



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione

**Corso di laurea magistrale in Psicologia dello Sviluppo e
dell'Educazione**

Tesi di Laurea Magistrale

**Promuovere l'identità culturale in adolescenza: primi dati
sull'efficacia dell'intervento “*Identity Project*” nel contesto
scolastico italiano**

*Promoting cultural identity in adolescence: first evidence for the efficacy of
the Identity Project in the Italian school context*

Relatrice

Prof.ssa Ughetta Micaela Maria Moscardino

Correlatrice esterna

Dott.ssa Chiara Ceccon

Laureanda: Fulvia Iadanza

Matricola: 2013874

Anno Accademico 2021/2022

INDICE

INTRODUZIONE.....	1
Capitolo 1 – IMMIGRAZIONE E CONTESTO SCOLASTICO.....	3
1.1 Storia contemporanea dell’immigrazione in Italia.....	3
1.2 Generazioni di migranti.....	12
1.3 La scuola interculturale.....	15
Capitolo 2 – ADATTAMENTO SCOLASTICO IN ADOLESCENZA.....	20
2.1 Coesione dell’identità globale.....	20
2.2 Identità culturale.....	23
2.3 Autostima.....	27
2.4 Clima in classe rispetto alla diversità culturale.....	29
Capitolo 3 – PROGETTO IDENTITÀ.....	33
3.1 Basi teoriche e caratteristiche dell’ <i>Identity Project</i>	33
3.2 Evidenze di efficacia.....	38
3.2.1 Stati Uniti.....	38
3.2.2 Germania.....	40
3.3 Adattamento al contesto italiano e studio pilota.....	43
Capitolo 4 – LA RICERCA.....	49
4.1 Obiettivi e quesiti di ricerca.....	49
4.2 Partecipanti.....	54
4.3 Procedura.....	55

4.4 Strumenti	61
4.4.1 <i>Caratteristiche sociodemografiche</i>	62
4.4.2 <i>Identità culturale</i>	63
4.4.3 <i>Coesione dell'identità globale</i>	64
4.4.4 <i>Autostima</i>	65
4.4.5 <i>Clima di classe rispetto alla diversità culturale</i>	65
4.4.6 <i>Focus group</i>	67
4.5 Analisi dei dati	68
Capitolo 5 – RISULTATI	71
5.1 Statistiche descrittive	71
5.2 Confronto tra gruppo di intervento e gruppo di controllo	73
5.2.1 <i>Identità culturale</i>	73
5.2.2 <i>Coesione dell'identità globale e autostima</i>	74
5.2.3 <i>Clima di classe rispetto la diversità culturale</i>	75
5.2.4 <i>Il ruolo del background migratorio</i>	76
5.3 Analisi qualitativa dei <i>focus group</i> con gli alunni e le alunne	79
Capitolo 6 – DISCUSSIONE	83
6.1 Commento generale	83
6.2 Limiti della ricerca	88
6.3 Conclusioni e implicazioni operative	90
BIBLIOGRAFIA	93
APPENDICE	108
RINGRAZIAMENTI	112

INTRODUZIONE

Nel nostro Paese il fenomeno dell'immigrazione è ormai ampiamente consolidato: lo testimonia il numero sempre in aumento di ragazze e ragazzi di seconda generazione che siedono sui banchi di scuola. Il contesto scolastico italiano si ritrova quindi oggi a fare i conti con le sfide poste da una crescente multiculturalità; suo compito è quello di mettere in comunicazione i vari universi culturali che quotidianamente abitano la scuola, nonché di stimolare la conoscenza dell'Altro, divenendo così un banco di prova per lo sviluppo di quelle competenze interculturali necessarie per confrontarsi con tale eterogeneità.

In questa prospettiva risulta fortemente implicato un costrutto psicologico centrale soprattutto nel periodo dell'adolescenza: l'identità culturale. La costruzione di questa dimensione identitaria, che si compone di un processo di profonda esplorazione dei significati associati al proprio patrimonio culturale fino ad arrivare a una visione chiara e matura di questo aspetto di sé, ha esiti importanti anche in termini di benessere e adattamento psicosociale nel lungo periodo.

L'*Identity Project*, ideato e realizzato negli Stati Uniti, è un intervento *school-based* il cui obiettivo principale è quello di favorire i processi di esplorazione e risoluzione dell'identità culturale e promuovere relazioni interculturali positive tra compagni di classe. Dati i risultati promettenti ottenuti dall'applicazione del progetto nelle scuole superiori statunitensi, l'*Identity Project* è stato successivamente svolto prima in Germania e poi, tramite uno studio pilota, anche in Italia. Questa tesi presenta i primi dati circa l'efficacia del progetto condotto su larga scala nel contesto scolastico italiano.

L'intervento è stato realizzato tra ottobre 2021 e aprile 2022 nelle classi seconde di sei istituti superiori del Nord Italia, nello specifico tecnici e professionali, in quanto vi si concentrano maggiormente gli studenti con *background* migratorio. Gli incontri e le attività laboratoriali vertevano sui temi dell'identità, degli stereotipi, dei simboli e delle discriminazioni al fine di incentivare riflessioni profonde circa le dimensioni dell'identità culturale.

La presente tesi è suddivisa in sei capitoli. Il primo offre una ricostruzione storica dell'evoluzione del fenomeno migratorio in Italia e delle normative che lo hanno disciplinato dal Secondo Dopoguerra ad oggi, approfondendo la fenomenologia delle generazioni di migranti e i dati riguardanti la scuola italiana. Il secondo capitolo presenta una panoramica circa i quattro costrutti centrali della ricerca: identità culturale, coesione dell'identità globale, autostima e clima di classe rispetto la diversità culturale. Il terzo capitolo illustra il *background* teorico dell'*Identity Project*, nonché i risultati ottenuti dalla sua applicazione negli Stati Uniti e in Germania; vengono inoltre approfonditi l'adattamento del progetto al contesto scolastico italiano e la realizzazione dell'intervento pilota. Nel quarto capitolo vengono descritti i quesiti e gli obiettivi che hanno guidato la ricerca, i partecipanti, la procedura, gli strumenti utilizzati e le analisi svolte. Nel quinto capitolo vengono presentati i risultati ottenuti dalle analisi effettuate sulle variabili oggetto di studio. Nel sesto capitolo, infine, vengono discussi e interpretati i risultati, offrendo una panoramica dei limiti della ricerca e le possibili implicazioni operative.

Capitolo 1

IMMIGRAZIONE E CONTESTO SCOLASTICO

1.1 Storia contemporanea dell'immigrazione in Italia

Il fenomeno dell'immigrazione in Italia ha assunto un carattere strutturale già a partire dagli anni Settanta-Ottanta del secolo scorso. Questa prima considerazione invita ad allontanarsi dal ritenere i flussi migratori un evento “recente” e a cui rispondere in termini emergenziali (Colucci, 2018). Infatti, una prima forma di movimento migratorio straniero nel panorama contemporaneo è riscontrabile già a partire dal Secondo Dopoguerra, quando profughi, ex prigionieri e sfollati – prevalentemente giuliano-dalmati ed ebrei – iniziarono ad attraversare l'Italia; vennero così organizzate strutture di accoglienza, campi profughi e assistenza per i rifugiati.

L'interesse e i dibattiti generati dal fenomeno dei passaggi transitori lungo la nostra Penisola portarono l'Assemblea Costituente alla formulazione dell'articolo 10: *«Lo straniero, al quale sia impedito nel suo paese l'effettivo esercizio delle libertà democratiche garantite dalla Costituzione italiana, ha diritto d'asilo nel territorio della Repubblica, secondo le condizioni stabilite dalla legge»*. Il 10 dicembre 1948 l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite approvò la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, il cui articolo 14, che sancisce il diritto di cercare e godere del diritto d'asilo in altri paesi, pose le basi per la Convenzione sullo statuto dei rifugiati del 1951, comunemente nota come Convenzione di Ginevra. Quest'ultima contiene la definizione di "rifugiato", i diritti di cui gode e gli obblighi di protezione da parte degli Stati.

Negli anni Sessanta in Italia si evidenziava soprattutto la presenza di due cospicui gruppi di persone con *background* migratorio: gli studenti universitari (che secondo i dati ISTAT nell'anno accademico 1960-61 ammontavano a 3.689 iscritti)¹ e le donne provenienti dalle ex colonie, quali Etiopia, Somalia ed Eritrea (Marchetti & Sgueglia, 2008); queste ultime si inserivano nel tessuto sociale lavorativo specialmente in qualità di lavoratrici domestiche. In questo periodo, un primo tentativo di disciplinare l'immigrazione straniera ha avuto luogo con l'emanazione della circolare n. 51 del Ministero del Lavoro e della Previdenza sociale, la quale prevedeva per coloro che erano intenzionati ad entrare in Italia per motivi lavorativi un'autorizzazione fornita dagli Uffici provinciali del lavoro necessaria per l'ottenimento del permesso di soggiorno (Colucci, 2018).

A cavallo tra gli anni Sessanta e gli anni Settanta altri due importanti flussi migratori hanno interessato il territorio italiano: il primo di essi ha riguardato gli immigrati tunisini nelle coste siciliane, impiegati come manodopera a basso costo e senza contratto nei settori della pesca e dell'agricoltura; il secondo movimento migratorio interessa gli immigrati jugoslavi, inseriti soprattutto nel settore alberghiero e della ristorazione. Durante gli anni Settanta crebbe l'attenzione istituzionale nei confronti dell'immigrazione straniera in Italia, tanto che il CENSIS venne incaricato dalla Presidenza del Consiglio dei Ministri di compiere uno studio organico sulla presenza di lavoratori stranieri nella Penisola. La ricerca ha stimato la presenza di un numero

¹ Fonte: ISTAT, Serie Storiche, Istruzione, tav. 7.19
(https://seriestoriche.istat.it/index.php?id=1&no_cache=1&tx_usercento_centofe%5Bcategoria%5D=7&tx_usercento_centofe%5Baction%5D=show&tx_usercento_centofe%5Bcontroller%5D=Categoria&cHash=1b020e5419ca607971010a98271e3209)

compreso tra le 280.000 e le 400.000 persone, di cui 55.000 provenienti dalla Comunità economica europea, 20-30.000 dalla Jugoslavia, 40-60.000 da Tunisia, Marocco e Algeria, 30-40.000 dall'Egitto, 70-100.000 da Capo Verde, Eritrea, Filippine, Somalia e Mauritius, 5-10.000 da Spagna e Portogallo, 35-45.000 dalla Grecia, 20.000 rifugiati politici di diverse nazionalità e 15-40.000 persone di altra nazionalità (CENSIS, 1979). Questa fase dei flussi migratori in Italia si caratterizzò, quindi, per una pluralità di provenienze. Si tratta di un periodo in cui iniziò ad emergere la preoccupazione nei confronti di un fenomeno destinato ad intensificarsi a cui, per il momento, non vi era ancora una risposta legislativa (Colucci, 2018).

Negli anni Ottanta l'immigrazione straniera si era ormai stabilizzata all'interno dell'immaginario collettivo italiano. Il 30 dicembre 1986 venne approvata la legge Foschi, la prima forma di regolamentazione del fenomeno migratorio; in particolare, furono disciplinati il ricongiungimento familiare e il collocamento lavorativo, e venne stabilita la parità di trattamento con i lavoratori italiani. Sono anni in cui l'immigrazione straniera era vissuta anche come portatrice di disagio sociale, tanto che l'ostilità nei confronti del fenomeno divenne l'asse portante di alcune formazioni politiche (Corrias, 1989).

L'evento che segnò maggiormente da un punto di vista storico e politico quel decennio fu l'omicidio di Jerry Essan Masslo nella notte tra il 23 e il 24 agosto 1989. Masslo era un migrante di origine sudafricana fuggito dall'apartheid, arrivato in Italia e impiegato senza contratto nelle campagne casertane come raccoglitore di pomodori. Fu assassinato nella baracca in cui dormiva con altri braccianti. Al tragico evento seguirono

numerose e partecipate manifestazioni sul territorio nazionale; si diffusero rapidamente una forte coscienza antirazzista e la necessità di una nuova legge sull'immigrazione (Colucci, 2018).

La legge 28 febbraio 1990, n. 39, meglio conosciuta come legge Martelli, abolì in prima istanza la cosiddetta riserva geografica per i richiedenti asilo, che fino a quel momento concedeva il diritto d'asilo esclusivamente – salvo rare eccezioni – agli esuli dell'Europa dell'Est. La legge prevedeva inoltre una sanatoria e l'introduzione di diverse tipologie di permesso di soggiorno. L'entrata in vigore della legge Martelli permise all'Italia di poter aderire nel novembre del 1990 alla Convenzione di Schengen e di sottoscrivere, nello stesso anno, la Convenzione di Dublino in materia di asilo politico e riconoscimento dello status di rifugiato.

I primi anni Novanta sono ricordati principalmente per l'immigrazione albanese in Puglia, di cui l'avvenimento più significativo fu rappresentato dall'attracco della nave mercantile Vlora nel porto di Bari contenente a bordo circa 20.000 persone, per gli esuli generati dalla dissoluzione della Jugoslavia e, infine, per i richiedenti asilo in fuga dalla Somalia, allora in guerra. Un ulteriore evento del periodo che merita attenzione riguarda la legge 91/1992 sull'acquisizione della cittadinanza, che dispose la concessione della cittadinanza su richiesta del minore figlio di stranieri che sia nato in Italia e che vi abbia mantenuto la residenza ininterrottamente fino al compimento dei diciotto anni d'età. La fine degli anni Novanta è segnata da un nuovo cospicuo flusso migratorio, che vede, da un lato, l'arrivo di circa 30.000 profughi kosovari, serbi e montenegrini a seguito dello scoppio della guerra del Kosovo e, dall'altro, l'aumento delle popolazioni rom, sinti e

camminanti che abbandonarono le aree della ex Jugoslavia. È importante segnalare un ulteriore passaggio legislativo in materia di immigrazione determinato dalla legge 6 marzo 1998, n. 40, conosciuta anche come legge Turco-Napolitano, che aveva l'obiettivo di facilitare l'immigrazione regolare, pianificando le quote di immigrati ammissibili annualmente in relazione alle esigenze del mercato del lavoro, e di semplificare le procedure di espulsione tramite l'introduzione dei Centri di permanenza temporanei (CPT; Colucci, 2018).

Nel 2002 entrò in vigore la legge Bossi-Fini, con la quale si assistette alla più grande regolarizzazione di massa della storia italiana. Sinteticamente, la legge prevedeva: l'ingresso vincolato al contratto di lavoro nella finestra annuale prevista dal "decreto flussi", la permanenza vincolata al "contratto di soggiorno", la diminuzione dei familiari per i quali è possibile richiedere il ricongiungimento e la semplificazione delle procedure di espulsione.

Nonostante il complesso intreccio consolidatosi già negli anni Novanta tra immigrazione, economia e lavoro, il fenomeno dei flussi migratori in Italia viene affrontato a lungo con un approccio securitario e repressivo (Colucci, 2018). La legge n. 94 del 2009 – Disposizioni in materia di pubblica sicurezza – rese la permanenza irregolare un reato perseguibile d'ufficio, estese il periodo di detenzione nei Centri di identificazione ed espulsione (CIE) da 60 a 180 giorni anche per i richiedenti asilo (Vassallo Paleologo, 2013) e allungò i tempi di ottenimento della cittadinanza tramite matrimonio. È chiaro come l'intento politico del primo decennio degli anni Duemila, e che permarrà negli anni a seguire, fosse principalmente il contenimento e il blocco dei

flussi migratori, espresso anche attraverso l'accordo Italia-Libia del 2008 (Colucci, 2018). Con la crisi economica del 2008 e la crescente precarizzazione delle condizioni di vita, si evidenziava un generale peggioramento delle forme di segregazione occupazionale dei cittadini con *background* migratorio (ISTAT, 2015).

Il secondo decennio degli anni Duemila si è caratterizzato per una nuova e singolare stagione migratoria che ha lungamente occupato – e occupa tuttora – uno spazio considerevole all'interno del dibattito politico e dell'opinione pubblica italiana: i flussi migratori attraverso il Mediterraneo, che hanno portato a un sostanziale innalzamento delle domande di asilo politico e messo in crisi il sistema d'accoglienza (Colucci, 2018).

Nel febbraio 2017 sono due i provvedimenti che suscitano l'interesse nazionale: il “Memorandum d'intesa sulla cooperazione nel campo dello sviluppo, del contrasto all'immigrazione illegale, al traffico di esseri umani, al contrabbando e sul rafforzamento della sicurezza delle frontiere tra lo Stato della Libia e la Repubblica Italiana” siglato dal governo libico insieme al governo italiano, e il decreto legge Minniti-Orlando, entrambi finalizzati al contrasto dell'immigrazione irregolare (ANCI et al, 2017). Quest'ultimo decreto viene ricordato principalmente poiché autorizzava la costruzione di nuovi Centri permanenti per il rimpatrio (CPR; ex Centri di identificazione ed espulsione) sul territorio italiano.

L'ultimo intervento legislativo in materia di immigrazione che merita di essere citato in questa sede è il decreto Salvini (legge 132/2018), il quale ha previsto, sinteticamente, l'eliminazione del permesso di soggiorno per motivi umanitari, il ridimensionamento del Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati (SPRAR)

e un taglio drastico alle risorse previste per i Centri di Accoglienza Straordinari (CAS); occorre specificare che alcune delle misure introdotte da questo provvedimento sono state recentemente modificate dalla legge 173/2020, che ha reso nuovamente accessibili i percorsi di integrazione anche ai richiedenti asilo, oltre che ai minori stranieri non accompagnati e ai titolari di protezione internazionale.

Entrando nel merito dei percorsi di vita e di integrazione della popolazione immigrata in Italia, si evidenzia come sotto il profilo lavorativo si verifichi nell'immediato un declassamento professionale che si accompagna a una forma di segregazione che vede gli uomini impiegati prevalentemente nel settore agricolo e dell'edilizia, e le donne nel lavoro domestico e di cura (ISTAT, 2018). A peggiorare il quadro si sommano le scarse opportunità di carriera, ancor più limitata nel caso delle donne, e le frequenti discriminazioni percepite sui luoghi di lavoro, che sono maggiori quando il paese di origine della o del migrante è considerato a basso sviluppo. Il generale svantaggio socioeconomico della popolazione immigrata si ripercuote anche su altri ambiti, come la salute e l'accesso ai servizi sanitari (ISTAT, 2018). Sotto il profilo abitativo, si evidenziano frequenti condizioni di sovraffollamento e, in alcuni casi, le abitazioni non risultano adeguate da un punto di vista di sicurezza sanitaria (ISTAT, 2018).

La Tabella 1 mostra i dati recenti riguardanti la presenza di persone con *background* migratorio in Italia nel triennio trascorso, e mette in luce come i numeri rimangano moderatamente stabili, nonostante una fase di regresso imputabile principalmente alla pandemia da COVID-19 e alle sue conseguenze (ISMU, 2021).

Tabella 1. Stranieri in Italia al 1° gennaio 2019-2021 per tipo di presenza (migliaia)

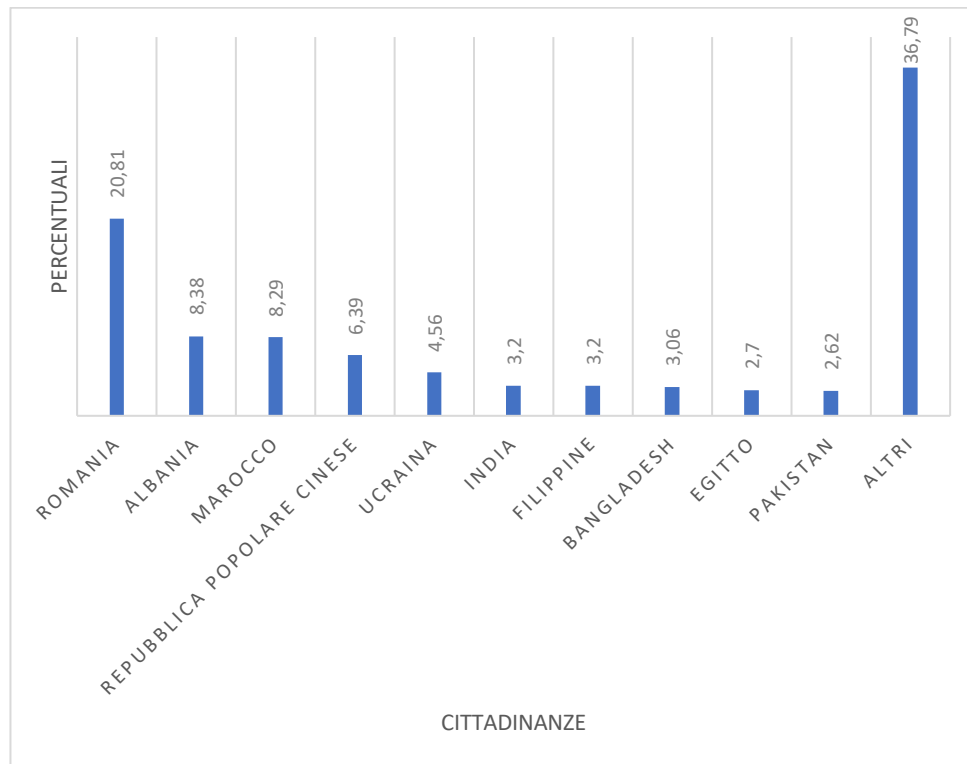
<i>Tipologia</i>	<i>01.01.2019</i>	<i>01.01.2020</i>	<i>01.01.2021</i>
Residenti	4.996	5.039	5.171
Regolari non residenti	404	366	224
Irregolari	562	517	519
Totale	5.962	5.923	5.756

Fonte: elaborazione e stime ISMU (2021) su dati ISTAT

Della popolazione residente in Italia, gli stranieri al 1° gennaio 2021 risultano costituire l'8,7%. A tal proposito risulta interessante segnalare l'elaborazione dell'Istituto Cattaneo (2018) sui dati dell'Eurobarometro a proposito dell'errata tendenza della popolazione italiana a sovrastimare la presenza di persone immigrate nel Paese, la più alta tra tutti i paesi dell'Unione Europea: circa il 25% contro l'8,7%. Inoltre, tale percezione errata è tanto più alta quanto più è negativo l'atteggiamento nei confronti degli immigrati. La Figura 1 mostra le dieci principali cittadinanze degli stranieri residenti sul territorio nazionale, mettendo in evidenza come la comunità più numerosa sia rappresentata dalla Romania (20,81%), seguita da Albania (8,38%) e Marocco (8,29%)².

² <https://www.tuttitalia.it/statistiche/cittadini-stranieri-2021/>

Figura 1. Cittadini stranieri residenti in Italia per principali cittadinanze (percentuali sul totale degli stranieri)



Fonte: elaborazione dati ISTAT, Tuttitalia (2021)

Un altro dato da segnalare concerne i permessi di soggiorno e i cosiddetti “nuovi italiani”: se, da un lato, il numero dei permessi di soggiorno rilasciati nel 2020 conta quasi il 40% in meno rispetto a quelli emessi nel 2019, evidenziando il numero più basso di nuovi ingressi dell’ultima decade, dall’altro lato, nonostante la pandemia da COVID-19, risultano aumentate le acquisizioni di cittadinanza (+4% nel 2020 rispetto al 2019; ISTAT, 2021).

I dati registrati negli ultimi cinquant'anni, letti alla luce degli avvenimenti storici fin qui descritti, sottolineano ulteriormente la premessa iniziale: l'immigrazione in Italia rappresenta una dimensione strutturale, oramai fortemente intrecciata agli aspetti sociali, economici, politici e culturali del Paese.

1.2 Generazioni di migranti

Il processo di stabilizzazione dell'immigrazione nel contesto italiano ha avuto inizio, come accennato in precedenza, già a partire dalla fine degli anni Settanta. Inizialmente con i ricongiungimenti familiari e poi con la nascita dei figli, in Italia il fenomeno migratorio sembra essersi trasformato da "immigrazione per lavoro" a "immigrazione per popolamento" (Sayad, 2002).

La società italiana si ritrova ad essere caratterizzata, dunque, non solo per la pluralità di comunità culturali che in essa convivono, ma anche e soprattutto per la presenza di diverse generazioni di migranti, a loro volta portatrici di esperienze e peculiarità eterogenee. Infatti, il termine "seconde generazioni" racchiude al suo interno una variegata costellazione di situazioni: in primo luogo, ci si riferisce ai cosiddetti "stranieri non immigrati" intendendo tutti coloro che sono nati in Italia da genitori immigrati di prima generazione; in secondo luogo, troviamo la categoria di minori arrivati in Italia tramite il ricongiungimento familiare, e all'interno della quale si possono riscontrare esperienze diverse date dall'età di arrivo dei minori e dal tempo trascorso nel paese d'origine; infine, meritano attenzione i cosiddetti minori stranieri non

accompagnati, giunti in Italia sia per ragioni economiche sia per richiedere protezione e asilo (Fondazione Leone Moressa, 2014).

Una delle differenziazioni maggiormente adottate in letteratura riguardante i minori con *background* migratorio è la “visione decimale” proposta dal sociologo Rumbaut (1997): con “generazione 1,75” l’autore si riferisce ai bambini trasferitisi nella società di destinazione in età prescolare (0-5 anni); la “generazione 1,5” riguarda coloro che hanno iniziato il processo di socializzazione nel paese d’origine e che lo hanno portato avanti nel paese di arrivo; infine, la “generazione 1,25” indica gli adolescenti emigrati tra i 13 e i 17 anni. Occorre poi specificare che la fenomenologia dei minori con *background* migratorio non si esaurisce qui; è necessario includere, infatti, anche le esperienze dei figli delle coppie miste, dei bambini immigrati per adozione internazionale e dei bambini di famiglie nomadi (Corchia, 2015).

In Italia un’esperienza che ha fornito una definizione innovativa delle seconde generazioni è data dalla “Rete G2 – Seconde generazioni”, fondata a Roma nel 2005, la quale afferma nel suo manifesto³ che *«[...] chi fa parte della Rete G2 si autodefinisce come “figlio di immigrato” e non come “immigrato”: i nati in Italia non hanno compiuto alcuna migrazione, e chi è nato all’estero ma cresciuto in Italia non è emigrato volontariamente, ma è stato portato in Italia da genitori o altri parenti. “G2” quindi non sta per “seconde generazioni di immigrati” ma per “seconde generazioni dell’immigrazione”, intendendo l’immigrazione come un processo.»*

³ <https://www.secondegenerazioni.it/about/>

Le differenze che emergono tra le prime e le seconde generazioni sono molteplici. Innanzitutto, si considera il livello linguistico: spesso, infatti, le prime generazioni immigrate hanno minori opportunità di apprendimento della lingua italiana rispetto ai loro figli; questa situazione può avere delle ripercussioni sulle relazioni intergenerazionali, dando luogo a incomprensioni e a possibili circostanze di “rovesciamento dei ruoli” (Ambrosini, 2004) in cui, sostanzialmente, il figlio con una maggiore padronanza della lingua della società di accoglienza media i rapporti tra i genitori e le istituzioni, assumendo precocemente il ruolo e le responsabilità di un adulto.

Un ulteriore elemento di discontinuità concerne i processi di socializzazione; non di rado, infatti, possono generarsi conflitti tra genitori e figli in ragione di modelli educativi contrastanti (Ambrosini, 2004). Valori, aspirazioni e stili di vita differenti possono mettere a dura prova i rapporti familiari; tuttavia, è necessario non patologizzare gli aspetti conflittuali che possono emergere tra genitori e figli con *background* migratorio, dal momento che in queste famiglie hanno luogo frequenti occasioni di negoziazione tra i codici culturali pre-migrazione e quelli della società d’arrivo, in grado di dare luogo a ibridazioni culturali inedite (Crespi, Meda, & Merla, 2018). L’ottenimento della cittadinanza, disciplinato dalla legge 91/1992, rappresenta una questione aggiuntiva rispetto alle differenze tra le prime e le seconde generazioni e, poiché costituisce un elemento chiave per la partecipazione alla vita pubblica, si configura, insieme alle altre dimensioni fin qui descritte, come uno degli elementi che maggiormente incide sulla formazione dell’identità delle persone con *background* migratorio (Corchia, 2015).

In sintesi, la considerazione di questa popolazione risulta importante poiché, citando Ambrosini, «interrogarsi sulle seconde generazioni diventa un luogo privilegiato per discutere del futuro delle nostre società, del nuovo volto che stanno assumendo, delle nuove forme della coesione sociale di cui hanno bisogno, nonché della produzione di inedite identità culturali, fluide, composite, negoziate quotidianamente, in un incessante bricolage di antico e recente, di tradizionale e moderno, di ascritto e acquisito, di elementi trasmessi dall'educazione familiare ed elementi acquisiti nella socializzazione extra-familiare» (2004, p. 5).

1.3 La scuola interculturale

Stando alle ultime pubblicazioni del MIUR, gli studenti e le studentesse con cittadinanza non italiana, di cui il 65,4% nati in Italia da genitori non italiani, costituivano nell'anno scolastico 2019/2020 il 10,3% della popolazione scolastica (MIUR, 2021). Occorre tuttavia specificare che la distribuzione sul territorio italiano risulta fortemente disomogenea: la maggioranza degli studenti e delle studentesse con cittadinanza non italiana si concentra infatti nelle regioni del Nord Italia (65,3%), a seguire le regioni del Centro (22,2%) e il Sud (12,5%).

Rispetto alle cittadinanze degli studenti e delle studentesse con *background* migratorio, il 45,4% proviene da un paese europeo, il 26,1% ha origine africana, il 20,5% deriva dall'Asia, l'8% dall'America e lo 0,03% dall'Oceania. La Tabella 2 mostra sinteticamente le dieci cittadinanze più rappresentate, evidenziando come gli alunni e le alunne di origine rumena e albanese costituiscano, insieme, quasi un terzo degli studenti

e delle studentesse di cittadinanza non italiana (31,42%); questi dati risultano in linea con quelli presentati in Figura 1.

Tabella 2. Alunni con cittadinanza non italiana per principali cittadinanze (valori assoluti e percentuali sul totale degli studenti con *background* migratorio)

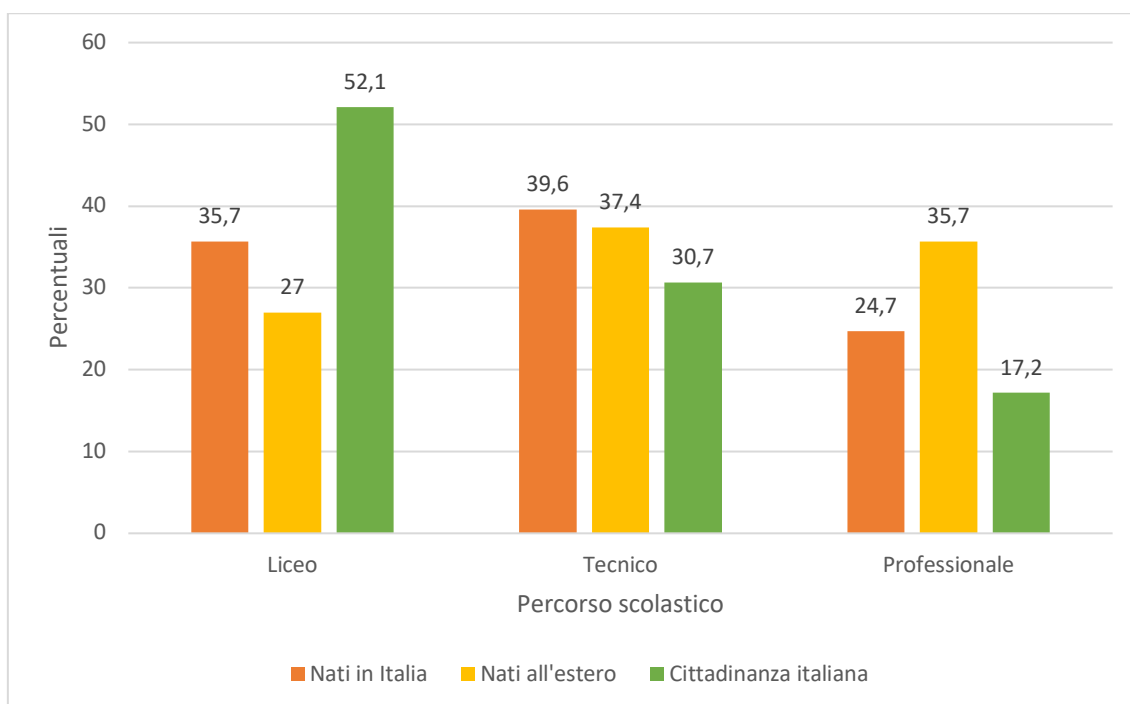
Stato estero di cittadinanza	Alunni e alunne	%
Romania	156.718	17,87
Albania	118.778	13,55
Marocco	108.454	12,37
Repubblica Popolare Cinese	55.993	6,39
India	29.572	3,37
Egitto	28.963	3,30
Moldavia	26.071	2,97
Filippine	26.008	2,97
Pakistan	22.483	2,56
Bangladesh	20.749	2,37

Fonte: elaborazione dati MIUR (2021)

Altri dati che in questa sede meritano attenzione riguardano le scelte di alunni e alunne con *background* migratorio circa la scuola secondaria di II grado. Al termine della scuola Secondaria di I grado, nell'anno scolastico 2019/2020, l'82,4% degli studenti e delle studentesse con cittadinanza non italiana ha deciso di proseguire verso la scuola

secondaria di II grado, mentre il 9,6% ha intrapreso percorsi di formazione professionale (MIUR, 2021). Riguardo alla presenza di alunni e alunne con *background* migratorio nelle scuole secondarie superiori rispetto alla popolazione scolastica totale, si evidenzia una predominanza negli istituti professionali (12,5%), seguiti da istituti tecnici (9,3%) e, infine, i licei (4,7%). Tuttavia, come mostra la Figura 2, è interessante osservare che gli studenti e le studentesse con cittadinanza non italiana nati in Italia sono più propensi ad iniziare la frequentazione degli istituti tecnici e dei licei rispetto a coloro che sono nati all'estero, i quali, invece, dopo gli istituti tecnici scelgono i professionali.

Figura 2. Alunni e alunne di scuola secondaria di II grado per cittadinanza e percorso scolastico (percentuale) – A.S. 2019/2020



Fonte: elaborazione dati MIUR (2021)

Una delle dimensioni rispetto alle quali viene valutata l'integrazione delle studentesse e degli studenti con *background* migratorio è la regolarità del percorso scolastico. Nell'anno scolastico 2019/2020, il divario tra gli alunni con cittadinanza italiana e quelli con cittadinanza non italiana risultava significativo: nel complesso, il 29,9% degli studenti con *background* migratorio era in ritardo nel percorso scolastico rispetto all'8,9% degli studenti italiani (MIUR, 2021). Nello specifico, è il primo biennio della scuola secondaria di II grado a sostanziare ulteriormente questa disparità, poiché le percentuali aumentano, rispettivamente, a 56,2% contro il 18,8%. Inoltre, questa tendenza colpisce maggiormente gli studenti rispetto alle studentesse.

Alcuni studi evidenziano come la ripetizione dell'anno scolastico impatti negativamente sul benessere dello studente aumentando il rischio di voti bassi e abbandono scolastico (Gleason & Dynarski, 2002; Jimerson et al., 2002), rischio che risulta più frequente tra gli alunni con cittadinanza non italiana (MIUR, 2021). Anche sotto il profilo della *performance* scolastica si evidenziano delle differenze; infatti, stando ai risultati delle Prove INVALSI 2021⁴, le studentesse e gli studenti con *background* migratorio mostrano risultati inferiori in Italiano e Matematica rispetto ai coetanei nativi, mentre non si registrano discrepanze nelle prove di Inglese.

Alla luce dei dati sin qui riportati e sintetizzati, risulta evidente come la scuola si trovi oggi a dover fare i conti con una vasta pluralità di orizzonti culturali. Sebbene abbia da sempre avuto a che vedere con le differenze (Dei, 2021), oggi più che mai la scuola ha il compito di offrire un'educazione in grado di promuovere la diversità quale potenziale

⁴ <https://www.invalsiopen.it/risultati-invalsi-2021-genere-provenienza-territoriale-escs/>

fattore arricchente per tutti gli alunni e tutte le alunne, in quanto capace di stimolare la conoscenza dell'Altro e lo sviluppo di identità culturali ibride e creative (Mancini, 2010; Stillo, 2020). Significa, in altre parole, proporre percorsi di educazione interculturale in grado di rispondere alle istanze e alle sfide poste dal mondo globalizzato e dalle conseguenti società multiculturali; un luogo capace di generare dialoghi e intrecci reciproci fra i molteplici *background* culturali che abitano la scuola e, di rimando, la società intera (Dei, 2021; Portera, 2013; Stillo, 2020). Per fare ciò, è importante che la scuola, nel proporre un'educazione interculturale, non si limiti a concentrarsi sui programmi di acquisizione dell'italiano come L2, ma tenga conto anche dei bisogni psicologici e relazionali di cui ogni alunno è portatore (MIUR, 2022).

In linea con questo obiettivo, Umaña-Taylor e collaboratori (2017; 2018) hanno compiuto un lavoro pionieristico negli Stati Uniti d'America che ha condotto allo sviluppo dell'*Identity Project*, un programma *school-based* che, mettendo al centro l'importanza dell'esplorazione e della risoluzione dell'identità culturale, ha evidenziato degli effetti positivi nell'adattamento e nel benessere psicosociale degli adolescenti, nonché una maggiore consapevolezza della diversità di trattamento riservata ad alcuni gruppi culturali rispetto ad altri (Juang et al., 2020). L'*Identity Project*, il suo adattamento e l'applicazione al contesto italiano saranno oggetto di approfondimento del presente lavoro di tesi nei successivi capitoli.

Capitolo 2

ADATTAMENTO SCOLASTICO IN ADOLESCENZA

Il presente capitolo mira ad esplorare in profondità i costrutti di coesione dell'identità globale, dell'identità culturale, dell'autostima e del clima di classe rispetto alla diversità culturale quali indicatori dell'adattamento scolastico, inteso come accomodamento alle richieste e alle caratteristiche del contesto scolastico, nonché il grado in cui gli adolescenti si sentono a loro agio, impegnati e socialmente accettati dallo stesso (Tomás et al., 2020).

Un buon adattamento scolastico si manifesta solitamente con un impegno attivo nelle attività scolastiche, seguendo le regole e costruendo relazioni prosociali con tutti i membri della scuola. Inoltre, l'adattamento scolastico influenza le relazioni tra l'adolescente, i suoi pari e i suoi insegnanti, nonché le sue capacità accademiche e il livello di coinvolgimento scolastico (Ki, 2018).

2.1 Coesione dell'identità globale

Il principale autore a cui fare riferimento per una comprensione approfondita del sentimento di identità è Erik H. Erikson (1902-1994), che ha definito questa dimensione come un senso di integrazione di sé declinabile a tre livelli: sentirsi individui coerenti nonostante i differenti ruoli sociali che si assumono a seconda della situazione; sentirsi integrati nel tempo, e quindi percepire un senso di continuità tra il proprio passato e le aspirazioni future; infine, sentirsi integrati nel proprio contesto sociale attraverso la

percezione del riconoscimento di sé in quanto individui unici da parte degli altri (Erikson, 1968).

L'autore descrive il processo di costruzione del sentimento di identità come una crisi caratteristica della fase evolutiva dell'adolescenza (Erikson, 1968). Il compito di sviluppo che l'adolescente è chiamato a svolgere è dunque quello di formare un'identità coesa attraverso il superamento della condizione di diffusione dei ruoli; in altre parole, è necessario che l'adolescente sperimenti diverse versioni di sé per poi integrarle in un'unica rappresentazione riconosciuta tanto da sé stesso quanto dagli altri, altrimenti il rischio psicologico è quello di rimanere in una condizione di dispersione, il cui esito è un'identità instabile e frammentata. Ciò significa, inoltre, che a partire dall'adolescenza l'individuo deve imparare a intersecare le varie identità di cui si sente portatore, come l'identità culturale, l'identità di genere, l'identità legata alla carriera accademica e professionale, quella politica e quella legata alla classe sociale (Bowleg, 2008; Syed, 2010)

In sostanza, se nonostante la sperimentazione di differenti ruoli si sviluppa un'identità flessibile e adattiva, l'adolescente sarà maggiormente in grado di instaurare relazioni soddisfacenti, stabilire obiettivi chiari, interagire adeguatamente e sviluppare un'autostima positiva (Foelsch, Odom & Kernberg, 2008). Al contrario, la diffusione dell'identità, quindi la mancanza di integrazione del concetto di sé, può determinare l'incapacità di autodefinirsi e di impegnarsi profondamente in obiettivi e relazioni, condizione a cui si associa un doloroso senso di incoerenza e che predispone allo sviluppo di una psicopatologia (Clarkin, Yeomans & Kernberg, 1999).

Secondo Erikson (1968), ai fini di un'adeguata costruzione dell'identità è importante che l'adolescente individui, fra le varie identificazioni sperimentate, quelle in cui riporre impegno e fedeltà. L'autore sottolinea inoltre la componente relazionale come elemento chiave e imprescindibile: il contesto storico-culturale e gli individui con cui l'adolescente interagisce sono fondamentali per lo sviluppo dell'identità.

Basandosi sulla teoria di Erikson, Marcia (1966) ha individuato due variabili comportamentali che si configurano come competenze necessarie per la costruzione dell'identità: l'esplorazione delle possibili rappresentazioni identitarie e l'impegno investito nelle scelte effettuate. Tramite la combinazione di questi due indicatori, l'autore arriva a postulare quattro stati di identità (Marcia, 1993), sintetizzati in Tabella 3.

Tabella 3. Il paradigma degli stati di identità

Indicatori	Diffusione	Moratoria	Chiusura	Acquisizione
Esplorazione	Presente / assente	In corso	Assente	Presente / passata
Impegno	Assente	Presente (vago)	Presente	Presente

Fonte: Mancini (2010)

Il primo, lo stato di diffusione dell'identità, caratterizza coloro che oscillano tra un'identificazione e un'altra senza un chiaro coinvolgimento in nessuna di esse; il secondo, lo stato di moratoria, descrive le persone che si trovano in una fase di esplorazione attiva delle varie alternative identitarie offerte dal contesto, ma il cui impegno risulta ancora vago; lo stato di chiusura dell'identità delinea invece il profilo di

coloro che mostrano sì un forte impegno e coinvolgimento, ma verso una scelta identitaria assunta passivamente (per esempio, per volere dei genitori), senza una fase di ricerca di modelli identitari personali; infine, lo stato di acquisizione dell'identità indica coloro che hanno esplorato o stanno ancora esplorando le varie possibilità identitarie e parallelamente appaiono attivamente impegnati nelle scelte effettuate.

Dalla formulazione della teoria di Marcia prenderà vita un consistente *corpus* di ricerche, tra cui gli studi di Phinney (1989; 1992; 1993) sulla relazione tra identità e cultura che verranno affrontati successivamente.

2.2 Identità culturale

Per poter procedere con l'analisi del costrutto, è necessario fare anzitutto una precisazione di carattere terminologico: sebbene la letteratura statunitense faccia comunemente uso della denominazione *ethnic-racial identity* (ERI), fondendo all'interno di questo metacostrutto le componenti razziali, etniche e culturali (Umaña-Taylor et al., 2014), in questo lavoro si farà principalmente riferimento al termine unitario di "identità culturale". Questa scelta risulta coerente con quanto sollevato da Juang e collaboratori (2020) nell'adattamento dell'*Identity Project* al contesto tedesco (cfr. cap. 3 par. 3.2): le autrici infatti sottolineano che in Europa le espressioni di "razza" ed "etnia" sono fortemente stigmatizzate in virtù degli avvenimenti storici che hanno caratterizzato la prima metà del Novecento (Möschel, 2011); l'utilizzo del termine "identità culturale" permette quindi di includere tutti gli aspetti in cui si declina l'*ethnos* quale «*complesso simbolico vissuto dai*

vari popoli come costitutivo della loro identità e come principio di aggregazione sociale»
(Tullio-Altan, 1995, p. 21).

In linea con un approccio evolutivo, si può affermare che la consapevolezza di sé in relazione al proprio *background* culturale viene maturata attraverso i processi di socializzazione, grazie ai quali gli individui acquisiscono i valori, le norme e i comportamenti del proprio gruppo culturale e le modalità con cui interagire con gli altri gruppi culturali (Mancini, 2006). Phinney (1989; 1993) ha elaborato, ispirandosi al paradigma degli stati di identità di Marcia (1966), un modello di sviluppo dell'identità culturale che può essere applicato ad adolescenti con molteplici *background* culturali. A partire dalla combinazione delle variabili di esplorazione e impegno, l'autrice postula l'esistenza di tre stadi di sviluppo: nel primo, l'individuo non mostra interesse nei confronti della propria cultura oppure accetta passivamente i contenuti trasmessi dagli altri significativi ("identità culturale non esaminata"); nel secondo stadio inizia ad esplorarne i significati e a trovarne una collocazione all'interno della concettualizzazione complessiva di sé ("ricerca/moratoria dell'identità culturale"); infine, l'ultimo stadio descrive il raggiungimento di un'identità culturale chiara e integrata ("acquisizione dell'identità culturale").

Umaña-Taylor e collaboratori (2014) hanno ripreso la concettualizzazione di Phinney (1992; 1993) in base alla quale le componenti dell'identità culturale si articolano in contenuti (per esempio, le credenze sul proprio gruppo culturale e il loro grado di centralità nella configurazione di sé) e processi (per esempio, l'interiorizzazione di valori culturali) che si intersecano tra loro. Adottando una prospettiva *lifespan*, il gruppo di

ricerca ha elaborato un modello di sviluppo dell'identità culturale analizzandola alla luce della sua evoluzione dalla prima infanzia fino all'inizio dell'età adulta che tiene conto sia delle componenti sopracitate sia degli aspetti cognitivi, fisiologici e contestuali (si veda la Tabella 4).

L'identità culturale, perciò, è definita in virtù sia degli atteggiamenti e delle credenze delle persone rispetto alla loro appartenenza culturale sia in relazione a come tali atteggiamenti e credenze evolvono, si modificano e si costruiscono nel corso dello sviluppo. In altri termini, l'identità culturale non si limita a descrivere come l'individuo si autodefinisce in relazione al suo *background* culturale, ma riguarda anche il processo attraverso cui ha elaborato – e continua a elaborare - tale definizione di sé (Umaña-Taylor et al., 2014) in un'ottica dinamica. Inoltre, i significati e l'importanza attribuita a questo aspetto identitario mutano nel corso del tempo proprio in virtù dell'influenza esercitata dalla maturazione psicofisiologica e cognitiva e degli aspetti contestuali e relazionali (Erikson, 1968). Fra questi ultimi, la famiglia e la scuola rappresentano canali privilegiati attraverso cui gli individui apprendono quei valori e comportamenti in grado di facilitare l'adattamento a un dato contesto (Parke & Buriel, 1998).

Tabella 4. Lo sviluppo dell'identità culturale

	Prima infanzia		Infanzia		Adolescenza		Prima età adulta	
Tappe cognitive	<ul style="list-style-type: none"> • Abilità cognitive • Raffinamento Assimilazione Accomodamento 		<ul style="list-style-type: none"> • Raffinamento delle abilità cognitive (es. confronto sociale, abilità di <i>perspective-taking</i>) 		<ul style="list-style-type: none"> • Pensiero astratto • Introspezione • Metacognizione • Sviluppo delle abilità socio-cognitive 		<ul style="list-style-type: none"> • Riflessione profonda • Maggiore flessibilità 	
Tappe fisiologiche					<ul style="list-style-type: none"> • Pubertà (immagine corporea) 			
Contesti sociali e ambientali	<ul style="list-style-type: none"> • Famiglia • Mass media 		<ul style="list-style-type: none"> • Famiglia • Gruppo dei pari • Mass media 		<ul style="list-style-type: none"> • Famiglia • Gruppo dei pari • Richieste sociali • Mondo sociale allargato • Mass media 		<ul style="list-style-type: none"> • Il mondo sociale si espande per alcuni e si restringe per altri in base alla posizione sociale • Emancipazione • Mass media 	
Relative componenti dell'identità culturale	<i>Processi</i> <ul style="list-style-type: none"> • Differenziazione sé-altro • Sviluppo cognitivo applicato alla cultura 	<i>Contenuti</i> <ul style="list-style-type: none"> • Etichettamento culturale • Conoscenza della cultura • Costanza della cultura 	<i>Processi</i> <ul style="list-style-type: none"> • Consapevolezza dei bias • Comprensione delle gerarchie sociali 	<i>Contenuti</i> <ul style="list-style-type: none"> • Saliienza • Centralità (importanza) • Consapevolezza ingroup/outgroup • <i>Public regard</i> 	<i>Processi</i> <ul style="list-style-type: none"> • Contestazione • Elaborazione • Negoziazione • Interiorizzazione dei valori culturali • Esplorazione /ricerca • Autoverifica collettiva 	<i>Contenuti</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Public regard</i> • Ideologia • <i>Private regard</i> • Saliienza • Centralità • Importanza • Comprensione di un destino comune • Abnegazione identitaria • Certezza 	<i>Processi</i> <ul style="list-style-type: none"> • Ulteriore elaborazione dei processi iniziati in adolescenza • Trasformazione (nuove possibilità) 	<i>Contenuti</i> <ul style="list-style-type: none"> • Gli stessi dell'adolescenza

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

2.3 Autostima

L'autostima riguarda una dimensione specifica del concetto di sé descritta come la percezione che la persona ha del proprio valore (Rosenberg, 1979; Rosenberg et al., 1995) e che è profondamente implicata nei pensieri, nei sentimenti e nei comportamenti dell'individuo. Un adeguato livello di autostima porta il soggetto a ritenersi una persona di valore e meritevole di rispetto, ma non necessariamente sfocia in un senso di superiorità rispetto agli altri (Rosenberg, 1989).

Sebbene venga spesso considerata come una valutazione globale di sé, alcune evidenze hanno mostrato come l'autostima possa riguardare anche specifici ambiti che l'individuo ritiene importanti per la propria immagine. In particolare, Rosenberg e collaboratori (1995) hanno distinto l'autostima globale - intesa come atteggiamento positivo o negativo verso se stessi - dall'autostima specifica, ritenendo che la prima fosse maggiormente associata al benessere psicosociale e la seconda ai comportamenti agiti (*performance*) in un determinato ambito di interesse del soggetto, come quello scolastico.

L'adolescenza è un periodo di sviluppo caratterizzato da importanti cambiamenti sotto il profilo fisico e psicologico, che nel complesso possono condurre il/la ragazzo/a a nutrire una maggiore preoccupazione verso la propria immagine; pertanto, tale dimensione risulta centrale nella comprensione del benessere psicologico in questa fase di sviluppo (Isomaa et al., 2012). Infatti, alti livelli di autostima comporterebbero un incremento di sentimenti positivi verso se stessi, nonché un aumento del senso di *agency* che, a sua volta, può risultare in un ampliamento della gamma di opportunità di esperienze che l'adolescente può fare in un dato contesto (Baumeister et al., 2003).

Uno dei processi sociali ritenuti in grado di promuovere un'autostima positiva è l'identificazione sociale, meccanismo attraverso il quale le persone arrivano a provare un senso di orgoglio derivante dall'appartenenza a determinati gruppi che si riflette indirettamente anche sull'immagine di sé in quanto membro di uno o più gruppi (Tajfel & Turner, 1979; Tajfel, 1981). In base alla teoria dell'identità sociale, gli individui tendono a rimanere (fisicamente o psicologicamente) in un certo gruppo e a sentirsene parte fin tanto che esso è in grado di garantire loro un adeguato livello di autostima positiva, e, di rimando, un'identità sociale soddisfacente. L'identità culturale, in tal senso, rientra a pieno titolo nell'identità sociale. Pertanto, se il contesto sociale non valorizza o addirittura tende a discriminare determinati *background* culturali, è possibile che questi gruppi evidenzino minori livelli di autostima (Umaña-Taylor et al., 2004); tuttavia, non si può escludere che un'alta autostima data dal senso di appartenenza a un certo gruppo possa anzi fungere da fattore protettivo nelle situazioni minacciose per l'identità culturale (Tajfel & Turner, 1979), come, ad esempio, un contesto socio-politico improntato alla logica assimilazionista (Verkuyten, 2010).

Come già anticipato, durante l'adolescenza l'individuo si interessa maggiormente a come viene percepito dal contesto sociale e relazionale in cui è immerso, e questa attenzione porta a un incremento di autoconsapevolezza (Rosenberg, 1979) che, negli adolescenti appartenenti a minoranze etniche, include anche le preoccupazioni riguardanti il modo in cui gli altri percepiscono il proprio gruppo. A tal proposito, sono diverse le ricerche svolte nel contesto statunitense sulla relazione tra l'identità culturale e gli indici di adattamento nella popolazione adolescente appartenente a una minoranza. Mandara e

collaboratori (2009) hanno evidenziato come il senso di appartenenza culturale era correlato positivamente all'autostima nei giovani maschi afroamericani, mentre Turnage (2004) ha riscontrato una correlazione positiva tra l'acquisizione dell'identità culturale (condizione che, si ricorda, è caratterizzata da alti livelli di esplorazione e impegno) e l'autostima globale nelle adolescenti con lo stesso *background* culturale. Hughes e colleghi (2015), prendendo come riferimento la teoria dell'identità sociale (Tajfel, 1974), hanno riscontrato che nel loro campione, composto da individui afroamericani, coloro che si identificavano maggiormente con il proprio gruppo e lo valutavano più positivamente evidenziavano livelli maggiori di autostima. Ancora, Umaña-Taylor e collaboratori (2009), studiando gli adolescenti latinoamericani delle scuole superiori, hanno mostrato che i cambiamenti longitudinali nell'esplorazione dell'identità culturale erano in grado di predire una crescita dell'autostima. Risultati simili sono riscontrabili anche nelle ricerche che hanno coinvolto adolescenti americani di origine asiatica (Bracey et al., 2004) e nativi americani Navajo (Jones & Galliher, 2007).

In sintesi, l'autostima risulta centrale nella comprensione dei processi di formazione dell'identità culturale in adolescenza, e, più in generale, del benessere psicosociale e dell'adattamento degli individui, cui va data un'attenzione particolare in caso di adolescenti appartenenti a gruppi minoritari.

2.4 Clima in classe rispetto alla diversità culturale

Come già descritto precedentemente, la scuola italiana si trova oggi attraversata da un'ampia eterogeneità culturale. In un panorama così diversificato risulta interessante

comprendere come si pone l'istituzione scolastica nei confronti di tale eterogeneità e, di conseguenza, come prendono forma i rapporti interculturali tra i diversi soggetti che quotidianamente si interfacciano con la scuola (studenti, docenti, famiglie, dirigente scolastico, istituzioni locali, etc.). L'adolescenza è infatti un periodo critico per lo sviluppo delle competenze interculturali (Quintana, 1998), ossia della capacità di comprendere e relazionarsi in maniera flessibile con differenti visioni del mondo e stili di vita (Schwarzenthal et al., 2020).

Lo sviluppo di tali abilità è fortemente condizionato dal contesto sociale circostante, perciò capire come la scuola si approccia alla diversità culturale permette di raccogliere informazioni rispetto a come gli studenti e le studentesse percepiscono gli altri *background* e come si relazionano con essi (Thijs & Verkuyten, 2014), nonché di analizzare i processi che sottostanno allo sviluppo dell'identità culturale. La scuola, infatti, oltre ad essere un importante terreno di gioco per implementare abilità relazionali e intergruppi, si configura come contesto acculturativo tanto per gli adolescenti autoctoni quanto per gli adolescenti con *background* migratorio. Con il termine "acculturazione" si intendono tutti quei cambiamenti psicologici che derivano dai rapporti di interscambio di contenuti culturali (Berry, 2005). Per gli adolescenti autoctoni, quindi, la scuola multiculturale può rappresentare un'occasione per prepararsi al contesto sociale più ampio che, come si è visto, risulta caratterizzato da una crescente eterogeneità culturale (Schwarzenthal et al., 2018); per gli adolescenti con *background* migratorio, invece, la scuola può offrire quelle opportunità di apprendimento della cultura maggioritaria che favoriscono un migliore adattamento psicologico e socioculturale al paese di destinazione

(Horenczyk & Tatar, 2012), che a sua volta è in grado di facilitare un'integrazione a lungo termine all'interno della società (Berry et al., 2006).

Sono essenzialmente due gli approcci alla diversità culturale maggiormente associati all'adattamento psicosociale degli studenti e delle studentesse (Byrd, 2015; Schachner et al., 2020): la prospettiva che mira a promuovere l'uguaglianza e l'inclusione e la prospettiva del pluralismo culturale. La prima si pone nell'ottica di sottolineare gli aspetti comuni a tutti i gruppi culturali con l'obiettivo di ridurre o prevenire il pregiudizio e la discriminazione attraverso il contatto e la cooperazione intergruppi (Allport, 1954; Pettigrew & Tropp, 2006). I docenti che abbracciano questa prospettiva tendono dunque a incoraggiare occasioni di collaborazione tra gli studenti e ad avvicinarsi ad essi senza compiere alcun tipo di distinzione. Gli studi di Schwarzenhal e collaboratori (2018) e di Schachner e collaboratori (2015) hanno evidenziato come un clima in classe volto a supportare le interazioni tra studenti con diversi *background* culturali tendesse a favorire, rispettivamente, un orientamento più positivo verso gli altri gruppi e maggiori amicizie interculturali. Tuttavia, il limite principale dell'approccio *equality and inclusion* risiede nel rischio di trascurare le peculiarità proprie di ciascun retroterra culturale, dando luogo a una prospettiva di tipo "*color-evasion*" o "*color-blind*", che sottolinea appunto l'irrilevanza delle categorie culturali nelle interazioni; secondo questo approccio, sarebbe proprio il risalto attribuito all'appartenenza culturale a generare pregiudizi e discriminazione (Rosenthal & Levy, 2010).

La prospettiva del pluralismo culturale, invece, concepisce le differenze culturali come una risorsa curricolare: lezioni improntate a conoscere la storia e le tradizioni dei

vari patrimoni culturali che arricchiscono classe diventano così uno strumento in grado di incrementare la consapevolezza sulle proprie origini tanto negli adolescenti appartenenti a gruppi di minoranza quanto ad adolescenti del gruppo di maggioranza (Verkuyten & Thijs, 2013). In quest'ottica, ogni identità culturale viene valorizzata così da creare un clima in grado di apprezzare la diversità, che ha effetti positivi a cascata in termini di un migliore adattamento psicologico degli studenti con *background* migratorio (Haenni Hoti et al., 2015), nonché di una maggiore accettazione degli altri gruppi da parte degli studenti e delle studentesse appartenenti al gruppo culturale maggioritario (Rattan & Ambady, 2013). Ciononostante, anche questa prospettiva porta con sé dei rischi, in particolare quello di reificare le differenze, rendendo cioè la cultura un'entità tangibile e stabile, piuttosto che un insieme poliedrico di elementi soggetti a continua trasformazione. Per questi motivi, per promuovere una maggiore conoscenza delle differenze e allo stesso tempo sostenere il senso di appartenenza al più ampio consesso umano, è necessario adoperare un approccio misto tra quelli presentati (Rosenthal & Levi, 2010).

Capitolo 3

PROGETTO IDENTITÀ

3.1 Basi teoriche e caratteristiche dell'*Identity Project*

L'*Identity Project* è un programma di intervento che ha come obiettivo l'aumento del benessere degli adolescenti attraverso un percorso incentrato sull'identità culturale (Umaña-Taylor, 2018). Nella prospettiva dell'autrice, tale costrutto si articola entro due dimensioni: l'esplorazione e la risoluzione. Con esplorazione si intende il processo di ricerca attiva che la persona compie in riferimento alla propria identità culturale attuale e futura (Umaña-Taylor, 2018; Umaña-Taylor et al., 2018; Umaña-Taylor & Douglass, 2016), mentre la risoluzione riguarda i significati personali attribuiti a tale aspetto della propria identità cui si associa generalmente un sentimento di stabilità (Umaña-Taylor et al., 2018). Ne consegue che l'identità culturale è un costrutto multidimensionale, caratterizzato sia da dimensioni di contenuto sia da processi che la riguardano (Umaña-Taylor et al., 2014).

A partire da tali premesse, l'esplorazione e la risoluzione dell'identità culturale risultano essere due compiti di sviluppo tipici dell'età adolescenziale, coerentemente con le teorie stadiali dello sviluppo identitario (Erikson; 1968; Marcia, 1980) precedentemente affrontate; i cambiamenti cognitivi, socio-emotivi e relazionali che caratterizzano l'adolescenza sono funzionali al supporto di tali processi (Umaña-Taylor et al., 2014; Umaña-Taylor & Douglass, 2016). Inoltre, Umaña-Taylor & Douglass (2016) evidenziano come una maggiore esplorazione/risoluzione della propria identità

culturale – attraverso l’aumento del senso di coesione globale percepito – correla con diversi indicatori di benessere psicosociale: coinvolgimento accademico, autostima, maggior apertura verso altri gruppi culturali, minor sintomatologia depressiva.

L’*Identity Project* è un programma di promozione della salute mentale di tipo universale, ossia non riferito a quelle fasce della popolazione considerate a rischio: l’intervento è stato progettato per essere di beneficio sia agli adolescenti appartenenti a minoranze culturali sia a coloro che fanno parte del gruppo maggioritario; tale scelta metodologica risulta coerente con il riferimento teorico ai compiti di sviluppo che ogni adolescente deve affrontare. Il progetto è stato pensato per essere erogato all’interno dell’attività scolastica attraverso 8 incontri (cfr. Tabella 5), ciascuno della durata di circa 55 minuti, e condotti da un formatore o insegnante. I destinatari individuati dalle autrici sono studenti e studentesse del nono grado delle scuole superiori, che nel contesto italiano corrisponde, considerando l’età dei frequentanti (circa 15 anni), alla classe seconda della scuola secondaria di secondo grado. Gli obiettivi generali dell’*Identity Project* possono essere così sintetizzati:

- Aumentare la salienza e la consapevolezza del proprio e altrui *background* culturale;
- Promuovere la conoscenza delle diverse esperienze di discriminazioni vissute dai diversi gruppi culturali;
- Comprendere che le differenze all’interno gruppi sono tante quanto quelle esistenti tra i diversi gruppi;
- Conoscere il proprio *background* culturale familiare;

- Risolvere alcune ambiguità nella categorizzazione dei gruppi culturali, sensibilizzando ai diversi percorsi possibili di formazione dell'identità culturale;
- Fornire degli strumenti di esplorazione della propria identità (per esempio simboli, riti, tradizioni);
- Fornire spazi di confronto e discussione.

Tabella 5. Panoramica degli obiettivi dell'*Identity Project* per ogni incontro

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

<p>6. <i>Dalle foto alle parole</i></p>	<p>a. Facilitare la discussione in gruppo delle proprie foto e creazione di <i>storyboards</i> personali</p> <p>b. Identificare somiglianze e differenze tra gli <i>storyboards</i></p> <p>c. Aumentare la consapevolezza di ciò che i simboli rappresentano per la singola persona</p>
<p>7. <i>Il viaggio dell'identità culturale</i></p>	<p>a. Normalizzare l'ambivalenza tra alcune esperienze culturali percepite come rilevanti e altre no</p> <p>b. Comprendere che l'identità culturale è informativa, ma rappresenta una sola componente dell'identità e varia nel tempo e nello spazio</p> <p>c. Comprendere che i significati connessi all'identità variano nel tempo e nello spazio</p>
<p>8. <i>Gran Finale</i></p>	<p>a. Ripasso dei temi trattati</p> <p>b. Celebrare e condividere le eredità culturali esplorate</p> <p>c. Permettere agli studenti di informare gli ospiti di ciò che hanno appreso</p>

Fonte: adattato da Umaña-Taylor et al. (2017)

3.2 Evidenze di efficacia

3.2.1 Stati Uniti

Per testare l'efficacia del programma d'intervento, Umaña-Taylor e collaboratori (2017) hanno coinvolto otto classi di una scuola superiore negli U.S.A.: tramite una procedura di randomizzazione, quattro sezioni sono state assegnate alla condizione di intervento – quella che cioè avrebbe beneficiato delle attività dell'*Identity Project* – e le altre quattro alla condizione di controllo, che prevedeva invece lezioni incentrate sulle opportunità educative e professionali future. L'ipotesi di partenza prevedeva che gli alunni delle classi assegnate al gruppo di intervento sarebbero stati maggiormente coinvolti nel processo di esplorazione della propria identità culturale che, conseguentemente, avrebbe portato a un aumento nella risoluzione.

In totale i partecipanti erano 218 studenti e studentesse di 15 anni (età media = 15.02 anni, $DS = .68$) con molteplici *background* culturali. Sia il gruppo di controllo sia il gruppo di intervento hanno partecipato a otto incontri – uno a settimana – previsti durante l'orario scolastico e per un periodo di dieci settimane. Inoltre, a tutte le otto classi sono stati somministrati tre questionari *self-report*: il primo, il pre-test (Tempo 1, T1), è stato compilato una settimana prima dell'inizio del programma, mentre una seconda rilevazione (Tempo 2, T2) è stata effettuata 12 settimane dopo il pre-test; infine, l'ultimo questionario (Tempo 3, T3) è stato somministrato dopo 18 settimane dal pre-test.

Dai risultati di questa prima applicazione dell'*Identity Project* non sono state evidenziate differenze tra il gruppo di intervento e quello di controllo al T1 nella dimensione dell'esplorazione, differenze che invece sono emerse in modo significativo

al T2. Nello specifico, gli adolescenti appartenenti al gruppo di intervento hanno mostrato livelli maggiori di esplorazione dell'identità culturale rispetto a coloro facenti parte del gruppo di controllo, e questo effetto era più forte nei giovani appartenenti a minoranze etniche. Inoltre, gli studenti e le studentesse che hanno partecipato all'*Identity Project* hanno mostrato maggiori livelli di risoluzione dell'identità culturale al T3 rispetto ai loro pari del gruppo di controllo.

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

In sostanza, l'applicazione dell'*Identity Project* nel contesto scolastico statunitense ha permesso di evidenziare che un programma in grado di offrire agli adolescenti gli strumenti per approfondire vari aspetti del proprio *background* culturale, nonché occasioni di confronto interculturale, può condurre allo sviluppo di una visione

chiara e integrata della propria identità culturale che, nel lungo termine, può tradursi in un miglior adattamento psicosociale rispetto alle dimensioni sopracitate.

3.2.2 Germania

Alcuni recenti avvenimenti accaduti nel panorama del mondo occidentale, quali le sparatorie ad Halle contro una sinagoga ebraica ad ottobre 2019 (ANSA, 2019), la strage di Hanau contro le minoranze etniche tedesche avvenuta a febbraio 2020 (ANSA, 2020) e l'omicidio di George Floyd da parte della polizia statunitense (USA Today, 2020), hanno fatto emergere la necessità di affrontare esplicitamente il sentimento razzista presente nella società tedesca contemporanea. Ad accentuare le disuguaglianze tra gruppi culturali in termini di esposizione al rischio sanitario e di scarso accesso ai nuovi mezzi educativi (OHCHR, 2020; UNESCO, 2020) si è aggiunta la pandemia da COVID-19.

Questi accadimenti hanno messo in luce l'esigenza di creare spazi dove i giovani possano essere guidati in discussioni critiche e costruttive in cui affrontare temi legati agli stereotipi, ai pregiudizi e alla discriminazione. Per tali ragioni, Juang e collaboratori (2020) hanno implementato l'*Identity Project* in una scuola superiore di Berlino con le finalità di promuovere la comprensione del proprio ed altrui *background* culturale, favorire un senso di appartenenza e di chiarezza riguardo alla propria identità e migliorare il clima di classe rispetto alla diversità culturale.

Il progetto originale elaborato da Umaña-Taylor & Douglass (2017) è stato adattato al contesto tedesco rispettando le pratiche raccomandate per gli adattamenti culturali degli interventi *evidence-based* (Barrera & Castro, 2006). Nello specifico, le

principali modifiche apportate sono state le seguenti: (1) l'intervento è stato adattato agli studenti e alle studentesse del settimo grado, e non del nono come nel progetto originario, poiché nel sistema scolastico tedesco rappresenta un anno di transizione significativo in cui gli interventi risultano più efficaci (Sherman et al., 2013); (2) il concetto di "*ethnic-racial identity*" è stato sostituito con il termine "*cultural heritage identity*" (identità legata al patrimonio culturale). Questa scelta è stata dettata dal fatto che nel contesto europeo, a seguito della Seconda Guerra Mondiale, la parola "razza" tende a richiamare facilmente le ideologie e le persecuzioni razziali verificatesi durante l'Olocausto, pertanto il suo utilizzo legato alle persone risulta oggi inappropriato (Juang et al. 2021; Möschel, 2011; Neiman, 2019).

Nello studio di Juang e collaboratori (2020), il campione includeva 195 studenti e studentesse del settimo grado (età media = 12.35 anni), di cui l'83% aveva un *background* migratorio o almeno un genitore nato all'estero. Complessivamente, il campione comprendeva 34 origini culturali differenti. L'intervento è stato condotto in due coorti distinte, per ciascuna delle quali sono state coinvolte quattro classi assegnate casualmente ai seguenti gruppi: due classi al gruppo di intervento e due al gruppo di controllo. Per le classi coinvolte nella prima coorte ($n = 99$) l'intervento si è svolto in 13 settimane durante l'anno scolastico 2018-2019, mentre le classi della seconda coorte ($n = 96$) hanno concluso l'intervento in 8 settimane nel corso dell'anno scolastico 2019-2020. I dati della coorte del 2018-2019 sono stati raccolti in quattro misurazioni: 6 settimane prima dell'intervento (pre-test al T1) e 1 settimana (T2), 6 settimane (T3) e 17.5 settimane (T4) dopo l'intervento. Le due classi appartenenti al gruppo di controllo hanno ricevuto

l'intervento 1 settimana dopo la raccolta dei dati al T3. Per la coorte del 2019-2020, i dati sono stati raccolti 5 settimane prima dell'intervento (T1) e 1 settimana dopo l'intervento (T2). A causa dell'insorgenza della pandemia da COVID-19 le scuole sono state chiuse nella primavera del 2020; ciò ha impedito la somministrazione dei questionari e la raccolta dei dati al T3 ed al T4, nonché la conduzione dell'intervento per le due classi appartenenti al gruppo di controllo. Per tali ragioni, le analisi sono state condotte solamente al T1 ed al T2 per entrambe le coorti. Inoltre, al termine dell'intervento con gli studenti e le studentesse dell'anno accademico 2018-2019 sono stati svolti dei *focus group* con insegnanti e discenti per domandare quali fossero le loro impressioni riguardo l'intervento e se avessero dei suggerimenti per migliorare l'*Identity Project*.

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

I risultati riscontrati dalle analisi hanno confermato solo alcuni degli effetti ipotizzati: è stato osservato un maggiore aumento nell'esplorazione della propria identità culturale nel gruppo di intervento rispetto al gruppo di controllo per la coorte del 2018-2019, ma non per la coorte del 2019-2020, mentre non sono stati osservati cambiamenti nella risoluzione dell'identità culturale e nella coesione dell'identità globale. Ciò potrebbe essere dovuto alle misurazioni post-test (T2) verificatesi poco tempo dopo il termine dell'intervento nelle classi, per cui sarebbe stato necessario effettuare un *follow-up* a distanza di un anno dal termine dell'*Identity Project* come nello studio condotto da

Umaña-Taylor e colleghi (2018). Inoltre, non sono stati osservati cambiamenti dal pre-test (T1) al post-test (T2) in merito ad un migliore clima di classe nei confronti della diversità culturale; tuttavia, gli studenti e le studentesse del gruppo di intervento hanno riportato un aumento significativo, rispetto al gruppo di controllo, nelle dimensioni di consapevolezza della disparità di trattamento tra gruppi e di coscienza critica (Juang et al., 2020).

Dalle analisi esplorative riguardanti le correlazioni tra le variabili prese in esame, è emerso che solo nel gruppo di intervento l'esplorazione dell'identità culturale era legata a una maggiore coesione dell'identità globale al T2. Inoltre, si è osservato che una maggiore risoluzione dell'identità culturale era legata a una maggiore coesione dell'identità globale e una maggiore autostima, nonché a minori sintomi depressivi, a un migliore adattamento scolastico e ad atteggiamenti più positivi nei confronti delle persone appartenenti ad altri gruppi culturali. Durante i *focus group*, invece, gli studenti e le studentesse hanno riportato che avere l'occasione di ascoltare ed imparare qualcosa di nuovo dalle esperienze e dalle culture dei compagni di classe è stato ciò che più hanno apprezzato del progetto. Similmente, gli insegnanti sono rimasti piacevolmente sorpresi di scoprire nuovi aspetti legati alle provenienze culturali dei loro discenti.

3.3 Adattamento al contesto italiano e studio pilota

L'adattamento dell'*Identity Project* al contesto italiano ha seguito, come nel caso tedesco, le linee guida internazionali per l'adattamento culturale di interventi psicologici (Barrera & Castro, 2006). In particolare, per rendere quanto più efficace l'implementazione

dell'intervento nello specifico contesto, sono state seguite le 5 fasi di (1) raccolta di informazioni, (2) progetto preliminare di adattamento, (3) prove preliminari di adattamento, (4) perfezionamento dell'adattamento e (5) test dell'adattamento culturale.

Durante la fase della raccolta di informazioni sono state considerate le differenze tra i contesti di applicazione dell'*Identity Project* (statunitense e tedesco) servendosi di un'analisi della letteratura e del confronto con il team di ricerca del progetto implementato in Germania. Tramite l'analisi delle diversità culturali esistenti tra i Paesi coinvolti nel progetto, è stata anche indagata la situazione migratoria italiana. Inoltre, insieme alla ricerca bibliografica e al continuo confronto con il team tedesco, sono state condotte 16 interviste semi-strutturate a persone di prima o seconda generazione con *background* migratorio. Le domande si sono concentrate sui simboli e le tradizioni della/e cultura/e di appartenenza, nonché le caratteristiche percepite come uniche della propria cultura, gli episodi di discriminazione, la religione, la lingua, il passato migratorio, gli stereotipi, i modelli di pensiero e le credenze e i valori legati alle proprie origini culturali.

Per valutare l'appropriatezza culturale delle attività laboratoriali previste dalla versione originale dell'*Identity Project*, sono stati inoltre realizzati dei *focus group* con la partecipazione di 5 mediatori culturali con *background* migratorio rappresentativi di alcune delle nazionalità straniere più presenti sul territorio italiano. Nello specifico, durante gli incontri sono state discusse una per una le 8 sessioni del progetto, concentrandosi sulle attività, sui temi trattati, sulle modalità con cui affrontare questi ultimi e quindi sull'adeguatezza e la fattibilità dell'*Identity Project* in generale.

Nella seconda fase di adattamento sono stati tradotti in italiano il manuale del progetto originario, le misure *self-report* proposte ai partecipanti nelle fasi pre e post-intervento e nel *follow-up*. Analogamente, sono stati rivisti e modificati i contenuti delle attività (video, elementi testuali, slides, etc.). Come suggerito da McKLeroy e colleghi (2006), è stata posta cura nel mantenere intatta la coerenza nei temi centrali e negli obiettivi, pur adattando l'intervento allo specifico contesto italiano. Tra le modifiche apportate, quella centrale ha riguardato la terminologia; coerentemente con la scelta di Juang e collaboratori (2020), si è preferito sostituire i concetti di “razza” ed “etnia” con quello di “cultura”, in quanto più adeguato al contesto europeo post-bellico e allo scenario multiculturale che caratterizza oggi l'Italia e l'Europa. Inoltre, sono stati proposti diversi adeguamenti rispetto ai contenuti per renderli più vicini e comprensibili agli studenti e alle studentesse. Ad esempio, nell'incontro “Storie dal nostro passato” sono stati proposti racconti di marginalizzazione accaduti alle minoranze culturali presenti in Italia o nei confronti degli italiani, a differenza dell'intervento originale le cui storie si riferivano ad eventi accaduti negli Stati Uniti. Una descrizione completa delle modifiche effettuate è riportata in Appendice.

Il lavoro di adattamento ha visto anche in questa fase la presenza di un continuo dialogo tra i gruppi di ricerca statunitense e tedesco e il team italiano con i mediatori culturali coinvolti. Questa sinergia si è concretizzata in incontri settimanali di confronto sulle specifiche componenti dell'*Identity Project* in cui i mediatori potessero suggerire il loro punto di vista di conoscitori delle culture e favorire così un adattamento quanto più efficace possibile. Le variazioni apportate sono risultate in linea con quanto svolto

precedentemente in Germania (Juang et al., 2020), ricevendo quindi l'approvazione degli autori del progetto originale.

L'obiettivo principale dello studio pilota è stato valutare la fattibilità, l'accettabilità e l'adeguatezza culturale dell'intervento. In linea con quanto sottolineato da Kistin & Silverstein (2015), lo scopo in questa fase non è stato tanto quello di testare le ipotesi riguardo gli effetti dell'intervento quanto quello di raccogliere dei dati rilevanti per valutare le proprietà psicometriche degli strumenti che si programmava di somministrare durante l'intervento principale e perfezionarne i materiali e il protocollo. Il campione finale era composto da 138 adolescenti (età media 15 anni) con diversi retroterra culturali (il 37% aveva un *background* migratorio e proveniva da 21 Paesi diversi) e frequentanti 9 classi di una scuola secondaria di secondo grado (un istituto tecnico) nella città di Padova.

Nel dicembre 2020, a seguito dell'approvazione da parte del Comitato Etico della Scuola di Psicologia dell'Università di Padova (prot. n. 3871), si è proceduto a contattare ed ottenere l'autorizzazione per l'attuazione del "Progetto Identità" dallo stesso Istituto considerato. Date le complicazioni legate alla situazione pandemica, si è proseguito all'assegnazione delle classi alle condizioni sperimentali (5 classi al gruppo di intervento e 4 classi al gruppo di controllo) sulla base delle richieste e della disponibilità del personale docente.

Il ciclo di incontri previsto dall'*Identity Project* è stato condotto durante l'orario scolastico per 8 settimane da una dottoranda di ricerca, coadiuvata da un team di tirocinanti prelauream e supervisionata dalla Responsabile scientifica del progetto

(Prof.ssa Moscardino). Gli incontri destinati al gruppo di intervento, della durata di circa 55 minuti, si svolgevano una volta a settimana da remoto attraverso la piattaforma Google Meet, in linea con le disposizioni previste per limitare la diffusione del COVID-19. Il gruppo di controllo ha invece assistito alle lezioni ordinarie previste dal programma scolastico.

La raccolta dati si è svolta tra l'inizio di marzo 2021 e la fine di maggio 2021. Gli strumenti impiegati comprendevano diverse misure *self-report* volte a valutare i dati sociodemografici, l'identità culturale, l'intelligenza e competenza interculturale, la coesione dell'identità globale, la sensibilità ambientale, l'autostima, i sintomi depressivi, la prosocialità, l'orientamento verso altri gruppi, la socializzazione etnica familiare, la discriminazione percepita, il coinvolgimento accademico e il clima di classe rispetto alla diversità culturale. Ad entrambi i gruppi è stata somministrata la batteria di questionari una settimana prima (pre-test, T0) e una settimana dopo (post-test, T1) il ciclo di 8 incontri previsti dal progetto.

A giugno 2021, una volta concluso lo studio pilota, sono stati raccolti i *feedback* qualitativi del team di ricerca e dei partecipanti al progetto al fine di valutarne la fattibilità, l'accettabilità e la rilevanza culturale nel contesto socioculturale italiano. A tal fine sono stati condotti due *focus group*: uno con gli studenti e le studentesse e uno con il personale docente. Gli alunni e le alunne hanno sottolineato tra i punti di forza del progetto la promozione di occasioni per esplorare il proprio *background* culturale e quello dei compagni e delle compagne; hanno inoltre apprezzato il ruolo riconosciuto e valorizzato nella definizione di sé anche di altri significativi in quanto parte della propria famiglia,

oltre ai legami con consanguinei. Gli aspetti critici riguardavano principalmente la lunghezza del questionario. I e le docenti hanno riportato un aumento della solidarietà e della sensibilità all'interno dei gruppi classe che avevano preso parte all'intervento, e suggerito di approfondire maggiormente nello studio futuro gli aspetti linguistici legati all'identità.

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

Fra i principali risultati dello studio pilota si possono evidenziare un incremento statisticamente significativo nella risoluzione dell'identità culturale e nell'atteggiamento di apertura nei confronti di persone appartenenti a culture diverse in coloro che avevano partecipato al laboratorio. Per contro, non sono state rilevate differenze nell'esplorazione dell'identità culturale e nel clima di classe rispetto la diversità culturale prima e dopo le sessioni dell'*Identity Project*.

Lo studio principale, nella sua versione revisionata alla luce delle evidenze emerse dallo studio pilota, è stato condotto tra ottobre 2021 e aprile 2022. I dettagli verranno approfonditi nel prossimo capitolo.

Capitolo 4

LA RICERCA

4.1 Obiettivi e quesiti di ricerca

La presente tesi fa parte del Progetto Identità, coordinato dalla Prof.ssa Moscardino e dalla Dott.ssa Ceccon del Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione dell'Università degli Studi di Padova, in collaborazione con la Prof.ssa Umaña-Taylor della Harvard University (Stati Uniti) e la Prof.ssa Schachner della Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Germania). L'obiettivo del progetto è promuovere lo sviluppo dell'identità culturale degli adolescenti con e senza *background* migratorio nel contesto scolastico, nonché favorire l'instaurarsi di relazioni interculturali positive tra compagni di classe.

Questa tesi presenta i primi dati italiani relativi all'efficacia di questo intervento *evidence-based*. In particolare, sono stati indagati i possibili cambiamenti nelle dimensioni dell'esplorazione e della risoluzione dell'identità culturale, nei livelli di autostima, nel grado di coesione dell'identità globale e nel clima in classe. È stato inoltre considerato l'eventuale ruolo del *background* migratorio in tali cambiamenti. A tale scopo, sono stati confrontati gli studenti e le studentesse del gruppo di intervento, ossia coloro che hanno beneficiato degli incontri laboratoriali, con gli adolescenti delle classi del gruppo di controllo assegnate alla "lista d'attesa".

Lo studio è stato guidato dai seguenti quesiti di ricerca:

1) Vi sono delle differenze tra gli adolescenti che hanno partecipato all'intervento e coloro che non vi hanno partecipato nelle dimensioni dell'esplorazione e della risoluzione dell'identità culturale valutate al post-test (T1), tenendo conto del livello iniziale di queste dimensioni?

Ai fini di un miglior adattamento psicosociale e scolastico è importante che l'adolescente compia un'operazione di ricerca profonda dei significati attribuiti alla propria identità in modo da arrivare ad ottenere un'idea chiara di sé in relazione alla propria appartenenza culturale (Umaña-Taylor, 2016). La media adolescenza rappresenta un periodo di sviluppo centrale per l'avvio di questi processi di riflessione sul Sé, poiché aumenta, da un lato, la complessità cognitiva che permette al soggetto di compiere astrazioni, e, dall'altro, incrementa la consapevolezza sociale dell'appartenenza a determinati gruppi (Quintana, 1998).

Come già evidenziato nel capitolo precedente, il Progetto Identità si è dimostrato efficace nel favorire il processo di esplorazione dell'identità culturale tanto nel contesto statunitense quanto in quello tedesco (Juang et al., 2020; Umaña-Taylor et al., 2017), mentre negli Stati Uniti è stato possibile riscontrare anche un aumento nella risoluzione a distanza di 18 settimane dal pre-test. Per quanto riguarda lo studio pilota condotto in Italia, nel gruppo di intervento è stato possibile rilevare un aumento della risoluzione, ma non nell'esplorazione dell'identità culturale dal pre-test al post-test.

Alla luce di tali evidenze, ci aspettiamo di rilevare una differenza al post-test (T1) nei livelli di esplorazione e risoluzione dell'identità culturale tra gli studenti e le

studentesse facenti parte del gruppo di intervento rispetto ai coetanei assegnati al gruppo di controllo.

2) *Vi sono delle differenze tra gli adolescenti del gruppo di intervento e i loro pari del gruppo di controllo negli indicatori di autostima e di coesione dell'identità globale valutati al follow-up (T2), tenendo conto del livello iniziale di questi indicatori?*

Nell'intervento condotto negli Stati Uniti, la partecipazione all'*Identity Project* ha indirettamente generato, a distanza di un anno dal pre-test, un aumento dei livelli di coesione dell'identità globale e di autostima legati all'incremento dell'esplorazione al post-test e della risoluzione al primo *follow-up*; tuttavia, è stato riscontrato un effetto diretto dell'intervento solo sulla dimensione della coesione dell'identità globale (Umaña-Taylor et al., 2018). La realizzazione dell'intervento in Germania, invece, non ha prodotto cambiamenti nelle dimensioni della coesione dell'identità globale e dell'autostima. Questo risultato potrebbe essere dovuto alla mancanza di un ulteriore *follow-up* maggiormente distante nel tempo, avendo avuto a disposizione un unico post-test effettuato appena una settimana dopo il termine dell'intervento (Juang et al., 2020). Allo stesso modo, lo studio pilota italiano non ha evidenziato effetti diretti della partecipazione al Progetto Identità su queste due variabili dal pre-test al post-test.

Juang e collaboratori (2020) affermano che gli effetti a cascata dati da una maggiore esplorazione e risoluzione dell'identità culturale possono essere riscontrabili solo se ulteriori rilevazioni vengono effettuate nel lungo periodo, come nel caso dello

studio statunitense. Dal momento che la presente tesi tiene in considerazione i tre tempi di rilevazione dello studio originale (T0: una settimana prima dell'intervento, T1: una settimana dal termine dell'intervento, e T2: cinque settimane dopo l'intervento), ma non ha previsto una rilevazione di follow-up a un anno di distanza, non viene formulata alcuna ipotesi in merito a un cambiamento nei livelli di autostima e coesione dell'identità globale nel gruppo di intervento rispetto al gruppo di controllo.

3) *Vi sono delle differenze tra gli adolescenti delle classi del gruppo di intervento e i loro pari delle classi del gruppo di controllo nella percezione del clima di classe riguardo alla diversità culturale valutata al follow-up (T2), tenendo conto dei livelli iniziali di questa variabile?*

Il clima di classe nei confronti della diversità culturale riguarda, da un lato, le modalità di interazione di alunni e alunne con differenti *background* culturali e, dall'altro, il come la classe, e più in generale il contesto scolastico, si approcciano a tale diversità (Byrd, 2017; Schachner et al., 2020). Alcune ricerche evidenziano infatti che le scuole che promuovono opportunità di scambio interculturale e di conoscenza di panorami culturali differenti favoriscono una maggiore esplorazione dell'identità culturale e un miglior adattamento psicosociale (Moscardino et al., 2019; Schachner et al, 2016).

Juang e colleghi (2020) sono stati i primi ad aver indagato i possibili effetti dell'*Identity Project* sul clima di classe rispetto la diversità culturale, trovando solo parziale conferma alla loro ipotesi di partenza. Infatti, gli adolescenti del gruppo di intervento hanno mostrato una percezione più elevata delle disparità di trattamento subite

da alunni e alunne con *background* culturali diversi e una maggiore coscienza critica rispetto ai loro pari del gruppo di controllo, mentre non sono state rilevate differenze nelle altre quattro dimensioni del costrutto. Nello studio pilota effettuato in Italia, invece, non sono stati evidenziati effetti significativi del Progetto Identità su nessuna dimensione del clima di classe verso la diversità culturale.

Alla luce di tali evidenze, non formuliamo un'ipotesi a priori circa eventuali differenze tra i due gruppi al *follow-up* (T2) nella percezione del clima di classe rispetto alla diversità culturale.

4) *Gli effetti dell'intervento sulle variabili analizzate differiscono in funzione del background migratorio degli alunni?*

Come già specificato precedentemente, l'*Identity Project* è stato implementato per essere efficace tanto per gli adolescenti appartenenti a gruppi culturali minoritari, quanto per quelli autoctoni; in altri termini, l'intervento si adatta agli adolescenti di qualsiasi *background* culturale (Umaña-Taylor et al., 2017). Tuttavia, l'implementazione negli Stati Uniti ha messo in luce come l'appartenenza a minoranze etniche predicesse in maniera significativa l'esplorazione dell'identità culturale al post-test e la sua risoluzione al primo *follow-up*, di cui gli adolescenti appartenenti al gruppo maggioritario mostravano livelli inferiori rispetto ai coetanei con altre origini culturali. Questa variabile invece non era associata ai cambiamenti nell'autostima e nella coesione dell'identità globale al secondo *follow-up*.

Occorre inoltre considerare che l'identità culturale è più saliente per gli adolescenti di gruppi culturali minoritari (Umaña-Taylor et al., 2014; Syed & Azmitia, 2008), poiché spesso le disparità di trattamento e le disuguaglianze rendono il tema della provenienza culturale particolarmente saliente (Apfelbaum et al., 2012). Per di più, la salienza è un precursore centrale dello sviluppo dell'identità culturale (Phinney, 1989).

Sulla base di queste considerazioni, ci si aspetta di osservare un maggiore aumento nell'esplorazione e nella risoluzione dell'identità culturale negli studenti e nelle studentesse con *background* migratorio rispetto ai loro pari senza *background* migratorio a seguito della partecipazione all'intervento, mentre non formuliamo alcuna ipotesi in relazione alle altre variabili oggetto di indagine.

4.2 Partecipanti

Il Progetto Identità si è svolto in 6 scuole secondarie di II grado di Padova. Nello specifico, il progetto è stato proposto a tutti i 1037 alunni delle 45 classi seconde che hanno aderito; di questi, 6 studenti sono stati esentati dalla somministrazione della batteria di questionari per motivi di lingua. Pertanto sono stati distribuiti, in totale, 1031 consensi informati: 70 alunni/e non hanno dato il consenso alla partecipazione al progetto o non hanno riportato il consenso informato, mentre 961 hanno indicato la volontà di partecipare (tasso di adesione del 93%). Di questi, 6 sono stati esclusi dalle rilevazioni per disabilità o disturbi tali da non garantire il corretto svolgimento dei questionari. Sebbene i partecipanti finali ammontino a 955, il presente lavoro di tesi tiene in considerazione solo coloro che hanno presenziato interamente alle prime tre rilevazioni

(T0, T1 e T2), per un totale di 746 partecipanti. Delle 45 classi che hanno aderito al progetto, ne sono state assegnate in maniera casuale 23 al gruppo di intervento (51.2%) e 22 al gruppo di controllo (48.8%).

L'età media dei partecipanti era di 15.07 anni ($DS = .65$) e il 53% era di genere femminile. Il 32% dei partecipanti aveva un *background* migratorio, ossia con almeno un genitore non nato in Italia; il campione risultava composto complessivamente da 55 origini culturali differenti, di cui il 15.5% provenienti dalla Romania, il 14.6% dal Marocco, il 9.5% dalla Moldavia e l'8.2% dall'Albania. Nello specifico, il 27% dei partecipanti con *background* migratorio era di prima generazione (non nato/a in Italia con almeno un genitore non italiano), mentre il 73% era di seconda generazione (nato/a in Italia con almeno un genitore non italiano).

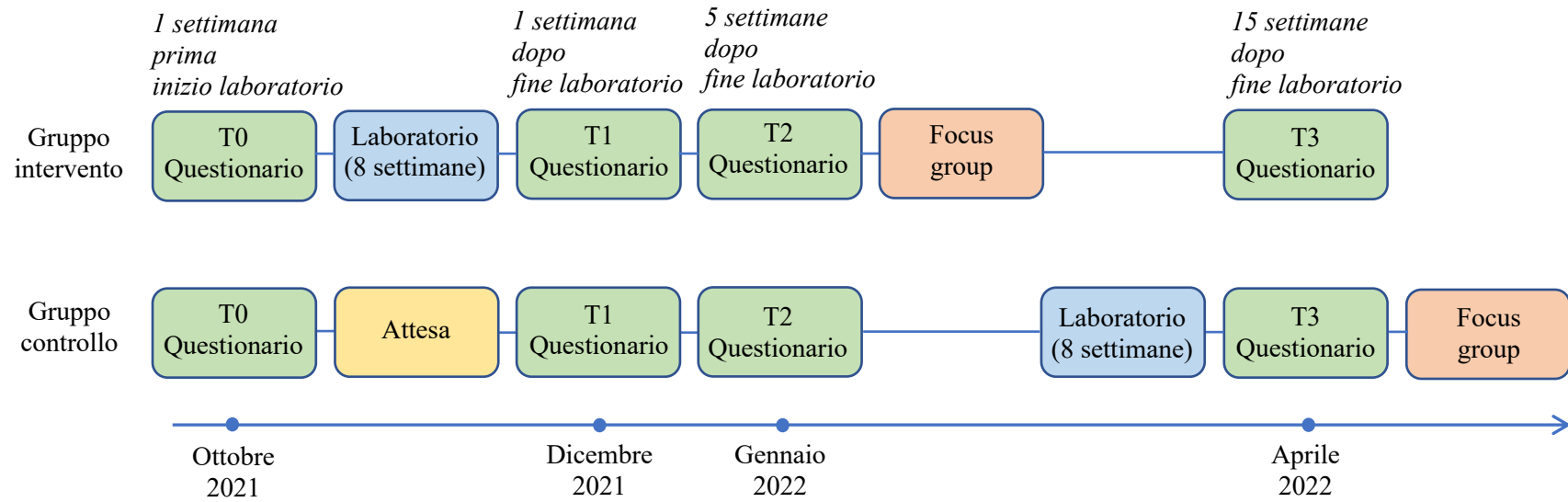
Per quanto riguarda lo status socioeconomico (SES) delle famiglie, misurato attraverso la *Family Affluence Scale* (FAS; Boyce et al., 2006), il punteggio medio era di 6.40 ($DS = .65$), indicando un SES alto su una scala da 0 a 9. Rispetto al livello di istruzione dei genitori dei partecipanti, la maggior parte aveva conseguito il diploma di scuola superiore (48.2% i padri e 49% le madri), il 24.8% dei padri e il 29.2% delle madri erano laureati/e, mentre il 24.9% dei padri e il 19.5% delle madri aveva ottenuto il diploma di terza media.

4.3 Procedura

L'approvazione del Progetto Identità da parte del Comitato Etico della Scuola di Psicologia dell'Università degli Studi di Padova era già avvenuta prima dello studio pilota

(prot. n. 3871). Lo studio principale è stato condotto tra ottobre 2021 e aprile 2022. Le tempistiche previste per lo svolgimento dello studio sono illustrate schematicamente in Figura 3.

Figura 3. Tempistiche di svolgimento del Progetto Identità



A partire da maggio 2021 sono stati contattati via e-mail i Dirigenti di 13 scuole secondarie di secondo grado di Padova e provincia ai quali sono stati illustrati contenuti, modalità, tempistiche e obiettivi del Progetto Identità, nonché i principali risultati ottenuti con lo studio pilota. Sono stati coinvolti principalmente istituti tecnici e professionali, in quanto vi si concentrano maggiormente studenti e studentesse con *background* migratorio. Tale scelta è motivata dal fatto che nelle classi culturalmente eterogenee il tema delle origini diviene più saliente ed è maggiore la possibilità di contatti interculturali; queste premesse potrebbero, pertanto, favorire la riuscita dell'intervento (Umaña-Taylor et al., 2017).

Di questi istituti, 6 hanno scelto di aderire al progetto. Il primo passo è stato quello di organizzare un incontro di presentazione del progetto stesso (online o in presenza, secondo la preferenza espressa da ciascun Dirigente) rivolto al corpo docente responsabile delle classi seconde, che rappresentavano il target dell'intervento. Successivamente, le classi sono state assegnate casualmente (tramite un algoritmo computerizzato) a una condizione di intervento e a una condizione di controllo. Per motivi etici, quest'ultima condizione prevedeva che le classi avrebbero comunque partecipato al Progetto Identità, ma nel secondo quadrimestre ("lista d'attesa").

Con i docenti referenti sono poi state concordate le date per lo svolgimento degli incontri laboratoriali, nonché la distribuzione dei consensi informati da parte delle formatrici a tutti gli studenti e alle studentesse delle classi coinvolte. I consensi informati, disponibili in varie lingue (italiano, inglese, arabo, francese, portoghese, cinese e

spagnolo), sono stati consegnati agli alunni e alle alunne in forma cartacea e richiedevano la firma di entrambi i genitori o tutori.

A ottobre 2021 è stato svolto il pre-test (T0), che prevedeva la somministrazione di una batteria di questionari a tutte le classi coinvolte (intervento e controllo). È importante sottolineare che gli alunni e le alunne non erano a conoscenza dell'appartenenza all'una o all'altra condizione. Dopo una settimana, le classi del gruppo di intervento hanno iniziato gli incontri laboratoriali. Questi ultimi sono stati condotti da un team di facilitatrici (due per ogni classe) composto da studentesse magistrali e tirocinanti in Psicologia precedentemente formate e regolarmente supervisionate. Personalmente ho contribuito al progetto svolgendo la somministrazione della batteria di questionari (in tutti i tempi di rilevazione) e il ciclo di laboratori in 10 classi nel corso dell'anno scolastico 2021/2022, per un totale di 120 incontri. A questi, si aggiunge la conduzione di 7 *focus group*. In linea con le normative vigenti in materia di contenimento della diffusione del Covid-19, è stato possibile effettuare il laboratorio in presenza ad eccezione dei casi in cui, a causa di sospetta o effettiva positività al virus, è stato necessario svolgere alcune sessioni (11 su 360) in modalità telematica tramite la piattaforma Google Meet.

Gli otto incontri previsti dal progetto, della durata di un'ora scolastica ciascuno (circa 50 minuti), si sono tenuti una volta a settimana per un periodo di circa due mesi. Durante questo arco temporale sono stati mantenuti stretti contatti collaborativi tra le facilitatrici, le coordinatrici del progetto e il corpo docenti di ciascun istituto scolastico per monitorare l'andamento del laboratorio. I temi affrontati durante gli incontri

vertevano sul concetto di identità, nello specifico l'identità culturale, sugli stereotipi e le esperienze di discriminazione, sulla comunicazione interculturale (tramite la partecipazione di un professionista nell'ambito della mediazione linguistico-culturale), nonché sui simboli, le tradizioni e i rituali di ogni *background* culturale presente nella classe. Ciascuna sessione prevedeva sia un ripasso degli argomenti trattati negli incontri precedenti sia l'introduzione di un nuovo tema tramite lo svolgimento di attività pratiche, anche con l'utilizzo di strumenti multimediali (*wordcloud*, visione di video, ricerca di immagini in internet), la condivisione in piccoli gruppi, la lettura di storie, il disegno dell'albero della famiglia, le interviste culturali assegnate come compito a casa, la stesura di riflessioni personali. Per una descrizione dettagliata degli incontri, si veda la Tabella A in Appendice.

Una settimana dopo la fine del laboratorio, agli studenti e alle studentesse del gruppo di intervento e del gruppo di controllo è stata somministrata nuovamente la batteria di questionari (post-test, 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 di circa un'ora in orario extrascolastico in cui i ragazzi e le ragazze potevano condividere con le facilitatrici le loro impressioni sul Progetto Identità. I *focus group* sono stati proposti anche agli insegnanti di ogni istituto coinvolto nel progetto.

5 settimane dopo il post-test (T1), nel gennaio 2022, si è tenuta in tutte le classi una rilevazione di *follow-up* (T2). Successivamente, a partire da febbraio 2022, anche le classi del gruppo di controllo hanno potuto beneficiare degli incontri del Progetto Identità.

Terminato il laboratorio, a tutte le classi è stata nuovamente somministrata la batteria di questionari (T3) a 15 settimane di distanza dal pre-test (T0). Anche in questo caso, sono stati successivamente condotti i *focus group* con gli alunni e le alunne e il corpo docenti di ciascun istituto scolastico che ha preso parte al progetto.

Le rilevazioni sono state svolte in classe alla presenza delle facilitatrici utilizzando una piattaforma online (QualtricsXM); ai ragazzi e alle ragazze veniva fornito un QR code grazie al quale potevano accedere ai questionari tramite il proprio smartphone (?). In alcuni casi (10% del totale) i questionari sono stati compilati in modalità cartacea sulla base delle richieste dei singoli studenti o delle indicazioni fornite dai docenti. Per garantire l'anonimato dei partecipanti, a ciascuno di essi è stato assegnato un codice identificativo composto dalla lettera iniziale del nome dell'istituto, seguita a sua volta dalle lettere 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 componente della classe si fosse ritirato da scuola; in questo caso, i codici identificativi venivano modificati in base al nuovo ordine alfabetico della classe.

4.4 Strumenti

Il presente studio si è avvalso di strumenti quantitativi (questionari) e qualitativi (*focus group*). Per rispondere ai nostri quesiti, in questa tesi vengono descritti gli strumenti di valutazione dell'identità culturale (esplorazione e risoluzione), della coesione dell'identità globale, dell'autostima e del clima di classe rispetto la diversità culturale,

nonché la metodologia dei *focus group*. I questionari non disponibili in lingua italiana sono stati tradotti dalle coordinatrici del progetto utilizzando il metodo della traduzione-ritraduzione.

4.4.1 Caratteristiche sociodemografiche

Agli alunni e alle alunne veniva chiesto di riportare alcune informazioni anagrafiche (età, genere, data di nascita, classe frequentata, lingue parlate, anni trascorsi in Italia, nazione di nascita) e alcune informazioni sociodemografiche relative al nucleo familiare (numero di conviventi, presenza di fratelli/sorelle, paese di nascita, titolo di studio e occupazione dei genitori).

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: se compreso tra 0 e 2, il punteggio indica un SES basso; un punteggio compreso tra 3 e 5 segnala un SES medio; infine, se il punteggio è compreso tra 6 e 9 si è in presenza di un SES alto.

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).

4.4.2 Identità culturale

Per la misurazione di questo costrutto è stata utilizzata la *Ethnic Identity Scale* (EIS; Umaña-Taylor, Yazedjian, & Bámaca-Gómez, 2004), composta da 17 item che indagano tre componenti dell'identità culturale: l'esplorazione, ossia quel processo di ricerca e considerazione profonda e significativa della propria identità culturale (7 item, es. "Ho fatto esperienze legate alla mia cultura, come mangiare cibi tipici, vedere film e ascoltare musica della mia cultura d'origine"); la risoluzione, definita come il grado in cui il soggetto ha raggiunto un chiaro senso di sé in relazione al proprio *background* culturale (4 item, es. "So cosa significa per me la mia cultura"); e l'affermazione, cioè il grado in cui l'individuo nutre sentimenti positivi riguardo l'appartenenza al proprio gruppo culturale (6 item, es. "Non sono soddisfatto/a della mia cultura").

La presente ricerca prende in analisi solo le sottoscale riguardanti l'esplorazione e la risoluzione dell'identità culturale. I partecipanti hanno espresso il loro grado di accordo su una scala Likert da 1 ("Per niente") a 4 ("Molto"). I punteggi degli item 1, 2, 7, 9, 10, 13, 16 vengono invertiti. La codifica delle risposte avviene mediante il calcolo della media dei punteggi per ciascuna delle sottoscale.

Diversi studi hanno analizzato le proprietà psicometriche dell'EIS evidenziandone la validità e l'affidabilità, anche in gruppi culturali differenti (Umaña-Taylor & Shin, 2007; Yetter & Foutch, 2013; Yoon, 2011).

In questo studio, gli Alpha di Cronbach per le subscale dell'esplorazione e della risoluzione erano rispettivamente di .76 e .83 per i partecipanti senza *background* migratorio e di .79 e .86 per gli studenti e le studentesse con *background* migratorio.

4.4.3 Coesione dell'identità globale

Il presente studio si è avvalso della *Erikson Psychosocial Stage Inventory Scale* (EPSI; Rosenthal, Guerney, & Moore, 1981), uno strumento nato con l'intento di misurare i sei stadi psicosociali postulati da Erikson (1968) e somministrabile a partire dalla prima adolescenza. La scala è composta da 72 item articolati in sei sottoscale (*Trust, Autonomy, Initiative, Industry, Identity* e *Intimacy*) formate da 12 item ciascuna, metà dei quali riflette il superamento della "crisi" propria dello stadio di sviluppo, mentre l'altra metà descrive la difficoltà nel superamento di tale crisi. Ai fini della nostra ricerca, abbiamo somministrato la sottoscala *Identity* relativa alla coesione dell'identità globale, suddivisa in due ulteriori subscale: Confusione (es. "Non riesco a decidere cosa vorrò fare nella mia vita;) e Chiarezza (es. "So che tipo di persona sono"). È stato chiesto ai partecipanti di provare a pensare a come si sono sentiti nell'ultimo mese rispondendo su una scala da 1 ("Per niente") a 5 ("Moltissimo"). Gli item 1, 3, 7, 10, 11, 12 hanno il punteggio invertito. Per ogni subscale si ottiene il totale calcolando la media dei punteggi dei rispettivi item.

Lo strumento possiede buone proprietà psicometriche in termini di affidabilità e validità, anche negli adolescenti con diversi *background* culturali; inoltre, l'EPSI ha una buona validità di costrutto rispetto ad alcuni indici di funzionamento psicosociale quali l'autostima, la resilienza, l'ansia e la depressione (Schwartz et al., 2009).

In questo lavoro, l'Alpha di Cronbach per la sottoscala Confusione era pari a .71 per gli alunni senza *background* migratorio e .74 per i partecipanti con *background* migratorio, mentre per la sottoscala Chiarezza era pari, rispettivamente, a .78 e .77.

4.4.4 Autostima

La misurazione dell'autostima è avvenuta mediante la *Rosenberg Self-Esteem Scale* (RSES; Rosenberg, 1979; versione italiana di Prezza et al., 1997), una scala di 10 item che valuta l'autostima globale misurando sia i sentimenti positivi (es. "Sono capace di fare le cose bene almeno quanto la maggior parte delle persone"), sia i sentimenti negativi (es. "Ogni tanto mi sento del tutto inutile") che l'individuo nutre verso sé stesso.

Ai partecipanti è stato chiesto di esprimere il proprio grado di accordo rispetto alle affermazioni proposte su una scala Likert a 4 livelli (da 1 = per niente a 4 = molto). Gli item 2, 5, 6, 8, 9 hanno il punteggio invertito. Il sistema di *scoring* prevede che venga calcolata la somma dei punteggi attribuiti a tutti i 10 item, ottenendo così un punteggio compreso tra 10 (scarsa autostima) e 40 (elevata autostima).

La RSES si è dimostrata uno strumento valido e affidabile in numerose ricerche, anche con adolescenti di diverse culture (Amahazion, 2021; Umaña-Taylor et al., 2004); inoltre, è risultata positivamente correlata all'identità culturale in adolescenti appartenenti a gruppi di minoranza (Phinney et al., 1997; Umaña-Taylor et al., 2004).

In questo studio, l'Alpha di Cronbach era pari a .90 per i partecipanti senza *background* migratorio e .89 per quelli con *background* migratorio.

4.4.5 Clima di classe rispetto alla diversità culturale

La *Classroom Cultural Diversity Climate Scale* (CCDCS; Schachner et al., 2020) è una versione rivista e ampliata dello strumento precedentemente proposto da Schachner e collaboratori (2016), che valuta la misura in cui gli insegnanti supportano

l'uguaglianza/inclusione e il pluralismo quotidiano nel lavoro quotidiano in classe. La CCDCS comprende 31 item suddivisi in 6 sottoscale: Trattamento diseguale (5 item; es. "Le opinioni degli studenti di certe culture vengono ritenute più importanti di quelle dei compagni di altre culture"), Contatto e cooperazione (3 item; es. "Gli studenti di diverse culture vanno d'accordo"), *Color-evasion* (5 item; es. "In classe ci insegnano che le differenze culturali non influenzano chi siamo"), Eredità culturale e apprendimento interculturale (7 item; es. "In classe impariamo cose a proposito delle culture di origine degli studenti"), Coscienza critica (5 item; es. "A lezione parliamo di come persone di origine diversa non sempre hanno le stesse opportunità in Italia"), e Policulturalismo (6 item; es. "In classe impariamo come le culture in Europa e nel resto del mondo si sono influenzate l'un l'altra e continuano a influenzarsi"). Per ogni item è richiesto ai partecipanti di esprimere il loro grado di accordo con ciascuna affermazione attribuendo un punteggio da 1 ("Per niente") a 5 ("Moltissimo"). Le affermazioni 3, 9, 13, 23, 29, che corrispondono alla sottoscala Trattamento diseguale, hanno il punteggio invertito. Il calcolo si effettua facendo la media dei punteggi di ciascuna sottoscala.

Lo strumento si è dimostrato affidabile nel contesto tedesco (Schachner et al., 2020); inoltre, la CCDCS mostra un'invarianza scalare per genere, percorso scolastico e tra studenti con e senza *background* migratorio, indicando che le associazioni e le medie possono essere confrontate tra questi gruppi in maniera affidabile.

Nel nostro studio, gli Alpha di Cronbach delle 6 subscale erano compresi tra .69 e .84 per gli alunni senza *background* migratorio e tra .72 e .87 per quelli con *background* migratorio.

4.4.6 Focus group

Il *focus group* è una tecnica di raccolta dati in cui un gruppo composto da un minimo di 4 a un massimo di 12 persone discute a proposito di un argomento oggetto di ricerca e dalla cui interazione scaturiscono una serie di dati di natura qualitativa (Kitzinger, 2006; Powell et al., 1996). Questo strumento può essere usato nelle fasi preliminari, durante o al termine di uno studio, per valutarne, rispettivamente, la direzione, l'andamento o gli esiti dello stesso (Race et al., 1994). La sessione è guidata da un moderatore o facilitatore, che fornisce spiegazioni a proposito degli scopi del gruppo, sostiene la partecipazione di ciascun membro ponendo domande aperte, e aiuta i partecipanti a sentirsi a loro agio (Gibbs, 1997).

In questo studio i *focus group* del gruppo di intervento sono stati condotti circa 6 settimane dopo il termine degli incontri del Progetto Identità, prima con gli studenti e le studentesse, selezionati su base volontaria, e successivamente con i e le docenti che avevano assistito agli incontri. Sulla base delle indicazioni fornite dagli insegnanti, alcuni *focus group* con i ragazzi e le ragazze si sono tenuti in presenza presso la sede scolastica, mentre la maggior parte (62%) è stata condotta online mediante l'utilizzo della piattaforma Google Meet. Gli incontri si sono svolti con ogni istituto scolastico che ha preso parte al progetto in modo da poter avere un riscontro complessivo sulla qualità dello stesso. In particolare, alla fine del primo quadrimestre sono stati realizzati in totale 10 *focus group* con gli alunni, e 6 *focus group* con i docenti (uno per ogni istituto).

Ogni *focus group* realizzato con gli studenti e le studentesse è stato guidato dalle stesse facilitatrici che avevano condotto gli otto incontri del Progetto Identità: mentre una

facilitatrice moderava la discussione, l'altra verbalizzava quanto emergeva. Ciascuna sessione ha avuto una durata di circa un'ora ed è stata direzionata dalle seguenti domande, poste ad ogni partecipante: "Quale incontro/attività vi è piaciuto di più? Perché?"; "Quale incontro/attività vi è piaciuto di meno? Perché?"; "Ripensando in generale agli incontri: c'è qualcosa che aggiungereste, togliereste o modifichereste? Se sì, cosa e perché?"; "È cambiato qualcosa rispetto a quello che pensate o a come vi sentite nei confronti della vostra cultura d'origine?"; "È cambiato qualcosa rispetto a quello che pensate o a come vi sentite nei confronti delle altre culture?"; "Vi piacerebbe se il laboratorio venisse fatto dai/dalle docenti? In entrambi i casi, perché?".

I *focus group* con i/le docenti di ogni istituto scolastico sono stati condotti dalle due coordinatrici del progetto, con la partecipazione delle facilitatrici. Sono stati richiesti commenti e impressioni sul laboratorio, eventuali problematiche riscontrate ed eventuali suggerimenti, nonché una valutazione soggettiva relativa alla partecipazione degli alunni e delle alunne.

4.5 Analisi dei dati

Per rispondere ai quesiti di ricerca sono state effettuate le seguenti analisi dei dati tramite l'utilizzo del pacchetto statistico SPSS (versione 28.0.1.0):

- Per verificare la presenza di eventuali differenze tra gli adolescenti del gruppo di intervento e quelli del gruppo di controllo nelle dimensioni dell'esplorazione e della risoluzione dell'identità culturale al post-test (T1), abbiamo condotto due analisi della covarianza univariata inserendo come variabili dipendenti

rispettivamente le due sottoscale dell'EIS, come variabile indipendente la condizione (intervento vs controllo) e come variabili di controllo le due sottoscale rilevate al pre-test (T0).

- Per valutare se la partecipazione all'intervento avesse portato a eventuali differenze tra gli adolescenti del gruppo di intervento e quelli del gruppo di controllo nelle dimensioni della coesione dell'identità globale e dell'autostima al *follow-up* (T2), sono state effettuate tre analisi della covarianza univariata (di cui due per le sottoscale *Identity Confusion* e *Identity Synthesis* della EPSI) inserendo come variabili dipendenti i punteggi totali delle scale EPSI e RSES, come variabile indipendente la condizione (intervento vs controllo) e come variabili di controllo i punteggi delle tre scale rilevate al pre-test (T0).
- Per analizzare la presenza di eventuali differenze al *follow-up* (T2) nella percezione del clima di classe rispetto la diversità culturale tra gli alunni del gruppo di intervento e i loro pari del gruppo di controllo, sono state svolte 6 analisi della covarianza univariata inserendo come variabili dipendenti le 6 sottoscale della CCDCS, come variabile indipendente la condizione (intervento vs controllo) e come variabili di controllo le 6 sottoscale rilevate al pre-test (T0).
- Per verificare se vi fossero differenze tra alunni con e senza *background* migratorio negli eventuali cambiamenti generati dalla partecipazione all'intervento, tutte le analisi precedenti sono state replicate aggiungendo come variabile indipendente il *background* migratorio e l'interazione tra questa variabile e la condizione sperimentale (intervento vs controllo).

- Per quanto riguarda le informazioni raccolte dai *focus group*, si è svolta un'analisi qualitativa per individuare le risposte più frequentemente riportate dagli alunni e dalle alunne.

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 7 sono presentate le statistiche descrittive delle variabili oggetto di indagine.

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

	Gruppo di intervento (<i>n</i> = 382)			Gruppo di controllo (<i>n</i> = 364)		
	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>Range</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>Range</i>
Identità culturale						
Esplorazione, T0	2.63	.55	1.29-4	2.64	.61	1-4
Esplorazione, T1	2.70	.54	1.14-4	2.61	.58	1-4
Risoluzione, T0	2.82	.65	1-4	2.86	.68	1-4
Risoluzione, T1	2.95	.63	1-4	2.83	.64	1-4
Coesione dell'identità globale						
Chiarezza, T0	3.30	.65	1.33-5	3.32	.69	1.33-5
Chiarezza, T2	3.23	.73	1-5	3.22	.72	1.50-5
Confusione, T0	2.54	.74	1.17-5	2.51	.69	1.17-4.83
Confusione, T2	2.59	.72	1-4.5	2.60	.69	1-5
Autostima, T0	26.66	6.98	11-40	27.0	6.49	10-40
Autostima, T2	26.77	6.38	10-40	26.9	6.48	10-40
Clima di classe						
Cooperazione, T0	3.54	.72	1.33-5	3.73	.72	1-5
Cooperazione, T2	3.40	.84	1-5	3.50	.77	1-5
Trattamento, T0	1.83	.67	1-4.40	1.83	.69	1-4.40
Trattamento, T2	2.14	.77	1-5	2.01	.69	1-4.40
<i>Color-evasion</i> , T0	2.91	.71	1-5	2.93	.76	1-5
<i>Color-evasion</i> , T2	2.68	.73	1-5	2.66	.78	1-5
Eredità culturale, T0	2.40	.67	1-4.29	2.44	.75	1-5
Eredità culturale, T2	2.46	.68	1-5	2.40	.68	1-4.43
Coscienza critica, T0	2.40	.64	1-4.40	2.46	.71	1-5
Coscienza critica, T2	2.46	.73	1-5	2.41	.77	1-5
Policulturalismo, T0	2.42	.66	1-4.50	2.40	.75	1-5
Policulturalismo, T2	2.52	.75	1-5	2.45	.76	1-5

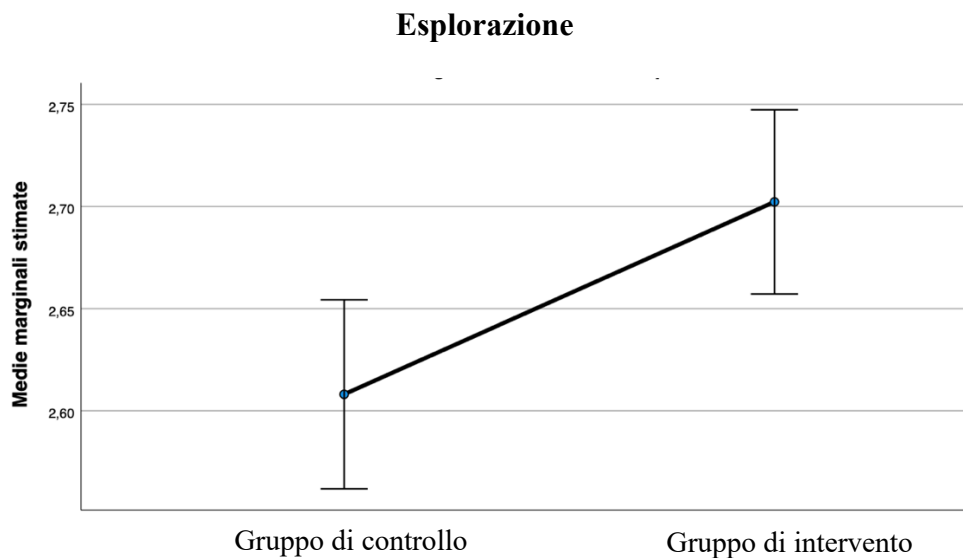
5.2 Confronto tra gruppo di intervento e gruppo di controllo

5.2.1 Identità culturale

Il primo quesito di ricerca mirava a indagare se vi fossero delle differenze nell'identità culturale degli adolescenti, nello specifico nelle dimensioni dell'esplorazione e della risoluzione, in funzione della partecipazione al Progetto Identità.

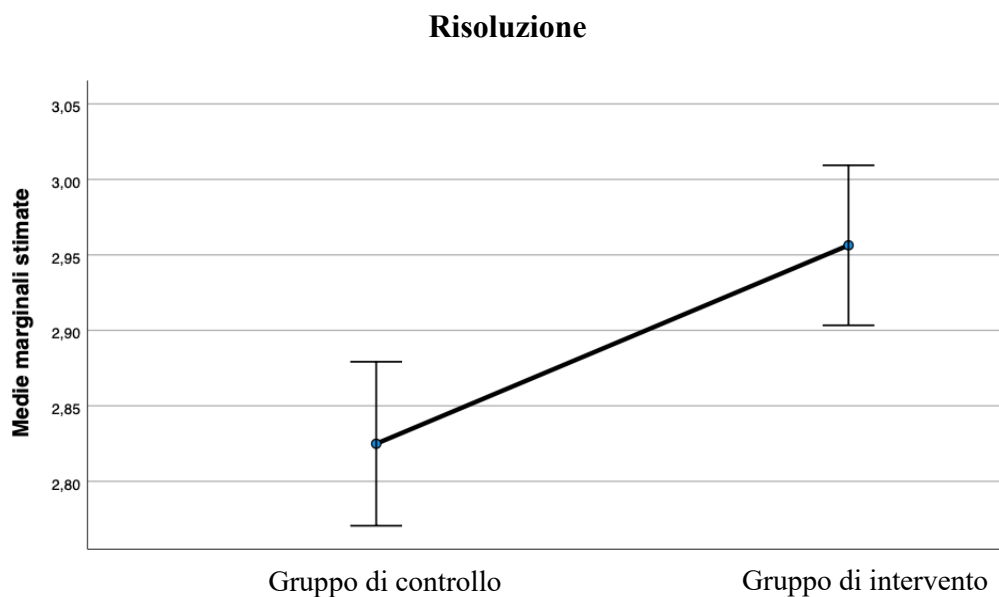
Per quanto riguarda l'esplorazione, dall'analisi della covarianza univariata è emerso un effetto significativo della condizione, con $F(1,742) = 8.19, p = .004, \eta^2_p = .01$. Come si può osservare in Figura 4, al post-test (T1) il gruppo che ha partecipato all'intervento aveva un punteggio più alto in questa dimensione rispetto al gruppo di controllo. Le barre di errore rappresentano l'intervallo di confidenza al 95%.

Figura 4. Punteggi dell'esplorazione dell'identità culturale nel gruppo di controllo e nel gruppo di intervento al T1



In merito alla risoluzione dell'identità culturale, dall'analisi della covarianza univariata è emerso anche in questo caso un effetto significativo della condizione, con $F(1,743) = 11.5, p = .001, \eta^2_p = .02$. In Figura 5 si evidenzia un punteggio più elevato in questa dimensione al post-test (T1) negli adolescenti del gruppo di intervento rispetto ai loro pari del gruppo di controllo.

Figura 5. Punteggi della risoluzione dell'identità culturale nel gruppo di controllo e nel gruppo di intervento al T1



5.2.2 Coesione dell'identità globale e autostima

Il secondo quesito di ricerca si poneva l'obiettivo di esplorare le eventuali differenze nei livelli di coesione dell'identità globale (Chiarezza e Confusione) e dell'autostima tra adolescenti del gruppo di intervento e del gruppo di controllo a distanza di 5 settimane dal termine degli incontri laboratoriali (T2).

Rispetto alla coesione dell'identità globale, non è emerso alcun effetto significativo della condizione né nella subscale Chiarezza, $F(1,741) = .568, p = .451, \eta^2_p = .00$, né nella subscale Confusione, $F(1,741) = .546, p = .460, \eta^2_p = .00$.

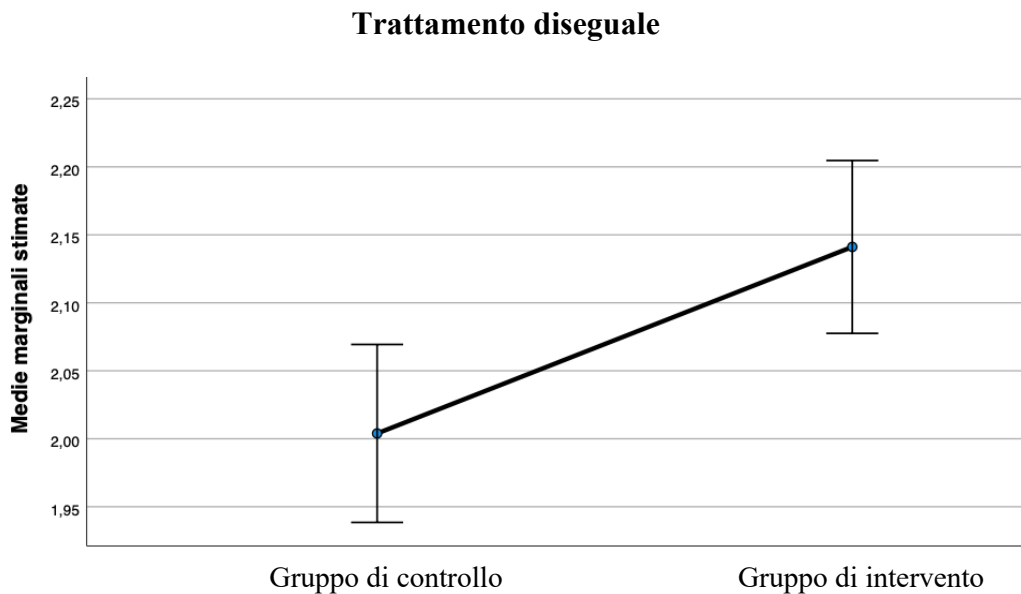
Anche dall'analisi della varianza univariata sulla scala che misurava l'autostima non è emerso nessun effetto significativo della condizione, con $F(1,739) = .409, p = .522, \eta^2_p = .00$.

5.2.3 *Clima di classe rispetto alla diversità culturale*

Il terzo quesito di ricerca mirava ad analizzare se vi fossero delle differenze nella percezione del clima di classe nei confronti della diversità culturale tra i due gruppi 5 settimane dopo la fine delle attività del Progetto Identità (T2).

In riferimento alla sottoscala Cooperazione, l'analisi della covarianza univariata non ha evidenziato alcun effetto significativo della condizione: $F(1,726) = .010, p = .920, \eta^2_p = .00$. La sottoscala Trattamento diseguale, invece, ha registrato un effetto significativo al T2, con $F(1,728) = 8.71, p = .003, \eta^2_p = .01$, osservabile in Figura 6. In altre parole, gli alunni e le alunne che hanno partecipato all'intervento percepivano livelli più alti di trattamento diseguale su base etnica da parte dei loro insegnanti rispetto ai loro pari del gruppo di controllo.

Figura 6. Punteggi del Trattamento diseguale del clima di classe rispetto alla diversità culturale nel gruppo di controllo e nel gruppo di intervento al T2



Le analisi relative alle altre quattro sottoscale della CCDCS (Schachner et al., 2020) non hanno mostrato un effetto significativo della condizione, rispettivamente: *Color-evasion*, $F(1,728) = .382$, $p = .537$, $\eta^2_p = .00$; Eredità culturale e apprendimento interculturale, $F(1,728) = .802$, $p = .371$, $\eta^2_p = .00$; Coscienza critica, $F(1,726) = 3.08$, $p = .080$, $\eta^2_p = .00$; Policulturalismo, $F(1,727) = 1.59$, $p = .207$, $\eta^2_p = .00$.

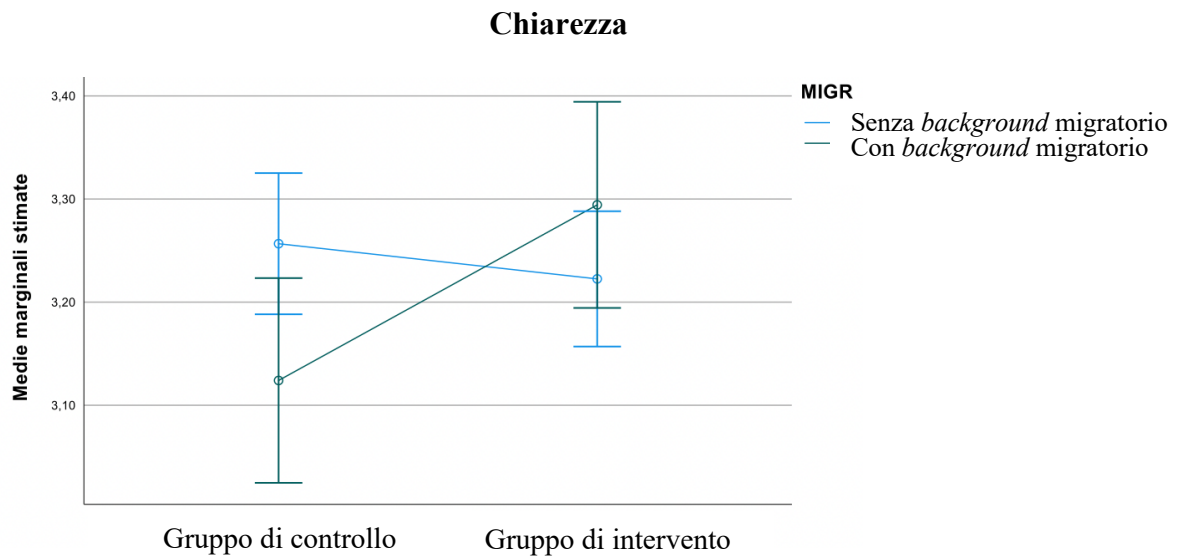
5.2.4 Il ruolo del background migratorio

Il quarto quesito di ricerca aveva l'obiettivo di indagare se vi fossero delle differenze tra adolescenti con e senza *background* migratorio nelle variabili sinora considerate a seguito della partecipazione al progetto.

Per quanto riguarda le dimensioni dell'identità culturale, dall'analisi della covarianza univariata non è emerso alcun effetto significativo dell'interazione tra la condizione e il *background* migratorio né in relazione all'esplorazione, $F(1,740) = .146$, $p = .702$, $\eta^2_p = .00$, né nella risoluzione, $F(1,741) = 2.06$, $p = .152$, $\eta^2_p = .00$.

Rispetto alla coesione dell'identità globale, per la sottoscala Chiarezza è emerso un effetto significativo dell'interazione tra la condizione e il *background* migratorio, con $F(1,739) = 5.60$, $p = .018$, $\eta^2_p = .01$; in altre parole, al *follow-up* (T2), l'effetto della condizione era moderato dal *background* migratorio, come si può notare in Figura 7. In altre parole, i punteggi in questa dimensione erano più alti nel gruppo di intervento, ma solamente negli adolescenti con *background* migratorio. Non è invece emerso un effetto significativo di questa variabile per la sottoscala Confusione, $F(1,739) = .006$, $p = .940$, $\eta^2_p = .00$.

Figura 7. Punteggi nella Chiarezza dell'identità globale negli adolescenti con e senza *background* migratorio al T2

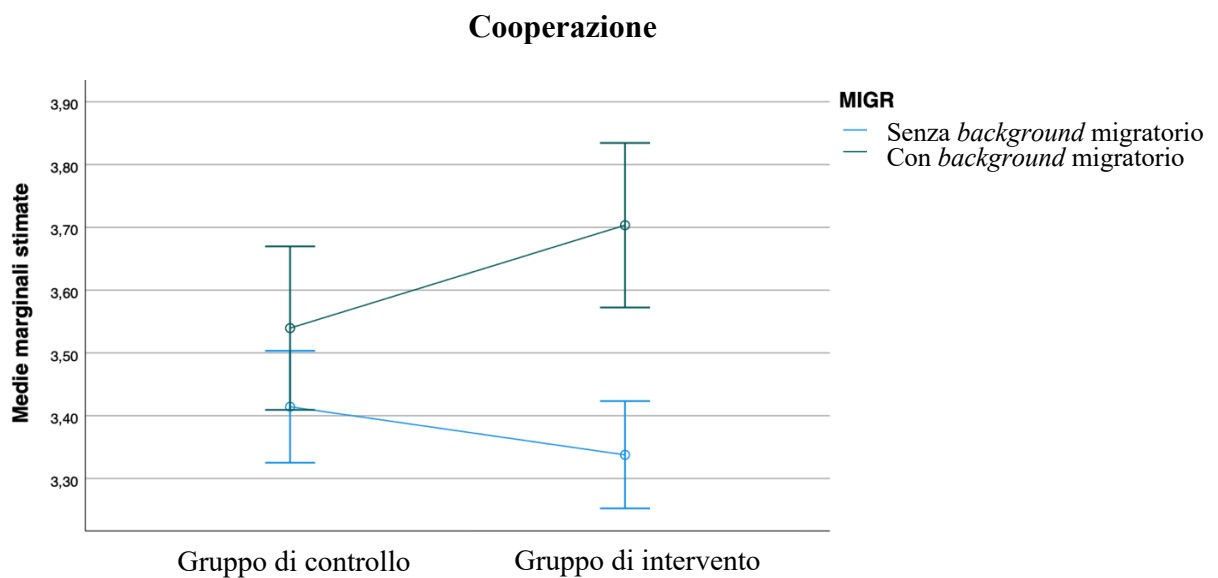


Anche nel caso dell'autostima non si è registrato un effetto significativo dell'interazione tra la condizione e il *background* migratorio: $F(1,737) = .106, p = .745, \eta^2_p = .00$.

In merito alle sottoscale riguardanti il clima di classe rispetto alla diversità culturale, è emerso un effetto significativo per la Cooperazione, con $F(1,724) = 4.53, p = .034, \eta^2_p = .01$ (si veda la Figura 8), per cui i ragazzi con *background* migratorio che hanno partecipato all'intervento percepivano una maggiore cooperazione interculturale in classe. Tuttavia, non è stato rilevato alcun effetto significativo in merito alle altre dimensioni, ossia Trattamento diseguale, $F(1,726) = .156, p = .693, \eta^2_p = .00$; *Color-evasion*, $F(1,726) = .484, p = .487, \eta^2_p = .00$; Eredità culturale e apprendimento

interculturale, $F(1,726) = 1.07, p = .300, \eta^2_p = .00$; Coscienza critica, $F(1,724) = .703, p = .402, \eta^2_p = .00$; Policulturalismo, $F(1,725) = 1.20, p = .273, \eta^2_p = .00$.

Figura 8. Punteggi nella Cooperazione del clima di classe rispetto la diversità culturale negli adolescenti con e senza *background* migratorio al T2



5.3 Analisi qualitativa dei *focus group* con gli alunni e le alunne

Per valutare qualitativamente gli esiti dell'intervento sono stati effettuati dei *focus group* con gli alunni a distanza di 6 settimane dal termine degli incontri laboratoriali del Progetto Identità (1 settimana dopo la rilevazione di *follow-up*). Durante le interviste di gruppo si è cercato di creare un clima sicuro in cui condividere le proprie riflessioni, invitando gli studenti e le studentesse ad essere quanto possibile sinceri nell'esprimere suggerimenti o modifiche rispetto alle attività svolte in classe.

Oltre a domandare quali fossero stati gli incontri più e meno interessanti per loro, si è cercato di indagare se e come fossero cambiati i pensieri e le percezioni degli alunni e delle alunne nei confronti della propria cultura e verso le altre culture. Rispetto ai possibili cambiamenti percepiti nei confronti della propria cultura d'appartenenza, la maggior parte degli adolescenti ha riferito che, a seguito degli incontri laboratoriali, sono aumentati la consapevolezza e l'attaccamento circa gli elementi culturali con cui ci si interfaccia quotidianamente e che spesso si danno per scontati. E., ad esempio, ha riferito che *“Già ero legata alla mia cultura, ma con questi incontri lo sono stata di più. Tante cose non le sapevo. Anche sulle culture degli altri molte cose non le sapevo e le ho scoperte”*, mentre O. ha commentato: *“All'inizio non ero così tanto attaccata alla mia cultura e preferivo non parlarne, ma parlando dei simboli e attraverso le attività del laboratorio, è aumentata la curiosità dei miei compagni e quindi adesso capisco anch'io di più alcune cose e valori, e vedendo che altre persone li hanno apprezzati, li apprezzo anche io di più”*.

Altri partecipanti, invece, hanno riferito di non aver percepito un cambiamento profondo, tuttavia ammettono di aver iniziato a considerare come parte di sé anche la dimensione culturale; per E., infatti, *“Cambiato no, ma magari prima non ci facevo caso, non pensavo così tanto alle mie origini. Con questo progetto ho iniziato a pensarci di più, anche rispetto ai miei viaggi. Ho fatto più caso anche agli aspetti particolari di ogni cultura, ho preso consapevolezza della mia cultura”*.

Diversi adolescenti con *background* migratorio hanno riportato che gli incontri del progetto hanno permesso loro di riflettere sulla compresenza di più attributi culturali

nella propria struttura identitaria, come è avvenuto per I.: *“Inizialmente avrei risposto di no, ma pensandoci bene... all’inizio pensavo che io fossi più rumena che italiana, adesso mi sento di entrambe le parti. Nascendo qui, ma avendo la famiglia rumena, sono cresciuta con le tradizioni rumene, ma mi sento di condividere lo stile italiano. Mi sento di essere italiana ma allo stesso tempo voglio continuare ad essere rumena, perché io sono questa. All’inizio non pensavo ci si potesse sentire contemporaneamente in due identità diverse, mi ha fatto molto pensare e ora gli do anche io molto più peso”*; ancora, per S., *“Prima del progetto mi classificavo cinese e basta, dopo il progetto ho notato di avere una parte italianizzata, quindi adesso mi definisco italo-cinese più che cinese”*.

In merito a quali cambiamenti avessero percepito gli alunni e le alunne nei confronti delle altre culture a seguito del Progetto Identità, diversi hanno segnalato un accresciuto interesse verso tratti e abitudini culturali diverse dalle proprie, come A., che ha riferito che *“[Il progetto] mi ha aiutato a capire di più le altre culture. Prima non mi interessava così tanto nel senso che prima non chiedevo, non ero curiosa di saperne di più. Adesso mi sento più curiosa e mi viene da pensare che magari quelle persone vorrebbero parlare di più delle loro culture ma non lo fanno”*, mentre R. ha espresso che *“Mi sono più interessato alle origini degli altri, per sapere la storia che hanno avuto, le origini della famiglia, visto che ho tanti amici con origini fuori dall’Italia o dal Veneto”*. In generale, molti studenti hanno riportato che per merito delle attività previste dal Progetto Identità hanno potuto conoscere i propri compagni in maniera più approfondita, come A., che riferisce: *“Non ho sentito cambiamenti a livello individuale, ma a livello di*

classe sì: scoprire le culture dei compagni è davvero bello e mi ha permesso di conoscere meglio e di apprezzare di più alcuni compagni”.

Infine, altri partecipanti hanno espresso che non vi fossero stati dei cambiamenti profondi nel modo in cui percepiscono le altre culture, poiché si sono sempre ritenuti aperti allo scambio interculturale, come afferma I: *“Io ci ho dato un po’ di peso, però non ho cambiato tanto parere, sono sempre stata molto attaccata alle persone di diverse origini”.* Ancora, per E. *“Le idee sono sempre le stesse, poi a me piace conoscere le altre culture, ma mi sono messa più nei panni degli altri compagni, soprattutto perché nella mia classe ci sono compagni di altre culture e mettermi nei loro panni mi ha arricchito”.*

In sintesi, le attività di laboratorio hanno dato modo tanto agli studenti autoctoni quanto a quelli con *background* migratorio di riflettere sulla propria identità e sui significati culturali ad essa relativi, nonché di conoscersi reciprocamente rispetto alle loro origini e tradizioni. Sebbene alcuni abbiano riportato di non aver percepito mutamenti profondi, la maggior parte dei partecipanti ha rilevato di prestare molta più attenzione e di nutrire maggiore curiosità verso gli elementi distintivi della propria e altrui cultura.

Capitolo 6

DISCUSSIONE

6.1 Commento generale

Il presente lavoro di tesi mirava ad analizzare i risultati ottenuti dall'applicazione su larga scala dell'*Identity Project*, un intervento *school-based* volto a promuovere i processi di esplorazione e risoluzione dell'identità culturale, a loro volta in grado di favorire un miglior adattamento psicosociale tanto negli adolescenti autoctoni quanto negli adolescenti con *background* migratorio (Umaña-Taylor & Douglass, 2017). Nello specifico, l'implementazione dell'intervento nel contesto scolastico italiano viene qui considerata in relazione agli effetti prodotti sulle dimensioni dell'identità culturale (esplorazione e risoluzione), sulla coesione dell'identità globale, sull'autostima e sul clima di classe rispetto alla diversità culturale. Inoltre, abbiamo analizzato se gli effetti dovuti alla partecipazione all'*Identity Project* fossero diversi a seconda che gli adolescenti avessero o meno un *background* migratorio.

Il primo quesito di ricerca aveva l'obiettivo di indagare la presenza di eventuali differenze al post-test (T1) nei punteggi dell'esplorazione e della risoluzione dell'identità culturale tra il gruppo che ha partecipato all'intervento e il gruppo di controllo. In base agli studi precedentemente condotti, avevamo ipotizzato di rilevare un aumento in entrambe le dimensioni: i risultati ottenuti hanno confermato l'ipotesi di partenza, in quanto è stata registrata una differenza significativa sia nell'esplorazione, sia nella risoluzione dell'identità culturale nel gruppo di adolescenti che ha partecipato

all'intervento rispetto ai pari del gruppo di controllo (tenendo conto del livello iniziale di queste due dimensioni). Questi risultati risultano in linea con gli studi precedentemente condotti negli Stati Uniti (Umaña-Taylor et al., 2017) e in Germania (Juang et al., 2020). È quindi possibile affermare che l'*Identity Project* si configura come un intervento in grado di promuovere i processi di sviluppo dell'identità culturale degli adolescenti anche nel contesto italiano; processi che, ricordiamo, sostengono la formazione di una comprensione più profonda e matura del proprio *background* culturale (Umaña-Taylor et al., 2018).

Il secondo quesito di ricerca intendeva analizzare se vi fossero delle differenze nei livelli di coesione dell'identità globale e dell'autostima alla rilevazione di *follow-up* (T2) tra gli alunni del gruppo di intervento e i loro pari del gruppo di controllo tenendo conto del livello iniziale di queste due dimensioni. Sulla base dei dati disponibili circa le precedenti edizioni dell'*Identity Project*, non avevamo formulato alcuna ipotesi in relazione agli eventuali cambiamenti nelle suddette variabili. I risultati emersi dalle analisi non hanno mostrato effetti significativi dell'intervento né sulle dimensioni della coesione dell'identità globale (chiarezza e confusione) né sull'autostima. Sebbene negli Stati Uniti sia stato riscontrato un effetto diretto dell'intervento sulla coesione dell'identità globale, questo risultava essere marginalmente significativo (Umaña-Taylor et al., 2018). Inoltre, occorre considerare che il *follow-up* effettuato negli Stati Uniti ha avuto luogo a un anno di distanza dall'intervento, mentre nella nostra ricerca il *follow-up* si è svolto cinque settimane dopo il termine degli incontri laboratoriali. Pertanto, in linea con quanto sostenuto da Juang e collaboratori (2020), è possibile che gli effetti a cascata

sulla coesione identitaria e sull'autostima generati da una maggiore esplorazione e risoluzione dell'identità culturale possano essere riscontrabili solo nel lungo periodo, come è avvenuto nello studio di Umaña-Taylor e colleghi (2018). In aggiunta, è necessario tenere presente che l'intento principale alla base dell'implementazione dell'*Identity Project* non è tanto quello di intervenire direttamente sulle variabili della coesione identitaria e dell'autostima, quanto più quello di agire sulle dimensioni legate allo sviluppo dell'identità culturale; è possibile, altresì, che l'intervento abbia avuto effetti diretti su altre variabili (sintomi depressivi, orientamento verso l'*outgroup*, etc.) che tuttavia non sono oggetto di studio del presente lavoro di tesi.

Il terzo quesito di ricerca mirava a indagare se, al *follow-up* (T2), nel gruppo di intervento, rispetto al gruppo di controllo, si potessero riscontrare delle differenze nella percezione del clima di classe riguardo la diversità culturale da parte dei ragazzi. Sulla scorta di quanto emerso dagli studi pregressi, non avevamo ipotizzato a priori di riscontrare degli effetti nelle varie dimensioni della variabile. I risultati hanno però mostrato una differenza significativa nella percezione di un trattamento diseguale verso la diversità culturale negli adolescenti che hanno partecipato all'intervento rispetto ai loro pari del gruppo di controllo. Tuttavia, non sono stati registrati cambiamenti significativi in tutte le altre dimensioni che compongono il clima di classe rispetto alla diversità culturale. Questi dati risultano parzialmente in linea con quanto messo in luce dallo studio condotto in Germania: Juang e colleghi (2020) avevano infatti registrato un aumento significativo nelle sottoscale Trattamento diseguale e Coscienza critica. L'aumentata percezione di un trattamento ingiusto verso coloro che appartengono ad altre culture

potrebbe indicare il fatto che gli incontri laboratoriali, in cui si sono approfonditi i temi della discriminazione e degli stereotipi, hanno promosso negli alunni e nelle alunne una maggiore consapevolezza del trattamento ingiusto che viene alle volte riservato alle persone di altre culture, il che di per sé rappresenterebbe proprio un punto di partenza per affrontare le disuguaglianze nel lungo periodo (Juang et al., 2020). Rispetto alle altre dimensioni del clima di classe riguardo la diversità culturale in cui non abbiamo riscontrato alcun effetto significativo, una possibile spiegazione risiede nel fatto che la variabile è influenzata anche dal comportamento e dalle credenze degli insegnanti (Schachner et al., 2020), che però non rappresentano il target dell'intervento.

Il quarto quesito di ricerca aveva l'obiettivo di esplorare eventuali differenze tra adolescenti autoctoni e adolescenti con *background* migratorio nelle variabili oggetto di studio a seguito della partecipazione al Progetto Identità. Sulla base delle evidenze emerse dagli studi di Umaña-Taylor e colleghi (2017; 2018), ci si aspettava di riscontrare maggiori livelli di esplorazione e risoluzione negli adolescenti con *background* migratorio rispetto ai coetanei autoctoni, mentre non avevamo formulato ipotesi circa le altre variabili. Contrariamente a quanto atteso, dalle analisi svolte non sono emerse differenze significative tra i due gruppi di adolescenti nelle dimensioni legate all'identità culturale. Una prima riflessione in merito a questo dato riguarda uno dei presupposti chiave dell'*Identity Project*: l'intervento nasce come universale, destinato cioè a promuovere l'identità culturale degli adolescenti di qualsiasi provenienza (Umaña-Taylor & Douglass, 2016). Inoltre, occorre tenere conto che, sebbene in Italia il fenomeno migratorio si sia ormai stabilizzato, questo risulta qualitativamente diverso dalla storia

delle minoranze etniche presenti negli Stati Uniti d'America. È quindi possibile che gli adolescenti con *background* migratorio residenti in Italia non si siano interrogati sulle dimensioni relative alla propria identità culturale più di quanto non abbiano fatto i loro pari autoctoni.

Per quanto riguarda la coesione dell'identità globale, i risultati hanno mostrato una differenza significativa nella chiarezza identitaria a favore degli alunni con *background* migratorio rispetto ai loro pari autoctoni. Questo risultato indica che gli incontri del Progetto Identità si sono rivelati efficaci nel promuovere una maggiore consapevolezza di sé in coloro che, attualmente, si stanno confrontando con molteplici universi culturali interiori. Inoltre, questo dato trova conferma nelle risposte emerse durante i *focus group*, in cui diversi alunni con *background* migratorio hanno affermato di riuscire a percepire più chiaramente le varie costellazioni culturali che in essi convivono. In merito all'autostima, le evidenze non hanno rilevato una differenza significativa tra i due gruppi di adolescenti. Anche in questo caso, ricordiamo che il Progetto Identità opera principalmente nell'ottica di favorire l'esplorazione e la risoluzione dell'identità culturale, processi che possono esercitare un'influenza su altre variabili legate al benessere psicologico nel lungo periodo.

Per quel che concerne il clima di classe rispetto alla diversità culturale, sono emerse differenze significative tra adolescenti con e senza *background* migratorio solo nella dimensione della cooperazione: i partecipanti con *background* migratorio hanno percepito, a cinque settimane dalla fine dell'intervento, maggiori livelli di contatto e collaborazione interculturale rispetto ai loro pari autoctoni. È quindi possibile che la

partecipazione al progetto abbia promosso maggiori occasioni di confronto tra alunni di diverse discendenze, e che queste siano state particolarmente sentite per coloro che hanno un retroterra culturale diversificato.

Complessivamente, i *feedback* raccolti durante i *focus group* hanno permesso di affermare che l'*Identity Project* si è rivelato utile, per gli studenti e le studentesse, nel promuovere una maggiore consapevolezza di sé in relazione al proprio bagaglio culturale e nell'incoraggiare una conoscenza più profonda tra compagni. Se per diversi adolescenti il tema della cultura non rappresentava un argomento rilevante nella vita quotidiana, a seguito degli incontri laboratoriali molti hanno iniziato a notare diverse delle specificità culturali con cui ci si interfaccia regolarmente. Alcuni studenti, tuttavia, non hanno percepito mutamenti profondi circa il modo in cui si relazionano con le altre culture; questo perché, hanno spiegato, già prima del progetto si ritenevano aperti all'incontro interculturale con i pari, e che gli incontri sono sostanzialmente serviti a ribadire l'importanza.

In conclusione, lo studio ha fatto emergere evidenze a supporto della realizzazione dell'intervento nel contesto scolastico italiano, in quanto in grado di promuovere una maggiore esplorazione e risoluzione dell'identità culturale, nonché di sostenere relazioni e scambi interculturali tra compagni di classe.

6.2 Limiti della ricerca

Nell'interpretazione dei risultati occorre tenere in considerazione alcuni limiti della presente ricerca.

Un primo limite riguarda la dimensione degli effetti ottenuti tramite l'analisi della covarianza univariata, i quali risultano contenuti, seppur significativi. È bene ricordare che ogni classe ha partecipato a 8 sessioni, una alla settimana, della durata di circa 55 minuti ciascuna; perciò, l'effetto degli incontri laboratoriali potrebbe essere incrementato attraverso l'approfondimento dei temi principali del progetto (cultura, identità, discriminazione, etc.) da parte dei docenti nel periodo di svolgimento del progetto stesso. In questo modo, gli insegnanti darebbero modo agli argomenti dell'*Identity Project* di penetrare più profondamente all'interno dei discorsi svolti quotidianamente all'interno della classe, incentivando così le riflessioni sull'identità culturale. Umaña-Taylor e colleghi (2018), a tal proposito, suggeriscono di effettuare delle sessioni di richiamo nei mesi successivi all'intervento, in modo tale che tali riflessioni rimangano costanti.

Un secondo limite fa riferimento alle conseguenze legate alla pandemia da COVID-19. Ne sono un esempio gli ingressi scaglionati, per cui quando il laboratorio era collocato alla prima ora scolastica, accadeva, alle volte, di dover svolgere le attività in meno tempo. Inoltre, nei casi di sospetta o effettiva positività al virus, capitava talvolta che un numero ristretto di alunni partecipasse agli incontri tramite Google Meet, con tutte le possibili problematiche che ne derivano: ritardi nell'accesso alla piattaforma, instabilità della connessione a internet, possibilità di tenere spenta la telecamera, modifiche nella modalità di svolgimento di alcune attività, e così via. Sempre in relazione alla necessità di contenimento della diffusione del virus e in base alle volontà espresse dai docenti, la maggior parte dei *focus group* è stata svolta online; è possibile ipotizzare che

l'opportunità di condurli in presenza avrebbe comportato un livello di partecipazione maggiore da parte degli alunni e delle alunne.

Un terzo limite è connesso al tema dell'inclusività. Nelle situazioni in cui nelle classi erano presenti alunni con disabilità o che non padroneggiavano la lingua italiana come L2, il team di ricerca e le formatrici si sono attivati durante lo svolgimento del progetto per produrre materiale alternativo o di supporto per venire incontro alle esigenze specifiche di ciascuno studente. In vista di future realizzazioni dell'*Identity Project*, una buona prassi sarebbe quella di venire a conoscenza dei singoli casi particolari ancora prima degli incontri del progetto, in modo tale da poter disporre a priori di materiale adeguato che faciliti la partecipazione di ogni alunno e alunna alle attività laboratoriali.

6.3 Conclusioni e implicazioni operative

L'eterogeneità di provenienze culturali all'interno del panorama scolastico italiano si configura sempre di più come una condizione strutturale della scuola stessa. Per rispondere alle sfide poste da tale eterogeneità, risulta necessario un approccio in grado di mettere in comunicazione i vari universi culturali, di promuovere quindi scambi e relazioni interculturali tra i vari attori che abitano quotidianamente il contesto scolastico. Parallelamente, coloro che sono i principali destinatari dell'azione educativa della scuola si ritrovano anche a fare i conti con le esigenze poste dai compiti di sviluppo. Fra questi, la costruzione di una base identitaria solida, centrale specialmente durante il periodo dell'adolescenza. L'identità culturale rappresenta, in tal senso, uno degli aspetti più implicati nell'adattamento e nel benessere psicosociale degli adolescenti. L'*Identity*

Project opera proprio nell'ottica di sostenere i processi di riflessione sul proprio patrimonio culturale in vista di una maggiore chiarezza circa questo aspetto di sé.

Il nostro studio offre un contributo importante alla letteratura esistente sull'*Identity Project* e, più in generale, sugli interventi psicosociali rivolti agli adolescenti nel contesto scolastico. Nello specifico, la realizzazione del progetto su larga scala in alcuni istituti multietnici del Nord Italia ha permesso di osservare come, tramite un programma *evidence-based* ricco di attività gruppali, di autoriflessione e di discussioni plenarie, sia possibile favorire, da un lato, i processi di esplorazione e risoluzione dell'identità culturale degli studenti e delle studentesse, e, dall'altro, una conoscenza più approfondita del proprio e altrui *background* culturale, agendo positivamente sul clima di classe. In futuro potrebbe essere utile ricercare una collaborazione multidisciplinare con i docenti di ciascuna classe, per far sì che lo svolgimento del progetto non venga percepito, tanto dagli studenti quanto dagli insegnanti, come un'esperienza formativa *una tantum*, bensì come un arricchimento in termini di metodi e ragionamenti da continuare a promuovere nel tempo. Un maggior coinvolgimento dei docenti (laddove possibile) permetterebbe, inoltre, di poter agire maggiormente a livello del clima di classe.

In sostanza, l'*Identity Project* rappresenta un'occasione, per gli adolescenti, di affrontare all'interno del normale orario scolastico temi che li coinvolgono anche al di fuori di quello specifico contesto, come l'identità, gli stereotipi, la diversità, le discriminazioni e i simboli culturali, e di farlo mediante metodologie partecipative che si allontanano dalla canonica lezione frontale per favorire i dibattiti, i lavori creativi e le attività in gruppo. Il carattere interattivo del progetto agisce proprio nell'ottica di creare

momenti di scambio di pensieri e considerazioni all'interno di uno spazio sicuro e accogliente per tutte e tutti. Il fine ultimo è quello di offrire agli adolescenti degli strumenti di lettura di sé e del mondo scevri da pregiudizi verso qualsiasi forma di diversità, in modo che questa venga vissuta non come una minaccia, non come un'emergenza, bensì come una realtà quotidiana in grado anzi di arricchire il nostro patrimonio identitario.

BIBLIOGRAFIA

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Perseus Books.
- Amahazion, F. F. (2021). Examining the Psychometric Properties of the Rosenberg Self-Esteem Scale in Eritrean Youth. *Psychology, 12*(1), pp. 68-83.
- Ambrosini, M. (2004). Il futuro in mezzo a noi. Le seconde generazioni scaturite dall'immigrazione nella società italiana dei prossimi anni. In Ambrosini, M., Molina, S. (a cura di). *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*. Torino: Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli.
- ANCI et al. (a cura di) (2017). *Rapporto sulla protezione internazionale in Italia 2017*. Roma.
- ANSA (2019). Germania: attacco ad Halle, due morti. Il terrorista aveva 4kg di esplosivo. Visualizzabile in https://www.ansa.it/sito/notizie/mondo/2019/10/09/germania-sparatoria-davanti-a-sinagoga_7e6b3d92-fd39-4f5f-92bf-4e1586fde88d.html
- ANSA (2020). Odio xenofobo dietro la strage di Hanau. Visualizzabile in https://www.ansa.it/sito/notizie/mondo/europa/2020/02/20/odio-xenofobo-dietro-la-strage-di-hanau_a970b37d-fd87-4669-abe0-e53dc370faa3.html
- Apfelbaum, E. P., Norton, M. I., & Sommers, S. R. (2012). Racial Color Blindness: Emergence, Practice, and Implications. *Current Directions in Psychological Science, 21*, pp. 205-209.
- Barrera, M., & Castro, F. G. (2006). A Heuristic Framework for the Cultural Adaptation of Interventions. *Clinical Psychology, 13*(4), pp. 311-316.

- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. L., & Vohs, K. D. (2003). Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles?. *Psychological Science in the Public Interest*, 4, pp. 1-44.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). *Immigrant Youth in Cultural Transition: Acculturation, Identity and Adaptation Across National Contexts*. Mahwan, NJ: Erlbaum.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living Successfully in Two Cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, pp. 679-712.
- 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, pp. 473-487.
- Bowleg, L. (2008). When Black + Woman + Lesbian? ≠ Black Lesbian Woman: The Methodological Challenges of Qualitative and Quantitative Intersectionality Research. *Sex Roles*, 59, pp. 312-325.
- 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, pp. 123-132.
- Byrd, C. M. (2015). The Associations of Intergroup Interactions and School Racial Socialization with Academic Motivation. *The Journal of Educational Research*, 108, pp. 10-21.

- Byrd, C. M. (2017). The Complexity of School Racial Climate: Reliability and Validity of a New Measure for Secondary Students. *British Journal of Educational Psychology*, 87, pp. 700-721.
- Censis (1979). I lavoratori stranieri in Italia: studio elaborato dal Censis nel 1978. Istituto poligrafico e Zecca dello Stato, Roma. In Colucci, M. (2018). *Storia dell'immigrazione straniera in Italia. Dal 1945 ai nostri giorni*. Roma: Carrocci.
- Clarkin, J. F., Yeomans, F. E., Kernberg, O. F. (1999). *Psychotherapy for Borderline Personality*. New York: Wiley.
- Colucci, M. (2018). *Storia dell'immigrazione straniera in Italia. Dal 1945 ai nostri giorni*. Roma: Carrocci.
- Corchia, L. (2015). Le seconde generazioni di stranieri in Italia. In Toscano, M. A., Cirillo A. (a cura di), *Xenia. Nuove sfide per l'integrazione sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Corrias, M. (1989). A Cagliari una lista elettorale contro gli immigrati africani. "La Repubblica", 12 maggio, p. 12.
- Crespi, I., Meda, S., Merla, L. (2018). *Making Multicultural Families in Europe: Gender and Intergenerational Relations*. Palgrave Macmillan, Cham.
- Dei, F. (2021). *La scuola multiculturale. Una critica antropologica*. Roma: MCE Libri.
- Erikson, E. H. (1968). *Gioventù e crisi di identità*. Roma: Armando Editore.
- Foelsch, P. A., Odom, A., Kernberg, O. F. (2008). Treatment of Adolescents with Identity Diffusion: A Modification of Transference Focused Psychotherapy. *Santé mentale au Québec*, 33(1), pp. 37-60.

- Fondazione ISMU (2021). *Ventisettesimo Rapporto sulle migrazioni 2021*. Milano: FrancoAngeli.
- Fondazione Leone Moressa (2014). *Seconde generazioni: il futuro dell'immigrazione. L'economia dell'immigrazione. Studi e riflessioni sulla dimensione economica degli stranieri in Italia*, 5(3).
- Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana (2018). Legge 1° dicembre 2018, n. 132. Scaricabile da <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2018/12/03/281/sg/pdf>.
- Gibbs, A. (1997). Focus groups. *Social Research Update*, 19, pp. 1-7.
- Gleason, P., & Dynarski, M. (2002). Do we know whom to serve? Issues in using risk factors to identify dropouts. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 7(1), pp. 25-41.
- Haenni Hoti, A., Heinzmann, S., Muller, M., & Buholzer, A. (2015). Psychosocial Adaptation and School Success of Italian, Portuguese and Albanian Students in Switzerland: Disentangling Migration Background, Acculturation and the School Context. *International Migration and Integration*, pp. 1-22.
- Hobza, V., Hamrik, Z., Bucksch, J., & De Clercq, B. (2017). The Family Affluence Scale as Indicator for Socioeconomic Status: Validation on Regional Income Differences in the Czech Republic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(12): 1540.
- Horenczyk, G., & Tatar, M. (2012). Conceptualising the School Acculturative Context. School, Classroom and the Immigrant Student. In Masten, A. S., Liebkind, K., &

- Hernandez, D. J., (Eds.), *Realizing the Potential of Immigrant Youth*, pp. 359-375. UK: Cambridge University Press.
- Hughes, M., Kiecolt, K. J., Keith, V. M., Demo, D. H. (2015). Racial Identity and Well-Being among African Americans. *Social Psychology Quarterly*, 78(1), pp. 25-48.
- Isomaa, R., Väänänen, J-M., Fröjd, S., Kaltiala-Heino, R., & Marttunen, M. (2012). How Low Is Low? Low Self-Esteem as an Indicator of Internalizing Psychopathology in Adolescence. *Health Education & Behavior*, 40(4), pp. 392-399.
- ISTAT (2015). L'integrazione degli stranieri e dei naturalizzati nel mercato del lavoro. II trimestre 2014. Roma. Scaricabile da https://www.istat.it/it/files/2015/12/Lavoro_stranieri.pdf.
- ISTAT (2018). Vita e percorsi di integrazione degli immigrati in Italia. Roma. Scaricabile da <https://www.istat.it/it/files//2019/05/Vita-e-percorsi.pdf>
- Istituto Cattaneo (2018). Immigrazione in Italia: tra realtà e percezione. Scaricabile da <https://www.cattaneo.org/wp-content/uploads/2018/08/Analisi-Istituto-Cattaneo-Immigrazione-realt%C3%A0-e-percezione-27-agosto-2018-1.pdf>
- Jimerson, S., Anderson, G. E., & Whipple, A. D. (2002). Winning the Battle and Losing the War: Examining the Relation Between Grade Retention and Dropping Out of High School. *Psychology in the Schools*, 39(4), pp. 441-457.
- Jones, M. D., & Galliher, R. V. (2007). Ethnic Identity and Psychosocial Functioning in Navajo Adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 17, pp. 683-696.
- Juang, L. P., Moffitt, U., Schachner, M. K., & Pevec, S. (2021). Understanding Ethnic-Racial Identity in a Context Where “Race” Is Taboo. *Identity*, 21(3), pp.185-199.

- Juang, L. P., Schachner, M. K., Pevec, S., & Moffitt, U. (2020). The Identity Project Intervention in Germany: Creating a Climate for Reflection, Connection, and Adolescent Identity Development. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2020(173), pp. 65-82.
- Kehoe, S., & O'Hare, L. (2010). The Reliability and Validity of the Family Affluence Scale. *Effective Education*, 2:2, pp. 155-164.
- Kelley, R. D. G. (1999). The People in Me. *Utne Reader*, 95, pp. 79-81.
- Ki, P. (2018). School Adjustment and Academic Performance: Influences of the Interaction Frequency with Mothers Versus Fathers and the Mediating Role of Parenting Behaviours. *Early Child Development and Care*.
- Kistin, C., & Silverstein, M. (2015). Pilot Studies: a Critical but Potentially Misused Component of Interventional Research. *Jama*, 314(15), pp. 1561-1562.
- Kitzinger, J. (2006). Focus groups. In C. Pope & N. Mays (Eds.), *Qualitative research in health care* (pp. 21-31). Blackwell Publishing: BMJ Books.
- Lin, Y. (2011). Assessing the Use of the Family Affluence Scale as Socioeconomic Indicators for Researching Health Inequalities in Taiwan Adolescents. *Social Indicators Research*, 102, pp. 463-475.
- Liu, Y., Wang, M., Villberg, J., Torsheim, T., Tynjala, J., Lv, Y., & Kannas, L. (2012). Reliability and Validity of Family Affluence Scale (FAS II) among Adolescents in Beijing, China. *Child Indicators Research*, 5, pp. 235-251.
- Mancini, T. (2010). *Psicologia dell'identità*. Bologna: Il Mulino.

- Mandara, J., Gaylord-Harden, N. K., Richards, M. H., & Ragsdale, B. L. (2009). The Effects of Changes in Racial Identity and Self-Esteem on Changes in African American Adolescents Mental Health. *Child Development, 80*, pp. 1660-1675.
- Marchetti, S., Sgueglia, L. (2008). Eritrei Romani. In Caritas diocesana Roma. *Osservatorio romani sulle migrazioni. Quarto rapporto*, pp. 298-306. IDOS, Roma.
- Marcia, J. E. (1966). Development and Validation of Ego-Identity Status. *Journal of Personality and Social Psychology, 3*, pp. 551-558.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in Adolescence. *Handbook of Adolescent Psychology, 9*(11), pp. 159-187.
- Marcia, J. E. (1993). The Identity Status Approach to Ego Identity. In *Ego Identity*, New York: Springer.
- McKleroy, V. S., Galbraith, J. S., Cummings, B., Jones, P., Harshbarger, C., Collins, C., Gelaude, D., Carey, J. W., & ADAPT Team (2006). Adapting Evidence-Based Behavioral Interventions for New Settings and Target Populations. *AIDS Education and Prevention: Official Publication of the International Society for AIDS Education, 18*(4 Suppl A), pp. 59-73.
- MIUR (2021). *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2019/2020*. Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica, Roma. Scaricabile da <https://www.miur.gov.it/pubblicazioni>
- MIUR (2022). *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*. A cura dell'Osservatorio nazionale per

l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale. Scaricabile da <https://www.miur.gov.it/pubblicazioni>

Moscardino, U., Musso, P., Lan, X., Miconi, D., Inguglia, C., & Schachner, M. (2019). *Prosocial Behavior in Multicultural Classrooms: The Role of Adolescents' Perceived Teacher Support for Cultural Pluralism and Ethnic Identity*. Paper presented at the 19th European Conference on Developmental Psychology, Athens.

Möschel, M. (2011). Race in Mainland European Legal Analysis: Towards a European critical race theory. *Ethnic and Racial Studies*, 34(10), pp. 1648-1664.

Neiman, S. (2019). *Learning From the Germans: Race and the Memory of Evil*. Farrar: Straus and Giroux.

OHCHR (2020). *Addressing the Disproportionate Impact of COVID-19 on Minority Ethnic Communities*. Visualizzabile da <https://reliefweb.int/report/world/addressing-disproportionate-impact-covid-19-minority-ethnic-communities>

Parke, R. D., & Buriel, R. (1998). Socialization in the Family: Ethnic and ecological perspectives. In Damon, W., & Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (3^o ed., pp. 463-552). New York: Wiley.

Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A Meta-Analytic Test of Intergroup Contact Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, pp. 751-783.

- Phinney, J.S. (1989). Stages of Ethnic Identity Development in Minority Group Adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 9, pp. 34-49.
- Phinney, J. S. (1992). The Multigroup Ethnic Identity Measure: A new scale for use with diverse groups. *Journal of Adolescent Research*, 7, pp. 156-176.
- Phinney, J.S. (1993). A Three-stage Model of Ethnic Identity Development in Adolescence. In Bernal, M.E., & Knight, G. P., (Eds.), *Ethnic identity: Formation and transmission among Hispanics and other minorities*, pp. 61-79. New York: State University of New York Press.
- Phinney, J. S., Cantu, C. L., & Kurtz, D. A. (1997). Ethnic and American Identity as Predictors of Self-Esteem among African American, Latino, and White Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, pp. 165-185.
- Phinney, J. S., & Ong, A. D. (2007). Conceptualization and Measurement of Ethnic Identity: Current Status and Future Directions. *Journal of Counseling Psychology*, 54, pp. 271-281.
- Portera, A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale*. Roma-Bari: Laterza.
- Powell, R. A., Single, H. M., Lloyd, K. R. (1996). Focus Groups in Mental Health Research: Enhancing the Validity of User and Provider Questionnaires. *International Journal of Social Psychology*, 42(3), pp. 193-206.
- 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, pp. 35-44.

- Quintana, S. M. (1998). Children's Developmental Understanding of Ethnicity and Race. *Applied & Preventive Psychology, 7*, pp. 27-45.
- Race, K. E., Hotch, D. F., Parker, T. (1994). Rehabilitation Program Evaluation: Use of Focus Groups to Empower Clients. *Evaluation Review, 18*(6), pp. 730-740.
- Rattan, A., & Ambady, N. (2013). Diversity Ideologies and Intergroup Relations: An Examination of Colorblindness and Multiculturalism. *European Journal of Social Psychology, 43*, pp. 12-21.
- Reyneri, E. (2010). L'impatto della crisi sull'inserimento degli immigrati nel mercato del lavoro dell'Italia e degli altri paesi dell'Europa meridionale. *Prisma, 2*, pp. 17-33.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C, & Rosenberg, F. (1995). Global Self-Esteem and Specific Self-Esteem: Different Concepts Different Outcomes. *American Sociological Review, 60*, pp. 141-156.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and The Adolescent Self-Image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. New York: Basic Books.
- Rosenberg, M. (1989). *Society and The Adolescent Self-Image*. Revised Version. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Rosenthal, D. A., Gurney, R. M., & Moore, S. M. (1981). From Trust to Intimacy: A New Inventory for Examining Erikson's Stages of Psychosocial Development. *Journal of Youth and Adolescence, 10*(6), pp. 525-537.

- Rosenthal, L., & Levy, S. R. (2010). The Colorblind, Multicultural, and Polycultural Ideological Approaches to Improving Intergroup Attitudes and Relations. *Social Issues and Policy Review*, 4, pp. 215-246.
- Rumbaut, R. G. (1997). Assimilation and its discontents: between rhetoric and reality. *International Migration Review*, 31(4), pp. 923-960.
- Sayad, A. (2002). *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Schachner, M. K., Brenick, A., Noack, P., Van de Vijver, F. J. R., & Heizmann, B. (2015). Structural and Normative Conditions for Interethnic Friendships in Multiethnic Classrooms. *International Journal of Intercultural Relations*, 47, pp. 1-12.
- Schachner, M. K., Noack, P., Van de Vijver, F. J. R., & Eckstein, K. (2016). Cultural Diversity Climate and Psychological School Adjustment at School – Equality and Inclusion versus Cultural Pluralism. *Child Development*, 87(4), pp. 1175-1191.
- Schachner, M. K., Schwarzenhal, M., Moffitt, U., Civitillo, S., & Juang, L. P. (2020). Capturing a Nuanced Picture of Classroom Cultural Diversity Climate: Multigroup and Multilevel Analyses Among Secondary School Students in Germany. *Contemporary Educational Psychology*, 65, pp. 1-14.
- Schwartz, S. J., Zamboanga, B. L., Wang, W., & Olthuis, J. V. (2009). Measuring Identity from an Eriksonian Perspective: Two Sides of the Same Coin?. *Journal of Personality Assessment*, 91(2), pp. 143-154.
- Schwarzenhal, M., Schachner, M., Juang, L., & Van de Vijver, F. J. R. (2020). Reaping the Benefits of Cultural Diversity: Classroom Cultural Diversity Climate and

- Students' Intercultural Competence. *European Journal of Social Psychology*, 50, pp. 323-346.
- Schwarzenthal, M., Schachner, M., Van de Vijver, F. J. R., & Juang, L. (2018). Equal but Different? Effects of Equality/Inclusion and Cultural Pluralism on Intergroup Outcomes in Multiethnic Classrooms. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 24(2), pp. 260-271.
- Senato della Repubblica (2018). *Dichiarazione Universale dei diritti umani*. Scaricabile da https://www.senato.it/application/xmanager/projects/leg18/file/DICHIARAZIONE_diritti_umani_4lingue.pdf.
- Sherman, D. K., Hartson, K. A., Binning, K. R., Purdie-Vaughns, V., Garcia, J., Taborsky-Barba, S., & Cohen, G. L. (2013). Deflecting the Trajectory and Changing the Narrative: How Self-Affirmation Affects Academic Performance and Motivation Under Identity Threat. *Journal of Personality and Social Psychology*, 104(4), pp. 591-618.
- Stillo, L. (2020). *Per un'idea di intercultura. Il modello asistemico della scuola italiana*. Roma: Roma TrE-Press.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An Integrative Theory of Intergroup Conflict. In Worchel, s., & Austin, W. G. (a cura di), *The Social Psychology of Intergroup Relations*, pp. 33-47. Monterey, California: Brook-Cole.
- Tajfel., H. (1974). Social Identity and Intergroup Behaviour. *Social Science Information*, 13(2), pp. 65-93.

- Tajfel, H. (1981). *Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thijs, J., & Verkuyten, M. (2014). School Ethnic Diversity and Students' Interethnic Relations. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), pp. 1-21.
- Tomás, J. M., Gutiérrez, M., Pastor, A. M., Sancho, P. (2020). Perceived Social Support, School Adaptation and Adolescents' Subjective Well-Being. *Child Indicators Research*.
- Tullio-Altan, C. (1995). *Ethnos e civiltà*. Milano: Feltrinelli.
- Turnage, B. F. (2004). Influences on Adolescent African American Females' Global Self-Esteem: Body Image and Ethnic Identity. *Journal of Ethnic and Cultural Diversity in Social Work*, 12, pp. 27-45.
- Umaña-Taylor, A. J., & Douglass, S. (2016). Developing an Ethnic-Racial Identity Intervention from a Developmental Perspective: Process, Content, and Implementation of the Identity Project. In *Handbook on Positive Development of Minority Children and Youth* (pp. 437-453). Springer.
- Umaña-Taylor, A. J., Douglass, S., Updegraff, K. A., & Marsiglia, F. F. (2017). A Small-Scale Randomized Efficacy Trial of the Identity Project: Promoting Adolescents' Ethnic-racial Identity Exploration and Resolution. *Child Development*, 89(3), pp. 862-870.
- Umaña-Taylor, A. J., Gonzales-Backen, M. A., & Guimond, A. B. (2009). Hispanic Adolescents' Ethnic Identity: Is There a Developmental Progression and Does

- Growth in Ethnic Identity Predict Growth in Self-Esteem?. *Child Development*, 80, pp. 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), pp. 1-15.
- Umaña-Taylor, A. J., Lee, R. M., Rivas-Drake, D., Syed, M., Seaton, E., Quintana, S. M., Cross Jr., W. E., Schwartz, S. J., Yip, T. (2014). Ethnic and Racial Identity During Adolescence and Into Young Adulthood: An Integrated Conceptualization. *Child Development*, 85(1), pp. 21-39.
- Umaña-Taylor, A. J., Yazedjian, A., & Bámaca-Gómez, M. (2004). Developing the Ethnic Identity Scale Using Eriksonian and Social Identity Perspectives. *Identity*, 4, pp. 9-38.
- Umaña-Taylor, A. J. (2016). Ethnic-Racial Identity: Conceptualization, Development, and Associations with Youth Adjustment. In L. Balter & C. S. Tamis-LeMonda (Eds.), *Child Psychology: A Handbook of Contemporary Issues* (3rd ed., pp. 305-327). New York, NY: Psychology Press, Taylor & Francis.
- Umaña-Taylor, A. J. (2018). Intervening in Cultural Development: The Case of Ethnic-Racial Identity. *Development and Psychopathology*, 30(5), pp. 1907-1922.
- UNESCO (2020). *Startling Disparities in Digital Learning Emerge as COVID-19 Spreads*. Visualizzabile da <https://news.un.org/en/story/2020/04/1062232>

- UNHCR (2004). *Convenzione di Ginevra del 1951*. Scaricabile da https://www.unhcr.org/it/wp-content/uploads/sites/97/2016/01/Convenzione_Ginevra_1951.pdf.
- USA Today (2020). *George Floyd's Death Sparks Violence Across the Country*. Visualizzabile da <https://eu.usatoday.com/story/news/2020/05/28/george-floyds-death-sparks-violence-across-country-thursdays-news/5271387002/>
- Vassallo Paleologo, F. (2013). Razzismo e detenzione amministrativa: nuovi aspetti del trattenimento degli immigrati nei CIE e nei centri informali. In Grasso, M. (a cura di), *Razzismi, discriminazioni e confinamenti* (pp 381-96). Roma: Ediesse.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2013). Multicultural Education and Interethnic Attitudes. *European Psychologist*, 18, pp. 179-190.
- Verkuyten, M. (2010). Assimilation Ideology and Situational Well-Being Among Ethnic Minority Members. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46, pp. 269-275.

APPENDICE

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

Incontro	<i>Identity Project</i> negli U.S.A.	<i>Identity Project</i> in Italia
<p style="text-align: center;">1</p> <p style="text-align: center;">“<i>Unpacking Identity</i>”</p> <p style="text-align: center;">-</p> <p style="text-align: center;">“Lo zaino dell’identità”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Introduzione su come si svolgerà l’<i>Identity Project</i>; • Creazione da parte degli studenti delle regole di base da seguire durante gli incontri per garantire un clima di rispetto e dialogo; • Spiegazione dei concetti: identità, identità sociale e personale, etnia e razza, identità etnico-razziale, identità come concetto multidimensionale e mutevole nel tempo; • Zaino dell’identità: attività in cui gli studenti pensano a cosa compone la loro identità. Successivamente condividono insieme in piccoli gruppi e cercano elementi che li accomunano; • Riflessioni: ogni studente avrà un suo personale foglio in cui scrivere riflessioni su ciò che lo ha colpito di ogni incontro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Introduzione su come si svolgerà l’<i>Identity Project</i>; • Regole di base: vengono stabilite insieme agli studenti per creare un clima sicuro, rispettoso e coinvolgente; • Zaino dell’identità: viene usata la metafora dello zaino per rappresentare l’identità, cioè qualcosa che si ha sempre con sé, il cui contenuto può cambiare nel tempo; • Attività “Io sono”: i partecipanti scrivono su un foglio 5 caratteristiche legate alla loro identità e ne scelgono una da condividere con i compagni; • Spiegazione dei concetti: identità personale, identità sociale, identità culturale; • Riflessioni: ogni studente avrà un suo personale foglio in cui scrivere riflessioni su ciò che lo ha colpito di ogni incontro.
<p style="text-align: center;">2</p> <p style="text-align: center;">“<i>Group Differences: Within and Between</i>”</p> <p style="text-align: center;">-</p> <p style="text-align: center;">“Nel gruppo, tra gruppi”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Stereotipi: definizione e spiegazione del fenomeno utilizzando esempi vicini alla vita dei ragazzi; • Visione video: mostra come ci siano differenze all’interno dei gruppi più di quante ce ne siano tra i gruppi; • Introduzione dell’idea che le differenze esistono, ma sono continue, non categoriali; • Attività “Io sono...ma non sono”: su un foglio gli studenti scrivono da un lato la cultura in cui si identificano e dall’altro uno stereotipo associato al loro gruppo culturale al quale non si identificano; • Riflessioni. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ripasso dell’incontro precedente; • Stereotipi: definizione e spiegazione del fenomeno utilizzando esempi vicini alla vita dei ragazzi; • Visione video: mostra come ci siano differenze all’interno dei gruppi più di quante ce ne siano tra i gruppi; • Attività “Smistamento”: gli studenti rispondono a 6 domande che evidenziano come vi siano somiglianze e differenze tra di loro; • Introduzione dell’idea che le differenze esistono, ma sono continue, non categoriali; • Compito per casa: pensare agli stereotipi associati al proprio gruppo culturale; • Riflessioni.

<p>3 <i>“Stories of Our Past”</i> - “Storie dal nostro passato”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Journaling: gli studenti pensano a un episodio in cui non sono stati trattati sulla base di uno stereotipo; • Discriminazione: introduzione al concetto e confronto con gli stereotipi; • Storie del nostro passato: vengono letti 8 episodi di discriminazione di persone di diverso <i>background</i> culturale accaduti negli U.S.A. Gli studenti devono ipotizzare l’origine culturale dei protagonisti delle storie, che viene successivamente svelata; • Si utilizzano le 8 storie per creare un senso di comunità tra gli studenti; • Ripasso degli incontri precedenti; • Riflessioni. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ripasso degli incontri precedenti; • Attività “Io sono...ma non sono”: sui fogli gli studenti scrivono da un lato la cultura in cui si identificano e dall’altro uno stereotipo associato al loro gruppo culturale in cui non si identificano; • Discriminazione: definizione, tipologie, confronto con gli stereotipi; • Storie dal nostro passato: vengono letti 5 episodi di discriminazione di persone di diverso background culturale che riguardano la storia italiana. Gli studenti devono ipotizzare l’origine culturale dei protagonisti delle storie, che viene successivamente svelata; • Si utilizzano le 5 storie per creare un senso di comunità tra gli studenti; • Riflessioni.
<p>4 <i>“Symbols, Traditions and Rites of Passage”</i> - “Simboli, tradizioni e riti di passaggio”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Introduzione alla “mappatura familiare” che verrà realizzata nell’incontro successivo; • Definizione di simboli, tradizioni, riti di passaggio e rituali; • Aumentare l’esplorazione e la conoscenza degli studenti sulle loro origini culturali; • Spiegazione della complessità e varietà delle strutture familiari; • Compito per casa: completare il pacchetto per la mappatura familiare chiedendo informazioni ai familiari, adulti di riferimento, amici, fratelli o cugini sulle proprie origini culturali; • Riflessioni. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ripasso degli incontri precedenti; • Definizione di simboli, tradizioni, riti di passaggio e rituali; • La mediazione linguistico-culturale: intervento di un professionista esterno; • Attività “Lingua e identità”: ricerca e condivisione in piccoli gruppi di modi di dire e proverbi della propria cultura d’origine; • Riflessioni.
<p>5 <i>“My mapping family”</i> - “L’albero della famiglia”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Spiegazione che non esistono strutture famigliari “giuste” o “sbagliate”; • Realizzazione della mappatura famigliare: gli studenti possono creare la loro mappa a forma di cerchio o di piramide, inserendo i membri famigliari e le loro rispettive origini culturali; • Condivisione a coppie; • Osservazione delle mappature dei compagni; 	<ul style="list-style-type: none"> • Ripasso degli incontri precedenti; • Compito per casa: pensare a 4 simboli della/e propria/e cultura/e, fotografarli o trovare fotografie che li ritraggano; • Spiegazione che esistono molti tipi di famiglie diverse e che ognuna influenza la definizione della propria identità culturale; • Attività “Alberi di famiglia”: gli studenti creano una lista di persone che li hanno influenzati da un punto di vista culturale,

	<ul style="list-style-type: none"> • Discussione di classe; • Compito per casa: pensare a 10 simboli della/e propria/e cultura/e, fotografarli o trovare fotografie che li ritraggano; • Riflessioni. 	<p>successivamente disegnano un albero in cui inseriscono i nomi della lista con le loro provenienze culturali;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Condivisione in piccoli gruppi; • Concetto: ognuno di noi ha un <i>background</i> unico; • Riflessioni.
6 “Photo Processing and Storyboards” - “Dalle foto alle parole”	<ul style="list-style-type: none"> • Presentazione e condivisione delle foto: gli studenti presentano una delle foto spiegando perché la ritengono importante, poi discutono in gruppi delle somiglianze emerse durante la condivisione; • Storyboards: ogni partecipante crea un collage con le foto raccolte; • Compito per casa: intervistare un membro della famiglia o della comunità importante per loro origini culturali; • Riflessioni. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ripasso degli incontri precedenti; • Compito per casa: intervistare una persona della propria cultura; • Attività “Simboli culturali e dove trovarli”: gli studenti condividono le foto dei simboli culturali scelti in piccoli gruppi; • Riflessioni.
7 “Ethnic-Racial Identity as a Journey” - “Il viaggio dell’identità culturale”	<ul style="list-style-type: none"> • Riflessione e discussione sulle interviste fatte a casa; • Visione video: 3 persone raccontano come è cambiata nel tempo la loro identità culturale. Si specifica che non c’è un percorso “giusto” o “sbagliato”; • Riflessione sul proprio percorso di identità culturale; • Compito per casa: portare qualcosa di tipico che rappresenti le proprie origini culturali; • Riflessioni. 	<ul style="list-style-type: none"> • Spiegazione dei prossimi incontri; • Riflessione e discussione sulle interviste fatte a casa; • Ripasso delle caratteristiche dell’identità culturale; • Visione video: 8 persone raccontano come è cambiata nel tempo la loro identità culturale. Si specifica che non c’è un percorso “giusto” o “sbagliato”; • Discussione di classe sulle riflessioni scaturite dalla visione del video; • Riflessioni.
8 “Grand Finale: Celebrations and Closing” - “Gran finale”	<ul style="list-style-type: none"> • Breve rassegna dei temi trattati durante gli incontri; • Condivisione dei materiali con i visitatori: le carte “Io sono”, gli <i>storyboards</i> e gli elementi tipici della propria cultura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Allestimento dell’aula con tutti i materiali prodotti durante gli incontri; • Cruciboo: gli studenti formano due squadre che si aiutano a vicenda per indovinare le parole che comporranno un cruciverba. Le parole da indovinare riguardano i temi affrontati durante gli incontri; • “L’ultima parola”: gli studenti scrivono su un post-it un commento sull’<i>Identity Project</i>.

RINGRAZIAMENTI

Desidero ringraziare *in primis* tutto il team di ricerca: la prof.ssa Moscardino e Chiara, nonché tutte le mie colleghe, per la disponibilità, la collaborazione, l'impegno e il supporto mostratomi durante l'intero percorso.

Un ringraziamento speciale va a tutte le studentesse e gli studenti, ai docenti e ai dirigenti scolastici degli Istituti Bernardi, Calvi, Da Vinci, Ruzza, Scalcerle e Valle che hanno aderito e collaborato al Progetto Identità con entusiasmo.

Ringrazio mia madre, per avermi dato la fiducia e la possibilità di formarmi lontano da casa in un'Università d'eccellenza.

Ringrazio Tommaso per l'enorme sostegno, per avermi sempre incoraggiata a dare il meglio di me.

Un grazie particolare a Silvia, Alessandro e Andrea, per l'amicizia e l'affetto, per essere stati un punto di riferimento solido nell'affrontare insieme questi due anni.

Ringrazio le amiche e gli amici, per aver sempre creduto in me e nelle mie capacità.

Grazie ancora una volta a Nadia, che c'è sempre stata e sempre ci sarà.

Un grazie sincero a chiunque mi abbia sostenuta, anche in minima parte, durante tutto il mio percorso universitario.