

ANTIGONE

**Le tecnologie dell'informazione in
carcere: realtà, potenzialità,
ambivalenze**

Anno XVI

N. 2



ANTIGONE



ANTIGONE

PER I DIRITTI E LE GARANZIE NEL SISTEMA PENALE

RIVISTA «ANTIGONE»

Semestrale di critica del sistema penale e penitenziario

Sito: <http://www.antigone.it/rivista/>

a cura dell'associazione Antigone onlus

SEDE LEGALE E OPERATIVA: via Monti di Pietralata n. 16, 00157 Roma

Tel.: 06 4511304; - Fax: 06 62275849

Sito: www.antigone.it; e-mail: segreteria@antigone.it

ANTIGONE EDIZIONI

ISSN 2724-5136

DIRETTORE RESPONSABILE: Claudio Sarzotti (Università di Torino)

CO-DIRETTORE: Stefano Anastasia (Università di Perugia)

COMITATO SCIENTIFICO: Cecilia Blengino (Università di Torino); Anna Maria Campanale (Università di Foggia); Giuseppe Campesi (Università di Bari); Yves Cartuyvels (Université Saint Louis Bruxelles); Amedeo Cottino (Università di Torino); Alessandro De Giorgi (San José State University); Luigi Ferrajoli (Università di Roma Tre); Paolo Ferrua (Università di Torino); Carlo Fiorio (Università di Perugia); José García Añón (Universitat de València) Francesco Maisto (Magistrato); Alberto Marcheselli (Università di Genova); Antonio Marchesi (Università di Teramo); Pio Marconi (Università di Roma La Sapienza); Luigi Marini (Magistrato); Dario Melossi (Università di Bologna); Giuseppe Mosconi (Università di Padova); Mauro Palma (Garante Nazionale dei diritti delle persone private della libertà personale); António Pedro Dores (InstitutoUniversitário de Lisboa); Livio Pepino (ex Magistrato e scrittore); Luigi Pannarale (Università di Bari); Tamar Pitch (Università di Perugia); Ivan Pupolizio (Università di Bari); Franco Prina (Università di Torino); Eligio Resta (Università di Roma Tre); Iñaki Rivera Beiras (Universitat de Barcelona); Marco Ruotolo (Università di Roma Tre); Alvise Sbraccia (Università di Bologna), Demetra Sorvatzioti (University of Nicosia); Francesca Vianello (Università di Padova), Massimo Vogliotti (Università Piemonte Orientale); LoïcWacquant (University of California, Berkeley).

REDAZIONE COORDINATORI: Daniela Ronco (Università di Torino), Giovanni Torrente (Università di Torino)

CORPO REDAZIONALE: Costanza Agnella (Università di Torino), Perla Allegri (Università di Torino), Rosalba Altopiedi (Università del Piemonte Orientale), Carolina Antonucci (Università di Roma "La Sapienza"), Federica Brioschi (Associazione Antigone), Angelo Buffo (Università di Foggia), Chiara De Robertis (Università di Torino), Giulia Fabini (Università di Bologna), Valeria Ferraris (Università di Torino), Patrizio Gonnella (Università di Roma Tre), Susanna Marietti (Associazione Antigone), Simona Materia (Università di Perugia), Michele Miravalle (Università di Torino), Claudio Paterniti Martello (Associazione Antigone), Benedetta Perego (Università di Torino), Simone Santorso (University of Hull), Vincenzo Scalia (University of Winchester), Alessio Scandurra (Università di Pisa), Daniele Scarscelli (Università del Piemonte Orientale), Valeria Verdolini (Università di Milano Bicocca), Massimiliano Verga (Università di Milano Bicocca)

RESPONSABILI EDITING: Federica Brioschi (Associazione Antigone), Jacopo Lofoco (Università di Torino)

INCOPERTINA: Immagine del Carcere di Milano San Vittore realizzate da Pietro Snider per Next New Media e Antigone nell'ambito del progetto Inside Carceri, <https://www.flickr.com/photos/insidecarceri/8197490558/>

N. 2/2021 LE TECNOLOGIE DELL'INFORMAZIONE IN CARCERE: REALTÀ, POTENZIALITÀ, AMBIVALENZE

a cura di Perla Arianna Allegri, Stefano Anastasia, Vincenzo Scalia

INDICE

Editoriale, <i>Perla Arianna Allegri, Stefano Anastasia, Vincenzo Scalia</i>	7
Dalla fobia al clamore? Immaginari e usi delle T.I.C. nelle pratiche e nell'educazione penitenziarie nelle carceri italiane e argentine durante la pandemia, <i>Mauricio Manchado, Giuseppe C. Pillera</i>	13
Connessione instabile. Una prima analisi dell'impatto degli strumenti di comunicazione a distanza nei Poli Universitari Penitenziari nel contesto dell'emergenza pandemica, <i>Chiara Dell'Oca</i>	30
L'anacronismo del carcere di fronte alle tecnologie dell'informazione, <i>Stefano Anastasia</i>	47
La telemedicina negli istituti penitenziari: potenzialità, resistenze e prospettive. Intervista al Dr. Claudio Leonardi dell'ASL Roma 2 a cura di <i>Daniela Ronco</i>	59
Vite asincrone, <i>Corrado Cosenza</i>	78
Le tecnologie didattiche in carcere: vincoli e opportunità, <i>Ada Maurizio</i>	94
Il diritto del detenuto al mantenimento delle comunicazioni con l'esterno dell'istituto penitenziario, specie con i familiari, <i>Mario Marcuz</i>	106
ALTRI SAGGI	
La giustizia riparativa tra funzionalità del diritto penale e alternative di paradigmi, <i>Giuseppe Mosconi</i>	123
Isole al largo. Considerazioni ai margini per una nuova cultura della detenzione, <i>Jacopo Lofoco</i>	160

RUBRICA GIURIDICA

Commento alla giurisprudenza. Oltre i cancelli della detenzione amministrativa: la progressiva affermazione del diritto di accesso, *Eleonora Celoria* 184

ARTE E CARCERE

Una questione “privata”. I corpi e lo spazio nel cinema carcerario di Leonardo Di Costanzo, *Guglielmo Siniscalchi* 202

A PROPOSITO DI...

Nuove tendenze della sociologia dell’istituzione penitenziaria in Italia: ricerca scientifica e impegno politico-sociale, *Claudio Sarzotti* 207

AUTORI

223



Dalla fobia al clamore? Immaginari e usi delle T.I.C. nelle pratiche e nell'educazione penitenziarie nelle carceri italiane e argentine durante la pandemia

Mauricio Manchado, Giuseppe C. Pillera¹

Abstract

Through a comparative study between Italy and Argentina, carried out through in-depth interviews with key actors such as some prison directors and the relative school managers, and against the background of the Covid-19 pandemic, the article aims to analyse and compare past and current images on information and communication technologies (Ict) in prison, especially focused on educational processes. The interpretative investigation on the practices of Ict use in prison by the prison regime and the school actors, on the meanings attributed to them and the effects of their implementation, as well as on the possible lines of development lets emerge the existing tensions between physical closure and virtual openness, between new patterns assumed by the educational processes with the integration or enhancement of Ict and new ways of building the prison order in a pandemic time.

Keywords: Covid-19, ICT, prison education, distance learning, prison order.

¹ Mauricio Manchado, Investigador Adjunto Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas e professore presso la Universidad Nacional de Rosario; Giuseppe C. Pillera, CTER INVALSI e professore a contratto di Pedagogia sperimentale presso l'Università degli studi di Messina.

1. Introduzione

La pandemia dichiarata l'11 marzo 2020 dall'OMS ha sconvolto tutti i modi di vita precedentemente noti e quello dei detenuti non fa eccezione. Le carceri hanno adottato varie misure per affrontare l'impatto del virus SARS-CoV-2 ma, pur con sfumature, in gran parte del Nord e Sud del mondo la chiusura totale è stata la disposizione più frequente. Nel primo periodo pandemico, agli attori esterni al servizio penitenziario è stato negato l'accesso agli spazi in cui erano soliti gestire attività educative, culturali e lavorative; in seguito, parziali aperture hanno permesso il rientro di attori esterni e l'attuazione di strategie di contatto con la vita extramuraria, e la virtualità è emersa come possibile risposta per mitigare le sofferenze della detenzione (G. Sykes, 2017) dovute a mancanza o scarsità di relazioni esterne.

Sulla base di uno studio comparativo tra Italia e Argentina, analizzeremo le tensioni esistenti tra chiusura fisica e apertura virtuale, tra nuove modalità assunte dalle pratiche educative con l'integrazione o il potenziamento delle TIC e nuove modalità di gestione della reclusione e di costruzione dell'ordine carcerario in tempo di pandemia. La proposta è di descrivere e confrontare le percezioni e gli immaginari che gli attori istituzionali penitenziari e scolastici avevano sulle TIC prima della pandemia da Covid-19 e le eventuali trasformazioni a seguito dello

stato di emergenza sanitaria. Ci interessa altresì indagare le pratiche di utilizzo delle TIC in carcere durante la pandemia, sia da parte degli attori scolastici che del regime penitenziario, i significati loro attribuiti e gli effetti della loro attuazione. In particolare, siamo interessati a descrivere quali difficoltà esistevano per l'impiego o il potenziamento delle TIC in carcere nella realizzazione di processi educativi e come la loro integrazione cominci a delineare usi presenti e futuri che trascendono il campo dell'educazione formale e ci permettono di pensare alle TIC nella loro dimensione paradossale: da un lato promotrici di soluzioni ai problemi strutturali e storici delle carceri (principalmente legati a mobilità e contatto con ciò che accade fuori), dall'altro diluenti di una pedagogia della presenza, che è spesso tra i pochi fattori di interruzione dell'isolamento quotidiano a rendere la vita carceraria più porosa e osservabile. La nostra ipotesi è che entrambe le dimensioni coesistano – non senza tensioni – provocando sia nuovi processi di soggettivazione in coloro che partecipano alle pratiche educative in carcere sia nuovi modi di governare e produrre ordine nelle carceri contemporanee.

2. Stato dell'arte

L'educazione ha sempre integrato il libro con gli altri media audiovisivi analogici ed

elettronici che andavano diffondendosi, suscitando di volta in volta i facili entusiasmi degli *integrati* e le pregiudizievoli resistenze degli *apocalittici* (U. Eco, 1964). Riluttanze esacerbate in un contesto come quello penitenziario, definito proprio dai concetto di separazione e privazione. Generalmente ammessi in penitenziario sono i media mono-direzionali (stampa, radio, tv) e quelli interattivi entrati da tempo nell'uso quotidiano, come il telefono, il cui uso è ancora fortemente limitato; i media digitali invece, specialmente se connessi a Internet, hanno incontrato sino a tempi recenti un totale divieto di fruizione, in una fobia securitaria che non trova giustificazioni plausibili per la stragrande maggioranza dei profili detentivi.

Va compreso che le reti telematiche hanno cessato di essere mero strumento di comunicazione per trasformarsi in *ambiente virtuale* complesso (A. Gutiérrez Martín, 2003), un variegato *cyberspazio* o un'*infosfera* (P. Levy, 1996) che permette di condurre e coordinare attività (sociali, economiche, culturali, educative, persino criminali o belliche) sì virtuali ma dai risvolti molto concreti. La riflessione pedagogica, oltre che modellizzare l'utilizzo di una pluralità di media in una molteplicità di forme e contesti di apprendimento, si è preoccupata anche delle competenze necessarie al loro utilizzo nei vari ambiti esistenziali, così da poter vivere pienamente in un mondo nel quale il virtuale è una dimensione, *uno stato del reale* (P.

Quéau, 1996). In questo senso, l'accesso alle TIC e la loro capacità di utilizzo si configurano come diritti fondamentali di ciascuno, quand'anche recluso, giacché la pena detentiva non dovrebbe estendersi al di là della privazione della libertà di movimento e non intaccare la sfera dei diritti della persona oltre quanto sia necessario alla pena stessa (J. Franganillo et al., 2006): tutto ciò che può servire a garantire tali diritti dovrebbe essere non solo desiderabile ma addirittura esigibile (Ó. Del Álamo, 2002).

Com'è noto, l'ampia maggioranza della demografia carceraria appartiene a settori di popolazione caratterizzati da marginalità sociale e deprivazione culturale, con lacune non solo nella letto-scrittura tradizionale ma anche nelle aree di competenza di un'alfabetizzazione intesa in maniera complessa: abilità informatiche di base, capacità critico-riflessive nella ricerca, selezione e lettura dell'informazione, controllo di linguaggi e strumenti di scrittura mediale, competenze relazionali e di cittadinanza fondate sui valori di bene comune e legalità. In questo senso, la Carta *E-learning verso l'Inclusione Sociale* (Aa.Vv., 2004) sottolinea che i media digitali sono mezzi fondamentali di inclusione, giacché «le pratiche sociali interagiscono con la tecnica e l'una influenza le altre», e che il *digital divide* non può essere concepito solo come problema di accesso a dispositivi o connessioni, ma soprattutto come questione culturale ed educativa. Una persona detenuta

diversi anni avrà enormi difficoltà a reintegrarsi se tagliata fuori dai cambiamenti tecnologici occorsi durante la reclusione, trasformata in «un tempo morto, una realtà paralizzata (...) che, di conseguenza, impedisce di raggiungere con successo il principale obiettivo del sistema penitenziario: la riabilitazione sociale e lavorativa dei detenuti» (J. Franganillo et al., 2006, p. 103. Nostra trad.).

A partire da tali considerazioni un filone di studi e ricerche sull'utilizzo delle TIC in contesto penitenziario – fiorente in area anglosassone (A. Pike, A. Adams, 2012; E. Hughes, 2012; N. Champion, K. Edgar, 2013), spagnola (J. Franganillo et al., 2006; A. Viedma Rojas, 2006; P. Contreras Pulido, 2014), italiana (B. Arcangeli et al., 2010; P. Diana, 2013; G.C. Pillera, 2017; 2020) – ha recentemente identificato modelli e tracciato piste di lavoro praticabili per l'attività educativa e l'istruzione in carcere, nella direzione di migliorare le opportunità trattamentali, minimizzare i fattori di esclusione e ottimizzare le possibilità di riabilitazione e reinserimento sociale.

3. Metodologia e fonti

In questo lavoro impieghiamo un approccio qualitativo e interpretativo attraverso cui indagare in ottica comparativa internazionale i significati del problema in studio costruiti da alcuni attori chiave. A tal

fine, abbiamo acquisito a fonte primaria alcune interviste in profondità, mediante questionario di 14 domande rivolte a direttori penitenziari e dirigenti scolastici (Ds) e docenti operanti in contesti di reclusione.

Per il caso italiano sono state selezionate le due case circondariali (Cc) siciliane di Piazza Armerina (EN) e di Barcellona PG (ME), intendendo rappresentare con la prima un penitenziario maschile di piccole dimensioni (64 detenuti) in un territorio interno, con la seconda un istituto di medie dimensioni (253 detenuti) in territorio costiero, dotato di sezione femminile. Le istituzioni educative competenti per queste sedi carcerarie sono rispettivamente il Cpia (Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti) di Messina, impegnato nelle due Cc presenti in provincia, e quello di Caltanissetta-Enna, che gestisce l'attività didattica in ben sei sedi carcerarie, quattro Cc, una casa di reclusione e un Istituto Penale Minorile. Sono state realizzate interviste con il Direttore della Cc di Piazza Armerina, Antonio Gelardi, con il Ds del Cpia di Caltanissetta-Enna, Giovanni Bevilacqua, e con due docenti del Cpia di Messina operativi presso la Cc di Barcellona PG.

Per il caso argentino sono state selezionate tre carceri della provincia di Santa Fe, rispondenti a diversi livelli di sicurezza e genere dei detenuti: un carcere di media sicurezza maschile, la Unidad Penitenciaria

(Up) 6 della città di Rosario, con una popolazione di 450 detenuti; un carcere di massima sicurezza maschile, la Up 11 di Piñero, con 2100 ristretti; l'unico carcere femminile nel sud della provincia di Santa Fe, la Up 5, che conta 176 detenute. Sono state realizzate cinque interviste. Due con i Ds della Escuela de nivel primario n. 2003 "Margarita Mazza de Carlés", che opera presso la Up 6 di Rosario (oltre che nella Up n. 3) dal 2016 e conta attualmente 70 studenti nei suoi corsi, e della Escuela de Enseñanza Media para Adultos (EEMPA) n. 1311, che opera presso la Up 5 (oltre che nella Up 3 e 16) dal 2004 e a cui sono iscritte 20 studentesse: rispettivamente Daniel Medina e Claudia Infantino. Tre con i direttori delle Up sopra identificate: Mauricio Miriani (Up 11), Esteban Brondetta (Up 6) e Paola Escalante (Up 5).

Le interviste a direttori penitenziari e Ds, condotte a distanza e audio o videoregistrate, sono durate circa un'ora ciascuna, mentre i due docenti hanno risposto per iscritto, rimanendo anonimi.

4. La situazione in Italia

4.1 Tic in carcere in epoca pre-pandemica: eppur si muove

In Italia, nell'ultima decade, diffuse esperienze carcerarie di utilizzo delle Tic ascrivibili a vari ambiti socioeducativi

(Pillera, 2017; 2020) hanno fatto maturare clima e competenze tra gli attori istituzionali. La circolare Dap del 2/11/2015 – che aveva trovato Gelardi «assolutamente d'accordo sul piano culturale e personale, oltre che come dirigente e operatore» – riconosceva l'importanza dei nuovi media come strumento di sviluppo personale e arricchimento trattamentale, annunciando lo studio di un «modello di riferimento omogeneo, sicuro e controllato» che, mediante infrastrutture e politiche di sicurezza centralizzate, avrebbe reso Internet accessibile ai detenuti in media sicurezza e custodia attenuata (per l'alta sicurezza gli istituti avrebbero vagliato di caso in caso). A conferma della ricezione dei nuovi indirizzi, i docenti intervistati testimoniano che la direzione della Cc di Barcellona PG si era da tempo mostrata sensibile, consentendo l'uso didattico di computer e di una Lim privi di connessione.

Perché tutto fatica a normalizzarsi? Da un lato pare che «il sistema soffrisse di una carenza decennale nell'attivazione dei sistemi informatici presso le sedi», anche se alcune, «che godevano di spazi più ampi, hanno potuto attivare ciò che l'Ordinamento Penitenziario già prevede in termini di poli didattici e sorveglianza dinamica» (Bevilacqua); dall'altro «una parte delle sedi carcerarie attendeva di ricevere un supporto tecnologico centralizzato» (Gelardi). Si pone poi un fattore di resistenza, non celato dagli intervistati, legato alla percezione allarmante

delle caratteristiche comunicative dei nuovi media (velocità, ubiquità, opacità). In mancanza di una «organizzazione della sicurezza», è stato scarso, e generalmente senza connessione, anche l'utilizzo di dispositivi già acquistati dai Cpia (Bevilacqua).

Per il Ds, i problemi legati all'istruzione con le Tic si sviluppano su tre fronti:

- metodologie didattiche;
- possibilità di erogazione;
- garanzia del diritto allo studio in condizioni di difficoltà nello svolgimento della didattica presenziale;

La scuola – prosegue Bevilacqua – comincia ad essere preparata ad affrontare i primi due fronti, essendosi dotata di dispositivi tecnologici e competenze metodologico-didattiche, mediante attivazione di comunità di pratica e percorsi formativi condotti in concomitanza con sperimentazioni di procedure e strumenti. Sul secondo, Bevilacqua ricorda che «essendo l'intervento di istruzione e formazione parte del trattamento, non può che essere realizzato insieme, in coerenza e in maniera complementare rispetto all'intervento trattamentale operato dai funzionari dell'area educativa», ma gestire una didattica digitale diventa «complicato se non in presenza di personale qualificato e in numero adeguato». Il terzo fronte ci porta diritti a fare i conti con l'educazione carceraria al tempo del Covid-19.

4.2 Tic in carcere durante la pandemia: accelerazioni gravitazionali e attriti dinamici

Sebbene col protocollo d'intesa del 2016 (ampliato nel 2020) i ministeri dell'Istruzione e della Giustizia si fossero impegnati a realizzare spazi penitenziari capaci di collegamenti virtuali, tardano ricadute concrete in termini di investimenti infrastrutturali e sfruttamento delle risorse esistenti. Ciò ha causato un serio problema quando, l'8 marzo 2020, il Decreto-legge 11 ha disposto la chiusura degli istituti penitenziari agli esterni e la sospensione di permessi premio e semilibertà per scongiurare l'esplosione di focolai pandemici. Misure di tale severità, pur contribuendo a fomentare diverse rivolte di detenuti, hanno generato «una grandissima accelerazione, che ha salvato il sistema. (...) Perché (...) se non ci fossero stati i video-colloqui, i problemi che poi si sono presentati con conseguenze dolorose probabilmente sarebbero stati moltiplicati per cento» (Gelardi).

Già la sopracitata circolare Dap affermava che non erano emerse criticità dal monitoraggio sui colloqui familiari sperimentali in videoconferenza e sollecitava le sedi carcerarie a implementali, accennando

all'allora disegno di legge 2798/2015¹. La decretazione emergenziale durante i primi mesi di pandemia ha poi incentivato i colloqui sia telefonici che in videoconferenza, ampiamente fruiti secondo le nostre fonti. Così commenta Gelardi: «anche se non ne ho certezza, la conoscenza della popolazione detenuta mi porta a pensare che i cellulari servono per un saluto alla fidanzata, per la piccola cosa che non ha relazione con l'attività criminosa. Ed è una cosa che non è arrestabile. (...) Per cui, nella misura in cui si può fare in modo che questo tipo di comunicazione non serva a fini illeciti, si deve provare ad accettare questa sfida».

Nelle sei sedi carcerarie in cui opera il Cpia di Caltanissetta-Enna, malgrado un protocollo d'intesa a garanzia del dialogo interistituzionale, già prima della chiusura delle scuole ordinarie è stata preclusa la possibilità di regolare ingresso dei docenti, poi riammessi quando buona parte dell'anno scolastico era saltato. Le alternative proposte dal Cpia erano ascrivibili a tre modelli:

- la consegna di dispense di studio, spesso in formato cartaceo (modalità più frequente, specie inizialmente);

- un'aula Agorà modificata che, oltre a difficoltà nella connettività e nel reperimento di educatori (o nell'accesso di docenti) che potessero fungere da tutor in presenza, poneva il problema di stanze non sempre sufficientemente ampie per ospitare i gruppi di livello in sicurezza (modalità che nessun istituto ha voluto sposare)²;
- una Dad (didattica a distanza) tradizionale con lezioni a distanza in sincrono o in asincrono (praticata in un secondo momento, laddove è stato possibile disporre di connessione Internet);

Una dinamica analoga emerge anche per la Cc di Barcellona PG, in cui solo a fine a.s. 2019/20 si è svolta qualche videolezione sincrona su piattaforma MsTeams. Ma nell'a.s. 2020/21, l'esperienza maturata e una mobilitazione precoce (acquisto di ulteriori dispositivi e attivazione di collegamento Internet) hanno permesso di avviare una Dad su basi regolari, non senza difficoltà – *in primis* farraginosità burocratiche e carenza di educatori e spazi.

Sul versante delle competenze dei docenti, Bevilacqua riferisce che percorsi formativi

¹ Poi trasformato in L. 103/2017, che concedeva delega al Governo per regolamentare collegamenti audiovisivi con l'esterno sì da favorire le relazioni familiari dei ristretti.

² Il Dpr 263/2012 prevede che l'adulto possa fruire a distanza di una parte di percorso formativo, che il Decr. Intermin. 12 marzo 2015 identifica nello

svolgimento di attività sincrone fra docente presente in una sede Cpia e gruppi di livello in aule remote, denominate Agorà. Sebbene La Circ. min. 1/2016 ha stabilito che ciascun Cpia può attivare solo un'Aula Agorà, ma il ministro, a fronte delle difficoltà indotte dalla pandemia, ha invitato gli Usr competenti ad autorizzarne più di una per Cpia.

avviati dal 2015 hanno coinvolto un numero di insegnanti limitato, sempre collegato all'attivazione di figure che Ds e organi collegiali hanno orientato da una generica *expertise* tecnologica verso un *know-how* specifico sulle sue applicazioni didattiche. Con la pandemia, l'interesse sul tema è aumentato enormemente: «Questo non sarebbe successo se da parte dei docenti non ci fosse stata anche una forte motivazione a riappropriarsi di un rapporto con lo studente (...) negato dall'emergenza pandemica. Il fatto che molti insegnanti, in un modo nell'altro, si siano sentiti nelle condizioni di dover/poter colmare una lacuna legata a un loro bisogno di agire il proprio ruolo (...) ha consentito di sbloccare la macchina» (Bevilacqua).

Gli insegnanti intervistati appaiono consapevoli delle ricadute delle Tic sulla didattica (lezioni più dinamiche, costruzione e condivisione di ampie basi di contenuti adattabili a bisogni e interessi individuali, incremento coinvolgimento, motivazione, cooperazione, riflessività, creatività), dichiarando che il loro utilizzo è apprezzato dal corpo docente, spingendolo a un maggiore lavoro d'equipe, e richiesto dagli stessi reclusi, consapevoli di quell'emarginazione dai circuiti comunicativi e di quel *gap* di competenze informatiche che rischiano di diventare un *vulnus* nel progetto di reinserimento. Il Ds asserisce che l'esperienza ha dimostrato già prima della pandemia l'utilità delle Tic sotto vari aspetti:

alfabetizzazione digitale quale competenza chiave di cittadinanza (perciò inserita in ogni percorso d'istruzione attivato); potenziamento di conoscenze e abilità (entro ambienti virtuali di autoformazione, esercitazione, comunicazione con i docenti e gli altri studenti); surrogazione della didattica presenziale in situazioni d'impedimento contingente (carenza di organico in alcune sedi, costrizione discenti in casa od ospedale, eventuali pandemie).

Ciononostante, i nostri testimoni avvertono che bisogna vigilare affinché siano preservati gli spazi di incontro fisico garantiti dall'Ordinamento: «non possiamo aggiungere, a causa del progresso, un'ulteriore limitazione: il rapporto umano in presenza è insostituibile per tutti» (Gelardi). Bevilacqua stigmatizza la tendenza a voler «spingere un po' troppo verso l'utilizzo delle tecnologie come sostituto o equivalente dell'attività in presenza», giudicata «fortemente deleteria» ed «errore gravissimo», specialmente in relazione a percorsi «destinati a persone deboli e che presuppongono proprio per questo un'interazione forte tra docente e studente». Un modello *blended* flessibile e contestualizzato come quello della didattica digitale integrata è considerato ideale, anche per disinnescare il rischio di introdurre le Tic a discapito dei già limitati contatti in presenza.

L'impressione è che il centro gravitazionale dell'emergenza pandemica

abbia indotto un'accelerazione delle pratiche di utilizzo delle Tic in carcere, anche se, a differenza dei video-colloqui, l'autorizzazione al collegamento Internet per scopi di istruzione sembra avere incontrato maggiori attriti, pur in un dinamico panorama di (non estemporanea) evoluzione adattiva.

4.3 Tic in carcere e prospettive post-pandemiche: tra coesione e adesione

Nell'incertezza sull'evoluzione della pandemia, la Dad è tuttora al centro della riflessione nell'Amministrazione penitenziaria (Gelardi) ma più in generale alle nostre fonti appare auspicabile non retrocedere da passi avanti condotti a caro prezzo, mantenendo comunicazione con l'esterno e istruzione sul doppio binario analogico-virtuale: «per lo sviluppo tecnologico che c'è stato fuori, (...) la società detenuta rimane indietro (...). Allora, evitare che questo divario diventi eccessivo (...). Oggi chi è detenuto si trova di fronte a tante deprivazioni, tra cui si è aggiunta in questi anni la deprivazione da comunicazione, da social network, e questo è un dato di fatto. Ecco, credo occorra porsi il problema di non

aggiungere, o aggiungere il meno possibile e non per tutti, questo tipo di deprivazione» (Gelardi).

Diversi sono i parametri proposti da Gelardi in relazione a una progressività nell'accesso alle Tic: momento della pena, condotta ma principalmente livello di sicurezza e tipologia di reato. Nel quadro di auspicate politiche e tecnologie centralizzate, un ruolo importante dovrebbe essere assunto dalle periferie, in rapporto di conoscenza diretta col detenuto. A tal proposito Bevilacqua evidenzia che la Commissione didattica³ è la sede «in cui questi e altri temi debbono essere affrontati, essendo il luogo in cui gli interventi trattamentale, di istruzione, di formazione vengono messi a confronto, coordinati, ricordati (...). Da quel che mi risulta, non sempre qualcosa del genere avviene in maniera fortemente operativa. (...) Però è un luogo che dovrebbe avere una funzionalità piena, (...) con un raccordo costante».

Ragionando in ottica sistemica, sarebbe opportuno riflettere su ciò che può essere «elemento di crescita» e ciò che diventa «sovrastruttura»: occorre valutare quel che si fa, «prendendo spunto da una serie di buone pratiche, sperimentarle contemporaneamente in più contesti», raccogliere dati e assumere elementi di

³ Sorta di organo collegiale interistituzionale, composto solitamente da direttore ed educatori penitenziari, Ds e docenti del Cpia competente, rappresentanti della polizia penitenziaria e di

associazioni, enti di formazione e altri soggetti che collaborano alla vita culturale dell'istituto.

giudizio per indirizzare gli sviluppi (Bevilacqua). In tale direzione i Cpia, vere reti territoriali di apprendimento permanente, e soprattutto i loro Centri Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo (Crrs&s) rappresentano attori con enormi potenzialità.

Il Crrs&s siciliano, coordinato proprio da Bevilacqua, è da qualche tempo impegnato in attività sperimentali sulle Tic guidate da un coordinamento di animatori digitali di tutti i Cpia dell'isola (è in acquisto una piattaforma e-learning che permetterà inserimento e aggiornamento di contenuti in remoto ai docenti e loro fruizione in locale ai detenuti, mediante dispositivi non connessi a Internet) e in percorsi integrati di ricerca e formazione del personale, che si muovono a livello provinciale, regionale, nazionale. Ad es., in una rete d'ambito di Caltanissetta è in fase di avvio una formazione integrata tra docenti, educatori e polizia penitenziaria, per Bevilacqua ineludibile ma finora trascurato viatico di conoscenza reciproca e integrazione tra mondo della scuola e della giustizia. Infine, da settembre 2021 partirà un'attività promossa dalla rete nazionale dei Crrs&s, presentata al gruppo Paideia⁴, accolta favorevolmente da diversi Usr col

coinvolgimento dei gruppi regionali del Piano nazionale scuola digitale e rivolta all'aggiornamento di un dossier sull'offerta formativa nelle sedi carcerarie. Aspetto non trascurabile è infatti la costruzione di conoscenza empirica sul tema, in grado di collocarlo nell'agenda dei decisori politici e renderlo visibile nel panorama dell'opinione pubblica.

Le linee di sviluppo sull'integrazione delle Tic in carcere sembrano allora trarre salienza da forze di coesione, esercitate tra differenti elementi in ciascuna istituzione coinvolta, e forze di adesione, tra istanze convergenti di scuola e carcere.

5. La situazione in Argentina

5.1 Pre-pandemia, immaginari e Tic

Il 20 marzo 2020 è stato decretato in Argentina l'isolamento sociale preventivo e obbligatorio (Aspo) ma il Servizio Penitenziario della provincia di Santa Fe (Spsf) aveva già determinato, il 12 marzo, la chiusura totale delle sue carceri ad attori esterni (familiari, insegnanti, partecipanti a

⁴ In attuazione del Dpr 263/2012, il Piano Paideia definisce le misure nazionali di sistema che, insieme alle Linee guida ministeriali, concorrono alla messa a regime del nuovo sistema di istruzione degli adulti. Il gruppo Paideia comprende rappresentanti di tutti gli Usr, dell'Indire (Istituto Nazionale di Documenta-

zione Innovazione e Ricerca Educativa), della Ruiap (Rete Universitaria Italiana per l'Apprendimento Permanente).

seminari, organizzazioni religiose). Da allora e durante l'Aspo, solo il personale di sicurezza (direttori e guardie carcerarie), medico-infermieristico e professionale (psicologi, assistenti sociali e terapisti occupazionali) circoleranno nelle prigioni. Così, durante il primo semestre del 2020, le scuole oggetto dello studio si sono limitate alla consegna di materiale analogico. Alla richiesta informale del preside della scuola secondaria di usare i cellulari per mantenere un «contatto minimo» tra docenti e studenti, quand'anche non orientato alla trasmissione di contenuti (lezioni o materiale di studio), il silenzio è stato l'unica risposta: «Avevo proposto di dare loro cellulari da usare solo durante le lezioni, quindi abbastanza controllati, e che avremmo potuto comprare schede dedicate da mettere nei telefoni degli insegnanti, in modo che potessero avere una sorta di comunicazione, in modo da poter almeno parlare con loro. Beh, non abbiamo avuto una risposta, né sì né no» (Infantino).

Pertanto, prima della pandemia, riconosciamo l'inesistenza di condizioni sia materiali che simboliche – in termini di possibili orizzonti di significato – per l'implementazione delle Tic da parte dei docenti nei programmi e nei processi di istruzione in situazione di confinamento.

«Non c'è mai stata una sostituzione dei (vecchi, Ndr) computer, non abbiamo mai ricevuto nulla dal Plan Conectar, ma alla fine, intorno al 2016, abbiamo ricevuto tre netbook, due dei quali sono stati rubati dalla

scuola, lasciandoci con uno. Ma in realtà ha anche a che fare con una questione di consapevolezza degli insegnanti. Mi sembra che l'anno scorso abbiamo iniziato a vedere questa difficoltà, questa questione di non dare importanza all'aspetto tecnologico» (Medina). Nelle definizioni del Ds ci sono due elementi da evidenziare: a) un (ri)posizionamento del valore della presenza, com'è avvenuto anche nelle scuole ordinarie; b) la centralità della dimensione del corpo nei territori pedagogici delle scuole carcerarie, come espressione non solo del processo di insegnamento-apprendimento, ma anche come dispositivo di collegamento in cui emergono istanze e denunce degli effetti della prigionizzazione. E perciò, l'impossibilità di pensare in precedenza all'implementazione delle Tic era dovuta a due ragioni principali: la mancanza di condizioni materiali e simboliche – intesa come la combinazione della resistenza di alcuni insegnanti al contemplare il potenziale delle Tic nei processi educativi, la «mancanza di consapevolezza» di cui parla Páez – e la centralità del corpo docente come materialità relazionale e interattiva attraverso cui si generano i processi di apprendimento ma anche un'attenuazione dei «dolori dell'incarceramento» (G. Sykes, 2017).

D'altra parte, l'istituzione carceraria operava anche sotto l'influenza di un immaginario precedente sulle Tic, entro il cui orizzonte si pone l'accento su due sentimenti costitutivi dell'interazione carceraria – paura

(R. Bodei, 1995) e diffidenza (M. Manchado, 2020) – e su condizioni materiali insufficienti o inesistenti: «Da un lato, una sfiducia nell'accesso che il detenuto aveva alla virtualità e a ciò che poteva fare con essa, e un altro punto è come tutti i cambiamenti (...) generano una riluttanza... perché andiamo a cambiare se abbiamo fatto bene, finché non è necessario farlo?» (Miriani). E ancora: «Prima forse non ci pensavo nemmeno (all'integrazione della virtualità, Ndr), non era molto, in pratica, ed era raro farlo virtualmente, ma ha aiutato molto, specialmente qui che tutto era chiuso perché non potevano uscire. Penso che sia un buon meccanismo di relazione quando non puoi averne di presenziali. È complicato perché abbiamo pochi spazi, abbiamo solo una sala di videoconferenza, e stiamo usando il computer dell'amministrazione, quello che abbiamo nell'ufficio, ci mancano le risorse» (Escalante).

Carenze materiali, sfiducia e mancanza di bisogno rappresentano una serie di fattori operativi tra gli attori del carcere in relazione all'immaginario sulle Tic prima dell'emergere della pandemia.

5.2 Dall'inerzia all'ibridazione. Proiezioni sulle Tic nel periodo post-pandemico

Sebbene non ci sia consenso sulla fase post-pandemica, si affacciano ipotesi con

punti di convergenza tra istituzioni educative e penitenziarie: l'uso delle Tic nei processi educativi appare un orizzonte possibile, sempre ibridato con la presenzialità propria dei contesti carcerari. Mentre si potrebbe ipotizzare che l'intensificazione del ricorso alla virtualità, in contrasto con le aperture generate negli ultimi decenni nella provincia di Santa Fe, si configuri come una nuova tattica di governabilità (M. Foucault, 2014) delle carceri, dove lo sguardo degli attori esterni sulla detenzione si dissipa tornando allo storico «silenzio carcerario» (R. Del Olmo, 2001), quello che si riconosce, piuttosto, è uno scenario dove l'ibridazione è un fattore chiave, che si costituisce come un modo di gestire la reclusione: «Dipenderà dal tipo di attività che vengono a offrire, se può essere svolta virtualmente o no. Penso che sia necessario che per le attività dei mestieri vengano, per mostrare come fare o non fare qualcosa. Forse la parte teorica potrebbe essere un misto di virtuale e faccia a faccia» (Brondetta).

Tuttavia, l'istituzione educativa sembra essere più esitante quando si tratta di immaginare l'integrazione delle Tic, alludendo alla scarsità di risorse ma anche alla centralità che viene assegnata ancora una volta al corpo e alla presenzialità: «Primario e urgente è avere un'attrezzatura di proiezione e un netbook per poter fare un collegamento con l'esterno, con gli insegnanti che sono a casa, se non ci fanno entrare, almeno chiamarli da casa, questo è possibile (...).

Anche portare Internet a scuola (...) è possibile, ma dobbiamo avere i mezzi, no?» (Medina). E ancora: «Se si può imparare a distanza? sì, certo che si può, però ciò che fornisce la presenzialità non lo fornisce la virtualità, penso che la parola lo dica con precisione, è virtuale, non reale» (Infantino).

Senza addentrarci nella distinzione tra reale e virtuale (già accennata nel § 2) o nella dimensione dell'autonomia – del suo potenziamento o riduzione – come elemento costitutivo dei processi educativi e/o penitenziari, la pandemia ha provocato una serie di cambiamenti che per le dinamiche quotidiane delle carceri hanno implicato una (ri)lettura delle politiche di sicurezza: minore è il movimento – col contributo delle Tic – maggiore è la sicurezza, sia perché il detenuto non ha bisogno di essere trasferito in un tribunale per un'udienza, sia perché può essere portato dal blocco celle a un'aula virtuale senza orari rigidi né preoccupazioni o incombenze dovute all'entrata e uscita di attori esterni.

Esistono tensioni tra la necessità dei dirigenti scolastici di recuperare una certa pedagogia della presenza (C.A. Gomez Da Costa, 2005) e un servizio penitenziario che esplora meccanismi di adattamento (B. Crewe, 2007) più immediati all'uso delle Tic, poiché questo non solo risolve carenze materiali e strutturali – come difficoltà ad effettuare trasferimenti o rispondere alla potenziale domanda educativa insoddisfatta (M.T. Sirvent, 1998) – ma rafforza anche

l'idea di un carcere con “meno novità”. Anche se le Tic emergono nell'orizzonte di ambo le istituzioni, non possiamo in nessun modo affermare che ciò avvenga in modo omogeneo o coordinato.

6. Conclusioni

L'emergere della pandemia da SARS-CoV-2 ha provocato un'amplificazione generale dell'incertezza come modalità della vita contemporanea, e le carceri sono divenute oggetto di una nuova realtà: una reclusione nella reclusione. Da quando il carcere moderno si è consolidato a metà del XIX secolo, nessuno ha apertamente contemplato un regime penitenziario senza alcun contatto col mondo esterno, né l'annullamento dell'essenza del modello correzionale: educazione, lavoro, religione, famiglia (M. Sozzo, 2009). Nell'incertezza di non sapere come agire di fronte alla pandemia, queste quattro sfere sono state di fatto più o meno a lungo sospese sotto l'argomentazione della tutela sanitaria dei detenuti nelle condizioni insalubri e sovraffollate dei penitenziari.

Il presente lavoro, nella sua proposta comparativa, mostra che la pandemia ha portato in primo piano in Argentina il riconoscimento di una necessità che finora non era stata identificata come tale – l'integrazione delle TIC nella vita quotidiana delle carceri e nell'educazione in particolare

– e in Italia l'accelerazione di una serie di processi che erano già stati avviati ma che non avevano avuto implicazioni significative. Così, necessità e accelerazione costituiscono due dimensioni costitutive di esperienze che variano in termini di implementazione, ma che trovano la seguente convergenza: le autorità penitenziarie sono state tra le istituzioni più rapide a concepire segmenti di virtualizzazione delle loro pratiche.

Le valutazioni positive sull'uso delle TIC coincidono in entrambe le esperienze, anche se sembrano rispondere a interessi divergenti: nel caso argentino le TIC rispondono a problemi strutturali (fondamentalmente legati all'ambito giudiziario) e aumentano il regime di sicurezza delle carceri (meno movimenti grazie alla riduzione dell'ingresso di attori esterni); nel caso italiano l'ottimismo sulle TIC è legato alla sfida del reinserimento sociale, al potenziale contributo al mantenimento dei legami (principalmente familiari) col mondo esterno e alla formazione di un cittadino digitalmente competente.

Se le preoccupazioni per la sicurezza non cessano di determinare restrizioni di accesso alle TIC, queste cominciano tuttavia ad essere assunte come un futuro inevitabile per le dinamiche delle carceri contemporanee, perché lo sono state anche per la vita esterna. Si può concludere che sia in Argentina che in Italia, nonostante le differenze in termini di strumenti e loro accessibilità, le autorità

penitenziarie sono più convinte ad avanzare in processi di virtualizzazione che, tenendo conto della sicurezza, migliorino la partecipazione dei detenuti ai diversi processi formativi. Tuttavia, le istituzioni educative sembrano essere più moderate, sia per la sfiducia nelle decisioni istituzionali sia per la rivalutazione della compresenza nei processi educativi. L'ibridazione emerge come una sorta di entelechia che dovrà essere costruita sui punti di contatto tra scuola e carcere. È quindi forse il momento di rivedere la nostra tesi iniziale per scoprire che non si tratta di un passaggio dalla fobia al clamore, ma che ci troviamo nel mezzo di un processo in cui la pandemia e i suoi effetti stanno determinando un nuovo modo di vivere persino i contesti più impermeabili.

Bibliografia

- Arcangeli Bianca, Diana Paolo, Di Mieri Fernando e Suriano Giovanni (2010), *L'e-learning in carcere: una proposta*, in *Je-LKS - Journal of e-learning and Knowledge Society*, VI, 1, pp. 91-99.
- Aa.Vv. (2004), *E-learning verso l'Inclusione Sociale*, Délégation aux usages de l'internet - Ministère délégué à la recherche et aux nouvelles technologies, Barcelona.
- Bodei Remo (1995), *Geometría de las pasiones. Miedo, esperanza, felicidad: filosofía y uso político*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Champion Nina e Kimmett Edgar (2013), *Through the gateway. How Computers Can Transform Rehabilitation*, Prison Reform Trust, London.
- Crewe Ben (2007), *Power, adaptation and resistance in a late-modern men's prison*, in *British Journal of Criminology*, 47, pp. 256-275.
- Del Álamo Óscar (2002), *Conectando... ¿desde prisión?*, in *Servicio de Observación sobre Internet. Boletín Semanal*, 191.
- Contreras Pulido Paloma (2014), *La Alfabetización mediática como herramienta de intervención en prisiones*. Tesi doctoral, Universidad de Huelva - Departamento de Educación.
- Del Olmo Rosa (2001), *¿Por qué el actual silencio carcelario en América Latina*, in Roberto Briceño-León (a cura di), *Violencia, sociedad y justicia en América Latina*, CLACSO, Buenos Aires, pp. 369-381.
- Diana Paolo (2013), *L'e-learning in carcere. Esperienze, riflessioni e proposte*, in *Cambio*, III, 6, pp. 261-271.
- Eco Umberto (1964), *Apocalittici e integrati: comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa*, Bompiani, Milano.
- Foucault Michel (2014), *Obrar Mal, Decir la Verdad: Función de la Confesión en la Justicia. Curso de Lovaina, 1981*, Siglo Veintiuno, Buenos Aires.
- Franganillo Jorge, Burgos Lola, García Aída e Tomàs Cristina (2006), *Alfabetización Digital en la prisión: una experiencia con jóvenes internos*, in AA.VV., *Acta del II Congreso Internacional de la Alfabetización Tecnológica: Superando la brecha digital*, Badajoz, pp. 102-118.
- Gomez Da Costa Carlos Antonio (2005), *Pedagogía de la presencia*, Losada, Buenos Aires.
- Gutiérrez Martín Alfonso (2003), *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*, Editorial Gedisa, Barcelona.
- Hughes Emma (2012), *Education in prison. Studying through Distance Learning*, Ashgate Publishing Limited, Farnham Surrey.
- Lévy Pierre (1996), *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, Feltrinelli, Milano.
- Manchado Mauricio (2020), *Te quiero y te aborrezco. Las afectividades entre guardias y presos de pabellones iglesias y su relación con la gestión del*

encierro en prisiones argentinas, in *Revista Trabajo y Sociedad*, XXI, 34, pp. 455-478.

Pike Anne e Adams Anne (2012), *Digital exclusion or learning exclusion? An ethnographic study of adult male distance learners in English prisons*, in *Research in Learning Technology*, XX, 4, pp. 363-376.

Pillera Giuseppe C. (2017), *Dal muro alla rete. Trattamento dei detenuti e innovazione tecnologica nell'istruzione e nella formazione penitenziaria. Profili comparativi europei, italiani e spagnoli*, CUECM, Catania.

Pillera Giuseppe C. (2020), *ICTs in European prison education: national frameworks and guidelines*, in Gabriella D'Aprile - Raffaella C. Strongoli (a cura di), *Lo stato in luogo dell'EducAzione. Ambienti, spazi, contesti*, Pensa MultiMedia, Lecce, pp. 209-220.

Quéau Philippe (1996), *Le posizioni del virtuale*, in Franco Berardi (a cura di), *Cibernauti. Tecnologia, comunicazione, democrazia*, Castelvecchi, Roma, pp. 67-78.

Sirvent María Teresa (1998), *Estudio de la situación de la educación de jóvenes y adultos en la Argentina en un contexto de neo-conservadurismo, políticas de ajuste y pobreza*, in *Informe Final Año Sabático y Beca Guggenheim 1997*.

Sykes Gershan (2017), *La sociedad de los cautivos. Estudio de una cárcel de máxima seguridad*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

Sozzo Máximo (2009), *Populismo punitivo, proyecto normalizador y 'prisión depósito' en*

Argentina, in *Sistema Penal y Violencia*, 1, pp. 33-65.

Viedma Rojas Antonio (2006), *La educación a distancia en prisión. Estudio de los alumnos de la UNED internos en centros penitenciarios*, in *RIED - Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, VI, 2, pp. 97-120.

