



**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA**

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata  
Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione

Corso di Laurea magistrale in Psicologia Clinico-Dinamica

**Tesi Magistrale**

**Promuovere l'identità culturale nei minori stranieri non accompagnati  
tramite l'intervento "Progetto Identità":  
uno studio pilota**

*Promoting cultural identity among unaccompanied immigrant minors via the Identity  
Project intervention: A pilot study*

***Relatrice:***

**Prof.ssa Ughetta Micaela Maria Moscardino**

***Correlatrice esterna:***

**Dott.ssa Chiara Ceccon**

***Laureanda: Francesca De Sensi***

***Matricola: 2048477***

Anno Accademico 2022/2023



## INDICE

INTRODUZIONE .....	1
CAPITOLO 1 .....	3
<b>I MINORI STRANIERI NON ACCOMPAGNATI</b> .....	3
<b>1.1 Inquadramento del fenomeno</b> .....	3
<b>1.2 Il caso dell'Italia</b> .....	5
<i>1.2.1 Il sistema d'accoglienza e le comunità</i> .....	13
<b>1.3 Vulnerabilità dei MSNA</b> .....	17
CAPITOLO 2 .....	21
<b>L'IDENTITÀ CULTURALE NEI MSNA</b> .....	21
<b>2.1 Identità culturale</b> .....	21
<b>2.2 Orientamento verso altri gruppi culturali</b> .....	26
<b>2.3 Discriminazione percepita</b> .....	31
CAPITOLO 3 .....	37
<b>IL PROGETTO IDENTITÀ</b> .....	37
<b>3.1 Basi teoriche e caratteristiche del Progetto Identità</b> .....	37
<b>3.2 Adattamento al contesto scolastico italiano</b> .....	42
<b>3.3 Adattamento e studio pilota nel contesto dei MSNA residenti nelle comunità d'accoglienza</b> .....	47
CAPITOLO 4 .....	53
<b>LA RICERCA</b> .....	53
<b>4.1 Obiettivi e quesiti di ricerca</b> .....	53
<b>4.2 Partecipanti</b> .....	58
<b>4.3 Procedura</b> .....	61
<b>4.4 Strumenti</b> .....	67
<i>4.4.1 Caratteristiche sociodemografiche</i> .....	68
<i>4.4.2 Identità culturale</i> .....	69
<i>4.4.3 Orientamento verso altri gruppi culturali</i> .....	70
<i>4.4.4 Discriminazione percepita</i> .....	70
<i>4.4.5 Focus group</i> .....	72
CAPITOLO 5 .....	75

<b>RISULTATI</b> .....	75
<b>5.1 Statistiche descrittive</b> .....	75
<b>5.2 Fattibilità, salienza, e appropriatezza</b> .....	76
<b>5.3 Identità culturale</b> .....	80
<b>5.4 Orientamento verso altri gruppi culturali</b> .....	82
<b>5.5 Discriminazione percepita</b> .....	83
<b>CAPITOLO 6</b> .....	85
<b>DISCUSSIONE</b> .....	85
<b>6.1 Commento generale</b> .....	85
<b>6.2 Limiti della ricerca</b> .....	92
<b>6.3 Conclusioni e sviluppi futuri</b> .....	94
<b>Riferimenti bibliografici</b> .....	96

## INTRODUZIONE

Il fenomeno dell'immigrazione è ormai ampiamente consolidato; per questo motivo, le società di oggi si devono confrontare con una crescente multiculturalità rispondendo con politiche di integrazione, prevenzione e educazione adeguate. Il Progetto Identità (*Identity Project*) è un intervento *evidence-based* sviluppato recentemente da Umaña-Taylor e collaboratori presso l'università di Harvard che tenta di rispondere a questa esigenza promuovendo l'identità culturale degli adolescenti all'interno del contesto scolastico. L'intervento nasce con l'obiettivo di stimolare la comprensione della propria eredità culturale all'interno di classi composte da adolescenti con diverso *background* culturale e, attraverso un percorso laboratoriale, riflettere su alcune tematiche come quelle della discriminazione, del razzismo, dell'identità e della famiglia promuovendo il benessere psicologico e le relazioni interetniche tra compagni.

Alla luce dei promettenti risultati ottenuti negli Stati Uniti, l'intervento è stato adattato in diversi paesi, tra cui l'Italia, per favorire i processi di esplorazione dell'identità culturale e promuovere relazioni interculturali positive all'interno di gruppi classe culturalmente eterogenei. Ad oggi, il Progetto Identità è stato condotto con più di 1800 studenti nell'area padovana, ottenendo riscontri molto positivi. L'idea di adattare il progetto ai minori stranieri non accompagnati (MSNA) nasce in virtù della fase evolutiva specifica in cui questi giovani si trovano, del processo di acculturazione in corso e del

contesto comunitario in cui vivono quotidianamente con diverse provenienze culturali, in un paese diverso da quello di origine.

Questa tesi presenta i primi dati dell'adattamento del Progetto Identità al contesto dei MSNA tramite uno studio pilota, svolto tra febbraio e maggio 2023 e realizzato nelle città di Padova e Venezia grazie alla collaborazione con alcuni enti del terzo settore che si occupano del processo di accoglienza e del percorso educativo e lavorativo dei giovani migranti soli.

La tesi è suddivisa in sei capitoli. Il primo offre una panoramica del fenomeno migratorio, un inquadramento della “categoria” dei MSNA, delle vulnerabilità da essi portate e alcuni dati sul contesto italiano. Nel secondo capitolo vengono presentati i tre principali costrutti della ricerca: l'identità culturale, l'orientamento verso altri gruppi culturali e la discriminazione percepita. Nel terzo capitolo è illustrato il *background* teorico del Progetto Identità nella versione statunitense e il suo adattamento al contesto italiano (scolastico e di comunità). Nel quarto capitolo vengono descritti i principali obiettivi del lavoro, i quesiti che hanno guidato la ricerca, i partecipanti, la procedura, gli strumenti utilizzati e le analisi svolte. Nel quinto capitolo vengono presentati i risultati ottenuti dall'analisi dei questionari e dei focus group e, infine, nel sesto capitolo vengono interpretati i risultati ottenuti alla luce della letteratura esistente e vengono discussi i limiti della ricerca, nonché le possibili implicazioni future.

## **CAPITOLO 1**

### **I MINORI STRANIERI NON ACCOMPAGNATI**

#### **1.1 Inquadramento del fenomeno**

Ogni anno, a causa del clima, dei conflitti, della povertà e di persecuzioni, quasi 90 milioni di persone nel mondo sono costrette ad abbandonare i propri paesi d'origine e a cercare nuove possibilità in un paese diverso rispetto a quello in cui sono nate e cresciute (UNHCR, 2021). Questo dato è aumentato significativamente nell'arco degli ultimi 10 anni, tanto da essere più che raddoppiato rispetto ai dati raccolti nel 2012. Infatti, il numero dei paesi che si trovano coinvolti in conflitti bellici si è intensificato nell'ultimo decennio, e questo ha portato molte persone a situazioni di estrema povertà e vulnerabilità. Tra questi, ricordiamo gli scontri in Afghanistan, che hanno provocato uno sfollamento ingente di civili all'interno del paese e nelle zone limitrofe; e poi i dissidi in Etiopia, in Myanmar, in Venezuela, in Nigeria e le violente insurrezioni in Africa centrale. Infine, il conflitto in Ucraina, che ha generato un esodo forzato in termini ingenti, rapidi e anomali della popolazione, sostenuto dagli stati membri dell'Unione Europea, i quali hanno offerto lo status di protezione a molte delle persone in fuga dalla guerra (UNHCR, 2021).

Gli stati dell'Unione Europea (UE) che ospitano più migranti sono la Germania, la Francia e l'Italia (UNHCR, 2021). Per regolare i flussi migratori, il regolamento di Dublino, istituito dall'UE, stabilisce alcune norme per la presa in carico e il trattamento

delle richieste d'asilo e fissa alcuni criteri per le richieste di protezione internazionale (Gazzetta ufficiale delle comunità europee, 1997).

Dai dati dell'UNICEF (2022) emerge che, tra gennaio e agosto 2021, dei 97.000 rifugiati arrivati ai confini dell'UE in cerca di accoglienza circa 25.000 sono bambini. Tra questi, più di 9.300 sono arrivati come non accompagnati o separati dai genitori (UNICEF, 2022), condizione che li rende particolarmente vulnerabili a violazioni dei loro diritti umani e maggiormente esposti a situazioni di violenza e di sfruttamento (UNHCR, 2022). Questa "categoria" di bambini e adolescenti che migrano da soli in un altro paese viene definita per la prima volta nel 2000 all'interno di un documento ufficiale del Parlamento europeo sull'asilo negli stati membri dell'UE (Ericsson, 2000). In questo documento, si definisce il *minore straniero non accompagnato* (MSNA) come un cittadino di un paese terzo o un apolide con età inferiore ai 18 anni, che arriva nel territorio degli stati membri senza essere accompagnato da un adulto responsabile per legge o per consuetudine (Parusel, 2017). Il fatto di essere minori in un paese straniero, senza figure adulte di riferimento, li rende una popolazione particolarmente vulnerabile; per questo è importante che i MSNA vengano riconosciuti in primo luogo come minori, e solo in secondo luogo come richiedenti asilo (UNICEF, 2021).

Ogni minore che giunge sul suolo dell'UE ha il diritto di rimanere nel paese con gli stessi diritti dei coetanei europei. In Italia, questo avviene grazie a due tipologie di permessi: quello per minore età e quello per motivi familiari (Save the Children, 2021). L'articolo 20 della Convenzione dell'ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza riconosce infatti al minore il diritto alla protezione da parte dello Stato (UNICEF, 1989),



specificando che tale protezione sostitutiva può concretizzarsi per mezzo dell'affidamento familiare, dell'adozione e del collocamento presso istituti per l'infanzia (UNICEF, 2004). La stessa convenzione evidenzia anche che ai minori deve essere riconosciuto il diritto alla tutela legale, il diritto al miglior stato di salute possibile, il diritto all'educazione volto a favorire lo sviluppo della personalità e delle attitudini mentali e fisiche, lo sviluppo dell'identità, della lingua e dei valori culturali, così come il rispetto dei valori del paese d'origine e del paese che accoglie, proteggendo e difendendo il diritto alla propria vita culturale e religiosa e la difesa di minoranze etniche (UNICEF, 2004).

In Italia, la principale legge in materia di protezione dei MSNA è la legge 47/2017, nota come Legge Zampa. La suddetta legge enuncia la definizione di minore straniero non accompagnato e delinea le modalità di accoglienza e di protezione, la presa in carico legale del minore, i diritti fondamentali come il diritto alla salute e all'istruzione, all'ascolto, all'assistenza legale, e le disposizioni finanziarie e di adeguamento.

## **1.2 Il caso dell'Italia**

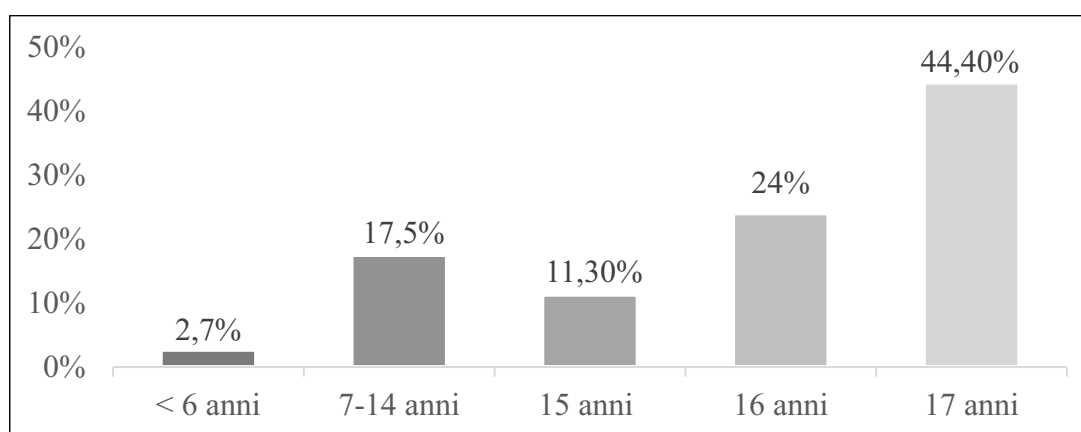
I dati presentati dalla fondazione ISMU (2022) evidenziano che le persone giunte in Italia via terra o via mare sono 105.140, con un aumento del 57% rispetto al 2021. Di questi, circa il 12% è minorenni e senza un adulto di riferimento (ISMU, 2022). I dati raccolti

dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali evidenziano che al 31 dicembre 2022, gli MSNA presenti sul territorio italiano sono 20.089.

Questo dato risulta in forte aumento rispetto allo stesso periodo degli anni precedenti: +64% rispetto al 2021 e +184% rispetto al 2020. Un aumento così significativo è naturalmente dovuto anche all'afflusso di minori ucraini registrato in Italia nel primo semestre del 2022 a causa del conflitto bellico tra Ucraina e Russia, flusso che incide in modo significativo anche sulla distribuzione per genere e fasce d'età, con un aumento nel numero di donne e con cambiamenti significativi rispetto all'età dei MSNA sul territorio nazionale.

Di questi minori, il 44,4% ha 17 anni, il 24% ha 16 anni e il 31,6% ha meno di 16 anni, come evidenziato in figura 1 (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2022).

*Figura 1- MSNA presenti in Italia al 31.12.2022 suddivisi per fasce d'età*



*Fonte: Rielaborazione dati del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2022)*

Come in altri paesi, la maggior parte dei MSNA è di genere maschile. Non c'è una risposta certa sul perché di questi dati; tuttavia, in molti paesi gli uomini sono percepiti come più forti e resistenti per compiere un viaggio carico di rischi e difficoltà rispetto alle donne (Parusel, 2017); infatti, anche in Italia, l'85,1% dei MSNA presenti sul territorio italiano è di genere maschile, e solo il 14,9% è di genere femminile.

*Tabella 1- Provenienze dei MSNA (confronto tra dati relativi al 2022 e al 2021)*

Paese d'origine	Numero di sbarchi nel 2022	Numero di sbarchi nel 2021
Ucraina	5.042 (25.1%)	5 (0%)
Egitto	4.899 (24.4%)	2.221 (18.1%)
Tunisia	1.800 (9%)	1.560 (12.7%)
Albania	1.347 (6.7%)	1.186 (9.7%)
Pakistan	1.082 (5.4%)	784 (6.4%)
Afghanistan	866 (4.3%)	446 (3.6%)
Costa d'Avorio	706 (3.5%)	460 (3.7%)
Gambia	667 (3.3%)	232 (1.9%)
Guinea	610 (3%)	359 (2.9%)
Bangladesh	571 (2.8%)	2.843 (23.1%)
Eritrea	417 (2.1%)	263 (2.1%)
Kosovo	237 (1.2%)	175 (1.4%)
Marocco	200 (1%)	160 (1.3%)
Altri	1645 (8.1%)	1590 (13%)

*Fonte: Rielaborazione da Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2022)*

I principali paesi di provenienza dei MSNA sono il Bangladesh, l'Egitto, la Tunisia, l'Albania e il Pakistan, come si può osservare dalla Tabella 2, che pone a confronto i dati raccolti dal ministero del Lavoro e delle Politiche sociali nel 2022 e quelli del 2021.

Alla fine del 2022 i dati evidenziano leggere variazioni nell'arrivo di MSNA provenienti dall'Egitto, dalla Tunisia, dall'Albania e dal Pakistan e vedono un calo significativo nell'arrivo di MSNA provenienti dal Bangladesh e, allo stesso tempo, un aumento di minori provenienti dall'Ucraina.

La maggior parte degli ingressi dei minori ucraini è stata censita nei mesi immediatamente successivi all'inizio della guerra (marzo, aprile e maggio); tuttavia questa popolazione, dal punto di vista demografico, ha caratteristiche molto differenti rispetto ai minori provenienti da altre nazioni. Infatti, i minori ucraini sono spesso accompagnati da adulti, e questo ha facilitato anche la migrazione dei più piccoli e delle minori di genere femminile (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2022).

Nonostante i flussi migratori vengano analizzati ogni anno in maniera dettagliata e si cerchi di delinearli con sempre più precisione, è difficile risalire ai dati relativi ai minori in movimento anche a causa dei dinamici spostamenti messi in atto dai trafficanti di esseri umani (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2022). Tuttavia, il percorso dei minori attraversa diversi stati, tra cui anche l'Italia - che spesso non è il paese ultimo di destinazione - prima che questi riescano ad arrivare ai confini dell'Europa. Ovviamente,

in base a ciò cambia anche la durata del viaggio, che può durare pochi mesi come diversi anni (REACH, 2017a).

In generale, i flussi migratori verso l'Europa si sviluppano seguendo rotte consolidate nel tempo; tuttavia, è difficile riuscire a delineare con precisione le rotte che vengono percorse sistematicamente a causa degli oleati meccanismi che vengono messi in atto dai trafficanti di esseri umani.

Le principali rotte sono quelle che attraversano il Mediterraneo, quelle dall'Africa Occidentale e, con la guerra tra Russia e Ucraina, si è visto un afflusso massiccio di rifugiati provenienti dall'Ucraina. Tuttavia, gli arrivi di minori dall'Ucraina sono un caso particolare. Infatti, in seguito all'inizio del conflitto, il Consiglio dei Ministri ha deliberato lo stato di emergenza per garantire e assicurare l'accoglienza delle persone in fuga, disponendo diverse misure per la gestione dei posti del Sistema di Accoglienza e Integrazione (SAI) <sup>1</sup>e perché si potessero assicurare strutture d'accoglienza idonee per la popolazione ucraina. In questo caso, è stato adottato un Piano per la gestione dell'accoglienza dei MSNA ucraini in maniera omogenea sul territorio nazionale per poter garantire servizi educativi, sanitari e formativi per questa fascia di popolazione. Tuttavia,

---

<sup>1</sup> Il Sistema di accoglienza e integrazione SAI è costituito dalla rete di enti locali che accedono al fondo nazionale per le politiche e per i servizi d'asilo, grazie a enti locali del terzo settore, collocati su tutto il territorio nazionale, che offrono interventi di accoglienza integrata. Il SAI è coordinato dal Servizio centrale, la cui gestione è assegnata all'associazione nazionale dei comuni italiani (Anci). Sul territorio Veneto sono disposti 77 posti per l'accoglienza di Minori non Accompagnati di cui 30 all'interno del Comune di Padova; questi sono suddivisi all'interno di comunità educative per minori o in gruppi appartamento. In queste strutture il fine è quello di offrire dei servizi per l'integrazione come l'insegnamento della lingua italiana, l'iscrizione scolastica finalizzata al completamento dell'obbligo scolastico, attività di orientamento professionale, progetti di tirocinio, attività di socializzazione e relazione con pari del territorio, accompagnamento lavorativo e accompagnamento nella ricerca di soluzioni abitative.

anche in questi casi, spesso ragazze e bambine sono state vittime di molestie e violenze sessuali anche per mano di servizi di contrasto alla violenza di genere (UNICEF, 2022).

Tra le rotte più percorse, quella più conosciuta per l'accesso all'Italia è quella per cui dai paesi dell'Africa Subsahariana e Settentrionale si passa per la Tunisia e per la Libia fino ad arrivare via mare alle coste italiane; infatti, nel corso del 2022, il 34% del totale dei MSNA è sbarcato sulle coste della Sicilia nei porti di Lampedusa, Pozzallo e Augusta (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2022). Questo viaggio, oltre ad essere molto costoso, è anche molto pericoloso; infatti, nell'ultimo anno si sono perse le tracce di 914 persone nel Mediterraneo, di questi, 64 erano bambini o adolescenti con meno di 18 anni (OIM, 2023). Negli ultimi anni si è intensificata un'altra rotta, percorsa spesso dai MSNA provenienti dal Bangladesh e dal Pakistan: la rotta dei Balcani (si veda la Figura 2). Attraverso questa rotta, i migranti passano dalla Turchia alla Grecia e proseguono attraverso la Macedonia, la Serbia, la Croazia e la Slovenia o secondo un tragitto alternativo attraverso l'Ungheria, percorrendo migliaia di chilometri a piedi, esposti a situazioni estreme e spesso di violenza (Ministero degli Esteri e della Cooperazione internazionale, 2022).

Figura 2- Movimenti dei MSNA lungo la rotta dei Balcani



Fonte: Save The Children (2022)

Per quanto riguarda i minori provenienti dall'Albania, invece, il percorso migratorio è differente. Questi solitamente giungono in Italia con aerei, pullman o traghetti e spesso vengono accompagnati da adulti o parenti che poi fanno ritorno nel paese d'origine (Save the Children, 2020).

Proprio per via di rotte migratorie diverse, la distribuzione dei MSNA sul territorio nazionale varia di anno in anno. Nonostante l'importante aumento dei minori accolti in tutto il territorio, le regioni che al 31 dicembre 2022 registrano un maggior numero di MSNA vedono la Sicilia, come negli anni precedenti, come la prima regione per accoglienza e sbarco dei minori. La seconda regione che ospita più MSNA è la Lombardia

con 2880 minori, seguita dalla Calabria con 2.068 minori e da altre regioni con percentuali al di sotto del 10%; tra queste anche il Veneto, dove si è svolto il presente studio, con 814 minori accolti (si veda la Tabella 2).

*Tabella 2- Distribuzione MSNA sul territorio nazionale al 31.12.2022*

<b>Regione</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Sicilia	3.923	19.5
Lombardia	2.880	14.3
Calabria	2.068	10.3
Emilia-Romagna	1.814	9.0
Campania	1.135	5.6
Lazio	1.087	5.4
Friuli-Venezia-Giulia	963	4.8
Toscana	902	4.5
Piemonte	885	4.4
Puglia	880	4.4
Veneto	814	4.1
Liguria	794	4.0
Abruzzo	491	2.4
Marche	435	2.2
Basilicata	358	1.8
Sardegna	190	0.9
Umbria	156	0.8
Molise	138	0.7
Prov. Autonoma Trento	86	0.4
Prov. Autonoma Bolzano	76	0.4
Valle d'Aosta	14	0.1
<b>TOTALE</b>	<b>20.089</b>	<b>100</b>



È interessante notare come la distribuzione territoriale vari anche in base al paese d'origine: i minori provenienti dall'Ucraina sono registrati maggiormente in Lombardia e in Emilia-Romagna; i minori provenienti dall'Egitto sono più presenti in Sicilia, Lombardia e Calabria; i minori provenienti dalla Tunisia sono più presenti in Sicilia e in Emilia-Romagna, mentre quelli provenienti dall'Albania sono più numerosi in Toscana, Emilia-Romagna e Lombardia. La maggior parte dei MSNA presenti attualmente sul territorio Veneto provengono da Bangladesh, Afghanistan, Egitto e Albania (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2022).

### *1.2.1 Il sistema d'accoglienza e le comunità*

La procedura che governa l'accesso e il trattamento dei minori stranieri non accompagnati origina da una serie di leggi e norme che si sono stratificate nel tempo a partire da documenti redatti dall'UE (Valtolina, 2013).

La Legge n. 47/2017 evidenzia come i MSNA non in possesso della cittadinanza italiana o europea che si trovano sul territorio dello stato italiano senza adulti di riferimento, in virtù della vulnerabilità di cui sono portatori, non possano essere respinti e, in assenza di famiglie disponibili all'accoglienza, debbano essere collocati all'interno di strutture di prima assistenza e accoglienza dove possano essere seguiti e tutelati dal punto di vista sanitario e educativo. Al 31 dicembre 2022, il 70% dei MSNA risulta accolto all'interno di strutture di accoglienza e solo il 23% risulta collocato presso privati

o famiglie. Di questi ultimi, il 92% proviene dall'Ucraina e in alcuni casi risulta accolto da persone con un legame parentale.

Il sistema d'accoglienza dei MSNA è definito dall'articolo 19 del D. Lgs. n. 142/2015, ed è stato modificato nel 2017 dalla Legge n.47. In queste strutture, specificatamente destinate ai minori, vengono svolte le procedure di identificazione e accertamento dell'età. Tra le strutture di prima accoglienza, dove sono collocati il 19,9% dei minori, rientrano le strutture governative ad alta specializzazione, le strutture ricettive temporanee note come Centri di Accoglienza Straordinaria (CAS) per minori, le strutture di prima accoglienza accreditate dai Comuni o dalle Regioni e le strutture a carattere emergenziale e provvisorio (Ministero del Lavoro delle Politiche Sociali, 2022). All'interno di queste organizzazioni, dove i minori sostano nel primo periodo consecutivo all'arrivo per un massimo di 30 giorni, il minore deve essere messo in sicurezza e deve poter trovare risposta ai bisogni primari, accoglienza e rassicurazione. Qui si provvede a raccogliere la sua storia personale ed elementi relativi al suo profilo in vista di un suo passaggio a una comunità di seconda accoglienza (Terres des Hommes, 2015).

Nelle strutture di seconda accoglienza, invece, dove sono collocati il 49,8% dei minori, rientrano le strutture afferenti al Sistema di Accoglienza e Integrazione (SAI) finanziate a livello nazionale, regionale o comunale (Ministero del Lavoro delle Politiche Sociali, 2022). All'interno di queste strutture, l'obiettivo è quello che il minore diventi quanto più possibile autonomo a livello personale e sociale, in modo che al compimento del diciottesimo anno d'età si possa mantenere autonomamente. In queste strutture, infatti, ricoprono un ruolo essenziale le attività formative e di inserimento lavorativo

(Terres des Hommes, 2015). Alcune di queste hanno un carattere residenziale e comunitario; qui educatori e adulti di riferimento vivono con il gruppo di minori svolgendo con essi azioni volte ad una maggiore preparazione professionale ed educativa attraverso la creazione di un clima accogliente e familiare all'interno delle comunità. L'obiettivo è quello di andare ad integrare e a sostituire le funzioni familiari che sono state temporalmente compromesse, e aiutare i minori a definire un proprio progetto di vita che possa evolvere nel modo più stabile possibile nel tempo (Sellitti, 2016). In altre comunità si punta maggiormente sull'autonomia dei minori, supportandoli in un percorso di crescita personale a distanza grazie anche alle figure dei tutori volontari.

Per favorire l'autonomia e l'educazione dei ragazzi, questi fino ai 16 anni devono essere iscritti, come i coetanei italiani, alla scuola dell'obbligo e successivamente possono proseguire con l'iscrizione a corsi per la lingua italiana e per la licenza media in strutture note come Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) (Sellitti, 2016). All'interno di queste strutture è importante che venga rispettato il loro diritto all'ascolto, all'assistenza legale e che possano trovare assistenza psicologica in un momento così delicato (Legge n.47/2017).

In virtù di ciò, è essenziale che collaborino équipe multidisciplinari così da mettere in gioco in modo congiunto competenze diversificate per raggiungere il miglior stato di benessere possibile per il minore. Oltre che da educatori, assistenti sociali e psicologi, è essenziale che i minori siano seguiti da figure professionali come avvocati, mediatori linguistico-culturali, psicologi transculturali e insegnanti di lingua italiana.

All'interno di questo quadro si inserisce anche lo psichiatra transculturale, che utilizza la psicanalisi e l'antropologia in modo complementare per tenere conto degli elementi culturali in cui sono inseriti aspetti psicopatologici legati alla storia personale, alla storia migratoria e alle difficoltà date dalla creazione di un legame tra la cultura d'origine e la cultura del paese di accoglienza (Terres des Hommes, 2015). Proprio per questo, è essenziale la gestione tramite una équipe periodica che permetta il coordinamento e il confronto tramite la supervisione dei casi (Ministero del Lavoro delle Politiche Sociali, 2022). Come sanciscono infatti anche la nostra Costituzione (1947) e la Carta per i diritti dell'Infanzia (1989), è importante che vengano rispettati i presupposti per la tutela della salute mentale prevenendo tramite una buona accoglienza, riconoscendo l'adolescenza che i minori non hanno potuto avere a casa loro, ed evitando che i loro percorsi prendano una strada all'interno di circuiti devianti.

Purtroppo, nonostante il sistema di protezione nazionale disponga di un solido quadro legale per la tutela dei minori, spesso è possibile riscontrare nette disparità nella qualità dei servizi offerti a tutela dei minori (UNICEF, 2022). Tuttavia, a fronte di un'Italia così multiculturale e diversificata, è importante che la società ripensi a politiche di integrazione sociale che uniscano i vari aspetti dell'accoglienza e del benessere psicologico non solo da un punto di vista legale, ma anche psicologico ed educativo, e che gli interventi possano essere omogenei all'interno del territorio nazionale e senza discriminazioni sulla base del paese d'origine o del territorio di accoglienza.

### **1.3 Vulnerabilità dei MSNA**

I MSNA si trovano in un momento evolutivo particolarmente delicato quale è l'adolescenza. La vulnerabilità che accompagna questo periodo dello sviluppo implica, nel caso dei giovani migranti soli, fattori stressanti che caratterizzano il momento della dipartita, il viaggio e il percorso di adattamento in un altro paese. Dalla letteratura emerge infatti che situazioni stressanti come guerre, carestie e situazioni di povertà estrema - che portano i minori a prendere la decisione di migrare - possono essere predittive di disturbi internalizzanti, esternalizzanti e del disturbo post-traumatico da stress (DPTS) (Bronstein & Montgomery, 2011).

Al momento della partenza la scelta che guida i minori, spesso, è l'esito di due tensioni interne alla famiglia d'origine: da una parte l'emigrazione come ricerca di salvezza da conflitti militari, religiosi, culturali e la ricerca di nuove opportunità, dall'altra la fuga senza una precisa strategia per sopravvivere a situazioni che possono mettere a repentaglio la vita stessa del minore. Nel primo caso, la famiglia accompagna il minore nel progetto di migrazione e questo diventa destinatario di una sorta di "mandato familiare" che porta con sé un importante investimento emotivo da parte dei famigliari (Crotti & Meregalli, 2017). Il minore può essere inoltre attivo nella scelta di partire, oppure subire una imposizione familiare. Questo fa sì che il giovane si possa trovare coinvolto all'interno di un precoce processo di adultizzazione in cui ricopre un atteggiamento non più di ribellione verso il potere normativo dei genitori, ma diventa complice degli stessi, condividendo vissuti, esperienze e progetti di vita specifici. In questo modo, le figure genitoriali considerano il figlio un "piccolo adulto", scoraggiando

l'espressione di bisogni di dipendenza affettiva e dimostrando così una minore disponibilità verso la gratificazione di tali bisogni (Sandomenico, 2010).

Un altro fattore da tenere in considerazione è quello della migrazione, intesa come un vero e proprio viaggio verso un altro paese; infatti, alcuni MSNA abitano per un determinato periodo di tempo all'interno di campi profughi. Questi luoghi sono *“istituzioni totali, luoghi in cui gli abitanti sono spersonalizzati e in cui le persone diventano numeri senza nome”* (Harrell-Bond, 2000, p.2). Qui gli eventi traumatici sono comuni, e molto spesso i minori assistono a situazioni di violenza, a tentativi di suicidio e a situazioni di deprivazione dei beni essenziali come cibo, acqua e cure mediche adeguate (Lustig et al., 2004). Tuttavia, quando i MSNA arrivano finalmente nel paese di destinazione, si trovano ad affrontare ulteriori difficoltà e sono ritenuti particolarmente vulnerabili a causa del distacco dalle figure genitoriali e dal contesto di riferimento. Questo distacco, ulteriormente aggravato da difficoltà linguistiche, può portare i giovani adolescenti a sentimenti di estraneità, isolamento e disorientamento, generando stati di ansia e di conflittualità interiore (Biagioli et al. 2015).

L'assenza dei genitori è, infatti, un fattore di rischio che può causare forme psicopatologiche gravi per via della mancata capacità di autoregolazione emotiva dei minori (Lustig et al., 2004). Da diverse ricerche condotte in Scandinavia emerge anche come il distacco dal contesto d'origine possa essere correlato a diverse problematiche relative alla salute mentale come, ad esempio, un maggior rischio di sviluppare un DPTS (Oppedal & Idsoe, 2015).

Da altre ricerche sono emerse problematiche legate a conflitti o a preoccupazioni per la propria realizzazione personale (Fathi et al., 2017). Queste problematiche, unite a difficoltà date dal processo di acculturazione, come ad esempio episodi di discriminazione e crisi identitarie, possono portare i MSNA a sviluppare sintomi depressivi che si manifestano con sintomi somatici, umore depresso e problemi interpersonali. Questo dato è significativo, considerando che uno studio recente ha dimostrato che, una volta peggiorata la depressione, aumenta anche la probabilità di accumulare nuovi fattori di stress e nuove vulnerabilità cognitive nell'arco degli anni successivi (Calvete et al., 2013).

Un altro importante fattore di vulnerabilità dei MSNA è dato dal fatto che la maggior parte di coloro che giungono ai confini italiani ha tra i 14 e i 17 anni; ciò significa che si trovano nel pieno periodo adolescenziale, un periodo definito anche come un "limbo esistenziale" in cui è in corso la ridefinizione della propria identità personale (Crotti & Meregalli, 2019).

Nella teoria di Erikson (1968) sullo sviluppo dell'identità si sottolinea che nessuno può costruire la propria identità da solo, e che in questo processo sono fondamentali fin dall'infanzia le esperienze di mutuo riconoscimento e di affidabilità reciproca con la madre (attraverso il sorriso, lo sguardo e l'accudimento del bambino); negli adolescenti, proprio come per il neonato, l'identità si sviluppa grazie al riconoscimento e all'apprezzamento degli altri significativi, coetanei e adulti. Dal momento che questi giovani si trovano ad affrontare questo delicato periodo evolutivo in un paese straniero, spesso soli e senza riferimenti umani e spaziali, il percorso migratorio può risultare molto

complesso. I MSNA sono infatti esposti a difficili situazioni che richiedono un intenso carico emotivo da sostenere sia fisicamente, sia psicologicamente (Crotti & Meregalli, 2019).

Inoltre, i minori che giungono in un territorio straniero soli o senza almeno un adulto di riferimento rischiano facilmente di diventare vittime di sfruttatori e trafficanti anche una volta entrati nei circuiti di accoglienza (Crotti & Meregalli, 2019). La letteratura riporta che nella popolazione dei MSNA, oltre al rischio di sviluppare diverse patologie come il DPTS, disturbi ansiosi, depressivi, somatici, della condotta e del sonno, spesso si possono presentare anche forme di abuso di sostanze come droghe e alcol (Fazel & Stein, 2002).

Un rischio elevato per molti di questi ragazzi è, quindi, che il percorso migratorio possa trasformarsi in un ingannevole e tortuoso labirinto. Per questo motivo è importante che la condizione di vulnerabilità in cui questi giovani si trovano possa ricevere ascolto e supporto da parte delle nazioni ospitanti grazie a figure educative e psicologiche attente soprattutto *“all’interesse superiore del minore”* (Taurino et al., 2012, p. 49). La presenza di relazioni con i pari e con altri adulti di riferimento oltre ai genitori risulta essere infatti una delle maggiori risorse nell’adattamento dei minori al nuovo contesto (Masten, 2007; Rutter, 2005; Werner, 1995) e si dimostra un fattore protettivo contro lo sviluppo e il protrarsi del DPTS (Brewin et al., 2004; Schnurr et al., 2004).



## CAPITOLO 2

### L'IDENTITÀ CULTURALE NEI MSNA

#### 2.1 Identità culturale

Erikson (1968) è stato uno degli psicanalisti a parlare maggiormente del processo di formazione dell'identità, definendolo come un processo simultaneo di riflessione ed osservazione in continua evoluzione, risultante dall'integrazione di esperienze legate all'infanzia, a vissuti emotivi, ad atteggiamenti e abilità rispetto alla società. Questo è un processo di differenziazione che parte dalla figura materna e che si crea grazie all'interazione con i propri modelli di riferimento (Erikson, 1968). Ciò avviene tramite il passaggio per tre fasi: l'introiezione, l'identificazione e la formazione dell'identità. Con l'introiezione avviene la primitiva incorporazione dell'immagine dell'altro e si costituiscono i primi "oggetti d'amore" grazie al grado di reciprocità dato dal rapporto tra madre e bambino e dagli altri adulti significativi; successivamente, se le relazioni infantili sono rilevanti, si può parlare di identificazioni con altri significativi.

La formazione reale dell'identità inizia nel momento in cui il soggetto non si identifica più con le figure di riferimento, ma inizia a distaccarsi da esse e a ricercare un riconoscimento da parte del mondo esterno (Erikson, 1968). Anche Mead (1934) ha teorizzato lo sviluppo del Sé basandosi sull'influenza degli altri significativi. Egli riteneva che gli individui comprendessero chi sono e sviluppassero il proprio Sé sulla base delle risposte ottenute alle proprie azioni e identificandosi con il ruolo degli altri nei propri

confronti; come dice Galimberti (2019), infatti, *“l’identità ce la danno gli altri, l’identità è frutto del riconoscimento”* (p. 1).

L’adolescenza è un periodo cruciale per l’esplorazione della propria identità. In questa fase di passaggio dall’infanzia all’età adulta, gli adolescenti devono delineare i propri valori, i ruoli, le proprie credenze, e cercare di creare un Sé integrato e coerente di se stessi. Ciò è fondamentale perché possano avere una buona considerazione di se stessi e perché si relazionino al meglio con gli altri (Erikson, 1968).

Come sostengono Adams e Marshall (1966), i processi di socializzazione hanno un ruolo fondamentale nella formazione dell’identità; questi, infatti, si manifestano sia a livello individuale (nel bisogno di riconoscimento della persona come unica), sia a livello collettivo (nel bisogno di relazioni sociali e nel far parte di una comunità di persone). Infatti, il concetto di Sé è composto da due tipi di identità: l’identità personale, in cui si trovano quelle parti dell’individuo legate a caratteristiche personali, e l’identità sociale, in cui si trovano parti dell’individuo legate ai gruppi di cui fa parte e ai sentimenti correlati a questa appartenenza (Tajfel & Turner, 1979).

Una parte importante legata all’identità sociale è quella dell’identità culturale, definita da Tajfel (1981) come una parte della percezione individuale di ognuno che deriva dalla sua appartenenza a uno o più gruppi sociali, insieme al significato emotivo attribuito a tale appartenenza. L’identità culturale si definisce, quindi, come quella dimensione del Sé legata alla propria appartenenza culturale (Umaña-Taylor, 2018); questa è profondamente influenzata nel corso della vita di ogni individuo da mutamenti

ed evoluzioni. Un momento essenziale per il suo sviluppo è l'adolescenza. In questa fascia d'età, infatti, si acquisiscono nuove competenze cognitive e relazionali e si inizia ad elaborare un pensiero astratto e maggiori capacità introspettive. In questa fase, l'individuo ha bisogno di creare un'immagine coerente di sé e di integrare i vari aspetti dell'identità tra loro (Umaña-Taylor et al., 2014, 2018; Umaña-Taylor & Douglass, 2017). Infatti, gli adolescenti, cercando di rendere chiari obiettivi, desideri, e valori, ricercano una maggiore comprensione relativamente ad aspetti della propria identità, anche legati alla propria cultura (Erikson, 1968; Quintana, 1998).

L'identità culturale, quindi, non si limita a descrivere l'individuo in relazione al contesto culturale di riferimento, ma riguarda il processo dinamico attraverso cui lo stesso elabora una propria definizione di sé (Umaña-Taylor et al., 2014). Questo processo si articola in tre componenti: l'esplorazione, la risoluzione e l'affermazione. Nel momento dell'esplorazione si esaminano gli aspetti legati alla propria appartenenza. Questi aspetti vengono significati nella fase successiva, la fase di risoluzione, e successivamente rafforzati con l'integrazione di sentimenti positivi ed emotivi all'interno di tale esperienza (Umaña-Taylor et al., 2014; Umaña-Taylor & Douglass, 2017). Tuttavia, così come l'identità cambia ed evolve nel corso del tempo (Erikson, 1968), anche l'identità culturale è fluida e in continuo mutamento, anche per via dell'incontro con gruppi culturali diversi (Phinney, 2000, 2003). Inoltre, l'identità culturale è formata da appartenenze plurali che emergono e si costruiscono attraverso diversi modi di vivere, diversi valori e ruoli che si assumono all'interno dei diversi gruppi culturali e contesti sociali a cui l'individuo sente di appartenere. Essa si forma passando attraverso alcuni canali privilegiati, come la

famiglia, la scuola, il gruppo dei pari e attraverso il coinvolgimento e la partecipazione in attività sociali culturalmente specifiche (Parke & Buriel, 1998).

Questo processo di transizione culturale viene comunemente chiamato “acculturazione” e può risultare particolarmente stressante per le persone appena arrivate in un Paese ospitante (Andersson & Øverlien, 2023); proprio per questo motivo è facile andare incontro al rischio di problemi di salute mentale o a un calo dell’autostima (Oppedal et al., 2004). Poter esplorare questo aspetto dell’identità è particolarmente rilevante per persone con *background* migratorio affinché ci possa essere una buona integrazione e consapevolezza delle diverse parti della propria identità.

Diversi studi hanno evidenziato che una forte identità etnica è una risorsa e un fattore protettivo durante il processo di acculturazione (Oppedal et al., 2020). Infatti, l’identità culturale è considerata un dominio identitario saliente per i MSNA (Phinney, 1989) ricoprendo un ruolo importante anche la fase evolutiva in cui si trovano: l’adolescenza, periodo in cui l’esplorazione e l’impegno nell’identità culturale si intensificano (Douglass & Umaña-Taylor, 2015).

I MSNA sono costantemente interrogati sulla loro nazionalità in tutti i contesti formali come a scuola, nel momento della presentazione della domanda di asilo, presso i servizi di assistenza all’infanzia; e spesso in questi contesti sono anche esposti a diversi tipi di discriminazione etnica che può impedire loro di sviluppare una identificazione positiva con la cultura maggioritaria.

Da alcuni studi è emerso che gli immigrati di prima generazione riportano un'identità etnica più forte rispetto agli immigrati di seconda generazione proprio per via del maggior impegno che viene messo nell'adattamento e nel percorso di acculturazione quando ci si deve inserire all'interno di una cultura completamente estranea (Nassar-McMillan et al., 2011). Ciò è importante anche per poter osservare come l'individuo ha elaborato - e continua a elaborare nel tempo - una sempre nuova definizione di sé (Umaña-Taylor et al., 2018).

Andersson e Øverlien, (2023) hanno svolto una ricerca in Norvegia intervistando 48 MSNA arrivati nel Paese ospitante prima dei 16 anni. Queste interviste sono state analizzate in due fasi: inizialmente nel modo in cui i giovani descrivevano la società e la cultura del paese ospitante e successivamente in base al loro percorso di adattamento alla nuova cultura. Dai risultati è emerso che i giovani si erano adattati al paesaggio culturale del paese ospitante acquisendo nuove competenze culturali e trovando nuovi modi di contribuire all'interno della società. Diversi di loro hanno riportato anche diverse difficoltà nell'adattamento alle aspettative della nuova società di cui facevano parte, senza tradire però le aspettative della cultura d'origine (Andersson & Øverlien, 2023). I processi di acculturazione dei MSNA sembravano essere il risultato sia dei loro bisogni, desideri e comportamenti, sia delle caratteristiche specifiche della cultura del paese ospitante.

Inoltre, un forte attaccamento alla propria identità culturale può attenuare gli effetti deleteri della discriminazione sulla salute mentale e sui risultati accademici (Ikram et al., 2016, Umaña-Taylor & Updegraff, 2007; Umaña-Taylor et al., 2012). Il periodo di residenza e l'appartenenza con il tempo alla nuova cultura maggioritaria fanno sì che si

possa riscontrare una riduzione significativa nei livelli di disagio mentale, rafforzando così anche il patrimonio dell'identità maggioritaria; questo comporta anche una riduzione dei sintomi depressivi (Oppedal et al., 2020). Per esempio, da uno studio condotto negli USA con la popolazione afroamericana è emerso che una buona conoscenza della propria identità culturale era un fattore protettivo nella relazione tra esperienze discriminatorie e benessere psicologico (Williams et al., 2012).

Questo dato ha delle implicazioni anche per il benessere psicologico e la salute mentale, dato che i rifugiati con una forte identità biculturale possono sperimentare una diminuzione del disagio mentale con il passare degli anni, mentre gli individui con un'identità biculturale debole continuano a soffrire di alti livelli di malessere (Gonsalves, 1992). Questo può anche essere causato dal fatto che spesso la salute mentale passa in secondo piano rispetto ad altre questioni più concrete, e che molto spesso i servizi di supporto psicologico e di *counseling* offerti sul territorio non vengono sfruttati per via di un forte stigma culturale (Luster et al. 2010).

## **2.2 Orientamento verso altri gruppi culturali**

L'identità culturale è un aspetto rilevante all'interno dell'identità di un individuo, così come la sua appartenenza ad un gruppo e nel rapporto che ogni individuo ha con persone di altri gruppi culturali (Phinney, 1992).

Tajfel (1981) parla di *ingroup* riferendosi al gruppo di persone di cui l'individuo fa parte e con cui si identifica, e di *outgroup* riferendosi al gruppo di persone esterno al proprio e di cui non fa parte. Questo aspetto è rilevante oggi dato che, a causa della globalizzazione, la maggior parte dei paesi è multiculturale e vede, quindi, la presenza al suo interno di diversi gruppi culturali.

La diversità culturale rappresenta, quindi, una grande sfida proprio per via del riconoscimento di questa diversità che fa insorgere all'interno di società multiculturali molteplici conflitti. È essenziale che, all'interno di società culturalmente coese, ci siano un buon dialogo e una buona comunicazione tra persone di gruppi culturali differenti (Kutukdjian & Crobet, 2009). Le competenze interculturali, infatti, possono essere acquisite soltanto grazie al contatto prolungato con altri gruppi culturali e in seguito a una riflessione sulle visioni del mondo differenti dalla propria (Allport, 1954). Poter abbracciare una ideologia multiculturale tramite un impegno attivo stimola un vero apprendimento della diversità; in questo modo è possibile non solo aumentare la propria conoscenza culturale, ma anche plasmare la struttura dei propri pensieri con prospettive nuove rispetto alla propria (Crisp & Turner, 2011).

Secondo Nesdale (1999b, 2004), i bambini attraversano quattro fasi di consolidamento dell'identità sociale: nella prima fase, fino ai tre anni, i bambini si trovano ancora nella fase indifferenziata in cui categorie sociali e pregiudizi non sono evidenti; nella seconda fase, che inizia attorno al terzo anno d'età, i bambini iniziano a sviluppare la competenza etnica, ossia sentono di essere membri di una categoria sociale e capiscono che alcune persone appartengono alla loro stessa categoria, ed altre a categorie diverse.

Questa consapevolezza porta il bambino al passaggio alla terza fase, quella della preferenza etnica, in cui inizia a manifestarsi un interesse crescente per il gruppo di cui fa parte, ben distinto dagli altri. In questa fase l'individuo, identificandosi con il gruppo, accetta le norme e i valori del gruppo come propri (Nesdale, 2004) e adotta comportamenti e opinioni che lo portano ad assomigliare sempre di più agli altri membri del gruppo (Munniksma, 2014). Questa focalizzazione sul proprio gruppo si trasformerà, nella quarta e ultima fase, in preferenza etnica e si potrà manifestare attorno ai sette anni in una vera e propria ostilità verso gli altri sotto forma di pregiudizio.

L'ipotesi che il pregiudizio possa essere legato all'identificazione sociale ci porta alla fase di vita dell'adolescenza, in cui è in corso un consolidamento dell'identità dell'individuo in una importante fase dello sviluppo (Schiefer et al., 2010). Durante l'adolescenza, infatti, la negatività verso l'*outgroup* è influenzata da norme e da valori di gruppo. Proprio per questo motivo, la forza delle relazioni aumenta e gli adolescenti si impegnano sempre di più nel rispettare norme e valori di gruppo e ad accettarli come tali, senza che avvenga una reale messa in discussione (Schiefer et al., 2010).

Alcuni studi condotti negli USA con studenti universitari hanno dimostrato che l'esplorazione della propria identità culturale e il coinvolgimento all'interno del proprio gruppo culturale fossero più facili con amici appartenenti allo stesso gruppo culturale rispetto a quanto avveniva con coetanei di gruppi culturali differenti. Questo ha permesso di evidenziare la rilevanza dei rapporti con coetanei dello stesso gruppo culturale nella formazione della propria identità (Syed & Juan, 2013).



L'adolescenza è anche un periodo essenziale per lo sviluppo di competenze interculturali, dal momento che gli adolescenti imparano gradualmente ad assumere e a comprendere il punto di vista altrui per via delle forti influenze che subiscono dal contesto sociale (Van der Graaff al., 2014); inoltre, riuscire a integrare e avere una buona conoscenza rispetto alla propria identità culturale può rivelarsi un fattore protettivo contro stereotipi negativi subiti da parte di altri gruppi culturali, anche in riferimento al gruppo culturale maggioritario (Phinney, 1989).

Molto spesso, però, questo può portare a sviluppare un atteggiamento etnocentrico. L'etnocentrismo viene definito da Axelrod & Hammond (2003) come una sorta di sindrome universale di atteggiamenti e comportamenti che includono il vedere le persone all'interno del proprio gruppo come virtuose e superiori rispetto ai membri di altri gruppi che vengono ritenuti inferiori. Questo fa sì che ci possa essere cooperazione solamente all'interno del proprio gruppo culturale, e che questa non ci sia con i membri al di fuori del proprio gruppo. Anche nel caso dei MSNA, il poter instaurare relazioni significative con i coetanei dello stesso gruppo culturale dopo aver affrontato un percorso migratorio può fornire un senso di continuità culturale, insieme a una più profonda comprensione della propria storia ed esperienza di vita. Per i MSNA, durante il processo di acculturazione, riuscire a stabilire relazioni di successo con persone di altre culture - specialmente con persone della cultura maggioritaria - ha una rilevanza significativa. Questo, infatti, fa sì che i neoarrivati possano aumentare le conoscenze e le competenze linguistiche e avere dei modelli di comportamento necessari per orientarsi all'interno di una cultura diversa da quella di origine (Oppedal & Idsoe, 2015). A questo proposito,

alcune ricerche hanno dimostrato che vivere all'interno di famiglie con persone della cultura ospitante competenti e supportive influisce significativamente sul benessere mentale di questi minori (Oppedal et al., 2004).

Allo stesso modo, anche il contatto con coetanei della cultura maggioritaria consente di aumentare la conoscenza della lingua e delle pratiche di comportamento relative alla cultura maggioritaria (Birman, 1998; Oppedal et al., 2004) favorendo così anche il processo di integrazione.

Gli studi sui MSNA hanno dimostrato come spesso questi giovani si impegnino a fondo per essere coinvolti nei paesi in cui migrano creando reti di sostegno nuove e sviluppando competenze culturali (El-Awad et al., 2021; Oppedal & Idsoe, 2015). Tuttavia, questo processo non è sempre semplice dal momento che, dopo il reinsediamento in un nuovo paese, i MSNA vivono all'interno di strutture comunitarie insieme ad altri rifugiati e spesso sono portati a rafforzare il proprio retaggio più che l'esplorazione della loro identità culturale o l'approfondimento della cultura maggioritaria (Oppedal et al., 2020). Essi, infatti, vengono inseriti all'interno di un sistema educativo a parte, volto al recupero dei programmi di base diversi dai programmi educativi ordinari, rappresentando così un ostacolo alla creazione di relazioni interpersonali con gli studenti della cultura maggioritaria e con altri compagni di classe (Oppedal et al., 2017).

L'apprendimento della lingua e la creazione di nuove reti di sostegno all'interno della cultura maggioritaria sono cruciali per facilitare appartenenza e affetti positivi verso

gruppi culturali nuovi; tuttavia, in molte culture ad orientamento collettivista (es. paesi del mondo arabo) può risultare più facile creare legami anche con persone sconosciute, mentre nei paesi individualisti (tra cui l'Italia) le persone sono meno orientate alla creazione di legami ex novo. Questo è stato riportato come un elemento di difficoltà da diverse persone immigrate che hanno dovuto trovare il giusto equilibrio tra l'avviare un contatto e inserirsi prendendo iniziativa, ma senza essere eccessivamente assertive (Andersson & Øverlien, 2023). In questi casi, è importante riconoscere anche il ruolo fondamentale svolto dal mantenimento di forti legami con la cultura d'origine, fattore spesso associato al benessere psicologico nei giovani appartenenti a minoranze etniche e immigrati, soprattutto nel momento in cui possono emergere problemi specifici legati all'acculturazione come per esempio la discriminazione, la sensazione di insicurezza e incertezza sul futuro, spesso associati a problematiche di salute mentale nei giovani adulti che migrano (Keles et al., 2018).

### **2.3 Discriminazione percepita**

Esiste una letteratura molto ampia relativa ai temi del pregiudizio e della discriminazione. Per poter comprendere meglio la natura dei pregiudizi e della discriminazione intergruppi, Allport (1954) ha sottolineato l'importanza di alcuni fattori, tra cui gli stereotipi. Gli stereotipi sono credenze relative a caratteristiche, attributi e comportamenti dei membri di un gruppo diverso dal proprio (Hilton & Von Hippel, 1996). Il pensiero stereotipato serve molteplici scopi e riflette diversi processi cognitivi e motivazionali. Talvolta, infatti,

gli stereotipi sono un modo per semplificare l'elaborazione delle informazioni o per tentare di definire un'identità sociale. Per questo, nonostante gli stereotipi non abbiano necessariamente una connotazione negativa, è più probabile che gli stereotipi legati ai membri dell'*outgroup* abbiano una connotazione negativa rispetto a quelli utilizzati per i membri dell'*ingroup*, anche quando gli attributi che includono possono sembrare oggettivamente positivi (Hilton & Von Hippel, 1996).

Il contenuto specifico degli stereotipi predice a sua volta specifici pregiudizi, basati su teorie di confronto sociale e di attribuzione di determinati risultati (Fiske et al. 2002). Questi risultati diventano rilevanti all'interno del proprio gruppo di riferimento a seconda che evocano effetti positivi o negativi. Se lo stereotipo attribuito al proprio gruppo è positivo, esso può portare i membri del gruppo a provare sentimenti di orgoglio, mentre se è positivo lo stereotipo attribuito a un altro gruppo sociale, esso può evocare invidia. Invece, se lo stereotipo negativo è relativo all'*ingroup* si possono provare emozioni di tristezza o di sconforto; mentre nel caso dell'*outgroup* può provocare facilmente disprezzo. Il formarsi di queste emozioni è rilevante nel predire i comportamenti che portano alla formazione di stereotipi (Cuddy et al., 2007).

Il passaggio fondamentale dagli stereotipi alla discriminazione è quello che avviene quando si ha una percezione di salienza del proprio gruppo di appartenenza rispetto al gruppo minoritario, inducendo a mettere in atto determinati comportamenti volti a escludere o a emarginare la persona al di fuori del proprio gruppo di appartenenza (Leonardelli & Brewer, 2001). Infatti, pregiudizi, stereotipi e discriminazioni

contribuiscono ai conflitti tra gruppi minoritari ed etnici in tutto il mondo e, purtroppo, le forme di discriminazione etnica esplicite o implicite non sono eventi isolati, ma sono un'esperienza diffusa per molti dei giovani migranti (Tummala-Narra & Claudius, 2013).

Il tipo di discriminazione che una persona immigrata sperimenta spesso dipende dalle diverse identità sociali; bisognerebbe utilizzare un approccio intersezionale per comprendere appieno la complessità della discriminazione contro le minoranze (Ball et al., 2022). In questo modo si riuscirebbe a gettare luce anche sul modo in cui la discriminazione razziale si intreccia con quella di genere, di età, di classe e di orientamento sessuale (Andersson & Øverlien, 2023).

La percezione di subire atti discriminatori e razzismo, in particolare quando questi si verificano quotidianamente, risulta un elemento importante nel predire il benessere psicologico e lo stato di salute generale delle persone che migrano (Jasinskaja-Lahti et al., 2006). Da alcune ricerche svolte in Finlandia è emerso che la percezione di subire azioni discriminatorie risulta predittiva di diverse problematiche relative alla salute psicofisica, a sintomi depressivi e a sintomi legati allo stress e a stati d'ansia, poiché queste persone sono maggiormente esposte a discriminazioni in diversi ambiti della loro vita, come all'interno dei luoghi di lavoro, nelle politiche proposte dal governo e dalla comunità stessa (Jasinskaja-Lahti et al. 2006). Questo dato risulta significativo proprio perché, nel momento in cui alcuni eventi vengono interpretati come discriminatori, possono incidere significativamente sulla stima che una persona ha di se stessa, portandola a sentirsi più vulnerabile (Verkuyten, 1998).

Inoltre, l'aver sperimentato problemi di acculturazione, come la discriminazione a causa della mancanza di competenze linguistiche, può portare a percepire l'ottenimento di un'ulteriore istruzione o di un impiego nel mercato del lavoro come un ostacolo che, a sua volta, può portare ad una condizione di disperazione ancora maggiore (Keles et al. 2018). Un altro tipo di discriminazione a cui spesso vanno incontro le persone che migrano è osservabile nella difficoltà di trovare un'occupazione a pari competenze tra persone immigrate rispetto a persone locali. In molti casi, il raggiungimento di una posizione lavorativa è parallelo ad un adattamento ai comportamenti della maggioranza, reprimendo quindi la propria identità culturale per poter raggiungere obiettivi che altrimenti non sarebbero raggiungibili (Andersson & Øverlien, 2023).

Le esperienze di discriminazione risultano essere particolarmente problematiche durante l'adolescenza proprio perché, essendo un periodo di esplorazione della propria identità, si è particolarmente sensibili alla percezione degli altri di se stessi (Tummala-Narra & Claudius, 2013). Infatti, gli adolescenti appartenenti a gruppi minoritari che riportano di aver esperito alti livelli di discriminazione e stereotipizzazione da parte di adulti o dei pari hanno mostrato più sintomi depressivi rispetto a chi ha subito meno eventi discriminatori o stereotipizzanti nel corso dell'adolescenza (Greene et al., 2006; Grossman & Liang, 2008; Sirin et al, 2012). Ciò che può giocare un ruolo significativo, nella relazione tra discriminazione e problemi di salute mentale, è il supporto sociale percepito dai MSNA nel momento in cui si trovano in un nuovo paese. Infatti, come riportano Oppedal e Idsoe (2015) in uno studio svolto in Norvegia, gli individui che percepiscono di avere un buon supporto sociale sono meno sensibili agli effetti della

discriminazione. In questo caso, un ruolo rilevante è svolto dal rapporto con la famiglia e con gli amici che si trovano nel paese d'origine ed è spiegabile dalla stretta relazione che si crea tra sostegno e salute mentale (Brewin et al. 2000), nonché dalle dinamiche tra sostegno sociale e acculturazione (Birman & Taylor, 2007).

Tartakovsky (2007, 2009) ha riscontrato che la discriminazione percepita durante il periodo di adattamento ad una nuova cultura può predire nostalgia del proprio paese d'origine, bassa autostima e una percezione negativa rispetto alla propria immagine corporea, scarsa competenza scolastica, oltre a diversi problemi emotivi e comportamentali e ad un progressivo isolamento.

Un recente studio di Davis e collaboratori (2021) condotto con adolescenti latinoamericani immigrati negli Stati Uniti ha esaminato il ruolo di alcuni valori culturali che potrebbero predire comportamenti prosociali in contesti di discriminazione. Tra questi, un valore culturale individuato come particolarmente rilevante era il familismo, ovvero un sentimento d'obbligo nei confronti della propria famiglia dato da una percezione di imminente priorità dei bisogni familiari. Questo valore è sempre più presente durante l'adolescenza, quando il giovane inizia a diventare un punto di riferimento per il benessere del resto della famiglia.

Tuttavia, nel mondo le azioni discriminatorie nei confronti delle minoranze continuano a esistere e, purtroppo, l'Italia non si distingue da questi racconti di cronaca. In Italia, infatti, a luglio 2020 sono stati segnalati nel corso di 18 anni più di settemila episodi di ordinario razzismo, tra cui diversi tipi di violenze verbali, di aggressioni fisiche

e di casi di propaganda discriminatoria (Repubblica, 2020). Per questo motivo, è importante che vengano messe in atto politiche per far sì che la diversità culturale possa essere difesa e perché sia inscindibile dal rispetto della dignità umana, in particolare difendendo i diritti delle minoranze. Ciò è possibile promuovendo contesti psicosociali e di sostegno a scuola e in classe, dimostrando rigide sanzioni nei confronti di bullismo e discriminazione etnica e facilitando il processo di integrazione sociale e culturale all'interno della cultura maggioritaria (Oppedal, 2011). Come recita la Dichiarazione universale del 2001 sulla diversità culturale, *“nessuno può invocare la diversità culturale per attentare ai diritti dell'uomo garantiti dal diritto internazionale, né per limitarne la portata”* (p. 1).



## CAPITOLO 3

### IL PROGETTO IDENTITÀ

#### 3.1 Basi teoriche e caratteristiche del Progetto Identità

L'*Identity Project* è un programma di intervento sviluppato negli USA da Umaña-Taylor e collaboratori (2017) con l'obiettivo di aumentare il benessere degli adolescenti grazie a un percorso incentrato sull'esplorazione e sulla risoluzione dell'identità culturale (Umaña-Taylor, 2018), favorendo così anche l'instaurarsi di relazioni interculturali positive all'interno del gruppo-classe. Il progetto è nato infatti considerando il contesto sociale e storico degli Stati Uniti, che ha una complessa storia di discriminazione, razzismo, conflitti e tensioni culturali (Umaña-Taylor, 2011).

Come descritto precedentemente, il processo di costruzione della propria identità culturale evolve nel corso di tutta la vita, ma l'adolescenza rappresenta un momento cruciale per la formazione della propria identità proprio per il fatto che avvengono diversi cambiamenti dal punto di vista cognitivo, socio-emotivo e relazionale (Umaña-Taylor et al., 2014). Il Progetto Identità viene proposto in questo momento evolutivo specifico proprio per favorire una buona esplorazione della propria cultura e per poter dare un senso di chiarezza rispetto a questo aspetto della propria identità (Umaña-Taylor et al., 2014). Questo avviene attraverso un periodo di ricerca e di osservazione di se stessi che porta a sviluppare una maggior consapevolezza di sé (Erikson, 1968).

L'esplorazione della propria identità favorisce nei giovani un funzionamento psicosociale positivo (Rivas-Drake et al., 2014); proprio per questo motivo, l'intervento *Identity Project* si pone come obiettivo quello di promuovere la salute mentale (O'Connell, Boat & Warner, 2009) coinvolgendo tutti gli adolescenti, indipendentemente dall'appartenenza a un gruppo minoritario.

Gli obiettivi generali che si sono posti gli autori riguardano la salienza e la consapevolezza del proprio e altrui *background* culturale, il tentativo di mettere gli adolescenti nella condizione di comprendere le differenze tra gruppi e parlare delle differenti esperienze di discriminazione vissute da diversi gruppi culturali negli Stati Uniti, e favorire uno spazio di confronto in cui i ragazzi possano esplorare la propria identità condividendo in classe alcuni riti, simboli e tradizioni tipiche (Umaña-Taylor & Douglass, 2017).

Il progetto è rivolto alle scuole superiori e prevede un ciclo di otto incontri della durata di 55 minuti ciascuno che si svolgono a cadenza settimanale. Gli incontri sono condotti da due formatori esperti. Durante questi incontri, gli studenti partecipano a diverse attività che si svolgono all'interno di piccoli gruppi o di gruppi più grandi, condividendo poi gli elaborati all'interno del gruppo classe. Gli incontri si svolgono grazie all'ausilio di diversi materiali, come slides, termini chiave e definizioni, interviste, videoclip, fogli di lavoro e attività "rompighiaccio" che aiutino i partecipanti a sentirsi a proprio agio sia con i compagni, sia con l'adulto di riferimento (Umaña-Taylor & Douglass, 2017). Le attività affrontano diverse tematiche, tra cui questioni storiche,

sociali e culturali (Umaña-Taylor & Douglass, 2017), come è evidenziato dalla Tabella 3 in cui sono rappresentati i temi trattati e gli obiettivi di ogni incontro.

Per testare l'efficacia del programma, l'intervento è stato condotto in otto classi di una scuola superiore negli Stati Uniti.

*Tabella 3- Panoramica dei temi trattati durante l'Identity Project suddivisi per ogni incontro*

<b>Incontro</b>	<b>Temi trattati</b>
<i>I. Lo zaino dell'identità</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Introdurre il concetto di identità come costruito multidimensionale e fluido.</li> <li>b. Identificare e classificare le diverse componenti dell'identità degli studenti.</li> <li>c. Evidenziare come gli aspetti dell'identità cambiano nel tempo a seconda di determinate situazioni.</li> </ul>
<i>II. Differenze nel gruppo e tra gruppi</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Introdurre il concetto di stereotipo, imparare a definirlo come una convinzione basata su presunte somiglianze all'interno dei gruppi e riconoscerlo distinguendosi da esso.</li> <li>b. Introdurre l'idea che ci sono più differenze all'interno dello stesso gruppo che tra gruppi diversi.</li> <li>c. Introdurre l'idea che le differenze sono continue e non categoriali.</li> </ul>
<i>III. Storie dal nostro passato</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Aumentare la consapevolezza di come alcuni gruppi sono stati emarginati nel corso della storia americana, condividendo episodi di discriminazione avvenuti realmente.</li> <li>b. Utilizzare le storie per creare un senso di comunità.</li> <li>c. Riprendere i contenuti affrontati precedentemente.</li> </ul>
<i>IV. Alberi di famiglia</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Aumentare l'esplorazione e la conoscenza da parte degli studenti del proprio patrimonio culturale.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>b. Aumentare la conoscenza della complessità dei sistemi familiari e comprendere le diverse influenze esercitate dai membri del gruppo.</li> <li>c. Dimostrare come sia comune a tutte le famiglie avere una storia familiare composita.</li> </ul>
V. <i>Simboli, tradizioni e riti di passaggio</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Definire simboli, tradizioni, riti di passaggio e rituali in relazione al patrimonio culturale.</li> <li>b. Comprendere come simboli, tradizioni e riti di passaggio siano indicatori specifici per ogni gruppo culturale.</li> <li>c. Promuovere l'esplorazione di simboli, tradizioni e riti di passaggio della propria o delle proprie culture di riferimento.</li> </ul>
VI. <i>Dalle foto alle parole</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Facilitare la discussione in gruppo riguardo alle proprie foto e alla creazione di storyboards personali.</li> <li>b. Identificare somiglianze e differenze tra gli <i>storyboard</i> portati.</li> <li>c. Aumentare la consapevolezza riguardo al significato che i vari simboli hanno per loro.</li> </ul>
VII. <i>Il viaggio dell'identità culturale</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Normalizzare l'ambivalenza tra alcune esperienze culturali percepite come rilevanti e altre meno.</li> <li>b. Comprendere che l'identità culturale è informativa, ma che riguarda una sola componente dell'identità che può variare nel tempo e nello spazio, anche attraverso le persone che incontriamo.</li> <li>c. Comprendere come i significati connessi all'identità variano nel tempo e nello spazio.</li> </ul>
VIII. <i>Gran finale</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Ripasso dei temi trattati negli incontri precedenti.</li> <li>b. Festeggiamento e condivisione relativamente alle attività svolte durante il ciclo degli incontri.</li> <li>c. Permettere agli studenti di informare gli ospiti di ciò che hanno appreso.</li> </ul>

Di queste, quattro classi sono state assegnate mediante randomizzazione alla condizione di controllo, e altre quattro alla condizione sperimentale. Entrambi i gruppi hanno svolto un questionario una settimana prima dell'inizio dell'intervento (T1, pretest), un altro 12 settimane dopo lo svolgimento del *pretest* (T2, posttest), e l'ultimo dopo 18 settimane dal *pretest* (T3, follow-up). L'ipotesi iniziale era che gli alunni assegnati al gruppo di intervento sarebbero stati più coinvolti nel processo di esplorazione culturale nel posttest, e che a questo sarebbe conseguito un aumento nella risoluzione della propria identità al follow-up.

In questo primo studio sono stati coinvolti un totale di 218 studenti e studentesse dell'età media di 15 anni appartenenti a diversi *background* culturali. Dai risultati di questa prima implementazione è emerso che gli studenti appartenenti al gruppo di intervento hanno mostrato un maggior livello di esplorazione culturale al T2 rispetto ai coetanei facenti parte del gruppo di controllo, e che questo incremento era maggiore negli adolescenti appartenenti a minoranze culturali.

Per verificare se l'*Identity Project* favorisca anche un miglior adattamento psicosociale, Umaña-Taylor e collaboratori (2018) hanno svolto un altro *follow-up* a distanza di un anno (T4), ovvero 56 settimane dopo il termine dell'intervento nelle classi. Dai risultati è emerso che, nonostante non si siano riscontrati effetti significativi della partecipazione all'intervento nelle dimensioni del coinvolgimento scolastico e dell'orientamento verso altri gruppi, si sono rilevati una maggior coesione dell'identità globale, un migliore adattamento psicosociale, maggiori livelli di autostima e un

miglioramento delle prestazioni scolastiche, oltre ad un calo significativo dei sintomi depressivi.

L'implementazione dell'*Identity Project* nel contesto scolastico statunitense ha portato dunque ad un miglioramento nel funzionamento psicosociale degli adolescenti permettendo loro di approfondire vari aspetti del proprio *background* culturale e fornendo loro diverse occasioni di confronto interculturale, fondamentali in questo momento di costruzione della propria identità.

### **3.2 Adattamento al contesto scolastico italiano**

Alla luce dei risultati positivi dell'*Identity Project* nelle scuole nordamericane, e considerando la crescente multiculturalità delle società europee, inclusa l'Italia, si è ritenuto importante proporre degli spazi in cui i giovani, e non solo, possano discutere e affrontare tematiche legate alle differenze culturali, alla discriminazione, agli stereotipi e ai pregiudizi. Nel tentativo di rispondere a questa esigenza, il Progetto Identità è stato adattato e implementato in diversi paesi europei, tra cui la Germania, l'Italia, la Grecia, la Svezia, la Norvegia e i Paesi Bassi.

Per quanto riguarda l'adattamento dell'*Identity Project* al contesto italiano, questo lavoro è stato svolto dal gruppo di ricerca coordinato dalla professoressa Moscardino insieme alla dottoressa Ceccon del Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione dell'Università di Padova seguendo le linee guida internazionali per l'adattamento culturale di interventi psicosociali (Barrera & Castro, 2006). Al fine di

rendere quanto più possibile efficace l'intervento, si è cercato di tenere conto delle diverse caratteristiche culturali e del contesto di applicazione.

In un primo momento si è svolta la raccolta preliminare delle informazioni ed è stata analizzata accuratamente la situazione migratoria italiana, grazie anche ad un confronto continuo con il gruppo di lavoro tedesco. In questa fase sono state condotte 16 interviste semi-strutturate a persone di prima o seconda generazione con *background* migratorio. Queste interviste erano volte a indagare il valore attribuito ai propri simboli culturali, alle tradizioni, agli episodi di discriminazione vissuti, a elementi relativi alla propria religione, alla lingua, agli stereotipi, ai modelli di pensiero. In questa prima fase di raccolta delle informazioni, sono stati svolti anche dei *focus group* in cui si sono discusse una ad una le varie sessioni degli incontri del progetto per comprendere l'adeguatezza e la fattibilità del Progetto Identità concentrandosi sulle attività, sui temi trattati e circa le modalità con cui affrontarle. A questi focus group hanno partecipato anche cinque mediatori linguistico-culturali con diversi *background* migratori, rappresentanti delle culture maggiormente presenti sul territorio italiano.

In una seconda fase sono stati tradotti tutti i materiali, tra cui il manuale, i questionari, le interviste, i video e le storie di discriminazione. Alcuni di questi materiali e attività sono stati modificati in modo da essere il più possibile pertinenti con il contesto italiano, mantenendo sempre le componenti centrali dell'intervento originale. Tra le modifiche apportate, quella centrale ha riguardato la sostituzione di concetti come "razza" ed "etnia" con quello di "cultura", più adeguato al contesto multiculturale europeo attuale. Anche in questa fase, è stato essenziale il confronto a cadenza settimanale con gli altri

gruppi di ricerca - specialmente con quello statunitense e quello tedesco - ed è stata preziosa la collaborazione continua con i mediatori coinvolti. Questi ultimi, in quanto conoscitori di due culture, hanno fatto sì che si potesse favorire un adattamento quanto più efficace possibile al contesto italiano e alle culture maggiormente presenti sul territorio.

Sulla base di questi adattamenti è stato condotto uno studio pilota a cui hanno partecipato 138 adolescenti con un'età media di 15 anni e con un *background* culturale eterogeneo (*background* migratorio nel 37% degli studenti provenienti da 21 differenti paesi), frequentanti 9 classi di un istituto tecnico nella città di Padova (si veda Ceccon et al., 2023a). Dopo aver ricevuto l'approvazione da parte del comitato Etico della Scuola di Psicologia dell'Università di Padova (prot. n. 3871) e dall'Istituto considerato, si è proseguito assegnando 5 classi al gruppo di intervento, e le altre 4 classi al gruppo di controllo. Gli incontri, della durata di circa 55 minuti, sono stati condotti per un totale di 8 settimane da una dottoranda di ricerca assistita da un gruppo di tirocinanti pre-lauream e supervisionata dalla Responsabile scientifica del progetto. Gli incontri si sono svolti una volta alla settimana e venivano erogati da remoto attraverso la piattaforma *Google Meet* a causa delle normative anti-COVID allora vigenti. Nel frattempo, il gruppo di controllo assistiva regolarmente alle lezioni curriculari. Grazie ai continui confronti tra i membri del gruppo di lavoro, il progetto è stato adattato e perfezionato, incontro dopo incontro, in funzione del contesto classe, decidendo anche di includere, di volta in volta, un ripasso di quanto fatto negli incontri precedenti al fine di consolidare i concetti chiave di ogni incontro.



La raccolta dati si è svolta nel periodo compreso tra marzo 2021 e fine maggio 2021; tutti gli studenti di entrambe le condizioni hanno compilato i questionari una settimana prima (pre-test, T1) e una settimana dopo (post-test, T2) il ciclo di incontri. Successivamente, nel giugno 2021, gli studenti e i docenti hanno partecipato separatamente a due *focus group* su base volontaria, in cui sono stati raccolti *feedback* qualitativi rispetto al progetto per valutarne la fattibilità, l'accettabilità e la rilevanza culturale per il contesto italiano. Da questi *focus group* è emerso che gli studenti hanno apprezzato di poter avere uno spazio in cui esplorare il proprio *background* culturale e scoprire quello dei compagni e compagne di classe; inoltre, è stato apprezzato e valorizzato il ruolo degli altri significativi in quanto parte della propria famiglia, mentre l'aspetto più critico evidenziato dagli studenti riguardava principalmente la lunghezza del questionario. Dai *focus group* con le docenti è emerso un aumento della solidarietà e della sensibilità all'interno dei gruppi-classe che avevano partecipato all'intervento.

I principali risultati dello studio pilota hanno messo in luce un incremento significativo nella risoluzione dell'identità culturale e nell'atteggiamento di apertura nei confronti di persone appartenenti a culture diverse; tuttavia, non sono state rilevate differenze nell'esplorazione dell'identità culturale e nel clima di classe prima e dopo l'intervento.

Alla luce dei dati raccolti e dell'esperienza svolta nelle scuole, il progetto è stato riadattato nuovamente e riproposto nell'anno scolastico successivo per una seconda edizione su larga scala, che ha coinvolto un totale di 961 studenti e studentesse iscritti a 6 scuole secondarie di II grado di Padova (Ceccon et al., 2023b). Questa volta lo studio è

stato condotto tra ottobre 2021 e aprile 2022 coinvolgendo un totale di 45 classi seconde di istituti tecnici e professionali assegnate casualmente alla condizione di intervento e di controllo tramite un algoritmo computerizzato. Gli incontri, che si sono svolti in presenza, sono stati condotti da un gruppo di facilitatrici (due per classe) composto da studentesse magistrali e tirocinanti precedentemente formate e supervisionate settimanalmente dal gruppo di ricerca.

Il progetto si è dimostrato efficace nello stimolare le riflessioni dei giovani sulla loro cultura/e d'origine attraverso la ricerca, l'osservazione e la considerazione di questa dimensione identitaria saliente nel corso delle sessioni, confermando quanto emerso dallo studio originale (Ceccon et al. 2023b). Questa maggiore esplorazione e riflessione rilevata al posttest nel gruppo di intervento, ma non in quello di controllo si è riscontrata anche nelle risposte date dagli studenti ai *focus-group*; tuttavia, non si è presentata, come ipotizzato, una maggiore risoluzione identitaria negli adolescenti alla rilevazione di *follow-up*.

Durante gli incontri, che io stessa ho facilitato in 3 classi, sono stati sempre mantenuti i contatti tra le coordinatrici del progetto, le facilitatrici e il corpo docenti di ciascun istituto scolastico. Questa collaborazione e la buona riuscita del progetto hanno fatto sì che questo potesse essere riproposto nell'anno scolastico 2022-2023, coinvolgendo tre degli istituti con cui vi era stata una collaborazione nell'anno precedente e con la partecipazione di 691 studenti e studentesse.

### **3.3 Adattamento e studio pilota nel contesto dei MSNA residenti nelle comunità d'accoglienza**

Come è noto, con l'avvento della pandemia da Covid-19 sono state emanate una serie di restrizioni allo scopo di far rispettare il distanziamento sociale e tutelare la salute dei cittadini. Questo ha portato a numerosi cambiamenti nella vita di ognuno e a pesanti effetti sulla salute mentale della popolazione mondiale. Una delle categorie considerata più vulnerabile, a causa delle stressanti e traumatiche esperienze vissute, è quella dei migranti (Endale et al., 2020). Tra questi, i MSNA - proprio perché minori e non accompagnati - si trovavano ancora una volta in una situazione di maggiore vulnerabilità a causa delle misure di isolamento e distanziamento (ISMU, 2020).

Per comprendere meglio l'impatto della pandemia da Covid-19 sul benessere psicologico di questi ragazzi, nel 2020 ho partecipato a uno studio coordinato dalla Prof.ssa Moscardino reclutando e intervistando (online o in presenza) alcuni giovani migranti soli nell'ambito del mio elaborato di tesi triennale. Allo studio hanno partecipato in totale 80 MSNA di sesso maschile, di età compresa tra i 14 e i 18 anni, residenti presso 22 comunità di seconda accoglienza dell'Emilia-Romagna, del Veneto e della Calabria. Le interviste avevano lo scopo di approfondire gli eventi stressanti vissuti dai MSNA durante il periodo pandemico e i possibili fattori protettivi. Dalle interviste è emerso che, nonostante il disagio psicologico, questi minori presentavano una notevole capacità di adattamento e resilienza. In particolare, i MSNA manifestavano un forte senso di appartenenza alla propria cultura, e questo correlava significativamente con un miglior benessere psicologico e con un maggior orientamento positivo verso il futuro.

Tenendo in considerazione questi risultati, e sulla scorta delle evidenze di efficacia emerse dall'implementazione del Progetto Identità nel contesto scolastico italiano, il nostro gruppo di ricerca ha deciso di riadattare nuovamente il progetto, questa volta per la popolazione dei MSNA, implementandolo poi in alcune comunità di seconda accoglienza<sup>2</sup> grazie alla collaborazione con diversi enti del terzo settore operanti a livello locale.

Prima di iniziare la fase di adattamento sono stati svolti 2 *focus group*, uno a Padova e uno a Venezia. Al focus group di Padova hanno partecipato 7 MSNA e a quello di Venezia 6 MSNA, tutti di genere maschile; in entrambi i casi, gli incontri si sono svolti insieme a due mediatori culturali. I partecipanti a questi *focus group* avevano un'età compresa tra i 16 e i 18 anni ed erano tutti inseriti all'interno del sistema d'accoglienza da alcuni mesi (in un range compreso tra i 2 e i 12 mesi); alcuni di loro erano prossimi all'uscita dalla comunità, mentre altri erano in comunità da meno tempo. I partecipanti a questi *focus group* non hanno poi partecipato al laboratorio, pur avendo avuto un ruolo cruciale nell'adattamento del manuale relativo alle attività laboratoriali. Come facilitatrici degli incontri abbiamo inizialmente rivolto ai MSNA alcune domande circa il loro legame con la loro cultura d'origine, e successivamente abbiamo presentato loro il progetto nella sua versione italiana adattata al contesto scolastico, chiedendo loro cosa pensassero delle

---

<sup>2</sup> Gli enti con cui abbiamo collaborato nel territorio Veneto sono stati l'Associazione Giovanni Danieli (Venezia) Co.Ge. S Don Milani Società Cooperativa Sociale (Padova), Associazione Amicizia (Padova), Fondazione San Gaetano (Padova), Equality Cooperativa Sociale (Padova), Orizzonti Cooperativa Sociale (Padova).

singole attività proposte e se le ritenessero adeguate e interessanti in un contesto come quello in cui vivevano quotidianamente.

Successivamente, sempre nel mese di novembre 2022, abbiamo svolto altri *due focus group*: uno con gli educatori e le educatrici delle diverse comunità coinvolte di Padova e Venezia, e l'altro - a distanza di una settimana dal primo - con i mediatori e le mediatrici linguistico-culturali. Anche in questo contesto è stato indagato il rapporto dei MSNA con la cultura d'origine, le dinamiche interculturali all'interno delle comunità, ed è stato presentato il progetto nella sua versione originale confrontandosi con il punto di vista di chi lavora tutti i giorni con questo tipo di utenza.

Alla luce delle informazioni raccolte, l'adattamento ha comportato diverse modifiche organizzative e di contenuto dell'intervento. Nella prima fase, iniziata a ottobre e terminata a dicembre 2022, sono state riadattate tutte le attività sia nei contenuti e nelle modalità di presentazione di essi, sia nel setting specifico (si veda la tabella 5 nel capitolo 4); sono stati quindi ridefiniti il numero di partecipanti, la durata degli incontri, la disposizione all'interno dell'aula durante gli incontri e le modalità di conduzione delle attività laboratoriali. A livello organizzativo, i cambiamenti più rilevanti hanno riguardato l'inclusione di altre figure professionali (un/a educatore o educatrice e due mediatori o mediatrici linguistici-culturali presenti a ciascun incontro) e il numero ridotto di MSNA (in media 8 per ciascun gruppo).

A livello di contenuto, un cambiamento significativo è stato quello introdotto nell'incontro 3 sul tema della discriminazione, in cui è stata utilizzata la metodologia del

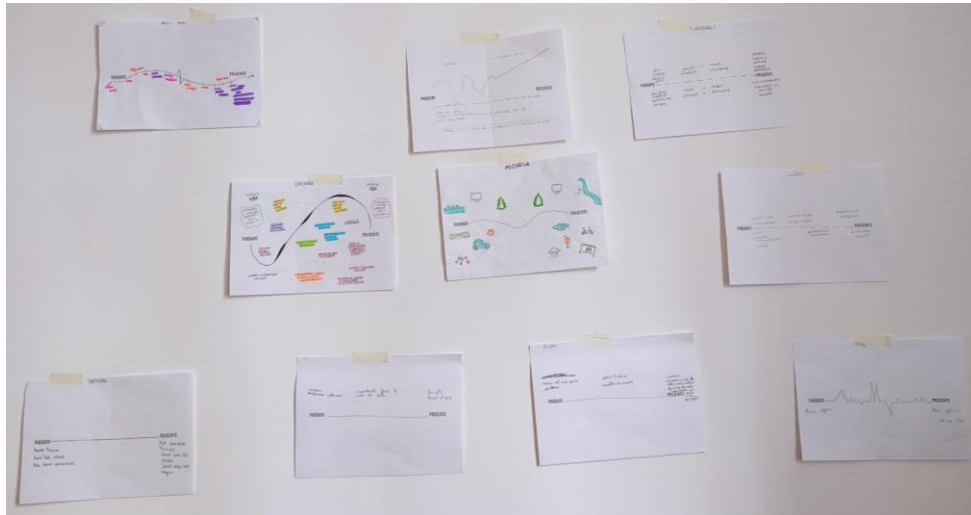
Teatro dell'Oppresso elaborata da Augusto Boal negli anni 60 del secolo scorso. Si tratta di una tecnica annoverata tra le terapie su base espressiva, nella quale viene chiesto a persone socialmente vulnerabili/oppresse di mettere in scena degli eventi vissuti per poi cercare di agire sulla realtà identificando delle possibili strategie per modificarla. Un altro cambiamento ha riguardato l'incontro 6, in cui il tema principale era quello delle relazioni affettive. Nel progetto nella sua versione originale si parlava di famiglia anziché di relazioni, e l'attività si svolgeva utilizzando un albero e collocando le persone significative all'interno del proprio "albero familiare" attribuendo un significato specifico alle radici, al tronco e alla chioma. Nell'adattamento del progetto al contesto dei MSNA, questo incontro ha visto la parola "famiglia" sostituita con quella di "relazioni" e la figura dell'albero è stata sostituita da quella di un corpo umano in modo da mettere al centro dell'attività i partecipanti senza veicolare significati familiari sottostanti legati alle radici, tema che può risultare particolarmente delicato per minori che hanno lasciato la famiglia nel paese d'origine (si veda Figura 3).

Figura 3- I "puzzle delle relazioni" creati durante l'incontro n.6



Un altro cambiamento ha riguardato l'incontro 7. Il filmato che veniva proiettato nelle scuole è stato sostituito grazie alla creazione di un nuovo filmato, in cui anziché intervistare immigrati di seconda generazione, sono stati intervistati due ragazzi residenti da poco in un nuovo paese: un ragazzo proveniente dall'Afghanistan, arrivato in Italia da due anni, e un ragazzo che si è trasferito dall'Italia al Regno Unito da 4 anni. Successivamente alla visione del video, che era più breve (7 minuti) rispetto a quello girato per il contesto scolastico (15 minuti), si è chiesto ai partecipanti di tracciare una linea del tempo in cui evidenziare quali cambiamenti fossero avvenuti nella propria identità culturale prima e dopo la migrazione in un nuovo paese (si veda la Figura 4).

Figura 4- Le "linee del tempo" realizzate durante l'incontro 7



Nella seconda fase, a febbraio 2023, è stata svolta la somministrazione del primo questionario *pre-test* e poi sono iniziati gli 8 incontri, che hanno proseguito fino alla fine di aprile. Al termine di questi incontri, a maggio 2023, è stato somministrato il questionario *post-test* e abbiamo svolto i *focus group* come attività conclusiva per raccogliere i *feedback* sul progetto da parte dei MSNA, degli educatori e dei mediatori linguistico-culturali.

Nel prossimo capitolo verrà descritta in dettaglio l'implementazione effettiva del Progetto Identità con i MSNA, il cui obiettivo era valutarne la fattibilità, la salienza e l'appropriatezza culturale, nonché raccogliere indicazioni preliminari sull'efficacia dell'intervento.



## CAPITOLO 4

### LA RICERCA

#### 4.1 Obiettivi e quesiti di ricerca

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

Recentemente, si è deciso di applicare l'intervento anche a un contesto educativo non formale come quello delle comunità di accoglienza per i MSNA. In particolare, questa tesi ha l'obiettivo di valutare la fattibilità, la salienza e l'appropriatezza di una versione adattata del Progetto Identità proposta ad alcune comunità di Padova e Venezia grazie alla collaborazione con alcuni enti del terzo settore che si occupano di seconda accoglienza nelle città di Padova e Venezia. Questo studio, quindi, ha raccolto le prime evidenze di efficacia del progetto attraverso un approccio quali-quantitativo grazie all'utilizzo di questionari e *focus group*, esplorando eventuali cambiamenti nei MSNA legati all'esplorazione della propria identità culturale, all'orientamento verso persone di altri gruppi culturali e alla percezione di discriminazione.

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

1. *Vi sono evidenze a favore della fattibilità, della salienza e dell'appropriatezza dell'intervento "Progetto Identità" adattato al contesto delle comunità educative che ospitano MSNA?*

Diversi studi hanno messo in luce come una buona conoscenza e una forte identità etnica risulti essere una risorsa e un fattore protettivo durante il processo di acculturazione (Oppedal et al., 2020), anche nell'importante ruolo di moderazione tra esperienze discriminatorie e benessere psicologico (Williams et al. 2012), specialmente in un periodo saliente come l'adolescenza (Phinney, 1989), in cui l'impegno e l'esplorazione personale della propria identità risultano particolarmente salienti (Douglass & Umaña-Taylor, 2015).

Tra gli obiettivi del Progetto Identità vi è proprio quello di lavorare su questi aspetti, fornendo agli adolescenti degli strumenti per esplorare la propria identità culturale attraverso la riflessione e la condivisione di elementi della propria cultura. Le edizioni precedenti di questo progetto, implementato recentemente anche in Germania (Juang et al., 2020) e in Italia (Ceccon et al., 2023a, 2023b) oltre che negli USA (& Umaña-Taylor, 2018), hanno supportato la rilevanza, l'appropriatezza e la fattibilità dell'intervento all'interno di contesti scolastici multietnici.

Sulla base di queste considerazioni, e alla luce della rilevanza dell'identità culturale anche nei giovani migranti soli nel processo di acculturazione e integrazione nel paese di accoglienza, ci aspettiamo che la versione adattata del Progetto Identità si

dimostri saliente e culturalmente appropriata per i MSNA. Non formuliamo, invece, alcuna ipotesi sulla fattibilità, viste le caratteristiche peculiari di questa popolazione (es. alta mobilità, diffidenza) rispetto a quella degli adolescenti senza *background* migratorio che vivono in famiglie intatte.

*Vi sono cambiamenti nelle dimensioni dell'identità culturale negli MSNA in seguito alla partecipazione all'intervento?*

L'identità culturale rappresenta un elemento importante nello sviluppo della propria identità, dal momento che descrive quella dimensione del sé legata alla propria appartenenza culturale che è fortemente influenzata nel corso della vita da mutazioni ed evoluzioni (Umaña-Taylor, 2018). Questo aspetto risulta essere particolarmente saliente negli MSNA, che si trovano in un momento evolutivo fondamentale per l'elaborazione del proprio Sé in quanto adolescenti (Umaña-Taylor et al., 2014) e in un paese diverso da quello d'origine, per cui si confrontano con aspetti culturali molto diversi rispetto a quelli per loro abituali.

Dagli interventi precedentemente svolti per promuovere l'identità culturale negli adolescenti di diversi *background* etnoculturali in contesto scolastico è emerso che, successivamente all'intervento, i partecipanti riportavano maggiori livelli di esplorazione dell'identità culturale (Ceccon et al., 2023b; Juang et al., 2020; Umaña-Taylor et al., 2017). Inoltre, l'opportunità di esplorazione è stata particolarmente apprezzata dagli studenti con *background* migratorio che hanno descritto di aver sviluppato una maggior curiosità e accettazione nei confronti della propria cultura

d'origine. Non siamo tuttavia a conoscenza di interventi svolti per promuovere l'identità culturale nei MSNA.

Sulla base dei dati a nostra disposizione, e considerando le attività proposte durante il laboratorio, ci aspettiamo di riscontrare una maggiore esplorazione della propria identità nei MSNA in seguito alla partecipazione al Progetto Identità.

*2. È possibile osservare una maggiore apertura verso persone di altre origini culturali in seguito alla partecipazione dei MSNA al Progetto identità?*

Dal momento che i MSNA vivono quotidianamente all'interno di comunità educative con coetanei ed educatori di culture diverse dalla propria, risulta interessante capire come questi si pongano gli uni nei confronti degli altri, fornendo loro uno spazio in cui possano conoscersi tra loro valorizzando quegli aspetti culturali che sembrano renderli così diversi.

A livello quantitativo, dalle implementazioni precedenti del Progetto Identità è risultato che l'orientamento verso persone di altri gruppi non si modificava a seguito della partecipazione all'intervento nel campione nordamericano, mentre aumentava nel campione di studenti tedeschi (Juang et al., 2020). Nella edizione italiana, dai *focus group* è emerso che i partecipanti avevano apprezzato la possibilità di condividere con i propri compagni aspetti della propria cultura e di conoscere culture nuove attraverso lo svolgimento di alcune attività pratiche (Ceccon et al., 2023b). Inoltre, gli adolescenti hanno riportato di aver apprezzato il confronto con figure

professionali esterne (come i mediatori linguistico-culturali) e di aver sviluppato uno sguardo più critico nei confronti delle esperienze altrui, come per i casi di discriminazione. Questo tema è stato riportato anche dagli insegnanti, che hanno ritrovato nei partecipanti una maggior coesione di classe e attenzione verso l'altro dopo la partecipazione al Progetto Identità e grazie alle attività di condivisione (Ceccon et al., 2023b).

Visti i risultati contrastanti emersi dalle precedenti edizioni del progetto in diversi paesi, non formuliamo alcuna ipotesi a priori sugli effetti dell'intervento in relazione all'orientamento verso persone appartenenti ad altre culture.

3. *Vi sono differenze nella percezione di discriminazione da parte dei ragazzi prima e dopo la loro partecipazione al Progetto Identità?*

La percezione di subire discriminazioni risulta predittiva rispetto all'insorgenza di diverse problematiche di tipo psicologico, come lo sviluppo di sintomi depressivi o stati d'ansia, che a loro volta possono causare l'insorgenza di disturbi specifici (Jasinskaja-Lahti et al., 2006). Tuttavia, riconoscere i meccanismi che stanno alla base di comportamenti discriminatori può fungere da fattore di protezione sia nel momento in cui vengono messi in atto comportamenti discriminatori, sia per evitare che alcuni di questi possano essere agiti. Tra questi fattori ci sono gli stereotipi, ovvero credenze relative a membri di un gruppo diverso dal proprio (Hilton & Von Hippel, 1996). Questo tentativo di semplificazione della realtà, quando associato a membri dell'*out-group*, spesso porta

con sé una connotazione negativa che può sfociare in comportamenti di esclusione o emarginazione della persona dal proprio gruppo di appartenenza (Leonardelli & Brewer, 2001). Gli studi sui MSNA indicano che subire discriminazioni può rendere più complesso anche il raggiungimento dei principali obiettivi di adattamento culturale (Andersson & Øverlien, 2023).

Pur non essendo a conoscenza di interventi *evidence-based* volti a lavorare su pregiudizi e stereotipi in merito alla diversità culturale, è possibile ipotizzare che, considerando gli obiettivi e le attività proposte nel Progetto Identità, i MSNA riportino maggiori livelli di discriminazione percepita a seguito della loro partecipazione all'intervento a causa di una maggiore sensibilizzazione verso il trattamento ingiusto.

## **4.2 Partecipanti**

Il progetto è stato condotto mettendo in connessione sinergica i progetti SAI del Comune di Padova e del Comune di Venezia grazie al coordinamento di una cooperativa (Coges don Milani) che opera sul territorio padovano e veneziano. In particolare, sono state coinvolte 7 comunità di seconda accoglienza per MSNA (4 a Padova, 3 a Venezia). Il progetto ha visto la partecipazione di 31 MSNA di età compresa tra i 15 e i 18 anni ( $M=16.64$ ,  $DS=.76$ ), di cui 12 facenti parte del circuito d'accoglienza della rete SAI.

Nella Tabella 4 sono riportate le principali caratteristiche sociodemografiche dei partecipanti.

Tabella 4- Caratteristiche sociodemografiche dei partecipanti (N = 31)

	N	%
<b>Età</b>		
15 anni	3	9.7%
16 anni	7	22.6%
17 anni	19	61.3%
18 anni	2	6.5%
<b>Aree geografiche di provenienza</b>		
Est Europa	17	55%
Nord Africa	14	45%
<b>Religione professata</b>		
Musulmana	30	96,8%
Cattolica	1	3.2%
<b>Livello di scolarizzazione</b>		
Nessuna scolarizzazione	1	3.2%
Scuola elementare	4	12.9%
Scuola media	24	77.4%
Scuola superiore	2	6.5%
<b>Occupazione attuale</b>		
Nessuna occupazione	1	3.2%
Stagista e studente	6	19.2%
Studente	24	77.4%
<b>Modalità di accesso in Italia</b>		
Via mare	12	38.72%
Via terra	14	45.16%
Altro	5	16.12%

I criteri di inclusione dei partecipanti erano: a) essere di sesso maschile, b) essere minorenni o neomaggiorrenni, c) essere residenti in una comunità di accoglienza, d) essere madrelingua albanese o araba. Il primo criterio è stato stabilito tenendo in considerazione che l'85% dei MSNA presenti sul territorio italiano è di genere maschile (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2022), mentre l'ultimo è dovuto a motivi organizzativi e di fattibilità: ogni incontro del laboratorio veniva condotto grazie alla collaborazione di mediatori linguistico-culturali che traducevano gli interventi e le attività proposte dalle facilitatrici durante gli incontri, per cui includere più di due gruppi linguistici avrebbe comportato un'eccessiva lunghezza degli incontri e una maggiore difficoltà di interazione tra le persone presenti durante le attività (MSNA, facilitatrici, educatori e mediatori).

Tra i partecipanti provenienti dall'Est Europa, 11 erano originari dell'Albania (36%) e 6 dal Kosovo (19%), mentre tra i partecipanti provenienti dal Nord Africa, 7 provenivano dall'Egitto (23%), 5 dalla Tunisia (16%) e dal 2 dal Marocco (6%). Il tempo di soggiorno in Italia variava tra 1 e 18 mesi ( $M = 5.68$ ,  $DS = 4.79$ ). Il 26% dei partecipanti ha dichiarato di avere parenti in Italia.

I MSNA sono stati divisi in quattro gruppi: due a Padova (rispettivamente composti da 7 e 8 ragazzi) e due a Venezia (rispettivamente composti da 8 e 8 ragazzi). I MSNA che hanno partecipato al progetto a Padova provenivano da comunità diverse e non si conoscevano tra loro, mentre il gruppo di Venezia era composto da MSNA che provenivano dalla stessa comunità e che quindi si conoscevano tra loro. Dei 31 partecipanti iniziali, 4 non hanno portato a termine il percorso laboratoriale per diversi motivi (uscita dalla comunità, percezione di carico emotivo eccessivo, sovrapposizione



dell'orario laboratoriale con i turni di lavoro/tirocinio). Il gruppo finale era quindi costituito da 27 MSNA.

Oltre ai MSNA, ogni gruppo laboratoriale era composto da due facilitatrici, due mediatori linguistico-culturali e da un educatore. Rispetto al progetto svolto nelle scuole, si è deciso di lavorare con gruppi più piccoli in modo che ognuno potesse partecipare più attivamente e che venisse seguito meglio nelle attività da parte dei mediatori e dalle facilitatrici, dedicando così una maggior attenzione al singolo oltre che al gruppo.

Il mio contributo è stato quello di condurre, insieme a una collega, gli incontri di somministrazione dei questionari pre- e posttest, le sessioni laboratoriali e i *focus group* finali con i due gruppi di Padova, (si veda la Figura 3), per un totale di 27 sessioni.

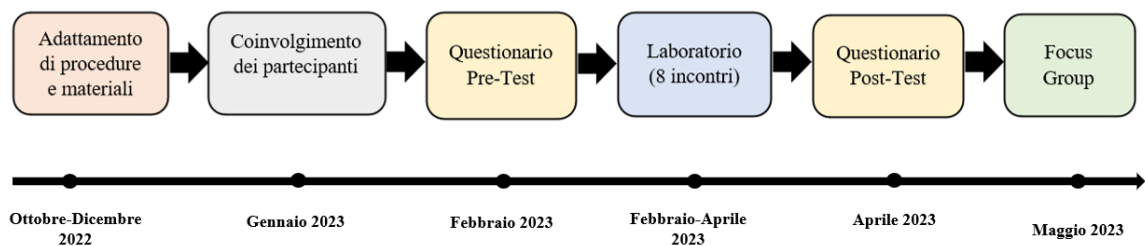
Dalle analisi preliminari è emerso che i ragazzi residenti nelle comunità di Padova e in quelle di Venezia erano omogenei per quanto riguarda l'età ( $t(29) = -.79, p = .434$ ), l'area geografica di provenienza ( $\chi^2(1) = -.03, p = .870$ ), e il tempo di residenza in comunità ( $t(29) = -.382, p = .705$ ).

### **4.3 Procedura**

Il Progetto Identità con i MSNA è stato approvato dal Comitato Etico della Scuola di Psicologia dell'Università degli Studi di Padova (prot. n. 4899), ed è stato proposto nel gennaio 2021 alle comunità afferenti alla rete SAI del Comune di Padova durante una riunione di coordinamento.

L'implementazione pilota si è svolta mettendo in connessione sinergica i progetti SAI del Comune di Padova e del Comune di Venezia. L'adattamento vero e proprio circa le procedure, le attività e i materiali si è svolto nel periodo compreso tra ottobre e dicembre 2022, mentre l'intervento pilota si è svolto tra febbraio e marzo 2023. Le tempistiche e le procedure dell'adattamento e dell'implementazione del progetto sono rappresentate schematicamente in figura 5.

*Figura 5 - Procedura e tempistiche dell'adattamento del Progetto Identità con i MSNA*



Il gruppo di facilitatrici, composto da una dottoranda di ricerca, due tirocinanti post-lauream e dalla sottoscritta, ha riadattato tutte le attività del Progetto Identità al contesto dei MSNA, anche grazie alla passata esperienza nel contesto scolastico. Dopo la fase di adattamento e il reclutamento dei partecipanti, a febbraio 2023 si è svolto il primo incontro di compilazione dei questionari (pretest), seguito dall'inizio dei laboratori di 8 incontri condotti da due coppie di facilitatrici, formate e supervisionate settimanalmente dalla responsabile del progetto (Prof.ssa Moscardino).

Gli 8 incontri, della durata di un'ora e mezza ciascuno, sono stati svolti una volta alla settimana nell'arco di 3 mesi. Durante gli incontri sono stati trattati diversi temi presentati nel dettaglio in Tabella 5.

Tabella 5 - Attività proposte durante gli 8 incontri del Progetto Identità con i MSNA.

Incontro	Contenuti degli incontri e attività svolte
<p>1) <i>Lo zaino dell'identità</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Introduzione:</b> su come si svolgerà il Progetto Identità.</li> <li>• <b>Attività rompighiaccio “vero o falso?”:</b> a turno ogni partecipante doveva dire una qualcosa su se stesso, e successivamente il gruppo doveva indovinare se ciò che era stato detto fosse vero o falso. Questo è un primo modo per introdurre il concetto di identità e iniziare a conoscersi a vicenda.</li> <li>• <b>Regole di base:</b> venivano stabilite le regole base insieme ai partecipanti incentrate sull’ascolto, il rispetto e la mentalità aperta.</li> <li>• <b>Zaino dell'identità:</b> si utilizzando la metafora dello zaino si presentava il concetto di identità come qualcosa che si ha sempre con sé ma che può cambiare nel tempo.</li> <li>• <b>Attività “io sono”:</b> i partecipanti scrivevano su un foglio 3 caratteristiche legate alla propria identità e poi sceglierne una da condividere con i compagni.</li> <li>• <b>Spiegazione concetto di “identità culturale”</b></li> <li>• <b>Riflessioni:</b> gli ultimi 5-10 minuti di ogni incontro i partecipanti scrivevano su un foglio personale alcune riflessioni su ciò che li aveva colpiti durante l’incontro.</li> </ul>
<p>2) <i>Nel gruppo, tra gruppi</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ripasso</b> dell’incontro precedente.</li> <li>• <b>Stereotipi:</b> definizione e spiegazione del fenomeno utilizzando esempi vicini alla vita dei ragazzi;</li> <li>• <b>“Smistamento”:</b> gli studenti dovevano rispondere a 7 domande che evidenziavano come ci siano somiglianze e differenze tra di loro;</li> <li>• <b>Attività “io sono... e non sono...”:</b> venivano consegnati ai partecipanti dei fogli su cui scrivere da un lato la cultura in cui si identificano e dall’altro uno stereotipo associato al loro gruppo culturale in cui non si identificavano. Questa attività permette di</li> </ul>

	<p>esporre gli stereotipi sentiti sul proprio gruppo culturale e distanziarsene.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Riflessioni</b></li> </ul>
<p>3) <i>Discriminazione: storie dal presente e strategie per il futuro</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ripasso</b> dell'incontro precedente.</li> <li>• <b>Discriminazione:</b> definizione e spiegazione del fenomeno della discriminazione facendo comprendere la differenza con gli stereotipi.</li> <li>• <b>Attività "Storie dal nostro presente":</b> lettura di 3 storie di discriminazione avvenute in Italia, dove si potevano individuare diverse tipologie di discriminazione.</li> <li>• <b>Attività "Strategie anti discriminazione in scena":</b> attività di recitazione e di <i>role-playing</i> basata sulla metodologia del Teatro dell'Oppresso in cui veniva messa in atto dai partecipanti una scena di discriminazione e si richiedeva loro di trovare delle strategie per rispondere a eventi simili.</li> <li>• <b>Riflessioni</b></li> </ul>
<p>4) <i>Simboli culturali</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ripasso</b> dell'incontro precedente.</li> <li>• <b>Mediazione culturale:</b> presentazione del lavoro dei mediatori culturali.</li> <li>• <b>Simboli culturali:</b> definizione di simboli culturali tipici.</li> <li>• <b>Compito per casa:</b> portare 4 foto di simboli culturali importanti per ognuno e cucinare un piatto tipico da portare all'incontro successivo.</li> <li>• <b>Lingua:</b> presentazione della lingua come un insieme di simboli.</li> <li>• <b>Attività "Dizionario di Gruppo":</b> divisione dei partecipanti all'interno dei due gruppi linguistici e pensare a parole ed espressioni tipiche nella propria lingua madre.</li> <li>• <b>Riflessioni</b></li> </ul>
<p>5) <i>Dalle foto alle parole</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ripasso</b> dell'incontro precedente.</li> <li>• <b>Condivisione dei simboli culturali:</b> ogni partecipante presentava le 4 foto dei propri simboli culturali scelte.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Condivisione e presentazione del piatto tipico preparato</b></li> <li>• <b>Riflessioni</b></li> </ul>
6) <i>Puzzle delle relazioni</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ripasso</b> dell'incontro precedente;</li> <li>• <b>Attività “per fare un puzzle”</b>: Si chiedeva ai partecipanti di individuare le persone importanti per la creazione della propria identità culturale, inserendole all'interno di una sagoma umana. Lo scopo di questa attività è far comprendere ai ragazzi che le relazioni interpersonali hanno avuto un ruolo centrale nella definizione della loro identità.</li> <li>• <b>Condivisione in gruppo del proprio puzzle.</b></li> <li>• <b>Compito per casa</b>: scegliere una persona a cui fare una intervista culturale.</li> <li>• <b>Riflessioni</b></li> </ul>
7) <i>Il viaggio dell'identità culturale</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Riflessione sulle interviste culturali</b></li> <li>• <b>Visione del video “il viaggio dell'attività culturale”</b> in cui un ragazzo di origine afghana migrato in Italia e un ragazzo italiano migrato in Inghilterra raccontavano come è cambiata la loro identità culturale nel corso del tempo.</li> <li>• <b>Attività “la linea del tempo”</b>: viene chiesto ai partecipanti di pensare a quali abitudini nuove avessero acquisito, quali fossero cambiate nel tempo e quali aspetti sono invece rimasti stabili nel tempo</li> <li>• <b>Condivisione in gruppo della propria linea del tempo.</b></li> <li>• <b>Riflessioni</b></li> </ul>
8) <i>Gran finale</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creazione di una <b>playlist condivisa</b> durante l'<b>allestimento dello spazio</b> con i materiali prodotti durante il laboratorio.</li> <li>• <b>Ripasso</b> dei temi trattati nel corso degli incontri.</li> <li>• <b>Attività “l'ultima parola”</b> in cui veniva chiesto ai ragazzi di lasciare un commento sul Progetto Identità tramite un post-it.</li> <li>• <b>Festeggiamento finale.</b></li> </ul>

Le attività proposte sono state pensate in modo da trovare un equilibrio tra gli elementi centrali del Progetto Identità nella sua versione originale e i bisogni specifici dei MSNA, coinvolgendo i partecipanti in attività pratiche in cui il concetto astratto venisse compreso attraverso l'esperienza pratica piuttosto che attraverso spiegazioni. Ciò ha comportato una progettazione in itinere e una grande flessibilità rispetto ai bisogni emergenti dai singoli oltre che dal gruppo, anche grazie alla collaborazione tra professionalità diverse. Infatti, le attività svolte durante il laboratorio e le spiegazioni delle facilitatrici venivano di volta in volta tradotte dai mediatori culturali, a cui i ragazzi potevano rispondere nella loro lingua madre. La possibilità di esprimersi nella lingua madre è particolarmente importante data la caratterizzazione affettiva dei temi trattati, e proprio per il tentativo di creare uno spazio neutro in cui i MSNA sentissero di potersi esprimere liberamente con persone esterne alla comunità (in Figura 6 alcuni dei partecipanti al progetto con i mediatori culturali)

*Figura 6 - Alcuni ragazzi del gruppo di Padova durante l'incontro 6 (a sinistra) e del gruppo di Venezia durante l'incontro 8 (a destra)*



Al termine degli incontri, a maggio 2023 è stato svolto il questionario post-test e successivamente è stato proposto ai MSNA, agli educatori e alle educatrici e a mediatori e alla mediatrice di partecipare separatamente a un incontro di *focus group* per raccogliere alcune impressioni circa l'esperienza proposta e indagare eventuali problematiche riscontrate per poter riadattare nuovamente il progetto in futuro. In totale sono stati svolti 7 *focus group*, le cui risposte sono state trascritte in tempo reale per poter essere successivamente elaborate.

#### **4.4 Strumenti**

La raccolta dati è avvenuta tramite una batteria di questionari somministrata in due momenti diversi: una settimana prima dell'inizio dell'intervento (pre-test, T1) e una settimana dopo il termine dell'intervento (post-test, T2). I questionari sono stati tradotti nelle due lingue parlate dai MSNA: albanese e arabo. Per motivi organizzativi, e solamente durante lo svolgimento dei questionari, i partecipanti sono stati suddivisi in base al gruppo linguistico.

Durante i questionari, i mediatori leggevano uno ad uno ogni item ad alta voce in modo che anche i ragazzi con più difficoltà nella comprensione del testo potessero compilare autonomamente il questionario. Eventuali spiegazioni su contenuti, attribuzione dei punteggi e così via venivano fornite dalle facilitatrici grazie alla collaborazione dei mediatori. Per facilitare la comprensione delle scale di risposta, è stata presentata ai ragazzi una rappresentazione visiva della scala Likert che consisteva in

cinque barattoli riempiti con un liquido, disposti in ordine crescente e numerati come la scala di riferimento (si veda Hollifield et al., 2013). I MSNA avevano a disposizione un'ora e mezza per compilare autonomamente tutti gli item del questionario in formato cartaceo.

Qui di seguito vengono descritti gli strumenti di valutazione dell'identità culturale, dell'orientamento verso altri gruppi culturali e della discriminazione percepita. I questionari sono stati tradotti in albanese e arabo dai mediatori linguistico-culturali utilizzando il metodo della traduzione-ritraduzione.

#### *4.4.1 Caratteristiche sociodemografiche*

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



#### 4.4.2 Identità culturale

Per la misurazione di questo costrutto è stata utilizzata la *Ethnic Identity Scale* (EIS; Umaña-Taylor et al., 2004), che si basa sulla cornice teorica della teoria dell'identità sociale di Tajfel (1981) e sulle teorie stadiali della formazione del sé (Erikson, 1968; Marcia, 1980; Phinney, 1989). Il questionario è composto da 17 item che indagano tre componenti dell'identità culturale: l'esplorazione (7 item, es. "Ho fatto esperienze legate alla mia cultura, come mangiare cibi tipici, vedere film e ascoltare musica della mia cultura d'origine"); la risoluzione (4 item, es. "So cosa significa per me la mia cultura"); e l'affermazione (6 item, es. "Non sono soddisfatto/a della mia cultura"). Il presente studio pilota prende in analisi solo le sottoscale riguardanti l'esplorazione e la risoluzione dell'identità culturale. Ai partecipanti viene chiesto di rispondere utilizzando una scala Likert a 4 punti (da 1 = per niente a 4 = molto); il punteggio viene calcolato facendo la media dei punteggi per ciascuna delle sottoscale.

Le proprietà psicometriche dell'EIS sono state evidenziate in diversi studi, che ne hanno confermato la validità e l'affidabilità anche in gruppi culturali differenti (Umaña-Taylor & Shin, 2007; Yetter & Foutch, 2013). Nel presente lavoro, l'Alpha di Cronbach della subscale Esplorazione era pari a .82, mentre quello relativo alla subscale Risoluzione era pari a .72.

#### 4.4.3 Orientamento verso altri gruppi culturali

Per la misurazione di questo costrutto è stata utilizzata la subscale Orientamento verso altri gruppi della *Multigroup Ethnic Identity Measure* (MEIM; Phinney, 1992), composta da 6 item (es. “*mi piace incontrare e conoscere persone di altre culture*”). L’orientamento verso altri gruppi culturali non è una parte dell’identità culturale, ma può essere correlato all’identità sociale all’interno di gruppi più ampi, mentre nei gruppi più piccoli ha importanti implicazioni l’orientamento rispetto al gruppo maggioritario (Berry et al., 1986). Ai partecipanti veniva chiesto di rispondere agli item dando un punteggio da 1 (per niente) a 4 (molto) rispetto al loro grado di accordo con ciascuna affermazione; il punteggio viene calcolato facendo la media dei punteggi assegnati a ciascun item.

Da diversi studi è emerso che questa sottoscala è distinta dalle componenti dell’identità culturale (Ponterotto et al., 2003), e che ha buone proprietà psicometriche (Umana-Taylor et al., 2018). Nel nostro studio, l’Alpha di Cronbach della sottoscala Orientamento verso altri gruppi era pari a .78.

#### 4.4.4 Discriminazione percepita

Per valutare la discriminazione percepita, in questo studio abbiamo utilizzato la scala *Perceptions of Racism in Children and Youth* (PRaCY; Pachter et al., 2010). Il questionario, composto da 10 item, è stato sviluppato appositamente per gli adolescenti e si concentra sulle istanze dirette a chi lo compila, ma include anche item sulla

discriminazione vicaria (ovvero rivolta a persone vicine a chi risponde al questionario). Lo strumento è stato sviluppato e normato su un campione multiculturale e contiene due versioni da 10 item pensate per due diversi gruppi di età: 8-13 anni e 14-18 anni; quest'ultima è stata utilizzata nel presente studio. Ai partecipanti veniva chiesto di rispondere “Sì” o “No” a ciascuna domanda (es “*Hai mai assistito ad episodi in cui persone a cui vuoi bene (es. familiari, amici) sono state trattate male o ingiustamente a causa della loro cultura, del colore della loro pelle, della loro lingua o accento, o perché vengono da un altro Paese?*”). Per ottenere il punteggio finale della scala si sommano le risposte affermative, a cui viene attribuito un punteggio pari a 1 (Park et al., 2018).

Il PraCY è risultato uno strumento valido e affidabile per misurare la percezione del razzismo e della discriminazione nei bambini e nei ragazzi di età compresa tra gli 8 e i 18 anni provenienti da contesti etnici diversi (Pachter et al., 2010). Nel nostro studio, la consistenza interna del PraCY valutata tramite l'Alpha di Cronbach era pari a .49. Gli item che correlavano negativamente con la scala totale erano il numero 6 “*Sei mai stato chiamato con soprannomi offensivi?*” e il numero 7 “*Qualcuno ha mai fatto commenti cattivi o offensivi riguardo alla tua cultura, etnia o lingua/accento?*”. Tuttavia, abbiamo ritenuto opportuno considerare comunque questo strumento nelle analisi successive a scopi esplorativi, in quanto al posttest ha dimostrato di avere una buona affidabilità (Alpha di Cronbach = .72) e l'interpretazione del punteggio ottenuto nel questionario è stato integrato con l'analisi qualitativa delle risposte dei MSNA durante i focus group sul tema della discriminazione.

#### 4.4.5 Focus group

Il *focus group* è una tecnica di raccolta dati in cui un facilitatore pone alcune domande stimolo a un gruppo (composto da un minimo di 4 a un massimo di 12 persone) e sulle quali il gruppo riflette insieme (Kitzinger, 2006).

Due settimane dopo il termine degli incontri del Progetto Identità, abbiamo svolto 4 *focus group* con i MSNA che hanno partecipato agli incontri (uno per ciascun gruppo) e, successivamente, 1 *focus group* con i mediatori culturali e 1 *focus group* con gli educatori. Ai *focus group* di Padova hanno partecipato rispettivamente 8 e 7 MSNA, mentre a quelli di Venezia hanno partecipato 4 e 5 MSNA. Ogni *focus group* si è svolto con le stesse facilitatrici che avevano condotto gli incontri del Progetto Identità, che alternativamente moderavano la discussione e verbalizzavano. Ciascuna sessione ha avuto una durata di un'ora e mezza ed è stata guidata, nel caso dei MSNA, dalle seguenti domande: *“Quale attività vi è piaciuta di più?”*, *“quale di meno? Perché?”*, *“Come vi ha fatto stare fare questa attività?”*, *“E' cambiato qualcosa rispetto a ciò che sapete, pensate o a come vi sentite nei confronti della vostra cultura d'origine?”*, *“In che cosa è stato utile per voi il progetto?”*, *“Ci sono cose che cambiereste o migliorereste?”*.

Con gli educatori e i mediatori culturali si sono svolti due *focus group* separati che vertevano però sugli stessi quesiti. Inizialmente è stato chiesto ai partecipanti di esprimere commenti e impressioni generali sul progetto. Successivamente è stato domandato come fosse sembrata la partecipazione dei MSNA, se avessero notato dei benefici sui partecipanti e su loro stessi, quali pro e quali contro avessero riscontrato rispetto alla co-

presenza di professionalità diverse durante gli incontri, e se ci fosse stato qualcosa che avrebbero cambiato o migliorato. Infine, è stato chiesto agli educatori e alle educatrici se in futuro sarebbe loro piaciuto facilitare il Progetto Identità.

#### **4.5 Analisi dei dati**

Per rispondere al primo quesito riguardante la fattibilità, la salienza e l'appropriatezza dell'intervento è stata conteggiata la partecipazione di ciascun MSNA ai diversi incontri ed è stata valutata qualitativamente la partecipazione da parte dei mediatori culturali all'interno del progetto, così come la co-presenza di varie professionalità differenti durante il percorso laboratoriale. Inoltre, è stata condotta un'analisi qualitativa delle trascrizioni delle risposte fornite dai partecipanti ai *focus group* finali, svolti due settimane dopo il termine del progetto. Durante i *focus group* è stato chiesto ai partecipanti di esprimere in modo sincero un parere sulle attività svolte, sulle modalità e sui temi trattati, e infine, se avessero suggerimenti per riadattare nuovamente il progetto.

Per rispondere agli altri 3 quesiti, inerenti eventuali differenze nei punteggi medi degli indicatori da noi utilizzati (esplorazione e risoluzione dell'identità culturale, orientamento verso altri gruppi, discriminazione percepita) per avere un'indicazione iniziale dell'efficacia del laboratorio, è stato utilizzato un t-test per campioni appaiati. Come misura della dimensione dell'effetto è stato utilizzato l'Hedges' *g*. Poiché questo

indice è stato calcolato con al numeratore la differenza tra punteggi al posttest e al pretest, un valore positivo indica un aumento della variabile considerata.

## CAPITOLO 5

### RISULTATI

#### 5.1 Statistiche descrittive

Nella Tabella 6 sono presentate le statistiche descrittive delle variabili indagate nel presente studio.

*Tabella 6 - Media, deviazione standard e range delle variabili misurate al pre- e al posttest negli MSNA (N = 27)*

	<i>Pretest</i>			<i>Posttest</i>		
	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>Range</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>Range</i>
Identità culturale						
Esplorazione	2.70	.60	1-4	2.96	.54	1-4
Risoluzione	3.40	.50	1-4	3.38	.54	1-4
Orientamento verso altri gruppi culturali	3.05	.70	1-4	3.00	.68	1-4
Discriminazione percepita	3.52	1.93	0-10	4.11	2.53	0-10

## 5.2 Fattibilità, salienza, e appropriatezza

Il primo quesito di ricerca aveva lo scopo di indagare la fattibilità, la salienza e l'appropriatezza del Progetto Identità al contesto dei MSNA.

In merito alla fattibilità del Progetto Identità, l'intervento pilota ha messo in luce buoni risultati, seppur riscontrando alcune difficoltà. Tra queste, il fenomeno di abbandono del progetto da parte di alcuni dei partecipanti. Infatti, rispetto al numero iniziale di 31 partecipanti che hanno compilato il questionario pre-test, 4 di loro, appartenenti ai gruppi di Venezia, hanno abbandonato il progetto prima che venisse portato a termine per motivazioni legate a sovrapposizioni degli orari del laboratorio con gli orari degli stage e dei tirocini, alla percezione di un eccessivo carico emotivo e all'uscita dalla comunità dovuta al compimento della maggiore età.

Una condizione importante per la fattibilità del progetto è stata la scelta di lavorare con la mediazione culturale coinvolgendo solamente due gruppi linguistici. Questo aspetto si è dimostrato essere molto positivo per i ragazzi; infatti, uno dei partecipanti ha riportato durante i *focus group*: *“Ci sono i mediatori che sono lì per farci capire le cose e questo ci dà sicurezza quando parliamo perché possiamo dire le cose senza essere fraintesi”* (P06). Passare attraverso la mediazione culturale ha reso più complesso per le facilitatrici la creazione di legami uno a uno con ogni partecipante, dal momento che la comunicazione era per lo più mediata, ma ha reso possibile anche l'espressione di



contenuti emotivi e profondi che sarebbe stato difficile fare emergere senza parlare la stessa lingua.

Questa collaborazione ha portato anche ad una co-presenza tra diverse professionalità con *background* teorici e professionali diversi tra loro. Durante il progetto, infatti, la stretta collaborazione tra educatori e educatrici, mediatori e mediatrici e facilitatrici ha permesso di mettere in luce diversi aspetti dei singoli ragazzi, avendo una visione più ampia su ciascuno di loro e sul contesto di gruppo. Questo è stato riportato anche da una delle educatrici, che ha evidenziato: *“Questa collaborazione è stata un arricchimento. Infatti, molti dei ragazzi che seguo a lezione di italiano non riescono a comunicare e con questo progetto, grazie al mediatore culturale, sono riusciti ad esprimere delle bellissime riflessioni”*.

Per quanto riguarda la salienza del Progetto Identità, dai *focus group* svolti con i partecipanti è stato possibile individuare alcuni temi e alcune attività che sono state ritenute più rilevanti e che sono state apprezzate maggiormente dai partecipanti. Tra queste, vi sono quelle svolte negli incontri 4 e 5 relativamente agli stereotipi e alla discriminazione, come evidenziato da un minore: *“Mi è piaciuto parlare di stereotipi, perché mi ha colpito che persone che appartengono a un determinato gruppo vengono penalizzate”* (V09); altri hanno invece citato l'attività sui cambiamenti della propria identità nel corso del tempo: *“Mi è piaciuto vedere il video della persona afghana e di come viveva nel suo paese, cosa faceva prima e cosa non fa più qui in Italia”* (V07); *“Mi è piaciuto osservare i cambiamenti dell'identità. Alcune cose che facevo in Egitto le faccio anche qui, per esempio il Ramadan, mentre altre le facevo solo lì”* (V07).

Inoltre, secondo i partecipanti, è stato interessante conoscere nuove culture: *“L’attività che mi è piaciuta di più è stata quella in cui abbiamo condiviso i simboli, perché mi ha permesso di conoscere culture diverse e altre cose che non sapevo prima ”* (P09). Anche i momenti di condivisione sono stati citati più volte durante i *focus group*: *“Mi è piaciuto quando si sono portati i cibi tradizionali e aver condiviso questo momento tutti insieme”* (P14), così come l’attività sulle persone importanti per la propria identità culturale. Un partecipante, infatti, ha detto: *“Mi è rimasto molto impresso l’incontro sulla sagoma del corpo umano e il fatto che le persone si identificano con le identità culturali delle persone importanti per loro, non ci avevo mai pensato prima”* (P06).

In linea generale, i temi sono stati apprezzati e non sono stati vissuti dai partecipanti come troppo invasivi: *“Gli argomenti non erano troppo intimi, erano tutti argomenti di cui andava bene parlarne con gli altri”* (P08). Ciò è stato possibile grazie alla creazione di uno spazio neutro in cui potersi esprimere, ed è stato percepito come tale dai partecipanti: *“Mi è piaciuto che in classe si è creato un clima di rispetto reciproco e di non giudizio, per cui abbiamo potuto tutti esprimere la nostra opinione”* (P06). Infatti, grazie alla creazione di questo spazio si sono potuti creare nuovi legami e nuove amicizie tra ragazzi che non si conoscevano a Padova, mentre a Venezia il laboratorio ha permesso di rafforzare legami tra persone che vivono insieme offrendo l’occasione di conoscersi meglio: *“Mi è piaciuto condividere questo momento con persone che non conoscevo prima. Mi sono sentito a mio agio, erano tutti rispettosi e per me è stato un momento che porterò come esperienza futura”* (P12).

Per quanto riguarda l'appropriatezza, si può dire che il progetto è risultato appropriato per quanto riguarda le modalità e gli argomenti trattati; infatti, dal *focus group* con gli educatori e le educatrici è emerso che nell'adattamento è stato importante riuscire ad adattare il più possibile le attività in forma pratica riducendo la teoria all'essenziale. Uno degli spunti arrivato da uno dei partecipanti è il seguente: *“Io farei più incontri alla settimana con più temi”* (P06). Questo tema è emerso anche nei *focus group* con gli educatori, che suggeriscono di fare *“un percorso più breve nel tempo ma più intensivo”* e di *“integrare maggiormente tematiche pressanti nella vita dei ragazzi come, per esempio, il percorso migratorio personale”*.

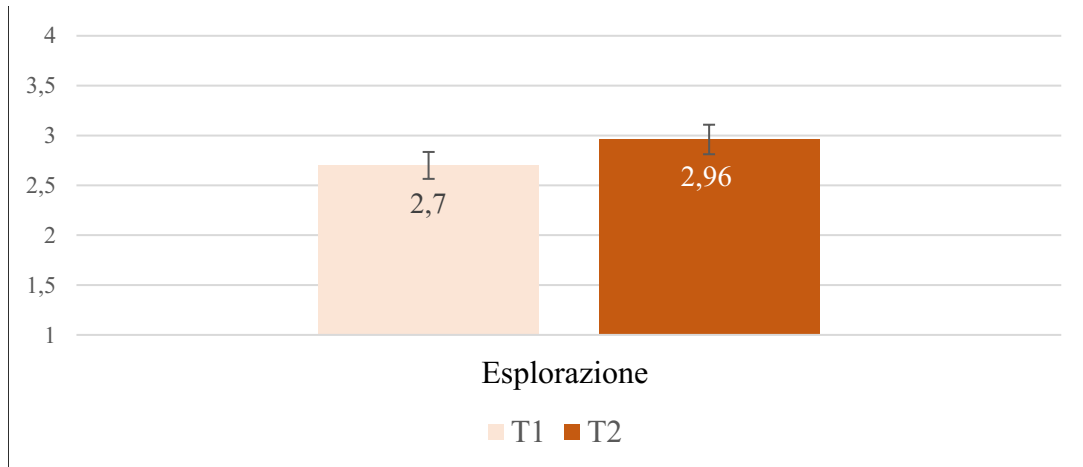
Alcune criticità sono emerse per quanto riguarda i questionari, che, come riporta un educatore, *“è stato sentito da alcuni ragazzi arabofoni come molto difficile e intrusivo”*; questo aspetto è stato rimandato anche da alcuni partecipanti, che hanno evidenziato come il momento dei questionari e quello dei *focus group* fossero per loro meno coinvolgenti. Infine, un altro aspetto che conferma l'appropriatezza delle attività proposte riguarda i compiti a casa. In generale, infatti, i compiti hanno avuto un alto tasso di svolgimento, anche grazie alla preziosa collaborazione con educatori e educatrici delle comunità.

### 5.3 Identità culturale

Il secondo quesito di ricerca aveva l'obiettivo di analizzare i possibili cambiamenti nei punteggi legati alle diverse dimensioni dell'identità culturale: l'esplorazione e la risoluzione.

Per quanto riguarda l'esplorazione, dall'analisi è emersa una differenza significativa, con  $t(26) = -1.85, p = .038$ , Hedges'  $g = .35$ ; in particolare, gli MSNA hanno riportato un punteggio più elevato dopo la partecipazione al laboratorio, come evidenziato nella figura 7.

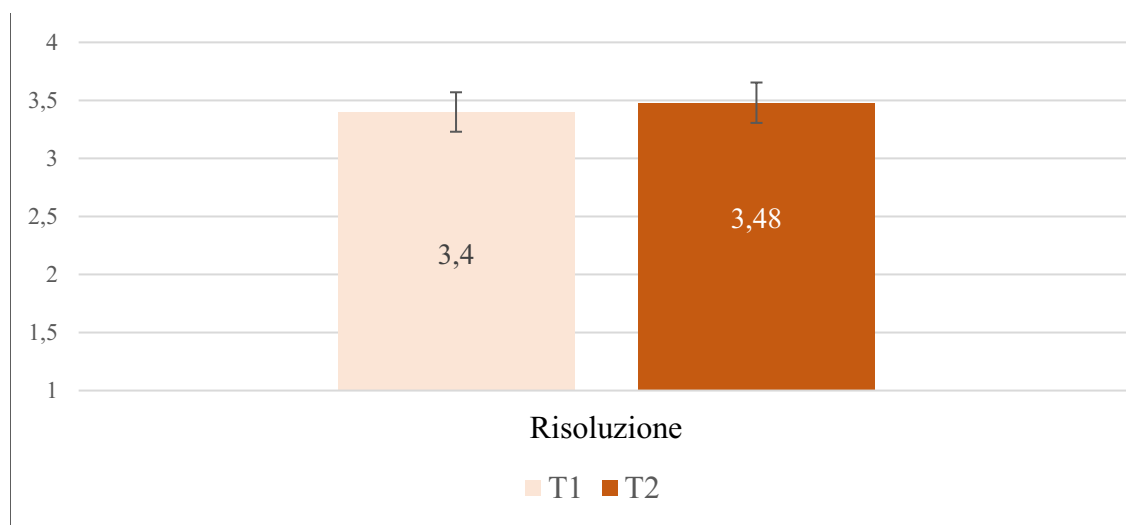
Figura 7- Punteggi nell'esplorazione dell'Identità Culturale al pre- e al posttest



Questo dato è emerso anche da alcuni degli interventi nei *focus group* con i MSNA; per esempio, relativamente al tema della lingua, un partecipante ha riportato: “Nel gioco del dizionario ho imparato parole di dialetti diversi che non conoscevo in arabo” (P14).

Per quanto riguarda la risoluzione della propria identità culturale, invece, non sono emerse differenze significative in questa dimensione tra il punteggio del pre- e del posttest,  $t(26) = -.71, p = .241$ , Hedges'  $g = .13$ , come si può osservare in figura 8.

Figura 8 - Punteggi nella risoluzione dell'Identità culturale al pre- e al posttest



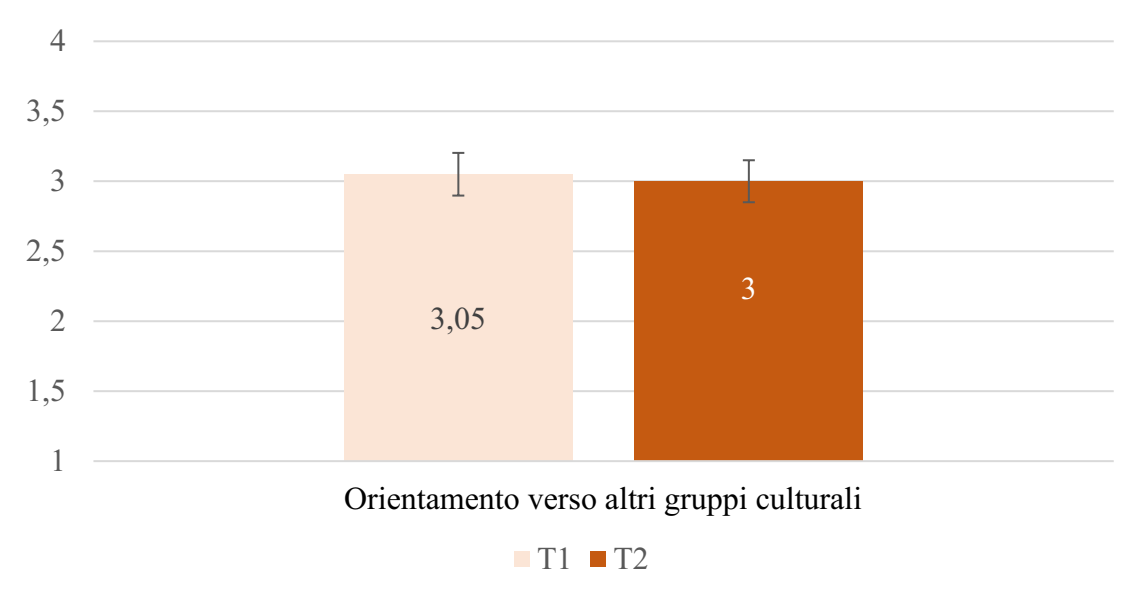
Questo dato è in linea con quanto emerso durante i *focus group*; ad esempio, un partecipante ha affermato che *“In Albania si imparano molte cose sulla propria cultura, anche in chiesa per esempio ci sono progetti come campi estivi in cui si imparano cose sulla propria cultura, i balli, i vestiti, il cibo; però il progetto mi ha rinfrescato alcune cose a cui non pensavo da tanto tempo”* (P07). Anche un ragazzo di origine egiziana ha riportato che *“Abbiamo parlato di cose che sapevamo già sulla nostra cultura, ma che è stato bello condividere”* (P11).

#### 5.4 Orientamento verso altri gruppi culturali

Il terzo quesito di ricerca mirava ad indagare i possibili cambiamenti circa l'orientamento verso persone di altre culture.

Dal *t*-test per campioni indipendenti non è emersa alcuna differenza significativa tra pre-test e post-test nei punteggi di questa dimensione,  $t(26) = .361$ ,  $p = .36$ , Hedges'  $g = .07$ , come evidenziato in figura 9.

Figura 9 -Punteggi nell'orientamento verso altri gruppi culturali al pre- e al posttest



Questi dati sono discrepanti rispetto a quanto emerso durante i *focus group*, in cui molti ragazzi hanno riportato diverse testimonianze di maggior orientamento verso altri gruppi culturali: *“Ho capito che devo imparare dalle altre culture per vivere bene”* (V03); *“Mi è piaciuto scoprire simboli e cibi nuovi; ora so un po’ di più l’italiano; le diverse lingue mi colpiscono in modo positivo. È la prima volta che parlo così tanto di cultura”* (P03); *“Ho imparato tanto ad essere più sensibile rispetto ad altre culture, a*

*chiedermi il perché di alcune cose. Da piccolo mi arrabbiavo tanto quando qualcuno parlava con un tono di voce alto. Non ci avevo mai pensato, ma dopo aver parlato degli stereotipi ho capito e mi sento più calmo perché ho capito che è una cosa culturale”* (P12), e ancora *“Ho imparato ad essere più attento alle altre culture, a chiedermi il perché di alcune cose prima di esprimere un giudizio”* (P05).

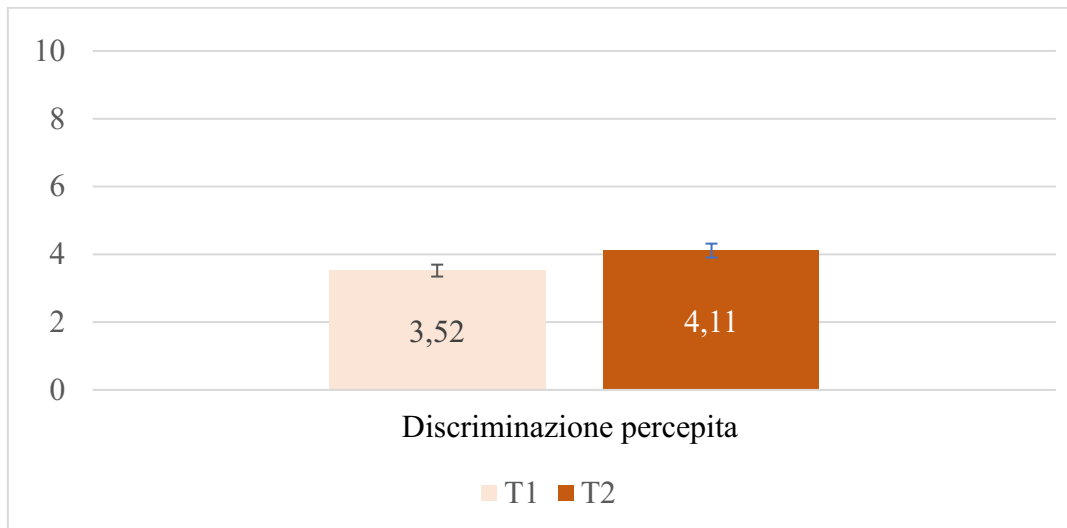
In altri casi sono stati riportati esempi molto concreti, come il seguente: *“Grazie al progetto ho imparato come comportarmi fuori dalla comunità e che anche il cibo è diverso, ad esempio qui si usa la colazione dolce, da noi quella salata”* (V04).

## **5.5 Discriminazione percepita**

Il quarto quesito mirava ad indagare eventuali cambiamenti relativamente alla percezione della discriminazione.

Dal *t*-test è emersa una differenza marginalmente significativa tra il pre e il posttest nei punteggi relativi al questionario da noi utilizzato, con  $t(26) -1.46, p = .079$ , Hedges'  $g = .27$ .

Figura 10- Punteggi nella percezione di discriminazione dal pre- al posttest



Durante i focus group è emerso che è stato interessante per i partecipanti parlare di discriminazione e cercare insieme delle soluzioni per rispondere a questi comportamenti: *“Mi è piaciuto parlare di discriminazione e mettere in scena un esempio personale di vita accaduto a me, perché questo può accadere e accade anche ad altre persone ed è importante sapere come reagire in queste situazioni”* (P06); *“Mi è piaciuta l’attività del teatro dell’oppresso, in cui abbiamo visto la scena del supermercato perché l’ho vissuta sulla mia pelle”* (V03); *“Mi è piaciuta molto la scena della discriminazione e i ruoli, imparare come reagire in queste situazioni parlando in maniera normale, mantenendo la calma e senza offendere chi discrimina”* (P07).



## CAPITOLO 6

### DISCUSSIONE

#### 6.1 Commento generale

I primi risultati dell'adattamento del Progetto Identità al contesto dei MSNA e delle comunità di seconda accoglienza sono un'importante fonte di informazioni per rivedere e migliorare l'intervento che verrà riproposto il prossimo anno. I risultati sono stati condivisi anche con i rappresentanti delle istituzioni locali (come i Servizi Sociali dei Comuni di Padova e Venezia) in due eventi finali che si sono tenuti nel mese di giugno 2023 (si veda la Figura 10).

*Figura 10 - Restituzione finale dei risultati del Progetto Identità alle Istituzioni del Comune di Padova*



Un punto di forza importante di questo studio pilota è stato quello di integrare metodi qualitativi e quantitativi per avere una visione più completa e articolata in relazione all'andamento e all'esito del lavoro di adattamento e implementazione del progetto in una realtà molto diversa da quella delle scuole.

Il primo quesito di ricerca riguardava la fattibilità, la salienza e l'appropriatezza dell'intervento, progettato originariamente per il contesto scolastico. Sulla scorta dell'adattamento italiano del Progetto Identità (Ceccon et al., 2023 a,b) ci si aspettava di riscontrare livelli alti di salienza circa i temi trattati e una buona appropriatezza culturale grazie alle modifiche apportate alle diverse attività, mentre non sono stati svolti studi simili che ne anticipassero la fattibilità.

Complessivamente, è possibile affermare che questa prima implementazione del progetto ne ha confermato la fattibilità, fornendo spunti efficaci in merito alla promozione dell'identità culturale con i MSNA coinvolti nel progetto. Tuttavia, sono emerse alcune problematiche, prima tra le quali l'uscita dal progetto di 4 dei 31 partecipanti (nella sede di Venezia) a causa della sovrapposizione con tirocini lavorativi e della lunghezza totale del progetto, che si è svolto in un arco di tempo di 3 mesi e non ha permesso a tutti i partecipanti di garantire una partecipazione costante. Questo dato è coerente con lavori precedenti che hanno sottolineato la difficoltà nel coinvolgere gli MSNA e altre popolazioni migranti in studi e ricerche a causa della loro elevata mobilità e delle condizioni di vita precarie in cui si trovano (Keles et al., 2018).

A livello di salienza dei temi affrontati, i MSNA hanno riferito di aver apprezzato particolarmente le attività di discussione sugli stereotipi e sulla discriminazione, di cui si è parlato insieme e a cui si è cercato di trovare delle strategie attive e positive per rispondere a fenomeni discriminatori mediante la metodologia del teatro dell'oppresso. Ciò conferma quanto già riscontrato in letteratura in merito alla relazione tra la discriminazione, la salute mentale e il supporto sociale percepito nei giovani migranti soli, che si trovano spesso ad affrontare esperienze di discriminazione ed esclusione da parte dei membri della società maggioritaria, ma anche dei loro pari residenti nelle strutture di accoglienza e provenienti da altri *background* culturali (Tartakovsky 2007, 2009; El-Awad et al., 2021; Oppedal et al., 2017).

Al di là del riscontro positivo generale, sono stati proposti alcuni suggerimenti dai partecipanti che, in future edizioni del laboratorio, vorrebbero approfondire maggiormente temi legati alla cultura italiana, anche grazie all'organizzazione di attività al di fuori delle comunità e con coetanei italiani. In generale, il tema dell'identità culturale e dell'incontro con altre culture è risultato essere saliente. Tuttavia, come sottolineato da diversi contributi (Keles et al., 2018; Oppedal & Toppelberg, 2016), è necessario sviluppare anche competenze interculturali utili per l'integrazione e lavorare su temi più concreti, nonché su aspetti che possono risultare più difficili da risolvere autonomamente, come per esempio il viaggio migratorio. Gli educatori hanno evidenziato infatti come questo progetto abbia permesso di creare un ponte tra diverse culture, scardinando alcuni preconcetti e creando uno spazio in cui i minori potessero condividere una serie di pensieri e preoccupazioni comuni a tutti, ma raramente espresse.

Infine, per quanto riguarda l'appropriatezza dell'attività svolte, i MSNA hanno espresso il loro apprezzamento circa le tematiche e le modalità con cui sono state trattate, nonché per il clima di rispetto e fiducia reciproca instauratosi nei gruppi di lavoro.

La modalità di svolgimento degli incontri con traduzione consecutiva in arabo e albanese da parte dei mediatori culturali si è rivelata efficace nel permettere ai MSNA di comprendere al meglio i concetti e di esprimersi nella propria lingua madre. Come è emerso dai focus group, la co-presenza e la collaborazione tra diverse professionalità si è rivelata un punto di forza sia per le figure professionali in gioco, che hanno saputo integrare le diverse competenze e supportarsi vicendevolmente, sia per i MSNA che avevano diverse figure di riferimento a cui potersi rivolgere.

In generale, le difficoltà maggiormente riscontrate durante il progetto riguardavano principalmente la mancanza di tempo per lo svolgimento di alcune attività durante le sessioni, nonostante la durata di queste ultime fosse stata estesa (90 min) rispetto a quella utilizzata nelle scuole (55 min). Al contrario, non sono emerse difficoltà nello svolgimento dei compiti assegnati per casa che, inaspettatamente, hanno presentato un alto tasso di svolgimento da parte dei partecipanti, grazie anche alla collaborazione degli educatori e delle educatrici delle comunità.

Il secondo quesito si proponeva di analizzare l'eventuale presenza di cambiamenti dal pre al post-test nell'esplorazione e nella risoluzione della propria identità culturale, coerentemente con lo studio di Umaña-Taylor et al. (2018). Il nostro studio ha evidenziato un aumento dalla fase pre-test a quella post-test dell'esplorazione (esempio item: "*Ho*

*partecipato ad attività che mi hanno fatto entrare in contatto con la mia cultura d'origine*”), con una dimensione dell’effetto media. Questo dato si dimostra in linea con la letteratura sul Progetto Identità, dal momento che anche nell’adattamento italiano del progetto (Ceccon et. al, 2023b) e nella versione originale (Umaña-Taylor, et al., 2018) si era evidenziato un aumento nell’esplorazione dell’identità culturale dalla fase pretest a quella posttest nel gruppo di intervento.

I punteggi riportati prima e dopo il laboratorio nella risoluzione della propria identità culturale sono rimasti invece sostanzialmente invariati (esempio item: “*Capisco come mi sento rispetto alla mia cultura d'origine.*”). Questo risultato risulta essere in linea con gli studi condotti da Umaña-Taylor (2017, 2018) e Juang (2020), che non hanno riscontrato un aumento della risoluzione dell’identità culturale in seguito alla partecipazione al laboratorio. Tuttavia, secondo l’impostazione teorica alla base del Progetto Identità, questo incremento sarebbe osservabile più nel lungo termine a causa dei processi introspettivi coinvolti nel raggiungimento di un senso di chiarezza della propria identità culturale, i quali richiedono più tempo (Umaña-Taylor et al. 2017, 2018). Nello specifico, secondo Umaña-Taylor et al. (2017; 2018) ci sarebbe un effetto “a catena” per il quale una maggiore esplorazione della propria identità culturale nel post-test condurrebbe ad una maggiore chiarezza identitaria, e quindi anche ad una maggior risoluzione, in un secondo momento. Ulteriori studi sarebbero necessari per replicare questo modello includendo un gruppo di controllo e un ulteriore assessment a 5 settimane dal termine del laboratorio.

Un'altra spiegazione potrebbe essere che, come emerso dai *focus group*, i MSNA mostravano una buona consapevolezza rispetto alla propria identità culturale. Questo dato viene spesso riscontrato negli immigrati di prima generazione e costituisce un importante fattore di protezione nel momento di stabilizzazione in un altro paese e nel processo di acculturazione (Schwartz et al., 2006).

Il terzo quesito si proponeva di indagare se, a seguito della partecipazione all'intervento del Progetto Identità, ci fosse un maggior orientamento verso persone di altre culture. I risultati quantitativi sono risultati in contrasto con quanto emerso durante i *focus group*. Infatti, l'analisi quantitativa non ha evidenziato alcun cambiamento in questa dimensione dal pre- al posttest. Tuttavia, durante i *focus group* i partecipanti hanno riportato di provare un maggior interesse verso attività di condivisione culturale e un apprezzamento per la scoperta di nuove culture, citando spesso – tra le attività che li avevano maggiormente colpiti - proprio quelle sui simboli culturali, sulla discriminazione e i momenti di condivisione, in cui l'incontro tra culture era un tema saliente. Questo pattern è stato riscontrato anche nell'implementazione del Progetto Identità nel contesto scolastico, dove molti alunni hanno espresso il loro apprezzamento per la condivisione delle proprie tradizioni e per la possibilità di scoprire aspetti culturali nuovi dei loro compagni (Ceccon et al., 2023b; Juang et al., 2020).

Tuttavia, la letteratura suggerisce che spesso le minoranze etniche tendono a rafforzare l'identificazione con il proprio gruppo etnico rispetto al gruppo maggioritario o a un altro gruppo di riferimento (Munniskma et al., 2015). Il motivo è che, come

teorizzato da Tajfel, le persone tendono a distanziare il proprio *ingroup* di riferimento da un *outgroup* investito di pregiudizi (Tajfel & Turner, 1979). A sostegno di questo punto di vista, diversi studi hanno dimostrato che l'identificazione con il proprio gruppo di appartenenza è spesso correlata con atteggiamenti meno positivi verso altri gruppi e ad un minor orientamento verso attività condivise (Mummendey et al., 2001). Inoltre, la competenza interculturale può essere acquisita a seguito di un contatto interculturale prolungato e a seguito di riflessioni attive sulle diverse visioni del mondo (Schachner et al., 2019), specialmente in un periodo evolutivo come quello dell'adolescenza, in cui l'influenza del contesto può portare ad un graduale avvicinamento alla prospettiva altrui (Van der Graaff et al., 2014). Sono quindi necessari ulteriori studi per valutare l'impatto del Progetto Identità sull'apertura verso altri gruppi culturali, soprattutto nel caso dei MSNA.

Il quarto quesito di ricerca mirava a indagare la presenza di un eventuale cambiamento dal pre-test al post-test relativamente alla percezione di discriminazione su se stessi o su altri. Dall'analisi quantitativa è emerso un lieve aumento nella percezione di discriminazione, un dato rilevato anche durante i *focus group*; infatti, i partecipanti hanno evidenziato in più casi l'importanza che ha avuto per loro poter parlare in uno spazio protetto di questo tema, e di come li abbia aiutati a farsi delle domande in più su come gestire queste esperienze. Questo risultato sembra essere in linea con gli obiettivi e i principi del Progetto Identità, dal momento che le attività riguardanti la discriminazione tendono ad incrementare la sensibilità degli adolescenti verso le disuguaglianze di trattamento e la loro capacità di riconoscere questo tipo di comportamenti. A sostegno di

questa interpretazione, Juang et al. (2020) hanno evidenziato come le discussioni su argomenti più delicati, come la discriminazione, gli stereotipi e il razzismo, avessero stimolato una maggior consapevolezza negli adolescenti partecipanti al Progetto Identità circa il trattamento ingiusto nelle istituzioni e nella vita sociale. Sarebbe interessante approfondire gli eventuali effetti a lungo termine di questa maggiore consapevolezza svolgendo dei *follow-up* a distanza di tempo dall'intervento.

## **6.2 Limiti della ricerca**

Lo studio presentato in questa tesi ha alcuni limiti che è necessario considerare nell'interpretazione dei risultati.

Il primo limite è la ridotta numerosità dei partecipanti, dovuta principalmente a due motivi: in primis la difficoltà data dal tentativo di creare dei gruppi di partecipanti che potessero partecipare al progetto in modo continuativo in un arco temporale di 3 mesi, questione non semplice con ragazzi che spesso vengono spostati di comunità in comunità, attivano percorsi di tirocinio o di lavoro e hanno diverse esigenze da affrontare legate a questioni legali, sanitarie, educative e lavorative. In secondo luogo, vi erano le difficoltà dovute alla questione linguistica. Infatti, la scelta di lavorare con la mediazione culturale ha aperto un dibattito su quali gruppi linguistici fosse opportuno considerare dal momento che, per motivi di fattibilità del progetto, sono stati inclusi solamente due gruppi linguistici all'interno di ogni gruppo. Questo ha portato a dover escludere altri



partecipanti che sarebbero stati idonei alla partecipazione, ma che non erano di madrelingua araba o albanese. Questo potrebbe aver generato un *bias* di selezione, ovvero una selezione dei partecipanti che non li rende rappresentativi della popolazione più generale dei MSNA.

Il secondo limite consiste nell'assenza di un gruppo di controllo, che avrebbe permesso di stabilire se i cambiamenti riscontrati nell'esplorazione dell'identità culturale siano riconducibili alla partecipazione al progetto da parte dei MSNA e non al percorso di acculturazione e di crescita personale affrontato sino a quel momento dai MSNA. Alla luce della difficoltà di reclutamento e degli aspetti di unicità che caratterizzano la popolazione dei MSNA, in questa fase si è scelto di includere tutti i ragazzi nell'intervento per avere indicazioni sulla fattibilità, sulla salienza e sull'appropriatezza del Progetto Identità in relazione al contesto delle comunità di accoglienza, mentre i dati quantitativi riguardanti l'efficacia vanno interpretati con cautela. Studi futuri dovrebbero adottare un disegno caso-controllo per poter trarre delle inferenze sull'efficacia del laboratorio adattato ai MSNA.

Un terzo limite riguarda l'utilizzo di un disegno pre e posttest senza lo svolgimento di un ulteriore assessment più a lungo termine, che consentirebbe di evidenziare ulteriori cambiamenti a distanza di tempo. Per motivi di sostenibilità non è stato possibile aggiungere questa rilevazione, ma ulteriori sviluppi di questo progetto potranno prevedere almeno un'altra rilevazione in modo da valutare gli eventuali effetti a lungo termine del Progetto Identità sul benessere e sulle relazioni interculturali dei MSNA.

Infine, un altro limite da tenere in considerazione riguarda i diversi contesti in cui sono stati reclutati i partecipanti di questa implementazione pilota. Come spiegato precedentemente, i partecipanti del gruppo di Padova provenivano da diverse comunità del territorio e non si conoscevano tra loro; questo ha fatto sì che il progetto si potesse configurare come un luogo di creazione di nuovi legami in cui vi era un clima di rispetto reciproco tra i partecipanti. I gruppi residenti nelle comunità di Venezia invece hanno lavorato con compagni che abitavano nelle stesse comunità, in presenza dei propri educatori e mediatori di riferimento, con cui si è creato un vero e proprio percorso condiviso. Questi elementi possono aver generato dinamiche differenti nei ragazzi, che nello studio non sono state valutate e che possono aver influito sui risultati.

### **6.3 Conclusioni e sviluppi futuri**

Le future implementazioni del Progetto Identità con i MSNA si prefiggono l'obiettivo di coinvolgere un maggior numero di partecipanti appartenenti a diversi gruppi culturali, favorendo i processi di esplorazione e risoluzione dell'identità culturale e creando uno spazio protetto in cui i partecipanti possano parlare della propria cultura e scoprire culture diverse dalla propria. Inoltre, alla luce della richiesta dei partecipanti di acquisire maggiori informazioni sulla cultura italiana, potrebbe essere interessante svolgere delle attività con coetanei italiani, come per esempio i partecipanti al Progetto Identità nelle scuole, con l'obiettivo di creare nuove reti tra i giovani del territorio.

Un aspetto che sarebbe interessante valutare in futuro è se questo progetto porti con sé dei cambiamenti anche all'interno delle stesse comunità d'accoglienza, generando una sorta di effetto "a cascata" anche sugli altri membri della comunità, ossia gli MSNA che non hanno partecipato al progetto e gli educatori/le educatrici.

Inoltre, in un'ottica di sostenibilità a lungo termine, in futuro i laboratori potrebbero essere gestiti o co-facilitati dagli educatori delle comunità, venendo a costituire uno spazio importante all'interno del percorso educativo dei minori. Ovviamente, questo sarebbe possibile solo in presenza di una formazione approfondita sui temi e sulle attività del laboratorio e con un monitoraggio settimanale di ciò che emerge durante le sessioni.

In generale, nonostante l'implementazione del Progetto Identità con i MSNA non abbia generato tutti i cambiamenti ipotizzati, è stato molto apprezzato dai partecipanti e ha risposto al fine principale, ovvero quello di prevenire e di offrire a questi ragazzi degli strumenti di lettura di sé e del mondo scevri da pregiudizi verso la diversità così da poter arricchire il proprio patrimonio identitario, e suscitare curiosità e rispetto verso quello altrui.

Per concludere, vorrei citare un partecipante che, durante uno dei *focus group*, ha detto: *“Questo progetto forse non mi serve adesso, ma sicuramente mi servirà in futuro. È stata una lezione di vita e mi ha aiutato a pensare che non c'è un modo giusto o sbagliato di rispondere; fare questo progetto mi ha dato serenità!”* (V03).

## Riferimenti bibliografici

- Adams, G. R., & Marshall, S. K. (1996). A developmental social psychology of identity: understanding the person-in-context. *Journal of Adolescence*, 19, 429- 442.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Perseus Books.
- Andersson, E. S., & Øverlien, C. (2023). Navigating cultural transitions during resettlement: the case of unaccompanied refugee minors. *Frontiers in Psychology*, 14, 1080072.
- Axelrod, R., & Hammond, R. A. (2003). *The Evolution of Ethnocentric Behavior*. A revised version of a paper prepared for delivery at Midwest Political Science Convention, April 3-6, 2003, Chicago, IL.
- Barrera, M., & Castro, F. G. (2006). A heuristic framework for the cultural adaptation of interventions. *Clinical Psychology*, 13(4), 311–316.
- Berry, J., Trimbe, J., & Olmedo, E. (1986). Assessment of acculturation. In W. Lonner & J. Berry (Eds), *Field methods in cross-cultural research* (pp. 291-324). Newbury Park, CA: Sage
- Biagioli R., Lischi L., & Papa A., (2015). *Le attuali emergenze pedagogiche: i minori stranieri non accompagnati*. Indagine sulle scuole della regione Toscana, Atti del seminario di studi, Università degli Studi di Firenze.

- Birman, D. (1998). Biculturalism and perceived competence of Latino immigrant adolescents. *American Journal of Community Psychology*, *26*, 335–354.
- Birman, D. & Taylor-Ritzler, T. (2007). Acculturation and psychological distress among adolescent immigrants from the former Soviet Union: Exploring the mediating effect of family relationships. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, *13*, 337–346.
- Brewin, C. R., Andrews, B. & Valentine, J. D. (2000). Meta-analysis of risk factors for posttraumatic stress disorder in trauma-exposed adults. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *68*, 748–766.
- Bronstein, I., & Montgomery, P. (2011). Psychological Distress in Refugee Children: A Systematic Review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *14*, 44-56.
- Calvete, E., Orue, I., & Hankin, B. L. (2013). Transactional Relationships among Cognitive Vulnerabilities, Stressors, and Depressive Symptoms in Adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology* *41*, 399–410.
- Ceccon, C., Schachner, M., Umana-Taylor, A.J., & Moscardino, U. (2023a). Promoting Adolescents' Cultural Identity Development: A Pilot Study of the Identity Project Intervention in Italy. *Articolo sottomesso per la pubblicazione*.
- Ceccon, C., Schachner, M. K., Lionetti, F., Pastore, M., Umaña-Taylor, A. J., & Moscardino, U. (2023b). Efficacy of a cultural adaptation of the Identity Project

intervention among adolescents attending multiethnic classrooms in Italy: A randomized controlled trial. *Child Development*.

Corte Costituzionale della Repubblica Italiana (2023). Costituzione della Repubblica italiana

[https://www.cortecostituzionale.it/documenti/download/pdf/Costituzione\\_della\\_Repubblica\\_italiana.pdf](https://www.cortecostituzionale.it/documenti/download/pdf/Costituzione_della_Repubblica_italiana.pdf)

Cuddy, A. J. C., Fiske, S. T., & Glick, P. (2007). The BIAS map: Behaviors from intergroup affect and stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(4), 631–648.

Davies, K., Tropp, L. R., Aron, A., Pettigrew, T. F., & Wright, S. C. (2011). Cross-group friendships and intergroup attitudes. *Personality and Social Psychology Review*, 15(4), 332–351.

Davis, A. N., McGinley, M., & Carlo, G. (2021). Examining discrimination and familism values as longitudinal predictors of prosocial behaviors among recent immigrant adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 45(4), 317-326

Endale, T., St. Jean, N., & Birman, D. (2020). COVID-19 and refugee and immigrant youth: A community-based mental health perspective. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(S1), S225–S227.

Ericsson, S. (2000). *Asylum in the EU Member States*. Retrieved December 2016, from European Parliament, Civil Liberties Series LIBE 108 EN: [http://www.europarl.europa.eu/workingpapers/libe/pdf/108\\_en.pdf](http://www.europarl.europa.eu/workingpapers/libe/pdf/108_en.pdf).

Erikson, E. (1968). *Identity: youth and crisis*. New York: Norton.

El-Awad, U., Fathi, A., Petermann, F., & Reinelt, T. (2017). Promoting Mental Health in Unaccompanied Refugee Minors: Recommendations for Primary Support Programs. *Brain Sciences*, 7(12), 146. MDPI AG

EL-Awad, U., Fathi, A., Vasileva, M., Petermann, F., and Reinelt, T. (2021). Acculturation orientations and mental health when facing post-migration stress: differences between unaccompanied and accompanied male Middle Eastern refugee adolescents, first- and second-generation immigrant and native peers in Germany. *Int. J. Intercult. Relat.* 82, 232–246. doi: 10.1016/j.ijintrel.2021.04.002

Fiske, S. T., Cuddy, A. J., Glick, P., & Xu, J. (2018). A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. In *Social cognition* (pp. 162-214). Routledge.

Gazzetta Ufficiale delle Comunità Europee, 1997 SISTEMA [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:41997A0819\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:41997A0819(01))

Galimberti, U. (2019) Identità e libertà. Tratto da <https://gabriellagiudici.it/umberto-galimberti-lidentita/>

- Greene, M. L., Way, N. W., & Pahl, K. (2006). Trajectories of perceived adult and peer discrimination among Black, Latino, Asian American adolescents: Patterns and psychological correlates. *Developmental Psychology, 42*(2), 218-238.
- Gonsalves, C. J. (1992). Psychological stages of the refugee process: A model for therapeutic interventions. *Professional Psychology: Research and Practice, 23*(5), 382–389.
- Grossman, J. M., & Liang, B. (2008). Discrimination distress among Chinese American adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 37*, 1-11.
- Harrell-Bond B (2000), Are Refugee Camps Good for Children? Working Paper (29). Cairo: American University in Cairo, Forced Migration and Refugee Studies
- Hilton, J. L., & Von Hippel, W. (1996). Stereotypes. *Annual review of psychology, 47*(1), 237-271.
- Hollifield, M., Verbillis-Kolp, S., Farmer, B., Toolson, E. C., Woldehaimanot, T., Yamazaki, J., ... & SooHoo, J. (2013). The Refugee Health Screener-15 (RHS-15): development and validation of an instrument for anxiety, depression, and PTSD in refugees. *General hospital psychiatry, 35*(2), 202-209.
- Ikram, U. Z., Snijder, M. B., de Wit, M. A. S., Schene, A. H., Stronks, K., & Kunst, A. E. (2016). Perceived ethnic discrimination and depressive symptoms: The buffering effects of ethnic identity, religion and ethnic social network. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 51*(5), 679–688.



Jasinskaja-Lahti I., Liebkind K., Perhoniemi R., (2006) *Perceived Discrimination and Well-Being: A Victim Study of Different Immigrant Groups* Journal of Community & Applied Social Psychology J. Community. Appl. Soc. Psychol., 16: 267–284  
Published online in Wiley InterScience (www.interscience.wiley.com).

Juang, L. P., Schachner, M. K., Pevec, S., & Moffitt, U. (2020). The Identity Project intervention in Germany: Creating a climate for reflection, connection, and adolescent identity development. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2020(173), 65-82

Keles S., Friberg O., Idsøe T., Sirin S. & Oppedal B., (2016) Depression among unaccompanied minor refugees: the relative contribution of general and acculturation-specific daily hassles, *Ethnicity & Health*, 21:3, 300-317

Keles, S., Friberg, O., Idsøe, T., Sirin, S., & Oppedal, B. (2018). Resilience and acculturation among unaccompanied refugee minors. *International Journal of Behavioral Development*, 42(1), 52–63.

Kitzinger, J. (2006). Focus groups. *Qualitative research in health care*, 21-31.

Kunyu, D., Juang, L. P., Schachner, M. K., & Schwarzenthal, M. (2021). Discrimination among youth of immigrant descent in Germany. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*.

Leonardelli, G. J., & Brewer, M. B. (2001). Minority and majority discrimination: When and why. *Journal of Experimental Social Psychology*, 37(6), 468-485.

- Lustig, S. L., Kia-Keating, M., Knight, W. G., Geltman, P., Ellis, H., Kinzie, J. D., ... & Saxe, G. N. (2004). Review of child and adolescent refugee mental health. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 43(1), 24-36.
- Masten, A. S., & Obradović, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 13-27.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society* (Vol. 111). Chicago: University of Chicago press..
- Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, (2022) Dossier, Flussi migratori verso l'UE. [https://www.esteri.it/it/politica-estera-e-cooperazione-allo-sviluppo/politica\\_europea/dossier/migrazioni/#:~:text=Le%20rotte%20migratorie,essenzialmente%20lungo%20le%20seguenti%20rotte%3A&text=Mediterraneo%20centrale%2C%20con%20arrivi%20via,transitati%20via%20Tunisia%20e%20Libia](https://www.esteri.it/it/politica-estera-e-cooperazione-allo-sviluppo/politica_europea/dossier/migrazioni/#:~:text=Le%20rotte%20migratorie,essenzialmente%20lungo%20le%20seguenti%20rotte%3A&text=Mediterraneo%20centrale%2C%20con%20arrivi%20via,transitati%20via%20Tunisia%20e%20Libia).
- Ministero dell'Interno, Sistema accoglienza e integrazione, disponibile online: <https://www.retesai.it/lastoria/#:~:text=categorie%20sopra%20elencate.-,La%20rete%20SAI,politiche%20e%20i%20servizi%20dell'asilo>.
- Mummendey, A., Klink, A., & Brown, R. (2001). Nationalism and patriotism: National identification and out-group rejection. *British journal of social psychology*, 40(2), 159-172.

- Munniksma, A., Verkuyten, M., Flache, A., Stark, T. H., & Veenstra, R. (2015). Friendships and outgroup attitudes among ethnic minority youth: The mediating role of ethnic and host society identification. *International Journal of Intercultural Relations*, *44*, 88-99.
- Nesdale, D. (1999a). Developmental changes in children's ethnic preferences and social cognitions. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *20*, 501–519.
- Nesdale, D. (1999b). Social identity and ethnic prejudice in children. In P. Martin & W. Noble (Eds.), *Psychology and society* (pp. 92– 110). Brisbane: Australian Academic Press.
- Nesdale, D. (2000). Developmental changes in children's ethnic preferences and social cognitions. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *20*, 501–519.
- Nesdale, D. (2001). Development of prejudice in children. In M. Augoustinos & K. J. Reynolds (Eds.), *Understanding prejudice, racism and social conflict* (pp. 57–72). London: Sage.
- Nesdale, D. (2004). Social identity processes and children's ethnic prejudice. In M. Bennett & F. Sani (Eds.), *The development of the social self* (pp. 219–246). East Sussex: Psychology Press.
- Nesdale, D. (2008). Peer group rejection and children's intergroup prejudice. In S. R. Levy & M. Killen (Eds.), *Intergroup attitudes and relations in childhood through adulthood* (pp. 32–46). New York: Oxford University Press

Obasuyi Q.O.- 22 settembre (2020), In Italia il razzismo riguarda molte più persone di quanto si pensi, Internazionale <https://www.internazionale.it/opinione/oiza-q-obasuyi/2020/09/22/razzismo-italia>

O'Connell, M. E., Boat, T., & Warner, K. E. (2009). Committee on the prevention of mental disorders and substance abuse among children, youth, and young adults: Research advances and promising interventions. *Preventing mental, emotional, and behavioral disorders among young people: Progress and possibilities.*

OIM, (2023) Missing Migrants Project, <https://missingmigrants.iom.int/>

Oppedal, B., Idsoe, T. (2012). Conduct problems and depression among unaccompanied refugees: The association with premigration trauma and acculturation. *Anales de Psicología*, 28, 683– 694

Oppedal B., Idsoe, T. (2015). The role of social support in the acculturation and mental health of unaccompanied minor asylum seekers. *Scandinavian Journal of Psychology*, 56, 203–211.

Oppedal, B., & Toppelberg, C. O. (2016). Acculturation development and the acquisition of culture competence. *The Cambridge handbook of acculturation psychology*, 2, 71-92.

Oppedal, B., Guribye, E., & Kroger, J. (2017). Vocational identity development among unaccompanied refugee minors. *International Journal of Intercultural Relations*

- Oppedal B., Ramberg V., Røysamb E. (2020) The asylum-process, bicultural identity and depression among unaccompanied young refugees. *Journal of Adolescence*, 85, 59-69.
- Oppedal, B. & Roysamb, E. (2004). Mental health, life stress and social support among young Norwegian adolescents with immigrant and host national background. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45, 131–144
- Oppedal, B., Roysamb, E. & Sam, D. L. (2004). The effect of acculturation and social support on change in mental health among young immigrants. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 481–494
- Pachter L.M, Szalacha L.A, Bernstein B.A, García Coll C. (2010). Perceptions of racism in children and youth: properties of a self-report instrument (PRaCY) for research on children’s health and development. *Ethnicity and Health*, 15, 33-46
- Papavero G., (2022). *Sbarchi e accoglienza migranti in Italia negli anni 1997-2022*. Fondazione ISMU. Tratto da <https://www.ismu.org/wp-content/uploads/2023/03/Report-sbarchiI-e-accoglienza-1997-2022.pdf> Giorgia Papavero - Settore Statistica Fondazione ISMU
- Park I. J. K., Wang L., Williams D. R., Alegria M., (2018) Coping with Racism: Moderators of the Discrimination–Adjustment Link Among Mexican-Origin Adolescents. *Child Development*, May/June 2018, Volume 89, Number 3, Pages e293–e310

- Parusel, B. (2017). Unaccompanied minors in the European Union—definitions, trends and policy overview. *Social Work & Society, 15*(1).
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*(5), 751–783.  
<http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>
- Phinney, J. (1989) Stages of ethnic identity development in minority group adolescents. *Journal of Early Adolescence, 9*, 34-49.
- Phinney, J. S. (1992). The Multigroup Ethnic Identity Measure: A New Scale for Use With diverse Groups. *Journal of Adolescent Research, 7*, 156- 176
- Phinney, J. S., & Ong, A. D. (2007). Conceptualization and measurement of ethnic identity: Current status and future directions. *Journal of counseling Psychology, 54*(3), 271
- Ponterotto J. G., Gretchen D., Utsey S. O., Stracuzzi T., Saya R., (2003) The multigroup ethnic identity measure (MEIM): Psychometric review and further validity testing. *Educational and Psychological Measurement, Vol. 63 No. 3, June 2003 502-515.*
- Quintana, S. M. (1998). Children's developmental understanding of ethnicity and race. *Applied and Preventive Psychology, 7*(1), 27-45.
- REACH (2017a). Children on the move in Italy and Greece. UNICEF. Tratto da <https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/2017->

10/REACH\_ITA\_GRC\_Report\_Children\_on\_the\_Move\_in\_Italy\_and\_Greece\_June\_2017.pdf

Repubblica (2020) *Cronache di ordinario razzismo: in 18 anni 7.426 episodi.*

[https://www.repubblica.it/cronaca/2020/07/15/news/cronache\\_di\\_ordinario\\_razzismo\\_in\\_18\\_anni\\_7\\_426\\_episodi-261983804/](https://www.repubblica.it/cronaca/2020/07/15/news/cronache_di_ordinario_razzismo_in_18_anni_7_426_episodi-261983804/)

Rivas-Drake, D., Seaton, E. K., Markstrom, C., Quintana, S., Syed, M., Lee, R. M., ... & Ethnic and Racial Identity in the 21st Century Study Group. (2014). Ethnic and racial identity in adolescence: Implications for psychosocial, academic, and health outcomes. *Child development*, 85(1), 40-57.

Rutter, M. (2005). Environmentally mediated risks for psychopathology: Research strategies and findings. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 44, 3–18.

Sandomenico, C. (2010). L'adolescente post-moderno. *International Journal of Psychoanalysis and Education*, 2(1), 109-117.

Save The Children (2021) Diritti ai Margini. Informazioni e materiali sui diritti dei minori in Italia e in Europa. Tratto da <https://legale.savethechildren.it/permesso-soggiorno-rilasciabile-al-minore-straniero-italia/>

Save The Children (2022) Wherever we go, someone does us Harm: Violence against refugee and migrant children arriving in Europe through the Balkans. Tratto da

<https://riskbulletins.globalinitiative.net/see-obs-015/05-unaccompanied-minors-are-facing-perilous-journeys.html>

- Schiefer, D., Möllering, A., Daniel, E., Benish-Weisman, M., & Boehnke, K. (2010). Cultural values and outgroup negativity: A cross-cultural analysis of early and late adolescents. *European Journal of Social Psychology, 40*(4), 635-651.
- Schnurr, P. P., Lunney, C. A., & Sengupta, A. (2004). Risk factors for the development versus maintenance of posttraumatic stress disorder. *Journal of Traumatic Stress: Official Publication of The International Society for Traumatic Stress Studies, 17*(2), 85-95.
- Sellitti, M. (2016), Comunità educativa per Minori: quali sono le funzioni e i tempi? Leggi Oggi. <https://www.leggioggi.it/comunita-educativa-per-minori-quali-sono-le-funzioni-e-i-tempi/>
- Seglem, K. B., Oppedal, B., & Roysamb, E. (2014). Daily hassles and coping dispositions as predictors of psychological adjustment: A comparative study of young unaccompanied refugees and youth in the resettlement country. *International journal of behavioral development, 38*(3), 293-303.
- Sirin, S. R., Ryce, P., Gupta, T., & Rogers-Sirin, L. (2013). The role of acculturative stress on mental health symptoms for immigrant adolescents: a longitudinal investigation. *Developmental psychology, 49*(4), 736.



- Syed, M., & Juan, M. J. D. (2012). Birds of an ethnic feather? Ethnic identity homophily among college-age friends. *Journal of adolescence*, 35(6), 1505-1514.
- Tajfel, H. (1981). Human groups and social categories: Studies in social psychology. (*No Title*).
- Tajfel, H., Turner, J. C., Austin, W. G., & Worchel, S. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. *Organizational identity: A reader*, 56(65), 9780203505984-16.
- Taurino, A., Vergatti, L. V., Colavitto, M. T., Bastianoni, P., Godelli, S., & Del Castello, E. (2012). I minori stranieri non accompagnati tra trauma e riparazione. Uno studio su disturbo posttraumatico da stress, ansia, depressione e tendenze dissociative in giovani migranti residenti in comunità. *Infanzia e adolescenza*.
- Tartakovsky, E. (2007). A longitudinal study of acculturative stress and homesickness: High-school adolescents immigrating from Russia and Ukraine to Israel without parents. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 42(6), 485–494.
- Tartakovsky, E. (2009). The psychological well-being of unaccompanied minors: A longitudinal study of adolescents immigrating from Russia and Ukraine to Israel without parents. *Journal of Research on Adolescence*, 19(2), 177–204.
- Terres des Hommes (2015). Guida psico-sociale per operatori impegnati nell'accoglienza dei Minori Stranieri Non Accompagnati. FARO Terres des Hommes. Tratto da [https://terredeshommes.it/download/GUIDA\\_MSNA\\_psicosociale\\_Terre\\_des\\_Hommes.pdf](https://terredeshommes.it/download/GUIDA_MSNA_psicosociale_Terre_des_Hommes.pdf)

- Tummala-Narra, P., & Claudius, M. (2013). Perceived discrimination and depressive symptoms among immigrant-origin adolescents. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 19*(3), 257.
- Umaña-Taylor, A. J., Yazedjian, A. & Bámaca-Gómez, M. Y. (2004). Developing the Ethnic Identity Scale using Eriksonian and social identity perspectives. *Identity: An International Journal of Theory and Research, 4*, 9-38.
- Umaña-Taylor, A. J., & Shin, N. (2007). An examination of ethnic identity and self-esteem with diverse populations: Exploring variation by ethnicity and geography. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 13*(2), 178.
- Umaña-Taylor, A. J. (2018). Intervening in cultural development: The case of ethnic-racial identity. *Development and psychopathology, 30*(5), 1907–1922.
- Umaña-Taylor, A. J., & Douglass, S. (2017). Developing an ethnic-racial identity intervention from a developmental perspective: Process, content, and implementation of the identity project. In *Handbook on positive development of minority children and youth* (pp. 437– 453). Springer.
- Umaña-Taylor, A. J., Kornienko, O., Douglass Bayless, S., & Updegraff, K. A. (2018). A universal intervention program increases ethnic-racial identity exploration and resolution to predict adolescent psychosocial functioning one year later. *Journal of youth and adolescence, 47*, 1-15.

- Umaña-Taylor, A. J., Quintana, S. M., Lee, R. M., Cross Jr, W. E., Rivas-Drake, D., Schwartz, S. J., Syed, M., Yip, T., Seaton, E., & Group, E. and R. I. in the 21st C. S. (2014). Ethnic and racial identity during adolescence and into young adulthood: An integrated conceptualization. *Child Development*, 85(1), 21–39.
- Umaña-Taylor, A. J., & Shin, N. (2007). An examination of ethnic identity and self-esteem with diverse populations: Exploring variation by ethnicity and geography. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 13(2), 178.
- Umaña-Taylor, A. J., & Updegraff, K. A. (2007). Latino adolescents' mental health: Exploring the interrelations among discrimination, ethnic identity, cultural orientation, self-esteem, and depressive symptoms. *Journal of Adolescence*, 30(4), 549–567.
- Umaña-Taylor, A. J., Wong, J. J., Gonzales, N. A., & Dumka, L. E. (2012). Ethnic identity and gender as moderators of the association between discrimination and academic adjustment among Mexican-origin adolescents. *Journal of Adolescence*, 35(4), 773–786.
- Umaña-Taylor, A. J. (2011). Ethnic identity. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 791–809). New York, NY: Springer

Umaña-Taylor, A. J., Yazedjian, A., & Bámaca-Gómez, M. (2004). Developing the ethnic identity scale using Eriksonian and social identity perspectives. *Identity: An international journal of theory and research*, 4(1), 9-38.

UNESCO (2001) Dichiarazione Universale sulla diversità Culturale. Visualizzabile da [http://unesco.blob.core.windows.net/pdf/dichiarazione\\_diversita.pdf](http://unesco.blob.core.windows.net/pdf/dichiarazione_diversita.pdf)

UNHCR (2020). *Global trends. Forced Displacement in 2019*. Tratto da <https://www.unhcr.org/be/wp-content/uploads/sites/46/2020/07/Global-TrendsReport-2019.pdf>

UNHCR (2021) *Global trends. Forced Displacement in 2021*. Tratto da <https://www.unhcr.org/62a9d1494/global-trends-report-2021>

UNHCR (2022) *Global Appeal 2022*. Tratto da <https://reporting.unhcr.org/globalappeal2022>

UNICEF (1989) Convenzione dell'ONU sui Diritti dell'Infanzia.

UNICEF (2004) Convenzione dell'ONU sui Diritti dell'Infanzia.

UNICEF (2021) Scheda informativa: la Convenzione sui Diritti dell'Infanzia

UNICEF (2022) Humanitarian Action for Children. *Refuge and Migrant Crisis in Europe*.

Tratto da <https://www.unicef.org/appeals/refugee-migrant-response-europe>

- Valtolina, G. G. (2013). Unaccompanied Minors in Italy. In *The Eighteenth Italian Report on Migrations 2012* (pp. 89-101). McGraw-Hill Education.
- Van der Graaff, J., Branje, S., De Wied, M., Hawk, S., Van Lier, P., & Meeus, W. (2014). Perspective taking and empathic concern in adolescence: gender differences in developmental changes. *Developmental psychology, 50*(3), 881.
- Verkuyten, M. (1998). Perceived discrimination and self-esteem among ethnic minority adolescents. *The Journal of social psychology, 138*(4), 479-493.
- Werner, E. E. (1995). Resilience in development. *Current directions in psychological science, 4*(3), 81-84.
- Yetter, G., & Foutch, V. (2013). Investigation of the structural invariance of the Ethnic Identity Scale with Native American youth. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 19*(4), 435.