

La seconda domanda riguardava ciò che avrebbero cambiato o migliorato del Progetto Identità. Tra i suggerimenti più ricorrenti vi era sicuramente la possibilità di incontrare ragazzi italiani della loro età; un ragazzo ha espresso inoltre il desiderio di ampliare i temi e di poter lavorare con più materiale anche di natura teorica, in quanto aveva particolarmente apprezzato l'aver imparato che cosa fossero alcuni concetti importanti come gli stereotipi o la discriminazione. Altri partecipanti invece hanno espresso la volontà di sperimentare attività più dinamiche o di aumentare i momenti laboratoriali rispetto alle spiegazioni teoriche.

Rispetto alla domanda relativa a ciò che i MSNA sentivano fosse cambiato nei confronti della propria cultura d'origine e nei confronti delle altre culture, è emerso un

forte sentimento d'orgoglio verso la propria cultura d'origine: *“Io ho sentito molto orgoglio nel condividere la mia cultura egiziana, mi sono sempre sentito molto orgoglioso ma è stato bello poterlo condividere con gli altri.”* Per alcuni partecipanti il progetto è stato un'occasione per *‘rispolverare cose importanti’* sulla propria cultura, mentre altri hanno affermato di aver principalmente imparato qualcosa di nuovo sulle altre culture. Questo riguardava principalmente simboli, tradizioni e riti (*“Io ho imparato tante cose sulle altre culture: la danza albanese che si balla durante i matrimoni, il baklava albanese e il fatto che esiste lo stesso dolce anche in Egitto, la grappa albanese di N., la statua dell'eroe nazionale albanese, i tortellini che avevo messo F. nelle foto”*), ma anche l'attitudine personale nei confronti di culture diverse dalla propria (*“la cosa che è cambiata per me è che ho capito che non bisogna giudicare le persone da fuori, in base ai Paesi da cui vengono. Se una persona ha un certo aspetto o è di una certa provenienza, non bisogna giudicarla”*). Infine, alcuni hanno espresso il desiderio di avvicinarsi di più alla cultura italiana: *“Io ho capito che la lingua è un ponte importante quindi voglio migliorare il mio italiano”*.

L'ultima domanda riguardava l'utilità percepita del Progetto Identità. A questo proposito, molti partecipanti hanno ribadito l'importanza di aver potuto parlare di temi difficili come gli stereotipi o la discriminazione, affermando che le attività li hanno aiutati a riconoscere la discriminazione e a non giudicare gli altri sulla base della loro cultura. Altre risonanze riguardavano la possibilità, tramite il progetto, di conoscere ed incontrare persone culture diverse, oltre che approfondire i rapporti tra loro, sia che si trattasse di MSNA già conosciuti, sia nel caso in cui non si conoscessero ancora: *“Ho imparato cose*

su altre culture, mi è servito per capire la prospettiva di altre persone". E' stato poi sottolineato l'aspetto delle regole; alcuni ragazzi, ad esempio hanno affermato di aver imparato ad ascoltarsi a vicenda anche grazie alla presenza dei mediatori culturali, e un partecipante ha detto di aver imparato a mantenere la pazienza. Alcuni ragazzi hanno sottolineato anche l'utilità delle storie di migrazione, proprio perché hanno potuto rispecchiarsi in esse ed immedesimarsi nella stessa situazione: "Mi sono sentito molto vicino a P., mi sono visto in lui in questo percorso. Mi sono riconosciuto in qualcuno".

Infine, in alcuni casi è stata evidenziata l'utilità del progetto rispetto al proprio adattamento in Italia: *"Mi ha cambiato la vita in Italia, ora ho un modo diverso di comportarmi, per esempio a scuola sono più partecipe e intervengo di più, mi ha aiutato ad andare avanti, a progredire",* o per la propria vita in generale: *"Tutto quello che ho imparato lo userò nella mia vita in futuro."*

CAPITOLO 6

DISCUSSIONE

6.1 Commento generale

L'obiettivo del presente lavoro di tesi mirava a valutare l'efficacia della versione adattata dell'*Identity Project* nel contesto delle comunità di accoglienza dei MNSA utilizzando un disegno caso-controllo. Alla luce dei risultati ottenuti nello studio pilota, abbiamo voluto verificare se l'intervento promuovesse i processi di esplorazione e, successivamente, risoluzione dell'identità culturale nei giovani migranti soli; in aggiunta, è stato analizzato l'eventuale effetto del progetto sulla competenza nella cultura italiana e sull'apertura alla diversità. Infine, abbiamo voluto indagare se i livelli iniziali di flessibilità cognitiva dei ragazzi influissero sugli eventuali cambiamenti nelle variabili oggetto di studio in funzione del gruppo a cui erano stati assegnati i partecipanti (intervento vs. controllo).

Il primo quesito di ricerca aveva l'obiettivo di testare il modello a cascata ipotizzato da Umaña-Taylor e collaboratori (2017, 2018), secondo cui la partecipazione all'intervento promuoverebbe una maggiore esplorazione dell'identità culturale (rilevata al post-test) che, a sua volta, predirebbe livelli più elevati di risoluzione (rilevata al follow-up). I risultati ottenuti, contrariamente a quanto atteso, non hanno evidenziato un aumento significativo dell'esplorazione al post-test; di conseguenza, non è stato registrato alcun incremento della risoluzione al follow-up. Questo risultato è parzialmente in contrasto con i risultati dello studio pilota, nonché con quanto emerso dai *focus group* condotti con i ragazzi che, al contrario, avevano affermato di aver

particolarmente apprezzato la possibilità di condividere con gli altri MSNA alcuni aspetti importanti della propria cultura, provando un sentimento di orgoglio e fierezza. D'altra parte, alcuni riscontri mettevano in luce il ruolo centrale del progetto rispetto alla conoscenza di nuove culture piuttosto che all'approfondimento della propria. Una plausibile spiegazione potrebbe essere legata al fatto che l'identità culturale rappresenti a priori un aspetto particolarmente saliente per i MSNA, che sono da poco arrivati in un nuovo paese e si trovano a dover far fronte a diverse difficoltà. Come suggerito da alcuni autori, infatti, gli adolescenti immigrati di prima generazione, sono particolarmente coinvolti nell'affermazione propria identità culturale. Questo perché, si trovano ad affrontare diversi compiti acculturativi oltre che i compiti normativi dello sviluppo che li portano a dover considerare alternative più numerose e spesso contraddittorie per trovare impegni identitari soddisfacenti (Eretainté et al., 2018). Inoltre, i MSNA tendono a definire la propria identità etnica sviluppando un forte senso di appartenenza come risorsa di fronte alle difficoltà psicologiche e sociali che devono affrontare (Dimitrova et al., 2016). La salienza di questa componente identitaria negli MSNA potrebbe spiegare il fatto che, all'inizio del progetto, i punteggi erano già elevati – soprattutto nella risoluzione – e quindi non sono aumentati nel corso del progetto, almeno a livello quantitativo. Ciononostante, è stato comunque osservato un incremento nelle riflessioni e nella scoperta della propria o delle proprie appartenenze culturali sul piano qualitativo. Questa discrepanza può essere dovuta al fatto che i MSNA possono aver percepito gli strumenti utilizzati di difficile comprensione o aver dato inizialmente per scontate le domande

legate alla propria cultura rispondendo in base alla salienza che questa ha per loro ma senza riflettere a fondo sulle richieste degli item.

Il secondo quesito di ricerca si proponeva di analizzare l'eventuale presenza di cambiamenti dal pre-test al follow-up nel gruppo di intervento rispetto al gruppo di controllo per quanto riguarda la competenza nella cultura italiana e l'apertura alla diversità. Rispetto al costrutto della competenza culturale, dai risultati delle analisi non è emerso alcun effetto significativo della partecipazione al progetto su questa variabile; al contrario, si è osservato un lieve decremento nei punteggi medi dei partecipanti del gruppo di intervento. Nonostante alcuni studi abbiano messo in luce il forte impegno, da parte delle persone immigrate di prima generazione, a integrarsi nella cultura ospitante tramite l'apprendimento della lingua e di tutte le capacità fondamentali per il loro adattamento (Oppedal & Idsoe, 2015), il funzionamento del sistema di accoglienza italiano prevede la permanenza dei MSNA all'interno di centri di accoglienza. In queste strutture, i minori hanno scarse opportunità di relazionarsi con pari italiani e dunque di integrarsi all'interno della comunità locale. Le relazioni tra pari rappresentano un elemento fondamentale nel favorire il processo di adattamento dei MSNA (Suárez-Orozco et al., 2018); la mancata possibilità di integrare il percorso dell'*Identity Project* con occasioni di socializzazione e di scambio con coetanei italiani potrebbe aver contribuito alla percezione di una scarsa competenza nell'interagire con la cultura maggioritaria. Questa interpretazione è in linea con quanto affermato dai ragazzi nei *focus group* relativamente alla volontà di coinvolgere degli "ospiti italiani" nel progetto.

Inoltre, è possibile che, attraverso le differenti sessioni, i ragazzi abbiano maturato una maggiore consapevolezza relativa allo ‘stare’ in Italia e che abbiano riflettuto più a fondo sul loro ruolo e sulla loro posizione nel processo di adattamento. Ciò potrebbe averli portati a comprendere le proprie difficoltà nell’interazione con alcuni aspetti della cultura italiana e, di conseguenza, ad aver ottenuto punteggi più bassi nel questionario sulla competenza culturale valutata al follow- up. A supporto di questa spiegazione, studi precedenti indicano che, durante il processo di acculturazione, il tempo di permanenza nel paese ospitante è determinante: dopo una prima fase di “luna di miele”, il senso di soddisfazione e di competenza percepiti inizialmente iniziano a diminuire, per poi evolvere in successivo adattamento ed integrazione (Heine, 2016).

Per quanto riguarda l’effetto della partecipazione all’ *Identity Project* sull’apertura alla diversità, abbiamo invece riscontrato un incremento significativo nei punteggi medi di questa variabile nei MSNA che hanno partecipato al laboratorio rispetto ai loro pari del gruppo di controllo. Questo risultato è in linea con i riscontri emersi dai *focus group*, in cui i partecipanti hanno espresso un forte apprezzamento per attività e momenti di scambio interculturale soprattutto per quanto riguarda l’attività inerente ai simboli culturali. Inoltre, è importante considerare che i MSNA vivono all’interno di comunità di accoglienza in cui interagiscono quotidianamente con coetanei di culture diverse dalla propria. La partecipazione al progetto ha reso possibile un approfondimento della conoscenza reciproca e ha favorito contemporaneamente la creazione di nuove relazioni tra partecipanti che prima non si conoscevano. Nonostante alcuni studi suggeriscano che spesso le persone appartenenti a minoranze etniche tendono a rafforzare l’identificazione

con il proprio gruppo etnico soprattutto all'interno di contesti di accoglienza (Omland & Andenas, 2019), in linea con la teoria di Allport (1954), ambienti in grado di promuovere un contatto intergruppi positivo possono svolgere un ruolo fondamentale nel favorire l'apertura alla diversità. L'*Identity Project*, dunque, si è dimostrato efficace nell'offrire ai ragazzi un luogo sicuro in cui poter condividere con gli altri aspetti personali e culturali potendosi fidare e permettendo a sé stessi e agli altri partecipanti di farsi conoscere reciprocamente: *“Ho conosciuto tanti simboli diversi di altre culture e con gli stereotipi ho imparato a non giudicare gli altri su come si vestono o parlano. Ho imparato il rispetto.”*

Un'altra spiegazione di questi risultati risiede nel modo in cui sono state misurate le dimensioni di apertura alla diversità e competenza nella cultura italiana. Nel primo caso, la scala rileva caratteristiche più generali legate all'apertura mentale e all'accettazione degli altri nonostante le differenze (es. *“Accetto e sono aperto verso persone che provengono da culture diverse dalla mia.”*), mentre nel secondo caso, la scala utilizzata si propone di valutare caratteristiche più specifiche e pratiche relative al rapporto dei partecipanti con la cultura italiana (es. *“Quanto è facile per te capire come comportarti quando incontri/sei insieme a/vai a trovare amici italiani?”*). Di conseguenza, anche se i partecipanti hanno percepito una maggiore apertura alla diversità a livello più astratto nei confronti di persone di culture diverse dalla propria, è ragionevole pensare che possano sentirsi meno competenti alla luce del processo di acculturazione.

La terza domanda di ricerca mirava ad indagare il ruolo della flessibilità cognitiva dei MSNA nel determinare eventuali differenze nell'efficacia dell'intervento. Dai risultati

è emerso un effetto significativo di moderazione della flessibilità cognitiva sull'esplorazione dell'identità culturale. I MSNA con maggiore flessibilità cognitiva, infatti, beneficiavano maggiormente del progetto in termini di esplorazione rispetto ai loro pari con livelli bassi di flessibilità. Questo risultato è attribuibile alle caratteristiche intrinseche della flessibilità cognitiva, intesa come la capacità di alternare compiti e strategie in risposta diverse situazioni, riformulare i propri bisogni ed opportunità (Diamond, 2021), che possono aver avuto un ruolo importante nel rendere saliente il processo esplorativo. Come suggerito da Umaña-Taylor et al. (2014), i cambiamenti cognitivi in questa fase dello sviluppo, infatti, sono fondamentali nel favorire la crescita di questo processo identitario. Una maggiore flessibilità cognitiva può aver contribuito a un maggior coinvolgimento dei ragazzi nelle attività proposte, in quanto la capacità di utilizzare questa risorsa risulta essere utile nei compiti che prevedono l'applicazione di nuove conoscenze e favorisce l'apertura mentale e l'attitudine ad ascoltare ed imparare dagli altri (DeHaan, 2009). Non abbiamo invece riscontrato un impatto di questa caratteristica individuale sulla risoluzione. Pur essendo necessari ulteriori studi per approfondire questa relazione, è possibile che un coinvolgimento della flessibilità cognitiva porti ad una più difficile risoluzione dell'identità a distanza di tempo poiché ha un ruolo nell'ampliare i processi esplorativi. Facilitare l'esplorazione, la ricerca e la discussione della propria identità culturale potrebbe determinare un minor senso di chiarezza o un più lento raggiungimento dello stesso.

Dai risultati è emersa anche un'influenza della flessibilità cognitiva sull'apertura alla diversità, secondo cui i MSNA con livelli bassi di questa variabile mostravano più

apertura alla diversità in seguito alla partecipazione all'intervento rispetto ai loro pari che non vi avevano partecipato. La flessibilità cognitiva, intesa come la capacità di assumere la prospettiva dell'altro e di sviluppare un pensiero più astratto, in combinazione con la partecipazione dei ragazzi al laboratorio, sembra quindi aver favorito un aumento dei livelli di apertura alla diversità nei MSNA. Considerando che il progetto si pone l'obiettivo di favorire la conoscenza reciproca tra partecipanti e il contatto tra culture diverse all'interno di uno spazio sicuro, è possibile che il coinvolgimento nelle attività abbia favorito lo sviluppo di un atteggiamento di maggiore apertura e accettazione delle somiglianze e delle differenze tra i partecipanti. A questo proposito, nei *focus group* con i MSNA alcuni ragazzi hanno affermato che il progetto è stato utile sia nel favorire la riflessione su temi come gli stereotipi e la discriminazione, imparando strategie da applicare anche in altri contesti, sia nel comprendere l'importanza di non giudicare gli altri sulla base della loro appartenenza culturale. Altri partecipanti invece hanno affermato che ciò che avevano imparato sarebbe stato utile nella loro vita futura, a scuola o al tirocinio: la capacità di utilizzare diverse strategie al seconda del contesto e di sviluppare sentimenti di tolleranza ed apertura mentale sono infatti alla base dei costrutti da noi indagati.

Non è invece emerso alcun effetto della flessibilità cognitiva sulla competenza nella cultura italiana. Una possibile spiegazione è che, in questo caso, i fattori contestuali abbiano una maggiore influenza. Tra questi, le relazioni tra pari, l'apprendimento della lingua, il supporto del sistema di accoglienza e la conflittualità con le aspettative del paese di origine rivestono un ruolo fondamentale nello sviluppo delle competenze necessarie

all'adattamento nel paese ospitante (Oppedal & Isdoe, 2015, Oppedal et al., 2017). Nonostante uno dei compiti più importanti per i MSNA sia quello di trovare un equilibrio tra l'integrare nuove competenze relative alla cultura ospitante e il mantenere un legame con la propria cultura d'origine, lo sviluppo di questo processo avviene solo dopo un contatto prolungato con altri gruppi culturali, in particolare quello maggioritario (Allport, 1954). Come è già stato detto in precedenza, è probabile che i MSNA arrivati recentemente in Italia (tra i nostri partecipanti il tempo di permanenza variava da 1 a 18 mesi al massimo) non abbiano ancora sviluppato le capacità necessarie a ritenersi culturalmente competenti rispetto alla cultura italiana, e che questo sia influenzato principalmente da fattori contestuali (Oppedal & Isdoe, 2015, Oppedal et al., 2017).

Infine, rispetto all'ultimo quesito, dai dati qualitativi raccolti durante i *focus group* è emerso che l'intervento ha stimolato una riflessione più ampia rispetto alle diverse culture di appartenenza. I ragazzi hanno apprezzato particolarmente la possibilità di condividere con i loro pari aspetti della propria cultura, come simboli e tradizioni, e di scoprire cose nuove relative a culture diverse dalla propria. Nonostante ciò, hanno proposto alcuni suggerimenti, tra cui l'approfondimento di temi legati alla cultura italiana, per esempio, grazie all'organizzazione di attività che coinvolgano dei coetanei italiani. Questo risultato trova riscontro anche nei dati quantitativi e in altre ricerche sui MSNA (Keles et al., 2018; Oppedal & Toppelberg, 2016), in cui è stata sottolineata la necessità di sviluppare competenze interculturali al fine di favorire l'integrazione.

In linea con la letteratura esistente, sono risultati molto salienti anche i temi della discriminazione e degli stereotipi (El-Awad et al., 2021; Oppedal et al., 2017; Tartakovsky

2007, 2009): I partecipanti hanno infatti affermato di averne compreso il significato, mostrandosi più aperti alle altre culture e sottolineando l'importanza di non giudicare gli altri sulla base dell'appartenenza culturale. Essi hanno inoltre evidenziato l'utilità delle attività relative a questi temi, come il Teatro dell'Oppresso, per poter applicare le strategie acquisite all'interno della propria quotidianità. Infine, sulla base dei riscontri dei partecipanti, il *Identity Project* si è mostrato in grado di costituire un luogo sicuro in cui potersi esprimere e affrontare tematiche personali e affettive in assenza di giudizio.

6.2 Limiti della ricerca

Questo studio ha alcuni limiti che è necessario considerare nell'interpretazione dei risultati.

Un primo limite riguarda la ridotta numerosità dei partecipanti e la composizione (tutti i MSNA erano di genere maschile), dovute alle caratteristiche specifiche della popolazione dei MSNA. È molto difficile, infatti, reclutare giovani migranti soli che riescano a partecipare al progetto in modo continuativo per un arco temporale di 3 mesi; i ragazzi vengono spesso spostati di comunità in comunità, iniziano percorsi di tirocinio o lavorativi che possono impedire loro la partecipazione da un certo periodo in poi, e devono affrontare diverse questioni legali, sanitarie, educative e lavorative che assumono la priorità nel loro percorso in Italia. Inoltre, come riportato nelle statistiche ufficiali, la grande maggioranza di MSNA in Italia è di genere maschile a causa del fatto che in molti dei paesi di provenienza gli uomini sono percepiti come maggiormente capaci di

affrontare il viaggio migratorio attraverso rischi e difficoltà (Parusel, 2017). Non è possibile quindi generalizzare i risultati a tutti gli MSNA presenti sul territorio nazionale; tuttavia, l'utilizzo combinato di strumenti quantitativi e qualitativi ha permesso di ottenere un quadro più completo che potrà costituire la base per studi futuri su questa popolazione potenzialmente vulnerabile includendo campioni più ampi e diversificati.

Un secondo limite riguarda il fatto che la selezione dei partecipanti è stata affidata agli educatori e ai responsabili delle comunità, impedendo quindi di poter escludere la presenza di un *bias* nel nostro campione. Inoltre, alcuni MSNA provenivano da diverse comunità e non si conoscevano tra loro, mentre altri avevano lavorato insieme a compagni delle stesse comunità e con i loro educatori di riferimento. Anche se questo ha favorito la formazione di legami significativi tra i partecipanti, potrebbero essersi generate delle condizioni non considerate nello studio che potrebbero aver influenzato i risultati.

Un terzo limite riguarda la consistenza interna relativamente bassa dei questionari utilizzati al T1, che potrebbe essere dovuta a questioni metodologiche. Al momento della somministrazione dei questionari, infatti, erano presenti i mediatori linguistico-culturali, che leggevano ogni item ad alta voce. È possibile che, per aiutare i ragazzi nella comprensione delle domande, siano stati fatti degli esempi e fornite delle spiegazioni non completamente coerenti con il significato originale dell'item o diverse tra loro. È importante notare, tuttavia, che i livelli di coerenza interna degli strumenti erano medio-alti nei 2 assesment successivi, e che i dati quantitativi sono sempre stati interpretati anche alla luce delle informazioni emerse dai *focus group*. Ricerche future potrebbero considerare l'utilizzo di altri strumenti di misura (es. interviste individuali) e altre

variabili (es. tipologia di stressor vissuti prima e dopo la migrazione) per comprendere meglio se e in che modo i MSNA abbiano percepito dei cambiamenti dopo aver partecipato alle specifiche sessioni del laboratorio.

6.3 Conclusioni e sviluppi futuri

Il fenomeno migratorio in Italia rappresenta un processo ampio e costante nel tempo, spesso gestito in maniera differente a seconda delle politiche governative e di accoglienza del nostro paese. Nonostante l'art.8 della Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (1989) sancisca il diritto all'identità, alla nazionalità ed alle relazioni familiari e afferma che gli Stati devono esserne i garanti, a volte nel mondo ed in Italia, questo non avviene proprio a causa delle mancanze e reticenze del sistema politico e governativo.

L'Identity Project risponde ad una serie di bisogni dei MSNA non ascrivibili alle necessità primarie; rappresenta piuttosto un intervento volto a favorire il benessere psicosociale dei partecipanti, creando uno spazio protetto in cui la persona può riflettere su se stessa e sentirsi libera di condividere aspetti della propria identità culturale e scoprire culture differenti, confrontarsi su temi come la discriminazione e gli stereotipi, e individuare possibili strategie per potervi far fronte. Nonostante in questo studio non siano stati riscontrati tutti i cambiamenti ipotizzati, il valore di questo lavoro si può comprendere anche dai riscontri dei partecipanti che, nonostante le tante difficoltà

affrontate quotidianamente per adattarsi alla nuova realtà, hanno sempre partecipato con coinvolgimento ed interesse alle sessioni del progetto.

Uno degli sviluppi futuri dell'*Identity Project* riguarda il coinvolgimento di coetanei italiani, in particolare per quanto riguarda l'attività dell'intervista culturale, al fine di rispondere alla richiesta dei MSNA di conoscere più a fondo la cultura italiana e per favorire in parte la connessione dei minori residenti nelle comunità di accoglienza con i giovani e la realtà del territorio.

Inoltre, il nostro studio rappresenta un primo contributo alla letteratura sull'*Identity Project* per quanto riguarda l'implementazione del progetto al contesto dei MSNA residenti nelle comunità di accoglienza. Sarebbe interessante coinvolgere un numero maggiore di MSNA anche al di fuori della regione Veneto per poter raggiungere sempre più partecipanti che possano beneficiare dell'intervento. Inoltre, i laboratori potrebbero essere facilitati dagli educatori delle comunità inserendo il percorso nella progettualità educativa dei minori, a seguito di una formazione approfondita sui temi e sulle attività del progetto e considerando un percorso di supervisione e monitoraggio durante tutto l'arco del progetto.

Alla luce dei risultati che abbiamo ottenuto in particolar modo relativi all'efficacia del progetto nel promuovere l'apertura alla diversità tra partecipanti tramite la riflessione e l'approfondimento di temi come la discriminazione e gli stereotipi sarebbe interessante implementare le attività laboratoriali anche all'interno di altri ambienti che i MSNA frequentano quotidianamente come i centri d'istruzione. Considerando invece il ruolo

fondamentale della flessibilità cognitiva nel favorire i processi esplorativi e di ricerca della propria identità culturale, si potrebbe pensare di arricchire l'*Identity Project* con attività mirate a potenziare questo costrutto affinché i partecipanti possano trarre ancora più benefici dalla loro esperienza all'interno del progetto.

Bibliografia

- Albanesi, C. (2004). *I focus group*. Roma: Carocci.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.
- Andersson, E. S., & Øverlien, C. (2023). Navigating cultural transitions during resettlement: the case of unaccompanied refugee minors. *Frontiers in Psychology, 14*, 1080072.
- ANSA (2020, 20 febbraio). Odio xenofobo dietro la strage di Hanau. https://www.ansa.it/nuova_europa/it/notizie/nazioni/germania/2020/02/20/germaiaodio-xenofobo-dietro-la-strage-di-hanau_cafa536a-e417-480b-986e79ff2bf673cd.html
- Arends-Tóth, J., & van de Vijver, F. J. R. (2006). Assessment of psychological acculturation. In D. L. Sam & J. W. Berry (Eds.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (pp.142–160). Cambridge University Press.
- Asgi (2024). *Requiem per il diritto all'asilo in Europa*. Tratto da <https://www.asgi.it/asilo-e-protezione-internazionale/requiem-per-il-diritto-dasilo-in-europa-possiamo-ancora-evitarlo/>
- Barrera, M., Castro, F. G., Strycker, L. A., & Toobert, D. J. (2013). Cultural adaptations of behavioral health interventions: A progress report. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 81*(2), 196–205.
- Bayram Özdemir, S., Özdemir, M., & Boersma, K. (2021). How Does Adolescents' Openness to Diversity Change Over Time? The Role of Majority-Minority Friendship, Friends' Views, and Classroom Social Context. *Journal of Youth and Adolescence, 50*(1), 75–88.
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine, 25*(24), 3186–3191.

- Bialystok, E., Majumder, S., & Martin, M. M. (2003). Developing phonological awareness: Is there a bilingual advantage? *Applied Psycholinguistics*, 24(1), 27–44.
- Boal, A. (1974). *Teatro del oprimido y otras poéticas políticas*. Ediciones de la Flor.
- Bonnie E. Carlson, Joanne Cacciatore, Barbara Klimek (2012). A Risk and Resilience Perspective on Unaccompanied Refugee Minors, *Social Work*, 57(3), 259-269.
- Brown, B. B., & Larson, J. (2009). Peer relationships in adolescence. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Contextual influences on adolescent development* (3rd ed., pp. 74–103).
- Brown, C. S., & Bigler, R. S. (2005). Children's Perceptions of Discrimination: A Developmental Model. *Child Development*, 76(3), 533–553.
- Camilli, A. (2024). Cosa prevede il patto europeo su migrazione e asilo. *Internazionale*, <https://www.internazionale.it/notizie/annalisacamilli/2024/04/11/patto-europeo-migrazione-e-asilo-cosa-prevede>
- Carlson, B. E., Cacciatore, J., & Klimek, B. (2012). A risk and resilience perspective on unaccompanied refugee minors. *Social Work*, 57(3), 259–269.
- Ceccon, C., Schachner, M. K., Lionetti, F., Pastore, M., Umaña-Taylor, A. J., & Moscardino, U. (2023a). Efficacy of a cultural adaptation of the *Identity Project* intervention among adolescents attending multiethnic classrooms in Italy: A randomized controlled trial. *Child Development*, 00, 1–19.
- Ceccon, C., Schachner, M. K., Umaña-Taylor, A. J., & Moscardino, U. (2024). Promoting adolescents' cultural identity development: A pilot study of the identity project intervention in Italy. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*.
- Celenk, O., & Van de Vijver, F. (2011). Assessment of Acculturation: Issues and Overview of Measures. *Online Readings in Psychology and Culture*, 8(1).

- CeSPI (2020). *Primo Rapporto. Osservatorio nazionale sui minori stranieri non accompagnati in Italia*. Tratto da: https://www.cespi.it/sites/default/files/osservatori/allegati/rapportomsna_in_italia_2020_def_0.pdf
- CeSPI (2024). *Approfondimento n.19, Indagine sui bisogni evolutivi dei MSNA*. Tratto da: https://www.cespi.it/sites/default/files/osservatori/allegati/approf._19_indagine_sui_bisogni_evolutivi_dei_msna.pdf
- CeSPI (2024). *Approfondimento n.20, Monitoraggio normativo: l'accoglienza dei MSNA in Europa e in Italia: quadro attuale e prospettico*. Tratto da: https://www.cespi.it/sites/default/files/osservatori/allegati/approf._20_monitoraggio_normativo_msna_2023.pdf
- Cheung, B. Y., Chudek, M., & Heine, S. J. (2011). Evidence for a sensitive period for acculturation: younger immigrants report acculturating at a faster rate. *Psychological Science*, 22(2), 147–152.
- Coll, C. G., & Marks, A. K. (Eds.). (2012). *The immigrant paradox in children and adolescents: Is becoming American a developmental risk?* (pp. 79–107). American Psychological Association.
- Commissione Europea (2024). *Managing migration responsibility*. Tratto da https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/story-von-der-leyen-commission/managing-migration-responsibly_en?prefLang=it
- D.P.C.M del 9 dicembre 1999, n.535 Regolamento concernente i compiti del Comitato per i minori stranieri.
- Dalhaug K. C., Oppedal B., Røysamb E. (2011). The role of sociocultural context for culture competence and depressive symptoms among ethnic minority youths in junior high school. *European Journal of Developmental Psychology*, 8(3), 280–294.

- David L. Sam & John W. Berry (2010). Acculturation: When Individuals and Groups of Different Cultural Backgrounds Meet. *Perspectives on Psychological Science* 5(4), 472-481.
- David, E. J. R., Okazaki, S., & Saw, A. (2009). Bicultural self-efficacy among college students: Initial scale development and mental health correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 56(2), 211–226.
- Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The Cognitive Flexibility Inventory: Instrument Development and Estimates of Reliability and Validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34, 241-253.
- Diamond, A. (2021). The benefits of cognitive flexibility. *Annu. Rev. Psychol.* 72, 25–48.
- El Baba, R., & Colucci, E. (2018). Post-traumatic stress disorders, depression, and anxiety in unaccompanied refugee minors exposed to war-related trauma: a systematic review. *International Journal of Culture and Mental Health*, 1(4),1-14
- El-Awad U., Fathi A., Vasileva M., Petermann F., Reinelt T. (2021). Acculturation orientations and mental health when facing post-migration stress: differences between unaccompanied and accompanied male middle eastern refugee adolescents, first- and second-generation immigrant and native peers in Germany. *International Journal of Intercultural Relations*, 82, 232–246.
- Erentaitė, R., Lannegrand-Willems, L., Negru-Subtirica, O., Vosylis, R., Sondaitė, J., & Raižienė, S. (2018). Identity Development Among Ethnic Minority Youth: Integrating Findings from Studies in Europe. *European Psychologist*, 23(4), 324–335.
- Erikson, E. (1968). *Identity: youth and crisis*. New York: Norton.
- European Council (2024). *Migration flows: Eastern, Central and Western routes*. Disponibile online: <https://www.consilium.europa.eu/en/infographics/migration-flows-to-europe/>

- Fazel, M., & Betancourt, T. S. (2018). Preventive mental health interventions for refugee children and adolescents in high-income settings. *The Lancet. Child & adolescent health*, 2(2), 121–132.
- Fazel, M., Reed, R. V., Panter-Brick, C., & Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: Risk and protective factors. *Lancet*, 379, 266–282.
- Fuertes, J. N., Miville, M. L., Mohr, J. J., Sedlacek, W. E., & Gretchen, D. (2000). Factor structure and short form of the Miville-Guzman Universality-Diversity Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 33, 157–169.
- Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, Decreto legislativo 18 agosto 2015, n.142, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/09/15/15G00158/sg>
- Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, Legge 7 aprile 2017, n.47, Disposizioni in materia di protezione dei minori stranieri non accompagnati, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/04/21/17G00062/s>
- Gazzetta Ufficiale delle Comunità Europee, 1997 SISTEMA [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:41997A0819\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:41997A0819(01))
- Gerson, M. W., & Neilson, L. (2014). The Importance of Identity Development, Principled Moral Reasoning, and Empathy as Predictors of Openness to Diversity in Emerging Adults. *Sage Open*, 4(4).
- Gozzoli, C., & Regalia, C. (2005). *Migrazioni e famiglie: percorsi, legami, interventi psicosociali*. Bologna: Il Mulino.
- Heine, J.S. (2016). *Cultural Psychology*. New York: W. W. Norton & Company.
- Jensen, T. K., Skar, A. S., Andersson, E. S., & Birkeland, M. S. (2019). Long-term mental health in unaccompanied refugee minors: pre- and post-flight predictors. *European child & adolescent psychiatry*, 28(12)

- 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), 185-199.
- 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), 65-82.
- Keles S., Friberg O., Idsøe T., Sirin S. & Oppedal B., (2016) Depression among unaccompanied minor refugees: the relative contribution of general and acculturation-specific daily hassles. *Ethnicity & Health, 21*(3), 300-317.
- Krogstad, J. M., Gonzalez-Barrera, A., & López, M. H. (2014). Children under 12 are the fastest growing group of unaccompanied minors at the U.S. border. Tratto da <https://www.pewresearch.org/short-reads/2014/07/22/children-12-and-under-are-fastest-growing-group-of-unaccompanied-minors-at-u-s-border/>
- Lau, L. S., & Rodgers, G. (2021). Cultural Competence in Refugee Service Settings: A Scoping Review. *Health Equity, 5*(1), 124–134.
- Laureiro-Martínez, D., & Brusoni, S. (2018). Cognitive flexibility and adaptive decision-making: Evidence from a laboratory study of expert decision makers. *Strategic Management Journal, 39*(4), 1031–1058.
- Marcia, J.E. (1966). Development and validation of ego-identity status, *Journal of Personality and Social Psychology, 3*, 551-558.
- Marks, A. K., Ejesi, K., & Garcia Coll, C. (2014). Understanding the U.S. immigrant paradox in childhood and adolescence. *Child Development Perspectives, 8*, 59–64.
- Marks, A. K., Godoy, C., & García Coll, C. (2014). An ecological approach to understanding immigrant child and adolescent developmental competencies. In E. T. Gershoff, R. S. Mistry, & D. A. Crosby (Eds.), *Societal contexts of child development: Pathways of influence and implications for practice and policy* (pp. 75–89). Oxford University Press.

- Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76(2), 623–626.
- Masten, A. S., & Cicchetti, D. (2016). Resilience in development: Progress and transformation. In D. Cicchetti (Ed.), *Developmental psychopathology: Risk, resilience, and intervention* (3rd ed., pp. 271–333). John Wiley & Sons, Inc.
- Melting Pot Europa (2023), Minori stranieri non accompagnati: poche luci e molte ombre nel sistema di accoglienza italiano. Tratto da: <https://www.meltingpot.org/2023/03/minori-stranieri-non-accompagnati-poche-luci-e-molte-ombre-nel-sistema-di-accoglienza-italiano/>
- Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (2022). Dossier, Flussi migratori verso l'UE. https://www.esteri.it/it/politica-estera-e-cooperazione-allo-sviluppo/politica_europea/dossier/migrazioni/#:~:text=Le%20rotte%20migratorie,essenzialmente%20lungo%20le%20seguenti%20rotte%3A&text=Mediterraneo%20centrale%2C%20con%20arrivi%20via,transitati%20via%20Tunisia%20e%20Libia.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2024). *Rapporto di approfondimento semestrale. I minori stranieri non accompagnati (MSNA) in Italia*. Tratto da: <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita-immigrazione/focus/report-approfondimento-semestrale-msna-30-giugno-2024>
- Motti-Stefanidi, F., Asendorpf, J. B., & Masten, A. S. (2012). The adaptation and well-being of adolescent immigrants in Greek schools: a multilevel, longitudinal study of risks and resources. *Development and Psychopathology*, 24(2), 451–473.
- Nardone M, Correa-Velez I. (2016). Unpredictability, invisibility and vulnerability: Unaccompanied asylum-seeking minors' journeys to Australia. *Journal of Refugee Studies*, 29(3), 295–314.

- Nassar-McMillan, Sylvia C.; Lambert, Richard G.; and Hakim-Larson, Julie. (2011). Discrimination History, Backlash Fear, and Ethnic Identity Among Arab Americans: Post-9/11 Snapshots. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 39 (1), 38-47.
- Nguyen, A.-M. D., & Benet-Martínez, V. (2013). Biculturalism and Adjustment: A Meta-Analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(1), 122-159.
- OHCHR (1948). Dichiarazione universale dei diritti umani.
- OIM, (2023) Missing Migrants Project, <https://missingmigrants.iom.int/>
- OIM, (2024). *World Migration Report 2024*. Disponibile online: <https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2024>
- Omland, G. B., & Andenas, A. (2020). Peer relationships at residential care institutions for unaccompanied refugee minors: An under-utilised resource? *Qualitative Social Work*, 19(5-6), 917-933.
- Openpolis (2023), A che punto è l'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati. Tratto da <https://www.openpolis.it/a-che-punto-e-laccoglienza-dei-minori-stranieri-non-accompagnati/>
- Oppedal B., Toppelberg C. (2016). Culture competence: A developmental task of acculturation. In Berry J. W., Sam D. L. (Eds.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology revised* (pp. 71–92). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Oppedal, B., & Idsoe, T. (2015). The role of social support in the acculturation and mental health of unaccompanied minor asylum seekers. *Scandinavian journal of psychology*, 56(2), 203–211.
- Oppedal, B., & Toppelberg, C. (2016). Culture competence: A developmental task of acculturation. *The Cambridge handbook of acculturation psychology revised*, 71-92

- Oppedal, B., Guribye, E., and Kroger, J. (2017). Vocational identity development among unaccompanied refugee minors. *Int. J. Intercult. Relat.* 60, 145–159.
- Oppedal, B., Keles, S., Cheah, C., & Røysamb, E. (2020). Culture competence and mental health across different immigrant and refugee groups. *BMC public health*, 20(1), 292.
- Orakçı, Ş. (2021). Exploring the relationships between cognitive flexibility, learner autonomy, and reflective thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 41, Article 100838.
- Palmonari A. (2011), *Psicologia dell'adolescenza*. Il Mulino, Bologna
- Phinney J. S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: review of research. *Psychological bulletin*, 108(3), 499–514.
- Phinney, J. S. (1989). Stages of ethnic identity development in minority group adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 9(1-2), 34–49.
- Phinney, J. S. (2000). Ethnic and racial identity: Ethnic identity. In A. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology* (Vol. 3, pp. 254–259). Oxford University Press.
- Phinney, J. S. (2003). Ethnic identity and acculturation. In K. M. Chun, P. Balls Organista, & G. Marín (Eds.), *Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research* (pp. 63–81). American Psychological Association.
- Phinney, J. S., & Ong, A. D. (2007). Conceptualization and measurement of ethnic identity: Current status and future directions. *Journal of Counseling Psychology*, 54(3), 271–281.
- Phinney, J.S., Horenczyk, G., Liebkind, K., & Vedder, P. (2001). Ethnic Identity, Immigration, and Well-Being: An Interactional Perspective. *Journal of Social Issues*, 57, 493-510.
- Rete SAI (2022). Il sistema di accoglienza e integrazione e i minori stranieri non accompagnati. Tratto da: <https://www.retesai.it/wp-content/uploads/2023/05/prot-Rapporto-MSNA-7-%E2%80%932023-II-Sistema-di-Accoglienza-e-Integrazione-e-i-minori-stranieri-non-accompagnati.pdf>

- Rete SAI (2023). *Rapporto annuale SAI XXII Edizione*. Tratto da <https://www.retesai.it/wp-content/uploads/2024/07/Rapporto-SAI-2023-XXII-edizione.pdf>
- Rivas-Drake, D., Saleem, M., Schaefer, D. R., Medina, M., & Jagers, R. (2019). Intergroup contact attitudes across peer networks in school: Selection, influence, and implications for cross-group friendships. *Child Development, 90*, 1898–1916.
- 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., & Ethnic and Racial Identity in the 21st Century Study Group (2014). Ethnic and racial identity in adolescence: implications for psychosocial, academic, and health outcomes. *Child development, 85*(1), 40–57.
- Rodriguez, I.M., Dobler, V. Survivors of Hell: Resilience Amongst Unaccompanied Minor Refugees and Implications for Treatment- a Narrative Review (2021). *Journ Child Adol Trauma 14*, 559–569.
- Romero, A.J., Edwards, L.M., Fryberg, S.A. and Orduña, M. (2014), Resilience. *J Appl Soc Psychol*, 44: 1-11.
- Save The Children (2022) Wherever we go, someone does us Harm: Violence against refugee and migrant children arriving in Europe through the Balkans. Tratto da <https://riskbulletins.globalinitiative.net/see-obs-015/05-unaccompanied-minors-are-facing-perilous-journeys.html>
- Save the Children (2023), *Nascosti in Piena Vista: storie dei minori migranti in viaggio*. Disponibile online: <https://www.savethechildren.it/press/migranti-oltre-centomila-minori-stranieri-non-accompagnati-sono-arrivati-sulle-nostre-coste>
- Schwartz, S. J., Beyers, W., Luyckx, K., Soenens, B., Zamboanga, B. L., Forthun, L. F., Hardy, S. A., Vazsonyi, A. T., Ham, L. S., Kim, S. Y., Whitbourne, S. K., & Waterman, A. S. (2011). Examining the light and dark sides of emerging adults' identity: a study of

- identity status differences in positive and negative psychosocial functioning. *Journal of youth and adolescence*, 40(7), 839–859.
- Silove, D., Ventevogel, P., & Rees, S. (2017). The contemporary refugee crisis: an overview of mental health challenges. *World psychiatry: official journal of the World Psychiatric Association (WPA)*, 16(2), 130–139.
- Smith, T. B., & Silva, L. (2011). Ethnic identity and personal well-being of people of color: a meta-analysis. *Journal of counseling psychology*, 58(1), 42–60.
- Spiegler, O., & Leyendecker, B. (2017). Balanced Cultural Identities Promote Cognitive Flexibility among Immigrant Children. *Frontiers in psychology*, 8, 1579.
- Stevens, G. W. J. M., & Vollebergh, W. A. M. (2008). Mental health in migrant children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(3), 276–294.
- Suárez-Orozco, C., Bang, H. J., & Kim, H. Y. (2011). “I felt like my heart was staying behind”: Psychological implications of immigrant family separations and reunifications. *Journal of Adolescent Research*, 26, 222–257.
- Suárez-Orozco, C., Motti-Stefanidi, F., Marks, A., & Katsiaficas, D. (2018). An integrative risk and resilience model for understanding the adaptation of immigrant-origin children and youth. *The American psychologist*, 73(6), 781–796.
- Sylvie Graf, Sabine Sczesny (2019). Intergroup contact with migrants is linked to support for migrants through attitudes, especially in people who are politically right wing, *International Journal of Intercultural Relations*, 73, 102-106,
- Tadmor, C. T., Hong, Y. Y., Chao, M. M., Wiruchnipawan, F., & Wang, W. (2012). Multicultural experiences reduce intergroup bias through epistemic unfreezing. *Journal of personality and social psychology*, 103(5), 750–772.

- Tajfel, H., & Turner, J. (1986). The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. In S. Worchel, & W. Austin (Eds.), *Psychology of Intergroup Relations* (pp. 7-24). Chicago, IL: Nelson-Hall.
- Tartakovsky, E. (2007). A longitudinal study of acculturative stress and homesickness: High-school adolescents immigrating from Russia and Ukraine to Israel without parents. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology: The International Journal for Research in Social and Genetic Epidemiology and Mental Health Services*, 42(6), 485–494.
- Terres des Hommes (2015). Guida psico-sociale per operatori impegnati nell'accoglienza dei Minori Stranieri Non Accompagnati. FARO Terres des Hommes. Tratto da https://terredeshommes.it/download/GUIDA_MSNA_psicosociale_Terre_des_Hommes.pdf
- Thijs, J., & Verkuyten, M. (2014). School ethnic diversity and students' interethnic relations. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 1–21.
- Titzmann, P. F., & Jugert, P. (2019). *Youth in superdiverse societies: Growing up with globalization, diversity, and acculturation*. London, UK: Routledge.
- Torres, L., & Ong, A. D. (2010). A daily diary investigation of Latino ethnic identity, discrimination, and depression. *Cultural diversity & ethnic minority psychology*, 16(4), 561–568.
- Umaña-Taylor, A. J., & Douglass, S. (2017). Developing an ethnic-racial identity intervention from a developmental perspective: Process, content, and implementation of the identity project. In N. J. Cabrera & B. Leyendecker (Eds.), *Handbook on positive development of minority children and youth* (pp. 437–453). Springer Science + Business Media.
- Umaña-Taylor, A. J., & Rivas-Drake, D. (2021). Ethnic-racial identity and adolescents' positive development in the context of ethnic-racial marginalization: Unpacking risk and resilience. *Human Development*, 65(5-6), 293–310.

- Umaña-Taylor, A. J., & Shin, N. (2007). An examination of ethnic identity and self-esteem with diverse populations: Exploring variation by ethnicity and geography. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 13(2), 178.
- Umaña-Taylor, A. J., Douglass, S., Updegraff, K. A., & Marsiglia, F. F. (2018a). 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., Kornienko, O., Douglass Bayless, S., & Updegraff, K. A. (2018b). 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), 1–15.
- Umaña-Taylor, A. J., Quintana, S. M., Lee, R. M., Cross, W. E., Jr, Rivas-Drake, D., Schwartz, S. J., Syed, M., Yip, T., Seaton, E., & Ethnic and Racial Identity in the 21st Century Study Group (2014). Ethnic and racial identity during adolescence and into young adulthood: an integrated conceptualization. *Child development*, 85(1), 21–39.
- UNHCR (2022) *Global Appeal 2022*. Tratto da <https://reporting.unhcr.org/globalappeal2022>
- UNHCR (2024). *Global trends. Forced Displacement in 2023*. Tratto da <https://www.unhcr.org/sites/default/files/2024-06/global-trends-report-2023.pdf>
- UNHCR Italia (2023) *Accoglienza a misura di ragazzi*. Tratto da: <https://www.unhcr.org/it/cosa-facciamo/protezione/bambini-e-giovani/accoglienza/>
- UNICEF (1989) *Convenzione dell'ONU sui Diritti dell'Infanzia*.
- UNICEF (2024). *Rifugiati e migranti in Europa*. Tratto da <https://www.unicef.it/emergenze/rifugiati-migranti-europa/>
- Van der Veer, G., & Van Waning, A. (2004). Creating a safe therapeutic sanctuary. In *Broken spirits: The treatment of traumatized asylum seekers, refugees, war and torture victims*. (First, pp. 187–219). Routledge.

- van Meegen, M., Van der Graaff, J., Carlo, G. *et al.* (2024). Longitudinal Associations Between Support and Prosocial Behavior Across Adolescence: The Roles of Fathers, Mothers, Siblings, and Friends. *J. Youth Adolescence* 53, 1134–1154.
- Wang Zheng, Plamen Akaliyski, Chunhao Ma, Yueying Xu (2024). Cognitive flexibility and academic performance: Individual and cross-national patterns among adolescents in 57 countries, *Personality and Individual Differences*, Volume 217.
- Woodgate R. L., Busolo D. S. (2021). African refugee youth’s experiences of navigating different cultures in canada: a push and pull experience. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 18:2063.
- Xu H, Vorderstrasse AA, McConnell ES, Dupre ME, Østbye T, & Wu B (2018). Migration and cognitive function: A conceptual framework for global health research. *Global Health Research and Policy*, 3(1), 34.
- Yetter, G., & Foutch, V. (2013). Investigation of the structural invariance of the Ethnic Identity Scale with Native American youth. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 19(4), 435.