Medical Humanities & Medicina Narrativa
ISBN 979-12-218-1937-3
ISSN 2724-3281
DOI 10.53136/97912218193732
pp. 17-27 (giugno 2025)

Processi di orientamento al futuro. La libertà e la creatività come categorie interpretative

Future guidance processes. Freedom and creativity as interpretative categories

Alessandra Priore*

Riassunto: Il futuro percepito, vissuto e progettato rappresenta una delle principali categorie pedagogiche che richiede di essere analizzata nel quadro delle rappresentazioni sociali e degli itinerari di orientamento che conducono gli individui a proiettarsi in un tempo immaginato. Rispetto al passato la mancanza di linearità nei percorsi esistenziali impedisce di stabilire una precisa tassonomia dei processi di scelta che, compiendosi al di fuori di schemi consolidati, richiedono sfide più complesse e critiche, come quella della continua ed incessante ri-definizione identitaria. A tal proposito può risultare utile richiamare il costrutto della problematicità per ricordare che essa si configura come quella condizione data di *essere nel mondo*, contraddistinta da caratteristiche che in parte sono il frutto delle scelte dell'individuo, in parte connesse al contesto precostituito. Orientarsi al futuro vuol dire procedere secondo un *protagonismo esistenziale*, ossia impegnarsi responsabilmente in un progetto laborioso di trasformazione della condizione iniziale. In tale cornice, il futuro è da intendersi come una domanda di natura sociale ed una precisa responsabilità educativa, che si presenta allo stesso tempo come una questione che attende risposte individuali, soggettive ed uniche. L'articolo propone una riflessione sui processi di orientamento al futuro ed intreccia le categorie della libertà e della creatività, come aspetti che ne qualificano la natura.

Parole–chiave: futuro; orientamento formativo; narrazione di sé; libertà, creatività.

* Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria.

ABSTRACT: The perceived, lived and planned future represents one of the main pedagogical categories that needs to be analyzed in the context of social representations and guidance itineraries that lead individuals to project themselves into an imagined time. Compared to the past, the lack of linearity in existential paths prevents us from establishing a precise taxonomy of choice processes that, taking place outside of consolidated schemes, require more complex and critical challenges, such as that of the continuous and incessant redefinition of identity. In this regard, it may be useful to recall the construct of problematicity to remember that it is configured as that given condition of *being in the world,* characterized by characteristics that are partly the result of the individual's choices, partly connected to the pre-established context. Orienting oneself to the future means proceeding according to an *existential protagonism*, that is, engaging responsibly in a laborious project of transformation of the initial condition. In this framework, the future is to be understood as a social question and a precise educational responsibility, which at the same time presents itself as a question that awaits individual, subjective and unique answers. The article proposes a reflection on guidance processes for the future and intertwines the categories of freedom and creativity, as aspects that qualify its nature.

KEY–WORDS: future; guidance; narrative; freedom; creativity.

1. Il futuro come opera aperta

Il futuro è un tema filosofico che una ricerca pedagogicamente fondata non può tralasciare, essendo chiamata ad interrogarsi in modo organico, critico e razionale sui processi di compimento dell'identità umana, che si svolgono evidentemente in funzione di un tempo progettato. Tali processi si realizzano proprio secondo una precisa antinomia tra chi si è nel presente e chi si vuole essere nel futuro. Si configura una condizione autenticamente umana che spinge verso la ricerca e la costante trasformazione dello stato attuale; ci si riferisce alla categoria della problematicità proposta da Bertin (1968), quando afferma che la condizione data di *essere nel mondo*, in parte frutto di un contesto precostituito e in parte esito delle scelte individuali, dovrebbe nutrirsi di un protagonismo esistenziale e di

un progetto laborioso di modificazione della condizione iniziale. La dinamicità che ne deriva non è mai uguale per tutti, "secondo rotture, discontinuità, all'insegna dell'inquietudine, della ricerca, del desiderio, della scoperta e dell'incontro" (Agostini, 2024, p. 16).

Il rapporto dei giovani contemporanei con il futuro e con la sua incompiutezza è segnato da evidenti criticità che rinviano ad uno scenario caratterizzato da mancanza di punti di riferimento solidi, di precisi marcatori di passaggio all'età adulta, nonché ad una rappresentazione sociale incentrata su incertezza e dubbio, che contribuiscono ad aumentare la paura per il futuro e ridurne il suo potenziale immaginativo. Non è un caso che gli adolescenti oggi vengano definiti senza tempo, in quanto "affrontano un'odissea personale lunga e tempestosa, prima di ritrovare dentro di sé il proprio luogo delle origini" (Ammanniti, 2008, p. 32); il futuro non sembra offrire opportunità che meritano un'accelerazione del proprio percorso, non è più il tempo dell'attesa di diventare grandi, come in passato. L'impotenza appresa che ne deriva induce a limitare il pensiero del futuro e ad orientarsi sul presente; in questa cornice, anche gli adulti faticano a fare testamento per le nuove generazioni.

A questo si aggiunge che, di fronte alla complessa sfida della progettazione del futuro, i copioni messi a disposizione dei giovani spesso propongo forme di semplificazione del reale, che spingono verso una tassonomia delle scelte, a cui sembrerebbe sufficiente applicare modelli logici. Tale approccio non solo rischia di ridurre le visioni di futuro, ma richiama modelli educativi inefficaci sul piano della ricchezza del vissuto soggettivo e della valorizzazione dell'esperienza personale. Emerge con forza, al contrario, una domanda di natura sociale connessa alla dimensione complessa dell'educazione al futuro, inteso come tempo dell'umano che attende risposte individuali e uniche. Il futuro si presenta, dunque, come una categoria problematica che sfida la condizione data di *essere nel mondo* degli individui, chiedendo loro di impegnarsi in un laborioso progetto di trasformazione del "senso generale dell'esistenza e degli itinerari da percorrere" (Bertin e Contini, 2004, p. 12).

Si configura, pertanto, sul piano educativo la necessità di promuovere la capacità nei giovani di individuare, nell'ambito di copioni collettivi e distribuiti, un particolare modo di stare al mondo rendendo irripetibile il proprio percorso di orientamento (Priore, 2024). Questo rinvia all'utilizzo di un registro narrativo, piuttosto che logico, attraverso il quale poter

sperimentare Sé possibili all'interno di un processo di apprendimento attivo volto alla costante ri-definizione identitaria e alla *cura sui*. Se intendiamo i processi di orientamento al futuro secondo questa prospettiva, si assume come linea metodologica quella di "educare il pensiero per costruire il futuro" (Cunti, 2008, p. 35), ossia abituare i giovani all'uso sistematico del dispositivo auto-formativo della riflessione critica su se stessi e sulle proprie esperienze. La formazione di competenze riflessive si presenta come principio orientativo fondante di uno sviluppo individuale che voglia indirizzarsi verso una costruttività esistenziale; quest'ultima è da interpretare come la capacità di tradurre nella realtà ciò che ha solo forma immaginativa (Bertin e Contini, 2004), attraverso forme di adattamento creativo alla pluralità delle esperienze. Il processo di individualizzazione dei percorsi esistenziali a cui si fa riferimento si sostanzia evidentemente sul piano della biograficità (Alheit, 1995) e della costruzione narrativa dell'identità (Bruner, 1990; Ricoeur, 1983), intese come strumenti che conducono l'individuo a conoscere, valorizzare e integrare coerentemente le esperienze nella propria storia personale. Si prospetta così un ruolo differente per i soggetti in formazione che, dotati di un set di strumenti di ricerca ontogenetici (Mortari, 2008), possono divenire autori che utilizzano e riflettono sulla propria autobiografia a partire dalla quale costruire percorsi esistenziali che declinano al meglio la propria complessità.

Il valore altamente formativo ed orientante della narrazione di sé è inscritto, secondo Maria Zambrano (2000, p. XV) nella sua potenzialità di far nascere e ri-nascere mediante una "creazione ed edificazione di sé", dando forma al proprio diventare persona in una dialettica tra possibilità e realtà. In questo si inscrive il valore della cura di sé nel proprio processo formativo, rintracciabile appunto nello spazio che la narrazione di sé offre per estendere il senso all'ulteriorità del senso (Agostini, 2024, p. 17). È quella che Baricco (2022, p. 20) definisce la *via della narrazione,* percorrendo la quale ci si apre ad un movimento "in grado di rigenerare quote di libertà, rimuovendo blocchi e paure".

Il futuro, allora, si presenta come un'opera aperta nel cui caos va ricercato un ordine; è un esercizio di messa alla prova di se stessi (Priore, 2024), è una domanda, è umano contro ogni ragionevole dubbio (Calcagno, 2022).

In questo senso, può risultare utile l'intreccio con le categorie della libertà e della divergenza/creatività, che nel contribuire ad una più ampia

analisi dei processi di orientamento, possono offrire precise implicazioni per un'educazione al futuro.

2. Libertà e liberazione creativa dell'educando

Il venire alla luce, il "decidere di nascere", a cui prima si accennava in termini di progettazione di sé, presuppone una inderogabile condizione, quella della libertà che può essere descritta come uscire dal solco, fuori l'essere, passare il limite, andare fuori da sé (Zambrano, 2000, p. XV; 2009). Dunque, un passaggio ineludibile della riflessione teorica sulla libertà è quello che inquadra quest'ultima all'interno dell'esperienza e del vissuto individuale come problema interrelato alla costruzione delle identità personali e del Sé progettante.

È proprio nella condizione di essere libero che si compie il processo formativo dell'uomo, sempre in bilico tra "compimento e ricominciamento" (Cambi, 2007, p. 5.); la funzione complementare che la libertà e il cambiamento assumono nel processo di formazione può essere così descritto: si accoglie il cambiamento se ci si sente liberi di scegliere per sé e si diventa liberi quando il cambiamento diventa una pratica dell'identità (Cunti, Priore, 2020).

L'impegno a costruire il proprio futuro comporta una rilevante cifra di libertà che qualifica il processo di definizione identitaria non tanto come si potrebbe pensare in prima battuta attraverso il diritto inderogabile di essere chi si vuole, ma piuttosto come responsabilità connessa alle scelte e alla continua interrogazione esistenziale. Premettendo che è impossibile per l'essere umano non voglia, non desideri e non scelga, va chiarito che l'autodeterminazione individuale dipende da quanto e da come la libertà contribuisce al processo di sviluppo. In altri termini, non si fa riferimento ad una libertà assoluta, ma ad una libertà difficile, ossia all'esperienza/gestione della libertà che "si mostra nel mio progetto di essere come motivo e non semplicemente come causa della mia azione" (Pessina, 2003, p. 4.).

Se la capacità di vivere è tutta segnata dalla capacità di essere liberi, è bene tuttavia riflettere su quanto la libertà esprima nell'attualità significati differenti rispetto al passato, proponendo nuove domande di senso che si vanno a definire proprio nell'ambito della complessità e della problematicità dell'esistenza odierna (Priore, 2021). Possiamo sicuramente definire

la nostra epoca come l'epoca delle libertà o perlomeno della rivendicazione delle libertà, senza dimenticare che accade frequentemente che risultino apparenti o falsamente percepite. Paradossalmente, la crisi dell'educazione oggi potrebbe essere in parte legata proprio alla condizione di poter disporre di maggiori possibilità individuali di agire e di scegliere (Brezinka, 2011) che, sebbene si presenti come un fatto positivo in termini emancipativi, si configura come un compito critico sul versante dell'autorealizzazione personale. La libertà è da inquadrarsi, sul piano ideologico, come problema-valore centrale dell'era postmoderna, ma richiede un importante impegno educativo per divenire una condizione evolutiva nel processo di formazione dell'uomo. Proprio perchè rappresenta uno dei principali ideali educativi della nostra epoca, richiede di essere affrontata in maniera intenzionale e deliberata, tenendo conto della complessità che contraddistingue il rapporto tra educazione e società e della sfida di formare individui in grado di affrontare il compito della *liberazione identitaria*.

Nel mentre si pratica la libertà, si è ininterrottamente chiamati a fare un bilancio delle scelte e di ciò che si è imparato dall'esperienza delle stesse. Il valore dell'orientarsi al futuro si incarna in modo particolare nell'esercizio dei gradi di libertà che possono condurre all'autentica espressione di un Sé immaginato, attraverso il quale l'individuo diventa reale nel presente. Tale proiezione verso possibili e alternative forme identitarie lo spingono a poter diventare ciò che non potrà mai essere (Husserl, 1919). Tale *essere della lontananza*, come lo definirebbe Heidegger (1987), simboleggia quell'incessante tensione del poter essere, tipica della libertà umana.

La libertà è intesa nell'ambito della capability approach come libertà/opportunità di raggiungere il benessere acquisendo i funzionamenti che si reputa rilevanti per l'esistenza. Secondo Sen (2000) sono proprio le *capabilities* a definire la libertà sostanziale di un individuo, il quale esprimerà una certa possibilità di scegliere e condurre differenti stili di vita proprio sulla base delle capacità possedute per farlo (Sen, 1993; 1994). È bene sottolineare che nella prospettiva di Sen la libertà assume anche un'accezione negativa, come libertà da vincoli, imposizioni e restrizioni, che si alterna alla sostanziale libertà di che, in senso positivo, si riferisce a ciò che un individuo può scegliere di fare e di essere. Esse, tuttavia, non sono interpretate in maniera antitetica, bensì in modo interrelato,

esprimendo insieme una più ampia idea di libertà comprensiva tanto della sua dimensione negativa di assenza di impedimenti, quanto della dimensione positiva di possesso del potere.

Se le scelte che si compiono sono in grado di elevare la qualità umana della vita consentendo di realizzarla al meglio, vuol dire che si sta conducendo la propria esistenza secondo libertà; in questo senso, secondo Laporta (1971) la libertà è quella di vivere e "la condizione della libertà è identificata con il potenziale che ogni organismo vivente è chiamato ad attivare per realizzare la propria sopravvivenza e dunque esistenza" (Laporta, 1971, p. 54).

Ogni processo educativo dovrebbe orientarsi in questa direzione: costruire relazioni educativamente coerenti con la propensione dell'educando, in ogni caso volte a "garantire prassi di auto-riconoscimento e auto-determinazione [...] nel rispetto dell'esclusività che viene da ogni vissuto evolutivo, esperienziale, personale" (D'Aprile, 2019, p. 331). La responsabilità educativa che ne deriva è legata al farsi carico di rendere gli individui capaci di modellare attivamente la propria vita, autodeterminarsi attraverso le proprie scelte, prendersi cura di sé e re-agire ad un quadro sempre nuovo di possibilità.

I presupposti di una educazione libera e per la liberazione individuale li troviamo nella formulazione di pratica della libertà di Freire (1967), dal quale poter ricavare indicatori utili ai fini della presente argomentazione.

Ci suggerisce che chi educa al futuro è chiamato ad impegnarsi in un lavoro critico sulla natura del rapporto tra orientato e orientatore, oppresso e oppressore avrebbe detto Freire; "ogni qual volta si opprima la libertà, l'uomo diventa un essere che può soltanto accomodarsi e adattarsi e che, circoscritto e minimizzato a un adattamento impostogli, senza alcun diritto a discuterlo, deve per forza sacrificare la sua capacità creativa" (Freire, 1967, trad. it 2024, pp. 47-49). Ne possiamo desumere che, se l'educazione non implichi una costante attenzione alle relazioni di dominio, non è possibile definirla come pratica di libertà, in quanto non capace di assolvere al compito di trasformare le condizioni di disuguaglianza che possono alienare l'individuo dalla riflessione "del suo essere nel tempo", anche futuro.

In definitiva, possiamo affermare che nessun percorso formativo può compiersi in una condizione di non-libertà, poiché questo comporterebbe l'impossibilità di esprimersi autenticamente, di cambiare e di accogliere nuove prospettive identitarie.

Si può, dunque, affermare che una educazione al futuro improntata sulla libertà si debba incentrare su una valorizzazione dei processi di elaborazione autonoma della capacità di scelta, che nella dimensione della creatività può trovare piena espressione. Il processo di produzione del nuovo, indispensabile nei processi di costruzione identitaria, rende l'individuo capace di mutare il presente rivolgendosi al futuro. Il pensiero alternativo, divergente (Guilford, 1968) e, quindi, produttivo (Wertheimer, 1959) si pone chiaramente come un'esigenza forte della società del futuro (Lin, 2011), che con evidenza si proietta verso la capacità degli individui di sapersi adattare alla pluralità dell'esperienza e di assumere l'*habitus* mentale del cambiamento come specifico modo di osservare e affrontare le situazioni della vita. La creatività è stata definita come una delle intelligenze per il futuro (Gardner, 2006), assieme a quella disciplinare, etica, rispettosa e sintetica ed è riferibile ad una ricerca continua del nuovo che nasce dall'insoddisfazione per l'esistente e dal desiderio di migliorarlo. La coltivazione della competenza creativa, classificabile nell'alfabeto pedagogico della crisi (Dato, 2015), è stata già da tempo identificata come elemento fondante dei processi di costruzione identitaria (Giddens, 1991). Le potenzialità creative dell'individuo si presentano come funzionali al fronteggiamento del disordine che caratterizza la contemporaneità e possono essere definite in termini di *divergenza*, ossia di capacità di ricercare in modo aperto e di superare di forme di pensiero convergenti e rigide (Bertin e Contini, 2004).

Il pensare in modo divergente e fuori dagli schemi può implicare il "commettere errori" (Ball, 2003); infatti, non esiste una creatività senza il rischio, anche semplicemente connesso alla possibilità che le idee, i progetti immaginati possano non realizzarsi. Pertanto, si configura la necessità di una formazione alla creatività incentrata sull'educare alla pensabilità, cifra stessa della creatività, piuttosto che alla realizzabilità delle idee.

I contesti della formazione sono, al contrario, maggiormente permeati da una convenzionalità nella quale le conseguenze del "fallimento" risultano pressanti; è più semplice apprende le idee che costruirle (Ceruti, 1986).

Quando, invece, si alimenta la rivisitazione delle proprie prospettive, seguendo procedure di produzione piuttosto che di ripetizione siamo al cospetto di forme di apprendimento significativo e trasformativo (Mezirow, 1997), sostenute da modalità e processi di *critical thinking* (Brookfiel, 2000).

Si delinea un preciso obiettivo educativo che corrisponde al preparare i giovani a progettare il proprio futuro facendo leva sul cambiamento e sulla ricerca continua, acquisendo modalità di pensiero svincolate da abitudini e atteggiamenti passivi. Va decostruito quel rassicurante bisogno di salvaguardare ciò che si è, in quanto è da considerarsi come aspetto involutivo nel percorso di formazione, ed intensificato l'esercizio che consente di divenire attivi nel cambiamento attraverso l'assunzione di posture critiche, libere e creative che siano foriere di un istinto generatore (Buber, 2009). Va, dunque, educata quella tendenza naturale al cambiamento che l'uomo possiede, ma che necessita di essere orientata per divenire partecipata e consapevole. La creatività, in questa cornice, rappresenta uno strumento prezioso che proietta verso uno spazio potenziale, verso un metodo e una forma mentis che dischiude possibilità umane (Zambrano, 2003).

Riferimenti bibliografici

AGOSTINI G., *Le parole della cura. In dialogo con Maria Zambrano ed Eugenio Borgna*, Roma Tre-Press, Roma 2024.

ALHEIT P., *The biographical approach in European Adult Education*, Verband Wiener Wolksbildung, Wien 1995.

AMMANITI M., *Adolescenti senza tempo*, Raffaello Cortina, Milano 2018.

BALL L., *Future directions for employability research in the creative industries. Brighton: Art, Design and Communication – Learning and Teaching Support Network/The Council for Higher Education in Art and Design (CHEAD)*, 2003. Retrieved from: http://www.adm.heacademy.ac.uk/resources/resources-by-topic/employability/future-directionsforemployability-research-in-the-creative-industries).

BARICCO A., *La via della narrazione*, Feltrinelli, Milano 2022.

BERTIN G.M., *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1968.

BERTIN G.M., CONTINI M.G., *Costruire l'esistenza*, Armando, Roma 1983.

BREZINKA W., *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento sociale*, Vita e Pensiero, Milano 2011.

BROOKFIEL, S.D., *Teaching for Critical Thinking: Tools and Techniques to Help Students question their assumptions*. Jossey-Bass, San Francisco, CA 2000.

BRUNER J.S., *Act of meaning*, Harvard University Press Cambridge, MA 1990.

CALCAGNO A., *Tu sei futuro. Al di là di ogni ragionevole dubbio*, Mondadori, Milano 2022.

CAMBI F., *Introduzione*, in F. CAMBI, A. BUGLIANI, A. MARIANI A., *Ortega y Gasset e la Bildung*, Unicopli, Milano 2007.

CERUTI M., *Il vincolo e la possibilità*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1986.

CUNTI A., *Aiutami a scegliere. Percorsi di orientamento per progettare e progettarsi*, FrancoAngeli, Milano 2008.

CUNTI A., PRIORE A., *Aiutami a scegliere. L'orientamento nella relazione educativa*, FrancoAngeli, Milano 2020.

D'APRILE G., *Libertà e apprendimento come desiderio di vita. In dialogo con Raffaele Laporta*, «Pedagogia Oggi», XVII, 2, 2019, pp. 328-341.

FREIRE P., *Educacao como pratica de liberdade*, Paz & Terra, Rio de Janeiro 1967.

GARDNER H., *Five Minds for the Future*, Harvard Business School Press, Harward 2006.

GIDDENS A., *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Polity Press, Cambridge 1991.

GUILFORD J.P., *Creativity, intelligence and their educational implications,* Knapp, San Diego 1968.

HEIDEGGER M., *L'essenza del fondamento*, Adelphi, Milano 1987.

HUSSERL E., *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*, Springer Netherlands, 1919.

LAPORTA R., *La difficile scommessa*, La Nuova Italia, Firenze 1971.

LIN Y., Fostering Creativity through Education-A Conceptual Framework of Creative Pedagogy, «Creative Education», *2*(3), 2011, pp. 149-155.

MEZIROW J., Transformative learning: theory to practice. «New Directions for Adult and Continuing Education», 74, 1997, pp. 5-12.

MORTARI L., Conoscere se stessi per aver cura di sé, «Studi sulla formazione», 2, 2008, pp. 45-58.

PESSINA A., Libertà e tecnologia: annotazioni teoretiche, in F. Botturi (a cura di), *Soggetto e libertà nella condizione postmoderna*, Vita e Pensiero, Milano 2003.

PRIORE A., La libertà come finalità e strumento di una educazione popolare, «Formazione, Lavoro, Persona», XI, 34, 2021, pp. 67-76.

—— Il ruolo orientativo delle famiglie: cambiamenti, criticità e nuove sfide, «Annali online della didattica e della formazione docente», 16, 2024, pp. 163-174.

RICOEUR P., *Temps et recit, vol. 1. L'intrigue et le recit historique*, Seuil, Paris 1983.

SEN A., *Il tenore di vita. Tra benessere e libertà*, Marsilio, Venezia 1993.

—— *La diseguaglianza. Un riesame critico*, Il Mulino, Bologna1994.

—— *Lo sviluppo è libertà. Perchè non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano 2000.

WERTHEIMER M., *Productive thinking*. Harper and Brothers Publishers, New York 1959.

ZAMBRANO M., *Delirio e destino*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000.

—— *Note di un metodo*, Filema, Napoli 2003.

—— *Verso un sapere dell'anima*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2009.