

Non si è mai fatto così!

La creatività organizzativa a servizio dell'equità scolastica¹

Anna Granata – Università di Milano-Bicocca

Valerio Ferrero – Università di Torino

Abstract

In quanto sfida globale che richiede risposte locali per affrontare specifiche dinamiche di disuguaglianza e ingiustizia, l'equità è intesa come principio imprescindibile in educazione. Il saggio analizza il sistema scolastico italiano proponendo il concetto di "creatività organizzativa" per risignificare l'autonomia scolastica in prospettiva di equità. Presenta inoltre i risultati di uno studio di caso multiplo, basato su un approccio qualitativo e partecipativo, volto a raccogliere idee di creatività organizzativa sull'intera penisola. L'analisi tematica emersa restituisce l'immagine di scuole capaci di contrastare visioni antidemocratiche e neoliberaliste dell'educazione grazie ai propri margini di autonomia.

1. La scuola è "aperta a tutti"?

Nel panorama internazionale, la questione dell'equità in educazione è sempre più tematizzata come interrogazione radicale sulle condizioni che rendono possibile l'apprendimento in contesti eterogenei (Ainscow, 2020). I sistemi scolastici sono letti come dispositivi che *includono* ed *escludono*, poiché producono valore formativo ma anche disuguaglianze attraverso aspettative, codici e forme di riconoscimento mai neutre (Popkewitz, 2009). L'attenzione si sposta così dagli enunciati di principio all'architettura del *fare scuola* in termini

¹ Il contributo è frutto di un percorso di ricerca condiviso. Valerio Ferrero ha curato i paragrafi 1, 3, 3.1, 3.2, 3.4, 3.5, 4.1, 4.5; Anna Granata ha redatto i paragrafi 2, 3, 3.3, 4, 4.2, 4.3, 4.4. Il paragrafo 5 è stato scritto in forma congiunta.

di politiche, assetti organizzativi e pratiche professionali che determinano, spesso in modo tacito, come avvengano la distribuzione delle opportunità, la regolazione della partecipazione e l'attribuzione di significati di competenza o *deficit*.

In Italia, l'ideale costituzionale di una scuola "aperta a tutti" assume valore fondativo, rappresentando la promessa di un universalismo capace di scalfire le stratificazioni sociali del Paese. Proprio la forza simbolica di questa idea ne evidenzia il limite (Dusi, 2023): l'istituzione scolastica tende spesso a difendere l'immagine di sé come spazio democratico invece di interrogare criticamente le effettive condizioni della partecipazione. L'universalismo dichiarato può così oscurare le asimmetrie che si generano lungo i percorsi, dove la selezione emerge come esito differenziale incorporato nelle *routine*, nelle grammatiche implicite, nelle attese di normalità. I dati recenti (INVALSI, 2025; OECD, 2025) mostrano la persistenza della dispersione esplicita e implicita, il malessere di studenti e docenti, la riproduzione delle disuguaglianze e l'ampliamento dei divari con l'avanzare dei cicli. Ne deriva la necessità di un ripensamento di finalità, pratiche e criteri di valore per trasformare l'idea di scuola "aperta a tutti" da principio astratto a impegno concreto per l'equità.

2. "Creatività organizzativa" e autonomia scolastica

L'autonomia scolastica richiede oggi una profonda risignificazione pedagogica, orientata all'equità: se ridotta a decentramento amministrativo, resta un adempimento procedurale privo di effetti sulle traiettorie formative, mentre il suo nucleo generativo consiste nella possibilità per le scuole di autodeterminare scelte curriculari, organizzative e gestionali in relazione a contesti, bisogni e disparità territoriali (Morzenti Pellegrini, 2011). Per assumere tale funzione, essa necessita di una cultura professionale volta all'innovazione (Keddie, 2015) tramite cui progettare intenzionalmente, leggere criticamente i contesti e costruire interpretazioni condivise del fabbisogno educativo (Mulè et al., 2019). L'autonomia non coincide perciò con una libertà indifferenziata né con lo spontaneismo metodologico, ma con la capacità riflessiva delle scuole di esercitare la propria *agency* attraverso processi valutativi interni, modelli organizzativi flessibili e pedagogicamente sostanzianti, per ampliare le opportunità (Ferrero & Granata, 2023).

In questo scenario, la creatività organizzativa assume un valore decisivo: essa “non è determinata dalla creatività di una sola persona e non è neanche la somma delle singole creatività”, ma rimanda al compito di costruire “una cultura della creatività in grado di soppiantare la cultura della ripetizione e della routine” (Rossi, 2009, p. 67). Si tratta di immaginare alternative, di riconfigurare problemi e soluzioni, di porre in dialogo saperi che normalmente operano separati. La creatività organizzativa è un processo distribuito (Merchant & Simons, 2019), emergente dalle interazioni tra professionisti che condividono un’attitudine al cambiamento e alla reinterpretazione di ciò che sembra dato (Moultrie & Young, 2009). Essa può essere intesa come premessa epistemologica dell’innovazione, poiché consente di superare visioni routinarie, di valorizzare contributi eterogenei e di attivare forme di talento non conformi: come ricorda Dewey (1957), “noi siamo umani se usiamo la creatività, non se ripetiamo routine decise da altri, magari cent’anni fa” (p. 56).

Questo processo prende forma grazie a una *leadership* intesa come pratica non gerarchica (Lipscombe et al., 2023), che distribuisca *agency*, valorizzi competenze diffuse, costruisca alleanze con il territorio e si fondi sulla relazione. La creatività organizzativa (Ferrero & Granata, 2026) diviene così il motore di una reale innovazione istituzionale, ossia non una somma di iniziative episodiche, ma un processo co-costruito, intenzionale, inscritto nel quotidiano della scuola. In questo intreccio tra autonomia come responsabilità educativa e creatività come risorsa organizzativa, si apre la possibilità di una trasformazione culturale profonda, in grado di rendere l’autonomia uno strumento per l’equità e non un semplice dispositivo normativo. In altri termini, la nozione di creatività organizzativa deve essere assunta non genericamente come sinonimo di innovazione scolastica, ma in senso più circoscritto: essa riguarda infatti quelle riconfigurazioni intenzionali dell’assetto ordinario della scuola che, mobilitando margini di autonomia, intervengono sulle condizioni di accesso, partecipazione e riconoscimento.

3. Tra *ricerca* e *valorizzazione delle conoscenze*: lo studio

Lo studio si colloca in un’area liminale tra ricerca e valorizzazione delle conoscenze, assumendo la scuola non come mera destinataria dell’indagine ma

come contesto generativo di saperi, pratiche e interpretazioni da riconoscere e mettere in circolo. Si propone dunque un modello di ricerca che sia al contempo dispositivo di ascolto, strumento di analisi e spazio di restituzione partecipata. L'intento non è soltanto di comprendere come le scuole innovino, ma di rendere visibile l'infrastruttura quotidiana dell'agire educativo, ossia micro-decisioni, intuizioni, gesti di cura e strategie tacite che gli attori elaborano per rispondere alla complessità del loro lavoro. Nell'intreccio tra *ricerca*, *partecipazione* e *narrazione*, l'indagine vuole contribuire a costruire un patrimonio condiviso in un'ottica di riconoscimento professionale e apprendimento istituzionale.

3.1 Domande di ricerca

L'indagine vuole rispondere ai seguenti quesiti:

1. Come gli istituti mettono in atto forme di creatività organizzativa per esercitare l'autonomia scolastica in una prospettiva di equità?
2. Quali sono gli effetti sulla quotidianità?

In coerenza con tali quesiti, l'indagine assume la creatività organizzativa non come mera presenza di singoli progetti o innovazioni che abbiano una durata limitata nel tempo, ma come insieme di pratiche attraverso cui gli istituti reinterpretano margini di autonomia per modificare condizioni di accesso, partecipazione, benessere e apprendimento della popolazione studentesca e, in senso più ampio, della comunità scolastica. L'attenzione è stata pertanto rivolta non solo alle soluzioni adottate, ma anche ai problemi educativi a cui esse rispondono e alle trasformazioni che producono nel quotidiano.

3.2 Metodi e strumenti

L'indagine si è configurata come studio di caso multiplo condotto tramite un approccio qualitativo (Travers, 2001), assumendo le scuole come unità d'analisi capaci di produrre narrazioni situate dei propri processi di innovazione (Fig. 1).

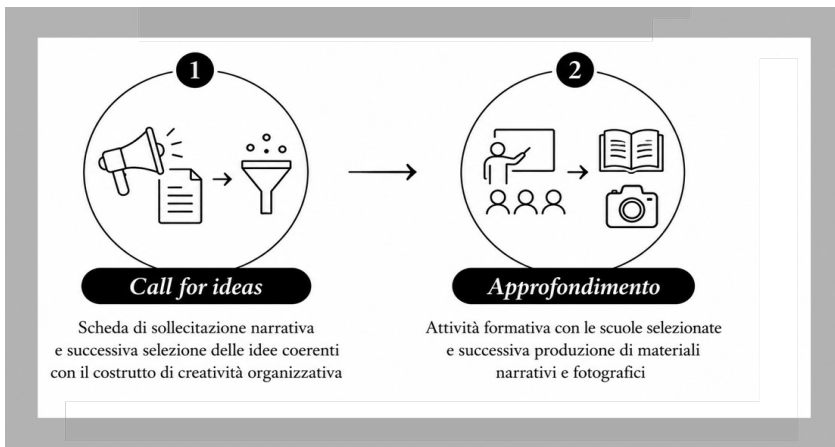


Fig. 1 – Le fasi dell'indagine

L'avvio è stato segnato da una *call for ideas* rivolta a istituti dell'intero territorio nazionale, attraverso una scheda di sollecitazione narrativa a domande aperte progettata per far emergere pratiche riconducibili al costrutto di creatività organizzativa attraverso la produzione di testi descrittivi e riflessivi; a tal fine, lo strumento è stato costruito traducendo le dimensioni del costrutto di "creatività organizzativa" in stimoli narrativi. Questa prima fase esplorativa ha permesso di identificare le idee coerenti con la prospettiva teorica, ponendo le condizioni per una selezione ragionata dei casi e per la costruzione di un *corpus* di materiali empirici significativo in termini di varietà di contesti, configurazioni organizzative e traiettorie di innovazione.

La seconda fase ha previsto un lavoro di approfondimento con le scuole selezionate. I soggetti coinvolti hanno partecipato a un percorso formativo dedicato alla fotografia e alla comunicazione efficace dell'innovazione educativa, per acquisire strumenti espressivi utili a restituire la complessità dei processi. Sono poi state raccolte descrizioni delle esperienze di creatività organizzativa tramite la combinazione di materiali visivi e testi narrativi: le immagini hanno funto da supporto alla descrizione situata e alla riflessività, mentre i testi si sono rivelati dispositivi di esplicitazione delle logiche pedagogiche, organizzative ed etiche che orientano le pratiche. L'integrazione di questi strumenti ha consentito di generare un materiale ricco, plurale e den-

so, funzionale non solo all'analisi, ma anche alla *valorizzazione delle conoscenze* emergenti dalle scuole attraverso un evento pubblico.

3.3 Partecipanti

Sono pervenute quarantaquattro proposte da scuole situate sul territorio nazionale; in base alla coerenza con il costrutto di creatività organizzativa e secondo un criterio di rappresentatività, ne sono state selezionate trenta. Tale criterio non deve essere inteso in senso statistico, bensì come ricerca di una sufficiente eterogeneità dei casi in relazione ai contesti territoriali, ai gradi scolastici e alle forme assunte dalla riorganizzazione, così da evitare una raccolta concentrata su una sola configurazione. Ogni istituto ha poi individuato le figure ritenute più adatte a rappresentare e documentare l'esperienza. Questa modalità ha permesso di valorizzare la pluralità delle professionalità presenti nelle comunità scolastiche e di raccogliere materiali che restituissero l'eterogeneità dei processi innovativi osservati.

3.4 Analisi

L'analisi è stata condotta tramite un approccio tematico (Braun & Clarke, 2021). Il *corpus empirico* è composto dai testi narrativi prodotti dalle scuole in risposta alla scheda di *call for ideas* e dai materiali testuali e fotografici generati in seguito al percorso formativo (Tabella 1). I materiali raccolti costituiscono perciò narrazioni situate delle pratiche e autorappresentazioni professionali, particolarmente rilevanti per ricostruire il senso attribuito dagli attori alle esperienze. L'analisi non è orientata alla verifica fattuale degli esiti delle singole esperienze, ma alla ricostruzione dei modi in cui le scuole nominano i problemi educativi, rendono intelligibili le scelte compiute e attribuiscono significato alle trasformazioni organizzative.

Tabella 1 – Costruzione del *corpus* empirico attraverso le fasi della ricerca

Fase	Materiali	Numero	Funzione
Call for ideas	Proposte narrative iniziali	44	Ricognizione esplorativa delle pratiche
Selezione	Esperienze ritenute coerenti con il costrutto di "creatività organizzativa"	30	Definizione dei casi da approfondire
Approfondimento	Testi narrativi e materiali fotografici prodotti a seguito della formazione sulla comunicazione efficace dell'innovazione educativa	30 casi	Analisi tematica riferita ai processi organizzativi

Rispetto al *corpus* testuale, dopo una fase di familiarizzazione, ne è stata realizzata una codifica induttiva, individuando unità di significato riferite alla riorganizzazione di tempi, spazi, ruoli, processi decisionali e relazioni. La codifica è stata sviluppata in modo iterativo dagli autori, grazie a momenti di confronto volti a discutere, ridefinire e aggregare i codici fino alla definizione condivisa dei cinque filoni tematici, presentati nella sezione relativa ai risultati. Le immagini sono state utilizzate come dispositivi di descrizione situata e riflessività, contribuendo a chiarire contesti, pratiche e significati delle esperienze narrate.

La definizione dei filoni ha seguito un criterio duplice: da un lato, la ricorrenza nel *corpus* di pratiche riconducibili a medesime leve organizzative; d'altro canto, la loro pertinenza rispetto al problema dell'equità (Tabella 2). I cinque temi non corrispondono quindi a una semplice classificazione descrittiva dei casi, ma a nuclei interpretativi costruiti intrecciando tipo di riorganizzazione, bisogno educativo intercettato e trasformazione prodotta nel quotidiano.

Tabella 2 – Definizione dei filoni tematici

Filone tematico	Leva organizzativa prevalente	Problema di equità intercettato	Funzione pedagogica e organizzativa
Ri-organizzare il tempo	Rimodulazione del tempo scuola e del curriculum	Marginalizzazione di bisogni emotivi, corporei, espressivi	Ampliare ciò che la scuola riconosce come esperienza formativa legittima
Ri-organizzare gli spazi	Ridefinizione dei setting di apprendimento	Rigidità degli ambienti e conseguenti ostacoli alla partecipazione	Costruire contesti più abitabili, regolativi e generativi
Ri-organizzare le classi	Flessibilità nell'organizzazione dei gruppi	Standardizzazione dei percorsi e disallineamento rispetto ai bisogni educativi	Adattare l'organizzazione ai soggetti, e non viceversa
Ri-organizzare i processi decisionali	Apertura di margini di scelta e co-progettazione	Marginalità della voce degli studenti	Redistribuire agency e responsabilità
Ri-organizzare la collaborazione con le famiglie	Trasformazione della relazione di corresponsabilità educativa	Distanza tra istituzione e genitori	Costruire alleanza educativa e riconoscimento reciproco

I filoni così individuati non devono essere intesi come categorie mutuamente esclusive, ma come prevalenze analitiche: in diversi casi, infatti, una medesima pratica coinvolge in maniera simultanea più dimensioni organizzative. La distinzione proposta risponde quindi a un'esigenza interpretativa, utile a lumeggiare quale leva organizzativa assuma, di volta in volta, una funzione più decisiva nel produrre effetti di equità.

3.5 Precisazioni etiche e tutela della *privacy*

Oltre agli aspetti che si collocano sul piano etico dal punto di vista metodologico, ossia il sostegno dei processi di presa di parola da parte delle scuole e dei loro attori, è doveroso fornire alcune precisazioni riferite alla tutela della *privacy* dei partecipanti. L'iniziativa di *call for ideas* e il successivo percorso di restituzione si sono configurati come attività pubbliche di valorizzazione

delle pratiche scolastiche: le scuole hanno partecipato su base volontaria con l'intento esplicito di rendere visibili le proprie esperienze, anche in contesti di disseminazione pubblica. In tale cornice, i materiali sono stati prodotti dalle stesse istituzioni scolastiche in una logica di riconoscimento professionale e di condivisione delle pratiche, con la sottoscrizione di tutti i documenti necessari per il trattamento dei dati. In questa sede, si è tuttavia ritenuto opportuno procedere all'anonimizzazione delle scuole e dei partecipanti, al fine di tutelarne la *privacy* e ridurre il rischio di identificabilità indiretta (vengono indicate un'iniziale riferita a un nome di fantasia e la zona in cui si colloca l'istituto al centro della narrazione).

4. I risultati

I risultati sono stati articolati in cinque filoni tematici. Data l'ampiezza del *corpus*, il saggio non mira all'approfondimento monografico dei singoli casi, ma all'individuazione di *pattern* organizzativi ricorrenti. Per questa ragione, qui vengono presentate descrizioni essenziali e brevi stralci narrativi, utili a restituire la varietà delle esperienze raccolte, che non devono essere intese come unità da comparare in modo simmetrico né come basi per una gerarchizzazione delle pratiche osservate.

4.1 Ri-organizzare il tempo: il 20% di autonomia curricolare

Nel caso di una scuola parentale nel biellese, il 20% di autonomia curricolare è stato utilizzato per introdurre l'ora di circo, intesa come spazio educativo che amplia linguaggi e forme di esperienza. L'obiettivo è offrire agli studenti un ambiente cooperativo in cui esplorare corporeità e creatività, "mettere in gioco abilità che la scuola di solito non vede" (R., docente) e "generare fiducia, equilibrio, ascolto reciproco" (A., docente). L'ora di circo diventa così un laboratorio che estende il curriculum oltre i confini disciplinari tradizionali.

In una scuola statale sperimentale toscana, il tempo scuola è stato riarticolato per introdurre un'ora di educazione affettiva tramite cui sostenere la crescita emotiva e relazionale degli studenti. La scuola descrive questo spazio come necessario per "dare parola a ciò che di solito rimane implicito" (V., docente) e per offrire un contesto "dove parlare di sé senza paura di essere giudicati"

(M., docente). Si integra così stabilmente la dimensione emotiva nella quotidianità, orientando il curriculum verso un'attenzione olistica alla persona.

Le esperienze raccolte mostrano come la riorganizzazione del tempo scuola costituisca una forma di creatività organizzativa nella misura in cui pone in discussione la gerarchia implicita dei saperi e delle esperienze riconosciute come legittime. L'introduzione di spazi dedicati alla dimensione corporea ed emotiva non rappresenta un'aggiunta marginale, ma una ridefinizione dei criteri di valore che orientano il curriculum. L'autonomia scolastica è quindi esercitata come capacità di intervenire sulla struttura temporale per rispondere a bisogni spesso invisibilizzati, mentre l'equità si traduce nell'ampliamento delle possibilità di riconoscimento per forme di espressione e partecipazione altrimenti escluse.

4.2 Ri-organizzare gli spazi: aule vuote e *outdoor*

Presso una scuola dell'infanzia montessoriana situata in Valle d'Aosta, la riorganizzazione degli spazi si è tradotta in un ampliamento strutturale delle attività *outdoor*, considerate parte integrante del *setting* formativo. L'esterno è stato trasformato in "un'aula che non ha pareti", offrendo ai bambini contesti naturali in cui esplorare, costruire e sperimentare con autonomia. Il tempo all'aperto è descritto come uno spazio "libero ma intenzionale" (M., educatrice), capace di accogliere curiosità, movimento e scoperta, sostenendo competenze motorie, simboliche e cooperative.

In un istituto comprensivo del cosentino, la riorganizzazione si è focalizzata sulla creazione dell'Aula Relax, un ambiente "vuoto" in senso disciplinare ma ricco di materiali sensoriali ed espressivi. Pensata per favorire calma, concentrazione e rielaborazione personale, è percepita come "un luogo dove fermarsi, respirare e ricominciare" (A., docente). Tramite oggetti morbidi, luci, suoni e strumenti narrativi, gli studenti possono modulare emozioni, ridurre lo *stress* e attivare percorsi personalizzati di benessere e apprendimento.

Nel caso degli spazi, la creatività organizzativa emerge nella possibilità di trasformare ambienti tradizionalmente vissuti come neutri o rigidamente definiti in contesti *intenzionali* di apprendimento. La riconfigurazione degli spazi, dall'*outdoor* alle aule dedicate al benessere, evidenzia come l'autonomia scolastica si estrinsechi anche in scelte materiali e simboliche che incidono

sulla qualità dell'esperienza educativa. L'equità si gioca così nella costruzione di ambienti più accessibili e abitabili, che accolgano differenti modalità di presenza, attenzione e partecipazione, riducendo le condizioni di esclusione legate a modelli impliciti di *standard*.

4.3 Ri-organizzare le classi: *mescolarsi* per imparare

Presso un istituto comprensivo del cuneese, la riorganizzazione delle classi passa attraverso una cattedra di potenziamento per l'italiano L2 condivisa tra infanzia, primaria e secondaria, secondo un'interpretazione *ultra legem* della normativa che consente di utilizzare tale classe di concorso su più ordini di scuola: l'insegnante lavora in giorni dedicati creando piccoli gruppi misti per livello linguistico, così da garantire un supporto mirato agli studenti per cui l'italiano non è L1, in un contesto in cui "la lingua può essere davvero appresa senza sentirsi in ritardo" (S., docente).

In un CPIA in provincia di Udine, il "mescolarsi" coinvolge l'intero ecosistema educativo: le lezioni del mattino si svolgono negli istituti comprensivi affinché le madri con retroterra migratorio possano seguire i corsi mentre i figli sono a scuola. Le partecipanti "possono frequentare le lezioni solo se l'orario combacia con quello dei figli" (F., dirigente), rendendo questa scelta organizzativa uno strumento necessario di accessibilità, continuità e radicamento comunitario.

I casi raccolti mostrano che la ri-organizzazione delle classi diviene creatività organizzativa quando la scuola smette di assumere come naturali i propri criteri ordinari di raggruppamento. La classe anagrafica, l'ordine scolastico o l'assetto *standard* dell'offerta formativa non vengono più trattati come cornici intangibili, bensì come dispositivi rivedibili alla luce delle condizioni reali dell'apprendimento e della frequenza. L'autonomia scolastica non coincide quindi con una generica flessibilità, ma con la possibilità di ridefinire i confini organizzativi in funzione dei bisogni linguistici, biografici e famigliari dei soggetti. L'equità non corrisponde a un sostegno compensativo offerto entro assetti invariati, ma riguarda la disponibilità dell'istituzione a ridefinire i propri dispositivi organizzativi in funzione dell'eterogeneità del contesto.

4.4 Ri-organizzare i processi decisionali: i ragazzi *scelgono*

Nel varesotto, in una scuola secondaria di primo grado paritaria, la compattezza dell'orario ha permesso di "recuperare tempo" da restituire agli studenti sotto forma di moduli flessibili scelti in base ai loro interessi. Aver "liberato fasce di tempo altrimenti inaccessibili" ha consentito di "ridare senso al tempo scolastico" e di restituire "centralità ai ragazzi e ai loro desideri" (F., dirigente), favorendo percorsi differenziati e una maggiore responsabilizzazione degli studenti.

Grazie a un'iniziativa di un'ASL che insiste sul territorio torinese e sulla sua cintura, la riorganizzazione dei processi decisionali coinvolge gli studenti di tutti i gradi scolastici nella definizione del menu della mensa. Tramite momenti di confronto, di analisi dei bisogni nutrizionali e di discussione sulla sostenibilità, gli alunni co-progettano un menu "pensato a partire dai loro gusti e dai principi di educazione alimentare" (A., psicologa). L'esperienza consente loro di esercitare responsabilità collettiva, comprendere la complessità organizzativa e sviluppare competenze deliberative.

Le pratiche che intervengono sui processi decisionali evidenziano una dimensione della creatività organizzativa legata alla redistribuzione dell'*agency* all'interno della comunità scolastica: coinvolgere gli studenti nella definizione di aspetti rilevanti della vita educativa significa infatti ridefinire chi può prendere parola e incidere sulle scelte collettive. L'autonomia scolastica si manifesta quindi come possibilità di aprire spazi di co-progettazione e di responsabilità condivisa, mentre l'equità si configura come accesso al potere decisionale, con il riconoscimento agli studenti di un ruolo attivo nella costruzione dell'esperienza educativa.

4.5 Ri-organizzare la collaborazione con le famiglie

Presso un istituto comprensivo piemontese, la collaborazione con le famiglie è stata rinnovata attraverso la scrittura condivisa del Patto di corresponsabilità, co-costruito in incontri dedicati in cui genitori e scuola hanno discusso linguaggi, aspettative e responsabilità reciproche. Questo processo ha permesso di "trovare parole comuni per obiettivi comuni" e di rendere il Patto "uno strumento realmente compreso, negoziato e riconosciuto come impegno condiviso" (D., dirigente).

In una scuola parentale del Piemonte, la collaborazione assume una forma esperienziale: i genitori vengono invitati a raccontare il proprio mestiere, trasformando le lezioni in momenti di incontro tra saperi professionali e curiosità degli studenti. La farmacista realizza “piccole preparazioni galeniche insieme ai bambini” (A., genitore), mentre il falegname porta “il tronco di un cedro secolare per parlare di storia” (M., genitore). Questa pratica rafforza il legame tra scuola e famiglie, arricchisce il curriculum e sostiene una comunità educante plurale.

Nel rapporto con le famiglie, la creatività organizzativa si esprime nella trasformazione di una relazione spesso formale o asimmetrica in un processo di costruzione condivisa di significati e responsabilità. Le pratiche analizzate mostrano come l'autonomia possa essere utilizzata per ridefinire linguaggi, aspettative e forme di partecipazione, superando modelli impliciti di distanza tra scuola e genitori. L'equità si realizza nella misura in cui viene riconosciuta la pluralità dei saperi e delle esperienze familiari, costruendo condizioni di alleanza che rendono più accessibile e comprensibile l'istituzione scolastica.

5. Creatività organizzativa tra equità e pedagogia

Le esperienze raccolte mostrano che la creatività organizzativa rappresenta un principio pedagogico tramite cui le scuole reinterpretano la propria autonomia in una prospettiva di equità. L'innovazione non nasce da interventi straordinari o da riforme calate dall'alto, bensì dalla capacità delle comunità professionali di leggere criticamente i contesti, di porre in discussione *routine* consolidate e di generare risposte sensibili ai fabbisogni educativi emergenti. La creatività organizzativa diviene così una forma di *responsabilità pedagogica* grazie a cui le scuole possono contrastare le disuguaglianze e rilanciare il proprio mandato democratico.

I cinque filoni tematici evidenziano come la creatività organizzativa si concretizzi in scelte quotidiane che rimodellano tempi, spazi, classi, processi decisionali e relazioni con le famiglie. Pur nella loro eterogeneità, le pratiche analizzate convergono nella costruzione di contesti più giusti e accessibili, in cui gli studenti possano disporre di opportunità non solo formali ma effettive di partecipazione, cura e apprendimento. Letti trasversalmente, i casi mostrano inoltre che la creatività organizzativa interviene raramente attraverso la

semplice aggiunta di nuove attività; più spesso, essa agisce mettendo in discussione assetti scolastici ordinari e *routine* consolidate. Si disvelano infatti alcune logiche trasversali di trasformazione, che ricorrono pur assumendo contenuti organizzativi diversi:

- la riapertura di margini di flessibilità entro dispositivi generalmente considerati fissi;
- la ridefinizione dei criteri con cui vengono riconosciuti bisogni, competenze e possibilità di partecipazione;
- il passaggio da una logica centrata sull'adattamento degli studenti alla cultura della scuola a un'impostazione in cui è l'istituzione stessa a modificarsi per risultare più equa.

La rilevanza pedagogica della creatività organizzativa risiede non tanto nella novità in sé, quanto nella capacità di trasformare elementi della vita scolastica considerati ordinari e immutabili in leve di giustizia educativa.

Dall'esame del *corpus* emerge, più che una questione relativa alla disponibilità dell'autonomia, formalmente riconosciuta a tutte le scuole, una differenza nei modi in cui essa viene compresa, assunta e tradotta in pratica. Le esperienze considerate suggeriscono che la creatività organizzativa prende forma quando i margini previsti dall'ordinamento non restano sullo sfondo come cornice implicita o adempimento routinario, ma vengono mobilitati per riconsiderare intenzionalmente il funzionamento della scuola alla luce dei bisogni educativi. In questo caso, l'autonomia non appare tanto come facoltà astratta, quanto come esercizio professionale e istituzionale, ossia un lavoro di interpretazione del contesto, di messa a fuoco delle priorità e di trasformazione dei vincoli in scelte pedagogicamente orientate. Si rivela dunque decisiva non la disponibilità formale dei margini di autonomia, bensì la loro traduzione in pratiche organizzative capaci di incidere concretamente sulle condizioni di equità.

La lettura qui proposta adotta deliberatamente una prospettiva trasversale, privilegiando l'individuazione di configurazioni ricorrenti piuttosto che l'approfondimento analitico dei singoli casi o il confronto sistematico dei loro esiti. Si aggiunge poi un elemento di cautela legato alla natura stessa della documentazione esaminata, prodotta dalle scuole in un contesto volto a dare visibilità e riconoscimento alle pratiche attuate. Tali fonti risultano partico-

larmente preziose per ricostruire i significati che gli attori attribuiscono alle proprie esperienze, ma non consentono di accertarne direttamente, sul piano osservativo, il grado di effettiva attuazione, continuità o sedimentazione nel tempo. In questa chiave, il saggio assume soprattutto un valore esplorativo ed euristico, offrendo una grammatica interpretativa delle forme con cui l'autonomia può essere tradotta in pratiche orientate all'equità e aprendo ulteriori piste di indagine sulle condizioni che favoriscono stabilità, trasferibilità e sostenibilità delle innovazioni organizzative.

Bibliografia

- Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49(3), 123-134. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage.
- Dewey, J. (1957). *Intelligenza creativa*. La Nuova Italia.
- Dusi, P. (2023). Breaking out the box. Andare oltre il deficit thinking nei contesti scolastici eterogenei. *Educazione Interculturale*, 21(2), 171-184. <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/16604>
- Ferrero, V., & Granata, A. (2023). La ricerca educativa per l'equità al tempo dell'autonomia scolastica: un'opportunità per contrastare i fattori non tradizionali di disuguaglianza e migliorare la scuola per tutti. *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42), 223-232. <https://dx.doi.org/10.19241/lll.v19i42.723>
- Ferrero, V., & Granata, A. (2026). Uscire dagli schemi: la creatività organizzativa come forma di intelligenza collettiva per l'equità scolastica e l'innovazione sociale. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 18(31), 131-145. <https://doi.org/10.15160/2038-1034/3254>
- INVALSI (2025). *Rapporto INVALSI 2025*. INVALSI.
- Keddie, A. (2015). School autonomy, accountability and collaboration: A critical review. *Journal of Educational Administration and History*, 47(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/00220620.2015.974146>
- Lipscombe, K., Tindall-Ford, S., & Lamanna, J. (2023). School middle leadership: A systematic review. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(2), 270-288. <https://doi.org/10.1177/1741143220983328>

- Merchant, K. A., & Simons, R. (2019). Research and control in complex organizations: An overview. In A.J. Berry, J. Broadbent & D.T. Otley (Eds.), *Management control theory* (pp. 469-490). Routledge.
- Morzenti Pellegrini, R. (2011). *L'autonomia scolastica tra sussidiarietà, differenziazioni e pluralismi*. Giappichelli.
- Moultrie, J., & Young, A. (2009). Exploratory study of organizational creativity in creative organizations. *Creativity and Innovation Management*, 18(4), 299-314. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8691.2009.00536.x>
- Mulè, P., De Luca, C., & Notti, A.M. (Eds.) (2019). *L'insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale*. Armando.
- OECD (2025). *Education at a glance 2025. OECD Indicators*. OECD.
- Popkewitz, T.S. (2009). Inclusion and exclusion as double gestures in policy and education sciences. In M. Simons, M. Olssen & M.A. Peters (Eds.), *Re-Reading education policies* (pp. 531-548). Brill. https://doi.org/10.1163/9789087908317_027
- Rossi, B. (2009). *Educare alla creatività. Formazione, innovazione, lavoro*. Laterza.
- Travers, M. (2001). *Qualitative research through case studies*. Sage.