

# Lavorare per il cambiamento: spunti dalle comunità terapeutiche per ripensare il lavoro

## Work for Change: Insights from Therapeutic Communities for Reimagining Work

Giovanni Castiglione

*Docente di ruolo di scuola secondaria (A018); Dottorando di ricerca – Università di Catania  
giovanni.castiglione@phd.unict.it*

### Abstract

The present contribution, drawing on interviews with educators and residents in two therapeutic communities for substance use disorders, offers a pedagogical, transformative understanding of work by examining its role in fostering change in addiction. Conceived as a site of personal realization, work becomes a privileged arena for education and transformation, activating identity revision, the exercise of agency, and the cultivation of responsibility. The analysis informs a rethinking of a transformative pedagogy of work.

**Keywords:** Transformative learning; Pedagogy of work; Therapeutic communities; Addiction recovery; Professional identity.

Il presente contributo, a partire dall'analisi delle interviste di educatori e utenti di due comunità terapeutiche per le dipendenze, si propone una lettura pedagogica e trasformativa del lavoro a partire dal suo ruolo nel promuovere il cambiamento nelle dipendenze patologiche. Il lavoro, come espressione della realizzazione individuale, è il luogo ideale per la formazione e la trasformazione dell'individuo, attivando processi di revisione identitaria, esercizio dell'agency e costruzione della responsabilità. Ne derivano indicazioni per ripensare una pedagogia del lavoro in ottica trasformativa.

**Parole chiave:** Apprendimento trasformativo; Pedagogia del lavoro; Comunità terapeutiche; Recovery dalle dipendenze; Identità professionale.

#### ARTICOLI AD ARGOMENTO LIBERO

**Citation:** Castiglione G. (2025). Lavorare per il cambiamento: spunti dalle comunità terapeutiche per ripensare il lavoro. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I.*, 199(2), 214-224.

**Copyright:** © 2025 Author(s). | **License:** Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

**Conflicts of interest:** The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

**DOI:** <https://doi.org/10.7346/aspei-022025-14>



## Introduzione

Il recovery dalle dipendenze è un processo complesso che coinvolge interamente il soggetto, con un'interazione tra dimensioni biologico-genetiche, neurologiche, psicologiche, sociali e educative (Wangensteen, Hystad, 2022). Nonostante la prospettiva biomedica e farmacologica tenda a porsi come il modello più diffuso e robusto nell'influenzare il dibattito sul tema, la letteratura recente, assumendo un'ottica biopsicosociale, lo ridefinisce come processo che mira a ripristinare il benessere complessivo e l'integrale partecipazione della persona alla vita della comunità (Best, Hennessy, 2022). In questo quadro l'esperienza di recovery, da un punto di vista pedagogico, può essere compresa come una vera e propria esperienza trasformativa (Mezirow, 2003) che coinvolge il soggetto in una revisione delle proprie prospettive di significato (Castiglione, 2023).

Uno dei dispositivi tradizionali di intervento sulle dipendenze, e tra i più diffusi in Italia, è quello delle comunità terapeutiche per le dipendenze (CTD). In esse il lavoro gioca un ruolo fondamentale per promuovere il recovery individuale.

### 1. Per una pedagogia del lavoro

Il lavoro, in quanto attività complessa che impegna da sempre l'essere umano e che evolve con il mutare della società, costituisce uno degli oggetti di interesse della pedagogia. La partecipazione alle pratiche lavorative, infatti, genera processi di acquisizione, consolidamento e mutamento di competenze, esplicite e tacite, che generalizzate nella vita dell'individuo, ne plasmano le prospettive sul mondo, attraverso l'impegno attivo in contesti reali, tanto da poter individuare specifici habitus professionali che vanno a comporre e arricchire le identità professionali (Tynjälä, 2008). L'apprendimento che si realizza come prodotto dell'attività professionale non è riducibile ad una dinamica formativa lineare ma coinvolge, in maniera complessa, l'intero soggetto, al punto che si può dire che una delle sfide principali per chi studia le pratiche professionali è proprio l'emersione del sapere implicito e tacito (Osman et al., 2022).

Nel quadro dell'educazione degli adulti, la pedagogia interpreta il lavoro come un *contesto di apprendimento situato* nel quale le conoscenze, le disposizioni e i significati si costruiscono e stratificano a partire dall'azione (Biasin, 2023; Palma, 2018). Gli esiti formativi di uno specifico contesto, inoltre, sembrano dipendere fortemente dalla *qualità* dell'ambiente di apprendimento lavorativo, determinata dalla coerenza tra compiti e obiettivo, dalla disponibilità di figure che fungano da tutor e dalla presenza di spazi riflessivi (Smith et al., 2019). Si apprende, dunque, osservando, provando, fallendo, narrando il proprio operato e negoziando i significati dell'azione individuale e collettiva (Gherardi, 2001).

Il lavoro, inoltre, favorisce la costruzione dell'identità professionale e personale,



strutturando veri e propri *Sé provisoires* e specifiche prospettive (Brown, 2021), supportando lo sviluppo dell'*agency* individuale e professionale, in contesti nei quali i soggetti sperimentano spazi di scelta reali, sostegno sociale e consonanza valoriale (Vähäsantanen, 2015). Da una prospettiva pedagogica ne discende che l'apprendimento nei contesti professionali trova le sue piene possibilità di realizzazione in un ambiente supportivo che permette al soggetto di poter proporre, decidere e assumere responsabilità proporzionate alle sue competenze, attraverso la presenza di spazi riflessivi e di dialogo, nei quali il lavoro diventa luogo di *soggettivazione*.

## 2. Le comunità terapeutiche per le dipendenze e il lavoro

Eredi di una duplice tradizione, quella delle *democratic therapeutic communities* europee e delle *concept houses* statunitensi (Coletti, Grosso, 2022), le CTD si fondano sul principio del *community as method* (De Leon, 2000). In esse l'organizzazione della vita quotidiana, la differenziazione e progressività dei ruoli assegnati agli utenti e l'esercizio costante di una reciproca responsabilità tra pari costituiscono i principali mezzi di cambiamento (De Leon et al., 2021). Il lavoro degli utenti rappresenta una delle componenti principali del trattamento comunitario: la suddivisione di mansioni e responsabilità, la loro rotazione e lo svolgimento del *piano lavori*, cioè dell'attività quotidiana di lavoro, strutturano un ambiente regolato e supportivo, teso a favorire negli utenti lo sviluppo del senso di responsabilità, la riscoperta e valorizzazione delle loro capacità e una reciproca interdipendenza. L'accesso a responsabilità via via più complesse, fino a quella generale della casa, mira a promuovere l'apprendimento e il progressivo esercizio dell'*agency individuale*, in un sistema in cui il soggetto riceve costanti feedback dai pari e dallo staff – nome dell'equipe di trattamento – e rivede sé stesso e il proprio modo di stare in relazione. Questa architettura consente di fare del lavoro un'occasione per l'esercizio della pratica riflessiva: gli incontri, come riunioni di comunità e gruppi di confronto, così come il rapporto con gli altri fanno emergere problemi e difficoltà ma permettono anche di sottolineare i cambiamenti positivi, sostenendo la rielaborazione identitaria e lo sviluppo di competenze funzionali alla regolazione emotiva e relazionale (Goethals, 2015).

Il presente contributo mira proprio a mettere in risalto il valore del lavoro nelle CTD come dispositivo educativo, raccogliendo i punti di vista dei professionisti e degli utenti di due comunità terapeutiche per le dipendenze siciliane.



### 3. La ricerca

I dati presentati sono tratti da 17 interviste semi-strutturate, somministrate a 8 educatori e 9 utenti di due comunità per le dipendenze del territorio catanese. La scelta delle due comunità come contesto di ricerca è stata dettata dalla mia precedente esperienza professionale e, quindi, dalla conoscenza approfondita e diretta del contesto organizzativo e dei professionisti che vi operano. Gli utenti presenti al momento della ricerca erano 30 e la loro adesione è stata pressoché unanime. Tra questi, tuttavia, sono state selezionate solo le interviste di partecipanti che rispondevano a tre requisiti:

1. inserimento in comunità da almeno da almeno dieci mesi;
2. trovarsi in una fase di rientro o immediatamente prossima al rientro e quindi con un'esperienza professionale anche all'esterno della comunità;
3. assenza di una doppia diagnosi tale da influenzare significativamente i processi cognitivi e affettivi dell'utente.

Fig. 1: *Le fasi del processo di analisi*

1. *familiarizzazione*: trascrizione completa del materiale e letture ripetute, con annotazioni riflessive a margine.
2. *codifica iniziale*: codifica manuale riga per riga e costruzione di un codebook provvisorio.
3. *individuazione dei temi*: aggregazione dei codici in cluster tematici preliminari.
4. *revisione dei temi*: affinamento dei confini tematici su sottoinsiemi del corpus e poi sull'intero dataset.
5. *definizione e denominazione*: formalizzazione dei temi e sottotemi, corredati da citazioni esemplificative.
6. *redazione del report*: selezione di estratti paradigmatici e integrazione con la cornice teorica e con gli esiti quantitativi descrittivi.

La somministrazione è stata prevista nel contesto di una ricerca più ampia, tesa a ricostruire, in ottica trasformativa, l'esperienza del recovery nelle CTD. I riferimenti al lavoro emergono, pertanto, in maniera spontanea nel racconto dei partecipanti e l'analisi delle interviste ha seguito un procedimento tematico-deduttivo (Figura 1), con l'intento di far emergere i significati attribuiti al lavoro svolto nelle CTD a supporto del recovery.



Dall'analisi delle interviste nel loro complesso sono emerse sei funzioni fondamentali del lavoro nelle CTD:

- il lavoro come *cornice e struttura del quotidiano* ne descrive il ruolo di regolatore del ritmo di vita del soggetto ma anche di strumento che permette la costruzione di un ambiente prevedibile e rassicurante;
- il lavoro come strumento di *coinvolgimento del soggetto nella vita del gruppo* sottolinea la sua capacità di favorire la relazione e l'interdipendenza tra gli utenti;
- la funzione del lavoro nel favorire la *favorire la conoscenza di sé e la riflessività*;
- il lavoro come promotore di *apprendimento*;
- il lavoro come luogo nel quale *esprimere sé stessi*;
- il ruolo del lavoro nel sostenere il soggetto a *riscoprire il senso di responsabilità e di cura*.

Le prime quattro sono presenti sia nelle interviste agli educatori che in quelle agli utenti, mentre le ultime due emergono solo dal racconto di questi ultimi.

In assenza di un co-ricercatore, al fine di aumentare la validità della ricerca, i risultati dell'analisi delle interviste agli educatori sono stati discussi con gli stessi in due riunioni, una per ogni equipe, mentre quelli degli utenti sono state presentati agli stessi in un incontro di restituzione.

#### 4. I risultati

Nelle interviste agli educatori ("Ed" nelle citazioni) il lavoro emerge come *cornice e struttura del quotidiano* (Tema 1) che garantisce all'utente un ambiente organizzato, sicuro e prevedibile, finalizzato a ridurre l'ansia e il senso di vuoto cui l'utente potrebbe andare incontro, soprattutto al sopravvenire dei momenti di craving e astinenza:

"il fatto di avere una struttura come questa, un luogo come questo, con delle regole, un'organizzazione, delle mansioni da compiere, potesse dare alla persona che si ritrovava qua dentro una sorta di stabilità, di organizzazione; quindi una sorta di equilibrio in quel disequilibrio interno" (Ed1);

"ricominciare ad acquisire gli spazi di normalità... Partono dal momento della sveglia... ti prendi cura della tua persona... incominci ad affrontare quelle che sono le tue responsabilità quotidiane..." (Ed5).

Il lavoro, inoltre, favorisce il *coinvolgimento del soggetto nella vita del gruppo* (Tema 2) permettendo di conoscerlo:



“all’inizio: integrazione nel gruppo [...]; poi si coinvolge nelle dinamiche di gruppo: dare qualche responsabilità in più nel piano lavori, per vedere come gestisce la responsabilità, se manipola o no” (Ed3);

“come educatore... cerco di stimolare l’utente a interagire nella maniera più positiva [...] con i suoi compagni [...] nell’ambito del proprio settore lavorativo” (Ed7).

Mentre i primi due temi mostrano la funzione generale del lavoro nelle CTD, quelli presentati di seguito sono di matrice più propriamente educativa e si riferiscono al ruolo del lavoro nel *favorire la conoscenza di sé e la riflessività* (Tema 3) e all’attività lavorativa come esperienza di *apprendimento* (Tema 4).

L’esercizio di mansioni e responsabilità pone il soggetto in una condizione di doversi relazionale costantemente con le regole della struttura, con le richieste del contesto e con il gruppo dei pari (Tema 3), favorendo l’emergere sia delle potenzialità che delle difficoltà individuali, soprattutto in relazione alle capacità comunicative e relazionali, di pianificazione e regolazione emotiva, e contribuendo alla presa di consapevolezza del soggetto delle proprie difficoltà:

“nel momento in cui viene data una mansione emergono tanti dati da parte di quell’utente, ma anche da parte degli utenti che si avvicinano alla dispensa o collaborano con essa” (Ed2);

“[gli utenti] devono assumersi la responsabilità dei propri errori e del proprio sentire ‘io sento questo, quindi mi sono comportato così, ho sbagliato’” (Ed4)

“c’è tutto un sistema di regole non scritte apposta, perché i ragazzi devono andare alla ricerca, devono attivarsi mentalmente – anche fisicamente – perché si devono proprio interessare e confrontarsi tra di loro, o venire a chiedere a noi... per potersi auto-coinvolgere in quello che è il processo educativo” (Ed7);

“[...] poi anche il modo in cui si portano questa mansione, questa responsabilità, non è altro che lo specchio di quello che sono” (Ed8).

Il lavoro, inoltre, favorisce l’apprendimento (Tema 4) di competenze trasferibili dal soggetto ad altri contesti e diventa, così, luogo di crescita individuale, nel quale ricostruire, dal quotidiano, la propria capacità di autoregolarsi e stare in relazione, così come il senso del contributo nel mondo:

“una volta che questa cosa è consolidata, secondo me c’è una tappa dove iniziano a farla propria, a renderla naturale, non meccanizzata, e a procedere da soli, senza l’accompagnamento dell’operatore” (Ed2);

“il compito specifico ci viene in aiuto per lavorare su come si affronta la quotidianità fuori. Quindi partiamo da cose molto pratiche e soprattutto ci si concentra sul ‘qui ed ora’” (Ed6);



“tiene le chiavi della dispensa una persona, e spesso questa persona si ritrova a doversi confrontare con persone che vogliono il caffè pure fuori orario... si inizia a lavorare sul “no”, sul riuscire a mettere paletti quando deve mettere paletti” (Ed8).

Questo apprendimento vede una progressiva autonomizzazione del soggetto, tanto da indurlo a prendere l’iniziativa, mettendosi alla prova:

“una volta si mettevano in difficoltà gli utenti; invece oggi sono gli utenti stessi che si mettono in difficoltà dopo un periodo di tempo... proprio per dare una coerenza, per far attecchire questi cambiamenti” (Ed7).

Per quanto riguarda l’esperienza degli utenti (“Ut” nelle citazioni), dei sei temi individuati, quattro coincidono con quelli emersi dagli educatori. Ciascuno manifesta una funzione diversa del lavoro nelle CTD e nel processo di recovery.

Ancora una volta emerge chiaramente la funzione del lavoro come *cornice e struttura del quotidiano* (Tema 1):

“perché lavorare non è una vergogna. Qualcosa dovevo fare, il tempo. Qualsiasi cosa c’era, partecipavo” (Ut3);

“anche perché loro [gli educatori], forse, mi stanno lasciando ancora un pochetto libero: fuori, lavorando, facendo attività e facendo mansioni della casa, forse per liberarmi il cervello e per farmi pensare molto di più” (Ut8).

Minore, invece, appare la sottolineatura sul ruolo dell’attività lavorativa come luogo nel quale *esprimere sé stessi* (Tema 5):

“diverso quando mi mettono in cucina o in altre mansioni, come la manutenzione: se c’è qualcosa da fare, mi piace farla, perché in manutenzione i lavori restano e li vedi; in cucina ho passione e mi riesce dare a cucinare, quindi mi impegno” (Ut5).

Tra gli utenti ritornano distintamente due significati fondamentali percepiti dagli utenti ed emersi anche nelle interviste degli educatori. Infatti, l’assolvimento delle responsabilità<sup>1</sup> sembra *favorire la conoscenza di sé e la riflessività* del soggetto (Tema 3):

“una parte del mio carattere comunque è molto estroverso, e quando si tratta di responsabilità io le prendo – lavorativamente parlando, ma anche eticamente parlando” (Ut1);

1 “Responsabilità” è il nome attribuito all’assegnazione ad un determinato settore lavorativo della comunità.





“su di me: non sono una persona che va bene in tutte le mansioni. Ci sono mansioni che mi scocciano, ad esempio il settore pulizie: non sono tanto preciso. Sì, lo faccio, ma non con quell’impegno e volontà: tutto parte dal piacere” (Ut5);

“ti fanno cambiare [le responsabilità] perché ti mettono in evidenza i tuoi sbagli. Nel senso: “Tu hai sbagliato qua. Perché hai sbagliato? Qual è stato il motivo che ti ha fatto sbagliare?” (Ut6).

Inoltre, alla riscoperta di sé fa il paio la funzione del lavoro come promotore di *apprendimento* (Tema 4):

“questa cosa [la diversa visione rispetto agli altri utenti] all’inizio, però, mi creava anche molto giudizio e disprezzo, quindi su questo un po’ ci ho lavorato: sull’equilibrio tra la mia responsabilità e il mio impegno – anche lavorativo ed etico – e bilanciare le cose su ‘Ok, però non puoi disprezzare’” (Ut1);

“il piano lavori è formato da mansioni. Le mansioni sono necessarie alla struttura: ci vuole un responsabile e altri lavoratori per ogni mansione. È importante per responsabilizzare la persona, se ne ha bisogno, e per vedere come gestisce la situazione [...]; per le pulizie, ad esempio, c’è il responsabile pulizie con altri lavoratori: è importante perché impari a relazionarti di più e, se qualcuno quel giorno sta male, pian piano impari a dirgli le cose nel modo giusto e a capire i tanti modi di fare che esistono” (Ut5).

Infine, il lavoro è visto come un’opportunità per *riscoprire il senso di responsabilità e di cura* (Tema 6):

“possibilmente vedo in cucina un po’ di rifiuti [comportamenti di rifiuto], entro e gli do consiglio. Allora mi metto avanti l’interesse: di più anche per gli altri, mi metto vicino” (Ut2).

## 5. Commento

I risultati restituiscono un quadro coerente del lavoro come dispositivo educativo a forte valenza trasformativa all’interno delle CTD. I significati del lavoro emersi possono essere letti attorno a tre assi interpretativi principali. Il lavoro nella sua funzione di sfondo integratore dell’esperienza del soggetto struttura il tempo individuale e comunitario (Tema 1), conferendogli prevedibilità e sicurezza, soprattutto nelle fasi in cui il soggetto sperimenta una maggiore vulnerabilità (craving/astinenza), e garantendo un aggancio concreto tra il soggetto e il mondo che lo circonda. In termini pedagogici, la cornice organizzativa opera come un ambiente che, attraverso compiti chiari, routine e regole condivise, crea le condizioni minime per evitare al soggetto la tendenza all’isolamento e garantirgli la partecipazione alla vita del gruppo. Tale ambiente, connotato da pariteticità e si-





curezza, costituisce il contesto ideale per favorire l'innescio di processi trasformativi (Mezirow, 2016, p. 75).

Il lavoro, inoltre, favorisce la riflessività e la conoscenza reciproca e di sé. La partecipazione alle responsabilità e il feedback continuo di pari e staff attivano processi di autoregolazione e autoconoscenza (Temi 2, 3 e 5). Il “qui e ora” del lavoro, principio che informa tutta la vita della comunità, rende manifeste le prospettive di significato, consentendo di dare senso ai comportamenti individuali. È in questo movimento ricorsivo, tra fare, narrare, confrontarsi, comprendere e rinegoziare, che ricorrono gli elementi caratteristici del processo trasformativo. In soggetti segnati da particolari forme di fragilità riflessive e relazionali e da prospettive distorte, sedimentate a partire dallo stile di vita fin lì assunto, le problematiche del quotidiano, anche eventi minimi, sono assimilabili a *dilemmi disorientanti* e comportano la messa in discussione di assunti impliciti come condizione per superarli, la sperimentazione di nuove modalità d'azione più funzionali e la generalizzazione di quanto appreso (Mezirow, 2003, p. 166-167).

L'assunzione di responsabilità nelle CTD favorisce nel soggetto lo sviluppo di specifici habitus e il rafforzamento della sua agency, attraverso un costante esercizio della riflessività, supportato dagli educatori e dal gruppo dei pari. Affrontare positivamente le situazioni problematiche in cui il soggetto è posto nello svolgimento del suo lavoro gli permette di sviluppare capacità di autoregolazione, negoziazione e relazione (Temi 4 e 6) e di modificare i propri schemi abituali di pensare, sentire e agire, a partire da situazioni concrete, in un ambiente controllato e con il supporto dei professionisti educativi.

Proprio in riferimento all'operato di questi ultimi, emerge il valore pedagogico del lavoro come strumento per favorire il cambiamento. Nelle CTD ogni interazione è un'occasione di disvelamento delle prospettive del soggetto, a condizione che questi eserciti con coraggio la riflessività e la messa in discussione del proprio modo di rapportarsi al mondo, “qui e ora”. Sostenere tali processi costituisce il fulcro del lavoro dell'educatore, che si pone, così, come supporto al processo di apprendimento e alle capacità di riflessione del soggetto, spesso compromesse o limitate, soprattutto nelle fasi iniziali (Castiglione, Piazza, 2025).

## Conclusioni

L'esperienza del recovery si configura come un processo complesso, teso a garantire al soggetto il recupero di spazi sempre più ampi di autonomia e autodirezionalità. In esso il lavoro, sganciato dall'urgenza della produttività e del rendimento, manifesta quelle caratteristiche che ordinariamente restano in ombra nel dibattito sul lavoro. Considerato da una prospettiva educativa, infatti, è possibile apprezzarlo come attività concreta, ancorata al “qui e ora”, nella quale il soggetto impara a conoscersi, modificando il proprio modo di stare nel mondo, e plasma le proprie



prospettive di significato; un'occasione per riscoprire il senso della propria esistenza e (ri-)costruire la propria storia e il proprio futuro, disvelando al soggetto il senso del suo essere nel mondo e la responsabilità che lo lega a sé stesso e agli altri, suscitando in lui la disposizione alla cura.

## Bibliografia

- Best D., Hennessy E. A. (2022). The science of recovery capital: Where do we go from here? *Addiction (Abingdon, England)*, 117(4): 1139-1145. <https://doi.org/10.1111/add.15732>
- Biasin C. (2023). Workplace Learning: Apprendere e formarsi sul posto di lavoro. In M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa, I. Vannini, *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro* (p. 399-402). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Brown A. D. (2021). Identities in and around organizations: Towards an identity work perspective. *Human Relations*, 75(7): 1205-1237. <https://doi.org/10.1177/0018726721993910>
- Castiglione G. (2023). La prospettiva educativa nell'intervento con adulti con dipendenza nelle comunità terapeutiche. *Pedagogia Oggi*, 21(2): 230-235. <https://doi.org/10.7346/PO-022023-28>
- Castiglione G., Piazza, R. (2025). Zona a riflessività limitata: uno studio di caso sulla riflessività degli adulti nel percorso di addiction recovery nelle comunità terapeutiche. *Educational Reflective Practices*, In corso di pubblicazione.
- Coletti M., Grosso, L. (2022). *La comunità terapeutica per persone tossicodipendenti*. Edizioni Gruppo Abele.
- De Leon G. (2000). *The therapeutic community. Theory, model, and method*. Springer Publishing Company.
- De Leon G., Perfas F. B., Joseph A., Bunt G. (2021). Therapeutic Communities for Addictions: Essential Elements, Cultural, and Current Issues. In N. el-Guebaly, G. Carrà, M. Galanter, *Textbook of Addiction Treatment: International Perspectives* (II ed., p. 697-708). Springer.
- Gherardi S. (2001). From Organizational Learning to Practice-Based Knowing. *Human Relations*, 54(1): 131-139. <https://doi.org/10.1177/0018726701541016>
- Goethals I. V. (2015). Core characteristics, treatment process and retention in therapeutic communities for addiction: a summary of four studies. *Therapeutic Communities: The International Journal of Therapeutic Communities*, 36(2): 89-102. <https://doi.org/10.1108/TC-02-2014-0004>
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mezirow J. (2016). Apprendere a pensare come un adulto. In F. Cappa, G. Del Negro (A cura di), *La teoria dell'apprendimento trasformativo* (p. 65-91). Milano: Raffaello Cortina.
- Osman M. A., Noah S. A., Saad, S. (2022). Ontology-Based Knowledge Management Tools for Knowledge Sharing in Organization—A Review. *IEEE Access*, 10: 43267-43283. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2022.3163758>



- Palma M. L. (2018). Verso una pedagogia del lavoro: spunti di riflessione per pensare il rapporto tra formazione e lavoro. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 13(3): 27-54. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/8463>
- Smith C., Ferns S., Russell, L. (2019). Placement quality has a greater impact on employability than placement structure or duration. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 20(1): 15-29.
- Tynjälä P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2): 130-154. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.12.001>
- Vähäsantanen K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 47: 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.11.006>
- Wangensteen T., Hystad, J. (2022). A Comprehensive Approach to Understanding Substance Use Disorder and Recovery: Former Patients' Experiences and Reflections on the Recovery Process Four Years After Discharge from SUD Treatment. *Journal of psychosocial rehabilitation and mental health*, 9(1): 45-54. <https://doi.org/10.1007/s40737-021-00233-9>

