

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione

Corso di laurea magistrale in Psicologia di comunità, della promozione del benessere e del cambiamento sociale

Tesi di Laurea Magistrale

Socializzazione etnica in famiglia, identità culturale e benessere psicologico: un confronto tra adolescenti con e senza *background* migratorio

*Family ethnic socialization, cultural identity, and psychological well-being:
A comparison of adolescents with and without a migration background*

Relatrice

Prof.ssa Ughetta Micaela Maria Moscardino

Correlatrice esterna

Dott.ssa Chiara Ceccon

Laureanda: Sarah Rodini

Matricola: 2016937

Anno accademico 2021/2022

INDICE

CAPITOLO 1

L'IMMIGRAZIONE IN ITALIA.....	1
1.1 Definizioni e normative.....	1
1.2 Il fenomeno migratorio in Italia.....	2
1.2.1 <i>Storia dell'immigrazione in Italia.....</i>	<i>2</i>
1.2.2 <i>Statistiche.....</i>	<i>4</i>
1.2.3 <i>Integrazione lavorativa e sociale.....</i>	<i>5</i>
1.3 Minori con <i>background</i> migratorio.....	9
1.3.1 <i>Integrazione scolastica.....</i>	<i>12</i>

CAPITOLO 2

IL BENESSERE PSICOLOGICO IN ADOLESCENZA.....	16
2.1 Caratteristiche dell'adolescenza.....	16
2.2 Sintomi depressivi.....	18
2.2.1 <i>Il ruolo del background migratorio.....</i>	<i>19</i>
2.3 Autostima.....	23
2.3.1 <i>Il ruolo del background migratorio.....</i>	<i>24</i>
2.4 L'<i>immigrant paradox</i>.....	26

CAPITOLO 3

L'APPROCCIO ALLA CULTURA DI ORIGINE NEL CONTESTO FAMILIARE	31
3.1 Socializzazione etnica familiare.....	31
3.1.1 <i>Il ruolo del background migratorio.....</i>	<i>34</i>
3.2 Identità culturale.....	37
3.2.1 <i>Il ruolo del background migratorio.....</i>	<i>40</i>
3.3 Associazioni tra benessere psicologico, socializzazione etnica familiare e identità culturale negli adolescenti.....	43

CAPITOLO 4

METODO.....	50
4.1 Obiettivi e quesiti di ricerca.....	50
4.2 Partecipanti.....	55
4.3 Procedura.....	56
4.4 Strumenti.....	59
4.5 Analisi dei dati.....	64

CAPITOLO 5

RISULTATI.....	67
5.1 Statistiche descrittive.....	67
5.2 Confronto tra studenti con e senza <i>background</i> migratorio.....	68
5.2.1 <i>Benessere psicologico.....</i>	<i>68</i>
5.2.2 <i>Socializzazione etnica familiare.....</i>	<i>70</i>
5.2.3 <i>Identità culturale.....</i>	<i>72</i>
5.2.4 <i>Associazioni tra benessere psicologico, socializzazione etnica familiare e identità culturale.....</i>	<i>75</i>

CAPITOLO 6

DISCUSSIONE.....	78
6.1 Commento generale.....	78
6.2 Limiti della ricerca.....	83
6.3 Conclusioni e implicazioni operative.....	85
BIBLIOGRAFIA.....	88

CAPITOLO 1

L'IMMIGRAZIONE IN ITALIA

1.1 Definizioni e normative

Gli immigrati regolari sono gli stranieri che entrano in territorio italiano seguendo le procedure richieste e che poi mantengono un permesso di soggiorno per tutto il periodo della loro permanenza; gli immigrati irregolari sono gli stranieri che entrano legalmente, ma successivamente non fanno richiesta di permesso di soggiorno per mancanza di requisiti o non lo rinnovano pur permanendo nel paese; i clandestini, infine, sono gli stranieri privi di titoli di soggiorno validi ed entrati clandestinamente nel territorio nazionale, eludendo la vigilanza alle frontiere (Marzo, 2013).

L'acquisizione della cittadinanza italiana è regolamentata dalla Legge 91 del 1992, secondo la quale è automaticamente italiano chiunque nasce da genitori italiani o può dimostrare una discendenza diretta da cittadini italiani; negli altri casi è necessario ottenere prima un permesso e poi una carta di soggiorno, infine, dopo 10 anni di residenza legale, è possibile fare richiesta per la cittadinanza. Nei casi in cui i figli (immigrati di seconda generazione) debbano ottenere la cittadinanza, la richiesta può essere avanzata al compimento dei 18 anni a fronte dei seguenti requisiti: essere nati in territorio italiano, essere stati immediatamente registrati all'anagrafe italiana e aver soggiornato in Italia senza interruzioni per diciotto anni (Marzo, 2013).

1.2 Il fenomeno migratorio in Italia

1.2.1 Storia dell'immigrazione in Italia

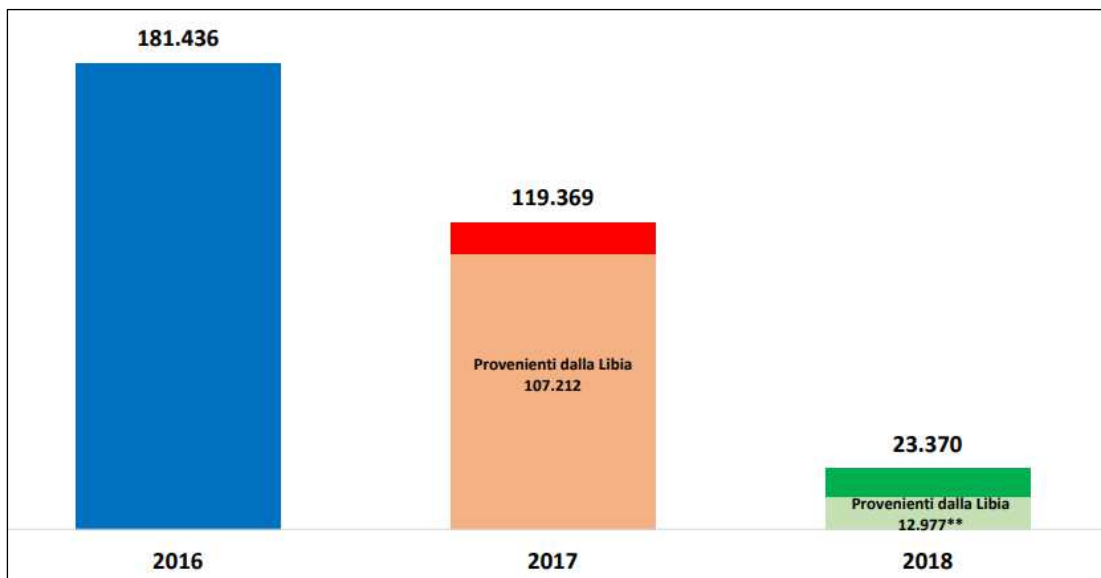
Negli ultimi quarant'anni l'Italia è diventata una delle principali destinazioni dei movimenti migratori, a cominciare dagli anni Sessanta e primi anni Settanta, soprattutto in due aree di confine: il Friuli-Venezia Giulia e la Sicilia Occidentale. Questa trasformazione è stata poco percepita dagli anni Sessanta agli anni Ottanta; a partire dagli anni Novanta, invece, sono state sperimentate in Italia sia forme di apertura, sia forme di chiusura nei confronti dell'immigrazione, soprattutto a livello politico (Camilli, 2018; Einaudi, 2010).

L'aumento della presenza straniera durante gli anni Ottanta, in particolare, ha portato alla promulgazione della legge Foschi nel 1986, ovvero la prima legge sull'immigrazione. La vera svolta a livello di percezione pubblica del fenomeno è avvenuta, però, tra il 1989 e il 1992, a causa di diversi fattori scatenanti: la caduta del muro di Berlino, le prime mobilitazioni antirazziste di massa, l'entrata in vigore della legge Martelli nel 1990, gli sbarchi dall'Albania e la nuova legge sulla cittadinanza del 1992 (Camilli, 2018).

Negli anni Duemila si sono verificate principalmente due ondate migratorie massicce verso l'Europa, che hanno coinvolto anche l'Italia: la prima nel 2011, a seguito dell'esplosione delle primavere arabe in Nordafrica e in Medio Oriente, e la seconda nel 2015, che ha portato all'arrivo di un milione di rifugiati in Europa (Camilli, 2018; UNHCR, 2016).

Come è possibile osservare in Figura 1, negli anni successivi al 2015 si è verificata una diminuzione del numero di migranti sbarcati sulle coste italiane, che nel 2018 hanno subito una riduzione dell'87.12% rispetto al 2016 e dell'80.42% rispetto al 2017 (Ministero dell'Interno, 2018).

Figura 1 - Numero dei migranti sbarcati in Italia dal 1° gennaio 2018 al 31 dicembre 2018 comparati con i dati riferiti allo stesso periodo degli anni 2016 e 2017.



Fonte: Dipartimento della Pubblica Sicurezza (Ministero dell'Interno, 2018)

Negli ultimi anni, gli sbarchi hanno subito un calo avvenuto dopo la prima fase della pandemia COVID-19, seguito da un incremento alla fine del 2020 e durato per tutto il 2021: dal 1° gennaio al 10 novembre 2021 sono sbarcate infatti 57mila persone, in arrivo principalmente dalla Libia e dalla Tunisia, che hanno reso nuovamente l'Italia il principale paese del Mediterraneo in cui approdano i migranti che tentano di

raggiungere l'Europa. A questi numeri si aggiungono i 4.723 richiedenti asilo afgani arrivati in Italia nel 2021. Gli sbarchi sono costantemente monitorati, a differenza degli ingressi dalle frontiere terrestri, in particolare lungo la rotta balcanica al confine con la Slovenia. Rispetto al 2019 e al 2020, comunque, è stato registrato un aumento del numero di accessi via terra (ISMU, 2022). Lo scoppio della guerra tra Russia e Ucraina ha portato, infine, a una nuova ondata migratoria: secondo i dati del Ministero dell'Interno (2022), al 23 marzo 2022 sono arrivati in Italia 63.104 profughi dall'Ucraina.

1.2.2 Statistiche

Gli stranieri regolarmente residenti in Italia al 1° gennaio 2021 sono 5.171.894 e rappresentano l'8.7% della popolazione residente: la maggior parte proviene dalla Romania (20.8%), seguita da Albania (8.4%) e Marocco (8.3%); la popolazione maschile e quella femminile costituiscono rispettivamente il 51% e il 49%. Le regioni che ospitano il maggior numero di stranieri sono la Lombardia (23%), il Lazio (12.3%) e l'Emilia-Romagna (10.9%). La popolazione straniera è concentrata per il 59.1% nel Nord Italia, per il 26.4% nel Centro Italia e per il 14.5% nel Sud Italia (ISTAT, 2021).

Nonostante la pandemia, tra il 2019 e il 2020 sono aumentate le acquisizioni di cittadinanza: nel corso del 2020 gli stranieri che hanno acquisito la cittadinanza erano 131.803 (+4% rispetto al 2019); il 90% circa (poco meno di 119.000) erano precedentemente cittadini non comunitari, ma tale incremento si riferisce solo alla

crescita dei procedimenti riguardanti la popolazione maschile (+11.6%), non quella femminile (-3%). Sono diminuite anche le acquisizioni per elezione da parte dei nati in Italia al compimento del diciottesimo anno di età (-40.2%), probabilmente dovute al rallentamento delle attività degli uffici conseguente alla pandemia, e quelle per *ius sanguinis* (-30.9%), probabilmente dovute alle restrizioni imposte dalla pandemia che hanno reso più difficile raggiungere l'Italia per i discendenti di italiani. Al contrario, le acquisizioni per residenza e quelle per trasmissione del diritto dai genitori ai minori sono aumentate rispettivamente del 25.7% e del 5.9% rispetto al 2019: nel 2020 quasi l'80% delle acquisizioni è avvenuto per residenza (48.5%) o per trasmissione (30.3%). Le persone di nazionalità albanese hanno fatto registrare il maggior numero assoluto di acquisizioni, seguite da marocchini, brasiliani, pakistani e dai cittadini del Bangladesh (ISTAT, 2021).

1.2.3 Integrazione lavorativa e sociale

Nel 2020 si contavano poco più di 4 milioni di cittadini stranieri in età da lavoro, ovvero di età compresa tra i 15 e i 64 anni. Gli occupati erano 2.346.088, le persone in cerca di lavoro 352.117 e gli inattivi tra i 15 e i 64 anni 1.364.983. A causa della crisi economica generata dalla pandemia da Covid-19, nel 2020 si è osservato un netto decremento degli occupati, una contrazione del numero delle persone in cerca di impiego e un significativo incremento della popolazione inattiva (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2021).

Nel 2019 il tasso generale di occupazione risultava in crescita (+0.6%) e quello di disoccupazione in calo (-6.3%): l'aumento dell'occupazione ha interessato maggiormente gli stranieri (+2%, a fronte del +0.5% degli italiani), mentre il calo della disoccupazione ha riguardato quasi esclusivamente gli italiani (-7.5%, contro invece un aumento dello 0.6% tra i soli stranieri). In tal modo, i 2.505.000 stranieri che hanno lavorato regolarmente in Italia nel 2019 (solo per il 43.7% donne) sono arrivati a costituire il 10.7% di tutti gli occupati a livello nazionale, a fronte dei 402.000 stranieri disoccupati (di cui le donne costituiscono il 52.7%), che sono giunti a incidere per il 15,6% tra tutti i disoccupati del paese (IDOS, 2020).

Il fatto che gli stranieri abbiano, rispetto agli italiani, un maggiore tasso di occupazione (61.0% contro 58.8%) e di disoccupazione (13.8% contro 9.5%) attesta la maggiore labilità e temporaneità degli impieghi (sono sottoccupati per il 6.8%, contro il 3.3% dei lavoratori italiani): le occupazioni più rischiose, faticose, precarie e sottopagate sono spesso destinate agli stranieri, anche dopo anni di permanenza in Italia. Circa 2 stranieri su 3, infatti, svolgono lavori non qualificati (63.3%, contro il 29.6% degli italiani) e solo il 7.6% ha un impiego qualificato (contro il 38.7% tra gli italiani); se laureati svolgono professioni a bassa qualificazione nel 28.8% dei casi, a fronte dell'1.9% degli italiani (IDOS, 2020).

In particolare, gli stranieri incidono per meno del 2% tra gli impiegati dei servizi generali delle amministrazioni pubbliche, degli istituti di credito o assicurativi, del mondo dell'informazione e comunicazione e di quello dell'istruzione; ma per quasi un quinto tra i lavoratori dell'agricoltura (18.3%), del comparto alberghiero-ristorativo

(17.7%) e dell'edilizia (17.6%); per oltre un terzo tra venditori ambulanti, facchini, braccianti, manovali e personale non qualificato della ristorazione; e per il 68.8% tra quanti lavorano nei servizi domestici e di cura alla persona, dove trova impiego il 40.6% delle donne straniere occupate (il 42.4% degli uomini stranieri, invece, lavora nell'industria o nell'edilizia). Un terzo (33.5%) degli occupati stranieri è sovra istruito (contro il 23.9% degli italiani), una quota che raddoppia (66.9%) tra i laureati (a fronte del 30.9% degli italiani); inoltre, i lavoratori stranieri ricevono il 24% in meno nella retribuzione netta media mensile rispetto ai colleghi italiani (IDOS, 2020).

I lavoratori poco qualificati di origine straniera rientrano nella categoria maggiormente colpita dall'emergenza Covid-19, in quanto godono di condizioni contrattuali meno vantaggiose, sia in termini di stabilità del rapporto, sia in termini retributivi (con conseguente maggior sofferenza economica personale e familiare in caso di interruzione o sospensione) (Unioncamere – ANPAL, 2020). Per gli italiani il timore di perdere il lavoro si riduce parallelamente all'aumentare del livello di istruzione, a differenza dei cittadini stranieri: la quota di lavoratori extra-UE laureati che nutrono timori sulla propria condizione professionale (15%) è maggiore rispetto a quella dei diplomati italiani (13.1%) e di chi ha la licenza media (14.7%). I cittadini stranieri, inoltre, sono tra i gruppi sociali più esposti alla povertà economica, educativa, relazionale e sanitaria, e tale situazione è stata esacerbata dalla pandemia (Caritas & Migrantes, 2021). La perdita del lavoro, inoltre, risulta particolarmente problematica per gli immigrati, in quanto il loro permesso di soggiorno risulta spesso legato alla condizione lavorativa (Frattoni & Sartori, 2021).

Per quanto riguarda l'integrazione sociale dei cittadini stranieri, i dati rilevati da una serie di studi mostrano un atteggiamento complessivamente negativo da parte degli italiani riguardo la presenza straniera (ISMU, 2022). Un italiano su quattro ritiene che uno dei problemi principali del paese sia l'immigrazione; tuttavia, solo il 12% degli intervistati indica l'immigrazione come problema a livello locale, ammettendo così, implicitamente, di non vedere nel concreto i risvolti negativi. Sono diffuse, inoltre, fra gli italiani le credenze relative agli immigrati come portatori di malattie, al fatto che utilizzino i servizi di salute pubblica in misura maggiore rispetto al loro contributo in tasse, la sovrastima del numero di stranieri residenti e la sottostima del tasso di attività fra gli stranieri (ISMU, 2022). Gli italiani manifestano anche una dispercezione riguardo la quota di immigrati irregolari, ed è diffusa l'opinione secondo cui l'immigrazione è un problema più che un'opportunità (Caritas, 2018).

Secondo un'indagine dell'Eurobarometro pubblicata dalla Commissione Europea (2021), il 54% degli italiani ritiene che ci siano più immigrati irregolari che regolari e il 31% si considera ben informato su migrazioni e integrazione, un dato in calo rispetto al 2017. Il 57% degli italiani, però, dice di avere amici immigrati, un dato superiore rispetto alla media europea. Le credenze negative degli italiani nei confronti degli immigrati sono enfatizzate anche dalla comunicazione mediatica, che tende a descrivere l'immigrazione non come una risorsa, ma come qualcosa di negativo (Caritas, 2018; Liberati, 2019).

Le persone con *background* migratorio hanno un difficile accesso all'autonomia abitativa, a causa sia delle barriere strutturali all'accesso alla casa poste dal sistema

abitativo italiano, sia delle discriminazioni dirette nei confronti degli stranieri (Colombo, 2019). Tale situazione ha subito delle complicità dovute all'emergenza Covid-19: nel 2019 il 21.8% degli immigrati abitava in una casa di proprietà (contro l'80% degli italiani), il 63.6% una in affitto e il 14.6% alloggiava presso il proprio datore di lavoro (7.4%), come nel caso dei lavoratori domestici, oppure presso parenti o connazionali (7.2%); a fine 2020 si è verificato un crollo delle compravendite di immobili da parte di stranieri (-52.7%), della relativa spesa media e della qualità delle case da loro acquistate. Inoltre, in controtendenza rispetto agli anni più recenti, nel 2020 sempre più stranieri sono tornati ad acquistare casa nelle periferie dei principali centri urbani, dove spesso si formano così quartieri ghetto (IDOS, 2020).

1.3 Minori con *background* migratorio

Oltre un minore su 10 ha una cittadinanza diversa da quella italiana (Openpolis, 2021): questa popolazione comprende le prime generazioni, i minori stranieri non accompagnati, e le seconde generazioni. Il numero di minori con cittadinanza non italiana è aumentato nell'ultimo decennio, con un andamento caratterizzato da un'impennata nel 2014 e una successiva stabilizzazione (Openpolis, 2021). Al primo gennaio 2019, infatti, i minori non comunitari in Italia erano 794.618 e rappresentavano il 22% del totale dei regolarmente soggiornanti (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2020).

Il termine “*seconde generazione di immigrati*” fa riferimento alla popolazione costituita dai figli di cittadini stranieri nati nel Paese di immigrazione: tale gruppo è in aumento in Italia e i numeri sono influenzati sia dalle nascite, sia dai nuovi ingressi. Al 1° gennaio 2018 i minori di seconda generazione, stranieri o italiani per acquisizione, erano 1.316.000, pari al 13% della popolazione minorenni complessiva in Italia, di cui tre su quattro nati sul territorio nazionale (991.000). Al crescere dell'età aumenta la percentuale dei minori che hanno fatto ingresso in Italia per ricongiungimento familiare; i nati in Italia sono, infatti, il 90% tra chi ha meno di 5 anni e il 37.5% tra i minori di età compresa tra i 14 e i 17 anni. A livello territoriale, i minori di seconda generazione si concentrano maggiormente nelle regioni del Nord-ovest (poco meno del 40% del totale) e del Nord-est (quasi il 27%). I nati in Italia superano l'89% per quanto riguarda i cinesi e calano al 55% nel caso dei pakistani: tali numeri sono influenzati dalla storia di immigrazione in Italia e dai ricongiungimenti familiari (ISTAT, 2020).

Oltre alle seconde generazioni in senso stretto, ovvero i figli di stranieri nati in Italia, si possono distinguere anche gli stranieri nati all'estero e giunti in Italia in età prescolare, tra i 7 e i 12 anni e tra i 13 e i 17 anni. I primi sono denominati “generazione 1.75” nella letteratura sociologica nord-americana (Rumbaut, 1997), hanno subito uno sradicamento a un'età in cui si dimostra una grande capacità di adattamento, e crescono in equilibrio tra due registri linguistici. Iniziano a frequentare la scuola quando si trovano già in Italia e, con il tempo, acquisiscono molti tratti in comune con le seconde generazioni in senso stretto (Molina, 2013).

Gli stranieri nati all'estero e giunti in Italia tra i 7 e i 12 anni sono denominati "generazione 1.5", composta da ragazzi che hanno iniziato la scuola nel Paese di origine e la proseguono in Italia: possono incontrare, quindi, molte difficoltà dovute alla forte discontinuità e all'abbandono forzato di insegnanti, compagni di classe e di un contesto scolastico di cui conoscevano bene il funzionamento. Le difficoltà di adattamento possono alimentare la nostalgia per il loro Paese d'origine (Molina, 2013).

Gli stranieri nati all'estero e giunti in Italia tra i 13 e i 17 anni sono denominati "generazione 1.25": il loro profilo tende ad avvicinarsi a quello degli immigrati di prima generazione, con la differenza che questi ultimi hanno generalmente scelto la via dell'emigrazione. Sono partiti in una fase della vita caratterizzata da relazioni molto forti, sia sul piano amicale che sul piano romantico, motivo per cui possono nascere tensioni con i genitori a causa della scelta di partire. Dimostrano maggiori difficoltà di apprendimento della lingua italiana, spesso vogliono terminare il più in fretta possibile gli studi e manifestano generalmente comportamenti di tipo oppositivo (Molina, 2013).

Esistono anche due tipologie di cittadini a tutti gli effetti italiani, ma a cavallo fra due culture: gli "ex-stranieri", ossia coloro che hanno acquisito la cittadinanza italiana, e i figli di coppie miste. Questi ultimi risultano cittadini italiani sin dalla nascita (anche qualora questa sia avvenuta all'estero), sebbene per tratti somatici, competenze linguistiche, abitudini alimentari e pratiche religiose condividano diverse caratteristiche con le seconde generazioni di immigrati. In Italia le coppie miste sono in tre casi su quattro composte da un padre italiano e una madre straniera: dato che generalmente è la madre ad occuparsi della dimensione quotidiana della cura dei figli, per molti versi

replicando l'educazione ricevuta da piccola, si rafforza in loro una condizione di figli dell'immigrazione (Molina, 2013).

1.3.1 Integrazione scolastica

Nell'anno scolastico 2019-2020 è stata registrata la presenza del 10.3% di studenti con *background* migratorio su tutta la popolazione scolastica italiana, in aumento rispetto all'anno 2018-2019; oltre il 65.4% degli studenti con cittadinanza non italiana è rappresentato dalle seconde generazioni (MIUR, 2021). Il 45.4% degli studenti con cittadinanza non italiana, proviene da un paese europeo, il 26.1% è di origine africana e il 20.5% di origine asiatica. Gli studenti di origine rumena e albanese rappresentano quasi un terzo dei cittadini stranieri in Italia. La Lombardia è la regione con il più alto tasso di studenti con cittadinanza non italiana, seguita da Emilia-Romagna, Veneto, Lazio e Piemonte (MIUR, 2021). La presenza scolastica di bambini e adolescenti con *background* migratorio varia in base all'età: quasi un quarto dei bambini figli di immigrati di età compresa fra i 3 e i 5 anni, infatti, non frequenta la scuola dell'infanzia (Caritas & Migrantes, 2021).

Uno dei principi fondanti del sistema scolastico italiano è la scuola comune: secondo tale principio, tutti gli alunni vengono inseriti all'interno di normali classi scolastiche per evitare la costruzione di luoghi di apprendimento separati, in funzione del valore della socializzazione e del confronto tra pari (MIUR, 2017). Il passaggio dalla scuola primaria a quella secondaria può portare con sé alcuni problemi, in quanto

si tratta del momento in cui si amplia in misura maggiore il divario socioculturale tra gli alunni che provengono da contesti più deboli e quelli che vivono in ambienti più avvantaggiati (MIUR, 2017).

Durante la preadolescenza avvengono cambiamenti importanti che delineano la formazione della propria identità: i legami instabili con gli adulti di riferimento o lo scompenso derivante dall'appartenenza a due culture possono portare a diverse complicanze in tale processo (MIUR, 2017). Il passaggio alla scuola secondaria implica anche un contesto sociale più complesso, in cui emerge la necessità di accettazione da parte dei compagni per costruire nuovi rapporti amicali; gli alunni si devono anche confrontare con un numero maggiore di docenti, spesso scarsamente informati sulle condizioni di vita del minore e più attenti ai risultati e alla disciplina. Tale quadro evidenzia la necessità di una formazione adeguata per gli insegnanti e la promozione di una rete di risorse per favorire il benessere dell'alunno (MIUR, 2017).

Un ulteriore ostacolo all'integrazione efficace degli studenti stranieri è la maggiore probabilità, per questi studenti, di essere in ritardo rispetto a una normale carriera scolastica (Molina, 2013). Gli alunni stranieri dovrebbero essere inseriti in classi corrispondenti alla loro età anagrafica, in cui, però, il rischio di bocciatura generalmente è alto; esiste la possibilità di iscriverli a classi di livello inferiore, in modo da fornire loro più tempo per adattarsi, ma in entrambi i casi si verificano ritardi e irregolarità rispetto al normale decorso della carriera scolastica.

Un altro dato degno di nota è rappresentato dalla scelta del percorso scolastico di secondo grado: mentre gli studenti italiani generalmente optano per un liceo, gli studenti

stranieri preferiscono istituti tecnici o professionali. Questo processo potrebbe dipendere non tanto dal *background* culturale degli alunni, quanto da altre variabili, come l'appartenenza ad uno status socioeconomico generalmente inferiore, il progetto migratorio della famiglia, che potrebbe non essere limitato all'Italia, e il comportamento dei professori, che spesso spingono gli studenti stranieri in questo tipo di istituti a prescindere dalle inclinazioni individuali (Molina, 2013).

I risultati delle Prove Invalsi 2019 hanno mostrato che i punteggi degli studenti stranieri in matematica e in italiano al termine della quinta elementare erano generalmente più bassi rispetto a quelli degli italiani, ma il divario si riduce con il progredire degli studi; i punteggi in inglese degli studenti stranieri, invece, arrivano a superare quelli degli studenti italiani (INVALSIopen, 2020).

Durante la pandemia da Covid-19 la didattica a distanza ha portato ad alcune difficoltà specifiche per gli alunni con *background* migratorio, come la riduzione della pratica della lingua italiana e delle attività di potenziamento dell'italiano L2, nonché la diminuzione degli spazi di interazione tra studenti italofoni e non italofoni (ISMU, 2022).

In sintesi, è possibile affermare che le persone con *background* migratorio non sono ancora del tutto integrate in Italia dal punto di vista lavorativo, sociale e scolastico. È auspicabile, quindi, condurre studi volti a indagare il loro effettivo stato di benessere e progettare interventi atti a favorire l'integrazione degli alunni stranieri.

CAPITOLO 2

IL BENESSERE PSICOLOGICO IN ADOLESCENZA

2.1 Caratteristiche dell'adolescenza

L'adolescenza rappresenta il periodo di transizione tra la fanciullezza e l'età adulta. Inizia con la pubertà, ma è difficile delimitare i limiti cronologici, che variano in base a diversi fattori individuali e ambientali. Si possono, tuttavia, individuare alcuni cambiamenti psicologici fondamentali che caratterizzano il periodo che intercorre tra i 10 e i 20 anni: il raggiungimento dello status di adulto, la maturazione puberale e lo sviluppo intellettuale (Berti & Bombi, 2013). Uno dei compiti di sviluppo principali durante l'adolescenza è lo sviluppo di un senso di sé e di un'identità coerente (Erikson, 1968). Ciò avviene attraverso la riconsiderazione delle identificazioni avvenute durante l'infanzia, il vaglio delle diverse possibilità di sviluppo della propria identità e il porsi domande rispetto al futuro (Branje et al., 2021).

L'identità personale comprende sia aspetti legati al sé, per esempio lo sviluppo di un senso di chiarezza riguardo al concetto di sé, sia aspetti connessi all'identità sociale, come i *feedback* da parte della famiglia e dei pari. L'aumento di autonomia nei confronti dei pari e della famiglia è un aspetto particolarmente importante dello sviluppo dell'identità durante questa fase di vita; i pari e la famiglia però possono, allo stesso tempo, fornire una base sicura per esplorare la propria identità (Branje et al., 2021).

La stabilità dell'identità durante l'adolescenza è associata positivamente al benessere psicologico; al contrario, individui con un senso di identità più debole sono a rischio di sviluppare comportamenti aggressivi e devianti (Branje et al., 2021).

Esistono differenze di genere durante il processo di formazione della propria identità durante l'adolescenza: le ragazze generalmente sviluppano in misura maggiore la propria identità, e le loro autorappresentazioni tendono ad essere più elaborate rispetto a quelle dei ragazzi (Galliher & Kerpelman, 2012).

Durante la prima adolescenza si verifica tendenzialmente un miglioramento della capacità di ragionamento, soprattutto per quanto riguarda il ragionamento deduttivo, del processamento di informazioni e delle competenze generali (Steinberg, 2005). Alcune evidenze in letteratura dimostrano associazioni tra la pubertà e cambiamenti nei livelli di attivazione, nelle motivazioni, nell'intensità delle emozioni, nella ricerca di sensazioni, nell'assunzione del rischio e nel processamento delle informazioni sociali (Steinberg, 2005). Durante questa fase della vita, inoltre, si presentano specifici compiti di sviluppo, come l'accettazione dei cambiamenti fisici e biologici, l'acquisizione di una propria identità, del pensiero ipotetico deduttivo e della capacità di progettare il proprio futuro anche a lungo termine, l'emancipazione dalle figure parentali, il raggiungimento di indipendenza e la costruzione di rapporti intimi con i coetanei (Bonino & Cattelino, 2008).

L'adolescenza è un periodo caratterizzato da un aumento di vulnerabilità causato, nello specifico, da divergenze fra aspetti emotivi, cognitivi e comportamentali: tale

aumento di vulnerabilità può sfociare in traiettorie di sviluppo tipico o atipico (Steinberg, 2005). L'adolescenza rappresenta, infatti, una fase dello sviluppo in cui possono essere attuati comportamenti a rischio per la prima volta (ad esempio l'uso di sostanze psicoattive, i comportamenti antisociali e devianti o la guida pericolosa) e cominciano, inoltre, a delinarsi stili di vita personali e caratteristiche che regolano i comportamenti relativi alla salute, come i valori, il senso di autoefficacia e autocontrollo e un concetto di sé volto ad aumentare il proprio benessere (Bonino & Cattelino, 2008).

2.2 Sintomi depressivi

I sintomi depressivi sono fattori preoccupanti anche quando non sono inseriti in un quadro patologico, a causa delle conseguenze negative sui risultati accademici, sulle capacità cognitive e sulle relazioni interpersonali (Auerbach et al., 2011). Sintomi depressivi di moderata intensità sono abbastanza comuni tra i giovani; l'aumento delle difficoltà, la diminuzione dell'autostima e il peggioramento dell'umore possono inoltre delineare una normale transizione evolutiva, per cui è difficile marcare una linea precisa tra la manifestazione patologica e normativa dei sintomi depressivi (Bettge et al., 2008).

Tra gli adolescenti, uno dei fattori più influenti nell'insorgenza dei sintomi depressivi è il supporto sociale: bassi livelli di supporto sociale percepito sono associati ad alti livelli di sintomi depressivi negli adolescenti (Auerbach et al., 2011); tale relazione è probabilmente dovuta a una maggiore vulnerabilità allo stress in presenza di un basso supporto sociale. Alcune evidenze dimostrano che il supporto da parte dei pari

è associato in modo più forte rispetto al supporto dei genitori alla diminuzione dei sintomi depressivi, mentre altri risultati evidenziano che un alto grado di supporto sociale da parte dei genitori ha un ruolo importante nell'attenuare i sintomi depressivi sia nei ragazzi, sia nelle ragazze (Auerbach et al., 2011). I sintomi depressivi non sempre vengono facilmente identificati dai genitori: uno studio di Bettge et al. (2008) ha evidenziato che in molti sottostimavano la presenza di sintomi depressivi nei figli, soprattutto nelle ragazze.

La traiettoria dei sintomi depressivi varia con l'età e tali variazioni sono influenzate dalle condizioni sociali esperite durante i periodi critici dello sviluppo, per cui l'esposizione a situazioni disagiati durante l'adolescenza può influenzare il *pattern* di sintomi depressivi durante l'età adulta (Walsemann et al., 2009).

2.2.1 Il ruolo del background migratorio

La cultura influisce in diversi modi sulla manifestazione della depressione. La diffusione della depressione, infatti, non è equamente distribuita fra gruppi culturali; inoltre, adolescenti con differenti *background* culturali possono manifestare la depressione in modi diversi, motivo per cui i sintomi somatici dovrebbero essere oggetto di particolare attenzione negli studi cross-culturali (Choi & Chang, 2006). Gli adolescenti asiatici, per esempio, spesso lamentano sintomi depressivi somatizzati a causa di una forte stigmatizzazione culturale riguardo alle malattie mentali (Choi &

Chang, 2006). Popolazioni diverse attribuiscono inoltre cause differenti alla malattia mentale (Rieckmann et al., 2004).

Uno studio longitudinale di Adkins e collaboratori (2009) condotto con 18764 adolescenti di origine euroamericana, afroamericana, asiatica e ispanica ha dimostrato che le ragazze e le minoranze etniche presentavano maggiori livelli di depressione se confrontati con i ragazzi e gli euroamericani. Questi risultati sono stati spiegati dalle differenze fra il gruppo maggioritario e le minoranze etniche nello status socioeconomico e nella quantità di eventi stressanti esperiti; le minoranze etniche, inoltre, risultavano essere più sensibili agli effetti degli eventi negativi vissuti durante l'infanzia. Una recente ricerca di Fan e collaboratori (2022) ha confermato questo risultato, evidenziando che gli adolescenti con *background* multiculturale erano più propensi a riportare episodi di depressione maggiore rispetto ai loro pari euroamericani a causa delle maggiori difficoltà nel processo di formazione della propria identità, delle discriminazioni subite e della percezione della malattia mentale all'interno della cultura di origine, oltre che della struttura familiare, del genere e della possibilità di accesso alle cure.

Diversi fattori influenzano l'insorgere della depressione tra le minoranze etniche. Un fattore di rischio importante è rappresentato dall'elevato stress sociale, in particolare per quanto riguarda l'acculturazione e le discriminazioni: l'appartenenza a minoranze etniche costituisce, quindi, già di per sé un fattore di rischio importante per l'insorgere di malattie mentali (Choi & Chang, 2006). Considerando il contesto statunitense, minoranze etniche di origine afroamericana e ispanica hanno più probabilità di nascere e

crescere in situazioni di svantaggio e di avere meno accesso a un'educazione di alto livello: l'esposizione a un sistema così diseguale durante l'infanzia e l'adolescenza influenza fortemente la visione del mondo e la percezione di controllo sugli eventi, portando con maggiore probabilità a problemi psicologici (Walsemann et al., 2009).

Una ricerca di Walsemann et al. (2009), considerando il *background* socioeconomico e familiare, ha confermato che gli afroamericani e gli ispanici sperimentano più comunemente sintomi depressivi durante la prima età adulta se confrontati con gli euroamericani. Uno studio di Mrug e collaboratori (2016) ha confermato la presenza di livelli più alti di depressione negli adolescenti afroamericani se confrontati con i pari euroamericani: il minore status socioeconomico era uno degli *stressor* principali. Le teorie ecologiche sostengono che lo svantaggio socioeconomico influenza lo sviluppo del bambino impattando domini multipli, che includono la famiglia, in quanto i genitori sono maggiormente a rischio di sviluppare la depressione; il luogo in cui si abita, in quanto sarà più esposto a violenze; la scuola, a causa di un peggior funzionamento scolastico; e il bambino stesso (Mrug et al., 2016).

Nel contesto europeo, Van Dijk et al. (2011) hanno condotto uno studio su 153 adolescenti marocchino-olandesi e 199 adolescenti turco-olandesi evidenziando la presenza di un'associazione tra discriminazione percepita e depressione in entrambi i gruppi, anche se in misura maggiore negli adolescenti marocchino-olandesi. Se confrontati con i pari olandesi, inoltre, gli adolescenti marocchino-olandesi e turco-olandesi riportavano maggiori livelli di sintomi depressivi. In linea con questi risultati, una metanalisi di Dimitrova et al. (2016), che ha analizzato 51 studi europei, ha fornito

supporto alla prospettiva della *migration morbidity*: i bambini e gli adolescenti immigrati di prima generazione presentavano minori livelli di benessere psicologico, che comprendevano anche maggiori livelli di sintomi depressivi. Tale effetto è apparso più forte nei Paesi europei del nord e occidentali rispetto ai Paesi del sud: questa differenza è stata spiegata dagli autori dalla maggiore distanza culturale dal Paese di origine, che potrebbe tradursi in minori livelli di benessere psicologico negli adolescenti immigrati. Gli autori hanno indicato, inoltre, altri fattori che influenzano la relazione tra *background* migratorio e benessere psicologico, come la fase dello sviluppo che si sta attraversando, lo status socioeconomico, le politiche di immigrazione del Paese ospite e la diversità culturale rispetto al gruppo maggioritario.

In contrasto con questi risultati, uno studio di Mood et al. (2016) svolto in Inghilterra, Germania, Olanda e Svezia ha evidenziato che gli adolescenti con *background* migratorio riportavano una migliore salute mentale rispetto ai pari autoctoni, fornendo supporto all'*immigrant paradox*. Gli autori hanno sottolineato l'importanza di diversi fattori, come il Paese di origine degli adolescenti e il Paese di destinazione (a una maggiore distanza culturale e geografica tra il Paese di origine e il Paese ospite corrispondeva un maggiore stato di benessere).

Ai fini di questa tesi è opportuno considerare anche il contesto scolastico, in quanto ha un impatto importante sulla salute mentale. Nelle scuole in cui le minoranze etniche costituiscono la maggioranza della popolazione scolastica è più probabile trovare classi sovraffollate, materiale meno adeguato e insegnanti non qualificati (Walsemann et al., 2011). La percezione di discriminazione è uno dei fattori di rischio

per l'insorgenza di sintomi depressivi, in un'età come l'adolescenza, durante la quale è fondamentale il supporto di pari, in quanto si tende ad interiorizzare la visione degli altri per costruirsi un'opinione su di sé. La presenza di diverse etnie all'interno della popolazione scolastica, infine, influenza l'attaccamento degli studenti alla scuola: le scuole in cui la predominanza degli studenti non ha un *background* migratorio non riescono ad integrare i valori o la storia delle minoranze etniche presenti; da ciò deriva un "distacco" di questi studenti dal sentimento di appartenenza alla scuola (Walsemann et al., 2011).

2.3 Autostima

L'autostima fa riferimento al modo in cui si sentono le persone in relazione al proprio valore (Rosenberg, 1965); coinvolge sentimenti di accettazione e rispetto per sé stessi, senza includere, quindi, credenze tipiche del narcisismo, come la convinzione di essere superiori rispetto agli altri. Essa gioca un ruolo importante nella manifestazione dei sintomi depressivi: bassi livelli di autostima sono predittori dell'insorgenza e del mantenimento della depressione, in funzione del ruolo benefico di fattori come il senso di controllo, l'inclusione sociale e comportamenti di autoregolazione, enfatizzati in presenza di un'alta autostima (Miconi et al., 2017; Orth & Robins, 2014).

L'adolescenza rappresenta un punto di svolta per quanto riguarda l'autostima, in quanto avvengono cambiamenti nelle capacità di astrazione, riflessione su di sé e autodeterminazione. Esiste un'associazione fra livelli di autostima e genere durante

l'adolescenza, in quanto i ragazzi tendenzialmente manifestano livelli maggiori di autostima rispetto alle ragazze (Quatman & Watson, 2001).

L'autostima rappresenta un indicatore chiave della capacità degli adolescenti di gestire i propri compiti di sviluppo; la scuola gioca un ruolo cruciale nello sviluppo dell'autostima degli adolescenti, in quanto si tratta di un contesto in cui i giovani possono scoprire sé stessi e le proprie risorse attraverso situazioni sia stressanti che stimolanti (Morin et al., 2013).

2.3.1 Il ruolo del background migratorio

Il *background* migratorio ha un'influenza significativa sui livelli di autostima, a cominciare dalla traiettoria di sviluppo: i livelli di autostima degli afroamericani, per esempio, se confrontati con il gruppo maggioritario, tendono ad aumentare più rapidamente durante l'adolescenza e la prima età adulta, ma declinano altrettanto rapidamente successivamente (Bracey et al., 2004). Emergono risultati contrastanti in letteratura per quanto riguarda i livelli di autostima negli adolescenti appartenenti a due culture e nelle minoranze etniche: alcune ricerche riportano livelli maggiori di autostima rispetto ai pari, altre ricerche, al contrario, evidenziano livelli inferiori di autostima (Orth & Robins, 2014; Wissink et al., 2008).

La teoria di Tajfel (1981) sostiene che l'identità sociale di ciascuno, che riflette l'appartenenza al gruppo sociale, ha un'influenza importante sull'immagine di sé. Secondo questa teoria, gli adolescenti che hanno un'immagine positiva del gruppo a cui

appartengono sono in grado di sviluppare un senso di sé positivo e un alto grado di autostima (Umaña-Taylor et al., 2004).

All'interno dell'ambiente scolastico, gli studenti con *background* migratorio devono affrontare altre sfide oltre ai normali compiti di sviluppo, come trovare l'equilibrio fra più culture e far fronte alle discriminazioni (Oczlon et al., 2021). Le discriminazioni legate al *background* culturale, infatti, tendono ad aumentare durante le scuole medie in concomitanza con lo sviluppo fisico, cognitivo ed emotivo che caratterizza l'adolescenza e i cambiamenti nelle relazioni con i pari e con gli adulti (Niwa et al., 2014). Secondo uno studio di Niwa e collaboratori (2014), condotto con 585 adolescenti di diverse origini culturali residenti negli Stati Uniti, le discriminazioni subite da parte sia dei pari che degli adulti, per esempio gli insegnanti, hanno un impatto significativo sul benessere psicologico: i risultati hanno dimostrato, infatti, un'associazione fra discriminazioni, minori livelli di autostima e maggiori livelli di sintomi depressivi.

Al contrario, un clima multiculturale aiuta gli studenti con *background* migratorio a sentirsi accettati e ha un impatto importante sui livelli di autostima (Oczlon et al., 2021). Uno studio di Oczlon e collaboratori (2021), condotto con 1649 studenti (di cui 700 con *background* migratorio) di una scuola superiore in Austria, ha confermato infatti che la percezione degli studenti con *background* migratorio hanno rispetto al clima multiculturale in classe influenzava in modo significativo e positivo l'autostima.

Uno studio di Inguglia e Musso (2015) dimostra infine che il modo migliore di approcciarsi alla cultura del Paese ospitante è l'integrazione: gli adolescenti

maggiormente integrati all'interno della cultura italiana riportavano maggiori livelli di autostima rispetto ai pari. Tale risultato manifesta l'importanza di mantenere la cultura di origine creando allo stesso tempo un contatto con la nuova cultura.

2.4 L'*immigrant paradox*

Il termine "*immigrant paradox*" si riferisce al fenomeno per cui al crescere del livello di acculturazione di bambini e adolescenti migranti diminuiscono i loro livelli di benessere: i bambini e gli adolescenti arrivati da meno tempo nel Paese ospite hanno, quindi, un migliore adattamento rispetto a coloro che vi risiedono da più tempo o che sono nati da genitori migranti (Marks et al., 2014). Il paradosso è soggetto all'influenza di diversi fattori, come l'età, il gruppo culturale a cui si appartiene e lo stadio dello sviluppo (Marks et al., 2014). Più in generale, si può definire l'*immigrant paradox* come la tendenza degli immigrati a manifestare un migliore adattamento rispetto ai pari autoctoni anche a fronte di uno status socioeconomico più basso (Sam et al., 2008).

Tale fenomeno può essere ricondotto primariamente a una selezione di partenza delle persone che scelgono di migrare, che tendenzialmente possiedono una buona salute fisica e mentale, che consente loro di affrontare le difficoltà del viaggio e la separazione dai propri cari (Constant, 2017). Durante il soggiorno nel nuovo Paese i migranti generalmente assimilano lo stile di vita, spesso non sano, della popolazione residente, non hanno una rete di supporto forte e un facile accesso alle cure, svolgono

professioni ripetitive e stressanti e sono oggetto di discriminazioni e razzismo: tutti questi fattori concorrono a un deterioramento della salute dei migranti (Constant, 2017).

Studi volti a indagare l'*immigrant paradox* sono stati svolti anche nel contesto europeo e hanno confermato maggiori livelli di benessere degli adolescenti migranti in Svezia e in Slovenia; in Svezia, Finlandia, Norvegia e Portogallo sono stati trovati dati a supporto del paradosso per quanto riguarda l'adattamento socioculturale, ma non l'adattamento psicologico. Uno studio condotto con un campione di adolescenti in Olanda ha parzialmente confermato l'*immigrant paradox*: gli adolescenti migranti di prima generazione avevano un'autostima più alta, meno problemi psicologici e lo stesso grado di problemi comportamentali se confrontati con i pari olandesi; gli adolescenti musulmani manifestavano un adattamento particolarmente positivo, nonostante le condizioni socioeconomiche svantaggiate e il livello di discriminazione e ostilità che ricevono (Van Geel & Vedder, 2010).

Uno studio di Sam e collaboratori (2008), condotto con un campione di adolescenti immigrati di prima e seconda generazione residenti in 5 Paesi europei, ha riportato evidenze contrastanti con l'*immigrant paradox*, in quanto gli adolescenti di seconda generazione riportavano maggiori livelli di benessere rispetto ai pari di prima generazione. Gli autori ipotizzano che tale risultato possa essere ricondotto a una diminuzione nel tempo dei livelli di stress negli adolescenti di seconda generazione e ai percorsi migratori dei partecipanti: alcuni erano lavoratori, altri erano rifugiati, altri ancora arrivavano dalle ex colonie dei Paesi europei presi in analisi. A differenza dei migranti che arrivano negli Stati Uniti, spesso clandestini, non c'è stata una selezione di

base delle persone con le migliori risorse fisiche e psicologiche. L'assenza dell'*immigrant paradox* nel gruppo di persone preso in considerazione può essere anche ricondotta a variabili individuali che gli autori non hanno considerato.

Una rassegna della letteratura di Kouider e collaboratori (2014) è in linea con tale risultato, in quanto ha messo in evidenza che i bambini e gli adolescenti immigrati sono ad alto rischio di sviluppare problemi internalizzanti, riconducibili alle differenze tra gli stili parentali dei genitori e gli autoctoni, alla difficoltà ad essere accettati e ad integrarsi nel Paese ospite, al genere e al Paese in cui si risiede. Uno studio di Van Geel e Vedder (2011), condotto con 277 adolescenti olandesi e 175 adolescenti con *background* migratorio residenti in Olanda, ha riportato evidenze parzialmente contrastanti con l'*immigrant paradox*, in quanto le ragazze con *background* migratorio riportavano maggiori livelli di autostima rispetto alle ragazze senza *background* migratorio, mentre i ragazzi con *background* migratorio riportavano minori livelli di autostima rispetto ai pari senza *background* migratorio.

In sintesi, dalla letteratura emerge che gli adolescenti con *background* migratorio manifestano tendenzialmente più sintomi depressivi, anche se alcune evidenze, soprattutto nel contesto europeo, suggeriscono che gli adolescenti immigrati di prima generazione riportano maggiori livelli di benessere rispetto ai pari, in supporto all'*immigrant paradox*. I livelli di benessere e autostima risultano tuttavia associati a diversi elementi contestuali, come lo stile parentale, il Paese ospitante, il grado di accoglienza e lo status socioeconomico. Gli studi volti a indagare la presenza dell'*immigrant paradox* hanno riportato risultati contrastanti, evidenziando la necessità

di condurre ulteriori ricerche che indaghino la differenza nei livelli di benessere negli adolescenti con e senza *background* migratorio.

CAPITOLO 3

L'APPROCCIO ALLA CULTURA DI ORIGINE NEL CONTESTO FAMILIARE

3.1 Socializzazione etnica familiare

Le pratiche di socializzazione etnica familiare (SEF) possono essere definite come i meccanismi attraverso cui i genitori trasmettono ai figli informazioni, valori e prospettive riguardanti l'identità culturale (Park et al., 2020). Tali pratiche includono la trasmissione di valori, i comportamenti messi in atto, lo stile di vita in accordo con la cultura, i modi di esprimere le emozioni; componenti più pratiche come la cucina, la lingua, la partecipazione ad associazioni; e infine elementi contestuali come il modo di decorare la casa e l'etnicità del quartiere in cui si abita (Sabatier, 2008).

È necessario sottolineare che la letteratura sulla SEF trae origine dal contesto nordamericano, con particolare riferimento alle minoranze etniche, e solo successivamente è stato applicato, in misura minore, nel contesto europeo. Negli USA, inoltre, la maggior parte degli studi si è focalizzata sulla popolazione afroamericana, ponendo dei limiti per quanto riguarda la generalizzabilità dei risultati, in quanto genitori con *background* culturali differenti attuano le varie pratiche di SEF con diverse modalità. Gli afroamericani, inoltre, hanno una storia di discriminazione unica rispetto ad altri gruppi culturali, e ciò pone un ulteriore limite alla generalizzabilità degli studi finora condotti. Sono quindi necessarie ulteriori ricerche per valutare se questo costrutto è ugualmente saliente per le famiglie con *background* migratorio nel contesto europeo,

che ha caratteristiche molto diverse da quello statunitense in termini di storia delle migrazioni e politiche sociali (Lo Cricchio et al., 2019).

All'interno delle strategie di SEF si possono distinguere la preparazione al pregiudizio, la promozione del senso di sfiducia e la socializzazione culturale (Park et al., 2020). La preparazione al pregiudizio fa riferimento allo sforzo dei genitori di rendere i figli consapevoli dell'esistenza delle discriminazioni e di prepararli ad affrontarle al meglio (Hughes et al., 2006). La promozione del senso di sfiducia fa riferimento alle pratiche che promuovono nei figli la necessità di essere diffidenti quando interagiscono con altri gruppi culturali (Hughes et al., 2006). La socializzazione culturale invece fa riferimento alle pratiche di *parenting* tramite cui si trasmette ai figli l'eredità culturale, si insegna la storia della propria cultura di origine, si tramandano costumi e tradizioni e si promuove l'orgoglio per le proprie origini culturali (Hughes et al., 2006). Tali pratiche possono essere sia manifeste (*overt*), per esempio comunicare ai figli l'importanza del conoscere il proprio *background* culturale, sia latenti (*covert*), per esempio decorare la casa con oggetti tipici della propria cultura (Sanchez et al., 2017).

Si possono quindi dividere le pratiche di SEF in socializzazione culturale, strettamente legata alle pratiche di preservazione e trasmissione della cultura; e socializzazione razziale, la quale, invece, fa riferimento alle strategie che i genitori insegnano ai figli per gestire la svalutazione del proprio gruppo culturale all'interno della società, esperita tramite le discriminazioni e il razzismo. Entrambi i tipi di socializzazione assolvono alle medesime funzioni: aiutare i figli a comprendere il ruolo della cultura all'interno della loro vita, sviluppare una forte identità culturale e un senso

di orgoglio per il proprio *background* culturale (Juang & Syed, 2010). Evidenze in letteratura dimostrano che la socializzazione razziale nello specifico ha un'influenza positiva sul senso di orgoglio per la propria cultura e sulla preparazione al pregiudizio (Okeke-Adeyanju et al., 2014).

Alcuni studi evidenziano come la socializzazione culturale sia un aspetto saliente dell'educazione dei figli: la trasmissione di pratiche culturali e di un senso di orgoglio sono tra le prime pratiche menzionate dai genitori a cui vengono poste domande in merito alla socializzazione etnico-razziale (Hughes et al., 2006). Le pratiche di SEF attuate dai genitori sono influenzate da numerosi fattori, fra i quali i principali sono l'età e il genere dei figli, la presenza di un *background* migratorio, l'identità culturale, il luogo in cui si abita, le esperienze di discriminazione passate e il contesto culturale (Hughes et al., 2006).

Per quanto riguarda il genere dei figli, per esempio, le pratiche di SEF vengono promosse in misura maggiore nelle femmine rispetto ai maschi in funzione dell'aspettativa che le donne saranno le portatrici della cultura (Umaña-Taylor et al., 2009). L'analisi delle pratiche di SEF è particolarmente rilevante se riferita alla tarda adolescenza, in quanto si tratta del periodo durante il quale gli individui hanno le maggiori opportunità di esplorazione dell'identità (Umaña-Taylor et al., 2013).

3.1.1 Il ruolo del *background* migratorio

L'adolescenza rappresenta un momento critico per la trasmissione delle pratiche di SEF, in quanto in questo stadio si affrontano in modo naturale temi come il pregiudizio e il senso di sfiducia verso il gruppo dominante, dato che gli adolescenti sono più capaci rispetto ai bambini di rilevare atti discriminatori (Shen et al., 2022).

Per le famiglie con *background* migratorio la trasmissione di valori e usanze culturali può essere un processo particolarmente complicato per il fatto che le norme culturali praticate a casa differiscono in modo significativo rispetto a quelle con cui i figli entrano in contatto al di fuori del contesto domestico. Le famiglie di origine messicana, per esempio, pongono molta enfasi sul concetto di interdipendenza; la cultura statunitense, al contrario, valorizza l'indipendenza (Tsai et al., 2015).

Altri fattori che influenzano il senso di appartenenza al proprio gruppo etnico sono l'attaccamento alla cultura dei genitori, ovvero il legame affettivo con la loro cultura e con il loro stile di vita, e la percezione di armonia culturale con i genitori: gli adolescenti nati in famiglie migranti percepiscono più facilmente una maggiore distanza dai genitori per quanto riguarda i valori culturali, ma tale disaccordo può anche fungere da fattore di sviluppo (Sabatier, 2008). Uno studio di Tsai e collaboratori (2015) ha confermato che l'effetto combinato della SEF e delle relazioni positive genitori-figli aiutava ad interiorizzare importanti valori culturali; nello specifico, la SEF fungeva da moderatore dell'associazione tra la qualità della relazione genitori-figli e i valori dei figli stessi.

Diversi risultati in letteratura hanno evidenziato che la trasmissione delle pratiche di SEF varia in base al *background* culturale. Ad esempio, uno studio di Lesane-Brown e collaboratori (2010) ha riportato che quasi il 60% delle famiglie con figli euroamericani intervistate non parlava mai della propria cultura ai figli; tale percentuale scendeva al 15% nelle famiglie con figli di origine indiana e al 30% nelle famiglie con figli afroamericani o ispanici. Secondo gli autori tali differenze sono dovute al fatto che la popolazione euroamericana non sente il bisogno di parlare delle proprie origini culturali in quanto rappresenta il gruppo prevalente all'interno della società. Le famiglie con figli euroamericani utilizzavano le pratiche di SEF in modo più indiretto, senza parlare esplicitamente della cultura, a differenza delle famiglie con figli appartenenti a minoranze etniche.

Uno studio di Csizmadia e collaboratori (2014), condotto con 293 bambini con genitori euroamericani e afroamericani, ha confermato in parte questo risultato, evidenziando che le pratiche di SEF erano più comuni fra le famiglie multiculturali. L'80% delle madri intervistate apparteneva al gruppo maggioritario: tale dato suggerisce che le pratiche di SEF sono diverse rispetto a quelle delle famiglie monoculturali i cui membri sono prevalentemente euroamericani. Secondo gli autori, le famiglie che percepiscono che i figli verranno identificati come euroamericani sono meno propense ad attuare pratiche di SEF per proteggerli dalle conseguenze dell'appartenere a una minoranza; i genitori che identificano i figli come afroamericani o multiculturali, al contrario sono più propense ad attuare pratiche di SEF per aiutarli a superare gli ostacoli connessi e promuovere l'orgoglio per la propria cultura.

Uno studio di Else-Quest e Morse (2014), condotto con 370 adolescenti che si identificavano come euroamericani, afroamericani, latinoamericani e asiatico americani, ha evidenziato la presenza di differenze nella trasmissione delle pratiche di SEF tra i vari gruppi culturali: i genitori afroamericani attuavano più pratiche di socializzazione culturale rispetto ai genitori euroamericani e latinoamericani e più pratiche di preparazione al pregiudizio rispetto a tutti gli altri gruppi culturali; i genitori euroamericani e asiatico americani, infine, attuavano meno pratiche di promozione del senso di sfiducia rispetto agli altri gruppi culturali.

Uno studio di Lo Cricchio e Lo Coco (2010), condotto con 104 madri immigrate provenienti da Paesi asiatici, africani e dell'Europa orientale, ha confermato l'esistenza di differenze fra gruppi culturali nella trasmissione delle pratiche di SEF nel contesto italiano: le madri provenienti dall'Europa orientale attuavano meno pratiche di socializzazione culturale e trasmettevano in misura minore messaggi di uguaglianza. Le autrici riconducono tali risultati al fatto che le madri provenienti dall'Europa orientale attribuivano meno importanza all'identità culturale e subivano più discriminazioni rispetto ad altri gruppi culturali.

È importante considerare che nelle famiglie con *background* migratorio le pratiche di SEF non sempre sono una scelta consapevole, bensì rappresentano il modo più istintivo e naturale di comportarsi con i figli (Umaña-Taylor et al., 2013). È verosimile, infine, che i genitori che scelgono di condividere pratiche di SEF con i figli abbiano a loro volta completato i processi di esplorazione e risoluzione della propria identità culturale (Douglass & Umaña-Taylor, 2015).

3.2 Identità culturale

L'identità culturale, che nella letteratura scientifica statunitense viene definita *ethnic-racial identity* (Rivas-Drake et al., 2014) è quella parte dell'identità sociale che deriva dall'appartenenza ad un gruppo culturale e dal significato attribuito a questa appartenenza. Nel caso più semplice fa riferimento all'affiliazione con un particolare gruppo etnico, ma per le persone che provengono da famiglie etnicamente miste e per coloro che si spostano dal proprio Paese di origine, l'identità culturale include l'affiliazione a diversi gruppi etnici e nazioni (Tartakovsky, 2009; Umaña-Taylor et al., 2009).

L'identità etnica riguarda la misura in cui le persone hanno esplorato la propria etnicità, hanno chiaro il significato dell'appartenenza al loro gruppo etnico e si identificano con il proprio gruppo etnico (Umaña-Taylor et al., 2006).

In questo lavoro viene utilizzato il termine 'identità culturale' anziché identità etnico-razziale in linea con la letteratura europea su questo argomento, che tiene in considerazione le atrocità commesse durante la Seconda guerra mondiale motivate dalle 'leggi razziali', rendendo questo termine poco appropriato per l'attuale contesto (Juang et al., 2020).

L'identità culturale in adolescenza non coinvolge solo una dimensione individuale, ma comprende anche il riconoscimento di un destino comune con i membri del proprio gruppo etnico. Queste esperienze condivise differiscono se confrontate con i membri di altri gruppi culturali: in funzione dello sviluppo di nuove capacità cognitive e

abilità sociali in adolescenza, il costrutto dell'esplorazione dell'identità culturale è particolarmente saliente durante questa fase dello sviluppo (Umaña-Taylor et al., 2014). L'esplorazione concerne la ricerca di o l'esposizione a informazioni riguardanti il proprio gruppo etnico: include pensare alla propria cultura, parlarne con altre persone e partecipare ad attività che rappresentano il proprio gruppo etnico. Tale aumento di consapevolezza può aiutare gli adolescenti che si scontrano con uno dei compiti di sviluppo principali in questa fase, ossia dare una risposta alla domanda "Chi sono io?" (Rivas-Drake et al., 2014; Umaña-Taylor et al., 2009; 2014).

La seconda componente chiave nel processo di formazione dell'identità culturale è la risoluzione, ovvero il grado in cui le persone risolvono il significato dell'identità culturale all'interno della loro vita (Umaña-Taylor et al., 2004). L'aumento dell'autonomia è un altro cambiamento chiave durante l'adolescenza per lo sviluppo dell'identità culturale: il rapporto con il gruppo dei pari è un'importante manifestazione dell'incremento dell'indipendenza e può avere un ruolo chiave per lo sviluppo dell'identità culturale durante l'adolescenza. L'aumento dell'indipendenza, però, può anche condurre a esplorare la propria etnicità sottraendosi dall'influenza di altre persone, sia dei genitori, sia dei pari (Umaña-Taylor et al., 2014).

Un'altra componente importante dell'identità culturale è l'affermazione, ovvero i sentimenti positivi esperiti per il proprio gruppo etnico. L'affermazione tende a crescere durante la transizione dalla prima alla media adolescenza, in particolar modo per gli adolescenti latinoamericani e afroamericani; tale incremento è ancora più evidente nei periodi di transizione scolastica, ad esempio durante il passaggio dalle scuole medie alle

scuole superiori (Umaña-Taylor et al., 2014). A differenza dell'esplorazione e della risoluzione, gli incrementi nei livelli di affermazione non sono legati allo sviluppo delle abilità cognitive e sociali tipiche dell'adolescenza, quanto ad elementi contestuali, quali la percezione che gli altri hanno del proprio gruppo etnico e le emozioni derivanti da tale percezione (Umaña-Taylor et al., 2009).

Aumenti nei livelli di esplorazione e affermazione sono risultati strettamente associati al concetto di centralità, che si riferisce alla misura in cui una persona considera la propria appartenenza etnica come un aspetto importante del concetto di sé (Umaña-Taylor et al., 2014). L'incremento dell'esplorazione e della risoluzione durante gli anni dell'adolescenza è, infine, più rapido per le ragazze rispetto ai ragazzi (Umaña-Taylor et al., 2009).

È necessario, inoltre, prestare attenzione al contesto in cui si sviluppa l'identità culturale. Secondo la teoria socio-ecologica, le persone non sono immerse in un singolo contesto sociale, ma in diversi contesti prossimali (famiglia, pari, comunità) e distali (contesto nazionale, globale): l'interazione costante fra individuo e ambiente produce continui cambiamenti nell'individuo nel corso della vita (Bronfenbrenner, 1989). Questo approccio converge con la teoria di Erikson (1968), secondo la quale il meccanismo chiave affinché l'identità si sviluppi risiede nell'interazione con gli altri, primariamente con la famiglia e conseguentemente con i membri della società: la crisi identitaria tipica dell'adolescenza viene risolta riconciliando l'identità imposta dalla famiglia e dalla società con i propri bisogni e desideri. Un fattore influente per lo sviluppo dell'identità culturale è, infatti, l'opinione pubblica, ovvero il grado in cui i

giovani percepiscono che la propria appartenenza etnica è vista in modo negativo o positivo dagli altri. Durante l'adolescenza hanno un ruolo fondamentale anche gli agenti di socializzazione non familiari: evidenze in letteratura dimostrano che l'identità culturale varia se si frequentano persone appartenenti allo stesso gruppo culturale o a gruppi culturali differenti (Juang & Syed, 2010; Umaña-Taylor et al., 2006; 2014).

3.2.1 Il ruolo del background migratorio

Alcuni adolescenti, in particolare quelli di classe sociale media appartenenti al gruppo maggioritario in un Paese, vivono le condizioni ottimali per esplorare le loro identità; gli adolescenti appartenenti a minoranze etniche, famiglie migranti e classi socioeconomiche inferiori, al contrario, devono affermare la loro identità mentre lottano contro il pregiudizio, la discriminazione e la povertà (Tartakovsky, 2009).

All'interno delle famiglie con *background* migratorio, i figli spesso fungono da ponte fra la famiglia e il nuovo contesto. La loro identità culturale, soprattutto nel periodo dell'adolescenza, risente molto del percorso migratorio: gli adolescenti nati nel paese in cui la famiglia è migrata percepiranno più probabilmente tale contesto come "il loro Paese"; viceversa, chi vive la propria infanzia nel Paese d'origine per poi migrare durante l'adolescenza dovrà confrontarsi con la propria diversità sia rispetto ai genitori, sia rispetto ai coetanei (Gozzoli & Regalia, 2005).

Il compito di formazione dell'identità è particolarmente complesso per gli adolescenti migranti, in quanto si devono interfacciare con il compito di esplorare le

identità multiple associate al Paese di origine, al Paese ospite e al gruppo etnico minoritario. Da un'altra prospettiva, gli adolescenti che migrano volontariamente hanno l'opportunità di scegliere quali elementi delle due culture a cui sentono di appartenere andranno a costituire la loro identità culturale, e di sviluppare quindi una personalità più ricca e flessibile, promuovendo il loro benessere psicologico (Tartakovsky, 2009).

L'identità etnica si può definire come l'aspetto dell'acculturazione che si focalizza sul senso di appartenenza al gruppo culturale di origine; l'identità nazionale, invece, comprende i sentimenti di appartenenza rivolti alla maggioranza della società (Phinney et al., 2001). L'identità culturale delle minoranze etniche e dei migranti è multiforme, includendo sia l'identità etnica sia l'identità nazionale, ed è inoltre influenzata da elementi esterni, come le discriminazioni (Sabatier, 2008; Tartakovsky, 2009).

Esistono differenze nella percezione della propria identità culturale e nell'importanza che ha tale costrutto per definire la propria identità a seconda dell'appartenenza etnica. Ad esempio, uno studio di Charmaraman e Grossman (2010) condotto negli Stati Uniti, ha indagato la centralità dell'appartenenza culturale in 1793 studenti del liceo di diverse provenienze etniche, compreso un gruppo di adolescenti con un *background* multiculturale. I risultati hanno confermato che la centralità dell'identità culturale variava in base all'appartenenza etnica: gli adolescenti afroamericani e latinoamericani manifestavano un'identità culturale più preponderante rispetto ai pari degli altri gruppi considerati.

Una rassegna della letteratura di Erentaité e collaboratori (2018) ha analizzato diversi studi condotti in Europa riguardanti lo sviluppo dell'identità culturale tra le

minoranze etniche. I risultati di alcuni studi condotti in Olanda, Italia e Francia forniscono sostegno all'ipotesi del "*intensified identity work*", la quale sostiene che i giovani appartenenti a minoranze siano coinvolti più attivamente nel lavoro di esplorazione della propria identità. Questo aspetto, oltre ad essere positivo, rappresenta allo stesso tempo un fattore di rischio in quanto li porta a considerare alternative contrastanti e a fronteggiare numerose crisi identitarie prima di raggiungere una risoluzione. Alcuni risultati associano le difficoltà nel processo di esplorazione della propria identità a maggiori livelli di problemi internalizzanti ed esternalizzanti, ma gli autori riportano che i risultati riguardanti l'associazione tra identità culturale e benessere sono contrastanti e dipendono dall'età delle persone, dal Paese in cui risiedono e dalla strategia di acculturazione. Altri studi condotti in Scozia, in Olanda e in Svezia forniscono sostegno all'ipotesi dell'identità "ibrida", secondo la quale i giovani appartenenti alle minoranze etniche costruiscono la propria identità culturale mischiando e unendo elementi di diverse culture in modo flessibile e dinamico. In conclusione, gli autori dimostrano che i giovani appartenenti a minoranze etniche affrontano in misura maggiore il processo di esplorazione della propria identità culturale e le conseguenti crisi identitarie rispetto ai pari del gruppo maggioritario, ma che tale processo è influenzato da variabili contestuali, come le politiche migratorie, e individuali, come l'età.

3.3 Associazioni tra benessere psicologico, socializzazione etnica familiare e identità culturale negli adolescenti

In letteratura sono state riscontrate diverse associazioni tra i costrutti indagati in questa tesi, non sempre in accordo tra loro. Inoltre, poche ricerche sono state condotte nel contesto europeo, per cui è importante verificare se e in che misura i *pattern* di associazione precedentemente rilevati sono generalizzabili anche ad altri Paesi al di fuori degli Stati Uniti.

Per quanto riguarda le pratiche di SEF, è ampiamente condiviso che tra i vari livelli socio-ecologici che possono influenzare lo sviluppo dell'identità culturale uno dei più influenti è il contesto familiare; inoltre, studi sui giovani appartenenti a minoranze etniche hanno dimostrato che relazioni positive con i genitori sono associate a un migliore sviluppo delle componenti dell'identità culturale (Umaña-Taylor et al., 2014). Molte pratiche di SEF hanno infatti lo scopo di instillare un senso di orgoglio e una maggiore consapevolezza nei figli riguardo alla propria identità culturale (Hughes et al., 2006).

Uno studio di Else-Quest e Morse (2014), condotto con 370 adolescenti che si identificavano come euroamericani, afroamericani, latinoamericani e asiatico-americani, ha evidenziato che la socializzazione culturale era un predittore significativo dei livelli di esplorazione dell'identità culturale a un anno di distanza, a differenza della preparazione al pregiudizio e della promozione del senso di sfiducia, le quali, secondo

gli autori, hanno come effetto lo sviluppo di atteggiamenti negativi nei confronti degli altri anziché di atteggiamenti positivi verso il proprio gruppo culturale.

Una ricerca di Douglass e Umaña-Taylor (2015) ha riportato che esplorazione e risoluzione erano concomitanti nel processo di sviluppo dell'identità culturale, evidenziando, inoltre, l'importanza delle pratiche di SEF per quanto riguarda il coinvolgimento dei figli nel processo di esplorazione della propria identità culturale, nonché l'attribuzione di significato. Uno studio longitudinale di Constante e collaboratori (2020) ha confermato la presenza di un'associazione tra SEF ed esplorazione, ma ha evidenziato che le pratiche di SEF risultavano associate ad alti livelli di risoluzione iniziali, seguiti da un declino nel tempo.

All'interno di una famiglia con *background* migratorio è inevitabile che si verifichi un'interconnessione fra gli orientamenti culturali di ogni membro, e questo processo influenza l'adattamento della famiglia intera (Sabatier, 2008). Uno studio di Umaña-Taylor e collaboratori (2013) ha indagato la direzione dell'associazione fra SEF e identità culturale nei giovani, esaminando anche l'eventuale presenza di una relazione bidirezionale tra i due costrutti. I risultati della ricerca hanno evidenziato che tale relazione era strettamente associata al contesto di sviluppo. Nel caso di adolescenti nati e cresciuti negli Stati Uniti, l'identità culturale dei giovani durante la tarda adolescenza agiva come predittore dei livelli di SEF, suggerendo che nelle famiglie che abitano negli Stati Uniti da generazioni, il processo di formazione dell'identità culturale è guidato dai giovani. Nel caso di famiglie in cui le madri appartenevano a minoranze etniche, invece, l'interazione tra SEF e identità culturale era guidata non tanto dall'azione concreta degli

adolescenti, quanto dalla percezione che i giovani avevano rispetto alle pratiche di SEF portate avanti dai genitori. I genitori che hanno dovuto migrare, inoltre, potrebbero essere meno influenzati dai figli per quanto riguarda la SEF, in quanto investono maggiormente nel preservare la propria eredità culturale e nel trasmetterla alle future generazioni.

Da una ricerca di Shen e collaboratori (2022), condotta su un campione di 675 adolescenti coreani residenti negli Stati Uniti e in Cina, è emerso che la socializzazione culturale non era associata significativamente ai sintomi di depressione nei giovani: pur non avendo effetti diretti, potrebbe dare benefici indiretti promuovendo l'identità culturale, che a sua volta protegge dai sintomi depressivi. Per quanto riguarda l'associazione tra preparazione al pregiudizio e depressione i risultati erano contrastanti, in quanto questa pratica potrebbe instillare una sensazione di assenza di controllo rispetto al mondo esterno, trasmettendo il messaggio che la discriminazione è inevitabile, anziché agire come fattore protettivo. Lo studio non ha rilevato, infine, associazioni significative tra la promozione del senso di sfiducia e i sintomi depressivi nei giovani, in contrasto con risultati precedenti in letteratura che hanno individuato in tale costrutto un fattore di rischio. Una ricerca di Park e collaboratori (2020) conferma questi risultati, evidenziando che né la socializzazione culturale, né la preparazione al pregiudizio moderavano l'associazione fra discriminazione e depressione: secondo gli autori, queste pratiche di SEF non sono abbastanza forti da contrastare gli effetti avversi delle discriminazioni sui livelli di ansia e depressione degli adolescenti.

Uno studio di Liu e Lau (2013), condotto con 670 studenti universitari afroamericani, latinoamericani e asiatico-americani di età inferiore ai 22 anni, ha evidenziato che gli studenti che riportavano maggiori livelli di socializzazione culturale in famiglia manifestavano meno sintomi depressivi rispetto ai pari, in funzione del senso di sé positivo derivante dall'appartenenza a un determinato gruppo culturale. Al contrario, nelle famiglie in cui veniva posta particolare enfasi sulla preparazione al pregiudizio e sulla promozione del senso di sfiducia, i figli tendevano a manifestare più sintomi depressivi rispetto ai pari: secondo gli autori tali pratiche permettono ai figli di sviluppare adeguate strategie di *coping* contro le discriminazioni, ma allo stesso tempo portano a sviluppare sentimenti negativi associati con i sintomi depressivi, come rabbia e sfiducia.

Una rassegna della letteratura di Rodriguez e collaboratori (2009) ha evidenziato come la combinazione di pratiche di socializzazione etnica (ad esempio, attraverso messaggi che promuovano l'orgoglio culturale) e razziale (attraverso messaggi che promuovono la consapevolezza del razzismo e delle discriminazioni) da parte dei genitori sono associate in modo significativo a un senso di orgoglio da parte dei giovani, che coinvolge l'autostima e l'identità culturale. Una rassegna della letteratura di Evans e collaboratori (2012) ha evidenziato che fra gli adolescenti afroamericani le pratiche di socializzazione culturale, comprese quelle portate avanti dai genitori, erano associate a una considerazione positiva della propria identità culturale e all'autostima; la preparazione al pregiudizio, inoltre, era associata in modo positivo all'identità culturale e all'autostima.

Da uno studio di Gartner e collaboratori (2014) è emersa infine una relazione positiva fra le pratiche di socializzazione culturale portate avanti dai genitori e l'autostima; tale associazione risultava essere in parte mediata dallo sviluppo dell'identità culturale, in quanto tale costrutto era associato in modo significativo all'autostima. I messaggi di promozione della sfiducia avevano anch'essi un effetto importante sul benessere, in quanto avevano un impatto positivo sui livelli di autostima anche a distanza di due anni: tale associazione era dovuta probabilmente al fatto che, presentando una realtà a loro ostile, i genitori danno ai figli la possibilità di attribuire le esperienze negative ad elementi esterni, preservando in tal modo la propria autostima.

L'identità culturale può anche fungere da mediatore fra le pratiche di SEF e la salute mentale (Shen et al., 2022): uno studio di Neblett e collaboratori (2013), condotto con 211 studenti universitari ventenni afroamericani, ha evidenziato il ruolo di mediatore dell'identità culturale fra le pratiche di SEF e la diminuzione dei sintomi depressivi, in funzione dell'orgoglio di appartenere a un particolare gruppo culturale e dei sentimenti positivi verso i membri del proprio gruppo. Uno studio di Cavdar et al. (2021) si è focalizzato su 220 adolescenti immigrati di seconda generazione di origine turca residenti in Inghilterra, evidenziando come l'identità culturale fosse associata positivamente alla salute mentale: l'affermazione dell'identità culturale, in particolar modo, risultava associata a minori livelli di depressione, e, insieme alla risoluzione, era associata anche a maggiori livelli di autostima. L'associazione fra identità culturale e salute mentale risultava mediata dall'assimilazione della cultura ospite: i giovani che si

identificavano di più con il loro gruppo etnico erano meno propensi ad attuare meccanismi di assimilazione e tendevano ad avere una migliore salute mentale.

In conclusione, si può affermare l'identità culturale è un aspetto importante dello sviluppo degli adolescenti e ha un impatto significativo sul benessere psicologico in termini di autostima, soddisfazione per la propria vita, risultati scolastici e abilità di gestire episodi di discriminazione e razzismo (Juang & Syed, 2010; Umaña-Taylor et al., 2006). In particolare, gli studi finora condotti indicano che le pratiche di SEF e l'identità culturale risultano particolarmente rilevanti per le famiglie con *background* migratorio. I due costrutti, inoltre, risultano associati in modo significativo, in particolar modo per quanto riguarda l'esplorazione dell'identità culturale. Dagli studi presi in analisi emerge infine un'associazione fra le pratiche di SEF e l'autostima, in parte mediata dall'identità culturale; sono emersi, invece, risultati contrastanti per quanto riguarda l'associazione con i sintomi depressivi.

Come già sottolineato, gli studi sulle pratiche di SEF fanno riferimento soprattutto al contesto statunitense. Il presente lavoro vuole fornire un contributo alla letteratura in questo ambito nel contesto europeo, valutando se e in che modo vi siano delle associazioni tra pratiche di SEF, identità culturale e benessere psicologico in adolescenti con e senza *background* migratorio residenti nel Nord Italia.

CAPITOLO 4

METODO

4.1 Obiettivi e quesiti di ricerca

Il presente lavoro di tesi fa parte di studio più ampio denominato “Progetto Identità”, coordinato dalla Prof.ssa Moscardino insieme alla Dott.ssa Ceccon dell’Università di Padova e svolto in collaborazione con le Prof.sse Umaña-Taylor (Harvard University, USA) e Maja Schachner (University of Halle-Wittenberg, Germania). Il progetto ha l’obiettivo di adattare al contesto italiano l’*Identity Project*, un intervento *evidence-based* volto a promuovere la formazione dell’identità culturale in adolescenti di diverse origini nel contesto scolastico (Umaña-Taylor & Douglass, 2017).

In questa tesi ci si è focalizzati sui dati rilevati prima di svolgere l’intervento nelle scuole, confrontando adolescenti con e senza *background* migratorio nelle dimensioni del benessere psicologico, delle pratiche di SEF e dell’identità culturale (esplorazione, risoluzione e affermazione), ed esplorando le eventuali associazioni tra i costrutti nei due gruppi di studenti.

I quesiti che hanno guidato il presente lavoro di tesi sono i seguenti:

1. *Vi sono delle somiglianze e/o differenze nei livelli di benessere psicologico fra adolescenti con e senza background migratorio tenendo conto del genere e dello status socioeconomico?*

La letteratura statunitense riguardante la presenza di sintomi depressivi negli adolescenti con *background* migratorio complessivamente concorda circa la presenza di

maggiori livelli di sintomi depressivi tra le minoranze etniche, spiegati generalmente dal minore status socioeconomico e dal maggior numero di eventi stressanti vissuti, come le discriminazioni e l'esposizione alle disuguaglianze (Adkins et al., 2009; Fan et al., 2022; Mrug et al., 2016).

Nel contesto europeo vi sono invece risultati contrastanti riguardo alla presenza di sintomi depressivi negli adolescenti con *background* migratorio: alcuni studi sostengono l'ipotesi della "*migration morbidity*", secondo la quale gli adolescenti con *background* migratorio presentano un minore benessere psicologico rispetto ai pari (Dimitrova et al., 2016; Kouider et al., 2014; Van Dijk et al., 2011), mentre altri studi supportano l'ipotesi dell'*immigrant paradox*, secondo la quale gli adolescenti con *background* migratorio presentano livelli simili o maggiori di benessere psicologico rispetto ai loro pari non immigrati (Mood et al., 2016).

Per quanto riguarda l'autostima, i risultati in letteratura non sono univoci, in quanto alcuni studi riportano che gli adolescenti con *background* migratorio manifestano maggiori livelli di autostima rispetto ai pari non immigrati (Van Geel & Vedder, 2010), mentre altri risultati evidenziano la presenza di minori livelli di autostima negli adolescenti con *background* migratorio rispetto ai pari non immigrati (Sam et al., 2008; Van Geel & Vedder, 2011). Diverse ricerche mettono inoltre in evidenza le difficoltà di integrazione sociale degli stranieri in Italia, soprattutto a livello scolastico (ISMU, 2022; MIUR, 2017).

Sulla base di queste evidenze, ipotizziamo che gli adolescenti con *background* migratorio presentino maggiori livelli di depressione e minori livelli di autostima rispetto ai loro coetanei non immigrati.

2. *Vi sono delle somiglianze e/o differenze nelle pratiche di SEF tra adolescenti con e senza background migratorio, tenendo conto del genere e dello status socioeconomico?*

La letteratura statunitense sulle pratiche di SEF complessivamente concorda sul fatto che queste pratiche sono più comuni nelle famiglie appartenenti a gruppi minoritari, in quanto generalmente i genitori appartenenti al gruppo maggioritario non sentono il bisogno di discutere con i figli riguardo alla propria cultura, in funzione della posizione ricoperta all'interno della società; i genitori appartenenti a minoranze etniche, invece, sono più propensi ad attuare pratiche di SEF per preparare i figli ad affrontare gli ostacoli connessi e promuovere l'orgoglio per la propria cultura (Csizmadia et al. 2014; Lesane-Brown et al., 2010). Inoltre, sembra che la SEF sia più enfatizzata in alcuni gruppi culturali (ad esempio tra gli afroamericani) rispetto ad altri (Else-Quest & Morse, 2014; Lo Cricchio & Lo Coco, 2010).

Sulla base di queste evidenze, ci aspettiamo che gli adolescenti con *background* migratorio riportino punteggi più alti in entrambe le dimensioni delle pratiche di SEF (manifeste e latenti) rispetto ai loro coetanei italiani.

3. *Vi sono delle somiglianze e/o differenze nelle dimensioni dell'identità culturale (esplorazione, risoluzione e affermazione) tra gli adolescenti con e senza*

background migratorio, tenendo conto del genere e dello status socioeconomico?

Diversi studi condotti sia nel contesto statunitense, sia nel contesto europeo concordano nell'affermare che gli adolescenti appartenenti a minoranze etniche presentano maggiori livelli di esplorazione rispetto ai pari in funzione della maggiore salienza posta sull'identità culturale rispetto al gruppo maggioritario (Else-Quest & Morse, 2014; Erentaitė et al., 2018). Altre evidenze dimostrano, inoltre, che l'esplorazione e la risoluzione sono concomitanti nel processo di sviluppo della propria identità culturale nelle minoranze etniche (Douglass & Umaña-Taylor, 2015). Per le minoranze etniche, infine, l'affermazione della propria identità culturale diventa particolarmente importante durante gli anni dell'adolescenza, specialmente nei contesti in cui viene posta particolare salienza sull'appartenenza culturale, in quanto i sentimenti positivi verso il gruppo a cui si sente di appartenere rappresentano una strategia per proteggere l'immagine di sé (Umaña-Taylor et al., 2009; 2014).

Sulla base di queste evidenze, ci aspettiamo che gli adolescenti con *background* migratorio riportino punteggi più alti nell'esplorazione, nella risoluzione e nell'affermazione della propria identità culturale rispetto ai loro coetanei italiani.

4. Vi sono delle associazioni tra gli indicatori del benessere psicologico, le pratiche di SEF e le dimensioni dell'identità culturale?

I risultati in letteratura riguardanti le associazioni tra gli indicatori del benessere psicologico, la SEF e le dimensioni dell'identità culturale fanno riferimento

principalmente a studi condotti negli Stati Uniti, e concordano nell'affermare che le pratiche di SEF risultano associate principalmente all'esplorazione dell'identità culturale (Constante et al., 2020; Douglass & Umaña-Taylor, 2015; Else-Quest & Morse, 2014). Gli studi riguardanti l'associazione fra le pratiche di SEF e i sintomi depressivi riportano risultati contrastanti, in quanto alcuni autori hanno evidenziato l'assenza di un'associazione significativa tra i due costrutti (Park et al., 2020; Shen et al., 2022), mentre altri hanno rilevato che la socializzazione culturale nello specifico è associata a minori livelli di sintomi depressivi nei giovani (Liu & Lau, 2013). Diverse ricerche concordano invece nel riportare un'associazione positiva fra la SEF e l'autostima (Evans et al., 2012; Rodriguez et al., 2009), in funzione del ruolo mediatore dell'identità culturale nel promuovere un senso di orgoglio per la propria cultura, una valutazione di sé positiva e una maggiore autostima (Gartner et al., 2014). Alcuni studi evidenziano, infine, un'associazione positiva fra l'affermazione della propria identità culturale e la diminuzione dei sintomi depressivi a causa del sentimento di orgoglio derivante dall'appartenenza a un determinato gruppo culturale (Cavdar et al., 2021; Neblett et al., 2013).

Sulla base di questi dati, ci aspettiamo di riscontrare, in entrambi i gruppi, delle associazioni positive fra le pratiche di SEF da un lato e l'esplorazione dell'identità culturale e l'autostima dall'altra. Inoltre, ci attendiamo di rilevare un'associazione negativa fra l'affermazione dell'identità culturale e i sintomi depressivi.

4.2 Partecipanti

Tra maggio e luglio 2021 sono state contattate 13 scuole secondarie di secondo grado locate nelle province di Padova; di queste, 6 hanno dato la loro adesione, per un totale di 45 classi. Il progetto ha coinvolto solo le classi seconde, in linea con l'intervento originale (Umaña-Taylor & Douglass, 2017).

Il progetto è stato proposto a tutti i 1037 studenti delle 45 classi coinvolte. Tra questi, 6 sono stati esentati dalla somministrazione della batteria di questionari per motivi di lingua; dei 1031 studenti rimanenti, 70 non hanno restituito il consenso firmato dai genitori, con un tasso di adesione del 93%. Successivamente, 6 studenti sono stati esclusi dalle rilevazioni a causa della presenza di disabilità o disturbi certificati. I partecipanti, quindi, ammontavano a 955, dei quali 53 hanno riportato dati mancanti nei questionari. Il campione finale era quindi costituito da 902 studenti, ossia coloro che hanno partecipato alla prima rilevazione (*pre-test*).

Il 44.5% dei partecipanti era di genere maschile, il 52.4% era di genere femminile e il 3.1% non si è identificato in nessuno dei due generi. Ai fini delle analisi statistiche, quest'ultimo dato è stato considerato mancante per avere due gruppi numericamente omogenei. Il 32.3% degli adolescenti aveva un *background* migratorio (ossia almeno un genitore nato all'estero); tra questi, il 73% era nato in Italia ed era quindi di seconda generazione. L'età media era di 15.10 anni ($DS = .67$). Per quanto riguarda lo status socioeconomico (SES), misurato attraverso la *Family Affluence Scale* (FAS; Boyce et al., 2006), il punteggio medio rilevato era di 6.36 ($DS = 1.76$) su una scala da 0 a 9. Rispetto al livello di istruzione dei genitori, la maggior parte aveva conseguito il

diploma di scuola superiore (47.6% padri, 48.4% madri), il 23.6% dei padri e il 28.5% delle madri era laureato, mentre il 25.8% dei padri e il 20.3% delle madri aveva ottenuto il diploma di terza media.

Le classi sono state assegnate in maniera casuale alla condizione sperimentale e di controllo: 23 classi hanno preso parte agli 8 incontri laboratoriali nel primo semestre (ottobre-dicembre 2021), andando a costituire il gruppo di intervento; le restanti 22 classi hanno partecipato al laboratorio nel secondo semestre (febbraio-aprile 2022), andando a costituire il gruppo di controllo. Tutte le classi hanno compilato una batteria di questionari a ottobre 2021, dicembre 2021, gennaio 2022 e aprile 2022.

Personalmente ho partecipato a tutte le fasi di raccolta dati e di intervento, comprese quindi la distribuzione e la raccolta dei consensi informati, la conduzione degli incontri laboratoriali e la somministrazione dei questionari, sia nel gruppo di intervento sia nel gruppo di controllo, per un totale di 108 incontri.

4.3 Procedura

Il progetto ha ricevuto l'approvazione del Comitato Etico della Scuola di Psicologia dell'Università di Padova (prot. n. 3871). A maggio 2021 sono state contattate 13 scuole secondarie di secondo grado nella provincia di Padova; a settembre dello stesso anno sono state confermate le 6 scuole che hanno partecipato al progetto. L'intervento è stato presentato inizialmente ai dirigenti delle varie scuole, in seguito ai professori e ai genitori tramite una riunione Zoom. Il progetto è stato anche illustrato agli alunni

mediante una breve presentazione in classe, durante la quale sono stati distribuiti i consensi informati in forma cartacea. A seguito dell'assegnazione casuale delle classi al gruppo sperimentale e al gruppo di controllo (di cui gli alunni non erano a conoscenza) e della calendarizzazione degli incontri, è stato avviato il progetto.

Questa tesi si basa sui dati raccolti durante il primo incontro (*pre-test*), nel quale è stata somministrata una batteria di questionari a tutti gli studenti per valutare i livelli iniziali dei vari costrutti. Dopo una settimana ha avuto inizio il ciclo di 8 incontri per il gruppo sperimentale, tutti a distanza di una settimana l'uno dall'altro, nell'arco di due mesi: nel primo incontro è stato trattato il concetto di identità in generale; nel secondo il concetto di stereotipo; nel terzo il concetto di discriminazione; il quarto è stato tenuto da un mediatore linguistico-culturale che spiegava in cosa consistesse il suo lavoro; inoltre, è stata discussa l'associazione fra lingua e identità; durante il quinto incontro, il tema centrale riguardava la famiglia, il sesto incontro ha affrontato il tema dei simboli; durante il settimo è stato presentato il percorso che diverse persone hanno compiuto per esplorare la propria identità culturale; infine, l'ottavo ha ripercorso tutti gli argomenti affrontati nel corso del laboratorio tramite l'esposizione dei materiali (si veda anche Umaña-Taylor et al., 2018).

A una settimana di distanza dall'ultimo incontro è stato nuovamente somministrato il questionario a tutte le classi coinvolte (T1); in questa occasione, sono stati raccolti in ciascuna classe del gruppo di intervento i nominativi dei volontari che, a 6 settimane dal post-test, avrebbero partecipato a un *focus group*, ossia un'intervista di gruppo online o in presenza di circa un'ora in orario scolastico o extrascolastico,

durante la quale gli studenti hanno avuto la possibilità di condividere con le formatrici le loro opinioni riguardo al Progetto Identità. I *focus group* sono stati proposti anche ad un insegnante per classe in tutti gli istituti coinvolti.

Il questionario è stato riproposto a gennaio 2022 (T2). In seguito, a partire da febbraio 2022, le 22 classi facenti parte del gruppo di controllo hanno partecipato al laboratorio e a fine marzo 2022 è stato riproposto il questionario per l'ultima volta (T3). Gli studenti e i professori delle classi del gruppo di controllo hanno partecipato ai *focus group* seguendo le stesse modalità del gruppo di intervento.

Tutte le rilevazioni sono state svolte in orario scolastico utilizzando una piattaforma online (QualtricsXM) a cui accedere con il proprio smartphone tramite un QR code, fornito dalle facilitatrici presenti in aula al momento della compilazione. Il 10% del totale dei questionari è stato svolto in forma cartacea su richiesta dei singoli studenti o in base alle indicazioni fornite dai docenti. Per garantire l'anonimato dei partecipanti, è stato fornito un codice identificativo composto dalla lettera iniziale del nome dell'istituto, seguita dalla lettera della sezione della classe di appartenenza e dal numero personale associato all'alunno nell'ordine alfabetico presente sul registro di classe. Il codice identificativo è rimasto lo stesso in tutte le rilevazioni, tranne nei casi in cui un membro della classe si fosse ritirato da scuola: in questo caso, i codici identificativi venivano modificati in base al nuovo ordine alfabetico della classe.

Gli incontri prevedevano sia una parte teorica, sia una parte pratica svoltasi tramite attività ludico-educative e discussioni con il supporto di strumenti multimediali, quali video e *wordcloud*. Il laboratorio è stato svolto per quanto possibile in presenza,

ma alcuni incontri (11 su 360) sono avvenuti online, tramite le piattaforme Google Meet o Zoom, a causa delle normative per contrastare la pandemia da Covid-19. Al termine di entrambi i cicli di incontri sono stati condotti dei *focus group* sia con gli studenti, sia con gli insegnanti per raccogliere opinioni e suggerimenti per edizioni future del Progetto Identità.

Ogni incontro è stato tenuto da due formatrici, studentesse magistrali e tirocinanti in Psicologia, a cui sono state assegnate delle classi da seguire in modo continuativo sia per quanto riguarda il gruppo sperimentale, sia per il gruppo di controllo. Le formatrici hanno inoltre partecipato settimanalmente a incontri di supervisione online condotti dalle coordinatrici del progetto ai fini di monitorare l'andamento delle sessioni e discutere di eventuali problematiche incontrate durante lo svolgimento delle attività in classe.

4.4 Strumenti

Per quanto riguarda gli strumenti quantitativi, è stata proposta agli studenti una batteria di questionari che rilevava i seguenti costrutti: status socioeconomico della famiglia, identità culturale, coesione dell'identità globale, sensibilità ambientale, autostima, sintomi depressivi, prosocialità verso gli amici, socializzazione etnica familiare, orientamento verso altri gruppi, coinvolgimento accademico, clima di classe rispetto alla diversità culturale.

Per quanto riguarda gli strumenti qualitativi, sono stati condotti dei *focus group* rivolti separatamente agli studenti e ai docenti per raccogliere un *feedback* generale sui diversi incontri, sugli argomenti più stimolanti e sulle eventuali modifiche da apportare all'intervento.

Allo scopo della presente analisi, sono stati presi in considerazione i questionari relativi ai sintomi depressivi, all'autostima, alla SEF e all'identità culturale.

- *Caratteristiche sociodemografiche*

Gli studenti hanno riportato nella sezione finale del questionario diverse informazioni sociodemografiche, che comprendevano l'età, il genere, la data e la nazione di nascita, gli anni trascorsi in Italia, la lingua parlata e alcune informazioni riguardanti la famiglia, come il numero di conviventi, la presenza di fratelli e/o sorelle, la nazione di nascita dei genitori, il titolo di studio e la professione svolta.

Per analizzare lo status socioeconomico (SES) familiare è stata utilizzata la *Family Affluence Scale* (FAS; Boyce et al., 2006), che si compone di 4 *item*: “La tua famiglia ha una macchina?” (0, 1, più di 1); “A casa hai una stanza tutta per te?” (no, sì); “Di solito, quante volte all'anno vai in vacanza con la tua famiglia?” (mai, 1 volta, 2 volte, più di 2 volte); “Quanti computer avete a casa?” (0, 1, 2 più di 2). Il punteggio totale si ottiene calcolando la somma dei punteggi di ogni *item*: un punteggio compreso tra 0 e 2 indica un SES basso; se compreso tra 3 e 5 indica un SES medio e, infine, se compreso tra 6 e 9 indica un SES alto.

Numerosi studi presenti in letteratura hanno evidenziato l'affidabilità e la validità della scala, anche con campioni di adolescenti appartenenti a diverse culture (Hobza et al., 2017; Kehoe & O'Hare, 2010; Lin, 2011; Liu et al., 2012).

- *Sintomi depressivi*

I sintomi depressivi sono stati misurati mediante la *Center for Epidemiological Studies Depression Scale* (CES-D) (Radloff, 1977; versione italiana di Fava, 1983), nella sua versione abbreviata (CES-D-10; Andresen et al., 1994).

In quest'ultima versione, la CES-D comprende 10 *item* suddivisi in 3 sottoscale: Sintomi somatici (5 *item*, es. "Mi sono preoccupato/a per cose che generalmente non mi preoccupano"), Sentimenti negativi (3 *item*, es. "Mi sono sentito/a depresso/a"), e Sentimenti positivi (2 *item*, es. "Mi sono sentito/a felice"). Ad ogni *item* viene chiesto di rispondere su una scala Likert a 4 punti, riferiti ai sentimenti provati o ai comportamenti attuati nell'ultima settimana, dove 1 corrisponde a "per niente" e 4 corrisponde a "molto". Il punteggio finale è ottenuto calcolando la somma di tutti gli *item*, e può variare tra un minimo di 0 e un massimo di 30.

Diversi studi hanno confermato la validità e l'affidabilità della CES-D-10 (Bradley et al., 2010; Kilburn et al., 2018), anche in campioni culturalmente eterogenei (Moscicki et al., 1989; Roosa et al., 1999; Umaña-Taylor et al., 2018). Nel presente studio, l'Alpha di Cronbach negli studenti con e senza *background* migratorio era rispettivamente pari a .74 e a .71.

- *Autostima*

I livelli di autostima sono stati rilevati tramite la *Self-Esteem Scale* (RSES; Rosenberg, 1979; versione italiana di Prezza et al., 1997).

Si tratta di una scala a 10 *item*, originariamente progettata per misurare i livelli di autostima degli studenti delle scuole superiori, ma attualmente utilizzata con gruppi diversi, inclusi gli adulti (APA, 2006). Alcuni esempi di *item* sono “In generale sono soddisfatto/a di me stesso” e “Ogni tanto penso di non valere niente”. I punteggi degli *item* 2, 5, 6, 8 e 9 vanno invertiti. Il soggetto risponde su una scala Likert a 4 punti, dove 1 corrisponde a “non mi descrive per niente” e 4 a “mi descrive molto”. Il punteggio finale è ottenuto calcolando la somma dei punteggi di tutti gli *item*, ed è compreso tra 10 e 40.

Numerosi studi hanno evidenziato la validità e l’affidabilità della RSES, anche negli adolescenti di diverse culture (Amahazion, 2021; Umaña-Taylor et al., 2004). Nel presente studio, l’Alpha di Cronbach negli studenti con e senza *background* migratorio era rispettivamente pari a .89 e a .91.

- *Socializzazione etnica familiare*

Per misurare il costrutto della SEF è stata utilizzata la *Familial Ethnic Socialization Measure* (FESM; Umaña-Taylor, 2001). La FESM viene utilizzata per misurare il grado in cui i partecipanti percepiscono che la propria famiglia attua pratiche di socializzazione nei loro confronti riguardanti l’identità culturale. La FESM è stata sviluppata da Umaña-Taylor (2001) e in seguito modificata (Umaña-Taylor et al.,

2004); la versione originale comprendeva 9 *item*, la versione aggiornata ne comprende 12, di cui 5 valutano le pratiche di SEF in forma manifesta (es. “La mia famiglia mi insegna cose sulla nostra cultura”) e 7 in forma latente (es. “La mia famiglia partecipa ad attività che sono specifiche del nostro gruppo culturale”). La sottoscala manifesta valuta il grado in cui la famiglia attua intenzionalmente pratiche di SEF con gli adolescenti, la sottoscala latente valuta il grado in cui la famiglia attua tali pratiche in maniera non intenzionale. Ad ogni *item* corrisponde una scala Likert a 5 punti, dove 1 indica “per niente” e 5 indica “moltissimo”. Le risposte sono codificate in modo che i punteggi più alti indichino livelli più alti di SEF. Il punteggio finale è ottenuto calcolando la media dei punteggi degli *item* appartenenti a ciascuna sottoscala.

Umaña-Taylor e collaboratori (2004) hanno riscontrato buone proprietà psicometriche dello strumento in un campione di studenti di scuola superiore appartenenti a diversi gruppi etnici negli USA. In questo lavoro, gli Alpha di Cronbach erano pari a .89 (scala manifesta) e .80 (scala latente) nei ragazzi con *background* migratorio, e pari a .86 (scala manifesta) e .76 (scala latente) nei loro coetanei non immigrati.

- *Identità culturale*

In questo studio l’identità culturale è stata misurata mediante due scale: l’*Ethnic Identity Scale* (EIS) (Umaña-Taylor et al., 2004) e la *Multigroup Ethnic Identity Measure – Revised* (MEIM-R) (Phinney & Ong, 2007). Allo scopo della presente analisi è stata presa in considerazione solo la EIS, tradotta in italiano utilizzando il metodo della traduzione-ritraduzione dal nostro *team* di ricerca.

La EIS è composta da 17 *item* suddivisi in 3 sottoscale: Esplorazione (7 *item*, es. “Ho fatto esperienze legate alla mia cultura, come mangiare cibi tipici, vedere film e ascoltare musica della mia cultura d’origine”), Risoluzione (4 *item*, es. “Sono consapevole di che cosa significa per me la mia cultura”), e Affermazione (6 *item*, es. “I miei sentimenti verso la mia cultura sono soprattutto negativi”). I punteggi degli *item* 1, 2, 7, 9, 10, 13 e 16 sono da invertire. L’esplorazione fa riferimento al grado in cui le persone hanno esplorato la propria identità culturale, la risoluzione fa riferimento al grado in cui le persone hanno risolto il significato della propria identità culturale, mentre l’affermazione fa riferimento ai sentimenti, positivi o negativi, associati alla propria identità culturale. Ad ogni *item* viene chiesto di rispondere su una scala Likert a 4 punti, dove 1 corrisponde a “non mi descrive per niente” e 4 corrisponde a “mi descrive molto” (Umaña-Taylor et al., 2004). Il punteggio finale è calcolato facendo la media dei punteggi per ciascuna delle tre sottoscale.

Le buone proprietà psicometriche della EIS sono state confermate da Umaña-Taylor e collaboratori (2004). Nel presente lavoro, gli Alpha di Cronbach negli studenti con e senza *background* migratorio erano rispettivamente pari a .67 e .68 per l’esplorazione, .85 e .83 per la risoluzione, e .84 e .84 per l’affermazione.

4.5 Analisi dei dati

Per rispondere ai quesiti di ricerca sono state svolte le seguenti analisi utilizzando il pacchetto statistico SPSS:

- Per valutare le eventuali somiglianze e/o differenze fra i due gruppi di adolescenti (con e senza *background* migratorio) nei sintomi depressivi e nell'autostima abbiamo condotto due analisi della covarianza univariata (ANCOVA), considerando come variabili dipendenti nei due modelli rispettivamente il punteggio totale dei sintomi depressivi e dell'autostima, come variabile indipendente il *background* migratorio, e come variabili di controllo il genere e il livello socioeconomico dei partecipanti.
- Per confrontare il gruppo di studenti con e senza *background* migratorio nelle pratiche di SEF abbiamo condotto un'analisi della covarianza multivariata (MANCOVA), considerando come variabili dipendenti le pratiche manifeste e latenti, come variabile indipendente il *background* migratorio, e come variabili di controllo il genere e il livello socioeconomico dei partecipanti.
- Per valutare eventuali somiglianze e/o differenze tra i due gruppi nelle tre dimensioni dell'identità culturale abbiamo condotto un'analisi della covarianza multivariata (MANCOVA), inserendo come variabili dipendenti le sottoscale esplorazione, risoluzione e affermazione, come variabile indipendente il *background* migratorio, e come variabili di controllo il genere e il livello socioeconomico dei partecipanti.
- Per valutare la presenza di eventuali associazioni tra gli indicatori di benessere psicologico (sintomi depressivi e autostima), SEF e identità culturale è stata svolta un'analisi correlazionale separatamente nei due gruppi di adolescenti utilizzando il coefficiente di Pearson.

CAPITOLO 5

RISULTATI

5.1 Statistiche descrittive

Nel presente capitolo vengono esposti i risultati delle analisi dei dati effettuate per rispondere ai quesiti di ricerca. Nella Tabella 1 sono presentate le statistiche descrittive delle variabili oggetto di indagine.

Tabella 1. Media, deviazione standard e range delle variabili oggetto di analisi.

	Adolescenti con <i>background</i> migratorio (<i>n</i> = 291)			Adolescenti senza <i>background</i> migratorio (<i>n</i> = 611)			Totale (<i>n</i> = 902)		
	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>Range</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>Range</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>Range</i>
Sintomi depressivi	13.24	6.72	0-30	12.61	6.71	0-29	12.81	6.71	0-30
Autostima	26.76	6.89	11-40	26.58	6.95	10-40	26.64	6.93	10-40
Socializzazione etnica familiare									
Manifesta	3.26	1.02	1-5	2.82	.79	1-5	2.96	.90	1-5
Latente	3.17	.81	1-5	2.85	.66	1-5	2.96	.73	1-5
Identità culturale									
Esplorazione	2.77	.62	1.14-4	2.55	.55	1-4	2.62	.58	1-4
Risoluzione	3.04	.69	1-4	2.74	.63	1-4	2.84	.67	1-4
Affermazione	3.51	.60	1-4	3.44	.60	1.17-4	3.46	.60	1-4

5.2 Confronto tra studenti con e senza *background* migratorio

5.2.1 Benessere psicologico

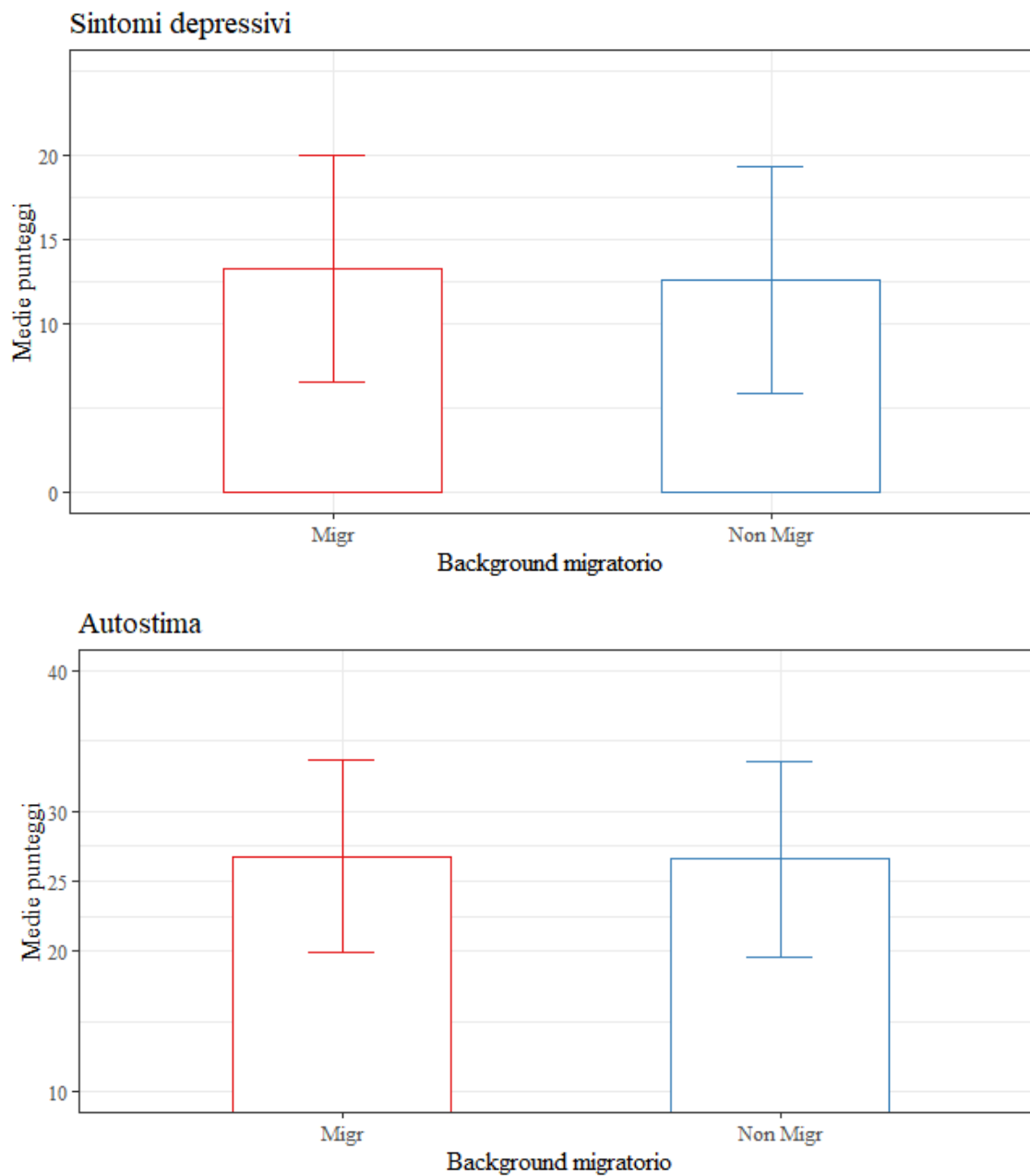
Il primo quesito di ricerca mirava a indagare se vi fossero differenze a livello di benessere psicologico in termini di sintomi depressivi e dell'autostima tra gli studenti con e senza *background* migratorio, tenendo conto del genere e dell'SES.

Per quanto riguarda i sintomi depressivi, dall'ANCOVA non è emerso alcun effetto significativo del *background* migratorio, con $F(1,868) = .01$, $p = .918$, $\eta^2_p = .00$. Tuttavia, abbiamo riscontrato un effetto significativo del genere, con $F(1, 868) = 132.37$, $p < .001$, $\eta^2_p = .13$, e dello status socioeconomico, con $F(1, 868) = 7.08$, $p = .008$, $\eta^2_p = .01$.

In particolare, osservando le medie è possibile notare che le ragazze ($M = 14.94$, $DS = 6.59$) hanno un punteggio più alto di quello dei ragazzi ($M = 9.90$, $DS = 5.63$). La correlazione tra status socioeconomico e sintomi depressivi mostra che, all'aumentare del livello socioeconomico, diminuivano i sintomi depressivi (e viceversa), con $r = -.10$, $p = .004$.

In merito all'autostima, è emerso un effetto significativo del *background* migratorio, con $F(1, 868) = 4.03$, $p = .045$, $\eta^2_p = .01$. In particolare, come si può vedere in Figura 2, il punteggio medio degli studenti con *background* migratorio risultava essere più alto rispetto a quello degli studenti non immigrati.

Figura 2. Differenze tra adolescenti con e senza *background* migratorio nei sintomi depressivi e nell'autostima.



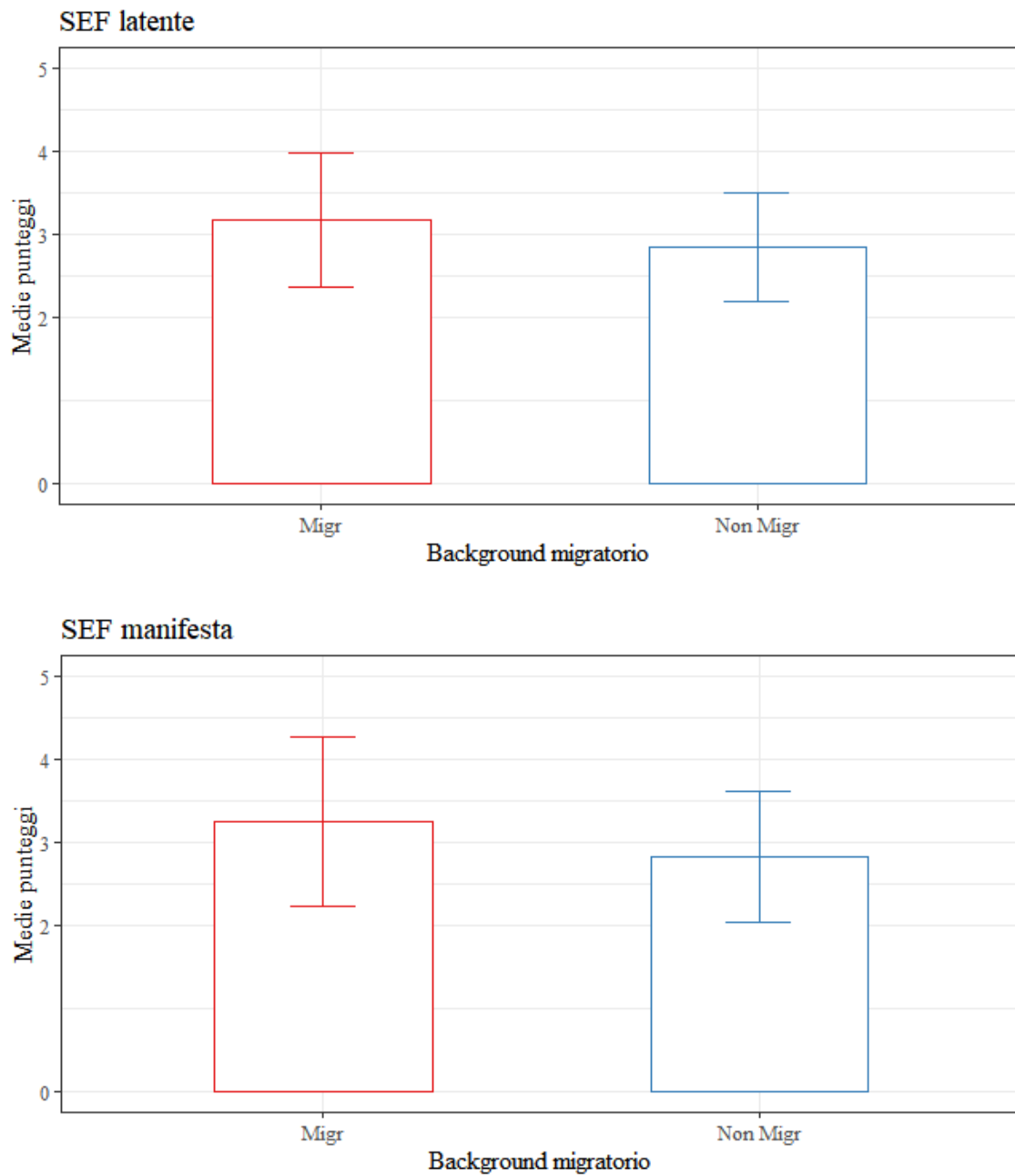
Abbiamo rilevato anche un effetto significativo del genere, con $F(1, 868) = 114.01, p < .001, \eta^2_p = .12$, secondo cui i ragazzi ($M = 29.46, DS = 5.92$) riportavano un punteggio più alto di quello delle ragazze ($M = 24.57, DS = 6.78$). Infine, dall'analisi è emerso un effetto significativo dello status socioeconomico, con $F(1, 868) = 17.37, p < .001, \eta^2_p = .02$. L'analisi correlazionale ha evidenziato che all'aumentare dell'SES aumentava l'autostima, e viceversa ($r = .13, p < .001$).

5.2.2 Socializzazione etnica familiare

Il secondo quesito di ricerca mirava a indagare se vi fossero delle eventuali differenze tra gli studenti con e senza *background* migratorio per quanto riguarda la SEF nella sua forma manifesta e latente, tenendo conto del genere e dell'SES.

A livello multivariato, dalla MANCOVA è emerso un effetto significativo del *background* migratorio, con Lambda di Wilks = .94, $F(2,867) = 27.91, p < 0.001, \eta^2_p = .06$. A livello univariato, questo effetto riguardava la dimensione manifesta, con $F(1,868) = 51.66, p < .001, \eta^2_p = .06$, e la dimensione latente, con $F(1,868) = 40.95, p < .001, \eta^2_p = .05$. In particolare, come si può osservare in Figura 3, gli studenti con *background* migratorio presentavano punteggi maggiori rispetto ai loro pari italiani sia nella dimensione manifesta, sia in quella latente della SEF.

Figura 3. Differenze nelle due dimensioni della SEF tra adolescenti con e senza *background* migratorio.



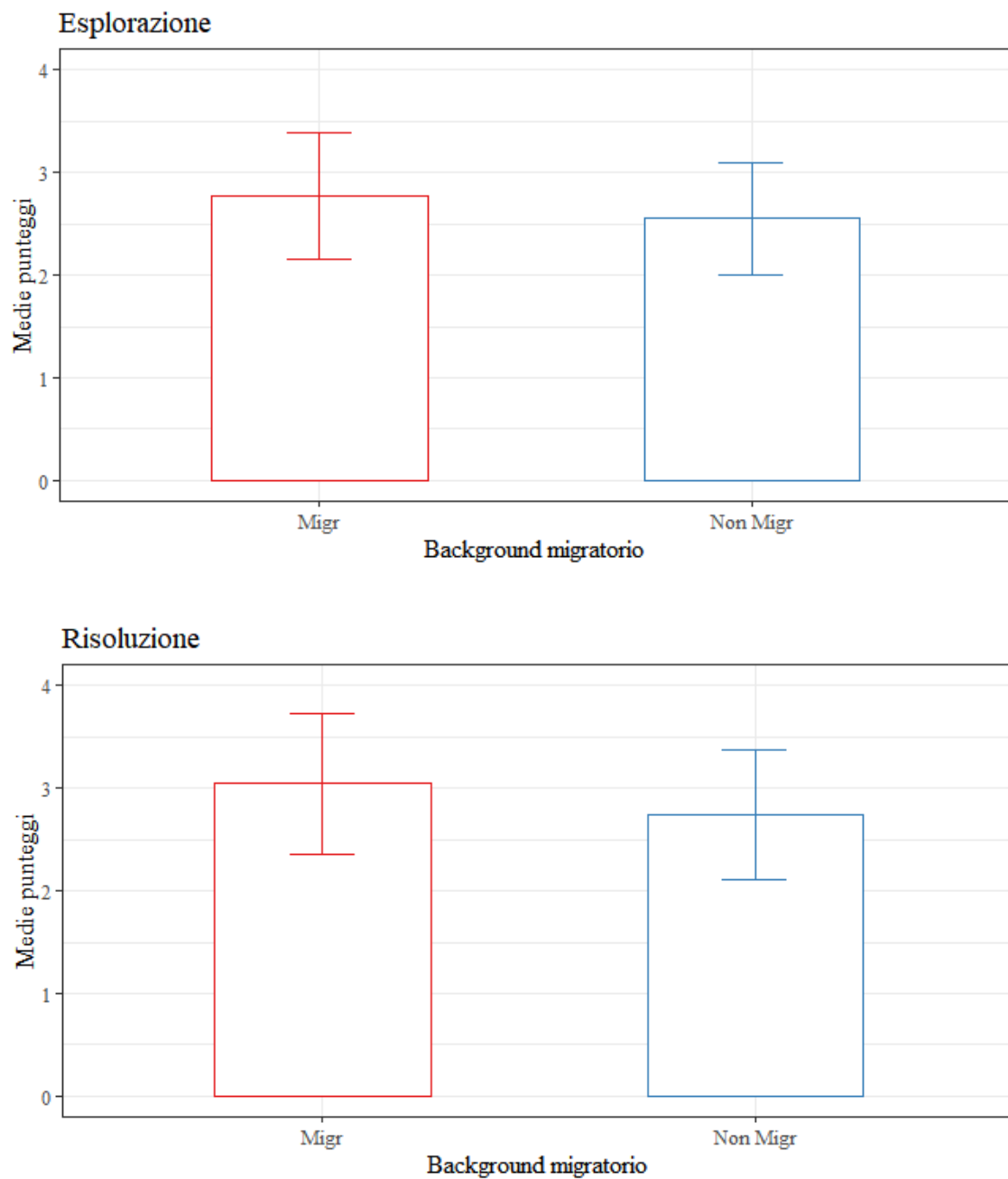
Non sono invece emersi effetti significativi del genere e dell' SES.

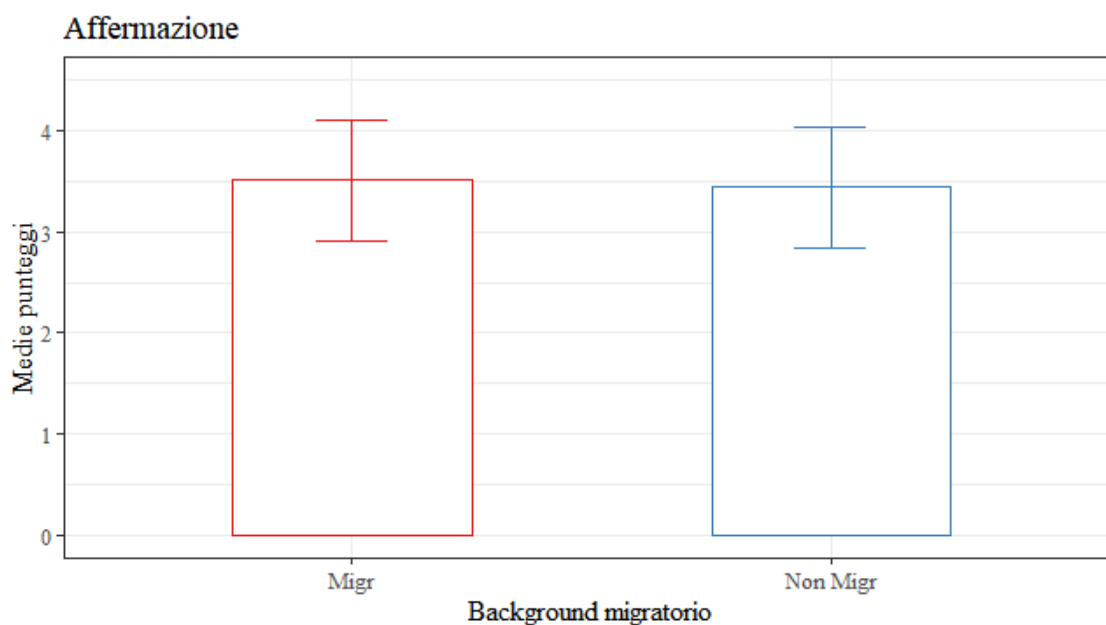
5.2.3 Identità culturale

Il terzo quesito di ricerca aveva lo scopo di indagare se vi fossero delle eventuali differenze tra il gruppo di studenti con e senza *background* migratorio per quanto riguarda le dimensioni dell'identità culturale, nello specifico esplorazione, risoluzione e affermazione.

A livello multivariato, dalla MANCOVA è emerso un effetto significativo del *background* migratorio, con Lambda di Wilks = .95, $F(3,866) = 16.77$, $p < .001$, $\eta^2_p = .06$. Sul piano univariato, questo effetto riguardava l'esplorazione, con $F(1, 868) = 29.62$, $p < .001$, $\eta^2_p = .03$; la risoluzione, con $F(1, 868) = 43.16$, $p < .001$, $\eta^2_p = .05$; e l'affermazione, con $F(1, 868) = 6.98$, $p = .008$, $\eta^2_p = .01$. Come si può osservare in Figura 4, gli adolescenti con *background* migratorio hanno riportato punteggi più alti dei loro pari italiani in tutte le dimensioni considerate.

Figura 4. Differenze nell'esplorazione, nella risoluzione e nell'affermazione dell'identità culturale tra gli adolescenti con e senza *background* migratorio.





Dall'analisi inoltre è emerso un effetto significativo, a livello multivariato, del genere, con Lambda di Wilks = .99, $F(3,866) = 3.10$, $p = .026$, $\eta^2_p = .01$; e dell'SES, con Lambda di Wilks = .99, $F(3,866) = 2.68$, $p = .046$, $\eta^2_p = .01$. Tuttavia, questi effetti non erano più presenti a livello univariato, ad eccezione dell'SES in relazione all'affermazione dell'identità culturale, con $F(1,868) = 6.71$, $p = .010$, $\eta^2_p = .01$. In particolare, è emersa una correlazione debolmente positiva tra le due variabili, con $r = .06$, $p = .069$.

5.2.4 Associazioni tra benessere psicologico, socializzazione etnica familiare e identità culturale

Il quarto quesito di ricerca intendeva indagare se vi fossero delle associazioni tra le variabili prese in considerazione nei due gruppi di studenti. I risultati sono riportati in Tabella 2.

Tabella 2. Correlazioni fra le variabili oggetto di studi negli adolescenti con e senza *background* migratorio.

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Esplorazione	-	.54**	.30**	.53**	.52**	.05	.06
2. Risoluzione	.45**	-	.42**	.50**	.48**	-.13*	.17**
3. Affermazione	.12**	.24**	-	.29**	.25**	-.19**	.25**
4. SEF manifesta	.42**	.43**	.21**	-	.75**	-.15*	.20**
5. SEF latente	.41**	.30**	.12**	.64**	-	-.03	.07
6. Sintomi depressivi	-.08*	-.20**	-.34**	-.14**	-.05	-	-.72**
7. Autostima	.10*	.28**	.26**	.23**	.13**	-.70**	-

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$. Le correlazioni del gruppo di studenti con *background* migratorio sono riportate sopra la diagonale ($n = 291$), quelle del gruppo senza *background* migratorio sono riportate sotto la diagonale ($n = 611$).

Come è possibile osservare nella Tabella 2, per quanto riguarda gli studenti senza *background* migratorio sono emerse delle correlazioni significative tra tutte le

dimensioni dell'identità culturale e le altre variabili (SEF, sintomi depressivi e autostima). Nello specifico, maggiori livelli di esplorazione, risoluzione e affermazione erano associati in modo positivo alla SEF sia nella dimensione manifesta, sia nella dimensione latente. Maggiori livelli di esplorazione, risoluzione e affermazione erano associati anche a minori livelli di sintomi e maggiori livelli di autostima. Infine, la dimensione manifesta della SEF era associata a minori livelli di sintomi depressivi e a un'autostima più alta, mentre la dimensione latente era correlata in modo positivo solo con l'autostima.

Per quanto concerne gli studenti con *background* migratorio, le dimensioni dell'identità culturale erano associate in modo positivo alla SEF sia nella dimensione manifesta, sia nella dimensione latente. La risoluzione e l'affermazione dell'identità culturale – ma non l'esplorazione – erano correlate con minori livelli di sintomi depressivi e con maggiori livelli di autostima. La dimensione manifesta della SEF era associata a minori livelli di sintomi depressivi e a maggiori livelli di autostima, mentre la dimensione latente non era significativamente correlata con gli indicatori di benessere psicologico.

CAPITOLO 6

DISCUSSIONE

6.1 Commento generale

Il presente lavoro di tesi aveva l'obiettivo di indagare se vi fossero somiglianze e/o differenze fra gli adolescenti con e senza *background* migratorio nei sintomi depressivi, nell'autostima, nella SEF e nell'identità culturale. Inoltre, abbiamo analizzato le associazioni tra i costrutti seguendo gli studi nordamericani presenti in letteratura. A tale scopo, è stata condotta un'analisi dei dati raccolti al *pre-test* nell'ambito dell'implementazione della versione italiana dell'*Identity Project*, un intervento *school-based* volto a promuovere i processi di esplorazione e risoluzione dell'identità culturale (Umaña-Taylor & Douglass, 2017).

Il primo quesito di ricerca aveva l'obiettivo di indagare se vi fossero differenze tra i due gruppi di studenti per quanto riguarda il benessere psicologico, misurato in termini di sintomi depressivi e autostima. Anche se i risultati in letteratura non sono univoci, in base alle evidenze riscontrate avevamo ipotizzato di rilevare maggiori livelli di sintomi depressivi e minori livelli di autostima negli adolescenti con *background* migratorio, anche in funzione delle difficoltà di integrazione sociale e scolastica delle persone con *background* migratorio in Italia (ISMU, 2022; MIUR, 2017). I risultati non hanno confermato questa ipotesi: non sono infatti emerse differenze significative fra i due gruppi per quanto riguarda i sintomi depressivi, e gli adolescenti con *background* migratorio hanno riportato livelli maggiori di autostima. Tali risultati sono in linea con

studi che hanno riscontrato la presenza dell'*immigrant paradox* nel contesto europeo (Van Geel & Vedder, 2010; Mood et al., 2016), e possono essere spiegati dalla selezione di partenza delle persone che scelgono di migrare, che spesso possiedono una buona salute fisica e mentale che consente loro di fronteggiare gli ostacoli e le condizioni critiche della migrazione, dal sollievo derivante dal confronto con la situazione di partenza e dalla presenza, frequentemente, di legami stretti con la famiglia (Mood et al., 2016). Si può ipotizzare che nel campione considerato, gli adolescenti con *background* migratorio avessero una considerazione positiva del proprio gruppo culturale, e che tale immagine positiva del gruppo di appartenenza abbia avuto ripercussioni positive sull'immagine di sé, in linea con la teoria dell'identità sociale di Tajfel (1981) (Cavdar et al., 2021; Lee et al., 2018). È emerso, inoltre, un effetto significativo del genere e dell'SES: in linea con quanto riportato in letteratura (Auerbach et al., 2011; Morin et al., 2013; Orth & Robins, 2014), le ragazze mostravano maggiori livelli di sintomi depressivi e minori livelli di autostima; inoltre, un maggiore SES era associato a minori livelli di sintomi depressivi e maggiori livelli di autostima (Walsemann et al., 2009).

Il secondo quesito di ricerca aveva l'obiettivo di indagare la presenza di eventuali differenze tra i due gruppi di studenti per quanto riguarda i livelli di SEF. In base alle evidenze riscontrate in letteratura, avevamo ipotizzato che il gruppo di studenti con *background* migratorio riportasse livelli maggiori di esposizione alle pratiche di SEF rispetto ai loro coetanei non immigrati. I risultati del presente studio hanno confermato l'ipotesi di partenza, in quanto gli studenti con *background* migratorio hanno riportato

maggiori livelli di SEF sia nella dimensione manifesta sia in quella latente. Tali risultati sono in linea con quanto emerso dagli studi condotti negli Stati Uniti (Csizmadia et al. 2014; Lesane-Brown et al., 2010), e possono essere spiegati dal fatto che i genitori italiani non sentano il bisogno di educare i figli riguardo alla propria identità culturale perché, facendo parte del gruppo maggioritario, tale costrutto risulta essere meno saliente rispetto a quanto avviene nelle minoranze etniche (Lesane-Brown et al., 2010; Lo Cricchio & Lo Coco, 2010).

Il terzo quesito di ricerca aveva l'obiettivo di indagare la presenza di eventuali differenze fra i due gruppi di studenti per quanto riguarda le tre dimensioni dell'identità culturale, ovvero esplorazione, risoluzione e affermazione. In linea con quanto riportato in studi precedenti (Douglass & Umaña-Taylor, 2015; Erentaité et al., 2018; Umaña-Taylor et al., 2014), avevamo ipotizzato di riscontrare livelli maggiori in tutte le dimensioni dell'identità culturale negli adolescenti con *background* migratorio. I nostri risultati hanno confermato questa ipotesi: gli studenti con *background* migratorio, infatti, hanno riportato livelli maggiori di esplorazione, risoluzione e affermazione della propria identità culturale rispetto ai pari non immigrati. Tale risultato può essere spiegato in funzione dell'importanza dell'identità culturale per definire la propria identità per le minoranze etniche, nonché dalla maggiore complessità del processo di formazione dell'identità culturale per gli adolescenti con *background* migratorio, che li porta ad esplorare e interrogarsi di più riguardo a tale costrutto (Charmaraman & Grossman, 2010; Erentaité et al., 2018, Tartakovsky, 2009). È emerso inoltre un effetto significativo dello status socioeconomico sull'affermazione dell'identità culturale, ma di

entità moderata, che supporta i risultati di ricerche precedenti (Lo Cricchio et al., 2019), secondo le quali in presenza di uno status socioeconomico medio-alto e di un alto livello di istruzione dei genitori vengono trasmessi più frequentemente messaggi positivi relativi al proprio gruppo culturale di origine, che potrebbero condurre a una maggiore affermazione della propria identità culturale.

Il quarto quesito di ricerca aveva l'obiettivo di indagare l'eventuale presenza di associazioni fra i costrutti presi in esame nei due gruppi di studenti. Alla luce della letteratura esistente (Cavdar et al., 2021; Douglass & Umaña-Taylor, 2015; Else-Quest & Morse, 2014; Evans et al., 2012; Gartner et al., 2014), avevamo ipotizzato che la SEF fosse associata positivamente all'identità culturale, e che livelli maggiori nelle varie dimensioni dell'identità culturale fossero associati negativamente ai sintomi depressivi e positivamente all'autostima. Avevamo anche ipotizzato la presenza di un'associazione diretta tra la SEF e l'autostima. I risultati hanno confermato parzialmente le nostre aspettative: l'esplorazione, la risoluzione e l'affermazione dell'identità culturale erano correlate in modo significativo e positivo con la SEF manifesta e latente in entrambi i gruppi. Ciò può essere attribuito al fatto che, quando i genitori promuovono messaggi e pratiche di SEF, è improbabile che i figli non siano coinvolti nel processo di esplorazione e formazione della propria identità culturale; inoltre, i genitori che promuovono pratiche di SEF hanno probabilmente esplorato e raggiunto una risoluzione riguardo alla propria identità culturale (Douglass & Umaña-Taylor, 2015). L'associazione, infine, potrebbe essere bidirezionale, in quanto alcuni risultati in letteratura dimostrano che nelle famiglie senza *background* migratorio l'identità

culturale dei figli agisce come predittore delle pratiche di SEF (Umaña-Taylor et al., 2013).

Le tre dimensioni dell'identità culturale erano associate in modo significativo anche a minori livelli di sintomi depressivi e a maggiori livelli di autostima nel gruppo di studenti non immigrati. Tra gli adolescenti con *background* migratorio è emerso lo stesso *pattern*, supportando l'idea che i sentimenti positivi verso il proprio gruppo culturale e il senso di orgoglio derivante dall'appartenenza a una determinata cultura hanno un effetto benefico sulla salute mentale degli adolescenti (Cavdar et al., 2021; Gartner et al., 2014; Neblett et al., 2013). Tuttavia, l'esplorazione non era significativamente correlata con gli indicatori di benessere psicologico, suggerendo che per questo gruppo di studenti, la risoluzione e l'affermazione abbiano un effetto più rilevante rispetto all'esplorazione sui sintomi depressivi e sull'autostima. Tali risultati possono essere spiegati facendo riferimento all'effetto protettivo dei sentimenti positivi verso il proprio gruppo culturale in relazione ai sintomi depressivi, all'autostima e ad altri vantaggi, come il senso di appartenenza e di supporto (Cavdar et al., 2021). Gli adolescenti con *background* migratorio risultano generalmente più coinvolti nel processo di esplorazione della propria identità culturale (Erentaitè et al., 2018), per cui tale costrutto potrebbe risultare più rilevante per gli adolescenti italiani in quanto rappresenta un aspetto della propria identità su cui solitamente non pongono attenzione.

Per quanto riguarda l'associazione fra la SEF e gli indicatori di benessere psicologico, è emersa una correlazione significativa tra queste variabili in entrambi i gruppi considerando la dimensione manifesta della SEF; la dimensione latente, invece,

era associata significativamente all'autostima solo nel gruppo di studenti senza *background* migratorio. Tale risultato può essere spiegato in funzione del ruolo delle pratiche di SEF nel promuovere sentimenti positivi verso il proprio gruppo culturale e nell'attribuire eventi negativi, come le discriminazioni, a cause esterne, aumentando in tal modo i livelli di autostima (Evans et al., 2012; Gartner et al., 2014). Le pratiche di SEF manifeste differiscono da quelle latenti in quanto fanno riferimento ad azioni esplicite e dirette per promuovere la cultura, come discutere con i figli del significato e dell'importanza della cultura di origine, mentre quelle latenti fanno riferimento ad azioni implicite, come mangiare piatti tipici della cultura di origine e ascoltare musica tradizionale (Sanchez et al., 2017). La trasmissione della cultura in modo indiretto è più comune all'interno delle famiglie appartenenti al gruppo maggioritario (Lesane-Brown et al., 2010): questo fattore potrebbe spiegare la differenza nelle associazioni fra pratiche di SEF manifeste e latenti e autostima tra gli adolescenti con e senza *background* migratorio.

6.2 Limiti della ricerca

Nell'interpretazione dei risultati è necessario considerare alcuni limiti della presente ricerca.

Un primo limite è legato all'utilizzo esclusivo di strumenti *self-report*, che sono soggetti a possibili *bias*, riscontrabili, per esempio, a partire dalla lunghezza del questionario: gli studenti non erano abituati a svolgere questionari inseriti all'interno di

attività di ricerca e hanno dichiarato spesso che il questionario era troppo lungo, fattore che può averli indotti a rispondere distrattamente o in modo automatico ad alcune domande. Sarebbe auspicabile aggiungere rilevazioni da parte di esterni, come genitori e insegnanti, che confermino i risultati ottenuti dalla somministrazione degli strumenti *self-report*.

Un secondo limite è legato alla mancanza di differenziazione a seconda della nazionalità o dello status generazionale degli adolescenti con *background* migratorio, che rappresentano fattori che potrebbero avere rilevanza per i costrutti indagati. Sono quindi necessari ulteriori studi che analizzino il possibile effetto di tali variabili sui costrutti analizzati.

Un terzo limite consiste nella dimensione degli effetti, che risulta essere medio-piccola. Prendendo come esempio la presenza di un maggiore livello di autostima negli studenti con *background* migratorio, si può riscontrare una differenza di entità modesta tra i due gruppi. È necessario quindi interpretare con cautela queste differenze, replicando lo studio su altre popolazioni e in altri paesi per verificare se gli effetti sono robusti o meno.

Un quarto limite è dovuto all'impossibilità di rilevare eventuali relazioni causali all'interno di questo studio a causa del disegno di ricerca trasversale. È necessario, quindi, implementare studi di tipo longitudinale che valutino i possibili cambiamenti nel tempo nelle associazioni tra le variabili considerate.

6.3 Conclusioni e implicazioni operative

Il costrutto della SEF è stato studiato primariamente nel contesto statunitense, non vi sono invece molte ricerche per quanto riguarda il contesto europeo. Il nostro studio offre un contributo importante in tal senso: pur non essendo il target specifico dell'intervento *Identity Project*, consente di approfondire tale costrutto anche in relazione ad altre variabili oggetto dell'intervento. Il presente lavoro di ricerca consente di concludere che le pratiche di SEF sono promosse in misura maggiore tra le famiglie con *background* migratorio, per le quali presumibilmente la componente culturale è molto rilevante. Tuttavia, è interessante notare come la SEF sia associata sia alle dimensioni dell'identità culturale in entrambi i gruppi.

Un ulteriore contributo importante apportato dal presente lavoro di ricerca è rappresentato dal sostegno all'*immigrant paradox*: contrariamente a quanto si potrebbe immaginare, gli adolescenti immigrati di prima e seconda generazione non necessariamente sono più a rischio di manifestare sintomi depressivi rispetto agli studenti senza *background* migratorio e presentano livelli maggiori di autostima. Tale risultato è interessante soprattutto se messo in relazione con l'identità culturale: per gli studenti con *background* migratorio sono soprattutto la chiarezza rispetto alla propria identità e i sentimenti positivi esperiti per il proprio gruppo etnico ad essere associati all'autostima. Si può ipotizzare che alti livelli di risoluzione e affermazione della propria identità culturale portino a un senso di orgoglio per le proprie radici culturali che, a sua volta, funge da fattore di promozione dell'autostima (Gartner et al., 2014).

Negli studenti non immigrati, anche l'esplorazione della propria identità culturale era associata a minori livelli di sintomi depressivi e a maggiori livelli di autostima: alla luce di questi risultati, è possibile ipotizzare che gli adolescenti senza *background* migratorio abbiano minori possibilità di esplorazione della propria identità culturale, anche a causa di una mancanza di promozione di tale costrutto da parte della famiglia, ma che l'approfondimento di aspetti legati alla propria cultura di origine possa avere effetti positivi sul benessere psicologico.

Per quanto riguarda le implicazioni operative dei nostri risultati, è auspicabile l'implementazione di interventi come l'*Identity Project* all'interno delle scuole, in modo che gli adolescenti abbiano l'opportunità di esplorare aspetti legati alla propria identità culturale che non riescono ad approfondire in altri contesti, o di avere un'ulteriore occasione per chiarire e apprezzare le proprie origini culturali nel caso in cui presentino già buoni livelli di esplorazione. È auspicabile, inoltre, prevedere il coinvolgimento dei genitori nel processo di affermazione, risoluzione e affermazione della propria identità culturale, in quanto possono essere promotori importanti del processo di conoscenza e orgoglio per il proprio *background* culturale. Gli insegnanti, infine, potrebbero promuovere all'interno delle normali attività curriculari occasioni per approfondire lo studio della propria cultura, soprattutto per gli adolescenti che non hanno modo di esplorare le proprie origini culturali in famiglia.

BIBLIOGRAFIA

- Adkins, D. E., Wang, V., & Elder, G. H., Jr. (2009). Structure and Stress: Trajectories of Depressive Symptoms across Adolescence and Young Adulthood. *Social Forces*, 88(1), 31.
- Amahazion, F. (2021) Examining the Psychometric Properties of the Rosenberg Self-Esteem Scale in Eritrean Youth. *Psychology*, 12, 68-83.
- Andresen, E. M., Malmgren, J. A., Carter, W. B., & Patrick, D. L. (1994). Screening for depression in well older adults: evaluation of a short form of the CES-D (Center for Epidemiologic Studies Depression Scale). *American Journal of Preventive Medicine*, 10(2), 77–84.
- APA (2006). *Rosenberg Self-Esteem Scale (RSE)*. <https://www.apa.org/obesity-guideline/rosenberg-self-esteem.pdf>
- Auerbach, R. P., Bigda-Peyton, J. S., Eberhart, N. K., Webb, C. A., & Ho, M. H. (2011). Conceptualizing the prospective relationship between social support, stress, and depressive symptoms among adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39(4), 475–487.
- Berti, A. E., & Bombi, A. S. (2013). *Corso di psicologia dello sviluppo: dalla nascita all'adolescenza*. Bologna: Il Mulino.
- Bettge, S., Wille, N., Barkmann, C., Schulte-Markwort, M., Ravens-Sieberer, U., & BELLA study group (2008). Depressive symptoms of children and adolescents in a German representative sample: results of the BELLA study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 17(1), 71–81.
- Bonino, S., & Cattellino, E. (2008). *La prevenzione in adolescenza: percorsi psicoeducativi di intervento sul rischio e la salute*. Trento: Erikson.

- Boyce, W., Torsheim, T., Currie, C., & Zambon, A. (2006). The Family Affluence Scale as a Measure of National Wealth: Validation of an Adolescent Self-Report Measure. *Social Indicators Research*, 78, 473–487.
- Bracey, J. R., Bámaca, M. Y., & Umaña-Taylor, A. J. (2004). Examining Ethnic Identity and Self-Esteem Among Biracial and Monoracial Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(2), 123–132.
- Bradley, K. L., Bagnell, A. L., & Brannen, C. L. (2010). Factorial validity of the Center for Epidemiological Studies Depression 10 in adolescents. *Issues in Mental Health Nursing*, 31(6), 408–412.
- Branje, S., de Moor, E. L., Spitzer, J., & Becht, A. I. (2021). Dynamics of Identity Development in Adolescence: A Decade in Review. *Journal of Research on Adolescence*, 31(4), 908–927.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187–249.
- Camilli, A. (2018). *La lunga storia dell'immigrazione in Italia*. Internazionale. <https://www.internazionale.it/bloc-notes/annalisa-camilli/2018/10/10/storia-immigrazione-italia>
- Caritas (2018). *La fiducia dei migranti, la sfiducia degli italiani* (Comunicato n. 32). https://immigration.caritas.it/sites/default/files/docs/2021-09/CS_32_11-10-2018%20%281%29.pdf
- Caritas & Migrantes. (2021). *XXX Rapporto Immigrazione 2021. Verso un noi sempre più grande*. https://immigration.caritas.it/sites/default/files/docs/2021-10/Sintesi%20XXX%20Rapporto%20Immigrazione_0.pdf
- Cavdar, D., McKeown, S., & Rose, J. (2021). Mental health outcomes of ethnic identity and acculturation among British-born children of immigrants from Turkey. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2021(176), 141–161.

- Charmaraman, L., & Grossman, J. M. (2010). Importance of race-ethnicity: An exploration of Asian, Black, Latino, and Multiracial adolescent identity. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 16*(2), 144-151.
- Choi, H., & Chang, G. P. (2006). Understanding Adolescent Depression in Ethnocultural Context: Updated With Empirical Findings. *Advances in Nursing Science, 29*(4), E1–E12.
- Colombo, F. (2019). *L'autonomia abitativa di richiedenti asilo e titolari di protezione internazionale in Italia*. file:///C:/Users/windows/Downloads/rargomenti-141-168_COLOMBO.pdf
- Commissione Europea. (2021). *Integration of immigrants in the European Union*. (Report No. 519). <https://europa.eu/eurobarometer/api/deliverable/download/file?deliverableId=82063>
- Constant, A. F. (2017) The Healthy Immigrant Paradox and Health Convergence. *CESifo Working Paper Series, 6692*, 1-19.
- Constante, K., Cross, F. L., Medina, M., & Rivas-Drake, D. (2020). Ethnic Socialization, Family Cohesion, and Ethnic Identity Development Over Time among Latinx Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 49*(4), 895-906.
- Csizmadia, A., Rollins, A., & Kaneakua, J. P. (2014). Ethnic-Racial Socialization and Its Correlates in Families of Black–White Biracial Children. *Family Relations, 63*, 259-270.
- Dimitrova, R., Chasiotis, A., & Van de Vijver, F. (2016). Adjustment Outcomes of Immigrant Children and Youth in Europe: A Meta-Analysis. *European Psychologist, 21*(2), 150-162.

- Douglass, S., & Umaña-Taylor, A. J. (2015). Development of ethnic–racial identity among Latino adolescents and the role of family. *Journal of Applied Developmental Psychology, 41*, 90-98.
- Einaudi, L. (2010). *Le politiche di immigrazione in Italia dall'unità a oggi*. Treccani. https://www.treccani.it/enciclopedia/le-politiche-di-immigrazione-in-italia-dall-unita-a-oggi_%28Dizionario-di-Storia%29/
- Else-Quest, N. M., & Morse, E. (2014). Ethnic Variations in Parental Ethnic Socialization and Adolescent Ethnic Identity: A Longitudinal Study. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*. Advance online publication.
- 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*. New York: Norton.
- Evans, A. B., Banerjee, M., Meyer, R., Aldana, A., Foust, M., & Rowley, S. (2012). Racial Socialization as a Mechanism for Positive Development Among African American Youth. *Child Development Perspectives, 6*(3), 251-257.
- Fan, Q., DuPont-Reyes, M. J., Hossain, M. M., Chen, L. S., Lueck, J., & Ma, P. (2022). Racial and ethnic differences in major depressive episode, severe role impairment, and mental health service utilization in U.S. adolescents. *Journal of Affective Disorders, 306*, 190–199.
- Fava, G. A. (1983). Assessing depressive symptoms across cultures: Italian validation of the CES-D self-rating scale. *Journal of Clinical Psychology, 39*, 249-251.
- Fondazione ISMU. (2022). *Ventisettesimo Rapporto sulle migrazioni 2021*. <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/view/757/598/4493>

- Frattini, T., & Sartori, T. (2021). *5th Migration Observatory Report: “Immigrant Integration in Europe”*. https://dagliano.unimi.it/wp-content/uploads/2021/02/Oss_Mig_5_Report.pdf
- Gallagher, R. V., & Kerpelman, J. L. (2012). The intersection of identity development and peer relationship processes in adolescence and young adulthood: Contributions of the special issue. *Journal of Adolescence*, 35(6), 1409-1415,
- Gartner, M., Kiang, L., & Supple, A. (2014). Prospective Links Between Ethnic Socialization, Ethnic and American Identity, and Well-Being Among Asian-American Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 1715-1727.
- Gozzoli, C., & Regalia, C. (2005). *Migrazioni e famiglie. Percorsi, legami e interventi psicosociali*. Bologna: Il Mulino. *La famiglia in migrazione: La cura dei legami*. (pp. 116-123).
- Hobza, V., Hamrik, Z., Bucksch, J., & De Clercq, B. (2017). The Family Affluence Scale as an Indicator for Socioeconomic Status: Validation on Regional Income Differences in the Czech Republic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(12), 1540.
- Hughes, D., Rodriguez, J., Smith, E. P., Johnson, D. J., Stevenson, H. C., & Spicer, P. (2006). Parents’ Ethnic–Racial Socialization Practices: A Review of Research and Directions for Future Study. *Developmental Psychology*, 42(5), 747–770.
- IDOS. (2020). *Dossier statistico immigrazione 2020. Scheda di sintesi*. http://www.cestim.it/sezioni/dati_statistici/italia/Idos/2020-ITALIA_SCHEDA%20SINTESI.pdf
- Inguglia, C., & Musso, P. (2015). Intercultural Profiles and Adaptation Among Immigrant and Autochthonous Adolescents. *Europe's Journal of Psychology*, 11(1), 79–99.

- INVALSIopen. (2020, 29 maggio). *Alunni stranieri in Italia: un'analisi attraverso i dati INVALSI*. <https://www.invalsiopen.it/alunni-stranieri-risultati-prove-invalsi-2019/>
- ISTAT. (2020). *Identità e percorsi di integrazione delle seconde generazioni in Italia*. <https://www.istat.it/it/files//2020/04/Identit%C3%A0-e-percorsi.pdf>
- ISTAT. (2021). *Cittadini non comunitari in Italia. Anni 2020-2021*. https://www.istat.it/it/files/2021/10/Cittadini-non-comunitari_2020_2021.pdf
- ISTAT. (2021). *Stranieri residenti al 1° gennaio*. http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCIS_POPSTRRES1
- 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.
- Juang, L. P., & Syed, M. (2010). Family cultural socialization practices and ethnic identity in college-going emerging adults. *Journal of Adolescence*, 33, 347–354.
- Kehoe, S., & O'Hare, L. (2010). The reliability and validity of the Family Affluence Scale. *Effective Education*, 2(2), 155-164.
- Kilburn, K., Prencipe, L., Hjelm, L., Peterman, A., Handa, S., & Palermo, T. (2018). Examination of performance of the Center for Epidemiologic Studies Depression Scale Short Form 10 among African youth in poor, rural households. *BMC Psychiatry*, 18(1), 201.
- Kouider, E. B., Koglin, U., & Petermann, F. (2014). Emotional and behavioral problems in migrant children and adolescents in Europe: a systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 23, 373-391.
- Lee, J., Cheon, Y. M., Wei, X., & Chung, G. H. (2018). The Role of Ethnic Socialization, Ethnic Identity and Self-Esteem: Implications for Bi-ethnic

- Adolescents' School Adjustment. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 3831–3841.
- Lesane-Brown, C. L., Brown, T. N., Tanner-Smith, E. E., & Bruce, M. A. (2010). Negotiating Boundaries and Bonds: Frequency of Young Children's Socialization to Their Ethnic/Racial Heritage. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 41(3), 457–464.
- Liberati, C. (2019, 28 febbraio). *L'immigrazione e la percezione di una crisi. La distorsione nella cultura di massa*. Open Migration.
<https://openmigration.org/analisi/immigrazione-e-la-percezione-di-una-crisi-la-distorsione-nella-cultura-di-massa/>
- Lin, Y.-C. (2011). Assessing the use of the Family Affluence Scale as socioeconomic indicators for researching health inequalities in Taiwan adolescents. *Social Indicators Research*, 102(3), 463–475.
- Liu, L. L., & Lau, A. S. (2013). Teaching About Race/Ethnicity and Racism Matters: An Examination of How Perceived Ethnic Racial Socialization Processes Are Associated With Depression Symptoms. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 19(4), 383-394.
- Liu, Y., Wang, M., Villberg, J., Torsheim, T., Tynjälä, J., Lv, Y., & Kannas, L. (2012). Reliability and Validity of Family Affluence Scale (FAS II) among Adolescents in Beijing, China. *Child Indicators Research*. 5, 235-251.
- Lo Cricchio, M. G., & Lo Coco, A. (2010). Le pratiche di socializzazione etnica nelle famiglie immigrate. *Rivista di Studi Familiari*, 2, 120-135.
- Lo Cricchio, M. G., Musso, P., Costabile, A., & Lo Coco, A. (2019). Famiglie immigrate e trasmissione della cultura. Le pratiche di socializzazione etnica. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 23(3), 315-340.

- Marks, A.K., Ejesi, K., & García Coll, C. (2014). Understanding the U.S. Immigrant Paradox in Childhood and Adolescence. *Child Development Perspectives*, 8, 59-64.
- Marzo, M. (2013). Immigrazione clandestina e criminalità. In B. Zoli, R. S. De Luca, & C. Macrì (A cura di), *Anatomia del crimine in Italia. Manuale di criminologia* (pp. 737-770). Milano: Giuffrè.
- Miconi, D., Moscardino, U., Ronconi, L., & Altoè, G. (2017). Perceived Parenting, Self-Esteem, and Depressive Symptoms in Immigrant and Non-Immigrant Adolescents in Italy: A Multigroup Path Analysis. *Journal of Child and Family Studies*, 26, 345-356.
- Ministero dell'Interno. (2018, 31 dicembre). *Cruscotto statistico giornaliero*.
http://www.libertaciviliimmigrazione.dlci.interno.gov.it/sites/default/files/allegati/cruscotto_statistico_giornaliero_31-12-2018_0.pdf
- Ministero dell'Interno (2022). *Sono 65.350 i profughi giunti finora in Italia dall'Ucraina*. <https://www.interno.gov.it/it/notizie/sono-65350-i-profughi-giunti-finora-italia-dallucraina>
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2017). *Linee guida per il diritto allo studio dei minori fuori dalla famiglia di origine*.
https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_per_il_diritto_allo_studio_delle_alunne_e_degli_alunni_fuori_dalla_famiglia_di_origine.pdf/55f8d934-a413-485f-20bc-9efbd2cb93b2?t=1564667202328
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2021). *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.s. 2019/20*.
<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Alunni+con+cittadinanza+non+italiana+2019-2020.pdf/f764ef1c-f5d1-6832-3883-7ebd8e22f7f0?version=1.1&t=1633004501156>

- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2020). Minori stranieri.
<https://integrazioneimmigranti.gov.it/it-it/Ricerca-norme/Dettaglio-norma/id/8/Minori-stranieri>
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2021). *XI Rapporto Annuale. Gli stranieri nel mercato del lavoro in Italia. Sintesi delle principali evidenze.*
<https://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/studi-e-statistiche/Documents/Undicesimo%20Rapporto%20Annuale%20-%20Gli%20stranieri%20nel%20mercato%20del%20lavoro%20in%20Italia%202021/Sintesi-XI-Rapporto-MdL-Stranieri-REV-22072021.pdf>
- Molina. (2013). *Seconde generazioni e scuola italiana: come procede l'integrazione dei figli degli immigrati?* https://www.fondazioneagnelli.it/wp-content/uploads/2017/08/Molina_2013_Seconde_generazioni_e_scuola_italiana.pdf
- Mood, C., Jonsson, J. O., & Låftman, S. B. (2016). Immigrant Integration and Youth Mental Health in Four European Countries, *European Sociological Review*, 32(6), 716–729.
- Morin, A. J. S., Maïano, C., Marsh, H. W., Nagengast, B., & Janosz, M. (2013). School Life and Adolescents' Self-Esteem Trajectories. *Child Development*, 84(6), 1967–1988.
- Moscicki, E. K., Locke, B. Z., Rae, D. S., & Boyd, J. H. (1989) Depressive symptoms among Mexican Americans: The Hispanic health and nutrition examination survey. *American Journal of Epidemiology*, 130(2), 348-360.
- Mrug, S., King, V., & Windle, M. (2016). Brief report: Explaining differences in depressive symptoms between African American and European American adolescents. *Journal of Adolescence*, 46, 25-29.
- Neblett, Jr., E. W., Banks, K. H., Cooper, S. M., & Smalls-Glover, C. (2013). Racial Identity Mediates the Association Between Ethnic-Racial Socialization and

Depressive Symptoms. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 19(2), 200–207.

- Niwa, E. Y., Way, N., & Hughes, D. L. (2014). Trajectories of Ethnic-Racial Discrimination Among Ethnically Diverse Early Adolescents: Associations With Psychological and Social Adjustment. *Child Development*, 85(6), 2339-2354.
- Oczlon, S., Bardach, L., & Lüftenegger, M. (2021). Immigrant adolescents' perceptions of cultural pluralism climate: Relations to self-esteem, academic self-concept, achievement, and discrimination. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2021(177), 51-75.
- Okeke-Adeyanju, N., Taylor, L. C, Craig, A. B., Smith, R. E., Thomas, A., Boyle, A. E., & DeRosier, M. E. (2014). Celebrating the Strengths of Black Youth: Increasing Self-Esteem and Implications for Prevention. *Journal of Primary Prevention*, 35, 357–369.
- Openpolis. (2021). *La sfida dell'inclusione: i minori con cittadinanza non italiana e il ruolo di scuola e comunità educante nel promuovere integrazione*.
https://www.openpolis.it/wp-content/uploads/2021/06/sfida_inclusione-1.pdf
- Orth, U., & Robins, R. W. (2014). The Development of Self-Esteem. *Current Directions in Psychological Science*, 23(5), 381-387.
- Park, I. J. K., Du, H., Wang, L., Williams, D. R., & Alegría, M. (2020). The Role of Parents' Ethnic-Racial Socialization Practices in the Discrimination–Depression Link among Mexican-Origin Adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 49(3), 391-404.
- Phinney, J. S., Horenczyk, G., Liebkind, K., & Vedder, P. (2001). Ethnic identity, immigration, and well-being: An interactional perspective. *Journal of Social Issues*, 57, 493–510.

- Phinney, J. S., & Ong, A. D. (2007). Conceptualization and Measurement of Ethnic Identity: Current Status and Future Directions. *Journal of Counseling Psychology*, 54(3), 271-281.
- Prezza, M., Trombaccia, F. R., & Armento, L. (1997). La scala dell'autostima di Rosenberg: Traduzione e validazione Italiana [The Rosenberg Self-Esteem Scale: Italian translation and validation]. *Giunti Organizzazioni Speciali*, 223, 35–44.
- Quatman, T., & Watson, C. M. (2001). Gender Differences in Adolescent Self-Esteem: An Exploration of Domains. *The Journal of Genetic Psychology*, 162(1), 93-117.
- Radloff, L. S. (1977). The CES-D Scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement*, 1(3), 385-401.
- Rieckmann, T. R., Wadsworth, M. E., & Deyhle, D. (2004). Cultural Identity, Explanatory Style, and Depression in Navajo Adolescents. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 10(4), 365–382.
- Rivas-Drake, D., Seaton, E.K., Markstrom, C., Quintana, S., Syed, M., Lee, R.M., Schwartz, S.J., Umaña-Taylor, A.J., French, S., Yip, T., & Ethnic and Racial Identity in the 21st Century Study Group. (2014). Ethnic and Racial Identity in Adolescence: Implications for Psychosocial, Academic, and Health Outcomes. *Child Development*, 85, 40-57.
- Rodriguez, J., Umaña-Taylor, A., Smith E. P., & Johnson D. J. (2009). Cultural Processes in Parenting and Youth Outcomes: Examining a Model of Racial-Ethnic Socialization and Identity in Diverse Populations. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 15(2), 106–111.
- Roosa, M. W, Reinholtz, C., Angelini, P. J. (1999). The Relation of Child Sexual Abuse and Depression in Young Women: Comparison Across Four Ethnic Groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27(1), 65-77.

- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rumbaut, R. G. (1997). Assimilation and Its Discontents: Between Rhetoric and Reality. *The International Migration Review*, 31(4), 923–960.
- Sabatier, C. (2008). Ethnic and national identity among second-generation immigrant adolescents in France: The role of social context and family. *Journal of Adolescence*, 31, 185–205.
- Sam, D. L., Vedder, P., Liebkind, K., Neto, F., & Virta, E. (2008). Immigration, acculturation and the paradox of adaptation in Europe. *European Journal of Developmental Psychology*, 5(2), 138-158.
- Sanchez, D., Whittaker, T. A., Hamilton, E., & Arango, S. (2017). Familial ethnic socialization, gender role attitudes, and ethnic identity development in Mexican-origin early adolescents. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 23(3), 335-347.
- Shen, Y., Lee, H., Choi, Y., Hu, Y., & Kim, K. (2022). Ethnic-Racial Socialization, Ethnic-Racial Identity, and Depressive Symptoms in Korean Adolescents in the United States and China. *Journal of Youth and Adolescence*, 51, 377–392.
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in cognitive sciences*, 9(2), 69–74.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: Studies in social psychology*. New York: Cambridge University Press
- Tartakovsky, E. (2009). Cultural Identities of Adolescent Immigrants: A Three-Year Longitudinal Study Including the Pre-Migration Period. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 654-671.

- Tsai, K. M., Telzer, E. H., Gonzales, N. A., & Fuligni, A. J. (2015). Parental Cultural Socialization of Mexican-American Adolescents' Family Obligation Values and Behaviors. *Child Development, 86*(4), 1241–1252.
- Umaña-Taylor, A. J. (2001). *Ethnic identity development among Mexican-origin Latino adolescents living in the U.S.* Unpublished doctoral dissertation, University of Missouri, Columbia.
- Umaña-Taylor, A. J. (2004). Ethnic identity and self-esteem: examining the role of social context. *Journal of Adolescence, 27*, 139-146.
- Umaña-Taylor, A. J., Alfaro, E. C., Bámaca, M. Y., & Guimond, A. B. (2009). The Central Role of Familial Ethnic Socialization in Latino Adolescents' Cultural Orientation. *Journal of Marriage and Family, 71*(1), 46-60.
- Umaña-Taylor, A. J., Bhanot, R., & Shin, N. (2006). Ethnic Identity Formation During Adolescence: The Critical Role of Families. *Journal of Family Issues, 27*(3), 390-414.
- Umaña-Taylor, A. J., & Douglass, S. (2017). Developing an ethnic-racial identity intervention from a developmental perspective: Process, content, and implementation of the identity project. In N. Cabrera & B. Leyendecker (Eds.), *Handbook on positive development of minority children and youth* (pp. 437-453). Springer International Publishing.
- Umaña-Taylor, A. J., Douglass, S., Updegraff, K. A., & Marsiglia, F. F. (2018). A Small Scale Randomized Efficacy Trial of the Identity Project: Promoting Adolescents' Ethnic-racial Identity Exploration and Resolution. *Child Development, 89*(3), 862-870.
- Umaña-Taylor, A. J., Gonzales-Backen, M. A., & Guimond, A. B. (2009). Latino Adolescents' Ethnic Identity: Is There a Developmental Progression and Does Growth in Ethnic Identity Predict Growth in Self-Esteem? *Child Development, 80*(2), 391-405.

- Umaña-Taylor, A. J., Kornienko, O., Bayless, S. D., & Updegraff, K. A. (2018). A Universal Intervention Program Increases Ethnic-Racial Identity Exploration and Resolution to Predict Adolescent Psychosocial Functioning One Year Later. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(1), 1-15.
- 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., & Ethnic and Racial Identity in the 21st Century Study Group. (2014). Ethnic and Racial Identity During Adolescence and Into Young Adulthood: An Integrated Conceptualization. *Child Development*, 85(1), 21-39.
- Umaña-Taylor, A. J., Yazedjian, A., & Bámaca-Gómez, M. (2004). Developing the Ethnic Identity Scale Using Eriksonian and Social Identity Perspectives. *Identity: An International Journal of theory and Research*, 4(1), 9-38.
- Umaña-Taylor, A. J., Zeiders, K. H., & Updegraff, K. A. (2013). Family Ethnic Socialization and Ethnic Identity: A Family-Driven, Youth-Driven, or Reciprocal Process? *Journal of Family Psychology*, 27(1), 137-146.
- UNHCR. (2016, 27 gennaio). 2015: l'anno della crisi dei rifugiati in Europa. <https://www.unhcr.org/it/notizie-storie/storie/2015-lanno-della-crisi-dei-rifugiati-in-europa/>
- Unioncamere – ANPAL, Sistema Informativo Excelsior. (2020). *Lavoratori immigrati. I fabbisogni professionali e formativi, indagine 2020*. https://excelsior.unioncamere.net/images/pubblicazioni2020/2020_Lavoratori_immigrati.pdf
- Van Dijk, T. K., Agyemang, C., De Wit, M., & Hosper, K. (2011). The relationship between perceived discrimination and depressive symptoms among young Turkish–Dutch and Moroccan–Dutch, *European Journal of Public Health*, 21(4), 477–483.

- Van Geel, M., & Vedder, P. (2010). The adaptation of non-western and Muslim immigrant adolescents in the Netherlands: An immigrant paradox? *Scandinavian Journal of Psychology*, *51*, 398–402.
- Van Geel, M., & Vedder, P. (2011). The Role of Family Obligations and School Adjustment in Explaining the Immigrant Paradox. *Journal of Youth and Adolescence*, *40*, 187-196.
- Walsemann, K. M., Bell B. A., & Maitra D. (2011). The intersection of school racial composition and student race/ethnicity on adolescent depressive and somatic symptoms. *Social Science & Medicine*, *72*, 1873-1883.
- Walsemann, K. M., Gee, G. C., & Geronimus, A. T. (2009). Ethnic Differences in Trajectories of Depressive Symptoms: Disadvantage in Family Background, High School Experiences, and Adult Characteristics. *Journal of Health and Social Behavior*, *50*, 82–98.
- Wissink, I. B., Deković, M., Yağmur, S., Stams, G. J., & de Haan, M. (2008). Ethnic identity, externalizing problem behaviour and the mediating role of self-esteem among Dutch, Turkish-Dutch and Moroccan-Dutch adolescents. *Journal of Adolescence*, *31*(2), 223–240.