



## UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

**Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione**

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

**Tesi di laurea magistrale**

**Coinvolgimento accademico, identità culturale e clima di diversità culturale in classe: uno studio su adolescenti con e senza *background* migratorio**

*Academic engagement, cultural identity, and classroom cultural diversity climate: A study of adolescents with and without a migration background*

***Relatrice***

Prof.ssa Ughetta Micaela Maria  
Moscardino

***Correlatrice esterna***

Dott.ssa Chiara Ceccon

***Laureanda:*** Daniela Bossi  
Matricola: 2016912

Anno Accademico 2021/22



## INDICE

Introduzione.....	1
Capitolo 1 .....	4
Il coinvolgimento accademico.....	4
1.1 Definizione teorica del costrutto .....	4
1.2 Relazione con il benessere psicologico in adolescenza .....	7
1.3 Abbandono scolastico, categorie a rischio e dati sul contesto italiano .....	9
Capitolo 2 .....	15
Il ruolo dell'identità culturale e del clima in classe .....	15
2.1 L'identità culturale in adolescenza .....	15
2.2 Il clima di diversità culturale in classe.....	18
2.3 Associazioni tra i costrutti.....	23
Capitolo 3 .....	28
Progetto Identità.....	28
3.1 L'intervento: <i>background</i> teorico e caratteristiche.....	28
3.2 Evidenze di efficacia .....	31
3.2.1 <i>Stati Uniti</i> .....	31
3.2.3 <i>Adattamento al contesto italiano e studio pilota</i> .....	37
Capitolo 4 .....	46
La ricerca.....	46
4.1 Obiettivo e quesiti di ricerca .....	46
4.2 Partecipanti .....	51
4.4 Strumenti .....	56
• <i>Caratteristiche sociodemografiche</i> .....	57
• <i>Coinvolgimento accademico</i> .....	58
• <i>Identità culturale</i> .....	59
• <i>Clima di diversità culturale in classe</i> .....	60
4.5 Analisi dei dati.....	61

<b>Capitolo 5</b> .....	66
<b>Risultati</b> .....	66
<b>5.1 Statistiche descrittive</b> .....	66
<b>5.2 Coinvolgimento accademico</b> .....	67
<b>5.3 Identità culturale</b> .....	69
<b>5.4 Clima di diversità culturale in classe</b> .....	71
<b>5.5 Associazioni tra i costrutti e modello di mediazione</b> .....	73
<b>Capitolo 6</b> .....	79
<b>6.1 Commento generale</b> .....	79
<b>6.2 Limiti e prospettive future</b> .....	83
<b>6.3 Conclusioni e implicazioni operative</b> .....	85
<b>Riferimenti bibliografici</b> .....	88
<b>APPENDICE</b> .....	99



## Introduzione

La multiculturalità in Italia, come nel resto d'Europa, è ormai un fenomeno divenuto dato di realtà. Da una fase emergenziale incentrata sulla prima accoglienza, oggi il focus è sempre più spostato verso la promozione di benessere nei contesti di vita quotidiani, per le persone con *background* migratorio di prima e seconda generazione.

La scuola offre il contesto migliore dove catalizzare questi processi di cambiamento e promozione del benessere, sia perché è un luogo primario di socializzazione, acculturazione e contatto interculturale (Schachner, 2019), sia per la giovane età degli studenti e delle studentesse che la popolano. Infatti, anche la popolazione studentesca stessa è portatrice di diversità culturale: si stima che in Italia oltre il 10% degli studenti e delle studentesse non è di origine italiana. Tra questi, però, più del 65% è nato in Italia (Ministero dell'Istruzione, 2020). I dati supportano il cambiamento dei bisogni dei ragazzi e delle ragazze con *background* migratorio, sempre meno legati a barriere di prima necessità e sempre più spostati verso l'esigenza di trovare una sintesi personale e positiva tra la cultura d'origine e quella italiana (Erentaité et al., 2018). La formazione dell'identità culturale è un elemento centrale non solo per promuovere tale processo, ma è anche uno strumento in grado di favorire un'esperienza scolastica positiva indipendentemente dalle proprie origini, migliorando i livelli di coinvolgimento accademico e il clima di classe (Rivas-Drake et al., 2014; Schachner et al., 2018).

L' *Identity Project* è un intervento *school ed evidence-based* ideato nel contesto statunitense che ha come finalità quella di promuovere l'esplorazione e il raggiungimento

di chiarezza riguardo la propria identità culturale negli adolescenti, aumentandone il benessere in diverse aree personali e sociali (Umaña-Taylor et al., 2017; 2018). L'obiettivo di questa tesi è quello di indagare uno degli indicatori di benessere psicosociale legati alla partecipazione al Progetto Identità: il coinvolgimento accademico. Questa scelta rispecchia quelle che sono le esigenze della scuola italiana: gli obiettivi didattici restano primari all'interno dell'azione educativa - anche a causa delle direttive ministeriali - e, per tale ragione, un progetto che ha potenziali effetti su un costrutto strettamente connesso alla performance e all'abbandono scolastico risulta particolarmente utile.

La tesi è suddivisa in sei capitoli. Nel primo viene definito il coinvolgimento accademico, con un particolare approfondimento delle relazioni di questo costrutto con alcuni indicatori di benessere psicologico durante l'adolescenza e un'attenzione verso le fasce di popolazione studentesca più a rischio. Nel secondo capitolo vengono definiti i costrutti di identità culturale e di clima di diversità culturale nella classe, mettendo in luce le possibili associazioni con il coinvolgimento accademico. Il terzo capitolo è dedicato al Progetto Identità partendo dall'intervento statunitense, per poi riportare le evidenze di efficacia raccolte dall'implementazione tedesca e dallo studio pilota nel contesto italiano. Il quarto capitolo presenta gli aspetti metodologici e di ricerca del Progetto Identità in riferimento ai costrutti presi in esame. Il quinto capitolo riassume i risultati ottenuti attraverso la raccolta dati. Infine, il sesto capitolo propone un'interpretazione critica dei suddetti evidenziandone i limiti e propone future direzioni per la ricerca.





## Capitolo 1

### Il coinvolgimento accademico

#### 1.1 Definizione teorica del costrutto

L'*engagement* accademico è una specifica tipologia di coinvolgimento che riguarda l'esperienza scolastica e le relazioni che la interessano; è un costrutto multidimensionale che si articola entro componenti cognitive, emotive e comportamentali (Alrashidi et al., 2016; Appleton et al., 2006; Jones & Lee, 2020; , funzionali a sostenere l'apprendimento e in continua interazione tra loro (Fredricks et al., 2004). È un aspetto al quale sempre di più, negli ultimi decenni, i ricercatori e i diversi operatori all'interno dell'ambito educativo-scolastico stanno prestando attenzione (Alrashidi et al., 2016; Fredricks et al., 2016). Nella presente tesi, l'espressione *engagement* e coinvolgimento accademico sono usate in maniera intercambiabile.

In letteratura sono state proposte molteplici definizioni di *engagement*, nelle quali è possibile rintracciare degli elementi comuni: la partecipazione attiva alle proposte scolastiche ed extra-curricolari (maggiormente descritta dalla componente comportamentale), l'identificazione con il proprio contesto scolastico a partire dalle relazioni che si sperimentano al suo interno (componente emotiva), un alto investimento psicologico e di energie (componente cognitiva) (Alrashidi et al., 2016; Fredricks et al., 2004). Per quanto concerne gli antecedenti, invece, la letteratura ha evidenziato una relazione tra *engagement* accademico e contesto familiare, educativo, cultura e comunità di appartenenza (Fredricks et al., 2004).

Un alto coinvolgimento scolastico si traduce in indicatori quali il tempo dedicato alle attività, lo svolgimento dei compiti, la partecipazione attiva, l'autoregolazione, il valore attribuito all'impegno e al successo accademico, il senso di appartenenza al contesto scolastico e/o alle relazioni educative e con i pari (Appleton et al., 2006; Froiland & Worrell, 2016). La misurazione del costrutto dipende strettamente da tali indicatori, con evidenti differenze relative alla dimensione considerata: gli aspetti comportamentali risultano più facilmente quantificabili rispetto alla dimensione emotiva (Appleton et al., 2006; Jones & Lee, 2020; Skinner et al., 2008). Inoltre, la letteratura mostra un utilizzo frequente di scale aggregate per le varie componenti, rendendo difficile valutare profili diversi a seconda dei livelli sperimentati dalla persona nelle diverse aree emotiva, cognitiva e comportamentale; specificatamente alla prima dimensione, si aggiunge anche una frequente mancata differenziazione rispetto alla situazione o fonte dell'emozione che viene indagata, non rendendo possibile stabilire se essa sia riferita, ad esempio, al clima di classe oppure alla più ampia comunità scolastica (Fredricks et al., 2004).

Come dimostrato dagli indicatori sopra descritti, l'*engagement* accademico si traduce almeno in parte con la messa in atto di azioni e comportamenti: ha quindi un legame con la motivazione (Appleton et al., 2006; Froiland & Worrell, 2016). Secondo Skinner e colleghi (2008), tale relazione agisce sia a priori, in quanto gli studenti maggiormente motivati presentano nel tempo maggiori livelli di coinvolgimento scolastico, sia come esito - che si rafforza nel tempo - dell'interazione tra individuo e contesto. In quest'ottica, il coinvolgimento è legato a bisogni universali di appartenenza, competenza e autonomia (Appleton et al., 2006; Fredricks et al., 2004; Isik et al., 2018).

Una caratteristica peculiare del costrutto che ha reso l'*engagement* accademico target privilegiato di interventi in ambito educativo è la sua sensibilità al contesto: esso è, infatti, presumibilmente suscettibile ai cambiamenti ambientali e possiede una sua malleabilità (Fredricks et al., 2004); particolare rilevanza è stata data, in tal senso, alle relazioni educative docente-alunno e al gruppo dei pari (Crul, 2018; Isik et al., 2018; Verkuyten et al., 2019). È da considerare, tuttavia, che tale variabilità riguarda anche l'intensità e la durata stessa del coinvolgimento accademico: esso può infatti configurarsi come relativo alla singola situazione, a breve termine, a lungo termine o stabile (Fredricks et al., 2004). In generale, quindi, è opportuno considerare l'*engagement* come un costrutto fluido che cambia nei vari contesti, tra individui diversi ma anche rispetto ad una stessa persona (Boulton et al., 2019).

Infine è interessante notare che, nonostante l'*engagement* scolastico si profili come articolato entro più dimensioni (emotiva, cognitiva, comportamentale), l'esperienza che la persona vive del fenomeno è verosimilmente olistica. Boulton e colleghi (2019), in una ricerca longitudinale svolta con studenti e studentesse appartenenti ai gradi più alti di istruzione, hanno infatti osservato come alti livelli di coinvolgimento riguardino complessivamente tutte le attività e i sistemi di apprendimento utilizzati come indicatori del costrutto, dimostrando che nel campione, alti livelli in una delle componenti erano generalmente associati ad alti livelli in tutte le altre.

In sintesi, quindi, l'*engagement* accademico si delinea come un costrutto fluido e multidimensionale, operazionalizzato attraverso indicatori che ne ricalcano le aree

(emotiva, cognitiva e comportamentale) con annessi limiti di misurazione e che presenta legami con la motivazione.

## **1.2 Relazione con il benessere psicologico in adolescenza**

L' *engagement* accademico ha una relazione positiva con diversi indicatori di benessere, agendo quindi come fattore di promozione; al contempo, correla negativamente con indicatori di malessere psico-sociale, rivestendo il ruolo di fattore di protezione.

Per quanto concerne il suo ruolo promotore, la letteratura ha descritto l' *engagement* come riferito ad azioni orientate agli obiettivi, contraddistinte da persistenza ed interazioni positive con l'ambiente fisico e sociale (Skinner et al., 2008). Nello specifico, esso è stato messo in relazione con esiti di salute quali: successo accademico, rendimento scolastico negli studenti della scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado e ritenzione scolastica (Alrashidi et al., 2016; Flynn, 2016; Fredricks et al., 2004;).

Parimenti, l'assenza di coinvolgimento può sfociare in aperta disaffezione verso la scuola la quale, a sua volta, risulta essere un fattore di rischio per l'abbandono scolastico (Alrashidi et al., 2016; Appleton et al., 2006; Fredricks et al., 2004; Jones et al., 2018), per comportamenti devianti quali il consumo di sostanze o atti criminali, oltre che per elementi di malessere psico-sociale come sintomi depressivi o emarginazione sociale (Jones et al., 2018). Se limitato al contesto scolastico, l' *engagement* protegge da sentimenti ed emozioni dal tono negativo, come il cinismo verso l'utilità dell'istruzione per il proprio futuro, la sensazione di essere esausti a causa delle richieste che provengono da tale ambito o di essere inadatti alla scuola in generale (Wang et al., 2015). È

interessante sottolineare la concettualizzazione proposta da Wang e colleghi (2015), che non intendono la disaffezione come assenza di *engagement*, bensì differenziano la componente emotiva del costrutto in adattiva (senso di appartenenza, valorizzazione del contesto scolastico e di chi ne fa parte) e disadattiva (sentimenti di sopraffazione, assenza di piacevolezza nei processi di apprendimento, svalutazione del contesto scolastico). Proprio a partire dagli indicatori appena riportati si intuisce che, se da un lato l'*engagement* adattivo è predittore di migliori esiti scolastici, dall'altro lato però gli studenti e le studentesse che riportano un profitto molto alto non sono da considerarsi meno a rischio di disaffezione: infatti, potrebbero costituire il *target* privilegiato per esperire sopraffazione (Wang et al., 2015).

Nel valutare la relazione che intercorre tra coinvolgimento accademico e i diversi indicatori di benessere è opportuno considerare due direzioni, entrambe plausibili: la prima considera il fenomeno come un circolo virtuoso, per il quale un aumento dell'*engagement* porta ad un miglioramento delle prestazioni che determina un maggior stato di benessere; quest'ultimo a sua volta, si tradurrebbe nuovamente in maggior coinvolgimento. La seconda, invece, considera l'ipotesi che livelli più alti di benessere siano precursori di un successivo *engagement* (Boulton et al., 2019).

In conclusione, considerando quanto emerso dalla letteratura, il coinvolgimento scolastico risulta un elemento da tenere in primaria considerazione non solo per valutare gli esiti dell'apprendimento - poiché favorisce lo sviluppo di componenti motivazionali e di autoregolazione - ma anche per progettare interventi volti al benessere degli studenti

nel medio e lungo termine, sia esso considerato come antecedente o come esito di un maggior coinvolgimento accademico.

### **1.3 Abbandono scolastico, categorie a rischio e dati sul contesto italiano**

All'interno del contesto educativo esiste una condizione di svantaggio nota in letteratura come "*gap* educativo": sebbene all'inizio del percorso scolastico non si registrino delle differenze tra gruppo etnico maggioritario e minoritario, a partire dalla scuola primaria inizia a notarsi un divario tra i due, destinato a crescere con il proseguimento del ciclo scolastico (Froiland & Worrell, 2016; Isik et al., 2018). Il *gap* educativo è divenuto un tema ancora più saliente in seguito alla pandemia da Covid-19, e il suo superamento è stato individuato come una delle sfide prioritarie da affrontare oggi (UNESCO & Inter-American Development Bank, 2021). Tra le differenze riscontrate, Isik e colleghi (2018) riportano che gli studenti appartenenti a gruppi etnici minoritari ottengono voti più bassi, meno crediti e hanno una probabilità più alta di non superare gli esami o avere dei ritardi nella carriera scolastica. Le differenze riguardano anche l'*engagement* stesso, nonché il *background* migratorio dell'individuo: persone immigrate di prima generazione tendono a riportare livelli più bassi di coinvolgimento, quindi di conseguenza anche un minor effetto dei benefici ad esso collegati (Soria & Stebleton, 2012).

Specificatamente alla suddetta trattazione, il *gap* educativo è un elemento da mettere in evidenza per due specifici motivi tra loro interconnessi. Il primo riguarda la categoria di rischio, ovvero i gruppi etnici minoritari: dalla letteratura emerge che la minaccia di stereotipo percepita spiega almeno in parte il divario con il gruppo etnico

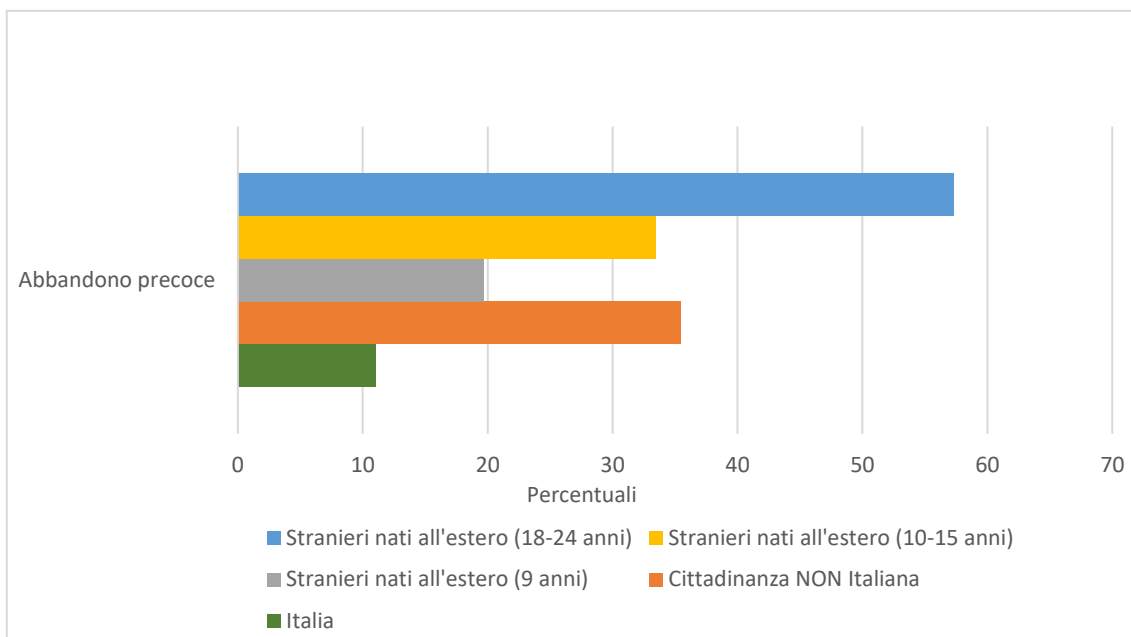
maggioritario, e che la discriminazione ad essa associata mina il bisogno di appartenenza legato all'*engagement* (Isik et al., 2018; Verkuyten et al., 2019). Il secondo elemento cruciale riguarda l'esplorazione/risoluzione dell'identità culturale e il coinvolgimento nel contrastare tale divario. Come sottolineato in precedenza, esiste una forte connessione tra *engagement* e motivazione, al punto che talvolta i due costrutti possono presentare delle aree di sovrapposizione (Froiland & Worrell, 2016): sebbene in letteratura emergano dei dati contrastanti rispetto all'esistenza di differenze qualitative/quantitative tra la motivazione esperita dai gruppi maggioritari e quelli minoritari (Froiland & Worrell, 2016; Isik et al., 2018), aumentare la motivazione intrinseca e il coinvolgimento accademico non possono che essere di beneficio nel diminuire il *gap* educativo.

In riferimento a quanto appena illustrato, è anche importante che il personale educativo sia consapevole dell'impatto che l'*engagement* e l'eventuale presenza di stigma nei confronti di alcuni gruppi etnoculturali hanno nell'insorgenza di comportamenti considerati contro-normativi all'interno dei contesti scolastici (Toldson et al., 2015). In particolare, è necessario che gli strumenti punitivi - quali la sospensione dalle attività didattiche - siano quanto più evitati qualora il meccanismo sottostante sia quello sopra descritto, preferendo una politica di giustizia ristorativa: le punizioni, infatti, aumentano la probabilità che gli studenti abbandonino la scuola. Toldson e colleghi (2015), in particolare, sottolineano come gli studenti (e le studentesse) afroamericani siano più soggetti a sanzioni rispetto ai coetanei nordamericani, alimentando ulteriormente il ciclo di disaffezione verso la scuola (già in origine più elevata per questo gruppo di popolazione) e la messa in atto di comportamenti aggressivi (Toldson et al., 2015).

Per quanto concerne l'identità culturale, Wantchekon e Umaña-Taylor (2021) hanno dimostrato che quando gli adolescenti hanno la possibilità di esplorare il proprio *background* culturale e sperimentare sentimenti positivi e di chiarezza in riferimento ad esso, riportano migliori esiti accademici e di benessere psicologico. Per le persone appartenenti al gruppo etnico minoritario, inoltre, l'identità culturale potrebbe essere un tema particolarmente saliente anche in ambito educativo: essa non va necessariamente intesa come una barriera, come suggerisce un'idea di scuola orientata unicamente all'assimilazione culturale (Crul, 2018), ma come un elemento chiave nella promozione del senso di appartenenza al contesto scolastico, in grado di contrastare almeno in parte gli effetti del divario educativo.

Connesso al tema del divario educativo appena descritto, all'interno del contesto italiano assume particolare rilevanza il fenomeno dell'abbandono scolastico: sebbene il trend sia in diminuzione nell'ultimo decennio, il tasso rimane alto se comparato con il livello medio europeo (ISTAT, 2021). Questo è vero sia per quanto riguarda i 18-24enni che, in possesso al massimo di un titolo secondario inferiore, sono al di fuori da qualsiasi sistema di educazione e/o formazione (*Early Leavers from Education and Training*, ELET), sia per quanto riguarda l'abbandono precoce (ovvero prima del completamento di un titolo secondario superiore). Rispetto a tale fenomeno, inoltre, si registra come la popolazione costituita da persone con cittadinanza diversa da quella italiana rappresenti una fascia particolarmente a rischio, specie nei casi di migrazione avvenuta in età emergente (Figura 1.).



**Figura 1.** Abbandono scolastico precoce in Italia

Fonte: ISTAT (2021)

Inoltre, in riferimento alla componente del coinvolgimento scolastico relativa al senso di appartenenza, dall'indagine PISA del 2018 promossa dall' Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OECD) si nota che gli studenti e le studentesse con *background* migratorio riportano livelli minori di benessere e senso di appartenenza al contesto scolastico rispetto alla controparte con cittadinanza italiana; non solo tale differenza è significativa, ma l'Italia si colloca anche ampiamente sotto la media degli altri Paesi rispetto a tale divario (OECD, 2019).

In sintesi, quindi, è possibile affermare l'esistenza di una condizione di svantaggio per i diversi gruppi etnici minoritari all'interno dei contesti educativi, incluso quello italiano; essa riguarda anche l'*engagement* o fenomeni ad esso associati - come l'abbandono scolastico- e l'identità culturale, ambo costrutti centrali in questa tesi. Infine,

il *gap* educativo dimostra l'importanza di intervenire per la promozione del coinvolgimento scolastico, ma anche di fornire degli spazi e degli strumenti per supportare l'esplorazione e risoluzione dell'identità culturale delle nuove generazioni di studenti con *background* migratorio.



## Capitolo 2

### Il ruolo dell'identità culturale e del clima in classe

#### 2.1 L'identità culturale in adolescenza

L'identità culturale si definisce come quella dimensione del Sé relativa alla propria appartenenza culturale (Umaña-Taylor, 2018). È un costrutto multidimensionale che si articola in tre componenti: l'esplorazione, ovvero il grado attivo di ricerca che la persona compie in riferimento alla propria appartenenza; la risoluzione, ovvero l'attribuzione di significati personali alla propria identità culturale; e l'affermazione, ovvero i sentimenti positivi o negativi che derivano dalla fase precedente (Umaña-Taylor et al., 2004; Umaña-Taylor et al., 2014; Wantchekon & Umaña-Taylor, 2021). L'identità culturale si costruisce a partire sia dal proprio *background*, inteso come eredità culturalmente data dal proprio nucleo familiare, sia da elementi contestuali rispetto a come il gruppo culturale di appartenenza è percepito nel momento presente (Umaña-Taylor & Douglass, 2017). Essa comprende, quindi, sia elementi di contenuto che di processo, nonché fattori intra e inter personali (Jones et al., 2018; Umaña-Taylor et al., 2014).

Questi elementi sono sottolineati da Umaña-Taylor e Douglass (2017) per includere ambo i termini che in lingua inglese - e nel contesto americano nello specifico - risultano salienti: razza (che include gli elementi più specificatamente biologici e fenotipici) ed etnia (che descrive invece maggiormente le pratiche culturali). Rispetto a tale punto, è utile sottolineare che i due elementi non sono in realtà così chiaramente distinti né a livello di esperienza individuale, né in riferimento alle scale di misurazione e alle definizioni

usate in letteratura (Umaña-Taylor et al., 2014). Inoltre, quando ci si riferisce all'identità culturale, si intende l'esperienza soggettiva che la persona costruisce in riferimento ad uno o più gruppi culturali che non necessariamente coincide completamente con degli indicatori socio-demografici (Jones et al., 2018). In italiano non esiste, a livello linguistico, una divisione paragonabile a quella appena descritta ma, anzi, entrambi i termini sono connotati negativamente: motivo per il quale, nella presente trattazione, si utilizzerà esclusivamente il termine "identità culturale".

La cornice teorica entro la quale il costrutto è stato analizzato riprende le teorie classiche dello sviluppo stadiale (Erikson, 1968; Marcia, 1980): esso risulta, quindi, un compito di sviluppo normativo tipico dell'adolescenza. Infatti, è proprio in questa fascia d'età che si acquisiscono nuove competenze cognitive e relazionali utili al suo adempimento, quali ad esempio la costruzione di significati, il pensiero astratto o l'introspezione; inoltre, la formazione dell'identità più in generale è parimenti un compito di sviluppo tipico dell'età adolescenziale e si instaura a partire dal bisogno universale di coerenza del sé: con il passare del tempo, l'obiettivo è che l'identità culturale si integri armonicamente con tutte le altre componenti identitarie (Umaña-Taylor et al., 2018; Umaña-Taylor et al., 2014; Umaña-Taylor & Douglass, 2017).

L'esplorazione, la risoluzione e l'affermazione dell'identità culturale richiedono la capacità di categorizzare sé stessi e gli altri in riferimento ai gruppi culturali come prerequisito base, ma anche le capacità sicuramente più sottili di autoriflessione e interiorizzazione di valori (Umaña-Taylor et al., 2014). Per gli adolescenti, queste dinamiche risultano inscritte all'interno dei processi di acquisizione di autonomia dai

*caregiver*, rendendo quindi il gruppo dei pari uno dei contesti privilegiati entro i quali si verificano l'esplorazione, la risoluzione e l'affermazione (Umaña-Taylor et al., 2014).

L'identità culturale presenta alcune caratteristiche utili da evidenziare ai fini della presente trattazione: innanzitutto, esattamente come avviene per altre dimensioni identitarie, esiste un grado di salienza diverso da persona a persona e/o nel tempo. Ciò significa che il sentirsi parte di un dato gruppo culturale può essere più o meno centrale nella definizione che la persona fornisce di sé. È interessante notare che, ancora una volta, l'età adolescenziale emerge dalla letteratura come la fase di vita in cui tale salienza raggiunge i livelli più alti (Umaña-Taylor et al., 2014). Un'altra caratteristica riguarda le emozioni (positive o negative) che la persona sperimenta in relazione al proprio gruppo culturale: l'autrice sottolinea come queste possano riguardare una sfera prettamente intima, personale (*private regard*), ma anche quale si ritiene essere la considerazione che gli altri non appartenenti al proprio gruppo hanno del suddetto (*public regard*).

La letteratura riporta che alti livelli di centralità e di *private regard* correlano con un buon adattamento psico-sociale della persona (Wantchekon & Umaña-Taylor, 2021). In generale, una buona esplorazione e risoluzione dell'identità culturale correla con esiti di salute per gli adolescenti quali autostima, diminuzione di sintomi depressivi e al contempo maggior benessere psicologico riportato, una più chiara idea di Sé e un orientamento verso gli altri più positivo (Umaña-Taylor, 2018; Umaña-Taylor & Douglass, 2017). L'identità culturale è anche predittiva di un miglior adattamento in campo educativo, operazionalizzato in termini di voti scolastici, senso di appartenenza e coinvolgimento accademico (si veda il par. 2.3 ) (Umaña-Taylor & Douglass, 2017).

In sintesi, l'identità culturale - nelle sue dimensioni di esplorazione, risoluzione e affermazione - assolve al compito di sviluppo dell'età adolescenziale di comprendere chi si è, in riferimento alla propria appartenenza a gruppi culturali; è inoltre predittiva di un miglior adattamento psico-sociale degli adolescenti.

## **2.2 Il clima di diversità culturale in classe**

Essere parte di una classe implica trascorrere un tempo più o meno prolungato in condivisione con un gruppo relativamente stabile di persone. Analogamente a quanto accade in tutte le situazioni in cui si verifica un contatto prolungato nel tempo e situato nello spazio, si crea un clima particolare (Evans et al., 2009). In letteratura, si utilizza l'espressione "clima di classe" per descrivere tale fenomeno: non esiste una definizione univoca del costrutto ma, tanto quanto risulta complesso delinearne i confini teorici, tanto più l'esperienza diretta appare vivida ogni qual volta ci troviamo all'interno di un simile contesto. Infatti, come hanno dimostrato studi inerenti la psicologia sociale, la dimensione grupale ha degli effetti sugli individui che ne fanno parte attraverso meccanismi quali il contagio emotivo o il modellamento (Kelly & Barsade, 2001).

La ricerca sul clima di classe è iniziata a partire dal pionieristico lavoro dello psichiatra Moos (1973), ma non ha avuto un percorso lineare: infatti, dopo una prima decade ricca di pubblicazioni, il tema non è stato quasi più indagato fino agli anni Novanta del secolo scorso, per poi essere ripreso enfatizzandone il ruolo di predittore di diversi indicatori di benessere (Alansari & Rubie-Davies, 2020). Nonostante esistano molteplici

modelli utilizzati per descrivere il costrutto, il paradigma teorico comune a tutti è quello ecologico: il clima di classe è sempre analizzato entro plurimi livelli, dal micro (l'individuo) al macro (il più ampio sistema valoriale della comunità di riferimento), considerando anche gli aspetti fisici dell'ambiente (Evans et al., 2009).

Babad (2009) ha definito il clima di classe come *“una valutazione complessiva dello stato psicologico, sociale, emotivo e organizzativo/gestionale della classe”* (p. 54). A partire da tale indicazione, emergono tre dimensioni del costrutto ricorrenti nella letteratura: una dimensione accademica, che descrive gli aspetti prettamente educativi e didattici entro i quali si svolge l'apprendimento; una dimensione organizzativa, che include aspetti di mantenimento della disciplina, inclusi gli stili di leadership adottati; una dimensione affettiva, che descrive le relazioni e le emozioni esperite all'interno della classe (Evans et al., 2009). Lo stesso Moos (1976) ha proposto un modello tridimensionale che ricalca, almeno in parte, tali aspetti: l'autore, infatti, descrive il clima attraverso le dimensioni relazionale, di mantenimento del sistema e di crescita personale.

Dopo una prima produzione scientifica inerente la definizione del costrutto, la ricerca ha direzionato il proprio interesse verso gli esiti di salute ad esso associati: come ricordato da Alansari e Rubie-Davies (2020), diversi studi hanno evidenziato delle relazioni tra clima di classe positivo e indicatori di benessere sociale e accademico degli studenti quali, ad esempio, auto-efficacia, coinvolgimento e senso di appartenenza al contesto scolastico; è particolarmente interessante sottolineare che una percezione del clima scolastico negativa correla invece con la propensione all'abbandono scolastico, contribuendo quindi al fenomeno precedentemente descritto.



Il clima di classe, analogamente a tutti i contesti di gruppo, non è semplicemente la somma degli individui che ne fanno parte: risulta dalla commistione di percezioni e caratteristiche dei singoli, ma anche della cultura, delle regole implicite ed esplicite, dalla leadership, dalla storia del gruppo stesso, dalle aspettative riposte sui suoi membri (Evans et al., 2009). Ne consegue, dunque, la difficoltà di definizione teorica sopra citata, nonché una complessità di misurazione della quale tener conto: di norma, gli strumenti maggiormente utilizzati sono di tipo quantitativo e self-report (Alansari & Rubie-Davies, 2020), i quali possono essere utilizzati a livello individuale oppure aggregati avendo come unità il gruppo classe (Schachner, 2019). Secondo Marsh e colleghi (2012), quest'ultima opzione è metodologicamente più corretta se si considera il clima di classe un fenomeno gruppale; può accadere, tuttavia, che si registrino delle idiosincrasie tra la percezione individuale e i dati aggregati (Schachner et al., 2018).

In ambito di clima di classe esiste una specifica sotto-tipologia utilizzata per descrivere il grado di diversità culturale presente al suo interno. Essa si articola entro due dimensioni: uguaglianza/inclusione, che descrive il grado di supporto e inter-contatto positivo sperimentati nel gruppo classe, e quella del pluralismo culturale, che indica invece il modo in cui la diversità culturale è presentata come una risorsa e inclusa nei curricula scolastici (Schachner et al., 2021). Una buona percezione di clima di classe rispetto alla diversità è stata associata a diversi esiti di salute personali, accademici e relazionali, che possono essere genericamente riassunti come percorsi di sviluppo tipici o di acculturazione nel caso di studenti con *background* migratorio (Schachner, 2019).

Un clima di classe positivo rispetto alla diversità culturale implica un'apertura nei confronti dei molteplici contesti culturali di origine, che vada oltre l'obiettivo di assimilazione. Esattamente per come avviene con le dinamiche del clima più in generale, si articola entro più livelli, da quello individuale alla leadership, dai valori promossi dalla comunità scolastica agli aspetti didattici (Schachner, 2019); il modo, quindi, in cui una scuola racconta la diversità si esplica concretamente in un ampio assetto di pratiche e artefatti attraverso i quali una specifica narrazione viene prodotta (Civitillo et al., 2017). Inoltre, è necessario un equilibrio tra le due dimensioni di uguaglianza/inclusione e pluralismo culturale: il clima di classe, infatti, non è esente da possibili effetti iatrogeni, quali un aumento della discriminazione percepita o l'assunzione di una prospettiva (detta *color-blindness*) che nega le diversità culturali nell'ottica di un'uguaglianza aprioristica (Schachner et al., 2018; 2021).

Il tema della diversità culturale è, ad oggi, una realtà comune all'esperienza scolastica di molti Paesi, Italia inclusa. Infatti, secondo il report del Ministero dell'Istruzione (2020), il 10% della popolazione studentesca è di origine migratoria; percentuale che aumenta se si analizzano i gradi di scuola dell'infanzia e primaria. Tale aumento della diversità culturale non è esente da critiche da parte dell'opinione pubblica, la quale ha più volte manifestato il timore che gli alunni e le alunne con *background* migratorio possano rallentare il raggiungimento di obiettivi d'apprendimento del gruppo maggioritario. Van Ewijk e Slegers (2010) hanno però dimostrato, attraverso una meta-analisi, che un aumento della diversità strutturale impatta negativamente sulla

performance degli studenti con *background* migratorio e non su coloro che appartengono al gruppo maggioritario.

Al contrario, aumentare il mosaico di provenienze all'interno di una classe è di beneficio: Graham (2018) ha elaborato e testato un modello teorico in grado di spiegare questi aspetti positivi. L'autrice suggerisce che la diversità culturale promuove tre elementi iniziali: 1) fornisce opportunità per creare legami di amicizia con pari di altre culture, 2) espone a gruppi multiculturali, e 3) promuove una redistribuzione del potere entro più gruppi, evitando la polarizzazione tra un gruppo maggioritario ed un unico gruppo minoritario. Questi tre fattori si traducono poi rispettivamente in un'effettiva creazione di legami amicali con persone aventi origini differenti, la quale a sua volta impatta sugli atteggiamenti intergruppo; nella formazione di identità sociali complesse, anch'esse in grado di influenzare gli atteggiamenti intergruppo ma anche il benessere mentale degli studenti; e in una minor vulnerabilità sociale percepita, legata ad un maggior benessere psicologico.

È importante specificare che il clima in classe rispetto alla diversità culturale e la composizione della classe stessa sono due concetti distinti (Schachner et al., 2018); tuttavia, le dimensioni del fenomeno migratorio odierno rendono inevitabile il confronto con il tema dell'accoglienza e dell'inclusione. La scuola è un contesto privilegiato dove questo confronto avviene: il semplice contatto con altre culture non è di per sé sufficiente a determinare degli esiti di benessere, ma è necessario che esso sia regolato da norme descrittive (ovvero tutte quelle prescrizioni informali che regolano il comportamento all'interno di un gruppo) oltre che ingiuntive (norme formali facenti parte della politica

scolastica). Infine, Schachner e colleghi (2016) hanno sottolineato come la composizione della classe rispetto alla diversità, le politiche di acculturazione adottate (uguaglianza/inclusione e pluralismo) e il benessere riportato dagli studenti con *background* migratorio interagiscano tra loro: la relazione dipende dall'orientamento verso la cultura del gruppo maggioritario o minoritario degli studenti stessi. Ancora una volta, la letteratura ricorda l'impossibilità di stabilire un'unica *policy* che risulti universalmente migliore nel confrontarsi con la diversità, ma la necessità di considerare il fenomeno nella sua complessità.

### **2.3 Associazioni tra i costrutti**

In letteratura emergono delle relazioni tra i tre costrutti finora presentati. Nello specifico, il clima di diversità culturale in classe sembra essere associato a un maggiore *engagement* accademico (operazionalizzato nella componente affettiva di senso di appartenenza al contesto scolastico), a sua volta predittivo di risultati accademici e personali migliori (Schachner et al., 2018). Tale legame risulta significativo per ambo le componenti di inclusione/uguaglianza e pluralismo culturale e, nonostante gli effetti del primo abbiano una dimensione maggiore, lo studio di Schachner e colleghi (2018) ha confermato l'importanza della presenza di entrambe le dimensioni. Inoltre, nonostante la letteratura precedente indicasse l'esistenza di un legame più forte per persone con *background* migratorio (Chiu et al., 2012; Frankenberg et al., 2013; Voight et al., 2015), Schachner et al. (2018) non hanno riscontrato la suddetta differenza. Tale risultato può essere spiegato sia in termini di specifico campione (scuole tedesche e partecipazione su base volontaria),

sia rispetto all'esclusione della variabile SES che generalmente media il legame tra *background* migratorio, *engagement* e risultati accademici. È da considerare, però, anche l'ipotesi che la relazione tra clima di diversità culturale in classe e coinvolgimento accademico risulti significativa a prescindere dal gruppo di popolazione considerato (minoritario o maggioritario).

Esiste poi una relazione diretta tra clima di classe ed identità culturale: la letteratura riporta che componenti quali il senso di appartenenza al contesto scolastico e le relazioni positive sperimentate al suo interno correlano positivamente con alti livelli di esplorazione/risoluzione dell'identità (Aldridge et al., 2016; Camacho et al., 2018). Inoltre, l'identità culturale è in relazione con l'*engagement* accademico. Rivas-Drake e colleghi (2014) sottolineano come gli adolescenti appartenenti a diversi gruppi culturali con una buona esplorazione/risoluzione riportino anche più alti livelli di coinvolgimento e successo scolastico; non solo, ma è stata anche riscontrata la relazione inversa: gli studenti che sperimentano una sensazione di confusione o ansia rispetto alla propria identità culturale presentano livelli più bassi di *engagement*.

Il rapporto tra identità culturale e coinvolgimento scolastico, tuttavia, non è sempre lineare: è importante considerare gli specifici modi, culturalmente definiti, attraverso i quali l'*engagement* si manifesta e si interpreta (Jones & Lee, 2020). La complessità deriva anche dai gruppi presi in considerazione: nei casi di minoranza culturale associata a stigma e discriminazione, l'identità (specialmente nella sua componente di *public regard*) potrebbe ostacolare la promozione di un attaccamento positivo al contesto scolastico, oppure al contrario essere usata come elemento di riscatto ed auto-determinazione,

dunque incentivando il coinvolgimento accademico (Byrd & Chavous, 2011; Jones & Lee, 2020).

Inoltre, Jones e Lee (2020) riportano delle differenze di genere dettate in particolar modo dal nucleo familiare nella comunità afroamericana, il quale riporrebbe maggiori aspettative, supporto e sforzo per la promozione di auto-efficacia nelle femmine, elementi tutti correlati a maggior successo accademico. Un altro elemento critico evidenziato dagli autori concerne la durata nel tempo della relazione positiva tra maggior esplorazione/risoluzione ed *engagement* accademico: il loro studio, infatti, riporta dei benefici significativi in tal senso in seguito all'erogazione di un programma di empowerment e promozione dell'identità culturale riferito ad adolescenti femmine afroamericane, ma tale effetto non viene riscontrato nel *follow-up* successivo. Gli autori motivano questa assenza di benefici con la necessità di ricevere dei messaggi positivi rispetto alla propria identità culturale che siano sostenuti nel tempo, e non limitati alle 6 settimane di intervento.

In generale, la letteratura suggerisce un ruolo preponderante della dimensione di risoluzione dell'identità culturale nel determinare i diversi esiti di benessere (Cross Jr, 1978; Erikson, 1968; Phinney, 1989). Tali evidenze sono coerenti con i molteplici modelli teorici esistenti riguardo l'identità culturale, i quali concordano nel definire la risoluzione come uno degli stadi finali del processo di sviluppo del costrutto, caratterizzato da accettazione e profonda consapevolezza della propria eredità culturale (Grant, 2008; Silva, 2011): è proprio da tali stati cognitivi ed emotivi che avrebbero origine gli esiti di benessere psicosociale sopra citati. Il ruolo centrale svolto dalla risoluzione è stato

riscontrato anche in uno studio sull'interesse scolastico (costruito ascrivibile entro il coinvolgimento accademico). Borrero e Yeh (2011) hanno infatti trovato che maggiori livelli di interesse scolastico (interesse, impegno e senso di appartenenza al contesto scolastico) erano associati a più alti livelli di risoluzione, ma non di esplorazione della propria identità culturale.

In conclusione, i contributi della letteratura esposti in questo paragrafo rendono evidente uno scarso accordo all'interno della comunità scientifica nel considerare il *background* migratorio come un fattore di rischio o di promozione in riferimento al coinvolgimento accademico, alla percezione del clima di diversità culturale in classe e all'identità culturale. Chiarire tale aspetto è rilevante non solo in termini di ampliamento della conoscenza scientifica, ma anche perché costituisce un'importante premessa ai risvolti operativi in ambito scolastico ed educativo. A partire da questo quadro teorico ha origine il presente lavoro di tesi, che ha il fine di contribuire al dibattito disciplinare appena descritto.





## Capitolo 3

### Progetto Identità

#### 3.1 L'intervento: *background* teorico e caratteristiche

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

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

L' *Identity Project* è un programma di promozione della salute mentale universale, quindi non riferito a fasce a rischio della popolazione: l'intervento è stato progettato per essere di beneficio sia ad adolescenti appartenenti a minoranze etno-culturali, sia a coloro che fanno parte del gruppo maggioritario (Umaña-Taylor & Douglass, 2017); tale scelta metodologica è coerente con il riferimento teorico ai compiti di sviluppo.

Il progetto è pensato per essere erogato all'interno dell'attività scolastica attraverso 8 incontri della durata di circa 55 minuti ciascuno, condotti da un formatore o insegnante esperto (si veda la Tabella 1). I destinatari individuati sono studenti del nono grado, corrispondente in Italia alla classe seconda della scuola secondaria di secondo grado. Gli obiettivi generali dell'*Identity Project* sono (Umaña-Taylor & Douglass, 2017):

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

**Tabella 1.** Panoramica degli obiettivi dell'*Identity Project* per ogni incontro

<b>Incontro</b>	<b>Obiettivi</b>
1. <i>Lo zaino dell'identità</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Introdurre l'idea dell'identità come costruito multidimensionale e fluido</li> <li>b. Identificare e categorizzare le diverse identità degli studenti</li> <li>c. Enfatizzare come gli aspetti dell'identità cambino nel tempo e a seconda delle situazioni</li> </ul>
2. <i>Differenze tra e nei gruppi</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Introdurre gli stereotipi come basati sulla presunta omogeneità dei gruppi; consentire agli studenti di differenziarsi dagli stereotipi</li> <li>b. Introdurre l'idea che ci sono più differenze nei gruppi che tra gruppi</li> <li>c. Introdurre l'idea che le differenze sono continue e non categoriali</li> </ul>
3. <i>Storie dal nostro passato</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Aumentare la consapevolezza di come alcuni gruppi sono stati emarginati nel corso della storia americana, condividendo episodi realmente accaduti di discriminazione</li> <li>b. Usare gli episodi per creare un senso di comunità</li> <li>c. Riprendere i contenuti affrontati precedentemente</li> </ul>
4. <i>Alberi di famiglia</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Aumentare l'esplorazione e conoscenza della propria eredità culturale</li> <li>b. Aumentare la conoscenza della complessità dei sistemi familiari e come i vari membri possano avere diverse influenze</li> <li>c. Dimostrare la somiglianza che deriva dalla diversità di ogni storia familiare</li> </ul>
5. <i>Simboli, tradizioni e riti di passaggio</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Definire simboli/tradizioni/riti di passaggio e come si relazionano al <i>background</i> culturale</li> <li>b. Comprendere come simboli/tradizioni/riti di passaggio siano indicatori specifici per ogni gruppo culturale</li> <li>c. Promuovere l'esplorazione dei simboli/tradizioni/riti di passaggio del proprio gruppo culturale</li> </ul>
6. <i>Dalle foto alle parole</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Facilitare la discussione in gruppo delle proprie foto e creazione di <i>storyboards</i> personali</li> <li>b. Identificare somiglianze e differenze tra gli <i>storyboards</i></li> </ul>

	c. Aumentare la consapevolezza di ciò che i simboli rappresentano per la singola persona
7. <i>Il viaggio dell'identità culturale</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Normalizzare l'ambivalenza tra alcune esperienze culturali percepite come rilevanti e altre no</li> <li>b. Comprendere che l'identità culturale è informativa, ma rappresenta una sola componente dell'identità e varia nel tempo e nello spazio</li> <li>c. Comprendere che i significati connessi all'identità variano nel tempo e nello spazio</li> </ul>
8. <i>Gran Finale</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Ripasso dei temi trattati</li> <li>b. Celebrare e condividere le eredità culturali esplorate</li> <li>c. Permettere agli studenti di informare gli ospiti di ciò che hanno appreso</li> </ul>

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

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

### 3.2 Evidenze di efficacia

#### 3.2.1 Stati Uniti

Per testare l'efficacia del programma d'intervento, Umaña-Taylor e collaboratori (2017) hanno coinvolto otto classi di una scuola negli USA: tramite una procedura di randomizzazione, quattro sezioni sono state assegnate alla condizione di intervento – quella che cioè avrebbe beneficiato delle attività dell'*Identity Project* – e le altre quattro alla condizione di controllo, che prevedeva invece lezioni incentrate sulle opportunità educative e professionali future. L'ipotesi di partenza prevedeva che coloro che

appartenevano al gruppo di intervento sarebbero stati maggiormente coinvolti nel processo di esplorazione della propria identità culturale che, conseguentemente, avrebbe portato a un aumento nella risoluzione. In totale i partecipanti erano 218, prevalentemente studenti e studentesse di 15 anni ( $M_{età} = 15.02$  anni,  $DS = .68$ ) con molteplici *background* culturali. Sia il gruppo di controllo, sia il gruppo sperimentale hanno partecipato a otto incontri – uno a settimana – previsti durante l’orario scolastico e per un periodo di dieci settimane. Inoltre, a tutte le otto classi sono stati somministrati dei questionari *self-report* in tre occasioni: al pre-test (Tempo 1, T1), ossia una settimana prima dell’inizio del programma, al post-test (Tempo 2, T2), ossia 12 settimane dopo il pre-test; infine, al *follow-up* (Tempo 3, T3), ossia a distanza di 18 settimane dal pre-test.

Dai risultati di questa prima applicazione dell’*Identity Project* non sono state evidenziate differenze tra il gruppo di intervento e quello di controllo al T1 nella dimensione dell’esplorazione, differenze che invece sono emerse in modo significativo al T2. Nello specifico, gli adolescenti appartenenti al gruppo di intervento hanno mostrato livelli maggiori di esplorazione dell’identità culturale rispetto a coloro facenti parte del gruppo di controllo, e questo effetto era più forte nei giovani appartenenti a minoranze etniche. Inoltre, gli studenti e le studentesse che hanno partecipato all’*Identity Project* hanno mostrato maggiori livelli di risoluzione dell’identità culturale al T3 rispetto ai loro pari del gruppo di controllo.

Umaña-Taylor e collaboratori (2018) hanno effettuato un ulteriore follow-up a distanza di un anno dal pre-test, ossia 56 settimane dopo il termine dell’intervento nelle classi (Tempo 4, T4), per verificare se l’aumento nell’esplorazione e nella risoluzione

dell'identità culturale dovuti alla partecipazione all'*Identity Project* favorissero un migliore adattamento psicosociale nel lungo periodo. Gli indicatori considerati riguardavano la coesione dell'identità globale, l'autostima, i sintomi depressivi, il coinvolgimento scolastico, la *performance* scolastica e l'orientamento verso gli altri gruppi. I risultati relativi al gruppo di intervento hanno mostrato un aumento della coesione dell'identità globale, un miglioramento delle prestazioni scolastiche, livelli maggiori di autostima e minori sintomi depressivi. Tuttavia, non si sono registrati effetti significativi nelle dimensioni del coinvolgimento scolastico e dell'orientamento verso gli altri gruppi.

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

### **3.2.2 Germania**

I recenti fatti di cronaca accaduti sia in Germania che in altri Paesi hanno reso evidente la necessità di affrontare esplicitamente il sentimento razzista presente nella società tedesca contemporanea. In particolare, si ricordano la sparatoria ad Halle contro una sinagoga a ottobre 2019 (ANSA, 2019); la strage di Hanau contro le minoranze etniche tedesche avvenuta a febbraio 2020 (ANSA, 2020); l'uccisione di George Floyd da parte

della polizia statunitense e le conseguenti proteste avvenute nel 2020 (USA Today, 2020). Inoltre, anche la pandemia COVID-19 ha accentuato le disuguaglianze etno-culturali e sociali in termini di esposizione al rischio sanitario e di scarso accesso ai nuovi mezzi educativi (OHCHR, 2020; UNESCO, 2020). Questi accadimenti hanno evidenziato l'esigenza di creare spazi dove i giovani possano essere guidati in discussioni critiche e costruttive, affrontando tematiche legate agli stereotipi, ai pregiudizi e alla discriminazione. Per tali ragioni, Juang e colleghi (2021) hanno implementato l'*Identity Project* (Umaña-Taylor & Douglass, 2018) in una scuola superiore a Berlino, con le finalità di promuovere la comprensione del proprio ed altrui *background* culturale, favorire un senso di appartenenza e chiarezza riguardo alla propria identità ed accrescere l'empatia ed il clima di diversità culturale in classe.

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

l'Olocausto: per tali ragioni, il suo utilizzo relativamente alle persone è stato abolito e risulta inappropriato (Juang et al., 2021; Möschel, 2011; Neiman, 2019).

Il campione era costituito da 195 studenti del settimo grado (età media di 12,35 anni, di cui il 39% femmine), dei quali l'83% aveva un *background* migratorio o almeno un genitore nato all'estero. Complessivamente, il campione comprendeva 34 origini culturali differenti. L'intervento è stato condotto in due coorti distinte, per ciascuna delle quali sono state coinvolte quattro classi casualmente assegnate ai seguenti gruppi: due classi al gruppo di intervento e due al gruppo di controllo. Per le classi coinvolte nella prima coorte ( $n = 99$ ) l'intervento si è svolto in 13 settimane durante l'anno accademico 2018-2019; mentre le classi della seconda coorte ( $n = 96$ ) hanno concluso l'intervento dopo 8 settimane nel corso dell'anno scolastico 2019-2020.

I dati della coorte del 2018-2019 sono stati raccolti da Juang e colleghi (2020) in quattro misurazioni: 6 settimane prima dell'intervento (pre-test al T1), 1 settimana (T2), 6 settimane (T3) e 17,5 settimane (T4) dopo l'intervento. Le due classi appartenenti al gruppo di controllo hanno ricevuto l'intervento una settimana dopo la raccolta dei dati al T3. Per la coorte del 2019-2020, i dati sono stati raccolti 5 settimane prima dell'intervento (T1) e 1 settimana dopo l'intervento (T2). A causa dell'insorgenza della pandemia COVID-19 le scuole sono state chiuse nella primavera del 2020: ciò ha impedito la somministrazione dei questionari e la raccolta dei dati al T3 ed al T4, e la conduzione dell'intervento per le due classi appartenenti al gruppo di controllo. Per tali ragioni, le analisi svolte riguardano solamente i dati raccolti al T1 ed al T2 per entrambe le coorti. Inoltre, al termine dell'intervento con gli studenti dell'anno accademico 2018-2019, sono



stati svolti dei *focus group* con insegnanti e studenti per domandare quali fossero le loro impressioni e se avessero dei suggerimenti per migliorare l'*Identity Project*.

Durante lo svolgimento di ciascun incontro erano sempre presenti due formatori che conducevano l'intervento; un osservatore ad assicurarsi che le sessioni trattassero tutte le tematiche principali in maniera coerente attraverso la compilazione di una *fidelity-checklist*; e almeno un insegnante della rispettiva classe.

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

Dalle analisi esplorative riguardanti le correlazioni tra le variabili prese in esame è emerso che nel gruppo di intervento, ma non nel gruppo di controllo, l'esplorazione dell'identità culturale era legata a una maggiore coesione dell'identità globale. Inoltre,

solamente nel gruppo di intervento, si è osservato che una maggiore risoluzione dell'identità culturale era legata a una maggiore coesione dell'identità globale ed autostima, a minori sintomi depressivi, a un migliore adattamento accademico e ad atteggiamenti più positivi nei confronti delle persone appartenenti ad altri gruppi culturali.

Durante i *focus group* gli studenti hanno riportato che avere l'occasione di ascoltare ed imparare qualcosa di nuovo dalle esperienze e culture dei compagni di classe è stato ciò che più hanno apprezzato del Progetto. Similmente, gli insegnanti sono rimasti piacevolmente sorpresi di scoprire nuovi aspetti legati alle provenienze culturali dei loro studenti.

### ***3.2.3 Adattamento al contesto italiano e studio pilota***

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

Nella prima fase di raccolta di informazioni sono state considerate le differenze tra i contesti di applicazione dell'*Identity Project* (statunitense e tedesco) servendosi di un'analisi della letteratura e del confronto con i ricercatori del progetto implementato in Germania. Insieme alla ricerca sulle diversità culturali tra gli Stati coinvolti nel progetto,

è stata indagata la situazione migratoria italiana e i dati relativi. Oltre all'indagine bibliografica e al continuo confronto con il team tedesco, sono state condotte sedici interviste semi-strutturate a giovani adulti di prima o seconda generazione con *background* migratorio, di cui solo uno residente all'estero. Le domande si sono concentrate su simboli e tradizioni della o delle culture di appartenenza, caratteristiche sentite come uniche della propria cultura, episodi di discriminazione, religione, lingua, passato migratorio, stereotipi, modelli di pensiero, credenze e valori legati alle proprie origini culturali. Nello specifico, durante gli incontri sono state discusse una per una le otto sessioni del progetto, concentrandosi sulle attività, sui temi trattati, sulle modalità con cui affrontare questi ultimi e quindi sull'adeguatezza e la fattibilità dell'*Identity Project* in generale.

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

Tra le modifiche apportate, quella centrale ha riguardato la terminologia; in particolare si è preferito sostituire i concetti di "razza" ed "etnia" con quello di "cultura", termine più adeguato al contesto europeo post-bellico e allo scenario multiculturale che caratterizza sempre più l'Italia e l'Europa d'oggi. Inoltre, diversi adeguamenti sono stati fatti rispetto ai contenuti per renderli più vicini e comprensibili agli studenti. Ad esempio,

nell'incontro "Storie del nostro passato" sono stati proposti racconti di marginalizzazione accaduti in Italia o verso gli italiani, a differenza dell'intervento originale in cui le storie si riferivano a fatti accaduti negli USA. Una descrizione completa delle modifiche effettuate è riportata in Appendice. Il lavoro di adattamento ha visto in questa fase, come nelle altre, la presenza di un continuo dialogo tra i gruppi di ricerca statunitense e tedesco e tra il *team* italiano e i mediatori culturali coinvolti. Questa sinergia si è concretizzata, come già evidenziato precedentemente, in incontri settimanali di confronto sulle specifiche componenti dell'*Identity Project* in cui i mediatori potessero suggerire il loro punto di vista di conoscitori delle culture e favorire così un adattamento quanto più efficace possibile. Le variazioni apportate sono risultate in linea con quanto svolto precedentemente in Germania (Juang et al., 2021), ricevendo quindi l'approvazione degli autori del progetto originale.

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

Il campione considerato a questo scopo era composto da 153 adolescenti (età media 15 anni) con *background* culturale eterogeneo (*background* migratorio in 37% degli studenti provenienti da 21 Paesi diversi) e frequentanti 9 classi di una scuola secondaria di secondo grado nella città di Padova. Nel dicembre 2020, in seguito

all'approvazione da parte del Comitato Etico della Scuola di Psicologia dell'Università di Padova (prot. n. 3871), si è proceduto a contattare ed ottenere l'autorizzazione per l'attuazione del "Progetto Identità" dallo stesso Istituto considerato. Date le complicazioni legate alla situazione pandemica, si è proseguito all'assegnazione delle classi alle due condizioni (5 classi di intervento, 4 classi di controllo) sulla base delle richieste e disponibilità del personale docente.

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

La raccolta dati si è svolta tra inizio marzo 2021 e fine maggio 2021. Gli strumenti impiegati hanno compreso diverse misure self-report volte a valutare i dati sociodemografici, l'identità culturale, l'intelligenza e competenza interculturale, la coesione dell'identità globale, la sensibilità ambientale, l'autostima, i sintomi depressivi, la prosocialità, l'orientamento verso altri gruppi, la socializzazione etnica familiare, la discriminazione percepita, il coinvolgimento accademico e il clima di classe rispetto alla diversità culturale. Ad entrambi i gruppi è stata somministrata tale batteria di questionari una settimana prima (pre-test, T0) e una settimana dopo (post-test, T1) il ciclo di otto

incontri previsti dal progetto. Nel giugno 2021, una volta concluso lo studio pilota, sono stati raccolti i feedback qualitativi del team di ricerca e dei partecipanti al progetto, al fine di valutarne la fattibilità, accettabilità e rilevanza culturale nel contesto socioculturale italiano. Nello specifico sono stati condotti due focus group: uno con gli studenti e uno con i docenti delle classi coinvolte.

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

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

Lo studio principale, nella sua versione revisionata alla luce dei dati raccolti, è stato condotto tra ottobre 2021 e marzo 2022 e ha coinvolto sei Istituti secondari superiori, principalmente di ordine tecnico e professionale, all'interno del Comune di Padova. Sono

state coinvolte in totale 45 classi seconde, casualmente assegnate al gruppo di intervento (alunni/e che hanno partecipato al Progetto Identità nel primo quadrimestre) e al gruppo di controllo (alunni/e che hanno partecipato al progetto nel secondo quadrimestre). In seguito a quanto emerso dallo studio pilota, l'intervento è stato strutturato come illustrato dalla Tabella 2. I dettagli verranno approfonditi nei prossimi capitoli.

**Tabella 1.** Panoramica degli incontri dell'adattamento italiano dell'*Identity Project*

Incontro	Obiettivi
1. <i>Lo zaino dell'identità</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Introdurre l'idea di identità come un costrutto multidimensionale e fluido.</li> <li>b. Identificare e dividere in categorie le diverse componenti dell'identità degli studenti, comprese le componenti personali e quelle sociali</li> <li>c. Sottolineare come le varie componenti dell'identità degli studenti possono cambiare nel corso del tempo e in situazioni diverse.</li> </ul>
2. <i>Differenze tra e nei gruppi</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Introdurre gli stereotipi come basati sulla presunta omogeneità dei gruppi; consentire agli studenti di differenziarsi dagli stereotipi.</li> <li>b. Introdurre l'idea che ci sono più differenze nei gruppi che tra gruppi.</li> <li>c. Introdurre l'idea che le differenze sono continue e non categoriali.</li> </ul>
3. <i>Storie dal nostro passato</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Aumentare la consapevolezza di come alcuni gruppi sono stati emarginati nel corso della storia italiana, condividendo episodi realmente accaduti di discriminazione</li> <li>b. Usare gli episodi per creare un senso di comunità.</li> <li>c. Riprendere i contenuti affrontati precedentemente</li> </ul>
4. <i>Simboli, tradizioni e riti di passaggio</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Definire simboli/tradizioni/ riti di passaggio e come si relazionano al <i>background</i> culturale.</li> <li>b. Comprendere come simboli/tradizioni/ riti di passaggio siano indicatori specifici per ogni gruppo culturale.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>c. Conoscere la figura professionale del mediatore culturale e come si relazioni ai concetti di simboli/tradizioni/riti di passaggio.</li> <li>d. Promuovere l’ esplorazione dei simboli/tradizioni/ riti di passaggio del proprio gruppo culturale.</li> <li>e. Stimolare l’ esplorazione della lingua madre della propria cultura (o di una delle proprie culture) come segno culturale condiviso.</li> </ul>
<p>5. <i>Alberi di famiglia</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Aumentare l'esplorazione e la conoscenza degli studenti del proprio <i>background</i> culturale.</li> <li>b. Aumentare la comprensione degli studenti dei sistemi familiari complessi e diversificati e di come i membri della famiglia possono avere diversi gradi di influenza sulle persone.</li> <li>c. Dimostrare le somiglianze che esistono tra loro in termini di diversità che esiste nelle famiglie e nelle storie familiari.</li> </ul>
<p>6. <i>Dalle foto alle parole</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Aiutare gli studenti a riflettere sulle foto che hanno fatto come compito per casa attraverso la discussione con i compagni e la creazione di uno storyboard personale.</li> <li>b. Individuare le differenze nel contenuto dei singoli storyboard degli studenti e i punti in comune nei temi generali rappresentati dagli storyboard degli studenti.</li> <li>c. Stimolare la comprensione e una maggiore chiarezza negli studenti riguardo il significato che i diversi simboli hanno per loro.</li> </ul>
<p>7. <i>Il viaggio dell'identità culturale</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Stimolare la consapevolezza negli studenti che le esperienze culturali di alcune persone potrebbero essere più rilevanti per loro di altre; normalizzare e validare questi vissuti.</li> <li>b. Aumentare la comprensione degli studenti che il nostro <i>background</i> culturale può dare delle informazioni su chi siamo, ma rappresenta solo una parte della nostra identità e ha un’importanza variabile (a seconda delle persone e del momento della vita in cui ci troviamo).</li> </ul>



	<p>c. Comprendere che il significato dell'identità culturale può cambiare nel tempo e nello spazio.</p>
<p>8. <i>Gran Finale</i></p>	<p>a. Ripasso dei temi trattati. b. Celebrare e condividere le eredità culturali esplorate. c. Permettere agli studenti di allestire l'aula con i vari materiali creati durante i vari incontri</p>



## Capitolo 4

### La ricerca

#### 4.1 Obiettivo e quesiti di ricerca

La presente tesi si inserisce entro il più ampio progetto di ricerca e intervento sopra descritto, ossia l'*Identity Project* adattato al contesto italiano. Trattandosi della fase successiva all'adattamento, l'obiettivo si è maggiormente allineato a quello della versione americana originaria, ovvero testare l'efficacia del Progetto Identità nel promuovere l'esplorazione, la risoluzione e l'affermazione dell'identità culturale di adolescenti residenti nell'Italia del Nord. Il lavoro, coordinato dalla Prof.ssa Moscardino insieme alla Dott.ssa Ceccon dell'Università di Padova, è stato svolto in collaborazione con la Prof.ssa Umaña-Taylor (Harvard University, USA) e la Prof.ssa Schachner (Universität Halle-Wittenberg, Germania).

Questa tesi si è concentrata sulla valutazione di alcune dimensioni non direttamente legate allo scopo principale del Progetto Identità, ma che sia l'implementazione americana, sia quella tedesca hanno dimostrato essere connesse come benefici secondari derivanti dalla partecipazione. Nello specifico, si sono considerati il coinvolgimento accademico e il clima di classe rispetto alla diversità culturale, oltre all'identità culturale.

I quesiti di ricerca a cui abbiamo cercato di rispondere sono i seguenti:

1. *Vi sono delle somiglianze e/o differenze nei livelli di coinvolgimento accademico tra studenti con e senza background migratorio tenendo conto del genere e dello status socioeconomico?*

La letteratura analizzata indica che studenti e studentesse con *background* migratorio tendono a riportare livelli di coinvolgimento scolastico più bassi in confronto al gruppo etnico maggioritario (Isik et al., 2018; Soria & Stebleton, 2012) a causa di una maggior minaccia di stereotipo percepita e di una maggiore esposizione ad episodi di discriminazione all'interno del contesto scolastico.

Tuttavia, altri lavori hanno messo in luce come la relazione tra *background* migratorio e coinvolgimento accademico (specialmente per quanto riguarda la componente emotiva) non sia così lineare: ad esempio, Froiland e Worell (2016) non hanno riscontrato differenze nei livelli di *engagement* tra gruppi etnici minoritari e quello maggioritario. Parimenti, Isik e colleghi (2018), attraverso una metanalisi che sintetizza i maggiori contributi in ambito di motivazione scolastica (componente emotiva del coinvolgimento), hanno riscontrato sia studi che descrivono il gruppo maggioritario come più motivato, sia studi che sostengono il contrario.

Considerati i dati provenienti dal contesto italiano (ISTAT, 2021; OECD, 2019) dai quali emerge che la popolazione con origini non italiane è più a rischio di malessere psicologico, di abbandono scolastico e di disaffezione al contesto scolastico, è plausibile ipotizzare che gli studenti e le studentesse con *background* migratorio riportino livelli inferiori di coinvolgimento accademico rispetto ai loro coetanei senza *background* migratorio.

2. *Vi sono delle differenze nelle dimensioni dell'identità culturale (esplorazione, risoluzione e affermazione) tra studenti con e senza background migratorio tenendo conto del genere e dello status socioeconomico?*

In questo lavoro l'identità culturale è considerata nelle sue dimensioni di esplorazione, risoluzione e affermazione, coerentemente con il modello proposto da Umaña-Taylor (2004). Queste dimensioni si configurano come un compito di sviluppo saliente in adolescenza, supportate anche dai cambiamenti cognitivi e sociali che accompagnano questa fase dello sviluppo (Umaña-Taylor et al., 2018).

Erentaité e colleghi (2018) suggeriscono che gli adolescenti appartenenti a gruppi minoritari in Europa vivano una maggiore crisi identitaria - con una conseguente maggiore esplorazione e risoluzione della propria identità culturale - rispetto ai coetanei appartenenti al gruppo culturale maggioritario. Questo pattern può essere dovuto ai processi di acculturazione che rendono il compito di sviluppo particolarmente saliente per le persone con *background* migratorio, le quali si trovano spesso a mediare tra la cultura di origine e quella proposta dal sistema educativo del gruppo maggioritario (Rivas-Drake et al., 2014; Schachner et al., 2018).

Pertanto, considerate le dinamiche contestuali vissute dai gruppi etnici minoritari anche nella società italiana, ci si attende che gli studenti e le studentesse con *background* migratorio riportino livelli più alti nelle tre dimensioni dell'identità culturale.

3. *Vi sono delle differenze nella percezione del clima di diversità culturale in classe tra studenti con e senza background migratorio?*

Il clima di classe rispetto alla diversità culturale descrive le percezioni degli studenti rispetto alle due macro-dimensioni di uguaglianza/inclusione e pluralismo culturale (Schachner et al., 2021). La letteratura riporta che gli studenti e le studentesse appartenenti a gruppi etnici minoritari tendono ad avere una percezione del clima di classe più negativa rispetto ai coetanei facenti parte del gruppo maggioritario, in parte dettata da una maggiore discriminazione esperita (Voight et al., 2015).

Tuttavia, altri studi non hanno riscontrato differenze tra studenti e studentesse con e senza *background* migratorio rispetto al clima di diversità culturale in classe, suggerendo quindi che confrontarsi con tale diversità sia di beneficio ad entrambi i gruppi (Schachner et al., 2019).

Nonostante gli effetti riportati dalla letteratura siano misti, considerate le barriere strutturali che le persone con *background* migratorio affrontano all'interno del contesto scolastico (OECD, 2019; Schachner et al., 2021), si ipotizza di riscontrare livelli del costrutto più bassi per gli studenti e le studentesse con *background* migratorio.

4. *La risoluzione della propria identità culturale funge da fattore di mediazione nell'associazione attesa tra clima di diversità culturale in classe e coinvolgimento accademico negli adolescenti? Vi sono delle differenze in*

*queste associazioni tra coloro che hanno partecipato al Progetto Identità e i loro pari del gruppo di controllo?*

Come illustrato nel paragrafo 2.3, l'identità culturale, il clima di diversità culturale in classe e il coinvolgimento accademico sono tra loro legati da una serie di relazioni. Analizzando alcuni dei contributi della letteratura, si nota che un miglior clima di diversità culturale nella classe è associato ad un maggior coinvolgimento scolastico degli studenti (Schachner et al., 2018); inoltre, una migliore percezione del clima in classe è predittiva di maggiori livelli di esplorazione e risoluzione della propria identità culturale (Aldridge et al., 2016; Camacho et al., 2018). Infine, l'identità culturale favorisce la presenza di coinvolgimento scolastico (Jones & Lee, 2020; Rivas-Drake et al., 2014). Nello specifico, risulta essere di primaria importanza la dimensione della risoluzione nel promuovere i diversi indicatori di benessere psicosociale (Grant, 2008; Silva, 2011), ivi incluso il coinvolgimento scolastico (Borrero & Yeh, 2011).

A partire da tali contributi, ci aspettiamo che la dimensione della risoluzione sia un mediatore della relazione attesa tra clima di diversità culturale in classe e coinvolgimento accademico. In particolare, intendiamo esplorare se la partecipazione al Progetto di Identità favorisca tale processo di mediazione.

## 4.2 Partecipanti

Il Progetto Identità si è svolto in 6 scuole secondarie di II grado di Padova. Nello specifico, il progetto è stato proposto a tutti i 1037 alunni delle 45 classi seconde che hanno aderito; di questi, 6 studenti sono stati esentati dalla somministrazione della batteria di questionari per motivi di lingua. Pertanto, sono stati distribuiti, in totale, 1031 consensi informati: 70 alunni/e non hanno dato il consenso alla partecipazione al progetto o non hanno riportato il consenso informato, mentre 961 hanno indicato la volontà di partecipare (tasso di adesione del 93%). Di questi, 6 sono stati esclusi dalle rilevazioni per disabilità o disturbi tali da non garantire il corretto svolgimento dei questionari.

Sebbene i partecipanti finali ammontino a 955, il presente lavoro di tesi tiene in considerazione solo coloro che hanno presenziato interamente alle prime tre rilevazioni (T0, T1 e T2), per un totale di 746 partecipanti. Delle 45 classi che hanno aderito al progetto, ne sono state assegnate in maniera casuale 23 al gruppo di intervento (51.2%) e 22 al gruppo di controllo (48.8%).

Gli studenti e le studentesse erano distribuiti in maniera omogenea rispetto al genere (maschi = 325, femmine = 397, altro = 22, risposte mancanti = 6); l'età media era pari a 15 anni, coerentemente con le classi scolastiche selezionate ( $M = 15.07$ ,  $DS = .65$ ). Lo status socioeconomico (SES) dei partecipanti è stato valutato attraverso la *Family Affluence Scale* (FAS; (Boyce et al., 2006), dalla quale è emerso un valore medio di 6.4 ( $DS = 1.74$ , range = 0-9).

Per quanto concerne il *background* migratorio, la maggioranza del campione era costituita da persone di origine italiana (senza *background* migratorio = 516, con

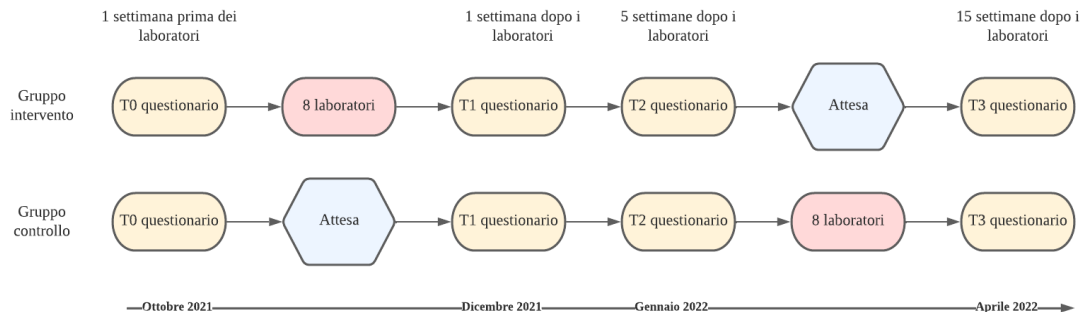


*background* migratorio = 230, dati mancanti = 4). I ragazzi di origine immigrata provenivano da più di 50 paesi diversi, raggruppabili nelle seguenti macroaree geografiche: Africa (es. Marocco, Nigeria, Tunisia), America (es. Colombia, Cuba, Brasile), Asia (es. Cina, Filippine, Bangladesh), Est Europa (es. Moldavia, Romania, Albania), Europa occidentale (es. Spagna, Francia), Medio- Oriente (es. Siria, Pakistan) e Nord Europa (es. Svizzera, Germania). Si sono considerate persone con *background* migratorio tutti gli studenti e le studentesse con almeno un genitore nato all'estero.

I paesi più rappresentati erano la Romania (15.5%), seguita dal Marocco (14.6%), dalla Moldavia (9.5%) e dall'Albania (l'8.2%). Nello specifico, il 27% dei partecipanti con *background* migratorio era di prima generazione (nato/a all'estero con almeno un genitore nato all'estero), mentre il 73% era di seconda generazione (nato/a in Italia con almeno un genitore nato all'estero).

### **4.3 Procedura**

Il Progetto Identità ha ricevuto l'approvazione da parte del Comitato Etico della Scuola di Psicologia dell'Università degli Studi di Padova a partire dal progetto pilota (prot. n. 3871). Lo studio principale è stato condotto tra ottobre 2021 e aprile 2022. Le tempistiche previste per lo svolgimento dello studio sono illustrate schematicamente in Figura 2.

**Figura 2.** Tempistiche di svolgimento del Progetto Identità

A partire da maggio 2021 sono stati contattati i Dirigenti scolastici di 13 scuole secondarie del comune di Padova, principalmente di ordine tecnico e professionale. Attraverso questo primo contatto tramite e-mail, sono stati illustrati gli obiettivi, le tempistiche e le modalità di gestione del Progetto Identità, illustrando anche i risultati ottenuti dallo studio pilota.

La scelta di prediligere istituti tecnici e professionali è motivata dalla specificità del contesto scolastico italiano: spesso, infatti, sono gli istituti che accolgono al loro interno una maggiore diversità culturale. Il contatto con le altre culture è un prerequisito favorevole alla riuscita dell'intervento, non solo in riferimento al costrutto dell'identità culturale come sottolineato da Umaña-Taylor e colleghi (2017), ma risulta importante anche per la presente tesi, in quanto il clima di diversità in classe è in parte influenzato dalla composizione strutturale della stessa (Graham, 2018; Schachner et al., 2018).

A seguito del primo contatto, 6 Istituti hanno espresso la volontà di partecipare al Progetto Identità. Successivamente, quindi, è stato concordato con ognuno di essi un incontro di presentazione del progetto rivolto al corpo docenti delle classi seconde

coinvolte (in presenza o online, a discrezione della scuola). Queste sono poi state assegnate, attraverso una procedura computerizzata randomizzata, alla condizione di intervento (che ha svolto i laboratori da ottobre a dicembre 2021) o alla condizione di controllo (che ha svolto i laboratori da gennaio ad aprile 2022).

Con i docenti referenti di ogni classe coinvolta sono poi state definite le date per ogni laboratorio, nonché i giorni assegnati alla compilazione dei questionari. Si è proceduto poi a raccogliere i consensi informati disponibili in diverse lingue (italiano, inglese, arabo, francese, portoghese, cinese e spagnolo), consegnati agli studenti e alle studentesse e firmati dai loro genitori/tutori.

Prima di comunicare ad ogni classe se appartenesse alla condizione di intervento o di controllo sono stati somministrati i questionari del pre-test (T0) al fine di valutare, all'interno del campione selezionato, i livelli di partenza per i vari costrutti di ricerca. Lo strumento è stato somministrato tramite la piattaforma online *QualtricsXM* attraverso un QR-code e compilato dai partecipanti tramite smartphone. In alcuni casi (10% del totale), i questionari sono stati compilati in modalità cartacea sulla base delle richieste dei singoli studenti o delle indicazioni fornite dai docenti. I questionari sono stati compilati garantendo l'anonimato: ad ogni partecipante è stato assegnato un codice identificativo composto dalla lettera iniziale del nome dell'istituto, la lettera corrispondente alla sezione di appartenenza, e dal numero di posizione all'interno dell'elenco alfabetico del registro di classe. Il codice identificativo è rimasto lo stesso in tutte le rilevazioni, tranne nei casi in cui un componente della classe si fosse ritirato da scuola; in questo caso, i codici identificativi venivano modificati in base al nuovo ordine alfabetico della classe.

Una settimana dopo la somministrazione del pre-test, le classi assegnate alla condizione di intervento hanno iniziato le sessioni laboratoriali condotte da un team di formatrici (due per ogni classe), composto da studentesse magistrali e tirocinanti in Psicologia precedentemente formate e regolarmente supervisionate. Una delle due formatrici era inoltre incaricata di compilare delle *fidelity-checklist* durante ogni sessione, al fine di assicurarsi che venissero trattati tutti gli argomenti e svolte tutte le attività programmate. Durante lo svolgimento dei laboratori era sempre presente almeno un docente di riferimento della classe.

Una settimana dopo la fine dei laboratori, sono stati nuovamente somministrati i questionari (T1) in tutte le classi coinvolte per rilevare eventuali cambiamenti nel post-test, per poi ripeterli nuovamente a distanza di 5 settimane dal termine del progetto (T2) come *follow-up*.

A gennaio 2022 i laboratori sono stati riproposti nelle medesime modalità alle classi di controllo e, terminato il progetto, sono stati nuovamente somministrati i questionari a tutte le classi coinvolte (T3) come ultima rilevazione di *follow-up*. In aggiunta alle rilevazioni quantitative, sono stati organizzati dei *focus group* su base volontaria sia con gli studenti e le studentesse, sia con il corpo docenti, attraverso i quali sono state raccolte informazioni inerenti agli obiettivi del progetto e aspetti rilevanti per future implementazioni.

Personalmente ho contribuito al progetto svolgendo la somministrazione della batteria di questionari (in tutti i tempi di rilevazione) e il ciclo di laboratori in 10 classi nel corso dell'interno anno scolastico 2021/2022, per un totale di 120 incontri. A questi,

si aggiunge la conduzione di *focus group* avvenuta al termine del progetto sia con le classi di intervento, sia con le classi nella condizione di controllo. In linea con le normative vigenti in materia di contenimento della diffusione del Covid-19, è stato possibile effettuare il laboratorio in presenza ad eccezione dei casi in cui, a causa di sospetta o effettiva positività al virus, è stato necessario svolgere alcune sessioni (11 su 360) in modalità telematica tramite la piattaforma Google Meet o Zoom, a seconda dello strumento normalmente in uso per la didattica a distanza nello specifico istituto.

#### **4.4 Strumenti**

La raccolta dati è avvenuta tramite un questionario somministrato in quattro tempi: una settimana prima dell'intervento (pre-test, T0), una settimana dopo l'intervento (post-test, T1), dopo cinque settimane dalla fine dell'intervento (follow up, T2) e dopo quindici settimane (follow-up, T3). I ragazzi e le ragazze avevano a disposizione circa cinquanta minuti per completare autonomamente tutti gli item, avendo la possibilità di utilizzare il formato cartaceo o digitale.

Tale misurazione quantitativa è stata integrata con dati qualitativi raccolti attraverso dei focus group (almeno uno per ogni Istituto, di grandezza variabile dai 4 ai 10 partecipanti), condotti al termine dell'implementazione del progetto nei due quadrimestri.

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

- ***Caratteristiche sociodemografiche***

I livelli di status socioeconomico (SES) sono stati misurati attraverso la FAS (Currie et al., 2008). Lo strumento presenta il vantaggio di essere una scala breve (4 item) in grado di valutare il livello economico familiare. Gli item proposti sono: “*La tua famiglia ha una macchina?*” (0, 1, più di 1); “*A casa hai una stanza tutta per te?*” (no, sì); “*Di solito, quante volte all’anno vai in vacanza con la tua famiglia?*” (mai, 1 volta, 2 volte, più di 2 volte); “*Quanti computer avete a casa?*” (0, 1, 2, più di 2). Il punteggio totale risulta dalla somma dei punteggi di ogni item: se compreso tra 0 e 2, il punteggio indica un SES basso; un punteggio compreso tra 3 e 5 segnala un SES medio; infine, se il punteggio è compreso tra 6 e 9 si è in presenza di un SES alto. La scala è adatta ad una popolazione adolescente ed è stata testata per validità e affidabilità in 35 Paesi, inclusa l’Italia (Boyce et al., 2006).

In aggiunta, sono state poste alcune domande per valutare il profilo sociodemografico del campione in riferimento ai principali dati anagrafici (età, genere, data di nascita, classe frequentata, lingue parlate, anni trascorsi in Italia, nazione di nascita) e alle caratteristiche del nucleo familiare (numero di conviventi, presenza di fratelli/sorelle, paese di nascita, titolo di studio e occupazione dei genitori).

- ***Coinvolgimento accademico***

L'*engagement* accademico è stato misurato attraverso la *Engagement vs. Disaffection with Learning Student Report Scale* (EvsD; Skinner et al., 2008). Lo strumento si focalizza su due componenti del costrutto: coinvolgimento comportamentale (5 item, es. “*Quando sono in classe ascolto molto attentamente*”) e coinvolgimento emotivo (5 item, es. “*Mi piace imparare cose nuove a lezione*”). Resta quindi non misurata la componente cognitiva; essendo questa descrittiva dell’investimento di risorse psicologiche e cognitive, può essere considerata comunque presente per tutti i partecipanti che evidenziano punteggi alti nella scala e non è di per sé indispensabile alla verifica delle ipotesi sopra presentate.

In entrambe le sottoscale, gli studenti e le studentesse hanno risposto su una scala Likert da 0 a 3 (per niente - poco - abbastanza - molto). Il punteggio viene calcolato facendo la media dei punteggi per ciascuna delle sottoscale. La letteratura riporta buone proprietà psicometriche dell’EvsD in termini di validità e affidabilità della scala, che è stata applicata a popolazioni studentesche diverse per età, cultura e status socio-economico (Fredricks & McColskey, 2012; Skinner et al., 2008).

Nel presente lavoro di ricerca, gli Alpha di Cronbach per gli studenti con e senza *background* migratorio erano rispettivamente pari a .85 e .86 per la subscale del coinvolgimento comportamentale, e pari a .83 e .80 per la sottoscala del coinvolgimento emotivo.

- ***Identità culturale***

L'esplorazione, la risoluzione e l'affermazione dell'identità culturale sono state misurate utilizzando l'adattamento italiano della *Ethnic Identity Scale* (EIS) di Umaña-Taylor, Yazedjian e Bámaca-Gómez (2004). La scala riprende le cornici concettuali della teoria dell'identità sociale (Tajfel, 1981) e delle teorie stadiali della formazione del Sé (Erikson, 1968; Marcia, 1980; Phinney, 1989).

L'EIS comprende sette item per l'esplorazione (ad esempio "*Ho partecipato ad attività che mi hanno fatto entrare in contatto con la mia cultura d'origine*"), quattro item per la risoluzione (ad esempio "*Capisco come mi sento rispetto alla mia cultura*"), e sei item per l'affermazione (ad esempio "*Non sono soddisfatto/a della mia cultura*"). Per tutte le sottoscale, i/le partecipanti hanno risposto utilizzando una scala Likert da 1 a 4 (per niente - poco - abbastanza - 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.

A differenza di altri strumenti, l'EIS presenta il vantaggio di distinguere - attraverso le specifiche sottoscale - le tre componenti di esplorazione, risoluzione e affermazione, dando quindi visibilità al processo di formazione dell'identità culturale e consentendo una distinzione tra i diversi gradi in cui essa si manifesta. Diversi studi hanno analizzato le proprietà psicometriche dell'EIS evidenziandone la validità e l'affidabilità, anche in gruppi culturali differenti (Umaña-Taylor & Shin, 2007; Yetter & Foutch, 2013).



Anche nella presente tesi abbiamo riscontrato una buona affidabilità dell'EIS negli adolescenti con e senza *background* migratorio, rispettivamente  $\alpha = .66$  e  $.65$  per l'esplorazione,  $\alpha = .86$  e  $.83$  per la risoluzione, e  $\alpha = .83$  e  $.83$  per l'affermazione.

- ***Clima di diversità culturale in classe***

Il clima di diversità culturale in classe è stato analizzato attraverso la traduzione italiana della *Classroom Cultural Diversity Climate Scale* (CCDCS) di Schachner e colleghi (Schachner et al., 2021). La scala presenta una struttura con un livello di articolazione maggiore rispetto alle precedenti, ma in grado di analizzare la complessità delle dimensioni del costrutto; nello specifico, essa comprende sei sottoscale: contatto e cooperazione (3 item, es. “*Gli studenti di diverse culture vanno d'accordo*”), trattamento diseguale (5 item, es. “*Gli insegnanti sono più permissivi verso gli studenti di alcune culture rispetto ad altre*”), uguaglianza (5 item, es. “*A scuola ci insegnano che siamo tutti persone, indipendentemente da dove veniamo*”), apprendimento interculturale ed eredità culturale (7 item, es. “*In classe impariamo cose a proposito delle culture di origine degli studenti*”), coscienza critica (5 item, es. “*A lezione parliamo di come persone di origine diversa non sempre hanno le stesse opportunità in Italia*”) e policulturalismo (6 item, es. “*In classe impariamo come le culture in Europa e nel resto del mondo si sono influenzate l'un l'altra e continuano a influenzarsi*”).

Le affermazioni vengono valutate su una scala Likert da 1 a 5 (per niente - poco - abbastanza - molto - moltissimo). I punteggi degli item 3, 9, 13, 23, 29 vengono invertiti. Il calcolo si effettua facendo la media dei punteggi di ciascuna sottoscala. Lo strumento

si è dimostrato affidabile nel contesto tedesco (Schachner et al., 2021); inoltre, la CCDCS mostra un'invarianza scalare per genere, percorso scolastico e tra studenti con e senza *background* migratorio, indicando che le associazioni e le medie possono essere confrontate tra questi gruppi in maniera affidabile.

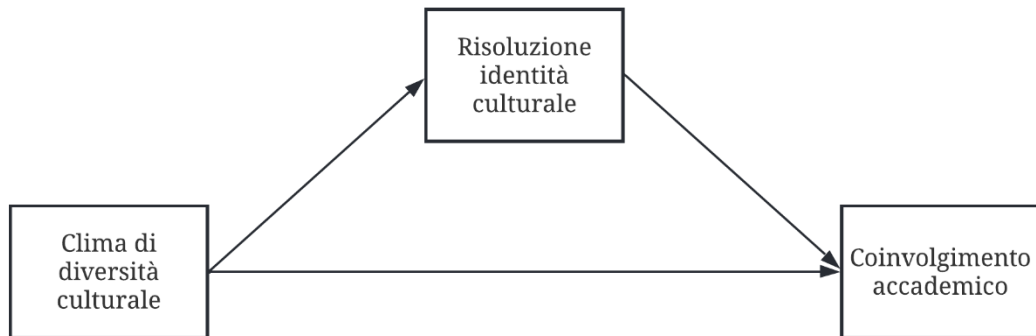
Tale affidabilità è stata riscontrata anche nel presente lavoro, in quanto gli Alpha di Cronbach negli adolescenti con e senza *background* migratorio variavano rispettivamente tra .71 e .87, e tra .69 e .84 per tutte le sei sottoscale.

#### 4.5 Analisi dei dati

Per effettuare l'analisi dei dati ci si è avvalsi dell'ambiente statistico RStudio nella versione 4.0.5 e del software statistico SPSS nella versione 28.0.1.0.

- Per verificare se vi fossero delle differenze nei livelli di coinvolgimento accademico tra gli adolescenti con e senza *background* migratorio prima dell'intervento (quesito 1), è stata condotta un'analisi della covarianza multivariata (MANCOVA) considerando come variabili dipendenti le due sottoscale dell'EvsD (coinvolgimento emotivo e comportamentale), come variabile indipendente il *background* migratorio, e come variabili di controllo il genere e lo status socioeconomico. Per quanto concerne il genere, si è ritenuto metodologicamente più corretto considerare come mancante il dato delle persone che hanno scelto l'opzione di risposta "altro", in quanto costituivano un gruppo numericamente troppo esiguo per poter essere confrontato con quelli dei due generi binari.

- Per valutare le eventuali differenze prima dell'intervento tra studenti con e senza *background* migratorio nei livelli di esplorazione, di risoluzione e di affermazione dell'identità culturale (quesito 2), è stata condotta un'analisi della covarianza multivariata (MANCOVA) considerando come variabili dipendenti le tre sottoscale dell'EIS, come variabile indipendente il *background* migratorio, e come variabili di controllo il genere e lo status socioeconomico.
- Per analizzare se vi fossero delle eventuali differenze nei livelli di clima di diversità culturale in classe tra persone con e senza *background* migratorio prima dell'intervento (quesito 3) è stata condotta anche in questo caso una MANCOVA considerando come variabili dipendenti le sei sottoscale del clima di diversità culturale in classe, come variabile indipendente il *background* migratorio, e come variabili di controllo il genere e lo status socioeconomico.
- Infine, per verificare se la risoluzione dell'identità culturale fungesse da mediatore della relazione attesa tra clima di diversità culturale in classe e coinvolgimento accademico (si veda la Figura 3), e se tale pattern di associazioni differisse nei due gruppi di adolescenti (intervento e controllo), abbiamo utilizzato un Modello di Equazioni Strutturali (SEM) in cui la variabile indipendente era costituita dal punteggio totale di clima in classe percepito al pre-test (T0), le due variabili dipendenti erano costituite dai punteggi delle due subscale dell'EvsD al follow-up (T2), il mediatore era rappresentato dal punteggio nella risoluzione dell'identità al post-test (T1) e il moderatore dal gruppo di appartenenza (intervento vs. controllo).

**Figura 3.** Modello di mediazione

Il modello è stato stimato su 376 studenti/esse del gruppo di intervento e 355 appartenenti al gruppo di controllo. Il ruolo di mediazione della risoluzione è stato valutato utilizzando il Sobel test, noto anche come test del prodotto dei coefficienti (Baron & Kenny, 1986; Hayes, 2009). Inoltre, è stata considerata la varianza spiegata ( $R^2$ ) per ogni variabile endogena. L'analisi è stata condotta utilizzando il pacchetto di R "lavaan" (Rosseel, 2017).





## Capitolo 5

### Risultati

#### 5.1 Statistiche descrittive

In Tabella 3 sono riportate le statistiche descrittive delle variabili oggetto d'indagine per gli studenti e le studentesse con e senza *background* migratorio al pre-test (T0).

**Tabella 3.** Statistiche descrittive delle variabili indagate negli adolescenti con e senza *background* migratorio al pretest ( $N = 746$ ).

	Senza <i>background</i> migratorio ( $n = 516$ )			Con <i>background</i> migratorio ( $n = 230$ )		
	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>Range</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>Range</i>
<b>Coinvolgimento accademico</b>						
Comportamentale	2.44	.56	0.33 - 3.00	2.42	.58	0.33 - 3.00
Emotivo	2.48	.57	0.25 - 3.00	2.41	.65	0.25 - 3.00
<b>Identità culturale</b>						
Esplorazione	2.57	.54	1.00 - 4.00	2.78	.64	1.14 - 4.00
Risoluzione	2.75	.61	1.00 - 4.00	3.06	.70	1.00 - 4.00
Affermazione	3.48	.55	1.17 - 4.00	3.54	.57	1.33 - 4.00
<b>Clima di diversità culturale in classe</b>						
Contatto e cooperazione	3.59	.71	1.33 - 5.00	3.72	.76	1.00 - 5.00
Trattamento diseguale	1.80	.66	1.00 - 4.40	1.88	.73	1.00 - 4.40
Uguaglianza	2.97	.70	1.00 - 5.00	2.79	.79	1.00 - 5.00
Apprendimento interculturale ed eredità culturale	2.47	.66	1.00 - 5.00	2.29	.78	1.00 - 4.57
Coscienza critica	2.47	.66	1.00 - 5.00	2.33	.71	1.00 - 5.00
Policulturalismo	2.46	.69	1.00 - 5.00	2.31	.72	1.00 - 4.33

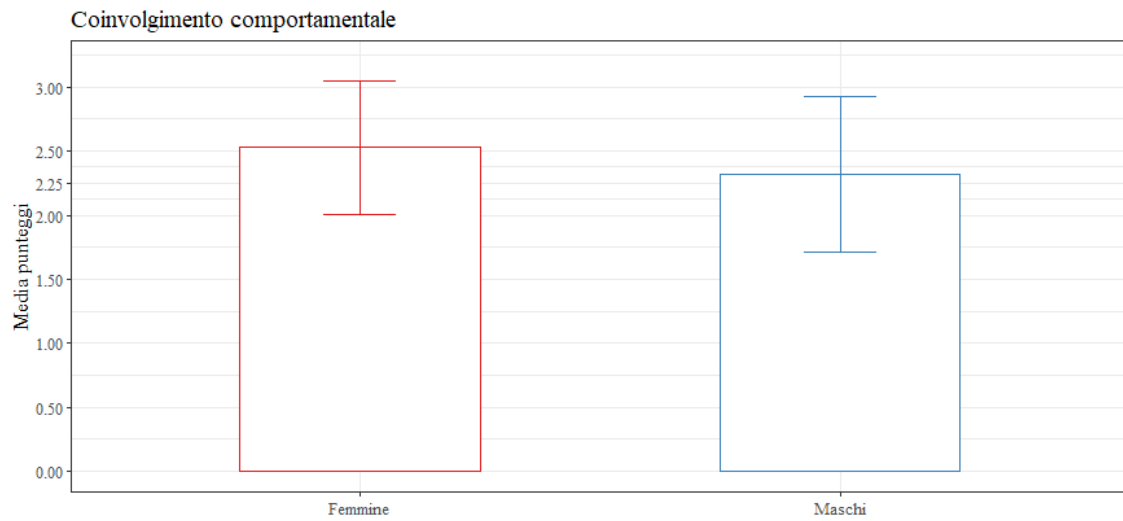
## 5.2 Coinvolgimento accademico

Il primo quesito di ricerca riguardava l'eventuale presenza di differenze nei livelli di coinvolgimento accademico (comportamentale ed emotivo) tra studenti e studentesse con o senza *background* migratorio.

A livello multivariato, dalla MANCOVA non è emerso alcun effetto significativo del *background* migratorio su nessuna delle due sottoscale, con Lambda di Wilks = .71,  $F(2,709) = 1$ ,  $p = .22$ ,  $\eta_p^2 = 0$ . Non è altresì emerso nessun effetto significativo dello status socioeconomico, con Lambda di Wilks = .71,  $F(2,709) = 1$ ,  $p = .49$ ,  $\eta_p^2 = .001$ . Tuttavia, abbiamo riscontrato un effetto significativo della variabile genere, con Lambda di Wilks = 8.35,  $F(1,710) = 14.45$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .02$ . Nello specifico, a livello univariato questa differenza riguardava la sottoscala del coinvolgimento accademico comportamentale, con  $F(1,710) = 14.44$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .02$ , secondo cui le ragazze ( $M = 2.53$ ,  $DS = .52$ ) riportavano punteggi più elevati dei loro coetanei maschi ( $M = 2.32$ ,  $DS = .61$ ) (si veda la Figura 4.).



**Figura 4.** Differenze di genere nel coinvolgimento accademico comportamentale degli adolescenti al pretest

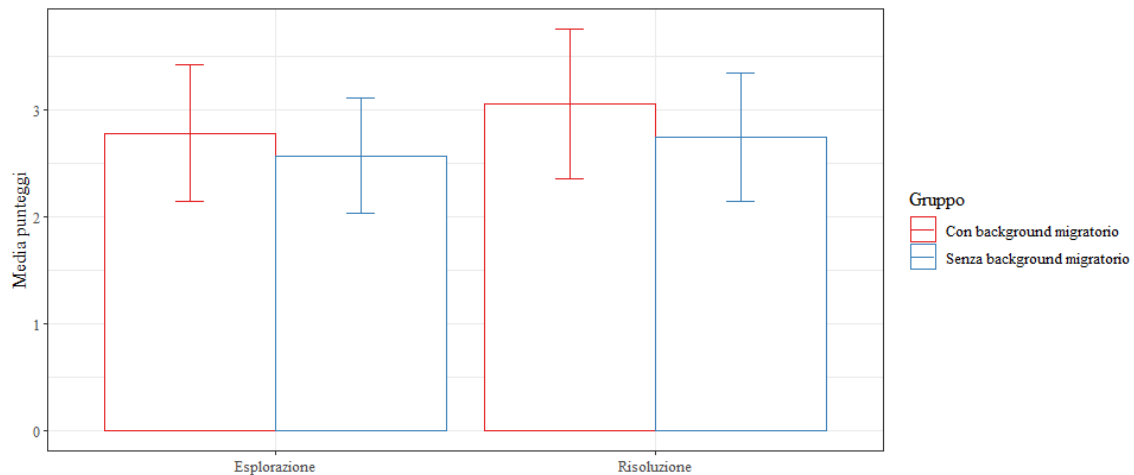


### 5.3 Identità culturale

Il secondo quesito di ricerca verteva sulle possibili differenze nei livelli di esplorazione, risoluzione e affermazione dell'identità culturale tra persone con e senza *background* migratorio al pretest.

A livello multivariato, dalla MANCOVA è emerso un effetto significativo della variabile *background* migratorio, con Lambda di Wilks = .95,  $F(3,714) = 12.17$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2_p = .05$ . A livello univariato, tale differenza riguardava le sottoscale esplorazione, con  $F(1,716) = 21.79$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2_p = .03$ , e risoluzione, con  $F(1,716) = 31.4$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2_p = .042$ . Come si può vedere in Figura 5, gli studenti con *background* migratorio riportavano valori più elevati dei loro coetanei di origine italiana nell'esplorazione (rispettivamente  $M = 2.78$  e  $DS = .64$  e  $M = 2.57$  e  $DS = .54$ ) e nella risoluzione (rispettivamente  $M = 3.06$  e  $DS = .70$ ;  $M = 2.75$  e  $DS = .60$ ).

**Figura 5.** Differenze tra adolescenti con e senza *background* migratorio nell'esplorazione e nella risoluzione dell'identità culturale al pretest.



Inoltre, a livello multivariato è emerso un effetto significativo del genere, con Lambda di Wilks = .99,  $F(3,714) = 2.75$ ,  $p = .04$ ,  $\eta^2_p = .011$ . Tuttavia, a livello univariato non sono state ritrovate differenze tra i punteggi di maschi e femmine né per l'esplorazione, con  $F(1,716) = .98$ ,  $p = .32$ ,  $\eta^2_p = .001$ , né per la risoluzione, con  $F(1,716) = 2.42$ ,  $p = .12$ ,  $\eta^2_p = .003$ , e neppure per l'affermazione, con  $F(1,716) = 3.05$ ,  $p = .08$ ,  $\eta^2_p = .004$ .

Infine, a livello multivariato è emerso un effetto dello status socioeconomico, con Lambda di Wilks = .95,  $F(3,714) = 2.84$ ,  $p = .04$ ,  $\eta^2_p = .012$ . Nello specifico, tale effetto riguardava la sottoscala affermazione, secondo cui all'aumentare dei livelli di affermazione tendeva ad aumentare anche il livello di status socioeconomico (e viceversa),  $r = .07$ ,  $p = .06$ .

#### 5.4 Clima di diversità culturale in classe

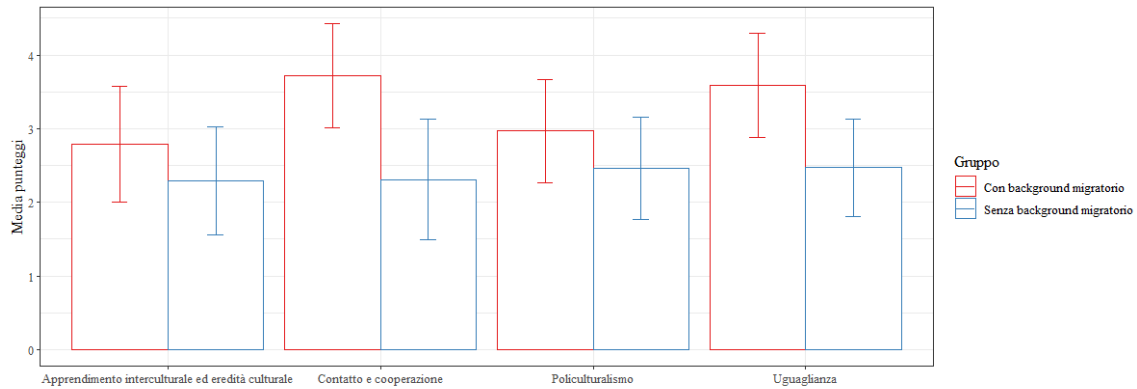
Il terzo quesito di ricerca aveva l'obiettivo di valutare l'eventuale presenza di differenze tra studenti con e senza *background* migratorio nella percezione del clima di diversità culturale in classe al pretest.

A livello multivariato, la MANCOVA ha evidenziato un effetto significativo del *background* migratorio, con Lambda di Wilks = .96,  $F(6,703) = 4.26$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2_p = .03$ .

A livello univariato, tale differenza riguardava le subscale contatto e cooperazione, con  $F(1,708) = 5.59$ ,  $p = .02$ ,  $\eta^2_p = .008$ , uguaglianza, con  $F(1,708) = 4.73$ ,  $p = .03$ ,  $\eta^2_p = .007$ , apprendimento interculturale ed eredità culturale, con  $F(1,708) = 8.07$ ,  $p = .005$ ,  $\eta^2_p = .011$  e policulturalismo, con  $F(1,708) = .07$ ,  $p = .02$ ,  $\eta^2_p = .008$ .

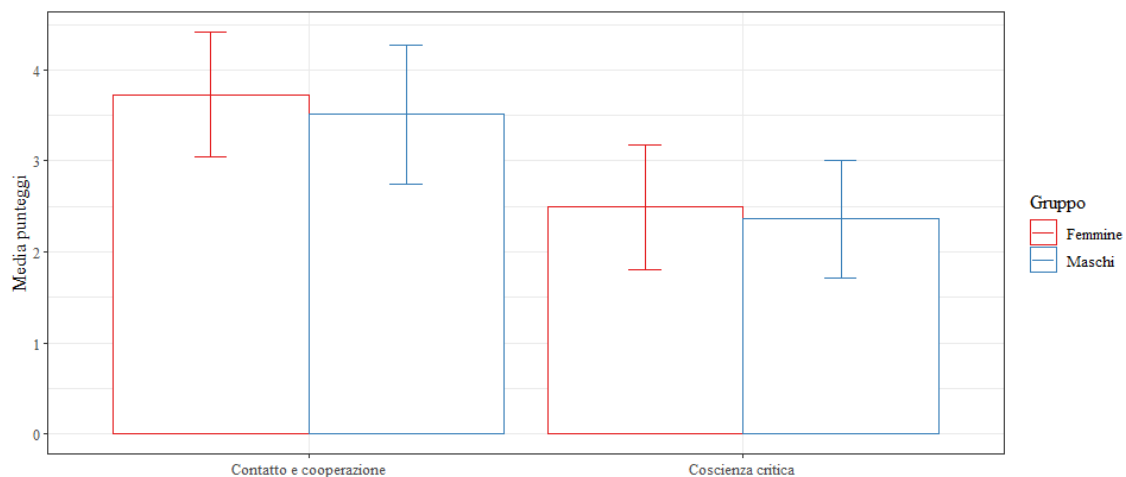
Osservando le medie, è possibile rilevare che gli adolescenti con *background* migratorio avevano punteggi più elevati dei loro pari italiani nella subscale contatto e cooperazione ( $M = 3.72$  e  $DS = .71$  vs  $M = 3.59$  e  $DS = .71$ ), mentre avevano punteggi più bassi nelle sottoscale uguaglianza ( $M = 2.79$  e  $DS = .79$  vs  $M = 2.97$  e  $DS = .70$ ), apprendimento interculturale ed eredità culturale ( $M = 2.29$ ,  $DS = .78$  vs.  $M = 2.47$ ,  $DS = .66$ ), e policulturalismo ( $M = 2.31$ ,  $DS = .73$  vs.  $M = 2.46$ ,  $DS = .69$ ). Questi risultati sono rappresentati graficamente in Figura 6.

**Figura 6.** Differenze tra adolescenti con e senza *background* migratorio nelle dimensioni del clima di diversità culturale in classe al pretest.



Dall'analisi inoltre è emerso un effetto significativo del genere sulla percezione del clima di diversità culturale in classe, con Lambda di Wilks = .96,  $F(6,703) = 3.70$ ,  $p = .001$ ,  $\eta^2_p = .31$ . A livello univariato, questo effetto riguardava le sottoscale contatto e cooperazione, con  $F(1,708) = 11.89$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2_p = .017$ , e coscienza critica, con  $F(1,708) = 5.25$ ,  $p = .022$ ,  $\eta^2_p = .007$ . Come si può osservare in Figura 7, le ragazze avevano punteggi più alti dei ragazzi sia nella subscale coscienza critica ( $M = 2.49$ ,  $DS = .69$  vs.  $M = 2.36$ ,  $DS = .65$ ), sia nella subscale contatto e cooperazione ( $M = 3.73$ ,  $DS = .69$  vs.  $M = 3.51$ ,  $DS = .76$ ).

**Figura 7.** Differenze di genere nelle subscale del clima di diversità culturale in classe al pretest.



Infine, dalla MANCOVA è emerso anche un effetto significativo dello status socioeconomico, con Lambda di Wilks, = .09,  $F(6.703) = 2.43$ ,  $p = .025$ ,  $\eta^2_p = .20$ . A livello univariato, questo effetto riguardava la sottoscala dell'uguaglianza, con  $F(1,708) = 7.49$ ,  $p = .006$ ,  $\eta^2_p = .01$ . In particolare, all'aumentare dell'SES corrispondeva una maggiore tendenza a percepire gli insegnanti come meno attenti alle specifiche differenze culturali, e più vicini invece ad adottare una prospettiva "colour blind".

### 5.5 Associazioni tra i costrutti e modello di mediazione

Il quarto quesito aveva l'obiettivo di valutare l'esistenza di associazioni tra i costrutti di identità culturale, coinvolgimento accademico e clima di diversità culturale in classe (quesito 4) testando un modello di mediazione che verrà successivamente descritto. La

tabella 4 presenta le statistiche descrittive delle variabili che sono state considerate nel modello, suddivise per gruppo di intervento e di controllo.

**Tabella 4.** Statistiche descrittive delle variabili considerate nel modello di mediazione, suddivise per gruppo di intervento e di controllo.

	Gruppo di intervento ( <i>n</i> = 376)			Gruppo di controllo ( <i>n</i> = 355)		
	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>Range</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>Range</i>
<b>Clima di diversità culturale in classe, T0</b>	2.88	.48	1.55 - 4.61	2.92	.48	1.55 - 4.61
<b>Risoluzione dell'identità culturale, T1</b>	2.95	.63	1.00 - 4.00	2.84	.64	1.00 - 4.00
<b>Coinvolgimento accademico, T2</b>	2.40	.58	0.00 - 3.00	2.40	.60	0.30 - 3.00

Successivamente, a scopo descrittivo, sono state calcolate le correlazioni tra queste variabili per ciascun gruppo. I risultati di questa analisi sono riportati in tabella 5.

**Tabella 5.** Correlazioni tra le variabili considerate nel modello di mediazione, suddivise per gruppo di intervento e di controllo.

	1.	2.	3.
1. Clima di diversità culturale in classe (T0)	-	.23***	.15**
2. Risoluzione dell'identità culturale (T1)	.15**		.12*
3. Coinvolgimento accademico (T2)	.05	.16**	-

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ . Nota: le correlazioni del gruppo di intervento sono riportate sotto la diagonale ( $n = 376$ ), quelle del gruppo di controllo sono riportate sopra la diagonale ( $n = 355$ ).

Nel gruppo di intervento, maggiori livelli di clima di diversità culturale in classe al T0 erano associati a punteggi più alti nella risoluzione dell'identità culturale al T1, ma non è stata riscontrata una correlazione significativa tra il clima di classe e il coinvolgimento accademico al T2. Contrariamente, la risoluzione era positivamente associata sia al clima di diversità culturale al T0, sia al coinvolgimento accademico al T2.

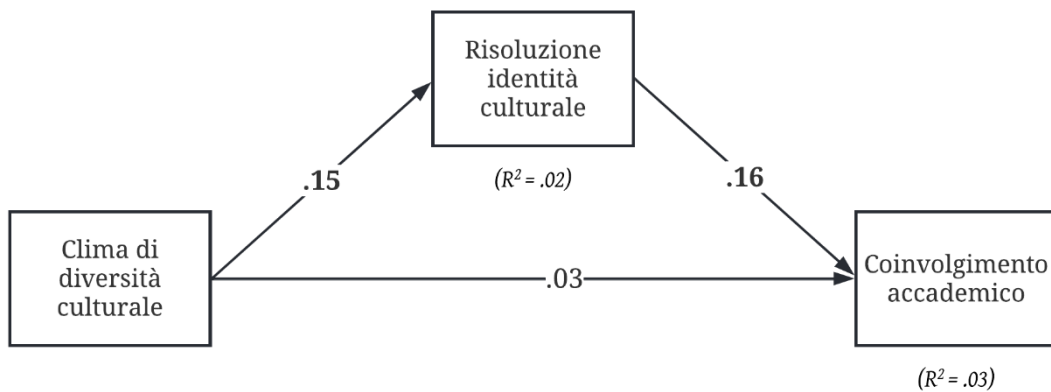
Diversamente, nel gruppo di controllo gli studenti che riportavano punteggi più alti nella percezione del clima di classe al T0 avevano anche maggiori livelli di risoluzione al T1 e di coinvolgimento accademico al T2; inoltre, anche in questo gruppo, alti livelli di risoluzione al T1 erano associati ad alti livelli di coinvolgimento accademico al T2.

L'ultimo step è stato quello di valutare, attraverso un SEM, se la relazione attesa tra clima di diversità culturale in classe al T0 e il coinvolgimento accademico al T2 fosse



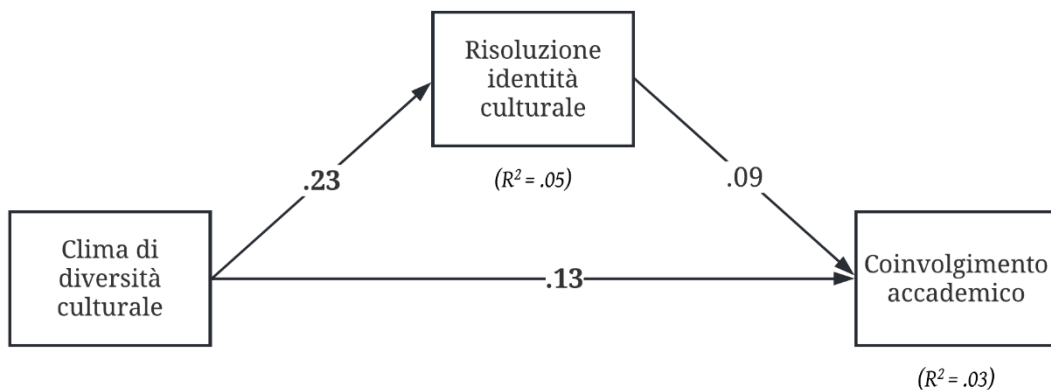
mediata dalla risoluzione della propria identità culturale al T1, e se questo pattern di associazioni differisse tra adolescenti del gruppo di intervento vs. controllo. I risultati di questa analisi sono riportati nelle figure 8a. e 8b.

**Figura 8a.** Modello di mediazione nel gruppo di intervento



Le stime dei parametri sono standardizzate. In grassetto sono riportati i coefficienti significativi con  $p < .05$   $n = 376$ .

**Figura 8b.** Modello di mediazione nel gruppo di controllo



Le stime dei parametri sono standardizzate. In grassetto sono riportati i coefficienti significativi con  $p < .05$   $n = 355$ .

Nel gruppo di intervento sono emersi dei legami diretti significativi ( $p < .05$ ) tra clima di diversità culturale in classe e risoluzione ( $\beta = .15, SE = .07, z = 2.89, p = .004$ ), e tra risoluzione e coinvolgimento scolastico ( $\beta = .16, SE = .05, z = 3.03, p = .002$ ). Non è invece risultato significativo il legame tra clima di classe e coinvolgimento scolastico ( $\beta = .03, SE = .07, z = .52, p = .61$ ). Inoltre, attraverso il test di Sobel è emerso un effetto di mediazione della risoluzione tra clima di diversità culturale in classe e coinvolgimento accademico ( $\beta = .03, SE = .01, z = 2.09, p = .04$ ). Infine, la varianza spiegata dal modello era pari a  $R^2 = .03$  per il coinvolgimento accademico, e a  $R^2 = .02$  per la risoluzione.

Nel gruppo di controllo sono emersi dei legami diretti significativi ( $p < .05$ ) tra il clima di diversità culturale con la risoluzione ( $\beta = .23, SE = .07, z = 4.45, p = .001$ ) e con il coinvolgimento accademico ( $\beta = .13, SE = .07, z = 2.40, p = .02$ ). Non è invece risultato un legame significativo tra risoluzione e coinvolgimento ( $\beta = .09, SE = .05, z = 1.75, p = .08$ ). Contrariamente a quanto riscontrato nel gruppo di intervento, il test di Sobel non ha evidenziato alcun effetto di mediazione della variabile risoluzione tra clima di diversità culturale in classe e coinvolgimento accademico ( $\beta = .03, SE = .02, z = 1.63, p = .10$ ). Infine, la varianza spiegata dal modello era pari a  $R^2 = .03$  per il coinvolgimento accademico, e a  $R^2 = .05$  per la risoluzione.



## Capitolo 6

### Discussione

#### 6.1 Commento generale

La presente tesi si è posta l'obiettivo di analizzare le differenze tra studenti e studentesse con e senza *background* migratorio nelle dimensioni del coinvolgimento accademico (comportamentale ed emotivo), dell'identità culturale (esplorazione, risoluzione e affermazione) e del clima di diversità culturale in classe. Inoltre, abbiamo voluto verificare se la risoluzione dell'identità culturale mediasse l'associazione ipotizzata tra percezione del clima di diversità culturale in classe e coinvolgimento accademico considerando tre tempi di rilevazione (pre-test, post-test, follow-up), e se tali associazioni variassero in funzione della partecipazione degli adolescenti al Progetto Identità.

Il primo quesito di ricerca era volto a indagare le eventuali differenze tra alunni e alunne con e senza *background* migratorio nei livelli di coinvolgimento accademico comportamentale ed emotivo. L'ipotesi iniziale prevedeva dei livelli del costrutto inferiori negli studenti di origine non italiana, in quanto la letteratura evidenzia che tale porzione della popolazione studentesca è maggiormente esposta a stereotipi e discriminazione in grado di minare il senso di appartenenza al contesto scolastico (Isik et al., 2018; Soria & Stebleton, 2012). Tuttavia, non è stata riscontrata alcuna differenza significativa tra i due gruppi in nessuna delle sottoscale considerate, suggerendo che i livelli di coinvolgimento accademico comportamentale ed emotivo erano simili indipendentemente dal *background* migratorio. Questo risultato è in linea con alcuni studi

che hanno evidenziato, nel corso degli anni, dei pattern molto diversificati rispetto al *background* migratorio come fattore di rischio o di promozione del coinvolgimento scolastico (Froiland & Worrell, 2016; Isik et al., 2018). Secondo questi lavori, infatti, l'appartenenza ad un gruppo culturale minoritario potrebbe agire da forte spinta motivazionale ad ottenere risultati scolastici ottimali, soddisfacendo le aspettative parentali e/o personali, oppure per superare proprio lo stigma associato alla propria appartenenza culturale.

L'analisi dei dati ha però evidenziato un effetto significativo del genere, secondo cui le ragazze tendono ad avere livelli di coinvolgimento comportamentale più elevati rispetto alla controparte maschile. Questo risultato è coerente con quanto riscontrato in ricerche precedenti (Bang et al., 2020; Fredricks et al., 2005; Jones & Lee, 2020), le quali hanno evidenziato dei livelli di coinvolgimento superiori per le adolescenti rispetto ai compagni di genere maschile. Bang e colleghi (2020) spiegano, almeno in parte, tale differenza in termini di diversi livelli di autostima nei due gruppi, suggerendo che le studentesse investono maggiormente nel contesto scolastico per sopperire a percezioni di sé più negative. I risultati vanno però inseriti entro il più ampio contesto scolastico e culturale, tenendo in considerazione quelle che sono le diverse pratiche familiari e sociali (in termini di aspettative, valori, educazione e socializzazione) riservate ai maschi e alle femmine (Jones & Lee, 2020).

Il secondo quesito di ricerca mirava a indagare le eventuali differenze tra studenti con e senza *background* migratorio nei livelli di esplorazione, di risoluzione e di affermazione dell'identità culturale al pre-test. L'ipotesi era che le persone con

*background* migratorio riportassero livelli più alti in tutte e tre le sottoscale rispetto ai coetanei italiani. L'analisi ha effettivamente confermato l'ipotesi iniziale per quanto concerne l'esplorazione e la risoluzione, in linea con la letteratura che sottolinea come la formazione dell'identità culturale sia un compito di sviluppo particolarmente saliente per le persone che appartengono a gruppi etnici minoritari (Rivas-Drake et al., 2014; Schachner et al., 2018; Sladek et al., 2021). I risultati della presente ricerca, dunque, configurano il *background* migratorio come un potenziale fattore di promozione dell'identità culturale.

Per quanto concerne l'affermazione, potrebbero non essere state riscontrate delle differenze tra i due gruppi in quanto è la dimensione più matura negli stadi di sviluppo dell'identità culturale (Umaña-Taylor et al., 2004), e dunque non essere stata ancora pienamente raggiunta dagli studenti italiani tanto quanto dagli studenti con *background* migratorio. Si è inoltre evidenziato un effetto significativo dell'SES, secondo cui gli alunni con livelli più elevati di quest'ultimo riportavano livelli maggiori di affermazione (e viceversa). Tale risultato è in controtendenza rispetto a quanto emerso da studi precedenti (Kaplan et al., 2016), che sottolineavano come gli studenti con livelli inferiori di SES riportassero generalmente livelli di affermazione più alti rispetto ai coetanei di status più elevato. Questa discrepanza potrebbe derivare dai diversi strumenti usati per misurare l'SES e l'identità culturale negli studi esistenti, nonché dall'età e dalla composizione etnica del campione.

Il terzo quesito di ricerca ha indagato la presenza di eventuali differenze nella percezione del clima di diversità culturale in classe tra studenti con e senza *background*

migratorio al pre-test. Le ipotesi iniziali prevedevano dei livelli più bassi del costrutto per le persone appartenenti al secondo gruppo. Le analisi hanno confermato tale ipotesi per le sottoscale uguaglianza, apprendimento interculturale ed eredità culturale e policulturalismo. Sono stati riscontrati invece dei punteggi più elevati nei ragazzi con *background* migratorio nella sottoscala contatto e cooperazione. Analizzati nel complesso, questi risultati indicano che sono gli studenti e le studentesse italiane a percepire come più positiva la diversità all'interno della classe, con al contempo però una maggiore tendenza all'uniformità culturale che minimizza le differenze, enfatizzando la comune appartenenza al genere umano, senza valorizzare le specificità culturali presenti nella classe. Per quanto concerne le differenze di genere nelle dimensioni di contatto e cooperazione e di coscienza critica, i maggiori punteggi ottenuti dalle femmine rispetto ai maschi sono spiegabili in termini di pratiche di socializzazione ai ruoli di genere. Infatti, la letteratura riporta come le femmine siano più favorevoli ad utilizzare strategie cooperative e che privilegino obiettivi relazionali, coerentemente con gli stereotipi di genere, i quali generalmente attribuiscono alle donne un ruolo di cura (Noakes & Rinaldi, 2006).

Il quarto quesito di ricerca aveva l'obiettivo di valutare un modello di mediazione, analizzando la risoluzione della propria identità culturale come possibile variabile di mediazione nella relazione attesa tra il clima di diversità culturale in classe (rilevato al T0) e il coinvolgimento accademico (rilevato al T2) in funzione della partecipazione o meno all'intervento. Una prima analisi delle correlazioni ha supportato l'esistenza di relazioni tra le variabili discusse nella direzione attesa in base alla letteratura disponibile.

I risultati delle analisi di mediazione hanno confermato l'ipotesi di partenza, evidenziando un effetto mediatore della risoluzione solo nel gruppo di intervento, il quale differiva da quello di controllo anche per l'assenza di un effetto diretto e significativo del clima in classe sul coinvolgimento accademico. Tale differenza era già emersa nelle correlazioni, in quanto al pre-test il clima diversità culturale in classe non correlava con nessuna dimensione del coinvolgimento accademico nel gruppo di intervento, contrariamente a quanto accadeva nel gruppo di controllo. Questi risultati, pur spiegando una percentuale esigua della varianza, supportano l'efficacia del Progetto Identità e, più in generale, l'importanza di promuovere la risoluzione dell'identità culturale all'interno dei contesti scolastici anche per finalità più strettamente legate a fini didattici.

## 6.2 Limiti e prospettive future

Il presente lavoro di ricerca non è esente da limiti. Un primo limite consiste nel fatto che, per quanto concerne il coinvolgimento accademico, non sono state valutate possibili variabili intervenienti che la letteratura ha dimostrato essere influenti e che potrebbero invece differire tra studenti e studentesse con e senza *background* migratorio. Ad esempio, la relazione educativa con i docenti risulta un fattore importante nel sostenere o ostacolare il coinvolgimento scolastico, così come il supporto parentale (Alrashidi et al., 2016).

Un secondo limite è rappresentato dall'assenza di antecedenti in grado di spiegare le differenze nei livelli di identità culturale tra ragazzi/e con e senza *background* migratorio. La letteratura, infatti, suggerisce un ruolo influente della percezione di



minaccia di stereotipo non solo come fattore che precede l'esplorazione e la risoluzione dell'identità culturale, ma anche come possibile elemento determinante nel rendere il *background* migratorio un fattore di rischio o di promozione dell'identità e del coinvolgimento scolastico (Byrd & Chavous, 2011; Jones & Lee, 2020). Future ricerche potrebbero dunque ampliare il presente lavoro inserendo delle misurazioni specifiche di tali variabili.

Un terzo limite riguarda il disegno sperimentale, che non prevede un follow-up a distanza di 56 settimane dalla conclusione dell'intervento; inserire in future ricerche tale rilevazione consentirebbe di comparare i dati provenienti dal contesto italiano con quelli originariamente raccolti negli Stati Uniti (Umaña-Taylor et al., 2018), nonché di valutare i trend di associazione tra le variabili oggetto d'esame in un'ottica longitudinale, con particolare riferimento alla sottoscala dell'affermazione che, nel presente studio, tendeva a non correlare con gli altri costrutti ed era l'unica dimensione dell'identità che non differiva tra persone con e senza *background* migratorio.

Un quarto limite è la percentuale ridotta di varianza spiegata dal modello nell'analisi di mediazione. Sebbene in psicologia sia consueto ottenere effetti generalmente piccoli, il presente modello presenta una complessità relativamente bassa poiché considera un'unica variabile mediatrice, ed è dunque opportuno utilizzare tale dato esclusivamente con finalità esplorative. L'intento, infatti, non era quello di proporre un modello omnicomprensivo in grado di riassumere le complesse relazioni tra clima di diversità culturale in classe, identità culturale e coinvolgimento scolastico, bensì esplorare delle possibili associazioni meritevoli di ulteriori studi.

Infine, nella presente ricerca non è stato possibile differenziare tra persone con *background* migratorio di prima o seconda generazione, né tra i diversi gruppi culturali presenti nelle classi. Futuri studi potrebbero operare tali distinzioni, col fine di valutare se sussistano delle differenze rispetto ai dati da noi rilevati.

### **6.3 Conclusioni e implicazioni operative**

Nel complesso, la letteratura e la presente ricerca supportano l'efficacia del Progetto Identità come modalità di promozione del benessere psicosociale di adolescenti con e senza *background* migratorio. Per quanto concerne quest'ultimo, non è possibile affermare in maniera univoca se costituisca un fattore di promozione del benessere o di aumento del rischio di malessere psicosociale, poiché i dati raccolti confermano dei pattern diversi a seconda delle variabili considerate.

Per quanto concerne i livelli di coinvolgimento accademico, non sono necessariamente più bassi negli alunni e nelle alunne di origine immigrata. Al contempo, però, non è possibile affermare che il *background* migratorio funga da fattore di promozione come ipotizzato da parte della letteratura (Isik et al., 2018), poiché i livelli di coinvolgimento accademico sono paragonabili nei due gruppi di studenti (con e senza *background* migratorio): i dati raccolti suggeriscono piuttosto che l'origine culturale non sia una variabile interveniente nei livelli di coinvolgimento accademico.

Si riscontra invece un ruolo significativo del *background* migratorio per quanto riguarda l'identità culturale: in linea con quanto ipotizzato, in questo caso l'origine culturale agisce come fattore di promozione dell'esplorazione/risoluzione. Questo

risultato è importante per un duplice motivo: in primo luogo, si inserisce all'interno di un'ampia trattazione scientifica che negli ultimi anni ha iniziato a concettualizzare il *background* migratorio non solo come uno svantaggio, ma mettendone in luce anche i possibili aspetti positivi; in secondo luogo, fornisce delle indicazioni operative a tutti gli educatori che si interfacciano con gli adolescenti di diverse provenienze, i quali dovrebbero tenere in conto la diversa salienza che il compito educativo ha per il gruppo culturale maggioritario e minoritario, fornendo stimoli e *feedback* che siano personalizzati a seconda dei diversi bisogni alla base. Un ulteriore aspetto a cui gli educatori dovrebbero prestare attenzione, nel fare ciò, è il clima di diversità culturale in classe: i dati raccolti suggeriscono che siano gli studenti e le studentesse senza *background* migratorio a trarre maggiormente beneficio da classi multiculturali, e un ruolo determinante nel valorizzare il patrimonio culturale di ciascuno è svolto dagli educatori ed insegnanti di riferimento.

Infine, il percorso di mediazione testato ha evidenziato una relazione tra clima di classe e coinvolgimento accademico, mediata dalla risoluzione dell'identità culturale. Questa informazione può essere spesa nei diversi contesti educativi promuovendo attività che incrementino i livelli di risoluzione dell'identità culturale degli studenti e delle studentesse. Come illustrato nei paragrafi 1.2 e 1.3, il coinvolgimento accademico è un fattore importante per il benessere dei ragazzi, ma è anche strettamente legato ad aspetti prettamente didattici: è quindi doppiamente utile promuoverne la crescita all'interno dei contesti scolastici. Il Progetto Identità rappresenta una valida opzione da implementare per tale scopo, e gli effetti ottenuti potrebbero avere una dimensione ancora maggiore se

coadiuvati da un'attività didattica sistematica e consapevole sulle tematiche affrontate durante le sessioni laboratoriali. Una modalità attraverso la quale tale obiettivo può essere raggiunto è quella dell'approccio curricolare, che consente di svolgere l'ordinaria attività didattica declinandola però a partire da un tema specifico. Ad esempio, l'identità, la cultura, gli stereotipi, la discriminazione, la lingua, le differenze continue e categoriali sono tutti temi legati al Progetto Identità che potrebbero essere trattati durante le lezioni di diverse discipline.

In conclusione, la complessità di pattern legati al *background* migratorio come fattore di rischio o di promozione del benessere, seppur a volte limitante da un punto di vista teorico, costituisce una preziosa risorsa a livello operativo: l'assenza di un determinismo diretto, infatti, lascia spazio ad altre variabili intervenienti, quali il ruolo del contesto o delle persone ed esperienze significative che si incontrano durante il proprio percorso di crescita. Tale elemento supporta ulteriormente l'importanza di implementare, all'interno dei contesti scolastici, dei progetti come il Progetto Identità, in grado di fornire strumenti e spazi di accoglienza e conoscenza reciproca (oltre che personale) per gli adolescenti di ogni origine culturale.

### Riferimenti bibliografici

- Alansari, M., & Rubie-Davies, C. (2020). What about the tertiary climate? Reflecting on five decades of class climate research. *Learning Environments Research*, 23(1), 1–25.  
<https://doi.org/10.1007/s10984-019-09288-9>
- Aldridge, J. M., Ala'i, K. G., & Fraser, B. J. (2016). Relationships between school climate and adolescent students' self-reports of ethnic and moral identity. *Learning Environments Research*, 19(1), 1–15. <https://doi.org/10.1007/s10984-015-9199-9>
- Alrashidi, O., Phan, H. P., & Ngu, B. H. (2016). Academic Engagement: An Overview of Its Definitions, Dimensions, and Major Conceptualisations. *International Education Studies*, 9(12), 41–52.
- ANSA. (2019, ottobre 10). *Germania: Attacco ad Halle, due morti. Il terrorista aveva 4 kg di esplosivo*. [https://www.ansa.it/sito/notizie/mondo/2019/10/09/germania-sparatoria-davanti-a-sinagoga\\_7e6b3d92-fd39-4f5f-92bf-4e1586fde88d.html](https://www.ansa.it/sito/notizie/mondo/2019/10/09/germania-sparatoria-davanti-a-sinagoga_7e6b3d92-fd39-4f5f-92bf-4e1586fde88d.html)
- ANSA. (2020, febbraio 20). *Odio xenofobo dietro la strage di Hanau*. [https://www.ansa.it/sito/notizie/mondo/europa/2020/02/20/odio-xenofobo-dietro-la-strage-di-hanau\\_a970b37d-fd87-4669-abe0-e53dc370faa3.html](https://www.ansa.it/sito/notizie/mondo/europa/2020/02/20/odio-xenofobo-dietro-la-strage-di-hanau_a970b37d-fd87-4669-abe0-e53dc370faa3.html)
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of school psychology*, 44(5), 427–445.
- Babad, E. (2009). *The social psychology of the classroom*. Routledge.
- Bang, H., Won, D., & Park, S. (2020). School engagement, self-esteem, and depression of adolescents: The role of sport participation and volunteering activity and gender differences. *Children and Youth Services Review*, 113, 105012.  
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105012>

- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of personality and social psychology*, *51*(6), 1173.
- Barrera Jr, M., & Castro, F. G. (2006). *A heuristic framework for the cultural adaptation of interventions*.
- Borrero, N. E., & Yeh, C. J. (2011). The Multidimensionality of Ethnic Identity Among Urban High School Youth. *Identity*, *11*(2), 114–135.  
<https://doi.org/10.1080/15283488.2011.555978>
- Boulton, C. A., Hughes, E., Kent, C., Smith, J. R., & Williams, H. T. P. (2019). Student engagement and wellbeing over time at a higher education institution. *PLoS ONE*, *14*(11), e0225770. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0225770>
- Boyce, W., Torsheim, T., Currie, C., & Zambon, A. (2006). The family affluence scale as a measure of national wealth: Validation of an adolescent self-report measure. *Social indicators research*, *78*(3), 473–487.
- Byrd, C. M., & Chavous, T. (2011). Racial identity, school racial climate, and school intrinsic motivation among African American youth: The importance of person–context congruence. *Journal of Research on Adolescence*, *21*(4), 849–860.
- Camacho, T. C., Medina, M., Rivas-Drake, D., & Jagers, R. (2018). School climate and ethnic-racial identity in school: A longitudinal examination of reciprocal associations. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, *28*(1), 29–41.  
<https://doi.org/10.1002/casp.2338>
- Chiu, M. M., Pong, S., Mori, I., & Chow, B. W.-Y. (2012). Immigrant students' emotional and cognitive engagement at school: A multilevel analysis of students in 41 countries. *Journal of youth and adolescence*, *41*(11), 1409–1425.

- Civitillo, S., Schachner, M., Juang, L., van de Vijver, F. J. R., Handrick, A., & Noack, P. (2017). Towards a better understanding of cultural diversity approaches at school: A multi-informant and mixed-methods study. *Learning, Culture and Social Interaction*, 12, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.09.002>
- Cross Jr, W. E. (1978). The Thomas and Cross models of psychological nigrescence: A review. *Journal of Black psychology*, 5(1), 13–31.
- Crul, M. (2018). Culture, identity, belonging, and school success. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2018(160), 109–114. <https://doi.org/10.1002/cad.20234>
- Currie, C., Molcho, M., Boyce, W., Holstein, B., Torsheim, T., & Richter, M. (2008). Researching health inequalities in adolescents: The development of the Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) family affluence scale. *Social Science & Medicine*, 66(6), 1429–1436.
- 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.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis* (Numero 7). WW Norton & company.
- Evans, I. M., Harvey, S. T., Buckley, L., & Yan, E. (2009). Differentiating classroom climate concepts: Academic, management, and emotional environments. *Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 4(2), 131–146. <https://doi.org/10.1080/1177083X.2009.9522449>
- Flynn, D. T. (2016). STEM field persistence: The impact of engagement on postsecondary STEM persistence for underrepresented minority students. *Journal of Educational Issues*, 2(1), 185–214.

- Frankenberg, E., Kupper, K., Wagner, R., & Bongard, S. (2013). Immigrant youth in Germany. *European Psychologist*, 18(3),158.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. APA PsycInfo. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J., & Paris, A. (2005). School engagement. *What do children need to flourish: Conceptualizing and measuring indicators of positive development*. Springer Science + Business Media, 305–321.
- Fredricks, J. A., Filsecker, M., & Lawson, M. A. (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction*, 43, 1–4. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.002>
- Fredricks, J. A., & McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 763–782). Springer.
- Froiland, J. M., & Worrell, F. C. (2016). Intrinsic motivation, learning goals, engagement, and achievement in a diverse high school. *Psychology in the Schools*, 53(3), 321–336.
- Graham, S. (2018). Race/Ethnicity and Social Adjustment of Adolescents: How (Not if) School Diversity Matters. *Educational Psychologist*, 53(2), 64–77. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1428805>
- Grant, J. H. (2008). *The relationship between ethnic identity and psychological health: A meta-analytic review*. University of Miami.
- Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication monographs*, 76(4), 408–420.



- Isik, U., Tahir, O. E., Meeter, M., Heymans, M. W., Jansma, E. P., Croiset, G., & Kusurkar, R. A. (2018). Factors Influencing Academic Motivation of Ethnic Minority Students: A Review. *SAGE Open*, 8(2), 2158244018785412.  
<https://doi.org/10.1177/2158244018785412>
- ISTAT. (2021). *Report LIVELLI DI ISTRUZIONE E PARTECIPAZIONE ALLA FORMAZIONE*. <https://www.istat.it/it/files//2021/10/REPORT-LIVELLI-DI-ISTRUZIONE-2020.pdf>
- Jones, J. M., & Lee, L. H. (2020). Cultural identity matters: Engaging African American girls in middle school. *Journal for Specialists in Group Work*, 45(1), 76–95.  
<https://doi.org/10.1080/01933922.2020.1716285>
- Jones, J. M., Lee, L. H., Matlack, A., & Zigarelli, J. (2018). Using sisterhood networks to cultivate ethnic identity and enhance school engagement. *Psychology in the Schools*, 55(1), 20–35.
- 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.
- Kaplan, M., Brown, J. C., Huynh, Q.-L., & Huynh, V. (2016). Exploring the relationship between socioeconomic status and ethnic identity. *Journal of Scholastic Inquiry: Education*, 6, 1, 34–47.

- Kelly, J. R., & Barsade, S. G. (2001). Mood and Emotions in Small Groups and Work Teams. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 86(1), 99–130.  
<https://doi.org/10.1006/obhd.2001.2974>
- Kistin, C., & Silverstein, M. (2015). Pilot studies: A critical but potentially misused component of interventional research. *JAMA*, 314(15), 1561–1562.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. *Handbook of adolescent psychology*, 9(11), 159–187.
- Marsh, H. W., Lüdtke, O., Nagengast, B., Trautwein, U., Morin, A. J. S., Abduljabbar, A. S., & Köller, O. (2012). Classroom Climate and Contextual Effects: Conceptual and Methodological Issues in the Evaluation of Group-Level Effects. *Educational Psychologist*, 47(2), 106–124. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.670488>
- McKleroy, V. S., Galbraith, J. S., Cummings, B., Jones, P., Harshbarger, C., Collins, C., Gelaude, D., Carey, J. W., & team, A. (2006). Adapting evidence-based behavioral interventions for new settings and target populations. *AIDS Education & Prevention*, 18(supp), 59–73.
- Ministero dell'Istruzione. (2019). *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2018/2019*.  
[https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Rapporto+-+Gli+alunni+con+cittadinanza+non+italiana\\_as\\_2018-2019.pdf/f1af9f21-cceb-434e-315e-5b5a7c55c5db?t=1616517692793](https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Rapporto+-+Gli+alunni+con+cittadinanza+non+italiana_as_2018-2019.pdf/f1af9f21-cceb-434e-315e-5b5a7c55c5db?t=1616517692793)
- Ministero dell'Istruzione. (2020). *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2019/2020*.  
 Ministero dell'Istruzione - Ufficio Statistica e studi. <https://www.miur.gov.it/-/scuola-disponibili-i-dati-sulle-studentesse-e-gli-studenti-con-cittadinanza-non-italiana-relativi-all-anno-scolastico-2019-2020-nel-65-4-dei-casi-si->



- adolescence: Implications for psychosocial, academic, and health outcomes. *Child Development*, 85(1), 40–57.
- Rosseel, Y. (2017). *Lavaan: Latent variable analysis*.  
<https://cran.rproject.org/web/packages/lavaan/lavaan.pdf>
- Schachner, M. (2019). From equality and inclusion to cultural pluralism – Evolution and effects of cultural diversity perspectives in schools. *European Journal of Developmental Psychology*, 16(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/17405629.2017.1326378>
- Schachner, M. K., Juang, L., Moffitt, U., & van de Vijver, F. J. (2018). Schools as acculturative and developmental contexts for youth of immigrant and refugee background. *European Psychologist*, 23(1), 44.
- Schachner, M. K., Schwarzenhal, M., Moffitt, U., Civitillo, S., & Juang, L. (2021). Capturing a nuanced picture of classroom cultural diversity climate: Multigroup and multilevel analyses among secondary school students in Germany. *Contemporary Educational Psychology*, 65, 101971.
- Schachner, M. K., Schwarzenhal, M., van de Vijver, F. J. R., & Noack, P. (2019). How all students can belong and achieve: Effects of the cultural diversity climate amongst students of immigrant and nonimmigrant background in Germany. *Journal of Educational Psychology*, 111(4), 703–716. <https://doi.org/10.1037/edu0000303>
- Schachner, M., Noack, P., Van de Vijver, F. J. R., & Eckstein, K. (2016). Cultural Diversity Climate and Psychological Adjustment at School—Equality and Inclusion Versus Cultural Pluralism. *Child Development*, 87(4), 1175–1191.  
<https://doi.org/10.1111/cdev.12536>
- Schachner, M., Schwarzenhal, M., Van de Vijver, F., & Noack, P. (2018). How All Students Can Belong and Achieve: Effects of the Cultural Diversity Climate Amongst Students

- of Immigrant and Nonimmigrant Background in Germany. *Journal of Educational Psychology, 111*. <https://doi.org/10.1037/edu0000303>
- Silva, L. R. (2011). *Ethnic Identity and Well-Being: A Meta-Analytic Review*. Brigham Young University.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology, 100*(4), 765.
- Sladek, M. R., Umaña-Taylor, A. J., Wantchekon, K. A., McDermott, E. R., & Updegraff, K. A. (2021). Contextual moderators of a school-based ethnic-racial identity intervention: The roles of family ethnic socialization and ethnic-racial background. *Prevention Science, 22*(3), 378–385.
- Soria, K. M., & Stebleton, M. J. (2012). First-generation students' academic engagement and retention. *Teaching in Higher Education, 17*(6), 673–685.  
<https://doi.org/10.1080/13562517.2012.666735>
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge university press Cambridge.
- Toldson, I. A., McGee, T., & Lemmons, B. P. (2015). Reducing suspensions by improving academic engagement among school-age Black males. *Closing the school discipline gap: Equitable remedies for excessive exclusion, 107–117*.
- Umaña-Taylor, A. J. (2018). Intervening in cultural development: The case of ethnic–racial identity. *Development and psychopathology, 30*(5), 1907–1922.
- 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 *Handbook on positive development of minority children and youth* (pp. 437–453). Springer.

- Umaña-Taylor, A. J., Kornienko, O., Douglass Bayless, S., & Updegraff, K. A. (2018). A Universal Intervention Program Increases Ethnic-Racial Identity Exploration and Resolution to Predict Adolescent Psychosocial Functioning One Year Later. *Journal of Youth and Adolescence*, *47*(1), 1–15. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0766-5>
- Umaña-Taylor, A. J., Quintana, S. M., Lee, R. M., Cross Jr, W. E., Rivas-Drake, D., Schwartz, S. J., Syed, M., Yip, T., Seaton, E., & Group, E. and R. I. in the 21st C. S. (2014). Ethnic and racial identity during adolescence and into young adulthood: An integrated conceptualization. *Child Development*, *85*(1), 21–39.
- 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., Yazedjian, A., & Bámaca-Gómez, M. (2004). Developing the Ethnic Identity Scale Using Eriksonian and Social Identity Perspectives. *Identity*, *4*(1), 9–38. [https://doi.org/10.1207/S1532706XID0401\\_2](https://doi.org/10.1207/S1532706XID0401_2)
- UNESCO. (2020). *Startling disparities in digital learning emerge as COVID-19 spreads*. <https://news.un.org/en/story/2020/04/1062232>
- UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean, & Inter-American Development Bank. (2021). *Reopening schools in Latin America and the Caribbean: Key points, challenges, and dilemmas to plan a safe return to in-person classes; report*.
- USA Today. (2020). *George Floyd's death sparks violence across the country*. <https://eu.usatoday.com/story/news/2020/05/28/george-floyds-death-sparks-violence-across-country-thursdays-news/5271387002/>

- Van Ewijk, R., & Slegers, P. (2010). Peer ethnicity and achievement: A meta-analysis into the compositional effect. *School Effectiveness and School Improvement*, *21*(3), 237–265.  
<https://doi.org/10.1080/09243451003612671>
- Verkuyten, M., Thijs, J., & Gharaei, N. (2019). Discrimination and academic (dis)engagement of ethnic-racial minority students: A social identity threat perspective. *Social Psychology of Education*, *22*(2), 267–290. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-09476-0>
- Voight, A., Hanson, T., O'Malley, M., & Adekanye, L. (2015). The Racial School Climate Gap: Within-School Disparities in Students' Experiences of Safety, Support, and Connectedness. *American Journal of Community Psychology*, *56*(3–4), 252–267.  
<https://doi.org/10.1007/s10464-015-9751-x>
- Wang, M.-T., Chow, A., Hofkens, T., & Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction*, *36*, 57–65.  
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.11.004>
- Wantchekon, K. A., & Umaña-Taylor, A. J. (2021). Relating profiles of ethnic–racial identity process and content to the academic and psychological adjustment of Black and Latinx adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, *50*(7), 1333–1352.  
<https://doi.org/10.1007/s10964-021-01451-x>
- 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), 435–444.

## APPENDICE

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

Incontro	<i>Identity Project</i> negli U.S.A.	<i>Identity Project</i> in Italia
<p>1                      “Unpacking                      Identity”                      -                      “Lo zaino                      dell’identità”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Introduzione</b> su come si svolgerà l’<i>Identity Project</i>;</li> <li>• <b>Creazione da parte degli studenti delle regole di base</b> da seguire durante gli incontri per garantire un clima di rispetto e dialogo;</li> <li>• <b>Spiegazione dei concetti:</b> identità, identità sociale e personale, etnia e razza, identità etnico-razziale, identità come concetto multidimensionale e mutevole nel tempo;</li> <li>• <b>Zaino dell’identità:</b> attività in cui gli studenti pensano a cosa compone la loro identità. Successivamente condividono insieme in piccoli gruppi e cercano elementi che li accomunano;</li> <li>• <b>Riflessioni:</b> ogni studente avrà un suo personale foglio in cui scrivere riflessioni su ciò che lo ha colpito di ogni incontro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Introduzione</b> su come si svolgerà l’<i>Identity Project</i>;</li> <li>• <b>Regole di base:</b> vengono stabilite insieme agli studenti per creare un clima sicuro, rispettoso e coinvolgente;</li> <li>• <b>Zaino dell’identità:</b> viene usata la metafora dello zaino per rappresentare l’identità, cioè qualcosa che si ha sempre con sé, il cui contenuto può cambiare nel tempo;</li> <li>• <b>Attività “Io sono”:</b> i partecipanti scrivono su un foglio 5 caratteristiche legate alla loro identità e ne scelgono una da condividere con i compagni;</li> <li>• <b>Spiegazione dei concetti:</b> identità personale, identità sociale, identità culturale;</li> <li>• <b>Riflessioni:</b> ogni studente avrà un suo personale foglio in cui scrivere riflessioni su ciò che lo ha colpito di ogni incontro.</li> </ul>



<p>2  <i>“Group Differences: Within and Between”</i>            -            “Nel gruppo, tra gruppi”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Stereotipi:</b> definizione e spiegazione del fenomeno utilizzando esempi vicini alla vita dei ragazzi;</li> <li>• <b>Visione video:</b> mostra come ci siano differenze all’interno dei gruppi più di quante ce ne siano tra i gruppi;</li> <li>• Introduzione dell’idea che <b>le differenze esistono, ma sono continue, non categoriali;</b></li> <li>• <b>Attività “Io sono...ma non sono”:</b> su un foglio gli studenti scrivono da un lato la cultura in cui si identificano e dall’altro uno stereotipo associato al loro gruppo culturale al quale non si identificano;</li> <li>• <b>Riflessioni.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ripasso</b> dell’incontro precedente;</li> <li>• <b>Stereotipi:</b> definizione e spiegazione del fenomeno utilizzando esempi vicini alla vita dei ragazzi;</li> <li>• <b>Visione video:</b> mostra come ci siano differenze all’interno dei gruppi più di quante ce ne siano tra i gruppi;</li> <li>• <b>Attività “Smistamento”:</b> gli studenti rispondono a 6 domande che evidenziano come vi siano somiglianze e differenze tra di loro;</li> <li>• Introduzione dell’idea <b>che le differenze esistono, ma sono continue, non categoriali;</b></li> <li>• <b>Compito per casa:</b> pensare agli stereotipi associati al proprio gruppo culturale;</li> <li>• <b>Riflessioni.</b></li> </ul>
<p>3  <i>“Stories of Our Past”</i>            -            “Storie dal nostro passato”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Journaling:</b> gli studenti pensano a un episodio in cui non sono stati trattati sulla base di uno stereotipo;</li> <li>• <b>Discriminazione:</b> introduzione al concetto e confronto con gli stereotipi;</li> <li>• <b>Storie del nostro passato:</b> vengono letti 8 episodi di discriminazione di persone di diverso <i>background</i> culturale accaduti negli U.S.A. Gli studenti devono ipotizzare l’origine culturale dei protagonisti delle storie, che viene successivamente svelata;</li> <li>• Si utilizzano le 8 storie per <b>creare un senso di comunità</b> tra gli studenti;</li> <li>• <b>Ripasso</b> degli incontri precedenti;</li> <li>• <b>Riflessioni.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ripasso</b> degli incontri precedenti;</li> <li>• <b>Attività “Io sono...ma non sono”:</b> sui fogli gli studenti scrivono da un lato la cultura in cui si identificano e dall’altro uno stereotipo associato al loro gruppo culturale in cui non si identificano;</li> <li>• <b>Discriminazione:</b> definizione, tipologie, confronto con gli stereotipi;</li> <li>• <b>Storie dal nostro passato:</b> vengono letti 5 episodi di discriminazione di persone di diverso background culturale che riguardano la storia italiana. Gli studenti devono ipotizzare l’origine culturale dei protagonisti delle storie, che viene successivamente svelata;</li> <li>• Si utilizzano le 5 storie per <b>creare un senso di comunità</b> tra gli studenti;</li> <li>• <b>Riflessioni.</b></li> </ul>

<p>4  <i>“Symbols, Traditions and Rites of Passage”</i>          -          “Simboli, tradizioni e riti di passaggio”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Introduzione alla “mappatura familiare”</b> che verrà realizzata nell’incontro successivo;</li> <li>• <b>Definizione di simboli, tradizioni, riti di passaggio e rituali;</b></li> <li>• <b>Aumentare l’esplorazione e la conoscenza degli studenti sulle loro origini culturali;</b></li> <li>• <b>Spiegazione della complessità e varietà delle strutture familiari;</b></li> <li>• <b>Compito per casa:</b> completare il pacchetto per la mappatura familiare chiedendo informazioni ai familiari, adulti di riferimento, amici, fratelli o cugini sulle proprie origini culturali;</li> <li>• <b>Riflessioni.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ripasso</b> degli incontri precedenti;</li> <li>• <b>Definizione di simboli, tradizioni, riti di passaggio e rituali;</b></li> <li>• <b>La mediazione linguistico-culturale:</b> intervento di un professionista esterno;</li> <li>• <b>Attività “Lingua e identità”:</b> ricerca e condivisione in piccoli gruppi di modi di dire e proverbi della propria cultura d’origine;</li> <li>• <b>Riflessioni.</b></li> </ul>
<p>5  <i>“My mapping family”</i>          -          “L’albero della famiglia”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Spiegazione che non esistono strutture famigliari “giuste” o “sbagliate”;</b></li> <li>• <b>Realizzazione della mappatura famigliare:</b> gli studenti possono creare la loro mappa a forma di cerchio o di piramide, inserendo i membri famigliari e le loro rispettive origini culturali;</li> <li>• <b>Condivisione a coppie;</b></li> <li>• <b>Osservazione</b> delle mappature dei compagni;</li> <li>• <b>Discussione di classe;</b></li> <li>• <b>Compito per casa:</b> pensare a 10 simboli della/e propria/e cultura/e, fotografarli o trovare fotografie che li ritraggano;</li> <li>• <b>Riflessioni.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ripasso</b> degli incontri precedenti;</li> <li>• <b>Compito per casa:</b> pensare a 4 simboli della/e propria/e cultura/e, fotografarli o trovare fotografie che li ritraggano;</li> <li>• <b>Spiegazione che esistono molti tipi di famiglie diverse</b> e che ognuna influenza la definizione della propria identità culturale;</li> <li>• <b>Attività “Alberi di famiglia”:</b> gli studenti creano una lista di persone che li hanno influenzati da un punto di vista culturale, successivamente disegnano un albero in cui inseriscono i nomi della lista con le loro provenienze culturali;</li> <li>• <b>Condivisione in piccoli gruppi;</b></li> <li>• <b>Concetto: ognuno di noi ha un background unico;</b></li> <li>• <b>Riflessioni.</b></li> </ul>
<p>6  <i>“Photo Processing and Storyboards”</i>          -          “Dalle foto alle parole”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Presentazione e condivisione delle foto:</b> gli studenti presentano una delle foto spiegando perché la ritengono importante, poi discutono in gruppi delle somiglianze emerse durante la condivisione;</li> <li>• <b>Storyboards:</b> ogni partecipante crea un collage con le foto raccolte;</li> <li>• <b>Compito per casa:</b> intervistare un membro della famiglia o della comunità importante per loro origini culturali;</li> <li>• <b>Riflessioni.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ripasso</b> degli incontri precedenti;</li> <li>• <b>Compito per casa:</b> intervistare una persona della propria cultura;</li> <li>• <b>Attività “Simboli culturali e dove trovarli”:</b> gli studenti condividono le foto dei simboli culturali scelti in piccoli gruppi;</li> <li>• <b>Riflessioni.</b></li> </ul>

<p>7  <i>“Ethnic-Racial Identity as a Journey”</i>            -            “Il viaggio dell’identità culturale”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Riflessione e discussione sulle interviste fatte a casa;</b></li> <li>• <b>Visione video:</b> 3 persone raccontano come è cambiata nel tempo la loro identità culturale. Si specifica che non c’è un percorso “giusto” o “sbagliato”;</li> <li>• <b>Riflessione sul proprio percorso di identità culturale;</b></li> <li>• <b>Compito per casa:</b> portare qualcosa di tipico che rappresenti le proprie origini culturali;</li> <li>• <b>Riflessioni.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Spiegazione dei prossimi incontri;</b></li> <li>• <b>Riflessione</b> e discussione sulle interviste fatte a casa;</li> <li>• <b>Ripasso</b> delle caratteristiche dell’identità culturale;</li> <li>• <b>Visione video:</b> 8 persone raccontano come è cambiata nel tempo la loro identità culturale. Si specifica che non c’è un percorso “giusto” o “sbagliato”;</li> <li>• <b>Discussione di classe</b> sulle riflessioni scaturite dalla visione del video;</li> <li>• <b>Riflessioni.</b></li> </ul>
<p>8  <i>“Grand Finale: Celebrations and Closing”</i>            -            “Gran finale”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Breve rassegna dei temi trattati</b> durante gli incontri;</li> <li>• <b>Condivisione dei materiali con i visitatori:</b> le carte “Io sono”, gli <i>storyboards</i> e gli elementi tipici della propria cultura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Allestimento dell’aula</b> con tutti i materiali prodotti durante gli incontri;</li> <li>• <b>Cruciboo:</b> gli studenti formano due squadre che si aiutano a vicenda per indovinare le parole che comporranno un cruciverba. Le parole da indovinare riguardano i temi affrontati durante gli incontri;</li> <li>• <b>“L’ultima parola”:</b> gli studenti scrivono su un post-it un commento sull’<i>Identity Project</i>.</li> </ul>



## RINGRAZIAMENTI

Ringrazio la prof.ssa Moscardino, Chiara e tutto il team del Progetto Identità senza le quali questo lavoro non sarebbe stato possibile. Ma, ancor di più, ringrazio ognuna per la correttezza e la serenità che hanno contribuito a rendere il nostro gruppo di ricerca, una squadra.

Ringrazio la mia famiglia, punto di partenza della mia esperienza universitaria: i miei genitori, per il confronto onesto e la piena fiducia che non sono mai mancati, la nonna Gianna, la nonna Rosanna e il nonno Benito per il supporto e l'orgoglio con cui mi hanno seguita durante questo percorso, il nonno Armando che, sono sicura, oggi avrebbe gli occhi pieni di gioia e mia sorella, compagna di viaggio (e di vita) inseparabile.

Ringrazio Tommaso per la pazienza quotidiana e il supporto (emotivo e concreto) durante ogni fase di scrittura della tesi.

Una menzione speciale a Daniele, il mio contrappeso: grazie per avermi spinto a puntare in alto quando serviva e per avermi riportato coi piedi per terra quando era ugualmente necessario.

Ringrazio infine tutti gli amici e le amiche che, chi da vicino, chi da lontano hanno condiviso con me la gioia di questa laurea.