

RICCARDO MORRI

LO SPAZIO DELL'ASSENZA:
GEOGRAFIA E DIDATTICA A DISTANZA DI MASSA

Premessa. – La diffusione del contagio da Covid-19 e il varo di provvedimenti tesi a limitarlo hanno un'evidente dimensione territoriale, non solo e non tanto in termini di descrizione e di comprensione, quanto di impatto e di gestione. Questa preliminare considerazione impone una necessaria e particolare cautela nella formulazione di giudizi e nella proposizione di soluzioni, perché sulle difficoltà dettate dal confronto con un agente patogeno in precedenza poco conosciuto si innesta l'interazione dell'impatto e della gestione con un soggetto/oggetto ontologicamente complesso quale è il territorio (Turco, 1988).

Una complessità che dalla prospettiva geografica tuttavia non rappresenta un ostacolo, quanto piuttosto la dimensione euristica in cui calare le analisi e i ragionamenti, seppure limitati a un particolare settore o comparto.

Nel caso specifico, si desidera esprimere sincera gratitudine alla Direzione della rivista per lo spazio riservato al mondo della scuola e, più in generale, al tema dell'insegnamento in questo fascicolo monografico e per l'invito rivolto all'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia, per il tramite del suo presidente nazionale che naturalmente si assume la responsabilità personale dei contenuti, a proporre una riflessione sui temi oggetto del presente contributo.

La responsabilità in particolare risiede principalmente nella scelta di proporre per la geografia di analizzare e discutere il fenomeno nelle sue molteplici implicazioni con un approccio restrospettivo prospettico, sia nella ricerca sia nella didattica:

[...] l'interpretazione degli assetti territoriali del passato, la riflessione sulle problematiche emerse, deve essere il punto di partenza irrinunciabile per giungere alla comprensione dell'assetto attuale e per procedere a una ri-progettazione del territorio (Caccagni, 2007, p. 14)

in una prospettiva teleologica (Governa, 1997; Dematteis, Governa, 2005) e attraverso quegli strumenti propri della disciplina che dovrebbero essere patrimonio comune, cui auspicabilmente informare anche il discorso pubblico della geografia e intorno alla geografia.

È per questo che credo che i geografi non possano oggi limitarsi a descrivere i territori senza assumersi la responsabilità di contribuire a migliorarli e con essi il sistema planetario. Lo possono fare sforzandosi di individuare e descrivere, alle diverse scale, le condizioni favorevoli o contrarie a instaurare rapporti coevolutivi virtuosi con la biosfera e, attraverso ad essi, rapporti sociali che riducano le enormi diseguaglianze e gli sprechi di risorse naturali e umane a cui oggi assistiamo (Dematteis, 2008, p. 13).

Per tali ragioni la riflessione proposta prende in considerazione la dimensione dell'assenza, su tre livelli e in tre momenti: la comprensione (prerequisiti e requisiti, *ex ante*), l'intervento (deficit educativi e divari strutturali, il mentre), la convivenza (l'insegnamento come pratica sociale, la permanenza).

La comprensione dell'emergenza. – Una volta accertata la presenza di focolai di Covid-19 e stabilito che il distanziamento sociale fosse la forma di contrasto e di prevenzione alla diffusione del contagio da adottare, prima a scala locale poi a scala regionale e quindi nazionale, è stato necessario mettere in atto una campagna di comunicazione istituzionale sulle regole da rispettare e i relativi comportamenti da adottare. A parere di chi scrive, uno degli effetti immediati e più potenti dell'epidemia, prima ancora che assumesse la dimensione pandemica, consiste nel rimettere al centro della vita pubblica e della vita privata la stretta relazione tra la somma dei comportamenti individuali e il benessere del singolo e della collettività: la dicotomia tra pubblico e privato risolta nell'osmosi -temporanea- tra queste due sfere dalla necessità di sopravvivenza¹.

¹ Dicotomia che in geografia ha stimolato e animato la ricerca sul tema dei beni comuni (Aa. Vv, 2016; Turco, 2014). Il mezzo per conseguire il distanziamento sociale è stata l'abiura forzata del modo di produzione capitalistico e della società dei consumi, con benefici immediati in termini di qualità della vita (riduzione del traffico veicolare, abbattimento dell'emissioni di inquinanti da combustibili fossili, miglioramento genera-

In questo primo paragrafo si intende offrire, come chiave di lettura e percorso di successivi approfondimenti e indagini, la relazione tra diffusione esponenziale del contagio e velocità di adattamento dei comportamenti. L'oggetto naturalmente non è l'efficacia della campagna di comunicazione (appannaggio di altri settori), ma la capacità di comprensione dei messaggi attraverso di essa veicolati: una reazione che se dettata solamente dalla paura ha probabilmente stentato ad avvenire in maniera diffusa, come sarebbe stato invece necessario, sin dai primi giorni della cosiddetta "fase 1" (il lockdown) e che ha dimostrato in alcuni casi di essere inadeguata rispetto a quanto previsto per la "fase 2" (di riapertura).

Dal momento che «l'analfabetismo e la non scolarizzazione influenzano poi una differente valutazione dei concetti di salute e cura» (Bertolotto, 2014, p. 111), scrivere e parlare di insegnamento, e quindi di livelli di apprendimento, in un contesto di emergenza sanitaria e sociale come quello attuale significa prendere seriamente in considerazione la misura e la diffusione di un fenomeno come quello dell'analfabetismo funzionale e di ritorno. Alla definizione, e all'aggiornamento, del concetto di analfabetismo funzionale ha dato impulso l'Unesco fino dalla metà degli anni Cinquanta del XX secolo; oggi si può riassumere in questa esemplificazione:

Sono analfabeti funzionali quegli italiani che non sono in grado di capire il libretto di istruzioni di un cellulare o che non sanno risalire a un numero di telefono contenuto in una pagina web se esso si trova in corrispondenza del link "Contattaci". È "low skilled" più di un italiano su quattro e l'Italia ricopre una tra le posizioni peggiori nell'indagine Piac, penultima in Europa per livello di competenze (seguita solo dalla Turchia) e quartultima su scala mondiale rispetto ai 33 paesi analizzati dall'OCSE (con performance migliori solo di Cile, Indonesia e Giacarta, per esattezza) (Caserta *et al.*, 2019, p. 1).

lizzato di indicatori ambientali come la qualità dell'acqua e la qualità dell'aria, riduzione degli orari di lavoro ed efficientamento di alcuni settori della pubblica amministrazione, ecc). Ovviamente, trattandosi di rinuncia forzata e non di riconversione, nel medio periodo ai benefici di sistema si sta sovrapponendo la crisi del sistema, prima economica e poi sociale, perché per il vigente modo di produzione capitalistico e per la società dei consumi i benefici di sistema non sono sostenibili, traducendosi a bilancio in costi improduttivi.

Esiste infatti una relazione diretta tra l'analfabetismo funzionale e di ritorno e il raggiungimento di adeguati livelli di *letteratismo* (*literacy*). In particolare il riferimento rispetto al tema in questione è alla *literacy* di lettura, vale a dire «comprendere, usare, valutare e riflettere su e impegnarsi con testi scritti, al fine di perseguire i propri obiettivi, di sviluppare le proprie conoscenze e il proprio potenziale e per partecipare attivamente nella società» e la *literacy* scientifica intesa come la «capacità di impegnarsi in un discorso ragionato sulla scienza e sulla tecnologia, valutare e progettare indagini scientifiche e interpretare i dati e le prove in modo scientifico» (PISA – Programma International Student Assesment 2018, www.invalsi.it).

Sulla base delle più recenti rilevazioni internazionali (CNEL, 2019; INVALSI, 2019; OECD, 2019), l'Italia è al di sotto dei livelli medi di competenza dei Paesi area OCSE/OECD sia tra gli studenti che «in Italia hanno ottenuto punteggi inferiori alla media OCSE in lettura, non significativamente diversi dalla media OCSE in matematica, e inferiori alla media OCSE in scienze» (OECD, 2019, p. 3), in peggioramento rispetto alle precedenti rilevazioni, sia tra gli adulti, dove il nostro Paese presenta, per le persone tra i 18 e i 65 anni di età, performance significativamente al di sotto della media (Tab. 1).

Tab. 1 – Sintesi dei livelli di competenze nelle principali capacità (lettura e calcolo) di elaborazione delle informazioni nei paesi dell'area OCSE/OECD

Paese	Lettura	Calcolo
Australia	280	268
Austria	269	275
Canada	273	265
Chile	220	206
Czech Republic	274	276
Denmark	271	278
England (UK)	273	262
Estonia	276	273
Finland	288	282
Flanders (Belgium)	275	280
France	262	254
Germany	270	272
Greece	254	252

Ireland	267	256
Israel	255	251
Italy	250	247
Japan	296	288
Korea	273	263
Netherlands	284	280
New Zealand	281	271
Northern Ireland (UK)	269	259
Norway	278	278
Poland	267	260
Slovak Republic	274	276
Slovenia	256	258
Spain	252	246
Sweden	279	279
Turkey	227	219
United States	270	253
OECD average	268	263

Fonte: Survey of Adult Skills (PIAAC) (2012, 2015), Tables A2.3, A2.5 and A2.6

Una situazione sulla quale incide negativamente anche la mancanza di personale scolastico, considerando che i «dirigenti scolastici in Italia dichiarano una maggiore carenza di personale e di materiale rispetto alla media OCSE; [senza n.d.r.] una differenza significativa nella carenza di personale tra le scuole socio-economicamente avvantaggiate e quelle svantaggiate» (OECD, 2019, p. 6).

All'analfabetismo funzionale e di ritorno si somma drammaticamente l'abbandono scolastico, o per meglio dire la dispersione esplicita

Per quanto concerne l'abbandono precoce degli studi, nel 2017 si osserva un nuovo peggioramento rispetto al 2016, anno in cui il fenomeno ha registrato la maggiore flessione. Tale peggioramento distanzia l'Italia rispetto alla media europea a 28 e sarebbe confermato dalla serie storica ISTAT: nel 2018, sono pari a 14.5% i giovani 18-24enni in uscita precoce dal sistema di istruzione e di formazione, rispetto a una media UE che si attesta intorno al 10.5% (CNEL, 2019, p. 241).

cui è necessario associare la consapevolezza dell'esistenza di una significativa e altrettanto preoccupante dispersione implicita, misurata per la prima volta proprio nel 2019:

Accanto alla dispersione scolastica esplicita, ne esiste una implicita che per la prima volta è stato possibile stimare nel 2019 attraverso le prove INVALSI nella classe quinta della scuola secondaria di II grado (Ricci, 2019). Per dispersione scolastica implicita, INVALSI intende quegli studenti che, pur ottenendo un diploma di scuola secondaria di II grado, non raggiungono il livello minimo 3 nelle competenze di base in Italiano e Matematica e nemmeno il livello B1 in Inglese (lettura e ascolto). Ciò equivale a dire che dopo ben 13 anni di scolarità, questi studenti hanno le competenze equivalenti a quelle che dovrebbero possedere i 14enni al termine della scuola secondaria di I grado, ovvero che i 5 anni di scuola secondaria superiore per loro sono stati praticamente inutili. Anche questi studenti, dunque, sono a forte rischio di esclusione sociale a causa dei loro bassi livelli di competenza. Finora sconosciuta alle statistiche ufficiali, la dispersione implicita è stata calcolata nel 2019 da INVALSI, che l'ha stimata in un 7,1% dei diplomati [...]. Il fenomeno è presente in tutte le regioni italiane, con picchi preoccupanti in Basilicata, Calabria, Sicilia e Sardegna. I dispersi impliciti, secondo INVALSI, dovrebbero essere sommati a quelli espliciti, per un totale pari a oltre il 20%, più di un giovane su 5 (CNEL, 2019, p. 242).

Un processo quindi che parte da lontano, con risultati che, alla luce dei trend messi in evidenza da queste indagini periodiche (OECD, 2019), possono essere anche ascritti ai tempi e ai modi degli interventi di riforma di alcuni settori della scuola (De Vecchis, 2010; Pepe, 2019; CNEL, 2020), i cui rischi peraltro erano prevedibili, e in un certo senso annunciati, stando almeno ai resoconti *dell'Indagine conoscitiva sulla dispersione scolastica, l'analfabetismo funzionale, l'analfabetismo di ritorno, i nuovi analfabetismi nella società italiana* presso la 7^a Commissione permanente (Istruzione pubblica, beni culturali, ricerca scientifica, spettacolo e sport) del Senato della Repubblica

Nella condizione attuale, aggiungere qualcosa alla competenza che viene fornita nella fascia scolastica è molto difficile, se non in mo-

do distruttivo. Bisognerebbe in molti casi eliminare una parte consistente della competenza scolastica per sostituirla con qualcos'altro (Senato della Repubblica, 1992, p. 13).

Un circolo vizioso alimentato da una cronica deficienza del sistema di istruzione italiano, vale a dire la scarsa cura della formazione in ingresso delle/dei docenti di scuola (Agasisti, Minaya, 2018; CNEL, 2020).

Lo spazio a disposizione non consente un approfondimento del tema in questa sede; tuttavia, con riferimento alla didattica a distanza appare necessario aprire una breve finestra su un altro deficit figlio delle riforme dell'inizio del XXI secolo.

L'Italia ha infatti già un'offerta strutturata di didattica a distanza rappresentata dalle Università telematiche², che nei mesi di marzo e aprile 2020 in effetti sono state di frequente (e/o si sono) proposte come modello, alcune delle quali hanno registrato un incremento delle immatricolazioni a fronte proprio di "pacchetti" offerti sul fronte della formazione insegnanti, sia in relazione all'acquisizione dei 24 cfu (D. M. 616 del 10 agosto 2017), sia in vista del bando di concorsi pubblici per il reclutamento di docenti della scuola, svolgendo quindi un ruolo significativo nell'acquisizione dei requisiti per l'insegnamento.

Al di là della personale esperienza come componente della Commissione di Ateneo per il riconoscimento dei 24 cfu (D.R. 2902/2017), in questa prospettiva sulla dimensione *ex ante* appare necessario richiamare gli elementi di criticità evidenziati dalla *Commissione di studio sulle problematiche afferenti alle Università telematiche istituita con DM 429 del 3 giugno 2013*, in particolare:

- «la non idoneità delle modalità di svolgimento degli esami profitto e della relativa attribuzione dei CFU a garantire il raggiungimento delle previste competenze;
- l'inesistenza o assoluta inadeguatezza delle attività di laboratorio; [...]
- la rilevata minore preparazione posseduta dai laureati presso le Università telematiche rispetto a quella conseguita dai laureati delle Università convenzionali» (DM 429/2013, p. 15).

² Di altra natura e con finalità differenti l'offerta rappresentata dai MOOC (Massive Open Online Courses): per una riflessione e un iniziale inquadramento sul tema si rimanda a De Filpo, 2017.

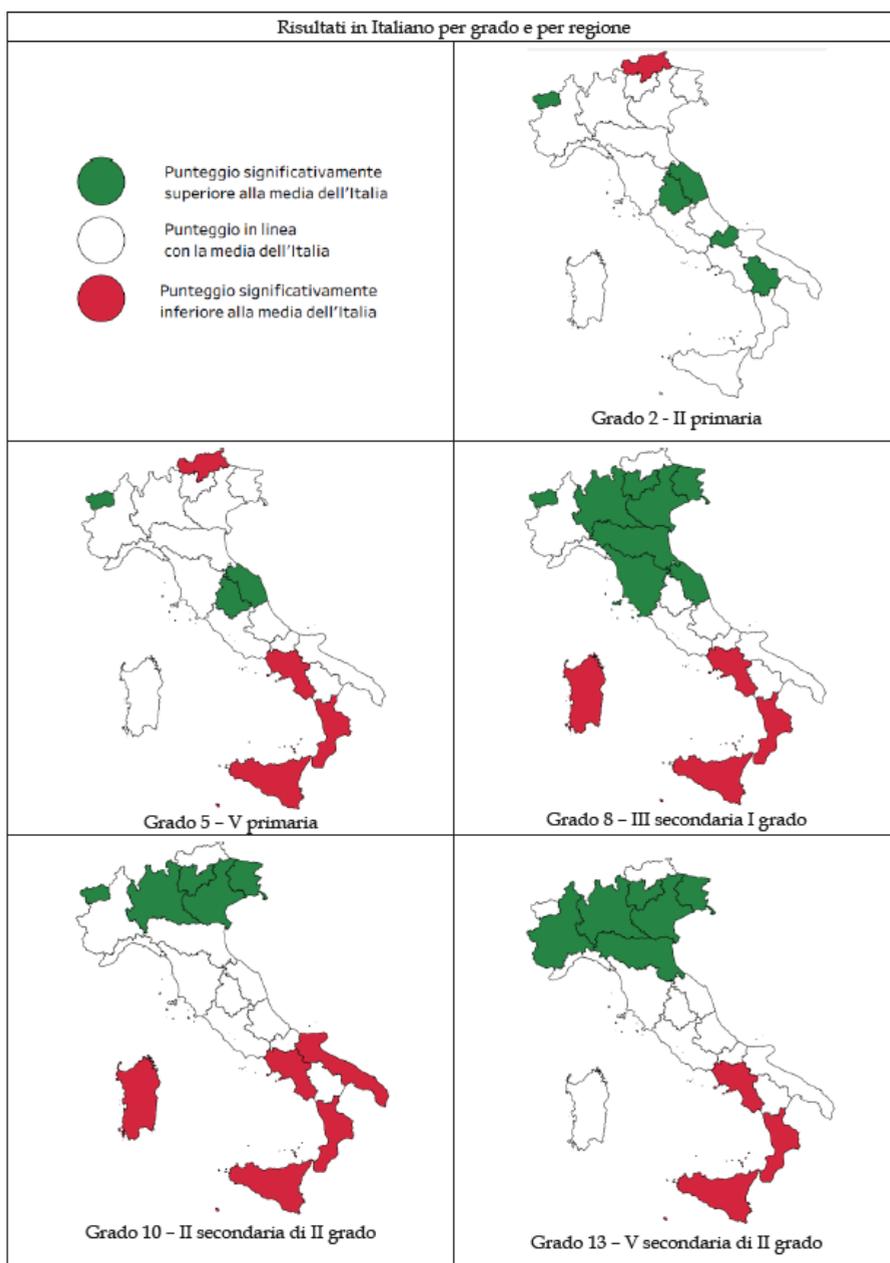
Criticità che si è indotti a pensare abbiano trovato conferma in sede di valutazione ai fini dell'accreditamento periodico delle sedi universitarie e dei corsi di studio, che a oggi (15 maggio 2020) si sono concluse per 10 Università telematiche sulle 11 esistenti, con valutazioni negative per 6 di queste (*Accreditamento temporalmente vincolato alla risoluzione delle criticità riscontrate*), e con una valutazione appena sufficiente per 3 di loro: rispetto al punteggio minimo di 5,50, si registra un 5,50, un 5,51 e un 5,55³.

Dal momento che «le nazioni dove è più intensa la partecipazione alla vita culturale sono le stesse in cui i livelli di competitività sono più elevati, la corruzione e la criminalità pesano in misura minore, la parità fra donne e uomini è scontata, le opportunità di inclusione sociale sono maggiori (Solimine, 2020), deve essere questo il quadro strutturale, insieme agli elementi di contesto, che chi ha la responsabilità istituzionale di assicurare il funzionamento e garantire la qualità del sistema di istruzione⁴ non può permettersi di dimenticare e/o di ridimensionare in relazione all'emergenza sanitaria e al passaggio tanto obbligato quanto necessario alla didattica a distanza di massa, perché «è imprescindibile allora interrogarsi sul come e sul perché di disuguaglianze e diversità, nelle loro reciproche relazioni e reazioni, soprattutto per interpretare i processi all'origine di eventuali ingiustizie e di potenziali conflittualità» (De Vecchis, 2017, p. 13; Fig. 1).

³ <https://www.anvur.it/attivita/ava/accreditamento-periodico/rapporti-anvur-di-accreditamento-periodico/> (ultimo accesso 7 maggio 2020).

⁴ La precisazione è doverosa e non appaia capziosa, perché chi nel contesto è quotidianamente immerso con le deficienze strutturali fa cronicamente conto, non potendo neanche permettersi il lusso “semplicemente” di convivervi.

Fig. 1 – Differenze territoriali nei risultati medi 2019 in italiano per regione



Fonte: INVALSI in CNEL, 2019, p. 262

Elementi di contesto. — Il passaggio alla didattica a distanza di massa va quindi preso in esame in relazione a un contesto di generale impreparazione culturale, dal momento che al deficit di istruzione (di possibilità e di capacità di apprendimento), va aggiunto un fattore moltiplicativo quale la povertà educativa (CNEL, 2018; 2020).

[...] il problema educativo non può essere semplicisticamente ridotto all'insuccesso di una manciata di alunni, per quanto numerosa, e neppure al fatto che la scuola non adempie come dovrebbe ai compiti, chiarissimi, che le affida la comunità: piuttosto, si tratta di una questione a monte e ancor più grave, ossia il fatto che le domande stesse della società vengono distorte o contraddette (Savater, 1999, p. XIV).

[...] rispetto al livello di istruzione superiore (terziaria) della popolazione compresa tra 25 e 34 anni, il Paese spende ancora poco e non incentiva al conseguimento di un titolo di studio secondario una fascia di età che ne è ancora priva per più del 28%

Il dato territorializzato diventa realmente preoccupante dal punto di vista dell'inclusione socio-culturale sia della popolazione giovane nel mercato del lavoro europeo, sia della geografia come componente fondamentale delle scienze umane (Prezioso, 2017, p. 43).

La reazione e l'adattamento dell'istituzione scolastica/universitaria e della funzione docente all'emergenza Covid-19, esattamente come per altri settori della società e dell'economia italiana, mettono in evidenza e amplificano problematiche croniche e incancreniti malfunzionamenti (CNEL, 2019; Morri, 2019). Con la peculiarità però di reificare contraddizioni che generano paradossi, allo stato attuale apparentemente non risolvibili, tra il rispetto e l'esercizio di diritti inalienabili e costituzionalmente garantiti, quali il diritto allo studio, il diritto al lavoro e la libertà di insegnamento.

Due fenomeni come le disuguaglianze e le diversità, che sempre hanno accompagnato la storia dell'umanità, hanno ormai raggiunto in molti casi livelli deflagranti e conflittuali, sia all'interno dei singoli Stati sia a scala planetaria, legando in un pericoloso circuito vizioso il trauma economico e politico con quello culturale e sociale (De Vecchis, 2017, pp.11-12).

Nel momento in cui si è opportunamente deciso di sospendere la didattica in presenza, l'atteggiamento dei vari organi politici e tecnici competenti è stato comprensibilmente piegato alla funzione assistenziale e paternalistica che le Istituzioni debbono svolgere in periodo di emergenza e informata al principio che «l'educazione può essere pianificata per tranquillizzare i genitori» (Savater, 1999, p. 108). Il messaggio rassicurante veicolato sulla continuità del servizio, però, ha completamente trascurato e/o non menzionato (ai diversi livelli, dagli organi di Governo ai Rettori e Dirigenti scolastici) che questa continuità poteva essere assicurata principalmente (o esclusivamente, in relazione ai differenti contesti) dalle/dai singole/i docenti, per quello che riguarda soprattutto la dotazione di strumenti (hardware in particolare) necessari: in totale negazione di uno dei postulati di base dell'economia capitalistica, infatti, non è stato quasi mai il datore di lavoro a fornire i “mezzi di produzione” (pc, stampanti, scanner, tavolette grafiche, aste per riprese con smartphone, router e rete per la connessione internet, ecc.), ma le/i docenti hanno dovuto provvedere autonomamente⁵.

Una contraddizione, come quelle in precedenza richiamate, che sarebbe stato opportuno evidenziare per ridurre un grave *mismatching* alimentato proprio dalla difficoltà della comprensione e/o dell'accettazione di cosa significhi e cosa comporti un periodo o uno stato di “emergenza”.

La continuità infatti deve essere necessariamente intesa, ma è stata con grandi difficoltà recepita in questo modo, come mantenimento della funzione sociale dell'istituzione scuola e dell'insegnamento: essendo questa funzione misconosciuta e ridotta a servizio (Savater, 1999; Recalcati, 2019), la domanda si è trasformata in pretesa di mantenimento delle stesse caratteristiche (in termini ad esempio di numero di ore di videolezioni erogate e di livelli di prestazione richiesti, arbitrariamente e discrezionali-

⁵ È doveroso ricordare come proprio all'inizio del mandato del Ministro Azzolina si è assistito a un dibattito piuttosto vivace relativo all'impiego del buono di € 500,00 (Carta del docente), utilizzato prevalentemente dalle/dai docenti per l'acquisto di dispositivi informatici e solo per il 32% investito in attività di formazione. Naturalmente non è in discussione la necessità della formazione in servizio e il bisogno di tornare, fornendo risorse e prevedendo spazi e momenti dedicati, a renderla obbligatoria, ma il messaggio, neanche troppo sotteso, lasciava intendere un uso non completamente adeguato di questa dotazione economica: l'emergenza ha poi trasformato questi beni “voluttuari” in risorse indispensabili.

mente definiti dai “clienti” delle scuole e delle università in relazione a supposte esigenze). Il richiamo al diritto allo studio ha assunto così carattere strumentale per il venir meno dell’esercizio di quell’incarico di supplenza che da governi e famiglie è stato sempre più assegnato alla scuola (Senato della Repubblica, 1992):

la relazione tra scuola e famiglia è diventata particolarmente problematica. [...] si è interrotto un patto generazionale che collegava gli insegnanti ai genitori, che insieme ai docenti dibattevano e condividevano le strategie educative nei confronti dei figli (Recalcati, 2019, p. 8)

un’assenza che ha generato spaesamento e disorientamento in un’ampia fascia della popolazione di genitori, per il combinato, non sempre composto, di due fattori. Da un lato per una grave e diffusa condizione di *digital divide* che certo non si può essere annullata o risolta come d’incanto per decreto legge (European Commission, 2019a; Eurostat, 2019; Istat, 2019)

Molte scuole sono impegnate a promuovere la didattica a distanza, ma emergono profonde diseguaglianze sia per quanto riguarda l’offerta educativa (molte scuole non sono attrezzate per la didattica on line, sia in termini di attrezzature che di formazione dei docenti) che per quanto riguarda gli studenti. Un numero rilevante di studenti non è infatti in grado di seguire le lezioni on line perché non ha la disponibilità di strumenti tecnici e non ha una connessione internet (SavetheChildren, 2020, p. 1).

Una condizione determinata dalla distribuzione ineguale di dispositivi e di infrastrutture,

[...] sotto il profilo della geografia tecnologica, siamo in presenza di una situazione per cui se, da un punto di vista tecnologico in senso stretto, la rete internet è globale nella sua portata, essa è però territorialmente irregolare e gerarchizzata nella sua disposizione in termini di capacità. [...] La distanza, come base dell’organizzazione umana, non sta scomparendo, piuttosto stanno mutando i parametri che definiscono la sua importanza (Amato, 2008, p. 41 e p. 53)

ma sulla quale nel nostro paese influisce significativamente anche un gap di competenze.

Includere significa in Europa anche educare giovani, donne, migranti, practitioner e policy/decision maker ad essere attori decisionali informati e “sensibili”: alla coesione, alla sostenibilità, alla cooperazione, alla progettazione e gestione partecipativa dal basso, piccola distribuzione commerciale, ciò che rimane dell’artigianato, iniziative di autosostentamento alimentare e riciclo (ESPON, 2013; Prezioso, 2013) (Prezioso, 2017, pp. 40-41).

Proprio per queste ragioni, dal 2014 viene calcolato per i Paesi dell’Unione Europea il *Digital Economy and Society Index* (DESI), un indicatore che rileva la qualità di:

- connettività, che misura lo sviluppo della banda larga, la sua qualità e il suo utilizzo;
- capitale umano, che misura le competenze necessarie a trarre vantaggio dalle possibilità offerte dalla società digitale;
- uso di internet, che misura le attività che i cittadini compiono grazie a internet, connettività e competenze digitali;
- integrazione delle tecnologie digitali, che misura la digitalizzazione delle imprese e l’impiego del canale online per le vendite;
- servizi pubblici digitali, che misura la digitalizzazione della PA, con un focus sull’eGovernment (Olivanti, 2020)

e l’Italia si è affacciata al 2020 al terzultimo posto della graduatoria sia relativa al livello di Connettività sia per quanto concerne il Capitale Umano (European Commission, 2019b). Tradotto nella pratica quotidiana, e in maniera trasversale rispetto alle sperequazioni socioeconomiche presenti nel nostro paese, significa difficoltà a produrre e salvare elaborati in formato digitale e a gestire gli stessi all’interno di piattaforme per la didattica a distanza, ad esempio.

Dall’altro lato, la scuola è il teatro intorno al quale si sta consumando il confronto irriducibile tra diritto al lavoro e diritto allo studio: in maniera paradossale, infatti, una delle argomentazioni più utilizzate a favore della riapertura delle scuole anticipata rispetto a settembre 2020 è legata proprio all’impossibilità di conciliare la figura di genitore con quella di

lavoratrice/lavoratore. Una difficoltà che, come documenta il Fondo delle Nazioni Unite per la Popolazione (UNFPA), aggrava ulteriormente la precarietà della condizione della donna⁶:

Women are less likely than men to have decision-making power during an outbreak [...]. There is also an inadequate level of women's representation in pandemic planning and response.

Globally, women are more likely than men to work in precarious, informal jobs while shouldering a greater burden of unpaid care, and can face interruptions to their work, loss of livelihoods, and increased care responsibilities as a result of Covid-19. Social protection systems that do not address gender inequalities during an outbreak can exacerbate the multiple and intersecting forms of discrimination women and girls face (<https://www.unfpa.org/>).

Difficoltà oggettive e priorità ineludibili, alle quali però la scuola non è la risposta: vale a dire che lo Stato è chiamato a garantire attraverso la scuola il diritto allo studio, non il diritto al lavoro. Le bambine e i bambini non vanno a scuola per consentire ai propri genitori di andare a lavoro, ma a garanzia di un loro diritto inalienabile (Carta dei diritti fondamentali dell'UE, Articolo 14; Costituzione italiana, Articolo 34).

Analphabetismo geografico ed educazione alla cittadinanza. – L'educazione geografica fornisce soluzioni concrete. Per esempio, un appropriato uso dei dati geospaziali e delle tecnologie è necessario per aiutare ad analizzare e risolvere i problemi che riguardano l'acqua, il clima, l'energia, lo sviluppo sostenibile, i rischi naturali, la globalizzazione e la crescita urbana. La maggior parte di queste questioni ha una precisa dimensione europea. La Geografia si occupa anche dei luoghi e delle condizioni della vita quotidiana dei cittadini, dove sono rilevanti questioni come l'abitazione, l'occupazione, il trasporto, la disponibilità di servizi e di spazi verdi. Tutti questi temi vanno affrontati con una prospettiva integrata, che solo lo studio geografico consente. Il sapere geografico è indispensabile per formare cittadini ben informati, uomini d'affari competitivi e responsabili poli-

⁶ Di nuovo in maniera trasversale dal punto di vista socioeconomico, dal momento che gli effetti colpiscono anche donne ad alta qualificazione professionale (Kitchener, 2020).

tici (dalla Dichiarazione sull'Educazione Geografica in Europa - IV Congresso EUGEO-Association of Geographical Societies in Europe, Roma, 2013).

Didattica della geografia e docenti di geografia possono e debbono rapportarsi e incidere nella didattica a distanza di massa sulla base di quanto afferma la Dichiarazione di Roma e viene ampliato e rafforzato dalla Carta internazionale sull'Educazione Geografica del 2016 (<https://www.aiig.it/carta-internazionale-sulleducazione-geografica/>; De Vecchis, Giorda, 2018). Il pericolo infatti è di ridurre la riflessione e il compito su quali siano gli strumenti e il contributo che in termini didattici la/il docente di geografia siano in grado di fornire alla spiegazione dell'emergenza sanitaria e dei suoi riflessi sul territorio. Ma i documenti sopra citati lo esplicitano in maniera chiara, inequivocabile e condivisa a livello internazionale: non bisogna quindi confondere la necessità di veicolare questa consapevolezza "all'esterno" per ottenere il giusto e necessario riconoscimento pubblico e sociale della disciplina (Turco, 2017; Morri, 2020), con l'esercizio di una funzione e delle relative competenze e l'applicazione di strumenti e strategie note, sperimentate e consolidate (Pasquinelli d'Allegra, 1998; Pasquinelli d'Allegra *et al.*, 2017; De Vecchis *et al.*, 2020).

I concetti, ad esempio, di permanenza e di globalità (Pasquinelli d'Allegra, 1998) sono certamente fondamentali per la comprensione e la spiegazione del momento attuale, ma assumono un valore ancora maggiore -in particolar modo se si assume come quadro di riferimento quello descritto nei precedenti paragrafi- se spesi a favore dell'educazione alla cittadinanza (Giorda, Puttilli, 2011), coerentemente con quanto affermato nella guida pedagogica dell'UNESCO 2018 *Educazione alla cittadinanza globale: temi e obiettivi di apprendimento* in cui emerge la visione di un'umanità condivisa, dell'interdipendenza politica, economica, sociale e culturale e dell'intreccio fra il locale, il nazionale e il globale.

La/il docente della geografia, con adeguata preparazione nella didattica della geografia, sa benissimo quanto la mancanza della prossimità e il venir meno del luogo scuola/aula mettano in discussione principalmente la qualità dell'imprescindibile relazione docente - studente. «L'indebolimento della forza aggregante propria degli istituti scolastici provoca un calo motivazionale da parte degli allievi e del corpo docente con conseguente aumento di condizioni conflittuali» (De Filpo, 2017, p.

59) ed è per questo che presterà particolare definizione agli elementi che anche a distanza consentono di mantenere al centro e viva questa relazione: valorizzando la dimensione esperienziale del vissuto e la sua condivisione (didattica relazionale), esaltando l'approccio di tipo comparativo e centrato sullo studente (apprendimento reticolare), ricorrendo a tutte le potenzialità proprie di metodi e strategie quali il *cooperative learning* e la *flipped classroom* (Pasquinelli d'Allegra, 2016; 2020).

Allo stesso tempo, nella preparazione, nei tempi e nei modi dell'erogazione della didattica a distanza, una/un docente di geografia non può prescindere dalla consapevolezza che «Internet non uniforma le differenze: le consacra. Infatti, non è globale, non annienta le identità: le valorizza. Le nostre conversazioni sono e rimarranno territorializzate. Il contesto è fondamentale. La geografia conta» (Martel 2015, p. 372; Solimine, 2020); considerazioni queste, ad esempio, che dovrebbero spingere a privilegiare la lezione asincrona, che rende la partecipazione alla lezione e la fruizione dei contenuti meno schiava di vincoli e limitazioni logistiche e/o di tempo.

Inoltre, per chi insegna e studia geografia non dovrebbe esistere compromesso tra didattica a distanza di massa e la “normale” didattica in presenza: il ricorso alla prima è dettato dall'emergenza o da particolari elementi di contesto («L'educazione geografica è fondamentale se si vuole agire inclusivamente nelle periferie urbane e nelle zone interne. Dato l'attuale livello di rischio, le prime sono prioritariamente destinatarie di interventi inclusivi smart (educazione a distanza) rivolti a contrastare fenomeni di abbandono, decremento e sostituzione, invecchiamento della popolazione originaria, afflusso di nuovi migranti extracomunitari nei complessi di edilizia sociale, dove convivono, legalmente o illegalmente», Prezioso, 2017, p. 40) e quindi deve essere straordinario, il ritorno alla seconda deve rappresentare un obiettivo imprescindibile e una condizione permanente. Per due semplici, ma non banali, ragioni che si porgono in conclusione alla riflessione.

La prima nasce dalla conferma di una preoccupazione: alcune/i Colleghe/i, in particolare in ambito universitario, hanno parlato di un'apparente maggiore partecipazione nella didattica a distanza rispetto alla didattica in presenza. Una constatazione che fotografa invece, a parere di chi scrive, esattamente la difficoltà a partecipare: si riesce a essere presenti (e la presenza non è necessariamente partecipazione) solo per

mezzo di uno strumento e all'interno di uno spazio protetto.

Allo stato attuale manca storicamente una forma di integrazione familiare. In passato le famiglie erano più numerose e la dialettica fra ragazzini si risolveva in ambito casalingo, dove si manifestavano anche forze di socializzazione contrarie. Al giorno d'oggi si assiste prevalentemente alla diffusione dei figli unici che, quando escono da scuola, non godono più di quello che poteva essere un effettivo momento di autonomia per i bambini, come il trovarsi tra loro, lo smussare determinate difficoltà ed il riuscire a comunicare. Ormai ciò non avviene né in casa né nell'ambiente sociale, ed a scuola si verifica difficilmente. L'istituzione scolastica deve diventare protagonista del processo di formazione dei giovani, considerata soprattutto la loro lunga permanenza in tale struttura (Senato della Repubblica, 1992, p. 7).

La seconda nasce dalla convinzione che chi insegna geografia deve conoscere il valore e sfruttare la funzione della scuola di presidio sul territorio, agente e attore territoriale, esattamente come deve essere in grado di utilizzare lo spazio della propria aula e la sua presenza in questo spazio per basare il processo di apprendimento sulla costruzione di significati che nasca da un'esperienza comune e condivisa:

«Nessuno sa meglio di te, saggio Kublai, che non si deve mai confondere la città col discorso che la descrive» (Calvino, 2005, p. 61).

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV., "Commons/Comune. Geografie, luoghi, spazi, città", *Memorie geografiche*, 4, 2016.
- ACCAGNI M., *Insegnare con i concetti la geografia*, Milano, Franco Angeli, 2007.
- AGASISTI T., MINAYA V., "School Choice: Evidence for Italian Primary Schools", *Working Paper Società italiana di economia pubblica*, 733, febbraio 2018, pp. 1-47.
- AMATO V., "Centralità, periferizzazione e marginalizzazione nello spazio

- della Rete”, in CARBONE L., SALVATORI F. (a cura di), *La geografia al tempo di Internet*, Roma, Società Geografica Italiana, 2008, pp. 39-57.
- BERTOLOTTO G., “Nuovi alfabeti per nuovi cittadini. La sfida dell’alfabetizzazione in un mondo globale”, *Italiano LinguaDue*, 2014, 2, pp. 110-130.
- CASERTA P. *et alia*, *Analfabetismo funzionale da Testi PISA 2015 – Rapporti OCSE e INVALSI*, Centro Studi Statistici e Sociali, 2019.
- CALVINO I., *Le città invisibili*, Milano, Mondadori, 2005 (prima pubblicazione 1972).
- CNEL, *Osservazioni e proposte su istruzione, formazione e lavoro*, Roma, 2018.
- CNEL, *Relazione 2019 al Parlamento e al Governo sui livelli e la qualità dei servizi offerti dalle pubbliche amministrazioni centrali e locali alle imprese e ai cittadini*, Roma, 2019.
- CNEL, *Istruzione e formazione: la vera sfida per il Paese. Orientamento, Formazione permanente e Parità d’accesso*, Roma, 2020.
- COMMISSIONE DI STUDIO SULLE PROBLEMATICHE AFFERENTI ALLE UNIVERSITÀ TELEMATICHE ISTITUITA CON DM 429 DEL 3 GIUGNO 2013, *Relazione conclusiva*, 27 ottobre 2013.
- DEMATTEIS G., “Zeus, le ossa del bue e la verità degli aranci. Biforcazioni geografiche”, *Ambiente Società Territorio*, 2008, 3-4, pp. 3-13.
- DEMATTEIS G., GOVERNA F. (a cura di), *Territorialità, sviluppo locale, sostenibilità: il modello Slot*, Milano, Franco Angeli, 2005.
- DE FILPO M., “Istruzione e accesso al sapere: opportunità e limiti della didattica delocalizzata”, in PASQUINELLI D’ALLEGRA D. *et al.*, 2017, pp. 56-68.
- DE VECCHIS G. (a cura di), *A scuola senza geografia*, Roma, Carocci, 2010.
- DE VECCHIS G., “Disuguaglianze e diversità nell’era della globalizzazione”, in PASQUINELLI D’ALLEGRA D. *et al.*, 2017, pp. 11-31.
- DE VECCHIS G., GIORDA C. (a cura di), *La Carta Internazionale sull’Educazione Geografica*, Roma, Carocci, 2018.
- DE VECCHIS G. *et al.*, *Didattica della geografia*, Torino, UTET, 2020.
- EUROPEAN COMMISSION, *Digital Economy and Society Index Report 2019. Connectivity Broadband market developments in the EU*, (<https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/desi>)
- EUROPEAN COMMISSION, *Digital Economy and Society Index Report 2019. Human Capital Digital Inclusion and Skills*, ([216](https://ec.europa.eu/digital-</p></div><div data-bbox=)

- single-market/en/desi)
- GIORDA C., PUTILLI M. (a cura di), *Educare al territorio, educare il territorio*, Roma, Carocci, 2011.
- GOVERNA F., *Il milieu urbano. L'identità territoriale nei processi di sviluppo*, Milano, Franco Angeli, 1997.
- INVALSI, *Sintesi dei risultati italiani di OCSE PISA 2018*, www.invalsi.it.
- KITCHENER C., Women academics seem to be submitting fewer papers during coronavirus. 'Never seen anything like it,' says one editor. Men are submitting up to 50 percent more than they usually would, (<https://www.thelily.com>)
- MORRI R., "Migranti e rifugiati: Capitale umano, territorio e rappresentazioni distorte", in PAGNINI M. P., SABBEDOTTI D. (a cura di), *Conflitti*, Roma, Edicusanò, 2019, pp. 385-396.
- MORRI R., "Quel che resta della geografia", *L'Universo*, 2020, n. 1, pp. 4-15.
- OECD, *Programme for International Student Assessment (PISA). Results from PISA 2018. Country Note*, 2019.
- OLIVANTI F., "DESI regionale 2019: l'Italia digitale è divisa in due e lontana dalla UE", 11 febbraio 2020, (<https://www.agendadigitale.eu/cittadinanza-digitale/desi-regionale-2019-litalia-digitale-e-divisa-in-due-e-lontana-dalla-ue/>).
- PASQUINELLI D'ALLEGRA D., *Applicazioni di didattica della geografia nella scuola dell'obbligo*, Roma, Edizioni Kappa, 1998.
- PASQUINELLI D'ALLEGRA D., "Le competenze geografiche. Presupposti metodologici e costruzione del curricolo", in DE VECCHIS G., *Insegnare geografia. Teoria, metodi e pratiche*, Torino, UTET, 2016, pp. 49-68.
- PASQUINELLI D'ALLEGRA D. ET AL. (a cura di), *Geografia per l'inclusione Partecipazione attiva contro le disuguaglianze*, Milano, Franco Angeli, 2017 (openaccess).
- PASQUINELLI D'ALLEGRA D., "Apprendimento, competenze, curricolo – Sviluppare competenze geografiche", in DE VECCHIS G. et al., 2020, pp. 167-234.
- PEPE P., "Dalla classe di concorso 39/A alla classe A21. Le azioni dell'AIIG. Dal riordino del 2010 in poi", *Ambiente Società Territorio*, 2019, 3, pp. 41-45.
- PREZIOSO M., "L'educazione geografica per l'inclusione" in PASQUINELLI D'ALLEGRA D. et al., 2017, pp. 32-45.

- RECALCATI M., “Motivazione degli insegnanti e rapporto scuola-famiglia”, *Psicologia e scuola*, 39, 1, 2019, pp. 7-8.
- SAVATER F., *A mia madre mia prima maestra. Il valore di educare*, Roma-Bari, Laterza, 1999.
- SENATO DELLA REPUBBLICA - 7^A COMMISSIONE PERMANENTE (ISTRUZIONE PUBBLICA, BENI CULTURALI, RICERCA SCIENTIFICA, SPETTACOLO E SPORT), *Indagine conoscitiva sulla dispersione scolastica, l'analfabetismo funzionale, l'analfabetismo di ritorno, i nuovi analfabetismi nella società italiana*, 1992.
- SOLIMINE G., “Esiste una geografia della partecipazione culturale nell’era della rete?”, in MORRI R., PASQUINELLI D’ALLEGRA D., PESARESI C. (a cura di), *Volume in onore di Gino De Vecchis*, Roma, Franco Angeli, (cds).
- TURCO A., *Verso una teoria geografica della complessità*, Milano, Unicopli, 1988.
- TURCO A. (a cura di), *Paesaggio, luogo, ambiente. La configuratività territoriale come bene comune*, Milano, Unicopli, 2014.
- TURCO A., “Geografia. Verso la costruzione di territorialità inclusive”, in DE FILPO M., DE VECCHIS G., LEONARDI S. (a cura di), *Geografie disuguali*, Roma, Carocci, 2017, pp. 29-58.

The Space of absence: geography and mass distance teaching. – The sudden change to a mass distance teaching because of Covid-19 pandemy highlights different kinds of absence in relation to several levels of territorial inequalities. The paper proposes a retrospective view in order to represent relationships between lack of literacy’s skills, technological infrastructure unequal diffusion, socioeconomic diversities and distance teaching performance’s limits in Italy.

Keywords. – Literacy, Inequalities, Distance teaching

*Sapienza Università di Roma, Dipartimento di Lettere e Culture Moderne
Associazione Italiana Insegnanti di Geografia
riccardo.morri@uniroma1.it*