

[L'e-learning in carcere] Esperienze, riflessioni e proposte

Title: E-learning in Prison: Practices, Considerations and Suggestions

Abstract: The goal of this paper is to analyze the current situation of e-learning in Italian prisons. The paper introduces some considerations on this topic starting from the experiences and experimentations developed in Italy and in Europe. These experiences put in evidence the need of developing a collaborative e-learning approach within the educational paths, because it is able to make prisoners more responsible and autonomous. In order to put in practice the collaborative e-learning in prisons, it is necessary to start from the prisoners' needs, not just educational, and assume less general guidelines during the education management. Moreover, the surveyed experiences, often generously financed, underline the need of a more extensive use of ethnographic methods within the research paths and in the evaluation of the didactic and training projects developed in prisons. The introduction, the application and the development of e-learning in prisons is, in this case, a very interesting field of observation for social research.

Keywords: Prison, E-learning, Collaborative learning, Ethnography.

Introduzione

Le riflessioni contenute in questo articolo devono molto a due esperienze che sono risultate, per chi scrive, di notevole importanza formativa, in quanto hanno consentito approfondimenti teorici, discussioni e riflessioni ma anche osservazione di pratiche, realizzazione di prodotti e la loro valutazione¹. Le richiamiamo brevemente, a titolo di introduzione. La prima esperienza riguarda il lavoro di progettazione, realizzazione e erogazione di corsi *on line* realizzato all'interno dell'Università di Salerno dalla (ex) Facoltà di Lettere e Filosofia e, in particolare, dall'area didattica di Sociologia, a partire dai primi anni del 2000 e fino ad oggi. L'educazione a distanza, nella varietà delle forme possibili, era apparsa infatti già allora, ed appare tuttora, una risorsa importante per la costruzione di una didattica più efficace e più vicina alle esigenze di una popolazione studentesca diversificata al proprio interno, per contrastare gli abbandoni ed elevare la qualità dei risultati. Nel corso di un decennio, grazie anche ad un contributo finanziario della regione Campania, P.O.R. 2000-2006, si è sviluppata una consistente sperimentazione didattica, che ha visto la produzione ed erogazione di 37 corsi, *blended* o interamente *on line* su piattaforma WebCT, la partecipazione di 26 docenti, 7 tutor e più di mille studenti. All'interno di questo lavoro, molteplici sono state le acquisizioni che si sono rivelate di interesse anche per quanto riguarda il più specifico e-learning per i detenuti e per i gruppi svantaggiati. La realizzazione di corsi nella nostra Università ci ha obbligato, ad esempio, a confrontarci con la significativa sfasatura esistente fra le richieste dell'accademia ed il bagaglio di competenze e saperi di base degli iscritti (Baldissera 2007).

Per l'area umanistica e politico-sociale, infatti, l'insegnamento universitario della triennale ha a che fare spesso con studenti in possesso di competenze limitate: ridotte abilità di lettura e scrittura, deficit di cultura generale, mancanza di specifiche conoscenze di base e di adeguati metodi di studio che portano molto spesso a percorsi accademici accidentati (Fasanella 2007). Di qui l'importanza, in particolare per gli insegnamenti del primo anno, di una didattica accessibile allo studente, che lo interessi e lo coinvolga attivamente e che proponga ben definiti

¹ L'Autore rivolge un doveroso ringraziamento a Bianca Arcangeli per i continui e preziosi suggerimenti offerti durante le molte occasioni di dibattito scientifico avute in questi anni sugli argomenti del presente contributo. La responsabilità di quanto scritto rimane, comunque, esclusivamente dell'Autore.

percorsi di lavoro e recupero.

Questo tipo di esperienza è, a nostro avviso, di particolare utilità nell'affrontare il problema dell'insegnamento e-learning per detenuti, poiché questi ultimi, molto spesso, hanno interrotto o abbandonato gli studi e solitamente incontrano notevoli difficoltà con le impostazioni pedagogiche tradizionali.

La seconda esperienza significativa è stata quella svolta dal Dipartimento di Sociologia e Scienza della Politica dell'Università di Salerno (ora Dipartimento di Scienze Politiche, Sociali e della Comunicazione) come coordinatore del progetto Grundtvig, *EEPP-Elearning Education for Prisoners and Prisoners Professionals*, tra il 2009 al 2011, in partenariato con l'ICATT di Eboli (Italia), il centro *Praxiling UMR 5267-Université de Montpellier3-CNRS* (Francia) ed il *Centrul de Reeducare Buzias* (Romania). Il progetto era nato dalla constatazione che in molti Paesi europei il percorso di riabilitazione dei detenuti aveva incontrato serie difficoltà e che troppo scarsa attenzione era stata dedicata ai progetti di istruzione rivolti a questi ultimi ed al personale di custodia. In particolare, le esperienze formative basate sulla modalità a distanza con il supporto delle ICT erano spesso poco conosciute anche all'interno degli stessi Paesi che le avevano sviluppate e nei contesti carcerari.

Con il progetto si intendeva sia avviare un dialogo tra gli staff degli istituti carcerari ed i docenti impegnati in essi sul tema dell'istruzione a distanza dei detenuti e degli operatori, sia creare una comunità di formatori in grado di sostenere ulteriormente il dialogo ed allargarlo ad altri soggetti.

È grazie al lavoro svolto in questo contesto, alle inchieste realizzate dai membri partecipanti al progetto sulle esperienze di e-learning per i detenuti, alle visite realizzate, al confronto con i diversi operatori delle carceri e al più stretto legame con l'Europa grazie alla partecipazione, nel Febbraio del 2010, alla *European Conference on Prison Education - "Pathways to inclusion"* - di Budapest, che si è prodotto un significativo approfondimento dell'argomento ed un confronto con le sue diverse declinazioni nazionali.

L'e-learning per i detenuti nello scenario europeo

I trends più significativi rilevati di recente nella popolazione carceraria europea (e mondiale) riguardano: a) la crescita della popolazione detenuta ed il conseguente sovraffollamento delle carceri; b) la scarsità di risorse finanziarie a disposizione dei governi in connessione con la crisi economica; c) la crescita della popolazione straniera all'interno della popolazione carceraria (Arcangeli *et alii* 2010b; Zamosteanu 2010). Questi dati costituiscono evidentemente importanti minacce alla realizzazione di effettivi ed efficaci progetti educativi all'interno delle carceri e dunque sfide rilevanti per tutti i soggetti interessati.

A fronte di tale situazione, il ricorso alle ICT ed a forme di educazione a distanza è apparso a molti una via da percorrere (Arcangeli *et alii* 2010a, 2010b) in una direzione supportata da non poche esperienze europee ed internazionali.

Per quanto concerne l'effettiva attuazione di tali pratiche educative, tuttavia, la situazione europea appare ancora ampiamente diversificata, in connessione con una pluralità di fattori di natura generale o specifica di singoli contesti. Primo tra tutti, le forti differenze esistenti tra i diversi Paesi in Europa per quanto concerne l'accesso alle moderne tecnologie della comunicazione. L'Europa digitale, infatti, comunque venga rilevata (diffusione della banda larga, accesso o uso regolare dei servizi internet, alfabetizzazione digitale, indice di sviluppo ICT) risulta segnata da significative differenze.

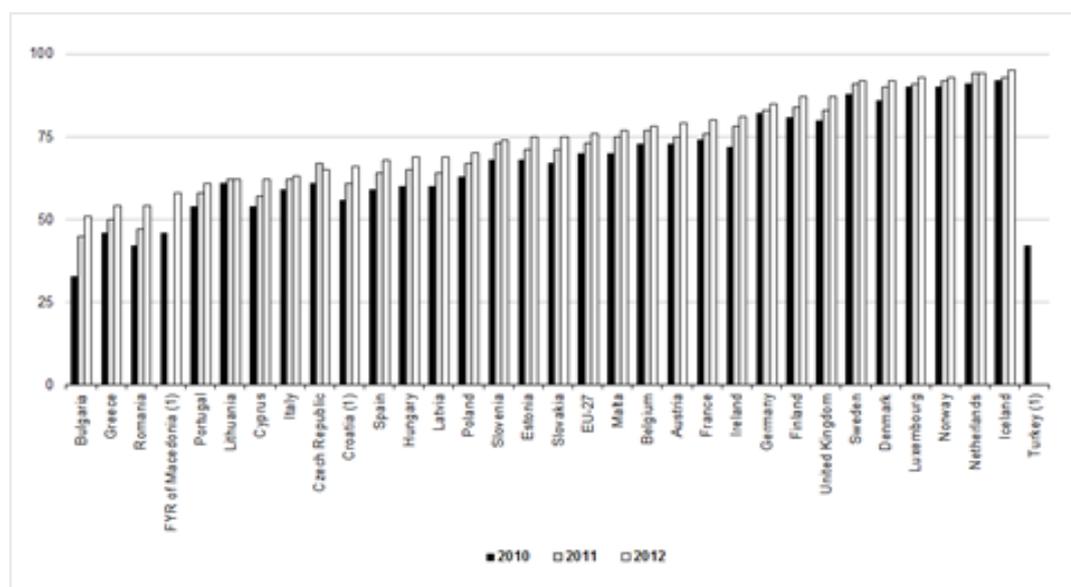
L'anno 2007 rappresenta un momento di svolta nella diffusione di internet nella Europa a 27, in quanto circa una famiglia su due possedeva, in quell'anno, un collegamento alla rete. Gli ultimi anni sono stati segnati da consistenti progressi e nel 2012, ad esempio, per l'Europa a 27, si registra una quota di famiglie pari al 76%, sei punti percentuali in più rispetto al dato del 2010 (Fig.1).

Oltre la media europea, nel 2012, si collocano i principali Paesi a nord del continente. Ad esempio, in Svezia, Danimarca, Lussemburgo, Norvegia, Olanda e Islanda oltre il 90% di famiglie possiede un accesso ad internet.

In altri Paesi come Spagna, Italia e Portogallo, la quota si riduce di circa trenta punti percentuali. Al di sotto del 55% si collocano, invece, la Grecia, la Romania e la Bulgaria.

Quindi, pur registrando in tutti i Paesi un significativo trend di crescita, rimane significativo il divario tra alcune aree del vecchio continente.

Figura 1 - Famiglie con accesso ad internet secondo la nazione di residenza, anni 2010, 2011 e 2012. Val %

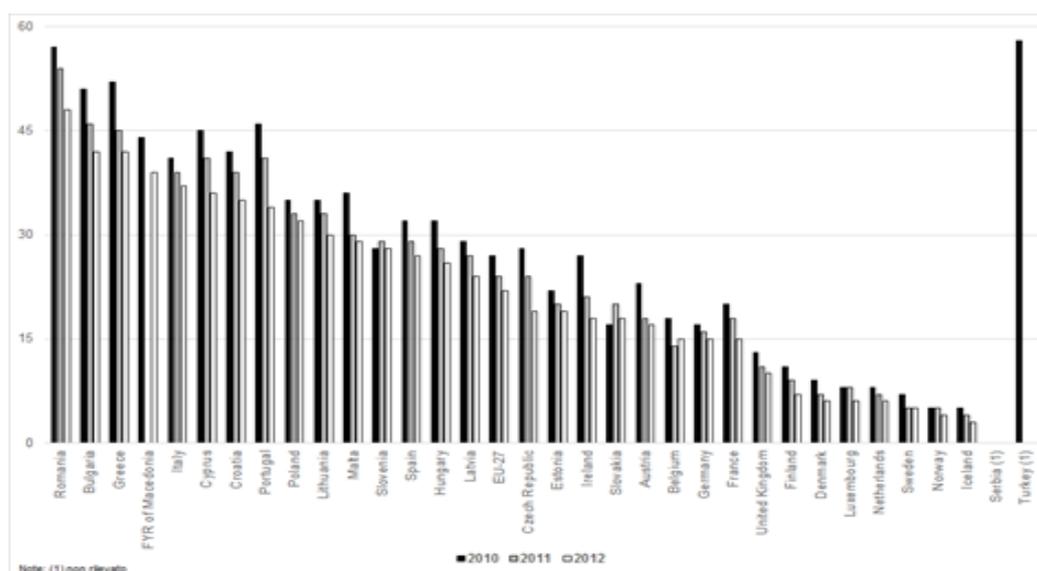


Fonte: Eurostat - Community survey on ICT usage in Households and by Individuals, European Commission, Digital Agenda for Europe, 2013

Ed ancor più significative appaiono le differenze per quanto concerne le percentuali di popolazione che non hanno mai utilizzato internet (Fig. 2). In questo caso risultano, tra i primi posti della graduatoria, i Paesi che si affacciano sul Mediterraneo e quelli dell'Est Europa.

Altrettanto importanti sono, d'altra parte, ai fini del nostro discorso, l'attenzione dei singoli Stati verso la modernizzazione dei propri sistemi educativi, rilevabile attraverso numerosi indicatori come l'investimento complessivo nell'istruzione, il rapporto tra studenti ed attrezzature informatiche, le iniziative di formazione degli insegnanti e la presenza di corsi a distanza relativamente ai diversi livelli dell'istruzione.

Figura 2 - Persone in età tra i 16 e i 74 anni che non hanno mai utilizzato internet secondo la nazione di residenza, anni 201, 2011 e 2012. Val %



Fonte: Eurostat - Community survey on ICT usage in Households and by Individuals, European Commission, Digital Agenda for Europe, 2013

Anche in questa direzione lo scenario europeo presenta non poche differenze. Rimandando per un'analisi più dettagliata alle pubblicazioni esistenti (EACEA 2011), richiamiamo solo qualche tratto relativo alla situazione italiana, dove, ad esempio, per l'educazione primaria e secondaria, come illustrano i dati di un recente report (Mallon *et alii* 2010; Korte, Hüsing 2007), nonostante progressi significativi e la presenza di specifiche iniziative, si segnalano limiti rilevanti non solo in termini di disponibilità di *hardware* o per quel che riguarda i contesti d'uso delle nuove tecnologie, ma soprattutto per quanto concerne la relazione tra le ICT e le metodologie didattiche in uso, che restano per lo più tradizionali.

Per quanto concerne poi le università, che giocano un ruolo determinante nell'acquisizione da parte degli studenti delle strategie e competenze ICT, al 2007 sono 53 su 77 gli atenei italiani che offrivano percorsi formativi in modalità e-learning, alcuni dei quali – come Tor Vergata di Roma e il Politecnico di Milano – con interi corsi di laurea in modalità *on line*. Ben evidenti erano però già allora i ritardi nelle politiche pubbliche a sostegno di tali esperienze e l'esistenza di problematicità e vincoli tali da impedire uno sviluppo sistematico dell'e-learning per l'istruzione superiore su base nazionale (Ludovisi 2008), in una direzione che le crescenti difficoltà economiche incontrate negli anni successivi hanno ulteriormente aggravato, mettendo a rischio lo stesso lavoro già consolidato.

Riguardo ai sistemi di istruzione a distanza nelle carceri, lo scenario generale appena richiamato trova sostanziali conferme. Anche per essa, infatti, come evidenziato anche dalla Conferenza di Budapest, è ben evidente una netta differenza tra Paesi nei quali l'offerta di educazione a distanza per i detenuti ed il personale del carcere ha già assunto una consistenza rilevante e prende forma con interventi sistematici e strutturati articolati a livello statale o regionale ed altri nei quali, al contrario, essa è più o meno occasionale, legata alla partecipazione a singoli progetti o limitata a singoli istituti penitenziari, o del tutto assente.

Tra i primi la Svezia, la Norvegia, la Germania e l'Inghilterra, le cui esperienze e modelli, sostenuti e diffusi nel tempo grazie anche a numerosi progetti europei, hanno contribuito in maniera rilevante alla crescita di una comunità di esperti e di pratiche, la stessa che sembra ora voler promuovere la costituzione di una piattaforma comune europea o di un'interfaccia per l'e-learning nel contesto carcerario (European Commission 2010). Più complessa e diversificata, come si accennava, la situazione invece in altri Paesi, in taluni dei quali la mancanza di precisi punti di riferimento e di una documentazione approfondita sulle singole esperienze realizzate tradiscono percorsi per più versi ancora deboli ed incerti e non poche resistenze nella cultura di istituzioni ed individui. Ci sembra questo anche il caso dell'Italia, la cui situazione abbiamo cercato di ricostruire in dettaglio e che cercheremo qui di riassumere in pochi tratti essenziali. E tuttavia, va anche anticipato che questa condizione di ritardo non comporta necessariamente una passiva adozione dell'esperienza altrui; in contesti che sperimentano una continua innovazione tecnologica, l'esperienza pregressa solo in parte costituisce un vantaggio. I paesi *late comers*, infatti, possono accedere direttamente ai livelli più recenti della tecnologia ed ai nuovi modelli ad essa connessi, declinandoli alla luce dei caratteri del contesto specifico. A condizione naturalmente che lo studio ed il recupero delle esperienze precedenti si unisca ad analisi di dettaglio delle caratteristiche del contesto, alla diffusione e alla discussione delle esperienze, alla nascita di reti tra educatori, management e staff delle carceri, politici e specifici gruppi sociali, con la finalità di promuovere quella cultura sull'argomento che costituisce un requisito indispensabile per uno sviluppo futuro.

Rivolgendo ora l'attenzione alla situazione delle prigioni, è importante considerare innanzitutto la partecipazione a progetti europei relativi alla diffusione delle ICT o all'istruzione a distanza dei detenuti o del personale del carcere, che costituisce già un primo indicatore dell'attenzione per tali problematiche e un momento significativo nella formazione di una cultura italiana sull'argomento.

Nel periodo 2001-2010, l'Italia ha partecipato a sei progetti Grundtvig e Leonardo²: cinque rivolti ai detenuti ed uno indirizzato invece agli esperti di mediazione penale in ambito giovanile.

Al di fuori della dimensione europea abbiamo censito quattro progetti, tutti sviluppati a partire dal 2005. Essi differiscono notevolmente fra loro sia per quanto concerne promotori e beneficiari che per i modelli adottati. Di essi, infatti, due fanno riferimento all'istruzione universitaria, uno ai minori, l'ultimo offre, invece, corsi di formazione di vario livello. Ne riassumiamo brevemente alcuni aspetti (si veda anche: Arcangeli *et alii* 2001a).

2 Cfr. *Catalogue of Projects on Prison Education and Training*, consultabile al sito http://ec.europa.eu/education/grundtvig/doc/conf11/doc4-catalogue_en.pdf

Il primo è il progetto “@URORA” (AUsilio per il Recupero, l’Orientamento ed il Reinserimento degli Adolescenti del penale). Questo progetto, promosso nel 2005 dal Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione Generale Sistemi Informativi, dal Dipartimento per la Giustizia Minorile del Ministero della Giustizia e dal Dipartimento per l’Innovazione e le Tecnologie della Presidenza del Consiglio dei Ministri, si è rivolto ai minori del circuito penale interno ed esterno del Ministero di Giustizia, offrendo loro, grazie alla creazione di servizi di videoconferenze ed e-learning, la possibilità di acquisire competenze professionali attestate per agevolare il reinserimento sociale (<http://archivio.pubblica.istruzione.it/innovazione/progetti/aurora.shtml>).

La seconda esperienza censita riguarda il progetto “Trio – Porto Azzurro”³. Nel mese di Febbraio del 2005, il Progetto Trio ha aperto il suo 19.mo polo di formazione a distanza all’interno del carcere di Porto Azzurro. Grazie ad esso, i detenuti possono frequentare i 1441 corsi della piattaforma Trio (www.progettotrio.it), promossa nel 1998 dalla Regione Toscana ed ora gestita da IRTI, una società costituita da Giunti Labs Srl, Brain Technology Spa e Tecnofor Srl. Il polo di Porto Azzurro è aperto ai detenuti nelle mattine che vanno dal martedì al venerdì, ed offre 10 postazioni di accesso limitato alla piattaforma Trio e il sostegno di un tutor. I corsi, realizzati o acquisiti in tempi diversi, coprono numerose aree. Si tratta per lo più di corsi brevi, da due a sei ore, che danno diritto ad un attestato di partecipazione.

Altre due esperienze di e-learning in carcere sono state promosse invece dalle università italiane che hanno messo a disposizione dei detenuti i corsi realizzati in questa modalità per i propri studenti.

In particolare, l’Università di Modena e Reggio ha prodotto dal 1992 corsi a distanza, giungendo nel 2009 ad offrire tre interi corsi di studio per il conseguimento della laurea triennale a distanza in Giurisprudenza, Comunicazione ed Economia⁴. Dal 2006, grazie ad una convenzione realizzata con l’Amministrazione Penitenziaria regionale, 12 detenuti hanno frequentato questi corsi di laurea. La presenza di due server dedicati consente infatti la duplicazione differita (ad un semestre di distanza) dei corsi universitari che vengono fruiti da un’apposita sezione della prigione, costruita con l’aiuto dei detenuti ed adibita a centro di formazione a distanza. In caso di fine pena, i detenuti possono completare il percorso di studi presso la stessa Università.

L’ultima esperienza riguarda il progetto dell’Università di Tor Vergata. Dal 2006, presso la prigione di Rebibbia (Roma), è attivo un progetto di educazione a distanza per l’istruzione universitaria⁵. Esso è promosso dall’Università di Tor Vergata, dal Garante per i diritti dei detenuti del Lazio, DC Rebibbia N.C., Laziodisu e Fastweb. L’università, in questo caso, ha costituito un centro per l’educazione a distanza che fornisce le videoregistrazioni delle lezioni di Economia, Giurisprudenza e Lettere per offrirle ai detenuti che le utilizzano in un’aula multimediale appositamente allestita a Rebibbia N.C.. Per il successo dell’iniziativa è stato fondamentale il tutorato a distanza ed in presenza attivato a sostegno dei detenuti.

Alcuni progetti a distanza sono stati infine prodotti per la formazione del personale delle carceri, di diverso ordine e grado. Tra questi, alcuni sono stati promossi dal Ministero della Giustizia, come: a) l’iniziativa “Teledidattica per la sicurezza”, finanziata quasi interamente dal Fondo Sociale Europeo (2005-2007) e volta alla realizzazione di un sistema di formazione a distanza finalizzato al miglioramento della sicurezza per il Mezzogiorno d’Italia; b) il progetto Edu.2000, promosso all’Istituto Superiore di studi penitenziari che ha avviato nel maggio 2002 un percorso di formazione a distanza per tutti gli operatori delle aree pedagogiche degli istituti e dei Provveditorati; c) il progetto Archimede, in particolare Archimede III, che l’Istituto Superiore di Studi Penitenziari ha promosso nel 2005 (Febbraio-Maggio) per la formazione di unità di personale responsabile dei processi formativi nel Dipartimento dell’Amministrazione Penitenziaria; d) il progetto transnazionale sulla mediazione penale minorile “Tools In Network (T.I.N.): an e-net approach to share mediation competences” che, iniziato nel novembre 2007 e terminato a settembre 2009, è stato diretto dal Ministero di Giustizia-Dipartimento per la Giustizia Minorile, in partenariato

3 Informazioni fornite - nell’ambito del seminario «La didattica e-learning in carcere: esperienze italiane» (Università di Salerno, 12 luglio 2010) - dal dott. Guido Mariani (*Brain Technology*), *referee* nel Comitato esecutivo Trio e coordinatore del polo a distanza, e dal dott. Paolo Piga, *tutor* nel polo a distanza di Porto Azzurro.

4 Informazioni fornite nell’ambito del seminario «La didattica e-learning in carcere: esperienze italiane» (Università di Salerno, 12 luglio 2010) dal prof. Tommaso Minerva, direttore del Centro E-learning dell’Università di Modena e Reggio (www.cea.unimore.it) e attuale Presidente della Sie-l (Società Italiana di e-Learning).

5 www.garantedetenutilazio.it

con l'Istituto Psicoanalitico per la Ricerca Sociale IPRS (Italia), il Christian Youth Villane Foundation CJD Eutin (Germania), l'Istituto per la Risoluzione dei Conflitti (Bulgaria), la Fondazione O'Belén (Spagna) e il Riga City Mission (Lettonia).

Una prima considerazione riguarda l'orizzonte temporale. In Italia, pure se qualche progetto europeo risale ai primi anni del 2000, quasi tutte le sperimentazioni nazionali si concentrano però negli ultimi sei anni. Si tratta dunque di un'esperienza tutto sommato recente e che tuttavia la pesante battuta d'arresto del settore ICT, e anche i rilevanti tagli all'istruzione negli ultimissimi anni, non mancano di condizionare.

Per quanto concerne poi i soggetti beneficiari, lo spettro risulta ampio: minori e adulti detenuti, ma anche il personale manageriale e di custodia. Non siamo a conoscenza, invece, di interventi rivolti in maniera specifica alla popolazione immigrata in regime di detenzione.

Uno sguardo al futuro: parole chiave per una discussione

Le difficoltà presenti nel nostro contesto non devono impedire lo sviluppo di un e-learning di qualità anche nelle strutture di detenzione. La sfida della qualità è rilevante in un Paese come l'Italia, nel quale lo sforzo di ampliare le fasce di popolazione istruita incontra, come già esaminato in precedenza, notevoli difficoltà (Baldissera 2007). È, perciò, un processo che dovrebbe riguardare sia la didattica a distanza che quella in presenza (Arcangeli, Diana 2009).

Per un e-learning di qualità in carcere bisogna partire dai bisogni, non solo educativi, dei detenuti e assumere orizzonti meno vaghi nella costruzione del percorso didattico. Per quest'ultima contano, infatti, non solo la qualità dei contenuti, degli strumenti e delle forme comunicative impiegate per trasmetterli, ma anche un'attenta considerazione delle caratteristiche del contesto e dei profili degli studenti, soggetti per lo più adulti, portatori di vissuti problematici, con caratteristiche diverse dagli allievi delle scuole tradizionali (Benelli 2008).

Nel 2010, su di una popolazione di circa 39.588 detenuti dei quali era stato rilevato il titolo di studio, l'8,6% dei reclusi aveva un titolo di scuola superiore, il 57,2% di scuola media inferiore, il 23,1% risultava in possesso di licenza elementare e solo l'1,7 di un titolo universitario (fonte: D.A.P)⁶.

Conoscere queste informazioni è necessario per costruire delle offerte didattiche a distanza che tengano conto degli effettivi bisogni formativi dei detenuti; altrimenti, ed il caso italiano sembra in questo senso istruttivo, l'istruzione a distanza erogata rischia di riguardare quote poco significative della popolazione detenuta e di non poter assolvere a pieno il suo ruolo di strumento di innovazione della formazione in carcere⁷. C'è, dunque, la necessità di costruire un patto formativo che tenga conto dei bisogni sociali e delle particolari condizioni del detenuto, ovvero: la sofferenza, la fragilità, la difficoltà di proiettarsi in un orizzonte temporale, la riprogettazione del sé, la variabile del tempo, l'organizzazione del carcere, la diffidenza e il senso di solitudine. Centrali appaiono altresì, in considerazione anche della crescente popolazione straniera all'interno delle carceri, l'accertamento dei percorsi di istruzione pregressi ed il riconoscimento delle varie competenze in possesso dei detenuti, sia di tipo formale che informale.

In una situazione come quella delle prigioni italiane, la conoscenza del detenuto in quanto persona nella sua dimensione umana sensibile e quotidiana è, però, messa in crisi dal problema del continuo sovraffollamento e dal numero estremamente basso di educatori.

In questa difficoltà, l'e-learning in carcere può però rappresentare un'occasione attraverso la quale è possibile non solo sviluppare innovativi strumenti didattici ma promuovere indagini di contesto per migliorare la conoscenza del detenuto, con l'obiettivo generale di: a) facilitare dei percorsi di valorizzazione delle competenze e potenzialità

6 La popolazione totale dei detenuti in Italia risulta, al Gennaio 2010, di 67.961 unità. Nel 42,7% dei casi non è possibile rilevare il titolo di studio.

7 Dall'analisi dei dati sui livelli di istruzione della popolazione carceraria in Italia e, in particolare, in Campania, è stato sviluppato – presso il Dipartimento di Sociologia e Scienza della Politica (ora di Scienze Politiche, sociali e della comunicazione) dell'Università di Salerno, in collaborazione con l'Icatt di Eboli e il Liceo scientifico "E. Medi" di Battipaglia – un corso e-learning per il conseguimento del diploma di scuola superiore. Si rimanda a: Arcangeli *et alii* (2010a), Arcangeli *et alii* (2011) e al sito <http://www.cisus.unisa.it/progetti/elearning>, dove è possibile richiedere in visione la demo del corso.

latenti di ogni soggetto; b) motivare lo studente a rivolgersi verso direzioni diverse da quelle che sovente il carcere porta in sé e magari rintracciare passioni e desideri di conoscenza del passato assopiti e rimasti in ombra.

Per percorrere questo cammino irto di ostacoli, ma nello stesso tempo affascinante, la nostra proposta si muove su due dimensioni tra di esse fortemente annodate, soprattutto nel momento dell'attività di ricerca e formativa.

La prima riguarda il modello formativo da noi adottato, e cioè il *collaborative e-learning*; la seconda, invece, riguarda l'utilizzo del *metodo etnografico* nell'analisi dell'attività dei detenuti durante il percorso educativo e, in particolare, delle relazioni che, a partire da questo, si sviluppano tra gli stessi allievi/detenuti e le altre figure (docenti, educatori, tutor, agenti di polizia penitenziaria ecc.).

Il collaborative e-learning

Prima di descrivere nel dettaglio l'uso che si può fare dell'e-learning collaborativo all'interno dei penitenziari, occorre brevemente richiamare i principali elementi teorici e metodologici su cui si fonda questo modello formativo. Sono tre i modelli principali di e-learning adottabili all'interno dei percorsi di formazione integrata (Midoro 2002; Banzato 2003). Questi si differenziano per due elementi fondamentali, riconducibili soprattutto alle modalità d'apprendimento e al tipo di sistema attraverso il quale si realizza. La scelta di un approccio rispetto ad un altro è determinata dalle realtà organizzative, educative, pratiche e tecnologiche dei diversi contesti in cui si attiva il progetto formativo. La classificazione proposta si articola in tre modelli fondamentali di formazione: in autoapprendimento, assistita e, in ultimo, collaborativa.

Quanto più ci si allontana dal modello in autoapprendimento e si sviluppa un uso integrato del sistema d'interazione e della comunicazione (*e-mail, forum, newsgroup*), tanto più ci si muove verso modelli di formazione assistita, in cui entrano in gioco figure come assistenti, tutor e staff tecnologico che interagiscono con gli allievi, "curandoli" durante la fruizione dei materiali. Nel secondo modello della classificazione proposta, quello cioè della formazione assistita, il sistema d'accesso ai materiali è ancora importante ma in misura inferiore rispetto al livello precedente; qui, infatti, è presente la comunicazione umana, mediata dal computer, che assiste e arricchisce il processo di apprendimento, non più basato esclusivamente sullo studio dei materiali. Quanto più ci si avvicina al terzo modello, tanto maggiore è, invece, l'importanza delle interazioni interpersonali, non solo con i tutor o i formatori ma tra i discenti. In questa classe si collocano, infatti, i sistemi basati sull'apprendimento collaborativo e sulle comunità di apprendimento. Qui assumono grande importanza le attività svolte cooperativamente dai partecipanti e la tecnologia ha la funzione di favorire la collaborazione, consentendo però allo stesso tempo i servizi d'accesso ai materiali e di comunicazione.

Il passaggio dal primo modello formativo al terzo indica complessivamente uno spostamento da una visione monolitica e standardizzata dell'apprendimento mediato dalle tecnologie a una più flessibile e differenziata (Colombo 2008). Ciò avviene rispetto a due dimensioni differenti che ricoprono una importanza fondamentale nella costruzione dei processi di formazione a distanza.

Nella prima, che potremmo chiamare pedagogica, assistiamo ad uno spostamento da una prospettiva tecnocratica ad una multifattoriale, interazionista e partecipativa, dove docenti e allievi chiariscono le loro necessità e la tecnologia risponde a questi bisogni (Formenti 2003). Lo scopo è potenziare chi apprende, mirare alla costruzione di visioni condivise, offrire opportunità di cooperazione, mettendo a disposizioni i supporti tecnici necessari.

Il secondo elemento verso il quale si muove la generazione dei modelli di e-learning collaborativo riguarda invece la sempre maggiore attenzione rivolta al contesto e, come conseguenza, al rafforzamento di una prospettiva di analisi situata. Muovendoci verso questa direzione, anche le applicazioni devono essere contestuali, cioè sempre più attente alle differenze tra i vari ambienti e le esigenze applicative piuttosto che orientate alla generalizzazione e alla standardizzazione.

Secondo il nostro parere, sono le esigenze formative e gli obiettivi didattici ad orientare la scelta dei sistemi tecnologici più appropriati per un dato contesto (Arcangeli, Diana 2009): se si vogliono sviluppare la capacità di lavorare insieme con gli altri e la capacità di costruire nuova conoscenza, condividendo la propria esperienza con quella di altri, le tecnologie più indicate saranno quelle funzionali alla cooperazione (Trentin 1999).

Per i detenuti, un disegno educativo fondato sul *collaborative e-learning* offre numerosi benefici anche sul piano

cognitivo ed emozionale, incidendo di conseguenza sui più generali processi di socializzazione e reinserimento, questi ultimi obiettivi indispensabili all'interno dei percorsi educativi che coinvolgono gli allievi in regime di detenzione.

Le attività collaborative implicano una condivisione di compiti e un'esplicita intenzione di "aggiungere valore", in contrasto con un semplice scambio di informazioni o esecuzione di istruzioni. Una collaborazione di successo prevede un qualche accordo su obiettivi e valori comuni: il mettere insieme e diffondere competenze individuali a vantaggio del gruppo; l'autonomia di chi apprende nello scegliere con chi lavorare; la flessibilità nell'organizzazione (Kaye 1994). Perché ci sia un'efficace collaborazione o cooperazione, ci deve essere una reale interdipendenza tra i membri nella realizzazione di un compito, un impegno nel mutuo aiuto, un senso di responsabilità verso il gruppo e i suoi obiettivi e, in ultimo, un'attenzione particolare alle abilità sociali e interpersonali nello sviluppo dei processi di interazione.

Nella nostra ottica è decisivo affiancare al *collaborative e-learning* anche il *cooperative Learning* (CL), da considerarsi non solo

una teoria dell'apprendimento o un metodo di insegnamento, ma una teoria o un metodo da cui discendono innanzitutto un insieme di principi educativi che, in un'ottica sistemica, definiscono come gli studenti possono imparare gli uni dagli altri mentre lavorano insieme nella realizzazione di compiti (Cacciamani 2008: 32).

E' interessante adottare questo approccio nell'e-learning in carcere perché carico di forti valenze sociali e psico-sociali in grado di agire sul sistema più complessivo delle norme e dei rapporti tra i reclusi e tra questi e l'istituzione.

Il carcere non può più essere solo il luogo in cui si sconta la pena. Bisogna che in esso si renda maggiore lo spazio dove poter offrire percorsi rieducativi e di socializzazione, promuovendo l'istruzione e le relazioni tra gli stessi detenuti e le figure presenti all'interno del sistema. In Italia, l'Ordinamento Penitenziario del 1975 sottolinea (art. n.15, n.17 e n.19) che il trattamento del condannato e dell'internato è svolto avvalendosi principalmente dell'istruzione, del lavoro, della religione, delle attività culturali, ricreative e sportive e agevolando opportuni contatti con il mondo esterno ed i rapporti con la famiglia.

Gli elementi principali che distinguono il CL, come l'interdipendenza, la responsabilità individuale e l'interazione, si rendono dunque ancor più necessari in un percorso di rieducazione più ampio, agendo ad esempio sulla costruzione di una nuova identità del detenuto e sui rapporti all'interno del mondo sociale, in particolare in riferimento al sistema valoriale e normativo⁸.

L'importanza dell'approccio etnografico

In ambito accademico numerose studi hanno documentato quanto l'istituzione carceraria potesse essere sociologicamente interessante, sia in se stessa che come rappresentazione dell'intera società e dei conflitti che in essa si consumano: le teorie sulle subculture e sui codici del detenuto, i meccanismi dell'esclusione e della violenza istituzionale (Vianello 2012). Sono molte le analisi sulle *istituzioni totali* e dei loro effetti sull'identità sociale degli internati che offrono l'occasione per sviluppare percorsi di indagine sull'istituzione penitenziaria basati maggiormente sull'osservazione e la ricerca sul campo. Della stessa occasione, in Italia, non sembra si sia voluto o saputo approfittare. Se la ricerca etnografica su devianza e criminalità è stata negli anni sicuramente rivalutata e può contare oggi su una certa quantità di buone pubblicazioni, solo marginalmente essa prende però in considerazione anche il carcere (Palidda 2000; Quadrelli 2005). Infatti, più difficile risulta individuare delle ricerche interamente focalizzate sull'istituzione penitenziaria, sul suo funzionamento, sui suoi attori, sulle dinamiche che governano le relazioni che si svolgono al suo interno. Ma la ricerca etnografica sul carcere, mai veramente decollata in Italia, negli ultimi decenni sembra aver dato *fofrait* anche nel Paese in cui è nata. Come sottolinea, infatti, L. Wacquant (2002) con riferimento agli Stati Uniti, quest'eclisse dell'etnografia carceraria

⁸ La ricaduta in termini sociali, a partire dalle forme di apprendimento *on line* del CL, è dimostrata da alcune ricerche, in particolare si veda Cacciamani (2008).

nell'età dell'incarcerazione di massa è perlomeno "curiosa": proprio nel momento in cui più urgente appare l'opportunità di osservare direttamente il funzionamento di una struttura così complessa, gli scienziati sociali ne disertano le scene, accontentandosi spesso di dati assunti da fonti giornalistiche non controllabili o da operatori professionali poco attenti alle metodologie delle rilevazioni. È ovviamente cruciale la questione dell'effettiva possibilità, per il ricercatore sociale, di entrare in carcere.

Il momento di osservazione (non solo di tipo meramente educativo) e di valutazione delle caratteristiche dei percorsi di *collaborative e-learning* in carcere (Arcangeli *et alii* 2010a), può diventare il *field* principale per la ricerca sociale nei sistemi di detenzione.

Per comprendere meglio questo punto è opportuno rimandare al lavoro del Laboratorio "Praxling", dell'Università Paul Valéry Montpellier III. Il gruppo francese utilizza infatti l'approccio etnografico per sviluppare e guidare l'applicazione di nuovi interventi in questo campo e migliorare il modello organizzativo dei corsi erogati in carcere (Alidières 2008; Arcangeli *et alii* 2010b). In sintesi, l'indagine empirica ha avuto come oggetto principale le questioni che in Francia si sono sollevate con l'introduzione delle nuove tecnologie (piattaforme, strumenti digitali ecc.) nell'insegnamento carcerario, con la conseguente modifica di pratiche e prospettive consolidate.

Le tecniche etnografiche utilizzate hanno permesso di analizzare quantità rilevanti di registrazioni audiovisive (ad esempio: interviste con gli allievi/detenuti oppure con la polizia penitenziaria), poi trascritte e archiviate⁹.

Essere nel carcere, poiché le pratiche che in esso si sviluppano non sono necessariamente dipendenti dagli obiettivi ufficiali o professionali, essendo centrate sul controllo dei corpi e delle loro interazioni; un controllo a cui gli internati rispondono con una guerriglia micro sociale e comunicativa in difesa della propria identità e integrità. Meccanismi, questi ultimi, che possono essere meglio analizzati e interpretati durante i processi di formazione a distanza in ottica collaborativa, perché coinvolgono aspetti psicologici, sociali, culturali e comunicativi del detenuto/allievo. Il *collaborative e-learning* è in grado di fornire esperienze formative destinate a modificare più profondamente le identità biografiche e professionali dei partecipanti, e quindi capaci di incidere sull'assetto sociale e umano delle prigioni.

Inoltre, un percorso educativo di questo tipo permette al ricercatore sociale di disporre di ulteriori e numerosi materiali testuali provenienti ad esempio da *forum*, *chat* o *blog*.

Per una conclusione aperta

Nel nostro contributo abbiamo affrontato tre aree precise, ben delimitate simbolicamente, che però si intersecano necessariamente quando ci si vuole occupare dell'e-learning in carcere: prigione, pedagogia e tecnologia.

A partire da ciò, un punto fondamentale è l'esigenza di superare la fase della sperimentazione, per muovere verso più estese ed organiche azioni a livello regionale o nazionale, mirando in particolare al coinvolgimento di altri staff carcerari e ricercatori, alla creazione, soprattutto, di reti stabili e visibili che possano essere soggetti autonomi e centri di divulgazione di una cultura innovativa capaci di dialogare con le istituzioni politiche e le Amministrazioni responsabili dei sistemi educativi dei detenuti.

Ad oggi, il censimento sui progetti attivati – non rilevando ulteriori esperienze significative oltre quelle in precedenza ricordate – segnala di fatto un preoccupante rallentamento nella effettiva implementazione dell'e-learning in carcere.

Eppure, le nuove tecnologie permettono attualmente piattaforme più sicure e, di conseguenza, sarebbe il momento più opportuno per indirizzare l'educazione dei detenuti verso nuovi orizzonti pedagogici (Pike, Irwin 2008)¹⁰. Per porre correttamente la questione dell'educazione in prigione bisogna *in primis* considerare che l'azione

⁹ All'interno di ogni fase della ricerca, particolare attenzione è stata data alla privacy delle persone filmate (introducendo effetti di sfocatura, impedendo di essere riconosciuti, e così via) e dei loro diritti, in ottemperanza delle leggi a tutela dell'immagine.

¹⁰ A questo proposito è opportuno riportare uno stralcio dalla conferenza di Budapest nel Febbraio 2010 del Working Group A5: «There is now considerable experience of the needs of security issues in prisons, as well as the development and testing of a variety of models of e-learning. The technology and the knowledge to respond to this issue are now available, but the important step for the future is to build the confidence across prison systems that the security-related issues can be resolved. One way to achieve this might be through

penitenziaria è caratterizzata dall'unità globale delle sue finalità; non è quindi possibile un conflitto tra le varie componenti delle attività dell'Amministrazione penitenziaria. Dunque, il primo fine da porsi è l'eliminazione delle contrapposizioni esistenti.

In questa ottica, dopo aver tracciato le piste di riflessione e di ricerca per una progettazione formativa a distanza, rimane aperto ed in primo piano il ruolo delle Università. Queste ultime, attraverso la sperimentazione e l'attivazione di corsi, scanditi dall'acquisizione di specifici riconoscimenti o crediti tali da garantire effettive possibilità di sviluppo alla formazione permanente, dovrebbero offrire una opportunità formativa continuativa, rivolta non solo ai detenuti ma anche agli educatori, agenti e insegnanti e quanti altri sono interessati al lavoro educativo in carcere. Infine, in considerazione delle specifiche caratteristiche dei percorsi di detenzione dei detenuti, bisogna garantire da un lato la effettiva fruibilità della formazione a distanza all'interno delle carceri, evitando il più possibile ai detenuti spostamenti continuativi che innescano complessi meccanismi burocratici e di conseguenza interruzione del percorso didattico-formativo; dall'altro il riconoscimento di crediti per il lavoro concluso e la possibilità di continuare, anche una volta liberi, i percorsi di istruzione a distanza iniziati in regime di ristrettezza, come già accade in altri paesi.

Riferimenti bibliografici

Alidières L. (2008), *Enseigner en milieu carcéral: un essai d'approche ethnographique du terrain, Mémoire non publié*, Montpellier: Université Paul Valéry.

Arcangeli B., Diana P. (2009), *Insegnare metodologia delle scienze sociali in modalità e-learning*, in Baldissera A. (a cura di), *Insegnare metodologia delle Scienze Sociali*, Acireale-Roma: Bonanno, pp. 55-71.

Arcangeli B., Diana P., di Mieri F., Suriano G. (2010a), *L'e-learning in carcere: una proposta*, in «Je-LKS - Journal of e-learning and Knowledge Society», vol. 6, 1, pp. 91-99.

Arcangeli B., Bonu B., Charnet C., Diana P. (2010b), *E-learning for Prisoners: Experiences from Italy and France*, in Gómez Chova L., Martí Belenguer D., Candel Torre I. (eds), *ICERI2010 Proceedings CD, 3rd International Conference of Education, Research and Innovation*, November 15th-17th 2010, Madrid, Spain, Valencia: IATED, pp. 003505-003511.

Arcangeli B., Diana P., Capuano T., Pacelli M. (2011), *E-learning Education: Building an Upper Secondary Level Course for Prisoners*, in Gómez Chova L., Martí Belenguer D., Candel Torre I. (eds), *EDULEARN11 Proceedings CD, 3rd International Conference on Education and New Learning Technologies*, July 4th-6th, 2011, Barcelona, Spain, Valencia: IATED, pp. 06508-006515.

Baldissera A. (2007), *La dura realtà dell'istruzione in Italia: alcune proposte per migliorare le nostre conoscenze*, in Cipriani R., Margiotta U. (a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia*, Venezia: Mazzanti, pp. 25-36.

Banzato M. (2008), *Apprendere in rete*, Torino: Utet.

Benelli C. (2008), *Promuovere formazione in carcere*, Tirrenia: Edizioni Del Cerro.

Cacciamani S. (2008), *Imparare cooperando*, Roma: Carocci, 2008.

Colombo M. (2008, a cura di), *E-learning e cambiamenti sociali*, Napoli: Liguori.

EACEA - Education, Audiovisual and Culture Executive Agency - P9 Eurydice – (2011), *Key Data on Learning and Innovation through ICT at School in Europe 2011*, Brussels: Commissione Europea; testo disponibile al sito

'buddying' or peer mentoring – where leaders in prisons who have this experience can work with those who still need to be convinced» http://ec.europa.eu/education/grundtvig/doc/conf11/documents-doc5-workshops_en.pdf.

- http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/129EN.pdf (ultimo accesso 29/10/2011).
- European Commission (2010), *European Conference on Prison Education - Pathways to Inclusion - Strengthening European Cooperation in Prison Education and Training, Budapest, 22-24 Febbraio 2010*
- Fasanella A. (a cura di, 2007), *L'impatto della riforma universitaria del "3+2" sulla formazione sociologica*, Milano: Franco Angeli.
- Formenti L. (2003), Voce «Costruttivismo/ostruzionismo», in U. Telfner, L. Casadio (a cura di), *Sistemica. Voci e percorsi nella complessità*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Kaye A. (1994), *Apprendimento collaborativo basato sul computer*, in «TD tecnologie didattiche», 4, pp. 9-21.
- Korte B., T. Hüsing (2007), *Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools 2006: Results from Head Teacher and A Classroom Teacher Surveys in 27 European Countries*, in «E-learning Papers», vol. 2, 1, pp. 1-5; testo disponibile al sito <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media11563.pdf> (ultimo accesso 28/10/2011).
- Ludovisi F. (2008), *E-learning e Web 2.0: una dimensione sociale dell'apprendimento virtuale*, Roma: Focus Isfol; testo disponibile al sito http://www.isfol.it/DocEditor/test/File/Focus_Isfol_Conoscenza_n.1.pdf (ultimo accesso 28/10/2011).
- Mallon M., Monseur C., Quittre V., Wastiau P. (2010), *The Contribution of ICT to Education*, in «FGA Working paper», n.32, 4/2010; testo disponibile al sito http://www.fga.it/uploads/media/Mallon-Monseur-Quittre-Wastiau_The_contribution_of_ict_to_education_-_FGA_WP32_02.pdf (ultimo accesso 08/09/2013).
- Midoro V. (2002), *E-learning. Apprendere insieme in rete*, Ortona: Menabò.
- Palidda S. (2000), *Polizia postmoderna: per un'etnografia del nuovo controllo sociale*, Milano: Feltrinelli.
- Pike A., Irwin T. (2008), *Improving Access to Higher Education and Distance Learning in Prisons*, paper presentato alla 5th Eden Conference, Paris, 20-22 ottobre 2008.
- Quadrelli E. (2005), *Gabbie metropolitane. Modelli disciplinari e strategie di resistenza*, Roma: Derive Approdi.
- Trentin G. (1999), *Insegnare e apprendere in rete*, Bologna: Zanichelli.
- Vianello F. (2012), *Il carcere. Sociologia del penitenziario*, Roma: Carocci.
- Wacquant L. (2002), *The Curious Eclipse of Prison Ethnography in the Age of Mass Incarceration*, in «Ethnography», 3, pp. 371-97.
- Zamosteanu A. O. (2010), *E-learning and Use of Computer in Forensic Field*, in «Annals», Computer science series, 8/1, pp. 1-16.

