

Formazione iniziale degli insegnanti allo sviluppo delle competenze globali

Initial teacher education to develop global competencies

Davide Capperucci

Associate Professor of Experimental Education | Department of Education, Languages, Interculture, Literatures and Psychology | University of Florence (Italy) | davide.capperucci@unifi.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Capperucci, D. (2022). Initial teacher education to develop global competencies. *Pedagogia oggi*, 20(1), 111-117.

Copyright: © 2022 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-012022-14>

ABSTRACT

This paper provides a description of a four-phased virtual exchange project carried out between the University of Florence and Providence College (USA). It presents the task design that supported the pre-service teachers' learning through ICT and their preparation as culturally responsive and globally conscious educators. The main research objective was to foster understanding of effective pedagogy related to the development of global competencies, designing educational activities for primary school pupils. The paper focuses on how researchers addressed the development of global values and competencies using pedagogical approaches based on authentic tasks, counter narratives, dialogical experiences and thinking routines. The results of the study report qualitative analyses related to the development of intercultural communication skills, teaching for global competence and critical reflections about values and actions as global teachers.

Questo contributo presenta un percorso di ricerca, realizzato a distanza e articolato in quattro fasi, condotto dall'Università di Firenze e da Providence College (USA). Qui vengono illustrate la progettazione del percorso online destinato a insegnanti in formazione e le attività didattiche realizzate per renderli educatori culturalmente responsabili e globalmente consapevoli. La ricerca ha inteso elaborare un modello formativo funzionale allo sviluppo delle competenze globali, a partire dalla progettazione di attività educative rivolte ad alunni della scuola primaria. Il contributo illustra le strategie adottate dai ricercatori per promuovere lo sviluppo di valori e competenze globali attraverso compiti autentici, counter narratives, esperienze dialogiche e thinking routines. I risultati dello studio sono restituiti attraverso analisi qualitative relative allo sviluppo di competenze comunicative interculturali, modelli didattici per le competenze globali e riflessioni critiche sui valori e sulle pratiche proprie degli insegnanti globali.

Keywords: Global competence, Initial teacher education, Interculturality, Virtual exchange

Parole chiave: Competenze globali, Formazione iniziale degli insegnanti, Interculturalità, Virtual exchange

Received: March 14, 2022
Accepted: April 12, 2022
Published: June 30, 2022

Corresponding Author:

Davide Capperucci, davide.capperucci@unifi.it

Introduzione

Il presente saggio affronta il tema delle competenze globali in relazione alla professionalità degli insegnanti e come queste possano essere sviluppate fin dalla formazione iniziale attraverso percorsi di ricerca-formazione basati sul *collaborative virtual exchange* (Asquini, 2018; O'Dowd, 2020; Arndt et al., 2021). Nelle pagine successive viene presentata un'esperienza di ricerca-formazione realizzata in modalità online nell'autunno del 2020 con studenti-futuri insegnanti del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Firenze (Italia) e di Providence College (Stati Uniti d'America).

1. Che cosa sono le competenze globali?

La definizione del costrutto associato alle cosiddette “competenze globali” ad oggi risulta essere ancora *in fieri*. Nella letteratura internazionale con l'espressione *global competence* si fa riferimento a competenze complesse che vanno oltre le competenze di base e chiamano in causa competenze trasversali legate ai temi della cittadinanza, dell'interculturalità, della democrazia, della pace, della sostenibilità, del rispetto dei diritti umani e civili, dell'inclusione e dell'equità sociale (Schulz et al., 2018).

Una definizione più puntuale è presente negli studi del Center for Global Education della Asia Society (OECD/Asia Society, 2018), secondo cui le competenze globali richiedono una combinazione di conoscenze, abilità, attitudini e valori applicati con successo a *questioni globali* e *situazioni interculturali*, dove per “questioni globali” si intendono quei fenomeni, eventi, problemi che riguardano tutte le persone e che hanno profonde implicazioni per le generazioni attuali e future, mentre per “situazioni interculturali” si rimanda a tutte quelle attività, esperienze, vissuti, incontri face-to-face o virtuali con persone che provengono da diversi background socio-culturali.

Una risposta a cosa siano le competenze globali per i giovani è stata fornita anche dall'OCSE, attraverso il *framework* dell'indagine internazionale PISA 2018 (OECD, 2019). In questo frangente esse sono riferite a più contesti di applicazione, che riguardano sia la comunità di appartenenza che quelle presenti a livello planetario, dove i giovani si trovano a manifestare la capacità di: 1) esaminare questioni locali, globali e interculturali; 2) comprendere e apprezzare le prospettive e le opinioni del/sul mondo degli altri; 3) costruire interazioni propositive, appropriate ed efficaci con persone di culture diverse; 4) agire per il benessere collettivo e lo sviluppo sostenibile (Engel et al., 2019).

Secondo questa interpretazione, coloro che possiedono *global competence* sono in grado di promuovere relazioni positive dentro e tra le comunità di tutto il mondo (Boix Mansilla, 2017), favorendo interazioni multi e interculturali, comunicando in maniera efficace, pensando in modo critico e agendo nella prospettiva del dialogo solidale, della soluzione condivisa dei problemi, del contrasto alle discriminazioni, della gestione dei conflitti, dell'equità socio-economica, della valorizzazione delle diversità e dell'inclusione (Byker, 2016).

Tutto questo ha un forte impatto sia sulla formazione iniziale e lo sviluppo professionale degli insegnanti, sia sulle strategie di insegnamento per competenze globali (Ferguson-Patrick et al., 2018), pertanto occorre che le cosiddette *global competence* entrino a pieno titolo all'interno del profilo professionale degli insegnanti, affinché questi siano in grado di affrontare questioni globali e creare ambienti di apprendimento autentici per tutti gli alunni (Goren, Yemini, 2017). Altrettanto per promuovere l'insegnamento per *global competence* è necessario superare la logica riduzionista che ancora oggi lo vede associato solo ad alcuni argomenti/discipline, supportando gli insegnanti ad integrare le prospettive globali nel *curriculum* scolastico, individuando valori, comportamenti, saperi trasversali da approfondire in chiave interdisciplinare (Tichnor-Wagner et al., 2019). Come sostengono O'Connor e Zeichner (2011) l'insegnamento basato sulle competenze globali è allo stesso tempo trasversale e specifico: nel primo caso trascende le discipline e i gradi scolastici, nel secondo deve fare riferimento a contesti socio-politici reali, situati e prestare ascolto alle differenti identità culturali degli alunni, enfatizzando le interconnessioni esistenti tra ciò che è “locale” e ciò che è “globale”. A livello metodologico può risultare utile il ricorso ad approcci attivi, euristici, collaborativi, *problem-based* grazie ai quali gli alunni costruiscono conoscenze e propongono soluzioni per un mondo più ecologico, sostenibile ed equo, che dalle aule scolastiche deve radicarsi nei contesti di vita reale (Spires et al., 2019).

2. Formazione dei futuri insegnanti alle competenze globali: un'esperienza internazionale di *collaborative virtual exchange*

Per il percorso di ricerca-formazione *Global Learning for Teachers* si è fatto ricorso al *collaborative virtual exchange*, una metodologia per l'educazione degli adulti affermatasi soprattutto a seguito della diffusione di internet che, come sostiene O'Dowd, punta a:

engage groups of learners in extended periods of online intercultural interaction and collaboration with partners from other cultural contexts or geographical locations as an integrated part of their educational programmes and under the guidance of educators and/or expert facilitators (O'Dowd, 2018 p. 5).

O'Dowd (2020) ha elaborato un framework relativo all'uso del *collaborative virtual exchange* articolato in tre fasi: 1) lo scambio di informazioni, 2) l'analisi e discussione di specifici contenuti, 3) la progettazione e realizzazione di un progetto collaborativo. Questo modello è stato ripreso anche nel presente percorso con l'accentuazione della dimensione collaborativa e riflessiva sull'esperienza vissuta dai futuri insegnanti, mediante la partecipazione ad attività sia sincrone che asincrone incentrate sull'analisi di esperienze autentiche, il dialogo per piccoli gruppi, l'ascolto attivo, il pensiero critico e la valorizzazione di prospettive/soluzioni alternative (Rubin, Guth, 2015; Hauerwas et al., 2021; Hur et al., 2020). Per permettere ai futuri insegnanti di immergersi in contesti autentici in grado di stimolare domini conoscitivi sia cognitivi che emotivi sono state selezionate pratiche utili ad attivare processi di *global learning*, quali: studi di caso su questioni/fenomeni di portata globale e/o locale (Kerkhoff, Cloud, 2020); *thinking routines* (Boix Mansilla, Jackson, 2011); dibattiti e occasioni di confronto-discussione (Byker, 2016); *counter narratives*, ovvero analisi di cronache, biografie, racconti di coloro che vivono in condizioni di marginalità o esclusione sociale (Batini et al., 2020); attività di *collaborative project-based learning* (Spires et al., 2019); compiti autentici (Tichnor-Wagner et al., 2019).

Il percorso di ricerca-formazione, della durata di quattro mesi (da settembre a dicembre 2020), ha visto la partecipazione di 27 studenti-futuri insegnanti di scuola primaria (17 italiani, 10 statunitensi), frequentanti i rispettivi corsi di laurea nei due paesi, e 3 ricercatori (2 italiani, 1 statunitense) con funzioni di coordinamento. In seguito sono stati formati 5 gruppi di lavoro, dalla composizione mista per nazionalità. Le attività dei gruppi sono state svolte interamente online, sia in modalità sincrona tramite videoconferenze, che asincrona attraverso lo scambio di materiali accessibili dalla pagina web del progetto.

Il percorso ha previsto i seguenti obiettivi formativi:

- 1) riconoscere molteplici prospettive culturali e collaborare interculturalmente per il superamento di stereotipi e pregiudizi;
- 2) promuovere metodologie didattiche finalizzate all'insegnamento per competenze globali in futuri insegnanti di scuola primaria;
- 3) progettare micro-attività didattiche per alunni della scuola primaria volte ad inserire le competenze globali all'interno del curriculum scolastico.

L'intero percorso è stato articolato in quattro fasi, per ciascuna di esse sono stati condivisi con gli studenti gli obiettivi specifici, le attività previste e le risorse da impiegare per la realizzazione dei prodotti attesi, come di seguito riportato.

Fase 1: Getting to Know You

Modalità: sincrona; *durata:* 1 settimana

Obiettivi: 1) riflettere sugli aspetti che contribuiscono alla costruzione dell'identità personale, nazionale e globale; 2) riflettere criticamente sugli stereotipi e sui *bias* riferiti agli italiani e agli americani; 3) individuare principi e valori per la costruzione di una società interculturale.

Attività: 1) pre survey–research mediante la compilazione del *Globally Competent Learning Continuum* (Tichnor-Wagner et al., 2014) e dell'*Intercultural Sensitivity Scale* (Chen, Starosta, 2000); 2) letture e discussione di gruppo sugli aspetti culturali, linguistici e professionali legati alla costruzione dell'identità; 3) visione di video su *Italian/American stereotypes*; 4) registrazione di un video per studente e caricamento su

padlet a partire dai seguenti quesiti: *Who are you? Who are you as an Italian/American? Why do you want to be a primary teacher?*; 5) selezione di immagini relative alle credenze e agli stereotipi connessi alle culture d'origine in risposta alla domanda: *What are the images that you think about US/Italy?*; 6) closing question: *What are you curious about, or what do you want to learn more about regarding similarities and differences with others?*

Risorse: link a materiali bibliografici, progetti e video sugli stereotipi legati all'appartenenza etnico-culturale (<https://reimaginingmigration.org/the-italian-americans-responding-to-stereotypes/>).

Fase 2: What is Teaching for Global Competence?

Modalità: asincrona; *durata:* 2 settimane

Obiettivi: 1) analizzare molteplici risorse inerenti il tema delle *global competence*; 2) confrontare più fonti e prospettive relative alle *global competence*; 3) sviluppare un'interpretazione di gruppo su cosa si debba intendere per *teaching for global competence*.

Attività: 1) lettura e analisi critica delle risorse consigliate; 2) a partire da queste ultime, elaborazione di una slide in cui ogni studente deve riportare una frase, una parola, un'immagine in grado di rispondere alla domanda: *What is teaching for global competence?*; 3) presentazione di gruppo in cui sono messe a confronto diverse proposte fornite dagli studenti e elaborazione di una slide di sintesi; 4) analisi del modello *Text Rendering Protocol* per l'elaborazione della presentazione di gruppo (https://coe.arizona.edu/sites/default/files/text_rendering_protocol.pdf).

Risorse: fonti messe a disposizione: *How to Be a Global Thinker* (Boix Mansilla, 2017), *Teaching for Global Competency in Rapidly Changing World* (OECD/Asia Society, 2018), *What is global competence?* (Simpson, Dervin, 2019), video: *What does it mean to be Global?* (Kerkhoff, Cloud, 2020), *Intercultural competence for all* (Council of Europe, 2019).

Fase 3: Migration Instructional Project

Modalità: sincrona; *durata:* 3 settimane

Obiettivi: 1) progettare un intervento didattico legato allo sviluppo delle competenze globali per alunni di classe V di scuola primaria attraverso l'uso delle biografie e sui temi dell'immigrazione; 2) sviluppare competenze legate alla costruzione del testo e alla didattica delle competenze globali a partire dall'uso di biografie; 3) progettare interventi didattici per alunni della scuola primaria con differenti background culturali e linguistici in cui la lingua inglese può essere L1, L2 oppure LS.

Attività: 1) analisi preliminare di storie/biografie di migrazioni secondo il modello *Re-imagining Learning Migration Arc* (Boix Mansilla, 2019); 2) discussione nei gruppi di lavoro sulle risorse consultate; 3) analisi di modelli per la scrittura di biografie sul tema delle migrazioni per alunni di scuola primaria; 4) presentazione del *Migration Biography Teaching Project*: a) individuazione del framework e di alcune domande-guida per la costruzione di una biografia (e.g. *Who is your bio about? What questions in the arc are you using? Preliminary ideas about strategies for reading, teaching English, global competence?*); b) costituzione di gruppi collaborativi per la scrittura di una biografia destinata ad alunni di classe V primaria in Italia e negli USA; c) selezione di storie o conduzione di interviste a migranti per la costruzione delle biografie; d) documentazione delle fonti consultate; e) scrittura della biografia considerando almeno 3 domande previste dal *Re-imagining Learning Migration Arc*; f) realizzazione di una presentazione della biografia per ciascun gruppo; g) riflessione sugli aspetti legati all'implementazione didattica delle biografie elaborate (a partire dalle seguenti domande-guida/aspetti-chiave: *Why would you teach this im/migrant story? Explain how you would use your biography and an other source(s) to contextualize the biographical/autobiographical account with 5th graders in Italy and the USA*); h) compilazione della *Mid-Project Check In survey* per un monitoraggio in itinere del percorso.

Risorse: modelli per la costruzione di biografie per bambini della scuola primaria; template per la scrittura di una biografia; selezione di fonti tratte dal *Re-imagining Learning Migration Arc* sui temi dell'immigrazione, dell'intercultura e delle competenze globali.

Fase 4: Final Reflection

Modalità: sincrona; *durata:* 4 settimane

Obiettivi: 1) esporre in plenaria il *Migration Biography Teaching Project* realizzato da ciascun gruppo; 2)

analizzare criticamente testi biografici dal punto di vista linguistico, della costruzione del testo, dello sviluppo di conoscenze e competenze interculturali; 3) riflettere sull'uso didattico delle biografie con bambini della scuola primaria mediante l'impiego di modelli di *global teaching routines*; 4) riflettere sul contributo che l'insegnante può fornire allo sviluppo di competenze globali e interculturali; 5) ipotizzare modalità di implementazione didattica dei percorsi progettati.

Attività: 1) presentazione in plenaria delle biografie realizzate dai vari gruppi; 2) discussione e feedback tra pari sulle biografie elaborate; 3) confronto in sincrono tra studenti e ricercatori sull'esperienza condotta (attraverso *reflection exit tickets*); 4) riflessione ex post da parte di ciascuno studente sulle biografie realizzate da gruppi diversi da quello di appartenenza attraverso le seguenti domande: *In what ways might the immigrant be similar to you? In what ways might the immigrant be different from you? In what ways might the immigrant be connected to you as human beings? What would you like to ask, say, or do with the immigrant if you had a chance?*; 5) Compilazione ex post del *Globally Competent Learning Continuum* (Tichnor-Wagner et al., 2014); e dell'*Intercultural Sensitivity Scale* (Chen, Starosta, 2000); 6) Riflessione da parte di ciascuno studente sui processi e sui prodotti legati all'intero percorso di ricerca-formazione *Global Learning for Teachers* mediante la risposta alle seguenti domande: *How did your group approach the intercultural task? And how did you eventually solve problems that you were met with? How did the intercultural learning experiences impact you personally? professionally? In what way has participating in the partnership help awaken, expand, challenge and/or strengthen your vision for education? What new ideas do you have for promoting global communication and learning?*

Risorse: modelli di *global teaching routines* riferiti a biografie di migranti; template per la realizzazione della biografia di gruppo; questionari di meta-riflessione sulle scelte didattiche, lo sviluppo professionale del docente e l'insegnamento-apprendimento per competenze globali.

3. Lezione appresa dal percorso di ricerca-formazione e prima discussione dei risultati

I risultati del percorso di ricerca-formazione sono stati rilevati mediante un'analisi qualitativa dei materiali prodotti dagli studenti e delle loro interazioni nei gruppi di lavoro e in plenaria, condotta in base ai seguenti criteri: 1) tipologia delle interazioni tra studenti-futuri insegnanti durante il *virtual exchange*; 2) impiego di buone pratiche di insegnamento per competenze globali; 3) modalità di *scaffolding* della comunicazione interculturale; 4) autenticità delle pratiche di insegnamento per competenze globali e riflessioni su esse. L'analisi dei materiali prodotti e delle interazioni nei gruppi è stata condotta prima dai ricercatori in maniera individuale e poi collettivamente per favorire la triangolazione dei punti vista, quanto emerso è stato ulteriormente approfondito mediante un'analisi del contenuto attraverso l'uso del software Atlas.ti.

Rispetto al primo criterio è emerso come, soprattutto nelle Fasi 3 e 4 del percorso di ricerca-formazione, le interazioni di tipo collaborativo tra gli studenti abbiano prevalso su quelle oppositivo-conflittuali. Nello specifico sono emersi: una diffusa disponibilità all'ascolto, al rispetto dei tempi di risposta dei partecipanti, all'approfondimento di affermazioni, racconti, punti di vista espressi dai futuri insegnanti; il riconoscimento di pregiudizi e convinzioni riferite ai tratti culturali e all'identità nazionale (abitudini, stereotipi, tratti distintivi, tradizioni, ecc.); la condivisione di *core values* ritenuti globalmente importanti (primi fra tutti quelli di libertà, rispetto, inclusione e diversità); curiosità nel conoscere aspetti sociali (tipologie familiari, relazioni intrafamiliari, rapporti amicali, sistemi di regole, rappresentazioni collettive, ecc.) e i sistemi educativo-scolastici (funzionamento delle scuole, formazione iniziale, reclutamento degli insegnanti, competenze richieste, pratiche di insegnamento e attività legate alla funzione docente, relazioni alunni-insegnanti-genitori) dei rispettivi paesi. I motivi di conflitto e di insoddisfazione rilevati sono da imputare per lo più al mancato rispetto dei tempi di consegna dei *tasks* e a difficoltà nell'organizzazione del lavoro per mancanza di tempo.

Per quanto riguarda lo sviluppo di competenze progettuali e didattiche legate all'insegnamento per *global competence* queste sono emerse principalmente nel corso della Fase 3 attraverso l'implementazione del *Migration Biography Teaching Project*. La costruzione condivisa di una biografia sul tema delle migrazioni ha permesso ai futuri insegnanti di lavorare operativamente e di riflettere sugli elementi costitutivi della progettazione didattica, quali la scelta della storia da narrare, la selezione dei contenuti, dello stile narrativo, del lessico, degli aspetti interculturali da affrontare, della pertinenza e del grado di accessibilità alle infor-

mazioni da parte di alunni di V primaria provenienti da background socio-culturali diversi. Grazie a questa attività è emerso in maniera evidente sia l'approccio interdisciplinare che accompagna qualsiasi compito finalizzato allo sviluppo delle competenze globali, che la necessità di mediare il proprio punto di vista con quello degli altri per giungere ad una progettazione collegiale (Huang et al., 2021). Come ha scritto uno degli studenti: «We stayed focused on group's keywords and topics emerged during Phase Two "What is Teaching for Global Competence?": respectful dialogue, different perspectives and self-reflective questions (for example "The 3 Y's"). We also have always tried to find OUR brainchild, tried to make something original. Sometimes we had differing ideas and we had to choose: so we wrote all of them, then we assessed the situation and considered democratically how best to proceed. So, at times, we all had to renounce our own ideas in favor of the group».

Il percorso in questione ha messo gli studenti nella condizione di dover fronteggiare alcune asimmetrie linguistico-comunicative legate non solo all'utilizzo della lingua inglese come lingua di lavoro, ma anche alla necessità di costruire un'impalcatura interculturale, caratterizzata dalla reciprocità e dalla mediazione di valori, significati, esperienze, tradizioni, che strada facendo è diventata sempre più solida, favorendo l'emersione di molteplici punti di vista e la partecipazione attiva ai lavori di gruppo. Come riportato da alcune studentesse: «I learned that dialogue and the continuous sharing of ideas can strengthen yourself and the group». «We listened a lot about what everyone's idea was. We asked questions to each other, we were curious about the differences and similarities that we found. I think we all tried to be open and positive and this experience taught us how to improve our behavior in this way».

Tra gli obiettivi del percorso vi era anche quello di creare le condizioni affinché gli studenti potessero fare esperienza di pratiche didattiche innovative, funzionali allo sviluppo delle competenze globali. Tra le pratiche suddette, quelle maggiormente apprezzate sono state le cosiddette *counter narratives* e le *global thinking routines* legate al tema dell'immigrazione. Gli studenti hanno sottolineato l'importanza di ricorrere a materiali, situazioni, problemi, storie dotate di significatività e autenticità in quanto globalmente rilevanti sia per il pianeta che per l'umanità. A riguardo una studentessa ha evidenziato come l'uso delle *counter narratives* possa accompagnare una comprensione più profonda di alcune questioni globali, favorendo molteplici interpretazioni e riconoscendo come proprie emergenze talvolta percepite come molto distanti: «We value personal connections and personal stories. We heard Claudia Patricia's story [Martinez, 2018]) and now were starting to make connections with our own worlds». Altre studentesse, facendo riferimento alle *thinking routines*, hanno evidenziato come queste siano in grado di coinvolgere molteplici domini conoscitivi, sia cognitivi che emozionali, fino a sperimentare l'empatia (OECD, 2019; Hauerwas et al., 2021). «It is definitely different from what I am used to do. We usually never reflect on how a topic makes us feel, and what it makes us think and wonder. It was very interesting to try this method out», e ancora: «The session made me reflect on the fact that there is not only a view, but I have to think always at several possibilities». «This activity evoked awareness, I can no longer be blinded by ignorance».

L'esperienza di *collaborative virtual exchange* realizzata grazie al percorso di ricerca-formazione *Global Learning for Teachers*, pur mantenendo un carattere esplorativo, che necessita di un ampliamento del campione di ricerca e di analisi quali-quantitative più approfondite riferite sia al processo che ai prodotti conseguiti, ha messo in evidenza la necessità di introdurre nuovi approcci e modelli metodologici per la formazione iniziale degli insegnanti attraverso esperienze di apprendimento collaborativo online (Ullom, 2017), e il bisogno di arricchire il profilo professionale degli insegnanti affiancando alle tradizionali competenze didattiche e socio-relazionali altre tipologie di competenze più ampie, come le cosiddette *global competence*, così da rendere la scuola più accogliente, inclusiva e capace di intercettare la complessità del reale.

Riferimenti bibliografici

- Arndt S., Madrid Akpovo S., Tesar M., Han T., Huang F., Halladay M. (2021). Collaborative online learning across borders (COLAB): Examining intercultural understandings of preservice teachers in a virtual cross-cultural university-based program. *Journal of Research in Childhood Education*, 35(2): 1-16.
- Asquini G. (ed.) (2018). *La ricerca-formazione: temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Batini F., Bandini G., Benelli C. (2020). Autobiografia e educazione. *Autobiografie. Ricerche, Pratiche, Esperienze*, 1: 47-58.

- Boix Mansilla V. (2017). How to be a global thinker. *Educational Leadership*, 74(4): 10-16.
- Boix Mansilla V. (2019). *Re-imagining Learning Migration Arc*. <https://reimaginingmigration.org/> (ultima consultazione: 01/03/2022).
- Boix Mansilla V., Jackson A. (2011). *Educating for global competence: Preparing our youth to engage the world*. New York, NY: Asia Society.
- Byker E. (2016). Developing global citizenship consciousness: Case studies of critical cosmopolitan theory. *Journal of Research in Curriculum and Instruction*, 20: 264-275.
- Chen G. M., Starosta W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3: 3-14.
- Council of Europe (2019). *Global Education guidelines*. <https://rm.coe.int/prems-089719-global-education-guide-a4/1680973101> (ultima consultazione: 01/03/2022).
- Engel L. C., Rutkowski D., Thompson G. (2019). Toward an international measure of global competence? A critical look at the PISA 2018 framework. *Globalisation, Societies, and Education*, 17(2): 117-131.
- Ferguson-Patrick K., Reynolds R., Macqueen S. (2018). Integrating curriculum: A case study of teaching global education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2): 187-201.
- Goren H., Yemini M. (2017). Global citizenship education redefined. A systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Educational Research*, 82: 170-183.
- Hauerwas L., Kerkhoff S., Schneider S. (2021). Glocality, Reflexivity, Interculturality, and Worldmaking: A Framework for Critical Global Teaching. *Journal of Research in Childhood Education*, 35(2): 185-199.
- Huang R., Helgevold N., Lang J. (2021). Digital technologies, online learning and lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 10(2): 105-117.
- Hur J. W., Shen Y. W., Cho M. H. (2020). Impact of intercultural online collaboration project for pre-service teachers. *Technology, Pedagogy and Education*, 29(1): 1-17.
- Kerkhoff S. N., Cloud M. E. (2020). Equipping teachers with globally competent practices: A mixed methods study on integrating global competence and teacher education. *International Journal of Educational Research*, 103: 101-629.
- Martinez P. (2018). *Claudia Patricia Gómez González (Reminder to Remember)*. Painting: Smithsonian Institute.
- O'Connor K., Zeichner K. (2011). Preparing US teachers for critical global education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4): 521-536.
- O'Dowd R. (2018). *From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward*. Research-publishing.net, 1: 1-23.
- O'Dowd R. (2020). A transnational model of virtual exchange for global citizenship education. *Language Teaching*, 53(4): 477-490.
- OECD (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD Publishing.
- OECD/Asia Society (2018). *Teaching for Global Competence in a Rapidly Changing World*. Paris: OECD Publishing/New York, NY: Asia Society.
- Rubin J., Guth S. (2015). Collaborative online international learning: An emerging format for internationalizing curricula. In A. Schultheis, S. Simons (eds.), *Globally networked teaching in the humanities: Theories and practices*. New York, NY: Routledge.
- Schulz W., Ainley J., Fraillon J., Losito B., Agrusti G., Friedman T. (2018). *Becoming Citizens in a Changing World*. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report. Cham: Springer.
- Simpson A., Dervin, F. (2019). Global and intercultural competences for whom? By whom? For what purpose?: an example from the Asia Society and the OECD. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 49(4): 672-677.
- Spires H. A., Himes M. P., Paul C. M., Kerkhoff S. N. (2019). Going global with project based inquiry: Cosmopolitan literacies in practice. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 63(1): 51-64.
- Tichnor-Wagner A., Parkhouse H., Glazier J., Cain J. M. (2014). *Globally Competent Learning Continuum*. <http://globallearning.ascd.org/lp/editions/global-continuum/continuum.html> (ultima consultazione: 01/03/2022).
- Tichnor-Wagner A., Parkhouse H., Glazier J., Cain J. M. (2019). *Becoming a globally competent teacher*. Alexandria, VA: ASCD.