

EMILIA SARNO

EMERGENZA SANITARIA E CHIUSURA DI SCUOLE E UNIVERSITÀ.  
IL DIVARIO CULTURALE COME ULTERIORE EFFETTO DEL  
COVID-19

*Premessa.* – Cento Stati nel mondo, nel mese di marzo 2020, hanno chiuso scuole e università, a causa della diffusione del Covid-19, e ben altri 85, agli inizi di aprile, hanno dovuto optare per la stessa decisione<sup>1</sup>. Sebbene ogni governo si sia orientato in modo autonomo rispetto ai tempi e alle modalità di chiusura, nel complesso, un miliardo e mezzo circa di studenti di ogni ordine e grado, dall'esordio della pandemia, hanno dovuto interrompere la loro esperienza formativa. I primi sono stati, all'inizio del 2020, gli studenti cinesi, giapponesi e iraniani, a cui si sono aggiunti quelli del Kuwait e del Qatar. Si sono poi fermate le istituzioni della Siria, della Giordania, del Libano, dello Stato di Palestina e di quello israeliano. Da qui, il lockdown ha seguito il percorso del virus, che geograficamente si configura come un tracciato da Est a Ovest, per cui, in successione, sono state chiuse le scuole in Europa. La decisione del governo italiano è stata, infatti, emulata da altri Stati europei: Irlanda, Grecia, Romania, Polonia, Danimarca, Austria, Slovenia, Repubblica Ceca, Croazia, Bosnia-Erzegovina e Svizzera. La Germania, che a marzo 2020 non registrava un numero consistente di casi, ha comunque messo a riposo i suoi studenti. La Spagna ha chiuso gli istituti progressivamente in tutte le regioni, così come la Francia e la Gran Bretagna. Il 18 marzo, pari decisione è stata assunta da Putin. D'altra parte, nel Sud America, si sono dovuti allineare Venezuela, Perù, Argentina e Cile, mentre, in Brasile, tale provvedimento è stata preso – indipendentemente dalla volontà del presidente Bolsonaro – dalla regione di San Paolo. Negli USA, sono state interrotte le lezioni in venti Stati, tra cui quelli di New York e della California; il Canada, invece, ha ritenuto opportuno il blocco in tutte le province. Su indicazione dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, le attivi-

---

<sup>1</sup> Per i dati riportati si rimanda ai seguenti siti:

[www.mondoemissione.it/coronavirus/un-mondo-con-le-scuole-chiuse/](http://www.mondoemissione.it/coronavirus/un-mondo-con-le-scuole-chiuse/);

<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>;

<https://scuola24.ilsole24ore.com/art/scuola/2020-03-10/scuole-e-universita-chiuse-mondo-305-milioni-studenti-casa-111037.php?uuid=ADxSrFC>.

tà formative sono state poi sospese in sedici stati africani, tra cui Sudafrica, Marocco, Libia ed Egitto.

È la prima volta, dalla fine della seconda guerra mondiale, che l'istruzione conosce un *blackout* a scala globale. L'UNESCO, l'Organizzazione delle Nazioni Unite per la Cultura e l'Istruzione, sta monitorando tale situazione e ha lanciato un allarme per l'emergenza culturale, quale ulteriore conseguenza di quella sanitaria. Infatti, l'85% degli Stati, che hanno aderito al lockdown, ha completamente staccato la spina alle attività didattiche, mentre solo il 15% sta sperimentando l'unica strategia possibile: la Didattica a Distanza (DAD). Ma, anche in questo caso, gli esiti non sono uniformi per le disparità nell'accesso ai mezzi di informazione e comunicazione. Il divario digitale, quindi, si configura come divario culturale sia laddove l'apprendimento online sembra un miraggio, sia nei contesti sviluppati e industrializzati; infatti, a differenza di canali di comunicazione più "tradizionali" come televisione e radio, i moderni *device* digitali stigmatizzano l'estraneità, ai processi di *e-learning*, non solo di alcune aree geografiche, considerate periferiche, ma anche di fasce di popolazione nei Paesi avanzati (Chetty *et al.*, 2018; Leto, Paradiso e Sarno, 2016).

È una circostanza senza precedenti, che, a parere di Robert Jenkins, Direttore Globale UNICEF per l'Istruzione, rende le comunità più vulnerabili, soprattutto se viene a mancare un impegno concreto per tutelare la formazione e l'educazione. Per questi motivi, a partire dai dati disponibili, appare utile esaminare, almeno, le coordinate principali della sospensione in corso nonché i suoi effetti.

*L'istruzione a rischio globale.* – La questione culturale sta diventando una minaccia concreta perché, già per periodi precedenti, alcuni Stati nel mondo hanno dovuto chiudere le istituzioni formative, per cui il Covid-19, in realtà, sta amplificando situazioni esistenti. Sta, ad esempio, rendendo deflagrante una questione già di per sé gravissima, come chiariscono le indagini UNICEF, ovvero che 175 milioni di bambini, la metà circa della popolazione infantile in età prescolare a scala globale, nel 2019, non risultavano iscritti alla scuola dell'infanzia. Eppure, anche un solo anno, frequentato tra i tre e i sei anni, riduce forme successive di abbandono. Ma questo è solo la punta dell'*iceberg*.

Nelle regioni indiane di Jammu e Kashmir, gli istituti pubblici sono stati aperti solo agli inizi di marzo 2020, proprio in concomitanza con la propagazione del Covid-19 e, quindi, con il rischio di una nuova chiusura. Disordini politici ne avevano causato la sospensione, privando così bambini e ragazzi di un periodo significativo di istruzione. D'altro canto, anche Nuova Delhi, per alcuni periodi nel 2019, ha lasciato a casa i suoi studenti per l'eccessivo smog. La stessa congiuntura si ripete in modo pressoché uguale in Sud America, soprattutto in Venezuela, dove gli scontri politici e il dissesto economico hanno determinato periodi di inattività scolastica, sempre nel 2019, e dove il ritorno ad una pseudo-normalità è stato ora nuovamente interrotto (Tognonato, 2018). La situazione è poi gravissima in Africa occidentale e centrale, dove l'emergenza ebola ha privato, di interi anni di scuola, bambini e ragazzi di diverse regioni<sup>2</sup>. Gli effetti negativi si duplicano in tale contesto, perché non solo i minori sono privati dell'istruzione, ma sono avviati al lavoro ancora più precocemente. Tra il 2014 al 2016, l'interruzione delle lezioni in Africa, di fatto, ha aumentato l'abbandono scolastico e ha incrementato il lavoro minorile. Inoltre, ha determinato anche un sostanziale aumento di abusi sessuali e di gravidanze precoci (Rosas, Bandala, 2017; Momo *et. al.*, 2018).

Nel complesso, in Africa occidentale e centrale, la pausa per il Covid-19 va a peggiorare, e non sappiamo per quanto tempo, il futuro di oltre 200 milioni di bambini e ragazzi, escludendo alcuni di essi persino dall'istruzione obbligatoria. Per di più, i potenziali piccoli allievi della scuola dell'infanzia di dieci Paesi – Guinea, Repubblica Centrafricana, Senegal, Camerun, Repubblica del Benin, Niger, Ruanda, Repubblica di Ghana, Repubblica Togolese e Tunisia – sono particolarmente a rischio, perché qui i fondi destinati ai bambini ricchi sono quattro volte superiori rispetto a quelli per i poveri. Ancora, l'UNICEF segnala che a circa 100 milioni di bambini africani, tra i cinque e i dieci anni, è negato il diritto all'istruzione di base, e in oltre metà dei casi si tratta di bambine. Le cause sono sotto gli occhi di tutti: guerre, problematiche ambientali, carestie e, per le bambine, la disparità di genere. È sufficiente solo qualche riferimento: la guerra civile sta devastando da ben sei anni la Libia, mentre la Somalia sta affrontando nuovamente una siccità che rende terribile la

---

<sup>2</sup> I paesi dove maggiormente si è diffuso il virus ebola sono: Liberia, Guinea, Sierra Leone, Mali, Nigeria, Senegal, e, in Africa centrale, Congo. Per le informazioni su tale situazione si rimanda al seguente sito: <https://www.epicentro.iss.it/ebola/epidemia-africa-2014>.

povertà di questo Paese. Ovviamente, anche altre popolazioni nel mondo sono colpite allo stesso modo, come i Rohingya, in Birmania. Peraltro, quando tregua e aiuti consentono una sorta di normalità, la scuola è spesso proibita alle bambine e alle ragazze, discriminate in ben 55 Paesi (Primi, Varani, 2011; Gray, Gainous, Wagner, 2017).

Dunque, alcune aree del mondo stanno vivendo da tempo un lockdown formativo, che condiziona e condizionerà il futuro di diverse generazioni, e il Covid-19 è solo l'ultima causa di un *blackout* culturale. Paradossalmente, l'attuale chiusura, invece di porre tutti sullo stesso piano, è un'ulteriore disparità tra minori privati, da anni, del diritto allo studio per conflitti, crisi umanitarie e sanitarie<sup>3</sup>, e i loro coetanei, tenuti lontani dalle strutture formative solo adesso. Così, si ampliano le differenze sociali e politiche; le prime sono determinate dalle famiglie, che giocano un ruolo importante nel poter sostenere o meno economicamente e culturalmente i loro figli. D'altro canto, anche le scelte dei governi di mettere a disposizione finanziamenti, per l'acquisto e l'uso di *digital device*, rappresentano un'opportunità offerta o negata (Lavery *et al.*, 2018; Sampath Kumar, Shiva Kumara, 2018).

La globalità del fenomeno si tinge, quindi, di differenze a causa dei divari socio-tecnologici.

Africa is seriously lagging on the digital front. For example, internet penetration, quality, and affordability are very low compared to the rest of the world: Internet penetration in 2019 averaged 39.6 percent in Africa compared to 62.7 percent in the rest of the world<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup>Per le crisi umanitarie si veda il rapporto sul seguente sito: <http://www.vita.it/it/article/2020/01/30/dieci-crisi-umanitarie-dimenticate/153926/>; per la vulnerabilità delle comunità in relazione ai territori di appartenenza si rimanda allo studio di Palagiano e Pesaresi, 2011.

<sup>4</sup>Per un quadro della situazione africana ecco ulteriori riscontri: "Furthermore, in 2017, Africa used only 1 percent of the world's total international internet bandwidth. The median mobile broadband download speed in Africa is 2.7 megabits per second (Mbps/s), roughly half the global median of 5.2 Mbps/s, and the monthly cost of a fixed broadband connection is 36.6 percent of gross national income, compared with 14.5 percent globally. Neet African countries spend about 1.1 percent of GDP on digital investment, while advanced economies spend an average of 3.2 percent". Per tutti i dati si veda: <https://www.brookings.edu/blog/africa-in-focus/2020/02/07/shooting-for-the-moon-an-agenda-to-bridge-africas-digital-divide/>.

Insomma, benché alcuni contesti si stiano modernizzando, come il Kenya, dove il grado di diffusione di Internet è elevato, tuttavia il *digital divide* è ancora una condizione concreta e frequente.

In Camerun, dove si vorrebbe superare il divario, i docenti, a casa dal 18 marzo per il Covid-19, stanno provando a sperimentare la didattica a distanza, ma sono subito emersi due problemi: le aree rurali sono tagliate fuori da ogni forma di connessione, mentre, in quelle urbane, una parte delle famiglie non è in grado di sostenere il costo dell'accesso ad internet. Pertanto, gli studenti a cui è garantita l'istruzione è solo un piccola parte.

D'altra parte, il fatto che l'istruzione di base sia un fattore imprescindibile, non deve lasciare nell'ombra l'attività universitaria, per la quale non vi sono dati comunque confortanti. Gli atenei, indipendentemente dalla localizzazione geografica, temono di perdere iscritti e stanno predisponendo, per il prossimo anno accademico, l'offerta formativa tanto in presenza quanto online. Ma se la DAD sembra apparentemente risolvere il problema della chiusura, rimangono aperte due questioni: i limiti infrastrutturali di alcune aree territoriali e le possibilità finanziarie, spesso limitate, dei singoli studenti per l'acquisto e l'utilizzo dei supporti telematici. (Sarkar, Pick, Johnson, 2015). Anzi, l'attuale situazione e la conseguente crisi economica possono accrescere i tassi di abbandono universitario sia nei Paesi avanzati sia in quelli in via di sviluppo. Per ora, deve far riflettere la chiusura, fin dallo scorso anno, delle Università in Sudan, in particolare quella di Khartum, a causa degli scontri tra studenti e polizia. Il bisogno di libertà era stato punito con un lockdown che ora si rinnova per la pandemia (Schelenz, Schopp, 2018). Vi è poi una questione specificamente cinese, infatti il 17,5% di loro studia all'estero, ovvero 928.090 (circa 320.000 negli Stati Uniti, 130.000 in Australia e 100.000 in Inghilterra), ma molti istituti universitari temono che essi, da settembre prossimo, preferiranno frequentare i corsi nel loro Paese<sup>5</sup>. Si prospetta, insomma, una perdita finanziaria e culturale.

*Lo scenario europeo.* – La realtà europea si distingue per l'applicazione della Didattica a Distanza, benché il quadro non fosse affatto omogeneo già negli anni scorsi (Ferrari, 2017; van Praag *et al.*, 2019). La rete Euridyce, organismo istituito dalla Commissione Europea e che si occupa delle

---

<sup>5</sup> Per i dati riportati si veda:

[www.corriere.it/scuola/universita/20\\_marzo\\_01/coronavirus-bomba-universita-mondo-cosi-cambiera-sistema-aa9669ec-5a0e-11ea-afa8-e7dfdde6e2a2.shtml](http://www.corriere.it/scuola/universita/20_marzo_01/coronavirus-bomba-universita-mondo-cosi-cambiera-sistema-aa9669ec-5a0e-11ea-afa8-e7dfdde6e2a2.shtml).

politiche educative<sup>6</sup>, ha avviato un monitoraggio per comprendere come gli Stati membri stiano organizzando questa inedita situazione. Innanzi tutto, vi sono alcuni Paesi che hanno lasciato le istituzioni aperte per andare incontro a particolari esigenze delle famiglie. Il Belgio, ad esempio, ha ritenuto opportuno fornire assistenza per gli alunni della scuola materna, i cui genitori non possono prendersene cura. Anche nei Paesi Bassi e in Croazia, i centri per l'infanzia sono rimasti aperti, mentre per gli alunni più grandi sono previste attività sincrone e asincrone. D'altra parte, le difficoltà tecniche e tecnologiche prevalgono in Polonia, dove gli insegnanti continuano a lavorare in sede e producono materiali da inviare agli studenti, che così possono svolgere i compiti.

La stessa DAD è organizzata in modo diverso: alcuni Stati si servono dei canali televisivi per raggiungere gli studenti, altri, consapevoli dei forti limiti tecnologici, lasciano libere le istituzioni nell'attivare o meno esperienze didattiche online, altri ancora hanno chiesto ai docenti di fornire materiali solo per le classi terminali. Stati come la Serbia, la Slovenia, la Bosnia-Erzegovina nonché la Spagna hanno privilegiato il *medium* televisivo. La Slovacchia, l'Ungheria e l'Irlanda considerano imprescindibile la valutazione del contesto da parte del dirigente scolastico, dal momento che qui vi sono profonde differenze tra aree urbane e aree rurali; infatti, queste ultime, spesso, sono prive di reti informatiche e telematiche (Sarno, 2018).

Ancora, la Grecia e Cipro stanno provando ad attivare corsi a distanza solo per gli studenti che devono sostenere gli esami. In altri casi, si assiste ad un impegno diretto del governo centrale come in Portogallo e in Estonia, dove è il ministero dell'istruzione a fornire materiali agli studenti, tramite organismi *ad hoc*.

In questo scenario, La Gran Bretagna, la Germania, La Francia e l'Italia hanno reso obbligatoria la DAD, ritenendo che docenti e studenti potessero interagire senza problemi. Tuttavia, benché si siano avviati corsi e lezioni da remoto, stanno emergendo *gap*. In Italia e non solo vi sono zone poco servite dalla banda larga, generalmente aree rurali e montane, per cui alcuni studenti non hanno la possibilità di seguire le attività didattiche interattive (Leto, Paradiso, Sarno, 2016). In zone servite, poi, le famiglie non sempre sono in grado di garantire supporti telematici adeguati ai propri figli.

---

<sup>6</sup>Per tutte le informazioni su Eurydice e sull'istruzione europea si rimanda al seguente sito: [www.indire.it/progetto/eurydice/](http://www.indire.it/progetto/eurydice/).

Il *gap* tecnologico e socio-economico colpisce anche le università europee. Sicuramente, i periodi di lockdown incidono sulla mobilità culturale, ponendo un freno alle esperienze Erasmus, per ora in modo temporaneo, ma comunque senza certezze per il prossimo futuro. Ma si profilano problemi più seri. Prima di tutto, se alcuni atenei già da tempo si erano attrezzati con piattaforme per l'*e-learning*, altri si stanno cimentando adesso. Inoltre, come si anticipava nel paragrafo precedente, anche nell'Unione Europea, la crisi economica conseguente a quella sanitaria può agire come deterrente e incidere sul numero degli iscritti e quindi dei futuri laureati. Qualche calcolo è stato già realizzato dalle università inglesi, che temono di dover dare addio a tanti studenti stranieri. Nick Hillman, direttore dell'Istituto per le Politiche dell'Educazione Superiore di Oxford, ha persino parlato di «una martellata per le finanze delle università»<sup>7</sup>. La martellata, in realtà, è acuita dalla necessità di riorganizzare spazi e ambienti in base al distanziamento sociale.

*Conclusione.*— Quali prospettive? L'allarme di un'emergenza culturale non è, dunque, eccessivo, semmai il contrario. La decisione di riaprire le scuole, in circa 22 Paesi nel mondo nel mese di maggio 2020, è più una prova di coraggio che di sicurezza, come insegna il Giappone che ha dovuto fare dietro-front. Il fatto che ad oggi non sappiamo quando potremo effettivamente controllare il Cond-19, pone problemi non solo di natura sanitaria e finanziaria, ma anche educativa e formativa (Baldwin, Weder Di Mauro, 2020).

Tuttavia, in alcune aree, l'abbandono degli studi, tanto di base quanto specialistici, rappresenta un dato certo, che contribuirà a consolidare disegualianze già esistenti tra Paesi avanzati e Paesi in via di sviluppo, ma anche a farne emergere di nuove. Le tecnologie, ancora una volta, stigmatizzano forme di divario che penalizzano a breve termine una generazione di adolescenti, poiché probabilmente essi non sceglieranno o non completeranno gli studi universitari. Peraltro, si va a penalizzare la formazione in quelle professionalità, come gli ICT *jobs*, che, in territori critici, rappresenterebbero un investimento. La stessa riduzione di programmi di mobilità è un limite a processi di condivisione e integrazione. A lungo termine, però, saranno condizionati quei bambini, oggi privi o quasi di istruzione, e destinati alla precarietà della vita e del lavoro. In-

---

<sup>7</sup> Si rimanda al seguente sito: [www.corriereuniv.it/cms/2020/04/il-coronavirus-rischia-di-mandare-in-bancarotta-le-universita-inglesi/](http://www.corriereuniv.it/cms/2020/04/il-coronavirus-rischia-di-mandare-in-bancarotta-le-universita-inglesi/).

somma, quel distanziamento sociale che oggi appare come la nostra salvezza, può diventare un muro invalicabile.

Se poi analizziamo il contesto europeo, anche qui potrebbe essere messo in crisi il valore dell'inclusione. I dati evidenziano che il 30% circa dei ragazzi sia privo di dispositivi digitali, ma esiste un altro universo inesplorato, bambini e giovani disabili, che hanno bisogno della presenza fisica del docente e non sono in grado di seguire le lezioni interattive, o almeno nelle modalità, per ora, proposte. In tal modo, i diritti culturali, che pure società democratiche garantiscono, sono messi in discussione (Borgna, Struffolino, 2017). Pertanto, quando, grazie ad un vaccino, sarà superata l'attuale pandemia, gli effetti socio-culturali avranno lasciato chiari segni, a meno che non siano state predisposte adeguate risposte politiche (Missoni, Pacileo, 2016). Tali risposte, per essere valide, devono assumere un carattere internazionale, come ha chiarito la direttrice generale dell'UNESCO, Audrey Azoulay, che ha costituito una *task force* per mettere a punto percorsi *hi-tech*, *low-tech* e *no-tech*, così da assicurare la continuità dell'apprendimento. E' stata, quindi, costituita la *Global Education Coalition* con l'obiettivo di fornire strumenti digitali e soluzioni per l'*e-learning*. L'UNESCO ha coinvolto imprese leader, nel campo della telematica, come Microsoft, Google, Facebook, Zoom, KPMG e Coursera, perché contribuiscano, con risorse e competenze, a facilitare la connettività e la diffusione di software. Come ulteriori partner della coalizione, hanno aderito le principali organizzazioni internazionali di carattere filantropico, come l'UNICEF, l'OCSE, la Banca Mondiale, la Banca Asiatica di Sviluppo e la BBC. Sempre l'UNESCO ha reso pubblica la propria biblioteca digitale, che comprende libri, mappe, fotografie e filmati.

La cooperazione internazionale è fondamentale per focalizzare gli approcci capaci di sostenere l'innovazione e l'inclusione, così da ridimensionare le disuguaglianze (Palvia *et al.*, 2018). La *task-force* monitorerà le scelte politiche degli stati, i finanziamenti previsti appositamente per l'istruzione, le forme di apprendimento compensativo adottate, l'ampliamento e la diffusione dei *digital device* a disposizione di bambini e ragazzi. Favorirà le interrelazioni tra i partner della coalizione e le istruzioni locali, ma soprattutto fornirà esempi e modelli per un'adeguata gestione della didattica digitale. L'obiettivo principale è rafforzare e standardizzare le pratiche di apprendimento da remoto, ma l'UNESCO spera anche di raggiungere i più emarginati, come minori sfollati, migranti o appartenenti a minoranze. Su tale scia, anche l'Unione Europea è impegnata a sostenere gli Stati membri, con l'intento di garantire pari accesso



a tutti, mettendo a disposizione nuove possibilità di finanziamento per l'acquisto massiccio di PC e tablet da destinare agli studenti.

È, pertanto, una scommessa mondiale, che deve corrispondere alla violenza della “martellata” economica e culturale, generata dal Covid-19. L'obiettivo, speriamo non troppo ambizioso, è costruire un'educazione digitale, sulle ceneri della pandemia. Solo tra qualche anno potremo valutare se l'obiettivo sia divenuto realtà o si sia infranto come un miraggio.

## BIBLIOGRAFIA

- BALDWIN R., WEDER DI MAURO B., *Mitigating the Covid Economic Crisis: Act Fast and Do Whatever It Takes*, London, CEPR PRESS, 2020.
- BORIGNA C., STRUFFOLINO E., “Pushed or pulled? Girls and boys facing early school leaving risk in Italy”, *Social Science Research*, 2017, 61, pp. 298-313.
- CHETTY K. ET AL., “Bridging the digital divide in the G20: Skills for the new age”, *Economics The Open-Access, Open-Assessment E-Journal*, 2018, 12, pp. 1-20.
- FERRARI L., *Il digitale a scuola. Per un'implementazione sostenibile*, Milano, FrancoAngeli, 2017.
- GRAY T. J., GAINOUS J., WAGNER K. M., “Gender and the Digital Divide in Latin America”, *Social Science Quarterly*, 2017, 98, 1, pp. 326-340.
- LAVERY M.P.J. ET AL., “Tackling Africa's digital divide”, *Nature Photonics*, 2018, 12, pp. 249-252.
- LETO A., PARADISO M., SARNO E. (2016), “Silenzi cartografici e marginalizzazione in situazioni di divario digitale: una verifica concettuale ed empirica in ambito rurale-montano”, *Bollettino Della Associazione Italiana Di Cartografia*, 2016, 156, pp. 115-137.

- MISSONI E., PACILEO G., *Elementi di salute globale. Globalizzazione, politiche sanitarie e salute umana*, Milano, FrancoAngeli, 2016.
- MOMO M. ET AL., “A Systematic Review of the Literature On The Causes Of Early School Leaving In Africa And Asia”, *Review Of Education*, 2018, 7, 3, pp. 523-524.
- PALAGIANO C., PESARESI C., *La salute nel mondo. Geografia medica e qualità della vita*, Roma, Carocci, 2011.
- PALVIA S. ET AL., (2018) “Online Education: Worldwide Status, Challenges, Trends, and Implications”, *Journal of Global Information Technology Management*, 2018, 21, 4, pp. 233-241.
- PRIMI A., VARANI N., *La condizione della donna in Africa sub-sahariana*, Padova, Libreria Universitaria, 2011.
- van PRAAG L. ET AL. (a cura di), *Comparative Perspectives on Early School Leaving in the European Union*, London, Routledge, 2019.
- ROSAS L.A.A., BANDALA C. A., “Education, Poverty And The Trap Of Poor Countries In The Face Of Development”, *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 2017, 10, 4, pp. 101-108.
- SAMPATH KUMAR B.T., SHIVA KUMARA S.U. “The digital divide in India: use and non-use of ICT by rural and urban students”, *World Journal of Science Technology and Sustainable Development*, 2018, 15, 2, pp. 156-168.
- SARKAR A., PICK J., JOHNSON J., “Africa’s Digital Divide: Geography, Policy, and Implications”, *International Telecommunications Society*, 2015, ([https://www.econstor.eu/bitstream/10419/146339/1/ITSLA2015\\_Paper-41.pdf](https://www.econstor.eu/bitstream/10419/146339/1/ITSLA2015_Paper-41.pdf)).
- SARNO E., “L’Unione Europea e le sue diverse velocità digitali. Il caso Bulgaria”, *Geotema*, 2018, 59, pp. 46-55.
- SCHELENZ L., SCHOPP K., “Digitalization in Africa: Interdisciplinary Perspectives on Technology, Development, and Justice”, *International Journal of Digital Society*, 2018, 9, 4, pp. 1412-1420.
- TOGNONATO, C.A., “L’eterno ritorno della crisi in America Latina”, *Società Mutamento Politica*, 2018, 9, 17, pp. 209-232.

## SITOGRAFIA

www.brookings.edu  
 www.corriere.it  
 www.corriereuniv.it  
 www.epicentro.iss.it  
 www.ilsole24ore.it

www.indire.it  
www.mondoemissione.it  
www.unesco.it  
www.vita.it

*Health emergency and closure of schools and universities. Culture gap as a further consequence of Covid-19.* – Almost 185 nations in the world were forced to close schools and Universities between March and April because of Covid-19 pandemic. Hence, almost a billion and a half students had to suspend their educational path. UNESCO is monitoring this situation giving a warning about a cultural emergency as a further consequence of Covid-19. This paper, starting from the available data, aims at analysing the possible effects of partial or total school closure. Closing such centres make and will make social and technological differences more evident on both a European and global scale. Indeed, even in those areas where online learning has been established, gaps are emerging. For this reason, when the health emergency is handled thanks to the discovery of a vaccine, the socio-cultural effects will have left clear marks, which will require adequate political measures.

*Keywords.* – Lockdown, Digital divide, Culture gap

*Università Telematica Pegaso, Dipartimento di Scienze Giuridiche ed Economiche  
emilia.sarno@unipegaso.it*