



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione

**Corso di Laurea Magistrale in Psicologia di Comunità, della Promozione del
Benessere e del Cambiamento Sociale**

Tesi di Laurea Magistrale

**Effetti dell'intervento "Progetto Identità" sull'identità culturale e sulle
competenze interculturali negli adolescenti con e senza background
migratorio**

*Effects of the Identity Project intervention on cultural identity and intercultural
competence among adolescents with and without a migration background*

Relatrice

Prof.ssa Ughetta Maria Micaela Moscardino

Correlatrice esterna

Dott.ssa Chiara Ceccon

Laureanda: Anna Pangrazzi

Matricola: 2055295

Anno Accademico 2022/2023

INDICE

INTRODUZIONE	1
CAPITOLO 1	3
INTERCULTURA E CONTESTO SCOLASTICO	3
1.1 L'immigrazione in Italia	3
1.2. Generazioni di migranti	8
1.3 La scuola interculturale	11
<i>1.3.1 Il contatto interculturale: bullismo etnico e amicizie interetniche</i>	17
CAPITOLO 2	22
IDENTITA' CULTURALE IN ADOLESCENZA	22
2.1 La formazione dell'identità come compito evolutivo	22
2.2 Identità culturale	25
<i>2.2.1 Il ruolo del background migratorio</i>	30
2.3 La competenza interculturale	32
<i>2.3.1 Il ruolo del background migratorio</i>	34
CAPITOLO 3	36
IL PROGETTO IDENTITA'	36
3.1 Basi teoriche e caratteristiche dell'Identity Project	36
3.2 Evidenze di efficacia	40
<i>3.2.1 Stati Uniti</i>	40
<i>3.2.2 Germania</i>	42
<i>3.2.3 Italia</i>	46
CAPITOLO 4	52
LA RICERCA	52
4.1 Obiettivi e quesiti di ricerca	52
4.2 Partecipanti	57

4.3 Procedura	59
4.4 Strumenti	64
4.4.1 <i>Caratteristiche sociodemografiche</i>	64
4.4.2 <i>Identità culturale</i>	65
4.4.3 <i>Competenza interculturale</i>	66
4.4.4 <i>Focus group</i>	67
4.5 Analisi dei dati	69
CAPITOLO 5	71
RISULTATI	71
5.1 Statistiche descrittive	71
5.2 Confronto tra gruppo di controllo e gruppo di intervento	73
5.2.1 <i>Identità culturale</i>	73
5.2.2 <i>Competenza interculturale</i>	75
5.3 Il ruolo del <i>background</i> migratorio	76
5.4 Analisi qualitativa dei focus group	78
5.4.1 <i>Studenti</i>	78
5.4.2 <i>Docenti</i>	81
CAPITOLO 6	84
DISCUSSIONE	84
6.1 Commento generale	84
6.2 Limiti della ricerca e prospettive future	91
6.3 Conclusioni e implicazioni operative	93
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	96
APPENDICE	111

INTRODUZIONE

L'incremento dei fenomeni della migrazione e della globalizzazione ha reso le società attuali più interconnesse e multiculturali rispetto al passato (Schwarzenhal et al., 2019). Tuttavia, vivere in un luogo eterogeneo non è sempre facile a causa dei conflitti e delle disuguaglianze che ne possono derivare (Deardorff & Arasaratnam-Smith, 2022). Per fare in modo che una società multiculturale funzioni, è necessario che i suoi membri apprendano conoscenze rispetto alle loro e altrui affiliazioni culturali e acquisiscano competenze nell'interagire positivamente l'uno con l'altro (Schwarzenhal et al., 2019).

Gli adolescenti di oggi rivestono un ruolo importante in questo processo, dal momento che saranno loro a costruire la società di domani e saranno in parte responsabili dell'educazione delle generazioni successive. Essi, inoltre, stanno attraversando una fase di evoluzione fondamentale, in cui tentano di capire chi sono come individui, ma anche come membri di una comunità più ampia (Erikson, 1968). Si trovano, dunque, in una posizione di grande potenzialità ma anche di particolare vulnerabilità. Sentimenti di scissione identitaria e vuoto d'appartenenza sono molto comuni soprattutto tra giovani con un *background* migratorio (Umaña-Taylor et al., 2004). Le scuole, essendo i luoghi primari di socializzazione e di acculturazione, costituiscono un ambito educativo vantaggioso nel promuovere un cambiamento e educare all'interculturalità (Schachner et al., 2017).

Il Progetto Identità (*Identity Project*) è un intervento *school-based* sviluppato originariamente negli Stati Uniti con lo scopo di favorire i processi di risoluzione e di

chiarezza in relazione alla propria identità culturale e di incentivare le relazioni positive tra adolescenti in classi multiculturali (Umaña-Taylor & Douglass, 2017).

L'obiettivo della presente tesi è quello di verificare l'efficacia del Progetto Identità nello stimolare i processi di esplorazione e risoluzione dell'identità culturale e nel promuovere la competenza interculturale degli adolescenti con e senza *background* migratorio nel contesto scolastico italiano attraverso uno studio controllato randomizzato.

La tesi è suddivisa in sei capitoli. Nel primo capitolo viene illustrato il caso italiano dell'immigrazione, la sua storia e le sue caratteristiche peculiari che condizionano a livello sociale e politico la situazione attuale. Viene poi approfondita la questione della diversità culturale a scuola e delle modalità di gestione più adatte, tenendo conto anche delle nuove linee guida proposte dal Ministero dell'Istruzione e del Merito. Il secondo capitolo affronta il tema della formazione dell'identità come compito evolutivo universale ed essenziale per un buon funzionamento psicosociale, per poi concentrarsi sui concetti dell'identità culturale e della competenza interculturale. Il terzo capitolo è dedicato al Progetto Identità, alla descrizione delle attività proposte e degli obiettivi primari, seguiti da un'analisi degli adattamenti svolti nel contesto statunitense ed europeo. Il quarto capitolo si focalizza sugli aspetti metodologici della ricerca, passando in rassegna gli obiettivi, i quesiti di ricerca, la procedura, le caratteristiche dei partecipanti, gli strumenti utilizzati e le analisi svolte. Nel quinto capitolo vengono riassunti i risultati ottenuti dalla raccolta dati. Infine, nel sesto capitolo si discutono i risultati sulla base degli studi già presenti in letteratura e si espongono i limiti e le implicazioni future della ricerca.

CAPITOLO 1

INTERCULTURA E CONTESTO SCOLASTICO

1.1 L'immigrazione in Italia

Il caso italiano dell'immigrazione si contraddistingue dal panorama internazionale per la sua storia e le sue caratteristiche peculiari, che, inevitabilmente, hanno delle implicazioni a livello sociale e politico.

Innanzitutto, ancora oggi in Italia si commette l'errore di pensare che il fenomeno dell'immigrazione sia un evento recente e transitorio al quale è necessario rispondere in termini prettamente emergenziali (Colucci, 2018). È da riconoscere che l'Italia è passata in pochi decenni dalla condizione di paese di emigrazione a quella di paese di immigrazione (Macioti et al., 2003). Tuttavia, già nell'immediato dopoguerra si registrava una presenza di popolazione straniera nel territorio nazionale – per lo più ex prigionieri e profughi della diaspora ebraica – e i primi flussi migratori, composti da studenti universitari e lavoratrici, si registrarono a cavallo tra gli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso. Molti aspetti, come ad esempio la preminenza dello *ius sanguinis* per l'attribuzione della nazionalità o la scarsa valorizzazione dei sistemi di accoglienza e integrazione, suggeriscono che le istituzioni italiane tendono a guardare ancora al nostro passato di emigrazione, anziché progettare un presente caratterizzato da multietnicità e multiculturalità (Ambrosini, 2004).

Fin dal principio, inoltre, l'immigrazione italiana si consolida come un fenomeno caratterizzato da una grande eterogeneità di nazionalità. Il rapporto redatto dal CENSIS

nel 1979, il primo studio riguardo la presenza di lavoratori stranieri in Italia, riporta un numero che ammonta a circa mezzo milione, 55.000 provenienti dalla Comunità economica europea, 20-30.000 dalla Jugoslavia, 40-60.000 da Tunisia, Marocco e Algeria, 30-40.000 dall'Egitto, 70-100.000 da Capo Verde, Eritrea, Filippine, Somalia e Mauritius, 5-10.000 da Spagna e Portogallo, 35-45.000 dalla Grecia, 20.000 rifugiati politici di diverse nazionalità e 15-40.000 persone di altre nazionalità (CENSIS, 1979).

La presenza di stranieri sul piano quantitativo era, già allora, tutt'altro che marginale. Ciò nonostante, solo nel 1986 viene approvata la prima legge sull'immigrazione - la legge Foschi - che regolò il ricongiungimento familiare e gli ingressi per lavoro, affermò la parità dei lavoratori e insediò una Consulta per i problemi della manodopera immigrata (Colucci, 2018).

Il fenomeno migratorio si sviluppò, quindi, per molto tempo sottotraccia, rimanendo invisibile alla collettività. Tale percezione venne alimentata da un aspetto ulteriore che contraddistingue il caso italiano, ossia la diffusione a mosaico su tutto il territorio nazionale. Gli immigrati trovarono inizialmente impiego in settori meno strutturati come il lavoro domestico e l'agricoltura, allontanandosi quindi dai luoghi più centrali e industriali come le grandi fabbriche e le città principali e stabilendosi nelle zone più marginali del Paese. Negli altri Paesi Europei l'immigrazione straniera si concentrò invece in luoghi più visibili, provocando scontri, ma anche stimolando sin da subito un dibattito (Colucci, 2018).

In Italia, al contrario, solo tra il 1989 e il 1992 avvennero le prime mobilitazioni antirazziste. Si trattò di una stagione storica complessa durante la quale si registrarono

nuovi flussi migratori determinati dagli sbarchi in Puglia dall'Albania, dagli esuli dalla dissoluzione della Jugoslavia e dai richiedenti asilo in fuga dalla guerra in Somalia. Un ulteriore avvenimento che attenzionò maggiormente l'opinione pubblica alla questione fu l'uccisione di Jerry Masslo, un esule sudafricano a cui era stata rifiutata la protezione internazionale e che venne assassinato nel 1989 a Villa Latorno, in Campania, dove lavorava in maniera irregolare come bracciante. Dopo la vicenda di Masslo, seguirono molte manifestazioni a livello nazionale e a Villa Latorno ebbe luogo il primo sciopero dei braccianti in Italia (Colucci, 2018).

Emergono, dunque, due altri tratti peculiari della situazione italiana: il protagonismo pubblico degli immigrati stranieri nei movimenti finalizzati alla tutela e all'ottenimento dei loro diritti, e la capacità di reazione della società attraverso le grandi movimentazioni antirazziste. Infatti, fu proprio grazie a questa forte spinta dal basso che nel 1990 venne deliberata la legge n.39 - legge Martelli - che permise il riconoscimento del diritto di asilo a tutti i richiedenti, prima concesso solo agli esuli dell'Europa dell'Est (Colucci, 2018).

Nel 1998 l'approvazione della legge Turco-Napolitano divise, tuttavia, il movimento antirazzista italiano. Sebbene alcuni si ritenessero soddisfatti, per molti la normativa fu deludente dal momento che non concedeva il diritto di voto amministrativo agli immigrati residenti, né conteneva la riforma sulla legge di cittadinanza, giudicata discriminatoria verso gli immigrati, che venne approvata pochi anni prima ed è ancora oggi in vigore. Inoltre, le misure di integrazione previste apparivano ancora molto deboli (Colucci, 2018).

Agli inizi del XXI secolo, secondo i dati del censimento, il numero di residenti stranieri in Italia superò la soglia del milione e le elezioni politiche furono dominate per la prima volta dal tema dell'immigrazione. Nel 2002 la legge Bossi-Fini restrinse ancora di più la legge Turco Napolitano, prevedendo, in breve, maggiori rafforzamenti per contrastare l'immigrazione irregolare, una diminuzione del numero di famigliari per i quali era possibile chiedere il ricongiungimento, e la concessione del permesso di soggiorno solo se già in possesso di un contratto di lavoro. Oltre a ciò, il governo approvò la "grande regolarizzazione" che coinvolse più di 700 mila persone, numeri mai raggiunti prima di allora (Colucci, 2008).

Nel corso della storia, la classe dirigente italiana si è spesso dimostrata inabile e inadatta a gestire i diversi flussi migratori, attuando un disegno politico orientato al contenimento e al blocco dei movimenti migratori (Colucci, 2018). Qualsiasi tentativo di programmare l'arrivo, il collocamento e la tutela dei lavoratori proveniente dall'estero veniva sistematicamente rinviato, prediligendo l'utilizzo periodico di sanatorie di massa.

Nel 2008 vennero firmati gli accordi tra il governo italiano e il presidente libico di allora, Muammar Gheddafi, che sottoscrissero il trattenimento dei migranti nei centri di detenzione libici con lo scopo di rafforzare le frontiere e reprimere l'immigrazione (Colucci, 2018).

Dopo la crisi economica del 2008, che aggravò ancora di più le disuguaglianze, la stagione del secondo decennio si aprì con una nuova ondata migratoria, cominciata con l'esplosione delle primavere arabe in Nordafrica e in Medio Oriente, provocando una riapertura delle rotte mediterranee e della rotta balcanica e rimettendo in discussione il

sistema di controllo delle frontiere dell'Unione Europea. L'espressione "crisi europea dei migranti" ha cominciato ad essere diffusamente utilizzata nei media e nell'opinione pubblica quando nell'aprile del 2015 affondarono cinque imbarcazioni che trasportavano quasi 2000 migranti nel Mar Mediterraneo (Colucci, 2018).

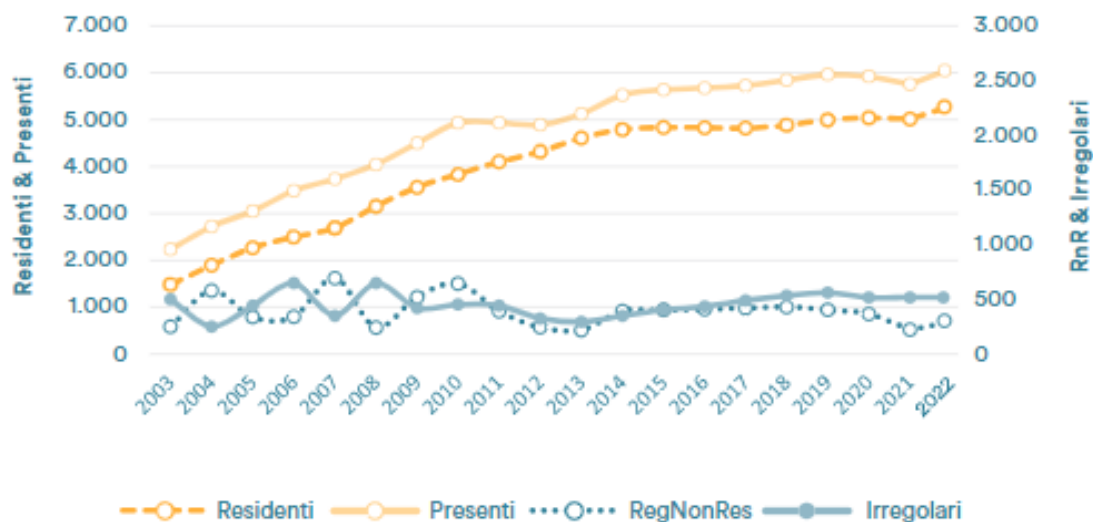
In continuità con il passato, nel 2017 la legge Minniti – Orlando stabilì la costruzione di nuovi Centri Permanenti per il rimpatrio (CPR; ex Centri di identificazione ed espulsione) e il "decreto Salvini", approvato nel 2018, autorizzò l'eliminazione del permesso di soggiorno per motivi umanitari, il ridimensionamento del Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati (SPRAR) e un taglio drastico delle risorse previste per i Centri di Accoglienza Straordinari (CAS) (Colucci, 2018).

A livello sociale, l'Italia mostra pratiche moderatamente favorevoli al multiculturalismo, come indicato dal *Migrant Integration Policy Index* (Solano & Huddleston, 2020) e dal *Multiculturalism Policy Index* (Queen's University, 2022). Tuttavia, secondo l'Eurobarometro (European Commission, 2018), solo il 21% degli intervistati italiani ha una percezione totalmente positiva dell'immigrazione, mentre quasi la metà (46%) ritiene che gli immigrati abbiano un impatto negativo sulla società. Il ruolo dei politici e dei media è stato determinante nell'avviare e fomentare questi sentimenti negativi: diffondendo una narrazione orientata alla paura e all'insicurezza, hanno amplificato stereotipi e pregiudizi e incoraggiato una percezione collettiva dell'immigrazione come fenomeno dannoso e pericoloso (Ceccon et al., 2023a).

1.2. Generazioni di migranti

Come si osserva in Figura 1, il 1° gennaio 2022 si registra il passaggio oltre la soglia simbolica dei 6 milioni di stranieri in Italia, elevando il rapporto tra il numero di cittadini stranieri (che vivono in Italia) e quello della popolazione “abituamente dimorante” sul territorio italiano (9,88% nel 2021 e 10,07% nel 2022) (ISMU, 2023). Si assiste, dunque, a una moderata ripresa della crescita della popolazione immigrata, dopo la lieve diminuzione che si era registrata negli anni scorsi a causa della pandemia di Covid 19.

Figura 1. Stranieri in Italia al 1° gennaio 2003 -2022 per tipologie di presenza (valori in migliaia)



Fonte: elaborazione ISMU 2023 su dati ISTAT

Si tratta di una popolazione sempre più caratterizzata da elementi di stabilità (ISMU 2023). A lungo andare, infatti, i processi di regolarizzazione e stabilizzazione delle

presenze hanno determinato il passaggio da un'immigrazione di giovani adulti soli a una presenza ampia di famiglie a seguito di ricongiungimenti, matrimoni e nascite sul territorio italiano. Si verifica, quindi, ad oggi una presenza statisticamente rilevante di generazioni migratorie successive (ISTAT, 2020).

Le seconde generazioni rappresentano in senso stretto i figli di cittadini che hanno intrapreso un percorso di migrazione, nati nel Paese di immigrazione. In molti casi si raggruppano in questa “categoria” anche le persone che sono immigrate in Italia prima dei 18 anni. Anche quando questo collettivo acquisisce la cittadinanza italiana, continua a far parte delle seconde generazioni. È quindi una parola ampia che tende ad abbracciare tutte le possibilità che una persona abbia intrapreso una migrazione e/o abbia i genitori che lo hanno fatto (Ambrosini, 2004; ISTAT, 2020). Per questo motivo non esiste “la seconda generazione”, ma ci sono “le seconde generazioni”; la declinazione al plurale è necessaria perché permette di tenere conto dell'ampiezza e della diversità di questo ambito che riunisce differenti cicli migratori, varie origini etnico-nazionali e svariati ambiti regionali di destinazione (Ambrosini, 2004).

Risulta, quindi, difficile non solo dare un nome rappresentativo di tutti i vissuti di queste generazioni, ma anche fare in modo che esse possano abitare una società in cui si riconoscono e si sentono di appartenere. Ben Jelloun, nel libro “*Nadia*” (1996), illustrando l'esempio del caso francese, evidenzia la complessità della questione. *“Tutto ciò che i media e gli specialisti sono riusciti a trovare è stato di dare un numero a questa generazione: la seconda. Così classificati, eravamo partiti male per forza. Si dimenticava che non siamo immigrati. Non abbiamo fatto il viaggio. Non abbiamo attraversato il*

Mediterraneo. Siamo nati qui, su questa terra francese, con facce da arabi, in periferie abitate da arabi, con problemi da arabi e un avvenire da arabi.(...) siamo i figli di città in transito; siamo arrivati senza che nessuno sia stato avvertito, senza che nessuno ci attendesse; siamo centinaia e migliaia; (...) ci troviamo qui con facce quasi umane, con un linguaggio quasi civile, con dei modi di fare quasi francesi; siamo qui a chiederci perché siamo qui e cosa ci stiamo a fare? (...)” (Ben Jelloun, cit. in ISTAT, 2020).

La nascita e la socializzazione delle seconde generazioni è una questione molto importante e al contempo molto delicata. Rilevante perché la loro inclusione e l’adattamento reciproco tra esse e la società influenzerà inevitabilmente sia le generazioni che da esse nasceranno, sia quelle che l’hanno preceduta (Ambrosini, 2004). Complessa poiché il mutuo contatto tra le seconde generazioni e la società produce, volente o nolente, uno sviluppo di interazioni, scambi e conflitti culturali che possono sfociare nella segmentazione della società sulla base dell’appartenenza etnica, in situazioni di emarginazione ed episodi di discriminazione (Ambrosini, 2004).

Il razzismo sistemico, infatti, persiste ancora nelle istituzioni, nelle strutture sociali e nella vita quotidiana (ISTAT, 2020). Ricerche recenti e dati aggiornati confermano che in tutta Europa, compresa l’Italia, le minoranze etniche, i migranti e i loro discendenti continuano a fare esperienza di razzismo e discriminazione a livello individuale, istituzionale e strutturale, non solo nella vita di tutti i giorni ma anche online, nel mondo dei social media; la pandemia Covid 19 ha acuito ulteriormente questo quadro già allarmante (ISMU, 2023). Il destino delle seconde generazioni dipende quindi da molti fattori e può essere mediato dalle istituzioni sociali che esse incontrano nei processi di

socializzazione (Ambrosini, 2004). Una delle più importanti e influenti è la scuola (Ambrosini, 2004).

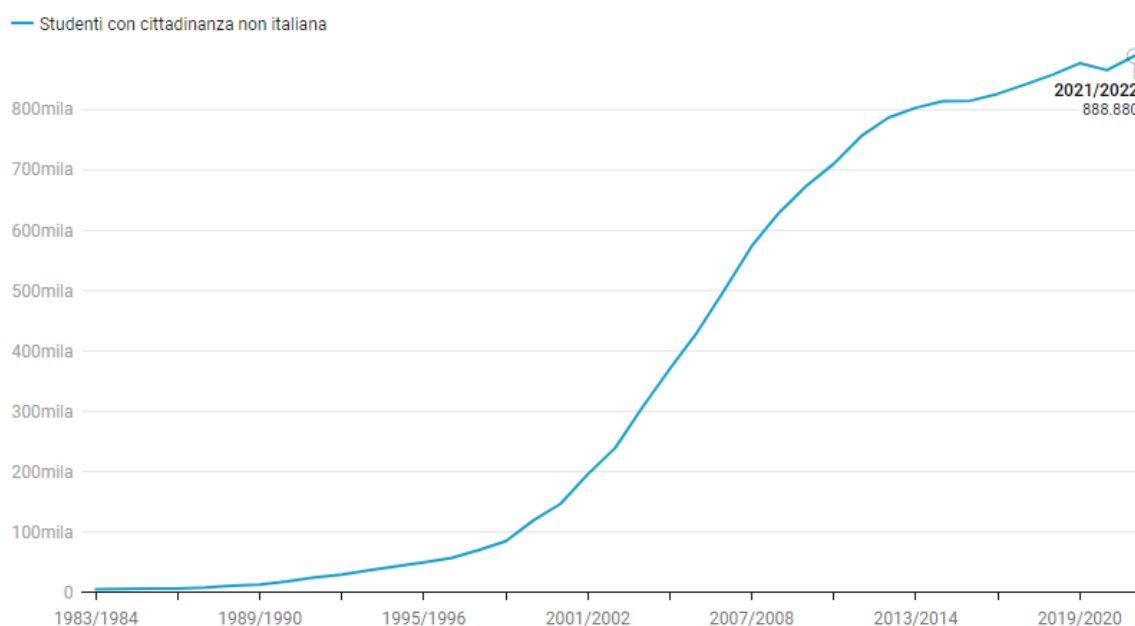
1.3 La scuola interculturale

La scuola è da sempre considerata uno degli ambienti più importanti di socializzazione, seconda solo alla famiglia (ISTAT, 2020). Il contesto scolastico italiano è fortemente cambiato in questi anni ed è destinato a diventare sempre più ricco e multiculturale data l'aumentata presenza di studenti e studentesse con origini e provenienze diverse.

Come illustra la Figura 2, gli alunni con cittadinanza non italiana sono quasi 900mila, per la precisione 888.880, secondo i dati più recenti del Ministero dell'Istruzione e del Merito relativi all'anno scolastico 2021/2022. Sono 22.700 in più rispetto al 2020/21 (MIM, 2022b). La quota sul totale è di circa 10.3 %. La scuola secondaria di II grado si configura come il settore relativamente più dinamico per quanto riguarda l'inserimento di studenti di origine migratoria (MIM, 2022b), registrando un aumento di 13.034 (6.4%) unità rispetto all'anno precedente, raggiungendo quasi (un totale di) 218 mila unità.¹

¹ Dati relativi all'anno scolastico 2020/2021, dal momento che non sono ancora disponibili i dati complessivi rispetto agli anni scolastici successivi.

Figura 2. Studenti con cittadinanza non italiana



Fonte: elaborazione su dati Ministero dell'Istruzione e del Merito – Ufficio di Statistica

La distribuzione territoriale degli alunni stranieri non è omogenea. I dati 2020/2021 confermano una maggior concentrazione nelle regioni settentrionali (65.3%), a seguire nelle regioni del Centro (22.2%) e infine nel Mezzogiorno (12.5%). La Lombardia è la regione con il più alto numero di studenti con cittadinanza non italiana (220.771), oltre un quarto del totale presente in Italia (25.5%). In Emilia-Romagna gli alunni con *background* migratorio rappresentano invece il 17% in rapporto alla popolazione scolastica regionale, il valore più elevato a livello nazionale; in Veneto sono il 14%. Padova si trova tra le prime dieci province che assorbono il 39.6% del totale degli studenti

con cittadinanza non italiana; il numero di studenti con *background* migratorio ammonta infatti a 18.075 (MIM, 2022b).

Il 66.7% degli studenti con cittadinanza non italiana è rappresentato dalle seconde generazioni, un punto percentuale in più rispetto al 2019/2020 (65.4%) (ISTAT, 2020). Nel quinquennio 2016/2017 - 2020/2021, il numero degli studenti con cittadinanza non italiana nati in Italia è passato da quasi 503 mila a oltre 577 mila, con un incremento di oltre 74 mila unità (+14.7% circa) (MIM, 2022b).

Sempre nella scuola secondaria di secondo grado, nell'anno scolastico 2020/2021 si è registrato un aumento di studenti nati in Italia rispetto agli anni precedenti (+ 15.772). Essi rappresentano ancora una minoranza (45.6%) rispetto al totale degli studenti con origine migratoria, ma considerando le attuali tendenze è prevedibile che, nel giro di qualche anno, diventino la quota maggioritaria (MIM, 2022b). Infatti, già in Veneto, Piemonte, Umbria, Toscana, Lombardia ed Emilia-Romagna - le regioni con un'incidenza più elevata - le seconde generazioni costituiscono la maggioranza (tra il 72,3% e il 68.8% sul totale). In Veneto, il 72.3% degli studenti di origine migratoria è nato in Italia (MI, 2022b).

Per quanto riguarda le cittadinanze, quasi il 45% degli studenti con cittadinanza non italiana è di origine europea. Come mostra la Tabella 1, la cittadinanza più rappresentata è quella rumena, con oltre 154 mila studenti. Di seguito ci sono gli alunni con cittadinanza albanese (117 mila unità). Nell'insieme, rumeni e albanesi rappresentano un terzo degli alunni con cittadinanza non italiana (31.3%). Gli studenti con cittadinanza marocchina, invece, costituiscono la comunità più consistente del continente africano e la terza in

valore assoluto in Italia, con oltre 109 mila unità (12.6%). Per quanto riguarda le comunità asiatiche, la cittadinanza più numerosa resta quella cinese (quasi 51 mila studenti, il 5.9%) (MI, 2022b).

Tabella 1. Cittadinanze degli studenti con *background* migratorio

A.S. 2020/2021		
Paesi	numero	Per 100 alunni stranieri
Romania	154.256	17,8
Albania	116.819	13,5
Marocco	109.401	12,6
Cina	50.875	5,9
Egitto	31.298	3,6
India	29.482	3,4
Moldavia	25.562	3,0
Filippine	25.655	2,8
Pakistan	22.547	2,6
Bangladesh	22.155	2,6
<i>Subtotale</i>	<i>587.050</i>	<i>67,8</i>
Altri Paesi	278.338	32,2
Totale	865.388	100,0

Fonte: elaborazione su dati Ministero dell'Istruzione e del Merito – Ufficio di Statistica

Alla luce di tali evidenze, si può affermare che la scuola costituisce un luogo primario per il contatto interculturale e l'acculturazione (Schachner et al., 2017; Schwarzenthal et al., 2017). L'inserimento nel mondo scolastico risulta un passaggio

importante e delicato sia per gli adolescenti con *background* migratorio, sia per quelli appartenenti alla cultura maggioritaria dal momento che rappresenta un avvicinamento a culture e sensibilità diverse da quelle familiari e già note (ISTAT, 2020).

Mentre il tessuto culturale e sociale della scuola si fa quindi più ricco e complesso, le nuove generazioni sono le prime a esserne maggiormente coinvolte, tanto che i suoi membri vengono definiti “nativi multiculturali” (MIM, 2022a). In queste situazioni sempre più interconnesse e globali, essi vivono in una condizione di appartenenza molteplice: non c’è più solo l’appartenenza a una data nazione o regione, ma si può essere anche cittadini europei e del mondo (MIM, 2022a).

Seppur ci sia questa maggiore sensibilità e consapevolezza da parte delle nuove generazioni, l’educazione alla cittadinanza e all’interculturalità è strettamente necessaria e richiede approcci e interventi efficaci. Infatti, il clima di diversità culturale può creare difficoltà e svantaggi.

In Italia, un recente documento dell’ISTAT (2020) riporta che “lo stare bene a scuola”, ambito che coinvolge moltissimi aspetti della vita scolastica (relazioni tra pari e con insegnanti, studio e successo accademico), è una sfida complessa soprattutto per gli alunni con *background* migratorio. Per quanto riguarda le performance scolastiche, nell’a.a. 20/21, il 27% degli studenti stranieri è in ritardo a fronte del 7,5% degli studenti di origine italiana. Questo dato diventa molto elevato nelle scuole secondarie di secondo grado, in cui la maggioranza degli studenti con *background* migratorio è in ritardo di uno o più anni (53,2%). Inoltre, il 31,8% di essi non ha conseguito un titolo di istruzione

secondaria di primo grado contro il 10,7% degli studenti di origine italiana, rendendo anche la percentuale di abbandono precoce degli studi particolarmente alta (ISMU, 2023).

Per quel che concerne le scelte scolastiche e formative dopo la scuola secondaria di primo grado, gli alunni con *background* migratorio risultano sovrarappresentati nei percorsi di istruzione e formazione professionale (MIM, 2022a). La loro decisione, come dimostra l'indagine ISTAT (2020), non sembra tanto dipendere da motivazioni individuali, quanto da opinioni di amici, parenti e soprattutto di insegnanti (ISTAT, 2020). Molto spesso, infatti, i consigli orientativi delle scuole indirizzano verso il comparto tecnico-professionale anche studenti che potrebbero frequentare (per interesse e capacità) percorsi scolastici diversi e più lunghi (MIM, 2022b). È importante porre in luce questa questione, dal momento che gli orientamenti scolastici sono un passaggio cruciale nel percorso formativo degli studenti ed è fondamentale che a tutti vengano concesse le stesse opportunità per sviluppare il proprio potenziale (MI, 2022a).

Rispetto all'ambito relazionale, il 21.6% degli alunni stranieri non frequenta i compagni di scuola al di fuori dell'orario scolastico, contro il 9.3% degli alunni italiani (ISTAT, 2020), e l'8% dei ragazzi di seconda generazione non frequenta amici e amiche nel tempo libero (contro i 4.2% di origine italiana) (ISTAT, 2020). Questo ha dei risvolti anche nell'utilizzo dei *social network*, che oggi costituiscono un importante mezzo di comunicazione ed espressione soprattutto per le generazioni più giovani. Infatti, il 35.3% dei ragazzi con *background* migratorio contro il 22.2 % degli italiani utilizza internet più di 2 ore al giorno; si ipotizza che ne usufruiscano per impiegare il tempo libero che spesso passano in solitudine, e quindi per compensare una minore interazione diretta con i pari

(ISTAT, 2020). Vi è inoltre il rischio concreto che gli effetti della pandemia abbiano determinato l'accentuarsi di queste criticità e fragilità, nonché l'approfondirsi di divari e diseguaglianze (MIM, 2022a). Occorre quindi tutelare i soggetti con origini migratorie, riconoscendo i loro bisogni, diritti e doveri, e fare in modo che la condizione di appartenenza molteplice citata precedentemente non diventi un vissuto di assenza e di non appartenenza.

1.3.1 Il contatto interculturale: bullismo etnico e amicizie interetniche

La letteratura suggerisce che la diversità e il contatto interculturale possano sia essere un fattore di rischio, quando non vengono gestite e valorizzate nel modo giusto, sia un fattore di protezione e una grande risorsa (si veda Bellmore et al., 2012; Closson et al., 2014).

Da una parte, infatti, come suggerito da una metanalisi di Basilici e collaboratori (2022), la diversità etnica a scuola può essere associata alla perpetrazione del fenomeno del bullismo. Ad esempio, nel contesto italiano, i dati ISTAT (2020) indicano che il 49,5% dei ragazzi immigrati di seconda generazione riporta che, in un mese, ha subito almeno un episodio offensivo, non rispettoso e/o violento da parte di altri ragazzi (contro il 42,4% dei coetanei italiani).

Il bullismo etnico è una forma di bullismo fondata su pregiudizi. La vittima in questo caso viene presa di mira per il suo *background* etnico o la sua identità culturale; può includere forme di aggressione dirette, come offese verbali basate su idee razziste o derisione di alcuni costumi specifici di una cultura, o indirette, quali l'esclusione (Basilici et al., 2022). Questo sottotipo di bullismo porta gli adolescenti vittimizzati a pensare che il proprio *background* culturale e la propria identità sociale li rendano inadeguati, inferiori

e legittimati a essere scherniti dai coetanei, causando difficoltà di internalizzazione ed esternalizzazione e quindi di adattamento all'ambiente. (McKenney et al., 2006). In linea con l'*Intergroup Conflict Theory* (Turner et al., 1979) e la *Social Dominance Theory* (Sidanius et al., 1994), gli studenti di una classe multietnica tenderebbero a preferire il proprio gruppo di appartenenza, distanziandosi da quello "diverso da loro", percepito spesso come una minaccia, e ad adottare una struttura gerarchica di potere basata sull'etnia. Tutti questi fattori contribuiscono poi a creare situazioni di conflitto, oppressione e atteggiamenti ostili (Basilici et al., 2022).

Dall'altra, invece, la diversità etnica sembra rappresentare un fattore protettivo per la vittimizzazione nelle scuole secondarie. Nella stessa metanalisi (Basilici et al., 2022), il 39% delle ricerche ha trovato una relazione negativa tra diversità e bullismo (vittimizzazione). Come dimostrato da Graham (2006; 2014), negli ambienti scolastici molto diversificati - in cui quindi non c'è un gruppo maggioritario forte e il rapporto tra gruppi culturali è più equo - si verificano minori livelli di vittimizzazione, di ansia e una maggiore percezione di sicurezza a scuola (Basilici et al., 2022).

Infatti, secondo l'ipotesi del contatto di Allport (1954), l'incontro tra gruppi diversi può produrre effetti positivi. Quando le persone sperimentano un contatto prolungato, supportato da componenti situazionali e sociali, e cooperano cercando di raggiungere un obiettivo comune, si sentono parte di un unico gruppo e, di conseguenza, pregiudizi e tensioni si riducono. La letteratura dimostra anche che la diversità aiuta a tamponare molte sfide dell'adolescenza per tutti i giovani, non solo per quelli appartenenti al gruppo minoritario ed emarginato (Graham, 2018). Una maggiore diversità, infatti, è associata a

un miglioramento della salute mentale degli adolescenti (Graham, 2018), a un orientamento positivo verso l'*outgroup* (Schwarzenthal et al., 2017) e a un buon adattamento scolastico (Graham, 2018).

In questa associazione svolge un ruolo importante anche l'amicizia interetnica (Graham, 2018). L'amicizia è una forma fondamentale di relazione tra pari che fornisce agli esseri umani le basi per sviluppare una comprensione sociale del mondo (Killen et al., 2022; Piaget, 1932; Rubin et al., 2006). Durante l'adolescenza le amicizie acquisiscono particolare rilevanza perché, in un momento di grande incertezza identitaria, aumentano l'importanza del gruppo dei pari, il bisogno di intimità e la necessità di essere apprezzati e convalidati a livello emotivo (Graham et al., 2014). Inoltre, per gli adolescenti provenienti da un contesto di immigrazione, le amicizie giocano un ruolo importante nell'acculturazione (Oczlon et al., 2023).

In due metanalisi, inoltre, Pettigrew e Tropp (2006, 2008) hanno concluso che il contatto amicale riduce effettivamente il pregiudizio: l'esperienza di un'amicizia, di intimità e reciprocità con una persona di etnia diversa può predisporre gli individui a smentire e rifiutare gli stereotipi su quel gruppo (Killen et al., 2022) e a sviluppare migliori atteggiamenti intergruppo (Davies et al., 2011; Killen et al., 2022).

Ridurre i pregiudizi e le discriminazioni è importante, perché questi fattori hanno effetti negativi sulla salute e sull'adattamento psicologico dei giovani con *background* migratorio in termini di ansia, stress, disturbi del sonno e scarso successo accademico (Killen et al., 2022; Priest et al. 2013; Titzmann et al., 2015). Inoltre, il pregiudizio nell'adolescenza è una minaccia per la coesione delle società multiculturali, è infatti

correlato a livelli più bassi di tolleranza e alla violenza contro gli immigrati (Titzmann et al., 2015).

La diversità a scuola costituisce quindi una sfida da gestire e al contempo una grande risorsa di cui avvalersi per imparare a vivere in un ambiente multiculturale.

Le linee guida recentemente presentate dal Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM, 2022a) propongono un'educazione interculturale a scuola che si rivolga a tutti, volta a valorizzare il patrimonio pluriculturale degli studenti e delle studentesse, sia provenienti da contesti migratori sia appartenenti alla cultura maggioritaria, superando una visione che interpreta le culture e le identità come concetti immobili e promuovendo una prospettiva costruttivista della diversità: *“La diversità culturale può essere concepita solo in termini di identità (ibride e mutevoli) costruite socialmente attraverso l'interazione sociale e non in quanto naturalmente inerenti (inevitabili e immutabili) ad una persona o ad un gruppo”* (MIM, 2022a, p. 36).

Il documento postula quindi la necessità di favorire occasioni di incontro e di confronto in cui da una situazione di multiculturalità si passi a un contesto di interazione e di autentico contatto interculturale. In questo senso, il contesto scolastico rappresenta un luogo privilegiato che fornisce un autentico laboratorio di cittadinanza e convivenza: *“L'approccio interculturale è un modo per rispettare e valorizzare la diversità alla ricerca di valori comuni che permettano di vivere insieme. Tale visione nuova delle relazioni tra le persone che fanno riferimento a diverse culture dovrebbe modificare e trasformare la struttura stessa dell'organizzazione (scolastica)”* (MIM, 2022a, p. 36).

In linea con queste considerazioni, Umaña-Taylor e collaboratori (2018a) hanno compiuto un lavoro pionieristico negli Stati Uniti d'America che ha condotto allo sviluppo dell'intervento *Identity Project*. Si tratta di un programma *school-based* che, focalizzandosi sull'importanza dell'esplorazione e della risoluzione dell'identità culturale, permette agli adolescenti di affrontare tematiche importanti, come la possibilità di identificarsi in più culture, gli stereotipi e la discriminazione, e favorisce un buon adattamento psicosociale e una maggiore consapevolezza sulla tematica della diversità culturale (Juang et al., 2020). L'*Identity Project*, il suo adattamento e l'applicazione al contesto italiano saranno oggetto di analisi dei prossimi capitoli.

CAPITOLO 2

IDENTITÀ CULTURALE IN ADOLESCENZA

2.1 La formazione dell'identità come compito evolutivo

La formazione dell'identità è un compito fondamentale che ogni individuo affronta durante l'intero arco della propria vita (Erikson, 1968). È un processo continuo e soggetto a ripetuti cambiamenti che si intensifica particolarmente durante l'adolescenza (Crocetti et al., 2023). L'adolescenza è il periodo di transizione evolutiva che segue l'infanzia e conduce all'età adulta, è una fase di passaggio in cui ragazzi e ragazze cercano, attraverso l'azione, di realizzare un nuovo equilibrio nei contesti di vita. È anche un periodo di grande incertezza, in cui ci si trova in uno stato di sospensione sociale che peraltro, oggi, nella società occidentale si è notevolmente dilatato e diversificato rispetto al passato (Bonino, 2008).

Durante l'adolescenza la persona riesamina le identità che ha formato durante l'infanzia e considera diverse nuove possibilità, cercando una risposta alle domande “chi sono?”, “cosa mi definisce?”, e “qual è il mio posto nella società?” (Raemen et al., 2022). Questa maggiore enfasi sull'esplorazione e sulla definizione della propria identità è dovuta ai cambiamenti significativi che hanno luogo durante questo periodo. Infatti, oltre alla maturazione puberale e sessuale che avviene a livello fisico, gli adolescenti acquisiscono nuove abilità cognitive, come il pensiero ipotetico-deduttivo, che consente loro di riflettere su se stessi in modi più astratti e complessi. Inoltre, a livello sociale si trovano impegnati in nuove sfide, come l'ingresso in una nuova scuola, la formazione di

nuovi legami di amicizia e la rinegoziazione delle relazioni familiari (Crocetti et al., 2023; Erikson, 1968). L'affermazione della propria identità e la sperimentazione del sé non costituiscono solo compiti evolutivi, ma riflettono bisogni e necessità essenziali per i giovani adolescenti che si trovano con nuovi strumenti e nuove possibilità a livello fisico, psichico e relazionale (Bonino, 2008).

Erikson (1968), nella Teoria Psicosociale dello Sviluppo, considera l'identità come un quadro di riferimento personale che serve a interpretare le esperienze che si vivono, attribuirvi un significato, dare un obiettivo e una direzione alla propria vita. Essa fornisce, pertanto, fattori essenziali per un buon funzionamento psicosociale, come un senso di chiarezza, di autoefficacia e percezione di controllo sulla realtà, e favorisce uno sviluppo positivo del concetto del sé e l'abilità di impegnarsi in relazioni significative con gli altri.

Sebbene siano state proposte delle teorie più recenti sui processi di formazione dell'identità (es. Crocetti et al., 2008; McAdams, 2011), il modello eriksoniano rimane il quadro teorico dominante (Schwartz et al., 2013). Secondo l'autore, la crisi identitaria e il periodo di moratoria psicosociale che sperimenta l'adolescente possono condurre a due diversi esiti: uno stato di confusione identitaria, caratterizzato da una mancanza di significato e di scopo nella vita, oppure la sintesi d'identità. Quest'ultima si riferisce a una condizione di chiarezza rispetto a chi si è, a un senso di coerenza tra le proprie scelte, le azioni e gli obiettivi (Crocetti et al., 2023; Erikson, 1968; Raemen et al., 2022).

Il paradigma di Erikson è stato poi elaborato più approfonditamente da Marcia (1966), che ha introdotto i concetti di esplorazione (*exploration*) e di impegno

(*commitment*) come processi comportamentali della struttura identitaria. L'esplorazione si riferisce alla scoperta e alla valutazione di diverse alternative identitarie finalizzata a prendere una decisione sui propri obiettivi, valori e atteggiamenti, mentre l'impegno rappresenta l'adesione chiara e consapevole a una o più di queste alternative. Dall'intersezione di questi due processi si differenziano quattro stati d'identità: diffusione, moratoria, chiusura e acquisizione. Lo stato di diffusione caratterizza coloro che non sono né impegnati in un'esplorazione attiva dei vari ambiti identitari, né motivati a prendere una direzione precisa. La moratoria descrive invece le persone che si trovano in una fase di scoperta senza che però investano definitivamente in un modello identitario. Coloro che, invece, preferiscono aderire passivamente a modelli identitari già esistenti evitando la fase di esplorazione si trovano in uno stato di chiusura. Infine, lo stato di acquisizione dell'identità descrive gli individui che hanno esplorato attivamente varie alternative, fino ad assumere un impegno preciso e a lungo termine nelle decisioni intraprese (Marcia, 1996).

Tuttavia, l'identità non si costruisce in un vuoto relazionale, ma entro contesti e spazi quotidiani in una trama di rapporti significativi (Branje, 2022; Galliher et al., 2017). La scuola è uno dei principali contesti in cui gli adolescenti affrontano i compiti di sviluppo tipici della loro età (Bonino, 2008).

Gli adolescenti trascorrono più tempo a scuola che in qualsiasi altro ambiente, ad eccezione del loro letto (Eccles & Roeser, 2011). La scuola è un ambiente favorevole alla formazione dell'identità (Lannegrand-Willems & Bosma, 2006). Infatti, è un luogo in cui i giovani sono esposti a conoscenze utili sulla loro cultura, in cui possono scoprire e

approfondire i loro interessi e le loro vocazioni e in cui sono incoraggiati a fare delle scelte per la prima volta. Costituisce anche un autentico laboratorio di socializzazione, in cui possono sperimentare vari ambiti identitari e impegnarsi quotidianamente in relazioni significative con persone adulte e, soprattutto, con i propri pari, che stanno vivendo le loro stesse sfide evolutive e, pertanto, costituiscono la risorsa primaria di intimità e supporto (Crocetti et al., 2023).

2.2 Identità culturale

Prima di definire il costrutto dell'identità culturale è fondamentale fare una precisazione di carattere terminologico. Nel 2014, un gruppo di studio statunitense ha pubblicato un articolo che chiarisce le questioni teoriche e metodologiche nello studio di tale costrutto. Nello specifico, Umaña-Taylor e collaboratori (2014) si riferiscono a questa dimensione con il termine *ethnic racial identity* (ERI), che viene definita come un “*costrutto psicologico multidimensionale che riflette sia le credenze e le attitudini che gli individui hanno rispetto alla loro appartenenza a un gruppo etnico-razziale, sia i processi attraverso i quali queste credenze e queste attitudini si sviluppano nel corso del tempo*” (p. 3).

Tuttavia, nel contesto europeo, le espressioni “razza” ed “etnia” possono risultare inusuali; il termine “razza” è, infatti, un concetto tabù connotato negativamente, soprattutto a causa delle atrocità a sfondo razziale commesse in Europa durante la Seconda Guerra Mondiale (Juang et al., 2021). Per questo motivo, nella presente tesi si utilizzerà il termine unitario di “identità culturale”, che si riferisce alla componente del

sé legata alla propria discendenza e appartenenza culturale (Umaña Taylor et al., 2014). Tale definizione rimarca, inoltre, il ruolo importante della cultura, intesa in termini di tradizioni, abitudini e linguaggi, nell'influenzare i propri ambiti identitari (Juang et al., 2021)

Il costrutto attinge da molte teorie psicologiche dell'identità, tra cui la *Social Identity Theory* (Tajfel & Turner, 1986) e la teoria dello sviluppo psicosociale di Erikson (1968). La prima postula che l'identità sociale è “*quella parte del concetto di sé dell'individuo che deriva dalla sua conoscenza della sua appartenenza a un gruppo, insieme al valore e al significato emotivo attribuito a tale appartenenza*” (Tajfel, 1981, p, 251). Secondo questa teoria, le persone desiderano sviluppare un'identità sociale positiva per assecondare uno dei bisogni fondamentali dell'essere umano: sentirsi appartenenti a qualcosa che viene valutato positivamente e che, di conseguenza, mette l'individuo sotto una luce favorevole (Verkuyten, 2016). La seconda, invece, affronta il tema della formazione dell'identità secondo una prospettiva *life-span* (Erikson, 1968).

Come si osserva nella Tabella 2 l'identità culturale segue diverse fasi di sviluppo a partire dall'infanzia, evolvendosi durante l'adolescenza in determinati contenuti e processi, fino ad arrivare all'età adulta. Lo sviluppo cognitivo e socio-emotivo avanzato in adolescenza consente maggiori capacità interpretative e di creazione di significato, per questo è considerata un periodo cruciale per lo sviluppo dell'ERI (Umaña-Taylor et al., 2014).

Le sue dimensioni di contenuto sono la considerazione privata (*private regard*), ossia l'affetto positivo che si prova nei confronti del gruppo culturale di appartenenza; la

considerazione pubblica (*public regard*), ossia la misura in cui si sente che gli altri percepiscono il proprio gruppo in maniera positiva o negativa; la centralità (*centrality*), cioè il grado in cui si considera la propria identità culturale un aspetto importante del proprio Sé; e la salienza (*salience*), vale a dire la misura in cui l'appartenenza al proprio gruppo etnico/culturale è rilevante in un particolare contesto (Umaña-Taylor et al., 2014).

L'esplorazione, la risoluzione e l'affermazione costituiscono, invece, le dimensioni di processo e rappresentano i meccanismi con cui le persone esplorano, formano e mantengono nel tempo un senso di identità culturale (Umaña Taylor et al., 2014). In particolar modo, l'esplorazione descrive il processo di ricerca, osservazione e considerazione della propria identità e del proprio patrimonio culturale che avviene attraverso, ad esempio, la partecipazione a eventi e pratiche culturali del proprio gruppo o imparando, discutendo e reperendo informazioni rispetto alla storia della propria etnia e delle sue tradizioni. La risoluzione invece riflette il grado di chiarezza che gli individui sentono rispetto alla loro identità culturale e al suo significato (Umaña-Taylor et al., 2014).

Il raggiungimento di un'identità culturale chiara e positiva costituisce un compito evolutivo complesso per tutti gli adolescenti, soprattutto nel caso questi ultimi appartengano a gruppi etnici minoritari.

Essere membro di un gruppo etnico emarginato e oppresso influenza come viene percepito il proprio gruppo di appartenenza, e come, di conseguenza, ci si sente rispetto a se stessi e alla propria individualità (Juang et al., 2021). Pertanto, ha profonde implicazioni sul benessere psicosociale dei giovani che tendono, spesso, a sperimentare

un senso di incertezza e di confusione rispetto alla loro identità e bassi livelli di autostima (Umaña-Taylor et al., 2004).

Analogamente, far parte di un gruppo dominante porta a delle conseguenze rispetto all'identità dei giovani, influenzando il modo in cui si relazionano e in cui interagiscono con la realtà circostante (Juang et al., 2021). Da diversi studi è emerso, ad esempio, che adolescenti senza *background* migratorio hanno bassi livelli di consapevolezza identitaria, poiché tendono a definirsi “normali” rispetto agli altri in quanto facenti parte della cultura di maggioranza (Galliher et al., 2017; Rivas-Drake, et al., 2014). È importante riconoscere che tutti sono soggetti a molteplici influenze culturali e, pertanto, non sono solo i membri del gruppo minoritario ad avere un'identità culturale, ma anche coloro che appartengono al gruppo maggioritario.

Acquisire strumenti utili per avvicinarsi alla diversità culturale e comprendere la propria identità culturale sono, ad oggi, dei compiti molto urgenti che tutti i giovani, con e senza *background* migratorio, devono affrontare per poter crescere in un mondo globalizzato e multiculturale in maniera adattiva e funzionale (Ceccon et al., 2023a; Schwarzenhal et al., 2017).

Tabella 2. Lo sviluppo dell'identità culturale

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

Fonte: adattato da Umana Taylor e collaboratori (2018a)

2.2.1 Il ruolo del *background* migratorio

Sebbene, come già specificato in precedenza, lo sviluppo dell'identità culturale sia un compito universale che interessa tutti gli adolescenti (Juang et al., 2021), diversi studi in letteratura hanno rilevato delle differenze tra giovani con e senza *background* migratorio.

Gli individui appartenenti a minoranze etniche, oltre a essere impegnati nelle sfide evolutive di base, risultano maggiormente investiti in compiti riguardanti l'identità culturale e l'acculturazione rispetto ai loro coetanei della maggioranza (Erentaité et al., 2018). Essere membro di un *outgroup*, infatti, espone la persona a discriminazioni, emarginazione e stress acculturativo. (Umaña-Taylor et al., 2014). Per questo motivo, essi sono particolarmente consapevoli delle loro attitudini culturali e presentano maggiori livelli di salienza (Apfelbaum et al., 2012; Syed & Azmitia, 2008; Umaña-Taylor et al., 2014), un elemento essenziale per lo sviluppo dell'identità culturale (Phinney, 1989).

Inoltre, una ricerca condotta in Italia ha rilevato che i processi di esplorazione dell'identità culturale erano più elevati tra i giovani con *background* migratorio, provenienti dall'Est Europa e dal Nord Africa, rispetto a quelli di origini italiana (Musso et al., 2018). Risultati analoghi sono stati trovati anche in gruppi etnici minoritari nel contesto francese (Sabatier, 2008) e in quello olandese (Wissink et al., 2008).

Come ipotizzato da Musso e collaboratori (2018), è probabile che gli adolescenti con origini migratorie debbano impegnarsi in uno sforzo attivo e persistente per poter entrare in contatto con la propria storia, le proprie tradizioni e i propri costumi. Infatti, tali informazioni sono difficilmente reperibili in un ambiente in cui essi costituiscono la minoranza e in un contesto, come quello italiano, dove iniziative multiculturali sono

ancora relativamente scarse e poco incoraggiate (Erentaitè et al., 2018; Musso et al., 2018).

Al contrario, per i giovani senza *background* migratorio sembra non essere necessaria un'esplorazione attiva per conoscere il proprio patrimonio culturale: esso può essere appreso passivamente e inconsciamente attraverso le interazioni quotidiane che avvengono a scuola o in famiglia (Musso et al., 2018). Di conseguenza, diversamente dalle minoranze entiche, i membri di un gruppo maggioritario hanno bassi livelli di consapevolezza identitaria e tendono a non essere pienamente consci di avere un patrimonio culturale (Juang et al., 2021). Anche nell'ambito della ricerca scientifica, l'identità culturale del gruppo dominante è raramente valutata (Erentaitè et al., 2018), presumendo che essi non abbiano nessuna affiliazione etnica e culturale con cui identificarsi (Juang et al., 2021).

Lo status di maggioranza costituisce sicuramente una condizione favorevole, dal momento che gli adolescenti non si trovano costretti a sperimentare una crisi identitaria più ampia e intensa come i loro pari con origini migratorie (Erentaitè et al., 2018). Allo stesso tempo, tuttavia, esso occlude l'opportunità di esplorare più opzioni identitarie e sviluppare un senso di sé più completo. Secondo questa prospettiva, avere un *background* migratorio rappresenta non solo una sfida, ma anche una grande risorsa (Erentaitè et al., 2018).

2.3 La competenza interculturale

La competenza interculturale può essere concettualizzata come la capacità di un individuo di pensare, adattarsi e agire in maniera efficace in contesti culturalmente diversi (Leung et al., 2014; Schwarzenhal, 2022) e rappresenta una combinazione di tratti personali, come l'apertura mentale o la tolleranza all'ambiguità, di atteggiamenti positivi o negativi verso le altre culture e di abilità interculturali, quali le conoscenze di altre lingue e culture o l'adattabilità alla comunicazione (Leung et al., 2014).

Il quadro teorico dell'intelligenza culturale (CQ) (Earley & Ang, 2003) è il modello di competenza interculturale più promettente (Leung et al., 2014). La CQ viene definita come un insieme di capacità malleabili comprendenti aspetti motivazionali, cognitivi, metacognitivi e comportamentali (Earley & Ang, 2003; Schwarzenhal et al., 2019). Gli individui che possiedono alti livelli di CQ sono interessati a impegnarsi in interazioni interculturali (motivazione), conoscono norme, pratiche e strutture di diverse culture e delle differenze culturali (cognizione), sono consapevoli delle proprie appartenenze e attitudini culturali e di quelle altrui (metacognizione) e sono capaci di attuare comportamenti appropriati e flessibili in situazioni interculturali (comportamento) (Schwarzenhal et al., 2019).

La competenza interculturale predice diverse variabili individuali importanti, tra cui il benessere psicologico, l'adattamento interculturale, un minore stress acculturativo, ma anche variabili comportamentali quali la condivisione di idee, la cooperazione e lo sviluppo di reti sociali con persone di diverse culture (Leung et al., 2014).

La ricerca si è principalmente focalizzata sul mondo degli adulti e sull'ambiente lavorativo e organizzativo, mentre vi sono meno studi sulla CQ nei giovani e negli studenti (Schwarzenthal, 2022; Schwarzenthal et al., 2019). Eppure l'adolescenza costituisce un periodo particolarmente critico, dal momento che si sviluppano le abilità di assunzione di prospettiva (*perspective-taking*), l'empatia e il pensiero ipotetico deduttivo, fondamentali per lo sviluppo dell'intelligenza culturale e per una comprensione della cultura più sofisticata e completa (Schwarzenthal, 2022; Schwarzenthal et al., 2017).

Inoltre, come già illustrato in precedenza, in adolescenza avviene un'evoluzione dell'identità culturale che può rivestire un ruolo importante nella promozione di una competenza interculturale, supportando una maggiore consapevolezza culturale (Schwarzenthal, 2022).

La competenza interculturale è un'abilità molto utile nella società contemporanea. A seguito dell'aumento del fenomeno della migrazione, molte città in tutto il mondo si stanno trasformando in luoghi culturalmente eterogenei (Schwarzenthal et al., 2019). Sebbene da una parte questo costituisca una risorsa e una ricchezza, crescere e confrontarsi quotidianamente in un ambiente multiculturale in cui sono frequenti incomprensioni, tensioni e intolleranza può essere complesso (Deardorff & Arasaratnam-Smith, 2017). Dal momento che sono gli adolescenti di oggi che si inseriranno in futuro in questa società, è fondamentale che vengano promosse delle occasioni in cui essi possano imparare e sviluppare abilità per poter vivere meglio e con successo nel mondo contemporaneo (Schwarzenthal et al., 2019).

2.3.1 Il ruolo del *background* migratorio

Gli studi riguardanti le eventuali differenze nella competenza interculturale tra adolescenti di minoranze etniche e gruppi maggioritari sono ancora numericamente scarsi (Schwarzenthal, 2022). La ricerca, oltre a focalizzarsi poco sui giovani, risulta carente anche nell'ambito delle seconde generazioni (Sarli et al., 2022).

Nella quotidianità, attraverso le interazioni con le persone e le istituzioni sociali, tutti vengono sottoposti a molteplici influenze culturali, sperimentando un attraversamento costante dei propri e altrui confini culturali (Sarli et al., 2022). Tuttavia, è probabile che gli adolescenti con *background* migratorio siano maggiormente abili nell'acquisire e utilizzare competenze interculturali rispetto ai loro coetanei autoctoni (Schwarzenthal et al., 2019) Infatti, per i giovani con un *background* migratorio la diversità culturale è una caratteristica intrinseca della vita quotidiana fin dalla tenera età (Sarli et al., 2022). Essi sono abituati ad avvertire un cambio di cornice culturale ogni volta che entrano ed escono dalle loro case e ad adattare il loro comportamento di conseguenza (Sarli et al., 2022). In questo modo, si esercitano fin da subito a integrare efficacemente il loro patrimonio con la cultura locale, sviluppando alti livelli di flessibilità cognitiva e di capacità di comprendere altri punti di vista (Granata, 2012; Sarli et al., 2022).

In diverse ricerche è infatti emerso che studenti e studentesse di origine immigrata presentavano punteggi maggiori nelle quattro dimensioni della competenza interculturale (motivazione, comportamento, cognizione e metacognizione) rispetto ai loro pari senza *background* migratorio, risultando più consapevoli delle differenze culturali e delle loro

conoscenze in relazione alle norme sociali, maggiormente desiderosi di confrontarsi con individui di provenienze e culture diverse e motivati a utilizzare tali conoscenze per comportarsi in modo culturalmente appropriato in base alla situazione (Macaluso, 2022; Schwarzenthal et al, 2017; 2019)

Inoltre, dal momento che, come illustrato in precedenza, la competenza interculturale è legata all'ambito dell'identità culturale, è verosimile che ci sia una differenza tra membri di gruppi maggioritari e minoritari (Schwarzenthal, 2022). Gli ultimi, infatti, sono tipicamente più impegnati nella scoperta della propria appartenenza culturale (Schwarzenthal et al., 2017) e, di conseguenza, maggiormente predisposti all'apprendimento della competenza interculturale. Infatti, in uno studio condotto da Schwarzenthal e colleghi (2017), erano gli adolescenti con *background* migratorio ad ottenere maggiori benefici nei livelli di competenza interculturale dopo l'esplorazione della propria identità culturale, dimostrando anche che una strategia di acculturazione integrativa, basata proprio sull'esplorazione attiva di due culture diverse, è particolarmente favorevole (Schwarzenthal et al., 2017).

CAPITOLO 3

IL PROGETTO IDENTITÀ'

3.1 Basi teoriche e caratteristiche dell'*Identity Project*

Il Progetto Identità (*Identity Project*) è un programma di intervento che ha come obiettivo l'aumento del benessere degli adolescenti attraverso un percorso incentrato sull'identità culturale (Umaña-Taylor, 2018). Nella prospettiva dell'autrice, tale costrutto si articola entro due dimensioni: l'esplorazione e la risoluzione. Con esplorazione si intende il processo di ricerca attiva che la persona compie in riferimento alla propria identità culturale attuale e futura (Umaña-Taylor et al., 2018a; Umaña-Taylor et al., 2014; Umaña-Taylor & Douglass, 2017), mentre la risoluzione riguarda i significati personali attribuiti a tale aspetto della propria identità cui si associa generalmente un sentimento di stabilità (Umaña-Taylor et al., 2018a). Ne consegue che l'identità culturale è un costrutto multidimensionale, caratterizzato sia da dimensioni di contenuto, sia dai processi che la riguardano (Umaña-Taylor et al., 2014).

A partire da tali premesse, l'esplorazione e la risoluzione dell'identità culturale risultano essere due compiti di sviluppo tipici dell'età adolescenziale, coerentemente con le teorie stadiali dello sviluppo identitario (Erikson; 1968; Marcia, 1980) precedentemente affrontate; i cambiamenti cognitivi, socio-emotivi e relazionali che caratterizzano l'adolescenza sono funzionali al supporto di tali processi (Umaña-Taylor et al., 2014). Inoltre, Umaña-Taylor et al., (2018b) evidenziano come una maggiore esplorazione/risoluzione della propria identità culturale – attraverso l'aumento del senso

di coesione globale percepito – correla con diversi indicatori di benessere psicosociale: coinvolgimento accademico, autostima, maggior apertura verso altri gruppi culturali, minor sintomatologia depressiva.

Il Progetto Identità è un programma di promozione della salute mentale di tipo universale, ossia non riferito a quelle fasce della popolazione considerate a rischio: l'intervento è stato progettato per essere di beneficio sia per gli adolescenti appartenenti a minoranze culturali, sia per coloro che fanno parte del gruppo maggioritario; tale scelta metodologica risulta coerente con il riferimento teorico ai compiti di sviluppo che ogni adolescente deve affrontare (Umaña-Taylor et al., 2018a). Il progetto è stato pensato per essere erogato all'interno dell'attività scolastica attraverso 8 incontri (si veda la Tabella 3), ciascuno della durata di circa 55 minuti, e condotti da un formatore o insegnante. I destinatari individuati dalle autrici sono studenti e studentesse del nono grado delle scuole superiori, che nel contesto italiano corrisponde, considerando l'età dei frequentanti (circa 15 anni), alla classe seconda della scuola secondaria di secondo grado. Gli obiettivi generali dell'intervento possono essere così sintetizzati:

- aumentare la salienza e la consapevolezza del proprio e altrui *background* culturale;
- promuovere la conoscenza delle diverse esperienze di discriminazione vissute dai diversi gruppi culturali;
- comprendere che le differenze all'interno dei gruppi sono tante quanto quelle esistenti tra i diversi gruppi;
- conoscere il proprio *background* culturale familiare;

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

Tabella 3. *Panoramica degli incontri dell'adattamento italiano dell'Identity Project*

Incontro	Obiettivi
<i>1. Lo zaino dell'identità</i>	a. Introdurre l'idea di identità come un costrutto multidimensionale e fluido. b. Identificare e dividere in categorie le diverse componenti dell'identità degli studenti, comprese le componenti personali e quelle sociali c. Sottolineare come le varie componenti dell'identità degli studenti possono cambiare nel corso del tempo e in situazioni diverse.
<i>2. Differenze tra e nei gruppi</i>	a. Introdurre gli stereotipi come basati sulla presunta omogeneità dei gruppi; consentire agli studenti di differenziarsi dagli stereotipi b. Introdurre l'idea che ci sono più differenze nei gruppi che tra gruppi c. Introdurre l'idea che le differenze sono continue e non categoriali
<i>3. Storie del nostro passato</i>	a. Aumentare la consapevolezza di come alcuni gruppi sono stati emarginati nel corso della storia americana, condividendo episodi realmente accaduti di discriminazione b. Usare gli episodi per creare un senso di comunità c. Riprendere i contenuti affrontati precedentemente

<p>4. <i>Simboli, tradizioni e riti di passaggio</i></p>	<p>a. Definire simboli/tradizioni/riti di passaggio e come si relazionano al <i>background</i> culturale</p> <p>b. Comprendere come simboli/tradizioni/riti di passaggio siano indicatori specifici per ogni gruppo culturale</p> <p>c. Promuovere l'esplorazione dei simboli/tradizioni/riti di passaggio del proprio gruppo culturale</p>
<p>5. <i>Alberi di famiglia</i></p>	<p>a. Aumentare l'esplorazione e conoscenza della propria eredità culturale</p> <p>b. Aumentare la conoscenza della complessità dei sistemi familiari e come i vari membri possano avere diverse influenze</p> <p>c. Dimostrare la somiglianza che deriva dalla diversità di ogni storia familiare</p>
<p>6. <i>Dalle foto alle parole</i></p>	<p>a. Facilitare la discussione in gruppo delle proprie foto e creazione di storyboards personali</p> <p>b. Identificare somiglianze e differenze tra gli storyboards</p> <p>c. Aumentare la consapevolezza di ciò che i simboli rappresentano per la singola persona</p>
<p>7. <i>Il viaggio dell'identità culturale</i></p>	<p>a. Normalizzare l'ambivalenza tra alcune esperienze culturali percepite come rilevanti e altre no</p> <p>b. Comprendere che l'identità culturale è informativa, ma rappresenta una sola componente dell'identità e varia nel tempo e nello spazio</p> <p>c. Comprendere che i significati connessi all'identità variano nel tempo e nello spazio</p>
<p>8. <i>Gran Finale</i></p>	<p>a. Ripasso dei temi trattati</p> <p>b. Celebrare e condividere le eredità culturali esplorate</p> <p>c. Permettere agli studenti di informare gli ospiti di ciò che hanno appreso</p>

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

Le attività svolte in aula prevedono sia lavori individuali, sia confronti in piccoli gruppi e in plenaria; inoltre, sono integrate da compiti assegnati da svolgere a casa (Umaña-Taylor et al., 2018a).

3.2 Evidenze di efficacia

3.2.1 Stati Uniti

Per testare l'efficacia del programma d'intervento, Umaña-Taylor e collaboratori (2018a) hanno coinvolto otto classi di una scuola negli USA: tramite una procedura di randomizzazione, quattro sezioni sono state assegnate alla condizione di intervento – ovvero quella che avrebbe beneficiato delle attività dell'*Identity Project* – e le altre quattro alla condizione di controllo, che prevedeva invece lezioni incentrate sulle opportunità educative e professionali future. L'ipotesi di partenza prevedeva che coloro che appartenevano al gruppo di intervento sarebbero stati maggiormente coinvolti nel processo di esplorazione della propria identità culturale che, conseguentemente, avrebbe portato a un aumento nella risoluzione.

In totale i partecipanti erano 218, prevalentemente studenti e studentesse di 15 anni ($M = 15.02$ anni, $DS = .68$) con molteplici *background* culturali. Sia il gruppo di controllo, sia il gruppo sperimentale hanno partecipato a otto incontri – uno a settimana – previsti durante l'orario scolastico e per un periodo di dieci settimane. Inoltre, a tutte le otto classi sono stati somministrati dei questionari self-report in tre occasioni: al pre-test (Tempo 1, T1), ossia una settimana prima dell'inizio del programma, al post-test (Tempo 2, T2),

ossia 12 settimane dopo il pre-test; infine, al follow-up (Tempo 3, T3), ossia a distanza di 18 settimane dal pre-test.

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

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

significativi nelle dimensioni del coinvolgimento scolastico e dell'orientamento verso gli altri gruppi.

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

3.2.2 Germania

Alcuni fatti di cronaca accaduti sia in Germania che in altri Paesi hanno reso evidente la necessità di affrontare esplicitamente il sentimento razzista presente nella società tedesca contemporanea. In particolare, si ricordano la sparatoria ad Halle contro una sinagoga a ottobre 2019 (ANSA, 2019); la strage di Hanau contro le minoranze etniche tedesche avvenuta a febbraio 2020 (ANSA, 2020); l'uccisione di George Floyd da parte della polizia statunitense e le conseguenti proteste avvenute nel 2020 (USA Today, 2020). Inoltre, la pandemia COVID-19 ha accentuato le disuguaglianze etno-culturali e sociali in termini di esposizione al rischio sanitario e di scarso accesso ai nuovi mezzi educativi (OHCHR, 2020; UNESCO, 2020).

Questi accadimenti hanno evidenziato l'esigenza di creare spazi dove i giovani possano essere guidati in discussioni critiche e costruttive, affrontando tematiche legate agli stereotipi, ai pregiudizi e alla discriminazione. Per tali ragioni, Juang e colleghi

(2020) hanno implementato l'*Identity Project* (Umaña-Taylor & Douglass, 2017) in una scuola superiore a Berlino, con le finalità di promuovere la comprensione del proprio ed altrui *background* culturale, favorire un senso di appartenenza e chiarezza riguardo alla propria identità, ed accrescere l'empatia ed il clima di diversità culturale in classe.

Il progetto originale è stato modificato coerentemente con il contesto tedesco, rispettando le pratiche raccomandate per gli adattamenti culturali degli interventi *evidence-based* (Barrera & Castro, 2006). In particolare, le principali modifiche apportate sono state le seguenti: (1) l'intervento è stato adattato agli studenti del settimo grado e non del nono, come nel progetto originario, in quanto nel sistema scolastico tedesco, il settimo grado definisce un anno di transizione significativo con l'ingresso alla scuola secondaria; (2) il concetto di "identità etnico-razziale" è stato sostituito con il termine "identità del patrimonio culturale" (*heritage cultural identity*). Questa scelta è stata dettata dal fatto che nel contesto europeo, a seguito della Seconda Guerra Mondiale, tale terminologia è usata esclusivamente in riferimento alle ideologie e persecuzioni razziali verificatesi durante l'Olocausto: per queste ragioni, il suo utilizzo relativamente alle persone è stato abolito e risulta inappropriato (Juang et al., 2020).

Il campione era costituito da 195 studenti del settimo grado (età media di 12,35 anni, di cui il 39% femmine), dei quali l'83% aveva un *background* migratorio o almeno un genitore nato all'estero. Complessivamente, il campione comprendeva 34 origini culturali differenti. L'intervento è stato condotto in due coorti distinte, per ciascuna delle quali sono state coinvolte quattro classi casualmente assegnate ai seguenti gruppi: due classi al gruppo di intervento e due al gruppo di controllo. Per le classi coinvolte nella

prima coorte ($n = 99$), l'intervento si è svolto in 13 settimane durante l'anno accademico 2018-2019, mentre le classi della seconda coorte ($n = 96$) hanno concluso l'intervento dopo 8 settimane nel corso dell'anno scolastico 2019-2020.

I dati della coorte del 2018-2019 sono stati raccolti da Juang e colleghi (2020) in quattro misurazioni: 6 settimane prima dell'intervento (pre-test al T1), 1 settimana (T2), 6 settimane (T3) e 17,5 settimane (T4) dopo l'intervento. Le due classi appartenenti al gruppo di controllo hanno ricevuto l'intervento una settimana dopo la raccolta dei dati al T3. Per la coorte del 2019-2020, i dati sono stati raccolti 5 settimane prima dell'intervento (T1) e 1 settimana dopo l'intervento (T2). A causa dell'insorgenza della pandemia COVID-19, le scuole sono state chiuse nella primavera del 2020: ciò ha impedito la somministrazione dei questionari e la raccolta dei dati al T3 ed al T4, e la conduzione dell'intervento nelle due classi appartenenti al gruppo di controllo. Per tali ragioni, le analisi svolte hanno riguardato solamente i dati raccolti al T1 ed al T2 per entrambe le coorti. Inoltre, al termine dell'intervento con gli studenti dell'anno accademico 2018-2019, sono stati svolti dei focus group con insegnanti e studenti per domandare quali fossero le loro impressioni e se avessero dei suggerimenti per migliorare l'*Identity Project*. Durante lo svolgimento di ciascun incontro erano sempre presenti due formatori che conducevano l'intervento: un osservatore ad assicurarsi che le sessioni trattassero tutte le tematiche principali in maniera coerente attraverso la compilazione di una *fidelity checklist*; e almeno un insegnante della rispettiva classe.

I risultati hanno confermato solo alcuni degli effetti previsti dalle ipotesi: è stato osservato un maggiore aumento nell'esplorazione della propria identità culturale nel

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

Dalle analisi esplorative riguardanti le correlazioni tra le variabili prese in esame è emerso che nel gruppo di intervento, ma non nel gruppo di controllo, l'esplorazione dell'identità culturale era legata a una maggiore coesione dell'identità globale. Inoltre, solamente nel gruppo di intervento, una maggiore risoluzione dell'identità culturale era legata a una maggiore coesione dell'identità globale ed autostima, a minori sintomi depressivi, a un migliore adattamento accademico e ad atteggiamenti più positivi nei confronti delle persone appartenenti ad altri gruppi culturali.

Durante i *focus group*, gli studenti hanno riportato che avere l'occasione di ascoltare ed imparare qualcosa di nuovo dalle esperienze e culture dei compagni di classe è stato ciò che più hanno apprezzato del progetto. Similmente, gli insegnanti sono rimasti

piacevolmente sorpresi di scoprire nuovi aspetti legati alle provenienze culturali dei loro studenti.

3.2.3 Italia

L'adattamento dell'intervento *Identity Project* al contesto socioculturale italiano è stato eseguito tenendo conto delle linee guida internazionali relative all'adattamento degli interventi psicologici (Barrera et al., 2013). Nello specifico si sono seguite cinque fasi: 1) raccolta di informazioni, 2) progettazione preliminare dell'adattamento, 3) test preliminare di adattamento, 4) perfezionamento dell'adattamento e 5) prova di adattamento culturale.

La fase di raccolta di informazioni ha previsto un'indagine bibliografica sulle diversità culturali dei contesti in cui era stato precedentemente implementato l'intervento (statunitense e tedesco) e un'analisi della situazione migratoria italiana. Inoltre, sono state svolte sedici interviste semi-strutturate a giovani adulti di prima o seconda generazione con *background* migratorio relative ad aspetti della propria cultura di appartenenza e a episodi di discriminazione, nonché alla discussione delle modalità, dell'adeguatezza e della fattibilità delle otto sessioni del progetto.

Per quanto riguarda la seconda fase di adattamento, i principali cambiamenti al protocollo di intervento hanno riguardato l'utilizzo dei termini "razza", "etnia" e "ERI", sostituiti dai termini "cultura" e "identità culturale". In linea con l'adattamento tedesco (Juang et al., 2020), è stato ritenuto necessario apportare tale modifica per ovviare al tabù riguardo al concetto di razza, ancora presente nel contesto europeo post-bellico. Inoltre, i

contenuti sono stati adattati per renderli più accessibili al contesto italiano, includendo eventi storici del Paese ed episodi personali vissuti da individui con *background* italiano (Ceccon et al., 2023a).

Si è poi proceduto con l'esecuzione dello studio pilota, il cui obiettivo è stato quello di valutare la fattibilità, accettabilità e adeguatezza culturale dell'intervento (Ceccon et al., 2023b). La ricerca si è svolta tra marzo e maggio 2021 in 9 classi di una scuola secondaria di II grado della città di Padova. Il campione considerato era composto da 153 adolescenti (età media 15 anni) con un retroterra culturale eterogeneo (*background* migratorio in 37% degli studenti provenienti da 21 Paesi diversi), assegnati alle condizioni di controllo e di intervento (5 classi di intervento e 4 classi di controllo). Ad entrambi i gruppi è stata somministrata una batteria di questionari una settimana prima (pre-test, T0) e una settimana dopo (post-test, T1) il ciclo di otto incontri previsti dal progetto. In aggiunta sono stati raccolti feedback qualitativi da parte di studenti e insegnanti coinvolti attraverso l'organizzazione di *focus group* e da parte del *team* di ricerca tramite una continua supervisione a cadenza settimanale.

I *feedback* qualitativi raccolti da insegnanti e studenti attraverso i *focus group* hanno confermato la rilevanza culturale delle attività. Inoltre, gli alunni hanno particolarmente apprezzato la modalità interattiva adottata dai facilitatori ed è stato riscontrato un buon tasso di partecipazione. Alcune criticità sono state sollevate rispetto alla lunghezza della batteria dei questionari sottoposta e al tempo insufficiente dedicato alle riflessioni collettive (Ceccon et al., 2023b). Sulla base di questi risultati, l'intervento è stato ulteriormente perfezionato aggiungendo un'attività dedicata alla lingua e al

plurilinguismo e ponendo più enfasi su compiti pratici e partecipativi, e concedendo più tempo per le discussioni di gruppo.

Lo studio principale, nella sua versione revisionata alla luce dei dati raccolti, è stato condotto tra ottobre 2021 e marzo 2022 e ha coinvolto sei Istituti secondari superiori, principalmente di ordine tecnico e professionale, all'interno del Comune di Padova. Il campione finale ammontava a 957 alunni e alunne di diversa provenienza e origine (32% di origine migratoria da 55 paesi diversi, 72% dei quali nati in Italia). L'età media era di 15 anni ($DS = 0.68$) e il 52% dei partecipanti si identificava nel genere femminile. Le 45 classi coinvolte sono stati suddivise casualmente in gruppo di intervento (23 classi) e gruppo di controllo (22 classi); il primo ha partecipato al ciclo di incontri laboratoriali durante la prima metà dell'anno scolastico, mentre il secondo, terminata la condizione di attesa, ha partecipato all'intervento durante il successivo quadrimestre. A entrambi veniva somministrata una batteria di questionari una settimana prima (pre-test, T0), una settimana dopo (post test, T1) e 5 settimane dopo (follow-up, T2) il termine delle sessioni laboratoriali previste dal progetto.

L'obiettivo della ricerca è stato quello di valutare la versione culturalmente adattata dell'intervento *Identity Project* in classi multietniche italiane, verificando se l'intervento avrebbe portato a un aumento dell'esplorazione dell'identità culturale, che a sua volta, sarebbe stato associato a livelli più elevati di risoluzione al *follow-up*, come dimostrato da Umaña-Taylor et al. (2018b). Inoltre, è stato indagato il possibile ruolo del *background* migratorio nel determinare l'efficacia dell'intervento. Quest'ultima, infatti, può variare in funzione di alcune caratteristiche individuali e contestuali (Sladek et al., 2021).

Le analisi dei dati hanno rilevato nel gruppo sperimentale punteggi più alti nei livelli di esplorazione dell'identità culturale rispetto al gruppo di controllo al posttest; tuttavia, non è stato registrato l'effetto a cascata dell'esplorazione dell'identità culturale al posttest sulla risoluzione al *follow-up* nel gruppo di intervento, dimostrato invece nella versione statunitense di Umaña-Taylor e collaboratori (2018b).

Ceccon e collaboratori (2023a) ipotizzano che questo effetto potrebbe essere dovuto al fenomeno della “sindrome del ritardo” (Livi Bacci, 2008) nella formazione di un'identità propria e stabile che coinvolge specialmente i giovani italiani. Infatti, nel contesto italiano, l'autonomia dal punto di vista economico si raggiunge piuttosto tardi e l'indipendenza dall'ambiente familiare è un fenomeno dilatato nel tempo. Per questo motivo, la moratoria psicosociale dell'adolescenza diventa maggiormente prolungata e le persone potrebbero vivere un maggiore stress rispetto all'ambito identitario, continuando a riconsiderare molteplici alternative senza mai costruire un senso di identità solido e coerente (Ceccon et al., 2023a). Inoltre, la socializzazione culturale nel contesto italiano è meno enfatizzata rispetto al contesto statunitense, viste anche le politiche di acculturazione orientate all'assimilazione anziché all'integrazione. Pertanto, informazioni relativi alla conoscenza, alle credenze e alle pratiche riguardanti il proprio patrimonio culturale sono meno salienti nella società italiana.

I risultati hanno inoltre mostrato che gli adolescenti con *background* migratorio hanno maggiori livelli di processi di esplorazione una settimana dopo l'intervento, supportando l'idea che le questioni relative all'identità culturale sono più salienti nei giovani appartenenti a minoranze etniche in quanto si trovano più frequentemente

soggetti a discriminazioni e stress acculturativo (Erentaité et al., 2018; Umaña-Taylor et al., 2014). Anche in questo caso, un mese dopo la partecipazione al progetto non sono però emersi effetti di questa variabile sulla dimensione della risoluzione, probabilmente per le motivazioni precedentemente illustrate (Ceccon et al., 2023a).

Nel complesso, la versione italiana dell'intervento *Identity Project* si è rivelata efficace nello stimolare l'esplorazione dell'identità culturale attraverso una ricerca, riflessione e osservazione della propria cultura d'origine, in linea con i precedenti adattamenti dell'intervento (Juang et al., 2020; Umaña-Taylor et al., 2018a; Umaña-Taylor et al., 2018b).

Dall'implementazione dello studio principale e dai feedback ricevuti da insegnanti e studenti durante i *focus group* conclusivi sono inoltre emersi nuovi aspetti da considerare. Innanzitutto, da parte del corpo docenti è emersa la necessità di realizzare l'intervento anche nelle classi prime delle scuole secondarie di II grado. L'entrata in un contesto scolastico diverso è infatti un periodo di transizione complesso in cui gli adolescenti si trovano a interagire con un gruppo di coetanei nuovo (Bonino, 2008). Pertanto, promuovere attività che favoriscano la cooperazione e la discussione costruttiva di gruppo può avere degli effetti benefici. In aggiunta, il quinto incontro "Alberi di Famiglia", nonostante fosse incentrato su un concetto più ampio di famiglia, si è rivelato particolarmente delicato per alcuni, vista la diversa costellazione che le relazioni familiari e affettive possono assumere. La sessione è stata successivamente revisionata e modificata in "Alberi delle Relazioni", optando per una terminologia più inclusiva che

chiarisse lo scopo dell'incontro, ovvero invitare gli alunni a riflettere non tanto sui propri legami biologici, ma su tutti quei rapporti affettivi significativi per la propria crescita.

Alla luce di tali considerazioni, e dal momento che replicare gli studi sull'efficacia degli interventi in diversi contesti socioculturali è fondamentale per garantirne la validità esterna, la generalizzabilità e una maggiore sensibilità nei confronti di diversi gruppi e culture, è stata svolta la replica dello studio principale in Italia tra ottobre 2022 e aprile 2023. I dettagli verranno illustrati approfonditamente nel prossimo capitolo.

CAPITOLO 4

LA RICERCA

4.1 Obiettivi e quesiti di ricerca

La presente tesi si inserisce entro un progetto di ricerca più ampio riguardante l'adattamento e l'implementazione dell'*Identity Project* nel contesto scolastico italiano. L'obiettivo è quello di promuovere lo sviluppo dell'identità culturale degli adolescenti con e senza *background* migratorio e favorire l'instaurarsi di relazioni interculturali positive tra compagni di classe (Ceccon et al., 2023a). Il progetto, coordinato dalla Prof.ssa Moscardino insieme alla dott.ssa Ceccon dell'Università di Padova, è svolto in collaborazione con la Prof.ssa Umaña-Taylor (Harvard University, USA) e la Prof.ssa Schachner (Universität Halle- Wittenberg, Germania).

Questa tesi si focalizza sulla valutazione dei possibili cambiamenti nelle dimensioni direttamente legate allo scopo del Progetto Identità, ovvero l'identità culturale nelle sue componenti di esplorazione e risoluzione, indagando anche le variazioni nei livelli di competenza interculturale e considerando l'eventuale ruolo del *background* migratorio in tali cambiamenti. A tale scopo, sono stati confrontati gli studenti e le studentesse del gruppo di intervento, ossia coloro che hanno beneficiato degli incontri laboratoriali, con gli adolescenti delle classi del gruppo di controllo ('lista d'attesa'). I quesiti di ricerca che hanno guidato questa tesi sono i seguenti:

1. *Vi sono delle differenze tra gli adolescenti che hanno partecipato all'intervento e coloro che non vi hanno partecipato nelle dimensioni dell'esplorazione e della*

risoluzione dell'identità culturale valutate al post-test, tenendo conto del livello iniziale di queste dimensioni (pre-test)?

L'adolescenza rappresenta un periodo in cui la costruzione della propria identità e la comprensione delle proprie appartenenze culturali diventa un tema centrale a seguito dei cambiamenti che avvengono a livello sociale, fisico e psichico. La maggiore complessità sul piano cognitivo conduce, infatti, a un'esplorazione e una riflessione più approfondita del proprio Sè, mentre l'assidua frequentazione del gruppo dei pari permette di conoscersi e sperimentarsi in varie forme e ambiti identitari (Bonino, 2008; Quintana, 1998).

Come sottolineato nel capitolo precedente, il Progetto Identità si è rivelato efficace nel rafforzare i processi di esplorazione e nel determinare un aumento dei livelli di risoluzione della propria identità culturale negli adolescenti, anche se per la risoluzione si sono riscontrate differenze tra il contesto nordamericano e quello europeo (Ceccon et al., 2023a; Juang et al., 2021; Umaña-Taylor et al., 2018a). In particolare, mentre nel primo si è rilevato un aumento dei livelli di risoluzione 18 settimane dopo il pre-test a seguito dell'aumento dell'esplorazione (Umaña-Taylor et al., 2018a), nel secondo non è stato riscontrato l'effetto a cascata dell'esplorazione al post-test sulla risoluzione al *follow up* nel gruppo di intervento (Ceccon et al., 2023a; Juang et al., 2021).

Alla luce di tali contributi, ci aspettiamo di rilevare maggiori livelli di esplorazione dell'identità culturale al post-test negli adolescenti del gruppo di intervento rispetto a quelli osservabili nei loro pari del gruppo di controllo, mentre non formuliamo alcuna ipotesi a priori per quanto riguarda la risoluzione.

2. *Vi sono delle differenze tra gli adolescenti che hanno partecipato all'intervento e quelli che non vi hanno preso parte nella competenza interculturale (in termini di motivazione, comportamento, cognizione e metacognizione) valutata al post-test, tenendo conto del livello iniziale di tali dimensioni (pre-test)?*

In letteratura non sono ancora presenti studi che abbiano indagato l'influenza del Progetto Identità sulle dimensioni facenti parte della competenza interculturale. Tuttavia, alcune ricerche suggeriscono che, specialmente in adolescenza, riflettere sulla propria identità e sul proprio patrimonio culturale e impegnarsi in un contatto positivo con le altre culture è un prerequisito essenziale per lo sviluppo di una competenza interculturale (Chao et al., 2011). Infatti, un senso di identità culturale stabile è associato ad atteggiamenti più positivi nei confronti dei membri di minoranze e a una comprensione più sofisticata delle variazioni culturali (Phinney et al., 2007). Schwarazental e collaboratori (2017) hanno dimostrato che soprattutto il processo di esplorazione è un fattore cruciale per incrementare le proprie abilità interculturali perché supporta l'apprendimento culturale e porta a una conoscenza culturale più complessa.

Dal momento che l'obiettivo primario del Progetto Identità è quello di incentivare lo sviluppo dell'identità culturale, è ragionevole aspettarsi che gli adolescenti appartenenti al gruppo di intervento riportino punteggi più elevati nelle dimensioni della competenza interculturale (motivazione, comportamento, cognizione e metacognizione) di quelli dei loro coetanei appartenenti al gruppo di controllo.

3. *Gli effetti dell'intervento sulle variabili considerate (identità culturale, competenza interculturale) variano in funzione del background migratorio degli adolescenti?*

L'*Identity Project* è stato progettato al fine di favorire lo sviluppo dell'identità culturale in tutti gli adolescenti, indipendentemente dall'appartenenza a un gruppo etnico minoritario o maggioritario; la formazione di un'identità stabile e coerente è, infatti, un compito evolutivo universale. Ciononostante, per gli adolescenti di minoranze etniche l'identità culturale è una tematica particolarmente centrale; essi sono infatti più consapevoli delle proprie affiliazioni culturali, dal momento che si trovano più frequentemente vittime di disparità di trattamento e stress acculturativo (Erentaité et al., 2018; Umaña-Taylor et al., 2014). Presentano, inoltre, livelli più elevati di salienza (Apfelbaum et al., 2012; Syed et. al, 2008; Umaña-Taylor et al., 2014), un precursore centrale per lo sviluppo dell'identità culturale (Phinney, 1989). In aggiunta, diversi studi hanno rilevato che i giovani con origini migratorie, a differenza dei loro coetanei autoctoni, si impegnano maggiormente in un'esplorazione attiva del proprio patrimonio culturale (Musso et al., 2018; Sabatier, 2008; Wissink et al., 2008)

Nell'implementazione statunitense, Umaña-Taylor e colleghi (2018b) hanno individuato il ruolo rilevante del *background* migratorio nel determinare un maggiore aumento nei processi di esplorazione al post-test e nella dimensione della risoluzione al follow-up (Umaña-Taylor et al., 2018a). Anche l'adattamento dell'intervento in Italia (Ceccon et al., 2023a), ha dimostrato il ruolo moderatore del *background* migratorio nell'influenzare l'efficacia dell'intervento sull'esplorazione identitaria.

Per quanto riguarda la competenza interculturale, alcuni studi in letteratura (Macaluso, 2022; Schwarzenthal et al, 2017; 2019) hanno riportato che studenti e studentesse con *background* migratorio presentavano punteggi maggiori nelle quattro dimensioni interculturali di motivazione, comportamento, cognizione e metacognizione. Essi, infatti, sono esposti quotidianamente a una “discrepanza” culturale poiché provengono da una famiglia con diverse culture e origini e, allo stesso tempo, sono strettamente a contatto con la cultura locale in altri contesti, come quello scolastico. In questo modo si abituanano, fin dalla tenera età, a integrare il loro patrimonio culturale con la cultura di maggioranza, esercitando la propria flessibilità cognitiva e l’abilità di comprendere altri punti di vista (Granata, 2012; Sarli et al, 2022). Ciò favorisce una maggiore esperienza interculturale e di acculturazione e una predisposizione a un’elevata competenza interculturale (Schwarzenthal et al., 2019).

Alla luce di tali contributi, in relazione all’identità culturale si ipotizza un maggiore aumento nell’esplorazione e nella risoluzione al post test (T2) negli adolescenti con *background* migratorio rispetto ai loro pari non immigrati. In modo simile, relativamente alla competenza interculturale ci aspettiamo un incremento maggiore nei punteggi delle quattro dimensioni della scala negli adolescenti con *background* migratorio rispetto a quelli appartenenti alla cultura maggioritaria.

4. *Quali sono le considerazioni soggettive di studenti e insegnanti coinvolti nel progetto in relazione a questi costrutti e all’andamento dell’intervento?*

I *focus group* sono un importante strumento di analisi qualitativa per comprendere meglio i risultati ottenuti e raccogliere opinioni e riflessioni da parte dei partecipanti (Albanesi, 2004). In particolar modo, per quanto riguarda il Progetto Identità, nelle edizioni precedenti essi sono serviti per apportare modifiche importanti all'intervento al fine di rendere le repliche e gli adattamenti sempre più efficaci.

Sia nell'adattamento italiano che in quello tedesco, i focus group hanno portato alla luce elementi significativi per alunni e i docenti come, ad esempio, l'interesse nel condividere e conoscere i propri e altrui patrimoni culturali, l'utilità delle attività pratiche e la valenza delle modalità interattive per trattare fenomeni complessi, quali la discriminazione e gli stereotipi (Ceccon et al., 2023a; Juang et al., 2020).

Data la rilevanza e la salienza delle tematiche affrontate durante le sessioni laboratoriali, ci aspettiamo complessivamente un buon grado di soddisfazione da parte dei ragazzi e delle ragazze coinvolte e una maggiore consapevolezza rispetto alla propria identità culturale e al proprio rapporto con le altre culture. Relativamente agli insegnanti, dal momento che rivestono un ruolo primario nel creare un clima di classe positivo (Eccles & Roeser, 2011), ipotizziamo che abbiano apprezzato gli obiettivi e le modalità del Progetto e abbiano riscontrato dei cambiamenti concreti nell'interazione con gli alunni e le alunne coinvolti.

4.2 Partecipanti

Il Progetto Identità si è svolto in 3 scuole secondarie di II grado della provincia di Padova. Nello specifico, il progetto è stato proposto a 29 classi (24 prime, 5 seconde), per un totale

di 720 alunni. Di questi, 691 hanno restituito il consenso informato firmato dai genitori, con un tasso di adesione del 96%. Nove alunni sono stati successivamente esclusi dalle rilevazioni a causa della presenza di certificazioni; 6 sono stati esentati per motivi di difficoltà linguistiche (padronanza non sufficiente della lingua italiana), ciononostante, questi ragazzi sono stati coinvolti nelle attività laboratoriali per assicurare l'inclusione di tutti gli studenti. In questi casi, le slide degli incontri sono state tradotte nelle diverse lingue di origine (arabo, bengalese, cinese, francese, inglese, portoghese e spagnolo).

Sebbene i partecipanti finali ammontino a 676, il presente lavoro di tesi tiene in considerazione solo coloro che hanno presenziato ad entrambe le rilevazioni (pretest e posttest), per un totale di 598 alunni. Delle 29 classi che hanno aderito al progetto, 15 (51.7%) sono state assegnate alla condizione di controllo e 14 (48.3%) alla condizione di intervento tramite un algoritmo computerizzato.

L'età media dei partecipanti era 14.2 anni ($DS = .76$), e il 52% si identificava nel genere femminile. Relativamente al *background* migratorio, il 39% ($n = 233$) degli studenti e delle studentesse aveva almeno un genitore nato all'estero e proveniva da 42 paesi diversi. Le nazioni più rappresentate erano la Romania (17%), il Marocco (12%), la Moldavia (9%), l'Albania (8%) e la Cina (8%)². Il 22% ($n = 51$) dei partecipanti con *background* migratorio era di prima generazione (nato/a all'estero con almeno un genitore non italiano), mentre il restante 78% ($n = 182$) era di seconda generazione (nato/a in Italia con almeno un genitore nato all'estero).

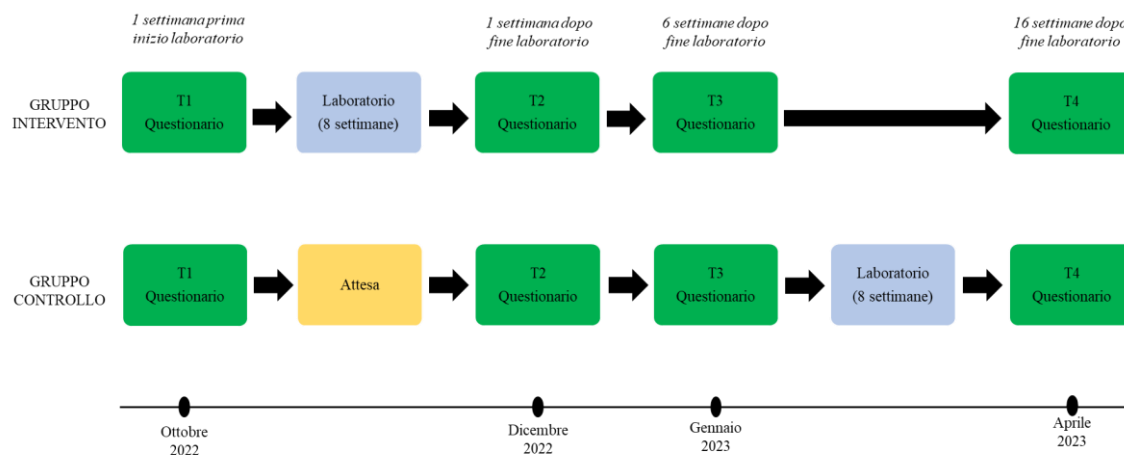
² Percentuali relative alla madre. Le percentuali relative al padre sono le seguenti: Romania 17%, Marocco 13%, Moldavia 7%, Albania 7%, Cina 6%.

Lo status socioeconomico (SES) delle famiglie è stato misurato tramite la *Family Affluence Scale* (FAS; Boyce et al., 2006), dalla quale è emerso un valore medio di 6.45 ($DS = 1.8$) su una scala da 1 a 9. Rispetto al livello di istruzione dei genitori, la maggior parte aveva conseguito il diploma di scuola superiore (41% dei padri e 44% delle madri), il 17% dei padri e il 26% delle madri erano laureati/e, il 18% dei padri e il 14% delle madri aveva ottenuto il diploma di terza media, mentre il 2% dei padri e l'1% delle madri non aveva conseguito alcun titolo di istruzione oppure solo il titolo di licenza elementare.

4.3 Procedura

Il Progetto Identità ha ricevuto l'approvazione da parte del Comitato Etico della Scuola di Psicologia dell'Università degli Studi di Padova (prot. n. 4899). Lo studio è stato condotto tra ottobre 2022 e aprile 2023. Le tempistiche previste per lo svolgimento dello studio sono illustrate schematicamente in Figura 3.

Figura 3. – Tempistiche del Progetto Identità nell'a.s. 2022-2023



Nell'anno scolastico 2022/2023 si è proseguito il lavoro con 3 dei 6 istituti con i quali si era già collaborato il precedente anno. Si tratta di istituti tecnici, in quanto vi si concentrano maggiormente studenti e studentesse con *background* migratorio. Tale scelta è motivata dal fatto che nelle classi culturalmente eterogenee il tema delle origini diviene più saliente ed è maggiore la possibilità di contatti interculturali; queste premesse potrebbero, pertanto, favorire la riuscita dell'intervento (Umaña-Taylor & Douglass, 2017).

A tutte le classi coinvolte è stato consegnato il consenso informato (disponibile in lingua italiana, inglese, araba, portoghese, francese, spagnola e cinese) riportante l'obiettivo dello studio, la gestione e la protezione dei dati e il diritto dei partecipanti di ritirarsi dalla ricerca in qualunque momento, senza alcuna motivazione e penalizzazione. Tale documento doveva essere restituito una settimana dopo dalla consegna firmato da almeno un genitore, qualora lo studente o la studentessa fosse interessato/a a prendere parte alla ricerca.

Le classi coinvolte sono state assegnate casualmente (tramite un algoritmo computerizzato) a una condizione di intervento e a una condizione di controllo ('lista di attesa'). Per motivi etici, entrambi i gruppi hanno partecipato all'intervento, ma le classi appartenenti alla condizione di controllo sono state coinvolte negli incontri laboratoriali solo a partire dal secondo quadrimestre dell'anno scolastico 2022/2023.

A ottobre 2022 è stata somministrata una batteria di questionari (pre-test, T1) al fine di valutare le condizioni di partenza del campione rispetto ai costrutti indagati. Tutte le classi sono state coinvolte nella prima somministrazione senza essere ancora messe a

conoscenza della loro condizione di appartenenza (intervento vs. controllo). In tutti i tempi di rilevazione, i questionari sono stati compilati dagli studenti tramite la piattaforma QualtricsXM grazie all'uso degli smartphone, con l'opzione di svolgere il questionario anche in altre lingue oltre quella italiana. Tuttavia, si davano a disposizione anche delle copie cartacee per studenti che esprimevano la preferenza di completare il questionario in tale modalità.

A tutti i partecipanti è stato garantito il diritto all'anonimato e, per permettere questo, veniva loro fornito un codice identificativo composto dalla lettera iniziale del nome dell'istituto, dalla lettera corrispondente alla sezione di appartenenza, e dal numero di posizione all'interno dell'elenco alfabetico del registro di classe. Nella maggior parte dei casi, il codice rimaneva il medesimo ad eccezione di particolari accadimenti, quali l'inserimento di un nuovo studente all'interno della classe o la rimozione del nome di un alunno dall'elenco alfabetico, a seguito dell'iscrizione in un altro Istituto nel corso dell'anno scolastico. In questo caso, i codici identificativi venivano modificati in base al nuovo ordine alfabetico della classe.

Dopo una settimana dalla compilazione del pre-test, le classi appartenenti al gruppo di intervento hanno cominciato gli incontri laboratoriali. Ogni sessione veniva svolta da un gruppo di formatrici (due per ogni classe), studentesse magistrali e triennali e tirocinanti postlauream del Dipartimento di Psicologia di Sviluppo e Socializzazione dell'Università degli Studi di Padova, precedentemente formate e poi supervisionate a cadenza settimanale. Inoltre, una delle due formatrici era incaricata di compilare delle *fidelity checklist* durante l'arco di ogni incontro, per assicurarsi e documentare che tutti i

punti salienti previsti dal Progetto Identità venissero affrontati. Durante lo svolgimento dell'incontro era sempre presente un docente di riferimento in classe.

Gli otto incontri previsti dal progetto, della durata di un'ora scolastica ciascuno (circa 50 minuti), si sono tenuti una volta a settimana per un periodo di circa due mesi. Durante questo arco temporale sono stati mantenuti stretti contatti collaborativi tra le facilitatrici, le coordinatrici del progetto e il corpo docenti di ciascun istituto scolastico per monitorare l'andamento del laboratorio. I temi affrontati durante gli incontri vertevano sul concetto di identità, nello specifico l'identità culturale, sugli stereotipi e le esperienze di discriminazione, sulla comunicazione interculturale (tramite la partecipazione di un professionista nell'ambito della mediazione linguistico-culturale), nonché sui simboli, le tradizioni e i rituali di ogni *background* culturale presente nella classe. Ciascuna sessione prevedeva sia un ripasso degli argomenti trattati negli incontri precedenti sia l'introduzione di un nuovo tema tramite lo svolgimento di attività pratiche, anche con l'utilizzo di strumenti multimediali (*wordcloud*, visione di video, ricerca di immagini in internet), la condivisione in piccoli gruppi, la lettura di storie, il disegno dell'albero delle relazioni, le interviste culturali assegnate come compito a casa, la stesura di riflessioni personali. Per una descrizione dettagliata degli incontri, si veda la Tabella A in Appendice.

A dicembre 2022, le sessioni laboratoriali per il gruppo di intervento sono giunte a conclusione; la settimana successiva, si è somministrato nuovamente il medesimo questionario (posttest, T2) a tutti i partecipanti con lo scopo di rilevare nel gruppo

sperimentale eventuali cambiamenti nei costrutti misurati a seguito dell'attuazione del progetto.

Infine, si sono organizzati dei *focus group* dedicati agli studenti con il fine di raccogliere *feedback* qualitativi da parte di ogni classe sull'andamento del progetto. La partecipazione era volontaria, con un massimo di 4 partecipanti per classe e la discussione veniva mediata dalle formatrici.

A gennaio 2023, 6 settimane dopo la fine del laboratorio (*follow-up*, T3), è stato somministrato a tutte le classi il questionario che è servito come *follow up* per il gruppo intervento e pre-test per il gruppo di controllo. La settimana successiva, il Progetto Identità è stato riproposto allo stesso modo alle classi della condizione di controllo, compresa anche l'organizzazione dei *focus group*.

Oltre agli studenti, anche il corpo docenti è stato coinvolto, su base volontaria, nell'organizzazione e nella partecipazione ai *focus group*. In questo caso, gli incontri si sono svolti online attraverso la piattaforma Zoom e sono stati condotti dalle coordinatrici del progetto. Dal momento che gli insegnanti hanno un ruolo centrale nell'adattamento psico-sociale e nella formazione di un clima di classe favorevole, si è ritenuto importante raccogliere le loro valutazioni e i loro pareri sull'esito del progetto e su eventuali effetti positivi o negativi del percorso svolto.

È stato poi organizzato dalle formatrici un ulteriore incontro conclusivo di restituzione dei risultati agli studenti nel mese di giugno 2023, mentre la responsabile del progetto ha presentato le attività svolte nell'anno scolastico durante l'ultimo collegio docenti prima della pausa estiva presso i tre istituti coinvolti.

Personalmente ho contribuito all'intervento svolgendo la somministrazione della batteria di questionari ai tempi di rilevazione T2 e T3 e gestendo il ciclo di laboratori in 6 classi appartenenti al gruppo di controllo nel corso della seconda metà dell'anno scolastico 2022/2023, per un totale di 72 incontri. A questi, si aggiunge la conduzione di 6 *focus group* avvenuta al termine del progetto con le classi nella condizione di controllo e l'incontro finale di restituzione dei dati svoltosi in tutte le classi coinvolte.

4.4 Strumenti

Nel presente studio sono stati utilizzati strumenti sia di tipo quantitativo (questionari), sia di tipo qualitativo (*focus group*). Gli studenti e le studentesse avevano circa cinquanta minuti a disposizione per completare autonomamente tutti gli item. Tale misurazione quantitativa è stata integrata con dati qualitativi raccolti attraverso dei *focus group* condotti al termine dell'implementazione del progetto nei due quadrimestri.

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

4.4.1 Caratteristiche sociodemografiche

Per valutare lo status socioeconomico (SES) familiare è stata utilizzata la Family Affluence Scale (FAS; Boyce et al., 2006), che si compone di 4 item: "La tua famiglia ha una macchina?" (0, 1, più di 1); "A casa hai una stanza tutta per te?" (no, sì); "Di solito,

quante volte all'anno vai in vacanza con la tua famiglia?" (mai, 1 volta, 2 volte, più di 2 volte); "Quanti computer avete a casa?" (0, 1, 2, più di 2).

Il punteggio totale si ottiene calcolando la somma dei punteggi di ogni item: se compreso tra 0 e 2, il punteggio indica un SES basso; un punteggio compreso tra 3 e 5 segnala un SES medio; infine, se il punteggio è compreso tra 6 e 9 si è in presenza di un SES alto. Numerosi studi presenti in letteratura hanno evidenziato l'affidabilità e la validità della scala, anche con campioni di adolescenti appartenenti a diverse culture (Hobza et al., 2017; Kehoe & O'Hare, 2010; Liu et al., 2012).

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

4.4.2. *Identità culturale*

Per la misurazione del costrutto dell'identità culturale è stata utilizzata la *Ethnic Identity Scale* (EIS; Umaña-Taylor et al., 2004), composta 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"). La presente ricerca prende in analisi solo le sottoscale riguardanti l'esplorazione e la risoluzione dell'identità culturale. I partecipanti hanno espresso il loro grado di accordo su una scala

Likert da 1 (“Per niente”) a 4 (“Molto”). I punteggi degli item 1, 2, 7, 9, 10, 13, 16 vengono invertiti. La codifica delle risposte avviene mediante il calcolo della media dei punteggi per ciascuna delle sottoscale.

Diversi studi hanno analizzato le proprietà psicometriche dell’EIS evidenziandone la validità e l’affidabilità anche in gruppi culturali differenti (Umaña-Taylor & Shin, 2007; Yetter & Foutch, 2013; Yoon, 2011). Nel presente studio, gli Alpha di Cronbach per le subscale dell’esplorazione e della risoluzione erano rispettivamente di .79 e .85 per gli studenti con *background* migratorio, e di .73 e .81 per i loro pari italiani.

4.4.3 Competenza interculturale

Per la misurazione del costrutto della Competenza interculturale è stata utilizzata la Self-Report Cultural intelligence Scale (Self-Report CQ Scale; Schwarzenhal et al., 2019a) suddivisa in 4 sottoscale di 6 item ciascuna. Esse indagano rispettivamente la motivazione all’interagire con le altre culture (es: “Mi diverto a interagire con persone di altre culture”), il comportamento che si attua in situazioni interculturali (es: “Quando parlo con persone di un'altra cultura, all'inizio faccio più attenzione a come mi sto comportando”), la cognizione, ovvero la conoscenza di norme e pratiche delle diverse culture (es: “So descrivere feste/festività e tradizioni di varie culture”) e la metacognizione, cioè la consapevolezza dei propri processi di pensiero relativi alle attitudini culturali proprie e altrui (es: “Prima di incontrare per la prima volta persone di un'altra cultura, cerco di ricordare quello che so riguardo alla loro cultura”).

I partecipanti esprimevano il loro grado di accordo su una scala Likert da 1 (“Per niente”) a 5 (“Moltissimo”) per ogni sottoscala. Il punteggio totale si calcola attraverso la media dei punteggi di ciascuna delle sottoscale.

Schwarzenthal et al. (2019a) hanno riscontrato una relazione positiva tra la CQ (intelligenza culturale) da un lato e l’apertura mentale (Van der Zee et al., 2013), l’abilità *di perspective-taking* (Davis, 1980) e le credenze positive rispetto alla diversità (Adesokan et al., 2011) dall’altro, confermando che si tratta di uno strumento efficace per valutare l’autoefficacia interculturale (Leung et al., 2014) e misurare la competenza interculturale per adolescenti in contesti culturalmente diversificati. Nella ricerca si rileva una buona affidabilità della scala e delle sue sottoscale con Alpha di Cronbach compresi tra .82 e .90 (Schwarzenthal et al., 2019a).

In questo studio, gli Alpha di Cronbach per le subscale Motivazione, Comportamento, Cognizione e Metacognizione erano rispettivamente .81, .69, .79 e .81 nei ragazzi con *background* migratorio, e .84, .64, .81 e .81 nei loro coetanei italiani.

4.4.4 Focus group

Il focus group è un metodo di ricerca qualitativo che consiste in un’intervista di gruppo di circa un’ora, in cui i partecipanti – da un minimo di 4 a un massimo di 12 - sono incoraggiati a comunicare tra loro grazie alla supervisione di un conduttore. In questo ambito, le interazioni e la discussione di gruppo sono funzionali e necessarie a comprendere i punti di vista e le riflessioni dei partecipanti su determinate questioni. Proprio per questo motivo costituisce uno strumento di indagine e di valutazione utile che

consente un'interpretazione più completa dei risultati ottenuti tramite altri metodi di ricerca (Albanesi, 2004).

Nella presente tesi verranno presi in considerazione i 6 *focus group* condotti con i docenti, 3 dei quali svolti a gennaio 2023 e i rimanenti ad aprile 2023, e i 10 focus group condotti con studenti e studentesse appartenenti al gruppo di controllo, svolti nell'aprile 2023, una settimana dopo il termine del Progetto Identità.

I *focus group* con i ragazzi e le ragazze si sono tenuti presso le sedi scolastiche e hanno coinvolto 69 partecipanti reclutati su base volontaria (circa 10 alunni e alunne per gruppo), mentre quelli destinati ai docenti si sono svolti online sulla piattaforma Zoom, sempre su partecipazione volontaria, e hanno coinvolto 31 insegnanti che avevano assistito alle sessioni laboratoriali nel primo e nel secondo quadrimestre (circa 5 docenti per gruppo). Gli incontri si sono svolti con tutti gli istituti scolastici che avevano aderito al Progetto Identità per avere un riscontro complessivo sulla qualità dello stesso.

Ogni sessione organizzata con gli alunni e le alunne aveva la durata di circa un'ora e veniva guidata dalle stesse facilitatrici che avevano gestito gli incontri previsti dall'intervento, una delle quali era responsabile della verbalizzazione; l'altra, invece, moderava la discussione ponendo le seguenti domande: "Quale incontro/attività vi è piaciuto di più? Perché?"; "Quale incontro/attività vi è piaciuto di meno? Perché?"; "Ripensando in generale agli incontri: c'è qualcosa che aggiungereste, togliereste o modifichereste? Se sì, cosa e perché?"; "È cambiato qualcosa rispetto a quello che pensate o a come vi sentite nei confronti della vostra cultura d'origine?"; "È cambiato qualcosa rispetto a quello che pensate o a come vi sentite nei confronti delle altre culture?".

I *focus group* con i docenti di ogni istituto scolastico sono stati condotti dalle due coordinatrici del progetto, con la partecipazione delle facilitatrici. Veniva richiesta un'impressione personale sul laboratorio e una valutazione soggettiva sulla partecipazione degli studenti e delle studentesse; venivano, inoltre, poste questioni riguardo a eventuali suggerimenti rispetto ai temi trattati, problematiche riscontrate e attinenza delle questioni affrontate con il curriculum scolastico.

4.5 Analisi dei dati

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

- Per verificare la presenza di eventuali differenze tra gli adolescenti del gruppo di intervento e quelli del gruppo di controllo nei livelli di esplorazione e risoluzione dell'identità culturale al post-test, abbiamo condotto due analisi della covarianza univariata inserendo come variabili dipendenti rispettivamente le due sottoscale dell'EIS, come variabile indipendente la condizione (intervento vs controllo) e come variabili di controllo le due sottoscale (esplorazione e risoluzione) rilevate al pre-test.
- Per analizzare la presenza di eventuali differenze al post-test nei livelli di competenza interculturale tra gli alunni del gruppo di intervento e i loro pari del gruppo di controllo, sono state svolte quattro analisi della covarianza univariata inserendo come variabili dipendenti le 4 sottoscale del questionario sulla CQ,

come variabile indipendente la condizione (intervento vs controllo) e come variabili di controllo le 4 sottoscale rilevate al pre-test.

- Per verificare se vi fossero differenze tra alunni con e senza *background* migratorio negli eventuali cambiamenti generati dalla partecipazione all'intervento, tutte le analisi precedenti sono state replicate aggiungendo come variabile indipendente il *background* migratorio e l'interazione tra questa variabile e la condizione sperimentale (intervento vs controllo).
- Per quanto riguarda le informazioni raccolte dai *focus group*, si è svolta un'analisi qualitativa per individuare le risposte più frequentemente riportate dagli alunni e dalle alunne e dai docenti coinvolti.

CAPITOLO 5

RISULTATI

5.1 Statistiche descrittive

Nel presente capitolo verranno illustrato i risultati delle analisi dei dati condotte per rispondere ai quesiti di ricerca. In Tabella 4 sono riportate le statistiche descrittive delle variabili oggetto d'indagine, suddivise per gruppo di intervento e gruppo di controllo.

Tabella 4. Media, deviazione standard e range delle variabili oggetto di analisi, suddivise per gruppo di intervento e gruppo di controllo

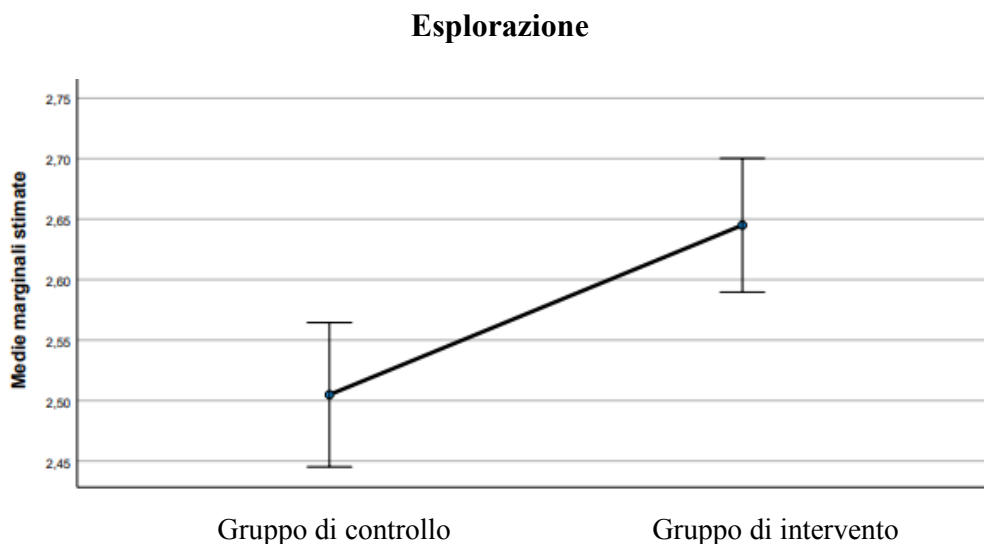
	Gruppo di intervento (<i>n</i> = 321)			Gruppo di controllo (<i>n</i> = 277)		
	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>Range</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>Range</i>
Identità culturale						
Esplorazione, T1	2.54	.63	1.14-4	2.53	.55	1.29-4
Esplorazione, T2	2.65	.59	1.14-4	2.50	.61	1-4
Risoluzione, T1	2.87	.68	1-4	2.89	.66	1-4
Risoluzione, T2	3.04	.63	1.25-4	2.93	.63	1-4
Competenza interculturale						
Comportamento, T1	3.59	.82	1.50-10.40	3.48	.73	1.67-6
Comportamento, T2	3.53	.80	1.50-6	3.39	.81	1-6
Motivazione, T1	3.97	.88	2-6	3.76	.86	1.67-6
Motivazione, T2	3.81	.84	1.50-6	3.61	.88	1-6
Cognizione, T1	2.56	.66	1-5	2.44	.65	1-4.67
Cognizione, T2	2.62	.68	1-5	2.48	.62	1-5
Metacognizione, T1	2.77	.75	1.17-5	2.74	.72	1.17-5
Metacognizione, T2	2.82	.73	1-5	2.68	.74	1-5

5.2 Confronto tra gruppo di controllo e gruppo di intervento

5.2.1 Identità culturale

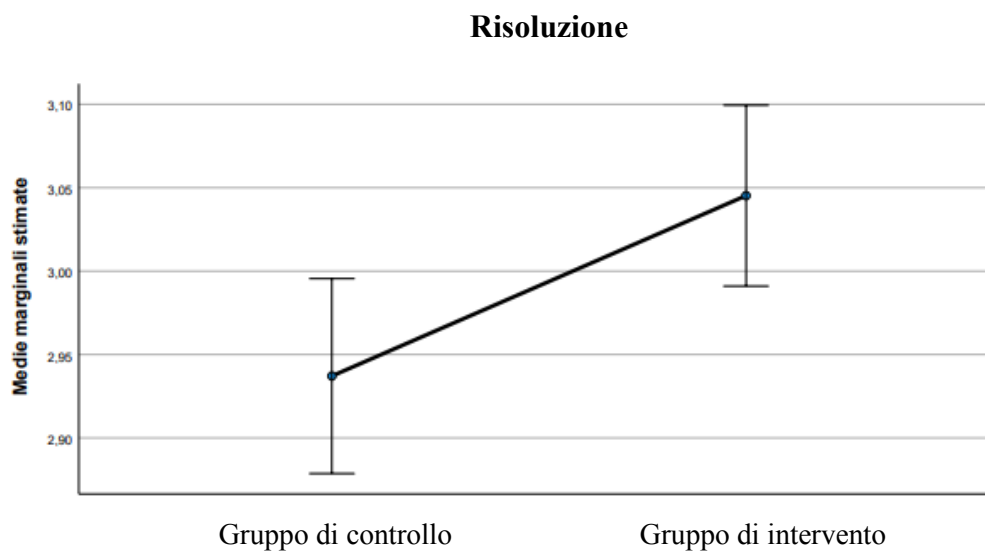
Il primo quesito di ricerca verteva sull'eventuale presenza di una differenza tra gruppo di intervento e gruppo di controllo nei livelli di esplorazione e risoluzione dell'identità culturale al posttest tenendo conto dei livelli iniziali di questa variabile. Dall'analisi della covarianza univariata (ANCOVA) è emerso un effetto significativo della condizione sull'esplorazione, con $F(1,587) = 11.46, p < .001, \eta^2_p = .019$. Come si può osservare in Figura 4, gli studenti del gruppo di intervento hanno riportato livelli di esplorazione più alti rispetto ai loro pari del gruppo di controllo. Le barre di errore rappresentano l'intervallo di confidenza al 95%.

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



Per quanto riguarda la dimensione della risoluzione, dall'analisi è emerso un effetto significativo della condizione anche su questa variabile, con $F(1,587) = 7.11$, $p = .008$, $\eta^2_p = .012$. Come si può notare in Figura 5, i ragazzi e le ragazze appartenenti al gruppo di intervento mostravano livelli maggiori nella risoluzione dell'identità culturale dopo aver partecipato al Progetto Identità rispetto agli studenti del gruppo di controllo. Le barre di errore rappresentano l'intervallo di confidenza al 95%.

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



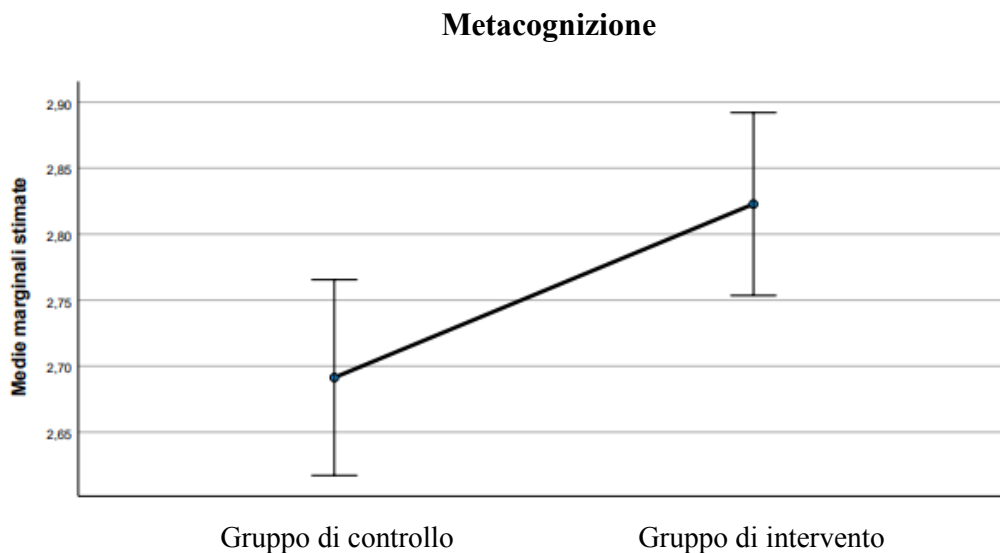
5.2.2. *Competenza interculturale*

Il secondo quesito di ricerca mirava a indagare se vi fosse una differenza nei livelli di competenza interculturale tra gruppo di intervento e gruppo di controllo dopo la partecipazione al Progetto Identità.

In merito alla motivazione, l'analisi non ha rilevato alcun effetto significativo della condizione, con $F(1,581) = 1.942$, $p = .164$, $\eta^2_p = .003$. Anche per quel che concerne il comportamento l'analisi non ha riportato nessun effetto significativo, con $F(1,581) = 2.007$, $p = .157$, $\eta^2_p = .003$, così come per la sottoscala della cognizione, con $F(1,579) = 2.034$, $p = .154$, $\eta^2_p = .004$.

Al contrario, per quanto riguarda la metacognizione è stato rilevato un effetto significativo della condizione, con $F(1,578) = 6.47$, $p = .011$, $\eta^2_p = .011$. Come si può notare in Figura 6, gli adolescenti appartenenti al gruppo sperimentale dopo la partecipazione all'intervento (T2) presentavano punteggi più alti nella dimensione della metacognizione rispetto al gruppo di controllo. Le barre di errore rappresentano l'intervallo di confidenza al 95%.

Figura 6. Punteggi della metacognizione della competenza interculturale nel gruppo di controllo e nel gruppo di intervento al post-test.



5.3 Il ruolo del *background* migratorio

Il terzo quesito della ricerca aveva lo scopo di indagare il potenziale ruolo del *background* migratorio nel determinare variazioni nei livelli dell'identità culturale e della competenza interculturale in seguito alla partecipazione all'intervento.

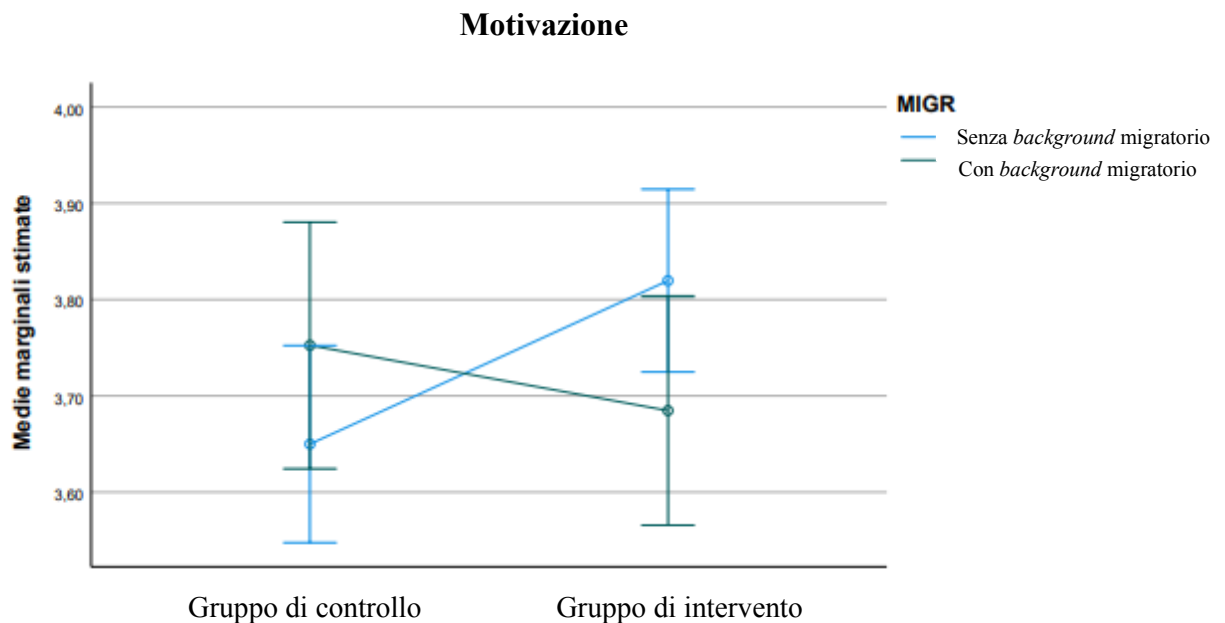
Per quanto riguarda le variabili di esplorazione e risoluzione dell'identità culturale, l'analisi non ha rilevato alcun effetto significativo dell'interazione tra la condizione e il *background* migratorio, rispettivamente $F(1,585) = .144, p = .704, \eta^2_p = .0001$ e $F(1,585) = .611, p = .435, \eta^2_p = .001$.

Relativamente alla competenza interculturale, non sono stati riscontrati effetti significativi dell'interazione tra la condizione e il *background* migratorio né in relazione

al comportamento, $F(1,579) = .012$, $p = .914$, $\eta^2_p = .0001$, né in riferimento alla cognizione, $F(1,577) = 1.28$, $p = .258$, $\eta^2_p = .002$ o alla metacognizione, $F(1,576) = .024$, $p = .877$, $\eta^2_p = .0001$.

Diversamente, l'ANCOVA ha rilevato un effetto significativo dell'interazione tra la condizione e il *background* migratorio per quanto riguarda la motivazione, con $F(1,579) = 4.363$, $p = .037$, $\eta^2_p = .007$. In particolare, come emerge in Figura 7, vi è stato un aumento di questa variabile in seguito alla partecipazione all'intervento, ma solamente negli adolescenti senza *background* migratorio. Le barre di errore rappresentano l'intervallo di confidenza al 95%.

Figura 7. Punteggi relativi alla motivazione della competenza interculturale nel gruppo di controllo e nel gruppo di controllo al post-test.



5.4 Analisi qualitativa dei focus group

5.4.1 Studenti

Relativamente agli studenti e alle studentesse, gli incontri di *focus group* sono stati condotti dalle due tirocinanti che avevano facilitato gli incontri laboratoriali in ciascun istituto, in modo che i partecipanti si potessero sentire a loro agio nel condividere la loro esperienza personale. Inizialmente veniva domandato loro quali incontri avessero apprezzato maggiormente e di quali, invece, non erano pienamente soddisfatti. Successivamente, veniva chiesta loro una riflessione personale sugli eventuali cambiamenti percepiti rispetto alla loro identità culturale.

In tutti gli istituti, le risposte presentavano una moderata variabilità. Anche se alcuni partecipanti hanno dichiarato di non percepire alcuna variazione (*“Io sono metà rumena, ma mi sento italiana. E’ stato interessante rifletterci, ma non è cambiata la mia percezione”*), generalmente i ragazzi e le ragazze hanno riportato una maggiore consapevolezza relativa a questo particolare ambito identitario, dichiarando che il Progetto è servito loro come spunto di indagine e di esplorazione più approfondita rispetto a questa componente del Sé: *“L’attività dei collage mi ha fatto riflettere di più sulla mia cultura, a cose a cui prima non avevo mai pensato. Ho pensato ai simboli per cui la mia cultura è più famosa, scegliendo quelli che mi piacevano di più, che erano importanti per me e mi rappresentano. Sono più consapevole di certi aspetti”* (M.). Allo stesso modo, una studentessa ha condiviso: *“Il progetto ha smosso qualcosa in me, forse mi accorgo di più della mia cultura. Mi ha permesso anche di avvicinarmi di più alla mia famiglia,*

facendo domande ai miei parenti che non avevo mai fatto e scoprendo cose nuove su di loro” (E.)

In particolar modo, per gli alunni e le alunne di origine italiana è stata un’occasione per scoprire questa componente della loro identità: *“Io non sapevo nemmeno di avere una cultura. Il progetto mi ha fatto scoprire di averne una. Era un argomento a cui non facevo caso prima, ora invece sì” (S.)*. Molti ragazzi hanno poi approfondito il legame con la propria “identità regionale”, piuttosto centrale per alcuni, anche a causa delle discriminazioni che spesso subiscono le persone provenienti dalle regioni del Sud Italia: *“I miei genitori sono del Sud e ho realizzato, grazie al progetto, che anche la parte regionale è importante. Prima me la prendevo per offese che mi venivano fatte per la mia regione, ma ora, visto che ho riflettuto di più, riesco ad andare al di là. Mi piacciono le usanze di quel posto e ne sono orgoglioso” (F.)*.

Gli studenti e le studentesse con *background* migratorio, grazie all’intervento, hanno avuto lo spazio per soppesare la propria condizione di molteplice appartenenza e di scissione identitaria. Una studentessa ha condiviso *“Mi sono sempre sentita un po’ diversa dagli altri, anche gli altri mi hanno fatto sentire diversa a volte. Quando sono a casa con la mia famiglia o quando si parla di religione, sono più vicina alla cultura tunisina, la mia cultura di origine, ma quando sono fuori a scuola sono più vicina alla cultura italiana. È sempre stato un po’ difficile con queste due culture, anche per il fatto che nella mia cultura di origine ci sono cose che non posso fare mentre in quella italiana sì. È difficile capire come comportarmi in ogni ambito. Non sono mai riuscita a capire come sono, è come se fossi divisa in due parti.” (R.)*

Inoltre, hanno avuto l'opportunità di avvicinarsi maggiormente in alcuni casi alla loro cultura d'origine, in altri a quella maggioritaria: *“Ho sempre pensato che la mia cultura d'origine fosse italiana, perché le persone che frequento più spesso parlano la lingua italiana, i nonni con cui passo la maggior parte del mio tempo sono italiani e mi hanno raccontato molta della loro storia. Però, apprendendo cos'è l'identità culturale, mi sono sentito più attaccato alla mia parte rumena. Prima nel questionario scrivevo origine italiana, nell'ultimo invece ho segnato italorumena”* (F.). Una studentessa invece ha commentato: *“Prima mi sentivo 100% moldava, ma durante questo progetto ho notato quante persone italiane in realtà sono legate a me e quindi quanto loro determinano in parte chi sono. Ho iniziato a sentirmi un po' più italiana, cosa che prima non mi sentivo affatto”* (C.). La stessa partecipante ha condiviso anche un cambiamento positivo nel suo rapporto con la cultura di maggioranza, proprio grazie all'esplorazione e al contatto interculturale permesso dall'intervento: *“Ho un pensiero più positivo sugli italiani. Non ho mai sopportato l'Italia perché percepivo gli italiani come egoisti e ostili e ho sempre avuto pochi amici italiani per questo. Identificandomi di più con questa cultura il mio rapporto è cambiato”*.

Per quel che concerne i cambiamenti percepiti nella relazione con le altre culture, nel complesso i ragazzi e le ragazze hanno riferito una maggiore attenzione nell'utilizzo di stereotipi e un'aumentata sensibilità alle conseguenze negative che ne possono derivare. Si sono dichiarati più consapevoli delle attitudini culturali altrui, come ha affermato una studentessa: *“Cerco di pensare e di riflettere prima di applicare gli stereotipi. Cerco una via alternativa”*, aggiungendo: *“Forse mi rendo conto di più che*

una persona può agire in un modo per la sua cultura, per come è cresciuto e quindi contestualizzato di più” (D.). Inoltre, durante i focus group alcuni alunni hanno condiviso con le formatrici che il Progetto Identità è servito loro per scoprire sia somiglianze tra culture apparentemente diverse tra di loro, sia differenze all’interno della stessa cultura: “Io non pensavo che alcune delle mie compagne che hanno la mia stessa cultura avessero tradizioni diverse, col Progetto ho scoperto che ci sono tante uguaglianze e tante differenze”(D.), “Ho visto che anche se siamo di culture uguali, la possiamo vivere in modo diverso” (E).

Molti hanno percepito anche un rafforzamento dei legami di classe e hanno testimoniato più cooperazione e unione tra loro, favorita anche dalla scoperta e dalla condivisione di aspetti e caratteristiche culturali di alcuni compagni, di cui non erano a conoscenza: *“Ho conosciuto meglio i miei compagni, ciò che provano, come vivono la loro cultura” (G.), “Ho scoperto delle culture che non sapevo i miei compagni avessero” (V.), “(Durante il Progetto) impari a collaborare. Unisci il rapporto” (N.).*

Alcuni studenti e studentesse hanno condiviso anche di aver riflettuto sul tema della diversità e aver compreso il suo valore: *“Ho sempre pensato che tutti fossero uguali indipendentemente dalla propria cultura. Grazie al Progetto, ho capito che siamo anche diversi tra di noi, che è un bene uniformare ma non troppo e non sempre” (A.).*

5.4.2 Docenti

Per quanto riguarda le riflessioni e le opinioni dei docenti coinvolti nell’intervento, è emerso generalmente un grande interesse per il Progetto, e alcuni hanno riportato di aver

già raccolto dei riscontri concreti in alcune classi. I partecipanti hanno evidenziato, in particolar modo, le differenze per quanto riguarda la ricaduta del laboratorio nelle varie classi non solo in relazione alle dinamiche interne, ma anche rispetto all'età degli studenti.

Infatti, per quanto riguarda le classi prime, i docenti hanno percepito un buon esito soprattutto per quanto riguarda la cooperazione e le relazioni tra compagni di classe: *“E’ importante creare questo spazio e fare in modo che si possa costruire un gruppo che entri in empatia e che riesca a comprendersi meglio. Credo che proprio per questo il Progetto abbia molta valenza nelle classi prime”*. Un’altra docente ha riportato: *“In una mia classe prima credo fosse importante affrontare questo tipo di argomenti perché c’è grande variabilità culturale. Inizialmente era molto faticosa, si percepiva tensione. L’intervento ha favorito una maggiore conoscenza dagli studenti e io noto una classe più amalgamata rispetto all’inizio”*.

Nelle classi seconde, oltre a riscontrare un effetto positivo dal punto di vista relazionale, i docenti hanno notato una comprensione più completa e complessa da parte dei ragazzi e dei ragazzi rispetto alle tematiche affrontate, dal momento che possiedono capacità di astrazione logica più sviluppate: *“Nelle seconde si potevano fare un po’ più di riflessioni, c’era un po’ più di consapevolezza rispetto ai ragazzi di prima che da questo punto di vista risultano ancora un po’ immaturi”*.

Nell’insieme, ritenevano che il Progetto Identità fosse in linea con le esigenze e i bisogni degli adolescenti di oggi: *“Credo che l’intervento sia stato positivo anche perché va a toccare uno degli aspetti più carenti della società, ovvero l’ascolto. I ragazzi sono molto vulnerabili soprattutto in quest’epoca post-Covid (...), hanno dei bisogni emotivi*

importanti ma che pochi ascoltano; avere uno spazio come questo progetto, in cui i ragazzi sono ascoltati senza giudizio, si sentono liberi di parlare e di dire quello che pensano, è stato davvero importante (...). Ho già visto una ricaduta nei ragazzi (...), li ho visti molto più tranquilli.”

Allo stesso tempo, hanno evidenziato anche come il laboratorio andasse incontro alle loro necessità: *“Per noi il Progetto Identità è stato un ottimo momento per conoscerci con i ragazzi”, “Gli anni scorsi abbiamo faticato a gestire il Ramadan. Abbiamo molti studenti e studentesse che in questo mese partecipano alla vita scolastica con molta fatica. Questo aspetto non viene totalmente compreso dai compagni, ma anche dagli insegnanti (...). Ci sarebbe bisogno di un momento di chiarimento e di confronto anche con i docenti”*. Nella scuola interculturale, infatti, anche l’insegnante svolge un ruolo preponderante nella diffusione di un clima di classe positivo e tollerante. Una docente, infatti, ha commentato: *“le tematiche del Progetto sono da trattare il prima possibile. Io mi occupo di storia e letteratura e sono argomenti che ricorrono spesso e a volte è spinoso affrontare. (...) . Io ora riesco a parlare di certi temi in modo più tranquillo da parte mia. Ad esempio, ora ci sono dei ragazzi che stanno facendo il Ramadan e ne parliamo tranquillamente, in termini di ricchezza culturale, cosa che non era scontato fare in quella classe”*.

CAPITOLO 6

DISCUSSIONE

6.1 Commento generale

La presente tesi si è posta come obiettivo quello di valutare l'efficacia del Progetto Identità nel promuovere i processi di esplorazione e risoluzione dell'identità culturale in adolescenti frequentanti classi multiculturali. Inoltre, abbiamo voluto valutare l'eventuale effetto dell'intervento sulla competenza interculturale dei ragazzi e verificare se vi fossero differenze tra adolescenti con e senza *background* migratorio nella sua efficacia in relazione alle dimensioni oggetto di studio. I dati quantitativi sono stati integrati con i dati qualitativi raccolti durante i focus group svolti con studenti, studentesse e insegnanti coinvolti nell'intervento al fine di comprendere in maniera più approfondita come è stata vissuta l'esperienza del progetto.

Il primo quesito di ricerca mirava a rilevare le eventuali differenze tra gruppo di intervento e di controllo nei processi di esplorazione e risoluzione dopo la partecipazione all'intervento, tenendo conto dei valori iniziali di queste due dimensioni. I risultati hanno evidenziato punteggi più elevati sia nell'esplorazione, sia nella risoluzione negli studenti e nelle studentesse che avevano preso parte all'intervento rispetto a coloro che non avevano ancora partecipato. Tali risultati sono in linea con quanto già dimostrato negli studi precedenti sul Progetto Identità (Ceccon et al., 2023a; Juang et al., 2020), confermando che questo programma di intervento risponde efficacemente a un bisogno evolutivo essenziale per tutti gli adolescenti di oggi, indipendentemente dal *background*

migratorio. Le attività infatti favoriscono strumenti per l'esplorazione e la (ri)scoperta del proprio patrimonio culturale, incentivando riflessioni a proposito del rapporto personale con le proprie appartenenze culturali. Le attività proposte durante le sessioni sono state dunque efficaci nel promuovere lo sviluppo dell'identità culturale, indicando che è una dimensione rilevante dello sviluppo adolescenziale anche nel contesto scolastico italiano.

Relativamente al secondo quesito di ricerca, abbiamo voluto verificare se l'intervento "*Identity Project*" potesse essere efficace nell'incrementare il livello di competenza interculturale tra i ragazzi e le ragazze coinvolte. In questo caso, la nostra ipotesi è stata confermata solo parzialmente: per quanto riguarda la motivazione, il comportamento e la cognizione interculturale, infatti, non è stata riscontrata alcuna differenza significativa tra i punteggi del gruppo di intervento e del gruppo di controllo al posttest. Tuttavia, relativamente alla metacognizione, si è rilevato un incremento significativo dei punteggi in questa variabile negli adolescenti che avevano partecipato al progetto. Nello specifico, gli alunni e le alunne si dimostravano più consapevoli e più attenti ai propri processi di pensiero in situazioni interculturali al post test rispetto ai loro pari del gruppo di controllo. Come indicato in letteratura, l'adolescenza è un periodo particolarmente sensibile e proficuo per l'evoluzione di alcune abilità cognitive quali il pensiero ipotetico deduttivo, la capacità di astrazione logica, la presa di prospettiva e l'empatia (Bonino, 2008; Quintana, 1998), tutte componenti favorevoli allo sviluppo della metacognizione. Pertanto, i ragazzi e le ragazze potrebbero essere particolarmente reattivi a stimolazioni relative a questo ambito e più facilitati ad avviare processi di cambiamento.

In particolar modo, durante le sessioni laboratoriali, la formazione dedicata agli stereotipi e alle loro conseguenze negative potrebbe aver incoraggiato riflessioni sull'importanza di osservare i propri processi mentali nei momenti in cui è più facile affidarsi a "scorciatoie cognitive", spesso messe in atto senza intenzione. In aggiunta, alcune attività pratiche ("Io sono...E non sono"; presentazione di esempi di episodi di discriminazione; si veda Appendice) hanno dato l'opportunità a tutti gli studenti e le studentesse di considerare e condividere con gli altri l'esperienza soggettiva dell'essere vittima di stereotipi, incoraggiando sentimenti di empatia e presa di prospettiva. Inoltre, l'approfondimento di simboli, tradizioni e linguaggi ha favorito la familiarizzazione con patrimoni culturali diversi, assecondando lo sviluppo di un elemento molto importante della metacognizione, ovvero la consapevolezza che il comportamento e le credenze di una persona possono essere influenzate dalla sua cultura.

Da questi esiti emerge che il Progetto Identità ha la potenzialità di promuovere alcuni aspetti specifici della competenza interculturale tra gli adolescenti, in particolare la metacognizione relativa alle proprie e altrui attitudini interculturali. Vari studi hanno dimostrato il ruolo sostanziale che essa possiede nel favorire un apprendimento interculturale (Huang, 2023), definendola come la "chiave della conoscenza transculturale" (Chin et al., 2022). Una maggiore propensione alla metacognizione, infatti, rende l'individuo più incline a imparare dalle esperienze interculturali quotidiane (Morris et al., 2019) e consente di essere consapevole delle preferenze culturali degli altri prima e durante le interazioni, di mettere in discussione gli assunti culturali e di adattare i modelli mentali durante e dopo le interazioni. Essa aiuta, inoltre, a sospendere il giudizio

e mantenere la consapevolezza di come la cultura influenzi il processo mentale e il comportamento proprio e degli altri in situazioni interculturali (Van der Horst & Albertyn, 2018).

Il terzo quesito di ricerca mirava a indagare il ruolo del *background* migratorio nel determinare eventuali differenze nell'efficacia dell'intervento. Nello specifico, rispetto all'identità culturale ci si aspettava un aumento maggiore dell'esplorazione e della risoluzione negli adolescenti con *background* migratorio facenti parte del gruppo di intervento a causa della salienza di questi aspetti dell'identità nelle persone appartenenti a gruppi minoritari (Umaña-Taylor et al. 2014; Phinney, 1989). In modo simile, si è ipotizzato di riscontrare – nel gruppo di intervento - un maggiore incremento della competenza interculturale negli studenti con *background* migratorio rispetto ai loro coetanei italiani, coerentemente con quanto dimostrato dai pochi studi presenti in letteratura (Macaluso, 2022; Schwarzentel et al, 2017; 2019).

Per quanto riguarda l'identità culturale, i risultati ottenuti non hanno confermato l'ipotesi di partenza né per i livelli di esplorazione, né per quelli di risoluzione. Questo esito è in contrasto con quanto rilevato in edizioni precedenti del Progetto Identità (Cecon et al., 2023a; Umaña-Taylor et al., 2018a), i quali hanno evidenziato che i giovani con *background* migratorio sarebbero più sensibili a certe tematiche e, dunque, più incentivati ad apprendere, esplorare e riflettere sui propri aspetti culturali. Ciononostante, il risultato si rivela in linea con l'obiettivo principale e preminente del Progetto Identità, ovvero quello di incoraggiare lo sviluppo identitario di tutti gli

adolescenti – indipendentemente dalle proprie origini culturali - essendo una necessità evolutiva universale (Erikson, 1968).

Anche per quel che concerne le dimensioni di comportamento, cognizione e metacognizione, le analisi svolte non hanno messo in luce nessun risultato significativo relativo al ruolo del *background* migratorio. In altre parole, questa variabile non sembra incidere sulle relazioni analizzate, mentre abbiamo rilevato un effetto significativo in merito alla motivazione interculturale. In particolare, nel gruppo di intervento, i livelli di motivazione al contatto interculturale sono aumentati negli adolescenti senza *background* migratorio, ma non nei loro pari con origine migratoria. L'intervento quindi si è dimostrato più efficace nei ragazzi e nelle ragazze di origine italiana nel promuovere la motivazione interculturale. Quest'ultima è una componente fondamentale della competenza interculturale, poiché influenza le scelte dell'individuo nel bilanciare e dirigere i propri sforzi cognitivi per comprendere accuratamente le diversità culturali altrui (Leung et al., 2014b).

Diversi studi in letteratura riportano che sono generalmente i giovani con *background* migratorio a presentare più esperienza interculturale e, di conseguenza, ad avere un livello base di competenza maggiore in questo ambito (Macaluso, 2022; Schwarzenhal et al., 2017; 2019). Essi sono allenati, sin da piccoli, a processi di acculturazione, purtroppo non sempre volti all'integrazione, con cui tentano di adattarsi funzionalmente, dal punto di vista sociale e psicologico, all'ambiente circostante (Berry et al., 2006). È probabile, quindi, che questi ragazzi fossero già motivati intrinsecamente al contatto interculturale, partendo da livelli più elevati dei loro coetanei italiani. Pertanto,

l'intervento potrebbe rispondere più efficacemente ai bisogni dei giovani senza *background* migratorio e colmare le loro lacune in questo ambito. Occupando una posizione privilegiata di gruppo maggioritario essi tendono, infatti, a percepirsi come "normali" e quindi a vedere tutto ciò che è diverso come "non normale" (Juang et al., 2021), adottando un atteggiamento di chiusura e di assimilazione verso le altre culture.

Proprio perché il Progetto Identità favorisce un clima di tolleranza e apertura e promuove l'esplorazione di molteplici culture, potrebbe motivare maggiormente gli alunni e le alunne di origine italiana a un contatto interculturale positivo. Inoltre, dal momento che l'intervento incoraggia una ricerca approfondita non solo delle differenze, ma anche delle somiglianze interculturali, potrebbe agire sull'aspetto più profondo dell'omofilia, ovvero la somiglianza non fondata sull'aspetto fisico, ma su disposizioni più profonde come interessi e valori condivisi (Killen et al., 2022).

Rispetto all'ultimo quesito, dai dati qualitativi raccolti durante i focus group è emerso che l'intervento è stato proficuo nell'incoraggiare e incrementare un'esplorazione e una riflessione più approfondite delle varie culture di appartenenza negli adolescenti con e senza *background* migratorio. Inoltre, anche sul piano qualitativo abbiamo riscontrato un maggiore livello di metacognizione in merito all'utilizzo degli stereotipi e alla gestione di situazioni interculturali. I ragazzi e le ragazze hanno dichiarato che l'intervento è servito a migliorare i rapporti in classe e a comprendere il valore delle differenze culturali. In aggiunta, alcuni studenti e alcune studentesse con *background* migratorio hanno condiviso lo sviluppo di un rapporto maggiormente positivo con la cultura maggioritaria a seguito della partecipazione al Progetto, in linea con un approccio

biculturale caratterizzato da un'esplorazione e da un'integrazione delle culture di appartenenza.

Infine, complessivamente i *feedback* raccolti nei *focus group* con i docenti degli istituti hanno confermato l'efficacia dell'intervento "*Identity Project*" nel rispondere sia ai bisogni essenziali di studenti e studentesse, sia alle necessità importanti di professori e professoressa che si trovano, allo stesso modo degli adolescenti, a doversi adattare a un ambiente scolastico interculturale. Essi, infatti, hanno riportato grande soddisfazione rispetto all'intervento e hanno dichiarato di riscontrare delle ricadute positive non solo sugli adolescenti partecipanti, ma anche sulle loro modalità di insegnamento. Infatti, hanno testimoniato una maggiore serenità nel dibattere su determinati argomenti curriculari legati al Progetto durante le ore scolastiche, come razzismo, diversità culturale e stereotipi, e un avvicinamento relazionale positivo con la classe.

La complessità dell'insegnamento in un contesto interculturale non deve essere, infatti, sottovalutata (Biasutti et al., 2021). I docenti devono sostenere un processo di apprendimento significativo per tutti gli alunni, ricercando attività e risorse inclusive e sviluppando una sensibilità specifica alle caratteristiche culturali dei propri alunni. Tuttavia, può essere complesso collegare i contenuti del curriculum con le esperienze di vita quotidiana in un contesto in cui quest'ultima risulta molto diversa per ciascun/a alunno/a (Biasutti et al., 2021). Oltre a ciò, essi devono curare l'aspetto sociale e relazionale, il più decisivo nel promuovere il benessere socio-affettivo a scuola (Eccles & Roeser, 2011) e prendersi cura dei bisogni emotivi, cognitivi e linguistici di tutti.

Gli insegnanti si trovano, quindi, ad affrontare diverse sfide per cui è necessario avere delle competenze educative specifiche e in cui flessibilità e creatività diventano aspetti fondamentali del lavoro; tali abilità potrebbero essere migliorate grazie alla partecipazione a esperienze di sviluppo professionale o a progetti internazionali (Biasutti et al., 2021). Il Ministero dell'Istruzione e del Merito ha redatto delle linee guida relative ai compiti specifici che sono richiesti agli insegnanti nell'ambito della scuola interculturale (MIM, 2022a). Tuttavia, la questione dell'immigrazione è trattata ancora come un'emergenza, e sono ancora poche le opportunità offerte ai docenti per aggiornare i loro approcci e i loro metodi di insegnamento (Biasutti et al., 2021).

6.2 Limiti della ricerca e prospettive future

La presente tesi ha diversi punti di forza, quali la dimensione ampia del campione, l'inclusività nella modalità di implementazione, e l'adattamento dell'intervento al contesto sociale italiano sulla base dei risultati quantitativi e qualitativi delle precedenti edizioni (vedi Ceccon et al., 2023a).

Ciononostante, la ricerca ha alcuni limiti che è necessario considerare nell'interpretazione dei risultati. Innanzitutto, la dimensione degli effetti emersi dalle analisi è relativamente piccola. È da sottolineare, tuttavia, che nella ricerca psicologica è piuttosto raro rilevare effetti di grandi dimensioni, soprattutto quando si tratta di una replica e quando il campione è ampio (Ceccon et al., 2023a).

Un secondo limite riguarda il disegno sperimentale della presente tesi, che comprende solo i dati raccolti al pre-test e al post-test, senza prendere in considerazione

anche quelli del *follow up*. Valutare uno sviluppo dei costrutti oggetto di studio in un'ottica longitudinale consentirebbe un'interpretazione più completa dell'efficacia dell'intervento, dati anche i risultati dagli adattamenti nel contesto statunitense ed europeo (Ceccon et al., 2023a; Juang et al., 2020; Umaña-Taylor et al. 2018a). Inoltre, permetterebbe una maggiore comprensione dei risultati legati alla dimensione della competenza interculturale, che potrebbe emergere più a lungo termine. In relazione a quest'ultimo punto, futuri studi potrebbero prendere in considerazione il ruolo dell'esplorazione identitaria come fattore di mediazione o di moderazione nell'influenzare tale capacità in seguito alla partecipazione all'intervento (Schwarzenthal et al., 2020).

Un terzo limite è costituito dalla proporzione degli adolescenti con *background* migratorio coinvolti nel progetto: 39% sul totale, una percentuale relativamente bassa rispetto ad altri contesti come quello statunitense. Questo potrebbe aver influenzato i risultati dell'intervento, in quanto, come dimostrato da Umaña-Taylor e collaboratori (2018a), il Progetto Identità si rivela particolarmente efficace in scuole con un'alta percentuale di studenti con *background* migratorio (circa il 50%). Inoltre, le analisi non hanno preso in considerazione la distinzione né tra alunni di prima e seconda generazione, né tra i diversi gruppi culturali. Future ricerche potrebbero analizzare se l'intervento "*Identity Project*" sia maggiormente efficace per particolari gruppi culturali o per adolescenti di prima o seconda generazione (Ceccon et al., 2023a; Sladek et al., 2020).

Infine, lo studio è stato condotto nella regione del Veneto, caratterizzata da un elevato benessere economico, un'alta densità di popolazione e un'alta quota di immigrati (ISTAT, 2020). Pertanto, al fine di garantire l'effettiva generalizzabilità dell'intervento su tutto il territorio italiano, futuri studi dovrebbero focalizzarsi sull'implementazione in altre aree geografiche con caratteristiche sociodemografiche e modelli di immigrazione diversi (Ceccon et al., 2023a).

6.3 Conclusioni e implicazioni operative

I risultati quantitativi e qualitativi della presente ricerca supportano l'efficacia del Progetto Identità nel favorire lo sviluppo di una componente identitaria – la cultura – centrale per gli adolescenti di oggi, indipendentemente dalle loro origini. È emerso come sia di grande importanza fornire uno spazio di ascolto accogliente, in cui venga data la possibilità di esplorare in maniera interattiva tematiche rilevanti e di condividere e dare significato a esperienze e vissuti personali. Inoltre, dai *feedback* qualitativi si è evidenziato come il Progetto Identità risponda ad alcuni bisogni rilevanti degli insegnanti, che sono infatti delle figure centrali all'interno dell'ambiente scolastico. Futuri studi e ricerche potrebbero concentrarsi sull'implementazione di un programma destinato in particolar modo ai docenti degli istituti scolastici, in modo da fornire loro strumenti utili e necessari per affrontare tale complessità.

A livello più ampio, l'intervento si configura come uno strumento utile per assicurare a tutti gli studenti, anche a quelli provenienti da contesti migratori, una scuola di cui si sentano parte e dove possano riconoscersi (MI, 2022).

Il Progetto si dimostra conforme alle proposte avanzate dal Ministero dell'Istruzione e del Merito per promuovere un'educazione interculturale (MIM, 2022a), dal momento che favorisce la promozione del patrimonio linguistico e culturale degli alunni, andando al di là di una concezione statica di cultura e di identità, e offre uno spazio di riflessione e conoscenza reciproca, in cui gruppi eterogenei possono entrare effettivamente in relazione tra di loro e trarre vantaggio dalla loro diversità (MIM, 2022a).

A questo proposito, si potrebbe pensare di integrare il Progetto Identità nel piano formativo scolastico, rendendo il curriculum didattico più inclusivo, cooperativo e interattivo. Infatti, molte discipline si prestano ad affrontare tale tematica e possono favorire ulteriori spunti di riflessione. Inoltre, le problematiche relative alla discriminazione, all'integrazione e all'inclusività sono di natura multidisciplinare (psicologica, sociale, storica, politica...); è quindi necessario un approccio che lavori su più livelli.

L'intervento potrebbe essere inserito in un quadro più ampio, che comprenda programmi e iniziative educative destinati all'apprendimento di abilità interculturali, come ad esempio l'organizzazione di periodi di studio all'estero e di gemellaggi virtuali o la formalizzazione di partenariati con le comunità interculturali locali (Barrett, 2018).

In questo modo, il progetto risulterebbe maggiormente inserito e adattato all'ambiente, influenzando positivamente anche la politica scolastica e promuovendo un cambiamento sul piano collettivo.

Come già citato in precedenza, infatti, l'intervento "*Identity Project*" è un programma di promozione della salute mentale di tipo universale: l'azione di promozione,

per definizione, pone al centro le dimensioni di crescita sia individuale che collettiva e permette il potenziamento di capacità e competenze che consentono alle persone di trovare il miglior equilibrio possibile con il proprio ambiente e di perseguire i propri obiettivi di vita.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Adesokan, A. A., Ullrich, J., Van Dick, R., & Tropp, L. R. (2011). Diversity Beliefs as Moderator of the Contact–Prejudice Relationship. *Social Psychology, 42*(4), 271–278. <https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000058>
- Albanesi, C. (2004). *I focus group*. Roma: Carocci.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Perseus Books.
- Ambrosini, M., & Molina, S. (a cura di). (2004). *Seconde generazioni: Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*. Torino: Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli.
- ANSA (2019, 10 ottobre). Germania: Attacco ad Halle, due morti. Il terrorista aveva 4 kg di esplosivo. https://www.ansa.it/sito/notizie/mondo/2019/10/09/germania_sparatoriadavanti-a-sinagoga_7e6b3d92-fd39-4f5f-92bf-4e1586fde88d.html
- ANSA (2020, 20 febbraio). Odio xenofobo dietro la strage di Hanau. https://www.ansa.it/nuova_europa/it/notizie/nazioni/germania/2020/02/20/germiaodio-xenofobo-dietro-la-strage-di-hanau_cafa536a-e417-480b-986e79ff2bf673cd.html
- Apfelbaum, E. P., Norton, M. I., & Sommers, S. R. (2012). Racial Color Blindness: Emergence, Practice, and Implications. *Current Directions in Psychological Science, 21*(3), 205–209. <https://doi.org/10.1177/0963721411434980>
- Barrera, M., Castro, F. G., Strycker, L. A., & Toobert, D. J. (2013). Cultural adaptations of behavioral health interventions: A progress report. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 81*(2), 196–205. <https://doi.org/10.1037/a0027085>
- Barrett, M. (2018). How Schools Can Promote the Intercultural Competence of Young People. *European Psychologist, 23*(1), 93–104. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000308>
- Basilici, M. C., Palladino, B. E., & Menesini, E. (2022). Ethnic diversity and bullying in school: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 65*, 101762. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2022.101762>

- Bellmore, A., Nishina, A., You, J., & Ma, T.-L. (2012). School Context Protective Factors Against Peer Ethnic Discrimination Across the High School Years. *American Journal of Community Psychology*, 49(1–2), 98–111. <https://doi.org/10.1007/s10464-011-9443-0>
- Benner, A. D., & Wang, Y. (2017). Racial/Ethnic Discrimination and Adolescents' Well-Being: The Role of Cross-Ethnic Friendships and Friends' Experiences of Discrimination. *Child Development*, 88(2), 493–504. <https://doi.org/10.1111/cdev.12606>
- Berry, J. W. (2003). Conceptual approaches to acculturation. In K. M. Chun, P. Balls Organista, & G. Marín (A c. Di), *Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research*. (pp. 17–37). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10472-004>
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation. *Applied Psychology*, 55(3), 303–332. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x>
- Berzonsky, M. D. (2011). A Social-Cognitive Perspective on Identity Construction. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (A c. Di), *Handbook of Identity Theory and Research* (pp. 55–76). New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_3
- Biasutti, M., Concina, E., Frate, S., & Delen, I. (2021). Teacher Professional Development: Experiences in an International Project on Intercultural Education. *Sustainability*, 13(8), 4171. <https://doi.org/10.3390/su13084171>
- Bonino, S. (A c. Di). (2008). *La prevenzione in adolescenza: Percorsi psicoeducativi di intervento sul rischio e la salute*. Trento: Erickson.
- Bosma, H. A., & Kunnen, E. S. (2008). Identity-in-context is not yet identity development-in-context. *Journal of Adolescence*, 31(2), 281–289. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.03.001>
- Boyce, W., Torsheim, T., Currie, C., & Zambon, A. (2006). The Family Affluence Scale as a Measure of National Wealth: Validation of an Adolescent Self-Report

- Measure. *Social Indicators Research*, 78(3), 473–487.
<https://doi.org/10.1007/s11205-005-1607-6>
- Branje, S. (2022). Adolescent identity development in context. *Current Opinion in Psychology*, 45, 101286. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.11.006>
- Branje, S., De Moor, E. L., Spitzer, J., & Becht, A. I. (2021). Dynamics of Identity Development in Adolescence: A Decade in Review. *Journal of Research on Adolescence*, 31(4), 908–927. <https://doi.org/10.1111/jora.12678>
- Ceccon, C., Schachner, M. K., Lionetti, F., Pastore, M., Umaña-Taylor, A. J., & Moscardino, U. (2023a). Efficacy of a cultural adaptation of the *Identity Project* intervention among adolescents attending multiethnic classrooms in Italy: A randomized controlled trial. *Child Development*, 00, 1–19.
<https://doi.org/10.1111/cdev.13944>
- Ceccon, C., Schachner, M.K., Umaña-Taylor, A.J., & Moscardino, U. (2023b). *Promoting Adolescents' Cultural Identity Development: A Pilot Study of the Identity Project Intervention in Italy*. Under review.
- Censis (1979), *I lavoratori stranieri in Italia. Studio elaborato dal Censis nel 1978*. Roma: Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato.
- Chao, M. M., Okazaki, S., & Hong, Y. (2011). The Quest for Multicultural Competence: Challenges and Lessons Learned from Clinical and Organizational Research: The Quest for Multicultural Competence. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(5), 263–274. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2011.00350.x>
- Chin, T., Meng, J., Wang, S., Shi, Y., & Zhang, J. (2022). Cross-cultural metacognition as a prior for humanitarian knowledge: When cultures collide in global health emergencies. *Journal of Knowledge Management*, 26(1), 88–101.
<https://doi.org/10.1108/JKM-10-2020-0787>
- Closson, L. M., Darwich, L., Hymel, S., & Waterhouse, T. (2014). Ethnic Discrimination Among Recent Immigrant Adolescents: Variations as a Function of Ethnicity and School Context. *Journal of Research on Adolescence*, 24(4), 608–614.
<https://doi.org/10.1111/jora.12089>

- Colucci, M. (2018). *Storia dell'immigrazione straniera in Italia: Dal 1945 ai nostri giorni* (I edizione). Roma: Carocci.
- Crocetti, E. (2017). Identity Formation in Adolescence: The Dynamic of Forming and Consolidating Identity Commitments. *Child Development Perspectives*, *11*(2), 145–150. <https://doi.org/10.1111/cdep.12226>
- Crocetti, E., Albarello, F., Meeus, W., & Rubini, M. (2023). Identities: A developmental social-psychological perspective. *European Review of Social Psychology*, *34*(1) 161-201. <https://doi.org/10.1080/10463283.2022.2104987>
- Davies, K., Tropp, L. R., Aron, A., Pettigrew, T. F., & Wright, S. C. (2011). Cross-Group Friendships and Intergroup Attitudes: A Meta-Analytic Review. *Personality and Social Psychology Review*, *15*(4), 332–351. <https://doi.org/10.1177/1088868311411103>
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, *44*(1), 113–126. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>
- Deardorff, D. K., & Arasaratnam-Smith, L. A. (2022). *Developing Intercultural Competence in Higher Education: International Students' Stories and Self-Reflection* (1^a ed.). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003229551>
- Deardorff, D. K., & Arasaratnam-Smith, L. A. (A c. Di). (2017). *Intercultural competence in higher education: International approaches, assessment and application* (1^a ed.). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315529257>
- Earley, P. C., & Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Stanford University Press.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, *21*(1), 225–241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- Erentaitė, R., Lannegrand-Willems, L., Negru-Subtirica, O., Voslis, R., Sondaitė, J., & Raižienė, S. (2018). Identity Development Among Ethnic Minority Youth: Integrating Findings from Studies in Europe. *European Psychologist*, *23*(4), 324–335. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000338>

- Erikson, E. H. (1968). *Identity youth and crisis*. Norton
- Erikson, E. H. (1972). *Childhood and society*. Harmondsworth, Middlesex.
- European Commission. (2018). *Report. Integration of immigrants in the European Union*.
http://data.europa.eu/88u/dataset/S2169_88_2_469_ENG
- Fondazione ISMU (2023), Ventottesimo Rapporto Sulle Migrazioni 2022. Milano: FrancoAngeli. <https://www.ismu.org/ventottesimo-rapporto-sulle-migrazioni-2022/>
- Gallagher, R. V., McLean, K. C., & Syed, M. (2017). An integrated developmental model for studying identity content in context. *Developmental Psychology*, 53(11), 2011–2022. <https://doi.org/10.1037/dev0000299>
- Gallagher, R. V., Rivas-Drake, D., & Dubow, E. F. (2017). Identity development process and content: Toward an integrated and contextualized science of identity. *Developmental Psychology*, 53(11), 2009–2010. <https://doi.org/10.1037/dev0000452>
- Graham, S. (2006). Peer Victimization in School: Exploring the Ethnic Context. *Current Directions in Psychological Science*, 15(6), 317–321. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2006.00460.x>
- Graham, S. (2018). Race/Ethnicity and Social Adjustment of Adolescents: How (Not if) School Diversity Matters. *Educational Psychologist*, 53(2), 64–77. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1428805>
- Graham, S., Munniksma, A., & Juvonen, J. (2014). Psychosocial Benefits of Cross-Ethnic Friendships in Urban Middle Schools. *Child Development*, 85(2), 469–483. <https://doi.org/10.1111/cdev.12159>
- Granata, A. (2012). Nuovi italiani, generatori di intercultura. *Studium Educationis-Rivista quadrimestrale per le professioni educative*, 8(1) 51–61
- Hamman, D., & Hendricks, C. B. (2005). The Role of the Generations in Identity Formation: Erikson Speaks to Teachers of Adolescents. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 79(2), 72-75. <https://doi.org/10.3200/TCHS.79.2.72-76>

- Hobza, V., Hamrik, Z., Bucksch, J., & De Clercq, B. (2017). The Family Affluence Scale as Indicator for Socioeconomic Status: Validation on Regional Income Differences in the Czech Republic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(12), 1540. <https://doi.org/10.3390/ijerph14121540>
- Huang, L. (2023). Developing intercultural competence through a cultural metacognition-featured instructional design in English as a foreign language classrooms. *Frontiers in Psychology*, 14, 1126141. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1126141>
- ISTAT (2020). *Identità e Percorsi di Integrazione delle Seconde Generazioni in Italia*, Roma. <https://www.istat.it/it/archivio/240930>
- Juang, L. P., Moffitt, U., Schachner, M. K., & Pevec, S. (2021). Understanding Ethnic-Racial Identity in a Context Where “Race” Is Taboo. *Identity*, 21(3), 185-199. <https://doi.org/10.1080/15283488.2021.1932901>
- 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. <https://doi.org/10.1002/cad.20379>
- Juang, L. P., Umaña-Taylor, A. J., Schachner, M. K., Frisén, A., Hwang, C. P., Moscardino, U., Motti-Stefanidi, F., Oppedal, B., Pavlopoulos, V., Abdullahi, A. K., Barahona, R., Berne, S., Ceccon, C., Gharaei, N., Moffitt, U., Ntalachanis, A., Pevec, S., Sandberg, D. J., Zacharia, A., & Syed, M. (2022). Ethnic-racial identity in Europe: Adapting the identity project intervention in five countries. *European Journal of Developmental Psychology*, 1–29. <https://doi.org/10.1080/17405629.2022.2131520>
- Kehoe, S., & O’Hare, L. (2010). The Reliability and Validity of the Family Affluence Scale. *Effective Education*, 2(2), 155-164. <https://doi.org/10.1080/19415532.2010.524758>
- Killen, M., Luken Raz, K., & Graham, S. (2022). Reducing Prejudice Through Promoting Cross-Group Friendships. *Review of General Psychology*, 26(3), 361-376. <https://doi.org/10.1177/10892680211061262>

- Lannegrand-Willems, L., & Bosma, H. A. (2006). Identity Development-in-Context: The School as an Important Context for Identity Development. *Identity*, 6(1), 85-113. https://doi.org/10.1207/s1532706xid0601_6
- Leung, K., Ang, S., & Tan, M. L. (2014). Intercultural Competence. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 489-519. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091229>
- Liu, Y., Wang, M., Villberg, J., Torsheim, T., Tynjala, J., Lv, Y., & Kannas, L. (2012). Reliability and Validity of Family Affluence Scale (FAS II) among Adolescents in Beijing, China. *Child Indicators Research*, 5, 235-251. <https://doi.org/10.1007/s12187-011-9131-5>
- Livi Bacci, M. (2008). *Avanti giovani, alla riscossa: Come uscire dalla crisi giovanile in Italia*. Bologna: Il mulino.
- Macaluso, A. M. (2022). Cultural Intelligence in the Diverse Classroom. *Journal for Leadership and Instruction*, 21(2), 33-37.
- Maciotti, M. I., & Pugliese, E. (2003). *L'esperienza migratoria: Immigrati e rifugiati in Italia* (1. ed). Bari: GLF editori Laterza.
- Marcia, J.E. (1966). Development and validation of ego-identity status, *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
- Marcia, J.E. (1967). Ego identity status: Relationship to change in self-esteem, "general maladjustment", and authoritarianism, *Journal of Personality*, 35, 118-133.
- Marcia, J.E. (1993). The Status of the Statuses: Research Review. In: *Ego Identity*. New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4613-8330-7_2
- McAdams, D. P., & McLean, K. C. (2013). Narrative Identity. *Current Directions in Psychological Science*, 22(3), 233-238. <https://doi.org/10.1177/0963721413475622>
- McKenney, K. S., Pepler, D., Craig, W., & Connolly, J. (2006). Peer victimization and psychosocial adjustment: The experiences of Canadian immigrant youth. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 4 (2), 239-264

- McLean, K. C., & Pasupathi, M. (2012). Processes of Identity Development: Where I Am and How I Got There. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 12(1), 8–28. <https://doi.org/10.1080/15283488.2011.632363>
- MIM (2022a). *Orientamenti interculturali, idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*. A cura dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale. <https://www.miur.gov.it/pubblicazioni>
- MIM (2022b). *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2020/2021* Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica, Roma. <https://miur.gov.it/pubblicazioni>
- Morris, M. W., Chiu, C., & Liu, Z. (2015). Polycultural Psychology. *Annual Review of Psychology*, 66(1), 631-659. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015001>
- Morris, M. W., Savani, K., & Fincher, K. (2019). Metacognition fosters cultural learning: Evidence from individual differences and situational prompts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 116(1), 46–68. <https://doi.org/10.1037/pspi0000149>
- Motti-Stefanidi, F., & Masten, A. S. (2013). School Success and School Engagement of Immigrant Children and Adolescents: A Risk and Resilience Developmental Perspective. *European Psychologist*, 18(2), 126–135. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000139>
- Musso, P., Moscardino, U., & Inguglia, C. (2018). The Multigroup Ethnic Identity Measure – Revised (MEIM-R): Psychometric evaluation with adolescents from diverse ethnocultural groups in Italy. *European Journal of Developmental Psychology*, 15(4), 395–410. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1278363>
- Oczlon, S., Boda, Z., Schwab, S., Bardach, L., Lehofer, M., & Lüftenegger, M. (2023). Ethnic In-and Out-Group Friendships Going Into Early Adolescence: Prevalence, Quality, Stability, and the Role of the Network Structure. *The Journal of Early Adolescence*, 43(7), 867-907. <https://doi.org/10.1177/02724316221130439>

- OHCHR. (2020). Addressing the disproportionate impact of COVID-19 on minority ethnic communities. <https://www.ohchr.org/en/statements/2020/11/addressing-disproportionate-impact-covid-19-minority-ethnic-communities>
- Oyserman, D., & Destin, M. (2010). Identity-Based Motivation: Implications for Intervention. *The Counseling Psychologist*, 38(7), 1001-1043. <https://doi.org/10.1177/0011000010374775>
- 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. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2008). How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology*, 38(6), 922–934. <https://doi.org/10.1002/ejsp.504>
- Phinney, J. S. (1989). Stages of Ethnic Identity Development in Minority Group Adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 9(1–2), 34–49. <https://doi.org/10.1177/0272431689091004>
- Phinney, J. S., Jacoby, B., & Silva, C. (2007). Positive intergroup attitudes: The role of ethnic identity. *International Journal of Behavioral Development*, 31(5), 478–490. <https://doi.org/10.1177/0165025407081466>
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. Harcourt, Brace
- Pluess, M. (2015). Individual Differences in Environmental Sensitivity. *Child Development Perspectives*, 9(3), 138–143. <https://doi.org/10.1111/cdep.12120>
- Priest, N., Paradies, Y., Trenerry, B., Truong, M., Karlsen, S., & Kelly, Y. (2013). A systematic review of studies examining the relationship between reported racism and health and wellbeing for children and young people. *Social Science & Medicine*, 95, 115–127. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2012.11.031>
- Queen's University. (2022). Multiculturalism Policy Index. <http://www.queensu.ca/mcp/>
- Quintana, S. M. (1998). Children's Developmental Understanding of Ethnicity and Race. *Applied & Preventive Psychology*, 7, 27-45
- Raemen, L., Claes, L., Palmeroni, N., Buelens, T., Vankerckhoven, L., & Luyckx, K. (2022). Identity formation and psychopathological symptoms in adolescence:

Examining developmental trajectories and co-development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 83, 101473.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2022.101473>

- Rivas-Drake, D., Seaton, E. K., Markstrom, C., Quintana, S., Syed, M., Lee, R. M., Schwartz, S. J., Umaña-Taylor, A. J., French, S., Yip, T., & Ethnic and Racial Identity in the 21st Century Study Group. (2014). Ethnic and Racial Identity in Adolescence: Implications for Psychosocial, Academic, and Health Outcomes. *Child Development*, 85(1), 40-57. <https://doi.org/10.1111/cdev.12200>
- Rivas-Drake, D., Umaña-Taylor, A. J., Schaefer, D. R., & Medina, M. (2017). Ethnic-Racial Identity and Friendships in Early Adolescence. *Child Development*, 88(3), 710-724. <https://doi.org/10.1111/cdev.12790>
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer Interactions, Relationships, and Groups. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 571–645). John Wiley & Sons, Inc.
- Sabatier, C. (2008). Ethnic and national identity among second-generation immigrant adolescents in France: The role of social context and family. *Journal of Adolescence*, 31(2), 185–205. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.08.001>
- Sarli, A., & Phillimore, J. (2022). The intercultural competence of second-generation individuals: Knowledge gaps and steps forward. *International Journal of Intercultural Relations*, 88, 11–21. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2022.03.004>
- Satterthwaite-Freiman, M., Sladek, M. R., Wantchekon, K. A., Rivas-Drake, D., & Umaña-Taylor, A. J. (2023). Examining Ethnic-Racial Identity Negative Affect, Centrality, and Intergroup Contact Attitudes Among White Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 52(1), 61-75. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01680-8>
- Schachner, M. K., Brenick, A., Noack, P., Van De Vijver, F. J. R., & Heizmann, B. (2015). Structural and normative conditions for interethnic friendships in multiethnic classrooms. *International Journal of Intercultural Relations*, 47, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2015.02.003>

- Schachner, M. K., He, J., Heizmann, B., & Van De Vijver, F. J. R. (2017). Acculturation and School Adjustment of Immigrant Youth in Six European Countries: Findings from the Programme for International Student Assessment (PISA). *Frontiers in Psychology*, 8, 649. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00649>
- Schachner, M. K., Noack, P., Van De Vijver, F. J. R., & Eckstein, K. (2016). Cultural Diversity Climate and Psychological Adjustment at School-Equality and Inclusion Versus Cultural Pluralism. *Child Development*, 87(4), 1175-1191. <https://doi.org/10.1111/cdev.12536>
- Schachner, M. K., Schwarzenhal, M., Van De Vijver, F. J. R., & Noack, P. (2019). How all students can belong and achieve: Effects of the cultural diversity climate amongst students of immigrant and nonimmigrant background in Germany. *Journal of Educational Psychology*, 111(4), 703-716. <https://doi.org/10.1037/edu0000303>
- Schwartz, S. J., Zamboanga, B. L., Luyckx, K., Meca, A., & Ritchie, R. A. (2013). Identity in Emerging Adulthood: Reviewing the Field and Looking Forward. *Emerging Adulthood*, 1(2), 96–113. <https://doi.org/10.1177/2167696813479781>
- Schwarzenhal, M. (2022). Researching intercultural competence and critical consciousness among adolescents growing up in societies of immigration. *International Journal of Intercultural Relations*, 91, 311–317. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2022.04.011>
- Schwarzenhal, M., Juang, L. P., Schachner, M. K., & Van De Vijver, F. J. R. (2019). A multimodal measure of cultural intelligence for adolescents growing up in culturally diverse societies. *International Journal of Intercultural Relations*, 72, 109–121. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.07.007>
- Schwarzenhal, M., Juang, L. P., Schachner, M. K., Van De Vijver, F. J. R., & Handrick, A. (2017). From tolerance to understanding: Exploring the development of intercultural competence in multiethnic contexts from early to late adolescence. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 27(5), 388–399. <https://doi.org/10.1002/casp.2317>
- Schwarzenhal, M., Schachner, M. K., Juang, L. P., & Van De Vijver, F. J. R. (2020). Reaping the benefits of cultural diversity: Classroom cultural diversity climate and

- students' intercultural competence. *European Journal of Social Psychology*, 50(2), 323–346. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2617>
- Sidanius, J., Pratto, F., & Mitchell, M. (1994). In-Group Identification, Social Dominance Orientation, and Differential Intergroup Social Allocation. *The Journal of Social Psychology*, 134(2), 151–167. <https://doi.org/10.1080/00224545.1994.9711378>
- Sladek, M. R., Umaña-Taylor, A. J., Hardesty, J. L., Aguilar, G., Bates, D., Bayless, S. D., Gomez, E., Hur, C. K., Ison, A., Jones, S., Luo, H., Satterthwaite-Freiman, M., & Vázquez, M. A. (2022). “So, like, it’s all a mix of one”: Intersecting contexts of adolescents’ ethnic-racial socialization. *Child Development*, 93(5), 1284-1303. <https://doi.org/10.1111/cdev.13756>
- Solano, G., & Huddleston, T. (2020). Migrant integration policy index. *Migration Policy Group*.
- Syed, M., & Azmitia, M. (2008). A narrative approach to ethnic identity in emerging adulthood: Bringing life to the identity status model. *Developmental Psychology*, 44(4), 1012–1027. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.4.1012>
- Tajfel, H. (1981). *Human Groups and Social Categories—Studies in Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tajfel, H. and Turner, J.C. (1986) The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. In: Worchel, S. and Austin, W.G. (Eds.) *Psychology of Intergroup Relation*, (pp 7-24) Chicago: Nelson -Hall
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin, & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-37). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Titzmann, P. F., Brenick, A., & Silbereisen, R. K. (2015). Friendships Fighting Prejudice: A Longitudinal Perspective on Adolescents’ Cross-Group Friendships with Immigrants. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(6), 1318-1331. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0256-6>
- Tropp, L. R., Hawi, D. R., Van Laar, C., & Levin, S. (2012). Cross-ethnic friendships, perceived discrimination, and their effects on ethnic activism over time: A longitudinal investigation of three ethnic minority groups: Cross-ethnic friendships,

- perceived discrimination, and ethnic activism. *British Journal of Social Psychology*, 51(2), 257-272. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.2011.02050.x>
- Umaña-Taylor, A. J. (2016). A Post-Racial Society in Which Ethnic-Racial Discrimination Still Exists and Has Significant Consequences for Youths' Adjustment. *Current Directions in Psychological Science*, 25(2), 111-118. <https://doi.org/10.1177/0963721415627858>
- Umaña-Taylor, A. J. (2018). Intervening in Cultural Development: The Case of Ethnic-Racial Identity. *Development and Psychopathology*, 30(5), 1907-1922. <https://doi.org/10.1017/s0954579418000974>
- Umaña-Taylor, A. J., & Douglass, S. (2017). Developing an Ethnic-Racial Identity Intervention from a Developmental Perspective: Process, Content, and Implementation of the Identity Project. In N. J. Cabrera & B. Leyendecker (Eds.), *Handbook on Positive Development of Minority Children and Youth* (pp. 437-453). Springer
- 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), 178–186. <https://doi.org/10.1037/1099-9809.13.2.178>
- Umaña-Taylor, A. J., Douglass, S., Updegraff, K. A., & Marsiglia, F. F. (2018a). A Small-Scale Randomized Efficacy Trial of the *Identity Project*: Promoting Adolescents' Ethnic-Racial Identity Exploration and Resolution. *Child Development*, 89(3), 862-870. <https://doi.org/10.1111/cdev.12755>
- Umaña-Taylor, A. J., Kornienko, O., Douglass Bayless, S., & Updegraff, K. A. (2018b). A Universal Intervention Program Increases Ethnic-Racial Identity Exploration and Resolution to Predict Adolescent Psychosocial Functioning One Year Later. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(1), 1–15. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0766-5>
- Umaña-Taylor, A. J., Quintana, S. M., Lee, R. M., Cross, W. E., Rivas-Drake, D., Schwartz, S. J., Syed, M., Yip, T., Seaton, E., & Ethnic and Racial Identity in the 21st Century Study Group. (2014). Ethnic and Racial Identity During Adolescence

- and Into Young Adulthood: An Integrated Conceptualization. *Child Development*, 85(1), 21-39. <https://doi.org/10.1111/cdev.12196>
- Umaña-Taylor, A. J., Yazedjian, A., & Bámaca-Gómez, M. (2004). Developing the Ethnic Identity Scale Using Eriksonian and Social Identity Perspectives. *Identity*, 4(1), 9–38. https://doi.org/10.1207/S1532706XID0401_2
- UNESCO. (2020). Startling disparities in digital learning emerge as COVID-19 spreads. <https://news.un.org/en/story/2020/04/1062232>
- USA Today. (2020). George Floyd’s death sparks violence across the country. <https://eu.usatoday.com/story/news/2020/05/28/george-floyds-death-sparks-violenceacross-country-thursdays-news/5271387002/>
- Van Der Horst, C. A., & Albertyn, R. M. (2018). The importance of metacognition and the experiential learning process within a cultural intelligence–based approach to cross-cultural coaching. *SA Journal of Human Resource Management*, 16. <https://doi.org/10.4102/sajhrm.v16i0.951>
- Van Der Zee, K., Van Oudenhoven, J. P., Ponterotto, J. G., & Fietzer, A. W. (2013). Multicultural Personality Questionnaire: Development of a Short Form. *Journal of Personality Assessment*, 95(1), 118–124. <https://doi.org/10.1080/00223891.2012.718302>
- Verkuyten, M. (2016). Further Conceptualizing Ethnic and Racial Identity Research: The Social Identity Approach and Its Dynamic Model. *Child Development*, 87(6), 1796–1812. <https://doi.org/10.1111/cdev.12555>
- Wang, Y. (2021). Daily Ethnic/Racial Context in Peer Groups: Frequency, Structure, and Implications for Adolescent Outcomes. *Child Development*, 92(2), 650–661. <https://doi.org/10.1111/cdev.13509>
- Williams, C. D., Byrd, C. M., Quintana, S. M., Anicama, C., Kiang, L., Umaña-Taylor, A. J., Calzada, E. J., Pabón Gautier, M., Ejesi, K., Tuitt, N. R., Martinez-Fuentes, S., White, L., Marks, A., Rogers, L. O., & Whitesell, N. (2020). A Lifespan Model of Ethnic-Racial Identity. *Research in Human Development*, 17(2–3), 99-129. <https://doi.org/10.1080/15427609.2020.1831882>

- Wissink, I. B., Deković, M., Yağmur, Ş., Stams, G. J., & De Haan, M. (2008). Ethnic identity, externalizing problem behaviour and the mediating role of self-esteem among Dutch, Turkish-Dutch and Moroccan-Dutch adolescents. *Journal of Adolescence*, *31*(2), 223–240. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.12.002>
- Yetter, G., & Foutch, V. (2013). Investigation of the structural invariance of the Ethnic Identity Scale with Native American youth. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, *19*(4), 435–444. <https://doi.org/10.1037/a0032564>
- Yoon, E. (2011). Measuring ethnic identity in the Ethnic Identity Scale and the Multigroup Ethnic Identity Measure-Revised. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, *17*(2), 144–155. <https://doi.org/10.1037/a0023361>

APPENDICE

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

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

<p>– “Nel gruppo, tra gruppi”</p>	<p>uno stereotipo associato al loro gruppo culturale al quale non si identificano; • Riflessioni.</p>	<p>• Introduzione dell’idea che le differenze esistono, ma sono continue, non categoriali; • Compito per casa: pensare agli stereotipi associati al proprio gruppo culturale; • Riflessioni.</p>
<p>3 “<i>Stories of Our Past</i>” - “Storie dal nostro passato”</p>	<p>• Journaling: gli studenti pensano a un episodio in cui non sono stati trattati sulla base di uno stereotipo; • Discriminazione: introduzione al concetto e confronto con gli stereotipi; • Storie del nostro passato: vengono letti 8 episodi di discriminazione di persone di diverso background culturale accaduti negli U.S.A. Gli studenti devono ipotizzare l’origine culturale dei protagonisti delle storie, che viene successivamente svelata; • Si utilizzano le 8 storie per creare un senso di comunità tra gli studenti; • Ripasso degli incontri precedenti; • Riflessioni</p>	<p>• Ripasso degli incontri precedenti; • Attività “Io sono...e non sono”: sui fogli gli studenti scrivono da un lato la cultura in cui si identificano e dall’altro uno stereotipo associato al loro gruppo culturale in cui non si identificano; • Discriminazione: definizione, tipologie, confronto con gli stereotipi; • Storie dal nostro passato: vengono letti 4 episodi di discriminazione di persone di diverso background culturale che riguardano la storia italiana. Gli studenti devono ipotizzare l’origine culturale dei protagonisti delle storie, che viene successivamente svelata; • Si utilizzano le 4 storie per creare un senso di comunità tra gli studenti; • Strategie anti-discriminazione: si legge una storia fittizia attraverso cui ragionare sulle modalità per far fronte ad episodi di discriminazione; • Riflessioni</p>
<p>4 “<i>Symbols, Traditions and Rites of Passage</i>”</p>	<p>• Introduzione alla “mappatura familiare” che verrà realizzata nell’incontro successivo; • Definizione di simboli, tradizioni, riti di passaggio e rituali; • Aumentare l’esplorazione e la conoscenza degli studenti sulle loro origini culturali;</p>	<p>• Ripasso degli incontri precedenti; • Definizione di simboli, tradizioni, riti di passaggio e rituali; • La mediazione linguistico-culturale: intervento di un professionista esterno;</p>

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

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

RINGRAZIAMENTI

Ringrazio innanzitutto la prof.ssa Moscardino, Chiara e tutto il *team* del Progetto Identità per la collaborazione, il sostegno e l'ascolto reciproco. Lavorare insieme a voi a questo progetto è stata una delle esperienze più significative del mio percorso universitario.

Un ringraziamento speciale va a Diana, compagna di tirocinio, da cui ho imparato molto. Desidero ringraziare inoltre tutti gli studenti, le studentesse, i dirigenti e tutto il personale scolastico degli istituti che hanno aderito al Progetto, in particolar modo il Calvi, per la partecipazione e l'impegno.

Ringrazio gli amici di Psicologia di Comunità per avermi motivato e appassionato ancora di più a questo ambito, per i momenti belli e leggeri e per quelli più impegnativi e studiosi.

Ringrazio Marta, compagna di studio e amica speciale, insieme a cui ho scoperto il Progetto Identità e la sua importanza.

Ringrazio il "gruppo amici di Padova" per i pranzi, le cene, le pause studio e i tanti momenti trascorsi insieme.

Ringrazio Vale, Silvia ed Eli: grazie per aver reso Padova "casa", per il sostegno duraturo, l'ascolto, la comprensione e la fiducia.

Ringrazio, infine, tutta la mia famiglia. In particolar modo, i miei genitori per avermi permesso di studiare e inseguire una mia passione. Mio papà per essere orgoglioso di me in ogni momento. Mia mamma che con la sua educazione e le sue letture mi ha formato sin da piccola all'importanza di questi temi. E grazie alle mie sorelle, Agnese e Carly perché, anche se spesso distanti, sanno sempre come essermi vicine.