

Pedagogicamente e didatticamente  
*collana diretta da*  
Raffaella Biagioli e Marinella Muscarà

*Comitato Scientifico*

Paola Aiello, *Università di Salerno*  
Vanesa Delgado Benito, *Universidad de Burgos*  
Liliana Dozza, *Libera Università di Bolzano*  
Massimiliano Fiorucci, *Università di Roma Tre*  
Edvige Giunta, *New Jersey City University*  
Teresa Godall, *Universitat de Barcelona*  
José González-Monteagudo, *University of Seville*  
Viviana La Rosa, *Università Kore di Enna*  
Alessandra Lo Piccolo, *Università Kore di Enna*  
Anna Maria Murdaca, *Università Kore di Enna*  
Antonella Nuzzaci, *Università di Messina*  
Monica Parricchi, *Libera Università di Bolzano*  
Maria Grazia Proli, *Università di Firenze*  
Alessandro Romano, *Università Kore di Enna*  
Clara Silva, *Università di Firenze*  
Maria Tomarchio, *Università di Catania*  
Alessandro Vaccarelli, *Università dell'Aquila*  
Renata Zanin, *Libera Università di Bolzano*

# Heritage Education Cittadinanza e inclusione II

a cura di  
Marinella Muscarà, Antonella Poce,  
Maria Rosaria Re, Alessandro Romano



Edizioni ETS



[www.edizioniets.com](http://www.edizioniets.com)

© Copyright 2024

Edizioni ETS

Palazzo Roncioni - Lungarno Mediceo, 16, I-56127 Pisa

[info@edizioniets.com](mailto:info@edizioniets.com) - [www.edizioniets.com](http://www.edizioniets.com)

*Distribuzione:* Messaggerie Libri SPA - Sede legale: via G. Verdi 8 - 20090 Assago (MI)

*Promozione:* PDE PROMOZIONE SRL - via Zago 2/2 - 40128 Bologna

ISBN cartaceo 978-884677060-8

Il presente PDF con ISBN 978-884677061-5 è in licenza CC BY-NC



Heritage Education  
Cittadinanza e inclusione II

#### 4.

### CITTADINANZA GLOBALE E SVILUPPO DELLE COMPETENZE GLOBALI IN FUTURI INSEGNANTI DI SCUOLA PRIMARIA: UN'ESPERIENZA INTERNAZIONALE DI *COLLABORATIVE VIRTUAL EXCHANGE*

### GLOBAL CITIZENSHIP AND GLOBAL COMPETENCE DEVELOPMENT FOR FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS: AN INTERNATIONAL EXPERIENCE OF *COLLABORATIVE VIRTUAL EXCHANGE*

Davide Capperucci

*Università di Firenze*

## Introduzione

I processi di globalizzazione che connotano la società contemporanea, con evidenti ripercussioni a livello economico, tecnologico, sanitario, geopolitico e formativo, hanno favorito in diffondersi di una riflessione sempre più ampia sui temi della cittadinanza globale e delle competenze ad essa correlate (Crouch, 2018).

Il presente saggio intende sottolineare l'importanza delle competenze globali per la professionalità degli insegnanti e come esse possano essere sviluppate a partire dalla formazione iniziale attraverso percorsi di *collaborative virtual exchange* (O'Dowd, 2020; Kopish et al., 2019; Tarozzi, Mallon, 2019). Nelle pagine che seguono viene presentata un'esperienza di ricerca-formazione pluriennale (Asquini, 2018), realizzata in modalità online dal 2020 al 2022, con studenti-futuri insegnanti del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Firenze (Italia) e di Providence College (Stati Uniti d'America).

## Competenze di cittadinanza e competenze globali

Nel corso degli ultimi decenni il tema delle competenze di cittadinanza ha assunto un ruolo centrale sia a livello globale che all'interno degli ordinamenti scolastici di singoli Paesi. Nel contesto italiano, con la diffusione della Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18.12.2006 sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE), aggiornata il 22.05.2018 (2018/C/189/01), sono stati emanati numerosi documenti tesi a favorire lo sviluppo delle com-

petenze di cittadinanza all'interno dell'offerta formativa delle scuole. Un contributo significativo a riguardo è stato fornito dal D.M. n. 139 del 22.08.2007 sulle competenze chiave di cittadinanza al termine dell'obbligo di istruzione. Dette competenze preparano i giovani alla vita adulta e costituiscono la base per consolidare e accrescere saperi e competenze, che, grazie ad un processo di apprendimento permanente, risultano utili anche per la futura vita lavorativa. Le competenze chiave di cittadinanza, per come sono presentate nel decreto ministeriale, si costruiscono attraverso l'integrazione dei saperi e delle competenze degli assi culturali, allo scopo di promuovere l'innovazione metodologico-didattica e l'equivalenza formativa di tutti i percorsi dell'istruzione obbligatoria, nel rispetto dell'identità dell'offerta formativa e degli obiettivi che caratterizzano i curricula dei diversi ordini, tipi e indirizzi di studio.

Poiché lo sviluppo delle competenze di cittadinanza riguarda l'intero percorso dell'istruzione obbligatoria, esse coinvolgono sia la scuola del primo che quella del secondo ciclo. Questo è ben esplicitato anche nelle *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, dove si legge: «una cittadinanza che certo permane coesa e vincolata ai valori fondanti della tradizione nazionale, ma che può essere alimentata da una varietà di espressioni ed esperienze personali molto più ricca che in passato» (MIUR, 2012, p. 10). Per educare ad un'idea di cittadinanza plurale è necessario dotare le giovani generazioni di adeguate competenze, che a partire dall'elaborazione dei saperi, siano in grado di fornire loro le chiavi interpretative per comprendere la complessità che caratterizza l'attuale condizione dell'uomo planetario e le molteplici interdipendenze che sussistono fra locale e globale. Da qui la necessità di aprire la riflessione al tema delle competenze globali quali aspetti irrinunciabili per la costruzione di una cittadinanza globale.

Nella letteratura internazionale con l'espressione *global competence* si fa riferimento a competenze complesse che vanno oltre le competenze di base e le competenze trasversali, e che rimandano a comportamenti riconducibili ad aspetti-chiave come la cittadinanza, l'intercultura, la democrazia, la pace, la sostenibilità, il rispetto dei diritti umani e civili, l'inclusione e l'equità sociale (OECD, 2019; Sala et al., 2020; Schulz et al., 2018).

Una definizione più puntuale è stata messa a punto dagli studi del Center for Global Education della Asia Society (OECD/Asia Society, 2018), secondo cui le competenze globali richiedono una combinazione di conoscenze, abilità, attitudini e valori applicati con successo a *questioni*

*globali e situazioni interculturali*, dove per "questioni globali" si intendono quei fenomeni, eventi, problemi che riguardano tutte le persone e che hanno profonde implicazioni per le generazioni attuali e future, mentre per "situazioni interculturali" si rimanda a tutte quelle attività, esperienze, vissuti, incontri face-to-face o virtuali con persone che provengono da diversi background socio-culturali.

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

Secondo questa interpretazione, coloro che possiedono *global competence* sono in grado di promuovere relazioni positive dentro e tra le comunità di tutto il mondo (Boix Mansilla, 2017; Boix Mansilla, Suárez-Orozco, 2020), favorendo interazioni multi e interculturali, comunicando in maniera efficace, pensando in modo critico e agendo nella prospettiva del dialogo solidale, della soluzione condivisa dei problemi, del contrasto alle discriminazioni, della gestione dei conflitti, dell'equità socio-economica, della valorizzazione delle diversità e dell'inclusione (Byker, 2016).

Tutto questo ha un forte impatto sia sulla formazione iniziale e lo sviluppo professionale degli insegnanti, sia sulle strategie di insegnamento per competenze globali (Ferguson-Patrick et al., 2018). Per preparare i giovani a diventare cittadini di un mondo sempre più interconnesso e in rapida evoluzione occorre che le cosiddette *global competence* entrino a pieno titolo all'interno del profilo professionale degli insegnanti, affinché questi siano in grado di affrontare questioni globali e creare ambienti di apprendimento autentici per tutti gli alunni (Goren, Yemini, 2017). Allo stesso modo, per promuovere l'insegnamento per *global competence* è necessario superare la logica riduzionista che ancora oggi lo vede associato solo ad alcuni argomenti e ad alcune discipline, supportando gli insegnanti ad integrare le prospettive globali nel *curriculum* di scuola, individuando valori, comportamenti, saperi trasversali da approfondire in chiave interdisciplinare (Tichnor-Wagner et al., 2019). Come sostengono O'Connor e Zeichner (2011) l'insegnamento basato sulle competenze glo-

ali è allo stesso tempo trasversale e specifico: nel primo caso trascende le discipline e i gradi scolastici, nel secondo deve essere riferito a contesti socio-politici reali, situati e prestare ascolto alle differenti identità culturali degli alunni, enfatizzando le interconnessioni esistenti tra ciò che è "locale" e ciò che è "globale". A livello metodologico può risultare utile il ricorso ad approcci attivi, euristici, collaborativi, *problem-based* grazie ai quali gli alunni costruiscono conoscenze e propongono soluzioni per un mondo più ecologico, sostenibile ed equo, che dalle aule scolastiche deve radicarsi nei contesti di vita reale (Spires et al., 2019).

### Il percorso di collaborative virtual exchange condotto con futuri insegnanti di scuola primaria

Il percorso di ricerca-formazione per futuri-insegnanti in formazione, denominato *Global Learning for Teachers*, si è basato sull'approccio metodologico del *collaborative virtual exchange*, che, come sostiene O'Dowd, punta a:

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

Secondo O'Dowd e Ware (2009) il *collaborative virtual exchange* deve prevedere tre fasi: 1) lo scambio di informazioni, 2) l'analisi e discussione di specifici contenuti, 3) la progettazione e realizzazione di un progetto collaborativo. Nella conduzione del presente percorso di ricerca-formazione è stata dedicata particolare attenzione alla dimensione collaborativa e riflessiva sull'esperienza dei futuri-insegnanti (Dervin et al., 2020), mediante la partecipazione ad attività sia sincrone che asincrone incentrate sull'analisi di esperienze autentiche, il dialogo per piccoli gruppi, l'ascolto attivo, il pensiero critico e la valorizzazione di prospettive/soluzioni alternative (Hauerwas et al., 2021; Hur et al., 2020; Yemini et al., 2019). Per favorire l'immersione in contesti autentici, tali da stimolare domini conoscitivi sia cognitivi che emotivi, sono state selezionate pratiche quali: studi di caso su questioni globali e/o locali (Kerkhoff, Cloud, 2020); *thinking routines* (Boix Mansilla, 2017); dibattiti e occasioni di confronto-discussione; *counter narratives* di coloro che vivono in condizioni di marginalità o esclusione sociale (Batini et al., 2020; Landrum et al., 2019);



attività di *collaborative project-based learning* (Spires et al., 2019); compiti autentici (Tichnor-Wagner et al., 2019).

Il percorso in questione, della durata di quattro mesi (da settembre a dicembre di ogni anno), giunto alla terza edizione, ha visto nel tempo la partecipazione di 87 studenti-futuri insegnanti di scuola primaria (47 italiani, 40 statunitensi), frequentanti i rispettivi corsi di laurea nei due paesi, e 3 ricercatori (2 italiani, 1 statunitense) con funzioni di coordinamento. In media sono stati formati 5 gruppi di lavoro per edizione, dalla composizione mista per nazionalità. Le attività dei gruppi sono state svolte interamente online, sia in modalità sincrona tramite videoconferenze, che asincrona attraverso lo scambio di materiali disponibili sulla pagina web del progetto.

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

Ciascun percorso è stato articolato in quattro fasi (Tab. 1), così da definire un modello pedagogico-didattico per lo sviluppo delle competenze globali in futuri insegnanti di scuola primaria.

Tab. 1. Fasi del percorso di *virtual exchange*

Fase 1 <i>Getting to Know You</i>	Fase 2 <i>What is Teaching for Global Competence?</i>
Fase 3 <i>Migration Instructional Project</i>	Fase 4 <i>Final Reflection</i>

*Fase 1: Getting to Know You*

*Modalità:* sincrona; *durata:* 1 settimana

*Obiettivi:* 1) riflettere sugli aspetti che contribuiscono alla costruzione dell'identità personale, nazionale e globale; 2) riflettere criticamente sugli

stereotipi e sui *bias* riferiti agli Italiani e agli Americani; 3) individuare principi e valori per la costruzione di una società interculturale.

*Attività:* 1) pre survey–research mediante la compilazione del *Globally Competent Learning Continuum*; 2) pre survey–research mediante la compilazione dell'*Intercultural Sensitivity Scale*; 3) letture e discussione di gruppo sugli aspetti culturali, linguistici e professionali legati alla costruzione dell'identità; 4) visione di video su *Italian/American stereotypes*; 5) registrazione di un video di presentazione per studente e suo caricamento su padlet; 6) selezione di immagini relative alle credenze e agli stereotipi connessi alle culture d'origine.

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

### *Fase 2: What is Teaching for Global Competence?*

*Modalità:* asincrona; *durata:* 2 settimane

*Obiettivi:* 1) analizzare molteplici risorse sulle *global competence*; 2) confrontare più fonti e prospettive inerenti le *global competence*; 3) proporre un'interpretazione di gruppo su cosa si debba intendere per *teaching for global competence*.

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

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

### *Fase 3: Migration Instructional Project*

*Modalità:* sincrona; *durata:* 3 settimane

*Obiettivi:* 1) progettare un intervento didattico legato allo sviluppo delle competenze globali per alunni di classe V di scuola primaria attraverso l'uso delle biografie e sui temi dell'immigrazione; 2) sviluppare

competenze legate alla costruzione del testo e alla didattica delle competenze globali a partire dall'uso di biografie; 3) progettare interventi didattici per alunni della scuola primaria con differenti background culturali e linguistici in cui la lingua inglese può essere L1, L2 oppure LS.

*Attività:* 1) analisi preliminare di storie/biografie di migrazioni secondo il modello *Re-imagining Learning Migration Arc* (Boix Mansilla, 2019); 2) discussione all'interno dei gruppi di lavoro sulle risorse consultate; 3) analisi di modelli per la scrittura di biografie sul tema delle migrazioni per alunni di scuola primaria; 4) presentazione del *Migration Biography Teaching Project*: a) individuazione del framework e di alcune domande-guida per la costruzione di una biografia; b) costituzione di gruppi di lavoro collaborativi per la scrittura di una biografia destinata ad alunni di classe V primaria in Italia e negli USA; c) selezione di storie o conduzione di interviste a migranti per la costruzione delle biografie; d) documentazione delle fonti consultate; e) scrittura della biografia considerando almeno 3 domande previste dal *Re-imagining Learning Migration Arc*; f) realizzazione di una presentazione della biografia per ciascun gruppo; g) riflessione sugli aspetti legati all'implementazione didattica delle biografie elaborate; h) compilazione della *Mid-Project Check In survey* per un monitoraggio in itinere del percorso.

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

#### Fase 4: Final Reflection

*Modalità:* sincrona; *durata:* 4 settimane

*Obiettivi:* 1) esporre in plenaria il *Migration Biography Teaching Project* realizzato da ciascun gruppo; 2) analizzare criticamente testi biografici dal punto di vista linguistico, della costruzione del testo, dello sviluppo di conoscenze e competenze interculturali; 3) riflettere sull'uso didattico delle biografie con bambini della scuola primaria mediante l'impiego di modelli di *global teaching routines*; 4) riflettere sul contributo che l'insegnante può fornire allo sviluppo di competenze globali e interculturali; 5) ipotizzare modalità di implementazione didattica dei percorsi progettati.

*Attività:* 1) presentazione in plenaria delle biografie realizzate dai vari gruppi; 2) discussione e feedback tra pari sulle biografie elaborate; 3) confronto in sincrono tra studenti e ricercatori sull'esperienza condotta (attraverso reflection exit tickets); 4) riflessione ex post da parte di

ciascun studente sulle biografie realizzate da gruppi diversi da quello di appartenenza; 6) Compilazione ex post del dell'*Intercultural Sensitivity Scale*; 7) Riflessione da parte di ciascun studente sui processi e sui prodotti legati all'intero percorso di ricerca-formazione *Global Learning for Teachers* mediante domande mirate.

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

### Primi risultati del percorso di *Collaborative Virtual Exchange*

A seguito di un'analisi qualitativa dei materiali prodotti dagli studenti e delle loro interazioni nei gruppi di lavoro e in plenaria possono essere individuate quattro tipologie di risultati.

1) *Incremento di modalità di lavoro interattive tra gli studenti-futuri insegnanti coinvolti nel percorso di virtual exchange*. La prevalenza di interazioni di tipo collaborativo su quelle oppositivo-conflittuali è stata rilevata mediante indicatori quali: la disponibilità all'ascolto, il rispetto dei tempi di risposta dei partecipanti, l'approfondimento di affermazioni, racconti, punti di vista espressi dai futuri insegnanti, il superamento di pregiudizi/convinzioni riferite ai tratti culturali e all'identità nazionale, la condivisione di *core values* ritenuti globalmente importanti (libertà, rispetto, inclusione e diversità), la curiosità nel conoscere aspetti sociali e educativi dei rispettivi paesi. Sono emersi anche motivi di conflitto e di insoddisfazione da imputare al mancato rispetto dei tempi di consegna dei *tasks*.

2) *Impiego di buone pratiche di insegnamento per competenze globali*. Lo sviluppo di buone pratiche finalizzate al *teaching for global competence* è stato messo in luce soprattutto dall'implementazione del *Migration Biography Teaching Project*. La costruzione di una biografia sul tema delle migrazioni ha permesso ai futuri insegnanti di riflettere su alcuni elementi progettuali, quali la scelta della storia da narrare, la selezione dei contenuti, dello stile narrativo, del lessico, degli aspetti interculturali da affrontare, il grado di pertinenza e accessibilità alle informazioni da parte di alunni di V primaria provenienti da background socio-culturali diversi. Grazie a questa attività è emerso in maniera evidente sia l'approccio interdisciplinare che accompagna qualsiasi compito finalizzato allo

sviluppo delle competenze globali, che la necessità di mediare il proprio punto di vista con quello degli altri per giungere ad una progettazione collegiale.

3) *Processi di scaffolding della comunicazione interculturale*. Il percorso di *virtual exchange* ha richiesto agli studenti di fronteggiare alcune asimmetrie linguistico-comunicative legate non solo all'utilizzo della lingua inglese come lingua di lavoro, ma anche alla necessità di costruire un'impalcatura interculturale, caratterizzata dalla reciprocità e dalla mediazione di valori, significati, esperienze, tradizioni, che strada facendo è diventata sempre più solida, favorendo l'emersione di molteplici punti di vista e una partecipazione attiva ai lavori di gruppo.

4) *Autenticità delle pratiche di insegnamento per competenze globali e sviluppo di competenze riflessive*. Tra le pratiche formative proposte durante il percorso di ricerca-formazione, quelle maggiormente apprezzate dai futuri insegnanti sono state le *counter narratives* e le *global thinking routines* sul tema dell'immigrazione, di cui gli studenti ne hanno sottolineato le caratteristiche di significatività e autenticità poiché globalmente rilevanti sia per il pianeta che per l'umanità. A riguardo alcune studentesse hanno evidenziato come l'uso delle *counter narratives* contribuisca al raggiungimento di una comprensione più profonda di questioni/problemi globali, favorendo molteplici interpretazioni e riconoscendo come proprie emergenze percepite talvolta come molto distanti. Altre studentesse, richiamando l'uso delle *thinking routines*, hanno evidenziato come queste siano in grado di coinvolgere molteplici domini conoscitivi, sia cognitivi che emozionali, fino a sperimentare l'empatia (Hauerwas et al., 2021).

La presente esperienza di *collaborative virtual exchange*, pur mantenendo un carattere esplorativo, ha messo in evidenza l'utilità di introdurre nuovi approcci e modelli metodologici per la formazione iniziale degli insegnanti attraverso esperienze di apprendimento collaborativo online (Ullom, 2017), e il bisogno di arricchire il profilo professionale degli insegnanti con l'introduzione di nuove competenze, come le *global competence*, così da costruire attraverso la didattica un più ampio senso di cittadinanza.

## Riferimenti bibliografici

- Asquini, G. (2018, a cura di), *La ricerca-formazione: temi, esperienze, prospettive*, FrancoAngeli, Milano.
- Batini, F., Bandini, G., Benelli, C. (2020), Autobiografia e educazione, *Autobiografie. Ricerche, Pratiche, Esperienze*, 1, pp. 47-58.
- Boix Mansilla, V. (2017), How to be a global thinker, *Educational Leadership*, 74(4), pp. 10-16.
- Boix Mansilla, V. (2019), *Re-imagining Learning Migration Arc*. <https://reimaginingmigration.org/> (ultima consultazione: 31/10/2022).
- Boix Mansilla, V., Suárez-Orozco, C. (2020), *Toward a whole person approach to nurture dispositions necessary for a world on the move*. [www.reimaginingmigration.org](http://www.reimaginingmigration.org) (ultima consultazione: 31/10/2022).
- Byker, E. (2016), Developing global citizenship consciousness: Case studies of critical cosmopolitan theory, *Journal of Research in Curriculum and Instruction*, 20, pp. 264-275.
- Council of Europe (2019), *Global Education guidelines*. <https://rm.coe.int/prems-089719-global-education-guide-a4/1680973101> (ultima consultazione: 31/10/2022).
- Crouch, C. (2018), *The globalization backlash*, John Wiley & Sons, Hoboken, NJ.
- Dervin, F., Chen, N., Yuan, M., Jacobsson, A. (2020), Covid and interculturality: First lessons of teacher educators, *Education and Society*, 38(1), pp. 89-106.
- Ferguson-Patrick, K., Reynolds, R., Macqueen, S. (2018), Integrating curriculum: A case study of teaching global education, *European Journal of Teacher Education*, 41(2), pp. 187-201.
- Goren, H., Yemini, M. (2017), Global citizenship education redefined. A systematic review of empirical studies on global citizenship education, *International Journal of Educational Research*, 82, pp. 170-183.
- Hauerwas, L., Kerckhoff, S., Schneider, S. (2021), Glocality, Reflexivity, Interculturality, and Worldmaking: A Framework for Critical Global Teaching, *Journal of Research in Childhood Education*, 35(2), pp. 185-199.
- Hur, J. W., Shen, Y. W., Cho, M. H. (2020), Impact of intercultural online collaboration project for pre-service teachers, *Technology, Pedagogy and Education*, 29(1), pp. 1-17.
- Kerckhoff, 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, pp. 101629.
- 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), pp. 3-34.
- MIUR (2012), Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, *Annali della Pubblica Istruzione*, numero speciale, Le Monnier.
- O'Connor, K., Zeichner, K. (2011), Preparing US teachers for critical global education, *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), pp. 521-536.
- O'Dowd, R. (2018), *From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward*, Research-publishing.net, 1, pp. 1-23.
- O'Dowd, R. (2020), A transnational model of virtual exchange for global citizenship education, *Language Teaching*, 53(4), pp. 477-490.
- O'Dowd, R., Ware, P. (2009), Critical issues in telecollaborative task design, *Computer assisted language learning*, 22(2), pp. 173-188.
- OECD (2019), *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, OECD Publishing, Paris.
- OECD/Asia Society (2018), *Teaching for Global Competence in a Rapidly Changing World*, OECD Publishing/Asia Society, New York, NY.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., Cabrera Giraldez, M. (2020), *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Friedman, T. (2018), *Becoming Citizens in a Changing World*, IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report, Springer, Cham.
- Simpson, A., Dervin, F. (2019), Global and intercultural competences for whom? By whom? For what purpose?: an example from the Asia Society and the OECD, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 49(4), pp. 672-677.
- Spires, H. A., Himes, M. P., Paul, C. M., Kerkhoff, S. N. (2019), Going global with project-based inquiry: Cosmopolitan literacies in practice, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 63(1), pp. 51-64.
- Tarozzi, M., Mallon, B. (2019), Educating teachers toward global citizenship: A comparative study in four European countries, *London Review of Education*, 17(2), pp. 112-125.
- Tichnor-Wagner, A., Parkhouse, H., Glazier, J., Cain, J. M. (2019), *Becoming a globally competent teacher*, ASCD, Alexandria, VA.
- Ullom, C. (2017), Leveraging Technology to Create Mindful Intercultural Learning Experiences in Undergraduate Education, in A. Lee, R. D. Williams (eds.), *Engaging Dissonance: Developing Mindful Global Citizenship in Higher Education* (pp. 129-156), Emerald Publishing Limited, Vol. 9.

Yemini, M., Tibbitts, F., Goren, H. (2019), Trends and caveats: Review of literature on global citizenship education in teacher training, *Teaching and Teacher Education*, 77(1), pp. 77-89.



## SOMMARIO

Introduzione	
<i>Marinella Muscarà e Antonella Poce</i>	7
1. Vivere il patrimonio culturale per rinnovare il curriculum scolastico	
<i>Chiara Bertolini, Laura Landi, Alessandra Landini, Lucia Scipione, Agnese Vezzani, Andrea Zini</i>	11
2. Per un'eredità culturale condivisa. Il valore sociale dell'educazione al patrimonio	
<i>Elisabetta Borgia, Marina Di Berardo, Susanna Occorsio</i>	23
3. Design e Outdoor Education: il ruolo del Design nell'apprendimento nature-based	
<i>Alessio Caccamo, Carlotta Belluzzi Mus</i>	35
4. Cittadinanza globale e sviluppo delle competenze globali in futuri insegnanti di scuola primaria: un'esperienza internazionale di <i>Collaborative Virtual Exchange</i>	
<i>Davide Capperucci</i>	45
5. D come... Dante! Pedagogia jazz e pensiero creativo applicati allo studio del patrimonio culturale	
<i>Elena Dell'Andrea</i>	57
6. Patrimonio culturale e nuove generazioni. Innovazione e <i>guidance</i> nelle aree interne del Casentino e della Valtiberina	
<i>Giovanna Del Gobbo, Francesco De Maria</i>	67

7. Tra gli spazi invisibili di Palermo: la Magione.  
*Educare gli sguardi, rivelare il patrimonio*  
*Giulia de Spuches, Emanuela Caravello* 81
8. Democrazia ed educazione: dalla Magna Grecia  
alla strutturazione della cittadinanza globale  
*Pasquale Gallo* 91
9. Promuovere dinamiche di integrazione attraverso il patrimonio  
culturale. Il progetto "Nuovi Cittadini Romani" a Palazzo  
delle Esposizioni  
*Giulia Innocentini* 101
10. Ripensare l'educazione alla cittadinanza e il ruolo del patrimonio  
culturale nell'emergenza educativa  
*Alessandra Lo Piccolo* 113
11. Per una pedagogia critica del territorio: l'esperienza  
dell'Ecomuseo Urbano Mare Memoria Viva attraverso  
due pratiche ecomuseali di educazione al patrimonio  
*Valentina Mandalari* 119
12. "Intrecci di memorie". L'educazione civica per il patrimonio  
culturale  
*Chiara Martinelli, Laerte Mulinacci* 129
13. Heritage education: l'archeologia come motore di progresso  
sociale  
*Silvia Nanni, Alfonso Forgione* 137
14. Il sistema partenariale interistituzionale integrato nell'educazione  
ai patrimoni culturali e ambientali: quali implicazioni  
per la formazione  
*Antonella Nuzzaci* 147
15. L'accessibilità al patrimonio culturale siciliano. Prospettive  
di inclusione tra realtà e progetti: il caso dei parchi archeologici  
*Chiara Sani* 155

16. Il museo e il patrimonio culturale per lo sviluppo delle 4C skills:  
un'esperienza pilota  
*Mara Valente* 163
17. Interculturalismo, Gender Mainstreaming, Infanzia e Anzianità.  
Alcuni esempi di best practices di inclusione culturale  
dai musei statunitensi  
*Flavia Zisa* 175
18. Il patrimonio culturale come strumento di cittadinanza attiva  
*Franca Zuccoli* 185