

Zona a riflessività limitata: uno studio di caso sulla riflessività degli adulti nel percorso di *addiction recovery* nelle comunità terapeutiche

di Giovanni Castiglione, Roberta Piazza

Riassunto

Il presente studio di caso esplora il ruolo della riflessività nel processo di *addiction recovery* all'interno delle comunità terapeutiche per le dipendenze. Partendo dalla prospettiva dell'educazione degli adulti e dal quadro teorico dell'apprendimento trasformativo, la ricerca analizza come gli adulti in condizioni di dipendenza sviluppino capacità riflessive nel contesto comunitario. L'analisi, condotta attraverso interviste a educatori professionali di due comunità terapeutiche, evidenzia come la riflessività si configuri quale processo dinamico, influenzato dalla struttura normativa della comunità, dalle interazioni con i pari e dal supporto educativo. Tuttavia, emergono significativi ostacoli allo sviluppo della riflessività negli utenti, tra i quali la fragilità emotiva, la tendenza alla negoziazione del cambiamento e le limitazioni alla capacità critica. Lo studio mette in luce come il percorso di *recovery* sia spesso caratterizzato dall'acquisizione di una maggiore consapevolezza di sé e dall'apprendimento di strategie per la gestione delle proprie vulnerabilità, piuttosto che come cambiamento radicale della prospettiva di significato del soggetto. I risultati sottolineano la necessità di un approccio educativo strutturato capace di integrare la dimensione riflessiva con il supporto emotivo e relazionale, ridefinendo il ruolo della riflessività nel trattamento delle dipendenze in un'ottica di apprendimento e trasformazione.

Parole chiave: riflessività, apprendimento trasformativo, comunità terapeutiche, dipendenze, educazione degli adulti, educatore professionale.

Bounded reflexivity: A case study of adult reflexivity in addiction recovery in therapeutic communities

Abstract

This case study explores the role of reflexivity in the addiction recovery process within therapeutic communities for addiction. Adopting an adult

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 1/2025

Doi: 10.3280/erpoa1-2025oa20446

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial – No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

education perspective and drawing on the theoretical framework of transformative learning, the research examines how adults with substance dependence develop reflexive capacities in a communal setting. The analysis, conducted through interviews with professional educators from two TCAs, highlights how reflexivity emerges as a dynamic process influenced by the normative structure of the community, peer interactions, and educational support. However, significant barriers to the development of reflexivity among users also emerge, including emotional fragility, a tendency to negotiate change, and limitations in critical capacity. The study reveals that the recovery journey is often characterized by the acquisition of greater self-awareness and the learning of strategies for managing personal vulnerabilities, rather than by a radical transformation of the individual's meaning perspective. The findings emphasize the need for a structured educational approach capable of integrating reflexivity with emotional and relational support, redefining the role of reflexivity in addiction treatment through a lens of learning and transformation.

Keywords: reflexivity, transformative learning, therapeutic communities, addiction recovery, adult education, professional educator.

First submission: 07/03/2025 accepted: 10/06/2025

Introduzione

Riflessività e fragilità nell'adult learning

La riflessione è un concetto chiave nella teoria dell'educazione degli adulti. Essa, intesa come “activity in which people recapture their experience, think about it, mull it over and evaluate it” (Boud, Keogh, & Walker, 1985, p. 33), è ampiamente utilizzata come strumento pedagogico nei contesti di apprendimento formale, informale, individuale e organizzativo. Il concetto e l'applicazione della riflessione hanno subito nel tempo un'evoluzione significativa, sia nella sua definizione sia nell'uso di tale termine (Jordi, 2011), determinando l'assunzione di forme diverse a seconda dei contesti di apprendimento (Hoyrup, 2004; Marshall, 2019).

Le teorie dell'apprendimento adulto attribuiscono alla riflessione un ruolo chiave nel processo di apprendimento, riconoscendola come essenziale per valorizzare l'esperienza pregressa e orientare quella futura in vista della trasformazione individuale (Mezirow, 2003). La riflessione permette di ricon-

nettere le esperienze pregresse con il futuro, attraverso processi di consapevolezza critica (Brookfield, 1984). La letteratura individua diverse tipologie di riflessione: Mezirow (2003) distingue tra riflessione sui contenuti, riflessione sui processi e riflessione critica, quest'ultima considerata la più profonda e trasformativa, poiché porta a una revisione delle premesse implicite dell'agire. Altri studiosi, come Boud, Keogh e Walker (1985), evidenziano l'importanza del contesto e delle emozioni nel processo riflessivo, sottolineando come queste possano favorire o ostacolare l'apprendimento.

Tuttavia, i modelli di riflessività finora diffusi si riferiscono a un soggetto adulto spesso ideale, capace di autodirezionalità e orientato da una più ampia consapevolezza circa le prospettive, i sistemi e i processi di significato che compongono le sue traiettorie di vita (Alberici, 2002). A tal riguardo, il dibattito accademico sull'educazione degli adulti ha progressivamente evidenziato la fragilità intrinseca dell'adulto nel suo percorso di apprendimento e trasformazione. Superata l'immagine dell'adulità come compiutezza, emerge una visione più complessa, in cui l'adulto appare problematico, incerto, impegnato in una continua lotta con sé stesso per rispondere alle richieste di una società in costante mutamento. Questo quadro implica un'esigenza di apprendimento continuo e di una riflessività non solo episodica, ma strutturata come *habitus*. Pertanto, negli ultimi anni, l'attenzione si è spostata verso forme di sostegno educativo per adulti in condizioni di fragilità, con particolare riguardo a migranti (Eschenbacher, 2020), genitori in transizione (Malka & Fine, 2024), individui sottoposti a limitazioni della libertà personale (Pike & Hopkins, 2019) o soggetti coinvolti in percorsi di reinserimento lavorativo. Tuttavia, l'adulto con problemi di dipendenza è rimasto ai margini di questo discorso, nonostante la crescente complessità del fenomeno, che oggi include non solo sostanze psicoattive ma anche dipendenze comportamentali (Archer, 2007).

Il processo di *addiction recovery* (AD), in particolare nelle comunità terapeutiche per le dipendenze (CTD), si configura come un percorso di riflessione e rielaborazione critica dell'esperienza, ma incontra ostacoli significativi. Studi recenti mostrano come la fragilità emotiva e le difficoltà nel sostenere processi critici limitino la capacità riflessiva dei soggetti coinvolti (Jordan & Walker, 2023). La riflessione, in questo contesto, non si configura necessariamente come un esercizio di piena autodeterminazione, ma piuttosto come un processo mediato da interazioni sociali e supporti educativi (Boud & Walker, 1998).

A tal riguardo, le teorie dell'apprendimento trasformativo evidenziano il ruolo cruciale della riflessività nel facilitare cambiamenti di prospettiva e nel sostenere percorsi di autonomia (Giddens, 1991). Tuttavia, per i soggetti in *recovery*, il cambiamento non avviene solo attraverso la presa di coscienza

critica, ma anche attraverso pratiche di auto-narrazione, dialogo e supporto emotivo (Williamson, 1997). L'equilibrio tra autonomia e dipendenza dal contesto sociale è centrale: Archer (2007) descrive diverse tipologie di riflessivi, evidenziando come alcuni individui riescano a orientare il proprio percorso attraverso processi deliberativi, mentre altri rimangono vincolati a dinamiche di incertezza e fallimento nel progettare la propria traiettoria esistenziale.

Il dibattito sulla riflessività nell'educazione degli adulti suggerisce, quindi, che essa non sia un processo uniforme, ma dipendente dal contesto, dalle condizioni individuali e dal supporto disponibile. Per gli adulti con problemi di dipendenza, un approccio educativo che integri la dimensione riflessiva con il sostegno emotivo e sociale potrebbe rappresentare la chiave per apprendimenti significativi e per un'effettiva trasformazione personale.

Dipendenze e apprendimento trasformativo

La letteratura sull'*addiction* propone un'ampia gamma di modelli, prevalentemente medico-psichiatrici, neuroscientifici e psicologici (Heather, et al., 2018; Greener & Storr, 2023). La dipendenza è un fenomeno complesso, analizzabile su diversi livelli: dal funzionamento celebrale e biochimico alle determinanti genetiche e caratteristiche psicologiche. La ricerca descrive un soggetto caratterizzato da impulsività e compulsività, con funzioni esecutive compromesse e difficoltà nella gestione delle emozioni (Kwako *et al.*, 2016), oltre ai sintomi classici di astinenza, tolleranza e craving, ben delineati nel DSM-5-TR (2022). A fronte della numerosa mole di letteratura sul tema delle dipendenze, sono pressoché assenti i contributi mirati a inquadrare il discorso della dipendenza dalla prospettiva dell'educazione degli adulti e che tengano quindi in considerazione gli elementi cardine di questa tradizione disciplinare: l'esercizio della riflessività, l'autodirezionalità e l'emancipazione come ideale regolativo (Illeris, 2018).

L'assenza di un significativo contributo pedagogico nell'ambito delle dipendenze appare in contrasto con l'attuale orientamento verso modelli di intervento improntati al *recovery*, i quali restituiscono centralità al soggetto e ne rafforzano l'*agency*, mirando non solo alla remissione della sintomatologia, ma al ripristino del benessere in una prospettiva biopsicosociale (Brophy, Dyson, & Katherine, 2023). Questa lacuna risulta ancor più evidente considerando il ruolo degli educatori nelle CTD, ampiamente diffuse in Italia

(Vanderplasschen, Vandevelde, & Broekaert, 2014). In tali contesti, il “programma”¹ è concepito come un processo educativo (Goethals, Vanderplasschen, Vandevelde, & Broekaert, 2015), finalizzato a promuovere l’assunzione di responsabilità del soggetto nel percorso di cura (Pearce & Pickard, 2013) e a sostenerne il cambiamento nello stile di vita (De Leon, 2000; De Leon & Unterrainer, 2020).

Alla luce di tali considerazioni, risulta necessario indagare, in un’ottica di *adult learning*, l’esercizio della riflessività nelle CTD e il ruolo degli educatori nel promuoverla. In assenza di modelli educativi specifici, è plausibile che tali figure abbiano fatto riferimento ad approcci psicologico-clinici, bio-medici o a prassi consolidate all’interno delle strutture terapeutiche.

L’apprendimento trasformativo di Mezirow (2003) rappresenta un quadro teorico particolarmente adatto per indagare il *recovery* da una prospettiva educativa, perché attribuisce alla riflessività un ruolo centrale. In questo modello l’individuo attribuisce significato all’esperienza sulla base di assunti interiorizzati, organizzati in prospettive e schemi di significato che guidano l’interpretazione della realtà (Mezirow, 2003, p. 48-49). La riflessività, intesa come revisione critica di tali assunti, costituisce il fulcro del processo trasformativo (Mezirow, 1998, p. 192), attivato dal confronto con *dilemmi disorientanti*, eventi incongruenti che portano il soggetto a riconsiderare, modificare e ridefinire i propri schemi interpretativi.

Questo processo non avviene in solitaria. L’*altro* svolge un ruolo di interlocutore e specchio riflessivo, facilitando l’acquisizione di nuovi modelli di pensiero e comportamento.

Numerosi studi hanno adottato questo quadro teorico per analizzare l’AD. Castiglione (2023) ha reinterpretato il lavoro nelle CTD in chiave trasformativa, combinando la rilettura metateorica di Mezirow proposta da Hoggan & Higgins (2023) con il recente dibattito sulla definizione dell’AD. Jordan & Bedi (2022) hanno esaminato il *recovery* come trasformazione identitaria, facendo riferimento alla revisione della teoria trasformativa di Mezirow proposta da Illeris (2014), che rilegge il processo trasformativo in termini di ridefinizione dell’identità del soggetto. Hammond (2018) ha approfondito il ruolo della riflessione critica nel cambiamento individuale, sottolineando la necessità di un adeguato supporto contestuale per il successo del *recovery*.

Hassan *et al.* (2018) hanno analizzato l’impatto della riflessione critica sulla rielaborazione dell’esperienza e sul rafforzamento dell’auto-efficacia nel percorso di *recovery*. Hansen *et al.* (2008) e Moore (2005) hanno integrato il modello trans-teorico del cambiamento di Prochaska e DiClemente (1992) in chiave trasformativa, evidenziando come le persone attraversino

¹ Nome con il quale ci si riferisce al percorso terapeutico nel contesto delle CTD.

diverse fasi di consapevolezza e motivazione nel processo di cambiamento. Un approccio simile è stato adottato da Armaos e Koutrouvidis (2011) per le CTD greche, confermando la rilevanza dell'analisi trasformativa nel contesto delle comunità terapeutiche.

Sebbene tutti questi studi riconoscano la centralità della riflessività nell'AD, solo Castiglione e Armaos e Koutrouvidis hanno analizzato il *recovery* nelle CTD. Inoltre, le ricerche si sono concentrate prevalentemente sulla prospettiva degli utenti, trascurando quella dei professionisti che promuovono il *recovery*. Infine, soltanto Jordan & Bedi (2022) hanno evidenziato prospettive di modifica della teoria trasformativa, integrandola alla luce di evidenze empiriche.

Metodologia

Introduzione e domande di ricerca

Il presente contributo, che si inserisce in un'indagine più ampia, ancora in corso, sul lavoro educativo nell'AD nelle CTD a partire dalla prospettiva trasformativa, si concentra sull'esercizio della riflessività nei suddetti contesti da parte degli educatori.

Le domande che hanno guidato la ricerca possono essere così delineate:

- come si esercita la riflessività nel lavoro educativo nelle CTD per promuovere il *recovery*? in che modo essa è sostenuta? Quali sono gli elementi che interferiscono nella sua realizzazione?

Partecipanti

Il campione di ricerca è composto da otto educatori professionali operanti in due comunità terapeutiche indipendenti, ma afferenti alla stessa azienda attiva nel settore sanitario privato nella provincia di Catania. Tra i partecipanti, tre sono uomini e cinque donne, con profili eterogenei in termini di età, formazione e anni di esperienza. Quattro possiedono una laurea in Scienze dell'educazione, tre in Psicologia, mentre un'ultima educatrice senza titoli accademici ma con una continuità di servizio pluridecennale. L'esperienza professionale varia da oltre vent'anni per il membro senior a tre anni per il più giovane.

Raccolta e analisi dei dati

La raccolta dei dati è stata condotta tramite interviste semi-strutturate,

consentendo un approfondimento flessibile delle prospettive degli educatori attraverso risposte aperte e riflessioni personali. Le interviste, composte da nove domande, si articolavano in tre sezioni: la prima raccoglieva informazioni anamnestiche sulla storia professionale e sull'esperienza nella CTD; la seconda, con sette domande, esplorava il funzionamento della comunità, il processo di *recovery* e il lavoro degli educatori e degli utenti; la terza richiedeva la narrazione di due casi, uno con esito di *recovery* positivo e uno negativo

Le interviste, della durata variabile tra trenta e settanta minuti, sono state condotte presso le due strutture, registrate previo consenso informato e successivamente trascritte integralmente per l'analisi. Quest'ultima è stata condotta in modo induttivo, senza l'ausilio di software, ispirandosi alla tecnica dell'*Iterative categorization* (Neale, 2016).

Risultati

L'analisi tematica delle interviste ha portato all'estrazione e analisi di 285 estratti testuali significativi. Oltre ai riferimenti relativi alla descrizione e alle caratteristiche delle CTD – che illustrano il funzionamento di base, l'organizzazione sociale e normativa e la subcultura specifica – sono emersi elementi chiave per comprendere meglio il profilo dell'utenza attuale e i meccanismi che favoriscono il cambiamento.

La Tabella 1 riassume i codici emersi dall'analisi tematica in relazione alla riflessività, organizzati in cinque macroaree. Le categorie sovraordinate individuate sono: *precondizioni al lavoro terapeutico, ostacoli al cambiamento, sostegno al cambiamento, esercizio della riflessività ed esiti del cambiamento*.

Tabella 1 – Codici riferiti alla riflessività e frequenze

Categoria tematica	Freq.
Attività quotidiane in comunità	9
Conoscere i propri schemi	18
Consapevolezza del bisogno	31
Conservazione dei vecchi schemi	8
Cura di sé	14
Impulsività	4
Inganno	5
Limite alla capacità critica	8
Mettere alla prova il cambiamento	16
Negoziiazione del cambiamento	10
Individualizzazione del programma	5
Organizzazione della comunità	1
Poliabuso	1

Prendersi cura del soggetto	7
Proporre nuovi modelli	4
Protezione	1
Relazione	6
Relazione con gli operatori	15
Relazione con i pari	17
Relazione con la famiglia	5
Ricadute	4
Ricostruire la storia personale	12
Risorse del soggetto	9
Risorse esterne	7
Sperimentare e gestire le emozioni	26

Precondizioni, ostacoli e supporto alla riflessività

Dall'analisi emerge il quadro di un'utenza con fragilità marcata, non solo legata all'abuso di sostanze, ma anche a processi incerti di crescita individuale. Nella maggior parte dei casi, i soggetti hanno una storia di poliabuso, e una significativa vulnerabilità emotiva, spesso legata alla sensazione di vuoto.

A volte non ci sono completamente connessioni ed è difficile trovare connessioni anche rispetto a quello che è il proprio vissuto. Sono persone che comunque hanno veramente il vuoto e io lo definisco un vuoto emotivo da questo punto di vista (ID02).

C'è una fluidità dentro che non riesce a solidificarsi in niente. [...]; non c'è del materiale su cui lavorare, sono adolescenti alla mercé del nulla. [...] Quindi, quando poi vengono ripuliti dalle sostanze, troviamo il nulla, la superficialità. [...] Oggi quando cerchi di entrare trovi la sofferenza [...] però in linea di massima sono persone che hanno iniziato troppo presto [...], a 12-16 anni. Quindi è difficile [...]. Ora non c'è niente, c'è il vuoto, c'è il silenzio (ID08)

Il lavoro educativo avviene attraverso un approccio che considera due piani. Quello collettivo fa leva sull'organizzazione e sulle norme della comunità, utilizzate per stabilizzare psicologicamente gli utenti e favorire le relazioni interpersonali, attraverso le attività quotidiane.

Ogni atteggiamento, ogni comportamento negativo diventa motivo di riflessione [...] ti sto cercando di spiegare come si arriva alla conoscenza di sé stesso, attraverso i comportamenti quotidiani nella relazione con l'altro, nella relazione con l'ambiente attorno a me, nella relazione con me stesso, riferito sia alle persone sia all'ambiente, nella relazione con la mia narrazione interna (ID01).

La relazione con gli altri diventa per il soggetto l'occasione per conoscere sé stesso, sia nei confronti informali con gli altri utenti, sia attraverso la partecipazione ai gruppi di autoaiuto che si tengono settimanalmente.

[Il gruppo di autoaiuto] è uno strumento veramente che i ragazzi apprezzano tantissimo perché sentono di più, perché c'è uno specchio molto più chiaro fra di loro, [...] perché emergono proprio davanti a loro le difficoltà, le emozioni, i ragionamenti quindi anche l'aspetto cognitivo, l'aspetto culturale; la propria Weltanschauung esce là. e quindi l'altro lo sente, vede un discorso veritiero e acquista molta ricchezza anche stando in silenzio e guardando, osservando due che si confrontano, due che si esprimono con l'educatore (ID01).

Sul piano individuale, invece, si punta a promuovere la consapevolezza del problema e l'elaborazione della richiesta di aiuto. La scarsa percezione della pervasività della dipendenza spesso porta il soggetto a tentare di negoziare i confini del proprio cambiamento.

Perché loro collegano la guarigione al recupero fisico. Non capiscono che c'è un qualcosa dietro che li ha portato a fare uso di sostanza. Quindi la fatica è principalmente questa, perché molte volte non ci danno proprio il tempo di agganciarli (ID03).

Non è costante questa richiesta di aiuto, è altalenante, perché la dipendenza stesso ti porta a considerarla quasi un segmento della tua vita, proprio per allontanare o ridimensionare il problema, e non un problema invece personale, totale, che prende la vita, che in realtà è così. (ID01).

Il processo riflessivo, inoltre, può essere ostacolato da numerosi fattori quali la gestione delle emozioni e la presenza di limiti alla capacità critica.

Però spesso anche perché non ci riescono, perché ci sono dei limiti cognitivi, quindi, ci provano in tutti i modi, o per imitazione, o per altri ma non riescono. Quindi si vengono anche a questo fallimento (ID07).

È veramente un'incapacità di stare con sé stessi; è un'incapacità di stare col proprio sentire, è un'incapacità di stare col proprio dolore, con la propria sofferenza, che è fondamentale (ID02).

Esercizio della riflessività e cambiamento del soggetto

Strettamente connessi, l'esercizio della riflessività e le aree di cambiamento emergono con chiarezza dalle narrazioni degli educatori. Nelle CTD, la riflessività si sviluppa attraverso le attività quotidiane, come il lavoro, la

gestione delle “responsabilità” (compiti specifici degli utenti correlati alla gestione della struttura) e le relazioni interpersonali.

Attraverso queste esperienze, supportate dagli educatori tramite strumenti come il colloquio, gli utenti intraprendono un percorso di consapevolezza rispetto ai propri schemi cognitivi, emotivi e comportamentali. Tale processo di articola in due fasi principali: la prima riguarda l’individuazione e la presa di coscienza dei tali schemi, la seconda ne implica una revisione critica.

Il confronto continuo con operatori e altri utenti favorisce l’interrogazione sul significato di comportamenti, pensieri ed emozioni, permettendo di ricostruire il senso delle esperienze vissute e di sviluppare nuove chiavi di lettura.

Non sorprende, dunque, che la consapevolezza dei propri schemi e la gestione delle emozioni emergano frequentemente nelle interviste, sia come elementi centrali del processo riflessivo, sia come obiettivi di cambiamento.

Non si può agire semplicemente sul sintomo che c'è. Quando parlo di sintomo non parlo semplicemente del discorso dell'uso della sostanza ma anche del comportamento, perché dietro quel comportamento, dietro quel dolore, che può essere fisico ma può essere anche emotivo, c'è una storia che deve essere ricostruita; ed è una storia che deve essere ricostruita [...] anche attraverso un ascolto di quella persona, di quel corpo, di quell'essenza che quella persona ha e che a volte nasconde dietro il dolore fisico, a volte può essere nascosto dietro un comportamento, attraverso delle piccole cose (ID02).

Fino poi a provare di inserire all'interno di questo canovaccio quotidiano dei momenti di riflessione personale, di revisione delle proprie istanze anche al di fuori, cercare di far partire un processo di autocritica, per rivedere un po' quelle che sono le proprie modalità e magari far acquisire anche competenze di cui non si ha pienamente coscienza certe volte, [...] o su alcuni strumenti differenti da quelli che di solito vediamo utilizzati da loro e si possono utilizzare nella vita comune, la consapevolezza dei propri mezzi, quindi anche un bagno di realtà certe volte rispetto a quello che si può o non si può fare, dove si può o dove non si può arrivare. (ID04).

La riflessività esercitata dal soggetto in comunità si connota, quindi, come occasione per modificare i propri schemi di comportamentali, cognitivi e emotivi. In tal senso emerge come l’obiettivo del cambiamento non sia tanto una ristrutturazione profonda della personalità, quanto l’acquisizione della capacità di comprendere il proprio funzionamento, riconoscere e correggere schemi disfunzionali, identificare segnali di vulnerabilità e chiedere aiuto. Alla domanda su quando un percorso possa dirsi concluso, infatti, ID03 mette in evidenza che l’utente è pronto a lasciare la comunità:

quando [...] è ben consapevole e cosciente dei suoi meccanismi; nel senso, è anche una persona che ha fatto un pochino pace con la sua storia personale. Non dico che poi arriva la guarigione, sai, perché dalla dipendenza io penso che non si guarisce mai. [...] Quindi, secondo me, l'utente è pronto quando ha tutti gli strumenti e noi siamo sicuri, cioè, l'abbiamo visto proprio in pratica, mettere in atto questi strumenti per proteggersi, per compensare anche le proprie frustrazioni, anche la propria voglia di trasgressione. [...]. Quindi, quando è in grado di chiedere aiuto, questa è un'altra cosa essenziale che avevo dimenticato. Una persona deve essere in grado di capire qual è il proprio limite [ID03].

Questo passaggio, ricorrente nelle interviste, evidenzia come i vecchi schemi possano persistere, ma il cambiamento, in termini trasformativi, si realizza principalmente attraverso l'acquisizione di consapevolezza e la capacità di lettura di sé. Considerati i limiti individuali già emersi, anche la riduzione del danno si configura come obiettivo realistico e, in alcuni casi, preferibile a un cambiamento radicale.

Difficilmente si arriva alla soluzione totale però anche la riduzione del danno può essere un'interessante modalità di intervento; cioè, come obiettivo finale è forse un obiettivo quindi se non c'è intanto questa consapevolezza personale, questo, secondo me, è il passaggio fondamentale [ID04].

Discussione

L'analisi delle interviste conferma la rilevanza di un approccio trasformativo per comprendere, in chiave educativa, il processo di AD. Tuttavia, la complessità e la specificità del fenomeno richiedono un'integrazione della teoria trasformativa, affinché possa fornire strumenti più adeguati alla sua analisi.

Tre questioni emergono come particolarmente rilevanti per comprendere in termini trasformativi l'AD e il lavoro riflessivo svolto dall'adulto in condizione di fragilità nelle CTD:

- definire i confini, le caratteristiche e le possibilità che determinano la trasformatività di un'esperienza;
- delineare le forme di esercizio della riflessività a supporto dell'apprendimento trasformativo;
- riconcettualizzare il ruolo delle emozioni nel processo riflessivo e nel cambiamento.

Per affrontare questi aspetti, alla luce dei dati emersi dalle interviste, risultano particolarmente interessanti i lavori di Hoggan e Mälkki.

I criteri di trasformatività proposti da Hoggan (2016; Hoggan & Higgins, 2023) (*Depth, Breadth, Relative stability*) risultano validi per analizzare l'AD, ma necessitano di una riconsiderazione. Il lavoro riflessivo nelle CTD sembra coinvolgere prevalentemente gli schemi di significato, ovvero strutture circoscritte che regolano i processi di significazione del soggetto rispetto a contesti specifici. Ciò è coerente con Mezirow, secondo cui il cambiamento trasformativo non implica necessariamente una revisione radicale delle prospettive di significato, ma può consistere nella modifica o creazione di nuovi schemi in un processo graduale di coscientizzazione. Le interviste indicano che i vecchi schemi non scompaiono ma restano latenti e riattivabili in determinate condizioni, ponendo interrogativi sulla profondità del cambiamento. Sebbene il criterio di *ampiezza* non sia in discussione, la recidività nelle SUD solleva dubbi sulla stabilità del cambiamento, evidenziando il ruolo del contesto. Il permanere dei vecchi schemi e il peso delle risorse personali, come sottolineato dal concetto di *recovery capital* (Kelley, Steinberg, McCoy, Pack, & Pepion, 2021), suggeriscono che prospettive e schemi di significato siano dinamici e contestuali. Di fronte a nuovi dilemmi disorientanti, il soggetto può inizialmente riattivare schemi pregressi prima di rimetterli in discussione. La relazione tra costruzione del significato e contesto richiama la dimensione emotiva, approfondita da Mälkki che ha esplorato il ruolo delle emozioni nel processo riflessivo. Secondo l'autrice, le prospettive e gli schemi di significato garantiscono la continuità identitaria e il senso di appartenenza sociale (Mälkki & Green, 2014). Il confronto con un dilemma disorientante viene vissuto come un evento minaccioso, generando *edge-emotions*, segnali che spingono il soggetto al cambiamento. L'uscita dalla *comfort zone* diventa inizialmente una soluzione emotiva alla sofferenza (Mälkki, 2012, p. 219-220).

Tuttavia, le emozioni non solo favoriscono il cambiamento, ma possono innescare resistenze, portando all'autoinganno o alla negoziazione del cambiamento. Il percorso di *recovery*, inoltre, è ricorsivo: il soggetto affronta successivi dilemmi, tra cui il ritorno alla vita fuori dalla CTD. Proprio il rientro nel contesto di origine può riattivare le vecchie emozioni (Mälkki, 2012), creando uno scarto tra il cambiamento personale e la stabilità del contesto esterno, con il rischio di ricadute o di regressione agli schemi passati.

L'analisi delle interviste conferma le intuizioni di Mälkki (2010), ma pone nuovi interrogativi: le emozioni sembrano precedere e guidare l'attribuzione di significato, suggerendo che i processi cognitivo ed emotivo siano interconnessi ma paralleli, portando il soggetto a interpretare diversamente situazioni simili. A tal proposito, è utile il concetto di *marcatore somatico* di Damasio (1995; 2003), secondo il quale ogni esperienza viene contrassegnata emotivamente. Poiché l'emozione è radicata nelle risposte somatiche

e fisiologiche, il lavoro riflessivo non dovrebbe limitarsi alla dimensione cognitiva e discorsiva, ma includere il corpo, favorendo un nuovo apprendimento associativo, molto utile nelle condizioni di fragilità adulta dove sono presenti forme di limitazione all'esercizio della capacità critica razionale.

Nelle CTD, questo approccio è evidente nel sostegno alla riflessività: stimoli culturali, attività quotidiane e verifiche strutturate consentono al soggetto di sperimentare il cambiamento e "rimarcare" emotivamente i contesti di provenienza, rafforzando la consapevolezza. Fondamentali risultano inoltre il confronto con i pari, i colloqui con gli operatori e i gruppi di condivisione.

Significativa è, infine, la testimonianza di ID08:

l'educatore ha sempre avuto il compito di dare l'esempio. Deve essere chiaro, coerente e trasparente, senza bugie. Meglio non rispondere che mentire (ID08).

Questa visione, lontana da un approccio paternalista, rilegge l'educatore come modello trasformativo, che condivide le proprie prospettive e schemi, permettendo al soggetto di esplorarli e integrarli nel proprio processo di cambiamento.

Conclusioni: limiti e prospettive dello studio

I dati emersi da questo studio di caso, pur non generalizzabili, offrono spunti per ulteriori ricerche. In particolare, risulta utile focalizzare l'analisi dei processi riflessivi sulla dimensione circoscritta degli schemi di significato, intesi come assunti di fondo che configurano disposizioni cognitive ed emotive abituali. La loro natura contesto-dipendente permette di valutare l'apprendimento trasformativo in modo concreto, non come un cambiamento globale e indefinito della persona, ma attraverso comportamenti osservabili.

Inoltre, una riconsiderazione del ruolo della dimensione emotiva, e quindi corporea, nella riflessività può favorire lo sviluppo di meccanismi per promuovere autodirezionalità e riflessività anche tra adulti in condizioni di fragilità, o con temporanee limitazioni delle capacità critiche e riflessive.

Infine, la comprensione dell'AD come processo di apprendimento nell'ambito dell'educazione degli adulti solleva interrogativi che meritano ulteriore approfondimento: come favorire educativamente questo processo? Quali dispositivi, strumenti e azioni risultano più efficaci? Come valutarne gli esiti?

Rispondere a queste domande potrebbe contribuire a delineare un modello educativo per il lavoro con le dipendenze, offrendo un riferimento per i professionisti delle CTD.

Riferimenti bibliografici

- Alberici A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Mondadori.
- American Psychiatric Association (2022). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Fifth edition. Text Revision*. American Psychiatric Association Publishing.
- Archer M. (2007). *Making our Way through the World: Human Reflexivity and Social Mobility*. Cambridge University Press.
- Armaos R., & Koutrouvidis P. (2011). Transformative Learning through the Therapeutic Community Model of Treatment in Addiction Recovery. *Proceedings of the 9th International Transformative Learning Conference*. Athens: Teachers College, Columbia University & The Hellenic Open University. Tratto da https://drive.google.com/file/d/1PoeLtPGuiVzri6H_Naz5QqLRkfF9P_43/view.
- Boud D., & Walker D. (1998). Promoting reflection in professional courses: The challenge of context. *Studies in Higher Education*, 23(2). DOI: 10.1080/03075079812331380384.
- Boud D., Keogh R., & Walker D. (1985). *Reflection: Turning experience into learning*. London: Kogan Page.
- Brookfield S. (1984). The Contribution of Eduard Lindeman to the Development of Theory and Philosophy in Adult Education. *Adult Education Quarterly*, 34, pp. 185-196. DOI: 10.1177/0001848184034004001.
- Brophy H., Dyson M., & Katherine R. (2023). Concept analysis of recovery from substance use. *International Journal of Mental Health Nursing*, 32(1), pp. 117-127. DOI: 10.1111/inm.13066.
- Castiglione G. (2023). La prospettiva educativa nell'intervento con adulti con dipendenza nelle comunità terapeutiche. *Pedagogia Oggi*, 21(2), pp. 230-235. DOI: 10.7346/PO-022023-28.
- Damasio A. (1995). *L'errore di Cartesio*. Adelphi.
- Damasio A. (2003). *Alla ricerca di Spinoza*. Adelphi.
- De Leon G. (2000). *The therapeutic community: theory, model, and method*. Springer.
- De Leon G., & Unterrainer H. F. (2020). The Therapeutic Community: A Unique Social Psychological Approach to the Treatment of Addictions and Related Disorders. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 786. DOI: 10.3389/fpsyt.2020.00786.
- Eschenbacher S. (2020). Transformative learning theory and migration. Having transformative and edifying conversations. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 11(3), pp. 367-381. DOI: 10.3384/2000-7426.ojs1678.

- Giddens A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford: Stanford University Press.
- Goethals I., Vanderplasschen W., Vandevelde S., & Broekaert E. (2015). Core characteristics, treatment process and retention in therapeutic communities for addictions: a summary of four studies. *Therapeutic Communities: The International Journal of Therapeutic Communities*, 36(2), pp. 89-102. DOI: 10.1108/tc-02-2014-0004.
- Greener M. R., & Storr S. J. (2023). Conflicting theories on addiction aetiology and the strengths and limitations of substance use disorder disease modelling. *Frontiers in molecular neuroscience*, 26, 1166852. DOI: 10.3389/fnmol.2023.1166852.
- Hammond J. (2018). From addiction to authenticity: Transformation and self-transcendence from the modern plague. In: M. Welch, V. Marsick, & D. Holt, *Proceedings from XIII International transformative learning conference* (p. 342-344). New York: Teachers College; Columbia University.
- Hansen M., Ganley B., & Carlucci C. (2008). Journeys From Addiction to Recovery. *Research and Theory for Nursing Practice*, 22(4), pp. 256-272. DOI: 10.1891/0889-7182.22.4.256.
- Hassan N. A., Abd Hamid M. A., Hassan Z., Tukiman K., & Koharudin M. (2018). The transformative perspective in critical reflection and dialogue among former drug addict in petaling jaya, Selangor, Malaysia. *International Journal of Engineering and Technology (UAE)*, 7(4), pp. 39-45. DOI: 10.14419/ijet.v7i4.9.20612.
- Heather N., Best D., Kawalek A., Field M., Lewis M., Rotgers F., . . . Heim D. (2018). Challenging the brain disease model of addiction: European launch of the addiction theory network. *Addiction Research & Theory*, 26(4), pp. 249-255. DOI: 10.1080/16066359.2017.1399659.
- Hoggan C. (2016). Transformative Learning as a Metatheory: Definition, Criteria, and Typology. *Adult Education Quarterly*, 66(1), pp. 57-75. DOI: 10.1177/0741713615611216.
- Hoggan C. D., & Higgins, K. (2023). Understanding transformative learning through metatheory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (177), pp. 13-23. DOI: 10.1002/ace.20475.
- Høyrup S. (2004). Reflection as a core process in organisational learning. *Journal of Workplace Learning*, 16(8), pp. 442-454. DOI: 10.1108/13665620410566414.
- Illeris K. (2014). *Transformative learning and identity*. Routledge.
- Illeris K. (2018). *Contemporary theories of learning*. Routledge.
- Jordan D. J., & Bedi R. P. (2022). Addiction Recovery as Transformative Learning: Identity Change in Men Who Participated in Residential Treatment. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 55(4), pp. 462-483. DOI: 10.47634/cjcp.v55i4.72508.
- Jordan D. J., & Walker J. (2023). Storying and Recovering the Self: A Journey Towards Transformation in Men in Addictions and Trauma Recovery. *Journal of Transformative Education*, 21(2), pp. 225-244. DOI: 10.1177/15413446221105918.

- Jordi R. (2011). Reframing the Concept of Reflection: Consciousness, Experiential Learning, and Reflective Learning Practices. *Adult Education Quarterly*, pp. 181-197. DOI: 10.1177/0741713610380439.
- Kelley A., Steinberg R., McCoy T. P., Pack R., & Pepion L. (2021). Exploring recovery: Findings from a six-year evaluation of an American Indian peer recovery support program. *Drug and alcohol dependence*, 221, 108559. DOI: 10.1016/j.drugalcdep.2021.108559.
- Kwako L. E., Momenan R., Litten R. Z., Koon G. F., & Goldman D. (2016). Addictions Neuroclinical Assessment: A Neuroscience-Based Framework for Addictive Disorders. *Biological Psychiatry*, 80(3), pp. 179-189. DOI: 10.1016/j.biopsych.2015.10.024.
- Malka M., & Fine M. (2024). The lived experience of parents of children with disabilities as service users: A transformative learning theory perspective. *American Journal of Orthopsychiatry*, Advance online publication. DOI: 10.1037/ort0000783.
- Mälkki K. (2010). Building on Mezirow's Theory of Transformative Learning: Theorizing the Challenges to Reflection. *Journal of Transformative Education*, 8(1), pp. 42-64. DOI: 10.1177/1541344611403315.
- Mälkki, K. (2012). Rethinking Disorienting Dilemmas Within Real-Life Crises: The Role of Reflection in Negotiating Emotionally Chaotic Experiences. *Adult Education Quarterly*, 62(3), pp. 207-229. DOI: 10.1177/0741713611402047.
- Mälkki K., & Green L. (2014). Navigational Aids: The Phenomenology of Transformative Learning. *Journal of Transformative Education*, 12(1), pp. 5-24. DOI: 10.1177/1541344614541171.
- Marshall T. D. (2019). The concept of reflection: a systematic review and thematic synthesis across professional contexts. *Reflective practice*, 20(3), pp. 396-415. DOI: 10.1080/14623943.2019.1622520.
- Mezirow J. (1998). On critical reflection. *Adult Education Quarterly*, 48(3), pp. 185-198. DOI: 10.1177/074171369804800305.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. (R. Merlini, Trad.) Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Moore M. J. (2005). The Transtheoretical Model of the Stages of Change and the Phases of Transformative Learning: Comparing Two Theories of Transformational Change. *Journal of Transformative Education*, 3(4), pp. 394-415. DOI: 10.1177/1541344605279386.
- Neale J. (2016). Iterative categorization (IC): a systematic technique for analysing qualitative data. *Addiction*, 111(6), pp. 1096-1106. DOI: 10.1111/add.13314.
- Pearce S., & Pickard H. (2013). How therapeutic communities work: Specific factors related to positive outcome. *International Journal of Social Psychiatry*, 59(7), pp. 636-645. DOI: 10.1177/0020764012450992.
- Pike A., & Hopkins S. (2019). Transformative Learning: Positive Identity Through Prison-Based Higher Education in England and Wales. *International Journal of Bias, Identity and Diversities in Education (IJBIDE)*, pp. 48-65. DOI: 10.4018/ijbide.2019010104.

- Prochaska J. O., DiClemente C. C., & Norcross J. C. (1992). In search of how people change: Applications to addictive behaviors. *American Psychologist*, 47(9), pp. 1102-1114. DOI: 10.1037//0003-066x.47.9.1102.
- Vanderplasschen W., Vandevelde S., & Broekaert E. (2014). *Therapeutic communities for treating addictions in Europe: evidence, current practices and future challenges*. European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction.
- Williamson A. (1997). Reflection in adult learning with particular reference to learning-in-action. *Australian Journal of Adult and Community Education*, 37(2), pp. 93-99.