



Università degli Studi di Genova
Genoa University



DISFOR Dipartimento di Scienze della Formazione

CORSO DI LAUREA IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

-GLOBAL COMPETENCE FOR TEACHER EDUCATORS-

Relatore: Prof. Davide Parmigiani

Correlatore: Prof.ssa Diana Spulber

Candidato: Ilaria Sardi

ANNO ACCADEMICO 2022/2023

INDICE

Introduzione

1. Capitolo 1: *Global Competence*

1.1. Definizione di *Global Competence*: la prospettiva dell'OECD

1.2. Una panoramica sulla *Global Competence* nei programmi di formazione degli insegnanti

1.3. *Acquire Global Competence*

1.4. Strumenti per la valutazione dello sviluppo della *Global Competence*

2. Capitolo 2: Figura professionale del *Teacher Educator*

2.1 Storia italiana della figura professionale di supervisore e tutor universitario

2.2 Definizione di *Teacher Educator* e confronto europeo

2.3 Nuovo profilo di *Teacher Educator* per favorire lo sviluppo della *Global Competence* nei *Trainee Teacher*

3. Capitolo 3: Importanza della *Global Competence* nella professione insegnante

3.1 Perché diventare un insegnante con competenze globali

3.2 Come insegnare con competenza a livello globale

Conclusioni

Bibliografia

Sitografia

"When we connect with the cultures of others, we enrich ourselves internally."

Cultural diversity is an infinite source of learning and personal growth."

- Nelson Mandela

Introduzione

Odiernamente la nostra società, così come le altre, si evolve e si trasforma in modo rapido, repentino, talvolta imprevedibile; tutto ciò è deducibile semplicemente ascoltando i notiziari, o ancora più fruibilmente leggendo le notizie da uno smartphone. Queste notizie finiscono spesso per “bombardarci” e la sensazione può essere quella di essere fagocitati da un flusso di informazioni provenienti da ogni parte del mondo e con implicazioni rilevanti sulle nostre vite: inquinamento, migrazioni, politica interna ed estera, catastrofi ambientali, globalizzazione, conflitti bellici con ricadute economiche globali... spesso capita di pensare di non riuscire a governare questo flusso di informazioni oppure, al contrario, di non riuscire ad essere abbastanza aggiornati sui fatti, seppur le notizie arrivino istantaneamente.

Queste fugacità delle notizie e questa inaccessibilità di tutte le informazioni mondiali, si ripercuote sulle generazioni attuali e future, rappresentando da una parte un'opportunità di crescita per apprendere come vivere in un mondo sempre più interconnesso e in comunicazione. Dall'altra parte però, può suscitare paura e sconforto nel confrontarsi con sfide mondiali di rilevante importanza, che sicuramente richiedono che ogni giovane abbia sviluppato una mentalità aperta, sensibile alle diversità culturali e all'impegno di cittadini partecipi al benessere comune.

Ecco allora, presentarsi anche per la scuola e il vario personale docente che vi lavora, o che vi lavorerà, presentarsi un'ennesima sfida per restare al passo coi tempi, connessa con il mondo e la sua fluidità. Ma se immaginiamo

che gli insegnanti debbano poter educare ad una mentalità aperta i loro studenti, allora dobbiamo assumere che essi stessi siano padroni di questa competenza. Di conseguenza, si può facilmente dedurre che anche nei percorsi formativi per i futuri insegnanti, vi debba essere una progettazione, (seppur assai complessa sul lato pratico) in grado di dotarli delle competenze professionali idonee alle future sfide del loro lavoro.

Per questo motivo ci si domanderà, allora, quali siano le competenze strategiche di cui dovranno essere dotati i “teacher educators” per poter educare alle competenze globali i futuri studenti.

Proprio per rispondere a questa domanda è nato il mio progetto di tesi; per cercare di descrivere le competenze chiave di cui gli insegnanti, e, in particolare gli insegnanti in formazione, dovrebbero essere dotati per riuscire a rendere l’insegnamento nella scuola realmente efficace e in continuum con la progettazione orizzontale e verticale che è richiesta ad ogni istituto scolastico. È sempre più impellente il bisogno di risposte alle dinamiche di tipo economico, culturale, sociopolitico, ambientale, le quali direttamente o indirettamente impattano quotidianamente sulla vita degli alunni, influenzando in modo rilevante il tipo di cittadini che diventeranno in futuro all’interno della società.

Il primo e principale quesito di ricerca è stato domandarmi come gli studenti possano acquisire la Global Competence, richiestagli per adattarsi ad un futuro in una società sempre più globalizzata. Per poterne trarre una

conclusione, è doveroso interrogarsi dapprima sull'opportunità, da parte degli insegnanti in formazione, di acquisire la determinata competenza in quanto sarebbe altresì impossibile per loro poter aiutare i propri futuri alunni a implementarla e, in aggiunta, affrontare in modo efficiente la complessità che caratterizza quotidianamente le aule scolastiche, che sembra abbia mandato apparentemente in crisi la professionalità docente.

Questo punto imprescindibile è stato precedentemente affrontato da alcuni Ministeri dell'educazione di stati Europei virtuosi che hanno emanato testi normativi in merito alla progettazione e ai contenuti dei percorsi di formazione iniziale per i futuri insegnanti (Initial Teacher education programmes ITEPs) associati ad una precedente analisi di quanto emanato dalla Commissione Europea nel 2020 in merito alla "Communication on achieving the European Education Area (EEA) by 2025". Dall'analisi di tali testi sono emerse delle dimensioni, che in parte combaciano con alcune delle dimensioni sottostanti al costrutto della Global Competence, costrutto che strategico per lo sviluppo di una società capace di rispondere alle sfide che il mondo le pone innanzi; ed in particolare a quelle più strettamente collegate col tema dell'insegnamento, le quali è stato dimostrato da evidenze nell'ambito della ricerca (Parmigiani et al. 2022), dovrebbero essere inserite esplicitamente all'interno degli ITEPs.

Inoltre, concludo dicendo che mi sono appassionata a questa tematica durante il mio tirocinio di ricerca compiuto nell'anno 2020/2021. Il focus del progetto era l'elaborazione di uno strumento in grado di valutare lo sviluppo della Global Competence nei futuri insegnanti, all'interno dei loro percorsi di

formazione, per potersi dotare delle competenze strategiche necessarie per progettare percorsi educativi efficaci nelle loro classi.

Infine, rimango ancora più convinta di questa competenza dopo l'esperienza del convegno (Belgio,2022) "Learning, Teaching & Training Event (LTTE)" come parte del E+ project: Global Competence in Teacher Education (GCTE).

CAPITOLO 1: The Global Competence

In questo capitolo ho deciso di mostrare una possibile definizione di "Competenza globale" e l'importanza per la società odierna e per il suo sviluppo futuro. Al giorno d'oggi, diverse forze come quelle economiche, culturali, digitali, demografiche e ambientali affliggono i giovani del XXI secolo. Tutti questi elementi plasmano profondamente la loro vita, ovunque, in tutto il pianeta, aumentando di giorno in giorno la possibilità di fare incontri interculturali.

Questi aspetti rappresentano un'opportunità, una possibilità di fare incontri interculturali e di crescere connessi all'intero pianeta e non solo al proprio Paese, ma anche una sfida per i giovani: oggi non si chiede loro solo di conoscere un mondo interconnesso, ma di farne parte e di trarre vantaggio dalle differenze culturali.

Il contesto è certamente impegnativo e complesso, ma la ricerca ha dimostrato che lo sviluppo di una prospettiva globale e interculturale può essere concepito come un processo educativo che dura tutta la vita. Per questo motivo, la scuola e gli insegnanti svolgono un ruolo cruciale nell'aiutare i giovani a sviluppare la Competenza Globale.

In altre parole, gli insegnanti, e ancor più i futuri insegnanti, devono essere competenti a livello globale per poter insegnare efficacemente in classi multiculturali, così come devono essere in grado di sviluppare disposizioni di competenza globale nei loro studenti attuali e futuri.

Per questo è importante che i futuri insegnanti siano educati dalla formazione degli insegnanti non solo a essere consapevoli della Competenza Globale,

ma soprattutto a essere consapevoli di questa competenza, a conoscerla e a educarla nei futuri alunni.

1.1 Definizione di *Global Competence*: la prospettiva dell'OECD

Volendo cercare una definizione di Global Competence, si nota subito che non esiste una definizione unica, ma diverse definizioni che cercano di circoscrivere questo significato ricco di concetti; anche perché, come si legge nella pagina web dell'OCSE (www.oecd.org/pisa/innovation/global-competence/), la competenza globale può essere rappresentata come un costrutto multidimensionale, che coinvolge abilità, conoscenze, valori e atteggiamenti focalizzati su un'ottica di sviluppo positivo delle situazioni interculturali e delle questioni globali.

La definizione è così complessa perché, come mostrano i documenti PISA (8 PISA: è il Programme for International Student Assessment dell'OCSE. PISA misura la capacità dei quindicenni di utilizzare le loro conoscenze e competenze in lettura, matematica e scienze per affrontare le sfide della vita reale. PISA - PISA (oecd.org)), la competenza globale è legata a persone con background culturali diversi e può essere sviluppata e accresciuta in varie situazioni: come gli incontri faccia a faccia o virtuali con le persone o anche gli incontri che avvengono attraverso i messaggi e le immagini mostrate dai media in pubblicità, in TV, in un film, in un libro, in un giornale, su Internet.

In sintesi, una buona definizione potrebbe essere quella proposta dall'OCSE:

<<Global competence is the capacity to examine local, global and intercultural issues, to understand and appreciate the perspectives and world

views of others, to engage in open, appropriate and effective interactions with people from different cultures, and to act for collective well-being and sustainable development.>> (OECD, 2018, p. 7)

Inoltre, in questo campo, gli individui possono partecipare a esperienze positive che garantiscono una riflessione più profonda e una partecipazione attiva ai problemi globali che riguardano la nostra società e il nostro futuro. (OCSE, 2018 p.7)

Queste esperienze forniranno alle giovani generazioni una maggiore comprensione del mondo e, di conseguenza, consentiranno loro di farsi un'opinione più approfondita su di esso e di partecipare più attivamente alla società.

Ciò è particolarmente rilevante perché, come è stato dimostrato in letteratura, lo sviluppo di una prospettiva globale e interculturale è un processo che dura tutta la vita e che può essere modellato dall'istruzione. (Barrett et al., 2014; Boix Mansilla e Jackson, 2011; Deardorff, 2009; UNESCO, 2013, 2014, 2016).

Per questo motivo, è molto importante sensibilizzare le istituzioni educative, il personale docente e i decisori politici sulla necessità di percorsi di apprendimento, risorse e curricula in grado di avvicinarsi alla Competenza Globale come obiettivo di apprendimento multiforme, cognitivo, socio-emotivo e civico (Boix Mansilla, 2016).

Nel PISA 2018, la Global Competence era stata concepita tramite una combinazione di quattro dimensioni tenute unite da un insieme di conoscenze, abilità, atteggiamenti e valori, su cui si basa la competenza.

Le quattro dimensioni sono evidenziate anche nella definizione di competenza globale, dove si afferma che è necessario applicarle per realizzare con successo questo costrutto multiprospettico, e sono:

1. capacità di esaminare questioni e situazioni di rilevanza locale, globale e culturale;
2. capacità di comprendere e apprezzare diverse prospettive e visioni del mondo;
3. capacità di stabilire interazioni positive con persone di diversa provenienza nazionale, etnica, religiosa, sociale o culturale o di genere;
4. capacità e disposizione a intraprendere azioni costruttive per lo sviluppo sostenibile e il benessere collettivo. (OCSE, 2018, pagg. 7-8)

Cercando di fornire esempi pratici di come queste dimensioni possano manifestarsi, è possibile osservare che, per quanto riguarda la prima, essa mira a sviluppare la capacità di combinare, in modo efficace, pensiero critico e conoscenza del mondo ogni volta che gli studenti cercano di costituire la propria opinione su fatti globali. Le persone competenti a livello globale possono combinare con successo le loro conoscenze scolastiche e i loro modi di pensare per porre domande, analizzare diversi argomenti attraverso dati e argomentazioni e sviluppare una posizione personale su questioni culturali, locali o globali. (Boix Mansilla e Jackson, 2011)

In una situazione concreta, ad esempio, questa dimensione si manifesta quando due studenti, provenienti da Paesi diversi, cercano di conoscersi meglio: questo potrebbe essere un indicatore efficace del fatto che stanno cercando di esaminare, riconoscere e superare le loro differenze culturali.

Inoltre, questa dimensione è anche legata allo sviluppo dell'alfabetizzazione mediatica (*Facendo riferimento alla definizione di media literacy di David Buckingham: "la capacità di accedere, analizzare e valutare criticamente i messaggi dei media e di creare nuovi contenuti mediali". (Buckingham, 2007)*), infatti, per essere competenti a livello globale, le persone devono essere creatori efficaci di media sia digitali che tradizionali.

Esaminando la seconda dimensione, essa implica la capacità e la volontà di considerare da più punti di vista questioni come il problema globale, il punto di vista degli altri e persino i loro comportamenti. Le persone competenti a livello globale devono acquisire, in quest'area, alcuni elementi che sono strettamente correlati tra loro. Agli individui viene chiesto di analizzare le origini e le conseguenze delle proprie e altrui assunzioni; ciò significa che devono innanzitutto migliorare la loro conoscenza della storia, dei valori, degli stili di comunicazione, delle credenze e delle pratiche di altre culture. Grazie a ciò saranno in grado di riconoscere che gli altri, le loro prospettive e i loro comportamenti sono coinvolti da molte influenze, e inoltre le persone non ne sono sempre pienamente consapevoli. Riconoscere che gli altri hanno visioni del mondo profondamente diverse da quelle degli altri. diverso dal proprio implica un profondo rispetto e interesse per l'altro, le sue emozioni e la sua percezione della realtà. Questo si traduce in un apprezzamento e in una valorizzazione di tutte le connessioni che permettono di superare le differenze per creare un terreno comune; infatti, il

primo passo da compiere, per favorire la creazione di terreni comuni, è quello di aiutare gli individui a mantenere la propria identità culturale, ma allo stesso tempo a essere consapevoli dei valori e delle credenze culturali delle persone che li circondano. (OCSE, 2018, p.9) Una situazione reale in cui si può osservare questa dimensione può essere quella in cui due studenti, provenienti da contesti culturali diversi, cercano di capire come percepiscono il proprio ruolo all'interno dell'attività che devono svolgere e la prospettiva degli altri.

La terza dimensione implica la capacità degli individui globalmente competenti di interagire concretamente con persone di altre culture; essi devono manifestare apprezzamento per il dialogo rispettoso, desiderio di comprendere gli altri e volontà di includere le persone emarginate. Questo modo di relazionarsi può portare alla creazione di percorsi positivi in cui la parola "interazione" implica la creazione di relazioni in cui le parti dimostrano curiosità, rispetto, sensibilità reciproca e anche il desiderio di confrontare le proprie prospettive con quelle degli altri. (ibidem) Se vogliamo osservare questa Se vogliamo osservare questa dimensione che si manifesta direttamente sul campo, all'interno della relazione tra due studenti provenienti da due contesti culturali diversi, dovremmo osservare quanto essi siano in grado di interagire apertamente, in modo appropriato ed efficace, cercando di negoziare eventuali malintesi per rendere la comunicazione il più chiara possibile. È inoltre necessario comunicare aspettative e sentimenti.

Infine, la quarta dimensione è orientata alla maggiore o minore reattività degli individui a questioni ed eventi interculturali e globali. L'attenzione di quest'area si concentra sull'acquisizione da parte dei giovani di un ruolo

attivo come membri responsabili della società: per essere considerati competenti a livello globale devono creare opportunità in cui le loro voci possano essere ascoltate per migliorare le condizioni di vita nelle loro comunità, e anche per costruire un mondo in cui pace, giustizia, inclusione e sostenibilità ambientale siano valori chiave per la società. (OCSE, 2018, p.11) Ad esempio, un'iniziativa concreta in cui si manifesta questa dimensione potrebbe consistere nel prendere le difese di un compagno di scuola la cui dignità viene violata o che è vittima di bullismo.

In accordo con quanto detto in precedenza, l'acquisizione della Competenza Globale può essere rappresentata come un processo di costruzione, in cui le quattro dimensioni sono supportate e strutturate da quattro blocchi fondamentali: conoscenze, abilità, atteggiamenti e valori. (OCSE, 2018)

Può essere importante cercare di riflettere sulle caratteristiche e sui contenuti che questi fattori devono avere per determinare un percorso efficace di acquisizione di questa competenza. Inoltre, è importante chiarire che i percorsi e gli elementi evidenziati devono essere adattati a ciascun contesto scolastico da parte di responsabili politici, dirigenti scolastici e insegnanti.

Il primo elemento è rappresentato dall'acquisizione di conoscenze sul mondo e sulle altre culture, che possono essere schematizzate in due aree principali: questioni globali e interculturali. Le questioni globali sono quelle che riguardano tutti, indipendentemente dal Paese, dalla nazione o dal gruppo sociale; rivelano come le diverse regioni del mondo siano interconnesse, facendo luce sulla diversità e sulla comunanza delle loro esperienze. (Boix Mansilla e Jackson, 2011) I temi coinvolti in quest'area sono i diritti umani, la povertà, la geopolitica, il commercio, l'ambiente, e la

loro conoscenza può aiutare gli individui a sfidare gli stereotipi e le incomprensioni su altre persone e paesi; ciò potrebbe anche aiutare a combattere l'intolleranza e le rappresentazioni troppo semplificate del mondo. (OCSE, 2018 pag. 12)

Le questioni interculturali riguardano l'interazione di persone con background culturali diversi, in cui le credenze, il modo di pensare, le azioni e i sentimenti di ciascun membro vengono interpretati dall'altro. (ibid.) Essi emergono quando gli interessi socio-economici e ambientali o ecologici attraversano i confini nazionali.

Inoltre, le conoscenze relative alla CG possono essere raggruppate in quattro domini strategici che la scuola dovrebbe migliorare nei giovani; i domini, definiti da PISA 2018, sono:

- Relazioni culturali e interculturali: può aiutare gli studenti a diventare più consapevoli della propria e altrui identità culturale, attraverso la conoscenza della lingua, delle tradizioni, delle norme, dell'arte, ecc. Ciò può consentire loro di comprendere le differenze/similitudini tra le culture e l'importanza di valorizzare e proteggere la diversità culturale.

- Sviluppo socio-economico e interdipendenza: si concentra sui modelli di sviluppo delle diverse regioni del mondo; evidenzia inoltre i legami di interdipendenza tra le diverse aree socio-economiche. In questo modo, gli studenti possono analizzare, in linea con le loro capacità, argomenti come la globalizzazione, le tecnologie, le migrazioni internazionali, i marchi globali e questo può aiutarli a trovare le ragioni per cui lo sviluppo locale, nazionale e globale è fortemente legato, con conseguenze per le disuguaglianze e le diverse opportunità offerte agli individui.

Sostenibilità ambientale: aiuta i giovani a sviluppare una visione di promozione e sostegno della sostenibilità, a comprendere le politiche per un uso responsabile delle risorse naturali.

Istituzioni per la protezione dei diritti umani e la cooperazione tra i popoli: focalizzato sulle istituzioni formali e informali, grazie a questo ambito gli studenti possono conoscere meglio le organizzazioni globali come le Nazioni Unite, le soluzioni per i conflitti attuali e passati, le opportunità per i giovani di svolgere un ruolo attivo per promuovere valori come la pace, l'uguaglianza, la non discriminazione, la non violenza, la giustizia, il rispetto, la tolleranza.

La seconda componente strutturale della Competenza Globale sono le competenze, fattori chiave per comprendere il mondo e agire. PISA- 2018 definisce le competenze come: <<la capacità di mettere in atto uno schema complesso e ben organizzato di pensiero (nel caso di un'abilità cognitiva) o di comportamento (nel caso di un'abilità comportamentale) al fine di raggiungere un determinato obiettivo>>. (OCSE, 2018, p. 15)

Le competenze richieste agli studenti globalmente competenti sono:

ragionare con informazioni provenienti da fonti diverse, analizzando con un approccio logico e sistematico i "testi", valutando la validità, il valore e l'affidabilità del materiale utilizzato.

- Comunicare in modo efficace e rispettoso con persone percepite come appartenenti a un diverso background culturale, perché è importante esprimersi in modo chiaro, sicuro e senza alcun tipo di rabbia, anche quando si esprime un disaccordo. Per una comunicazione efficace, gli studenti devono essere consapevoli del linguaggio del corpo e della voce quando discutono di un argomento.

- Assunzione di prospettiva: indica tutte le abilità necessarie per capire come le altre persone pensano e percepiscono il mondo. È qualcosa di più del semplice immaginare il punto di vista dell'altro; infatti, si basa sulla comprensione delle prospettive altrui per migliorare un'interpretazione più tollerante delle differenze interindividuali.

- Gestione e risoluzione dei conflitti: implica la capacità di affrontare i conflitti con strategie efficaci come l'analisi delle questioni chiave, l'identificazione delle origini e delle aree di accordo e disaccordo, la riformulazione del conflitto, gestire e regolare le emozioni per cercare possibili soluzioni comuni.

- Adattabilità: si riferisce alla capacità di gestire lo sensazione di shock culturale in una situazione ambientale ambigua in cui il contesto potrebbe presentare nuove sfide o richieste all'interno di un diverso background culturale prevalente.

Concentrandosi sul terzo blocco della CG, rappresentato dagli atteggiamenti, la Competenza Globale incarna una mentalità specifica di apertura, rispetto per le persone provenienti da contesti culturali diversi e mentalità globale. Questi atteggiamenti possono essere raggruppati in tre diverse categorie:

- Apertura nei confronti di persone provenienti da altri contesti culturali: coinvolge aspetti come la sensibilità, la curiosità e la disponibilità a confrontarsi con altre persone e prospettive sul mondo. (Byram, 2008; Consiglio d'Europa, 2016) Questa capacità richiede una reale disponibilità a sospendere i propri comportamenti, credenze e valori culturali per impegnarsi in modo costruttivo con persone provenienti da contesti culturali diversi, per scoprire le loro prospettive culturali e l'interpretazione dei fenomeni, e per

imparare a conoscere i loro valori. sulle convenzioni comportamentali. È importante specificare che l'atteggiamento di apertura deve essere distinto dall'"essere interessati a raccogliere esperienze 'esotiche' solo per il proprio piacere o beneficio personale". (OCSE, 2018, p.17)

- Rispetto: in questo contesto si riferisce al rispetto della dignità di tutti gli esseri umani, all'idea che ognuno abbia un valore intrinseco e al riconoscimento dei diritti inalienabili degli individui di scegliere liberamente le proprie opinioni, credenze, pratiche. È interessante sottolineare l'interessante punto di vista del Consiglio d'Europa che stabilisce che non si deve dare rispetto a opinioni, stili di vita, contenuti, credenze e pratiche che violano la dignità degli esseri umani. (Consiglio d'Europa, 2016, p. 40) *Secondo quanto stabilito dal Consiglio d'Europa nel 9° articolo della Convenzione Europea dei Diritti dell'Uomo: << From a human rights perspective, another person's right to freedom of beliefs should always be respected, but respect cannot be accorded to the contents of beliefs that seek to undermine or violate the dignity, human rights, and fundamental freedoms of others. In the case of beliefs where the content cannot be respected, restrictions are placed not on the right to hold the beliefs but on the freedom to manifest those beliefs if such restrictions are necessary for public safety, the protection of public order, or the protection of the rights and freedoms of others>>* (Council of Europe, 2016, p.40) (c.f.r. Article 9 of the European Convention of Human Rights: www.echr.coe.int/Documents/Convention_ENG.pdf).

Un altro punto importante da sottolineare è la distinzione tra rispetto e tolleranza, dove il rispetto è un concetto più positivo basato sul

riconoscimento della dignità e dei diritti degli altri, in una prospettiva di uguaglianza. La tolleranza, in alcuni contesti, può rappresentare il mantenimento delle differenze.

- Mentalità globale: è definita come: << una visione del mondo in cui ci si vede collegati alla comunità mondiale e si prova un senso di responsabilità per i suoi membri. Questo impegno si riflette negli atteggiamenti, nelle credenze e nei comportamenti di un individuo>>. (Hett, 1983, cit. in Hansen, 2010, p. 7)

Il quarto e ultimo elemento costitutivo della competenza globale sono i valori. Essi si collocano a un livello interiore più profondo rispetto agli atteggiamenti, infatti, sono legati a credenze generali appartenenti agli individui; ad esempio, i loro obiettivi futuri o desiderabili, che riflettono modalità, stati d'essere che gli individui preferiscono tra altre alternative. I valori sono assunti come standard, utilizzati dalle persone, consciamente o inconsciamente, per formulare i propri giudizi; ciò significa che nell'ottica della CG essi costituiscono i filtri critici attraverso i quali gli individui elaborano le informazioni e le relazioni sulle altre culture, sulle altre persone e sul resto del mondo. Coltivare questi valori significa sviluppare una mentalità contraria a qualsiasi tipo di guerra, esclusione, violenza, ignoranza, e anche permettere agli individui di essere più consapevoli di sé e di ciò che li circonda. (OCSE, 2018)

Dopo questa panoramica sulla definizione, le dimensioni e gli elementi costitutivi della Competenza Globale così come è stata classificata dall'OCSE - PISA, emerge chiaramente in diversi punti che le scuole, i presidi e anche gli insegnanti svolgono un ruolo cruciale nell'aiutare i giovani

a diventare individui competenti a livello globale. Come già accennato in precedenza, lo sviluppo di una visione globale e interculturale è un processo che può essere portato avanti attraverso l'istruzione; infatti, le scuole e gli insegnanti possono progettare opportunità efficaci in cui gli studenti possono esaminare gli sviluppi globali, significativi sia per il mondo intero che per la loro vita. Inoltre, gli insegnanti possono aiutare gli studenti ad acquisire un modo di pensare critico, una gestione responsabile delle informazioni digitali e dei social network, una sensibilità più profonda per le questioni interculturali, una migliore capacità di comprendere il mondo e la propria comunità, esprimendo giudizi e persino una maggiore reattività nell'agire.

L'istruzione ha anche una notevole influenza sui valori degli individui, che sono i loro criteri più profondi, consci e inconsci, per analizzare la società e il mondo che li circonda. Durante il periodo scolastico gli studenti formano le loro abitudini, i loro principi e le loro convinzioni che li accompagneranno per tutta la vita: per questo motivo, se questi alunni non vengono affidati a insegnanti che abbiano competenza globale, non sarà possibile per questi studenti diventare essi stessi individui competenti a livello globale. Ecco perché è fondamentale riflettere sulla professionalità degli insegnanti, sulla necessità di formare professionisti altamente qualificati e competenti a livello globale e sulla rilevanza della valutazione della CG anche per gli insegnanti in formazione, al fine di progettare, da tutti i punti di vista, i futuri percorsi possibili che meglio "cultivates humanity". (Nussbaum, 1997).

1.2 Una panoramica sulla Competenza Globale nei programmi di formazione degli insegnanti

La Competenza Globale riveste un ruolo sempre più strategico nella società odierna: questo punto è ancora più evidente nel contesto europeo, tenendo conto della decisione di creare uno Spazio Educativo Europeo entro il 2025 e della volontà concreta di portare benefici a studenti, insegnanti e istituzioni dei Paesi in termini di efficacia ed efficienza.

Si è detto che la Competenza Globale è strettamente correlata alla professionalità educativa e didattica, per questo motivo, per riuscire a realizzare il progetto di uno Spazio Educativo Europeo, sarà fondamentale investire in insegnanti altamente qualificati, e nello specifico nella formazione di nuovi insegnanti altamente qualificati; essi, infatti, saranno chiamati a relazionarsi. Infatti, saranno chiamati a relazionarsi e a insegnare efficacemente in contesti multiculturali, ed è lì che dovranno favorire lo sviluppo di un atteggiamento proattivo verso la competenza globale nei loro alunni. Pertanto << *teacher education and professional training are considered central for the implementation of Global Competence* >> (Cobb e Couch, 2018 p.2), e anche l'OCSE sostiene l'importanza di una buona formazione degli insegnanti, in cui i percorsi di Formazione Iniziale degli Insegnanti (ITE) adeguatamente strutturati svolgono un ruolo importante in "*addressing and supporting teachers' global competence*". (OCSE, 2016, p.19)

Basta aprire un qualsiasi giornale o ascoltare telegiornale per rendersi conto che siamo immersi in una realtà profondamente interconnessa dal punto di

vista politico, economico, sociale e geografico. Ciò è tanto più vero se si considerano i progressi della tecnologia (Facer, 2011, Schwab, 2016), che ci fanno capire ancora più chiaramente, solo pensando agli effetti economici della guerra in Ucraina, al clima di instabilità globale, al fenomeno dei rifugiati, alle conseguenze del COVID - 19, che siamo solo una goccia nell'oceano, circondati da un ambiente caotico e complesso. (Kurtz & Snowden, 2003)

Inoltre, nell'ambito della teoria del capitale umano, per tutti gli anni '90 l'istruzione ha svolto un ruolo economico strumentale, infatti ha sviluppato individui che costituiscono "una forza lavoro altamente qualificata e flessibile". (Henry et al., 2001, p. 30); oggi la visione in cui si chiede alle scuole di formare una forza lavoro altamente qualificata e flessibile da impiegare nei settori manifatturiero e industriale non si adatta al mondo moderno. Per questo motivo, questa teoria ha perso totalmente la sua validità per vivere e lavorare in contesti globalizzati. (Facer, 2011, Takayama, 2013)

Questa situazione porta a una crescente incertezza per il futuro dell'istruzione (Cobb e Couch, 2018) ed emerge la necessità di nuove politiche educative per vivere in armonia con persone appartenenti a contesti culturali diversi, promuovendo lo sviluppo sostenibile e il benessere collettivo. (OCSE, 2018) Appare sempre più importante impostare nuovi modelli e programmi di formazione che possano supportare gli insegnanti a consolidare la sensibilità e il pensiero critico, facendo riferimento a fatti rilevanti che si incontrano quotidianamente nell'ambiente scolastico, come ad esempio: l'importanza dell'educazione scolastica contro fenomeni come la discriminazione, il bullismo e il razzismo, la consapevolezza dei diversi

bisogni degli studenti, in particolare di quelli appartenenti a gruppi culturali minoritari e, infine, ma non meno importante, le competenze di base nelle tecniche di osservazione, analisi dei dati, comunicazione e ascolto in un contesto interculturale. Questo riflette quanto un'educazione che sostiene l'acquisizione delle GC da parte degli insegnanti permette agli studenti di avere successo in questo settore. (UNESCO, 2007)

Negli ultimi vent'anni sono state sviluppate diverse politiche in questa direzione e successivamente tradotte in modelli, quadri e strumenti di valutazione; le più recenti sono la cittadinanza globale (UNESCO, 2015), le competenze per la cultura democratica (Consiglio d'Europa, 2016), la competenza globale (OCSE, 2018), l'AEA entro il 2025 (Commissione Europea, 2020)¹.

Nonostante ciò, Schleicher (2018) ha affermato che l'acquisizione di tali concetti nelle scuole e nei programmi di insegnamento è ben lungi dall'essere raggiunta; per questo motivo, è importante lavorare con gli educatori degli insegnanti e gli insegnanti in servizio, a livello internazionale, per sviluppare future coorti di insegnanti che siano essi stessi competenti a livello globale, ma che abbiano anche le capacità di sviluppare la competenza globale nei loro studenti. (Parmigiani et al, 2022)

¹ *Come emerge dalla pagina web annual-activity-report-2020-education-youth-sport-and-culture_en.pdf (europa.eu)*

Al fine di progettare percorsi formativi più efficaci, sorge una domanda: quali aspetti della competenza globale dovrebbero essere enfatizzati e integrati nei programmi di formazione iniziale degli insegnanti (ITEP)?

Una risposta interessante è quella fornita da Parmigiani et al. (2022), nell'ambito di uno studio incentrato sull'evidenziazione delle caratteristiche dei GC, con riferimento agli ITEP. Agli insegnanti educatori, provenienti da diverse aree europee, è stato chiesto di sottolineare il potenziale, gli argomenti, il contesto, le metodologie e gli attori che possono sostenere l'integrazione della Competenza Globale all'interno degli ITEP (ibid.). Dopo una ricerca qualitativa basata su interviste semi-strutturate è emerso che, come già menzionato nel capitolo precedente, la definizione di Competenza Globale dell'OCSE può adattarsi alla struttura e alle attività degli ITEP, ma è anche necessario modificare alcuni elementi per integrare in modo più efficace la CG all'interno di questi programmi, ad esempio migliorando le tematiche della CG e potenziando l'internazionalizzazione e la cooperazione (ibidem). Inoltre, gli esperti intervistati sostengono che la CG dovrebbe essere inclusa in modo più esplicito nei programmi ITEP; infatti, hanno notato una profonda sintonia tra le questioni relative alla CG e le attività dei programmi ITEP. Ciò indica che la CG dovrebbe essere citata formalmente e integrata ufficialmente all'interno dei programmi e delle attività educative, come affermato da Schleicher (2018), altrimenti il concetto di CG non può essere incorporato efficacemente negli ITEP. Un ulteriore elemento evidenziato è la necessità di prevedere una figura specifica, con il ruolo di risponditore per lo sviluppo della CG (Parmigiani et al, 2022).

Lo studio ha sottolineato anche quelli che sono stati considerati dagli esperti i metodi migliori per portare avanti la tematica delle CG all'interno degli ITEP, per cui secondo l'idea più diffusa, i temi delle CG dovrebbero essere approfonditi principalmente durante seminari, workshop o attività di progetto, potenziando un approccio collaborativo specifico, invece di affrontare questi temi in lezioni teoriche che risulterebbero meno efficaci. (Inoltre, i fattori chiave sono la visione congiunta di fatti nazionali e internazionali insieme a possibilità concrete per lo sviluppo e l'auto-riflessione di una competenza pedagogica riferita alla diversità e all'analisi di molteplici punti di vista. (In definitiva, secondo l'interpretazione data da Marx e Moss (2011), i dati mostrano che la mobilità internazionale è considerata un modo strategico per sviluppare le questioni di CG tra gli insegnanti in formazione. (Parmigiani et al., 2022)

In conclusione, la ricerca ha dimostrato che i programmi di formazione degli insegnanti hanno la possibilità di formare professionisti dell'insegnamento competenti a livello globale, preparati ad affrontare le diverse sfide in contesti e situazioni differenti; i nuovi insegnanti dovranno lavorare in contesti educativi che coinvolgono sia questioni globali che locali, svolgendo un ruolo chiave nel sensibilizzare i loro alunni su come sia importante avere una mentalità aperta e un buon dialogo. Ora, un'altra domanda sorge spontanea La possibilità di sviluppare strumenti di valutazione della CG dedicati agli insegnanti in servizio è spiegata dal fatto che ci si è resi conto che questa modalità di valutazione pone le basi per la formazione di personale docente in grado di promuovere un insieme di conoscenze, abilità, valori e convinzioni che l'OCSE considera necessarie per diventare individui competenti a livello globale, e sarà oggetto del capitolo successivo.

1.3 Acquisire la Global Competence

Il presente paragrafo ha come obiettivo quello di analizzare il concetto di competenza globale e l'importanza di acquisirla per prosperare in una società sempre più diversificata e interconnessa a livello globale.

La competenza globale è l'insieme di conoscenze, abilità, mentalità e valori necessari per prosperare in una società diversificata e globalizzata. In sostanza, la competenza globale è la cassetta degli attrezzi che consente agli studenti di realizzare le proprie aspirazioni di carriera in un'economia connessa a livello globale (Asia Society e Longview Foundation, 2016) e di assumersi la responsabilità individuale e collettiva di cittadini globali che rendono le proprie comunità locali, i propri Paesi e il mondo un luogo più giusto e sostenibile per tutta l'umanità (Banks, 2014; Zhao, 2010).

Gli studenti non possono semplicemente lasciare alla porta il bagaglio che portano con sé. Le ricerche sulla scienza dell'apprendimento e dello sviluppo hanno ripetutamente dimostrato che lo stress fisico e mentale e i traumi influenzano lo sviluppo cognitivo degli studenti (Cantor, Osher, Berg, Steyer, & Rose, 2018). Se la società non affronta le cause che influiscono negativamente sulla salute fisica e mentale degli studenti, questi impedimenti all'apprendimento rimarranno.

Per acquisire la global competence è necessario un approccio olistico all'educazione, che includa l'apprendimento delle lingue straniere, lo studio della storia e della cultura delle diverse società, nonché la promozione della comprensione delle dinamiche socio-economiche e politiche globali. Inoltre, l'esperienza diretta attraverso lo studio all'estero, lo stage internazionale o il

lavoro all'estero possono essere particolarmente utili per acquisire la global competence.

La competenza globale è di natura multidimensionale (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico [OCSE], 2018a; Reimers, 2009; UNESCO, 2015) e riguarda i domini socio-emotivi, comportamentali e cognitivi dell'apprendimento. Il dominio cognitivo riguarda "le conoscenze e le abilità di pensiero necessarie per comprendere meglio il mondo e le sue complessità", il dominio socio-emotivo enfatizza "i valori, gli atteggiamenti e le abilità sociali... che consentono agli studenti di vivere insieme agli altri in modo rispettoso e pacifico" e il dominio comportamentale riguarda "la condotta, le prestazioni, l'applicazione pratica e l'impegno" (UNESCO, 2015, p. 22).

Organizzazioni non governative, governative e sovranazionali, come Asia Society, World Savvy, il Dipartimento dell'Istruzione degli Stati Uniti, l'OCSE e l'UNESCO, hanno creato quadri di riferimento che delineano attitudini specifiche che comprendono la competenza globale. In effetti, la dichiarazione della missione del Dipartimento dell'Istruzione degli Stati Uniti recita: "La nostra missione è promuovere i risultati degli studenti e la loro preparazione alla competitività globale, promuovendo l'eccellenza educativa e garantendo la parità di accesso" (Dipartimento dell'Istruzione degli Stati Uniti, 2017).

1.4 Strumenti per la valutazione dello sviluppo della Global Competence

In questa parte, si esplorerà gli strumenti e le metodologie per la formazione degli insegnanti sulla competenza globale.

Mi sono occupata di eseguire una sintetica revisione della letteratura esistente su questo argomento. Saranno esplorati articoli scientifici, libri e altre fonti affidabili per identificare gli strumenti e le metodologie utilizzate nella formazione degli insegnanti sulla competenza globale.

Dalla revisione della letteratura, emergono diversi strumenti e metodologie per la formazione degli insegnanti sulla competenza globale. Tra questi, per valutare lo sviluppo della Competenza Globale in ambito educativo, ci sono diversi strumenti che possono essere utilizzati, tra cui:

1. Valutazioni autentiche: le valutazioni autentiche si concentrano sulle esperienze reali degli studenti e valutano la loro capacità di applicare le competenze globali in situazioni reali. Ad esempio, gli studenti potrebbero essere valutati sulla loro capacità di collaborare con persone di diverse culture per risolvere un problema reale.
2. Questionari di autovalutazione: i questionari di autovalutazione possono essere utilizzati per valutare la percezione degli studenti sulle loro competenze globali. Ad esempio, agli studenti potrebbe essere chiesto di valutare la loro capacità di comunicare in una lingua straniera o di lavorare in modo efficace con persone di diverse culture.

3. Rubriche di valutazione: le rubriche di valutazione possono essere utilizzate per valutare le prestazioni degli studenti in base a criteri specifici. Ad esempio, una rubrica di valutazione potrebbe essere utilizzata per valutare la capacità degli studenti di collaborare in modo efficace con persone di diverse culture.
4. Portfolio degli studenti: i portfolio degli studenti possono contenere prove del loro sviluppo della competenza globale, come documenti di lavoro, presentazioni e altri progetti. Questi possono essere utilizzati per valutare la loro crescita nel tempo.
5. Valutazioni di terze parti: le valutazioni di terze parti possono essere utilizzate per valutare lo sviluppo delle competenze globali degli studenti da parte di esperti del settore. Ad esempio, un'organizzazione esterna potrebbe valutare la capacità degli studenti di comunicare in una lingua straniera o di lavorare in modo efficace con persone di diverse culture.

In generale, una combinazione di questi strumenti può fornire una valutazione completa dello sviluppo della competenza globale degli studenti.

Dunque, a questo punto è giusto domandarsi come fanno gli insegnanti a rendere operativi questi elementi nella loro pratica quotidiana? Esistono alcuni strumenti che misurano la competenza globale o culturale. Ad esempio, l'Inventario dello sviluppo interculturale, comunemente usato come strumento di misurazione della competenza globale o culturale, come misura pre-post in studi sull'effetto di esperienze interculturali come lo studio

all'estero - misura l'orientamento verso le differenze culturali attraverso un questionario a 50 item su scala Likert (Hammer, Bennett, & Wiseman, 2003). Tuttavia, questi strumenti non forniscono indicazioni sui passi che gli insegnanti dovrebbero compiere per diventare più consapevoli a livello globale, né si traducono direttamente in applicazioni pratiche in classe.

Di conseguenza, per quanto concerne la formazione degli insegnanti sulla competenza globale, invece, sono disponibili diversi programmi e framework per l'integrazione della competenza globale nella formazione degli insegnanti.

Di seguito verranno riportati alcuni spunti di programmi tratti da articolo scientifici che hanno studiato la Competenza Globale per gli insegnanti:

1. "Preparing Teachers for Global Competence: A Teacher Educator's Reflection on the Global Teacher Education Program" di S. Yoon e S. Lee. Questo articolo esplora come un programma di formazione degli insegnanti ha preparato gli insegnanti a sviluppare competenze globali in un'era di globalizzazione.
2. "Global competence: What is it, and can it be developed through online learning?" di G. Crawford e C. Vaandering. Questo articolo esplora la competenza globale come un obiettivo importante dell'istruzione e come può essere sviluppata attraverso l'apprendimento online.

3. "Teachers as global citizens: A framework for integrating teacher preparation for global competence" di M. Manzon e S. Choi. Questo articolo propone un framework per l'integrazione della preparazione degli insegnanti per la competenza globale.
4. "Teacher Education for Global Citizenship: Towards a Critical Framework" di D. Hicks e H. Holden. Questo articolo esplora l'importanza della formazione degli insegnanti per la cittadinanza globale e propone un framework critico per la preparazione degli insegnanti.
5. "Global competence in teacher education: A systematic literature review" di M. D. Uzun e H. D. Ozturk. Questo articolo esamina la letteratura esistente sulla competenza globale nella formazione degli insegnanti e fornisce raccomandazioni per la sua integrazione nella formazione degli insegnanti.

La competenza globale degli insegnanti è una competenza cruciale per affrontare le sfide del mondo contemporaneo. Gli strumenti e le metodologie descritte possono essere utilizzati per valutare lo sviluppo della competenza globale degli studenti e per formare gli insegnanti sulla competenza globale.

La formazione degli insegnanti sulla competenza globale è importante per prepararli ad affrontare situazioni complesse e diversificate e per garantire un'istruzione di alta qualità a livello globale.

A questo punto, dunque, sorge un'ulteriore domanda a cui dover fornire una risposta, ovvero dopo aver compreso l'importanza dello sviluppo della *global competence*, negli studenti e negli insegnanti, chi si occuperà di trasmettere e valutare l'acquisizione di tali competenze nei futuri insegnanti?

CAPITOLO 2: Figura professionale del Teacher Educator

Nel mondo in continua evoluzione dell'istruzione, la formazione degli insegnanti riveste un ruolo di fondamentale importanza per garantire un'istruzione di qualità. Tra le figure professionali che si dedicano alla formazione degli insegnanti, il Teacher Educator si distingue come un attore centrale e influente. Questo capitolo si propone di esplorare il ruolo, la storia e le responsabilità del Teacher Educator, analizzando la sua importanza nel contesto educativo attuale.

Il Teacher Educator è un professionista esperto nel campo dell'educazione, con una vasta conoscenza e competenza sia nel settore dell'insegnamento che in quello della formazione degli insegnanti. La sua missione principale è quella di preparare, supportare e sviluppare gli insegnanti, fornendo loro strumenti, strategie e competenze necessarie per raggiungere il successo nel loro lavoro educativo. Agisce come un mentore, un consulente e un formatore per i trainee teachers o gli insegnanti in servizio, guidandoli lungo il percorso della loro carriera.

Il Teacher Educator ha un'ampia gamma di responsabilità che si estendono dalla pianificazione e dall'erogazione di programmi di formazione degli insegnanti, alla supervisione e all'osservazione dell'insegnamento in classe, all'offerta di feedback e supporto individualizzato. Questa figura professionale è inoltre coinvolta nella progettazione di corsi e materiale didattico, nella ricerca pedagogica e nella promozione dell'innovazione educativa. Svolge un ruolo fondamentale nel favorire la riflessione critica e la crescita professionale degli insegnanti, creando un ambiente di apprendimento collaborativo e stimolante.

Per essere efficace nel proprio ruolo, il Teacher Educator deve possedere una combinazione di competenze pedagogiche, comunicative e relazionali. Queste competenze includono una solida conoscenza dei principi dell'apprendimento e dell'insegnamento, la capacità di adattarsi a diversi stili di apprendimento e di insegnamento, nonché una grande sensibilità e comprensione delle esigenze degli insegnanti in formazione. Il Teacher Educator deve anche essere in grado di comunicare in modo chiaro e coinvolgente, fornendo feedback costruttivo e incoraggiante per il miglioramento professionale. La capacità di creare un ambiente di apprendimento inclusivo, rispettoso e collaborativo è essenziale per favorire la crescita e lo sviluppo dei futuri insegnanti.

Nell'attuale panorama educativo, caratterizzato da cambiamenti sociali, tecnologici e culturali rapidi, il Teacher Educator riveste un ruolo cruciale nel guidare gli insegnanti attraverso tali sfide. Questa figura professionale è chiamata a sviluppare competenze di adattamento e flessibilità, incoraggiando gli insegnanti a innovare, a utilizzare nuove tecnologie e a integrare metodi pedagogici efficaci nella loro pratica didattica. Deve agire come un catalizzatore per il cambiamento, sostenendo la trasformazione dell'istruzione verso un approccio più centrato sullo studente, inclusivo e orientato al futuro.

Dunque, questa figura professionale assume una posizione di rilievo nella formazione dei trainee teachers e non solo, con il compito di preparare, supportare e sviluppare gli insegnanti lungo il loro percorso professionale. La conoscenza delle competenze richieste e delle responsabilità del Teacher Educator è fondamentale per comprendere l'importanza di questa figura e il

suo impatto sull'educazione di qualità. Nei paragrafi successivi, esplorerò in dettaglio le diverse dimensioni del ruolo del Teacher Educator nel contesto educativo odierno, la sua storia in Italia e il confronto con altri paesi europei e approfondirò le competenze necessarie per eccellere in questa professione.

2.1 Storia italiana della figura professionale dei supervisori e tutor universitario

In questo paragrafo mi occuperò di fornire una panoramica sulla storia italiana della figura professionale del supervisore e tutor universitario che risale a diversi decenni fa e ha subito un'evoluzione significativa nel corso del tempo.

Negli anni 2000 in Italia si avvertì l'esigenza di riformare la scuola; così con la legge 99/2000, nota anche come legge quadro sull'autonomia scolastica, sono stati introdotti importanti cambiamenti nel sistema educativo italiano. In particolare, la legge ha previsto la figura del "supervisore" per l'ambito educativo.

Il supervisore è un professionista che ha il compito di monitorare la qualità dell'istruzione nelle scuole, fornendo un supporto tecnico e didattico ai docenti e ai dirigenti scolastici. La sua attività si concentra sull'osservazione delle attività didattiche e sull'analisi dei risultati degli studenti, al fine di individuare eventuali criticità e proporre soluzioni per migliorare l'efficacia dell'insegnamento.

La legge 99/2000 ha inoltre previsto la creazione di un "Albo nazionale dei supervisori", gestito dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), nel quale sono iscritti i professionisti che intendono svolgere l'attività di supervisione nell'ambito educativo.

In generale, la figura del supervisore ha l'obiettivo di contribuire alla valorizzazione della professione docente e al miglioramento della qualità dell'istruzione in Italia. Tuttavia, il decreto-legge è stato oggetto di diverse

critiche e contestazioni da parte di alcuni attori del sistema educativo, che hanno ritenuto che la figura del supervisore rappresentasse una forma di controllo esterno sulla scuola e sulla professione docente.

In particolare, alcuni sindacati degli insegnanti hanno espresso preoccupazione per il fatto che la presenza dei supervisori potesse compromettere l'autonomia delle scuole e la libertà di insegnamento dei docenti. Inoltre, alcuni critici hanno sostenuto che la figura del supervisore rappresentava una forma di "spia" che potesse creare tensioni e conflitti all'interno delle scuole.

Nonostante le critiche, la figura del supervisore è stata implementata in molte scuole italiane, soprattutto nelle scuole secondarie di primo e secondo grado. Alcuni supervisori hanno svolto un ruolo importante nell'aiutare i docenti a migliorare le loro pratiche didattiche e nell'individuare nuovi strumenti e metodologie per favorire l'apprendimento degli studenti.

Tuttavia, l'efficacia del sistema di supervisione è stata oggetto di dibattito e di valutazione da parte del MIUR e di altri organi di controllo. In particolare, si è discusso della necessità di garantire la formazione e la qualificazione dei supervisori, nonché della loro indipendenza e imparzialità rispetto ai docenti e ai dirigenti scolastici.

In sintesi, la legge 99/2000 ha introdotto la figura del supervisore nell'ambito educativo italiano, con l'obiettivo di migliorare la qualità dell'istruzione e di valorizzare la professione docente. Tuttavia, la sua implementazione è stata

oggetto di critiche e dibattiti, e la sua efficacia dipende in larga misura dalla qualità e dall'indipendenza dei professionisti che svolgono tale ruolo.

Successivamente, nel corso degli ultimi anni in Italia, la figura professionale del supervisore nella scuola è cambiata significativamente, a seguito di nuove leggi e regolamenti che ne hanno ridefinito il ruolo e le competenze.

In particolare, il Decreto Legislativo n. 59 del 2016 ha istituito l'Albo nazionale dei formatori e dei consulenti per le attività di formazione continua, prevedendo una serie di requisiti per i supervisori, tra cui l'esperienza professionale e la formazione specifica. Il supervisore è dunque un professionista esperto e qualificato, con un preciso mandato per monitorare e valutare la qualità dell'offerta formativa all'interno della scuola.

Il supervisore svolge un ruolo fondamentale nella valutazione e nel miglioramento della qualità dell'istruzione, supervisionando le attività dei docenti, promuovendo la collaborazione tra di loro e garantendo la coerenza e la continuità degli interventi formativi. Inoltre, il supervisore ha il compito di fornire supporto e consulenza ai docenti, aiutandoli a individuare eventuali criticità e ad adottare strategie e metodologie didattiche efficaci.

Quindi, la figura del supervisore è diventata sempre più centrale all'interno della scuola, in quanto garantisce la qualità dell'offerta formativa e promuove il miglioramento continuo dei processi educativi.

Contemporaneamente, veniva istituito nel 2001 il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, ai sensi del Decreto Ministeriale 3 novembre 1999, n. 509. Tale corso di laurea è stato creato per fornire agli insegnanti

delle scuole primarie e delle scuole d'infanzia una formazione specifica. Il corso di laurea prevede una formazione multidisciplinare che spazia dalla pedagogia alla psicologia, dalla didattica delle discipline scolastiche alla gestione della classe e delle relazioni con gli studenti e le famiglie.

Il piano di studi prevede l'acquisizione di conoscenze di base in ambito pedagogico, psicologico, sociologico e antropologico, nonché l'approfondimento delle discipline scolastiche e delle relative metodologie didattiche.

Il tirocinio costituisce un'importante parte del percorso formativo del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria e permette agli studenti, futuri insegnanti, di mettere in pratica le conoscenze acquisite durante il corso di studi. Il tirocinio si svolge presso scuole primarie o scuole dell'infanzia convenzionate con l'università e prevede l'osservazione delle attività didattiche e la partecipazione attiva alle stesse, sotto la supervisione di un tutor.

Il tirocinio ha una durata complessiva di 4 anni e si articola principalmente in due momenti: uno di riflessione e condivisione (tirocinio indiretto) e uno di sperimentazione sul campo (tirocinio diretto). Durante la fase di riflessione, gli studenti sono chiamati a riflettere su quanto osservato sul lavoro del* maestr* e a commentare in senso critico-costruttivo le metodologie e delle tecniche didattiche utilizzate. Nella fase di sperimentazione, invece, gli studenti hanno l'opportunità di mettere in pratica le conoscenze acquisite, progettando e realizzando lezioni e attività didattiche sotto la supervisione del tutor. Il tirocinio è dunque un'importante opportunità per gli studenti di sperimentare la propria capacità di insegnamento e di acquisire le

competenze e le abilità necessarie per diventare insegnanti di scuola primaria.

Quindi, durante il tirocinio previsto nel corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, i tirocinanti sono seguiti da un tutor didattico, che ha il compito di guidarli nell'osservazione delle attività didattiche e nella progettazione e realizzazione di lezioni e attività didattiche.

È dunque nata la figura del *tutor universitario*, un insegnante esperto della scuola primaria o scuola dell'infanzia, che viene designato dall'Università in base a specifici criteri e che ha il compito di fornire un sostegno formativo ai tirocinanti, al fine di favorire lo sviluppo delle loro competenze e abilità. Il tutor è scelto in base alla sua esperienza e competenza nell'insegnamento della scuola primaria/infanzia e ha il compito di valutare le prestazioni dei tirocinanti e fornire loro un feedback costruttivo.

Inoltre, gli studenti in tirocinio sono anche seguiti da un docente tutor, ovvero un professore universitario che ha il compito di coordinare il tirocinio e di monitorare l'attività dei tirocinanti. Il docente tutor si occupa di definire gli obiettivi formativi del tirocinio, di organizzare le attività e di garantire il rispetto delle norme e dei regolamenti in vigore.

In sintesi, i tirocinanti sono seguiti da un tutor didattico, ovvero un insegnante esperto della scuola primaria o infanzia, e da un docente tutor, ovvero un professore universitario, al fine di favorire il loro sviluppo professionale e formativo.

2.2 Definizione di *Teacher Educator* e confronto a livello europeo

In questo paragrafo si è denotata l'importanza di dare una definizione al termine inglese "*teacher educator*", in quanto non sussiste al momento un corrispettivo italiano di questa professione.

I *teacher educators* sono professionisti che si occupano della formazione degli insegnanti, aiutandoli a sviluppare le competenze necessarie per insegnare efficacemente. Questi professionisti possono lavorare in diverse istituzioni, come ad esempio università, istituti di formazione, centri di ricerca e organizzazioni governative.

In Italia, i *teacher educators* possono essere tradotti come "formatori degli insegnanti" o "esperti di formazione docente". Sono professionisti che lavorano a stretto contatto con gli insegnanti, aiutandoli a sviluppare le loro competenze didattiche e pedagogiche. Possono operare in diverse istituzioni, come ad esempio università, centri di formazione e organizzazioni educative. Il loro ruolo è fondamentale per migliorare la qualità dell'insegnamento e l'apprendimento nella scuola italiana.

I *teacher educators* hanno il compito di formare gli insegnanti in modo completo ed efficace, fornendo loro gli strumenti e le competenze necessarie per gestire al meglio le classi e affrontare le sfide dell'attuale sistema

educativo. Per fare ciò, possono organizzare corsi di formazione, workshop, seminari e sessioni di coaching individuale e di gruppo.

Inoltre, i teacher educators possono anche fornire supporto e consulenza agli insegnanti già attivi, aiutandoli a risolvere problemi specifici e ad affrontare le sfide quotidiane del loro lavoro. Questo supporto può essere fornito sia in modo individuale che a livello di gruppo, attraverso sessioni di formazione e di discussione.

Infine, i teacher educators possono anche svolgere un ruolo importante nella ricerca e nella progettazione di programmi di formazione per gli insegnanti. Possono essere coinvolti nella definizione degli obiettivi di apprendimento, nella scelta dei materiali didattici e nella valutazione dell'efficacia dei programmi di formazione.

In sintesi, i teacher educators svolgono un ruolo fondamentale nella formazione degli insegnanti, contribuendo a migliorare la qualità dell'istruzione e dell'apprendimento nella scuola italiana. Grazie alla loro esperienza e competenza, sono in grado di fornire agli insegnanti le conoscenze e le competenze necessarie per affrontare le sfide del mondo educativo di oggi.

Per quanto riguarda la definizione di "trainee teachers", si tratta di un processo di formazione degli insegnanti, mirato a fornire loro le competenze e le conoscenze necessarie per svolgere al meglio il loro lavoro.

La formazione degli insegnanti può essere strutturata in diversi modi, a seconda delle esigenze specifiche degli insegnanti e delle scuole. Questa formazione può includere sia corsi teorici che pratici, e può essere fornita da varie istituzioni, tra cui università, centri di formazione e organizzazioni educative.

Inoltre, la formazione degli insegnanti può essere orientata a diversi obiettivi, come ad esempio migliorare le abilità didattiche e pedagogiche degli insegnanti, fornire loro le competenze per utilizzare le nuove tecnologie nell'aula, o aiutarli a gestire situazioni complesse all'interno delle classi.

In sintesi, la formazione degli insegnanti è un processo continuo e in continua evoluzione, che mira a fornire agli insegnanti le conoscenze e le competenze necessarie per migliorare la qualità dell'istruzione e dell'apprendimento. I teacher educators sono coloro che si occupano di fornire questa formazione, utilizzando diverse tecniche e metodologie, in modo da soddisfare le esigenze specifiche degli insegnanti e delle scuole.

In Europa, la formazione degli insegnanti varia a seconda dei paesi, ma ci sono alcune tendenze comuni. Ad esempio, in molti paesi europei, la formazione degli insegnanti avviene a livello universitario, con corsi di laurea specifici per la formazione degli insegnanti. In alcuni paesi, come ad esempio la Finlandia, la formazione degli insegnanti è considerata una professione

altamente specializzata, richiedendo un corso di laurea di cinque o sei anni, seguito da un anno di tirocinio.

In Italia, la formazione degli insegnanti avviene attraverso corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria. Tuttavia, a differenza di molti paesi europei, la formazione degli insegnanti in Italia è stata oggetto di critica per essere troppo teorica e lontana dalla realtà del lavoro quotidiano degli insegnanti.

In Europa, c'è anche una maggiore attenzione alla formazione continua degli insegnanti, con corsi di aggiornamento e di formazione permanente. Inoltre, molti paesi europei hanno sviluppato programmi per la formazione degli insegnanti in relazione alle competenze digitali, visto il crescente utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione nella didattica.

In Italia, la formazione continua degli insegnanti è stata oggetto di critiche per la mancanza di efficacia e per la mancanza di un sistema di formazione permanente strutturato. Tuttavia, negli ultimi anni, il Ministero dell'Istruzione italiano ha promosso la formazione permanente degli insegnanti attraverso l'organizzazione di corsi di aggiornamento, seminari e workshop.

In sintesi, sebbene ci siano alcune differenze tra l'Italia e gli altri paesi europei per quanto riguarda la formazione degli insegnanti, ci sono anche tendenze comuni, come ad esempio la formazione universitaria degli insegnanti e l'attenzione crescente alla formazione continua e alle competenze digitali degli insegnanti. In generale, l'Europa ha sviluppato un sistema di formazione degli insegnanti più orientato alla pratica e alla formazione continua rispetto all'Italia, che sta cercando di adeguarsi a queste tendenze negli ultimi anni.

Un'altra differenza tra l'Italia e altri paesi europei riguarda l'organizzazione della formazione degli insegnanti. In alcuni paesi, come ad esempio la Germania, la formazione degli insegnanti è organizzata in modo decentralizzato, con la partecipazione di diverse istituzioni, tra cui università, centri di formazione e scuole.

In Italia, invece, la formazione degli insegnanti è centralizzata a livello nazionale e gestita dal Ministero dell'Istruzione, che stabilisce i requisiti per l'accesso alla professione di insegnante e le modalità di formazione degli insegnanti.

Inoltre, in Europa, ci sono alcune iniziative per promuovere lo scambio di buone pratiche nella formazione degli insegnanti tra i diversi paesi. Ad esempio, il programma Erasmus+ dell'Unione Europea prevede la possibilità per gli insegnanti di partecipare a programmi di mobilità internazionale e di collaborare con insegnanti di altri paesi europei.

In Italia, la partecipazione dei docenti a programmi di mobilità internazionale è ancora limitata e ci sono poche iniziative per la promozione dello scambio di buone pratiche nella formazione degli insegnanti tra i diversi istituti di formazione.

In generale, si può dire che la formazione degli insegnanti in Europa si sta orientando sempre più verso l'acquisizione di competenze pratiche e il coinvolgimento degli insegnanti nella ricerca e nell'innovazione didattica. L'Italia sta cercando di adeguarsi a queste tendenze, ma ci sono ancora molte sfide da affrontare, come ad esempio la necessità di riformare il

sistema di formazione degli insegnanti e di promuovere la partecipazione dei docenti a programmi di mobilità internazionale e di scambio di buone pratiche.

2.3 Un nuovo profilo di Teacher Educator per favorire lo sviluppo della global competence nei Trainee Teachers

Teacher educators e trainee teachers devono affrontare sfide internazionali e globali. Per questi motivi, è necessario consentire loro di svolgere attività didattiche volte allo sviluppo della loro competenza globale.

Queste sfide partono dalla stessa necessità di affrontare un cambiamento pedagogico e didattico nelle classi in cui si troveranno ad operare i futuri insegnanti; come sottolineato nella ricerca "Touching the soul? Exploring an alternative outlook for philosophical work with children and young people" (Biesta, 2017). L'autore sostiene che questo approccio dovrebbe essere caratterizzato da una prospettiva che "non centrato sul bambino, non centrato sul curriculum, non centrato sulle competenze e non centrato sul mondo" (p. 440). Biesta introduce l'espressione "world-centred" per descrivere un approccio alternativo nell'educazione filosofica con bambini e giovani. L'approccio "world-centred" richiede di superare una visione ristretta e limitata dell'educazione che si concentra solo sugli interessi o sugli obiettivi individuali degli studenti. Invece, si propone di connettere l'educazione al mondo esterno, alla società e alla comunità in cui gli studenti sono immersi. Si tratta di guardare oltre l'individuo e considerare le implicazioni etiche, sociali e politiche delle idee filosofiche. Questo approccio sottolinea l'importanza di sviluppare una consapevolezza critica e una comprensione del contesto più ampio in cui si svolge l'educazione. Invece di concentrarsi solo sulla crescita individuale o sul conseguimento di competenze specifiche, l'obiettivo diventa quello di formare cittadini consapevoli e responsabili che possano contribuire in modo significativo alla società. In sintesi, l'approccio

"world-centred" promosso da Biesta cerca di spostare l'attenzione dalla centralità dell'individuo e delle competenze isolate, mettendo invece in primo piano la connessione con il mondo circostante e gli impatti più ampio dell'educazione.

È proprio da questa richiesta di internazionalizzazione, impostasi negli ultimi decenni anche nel mondo accademico, che nasce la necessità di sviluppare, in modo sempre più deciso, le competenze internazionali e globali nei *trainee teacher*. I programmi di istruzione superiore dovrebbero sostenere, attraverso anche teacher educators formati, i futuri insegnanti nel creare ampie reti e scambi significativi per affrontare situazioni complesse e multi/interculturali nel loro futuro professionale. Una dimensione multiculturale non deve essere semplificata come semplicemente vista o intesa come una condizione in cui molte persone di paesi e culture diverse devono interagire e cooperare. I futuri insegnanti e teacher educators dovrebbero essere in grado di interagire e cooperare in contesti e circostanze compositi, dove le idee e i concetti sono fluidi e liquidi. I formatori di insegnanti dovranno creare, da zero, nuovi ambienti e nuovi contesti sociali in cui dovranno stabilire nuovi punti di riferimento solidi e coerenti e definire modelli di comportamento plastici ed elastici.

Non si tratta di un'idea scettica di una visione del mondo; al contrario, è necessario sviluppare alti livelli di flessibilità e adattabilità perché teacher educators devono formare i futuri insegnanti a creare nuovi contesti sociali ed educativi in cui possano concepire e condividere insieme idee educative solide (Collie & Martin, 2016; Margolis, 2018).

I formatori di insegnanti possono affrontare queste sfide guardando alle nuove situazioni attraverso gli occhi dell'internazionalizzazione. Il termine "internazionalizzazione", nei testi di formazione degli insegnanti, significa offrire ai trainee teachers l'opportunità di sperimentare diverse organizzazioni scolastiche, diverse idee di insegnamento e diversi punti di vista sull'apprendimento (Acedo, 2012).

In questo modo, solo teacher educators competenti a livello globale possono organizzare ambienti di apprendimento stimolanti in cui gli insegnanti esperti e alle prime armi possono affrontare sfide globali. L'approccio della competenza globale sembra essere particolarmente adatto a sviluppare una visione plurale dell'insegnamento. La competenza globale inizia con la capacità di indagare e connettersi al mondo, cioè di essere consapevoli e interessati al mondo e al suo funzionamento" (Loveland, 2010).

La competenza globale, includendo la mobilità (virtuale o meno) e i programmi internazionali, rappresenta il quadro di riferimento per un nuovo profilo di teacher educator: un professionista disposto a sperimentare nuove strade e in grado di affrontare le sfide educative con uno zaino pieno di esperienze e strumenti didattici. Lo scopo di questo nuovo profilo è quello di mostrare come gli insegnanti possano progettare percorsi formativi internazionali per i trainee teachers.

Dunque, gli insegnanti formatori devono modificare i loro stili di tutoraggio, favorendo il proprio sviluppo professionale (Tomlinson et al., 2010; Hayes & Pridham, 2019).

E possono attuare questo cambiamento, creando un contesto di apprendimento interculturale in cui è consentito agli studenti insegnanti di comunicare con successo con persone provenienti da contesti linguistici e culturali diversi, e la cosiddetta competenza interculturale dovrebbe essere promossa in tutti i contesti educativi, secondo il "Libro bianco sul dialogo interculturale" (Consiglio d'Europa, 2008; Busse e Krause, 2016). In definitiva, l'insegnamento interculturale rappresenta la competenza di creare ambienti di apprendimento in cui tutti possano sviluppare un apprendimento plurale e sfaccettato, considerando molteplici punti di vista (MacPherson, 2009).

Inoltre, i teacher educators devono sviluppare le proprie competenze professionali perché devono mettere a punto nuove procedure per supervisionare le attività degli studenti insegnanti a distanza, trovando nuovi metodi e strategie per riorganizzare i loro percorsi formativi (Cunningham, 2016). Gli insegnanti formatori devono gestire gruppi eterogenei di studenti insegnanti - alcuni dei quali hanno avuto esperienze internazionali - e individuare nuovi modi per sfruttare tali esperienze per migliorare lo sviluppo professionale di tutti i trainee teachers, anche di quelli che non hanno l'opportunità di trascorrere un periodo all'estero.

Bisogna avere chiaro, come sottolinea la Commissione europea, l'importanza del ruolo dei formatori degli insegnanti all'interno dei programmi di formazione degli insegnanti; infatti afferma:

"i teacher educators sono attori cruciali per mantenere - e migliorare - l'alta qualità del corpo docente. Possono avere un impatto significativo sulla

qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento nelle nostre scuole" (CE, 2013, p. 4).

Di conseguenza, lo sviluppo professionale dei teacher educators rimane una questione chiave, come indicato da Snoek et al. (2011), che focalizzano la loro attenzione sull'identità degli insegnanti educatori (Murray e Male, 2005; Murray, 2010), nonché da Swennen e Klink (2010), che specificano vari aspetti dei teacher educators come professionisti.

Per questi motivi, il ruolo degli insegnanti educatori è quello di sviluppare una sorta di formazione interculturale degli insegnanti (MacPherson, 2009). Gli educatori degli insegnanti devono innanzitutto articolare una visione dell'insegnamento e dell'apprendimento all'interno della società diversificata che siamo diventati. Devono poi usare questa visione per guidare sistematicamente l'infusione di questioni multiculturali nel curriculum di formazione degli insegnanti" (Villegas & Lucas, 2002, p. 21).

Il centro di questo programma di formazione interculturale degli insegnanti è rappresentato dalla crescita professionale di un insegnante culturalmente reattivo. Villegas e Lucas (2002) specificano che tale insegnante dovrebbe sviluppare sei caratteristiche cruciali:

1. è socio-culturalmente consapevole, cioè riconosce che esistono molteplici modi di percepire la realtà e che questi modi sono influenzati dalla propria posizione nell'ordine sociale;
2. ha una visione affermativa degli studenti provenienti da contesti diversi, vedendo in tutti le risorse per l'apprendimento piuttosto che considerare le differenze come problemi da superare;
3. si considera responsabile e capace di apportare cambiamenti educativi che rendano le scuole più rispondenti a tutti gli studenti;

4. comprende come gli studenti costruiscono la conoscenza ed è in grado di promuovere la costruzione della conoscenza da parte degli studenti;
5. conosce la vita dei suoi studenti:
6. e utilizza la sua conoscenza della vita degli studenti per progettare un'istruzione che si basa su ciò che già conoscono, spingendoli al di là di ciò che già conoscono.

(Villegas & Lucas, 2002, p. 21)

I teacher educators devono essere consapevoli che le loro attività di tutoraggio devono essere orientate allo sviluppo di questi punti. La questione non è banalmente tecnica, ma eminentemente culturale. I formatori di insegnanti non possono essere considerati solo formatori pratici, ma agenti di cambiamento, perché devono preparare i futuri insegnanti a diventare agenti di cambiamento.

Gli insegnanti potenziali a diventare agenti di cambiamento, insegnando loro il processo di cambiamento, aiutandoli a comprendere gli ostacoli al cambiamento, aiutandoli a sviluppare competenze per la collaborazione e la gestione dei conflitti, e fornendo prove che le scuole possono diventare più eque... I formatori di insegnanti possono coltivare queste disposizioni enfatizzando la dimensione morale dell'educazione, guidando i futuri insegnanti nello sviluppo di una visione personale dell'educazione e dell'insegnamento, promuovendo lo sviluppo dell'empatia per gli studenti di diversa provenienza. di background diversi, alimentando la loro passione e il loro idealismo per fare la differenza nella vita degli studenti e promuovendo l'attivismo sia fuori che dentro la classe.(Villegas & Lucas, 2002, p. 25).

In definitiva, i processi di tutoraggio globale, internazionale e interculturale all'interno dei programmi di formazione degli insegnanti dovrebbero offrire la possibilità di vivere esperienze formative multiple con la relativa opportunità di riflettere su di esse attraverso molteplici punti di vista. In questo modo, gli insegnanti educatori, in quanto responsabili dei processi di tutoraggio, sono allo stesso tempo culturalmente reattivi e responsabili della consapevolezza culturalmente reattiva degli studenti insegnanti. Queste esperienze di collaborazione tra insegnanti formatori e studenti insegnanti in contesti internazionali sono riportate da Neal et al. (2013), Jacob et al. (2010) e Murphy e Scantlebury (2010).

Il ruolo di teacher educators interculturale è duplice: da un lato, il formatore di insegnanti è responsabile verso se stesso e, dall'altro, è responsabile verso i trainee teachers per spiegare le sfide di una classe globale.

Per questi motivi, il ruolo dell'insegnante formatore deve aggiornarsi, sviluppare nuove competenze professionali e, quindi, assumere un nuovo profilo per quando deve fare da tutor a un gruppo di studenti insegnanti, alcuni dei quali hanno avuto esperienze di insegnamento internazionali, avendo trascorso un periodo all'estero.

Capitolo 3: Importanza della Global Competence nella professione insegnante

Il proposito di questo capitolo è quello di promuovere la consapevolezza che l'insegnamento competente a livello globale non rappresenta semplicemente un'aggiunta, ma piuttosto una raccolta di disposizioni, conoscenze e abilità dimostrate, volte ad aiutare tutti gli studenti a ottenere successo non solo a livello accademico, ma anche sociale ed emotivo.

Le tendenze della globalizzazione mettono in luce il fatto che tutti noi facciamo parte di un mondo più ampio. Le crescenti migrazioni hanno profondamente influenzato le nostre comunità locali. La tecnologia ci consente di connettersi istantaneamente con persone e idee provenienti da tutto il mondo. I vestiti che indossiamo, il cibo che acquistiamo e i dispositivi di cui ci affidiamo spesso giungono nei nostri armadi, frigoriferi e mani attraverso intricate catene di approvvigionamento globale. Indipendentemente dalla nostra posizione geografica o dalla popolazione studentesca a cui insegniamo, l'obiettivo è di far emergere il "docente globale" che è in noi.

Il capitolo è stato concepito per essere utile a insegnanti di tutti i livelli di esperienza e di grado, che insegnano diverse materie dall'infanzia all'adolescenza. Sia gli insegnanti in servizio che quelli fuori servizio possono sviluppare la propria pratica didattica e integrare elementi di insegnamento competente a livello globale. Attraverso questo capitolo, gli insegnanti potranno approfondire la comprensione del significato di competenza globale sia per loro stessi che per i loro studenti. Potranno riflettere sui loro punti di

forza e sulle aree di miglioramento e scoprire risorse di apprendimento professionale per favorire la loro crescita professionale.

È prezioso anche per i dirigenti scolastici o tutor organizzatori interessati a sostenere lo sviluppo della competenza globale del loro personale e dei loro studenti. Fornisce spunti su ciò che si dovrebbe cercare in una classe che integra regolarmente la competenza globale, insieme alle risorse che si possono fornire agli insegnanti mentre intraprendono il viaggio verso lo sviluppo della competenza globale. Fornisce una concettualizzazione sfumata di ciò che comporta l'insegnamento e l'apprendimento globale.

Allo stesso modo, i tutor che desiderassero integrare la competenza globale nei corsi e nei programmi possono utilizzarlo come quadro di riferimento per la pianificazione e la gestione dei programmi di preparazione degli insegnanti in servizio e dei programmi di formazione continua per gli insegnanti in servizio. Gli educatori possono usare i paragrafi di questo capitolo come punti di riferimento per valutare se i corsi o le esperienze di apprendimento aggiuntive che i loro programmi offrono aiutino la crescita della competenza globale degli insegnanti in servizio e non in servizio per elementi specifici. Possono anche essere uno strumento per l'introspezione personale quando gli insegnanti incorporano la competenza globale nei loro corsi.

3.1 Perché diventare un insegnante con competenze globali

Nell'ultimo decennio le responsabilità dell'insegnante sono cambiate radicalmente per includere la preparazione degli studenti a un mondo complesso e interconnesso. Da un lato, l'insegnamento in una classe isolata può sembrare un'attività particolarmente locale. A parte l'occasionale uscita didattica o l'intervento di un ospite, gli studenti potrebbero non interagire con persone e culture al di là delle pareti della loro aula. D'altra parte, gli insegnanti devono affrontare pressioni crescenti per preparare gli studenti all'economia globale e basata sulla conoscenza di oggi. Inoltre, devono insegnare in modo efficace a una popolazione di studenti sempre più eterogenea, colpita da problemi del mondo reale che hanno un impatto sulla loro salute fisica e mentale e sul loro benessere socio-emotivo. Le spinte e gli ostacoli che gli insegnanti devono affrontare nel tentativo di fornire un'istruzione equa a ogni studente sono molteplici e la responsabilità di preparare gli studenti a un mondo globale è raramente ben definita.

(becoming a globally competence teacher)

Infatti, nelle classi dove operano gli insegnanti è presente sempre più un numero crescente di studenti non nati in Italia, e i dati demografici delle scuole stanno diventando sempre più diversificati, richiedendo agli insegnanti di adattare nuove strategie per raggiungere efficacemente gli studenti il cui background etnico, culturale e linguistico può essere diverso dal loro.

Secondo i dati Istat del 2021, in Italia la presenza di alunni stranieri in media, nelle scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di primo grado, la percentuale di alunni stranieri rispetto al totale degli alunni iscritti si attesta

intorno all'11-12%. Tuttavia, questa percentuale diminuisce man mano che si sale di livello scolastico, infatti scende al 8% per gli alunni stranieri iscritti nelle scuole secondarie di secondo grado.

In questo panorama attuale, come si presenta una vera visione dell'insegnamento e dell'apprendimento equo? Si tratta di un approccio globale che affronta lo sviluppo cognitivo, socio-emotivo e comportamentale degli studenti. È un insegnamento che fornisce agli studenti le conoscenze e le competenze necessarie non solo per sopravvivere, ma anche per prosperare in un mondo interconnesso e in continua evoluzione, che apre agli studenti un percorso per perseguire le loro passioni e i loro sogni e che apre finestre su opportunità di cui forse non conoscevano l'esistenza. È un insegnamento che affronta il background unico di ogni studente e le barriere istituzionali che gli studenti devono affrontare a causa del gruppo etnico, culturale o linguistico con cui si identificano. È un insegnamento che fornisce agli studenti le basi per essere il cambiamento che vogliono vedere nelle loro comunità e nel mondo. Non si tratta di una visione utopica dell'insegnamento.

È importante sottolineare che la competenza globale non riguarda il mondo "là fuori". È radicata nella comprensione di noi stessi e del nostro posto nel mondo come base per comprendere chi ci circonda. Sviluppare la competenza globale non significa nemmeno scambiare la propria identità culturale o nazionale per una cittadinanza globale o un "governo unico". Piuttosto, si comprende come "le identificazioni culturali, nazionali, regionali e globali siano interrelate, complesse e in evoluzione" (Banks, 2008, p. 134). In effetti, si può sviluppare una cittadinanza globale pur mantenendo forti affiliazioni culturali, nazionali e locali.

Inoltre, la competenza globale non è un'area di contenuto a sé stante. È invece radicata nella conoscenza disciplinare e interdisciplinare che attraversa tutte le discipline (Mansilla & Jackson, 2011). Pertanto, non dovrebbe essere trattata come una componente aggiuntiva (add-on) - limitato a un corso elettivo a cui si iscrivono pochi studenti, a una giornata internazionale una tantum o a una fiera multiculturale - ma integrata nei corsi e nei curricula esistenti a cui tutti gli studenti sono esposti durante l'anno scolastico (Tichnor-Wagner, Parkhouse, Glazier, & Cain, 2016).

Poiché la competenza globale è un costrutto multiforme, può aiutare a preparare gli studenti a prosperare in diversi modi. Dal punto di vista della preparazione alla carriera, i leader delle imprese e dell'industria sostengono che la competenza globale è desiderata e richiesta ai dipendenti e darà agli studenti una marcia in più in un mercato globale e competitivo.

Da un punto di vista civico, la competenza globale aiuta gli studenti a imparare a vivere insieme in comunità caratterizzate da una crescente diversità e illumina le cause profonde delle disuguaglianze che esistono nel nostro mondo e il modo in cui gli studenti possono combattere tali ingiustizie (Tichnor-Wagner, 2016). Tutto ciò rimanda all'equità, sia che si tratti di fornire agli studenti un accesso equo alle opportunità che li aiuteranno ad avere successo nell'istruzione post-secondaria (e non solo), sia che si tratti di dare agli studenti gli strumenti per distruggere le ingiustizie globali che si manifestano nelle loro comunità locali. Pertanto, la competenza globale non è un "nice-to-have"; è un "must have" per tutti gli studenti, sia per il loro miglioramento individuale sia per il miglioramento del mondo in cui vivono.

3.2 Come insegnare con competenza a livello globale

Le definizioni di cosa significasse competenza globale per gli studenti abbondano. Manca, però, una chiara delineazione delle conoscenze, delle abilità e delle disposizioni di cui gli insegnanti hanno bisogno per infondere la competenza globale nei loro studenti. Questo insieme interrelato di disposizioni, conoscenze e abilità è ciò che gli autori del libro *Becoming a Globally Competent Teacher* hanno definito insegnamento competente a livello globale (Figura 0.1).

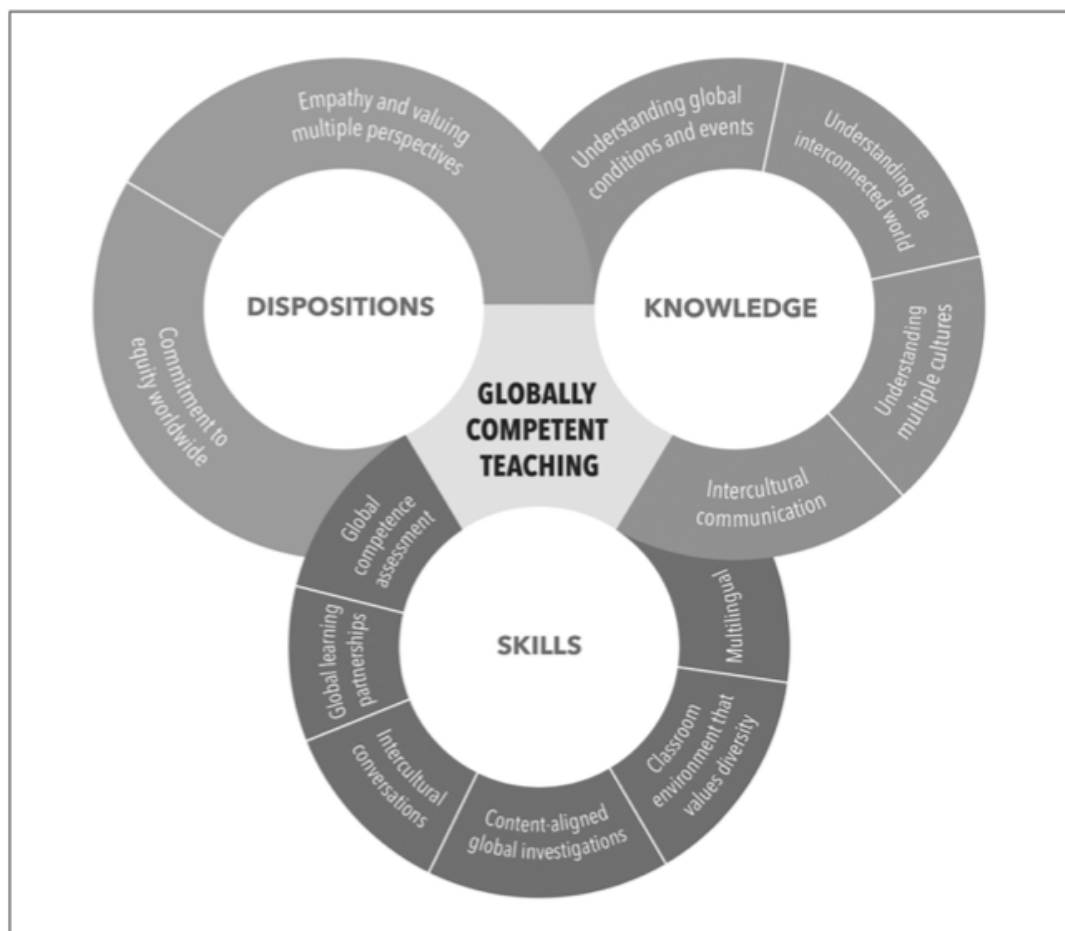


Figura 0.1 Elementi di un insegnamento competente a livello globale

Le disposizioni sono gli atteggiamenti, i valori e gli impegni degli insegnanti che influenzano inevitabilmente il loro modo di insegnare. Tutto l'insegnamento deriva dalle loro disposizioni: l'organizzazione della classe, il programma scolastico, la pedagogia e le pratiche di valutazione. Le disposizioni sono essenzialmente il motore della pratica professionale complessiva, consapevoli o meno.

Attraverso una revisione sistematica della letteratura scientifica, si è potuto identificare come l'insegnamento competente a livello globale è composto da 12 elementi distinti ma interrelati.

Le disposizioni didattiche comprendono "gli atteggiamenti, i valori e le convinzioni professionali dimostrati attraverso comportamenti verbali e non verbali quando gli educatori interagiscono con studenti, famiglie, colleghi e comunità" (NCATE, 2008). Le disposizioni didattiche competenti a livello globale sottolineano in particolare gli atteggiamenti, i valori e le convinzioni necessari per lavorare efficacemente con studenti e famiglie di ogni provenienza e per instillare negli studenti una mentalità globale. Tale mentalità abbraccia l'apprezzamento della diversità, dei diritti universali e dei punti in comune dell'umanità, nonché la responsabilità per il pianeta che abitiamo e per la diversità delle persone che lo abitano. Essi comprendono:

- empatia e valorizzazione di prospettive multiple; ovvero la capacità di comprendere gli altri, richiede che un insegnante sia aperto all'ascolto degli altri. Gli insegnanti empatici cercano e invitano a considerare più prospettive. Inoltre, sono consapevoli dei limiti delle proprie prospettive e quindi apprezzano le opportunità di vedere il mondo con gli occhi degli altri. Gli

insegnanti empatici si impegnano a riflettere regolarmente per comprendere meglio i propri pregiudizi e preconcetti. Cercano di riformulare le proprie conoscenze in modo tale da poter mantenere e valorizzare più prospettive contemporaneamente.

- impegno a promuovere l'equità in tutto il mondo. Come questi insegnanti si impegnano ad affrontare questioni sistemiche più ampie nel loro insegnamento e attraverso di esso. Ad esempio, si impegnano a promuovere la pace, ad affrontare la fame e la povertà nel mondo e a combattere l'analfabetismo e le disuguaglianze di genere in tutto il mondo. Questo impegno è tanto locale quanto globale ed è alla base sia dell'insegnamento delle disuguaglianze e della giustizia sociale sia dell'azione a favore dell'equità e dei diritti umani al di fuori delle aule scolastiche.

Queste due disposizioni sono davvero fondamentali per le azioni personali e professionali che gli insegnanti competenti a livello globale intraprendono per comprendere il mondo e il nostro posto in esso. Aiutano inoltre gli insegnanti a promuovere queste stesse conoscenze tra gli studenti, in modo che siano pronti ad avere successo in un mercato globale, a vivere pacificamente con chi proviene da contesti diversi dal proprio e ad impegnarsi per rendere le proprie comunità e il più ampio villaggio globale più giusti e sostenibili per le proprie generazioni e per quelle future.

Poiché la competenza globale non è di per sé una disciplina, ma un modo di insegnare trasversale a tutte le discipline (Mansilla & Jackson, 2011), la conoscenza della "materia" della competenza globale riflette una comprensione disciplinare e interdisciplinare delle culture, dei sistemi, delle

strutture e degli eventi del mondo e di come siano interconnessi tra loro e con le nostre vite. La conoscenza di un insegnante è comunemente definita come una miscela di comprensione, dimostrazione attraverso la sintesi e l'analisi critica, e applicazione della conoscenza dei contenuti delle materie che insegna (InTASC, 2013; NCATE, 2008). Poiché la conoscenza del mondo è vasta e in continua evoluzione, le conoscenze che gli insegnanti competenti a livello globale possiedono possono essere suddivise in due concetti generali:

- comprensione delle condizioni globali e degli eventi attuali.
- comprensione dei modi in cui il mondo è interconnesso.
- comprensione esperienziale delle culture multiple.
- comprensione della comunicazione interculturale.

Questi elementi di conoscenza non chiedono agli insegnanti di ricordare informazioni sulle popolazioni di diversi Paesi o sulle pratiche di culture specifiche. Si concentrano invece sulla riflessione, sulla sintesi e sull'analisi critica di risorse, eventi ed esperienze. Questi elementi di conoscenza, inoltre, non sono destinati a sostituire le conoscenze relative all'area dei contenuti. Infatti, affinché gli insegnanti siano competenti dal punto di vista globale, infondendo conoscenze culturali e globali in tutte le aree di contenuto, si richiede che abbiano una solida base disciplinare per fare collegamenti globali tra contenuti e aree (Mansilla & Jackson, 2011).

Inoltre, questa base di conoscenze diventa importante per le pratiche pedagogiche. Per esempio, la comprensione della comunicazione

interculturale può aiutare gli insegnanti a comunicare in più lingue e a facilitare le conversazioni e le collaborazioni interculturali con i loro studenti. Una comprensione esperienziale di più culture può aiutare gli insegnanti a creare un ambiente di classe che valorizzi la diversità degli studenti. Una conoscenza delle condizioni globali e degli eventi attuali può aiutare gli insegnanti a creare un ambiente che valorizzi l'impegno globale e può servire come base per le esplorazioni del mondo in base ai contenuti. Mentre acquisite attivamente la conoscenza dei sistemi e delle strutture globali e della diversità delle culture, delle lingue e dei contesti in cui vivono le persone di tutto il pianeta, vi incoraggiamo a fare collegamenti locali con la vostra pratica didattica, con i vostri studenti e con voi stessi.

Le competenze didattiche competenti a livello globale sottolineano la conoscenza dei contenuti pedagogici: "i modi di rappresentare e formulare la materia che la rendono comprensibile agli altri" (Shulman, 1986, p. 9). Secondo la definizione del NCATE (2008), la conoscenza pedagogica dei contenuti è " l'interazione tra la materia e le strategie didattiche efficaci per aiutare gli studenti ad apprendere la materia. Richiede una comprensione approfondita dei contenuti per insegnarli in modi diversi, attingendo al background culturale e alle conoscenze ed esperienze pregresse degli studenti" (p. 89).

La sezione delle abilità differenzia realmente l'insegnamento globalmente competente da altri modelli di competenza globale (vedi Figura 0.2), in quanto integra le disposizioni e le conoscenze globali nel modo in cui gli insegnanti gestiscono l'ambiente della classe, pianificano e implementano l'istruzione e valutano l'apprendimento degli studenti.

Figura 0.2 - Quadri di competenza globale

| Organization | Global Competence Framework |
|--|--|
| <p>Mansila & Jackson (2011): <i>Four Domains of Global Competence</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • Investigate the world. • Recognize perspectives. • Communicate ideas. • Take action. |
| <p>OECD (2018a): <i>The OECD PISA Global Competence Framework</i></p> | <p><u>Dimensions of Global Competence</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Examine local, global, and intercultural issues. • Understand and appreciate the perspectives and world views of others. • Engage in open, appropriate, and effective interactions across cultures. • Take collective action for well-being and sustainable development. <p><u>Knowledge, Attitudes, Skills, and Values</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Recognize global and intercultural issues. • Value human dignity and diversity. • Evaluate information, formulate arguments, and explain complex situations or problems. • Identify and analyze multiple perspectives. • Understand differences in communication. • Evaluate actions and consequences. |
| <p>UNESCO (2015): <i>Global Citizenship Education Key Learner Outcomes</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • Learners acquire knowledge and understanding of local, national, and global issues and interconnectedness and interdependency of different countries and populations. • Learners develop skills for critical thinking and analysis. • Learners experience a sense of belonging to a common humanity, sharing values and responsibilities, based on human rights. • Learners develop attitudes of empathy, solidarity, and respect for differences and diversity. • Learners act effectively and responsibly at local, national, and global levels for a more peaceful and sustainable world. • Learners develop motivation and willingness to take necessary actions. |

Figura 0.2 - Quadri di competenza globale (continuo)

| Organization | Global Competence Framework |
|---|---|
| <p>U.S. Department of Education (2017): <i>Framework for Developing Global and Cultural Competencies to Advance Equity, Excellence and Economic Competitiveness</i></p> | <p>Domains</p> <ul style="list-style-type: none"> • Collaboration and communication • World and heritage languages • Diverse perspectives • Civic and global engagement <p>Outcomes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Critical and creative thinkers who can apply understanding of diverse cultures, beliefs, economies, technology, and forms of government in order to work effectively in cross-cultural settings to address societal, environmental, or entrepreneurial challenges. • Aware of differences that exist between cultures, open to diverse perspectives, and appreciative of insight gained through open cultural exchange. • Proficient in at least two languages. • Able to operate at a professional level in intercultural and international contexts and to continue to develop new skills and harness technology to support continued growth. |
| <p>World Savvy (2018): <i>Global Competence Matrix</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Core Concepts:</i> World events and global issues are complex and interdependent; one's own culture and history is key to understanding one's relationship to others; multiple conditions fundamentally affect diverse global forces, events, conditions, and issues. • <i>Values and Attitudes:</i> Openness to new opportunities, ideas, and ways of thinking; desire to engage with others; self-awareness about identity and culture; sensitivity and respect for differences; valuing multiple perspectives; comfort with ambiguity and unfamiliar situations; reflection on context and meaning of our lives in relation to something bigger; question prevailing assumptions; adaptability and the ability to be cognitively nimble; empathy; humility. • <i>Skills:</i> Investigates the world; recognizes, articulates, and applies an understanding of different perspectives; selects and applies appropriate tools and strategies to communicate and collaborate effectively; listens actively and engages in inclusive dialogue; is fluent in 21st century digital technology; demonstrates resiliency in new situations; applies critical, comparative, and creative thinking and problem solving. |

Figura 0.2 - Quadri di competenza globale (continuo)

| Organization | Global Competence Framework |
|--|---|
| World Savvy (2018): <i>Global Competence Matrix—(continued)</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Behaviors: Seeks out and applies an understanding of different perspectives to problem solving and decision making; forms opinions based on exploration and evidence; commits to the process of continuous learning and reflection; adopts shared responsibility and takes cooperative action; shares knowledge and encourages discourse; translates ideas, concerns, and findings into individual or collaborative actions to improve conditions; approaches thinking and problem solving collaboratively. |

Le sei competenze didattiche di competenza globale coprono le componenti fondamentali della pratica didattica delineate negli InTASC Model Core Teaching Standards (2013), e delineano ciò che gli insegnanti di tutte le aree di contenuto e di tutti i livelli dovrebbero sapere ed essere in grado di fare. Ciò include "pianificare l'istruzione attingendo alla conoscenza delle aree di contenuto, del curriculum, delle competenze interdisciplinari e della pedagogia, nonché alla conoscenza degli studenti e del contesto della comunità" (Standard 7); utilizzare una varietà di strategie didattiche per comprendere i contenuti, fare collegamenti e applicare in modo significativo le conoscenze (Standard 8); e utilizzare una serie di valutazioni formative e sommative per "coinvolgere gli studenti nella loro crescita, per monitorare i progressi degli studenti e per guidare il processo decisionale dell'insegnante e degli studenti" (Standard 6).

Gli elementi delle disposizioni e delle conoscenze della competenza globale sono abbastanza ampi da poter essere applicati a una varietà di professioni e contesti, ma gli elementi del dominio delle competenze sono specifici per la

classe. Le competenze didattiche di competenza globale si riferiscono alla capacità di promuovere il crescente interesse e la conoscenza del mondo da parte degli studenti attraverso l'ambiente scolastico e le esperienze didattiche. Nello specifico, le competenze didattiche di tipo globale includono la capacità di:

- comunicare in più lingue.
- creare un ambiente di classe che valorizzi la diversità e l'impegno globale.
- Integrare esperienze di apprendimento per gli studenti che promuovano l'esplorazione del mondo in base ai contenuti.
- facilitare le conversazioni interculturali e internazionali che promuovano l'ascolto attivo, il pensiero critico e il riconoscimento delle prospettive.
- Sviluppare partenariati locali, nazionali e internazionali che forniscano contesti reali per opportunità di apprendimento globale.
- Sviluppare e utilizzare metodi di indagine appropriati per valutare lo sviluppo delle competenze globali degli studenti.

Le competenze didattiche della competenza globale si fondano sull'empatia, sull'impegno a promuovere l'equità e a considerare prospettive multiple, sulla conoscenza delle condizioni globali e dei modi in cui il mondo è interconnesso, sulla comprensione delle culture multiple e sulla comunicazione interculturale.

Partendo da queste basi, si possono sviluppare le competenze per promuovere tali disposizioni e conoscenze negli studenti. Per esempio, un

insegnante non può promuovere l'impegno globale e l'apprezzamento per la diversità senza valutare lui stesso questi aspetti. Allo stesso modo, progettare esperienze di apprendimento che favoriscano l'esplorazione del mondo richiede una conoscenza personale delle condizioni globali, degli eventi attuali e dei modi in cui le forze locali e globali interagiscono. Sviluppare le proprie conoscenze in queste aree fornirà esempi da utilizzare per far capire agli studenti che la consapevolezza globale è importante per la loro vita. Pertanto, gli educatori possono scoprire di progredire in ciascuna delle abilità contemporaneamente ai progressi nelle disposizioni e nelle conoscenze della competenza globale. Quando gli insegnanti si impegnano maggiormente ad agire su questioni di interesse globale, possono enfatizzare maggiormente questo aspetto nelle loro classi, avvicinandosi al livello avanzato di creazione di un ambiente di classe che valorizzi la diversità e l'impegno globale.

Le abilità citate, riflettono anche pratiche didattiche efficaci e basate sulla ricerca per scopi generali. Condurre discussioni in classe o attività in piccoli gruppi che richiedono ascolto attivo, pensiero critico e riconoscimento della prospettiva è una pratica didattica ad alta leva (Ball & Forzani, 2011). Lo stesso vale per l'uso di valutazioni frequenti, autentiche e differenziate per fornire un feedback agli studenti e informare l'istruzione successiva (Chappuis & Stiggins, 2017). Pertanto, sviluppando competenze didattiche competenti a livello globale, un insegnante otterrà un maggior successo in generale. Inoltre, aiuterà i propri studenti ad adottare non solo l'amore per l'apprendimento per tutta la vita, ma anche l'impegno a comprendere e ad agire su questioni di importanza globale.

Questi elementi dell'insegnamento competente a livello globale incorporano le migliori pratiche didattiche che enfatizzano la creazione di contesti reali per l'apprendimento, al fine di sviluppare abilità di pensiero più elevate e di convalidare i contesti unici degli studenti.

Come scritto negli standard InTASC (2013):

Gli insegnanti efficaci hanno aspettative elevate per ogni singolo allievo e mettono in atto esperienze di apprendimento stimolanti e adeguate allo sviluppo all'interno di una varietà di ambienti di apprendimento che aiutano tutti gli allievi a soddisfare standard elevati e a raggiungere il loro pieno potenziale. Gli insegnanti fanno questo combinando una base di conoscenze professionali, tra cui la comprensione di come avviene lo sviluppo cognitivo, linguistico, sociale, emotivo e fisico, con il riconoscimento che gli studenti sono individui che portano con sé diversi background personali e familiari, competenze, abilità, prospettive, talenti e interessi. (p. 8)

L'integrazione di esperienze di apprendimento che promuovono indagini sul mondo in linea con i contenuti e la valutazione dello sviluppo delle competenze globali favoriscono l'insegnamento di standard impegnativi utilizzando un'istruzione e una valutazione autentiche e basate sull'indagine. Insieme, l'empatia e la valorizzazione di prospettive multiple, la comprensione di culture multiple, la comprensione della comunicazione interculturale e la comunicazione in più lingue incorporano e convalidano le diverse prospettive ed esperienze degli studenti, riflettendo le pedagogie culturalmente rilevanti e sostenibili che meglio raggiungono gli studenti culturalmente e linguisticamente diversi (Ladson-Billings, 1995; Paris, 2012).

Sia la facilitazione delle conversazioni interculturali che lo sviluppo di partenariati per l'apprendimento globale insegnano agli studenti a comunicare e a collaborare con persone provenienti da contesti diversi, un'abilità importante per la preparazione all'università e alla carriera.

Per questo motivo, gli insegnanti dovrebbero utilizzare come primo strumento l'auto-riflessione per guidare la propria crescita professionale, in passi gestibili per l'implementazione e il miglioramento costante. Ogni insegnante dovrebbe riflettere sul livello di sviluppo posseduto da nascente ad avanzato. Man mano che gli insegnanti passano dal livello nascente a quello avanzato, il continuum si sposta dal personale all'interpersonale, con gli insegnanti che assumono il lavoro su di sé nelle prime fasi e che rilasciano gradualmente la responsabilità agli studenti nelle fasi avanzate. Nelle fasi successive, gli studenti avviano autonomamente conversazioni e partenariati interculturali e internazionali e valutano il proprio apprendimento globale. Allo stesso modo, nell'ambito di un impegno per l'equità a livello mondiale, gli insegnanti arrivano a riconoscere le disuguaglianze esistenti a livello locale (e globale) prima di incoraggiare gli studenti e la comunità scolastica ad agire su tali disuguaglianze.

Il continuum si muove anche dal locale al globale. Nei primi livelli, gli insegnanti riconoscono la propria prospettiva, la propria cultura, la propria lingua e il proprio contesto, prima di estendersi verso l'esterno per riconoscere le prospettive, le culture, le lingue e i contesti degli altri. In questo modo si abbraccia una mentalità "glocale" che riconosce l'intersecarsi di identità e affiliazioni culturali, regionali, nazionali e globali (Banks, 2008). Inoltre, rafforza il riconoscimento del fatto che le nostre azioni personali e

locali sono interconnesse con quelle degli altri nel mondo (Robertson, 1995). Infine, man mano che gli insegnanti passano attraverso i livelli, passano anche dalla consapevolezza di base e dall'esposizione al mondo all'analisi critica delle disuguaglianze globali e all'adozione di azioni per affrontarle (Merryfield, 1998; O'Connor & Zeichner, 2011).

Per rendere l'autoriflessione l'elemento chiave per l'apprendimento degli insegnanti, Tichnor-Wagner, Parkhouse, Glazier, & Cain, (Becoming a Globally Competent Teacher, 2019) hanno sviluppato uno strumento: *Globally Competent Learning Continuum*. Il GCLC delinea i 12 elementi di un insegnamento globalmente competente e li suddivide in cinque livelli di sviluppo: nascente, iniziale, in progresso, competente e avanzato. A differenza delle valutazioni con scala a punti, che collocano gli insegnanti a un particolare livello di competenza globale o culturale in base alle loro risposte a un gruppo di domande, le rubriche consentono agli utenti di valutarsi in base ai descrittori di ciascun livello, di identificare chiari parametri di riferimento per il successo e di documentare i progressi compiuti nel tempo (McGury, Shallenberg, & Tolliver, 2008). Per ogni elemento, gli insegnanti leggono prima ogni livello di sviluppo e selezionano il livello che meglio li descrive, riflettendo sulle esperienze professionali e personali che giustificano la loro scelta. In secondo luogo, gli insegnanti identificano un elemento (o più elementi) che vorrebbero migliorare e leggono la descrizione del livello immediatamente superiore per capire cosa è necessario per crescere. In terzo luogo, gli insegnanti intraprendono azioni che li aiutino a raggiungere il livello di sviluppo successivo: ad esempio, leggendo una serie

di articoli e libri, partecipando a un'opportunità di apprendimento professionale all'estero, insegnando una nuova unità che infonda prospettive globali o ricercando organizzazioni che offrano opportunità di service-learning su questioni di interesse globale. Infine, gli insegnanti riflettono per vedere se le loro azioni li hanno portati a raggiungere il livello di sviluppo successivo. Possono continuare il processo per il livello successivo o passare a un elemento diverso.

Poiché lo sviluppo della competenza globale è un viaggio che dura tutta la vita - e il mondo in cui viviamo è in continua evoluzione - anche quando si raggiunge il livello avanzato, c'è sempre spazio per una crescita continua.

Conclusioni

A conclusione di questo lavoro vorrei portare il racconto di quello che, secondo il mio punto di vista, l'esperienza del tirocinio di ricerca, dell'Erasmus in Danimarca e della Progetto in Belgio hanno sviluppato in me; e di come questo ritengo sia stato profondamente utile per lo sviluppo della mia professionalità come insegnante.

Sicuramente la prima riflessione che mi viene da compiere è che avendo avuto la possibilità di partecipare ad un progetto Erasmus come studentessa, dopo lo svolgimento dell'attività di ricerca, mi ha dato l'occasione di cogliere diverse sfumature di cosa voglia dire creare connessioni interculturali e sviluppare la propria global competence.

Da una lato, prendere parte a un progetto internazionale di ricerca mi ha dato l'opportunità di sviluppare competenze positive che tali esperienze portano con sé come: capacità di problem solving, competenze multilinguistiche, apertura mentale e culturale, esperienza in contesti multiculturali o caratterizzati da una cultura maggioritaria differente rispetto alla propria, ecc., seppur in modo mediato dalla tecnologia.

Dall'altro lato, le due esperienze svolte in loco mi hanno dato la possibilità di mettere in pratica, dopo una precedente ampia riflessione, le mie competenze acquisite in termini di global competence. Seppur in modo differente, visto soprattutto la differenza di durata temporale delle due esperienze, ho avuto la chance di: mettermi in gioco sulla crescita personale

attraverso legami di amicizia e collaborazione lavorativa con colleghe di differenti nazionalità europee, osservare da vicino le diversità culturali e i differenti approcci didattici e pedagogici, riflettere in itinere sulla mia professionalità insegnante e cogliere l'occasione di monitorare e valutare il mio reale livello di global competence.

Inoltre, ritengo che le esperienze vissute mi abbiano dato un maggior slancio nel voler provare nuove metodologie didattiche maggiormente interconnesse col mondo.

Riflettendo invece più nello specifico sulle differenti modalità di tirocinio, svolte negli anni, ritengo abbiano sviluppato in me sostanzialmente tre aspetti principali: abilità, capacità e atteggiamenti interni.

Sicuramente, sia in Italia che all'estero, la realizzazione dei vari progetti con team di ricerca composti da "colleghi" mai incontrati prima, e quindi casuali, è stata molto utile per fare un'ulteriore esperienza di quella che sarà la mia esperienza professionale futura: come insegnanti, non avremo quasi mai la possibilità di scegliere i colleghi con i quali collaborare. Grazie a questa situazione, quindi, ho potuto realmente toccare con mano la necessità di avere un atteggiamento aperto e finalizzato all'ascolto e alla collaborazione con gli altri per analizzare le situazioni anche sotto punti di vista differenti e cogliere elementi che, lavorando in modo disgiunto, non sarebbero probabilmente stati colti.

Inoltre, ho implementato la mia capacità di sviluppo di competenze linguistiche e multilinguistiche, digitali, sociali e relazionali.

Infine, ho sentito accrescere gli atteggiamenti interni perchè mi sono trovata, più volte, a riflettere profondamente su me stessa e sulla mia professionalità come maestra, mi sono aperta agli altri con semplicità e in modo il più possibile privo di pregiudizi, mi sono interrogata sui miei preconcetti e ho avvertito nascere in me una profonda curiosità e desiderio di apprendere ancora e ancora, perché c'è tanto da approfondire.

Ed è stato proprio da questo profondo desiderio di continuare ad apprendere che ho avvertito a livello personale, ma anche riflesso in altri colleghi con esperienze simili, un cambiamento nel nostro modo di voler svolgere tirocinio indiretto e diretto.

Dopo che molti di noi trainee teachers hanno trascorso un periodo all'estero, i tutor (teacher educators) hanno dovuto riorganizzare, rivedere e aggiornare le proprie strategie e i propri strumenti di tutoraggio. Attraverso l'esperienza internazionale, noi studenti abbiamo portato nuove visioni, informazioni e idee, che abbiamo avuto bisogno di condividere e confrontare con i nostri colleghi rimasti in Italia o andati in altri Paesi. Di conseguenza, i teacher educators hanno dovuto trovare nuove soluzioni interattive e creare spazi per sostenere e sfruttare gli scambi e i cambiamenti legati all'esperienza all'estero. Gli incontri di gruppo in dipartimento continuano a rappresentare il momento migliore per promuovere la discussione e favorire i processi di condivisione, confronto e riflessione. In questo modo, le differenti convinzioni costruite nelle varie esperienze di tirocinio possono essere modificate e sviluppate verso una progressiva consapevolezza delle potenziali differenze tra i sistemi e le organizzazioni scolastiche.

I teacher educators dovrebbero stabilire nuovi metodi di comunicazione e interazione durante e dopo l'esperienza internazionale. Uno studente-insegnante che ha trascorso un periodo all'estero porta con sé nuove risorse per l'intero gruppo e nuove opportunità di crescita dal punto di vista personale e professionale. Per fare ciò, l'insegnante formatore deve utilizzare nuovi strumenti di interazione, soprattutto digitali, per supportare la narrazione, il feedback e la riflessione.

Come indicato da Villegas e Lucas (2002), gli insegnanti formatori sono diventati professionisti globali; inoltre gli insegnanti formatori promuovono processi di mentoring interculturali e multimodali (Tomlinson et al., 2010; Hayes & Pridham, 2019) sviluppati durante l'esperienza all'estero e grazie alla collaborazione tra teacher educators e trainee teachers, come riportato da Neal et al. (2013), Jacob et al. (2010) e Murphy & Scantlebury (2010). Nello studio *"Teacher educators and student teachers' international experiences"* Parmigiani, Maragliano, Silvaggio e Molinari (2021) ampliano i risultati degli studi precedenti, sottolineando alcuni cambiamenti nel mentoring, soprattutto attraverso l'uso di strumenti di comunicazione digitale che supportano il lavoro di gruppo a distanza e lo sviluppo di riflessioni sui nuovi quadri scolastici.

Il cambiamento e l'arricchimento professionale mio, come di altri colleghi, che abbiamo avuto un'esperienza internazionale è stato notato anche dai docenti e tutor, i quali hanno visto una crescita evidente nella nostra professionalità.

La metafora migliore è la crescita della cassetta degli attrezzi professionale: una sorta di scatola cognitiva in cui possiamo riporre tutti gli strumenti teorici e pratici per creare nuovi ambienti di apprendimento.

In particolare, i teacher educators hanno visto come si sia ampliata l'opportunità di modificare la nostra visione della scuola, sviluppando nuove idee come risultato del mix e dell'interazione delle caratteristiche della scuola italiana e straniera. Da un punto di vista professionale, alcuni teacher educators e colleghi si sono accorti come siano migliorate le nostre capacità di auto-riflessione e di pensiero critico, gli approcci didattici, aumentate le competenze linguistiche e le abilità interpersonali e, infine, sperimentato l'outdoor education e altri modi per innovare la scuola.

Attraverso la mobilità Erasmus, gli studenti insegnanti possono diventare insegnanti culturalmente reattivi (Villegas & Lucas, 2002). Questi cambiamenti professionali sarebbero maggiormente facilitati dalle attività svolte e organizzate dai tutor che hanno l'opportunità di accrescere la propria identità professionale e il proprio ruolo, come sottolineato da Murray e Male (2005), Murray (2010), Swennen e Klink (2010) e Snoek et al. (2011).

E in aggiunta bisogna tener conto dell'importanza della trasferibilità, ovvero la capacità di trasferire le nuove conoscenze professionali in altri contesti per modificare i contesti scolastici nei Paesi di provenienza degli insegnanti e degli studenti insegnanti.

Per concludere questa tesi, mi preme sottolineare che l'insegnante formatore non è solo uno spettatore delle esperienze internazionali degli studenti-insegnanti; ma può e deve svolgere un ruolo-chiave importante come

sostenitore e facilitatore. Può avviare, guidare e condurre processi interattivi volti a sfruttare la ricchezza educativa emersa durante un'esperienza internazionale e trasformarla in una nuova risorsa a sostegno della crescita dei futuri insegnanti globali, anche a favore di quelli che, per svariati motivi, non hanno avuto la possibilità di cogliere in prima persona queste esperienze.

Riferimenti bibliografici:

Acedo, C. (2012). Internationalization of teacher education. *Prospects*, 42(1), 1–3. doi:10.1007/s11125–11012–9225-y.

Anderson, A. (2019). Advancing Global Citizenship Education Through Global Competence and Critical Literacy: Innovative Practices for Inclusive Childhood Education. *SAGE Open*, 9(1). <https://doi.org/10.1177/2158244019826000>

Ary, D., Cheser Jacobs, L., Sorensen Irvine, C. K., & Walker, D. (2019). *Introduction to research in education*. Cengage.

Asia Society. (2017). *Global Competence Outcomes and Rubrics*. Asia Society. Retrieved November 24, 2021 from <https://asiasociety.org/education/leadership-global-competence>

Ball, D. L., & Forzani, F. M. (2011). Building a common core for learning to teach: And connecting professional learning to practice. *American Educator*, 35(2), 17.

Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129-139.

Barrett, M., M. Byram, I. Lázár, P. Mompoin-Gaillard and S. Philippou (2014), *Developing Intercultural Competence through Education*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Beutel, D. (2018). The Impact of Intercultural Experiences on Preservice Teachers' Preparedness to Engage with Diverse Learners. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(3), 168–179. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n3.11>

Biesta, G. (2017). Touching the soul? Exploring an alternative outlook for philosophical work with children and young people. *Childhood & Philosophy*, 13(28), 415–452. doi:10.12957/childphilo.2017.30424.

Bochicchio, F., Burgnich, M. A., Pennazio, V., Bedin, A. G., Samolo, S., Giunciuglio, G., Ranzi, E., & Faorlin, P. (2017). *L'agire inclusivo nella scuola: Logiche, metodologie e tecnologie, per educatori e insegnanti*. Libellula Edizioni.

Boix Mansilla, V. (2016). "How to be a global thinker". *Educational Leadership*, Vol.74/4, pp. 10-16.

Boix Mansilla, V. and A. Jackson (2011). *Educating for Global Competence: Preparing Our Youth to Engage the World*. Asia Society and Council of Chief State School Officers.

Bottani, N. (2013). *Requiem per la scuola?*. Il Mulino. Bologna.

Buchanan, J., & Varadharajan, M. (2018). Poor understanding? Challenges to Global Development Education. *Cosmopolitan Civil Societies: An Interdisciplinary Journal*, 10(1), 1–26. <https://doi.org/10.5130/ccs.v10i1.5756>

Buckingham, D. (2007). "Digital Media Literacies: rethinking media education in the age of the Internet". *Research in Comparative and International Education*, Vol.2/1, pp.43-55.

Busse, V. & Krause, U. (2016). Instructional methods and languages in class: A comparison of two teaching approaches and two teaching languages in the field of intercultural learning. *Learning And Instruction*, 42, 83–94. doi:10.1016/j.learninstruc.2016.01.006.

Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Multilingual Matters, Clevedon.

Carter, A. (2020). In Search of the Ideal Tool for International School Teachers to Increase their Global Competency: An Action Research Analysis of the Global Competency Learning Continuum. *Journal of Research in International Education*, 19(1), 23–37. <https://doi.org/10.1177/1475240920916045>

Castoldi, M., & Chiosso, G. (2017). *Quale futuro per l'istruzione? Pedagogia e didattica per la scuola*. Mondadori Università.

Cobb, D. & Couch, D. (2018). Teacher Education for an uncertain future: Implications of PISA's global competence. In D. Heck & A. Ambrosetti (Eds.), *Teacher Education in and for Uncertain Times*. (pp. 35-47). Springer.

Collie, R. J. & Martin, A. J. (2016). Adaptability: An important capacity for effective teachers. *Educational Practice and Theory*, 38(1), 27–39. doi:10.7459/ept/38.1.03.

Coulet, J.-C. (2011). La notion de compétence: un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le Travail Humain*, 74(1), 1. <https://doi.org/10.3917/th.741.0001>

Council of Europe (2008). White paper on intercultural dialogue: 'living together as equals in dignity'. Strasbourg: Council of Europe. https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf (accessed 28 February 2023).

Council of Europe (2016), *Competences for Democratic Culture: Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies*, Council of Europe, Strasbourg.

Cunningham, A.C. (2016). Experiential learning in international classrooms: A model for preservice teachers. In J. Rhodes & T. Milby (Eds.), *Advancing Teacher Education and Curriculum Development through Study Abroad Programs* (pp. 36–56). Hershey, PA: IGI Global.

Darji, B. B., & Lang-Wojtasik, G. (2014). Preparing globally competent teachers: Indo-German perspectives on teacher training. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 6(3), 49–62. <https://doi.org/10.18546/ijdegl.06.3.04>

Deardorff, D. K. (2009), "Implementing Intercultural Competence Assessment" in *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, D. K. Deardorff (ed.), Sage, Thousand Oaks, CA, pp. 477-491.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: MacMillan

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2020). *Supporting teacher and school leader careers: a policy guide: summary*, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/7854>

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2020). *Supporting teacher and school leader careers: a policy guide: report*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/972132>

Facer, K. (2011). *Learning Futures: Education, Technology and Social Change*. Routledge.

Ferguson Patrick, K., Macqueen, S., & Reynolds, R. (2014). Pre-service teacher perspectives on the importance of global education: world and classroom views. *Teachers and Teaching*, 20(4), 470–482. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.881639>

Fleiss, J. L. (1971). Measuring nominal scale agreement among many raters. *Psychological Bulletin*, 76(5), 378–382. <https://doi.org/10.1037/h0031619>.

Gadamer, H. G., & Gennari, M. (2014). *Educare è educarsi*. Il Nuovo Melangolo.

Gu, M., Patkin, J., & Kirkpatrick, A. (2014). The dynamic identity construction in English as lingua franca intercultural communication: A positioning perspective. *System*, 46, 131–142. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.07.010>

Hayes, N. & Pridham, B. (2019). The role of mentoring in teacher education. Oxford Research Encyclopedia of Education. Oxford: Oxford University Press.

Hansen, R. (2010), "Impact of study abroad on ethnocultural empathy and global-mindedness", *Unpublished Doctoral Dissertation*, Ball State University.

Henry, M., Lingard, B., Rizvi, F., & Taylor, S. (2001). *The OECD, Globalisation and Education Policy*. Oxford: IAU Press

InTASC. (2013). *Model Core Teaching Standards and Learning Progressions for Teachers 1.0*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers. https://ccsso.org/sites/default/files/2017-12/2013_INTASC_Learning_Progressions_for_Teachers.pdf

- Islam, Md. S., & Stamp, K. (2020). A reflection on future directions: Global international and intercultural competencies in higher education. *Research in Comparative and International Education*, 15(1), 69–75. <https://doi.org/10.1177/1745499920901951>
- Jacob, W., Swensen, D., Hite, J., Erickson, L. & Tuttle, M. (2010). Preservice teacher pre-paration in international contexts: A case-study examination of the international student teacher programs. *Excellence in Higher Education*, 1(1–2), 46–56. doi:10.5195/ehe.2010.15.
- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2(2), 130–144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.05.002>
- Kerkhoff, S. N. (2017). Designing global futures: A mixed methods study to develop and validate the teaching for global readiness scale. *Teaching and Teacher Education*, 65, 91–106. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.011>
- 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, 101629. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101629>
- Kopish, M. A. (2016). Preparing Globally Competent Teacher Candidates Through Cross-Cultural Experiential Learning. *Journal of Social Studies Education Research*, 7(2), 75–108.
- Kopish, M. A., Shahri, B., & Amira, M. (2019). Developing Globally Competent Teacher Candidates Through Cross-Cultural Experiential Learning. *Journal of International Social Studies*, 9(2), 3–34
- Krebs, K. C. (2020). Global, international, and intercultural learning in university classrooms across the disciplines. *Research in Comparative and International Education*, 15(1), 36–51. <https://doi.org/10.1177/1745499920901947>
- Kurtz, C. F., & Snowden, D. J. (2003). The new dynamics of strategy: Sense-making in a complex and complicated world. *IBM Systems Journal*, 42(3), 462–483. <https://doi.org/10.1147/sj.423.0462>
- Laeng, M. (1991). *Didattica. Enciclopedia Italiana Online Treccani – V appendice <DIDATTICA in "Enciclopedia Italiana" (treccani.it)> (consultato in data 12/04/2023)*

- Lavonen, J. (2018). Educating Professional Teachers in Finland through the Continuous Improvement of Teacher Education Programmes. *Contemporary Pedagogies in Teacher Education and Development*. (p.8)<http://dx.doi.org/10.5772/intechopen.77979>
- Lawshe, C. H. (1975). A Quantitative Approach to Content Validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563–575. <https://doi.org/10.1111/j.17446570.1975.tb01393.x>
- Legge 13 luglio 2015, n° 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. (15G00122) (GU Serie Generale n.162 del 15-07-2015)*
- Loveland, E. (2010). Championing Global Competence. *International Educator*, 19(5), 12–20.
- MacPherson, S. (2009). Teachers' collaborative conversations about culture: Negotiating decision making in intercultural teaching. *Journal of Teacher Education*, 61(3), 271–286. doi:10.1177/0022487109353032.
- Mansilla, V. B. (2016). How to be a global thinker. *Educational Leadership*, 74(4), 10–16.
- Mansilla, V. B., & Jackson, A. (2011). *Educating for global competence: Preparing our youth to engage the world*. New York: Asia Society.
- Margolis, D. (2018). Adaptability in teaching-responding to challenging situations appropriately. *The TESOL Encyclopedia Of English Language Teaching*, 1–6. doi:10.1002/9781118784235.eelt0898.
- Mariani, A. M. (2006). *La scuola può fare molto, ma non può fare tutto*. SEI. (p. 117-120)
- Merryfield, M. M. (1998). Pedagogy for global perspectives in education: Studies of teachers' thinking and practice. *Theory and Research in Social Education*, 26(3), 342–379.
- Ministry of Education, Department for Education and Research Policy. (2002). *Teacher Education Development Programme*. Helsinki.
- Munthe, E., & Rogne, M. (2015). Research based teacher education. *Teaching And Teacher Education*, 46, 17-24. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.006>
- Murphy, C. & Scantlebury, K. (2010). *Coteaching in international contexts: Research and practice*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Murray, J. (2010). Towards a new language of scholarship in teacher educators' professional learning? *Professional Development in Education*, 36(1–2), 197–209. doi:10.1080/19415250903457125.

Murray, J. & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: Evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 125–142. doi:10.1016/j.tate.2004.12.006

National Council for the Accreditation of Teacher Education (NCATE). (2008). *Professional standards for the accreditation of teacher preparation institutions*. Washington, DC: Author. Retrieved from www.ncate.org/~media/Files/caep/accreditation-resources/ncatestandards-2008.pdf

Neal, G., Mullins, T., Reynolds, A. & Angle, M. (2013). Global collaboration in teacher education: A case study. *Creative Education*, 4(9), 533–539. doi:10.4236/ce.2013.49078.

Niemi, P.-M., & Hahl, K. (2018). Reproducing, disrupting and reforming understanding of cultural diversity: theorising future subject teachers' pedagogical reflections. *Teaching Education*, 30(3), 319–336. <https://doi.org/10.1080/10476210.2018.1478809>

Nussbaum, M. (1997), *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

O'Connor, K., & Zeichner, K. (2011). Preparing US teachers for critical global education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), 521–536. <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605333>

OECD. (2016). *Global competency for an inclusive world*. Paris: OECD. OECD. (2018). *PISA 2018 Preparing our youth for an inclusive and sustainable world*. The OECD PISA Global Competence framework. Paris: OECD

Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf (oecd.org)

OECD. (2019). *Pisa 2018 Assessment and Analytical Framework*. OECD Publishing.

OECD. (2020). *PISA 2018 Results (Volume VI) Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?*. OECD Publishing.

Parmigiani, D. (2018). *L'aula scolastica 2: Come imparano gli insegnanti (Italian Edition)*. Franco Angeli Edizioni.

Parmigiani, D., Jones, S. L., Kunnari, I., & Nicchia, E. (2022). *Global competence and teacher education programmes. A European perspective*. Cogent Education, 9(1). <https://doi.org/10.1080/2331186x.2021.2022996>

Parmigiani, D., Jones, S.-L., Silvaggio, C., Nicchia, E., Ambrosini, A., Pario, M., Pedevilla, A., & Sardi, I. (2022). Assessing Global Competence Within Teacher Education Programs. How to Design and Create a Set of Rubrics With a Modified Delphi Method. *SAGE Open*, 12(4). <https://doi.org/10.1177/21582440221128794>

Parmigiani D., Maragliano A., Silvaggio C., Molinari A. (2021). Teacher educators and student teachers' international experiences. Mentoring changes, challenges and opportunities. In L. Shagrir and S. Bar-Tal, *Exploring Professional Development Opportunities for Teacher Educators. Promoting Faculty-Student Partnerships* (pp.143-163). Routledge. ISBN 978-0-367-74889-0
<https://doi.org/10.4324/9781003160052-9>

Peeraer, J., & Van Petegem, P. (2015). Integration or transformation? Looking in the future of Information and Communication Technology in education in Vietnam. *Evaluation and Program Planning*, 48, 47–56.
<https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2014.09.005>

Piccardo, E., & North, B. (2019). The Notion of Competence: An Overview. In E. Piccardo, & B. North (Eds.), *The Action-oriented Approach: A Dynamic Vision of Language Education* (pp. 26–56). Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781788924351-003>

Poulter, S., Riitaoja, A.-L., & Kuusisto, A. (2015). Thinking multicultural education “otherwise” – from a secularist construction towards a plurality of epistemologies and worldviews. *Globalisation, Societies and Education*, 14(1), 68–86.
<https://doi.org/10.1080/14767724.2014.989964>

Robertson, R. (1995). Glocalization: Time-space and homogeneity-heterogeneity. *Global Modernities*, 2, 25–44.

Schleicher, A. (2018). Educating Learners for Their Future, Not Our Past. *ECNU Review of Education*, 1(1), 58–75. <https://doi.org/10.30926/ecnuoe2018010104>

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.

Smith-Isabell, N., & Rubaii, N. (2020). Considerations for improving higher education's assessment of global, international, and intercultural competencies. *Research in Comparative and International Education*, 15(1), 3–6.
<https://doi.org/10.1177/1745499920901950>

Snoek, M., Swennen, A. & van der Klink, M. (2011). The quality of teacher educators in the European policy debate: Actions and measures to improve the professionalism of teacher educators. *Professional Development in Education*, 37(5), 651–664. doi:10.1080/ 19415257.2011.616095.

Swennen, A. & Klink, M. (2010). *Becoming a teacher educator*. Heidelberg, Germany: Springer.

Tichnor-Wagner, A. (2016). *Global education politics and policy: Discourses, coalitions, and co-construction amongst globally committed national, state, and district actors* (Unpublished doctoral dissertation). University of North Carolina at Chapel Hill.

Tichnor-Wagner, A., Parkhouse, H., Glazier, J., & Cain, J. M. (2016). Expanding approaches to teaching for diversity and social justice in K–12 education: Foster- ing

- global citizenship across the content areas. *Education Policy Analysis Archives*, 24(59), 1–35.
- Tichnor-Wagner, A., Parkhouse, H., Glazier, J., & Cain, J. M. (2019). *Becoming a globally competent teacher*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, P. D., Hobson, A. J. & Malderez, A. (2010). Mentoring in teacher education. In B. McGaw, P. L. Peterson & E. Baker (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (3rd ed., pp. 749–756). Amsterdam: Elsevier.
- Toom, A., Kynäslahti, H., Krokfors, L., Jyrhämä, R., Byman, R., Stenberg, K., Maaranen, K., & Kansanen, P. (2010). *Experiences of a Research-based Approach to Teacher Education: suggestions for future policies*. *European Journal of Education*, 45(2), 331-344.
<https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01432.x>
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. GLF editori Laterza.
- UNESCO (2007). *Guidelines on intercultural education*, UNESCO, 2007
- UNESCO (2015). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. UNESCO, Paris.
- UNESCO. (2013). *Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework*, -UNESCO, Paris.
- UNESCO. (2014). *Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*, UNESCO, Paris.
- UNESCO. (2016). *Global Education Monitoring Report*, UNESCO, Paris.
- van Werven, I. M., Coelen, R. J., Jansen, E. P. W. A., & Hofman, W. H. A. (2021). Global teaching competencies in primary education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1–18.
<https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1869520>
- Villegas, A. & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20–32. doi:10.1177/0022487102053001003.
- Wilson, B.G. (1995). *Metaphors for instruction: Why we talk about learning environments*. *Educational Technology*, 35 (5), 25-30
- Zhao, Y. (2010). Preparing Globally Competent Teachers: A New Imperative for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61(5), 422–431.
<https://doi.org/10.1177/0022487110375802>

Sitografia:

About the OECD - OECD (consultato in data 28/03/2023)

annual-activity-report-2020-education-youth-sport-and-culture_en.pdf (europa.eu)
(consultato in data 12/03/2023)

[E+ project: Global Competence in Teacher Education \(GCTE\)](#)

European Commission. (2023) *Commission staff working document*.
<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/dc1d6c4a-9584-11ec-b4e4-01aa75ed71a1> (consultato in data 12/03/2023)

European Convention on Human Rights (coe.int) (consultato in data 18/03/2023)

European Education Area explained | European Education Area (europa.eu)
(consultato in data 12/03/2023)

Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT) (2021), available at:

https://esploradati.istat.it/databrowser/#/it/dw/categories/IT1.Z0820EDU.1.0/DCIS_SCUOLE/IT1.52_1044_DF_DCIS_SCUOLE_5.1.0 (consultato in data 13/06/2023)

PISA - PISA (oecd.org) (consultato in data 18/03/2023)

Quality investment in education and training: Commission publishes first findings of expert group | European Education Area (europa.eu) (consultato in data 12/03/2023)

The teaching professions | European Education Area (europa.eu) (consultato in data 28/03/2023)

www.oecd.org/pisa/innovation/global-competence/ (consultato in data 28/03/2023)