



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione

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

Tesi di Laurea Magistrale

Effetti dell'intervento *Identity Project* sull'identità culturale e sulle relazioni

interetniche tra pari a scuola: uno studio esplorativo

*Effects of the Identity Project intervention on cultural identity and interethnic
peer relationships at school: An exploratory study*

Relatrice

Prof.ssa Ughetta Maria Micaela Moscardino

Correlatrice esterna

Dott.ssa Chiara Ceccon

Laureanda: Diana Curtolo

Matricola: 1206945

Anno Accademico 2022/2023

INDICE

Introduzione	1
Capitolo 1	3
Società, migrazione e discriminazione	3
1.1 Storia dell’immigrazione in Italia	3
1.2 Prime e seconde generazioni dell’immigrazione	12
1.3 Contesto scolastico multiculturale e bullismo etnico	16
Capitolo 2	21
L’adolescenza nel contesto multiculturale	21
2.1 Sviluppo dell’identità e dell’identità culturale	21
2.1.1 <i>Il caso italiano</i>	24
2.2 Socializzazione etnica e le relazioni interetniche tra pari	27
2.2.1 <i>Il caso italiano</i>	32
Capitolo 3	34
Il Progetto Identità	34
3.1 L’intervento: <i>background</i> teorico e caratteristiche	34
3.2 Evidenze di efficacia	38
3.2.1 <i>Stati Uniti</i>	38
3.2.2 <i>Germania</i>	39
3.2.3 <i>Italia</i>	43
Capitolo 4	49
Ricerca	49
4.1 Obiettivi e quesiti di ricerca	49
4.2 Partecipanti	54
4.3 Procedura	56
4.4 Strumenti	61

4.4.1	<i>Caratteristiche sociodemografiche</i>	62
4.4.2	<i>Identità culturale</i>	62
4.4.3	<i>Relazioni interetniche tra pari</i>	63
4.4.4	<i>Focus group</i>	65
4.5	Analisi dei dati	66
Capitolo 5		68
Risultati		68
5.1	Statistiche descrittive	68
5.2	Confronto tra gruppo di intervento e gruppo di controllo	69
5.2.1	<i>Esplorazione dell'identità culturale</i>	69
5.2.2	<i>Risoluzione dell'identità culturale</i>	70
5.3	Il ruolo dei processi etnici con i pari	70
5.4	Analisi qualitativa dei <i>focus group</i> del gruppo di intervento	73
Capitolo 6		78
Discussione		78
6.1	Commento generale	78
6.2	Limiti della ricerca	83
6.3	Conclusioni e implicazioni operative	84
Bibliografia		87
Appendice		100

Introduzione

Passando dall'essere definita un paese di emigrazione all'essere un paese di immigrazione, l'Italia è stata, ed è tuttora, contrassegnata da un dinamismo di flussi migratori che hanno fatto sì che la popolazione italiana attuale possa essere riconosciuta come multiculturale. Questa caratteristica contraddistingue una società nella quale si presenta un connubio di etnie e culture differenti che si manifesta a più livelli, sia dal punto di vista socio-generazionale, attraverso la formazione delle cosiddette prime, seconde e terze generazioni dell'immigrazione, sia dal punto di vista contestuale: su questo piano, rifacendoci alla teoria dei sistemi ecologici (Bronfenbrenner; 1977), identificati come microsistema, mesosistema, esosistema e macrosistema, osserviamo come la multiculturalità si sviluppi all'interno di contesti sociali in costante interazione fra loro, in funzione dei quali si modellano i contatti fra i diversi gruppi etnico-culturali.

La scuola è, per eccellenza, il contesto in cui gli scambi interculturali avvengono con maggiore probabilità e frequenza. La socializzazione etnica è un fenomeno complesso, che vede un incontro e un confronto continui fra eredità culturali differenti, fra culture maggioritarie e culture minoritarie. All'interno dell'ambiente scolastico, i processi tipici delle relazioni fra pari assumono un ruolo cruciale nelle interazioni fra culture, configurandosi come possibili fattori di rischio e/o di protezione per lo sviluppo del benessere dell'adolescente.

Per comprendere al meglio queste dinamiche, risulta determinante lo studio dell'identità culturale, un costrutto che si delinea attraverso l'esplorazione delle proprie origini culturali e il raggiungimento di una sua chiara definizione, fondamentale nella formazione identitaria dell'individuo in fase adolescenziale.

Sulla base di questi presupposti è stato ideato l'*Identity Project*, un intervento *school-based* nato negli Stati Uniti e successivamente portato in Europa, che ha lo scopo di indagare l'evoluzione del costrutto dell'identità culturale nelle sue dimensioni di esplorazione e risoluzione in ragazzi di diversi *background* culturali all'interno dei vari domini della vita di una persona. In questo lavoro riporteremo i risultati della seconda implementazione del Progetto Identità in Italia, svoltasi in tre istituti superiori di secondo grado durante l'a.s. 2022-2023, focalizzandoci sullo studio delle correlazioni tra identità culturale e i processi tra pari nella socializzazione etnica.

La presente tesi è suddivisa in sei capitoli. Nel primo presentiamo l'evoluzione del fenomeno dell'immigrazione in Italia a partire dagli anni del secondo dopoguerra, soffermandoci successivamente sui casi delle seconde generazioni e del bullismo etnico. Il secondo capitolo approfondisce sul piano teorico i due principali costrutti di analisi di questo lavoro, ovvero l'identità culturale e i processi di socializzazione etnica in adolescenza. Il terzo descrive l'*Identity Project*, includendo il suo sviluppo nel contesto statunitense, le evidenze della sua applicazione in quello tedesco e in quello italiano. Nel quarto capitolo trattiamo i quesiti e gli obiettivi specifici di questa ricerca, la procedura, i partecipanti e la metodologia. Infine, il quinto riporta i risultati ottenuti dalle analisi dei dati in relazione alle variabili di riferimento, mentre il sesto capitolo discute i suddetti risultati, esaminando i limiti di ricerca e le possibili implicazioni operative.

Capitolo 1

Società, migrazione e discriminazione

1.1 Storia dell'immigrazione in Italia

Dalla fine dell'Ottocento alla prima metà del Novecento, a prevalere sul suolo italiano era il fenomeno dell'emigrazione in corrispondenza con le difficoltà politiche ed economiche successive alle rivolte del 1848 e all'Unità d'Italia e agli anni del Secondo Dopoguerra. Tuttavia, con la ripresa economica degli anni Sessanta-Settanta del secolo scorso, il Paese ha cominciato a diventare, decennio dopo decennio, una delle mete ambite di immigrazione dai paesi esteri (Colucci & Sanfilippo, 2010).

In Italia, l'evoluzione dell'immigrazione si è manifestata in modo dinamico e veloce, vedendo un susseguirsi di fasi in cui si intrecciano culture, direttive politiche, situazioni economiche ed esigenze umanitarie diverse.

Già durante il Secondo Dopoguerra si delineano flussi migratori che sono parte delle conseguenze postbelliche e hanno come protagonisti profughi, sfollati, ex prigionieri e soldati stranieri (Colucci, 2018). Fra i movimenti migratori più conosciuti vi è quello della popolazione dei giuliano-dalmati, che dalla Jugoslavia si sposta in Italia per poi finire a vivere nei cosiddetti "borghi giuliani", passando nel frattempo attraverso le prime strutture di accoglienza del territorio italiano, tra cui campi profughi, centri di smistamento, alloggiamenti collettivi (Salvatici, 2008); queste strutture saranno periodicamente oggetto di attenzione e discussione politica e pubblica negli anni a venire.

Un altro rilevante flusso migratorio di questo periodo è quello ebraico (il quale approdava temporaneamente in Italia alla volta di Israele e Stati Uniti). La sua importanza deriva da quella congiunzione di fattori, quali l'attraversamento illegale della frontiera,

la sua facilitazione derivata dalla collaborazione delle autorità italiane con le azioni terroristiche ebraiche e la mancata definizione delle strutture di accoglienza, che ha fatto sì che l'immaginario collettivo cominciasse ad associare l'illegalità alla presenza degli "stranieri", che da questo momento sarebbe diventata una costante minaccia per l'ordine pubblico italiano.

In questa sede, si riporta il testo dell'art. 10 della Costituzione: *“Lo straniero al quale sia impedito nel suo paese l'effettivo esercizio delle libertà democratiche garantite dalla Costituzione italiana ha diritto d'asilo nel territorio della Repubblica, secondo le condizioni stabilite dalla legge”*. Tale formulazione, decisamente estesa e inclusiva, è alla base di quello che sarà il continuo dibattito legislativo in merito alla sua concreta applicazione nella gestione dell'immigrazione. Un primo contributo deriva dalla Convenzione di Ginevra del 1951, la quale fornisce la definizione dello status di rifugiato, dei suoi diritti e degli obblighi che i vari stati hanno nei suoi confronti.

I primi veri flussi migratori che costringono ad un autentico impegno da parte della politica e delle istituzioni italiane rispetto al fenomeno dell'immigrazione arrivano negli anni Sessanta, a partire dal movimento degli studenti universitari stranieri, raddoppiato rispetto al decennio precedente (dai 2.828 dell'a.a. 1955-1956 ai 14.357 iscritti dell'a.a. 1970-1971, secondo i dati ISTAT¹), presenza che si è poi inserita nel mercato del lavoro italiano e che è interconnessa con gli eventi politici di allora dei relativi paesi di origine. L'altro importante flusso è quello postcoloniale, caratterizzato soprattutto da donne provenienti da Eritrea, Somalia ed Etiopia (Marchetti & Sgueglia, 2008), che trovano impiego soprattutto nel settore domestico, gestito in modo fortemente informale e

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

caratterizzato dalla formula “vitto e alloggio”, settore in cui si aggiunge anche un cospicuo gruppo di persone dal Portogallo (Crippa, 1979; Gissi, 2018; Sarti 2010) e che negli anni vedrà un aggregarsi di ulteriori provenienze. È l’inizio di quella che verrà definita la “femminilizzazione” delle migrazioni (Castles & Miller, 2009), peculiarità dell’era contemporanea favorita dalla globalizzazione economica, in cui le donne assumono un ruolo rilevante nelle migrazioni per lavoro (Cagatay & Ozler, 1995). Le esigenze della struttura familiare della società italiana generano una significativa domanda di personale per il lavoro domestico e di cura (Vianello, 2014), fatto che evidenzia la forte segregazione di genere e di etnia nelle migrazioni per motivi lavorativi (Browne & Misra, 2003).

Le molteplici rilevazioni statistiche effettuate nel corso degli anni mostreranno quanto il lavoro sia un fattore determinante per la presenza dell’immigrazione straniera in Italia, come già confermato dalla mappatura svolta nel 1969 dal Servizio Stranieri sotto la Direzione generale per la Pubblica sicurezza del ministero dell’Interno, che mostra come la maggior parte delle 164.438 persone con *background* migratorio di quel momento sia presente in Italia soprattutto per motivi familiari (44.479) e lavorativi (42.666).

È importante sottolineare, tuttavia, come già visto nel caso delle donne di altra origine culturale nel settore domestico, che nel territorio italiano gli immigrati vanno ad inserirsi come forza lavoro in quei settori non attrattivi per la manodopera del luogo - agricoltura stagionale, vendita ambulante, mansioni umili, pesca - a causa del basso salario e della mancanza di un regolamento a tutela dei diritti (Campani, 2008). In questo contesto, va menzionata la circolare n. 51 del Ministero del Lavoro e della Previdenza sociale del 1963, uno dei primi tentativi legislativi di accreditare la presenza di lavoratori

immigrati che dispone la necessità di un'autorizzazione al lavoro dalle istituzioni provinciali italiane, al fine di ottenere il permesso di soggiorno (Bontempelli, 2009).

Tra gli anni Sessanta e Settanta, vediamo un'inadeguata applicazione della suddetta legge nel caso paradigmatico del gruppo di lavoratori che dalla Tunisia giungono in Sicilia, richiamati dalla grande richiesta di manodopera nella pesca e nell'agricoltura stagionale e molto spesso irregolari, in quanto sprovvisti del contratto di lavoro previsto dalla circolare n.51 (Hannachi, 1998). Questi fatti hanno portato alla diffusione di malcontento ed episodi di intolleranza verso "gli stranieri" da parte della popolazione autoctona. Un altro importante flusso di quel periodo è rappresentato da coloro che arrivano dalla Jugoslavia e trovano occupazione nei settori alberghiero e della ristorazione (Alvaro 2018; Colucci, 2018), la cui numerosità nel territorio di Trieste desta preoccupazione da parte dei rappresentanti della politica italiana in merito al mantenimento dell'"italianità" del luogo.

Questa frammentazione e internazionalizzazione del mondo lavorativo portano ad una diffusione disomogenea e sempre più crescente della realtà immigrata in Italia, tanto che alla fine degli anni Settanta e l'inizio degli anni Ottanta iniziano le vere e proprie indagini istituzionali a riguardo. Il quadro statistico del 1978 mostra una presenza di 280.000-400.000 persone con *background* migratorio tra Milano, Triveneto, Emilia-Romagna e Sicilia (CENSIS, 1979), aventi come origini principali la CEE, la Jugoslavia, il Nord-Africa, la Grecia, la Spagna e l'Egitto.

Notiamo quindi come questo periodo sia caratterizzato da un'eterogeneità di provenienze, dipendente non solo dalla crescente attrattiva dell'Italia a livello internazionale come paese di immigrazione, ma anche dalle situazioni di crisi e guerre estere, testimoniate dagli arrivi di richiedenti asilo provenienti da Vietnam, Africa,

Medio-Oriente ed Est-Europa (Colucci, 2018). Nonostante la necessità evidente e sempre maggiore di una legislazione sulla gestione dei profughi (e, più in generale, degli immigrati), questa continua a mancare. Decisive sono quindi le azioni di intervento sociale di associazioni, cooperative, istituzioni religiose, sindacati, tra i quali spicca il notevole attivismo della Caritas italiana e della CGIL (Guasco, 2012; Loreto, 2018).

Un accordo legislativo arriva il 30 dicembre 1986 con l'approvazione della legge Foschi, la quale per la prima volta prevede una regolamentazione del ricongiungimento familiare, un sistema di collocamento per gli ingressi lavorativi, una Consulta per i problemi dei lavoratori immigrati e la formalizzazione della parità di trattamento con quelli italiani (Colucci, 2018).

Il 1989 è un anno di svolta nella storia dell'immigrazione italiana. Il tema diventa parte integrante del dibattito pubblico, dividendo la società e diventando argomento di discussione nei canali mediatici e di cronaca (Sciortino & Colombo, 2004). Si diffonde sempre di più una visione ostile e stereotipata dell'immigrazione, accompagnata dalla nascita di campagne politiche della stessa opinione. Non mancano manifestazioni e mobilitazioni di massa portatrici di posizioni contrapposte (Colucci, 2018; Mansoubi, 1990).

Emblematico è l'omicidio di Jerry Essan Masslo, avvenuto nella notte tra il 23 e il 24 agosto 1989, esule sud-africano che lavorava senza contratto durante le stagioni di raccolta nelle coltivazioni di pomodoro, ucciso con quattro colpi di pistola da un gruppo di rapinatori che hanno fatto irruzione nelle baracche dei braccianti per rubare loro i risparmi di fine stagione. Nelle settimane successive, numerose sono le manifestazioni che condannano la vicenda di Masslo, sostenute da una dirompente ondata antirazziale che incalza il governo a provvedere sulle condizioni e i diritti degli immigrati.

Il 28 febbraio 1990 entra in vigore la legge Martelli, la quale abolisce la “riserva geografica” per i richiedenti asilo², delinea le diverse tipologie di permesso di soggiorno e prevede una sanatoria per i residenti. Sempre nello stesso anno, l’Italia aderisce all’accordo di Schengen, che favorisce la libera circolazione fra i paesi contraenti, rafforzando le frontiere esterne (Geddes, 2000), e alla Convenzione di Dublino, che regola la richiesta di asilo per i rifugiati nei paesi europei (Pastore, 2015).

Durante la prima metà degli anni Novanta avviene l’esodo albanese, caratterizzato dagli sbarchi sulle coste pugliesi di un gran numero di richiedenti asilo, circostanza che vede la linea dura del governo italiano nella gestione e nel rimpatrio dei profughi contrapporsi alla solidale accoglienza della popolazione del luogo (Colucci, 2018). In seconda battuta avviene il flusso dei fuggitivi dal conflitto dei territori dell’ex Jugoslavia, per il quale c’è per la prima volta la collaborazione da parte delle organizzazioni internazionali, e l’arrivo dei profughi dalla Somalia, allora in guerra.

Sul piano legislativo, nel 1992 è emanata la nuova legge sulla cittadinanza, che prevede la concessione della stessa solo su diretta richiesta da parte dei figli di immigrati nati in Italia con residenza ininterrotta fino al compimento del diciottesimo anno di età.

I censimenti effettuati durante questo decennio mostrano il consolidamento dell’immigrazione straniera: si assiste ad una crescita con un tasso medio annuo del 14,1% (Bonifazi, 2013), arrivando alle 1.334.889 presenze nel 2001, con Marocco, Albania, Romania, Filippine, Jugoslavia come provenienze principali e un costitutivo femminile superiore, anche se di poco, a quello maschile (ISTAT, 2004). È importante ricordare che siamo in un periodo di crisi sia politica che economica, che conduce il dibattito pubblico ad associare il progressivo consolidamento della presenza immigrata

² La riserva geografica era prevista dalla Convenzione di Ginevra del 1951, che concedeva il riconoscimento dello status di rifugiato soltanto ai richiedenti asilo provenienti dall’Europa.

sul territorio italiano alla concezione di declino del proprio paese nel confronto internazionale (Colucci, 2018).

Alla fine degli anni Novanta arrivano le ingenti correnti migratorie dei profughi kosovari, serbi e montenegrini, insieme alla moltiplicata presenza di rom, sinti e camminanti, come conseguenza delle guerre balcaniche. Sul piano legislativo viene emanata la legge 40/1998, conosciuta come la legge Turco-Napolitano, che si focalizza sulla regolamentazione degli ingressi, basandosi soprattutto sulle esigenze del mercato del lavoro, e sulla facilitazione dei processi di integrazione e di espulsione, con l'introduzione dei Centri di permanenza temporanea.

Nel primo decennio del Duemila, la situazione relativa all'immigrazione in Italia è ormai paragonabile a quella presente in Francia, Gran Bretagna e Germania e con una dinamica movimentata simile a quella degli stati del Nord America (Livi Bacci, 2010). Si manifesta un picco di arrivi provenienti dagli stati ex socialisti dell'Est Europa e una ridefinizione delle richieste di asilo, principalmente da Africa, Medio Oriente e Asia (Colucci, 2018).

In un clima di forte polemica, sia verso le condizioni invivibili dei centri di accoglienza e le inadempienze della legge 40, sia verso il lassismo delle politiche migratorie riguardo l'immigrazione clandestina vista come causa dell'incremento della microcriminalità, l'11 luglio 2001 viene emessa la legge Bossi-Fini. Definita "la grande regolarizzazione del 2002". I suoi obiettivi sono precarizzare la presenza immigrata, ridurre gli ingressi e aumentare e semplificare i provvedimenti di espulsione dal territorio italiano, con un forte messaggio di chiusura e rigidità verso le politiche migratorie.

Spostando lo sguardo sul mercato del lavoro, è innegabile la centralità dell'immigrazione nell'economia italiana. Con una percentuale di occupazione del 10%

su quella totale nel 2011, l'inserimento di persone con *background* migratorio è soprattutto nei settori di servizi, industria, edilizia e agricoltura, con una marcata crescita dal 2005 del 28,5% di imprenditori nel settore manifatturiero, dell'edilizia e del commercio (Fondazione Leone Moressa, 2012; Giaccone, 2014; Zanfrini, 2012).

Con la crisi economica del 2008, a causa della dilagante disoccupazione e al mancato investimento pubblico sulle politiche sociali e sul sistema di *welfare*, vi è un peggioramento delle condizioni di vita e di lavoro della popolazione immigrata, che, in concomitanza, si ritrova ad essere vittima di episodi di aggressione ai quali risponde con manifestazioni di protesta (Colucci, 2018). In questo contesto di insoddisfazione verso le politiche migratorie, viene approvata la legge 94/2009 sotto il nome di *Disposizioni in materia di pubblica sicurezza*, la quale decreta la permanenza irregolare come reato perseguibile d'ufficio, ridefinisce il ricongiungimento familiare, aumenta il periodo minimo per ottenere la cittadinanza tramite matrimonio e da 60 a 180 giorni quello di permanenza nei Centri di identificazione ed espulsione (CIE), anche per i richiedenti asilo (Ferrero, 2010; Vassallo Paleologo, 2013).

Il secondo decennio del Duemila è caratterizzato da crisi politiche e umanitarie estere che portano a rivolgere l'attenzione agli immigrati rifugiati, ai naufragi nel Mediterraneo e all'accoglienza degli sbarchi, per cui nascono i CAS (Centri di accoglienza straordinaria). Nel 2011 viene emanato lo stato di emergenza, a fronte dell'impennata di arrivi di richiedenti asilo, che nel 2016 corrispondono a 34,8% dei permessi di soggiorno concessi (rispetto all'11,8% del 2011) e dell'alto numero di morti in mare, fatto che crea una forte eco internazionale.

Nel 2017 entra in vigore il decreto Minniti-Orlando sul diritto di asilo, che regola alcuni aspetti della permanenza immigrata, in particolare l'accesso alla giustizia, e stabilisce la possibilità di impiego lavorativo di utilità sociale o volontario per i rifugiati.

Dopo la forte impennata degli anni precedenti, tra il 2016 e il 2017 vediamo una stabilizzazione (se non un calo) dei flussi migratori, accompagnata da una crescita dell'emigrazione, sia italiana che non: nel 2017 sono 153.000 le cancellazioni di residenza, di cui 40.000 di cittadini con *background* migratorio (ISTAT, 2017). Si assiste al fenomeno dell'*onward migration*, come conseguenza della crisi sul territorio europeo: è il caso di un buon numero di migranti di origine bengalese, il quale decide di spostarsi dall'Italia verso la Gran Bretagna.

Dopo l'arrivo della pandemia da Covid-19 nel 2020, che ha determinato un ulteriore rallentamento degli spostamenti globali ed una conseguente crisi economica, a causa della guerra mossa dalla Russia verso l'Ucraina - cominciata il 24 febbraio 2022 - assistiamo al più grande spostamento forzato di una popolazione europea dalla Seconda Guerra Mondiale (Fondazione ISMU, 2023), che ammonta a 7 milioni 841mila ucraini³ in data 22 novembre 2022, di cui 164.171 sono stati accolti in Italia. Questo evento ha costretto l'Italia, e l'Europa in generale, a realizzare una serie di interventi atti a delineare un sistema di accoglienza tempestivo ed efficiente.

In data 1° gennaio 2022, le rilevazioni mostrano marocchini, albanesi, cinesi, ucraini e indiani tra le nazionalità straniere prevalenti sul suolo italiano (Fondazione ISMU, 2023). I dati ISTAT⁴ più recenti, risalenti al 1° gennaio 2023, indicano una

³ Crf. documento da *Ukraine situation Flash Update #35* pubblicato da UNHCR e aggiornato al 22 novembre 2022, disponibile in: <https://data.unhcr.org/en/documents/details/96923>

⁴ Crf. comunicato stampa pubblicato da ISTAT aggiornato al 7 aprile 2023, disponibile in: <https://www.istat.it/it/files//2023/04/indicatori-anno-2022.pdf>

presenza di 5 milioni e 50mila unità relative alla popolazione con cittadinanza estera, pari al 8,6% della popolazione totale.

In conclusione, è evidente come il fenomeno dell'immigrazione in Italia non sia più un evento emergenziale, come tuttavia viene ancora percepito e trattato oggi, ma si sia trasformato in una nuova dimensione della nostra società (Corchia, 2015).

1.2 Prime e seconde generazioni dell'immigrazione

Nel corso di questi decenni, in Italia si è assistito al graduale passaggio da immigrazioni per lavoro a immigrazioni di popolamento (Ambrosini & Molina, 2004). Questa trasformazione, da temporanea a durevole, ha permesso alle popolazioni con *background* migratorio di diventare parte integrante e caratteristica essenziale della popolazione italiana di oggi, salvando quest'ultima da un inevitabile declino e un invecchiamento demografico (Corchia, 2015). In altri termini, quella che viene denominata la prima generazione di immigrati è diventata ad oggi una componente strutturale della nostra società e, stabilendosi in Italia, oltre a conferire a quest'ultima un'eterogeneità di origini e culture, ha portato alla nascita di quelle che vengono identificate come le seconde generazioni, ovvero i figli degli immigrati, oppure, in senso lato, immigrati arrivati in Italia prima dei 18 anni.

Ad aver avuto un impatto decisivo nella loro definizione è stata l'organizzazione nazionale Rete G2 (Colucci, 2018), fondata nel 2005, di cui si riporta parte del "manifesto"⁵: «[...] chi fa parte della Rete G2 si autodefinisce come "figlio di immigrato" e non come "immigrato": i nati in Italia non hanno compiuto alcuna migrazione, e chi è nato all'estero ma cresciuto in Italia non è emigrato volontariamente, ma è stato portato

⁵ Fonte: <https://www.secondegenerazioni.it/about/>

in Italia da genitori o altri parenti. “G2” quindi non sta per “seconde generazioni di immigrati” ma per “seconde generazioni dell’immigrazione”, intendendo l’immigrazione come un processo». Il messaggio è che essi non sono “italiani con il permesso di soggiorno” (Bertani, 2009), ma veri cittadini che condividono con i propri coetanei italiani cultura e aspirazioni, per le quali alcuni di loro sono ulteriormente mossi da quel desiderio di riscattare i sacrifici che i propri genitori hanno compiuto per loro (CNEL, 2008).

Secondo le statistiche del 2018 (ISTAT, 2020), le seconde generazioni contano 1 milione e 316 mila unità, che corrispondono al 13% della popolazione minorenni italiana. Il 75% dei ragazzi di seconda generazione è nato in Italia: l’attuale legislazione, come già menzionato all’inizio di questo capitolo, prevede che soltanto coloro che sin dalla nascita dimostrano una residenza continuativa in Italia possono acquisire la cittadinanza italiana al diciottesimo anno di età (altrimenti ottenuta per trasmissione di diritto da parte dei genitori, per cui l’espressione giuridica *ius sanguinis*).

La letteratura scientifica declina il concetto di seconde generazioni al plurale, in quanto al suo interno è importante riconoscere gruppi di giovani con origini etnico-culturali e vissuti migratori differenti, tutti aspetti che influiscono sul processo di integrazione sociale di una persona (Corchia, 2015). Un’indagine nazionale svolta nel 2015 presso gli istituti secondari (Conti & Quattrocchi, 2017; ISTAT, 2018, 2020) ha riadattato la categorizzazione decimale di Rumbaut (1997) alla realtà scolastica italiana, individuando quattro generazioni migratorie: la prima riguarda la seconda generazione in senso stretto, ovvero i figli di immigrati nati in Italia; la generazione 1,75 include coloro che sono arrivati nel territorio italiano in età prescolare (tra 0 e 5 anni); la terza, ovvero la generazione 1,5, coloro che sono arrivati durante la scuola primaria (tra 6 e 10 anni);

infine, la generazione 1,25 comprende chi è arrivato dopo la scuola primaria (dopo gli 11 anni).

Tuttavia, per un'analisi più approfondita delle varie realtà caratterizzanti le seconde generazioni è necessario considerare, oltre al luogo di nascita e all'età di arrivo, altre variabili determinanti che ampliano la categorizzazione dei minori con *background* migratorio (Bertani, 2009; Bindi, 2005): oltre alle casistiche dei nati in Italia e dei bambini e ragazzi ricongiunti alle proprie famiglie, vanno individuate quelle dei minori stranieri non accompagnati, dei figli di coppie con nazionalità diverse - ovvero le coppie miste - e dei figli adottati attraverso circuiti di adozione internazionali.

Quest'ampia fenomenologia di sfondi migratori è una delle peculiarità delle seconde generazioni che portano a differenziarle dalla prima generazione dell'immigrazione (Corchia, 2015). Un'altra importante differenza riguarda l'acquisizione della lingua italiana, in quanto, diversamente dalla prima, le seconde generazioni hanno una maggiore possibilità di apprendimento, soprattutto nel contesto scolastico: tale condizione può ripercuotersi nella relazione genitori-figli, determinando un rischioso "rovesciamento dei ruoli" (Ambrosini & Molina, 2004) conseguente alla precoce responsabilizzazione a cui molti di questi giovani devono andare incontro mentre assistono i propri genitori, ai quali serve un mediatore culturale, nella loro vita di adulti.

Altro elemento di diversità riguarda la maggiore possibilità di acquisire la cittadinanza italiana, fatto che predispone le seconde generazioni a una più ampia partecipazione alla vita pubblica. Come già menzionato, la legislazione attuale prevede che soltanto i figli di immigrati che sono nati in Italia e che dimostrano una continua residenza sul nostro territorio possano conseguire la cittadinanza italiana. Per i minori

immigrati non nati in Italia, invece, è possibile soltanto richiedere la naturalizzazione, per la quale l'iter è spesso difficoltoso (Corchia, 2015).

Un'ultima importante differenziazione riguarda il processo di acculturazione all'interno della società italiana, per il quale le seconde generazioni sono più predisposte rispetto alle prime. Per i giovani con *background* migratorio sono infatti maggiori le occasioni di avvicinamento alla cultura del paese ospitante offerte sia all'interno della realtà scolastica, sia durante i vari momenti di socializzazione nel tempo libero con i coetanei. Se da un lato ciò può favorire l'integrazione delle seconde generazioni, dall'altro lato può creare all'interno dei contesti familiari quello che viene definito "conflitto intergenerazionale" (Ambrosini & Molina, 2004; Besozzi, 2007), in cui si assiste ad una dissonanza culturale nella dinamica genitori-figli relativamente al sistema di principi e valori da seguire, che può condurre a situazioni di tensione in cui i genitori prediligono il mantenimento del retaggio culturale d'origine, mentre i figli lo rifuggono, propendendo per l'assimilazione della cultura del paese ospitante (Zhou, 1997).

Per concludere, le seconde generazioni si trovano in una posizione che funge da ponte tra le rispettive culture di origine e la cultura della comunità di accoglienza. Diverse variabili entrano in gioco in questo processo di crescita e identificazione, che si delinea all'interno di diversi contesti di socializzazione, primi fra tutti quello familiare e quello scolastico, attraverso i quali si modella quella loro condizione esistenziale in cui li vediamo destreggiarsi fra varie forme di multiculturalismo quotidiano (Corchia, 2015), aspetto che può rivelarsi, a seconda dei casi, più o meno una sfida.

1.3 Contesto scolastico multiculturale e bullismo etnico

La scuola, insieme alla famiglia, ricopre un ruolo fondamentale nell'educazione e nell'inserimento sociale dei ragazzi con *background* migratorio. Le rilevazioni statistiche svolte per l'a.s. 2020/21 mostrano una presenza di questi alunni pari a circa 865mila unità, corrispondente al 10,3% del totale degli iscritti nelle scuole italiane, di cui il 25,2% frequenta la scuola secondaria di secondo grado (Fondazione ISMU, 2023).

Con origini da quasi 200 paesi differenti (45% europei, più del 25% africani, 20% asiatici e 8% latino-americani), la multiculturalità del contesto scolastico italiano contemporaneo è un fatto evidente, per il quale sono necessari investimenti e iniziative che promuovano l'inclusione interculturale come valore e risorsa sociale già in ambito educativo (Ambrosini & Molina, 2004).

All'interno di quest'istituzione sociale, quindi, non è importante solo ciò che viene insegnato e appreso, ma anche le esperienze vissute quotidianamente con insegnanti e coetanei (Gundara, 2000). Il livello di apertura verso coloro che possiedono un *background* linguistico e culturale diverso, la ricezione dell'immigrazione e il peso di pregiudizi e discriminazioni derivanti dal contesto sociale esterno, sono alcuni dei fattori che influenzano la vita scolastica dei ragazzi di prima e seconda generazione, fattori determinanti anche del loro rischio di andare incontro o meno ad episodi di bullismo.

Fenomeno che negli ultimi decenni è stato e continua ad essere ampiamente studiato, il bullismo è definito come un comportamento aggressivo e prepotente – manifestato in forma verbale, fisica, diretta o indiretta (Krahé, 2005) – che si ritrova nelle relazioni tra pari. Tale comportamento vede la messa in atto di azioni negative nei confronti di una vittima ed è caratterizzato dalle dimensioni di intenzionalità, persistenza nel tempo e ricerca di potere (Caravita & Gini, 2010; Olweus, 1996). Per sua natura, il

bullismo non comprende solo il bullo e la vittima, ma anche il contesto sociale in cui avviene (Pierce & Cohen, 1995); infatti, le reazioni a queste aggressioni da parte dei membri del gruppo contribuiscono alla dinamica del bullismo, anche nel caso in cui si configurino come silenzio o inazione (Gini et al., 2008; Pepler & Craig, 1995). In particolare, secondo Olweus (1996), tre sono i processi di gruppo rilevanti nella protrazione del bullismo: il contagio sociale, in cui i pari imitano gradualmente il comportamento dell'aggressore (del quale si ammira la sicurezza) ai danni della vittima; l'abbassamento dei freni inibitori, rispetto l'amoralità nel commettere azioni violente; infine, la diffusione di responsabilità, attraverso cui la responsabilità individuale viene meno in quanto distribuita fra i vari membri del gruppo.

La vittima di bullismo è di solito un coetaneo che appare più debole, che ha meno accesso alle risorse rispetto i compagni (Salmivalli & Peets, 2009). Sono soggetti che solitamente vengono percepiti come sottomessi, maggiormente insicuri e vulnerabili, in quanto manifestano tendenzialmente timidezza, ansietà, poca autostima e competenze sociali carenti, che possono condurre all'isolamento dal gruppo dei coetanei. Le conseguenze della vittimizzazione possono tradursi nella compromissione dell'adattamento psico-sociale e del rendimento accademico, nel maggior rischio di problemi di internalizzazione e nel ritiro dalle relazioni sociali (Nakamoto & Schwartz, 2010).

Tenendo in considerazione quanto descritto finora, esiste una tipologia di bullismo chiamata *bullismo pregiudiziale* (Menesini & Salmivalli, 2017) che si basa appunto sui pregiudizi verso etnia, origine culturale, religione, sessualità, che vengono percepiti come caratteristiche, fisiche o comportamentali, non conformi alla norma promossa dal gruppo maggioritario (Juvonen & Graham, 2014). All'interno di questa tipologia troviamo il

bullismo etnico, una forma che ha come bersaglio l'identità etnico-culturale degli studenti non appartenenti al gruppo maggioritario e che, proprio per questo motivo, varia di contesto in contesto (Durkin et al., 2012; McKenney et al., 2006). Questo aspetto va sottolineato, dal momento che, quando in un ambiente sociale è fortificato il pregiudizio contro una specifica caratteristica atipica, il danno o l'offesa contro di essa non vengono percepiti come tali dalla popolazione, sia da chi perpetra suddette azioni, sia dagli astanti (Sue, 2017).

Uno studio condotto recentemente da Palladino et al. (2020) ha esaminato la vittimizzazione da bullismo etnico nel contesto scolastico italiano. Questa forma di bullismo prende di mira i ragazzi con *background* migratorio (Motti-Stefanidi et al., 2008), sia delle prime che delle seconde generazioni, per le quali il possedere o meno la cittadinanza italiana influenza il tipo di trattamento che i compagni di classe riservano loro. Ad essere determinanti nello sviluppo dell'adattamento sociale di questi giovani, tuttavia, non sono solo fattori contestuali, ma anche fattori individuali, quali l'orientamento dell'acculturazione e il ritiro sociale.

Per orientamento dell'acculturazione si intende quel processo bidimensionale nel quale entrano in gioco due opposte tendenze: la preservazione dell'identità culturale del paese di origine *versus* l'identificazione con la cultura del paese d'accoglienza (Berry, 1997, 2005). Nella ricerca di Palladino et al. (2020), quest'ultima si è rivelata un fattore di protezione contro la vittimizzazione etnica per studenti di seconda generazione con cittadinanza italiana; l'acculturazione verso il paese di origine, invece, si è dimostrata essere un fattore di rischio per le seconde generazioni nate in Italia, indifferentemente dal possesso di cittadinanza italiana. Tali risultati confermano altri studi sullo stesso tema, in cui si è visto che l'identificazione con una cultura straniera e l'aver esclusivamente

amicizie aventi *background* migratorio rinforzano il senso di appartenenza ad una minoranza etnica, aspetto di rilievo nella vittimizzazione da bullismo etnico (McKenney et al., 2006; Menesini & Salmivalli, 2017).

Per quanto riguarda il ritiro sociale, esso è fortemente correlato e conseguente al rifiuto da parte dei pari durante l'età di sviluppo (Dill et al., 2004) e, in questo contesto, può derivare dallo shock e dal conflitto culturali successivi alla migrazione in un paese molto diverso da quello d'origine (Bhugra & Ayonrinde, 2004; Messinger et al., 2012). In accordo con la letteratura scientifica, il ritiro sociale è risultato essere associato alla vittimizzazione etnica sia per i ragazzi delle seconde generazioni sia, ancora più significativamente, per quelli di prima generazione (Palladino et al., 2020); questi ultimi, infatti, hanno maggiori difficoltà linguistiche, sono soggetti a maggiore stress da acculturazione e dall'appartenere ad una minoranza etnica e hanno maggiori probabilità di sperimentare esclusione dal gruppo di pari a scuola (Acevedo-García et al., 2012; Plenty & Jonsson, 2017), una circostanza in cui l'insicurezza manifestata nelle interazioni sociali aumenta il rischio di diventare vittima di bullismo (Egan & Perry, 1998; Salmivalli & Isaacs, 2005).

In conclusione, la scuola italiana odierna si presenta come luogo di conflitto culturale, in cui è la sola presenza dell'eterogeneità etnica, come variabile contestuale, ad instaurare la possibilità di un disequilibrio relazionale e sociale (Scherr & Larson, 2009). Per questo motivo, è necessario *“elaborare una pedagogia interculturale in grado di contemperare assimilazione paritaria nella società ricevente e valorizzazione delle diverse identità culturali, evitando di ridurle a cristallizzazioni folcloristiche e stereotipate”* (Ambrosini & Molina, 2004), in linea con gli obiettivi dell'*Identity Project*,

intervento ideato da Umaña-Taylor e collaboratori (2018a; 2018b) e riadattato nel contesto scolastico italiano che sarà oggetto di analisi nei prossimi capitoli.

Capitolo 2

L'adolescenza nel contesto multiculturale

L'adolescenza è conosciuta come quella fase evolutiva di transizione fra infanzia ed età adulta, costituita da forti cambiamenti e riassetamenti nella definizione dell'individuo. Non a caso, gli studi pionieristici di Stanley Hall (1904) l'hanno definita come periodo di *storm and stress*, ad indicare quell'insieme di tempeste emotive tipiche di quest'età, la cui manifestazione dipende in egual misura sia da fattori individuali di maturazione cognitiva e fisiologica, sia da fattori culturali (Arnett, 1999; Mead, 1928). Appare quindi evidente come i compiti di sviluppo (Havighurst, 1952) che caratterizzano l'adolescenza risultino ancora più critici in un contesto policromo come quello multiculturale.

Coerentemente con l'oggetto di analisi di questa tesi, in questo capitolo descriveremo l'identità culturale e la socializzazione etnica, facendo particolare riferimento al contesto scolastico come uno dei luoghi privilegiati per lo sviluppo di queste competenze.

2.1 Sviluppo dell'identità e dell'identità culturale

La domanda "Chi sono io?" si pone al centro della complessa questione della ristrutturazione del concetto di sé e della formazione della propria identità, riconosciuta come principale compito di sviluppo adolescenziale, stimolato da quella serie di cambiamenti biologici, cognitivi e sociali tipici di questa fase (fra i quali, per citarne alcuni, maturazione puberale, acquisizione del pensiero astratto, conquista dell'autonomia e salienza del gruppo dei coetanei) (Palmonari, 2011).

Fondamentali sono stati gli studi di Erikson (1968), il quale, con la Teoria dello sviluppo dell'identità, ha sottolineato che il raggiungimento di quest'ultima avviene attraverso l'esplorazione e la sperimentazione di diverse opzioni, seguite dall'impegno di scelta da parte dell'individuo rispetto ad aree fondamentali quali la carriera, la religione, la politica e il sociale (Albiero, 2012).

Da una parte vediamo il delinearsi dell'identità personale, risultante da un connubio di processi inter e intrapersonali di autoconsapevolezza e autodefinizioni che concorrono alla formazione della conoscenza individuale di sé (Salvini, 1998). Dall'altra, invece, troviamo l'identità culturale, nozione che attinge alla Teoria dell'identità sociale (Tajfel & Turner, 1979), che si forma dalle esperienze relazionali nei vari contesti di vita e che implica la condivisione di valori, credenze, usi e costumi tipici di una comunità verso cui il senso di appartenenza è fondamentale per l'identificazione sociale (Albiero, 2012; Scilligo, 2003).

Il costrutto di identità culturale oggetto di analisi di questa tesi fa riferimento ai lavori svolti da Umaña-Taylor e colleghi (2014), all'interno dei quali troviamo la denominazione *ethnic-racial identity* (ERI), espressione che include sia il *background* etnico-culturale che quello razziale di una persona, per molti versi sovrapponibili. Tuttavia, questo metacostrutto è legato al contesto storico-sociale degli Stati Uniti, nel quale il concetto di razza e di etnia hanno la loro specificità sociale. Per poter riadattare l'ERI al contesto italiano, si deve tener conto che in Europa il concetto di "razza", oltre a configurarsi come una categoria biologica pseudo-scientifica che fu creata appositamente per convalidare la supremazia ariana, è oggi un termine tabù a seguito dell'esiziale razzismo di matrice nazista perpetrato durante l'Olocausto (Juang et al., 2021). Per tali

ragioni, in questo lavoro ci riferiremo all'ERI sempre con l'espressione "identità culturale".

Per comprendere meglio questo costrutto è fondamentale citare la Teoria evolutiva dell'identità etnica di Phinney (1989). Riprendendo il modello degli stati dell'identità di Marcia (1980), l'autrice ha riapplicato al concetto di identità culturale i processi chiave di esplorazione, intesa come propensione ad apprendere in merito alla propria cultura, e di impegno, ovvero il senso di orgoglio e appartenenza al proprio gruppo etnico (Albiero, 2012). Ne sono stati quindi ricavati tre stadi di sviluppo: in preadolescenza l'identità etnica non viene considerata, non vi è esplorazione dei concetti e dei valori della propria etnia, ma una passiva accettazione di quelli del gruppo maggioritario; in adolescenza vi è ricerca dell'identità etnica attraverso cui si vuole comprendere il significato per se stessi della propria etnia, assieme ad una maggiore consapevolezza politica e sociale; in tarda adolescenza avviene il raggiungimento dell'identità etnica, in cui il senso di appartenenza alla propria etnia è chiaro e interiorizzato grazie alla risoluzione dei dubbi precedenti e all'impegno preso verso le proprie scelte di vita.

Un ulteriore importante modello di riferimento, soprattutto rispetto all'identità dei membri di gruppi etnici minoritari, è la teoria delle strategie di acculturazione di Berry (2005). L'individuo si trova a dover scegliere tra il mantenere la cultura del paese di origine e l'avvicinarsi alla cultura del gruppo maggioritario del paese di residenza. Il gioco tra queste due forze può portare a quattro risultati di acculturazione: il primo è l'integrazione, in cui si mantengono gli aspetti della propria tradizione culturale e allo stesso tempo si partecipa alla cultura maggioritaria; il secondo è l'assimilazione, che vede una forte spinta verso la cultura dominante a discapito del mantenimento della cultura di origine; il terzo è la separazione, in cui l'individuo mantiene le proprie tradizioni culturali

e rifiuta ogni tipo di contatto con la cultura ospitante; il quarto è la marginalità, condizione in cui non si vuole né preservare la cultura di origine, né entrare in contatto con la cultura del paese di accoglienza (Inguglia & Lo Coco, 2019).

Su queste basi teoriche, Umaña-Taylor e colleghi (2014) hanno definito l'identità culturale come un metacostrutto multidimensionale le cui componenti comprendono sia i contenuti, che riguardano convinzioni e atteggiamenti rispetto l'appartenenza al proprio gruppo etnico-culturale, sia i suoi processi di sviluppo, ovvero i meccanismi con cui si esplora, si forma e si mantiene la propria identità culturale. È un costrutto che si costruisce nel tempo e rispetto al quale le caratteristiche di sviluppo proprie dell'adolescenza ne enfatizzano e stimolano determinati aspetti, in particolare la crescente maturità socio-cognitiva che permette di comprendere le implicazioni della propria cultura e della propria etnia rispetto alle opportunità ed esperienze di vita (Quintana, 1998). Allo stesso modo, l'identità culturale si modella anche attraverso i diversi contesti sociali e le diverse relazioni che sperimenta l'individuo.

2.1.1 Il caso italiano

Come già ampiamente descritto, l'immigrazione è un fenomeno piuttosto recente sul territorio italiano e, per questo motivo, tende ad essere ancora erroneamente trattata da politica e media come una questione emergenziale e minacciosa a discapito della società italiana e non come una sua ricchezza strutturale (Ceccon et al., 2023a). Ne consegue come soltanto negli ultimi due decenni il costrutto dell'identità culturale sia diventato saliente nella ricerca scientifica, in concomitanza con un sempre maggiore pluralismo culturale del nostro ambiente, in cui è inevitabile il confronto quotidiano con gruppi etnici diversi da quello maggioritario (Gaertner et al., 2007).

In questo contesto, quindi, lo studio dell'identità culturale è in piena fase di crescita e il suo esame avviene principalmente in riferimento alle minoranze etniche e ai giovani con *background* migratorio di seconda e terza generazione (ISTAT, 2020). Tale propensione è comprensibile alla luce delle maggiori difficoltà che questi ragazzi incontrano nel processo di formazione della propria identità, dal momento che la loro crescita si sta compiendo in un contesto socioculturale lontano da quello delle proprie radici familiari, condizione che rischia di creare un “gap culturale” rispetto alle origini e alle tradizioni della propria famiglia, di cui vengono messi in discussione valori e credenze (Gozzoli & Regalia, 2005). La strategia di acculturazione verso cui si orientano è rilevante per gli esiti del loro benessere e, soprattutto, del loro adattamento.

I temi attorno ai quali si è svolto il dibattito scientifico italiano sull'identità culturale sono numerosi. Il tipo di accoglienza della nostra società nei confronti di altre etnie e culture risulta influente sul senso di appartenenza culturale, sul rapporto con la cultura di origine e sul confronto con la cultura e con il modello educativo italiani vissuti dalle persone con *background* migratorio (Lannutti, 2014). Queste dimensioni si configurano come indicatori chiave nella comprensione dei concetti di identità ibride e identità sospese, condizioni peculiari delle seconde generazioni basate sul modo in cui questi ragazzi oscillano tra e si rapportano ai diversi sistemi di valori e culturali di riferimento.

Considerando che in Italia vi è un sentimento di insofferenza verso lo “straniero” che porta alla formazione di pregiudizi, stereotipi e stigmatizzazioni (Goffman, 1963), le persone con *background* migratorio, se non dovessero sentirsi accettate, potrebbero mettere in atto la strategia del “mimetismo sociale” (Romania, 2004). Questa strategia appare quando entra in crisi la propria abitudinaria presentazione del sé e parte della propria identità nel confronto con gli autoctoni. A causa della desiderabilità sociale e al

fine di non sperimentare discriminazione, queste persone optano per il nascondere la propria diversità.

Rispetto al senso di appartenenza, si fa riferimento all'importanza dell'acquisizione della cittadinanza, che risulta necessaria per la definizione dell'identità e l'ottenimento dei diritti civili e sociali che ne conseguono. Allo stesso tempo, essa risulta limitante nei confronti dell'atteggiamento cosmopolita emergente dalle seconde generazioni, derivato dalla globalizzazione economica e dai quotidiani scambi interetnici, che porta alla riconcettualizzazione dell'identità culturale come un concetto non più rigido, ma fluido e plurimo, e alla messa in discussione del senso di italianità (Beck, 2005; Colombo, 2010; Zanfrini, 2004).

In accordo con quanto descritto, da un'indagine sull'integrazione delle seconde generazioni condotta dall'Istat nel 2015, fra i ragazzi con *background* migratorio il 38% affermava di sentirsi italiano, soprattutto coloro che avevano origine europea; il 33% affermava di sentirsi straniero, in particolar modo ragazzi originari da Cina, Ecuador, Perù e Filippine; mentre il 29% non ha saputo rispondere alla domanda (ISTAT, 2020).

Come nota finale, tenendo conto della dimensione sociale dell'identità culturale, si vuole sottolineare il ruolo significativo del gruppo dei pari sulla sua formazione in adolescenza (Palmonari, 2011). Il senso di appartenenza ad esso implica la consapevolezza dell'esistenza di gruppi altri, che fungono da elementi di confronto necessari nei processi di differenziazione e identificazione del proprio sé. Tali processi e tali dinamiche gruppali avvengono principalmente all'interno dell'ambiente scolastico, contesto di sviluppo in cui si veicolano valori e modelli morali della società di appartenenza verso i quali si è spinti a aderire (Hendry & Kloep, 2002). Nel prossimo

paragrafo approfondiremo i processi relazionali con i coetanei all'interno di un contesto scolastico multiculturale ed i loro possibili risvolti per il benessere dell'adolescente.

2.2 Socializzazione etnica e le relazioni interetniche tra pari

Le relazioni sociali assumono in adolescenza particolare rilievo, in concomitanza con i compiti di sviluppo relativi all'instaurare rapporti nuovi e più maturi con i coetanei e il conseguire l'indipendenza dagli adulti, in particolare dai *caregivers* (Havighurst, 1952). Il gruppo dei pari diventa il fulcro della vita dell'adolescente, al cui interno si è coinvolti con persone della stessa età che possiedono lo stesso livello di maturazione cognitiva, fisica ed emotiva e lo stesso stile comunicativo, con i quali le interazioni sono simmetriche e reciproche (*relazioni orizzontali*) e prive di quell'asimmetria dovuta al ruolo di guida assunto da una delle parti (*relazioni verticali*) (Bina & Graziano, 2010; Gini, 2012).

La letteratura ha più volte dimostrato come le relazioni tra coetanei possano configurarsi come fattori di protezione, contribuendo positivamente al rendimento scolastico, alla motivazione e alla prosocialità (Wentzel et al., 2012), ma anche come fattori di rischio nella promozione di comportamenti aggressivi, dell'uso di sostanze e di sintomatologia internalizzata (Dishion & Tipsord, 2011). Nella loro complessità, i rapporti con i pari possono configurarsi contemporaneamente in entrambi i versanti (Mushonga & Henneberger, 2019). Allo stesso modo, viene dimostrato quanto l'adolescente sia suscettibile all'influenza dei coetanei, fatto derivato dall'importanza data alla percezione che questi hanno nei suoi confronti, che lo portano ad aumentare gli sforzi per assimilarsi al gruppo.

Diverse sono le funzioni ricoperte dalle relazioni con i pari, che possono essere raggruppate nelle macroaree di sostegno e supporto sociale, apprendimento e potenziamento di norme e competenze, sperimentazione di comportamenti relazionali e costruzione dell'identità personale (Fine, 1981; Rubin, 2004). Questo tipo di rapporti è stato pertanto definito "laboratorio sociale" (Sherif & Sherif, 1964), in virtù del loro fornire occasioni concrete per mettersi in discussione, confrontarsi con i coetanei, conoscere e valutare, tutte attività attraverso cui l'adolescente costruisce il suo bagaglio di competenze sociali (Bina & Graziano, 2010; Gini, 2012). Queste ultime, in un ambiente multiculturale come quello scolastico italiano, includono anche le competenze interculturali.

Risulta necessario un chiarimento terminologico rispetto a questi due concetti apparentemente sovrapponibili: per *multicultura* si intende la prospettiva che vede le culture come entità sì in relazione, ma distinte e autonome fra loro; attraverso l'*intercultura*, invece, le culture vengono interpretate dinamicamente come sistemi di risorse, i cui confini sono fluidi e aperti allo scambio (Mantovani, 2006).

Le competenze interculturali sono quindi definite come un costrutto sovraordinato che si traduce in un set di abilità di *problem solving*, che permette di relazionarsi efficacemente con lingue e culture differenti dalle proprie e che è influenzato dall'ambiente in cui vive la persona (Albiero, 2012; Fantini & Tirmizi, 2006); un insieme di componenti che includono sensibilità, efficacia, responsività interculturali ed empatia etnoculturale.

Studi precedenti evidenziano come queste competenze siano promosse dall'identità culturale, sebbene la relazione fra questi due costrutti appaia essere significativa prevalentemente in persone con *background* migratorio (Phinney et al., 2007). Sono

oltretutto risultate rilevanti a favore dell'adattamento e del benessere degli adolescenti, conferendo loro una mentalità più aperta e accettante rispetto al "diverso" (Gibbons, 2000).

L'adolescenza si connota come un periodo decisivo nella formazione delle competenze interculturali, se si considera che i compiti di sviluppo e le sfide affrontate in questa età concorrono alla capacità di relazionarsi con pari di origini culturali diverse dalla propria. Inoltre, la maturazione cognitiva ed emotiva fanno sì che l'adolescente inizi a mostrare interesse per tematiche di carattere politico e sociale, che si accompagna ad una maggiore comprensione dei vissuti e delle emozioni altrui (Albiero, 2012).

Tali competenze sono pertanto necessarie nella socializzazione etnica, intesa come quel complesso di "*comportamenti, pratiche e regolarità sociali che comunicano*" alla persona "*informazioni e visioni del mondo sulla razza e sull'etnia*" (Hughes et al., 2016).

Fino ad oggi, la ricerca aveva principalmente indagato la socializzazione etnica osservando il tipo di influenza che il sistema familiare può esercitare sullo sviluppo nei ragazzi, individuando quattro approcci basati su specifici messaggi: la socializzazione culturale (in cui la famiglia promuove il proprio patrimonio etnico-culturale con orgoglio), la preparazione ai pregiudizi (con cui si prepara il figlio a possibili atti discriminatori, fornendogli strategie di coping), la promozione di sfiducia etnica (per cui vi è diffidenza verso le interazioni interetniche) e l'egualitarismo (secondo cui tutti i gruppi culturali sono considerati uguali) (Hughes et al., 2006). Soltanto recentemente si è spostata l'attenzione sulla socializzazione etnica fra pari (Wang & Lin, 2023), concentrando gli studi all'interno dell'ambiente scolastico: si è osservato quanto questi contesti di sviluppo influenzino i ragazzi sul tipo di amicizie da intraprendere e sul processo della formazione di queste con coetanei aventi *background* culturale diverso,

notando una preferenza – crescente con l'aumentare dell'età - ad instaurare rapporti con coloro che condividono lo stesso tipo di cultura (Graham et al., 2009; Moussaïd et al., 2013).

Un importante contributo per l'analisi della socializzazione etnica è costituito dalla Teoria del contatto di Allport (1954), la quale postula che il contatto fra gruppi etnoculturali differenti promuove la diminuzione del pregiudizio e della discriminazione. La letteratura, infatti, riporta come questo tipo di rapporti attenui gli effetti negativi di razzismo e discriminazione sui ragazzi appartenenti a minoranze etniche (Benner & Wang, 2017), oltre ad agevolare la loro integrazione sociale e la loro sicurezza, abbassando i livelli di solitudine e di vittimizzazione fra pari (Graham et al., 2014). Allo stesso modo, i contatti interetnici portano vantaggio anche ai ragazzi della cultura maggioritaria, fornendo loro nuovi punti di vista e risorse che possono contribuire alla formazione del loro concetto di sé, oltre a permettere loro di empatizzare con le sfide affrontate dai pari di minoranze etniche, sfatando pregiudizi e stereotipi su di essi (McGill et al., 2012).

All'interno di queste concettualizzazioni si inseriscono i processi etnici con i pari, costrutti dinamici legati all'etnia e alla cultura che avvengono nelle relazioni fra pari e sui quali si sono concentrati gli studi recenti di Wang (2021). Tali processi includono presa in giro su base etnica, discriminazione, vittimizzazione, socializzazione culturale, preparazione ai pregiudizi e sostegno contro la discriminazione.

Gli studi in letteratura sono ancora relativamente esigui in merito, nonostante l'evidente peso che i coetanei esercitano sui pensieri e sui comportamenti degli adolescenti (Albert et al., 2013). Ciò che è stato osservato finora, tuttavia, è che i coetanei possono essere sia fonte di esperienze negative legate all'etnia e alla cultura di un

individuo, al quale procurano stress tramite prese in giro, discriminazioni e vittimizzazione, sia di esperienze positive (Wang, 2021). Rispetto a queste ultime, è stato dimostrato come i pari possano rafforzare l'identità culturale con messaggi positivi sulla propria cultura (Nelson et al., 2018) e accrescere l'orgoglio del senso di appartenenza etnica attraverso attività di socializzazione culturale che promuovono il rispetto dei valori e delle credenze e la partecipazione ad eventi della propria tradizione (Wang et al., 2015) e, allo stesso modo, preparare ad affrontare la discriminazione etnico-culturale (Benner & Wang, 2017). Questi aspetti risultano positivamente correlati con il benessere socio-emotivo e accademico nei ragazzi di minoranze etniche (Wang & Benner, 2016).

Wang (2021), in linea con la letteratura esistente, ha dimostrato come le relazioni interetniche tra pari si verifichino con frequenza nella vita degli adolescenti, con un'incidenza dagli 1 ai 4 giorni nell'arco di due settimane, e come abbiano un impatto immediato sulla variazione dei vissuti quotidiani di questi ragazzi: prese in giro, discriminazioni e vittimizzazione determinano un minor impegno scolastico nella giornata, mentre socializzazione culturale e sostegno contro la discriminazione favoriscono la manifestazione di comportamenti prosociali e una maggiore considerazione della propria identità culturale. Per quanto riguarda la preparazione ai pregiudizi, si è visto come questo costrutto si possa ripercuotere sia positivamente che negativamente sull'esperienza quotidiana dei giovani, probabilmente fungendo da fattore di protezione verso potenziali episodi di discriminazione oppure da promotore di messaggi stressanti da elaborare.

2.2.1 Il caso italiano

Considerando che soltanto nell'a.s. 1996-1997 la presenza di studenti con *background* migratorio in Italia raggiungeva appena l'1% della popolazione studentesca complessiva, non sorprende che gli studi empirici sulle relazioni interetniche scolastiche nel contesto italiano si siano sviluppati solo molto recentemente, presentando un carattere ancora marcatamente frammentario sul piano teorico e metodologico (Azzolini et al., 2019). Gran parte di questa ricerca, ad esempio, è stata condotta all'interno delle scuole superiori di secondo grado e nelle regioni del Nord Italia, nelle quali c'è una presenza maggiore di cittadini immigrati.

Gli studi italiani che sono stati svolti finora confermano i risultati riscontrati precedentemente in altri contesti internazionali (Burgess et al., 2005; Colombo & Santagati, 2017; Goldsmith, 2004). In particolare, gli studenti con *background* migratorio presentano meno relazioni sociali, in modo particolare se maschi, con basso status socioeconomico, di recente arrivo e con scarsa conoscenza della lingua italiana. Gli stessi, inoltre, manifestano una maggiore predisposizione alla socializzazione etnica rispetto ai coetanei del gruppo maggioritario, nonostante questa resti principalmente relegata ai confini scolastici e non si traduca sempre in una reale integrazione, caratterizzata quindi da rapporti significativi.

Alcuni dati ISTAT (2020) confermano questi risultati, evidenziando la tendenza a una minore socializzazione con i pari al di fuori dal contesto scolastico da parte dei ragazzi appartenenti a minoranze etniche. Inoltre, mostrano come vi siano importanti differenze nell'inclinazione alla ricerca di contatto con la comunità maggioritaria italiana in base alla cultura di appartenenza: oltre il 50% dei ragazzi di origine cinese ha dichiarato

di frequentare solo coetanei della propria comunità, seguiti dai ragazzi di origine filippina, indiana e peruviana.

Relativamente ai processi della socializzazione etnica, la ricerca italiana risulta ancora molto limitata - in modo particolare per i processi etnici con i pari -, soprattutto in riferimento alla relazione di questo costrutto con quello dell'identità culturale (Ceccon et al., 2023a). Le indagini condotte finora si sono focalizzate solo su alcuni aspetti, ad esempio sugli effetti della discriminazione percepita, che risulta essere correlata con depressione, ansia, stress, problemi comportamentali e bassa autostima negli adolescenti con *background* migratorio (Musso et al., 2015). Altri studi hanno esaminato il ruolo dell'orientamento all'acculturazione di questi ragazzi, mostrando associazioni positive fra acculturazione verso il paese di accoglienza e integrazione sociale e benessere psicologico (Cassibba et al., 2020), e una correlazione positiva fra acculturazione orientata al paese di origine e vittimizzazione etnica (Palladino et al., 2020).

In conclusione, la ricerca sulla socializzazione etnica nel contesto scolastico italiano deve continuare a svilupparsi in modo più connesso e organico, adottando una cornice teorica esplicita (Azzolini et al., 2019) in virtù del suo ruolo nella comprensione dell'integrazione e del livello di benessere degli studenti con *background* migratorio, senza dimenticare i benefici percepiti attraverso il suo esercizio anche da parte dei coetanei italiani. Con questi obiettivi in mente, l'*Identity Project* mira a fornire il suo contributo nella ricerca empirica relativamente a queste importanti tematiche.

Capitolo 3

Il Progetto Identità

3.1 L'intervento: *background* teorico e caratteristiche

L'*Identity Project* (di seguito denominato Progetto Identità) 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). Tale costrutto si articola entro due dimensioni: esplorazione e risoluzione. Con esplorazione si includono gli aspetti di attiva ricerca che la persona compie in riferimento alla propria identità culturale attuale e futura (Umaña-Taylor, 2018; Umaña-Taylor et al., 2018b; Umaña-Taylor & Douglass, 2017); per risoluzione si intendono i significati personali attribuiti a tale aspetto della propria identità, cui si associa generalmente un sentimento di stabilità (Umaña-Taylor et al., 2018b). 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/risoluzione dell'identità culturale si configura come compito di sviluppo tipico dell'età adolescenziale, coerentemente con le teorie stadiali dello sviluppo (Erikson, 1968; Marcia, 1980): i cambiamenti cognitivi, socio-emotivi e relazionali che caratterizzano l'adolescenza sono funzionali al supporto di tale processo (Umaña-Taylor et al., 2014; Umaña-Taylor & Douglass, 2017). Inoltre, considerato il contesto storico e sociale degli USA, tale compito di sviluppo non è solo normativo, ma particolarmente saliente (Umaña-Taylor & Douglass, 2017).

Dalla letteratura emerge che una maggiore esplorazione/risoluzione della propria identità culturale – attraverso l'aumento del senso di coesione globale percepito – correla

con diversi indicatori di benessere, quali il coinvolgimento accademico, l'autostima, una maggior apertura verso altri gruppi culturali e una minore sintomatologia depressiva (Umaña-Taylor & Douglass, 2017). Inoltre, si è visto che queste due dimensioni sono promosse da maggiori livelli di socializzazione etnica praticata nel contesto familiare (Sladek et al. 2021).

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

Il progetto è stato pensato per essere erogato all'interno dell'attività scolastica, attraverso 8 incontri della durata di circa 55 minuti ciascuno, condotti da un formatore o insegnante (si veda la Tabella 1). I destinatari individuati sono studenti del nono grado (età media 15 anni). Gli obiettivi generali del Progetto Identità sono i seguenti (Umaña-Taylor & Douglass, 2017):

- aumentare la salienza e la consapevolezza del proprio e altrui *background* culturale;
- promuovere la conoscenza delle diverse esperienze di discriminazioni vissute dai diversi gruppi etnoculturali negli USA;
- comprendere che le differenze nei gruppi sono tante quante quelle esistenti tra i gruppi, differenziandole in continue e categoriali;
- conoscere il proprio *background* culturale familiare;
- risolvere alcune ambiguità nella categorizzazione dei gruppi etnoculturali, sensibilizzando ai diversi percorsi possibili di formazione dell'identità culturale;

- fornire degli strumenti di esplorazione della propria identità (es. simboli, riti, tradizioni);
- fornire spazi di confronto e discussione.

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

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

<p>5. <i>Alberi di famiglia</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> a. Aumentare l'esplorazione e conoscenza della propria eredità culturale b. Aumentare la conoscenza della complessità dei sistemi familiari e come i vari membri possano avere diverse influenze c. Dimostrare la somiglianza che deriva dalla diversità di ogni storia familiare
<p>6. <i>Dalle foto alle parole</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> a. Facilitare la discussione in gruppo delle proprie foto e creazione di <i>storyboard</i> personali b. Identificare somiglianze e differenze tra gli <i>storyboards</i> c. Aumentare la consapevolezza di ciò che i simboli rappresentano per la singola persona
<p>7. <i>Il viaggio dell'identità culturale</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> a. Normalizzare l'ambivalenza tra alcune esperienze culturali percepite come rilevanti e altre no b. Comprendere che l'identità culturale è informativa, ma rappresenta una sola componente dell'identità e varia nel tempo e nello spazio c. Comprendere che i significati connessi all'identità variano nel tempo e nello spazio
<p>8. <i>Gran Finale</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> a. Ripasso dei temi trattati b. Celebrare e condividere le eredità culturali esplorate c. Permettere agli studenti di informare gli ospiti di ciò che hanno appreso

Fonte: Umaña-Taylor et al. (2018)

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

In totale i partecipanti erano 218 studenti e studentesse di 15 anni (età media = 15.02 anni, $DS = .68$) con molteplici *background* culturali. Sebbene con tematiche differenti, sia il gruppo di controllo che il gruppo di intervento hanno partecipato a otto incontri – uno a settimana – previsti durante l'orario scolastico e per un periodo di dieci settimane. Inoltre, a tutte le otto classi sono stati somministrati dei questionari *self-report* in tre momenti diversi: i questionari sono stati compilati una settimana prima dell'inizio del programma (pre-test, T1), mentre una seconda rilevazione è stata effettuata 12 settimane dopo il pre-test (post-test, T2); infine, l'ultimo assessment è avvenuto dopo 18 settimane dal pre-test (*follow-up*, T3).

Dai risultati di questa prima implementazione dell'*Identity Project* è emerso che 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 dal pre- al post-test, 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 (T4), per verificare se l'aumento nell'esplorazione e nella risoluzione dell'identità culturale dovuti alla partecipazione all'*Identity Project* avessero favorito un migliore adattamento psicosociale nel lungo periodo. Gli indicatori considerati riguardavano la coesione dell'identità globale, l'autostima, i sintomi depressivi, il coinvolgimento scolastico, la *performance* scolastica e l'orientamento verso gli altri gruppi. I risultati relativi al gruppo di intervento hanno mostrato un aumento nella coesione dell'identità globale, un miglioramento delle prestazioni scolastiche, livelli maggiori di autostima e minori sintomi depressivi. Tuttavia, non si sono registrati effetti significativi nelle dimensioni del coinvolgimento scolastico e dell'orientamento verso gli altri gruppi.

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

3.2.2 Germania

Alcuni avvenimenti accaduti nel panorama del mondo occidentale, tra cui la sparatoria a Halle contro una sinagoga ebraica ad ottobre 2019 (ANSA, 2019), la strage di Hanau

contro le minoranze etniche tedesche avvenuta a febbraio 2020 (ANSA, 2020) e l'omicidio di George Floyd da parte della polizia statunitense (USA Today, 2020), hanno fatto emergere la necessità di affrontare esplicitamente il sentimento razzista presente nella società tedesca contemporanea. Ad accentuare le disuguaglianze tra gruppi culturali in termini di esposizione al rischio sanitario e di scarso accesso ai nuovi mezzi educativi (OHCHR, 2020; UNESCO, 2020) si è poi aggiunta la pandemia da COVID-19.

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

Il progetto originale elaborato da Umaña-Taylor & Douglass (2017) è stato adattato al contesto tedesco rispettando le pratiche raccomandate per gli adattamenti culturali degli interventi *evidence-based* (Barrera & Castro, 2006). Nello specifico, le principali modifiche apportate sono state le seguenti: (1) l'intervento è stato adattato agli studenti e alle studentesse del settimo grado, e non del nono come nel progetto originario, poiché nel sistema scolastico tedesco rappresenta un anno di transizione significativo in cui gli interventi risultano più efficaci (Sherman et al., 2013); (2) il concetto di ERI è stato sostituito con il termine "*cultural heritage identity*" (identità legata al patrimonio culturale). Come spiegato nel precedente capitolo, questa scelta è stata dettata dal fatto che nel contesto europeo, a seguito della Seconda Guerra Mondiale, la parola "razza" tende a richiamare facilmente le ideologie e le persecuzioni razziali verificatesi durante

l'Olocausto; pertanto, il suo utilizzo legato alle persone risulta oggi inappropriato (Juang et al. 2021; Möschel, 2011; Neiman, 2019).

Nello studio di Juang e collaboratori (2020), il campione includeva 195 studenti e studentesse del settimo grado (età media = 12.35 anni), di cui l'83% aveva un *background* migratorio o almeno un genitore nato all'estero. Complessivamente, il campione comprendeva 34 origini culturali differenti. L'intervento è stato condotto in due coorti distinte, per ciascuna delle quali sono state coinvolte quattro classi assegnate casualmente ai seguenti gruppi: due classi al gruppo di intervento e due al gruppo di controllo. Per le classi coinvolte nella prima coorte ($n = 99$) l'intervento si è svolto in 13 settimane durante l'anno scolastico 2018-2019, mentre le classi della seconda coorte ($n = 96$) hanno concluso l'intervento in 8 settimane nel corso dell'anno scolastico 2019-2020. I dati della coorte del 2018-2019 sono stati raccolti in quattro misurazioni: 6 settimane prima dell'intervento (pre-test al T1) e 1 settimana (T2), 6 settimane (T3) e 17.5 settimane (T4) dopo l'intervento. Le due classi appartenenti al gruppo di controllo hanno ricevuto l'intervento 1 settimana dopo la raccolta dei dati al T3. Per la coorte del 2019-2020, i dati sono stati raccolti 5 settimane prima dell'intervento (T1) e 1 settimana dopo l'intervento (T2). A causa dell'insorgenza della pandemia da COVID-19 le scuole sono state chiuse nella primavera del 2020; ciò ha impedito la somministrazione dei questionari e la raccolta dei dati al T3 ed al T4, nonché la conduzione dell'intervento per le due classi appartenenti al gruppo di controllo. Per tali ragioni, le analisi sono state condotte solamente al T1 ed al T2 per entrambe le coorti. Inoltre, al termine dell'intervento con gli studenti e le studentesse dell'anno accademico 2018-2019 sono stati svolti dei *focus group* con insegnanti e discenti per domandare quali fossero le loro impressioni riguardo l'intervento e se avessero dei suggerimenti per migliorare l'*Identity Project*.

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

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

Dalle analisi esplorative riguardanti le correlazioni tra le variabili prese in esame è emerso che, solo nel gruppo di intervento, l'esplorazione dell'identità culturale era legata a una maggiore coesione dell'identità globale al T2. Inoltre, si è osservato che una maggiore risoluzione dell'identità culturale era legata a una maggiore coesione dell'identità globale e una maggiore autostima, nonché a minori sintomi depressivi, a un migliore adattamento scolastico e ad atteggiamenti più positivi nei confronti delle persone

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

3.2.3 Italia

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

Durante la fase della raccolta di informazioni sono state considerate le differenze tra i contesti di applicazione dell'*Identity Project* (statunitense e tedesco) servendosi di un'analisi della letteratura e del confronto con il team di ricerca del progetto implementato in Germania. Tramite l'analisi delle diversità culturali esistenti tra i Paesi coinvolti nel progetto, è stata anche indagata la situazione migratoria italiana. Sono state condotte, inoltre, 16 interviste semi-strutturate a persone di prima o seconda generazione con *background* migratorio, con domande che vertevano sulle peculiarità della propria cultura (simboli, tradizioni, valori, credenze), gli episodi di discriminazione, gli stereotipi, la religione, la lingua e il passato migratorio.

Per valutare l'appropriatezza culturale delle attività laboratoriali previste dalla versione originale dell'*Identity Project*, sono stati realizzati dei *focus group* con la

partecipazione di 5 mediatori culturali con *background* migratorio rappresentativi di alcune delle nazionalità straniere più presenti sul territorio italiano. Durante questi incontri sono state discusse una per una le 8 sessioni del progetto, concentrandosi sulle attività, sui temi trattati, sulle modalità con cui affrontare questi ultimi e quindi sull'adeguatezza e la fattibilità dell'*Identity Project* in generale.

Nella seconda fase di adattamento sono stati tradotti in italiano il manuale del progetto originario, le misure *self-report* proposte ai partecipanti nelle fasi pre- e post-intervento e nel *follow-up*. Analogamente, sono stati rivisti e modificati i contenuti delle attività (video, elementi testuali, slides, etc.). Come suggerito da McKLeroy e colleghi (2006), è stata posta cura nel mantenere intatta la coerenza nei temi centrali e negli obiettivi, pur adattando l'intervento allo specifico contesto italiano. Tra le modifiche apportate, quella centrale ha riguardato la terminologia; coerentemente con la scelta di Juang e collaboratori (2020), si è preferito sostituire i concetti di "razza" ed "etnia" con quello di "cultura". Inoltre, sono stati proposti diversi adeguamenti rispetto ai contenuti per renderli più vicini e comprensibili agli studenti e alle studentesse. Ad esempio, nell'incontro "Storie dal nostro passato" sono stati proposti racconti di marginalizzazione accaduti alle minoranze culturali presenti in Italia o nei confronti degli italiani, a differenza dell'intervento originale le cui storie si riferivano ad eventi accaduti negli Stati Uniti. Inoltre, nell'edizione del Progetto Identità 2022-2023 abbiamo sostituito la denominazione del quinto incontro "Alberi di famiglia" con "Alberi delle relazioni", al fine di poter rendere più esplicita ai ragazzi la possibilità di includere fra i propri rapporti significativi sia legami di sangue che legami di altra natura (ad esempio, amici, insegnanti e istruttori).

Il continuo dialogo e confronto fra i team di ricerca statunitense, tedesco ed italiano, assieme al prezioso contributo dei mediatori culturali coinvolti, hanno permesso un efficace processo di adattamento, attraverso cui sono state apportate variazioni in linea con il lavoro svolto in Germania (Juang et al., 2020), approvate dagli autori del progetto originale.

Successivamente è stato eseguito lo studio pilota, attraverso il quale si sono valutate la fattibilità, l'accettabilità e l'adeguatezza culturale dell'intervento (Ceccon et al., 2023b). Il campione finale era composto da 138 adolescenti (età media 15 anni) con diversi retroterra culturali (il 37% aveva un *background* migratorio e proveniva da 21 Paesi diversi) e frequentanti 9 classi di una scuola secondaria di secondo grado (un istituto tecnico) nella città di Padova.

Nel dicembre 2020 si è proceduto a contattare ed ottenere l'autorizzazione per l'attuazione del "Progetto Identità" dallo stesso Istituto considerato. Tenendo conto della situazione pandemica, l'assegnazione delle classi alle condizioni sperimentali (5 classi al gruppo di intervento e 4 classi al gruppo di controllo) è avvenuta sulla base delle richieste e della disponibilità del personale docente.

Il ciclo di incontri previsto dall'*Identity Project* è stato condotto durante l'orario scolastico per 8 settimane da una dottoranda di ricerca, coadiuvata da un team di tirocinanti pre-lauream e supervisionata dalla Responsabile scientifica del progetto. Gli incontri destinati al gruppo di intervento, della durata di circa 55 minuti, si svolgevano una volta a settimana da remoto attraverso la piattaforma Google Meet, in linea con le disposizioni previste per limitare la diffusione del COVID-19. Il gruppo di controllo ha invece assistito alle lezioni ordinarie previste dal programma scolastico.

La raccolta dati si è svolta tra l'inizio di marzo 2021 e la fine di maggio 2021. Gli strumenti impiegati comprendevano diverse misure *self-report* volte a valutare i dati sociodemografici, l'identità culturale, l'intelligenza e competenza interculturale, la coesione dell'identità globale, la sensibilità ambientale, l'autostima, i sintomi depressivi, la prosocialità, l'orientamento verso altri gruppi, la socializzazione etnica familiare, la discriminazione percepita, il coinvolgimento accademico e il clima di classe rispetto alla diversità culturale. Ad entrambi i gruppi è stata somministrata la batteria di questionari una settimana prima (pre-test, T1) e una settimana dopo (post-test, T2) il ciclo di 8 incontri previsti dal progetto.

Al termine dello studio pilota (giugno 2021) sono stati condotti due *focus group*, uno con gli studenti e uno con il corpo insegnanti, per la raccolta dei *feedback* qualitativi rispetto al lavoro svolto.

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

Lo studio principale, nella sua versione revisionata alla luce delle evidenze emerse dallo studio pilota, è stato condotto tra ottobre 2021 e aprile 2022. Vi hanno partecipato 1037 alunni frequentanti 45 classi seconde, provenienti da sei istituti superiori di secondo grado di Padova. Tenendo anche conto che la partecipazione era subordinata al consenso scritto da parte dei genitori, il campione finale è risultato essere di 746 studenti (età media 15 anni, 52% ragazze), con il 32% di partecipanti aventi *background* migratorio,

composto da 55 provenienze culturali diverse e dal 72% di ragazzi con almeno un genitore non italiano.

L'intervento è stato condotto in presenza da due formatrici durante l'orario scolastico e consisteva in quattro incontri per la compilazione dei questionari (T1, T2, T3, e T4), otto incontri di attività laboratoriali e due incontri dedicati ai focus group, uno con gli alunni e uno con i docenti. Le classi coinvolte sono state divise in due gruppi: 23 classi per il "gruppo laboratorio", che ha partecipato all'intervento durante il primo quadrimestre, e 22 classi per il "gruppo controllo", che vi ha invece partecipato nel secondo quadrimestre, restando in una condizione di "attesa" durante il primo periodo. Le attività svolte vertevano su diversi temi, quali la definizione e l'evoluzione di identità e di identità culturale, gli stereotipi, la discriminazione, le differenze inter- e intra-gruppi e i simboli culturali, temi affrontati sia in modalità teorica sia in modalità pratica.

I risultati relativi agli effetti immediatamente successivi allo svolgimento del Progetto Identità, ottenuti dal confronto prima e dopo l'intervento dei dati del "gruppo laboratorio" con i dati del "gruppo controllo", hanno mostrato come il primo gruppo abbia ottenuto punteggi significativamente maggiori, rispetto al secondo, nelle dimensioni di esplorazione e di appartenenza dell'identità culturale; allo stesso modo, per quanto concerne la percezione del clima in classe, vi è stato un incremento significativo anche nei punteggi relativi alle dimensioni di trattamento ineguale (da parte degli insegnanti verso gli alunni con *background* migratorio), di eredità culturale (come tematica trattata durante le lezioni in classe) e di coscienza critica (rispetto alla consapevolezza dell'impatto che il *background* culturale di una persona può avere sulle opportunità a sua disposizione). Tale maggior consapevolezza e maggior senso critico negli adolescenti in

merito a tematiche di disuguaglianza etnico-razziale sembrano esser stati stimolati proprio dalle attività svolte durante il Progetto Identità.

Per quanto riguarda i risultati a lungo termine (T3), sono stati riscontrati maggiori livelli di comportamento prosociale negli alunni che avevano svolto il laboratorio rispetto a chi ancora non lo aveva svolto; sono risultati, inoltre, alti punteggi di esplorazione della propria identità culturale, ma solo fra coloro aventi *background* migratorio; infine, relativamente al clima in classe, è stato rilevato un incremento significativo nei livelli di percezione della cooperazione (maggiormente in studenti con *background* migratorio), del trattamento equo e della coscienza critica.

In conclusione, le attività del Progetto Identità sono risultate efficaci nella promozione dell'esplorazione e del senso di appartenenza alla propria identità culturale, della prosocialità e della cooperazione in classe fra studenti con diverse provenienze culturali e di una maggiore sensibilità rispetto alle disuguaglianze su base etnica.

Nei prossimi capitoli verrà presentato il Progetto Identità svoltosi nell'a.s. 2022-2023, ridefinito sulla base delle evidenze e delle esigenze emerse dalle edizioni precedenti.

Capitolo 4

Ricerca

4.1 Obiettivi e quesiti di ricerca

La presente tesi si colloca all'interno del Progetto Identità, intervento *evidence-based* che si trova al suo secondo anno di implementazione nel contesto scolastico italiano, i cui obiettivi sono promuovere l'identità culturale in adolescenti con diverse origini culturali, incentivare le relazioni positive fra pari e osservare gli effetti di tale promozione nelle varie sfere personali dei ragazzi. Il lavoro è coordinato dalla Prof.ssa Moscardino e dalla Dott.ssa Ceccon del Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione dell'Università degli Studi di Padova, in collaborazione con la Prof.ssa Umaña-Taylor della Harvard University (U.S.A.) e la Prof.ssa Schachner della Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Germania).

Questa tesi ha lo scopo di esaminare i dati emersi sull'efficacia del Progetto Identità, indagando i possibili cambiamenti nella dimensione di esplorazione dell'identità culturale e verificando l'eventuale effetto a cascata dell'esplorazione registrata al post-test sulla risoluzione rilevata al *follow-up* (Umaña-Taylor et al., 2018a). Per queste analisi, si sono confrontati i dati delle classi del gruppo di intervento con quelli delle classi del gruppo di controllo. È stato esaminato, inoltre, il possibile ruolo moderatore delle relazioni interetniche fra pari sull'efficacia dell'intervento. Infine, si sono integrati questi dati con un'analisi qualitativa delle osservazioni emerse durante i *focus group* tenutisi alla fine degli incontri con i partecipanti del Progetto Identità.

I quesiti di ricerca che hanno guidato questa tesi sono i seguenti:

1. *Si riscontrano delle differenze tra gli adolescenti che hanno partecipato all'intervento e coloro che non vi hanno partecipato nell'esplorazione dell'identità culturale valutata al post-test (T2), tenendo conto del livello iniziale (T1) di questa dimensione?*

Nonostante l'evoluzione dell'identità avvenga durante tutto l'arco della vita, la sua ricerca diventa particolarmente rilevante in adolescenza, periodo in cui avvengono importanti progressi cognitivi e una altrettanto significativa esposizione sociale (Erikson, 1968). Delineando i propri obiettivi, valori e credenze, gli adolescenti definiscono se stessi e la percezione di chi sono rispetto agli altri, attraverso la formazione di varie identità sociali, tra cui l'identità culturale (Umaña-Taylor, 2011).

Il Progetto Identità è un intervento le cui attività si focalizzano sull'esplorazione dell'identità culturale propria e altrui, la cui chiarezza porta a un maggiore benessere e un maggiore adattamento psicosociale negli adolescenti (Umaña-Taylor et al., 2018a). Gli studi finora condotti negli Stati Uniti hanno dimostrato l'efficacia di questo intervento nel promuovere la dimensione dell'esplorazione dell'identità culturale; gli stessi risultati sono stati confermati dagli adattamenti del Progetto Identità nel contesto europeo, come nel caso della Germania (Juang et al., 2020) e nel caso dell'Italia (Ceccon et al., 2023a).

In linea con le precedenti ricerche, ci si aspetta di osservare un aumento dei livelli di esplorazione dell'identità culturale dal pre-test (T1) al post-test (T2) negli studenti del gruppo di intervento rispetto a quelli facenti parte del gruppo di controllo.

2. *Si riscontrano delle differenze tra gli adolescenti del gruppo di intervento e i loro pari del gruppo di controllo nella risoluzione dell'identità culturale*

valutata al follow-up (T3) in funzione dei livelli di esplorazione valutati al post-test (T2), tenendo conto dei livelli iniziali di risoluzione identitaria?

Secondo la prospettiva eriksoniana (1968), attraverso l'esplorazione la persona risolve ciò che prova nei confronti di una data componente della propria identità sociale, e il picco di questo processo porta a “*riconciare la concezione che [la persona] ha di sé e al riconoscimento che la comunità ha di lei*” (Erikson, 1959, p. 120; Umaña-Taylor et al., 2004). Ciò significa che attraverso la ricerca, l'osservazione e la riflessione di tale componente dell'identità, si arriva alla chiarezza di quest'ultima, che permette alla persona di sperimentare interezza nel proprio senso di identità interiore, comprendendo l'interconnessione fra il suo sé passato, presente e futuro. Erikson ha inoltre osservato che la formazione dell'identità sottintende un processo di riflessione e osservazione simulata.

Basandosi su queste concettualizzazioni, il modello teorico di Umaña-Taylor e collaboratori (2018a) ipotizza un effetto a cascata secondo cui le attività previste dall'intervento produrrebbero un aumento dell'esplorazione dell'identità culturale nel post-test, il quale porterebbe ad un aumento della sua risoluzione al *follow-up* in un tempo successivo.

I precedenti studi condotti sul territorio statunitense hanno confermato questo modello, riscontrando un aumento della risoluzione a 18 settimane dal pre-test (Umaña-Taylor et al., 2018a). Tuttavia, sia nella implementazione tedesca dello studio che in quella italiana, non è stato rilevato alcun aumento della risoluzione (T3) in funzione dell'esplorazione (T2) (Ceccon et al., 2023a; Juang et al., 2020). Ceccon e colleghi (2023a) hanno ipotizzato che tale risultato possa essere dovuto alla “*sindrome del ritardo*” (Livi Bacci, 2008), caratteristica della giovane popolazione italiana, che vede un prolungamento del periodo di istruzione e di permanenza nella casa natale assieme ai

genitori, con conseguente rinvio dell'entrata nel mondo lavorativo e di uno stile di vita autonomo e indipendente. Tale ritardo agli impegni dell'adulità porta a un'instabilità prolungata in fase adolescenziale rispetto alla costruzione della propria identità.

Alla luce dei precedenti risultati, riteniamo siano opportune ulteriori valutazioni del modello a cascata previsto dall'*Identity Project* all'interno del contesto italiano, per cui ci riserviamo di non avanzare ipotesi rispetto la possibilità o meno di un aumento della dimensione della risoluzione al *follow-up* (T3), predetta dai livelli di esplorazione rilevati al post-test (T2).

3. *L'efficacia dell'intervento sulle dimensioni di esplorazione e risoluzione dell'identità culturale cambia in funzione della qualità delle relazioni interetniche fra pari in termini di presa in giro, discriminazione, vittimizzazione etnica e socializzazione culturale?*

Come si è già menzionato nel secondo capitolo, la socializzazione è uno degli aspetti e delle attività principali dell'adolescenza, attraverso la quale il gruppo dei pari assume particolare importanza nella quotidianità di ragazzi e ragazze. Considerando la crescente multiculturalità della società italiana in cui i giovani di oggi crescono, l'etnia e la cultura in cui essi si identificano risultano fattori salienti per il loro sviluppo e nelle loro dinamiche relazionali. Tuttavia, vi è una forte carenza, soprattutto nella letteratura scientifica italiana, di studi sui processi relazionali che fanno riferimento al ruolo che giocano l'etnia e la cultura nella socializzazione con i coetanei (Ceccon et al., 2023a).

Gli studi di Wang (2021) svolti negli Stati Uniti hanno dimostrato la salienza e la complessità dei processi etnici con i pari nella vita quotidiana degli adolescenti. I risultati hanno evidenziato che i processi negativi, quali prese in giro, discriminazione e

vittimizzazione su base etnica, sono collegati a una compromissione in vari ambiti di vita, quali quella accademica, emotiva, sociale e identitaria; i processi positivi, invece, in particolare la socializzazione culturale e il sostegno contro la discriminazione, promuovono i comportamenti prosociali e la considerazione verso la propria identità culturale. Studi italiani sul bullismo etnico, invece, hanno dimostrato come l'orientamento dell'acculturazione verso il paese di accoglienza funga da fattore di protezione contro la vittimizzazione etnica per i ragazzi con *background* migratorio, mentre l'acculturazione e l'identificazione verso la propria cultura di origine incentivino in loro il senso di appartenenza alla propria minoranza, aumentando la possibilità di sperimentare vittimizzazione etnica (Menesini & Salmivalli, 2017; Palladino, 2020).

Per quanto riguarda gli studi sull'*Identity Project*, un lavoro condotto negli Stati Uniti ha riscontrato che fattori contestuali quali la socializzazione etnica in famiglia possono aumentare gli effetti positivi dell'intervento sull'esplorazione dell'identità culturale (Sladek et al., 2021).

Sulla base delle sopracitate ricerche, pur non essendoci studi che abbiano valutato l'impatto dei rapporti interetnici con i pari sull'efficacia dell'IP in relazione all'identità culturale, è ragionevole aspettarsi che la qualità di tali rapporti influenzi il grado in cui gli studenti beneficiano o meno del progetto sia a livello di esplorazione al post-test (T2), sia a livello di risoluzione al *follow-up* (T3).

4. *Quali osservazioni emergono dall'analisi qualitativa dei focus group svolti con gli studenti delle classi del gruppo di intervento relativamente agli incontri del Progetto Identità?*

Il *focus group* è una tecnica di analisi qualitativa dei dati, definita come un'intervista semi strutturata ad un gruppo omogeneo di persone, considerate testimoni esperti, con lo scopo di approfondire particolari aspetti di un argomento oggetto di ricerca (Stagi, 2000).

Nelle implementazioni precedenti del Progetto Identità, questa fase dell'intervento è risultata fondamentale sia negli studi condotti negli Stati Uniti che in quelli europei, in quanto, come specificato da Umaña-Taylor e Douglass (2017), gli studenti che avevano beneficiato dell'intervento hanno potuto esprimere le loro opinioni ed esperienze in merito, scambiandosi idee a vicenda e confrontando le proprie prospettive. In particolare, durante i *focus group* con i partecipanti in Germania è emerso che il poter ascoltare le esperienze di vita dei compagni di classe e approfondire le loro origini sono stati gli aspetti più graditi del progetto (Juang et al., 2020); in modo simile, nello studio italiano gli adolescenti avevano particolarmente apprezzato la possibilità di esplorare il *background* culturale proprio e dei compagni e il riconoscimento del ruolo dei legami significativi, al di fuori di quelli consanguinei, nella definizione della propria identità (Ceccon et al., 2023a). I ragazzi inoltre avevano notato una loro maggiore sensibilità e un maggiore senso critico verso la discriminazione e il pregiudizio etnici.

In linea con le osservazioni emerse dai *focus group* degli studi precedenti, ci aspettiamo di riscontrare *feedback* positivi e critiche costruttive anche da parte dei partecipanti alla seconda edizione italiana del Progetto Identità (anno scolastico 2022-2023).

4.2 Partecipanti

Il Progetto Identità si è svolto in tre scuole secondarie di secondo grado della città di Padova. Nello specifico, il progetto è stato proposto a tutti i 720 alunni delle 29 classi (di

cui 24 classi prime e 5 classi seconde) che vi hanno aderito, ai quali sono stati distribuiti i consensi informati per la somministrazione della batteria di questionari: 29 alunni non hanno dato la loro adesione alla partecipazione ai questionari o non hanno riportato il consenso informato, mentre 691 alunni hanno indicato la volontà di partecipare (tasso di adesione del 96%). Di questi, 9 sono stati esclusi dalle rilevazioni per disabilità o disturbi che non avrebbero garantito il corretto svolgimento dei questionari, mentre 6 sono stati esclusi per difficoltà linguistiche. Sebbene i partecipanti finali ammontino a 676, il presente lavoro di tesi tiene in considerazione solo coloro che hanno presenziato interamente alle prime tre rilevazioni (T1, T2 e T3), per un totale di 580 partecipanti. Delle 29 classi che hanno aderito al progetto, ne sono state assegnate in maniera casuale 15 al gruppo di intervento (51.7%) e 14 al gruppo di controllo (48.3%).

L'età media dei partecipanti era di 14.19 anni ($DS = .76$) e il 52% si è identificato nel genere femminile. Rispetto al totale, il 38% ($n = 223$) possedeva un *background* migratorio, ovvero aveva almeno un genitore nato all'estero; il campione risultava composto complessivamente da 39 origini culturali differenti. Le nazionalità più rappresentate erano la Romania (17%), il Marocco (12.5%), la Moldavia (9.9%), la Cina (8.1%) e l'Albania (7.6%)⁶. Nello specifico, il 22% dei partecipanti con *background* migratorio era di prima generazione (nato/a all'estero con almeno un genitore nato all'estero), mentre il 78% era di seconda generazione (nato/a in Italia con almeno un genitore nato all'estero).

Lo status socioeconomico (SES) delle famiglie, misurato attraverso la *Family Affluence Scale* (FAS; Boyce et al., 2006), è risultato pari a un punteggio medio di 6.44 ($DS = 1.79$) su una scala da 1 a 9. Rispetto al livello di istruzione dei genitori dei

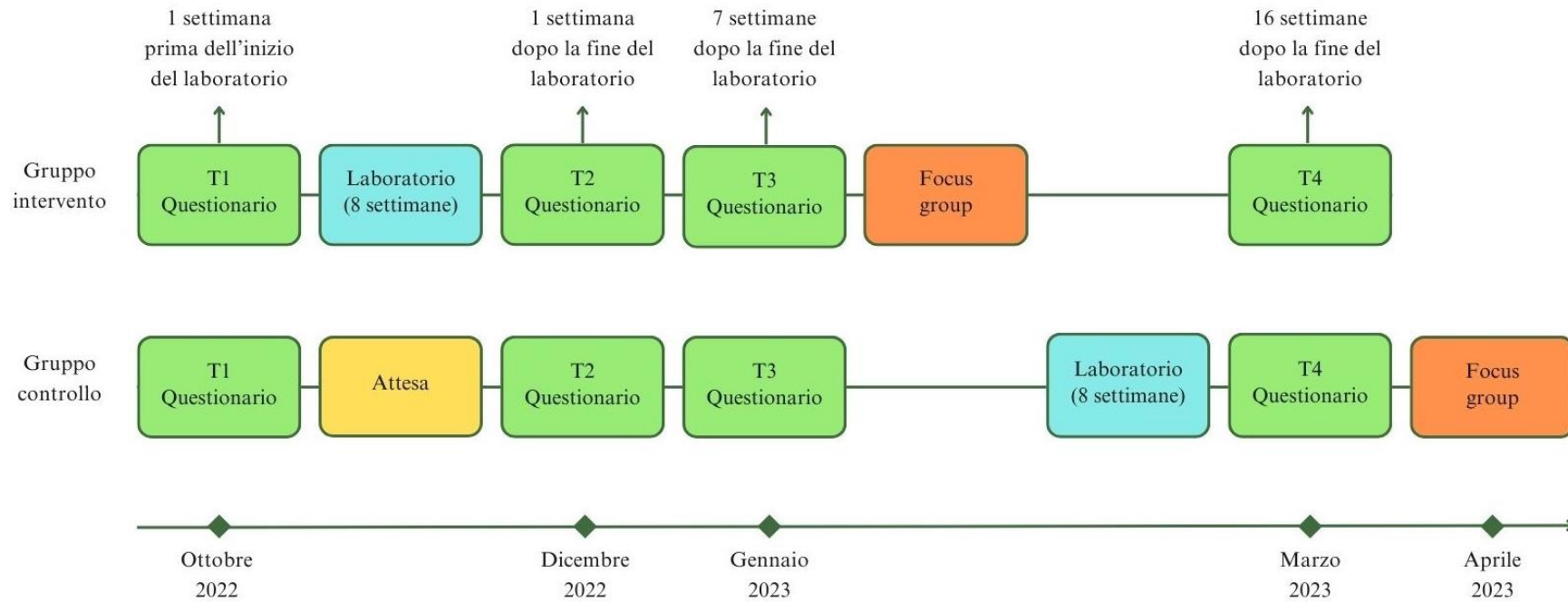
⁶ Percentuali relative alle origini da parte di madre; da parte di padre: 35 origini culturali differenti, con Romania (17.4%), Marocco (13.5%), Moldavia (7.9%), Cina (7.6%) e Albania (7.1%) come nazionalità più rappresentate.

partecipanti, la maggior parte aveva conseguito il diploma di scuola superiore (41.8% i padri e 44.3% le madri), il 16.8% dei padri e il 25.9% delle madri erano laureati/e, mentre il 18% dei padri e il 14.1% delle madri aveva ottenuto il diploma di terza media. L'1.9% dei padri e il 0.9% delle madri non aveva conseguito alcun titolo di istruzione oppure solo il titolo di licenza elementare.

4.3 Procedura

L'approvazione del Progetto Identità per l'a.s. 2022-2023 da parte del Comitato Etico della Scuola di Psicologia dell'Università degli Studi di Padova è avvenuta a giugno 2022 (prot. n. 4899). Lo studio oggetto di questa tesi è stato condotto tra ottobre 2022 e aprile 2023. Le tempistiche previste per lo svolgimento dello studio sono illustrate schematicamente in Figura 1.

Figura 1. Tempistiche di svolgimento del Progetto Identità



Tramite la convenzione concordata durante il precedente studio, il Progetto Identità per l'a.s. 2022-2023 è stato svolto con tre delle scuole superiori di secondo grado con cui si era già collaborato. Si sottolinea la scelta di coinvolgere principalmente istituti tecnici e professionali, dal momento che essi sono caratterizzati da una popolazione scolastica con una maggiore eterogeneità culturale. Tale aspetto è promettente per una migliore riuscita dell'intervento, in quanto è proprio all'interno di questi contesti multiculturali che il tema delle origini diviene più saliente e vi è una più alta probabilità di contatti interculturali fra gli adolescenti (Umaña-Taylor et al., 2018a).

Dopo aver pianificato la calendarizzazione del Progetto Identità con i docenti referenti dei vari istituti, la prima fase ha visto lo svolgimento degli incontri di presentazione con tutte le classi che avevano aderito al progetto, durante i quali sono stati descritti gli obiettivi del laboratorio e una panoramica generale delle attività previste. In quest'occasione, inoltre, sono stati distribuiti i consensi informati per la partecipazione ai questionari, i quali erano disponibili in diverse lingue (inglese, francese, spagnolo, portoghese, arabo, cinese, rumeno, albanese, ucraino, russo) e richiedevano la firma di almeno un genitore o tutore.

Ad ottobre 2022 è stato svolto il pre-test (T1), durante il quale è stata somministrata una batteria di questionari a tutti i partecipanti. Soltanto successivamente, affinché i risultati di questa prima rilevazione non venissero influenzati, le classi sono state assegnate in modo casuale (tramite un algoritmo computerizzato) a una condizione di intervento e a una condizione di controllo. Per motivi etici, quest'ultima prevedeva che le classi che vi appartenevano avrebbero partecipato al laboratorio nel secondo quadrimestre, restando nel frattempo in una condizione di "attesa".

Dopo una settimana dal pre-test, sono cominciati gli incontri per le classi del gruppo di intervento. Questi erano condotti da due formatrici, le quali erano tirocinanti in Psicologia presso l'Università di Padova, che avevano precedentemente seguito un percorso di formazione *ad hoc* per il corretto svolgimento delle attività laboratoriali e che avrebbero partecipato a supervisioni settimanali insieme al team e alle coordinatrici del Progetto Identità.

Personalmente, ho contribuito al progetto svolgendo gli incontri di presentazione, la somministrazione della batteria di questionari (in tutti i tempi di rilevazione) e il ciclo di laboratori in 12 classi nel corso dell'intero a.s. 2022-2023, per un totale di 156 incontri. A questi, si aggiunge la conduzione di 12 *focus group* e di 12 incontri di restituzione dati, avvenuti a giugno 2023, durante i quali sono stati presentati a tutte le classi che avevano partecipato al progetto i primi risultati della ricerca del Progetto Identità 2022-2023.

L'intervento prevedeva otto incontri della durata di circa 50 minuti, che si sono svolti settimanalmente in circa due mesi. Durante questo periodo, sono state mantenute costanti comunicazioni collaborative tra le formatrici, le coordinatrici del Progetto Identità e i docenti coinvolti in ogni istituto scolastico per monitorare l'evoluzione dell'intervento.

Durante il laboratorio si sono affrontati una serie di temi fra loro interconnessi, tra i quali l'identità culturale, gli stereotipi, la discriminazione, i cui incontri sono stati prevalentemente di matrice teorica, al fine di fornire un bagaglio di conoscenza di base ai ragazzi per beneficiare al meglio dell'intervento. Si è poi proseguito con attività più pratiche basate sui simboli caratterizzanti la cultura, come il linguaggio (per il cui incontro vi è stata la partecipazione di un professionista nell'ambito della mediazione linguistico-culturale), le tradizioni, i riti e i rituali, e attività sul ruolo che hanno avuto i

legami significativi sulla propria identità culturale. Ciascuna sessione era costituita innanzitutto da un momento di ripasso dei temi trattati la volta precedente; successivamente si passava all'introduzione degli argomenti previsti per quell'occasione, affrontati in modalità sia teorica che pratica, attraverso strumenti d'interazione multimediale (*wordcloud*, visione di video, ricerca di immagini in internet) e modalità laboratoriali, quali la condivisione in gruppi, la lettura di storie, il disegno dell'albero delle relazioni, le interviste culturali assegnate come compito a casa; infine, si terminava sempre con un momento dedicato alle riflessioni personali. Per una descrizione dettagliata degli incontri, si veda la Tabella A in Appendice.

La settimana successiva alla fine del laboratorio, è stata somministrata la seconda batteria di questionari prevista al post-test (T2) sia agli studenti del gruppo di intervento, sia a quelli del gruppo di controllo. In questa fase, nelle classi del gruppo di intervento, sono stati raccolti i nominativi degli alunni che avrebbero partecipato su base volontaria a un *focus group* sei settimane dopo il post-test, che sarebbe avvenuto in presenza all'interno dell'orario scolastico, durante il quale i ragazzi hanno potuto prendere parte a una discussione per condividere le loro impressioni sul Progetto Identità con le formatrici. Inoltre, è stata estesa l'opportunità di partecipare ad un *focus group* anche agli insegnanti che erano stati coinvolti nel progetto in ogni istituto.

A gennaio 2023, ovvero sei settimane dopo la conclusione degli incontri con il gruppo di intervento, sono stati somministrati a tutte le classi i questionari del *follow-up* (T3). La settimana successiva, a febbraio 2023, è partito il laboratorio per le classi del gruppo di controllo, al termine del quale è avvenuta l'ultima rilevazione (T4) prevista dallo studio, a 24 settimane di distanza dal pre-test (T1). Infine, sono stati condotti i *focus*

group anche con i ragazzi e con gli insegnanti che hanno partecipato agli incontri del Progetto Identità nel secondo periodo.

Gli incontri dei questionari sono stati condotti in classe in presenza delle formatrici, utilizzando la piattaforma online QualtricsXM. Ai ragazzi è stato fornito un QR code, il quale permetteva loro di accedere ai questionari tramite i propri smartphone. Agli studenti è stata data anche la possibilità di compilazione in formato cartaceo, per loro personale richiesta o per indicazioni fornite dai docenti.

Per garantire la riservatezza dei dati di ogni partecipante, si è fatto uso di una forma alternativa di anonimato, per la quale a ciascuno degli studenti è stato assegnato un codice identificativo, di cui erano a conoscenza soltanto gli studenti stessi e le formatrici. Questo codice era composto dalla lettera iniziale del nome dell'istituto, seguita dal numero e dalle lettere corrispondenti alla sezione di appartenenza della classe e dal numero personale dell'alunno associato all'ordine alfabetico del registro di classe. Il codice identificativo restava invariato in tutte le fasi di rilevazione, ad eccezione dei casi in cui uno studente si fosse ritirato dalla scuola; in tal caso, i codici identificativi venivano adattati alla nuova disposizione alfabetica della classe.

4.4 Strumenti

La presente ricerca si è servita di strumenti quantitativi (questionari) e strumenti qualitativi (*focus group*). Per rispondere ai nostri quesiti, in questa tesi vengono descritti gli strumenti di valutazione dell'identità culturale (esplorazione e risoluzione), dei processi etnici con i pari (presa in giro, discriminazione, vittimizzazione su base etnica e socializzazione culturale) e dei *focus group*. I questionari non disponibili in lingua italiana

sono stati tradotti dalle coordinatrici del progetto utilizzando il metodo della traduzione-ritraduzione.

4.4.1 *Caratteristiche sociodemografiche*

La batteria di questionari prevedeva una sezione per la raccolta di alcune informazioni anagrafiche (età, genere, data di nascita, classe frequentata, lingue parlate, anni trascorsi in Italia, nazione di nascita) e informazioni relative al nucleo familiare (numero di conviventi, presenza di fratelli/sorelle, paese di nascita, titolo di studio e occupazione dei genitori).

L'SES familiare è stato misurato attraverso la FAS (Boyce et al., 2006), composta dai 4 item seguenti: “*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 sommando i 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).

4.4.2 *Identità culturale*

Questo costrutto è stato misurato attraverso la *Ethnic Identity Scale* (EIS; Umaña-Taylor, Yazedjian, & Bámaca-Gómez, 2004), la quale rileva distintamente le tre componenti dell'identità culturale per mezzo di 17 item così suddivisi: 7 item per l'esplorazione (es.

“Ho partecipato ad attività che mi hanno insegnato qualcosa sulla mia cultura d’origine”), 4 item per la risoluzione (es. *“Sono consapevole di che cosa significa per me la mia cultura”*) e 6 item per l’affermazione (es. *“Se potessi scegliere, preferirei essere di un’altra cultura”*).

In questa tesi, si conducono le analisi soltanto per le sottoscale relative alle dimensioni dell’esplorazione, ovvero quel processo di profonda ricerca e riflessione sulla propria identità culturale, e della risoluzione, cioè il senso di chiarezza rispetto alle proprie origini etnico-culturali raggiunto dopo il periodo di esplorazione.

I partecipanti allo studio hanno manifestato 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 tramite il calcolo della media dei punteggi per ciascuna delle sottoscale.

La validità e affidabilità di questo strumento sono state avvalorate da vari studi condotti, anche in gruppi culturali differenti (Umaña-Taylor & Shin, 2007; Yetter & Foutch, 2013; Yoon, 2011).

Nella presente ricerca, l’Alpha di Cronbach è risultato essere di .78 per la subscale dell’esplorazione, e di .85 per la subscale della risoluzione.

4.4.3 Relazioni interetniche tra pari

Per l’analisi dei processi etnici con i pari, si è fatto riferimento allo strumento sviluppato da Wang (2021), il quale indaga tre dimensioni negative (presa in giro, discriminazione e vittimizzazione) e tre dimensioni positive (socializzazione culturale, preparazione ai pregiudizi e supporto contro la discriminazione) attraverso 26 item adattati da ricerche precedenti.

Per questo lavoro, vengono prese in considerazione soltanto le subscale dei tre indicatori negativi e della socializzazione culturale: le prese in giro su base etnica da parte dei pari comprendono 4 item (es. “*Sono stat* preso in giro da altr* ragazz**”) provenienti dallo studio di Douglass e colleghi (2016) sui processi etnici nel contesto dell’umorismo; la discriminazione etnica è valutata da 5 item (es. “*Sono stat* trattat* con meno rispetto da altr* ragazz**”) tratti da una scala di valutazione della discriminazione quotidiana (Yip et al., 2019); per la vittimizzazione etnica vi sono 7 item (es. “*Altr* ragazz* mi hanno rubato delle cose*”) appartenenti alla *Discriminatory Victimization Scale* (Kim et al., 2011); infine, la socializzazione culturale tra pari è stata valutata da 6 item (es. “[*L* mie* amic**] *Partecipano ad attività specifiche della mia cultura d'origine*”) della *Cultural Socialization across Contexts Scale* (Wang et al., 2015).

Per ogni sottoscala, i partecipanti hanno risposto a ciascun item su una scala a tre punti: 0 = mai, 1 = qualche volta, 2 = spesso. Per ogni sottoscala, le risposte vengono codificate mediante il calcolo della media dei punteggi.

L’affidabilità delle sopracitate misure è stata dimostrata con l’omega di McDonald a livello intrapersonale ($\omega_s = .81$ a $.86$) e a livello interpersonale ($\omega_s = .97 - .99$) (Geldhof et al., 2014), mentre la validità è stata avvalorata da studi precedenti che hanno messo tali misure in relazione con gli *outcome* nelle varie sfere di vita quotidiana degli adolescenti.

In questa ricerca, gli Alpha di Cronbach per le 4 subscale di presa in giro, discriminazione, vittimizzazione su base etnica e socializzazione culturale erano rispettivamente di $.84$, $.78$, $.81$ e $.73$.

4.4.4 Focus group

Il *focus group* è un metodo di raccolta dati che si configura come un'intervista di gruppo, nella quale sono coinvolti dai 4 ai 12 partecipanti, definiti come un omogeneo "campione di esperti" rispetto ad un particolare oggetto di studio (Guala, 1991; Stagi, 2000). Lo scopo è quello di ottenere informazioni significative, favorendo una discussione tra i membri del gruppo, che permette una mutua interazione, attraverso la quale essi scambiano opinioni e punti di vista e che produce idee di quantità e qualità di approfondimento maggiori rispetto l'intervista singola. Il *focus group* viene guidato da un moderatore che segue una traccia più o meno strutturata di stimoli e quesiti da proporre ai partecipanti.

Questa tesi prende in analisi i *focus group* tenutisi con gli studenti del gruppo di intervento del Progetto Identità, i cui incontri si sono svolti a distanza di sette settimane dalla fine del laboratorio. Il gruppo era composto da ragazzi e ragazze che vi avevano aderito su base volontaria (i cui nominativi sono stati raccolti durante la fase di post-test, T2) che soddisfacevano il criterio di omogeneità, previsto dalla metodologia, rispetto all'età, alla classe e alla scuola frequentate e alla pregressa partecipazione al laboratorio nel primo quadrimestre.

Gli incontri, della durata di circa un'ora, si sono svolti in presenza all'interno dell'orario scolastico e si sono tenuti con ogni classe del gruppo di intervento in tutti e tre gli istituti scolastici che hanno preso parte al progetto. In tutto, sono stati condotti 11 *focus group*, il cui scopo era quello di fornire un riscontro complessivo sulla qualità del Progetto Identità.

A guidare le sessioni vi erano le due formatrici con cui i ragazzi e le ragazze avevano lavorato durante gli incontri laboratoriali, di cui una ricopriva il ruolo di

moderatrice delle discussioni e l'altra di verbalizzatrice di quanto emergeva. L'intervista prevedeva le seguenti domande, alle quali era chiesto di rispondere ad ogni partecipante: *“Quale incontro/attività vi è piaciuto di più? Perché?”*; *“Quale incontro/attività vi è piaciuto di meno? Perché?”*; *“Ripensando in generale agli incontri: c'è qualcosa che aggiungereste, togliereste o modifichereste? Se sì, cosa e perché?”*; *“È cambiato qualcosa rispetto a quello che sapete, pensate o a come vi sentite nei confronti della vostra cultura d'origine?”*; *“È cambiato qualcosa rispetto a quello che sapete, pensate o a come vi sentite nei confronti delle altre culture?”*.

I *focus group* sono stati proposti anche ai docenti che avevano assistito agli incontri del Progetto Identità, di tutti e tre gli istituti coinvolti. In totale si sono svolti tre incontri, condotti online attraverso la piattaforma Zoom dalle coordinatrici del progetto, a cui hanno presenziato anche le formatrici. Agli insegnanti sono state poste domande in merito alle loro personali impressioni sul laboratorio, eventuali problematiche riscontrate con possibili suggerimenti, nonché una valutazione soggettiva relativa alla partecipazione degli alunni.

4.5 Analisi dei dati

Per effettuare l'analisi dei dati si è fatto uso del pacchetto statistico SPSS (versione 28.0.1.0):

- Per valutare se vi fossero delle differenze tra gli adolescenti del gruppo di intervento e quelli del gruppo di controllo nella dimensione dell'esplorazione dell'identità culturale al post-test (T2), è stata condotta un'analisi della covarianza univariata inserendo come variabile dipendente la sottoscala dell'EIS

- (esplorazione), come variabile indipendente la condizione (intervento vs. controllo) e come variabile di controllo la sottoscala rilevata al pre-test (T1).
- Per verificare l'effetto a cascata previsto dal modello teorico di Umaña-Taylor et al. (2018a), ovvero se si riscontrassero delle differenze tra gli adolescenti del gruppo di intervento e i loro pari del gruppo di controllo nella dimensione della risoluzione dell'identità culturale al *follow-up* (T3) conseguente all'incremento atteso nei punteggi dell'esplorazione al post-test (T2), è stata effettuata un'analisi della covarianza univariata inserendo come variabile dipendente la sottoscala della risoluzione (T3), come variabile indipendente la condizione (intervento vs controllo) e come variabili di controllo i punteggi dell'esplorazione al post-test (T2) e della risoluzione al pre-test (T1).
 - Per analizzare se l'effetto atteso dell'intervento sull'esplorazione (T2) e sulla risoluzione (T3) variasse in funzione dei processi etnici con i pari rilevati al pre-test (T1), le analisi dei due quesiti precedenti sono state replicate aggiungendo come variabili indipendenti le sottoscale dei processi etnici con i pari (presa in giro, discriminazione, vittimizzazione su base etnica e socializzazione culturale) e l'interazione tra ciascuna di queste sottoscale e la condizione sperimentale (intervento vs controllo).
 - Per quanto concerne i dati raccolti dagli incontri dei *focus group*, è stata condotta un'analisi qualitativa per individuare le risposte più frequentemente riportate dagli studenti che vi hanno partecipato.

Capitolo 5

Risultati

5.1 Statistiche descrittive

Nel presente capitolo presentiamo i risultati delle analisi dei dati, le quali rispondono ai quesiti di ricerca che hanno guidato la tesi. Nella Tabella 2 sono presentate le statistiche descrittive delle variabili oggetto di indagine per gli studenti del gruppo di intervento e quelli del gruppo di controllo.

Tabella 2. 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> = 315)			Gruppo di controllo (<i>n</i> = 265)		
	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>Range</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>Range</i>
Identità culturale						
Esplorazione, T1	2.74	.62	1.14-4	2.40	.53	1.14-4
Esplorazione, T2	2.76	.62	1.14-4	2.46	.55	1-4
Risoluzione, T1	3.14	.68	1-4	2.73	.61	1-4
Risoluzione, T3	3.16	.68	1-4	2.85	.61	1-4
Processi etnici con i pari						
Presa in giro, T1	.48	.51	.00-2	.31	.44	.00-2
Discriminazione, T1	.55	.45	.00-1.80	.41	.43	.00-2
Vittimizzazione, T1	.33	.37	.00-1.71	.21	.30	.00-1.57
Socializzazione culturale, T1	.64	.46	.00-2	.61	.39	.00-2

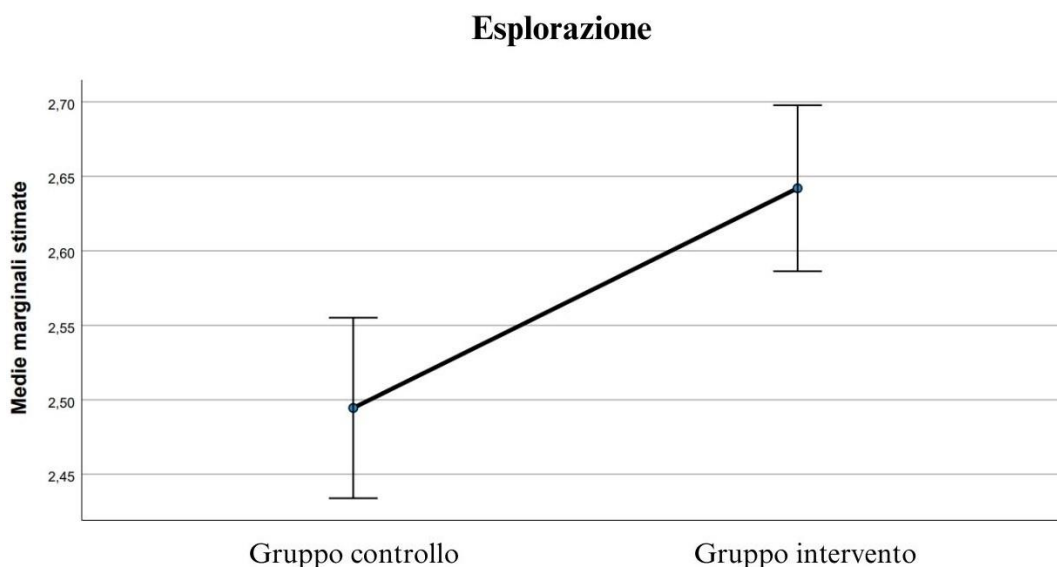
5.2 Confronto tra gruppo di intervento e gruppo di controllo

5.2.1 Esplorazione dell'identità culturale

Il primo quesito di ricerca aveva l'obiettivo di valutare se vi fossero differenze rispetto alla dimensione dell'esplorazione dell'identità culturale in relazione alla partecipazione al Progetto Identità.

L'analisi della covarianza univariata (UNIANOVA) ha mostrato un effetto statisticamente significativo della condizione sull'esplorazione al T2, con $F(1,571) = 12.38$, $p < .001$, $\eta^2_p = 0.21$. Dalla Figura 2 possiamo constatare come gli studenti del gruppo di intervento avevano un punteggio più alto in questa variabile rispetto ai loro pari del gruppo di controllo (controllando per i livelli iniziali di esplorazione). Le barre di errore rappresentano l'intervallo di confidenza al 95%.

Figura 2. Punteggi nell'esplorazione dell'identità culturale nel gruppo di controllo e nel gruppo di intervento al T2

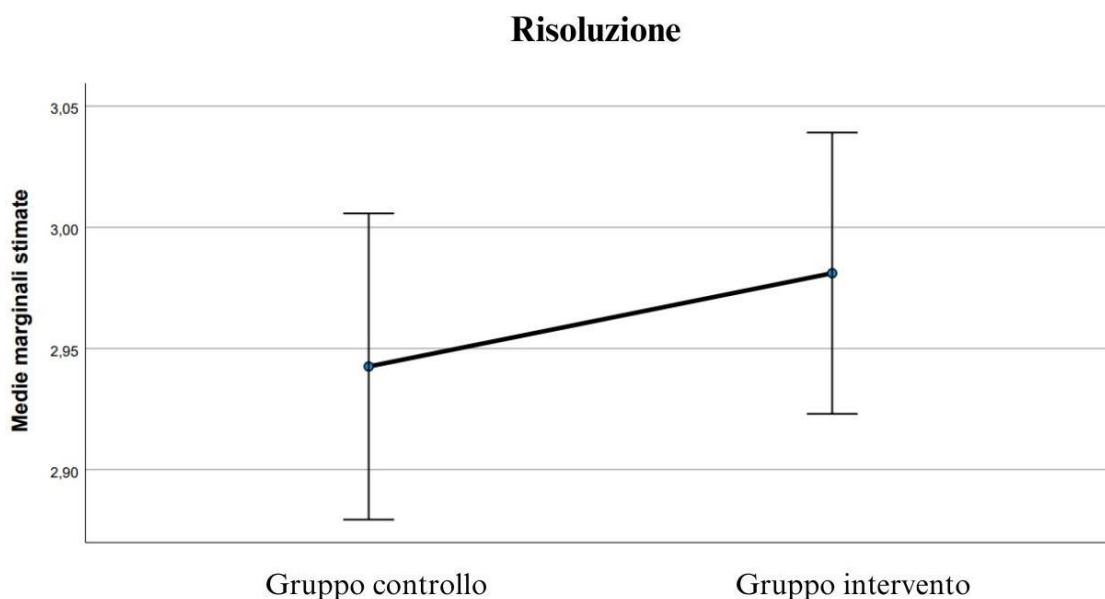


5.2.2 Risoluzione dell'identità culturale

Il secondo quesito mirava a verificare l'effetto a cascata ipotizzato dal modello di Umaña-Taylor e colleghi (2018a), ovvero la presenza di differenze nella dimensione della risoluzione dell'identità culturale (T3) predetta dai valori rilevati nella dimensione dell'esplorazione al post-test (T2).

Dall'analisi della covarianza univariata, non è emerso un effetto significativo dell'esplorazione al post-test (T2) sulla risoluzione al *follow-up* (T3), con $F(1,570) = .77$, $p = .381$, $\eta^2_p = .001$ (cfr. Figura 3).

Figura 3. Punteggi nella risoluzione dell'identità culturale nel gruppo di controllo e nel gruppo di intervento al T3



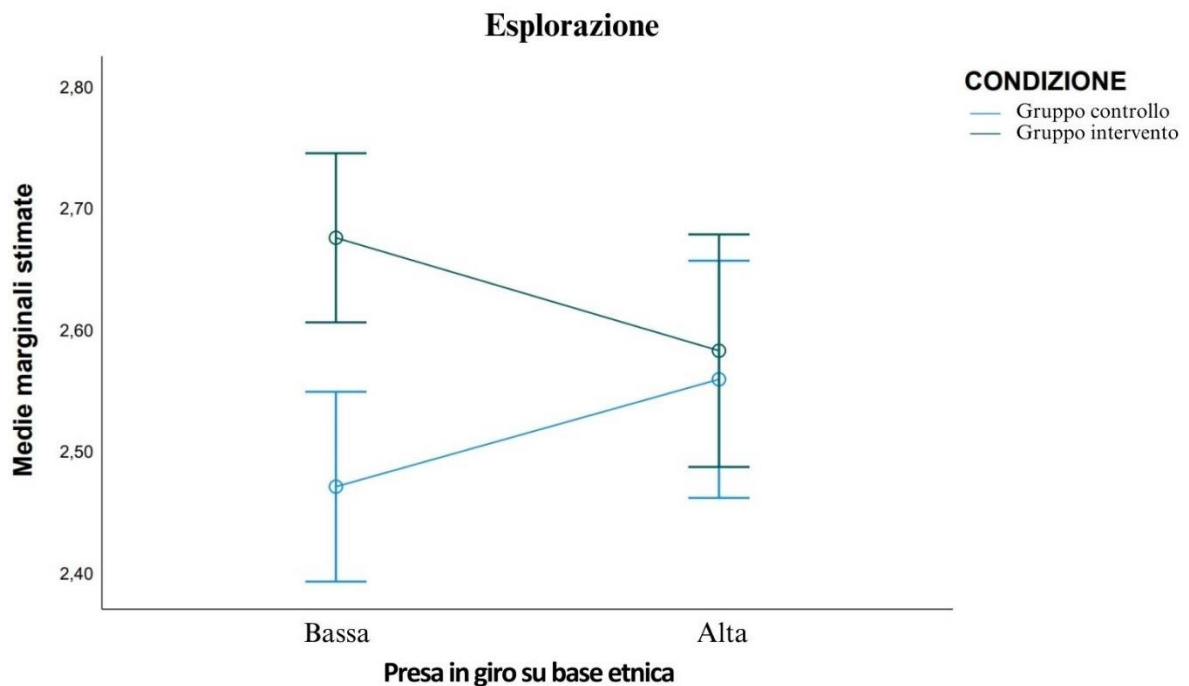
5.3 Il ruolo dei processi etnici con i pari

Il terzo quesito di ricerca indagava se gli effetti ipotizzati in merito all'esplorazione e alla risoluzione differissero in funzione dei processi etnici con i pari (presa in giro,

discriminazione e vittimizzazione su base etnica, socializzazione culturale), considerati come possibili moderatori dell'efficacia dell'intervento.

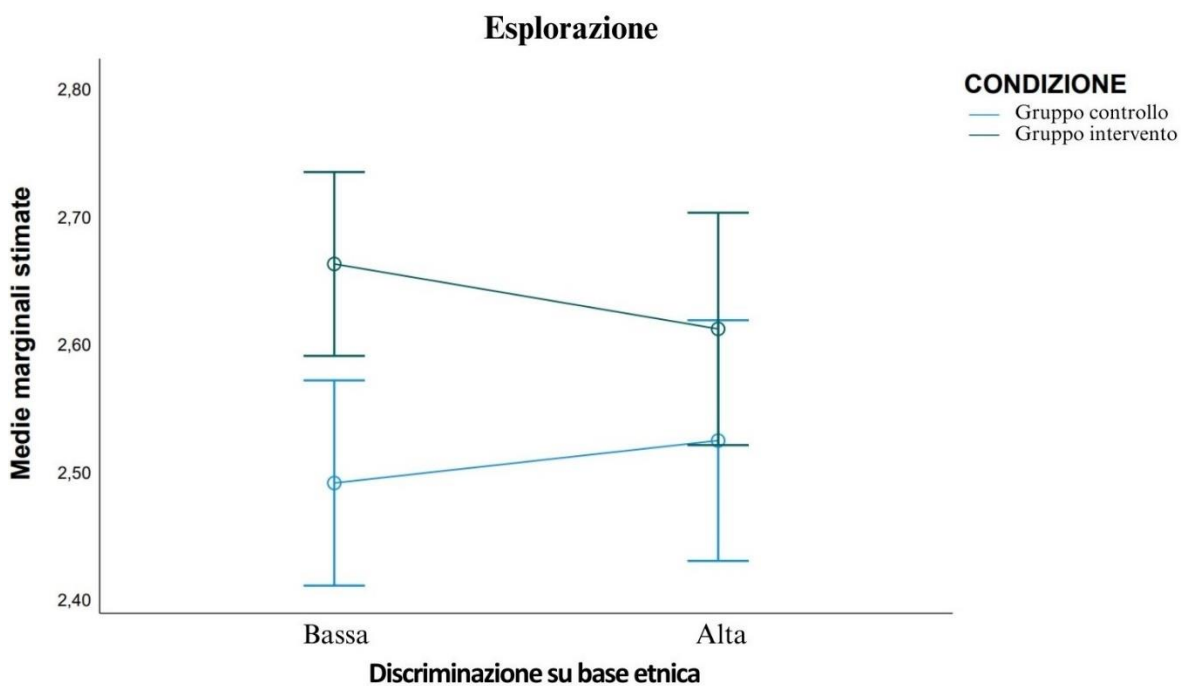
Per quanto concerne l'indicatore della presa in giro su base etnica con i pari, dall'analisi della covarianza univariata è emerso un effetto significativo dell'interazione tra la condizione e l'indicatore in relazione all'esplorazione, con $F(1,559) = 8.53$, $p = .004$, $\eta^2_p = .015$. Ciò significa, come si può osservare in Figura 4, che l'effetto della condizione sull'esplorazione dell'identità culturale al T2 era moderato dai livelli di presa in giro su base etnica al T1, ovvero i punteggi dell'esplorazione risultavano più alti nel gruppo di intervento, ma soltanto nei partecipanti con bassi livelli di presa in giro etnica al T1. Non è, tuttavia, emerso lo stesso effetto in relazione alla risoluzione al T3, con $F(1,558) = .474$, $p = .49$, $\eta^2_p = .001$.

Figura 4. Punteggi nell'esplorazione dell'identità culturale al T2 in funzione di alti e bassi livelli di presa in giro su base etnica al T1



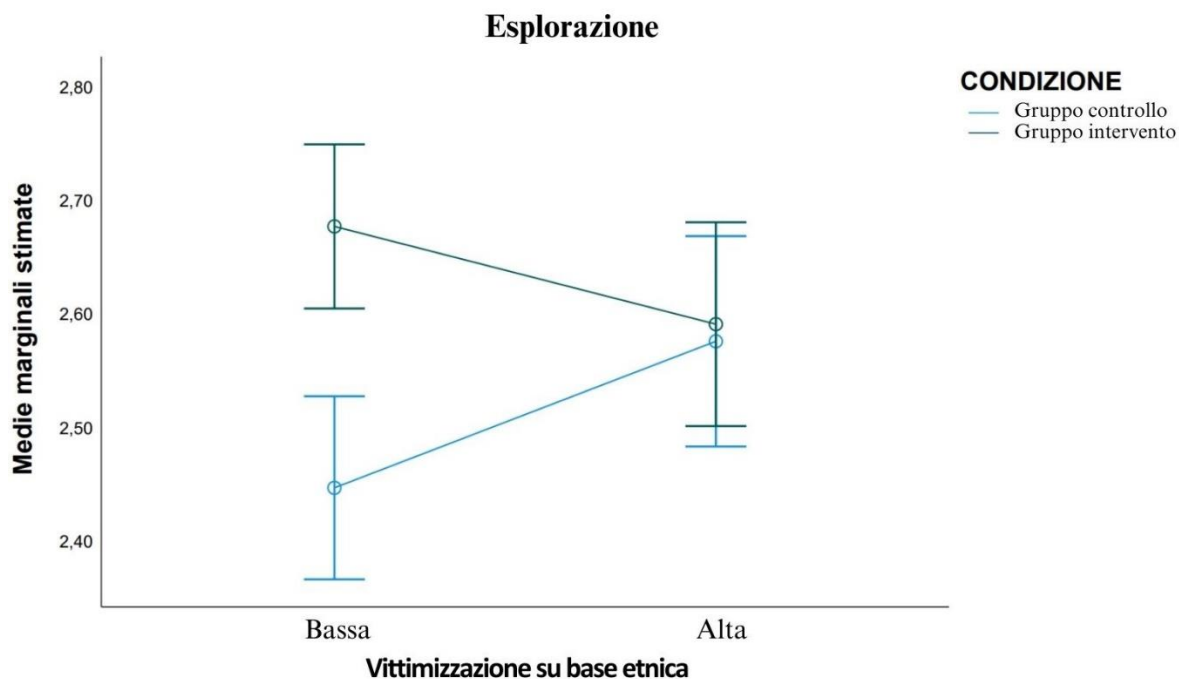
Anche in merito alla discriminazione su base etnica, l'analisi della covarianza univariata ha rilevato un effetto significativo dell'interazione tra la condizione e l'indicatore nei riguardi dell'esplorazione al T2 (cfr. Figura 5), con $F(1,559) = 5.28$, $p = .022$, $\eta^2_p = .009$, ma non della risoluzione al T3, con $F(1,558) = 2.356$, $p = .125$, $\eta^2_p = .004$.

Figura 5. Punteggi nell'esplorazione dell'identità culturale al T2 in funzione di alti e bassi livelli di discriminazione etnica al T1



Rispetto all'indicatore della vittimizzazione etnica da parte dei pari, notiamo un *trend* simile a ciò che è emerso in merito alla presa in giro su base etnica, ossia un effetto significativo dell'interazione tra condizione e vittimizzazione sull'esplorazione al T2 (cfr. Figura 6), con $F(1,559) = 6.58$, $p = .011$, $\eta^2_p = .012$, e non sulla risoluzione al T3, con $F(1,558) = .268$, $p = .605$, $\eta^2_p = .001$.

Figura 6. Punteggi nell'esplorazione dell'identità culturale al T2 in funzione di alti e bassi livelli di vittimizzazione etnica al T1



Infine, per quanto riguarda la socializzazione culturale con i pari, non è emerso alcun effetto significativo dell'interazione tra la condizione e l'indicatore né in relazione all'esplorazione al T2, con $F(1,559) = .948, p = .331, \eta^2_p = .002$, né in relazione alla risoluzione al T3, con $F(1,558) = .422, p = .516, \eta^2_p = .001$.

5.4 Analisi qualitativa dei *focus group* del gruppo di intervento

I risultati delle analisi dei dati derivanti dai questionari sono stati integrati con le informazioni provenienti dall'analisi qualitativa dei *focus group*, con le quali rispondiamo al quarto quesito della presente tesi.

Gli incontri presi in esame sono quelli che si sono svolti con i ragazzi e le ragazze del gruppo di intervento di tutti e tre gli istituti, che hanno quindi partecipato al Progetto Identità nel primo quadrimestre. Le sessioni si sono tenute a sette settimane di distanza

dalla sua conclusione, condotte dalle due formatrici che avevano svolto il laboratorio, il cui approccio, accompagnato ad un setting meno formale e alla loro familiarità con i ragazzi, ha permesso a questi ultimi di sentirsi in un ambiente sicuro dove poter esprimere le proprie opinioni con onestà e criticità costruttiva in merito al percorso svolto insieme.

In prima battuta, è stato chiesto ai partecipanti quali fossero stati gli incontri e le attività che avevano apprezzato di più o di meno del Progetto Identità. Ne è emerso un alto gradimento della possibilità di aver incontrato delle figure professionali di mediazione linguistica, esterne all'ambito scolastico, che hanno portato la loro esperienza personale in merito all'incontro con culture diverse e all'evoluzione della propria identità culturale. È stata anche manifestata una valutazione favorevole verso le attività più pratiche e interattive, come ad esempio il lavoro di fotogiornalismo sui simboli culturali, per il quale erano previsti scambi di condivisione in piccoli gruppi, oppure l'attività delle storie biografiche di discriminazione, in cui i ragazzi e le ragazze dovevano indovinare la cultura del protagonista. Dall'altro lato, vi è stato meno entusiasmo per gli incontri prevalentemente dedicati alle conoscenze teoriche, troppo somiglianti alle lezioni frontali scolastiche a cui gli studenti partecipano ogni giorno, e per gli incontri dedicati ai questionari, considerati lunghi e ripetitivi.

Sono stati avanzati, inoltre, diversi suggerimenti validi, tra cui avere la possibilità di esplorare la cultura propria e altrui portando a scuola oggetti o ricette rappresentativi delle proprie origini culturali. I ragazzi hanno anche espresso il desiderio di svolgere più attività pratiche, di condivisione in plenaria e di avere la possibilità di interfacciarsi con più di un ospite esterno.

Successivamente si è passati a domande più introspettive, relative alle percezioni personali dei partecipanti rispetto a come fossero cambiati i propri pensieri, conoscenze

e sentimenti nei confronti della propria cultura e quella altrui. Per quanto riguarda i possibili cambiamenti percepiti verso il proprio *background* culturale, alcuni ragazzi hanno affermato che, grazie alla partecipazione al Progetto Identità, provano un rinnovato interesse verso la propria cultura, progetto che li ha portati a fare nuove scoperte sulla stessa: *“Prima non ci pensavo molto alla mia cultura moldava; okay c’era, ma non la calcolavo molto. Però dopo il progetto mi sono informato, ho scoperto anche cose strane, è cambiato l’interesse. Durante il progetto ho scoperto di tutto. È anche molto strana la mia cultura, non mi aspettavo”* (D.). Altri hanno realizzato di provare maggior orgoglio nell’appartenere alla loro cultura oppure di provare minor vergogna nel far parte di una minoranza etnica: *“Mi ha suscitato un certo tipo di orgoglio nei confronti della mia cultura di origine; cioè, se mi dovessero chiedere se sono orgoglioso di essere veneto, rispondo di sì. È una cosa che sapevo prima, ma con questo percorso si è sviluppato. Adesso sono più felice di identificarmi come ragazzo veneto”* (G.); *“Io invece mi sento più sicuro riguardo la mia cultura, perché all’inizio avrei preferito evitare di dire ad esempio da dove vengo e dire chi sono, ma poi con il Progetto Identità ho imparato ad accettare quello che sono, a non avere paura e allo stesso tempo ad essere più sicuro”* (S.)

Alcuni ragazzi hanno espresso che, grazie al percorso svolto, hanno scoperto fosse possibile possedere più culture in cui identificarsi, mentre altri si sono resi conto di aver acquisito maggiore consapevolezza di come la propria cultura potrebbe essere percepita dalle altre persone: *“Io ho capito meglio la mia cultura, com’è esternamente la mia cultura, come la percepiscono gli altri”* (F.).

Relativamente ai cambiamenti percepiti nei confronti delle altre culture, invece, la maggior parte dei ragazzi e delle ragazze ha manifestato una maggiore curiosità: *“Ho*

cercato più informazioni su altre culture perché ho tanti amici di altre culture, mi sono informato su quello che non sapevo. Ho scoperto delle cose in più sui miei compagni” (M.). Alcuni hanno affermato di dedicare maggior attenzione e di aver più cura del linguaggio che utilizzano verso persone di culture diversa dalla loro: “[Provo] *un po’ più di interesse e sono più attento a come mi esprimo con le persone di altre culture*” (F.). Altri partecipanti hanno espresso che, dopo il Progetto Identità, riconoscevano e cercavano di comprendere comportamenti o modi di fare culturalmente indotti nelle persone con cui interagivano: *“Ho assunto maggiore consapevolezza nell’attribuire un significato oggettivo a gesti delle persone di un’altra cultura. Prestare attenzione maggiore a come si giudica il comportamento e appunto i gesti naturali di una persona che appartiene ad una cultura differente dalla tua”* (G.); alcuni si accorgevano più facilmente se stessero cadendo in uno stereotipo, consapevolezza che li portava a farne un uso minore: *“Non ho più degli stereotipi che magari prima avevo, non volontariamente, ma perché comunque me li hanno ripetuti fin da piccola, anche a scuola, e mi son rimasti in testa. Ho capito che in verità non sono veri, bisogna conoscere una persona per giudicarla e non basarsi solo su un motivo”* (V.).

Infine, ci sono stati alcuni partecipanti, principalmente di *background* italiano e veneto (ovvero le culture maggioritarie), che hanno ammesso di non notare un vero cambiamento rispetto a come si sentivano nei confronti della propria cultura di origine o delle altre culture, ma hanno dimostrato comunque introspezione verso i temi trattati: *“No [non è cambiato nulla], ma grazie a questo progetto ho capito che tutti quanti dobbiamo stare bene con la nostra cultura”* (A.); *“Se dovessi io rapportarmi con qualcuno di un’altra cultura di origine, personalmente non è che mi cambi più di tanto. Tra noi ragazzi, soprattutto della stessa età, c’è un’interazione veloce, non si fa caso a come*

dobbiamo parlare. Quindi il rapporto dipende da caso a caso. Se sei con qualcuno che parla la tua lingua e si rapporta come un normale ragazzo di paese, magari anche di un'altra cultura di origine, non cambia molto. Se invece c'è qualcuno che ha più difficoltà e ha un'interazione più chiusa, cerco di andargli incontro” (G.).

In sintesi, le osservazioni emerse dai *focus group* mostrano un'opinione generalmente positiva ed entusiasta nei confronti delle attività del laboratorio da parte di coloro che vi hanno partecipato. Si può constatare come, nonostante alcuni non avessero percepito cambiamenti evidenti rispetto la propria identità culturale, i ragazzi e le ragazze hanno manifestato una maggiore consapevolezza verso il proprio *background* culturale e una maggiore curiosità e attenzione nei confronti delle culture diverse dalla propria.

Capitolo 6

Discussione

6.1 Commento generale

L'obiettivo principale di questa tesi è stato analizzare i risultati emersi dalla seconda implementazione del Progetto Identità nel contesto scolastico multiculturale italiano, concentrandosi sui processi di esplorazione e di risoluzione dell'identità culturale negli adolescenti e su come i cambiamenti attesi a breve termine nella prima dimensione (al pre-test) potessero influire sulla seconda in un tempo successivo (al *follow-up*). Successivamente, abbiamo voluto indagare se le relazioni interetniche fra pari moderassero gli effetti dell'intervento sui partecipanti, terminando con un'analisi di tipo qualitativo dei *feedback* di questi ultimi sulla loro esperienza laboratoriale.

Il primo quesito di ricerca mirava a verificare le possibili differenze rilevate al post-test (T2) fra le classi del gruppo di intervento e quelle del gruppo di controllo in merito all'esplorazione dell'identità culturale, tenendo conto dei livelli iniziali di questa dimensione (T1). Con riferimento agli studi precedenti, avevamo ipotizzato di osservare un aumento significativo nella dimensione esaminata, ipotesi che è stata effettivamente confermata, in quanto i dati registrati al post-test hanno dimostrato livelli di esplorazione significativamente più alti negli adolescenti del gruppo di intervento rispetto ai loro pari del gruppo di controllo. In linea con le ricerche svolte negli Stati Uniti (Umaña-Taylor et al., 2018a), in Germania (Juang et al., 2020) e in Italia (Ceccon et al., 2023a), i risultati supportano l'efficacia del Progetto Identità in contesti multiculturali diversi. Inoltre, avvalorano il ruolo dell'intervento nella promozione dell'esplorazione dell'identità culturale negli adolescenti, un processo che richiede una profonda riflessione sulle proprie

origini e che è alla base della formazione di un'importante componente sociale della propria identità.

Il secondo quesito di ricerca intendeva verificare se vi fossero delle differenze tra gli studenti del gruppo di intervento e i loro pari del gruppo di controllo nei punteggi di risoluzione dell'identità culturale registrati al *follow-up* (T3), predetti dai livelli di esplorazione al post-test (T2) e confrontati sempre con i relativi dati iniziali (T1). Si voleva verificare, quindi, l'effetto a cascata previsto dal modello teorico di Umaña-Taylor e colleghi (2018a), secondo il quale, da un periodo di esplorazione della propria identità culturale deriverebbe una maggiore risoluzione della stessa come risultato a lungo termine. Sulla base delle precedenti ricerche sull'*Identity Project*, ci eravamo riservati di non avanzare ipotesi in merito ad un possibile aumento della risoluzione in funzione dell'esplorazione, visto che nel contesto europeo questo effetto non era stato riscontrato (Ceccon et al., 2023a; Juang et al., 2020). Anche in questo caso, dalle analisi non è emerso un effetto significativo dell'esplorazione al post-test sulla risoluzione al *follow-up*, quindi non è stato confermato l'effetto a cascata. Questo esito, nonostante non sia in linea con le evidenze riscontrate dal Progetto Identità condotto negli Stati Uniti (Umaña-Taylor et al., 2018a), coincide con quelle degli studi svolti in Germania (Juang et al., 2020) e in Italia (Ceccon et al., 2023a).

Una possibile spiegazione è che il periodo di tempo intercorso tra le rilevazioni (circa 6 settimane fra post-test e *follow-up*, distante 15 settimane dal pre-test) potrebbe non essere sufficiente per notare un impatto dell'aumento nell'esplorazione sullo sviluppo della risoluzione, processo più introspettivo, graduale e complesso. Come suggerito da Ceccon e colleghi (2023a), bisogna considerare le caratteristiche della società italiana, che differiscono da quella statunitense e che potrebbero aver condizionato gli effetti del

progetto: il fenomeno dell'immigrazione in Italia è piuttosto recente, e la conformazione multi-etnica del contesto potrebbe ancora non essere tale da indurre gli adolescenti a porsi domande sulla propria identità culturale, soprattutto per chi fa parte della cultura maggioritaria. Inoltre, nella nostra società, i giovani escono di casa e acquisiscono la maturità e l'autonomia richieste dalla vita adulta in ritardo rispetto i pari degli altri Paesi, elemento che prolunga la fase adolescenziale, in cui i ragazzi sono impegnati nella ricerca della propria identità, posticipando quindi il raggiungimento della chiarezza di quest'ultima (Livi Bacci, 2008). Teniamo a far notare, inoltre, la possibilità che le modifiche apportate per l'adattamento del Progetto Identità nel contesto italiano, e più in generale in quello europeo, potrebbero aver inciso sugli effetti percepiti dalla sua partecipazione, impendendo l'effetto a cascata previsto dalla versione originale (Umaña-Taylor et al., 2018a).

Con il terzo quesito di ricerca avevamo l'obiettivo di analizzare se l'efficacia dell'intervento cambiasse in funzione delle relazioni inter-etniche tra pari, esaminando come moderatori la presa in giro, la discriminazione, la vittimizzazione etniche e la socializzazione culturale. Sebbene vi sia un'esigua letteratura in merito a quest'ambito di ricerca, prendendo in considerazione gli studi svolti da Wang (2021), ci aspettavamo di riscontrare una differenza nei livelli di esplorazione e risoluzione dell'identità culturale a seconda di livelli iniziali più alti o più bassi (T0) delle variabili moderatrici prese in esame.

Per quanto riguarda l'esplorazione dell'identità culturale, è emerso che la condizione (intervento vs controllo) interagiva significativamente con la presa in giro, la discriminazione e la vittimizzazione su base etnica, impattando sull'efficacia del Progetto Identità in merito all'esplorazione. Nello specifico è stato osservato che, all'interno del

gruppo di intervento, nei partecipanti che riportavano livelli più bassi in queste tre variabili, gli effetti sull'esplorazione al post-test (T2) erano maggiori, suggerendo che gli studenti che subivano meno prese in giro, discriminazioni e vittimizzazioni su base etnica hanno beneficiato maggiormente degli incontri del laboratorio; al contrario, coloro che ne percepivano di più ne hanno beneficiato di meno. Questi risultati sono in linea con quelli osservati negli studi condotti da Wang (2021), in cui i processi etnici negativi con i pari sono risultati interconnessi fra loro e associati ad una compromissione nella sfera identitaria culturale, oltre che in quella sociale, emotiva e accademica. Tuttavia, nel nostro studio non è emerso un effetto significativo della socializzazione culturale, esito che si discosta da quelli di Wang, che mostrano invece una correlazione fra i processi etnici positivi con i pari e una maggiore considerazione della propria identità culturale. Inoltre, sono in contrasto con quanto rilevato da Sladek et al. (2021), i quali avevano evidenziato che maggiori livelli di socializzazione etnica nel contesto familiare erano associati a una maggiore efficacia dell'intervento.

Possiamo ipotizzare che tale risultato dipenda da diversi fattori caratteristici della società italiana, tra i quali la già menzionata storia migratoria e conformazione sociale rispetto all'eterogeneità etnica, a cui si aggiungono politiche migratorie atte ad associare l'immigrazione soltanto ad un fenomeno emergenziale e a promuovere l'assimilazione alla cultura maggioritaria piuttosto che l'integrazione delle varie culture presenti nel territorio; ne risulta che le pratiche di socializzazione culturale siano meno considerate e vengano meno alimentate, protrando un'assenza di impegno verso la conoscenza di credenze e pratiche appartenenti al proprio *background* culturale (Ceccon et al., 2023a).

Rispetto alla dimensione della risoluzione, non sono emersi effetti significativi sull'efficacia dell'intervento né in funzione dei moderatori a valenza negativa (presa in

giro, discriminazione e vittimizzazione etniche), né in funzione della socializzazione culturale. Tali risultati sembrano correlare con le analisi emerse in merito alla risoluzione, per la quale non è stato registrato alcun cambiamento significativo, risultati probabilmente sempre connessi alle peculiarità del contesto multiculturale italiano.

In relazione al quarto quesito di ricerca, dall'analisi qualitativa dei *feedback* emersi durante i *focus group* con gli studenti e le studentesse che hanno partecipato al Progetto Identità, si può confermare la capacità del laboratorio nello stimolare una riflessione e una conoscenza profonda della propria identità culturale, offrendo uno spazio sicuro dedicato alla sua esplorazione. Molti ragazzi e molte ragazze hanno manifestato curiosità verso aspetti del proprio patrimonio culturale a loro ancora sconosciuti, indirizzando la stessa dose di interesse anche verso le culture dei propri compagni di classe. Vi sono stati, d'altra parte, adolescenti che hanno riportato di non aver percepito cambiamenti in merito alla considerazione che hanno del proprio e altrui *background* culturale. Tuttavia, gli stessi hanno dimostrato in molti casi una maggiore introspezione e sensibilità nei confronti delle tematiche affrontate lungo il laboratorio, sostenendo il rispetto e l'eguaglianza delle diverse culture ed esprimendo un maggior orgoglio verso la propria appartenenza culturale.

In conclusione, possiamo affermare che i risultati ottenuti evidenziano la necessità di continuare l'implementazione del Progetto Identità all'interno del panorama scolastico multiculturale italiano, come intervento volto a fornire gli strumenti basilari per la promozione dell'identità culturale negli adolescenti e a favore della formazione di relazioni interetniche positive fra pari.

6.2 Limiti della ricerca

Nonostante i punti di forza, nell'interpretare i risultati è necessario considerare alcuni limiti di questa ricerca.

Un primo limite riguarda la composizione etnica del campione. Sebbene il team di ricerca del Progetto Identità si sia adoperato per poter svolgere l'intervento all'interno di istituti ad indirizzo tecnico e/o professionale, riconosciuti come i contesti scolastici con maggiore diversità etnico-culturale (MIUR, 2022), la componente con *background* migratorio si attestava circa al 38%. Tale percentuale potrebbe aver influenzato gli effetti dell'intervento, dal momento che risulta relativamente bassa se confrontata con quelle registrate nelle indagini svolte in altri Paesi in cui l'efficacia del progetto si è dimostrata elevata, come ad esempio negli Stati Uniti (circa al 50%; Umaña-Taylor et al., 2018a).

Il secondo limite concerne, invece, la rappresentatività del campione. Considerando la diffusione a macchia di leopardo dell'immigrazione sul territorio italiano (Colucci, 2018) e la forte eterogeneità che contraddistingue il nostro Paese a livello culturale, sociale ed economico, appare necessario replicare lo studio del Progetto Identità in altre regioni d'Italia diverse dal Veneto, zona caratterizzata da alto reddito cittadino, alta densità di popolazione e una forte presenza della popolazione immigrata (Ceccon et al., 2023a), per poter valutare l'efficacia dell'intervento in contesti italiani differenti.

Un terzo limite è riscontrabile nelle dimensioni moderatamente ridotte degli effetti emersi dalle analisi della covarianza univariata, aspetto presente anche nelle implementazioni del Progetto Identità condotte negli Stati Uniti e in Germania (Juang et al., 2020; Umaña-Taylor et al., 2018a; 2018b). Malgrado ciò, è importante sottolineare che tale aspetto è una caratteristica generale degli studi svolti in ambito psicologico, soprattutto in quelli ad alta numerosità campionaria e nelle repliche di ricerca. Inoltre, di

fronte ad una buona affidabilità degli esiti, questi effetti contenuti possono comunque generare in futuro un aumento degli *outcome* individuali sia nel breve che nel lungo termine (Funder & Ozer, 2019).

Un ultimo limite che vogliamo evidenziare riguarda la mancata considerazione del potenziale impatto delle caratteristiche personali delle formatrici che hanno condotto il laboratorio e il modo in cui queste potrebbero essere state percepite dai partecipanti. Tali caratteristiche vanno considerate come variabili contestuali che potrebbero aver influenzato l'efficacia dell'intervento, in particolare la loro etnia e cultura (Sladek et al., 2021). Questo aspetto assume una rilevanza ancora maggiore considerando che vi erano tre differenti coppie di formatrici, ognuna assegnata a un istituto diverso. Future implementazioni potrebbero considerare la possibilità di revisionare questa specifica componente del *modus operandi* del Progetto Identità o, quantomeno, valutare l'eventuale impatto delle caratteristiche individuali delle formatrici come variabili esterne sugli effetti dell'intervento.

6.3 Conclusioni e implicazioni operative

La presente tesi mira a fornire il suo contributo nel più ampio studio del Progetto Identità, intervento *evidence-based* che ancora una volta si è dimostrato efficace nella sua implementazione all'interno della scuola multietnica italiana. L'ambiente scolastico riflette la complessità e la rapida evoluzione proprie dell'eterogeneità culturale che caratterizza la società contemporanea del nostro Paese, in cui risulta sempre più evidente la necessità di raccogliere sfide a favore dell'integrazione etnica. In questo contesto, la salienza dell'identità culturale risulta sempre più prominente, sia sul piano personale che sul piano relazionale. Un intervento come l'*Identity Project*, che ha l'obiettivo di

promuovere negli adolescenti l'esplorazione del proprio *background* culturale, fornisce strumenti e strategie all'interno di uno spazio ed un tempo dedicati all'approfondimento di questa dimensione, durante una fase di sviluppo in cui la ricerca della propria identità è un compito fondamentale.

Dal nostro lavoro di ricerca emerge la necessità di portare avanti l'impegno nello stimolare la componente etnica dell'identità sociale e le competenze interetniche nelle relazioni con i pari per il benessere negli adolescenti. Considerando la minor efficacia del Progetto Identità riscontrata nei giovani che percepiscono in misura maggiore relazioni negative con i coetanei a causa della loro etnia e cultura, si potrebbe sviluppare ulteriormente l'intervento affinché possa beneficiare anche ai ragazzi che sono soggetti più frequentemente a questo tipo di esperienze. Inoltre, potrebbe risultare interessante in futuro studiare la socializzazione culturale non come variabile moderatrice, ma come variabile dipendente, adoperandosi a favore di un effetto del Progetto Identità sulla stimolazione di una maggiore socializzazione culturale fra i compagni di classe, se si considera che fra i suoi obiettivi vi è la promozione di maggiori scambi all'interno di classi caratterizzate da identità culturali differenti.

Il Progetto Identità si configura come un intervento psicosociale che si inserisce nella più ampia prospettiva dell'educazione interculturale (MIUR, 2022), con cui condivide i principi di inclusività e integrazione. Quest'approccio promuove una visione costruttivista della diversità culturale, vista come ricchezza, costituita da un insieme di identità che vanno formandosi in situazioni sociali di incontro, confronto e conoscenza reciproca. Il fine ultimo è la creazione di una realtà interculturale autentica, possibile soltanto attraverso un lavoro di squadra e di alleanze da più parti, come si è potuto vedere dal Progetto Identità di quest'anno, per il quale alcuni degli istituti con cui abbiamo

collaborato hanno scelto di inserire il laboratorio all'interno dell'Offerta formativa delle classi. Questa decisione ha agevolato una più stretta cooperazione tra le formatrici e i docenti che assistevano alle attività e ha fatto sì che i temi affrontati negli incontri venissero ripresi anche durante l'orario di lezione personale degli insegnanti, aumentandone così l'incisività.

Concludiamo mettendo in risalto il merito del Progetto Identità nell'offrire ai giovani l'opportunità di partecipare ad attività pratiche e a discussioni produttive con compagni di classe e adulti riguardo ai significati di cultura ed etnia e alle tematiche a loro connesse, occasione che raramente possono trovare in una quotidianità scolastica composta principalmente da lezioni didattiche tradizionali. Abbiamo la certezza che, attraverso la sua lunga durata e le modalità di realizzazione scelte, l'efficacia del Progetto Identità possa ripercuotersi anche al di fuori del contesto scolastico, permettendo ai ragazzi di beneficiare dei suoi effetti in altri importanti contesti di vita.

Bibliografia

- Acevedo-García, D., Sanchez-Vaznaugh, E. V., Viruell-Fuentes, E. A., & Almeida, J. (2012). Integrating social epidemiology into immigrant health research: a cross-national framework. *Social Science & Medicine*, 75 (12), 2060-2068.
- Albert, D., Chein, J., & Steinberg, L. (2013). Peer influences on adolescent decision making. *Current Directions in Psychological Science*, 22(2), 114-120.
- Albiero, P. (a cura di). (2012). *Il benessere psicosociale in adolescenza. Prospettive multidisciplinari*. Roma: Carocci.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.
- Alvaro, A. (2018). Operai jugoslavi nell'industria friulana. Genesi e problemi del dibattito interministeriale (1967-73). *Meridiana*, 91, 57-75.
- 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 4kg di esplosivo*. https://www.ansa.it/sito/notizie/mondo/2019/10/09/germania-sparatoria-davanti-a-sinagoga_7e6b3d92-fd39-4f5f-92bf-4e1586fde88d.html
- ANSA (2020, 20 febbraio). *Germania: odio xenofobo dietro la strage di Hanau*. https://www.ansa.it/nuova_europa/it/notizie/nazioni/germania/2020/02/20/germania-odio-xenofobo-dietro-la-strage-di-hanau_cafa536a-e417-480b-986e-79ff2bf673cd.html
- Arnett, J. J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American psychologist*, 54(5), 317-326.
- Azzolini, D., Mantovani, D., & Santagati, M. (2019). Italy: Four Emerging Traditions in Immigrant Education Studies. In P.A. Stevens, S. P., G.A. Dworkin, & D. G. (a cura di), *The Palgrave Handbook of Ethnic Inequalities in Education* (2. ed., pp. 697-747). London: Palgrave Macmillan.
- Barrera, M., & Castro, F. G. (2006). A Heuristic Framework for the Cultural Adaptation of Interventions. *Clinical Psychology*, 13(4), 311-316.
- Beck, U. (2005). *Lo sguardo cosmopolita*. Roma: Carocci.

- 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*, 493-504.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology, 46*, 5-34.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations, 29*, 697-712.
- Bertani, M. (2009). Immigrazione e seconde generazioni: un primo quadro di riferimento. *Sociologia e Politiche Sociali, 12*(1), 9-24.
- Besozzi, E. (2007). *Società, cultura, educazione*. Roma: Carocci.
- Bhugra, D., & Ayonrinde, O. (2004). Depression in migrants and ethnic minorities. *Advances in Psychiatric treatment, 10*(1), 13-17.
- Bina, M., & Graziano, F. (2010). Amicizie e affetti: relazioni con i coetanei e benessere in adolescenza. In E. Cattelino (a cura di). *Rischi in adolescenza* (pp. 89-112). Roma: Carocci.
- Bindi, L. (2005). La questione. In L. Baldassarre, L. Bindi, R. Marinaro, & W. Nanni (a cura di). *Uscire dall'invisibilità. Bambini e adolescenti di origine straniera in Italia* (pp. 11-23). Roma: Comitato Italiano per l'UNICEF onlus.
- Bonifazi, C. (2013). *L'Italia delle migrazioni*. Bologna: Il Mulino.
- Bontempelli, S. (2009) Il governo dell'immigrazione in Italia: il caso dei "decreti flussi". In P. Consorti (a cura di). *Tutela dei diritti dei migranti* (pp. 115-36). Pisa: Plus.
- Boyce, W., Torsheim, T., Currie, C., & Zambon, A. (2006). The Family Affluence Scale as a Measure of National Wealth: Validation of an Adolescent Self-Report Measure. *Social Indicators Research, 78*, 473-487.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American psychologist, 32*(7), 513.
- Browne, I. & Misra, J. (2003). The Intersection of Gender and Race in the Labor Market. *Annual Review of Sociology, 29*(1), 487-513.
- Burgess, S., Wilson, D., & Lupton, R. (2005). Parallel Lives? Ethnic Segregation in Schools and Neighborhoods. *Urban Studies, 42*(7), 1027-1056.
- Campani, G. (2008). *Dalle minoranze agli immigrati. La questione del pluralismo culturale e religioso in Italia*. Milano: Unicopli.

- Cagatay, N., & Ozler, S. (1995). Feminization of the labor force: The effects of long-term development and structural adjustment. *World Development*, 23(11), 1883-1894.
- Caravita, S. C. S., & Gini, G. (2010). *L'(Im)moralità del bullismo*. Milano: UNICOPLI.
- Cassibba, R., Lo Coco, A., Liga, F., Albiero, P., & Lo Cricchio, M. G. (2020). Mutual intercultural relations among immigrant and autochthonous youth in Italy: Testing the integration, multiculturalism, and contact hypotheses. *Ricerche di Psicologia*, 43(1), 45-79.
- Castles, S., Miller, J. M. (2009) *The Age of Migration. International Population Movements in the Modern World* (4. ed). New York: The Guilford Press.
- 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*, 95(5), 1162-1180.
- Ceccon, C., Schachner, M.K., Umana-Taylor, A.J., & Moscardino, U (2023b). *Promoting Adolescents' Cultural Identity Development: A Pilot Study of the Identity Project Intervention in Italy*. Manuscript submitted for publication.
- Censis (1979), *I lavoratori stranieri in Italia. Studio elaborato dal CENSIS nel 1978*. Roma: Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato.
- CNEL (2008, 31 gennaio). *Le seconde generazioni e le politiche per la scuola*. Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro, Osservazioni e proposte. <https://www.cnel.it/Documenti/Osservazioni-e-Proposte>
- Colombo, E. (a cura di). (2010). *Figli di migranti in Italia. Identificazioni Relazioni Pratiche*. UTET università.
- Colombo, M., & Santagati, M. (2017). School Integration as a Sociological Construct: Measuring Multiethnic Classrooms' Integration in Italy. In M. Espinoza-Herold & R. M. Contini (a cura di), *Living in Two Homes: Integration, Identity and Education of Transnational Migrants in a Globalized World* (pp. 253-292). Bingley: Emerald Publishing Limited.
- Colucci, M. (2018). *Storia dell'immigrazione straniera in Italia. Dal 1945 ai nostri giorni*. Roma: Carrocci.
- Colucci, M., & Sanfilippo, M. (2010). *Guida allo studio dell'emigrazione italiana*. Viterbo: Sette Città.

- Conti C., & Quattrocioni L. (a cura di). (2017). *L'indagine sull'integrazione delle seconde generazioni: obiettivi, metodologia e organizzazione*. ISTAT. <https://www.istat.it/it/files/2018/02/Indagine-sull-integrazione-delle-seconde-generazioni.pdf>
- Corchia, L. (2015). Le seconde generazioni di stranieri in Italia. In M. A. Toscano, & A. Cirillo (a cura di), *Xenia. Nuove sfide per l'integrazione sociale* (pp. 161-174). Milano: FrancoAngeli.
- Crippa, E. (1979). *Lavoro amaro: le estere in Italia*. Roma: API-Colf.
- Dill, E. J., Vernberg, E. M., Fonagy, P., Twemlow, S. W., & Gamm, B. K. (2004). Negative affect in victimized children: the roles of social withdrawal, peer rejection, and attitudes toward bullying. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, 159-173.
- Dishion, T. J., & Tipsord, J. M. (2011). Peer contagion in child and adolescent social and emotional development. *Annual Review of Psychology*, 62, 189-214.
- Douglass, S., Mirpuri, S., English, D., & Yip, T. (2016). "They were just making jokes": Ethnic/racial teasing and discrimination among adolescents. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 22(1), 69.
- Durkin, K., Hunter, S., Levin, K. A., Bergin, D., Heim, D., & Howe, C. (2012). Discriminatory peer aggression among children as a function of minority status and group proportion in school context. *European Journal of Social Psychology*, 42(2), 243-251.
- Egan, S. K., & Perry, D. G. (1998). Does low self-regard invite victimization?. *Developmental Psychology*, 34(2), 299-309.
- Erikson, E. H. (1959). Identity and the life cycle. *Psychological issues*, 1(1), 1-171.
- Erikson, E. H. (1968). *Gioventù e crisi di identità*. Roma: Armando Editore.
- Ferrero, M. (2010). Il "pacchetto sicurezza": dall'integrazione subalterna degli immigrati alla loro criminalizzazione. In P. Basso (a cura di), *Razzismo di stato, Stati Uniti, Europa, Italia* (pp. 423-437). Milano: FrancoAngeli.
- Fine, G. A. (1981). Impression management and preadolescent behavior. In S. Asher, & J. Gottman (a cura di), *The Development of Children's Friendships* (pp. 29-50). Cambridge University Press.
- Fondazione ISMU (2023). *Ventottesimo Rapporto sulle migrazioni 2022*. Milano: FrancoAngeli. <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/book/938>

- Fondazione Leone Moressa (a cura di) (2012). *Rapporto annuale sull'economia dell'immigrazione*. Bologna: Il Mulino.
- Funder, D. C., & Ozer, D. J. (2019). Evaluating effect size in psychological research: Sense and nonsense. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*, 2, 156–168.
- Gaertner, S. L., Riek, B. M., Mania, E. W., & Dovidio, J. F. (2007). Quando l'identità duplice riduce la differenziazione intergruppi. In R. Brown, D. Capozza, & O. Licciardiello (a cura di), *Immigrazione, acculturazione, modalità di contatto* (pp. 19-31). Milano: FrancoAngeli.
- Geddes, A. (2000). *Immigration and European Integration: Towards Fortress Europe?*. Manchester: Manchester University Press.
- Geldhof, G. J., Preacher, K. J., & Zyphur, M. J. (2014). Reliability estimation in a multilevel confirmatory factor analysis framework. *Psychological Methods*, 19(1), 72-91.
- Giaccone, S. C. (2014). Sviluppo dell'imprenditorialità immigrata e relazioni con il territorio ospitante: il caso italiano. *Piccola impresa*, 1, 39-63.
- Gibbons, J. L. (2000). Adolescence in international and cross-cultural perspective: An introduction. *International Journal of Group Tensions*, 29, 3-16.
- Gini, G. (2012). *Psicologia dello sviluppo sociale*. Roma: Laterza.
- Gini G., Pozzoli T., Borghi F., & Franzoni L. (2008). The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety. *Journal of School Psychology*, 46(6), 617-638.
- Gissi, A. (2018). «Le estere». Immigrazione femminile e lavoro domestico in Italia (1969-80). *Meridiana*, 91, 37-56.
- Goffman, E. (1963). *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity*. London: Penguin Books.
- Goldsmith, P. A. (2004). School's Role in Shaping Race Relations: Evidence on Friendliness and Conflict. *Social Problems*, 51(4), 587-612.
- Gozzoli, C., Regalia, C. (2005). *Migrazioni e famiglie. Percorsi, legami e interventi psicosociali*. Bologna: Il Mulino.
- Graham, S., Munniksma, A., & Juvonen, J. (2014). Psychosocial benefits of cross-ethnic friendships in urban middle schools. *Child Development*, 85(2), 469-483.

- Graham, S., Taylor, A. Z., & Ho, A. Y. (2009). Race and ethnicity in peer relations research. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (a cura di), *Social, emotional, and personality development in context. Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 394–413). New York: Guilford Press.
- Guala, C. (1991). *I sentieri della ricerca sociale*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Guasco, M. (2012). *Carità e giustizia. Don Luigi Di Liegro (1928-1997)*. Bologna: Il Mulino.
- Gundara, J. (2000). Social Diversity, Inclusiveness and Citizenship Education. In D. Lawton, J. Cairns, & R. Gardner (a cura di), *Education for Citizenship* (pp. 14-25). London & New York: Continuum.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence*. New York: Appleton.
- Hannachi, K. (1998). *Gli immigrati tunisini a Mazara del Vallo*. Ghibellina (TP): Cresm.
- Havighurst, R. J. (1952). *Developmental tasks and education*. New York: McKay.
- Hendry, L. B., & Kloep, M. (2002). *Lifespan development: Challenges, resources and risks*. London: Thomson Learning.
- 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.
- Hughes, D. L., Watford, J. A., & Del Toro, J. (2016). A transactional/ecological perspective on ethnic–racial identity, socialization, and discrimination. *Advances in child development and behavior*, 51, 1-41.
- Hughes, D., Rodriguez, J., Smith, E. P., Johnson, D. J., Stevenson, H. C., & Spicer, P. (2006). Parents' ethnic-racial socialization practices: A review of research and directions for future study. *Developmental Psychology*, 42(5), 747.
- Inguglia C., & Lo Coco A. (2019). Relazioni interculturali in classe e pratiche di inclusione scolastica degli studenti stranieri. In L. Piccardi, & S. D'Amico (a cura di), *Psicologia per Insegnare. Un percorso di formazione* (pp. 165-180). Bologna: Zanichelli.
- ISTAT (2004). *14° Censimento della popolazione e delle abitazioni 2001*. <https://www.istat.it/it/archivio/3847>

- ISTAT (2018). *Vita e percorsi di integrazione degli immigrati in Italia*.
<https://www.istat.it/it/files//2019/05/Vita-e-percorsi.pdf>
- ISTAT (2020). *Identità e percorsi di integrazione delle seconde generazioni in Italia*.
<https://www.istat.it/it/files/2020/04/Identit%C3%A0-e-percorsi.pdf>
- Juang, L. P., Moffitt, U., Schachner, M. K., & Pevec, S. (2021). Understanding ethnic-racial identity in a context where “race” is taboo. *Identity, 21*(3), 185-199.
- Juang, L. P., Schachner, M. K., Pevec, S., & Moffitt, U. (2020). The Identity Project Intervention in Germany: Creating a Climate for Reflection, Connection, and Adolescent Identity Development. *New Directions for Child and Adolescent Development, 2020*(173), 65-82.
- Juvonen, J., & Graham, S. (2014). Bullying in schools: the power of bullies and the plight of victims. *Annual Review of Psychology, 65*, 159–185.
- Kehoe, S., & O’Hare, L. (2010). The Reliability and Validity of the Family Affluence Scale. *Effective Education, 2*(2), 155-164.
- Kim, S. Y., Wang, Y., Deng, S., Alevarez, R., & Li, J. (2011). Accent, perpetual foreigner stereotype, and perceived discrimination as indirect links between English proficiency and depressive symptoms in Chinese American adolescents. *Developmental Psychology, 47*, 289-301.
- Krahé, B. (2005). *Psicologia sociale dell'aggressività*. Bologna: Il Mulino.
- Lannutti, V. (2014). *Identità sospese tra due culture. Formazione identitaria e dinamiche familiari delle seconde generazioni nelle Marche*. Milano: Franco Angeli.
- Livi Bacci, M. (2008). *Avanti giovani, alla riscossa. alla riscossa!* Bologna: Il Mulino.
- Livi Bacci, M. (2010). *In cammino. Breve storia delle migrazioni*. Bologna: Il Mulino.
- 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.
- Loreto, F. (2018). Sindacati e immigrazione straniera in Italia dalla fine degli anni Settanta ai primi anni Novanta. *Meridiana, 91*, 77-93.
- Mansoubi, M. (1990). *Noi stranieri d'Italia, Immigrazione e mass media*. Lucca: Pacini Fazzi.
- Mantovani, G. (2006). Multicultura o intercultura. *Giornale italiano di psicologia, 33*(2), 309-312.

- Marchetti, S., & Sgueglia, L. (2008). Eritrei Romani. In Caritas di Roma (a cura di), *Osservatorio romano sulle migrazioni. Quarto rapporto* (pp. 298-306). Roma: IDOS.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. *Handbook of Adolescent Psychology*, 9(11), 159-187.
- McGill, R. K., Way, N., & Hughes, D. (2012). Intra- and interracial best friendships during middle school: Links to social and emotional well-being. *Journal of Research on Adolescence*, 22(4), 722–738.
- 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.
- McKleroy, V. S., Galbraith, J. S., Cummings, B., Jones, P., Harshbarger, C., Collins, C., Gelaude, D., Carey, J. W., & ADAPT Team (2006). Adapting evidence-based behavioral interventions for new settings and target populations. *AIDS Education and Prevention*, 18(4 Suppl A), 59-73.
- Mead, M. (1928). *Coming of Age in Samoa*. Morrow.
- Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22, 240–253.
- Messinger, A. M., Nieri, T. A., Villar, P., & Luengo, M. A. (2012). Acculturation stress and bullying among immigrant youths in Spain. *Journal of School Violence*, 11(4), 306–322.
- MIUR (2022). *Orientamenti Interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf/be99b531-74d3-8035-21af-39aaf1c285f5?version=1.0&t=1647608565245>
- Möschel, M. (2011). Race in mainland European legal analysis: Towards a European critical race theory. *Ethnic and Racial Studies*, 34(10), 1648–1664.
- Motti-Stefanidi, F., Pavlopoulos, V., Obradoviæ, J., & Masten, A. S. (2008). Acculturation and adaptation of immigrant adolescents in Greek urban schools. *International Journal of Psychology*, 43(1), 45–58.
- Moussaïd, M., Kämmer, J. E., Analytis, P. P., & Neth, H. (2013). Social influence and the collective dynamics of opinion formation. *PloS ONE*, 8(11), Articolo e78433.

- Mushonga, D. R., & Henneberger, A. K. (2019). Why peer processes matter: Promoting healthy youth development across contexts through racial/ethnic socialization. *School Social Work Journal*, 44(1), 24-42.
- Musso, P., Inguglia, C., & Lo Coco, A. (2015). Acculturation profiles and perceived discrimination: Associations with psychosocial well-being among Tunisian adolescents in Italy. *Social Inquiry into Well-Being*, 1(1), 76-90.
- Nakamoto, J., & Schwartz, D. (2010). Is peer victimization associated with academic achievement? A meta-analytic review. *Social development*, 19(2), 221-242.
- Neiman, S. (2019). *Learning from the Germans: Confronting race and the memory of evil*. Penguin UK.
- Nelson, S. C., Syed, M., Tran, A. G., Hu, A. W., & Lee, R. M. (2018). Pathways to ethnic-racial identity development and psychological adjustment: The differential associations of cultural socialization by parents and peers. *Developmental psychology*, 54(11), 2166.
- OHCHR (2020, 24 novembre). *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>
- Olweus, D. (1996). *Bullismo a scuola: ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*. Firenze: Giunti.
- Palladino, B. E., Nappa, M. R., Zambuto, V., & Menesini, E. (2020). Ethnic bullying victimization in Italy: The role of acculturation orientation for ethnic minority adolescents with differing citizenship statuses. *Frontiers in psychology*, 11, 499.
- Palmonari A. (a cura di). (2011). *Psicologia dell'adolescenza* (3. ed.). Bologna: Il Mulino.
- Pastore, F. (2015). The Forced, the Voluntary and the Free. Migrants' categorization and the tormented evolution of the European migration and asylum regime. *Studi Emigrazione*, 52(200), 569-586.
- Pepler, D. J., & Craig, W. M. (1995). A peek behind the fence: Naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording. *Developmental Psychology*, 31(4), 548-553.

- Phinney, J. S. (1989). Stages of ethnic identity development in minority group adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 9(1-2), 34-49.
- 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.
- Pierce, K. A., & Cohen, R. (1995). Aggressors and their victims: Toward a contextual framework for understanding children's aggressor-victim relationships. *Developmental Review*, 15(3), 292-310.
- Plenty, S., & Jonsson, J. O. (2017). Social exclusion among peers: the role of immigrant status and classroom immigrant density. *Journal of youth and adolescence*, 46, 1275-1288.
- Quintana, S. M. (1998). Sviluppo della comprensione dell'etnia e della razza da parte dei bambini. *Psicologia preventiva applicata. Current Scientific Perspectives*, 7, 27-45.
- Romania, V. (2004). *Farsi passare per italiani*. Roma: Carocci.
- Rubin, K. H. (2004). Three things to know about friendship. *Newsletter International Society for the Study of Behavioral Development*, 46(2), 5-7.
- Rumbaut, R. G. (1997). Assimilation and its discontents: between rhetoric and reality. *International Migration Review*, 31(4), 923-960.
- Salmivalli, C., & Isaacs, J. (2005). Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self- and peer-perceptions. *Child Development*, 76(6), 1161-1171.
- Salmivalli, C., & Peets, K. (2009). Bullies, victims, and bully-victim relationships. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (a cura di), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 322-340). New York: Guilford.
- Salvatici, S. (2008). *Senza casa e senza paese. Profughi europei nel secondo dopoguerra*. Bologna: Il Mulino.
- Salvini, A. (1998). *Argomenti di psicologia clinica*. Padova: Upsel Domeneghini.
- Sarti, R. (a cura di) (2010) *Lavoro domestico e di cura: quali diritti?*. Roma: Ediesse.
- Scherr, T. G., & Larson, J. (2009). Bullying dynamics associated with race, ethnicity, and immigration status. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (a cura di), *Handbook of bullying in schools* (pp. 223-233). Abingdon: Routledge.
- Scilligo, P. (2003). L'identità multiculturale. *Psicologia Psicoterapia e Salute*, 9, 85-95.

- Sciortino, G., & Colombo, A. (2004). The flows and the flood: the public discourse on immigration in Italy, 1969-2001. *Journal of Modern Italian Studies*, 9, 94-113.
- Sherif, M., & Sherif, C. W. (1964). *Reference groups: Exploration into conformity and deviation of adolescents*. New York: Harper & Row.
- Sherman, D. K., Hartson, K. A., Binning, K. R., Purdie-Vaughns, V., Garcia, J., Taborsky-Barba, S., & Cohen, G. L. (2013). Deflecting the trajectory and changing the narrative: how self-affirmation affects academic performance and motivation under identity threat. *Journal of Personality and Social Psychology*, 104(4), 591.
- Sladek, M. R., Umaña-Taylor, A. J., Wantchekon, K. A., McDermott, E. R., & Updegraff, K. A. (2021). Contextual moderators of a school-based ethnic-racial identity intervention: The roles of family ethnic socialization and ethnic-racial background. *Prevention Science*, 22, 378-385.
- Stagi, L. (2000). Il focus group come tecnica di valutazione. Pregi, difetti, potenzialità. *Rassegna italiana di valutazione*, 20, 61-82.
- Sue, D. W. (2017). Microaggressions and “evidence”: empirical or experiential reality?. *Perspectives on Psychological Science*, 12(1), 170-172.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An Integrative Theory of Intergroup Conflict. In W. G. Austin, & S. Worchel (a cura di), *The Social Psychology of Intergroup Relations* (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Tirmizi, A., & Fantini, A. (2006). Exploring and Assessing Intercultural Competence. *World Learning Publications. Paper, 1*, 1-74.
- Umaña-Taylor, A. J. (2011). Ethnic identity. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (a cura di), *Handbook of identity theory and research* (pp. 791- 809). New York: Springer.
- Umaña-Taylor, A. J. (2018). Intervening in cultural development: The case of ethnic-racial identity. *Development and psychopathology*, 30(5), 1907-1922.
- Umaña-Taylor, A. J., & Douglass, S. (2017). Developing an ethnic-racial identity intervention from a developmental perspective: process, content, and implementation of the Identity Project. In N. J. Cabrera, & B. Leyendecker (a cura di), *Handbook on Positive Development of Minority Children and Youth* (pp. 437-453). New York: Springer.

- 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.
- Umaña-Taylor, A. J., Kornienko, O., Bayless, S. D., & 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.
- Umaña-Taylor, A. J., Lee, R. M., Rivas-Drake, D., Syed, M., Seaton, E., Quintana, S. M., Cross Jr., W. E., Schwartz, S. J., & Yip, T. (2014). Ethnic and racial identity during adolescence and into young adulthood: an integrated conceptualization. *Child Development, 85*(1), 21-39.
- Umaña-Taylor, A. J., & Shin, N. (2007). An examination of ethnic identity and self-esteem with diverse populations: Exploring variation by ethnicity and geography. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 13*(2), 178.
- Umaña-Taylor, A. J., Yazedjian, A., & Bámaca-Gómez, M. (2004). Developing the ethnic identity scale using Eriksonian and social identity perspectives. In *Identity: An international journal of theory and research, 4*(1), 9-38.
- UNESCO (2020, 21 aprile). *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-floydsdeath-sparks-violence-across-country-thursdays-news/5271387002>
- Vassallo Paleologo, F. (2013). Razzismo e detenzione amministrativa: nuovi aspetti del trattamento degli immigrati nei CIE e nei centri informali. In Grasso, M. (a cura di), *Razzismi, discriminazioni e confinamenti* (pp. 381-96). Roma: Ediesse.
- Vianello, F. A. (2014). *Genere e migrazioni: prospettive di studio e di ricerca*. Milano: Guerini scientifica.
- Wang, Y. (2021). Daily ethnic/racial context in peer groups: Frequency, structure, and implications for adolescent outcomes. *Child Development, 92*(2), 650–661.

- Wang, Y., & Benner, A. D. (2016). Cultural socialization across contexts: Family-peer congruence and adolescent well-being. *Journal of Youth and Adolescence*, *45*, 594-611.
- Wang, Y., Benner, A. D., & Kim, S. Y. (2015). The cultural socialization scale: Assessing family and peer socialization toward heritage and mainstream cultures. *Psychological Assessment*, *27*, 1452–1462.
- Wang, Y., & Lin, S. (2023). Peer ethnic/racial socialization in adolescence: Current knowledge and future directions. *Infant and Child Development*, Articolo e2409.
- Wentzel, K. R., Donlan, A., & Morrison, D. (2012). Peer relationships and social motivational processes. In A. M. Ryan, & G. W. Ladd (a cura di.), *Adolescence and education. Peer relationships and adjustment at school* (pp. 79–105). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- 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.
- Yip, T., Cham, H., Wang, Y., & Ayturk, E. (2019). Discrimination and sleep mediate ethnic/racial identity and adolescent adjustment: Uncovering change processes with slope-as-mediator mediation. *Child Development*, *91*, 1021–1043.
- 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.
- Zanfrini, L. (2004). *Sociologia della convivenza interetnica*. Bari: Laterza.
- Zanfrini, L. (2012). Il Lavoro. In Fondazione ISMU (a cura di), *Diciassettesimo rapporto sulle migrazioni 2011* (pp.99-114). Milano: FrancoAngeli.
- Zhou, M. (1997). Segmented assimilation: issues, controversies, and recent research on the new second generation. *International Migration Review*, *31*(4), 975-1008.

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

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

	<ul style="list-style-type: none"> • Discussione di classe; • Compito per casa: pensare a 10 simboli della/e propria/e cultura/e, fotografarli o trovare fotografie che li ritraggano; • Riflessioni. 	<p>successivamente disegnano un albero in cui inseriscono i nomi della lista con le loro provenienze culturali;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Condivisione in piccoli gruppi; • Concetto: ognuno di noi ha un <i>background</i> unico; • Riflessioni
<p>6</p> <p><i>“Photo Processing and Storyboards”</i></p> <p>-</p> <p>“Dalle foto alle parole”</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; • Riflessioni. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ripasso degli incontri precedenti; • Compito per casa: intervistare una persona della propria cultura; • Attività “Simboli culturali e dove trovarli”: gli studenti condividono le foto dei simboli culturali scelti in piccoli gruppi; • Riflessioni
<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"> • Spiegazione dei prossimi incontri; • Riflessione e discussione sulle interviste fatte a casa; • Ripasso delle caratteristiche dell’identità culturale; • Visione video: 8 persone raccontano come è cambiata nel tempo la loro identità culturale. Si specifica che non c’è un percorso “giusto” o “sbagliato”; • Discussione di classe sulle riflessioni scaturite dalla visione del video; • Riflessioni.
<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’<i>Identity Project</i>.

Ringraziamenti

Desidero ringraziare, innanzitutto, la prof.ssa Moscardino, Chiara e tutto il team del Progetto Identità, in quanto senza di loro questo lavoro non sarebbe stato possibile. Grazie dell'impegno, del supporto, della disponibilità, della comprensione e soprattutto dell'umanità che avete dimostrato lungo il percorso che abbiamo svolto insieme.

Un ringraziamento speciale alle mie colleghe Anna e Fulvia, con le quali ho condiviso e ho imparato veramente molto.

Ringrazio gli studenti e le studentesse, i docenti, i dirigenti ed i collaboratori scolastici degli istituti (in particolare del Calvi) che hanno lavorato con noi quest'anno e che hanno mostrato entusiasmo, partecipazione e calore durante le attività svolte insieme.

Ringrazio la mia famiglia, composta da persone brillanti e carismatiche, di cui sono orgogliosa di far parte, per avermi sempre sostenuto. Un grazie particolare a mia madre, che mi ha sempre motivato lungo la mia formazione in Psicologia.

Un ringraziamento ad Elisabetta, Lisa e mia cugina Giulia, amiche di vita fondamentali, per essermi state vicine lungo il mio cammino e per il costante affetto.

Ringrazio specialmente Lu, presenza essenziale, amica e confidente, sulla quale so di poter sempre contare, nonostante la lontananza fisica, e della quale non vedo l'ora di diventare "collega".

Infine, un ringraziamento importante va a Luca, a "Della", il mio sorriso e la mia roccia, per essermi stato vicino nei momenti migliori e quelli peggiori, per l'amore, la cura e l'instancabile supporto dimostratomi durante tutti questi anni.

E un grazie a Lucky, fido amico, costantemente con me nel mio lavoro di stesura della tesi, per l'incondizionato sostegno morale che mi ha regalato.