"Annali online della Didattica e della Formazione Docente"
Vol. 18, n. 31/2026, pp. 131-145– ISSN 2038-1034

Uscire dagli schemi: la creatività organizzativa come forma di intelligenza collettiva per l'equità scolastica e l'innovazione sociale

Thinking Outside the Box: Organisational Creativity as a Form of Collective Intelligence for Equity in Education and Social Innovation

Valerio Ferrero (Università degli Studi di Torino)
valerio.ferrero@unito.it

Anna Granata (Università degli Studi di Milano-Bicocca)
anna.granata@unimib.it

Abstract – *This theoretical and interpretive paper develops the construct of "organisational creativity" as a category in educational theory that can be useful to examine the relationship between school autonomy, equity, and social innovation. Rather than merely referring to innovation as a generic imperative for change, the paper argues for the need to conceptually frame those collective processes through which schools can reinterpret times, spaces, roles, practices, and educational devices in response to the inequalities and challenges of contemporary education. Focusing on the Italian school system, the paper identifies school autonomy as a potential institutional space for legitimising and sustaining forms of organisational creativity oriented towards participation, democracy, and social justice. In this perspective, organisational creativity is proposed as an interpretive lens through which schools may be understood not as passive recipients of externally imposed reforms, but as active agents in the pedagogical and social transformation of educational contexts.*

Riassunto – *Questo saggio teorico-interpretativo elabora il costrutto di "creatività organizzativa" come categoria pedagogica utile a interrogare il rapporto tra autonomia scolastica, equità e innovazione sociale. Più che assumere l'innovazione come generico imperativo al cambiamento, si intende mettere a fuoco quei processi collettivi attraverso cui la scuola può reinterpretare tempi, spazi, ruoli, pratiche e dispositivi educativi in risposta alle disuguaglianze e alle sfide della contemporaneità. Con riferimento al sistema scolastico italiano, l'autonomia viene letta come possibile spazio istituzionale per legittimare e sostenere forme di creatività organizzativa orientate alla partecipazione, alla democratizzazione della vita scolastica e alla giustizia educativa. In tale prospettiva, la creatività organizzativa è proposta come chiave interpretativa per pensare le scuole non come semplici destinatarie del cambiamento, ma come soggetti attivi di trasformazione pedagogica e sociale.*

Keywords – creativity, organisation, school autonomy, community, equity

Parole chiave – creatività, organizzazione, autonomia scolastica, comunità, equità

Valerio Ferrero è Dottore di ricerca in Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Torino; si occupa di equità e giustizia sociale in educazione e *Philosophy for Children*. Tra le sue pubblicazioni: *Le città invisibili come laboratori di democrazia: le learning cities in prospettiva calviniana, tra educazione e relazioni* (in "QTimes. Journal of Education, Technology and Social Studies", n. 3, 2025); *Dov'è la pedagogia? La dirigenza scolastica come professione educativa tra equità e trasformazione* (in "Nuova Secondaria Ricerca", n. 10, 2025); *Middle leadership a scuola: quale profilo professionale per gli insegnanti, in una prospettiva di equità?* (in "Ricerche Pedagogiche", n. 2, 2025).

Anna Granata è Professoressa associata in Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Milano-Bicocca. Si occupa di diversità culturale, scuola democratica e parità di genere. Tra le sue pubblicazioni: *Pedagogia delle diversità. Coltivare la democrazia in classe* (Roma, Carocci, 2026); *Ragazze col portafogli. Una pedagogia dell'emancipazione femminile* (Roma, Carocci, 2024); *I cento linguaggi della scuola plurale. Valorizzare i saperi nascosti delle minoranze linguistiche e culturali* (in "Pedagogia e Vita", n. 2, 2024).

Questo contributo prende le mosse dal progetto di ricerca e valorizzazione delle conoscenze "Cinque minuti per cambiare la scuola" (P.I. Anna Granata), promosso dall'Università degli Studi di Milano-Bicocca con il sostegno di BiUniCrowd, Fondazione EOS, Fondazione CRC e Save the Children. L'iniziativa ha avuto la finalità di raccogliere e diffondere idee di *creatività organizzativa* presso le scuole del territorio nazionale attraverso occasioni pubbliche e spazi web.

I due autori hanno lavorato in maniera congiunta all'ideazione del progetto, con un impegno condiviso riguardante la riflessione teorica e la ricerca empirica. Rispetto alla scrittura del testo, per ragioni di attribuzione, si specifica che Valerio Ferrero ha scritto i paragrafi 1 e 3, mentre Anna Granata ha redatto i paragrafi 2 e 4.

1. L'equità (perduta): la scuola democratica del Terzo Millennio

Il ruolo dell'educazione per raggiungere un grado sempre più alto di giustizia sociale è riconosciuto a livello internazionale[1], con l'equità assunta nelle accezioni che criticano i filoni meritocratici e neoliberisti[2] come orizzonte di senso per valorizzare il pluralismo nei contesti formativi, ampliare la partecipazione alla vita democratica e promuovere percorsi eccellenti per chiunque. In Italia, il combinato disposto dei princìpi di uguaglianza sostanziale (art. 3 Cost.) e «scuola aperta a tutti» (art. 34 Cost.) rende questi assunti un architrave[3] in termini di azione

[1] L.R. Carlisle, B.W. Jackson, A. George, *Principles of Social Justice Education: The Social Justice Education in Schools Project*, in "Equity & Excellence in Education", XXXIX, 1, 2006, pp. 55-64; J. Zajda (Ed.), *Education and Social Justice*, Dordrecht, Springer, 2006.

[2] M. Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro, democrazia*, Milano, FrancoAngeli, 2014; M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, Milano, FrancoAngeli, 2019; M. Boarelli, *Contro l'ideologia del merito*, Roma-Bari, Laterza, 2019; M.J. Sandel, *La tirannia del merito. Perché viviamo in una società di vincitori e di perdenti*, Milano, Feltrinelli, 2021.

[3] A. Granata, *Pedagogia delle diversità. Coltivare la democrazia in classe*, Roma, Carocci, 2026; M. Ferrari, G. Matucci, M. Morandi, *La scuola inclusiva dalla Costituzione a oggi. Riflessioni tra pedagogia e diritto*, Milano, FrancoAngeli, 2019.

politica, pratica professionale degli insegnanti e *leadership* educativa della dirigenza. Il fine ultimo è rendere i giovani cittadini capaci di realizzare le proprie aspirazioni, spezzando la corrispondenza biunivoca tra retroterra socioeconomico e socioculturale e risultati raggiunti[4].

Ciononostante, la scuola italiana continua a essere solcata da numerose disuguaglianze[5]: gli alti tassi di abbandono e dispersione implicita, il malessere diffuso tra studenti e docenti, la persistenza di dinamiche di riproduzione socioculturale, il peggioramento dei dislivelli di apprendimento tra studenti rappresentano ormai un tratto strutturale. A partire dal lavoro di Gerard Ferrer-Esteban[6], recenti studi[7] hanno introdotto la categoria di "fattori non tradizionali di disuguaglianza" quale lente specifica per comprendere come i sistemi scolastici e le singole scuole producano fenomeni di ingiustizia educativa che potrebbero essere superati grazie a un impiego consapevole e pedagogicamente fondato dei margini di libertà concessi a ciascuna istituzione.

Emerge l'urgenza di una cultura dell'innovazione per immaginare modi diversi e plurali di *fare* e intendere la scuola. Nel sottolineare il carattere istituzionale dell'impegno per l'equità, introduciamo il costrutto di creatività organizzativa per lumeggiare la necessità di un cambiamento sistemico rispetto alle tradizionali modalità attraverso cui sono strutturati i percorsi formativi; in particolare, rispetto al sistema di istruzione italiano, l'autonomia scolastica assegna a ciascun istituto ampi margini di potere decisionale per intervenire su dispositivi pedagogici centrali come tempi, spazi, composizione delle classi, proposta curricolare. Si tratta quindi di un'istanza che vede impegnate le singole comunità scolastiche (insegnanti e dirigenti, ma non solo) sul piano etico e politico per migliorare in maniera stabile e duratura benessere, opportunità educative e apprendimento del loro contingente studentesco.

Entro questa cornice, il contributo assume la forma di saggio teorico-interpretativo, nella convinzione che il lavoro sui concetti costituisca una pratica essenziale del *fare ricerca* in ambito pedagogico. Interrogare la creatività organizzativa sul piano teorico significa infatti provare a costruire una categoria capace di restituire intelligibilità a trasformazioni scolastiche spesso percepite in modo frammentario, episodico o meramente operativo, riconducendole invece a una più ampia riflessione sul rapporto tra autonomia, equità e innovazione sociale. L'intento del

[4] F. Bernardi, G. Ballarino, *Education as the great equalizer: a theoretical framework*, in F. Bernardi, G. Ballarino (Eds.), *Education, occupation and social origin*, Cheltenham, Edward Elgar Publishing, 2016, pp. 1-19.

[5] INVALSI, *Rapporto INVALSI 2025*, Roma, INVALSI, 2025; OECD, *Education at a Glance 2025. OECD Indicators*, Parigi, OECD, 2025.

[6] G. Ferrer-Esteban, *Beyond the Traditional Territorial Divide in the Italian Education System. Aspects of System Management Factors on Performance in Lower Secondary Education*, in "FGA Working Paper", XLIII, 12, Torino, Fondazione Giovanni Agnelli, 2011; G. Ferrer-Esteban, *Trade-off between effectiveness and equity? An analysis of social sorting between classrooms and between schools*, in "Comparative Education Review", LX, 1, 2016, pp. 151-183.

[7] V. Ferrero, *La scuola è aperta a tutti? Una riflessione pedagogica su equità in educazione, disuguaglianze e autonomia scolastica*, in "Civitas Educationis. Education, Politics and Culture", XII, 1, 2023, pp. 239-262; A. Granata, V. Ferrero, *Nelle tasche della scuola. Coinvolgimento finanziario-organizzativo delle famiglie come fattore non tradizionale di disuguaglianza scolastica*, in "Scuola Democratica", XIII, 2, 2022, pp. 363-384; M.E. Mincu, *The Italian middle school in a deregulation era: modernity through path-dependency and global models*, in "Comparative Education", LI, 3, 2015, pp. 446-462.

saggio è dunque quello di offrire una cornice di lettura che non si limiti a registrare il cambiamento, ma contribuisca a pensarlo criticamente e a orientarlo pedagogicamente. In tale prospettiva, i richiami a pratiche ed esperienze assumono una funzione euristica: non mirano a esaurire empiricamente il discorso, ma a mostrarne la fecondità interpretativa e la possibilità di radicamento nei contesti educativi.

2. Creatività organizzativa: iniziativa emergenziale o prassi diffusa?

Cosa può fare ancora la scuola per la democrazia? A partire da questa domanda, Philippe Meirieu[8] scrive, durante la pandemia da Covid-19, un volume dedicato al ruolo della scuola nella costruzione di una società democratica. Il pedagogista francese mette a confronto due dinamiche solo all'apparenza in contrasto tra loro, ossia la proletarizzazione del mestiere di insegnante e la creatività messa in atto dai docenti durante il periodo pandemico.

Il primo fenomeno ha radici lontane, ma negli ultimi decenni è divenuto un tratto diffuso e istituzionalizzato. L'operato degli insegnanti è sempre più pilotato attraverso dispositivi, indicazioni, prescrizioni che, nel tentativo di qualificare e orientare la professione docente, di fatto ne inibiscono libertà e iniziativa. Indicazioni e prescrizioni giungono sia dal potere centrale e dagli uffici scolastici locali sia dalle singole istituzioni, che tendono a standardizzare pratiche e progettualità.

Una logica di tipo taylorista, riconducibile alla critica marxista riguardante appunto la proletarizzazione e la frammentazione del lavoro, si manifesta oggi, per Meirieu,

> nell'isolamento istituito e nel divieto di cooperazione, che porta all'impossibilità di mobilitare la propria intelligenza nel lavoro […]. È anche la dittatura delle procedure e l'impossibilità per ogni individuo di investire nel proprio lavoro, di esercitare il proprio giudizio personale e di essere creativo[9].

L'insegnante diventa un mero esecutore di pratiche, spesso chiamate *buone pratiche*, elaborate in maniera astratta per risolvere problemi, diagnosticare difficoltà della popolazione studentesca, standardizzare la didattica e l'organizzazione scolastica sulla base di un algoritmo. Un'idea di scuola che viene ad assomigliare alla fabbrica e che è totalmente incompatibile con l'impresa educativa, "dove ogni situazione è unica e nulla può essere messo in atto in modo meccanico"[10].

D'altra parte, Meirieu osserva come *leadership*, capacità di iniziativa e creatività degli insegnanti siano stati i tratti caratterizzanti di questo mestiere durante la pandemia, entro un contesto scolastico come quello francese che manifesta varie convergenze con quello italiano. Per garantire la continuità educativa e contrastare le disuguaglianze, i docenti si sono mobilitati

[8] P. Meirieu, *Ce que l'école peut encore faire pour la démocratie*, Paris, Autrement, 2020.
[9] *Ivi*, p. 232.
[10] *Ivi*, p. 234.

diffusamente, mettendo all'opera una *creatività eccezionale*: hanno condiviso risorse e riflessioni, elaborato strategie congiunte e mantenuto i contatti con i propri alunni anche nelle difficili e numerose situazioni da affrontare. Come emerso da svariati studi sul campo, alcuni comparativi tra Italia e Francia, si è osservato come l'emergenza pandemica abbia mobilitato una straordinaria capacità di leadership degli insegnanti, dando vita a strategie didattiche e organizzative volte a garantire equità e qualità dell'esperienza scolastica[11].

Se l'emergenza pandemica è stata superata, le disuguaglianze sono più vive di sempre nel nostro sistema scolastico. Quale ruolo potrebbe avere dunque una creatività organizzativa diffusa e orientata all'equità nel tempo ordinario delle nostre istituzioni scolastiche?

Per affrontare il tema occorre partire da un'idea di creatività come caratteristica fondamentale dell'intelligenza umana. Nel suo libro *Intelligenza creativa*, edito per la prima volta nel 1917, John Dewey[12] definisce l'intelligenza umana come intelligenza impegnata, coinvolta attivamente nei problemi e nelle sfide vitali del proprio tempo.

> L'impegno dell'intelligenza nel mondo è totale. Esso non consiste tanto nel prendere visione dello stato presente delle cose, quanto nel prevedere e preparare la situazione avvenire. Il pensiero è un'invasione nel futuro[13].

Se pensare e dare un contributo creativo al mondo è compito di ogni essere umano, nei contesti formativi questo impegno diviene ancor più essenziale, con riferimento sia al rapporto con i saperi (caratterizzato non di rado da ripetizione passiva di lezioni elaborate da altri in un tempo remoto) sia a metodi, modalità, dispositivi volti a organizzare gli spazi educativi. Se l'intelligenza creativa, in antitesi alla *routine* meccanica, è ciò che caratterizza la condizione umana e le sue potenzialità, si rende evidente come nessun soggetto all'interno di un'istituzione formativa possa essere esonerato da questa modalità di pensiero e di azione: né gli alunni (compresi i più fragili tra questi), né i docenti (compresi i più precari tra questi), né educatori, specialisti o genitori che, con ruoli e responsabilità diversi, prendono parte alla comunità scolastica. Al contrario, ogni soggetto è chiamato, a diverso titolo, a portare un proprio contributo all'istituzione, che diventa così un organismo vitale e generativo.

[11] M. Mincu, A. Granata, *Teachers' informal leadership for equity in France and Italy during the first wave of the education emergency*, in "Teachers and Teaching", XXX, 7-8, 2024, pp. 932-952.

[12] J. Dewey, *Intelligenza creativa*, Firenze, La Nuova Italia, 1970.

[13] *Ivi*, p. 56.

Il costrutto di creatività organizzativa, già presente in alcuni contributi in ambito aziendale e di formazione degli adulti[14], così come in alcune riflessioni su creatività e *leadership* dei docenti[15], si caratterizza come il più adatto a definire la mobilitazione collettiva di intelligenze creative nel sistema scolastico. Bruno Rossi[16], in particolare, elabora l'idea di creatività organizzativa applicata ai contesti organizzativi pensati come sistemi formativi e non solo come macchine economiche. La sua analisi mira proprio a porre il *focus* sul carattere umano delle organizzazioni e sulla necessità di valorizzare le *risorse umane creative* al loro interno. Ieri come oggi, larghi strati della popolazione sono indotti alla ripetizione e al conformismo, al consumo standardizzato e al lavoro livellato; la società industrializzata ha diffuso una cultura della serialità e dell'esecutività che ha inibito le energie creative nelle organizzazioni.

La scuola è senza dubbio un'organizzazione *sui generis*, non assimilabile ai contesti aziendali né alle organizzazioni *non profit*. Ancor di più è chiamata a coltivare una cultura della creatività che restituisca dignità a chi in essa esercita la propria professionalità e a chi apprende. Intere categorie di soggetti vengono infatti privati della possibilità di mettere all'opera la propria intelligenza creativa, in forma sia individuale sia collettiva. Con creatività si intende non solo l'esercizio di un pensiero razionale, ma anche la promozione di un'intelligenza del fare che elabori nuove strategie e modalità volte a migliorare la qualità dell'esperienza scolastica per tutta la comunità. Si tratta di pratiche, modi di agire, tattiche e strategie che nascono da quella "creatività quotidiana" di cui parla Michel de Certeau[17], spesso messa all'opera da chi vive ai margini di un'istituzione o vi si è inserito in tempi recenti senza averne ancora interiorizzato le *routine*.

Nel contesto scolastico attuale si osserva una perdita della capacità di iniziativa di docenti e operatori, così come la diffusione di metodi formativi di tipo compilativo e mnemonico che ci riportano a un'idea precedente la rivoluzione dell'attivismo pedagogico. Denunciano non di rado l'assenza di una cultura della creatività gli insegnanti alla soglia della pensione, quando si accorgono che il loro contributo particolare non è valorizzato dalla dirigenza. Si accorgono dell'assenza di possibilità creative i docenti precari e alla prima esperienza, quando percepiscono che la loro posizione di *ultimi arrivati* è meccanicamente associata a ruoli gregari e passivi. Percepiscono questo stile direttivo le famiglie, chiamate a ottemperare a compiti definiti dal sistema

[14] A. Biffi, R. Bissola, B. Imperatori, *Collaborare per la creatività. Università, aziende e open innovation*, in A. Antonietti (a cura di), *Educare alla creatività*, Trento, Erickson, 2014, pp. 297-320; A. Canonici, *Creatività e innovazione: come stimolarle e farle crescere in azienda*, Milano, FrancoAngeli, 2007; M. Costa, *Capacitare lo sviluppo organizzativo e professionale del sistema scolastico*, in "Pedagogia Oggi", XIII, 2, 2015, pp. 181-199; B. Rossi, *Creatività e nuova cultura organizzativa*, in V. Boffo, G. Del Gobbo, F. Torlone (a cura di), *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi*, Firenze, Firenze University Press, 2022, pp. 181-190; R.W. Woodman, J.E. Sawyer, R.W. Griffin, *Toward a theory of organizational creativity*, in "Academy of Management Review", XVIII, 2, 1993, pp. 293-321.

[15] O. Andreani Dentici, *Intelligenza e creatività*, Roma, Carocci, 2001; M. Colombo (a cura di), *Riflessività e creatività nelle professioni educative: una prospettiva internazionale*, Milano, Vita e Pensiero, 2005; M. Mincu, *Why is school leadership key to transforming education? Structural and cultural assumptions for quality education in diverse contexts*, in "Prospects", LII, 3, 2022, pp. 231-242; K. Robinson, *Fuori di testa. Perché la scuola uccide la creatività*, Trento, Erickson, 2015.

[16] B. Rossi, *Educare alla creatività. Formazione, innovazione, lavoro*, Roma-Bari, Laterza, 2009.

[17] M. de Certeau, *L'invenzione del quotidiano*, Roma, Edizioni Lavoro, 2001.

scolastico, spesso senza comprenderne senso e valore. Per il sociologo Domenico De Masi[18] esistono delle concrete barriere organizzative alla creatività, quali la forza dell'abitudine, la resistenza ai cambiamenti, la paura del rischio, le vessazioni burocratiche, le dinamiche di potere e le gerarchie.

La creatività dovrebbe rappresentare un'opzione formativa essenziale. Quando si coltiva una cultura della creatività a scuola, si esprime un potenziale straordinario dato dall'eterogeneità dei soggetti: alunni e docenti di generazioni diverse, dirigenza, genitori e famiglie che provengono da contesti culturali e socioeconomici diversificati, con bagagli esperienziali differenti. La creatività organizzativa, spiega Rossi,

> non è riconducibile esclusivamente alla creatività dei soggetti, non è la somma delle singole creatività, non è determinata dalla creatività di una sola persona. Essa, pur essendo alimentata dalla creatività individuale dei membri che la compongono, ha una sua identità[19].

Applicando questa riflessione alla scuola, si può osservare come quel luogo, pensato dai nostri padri e madri costituenti come antidoto al pensiero unico e alla guerra (art. 34 Cost.), possa diventare uno straordinario luogo di democrazia messa all'opera nella quotidianità. Liberare la creatività di una comunità eterogenea, intergenerazionale e plurale svincola da *routine* e dinamiche di ripetizione che svalutano professionalità e intelligenze, migliorando sensibilmente la qualità dell'esperienza scolastica in termini di spazi, tempi, metodi, organizzazione delle classi, valorizzazione di saperi e competenze e ponendo le basi affinché la comunità scolastica diventi laboratorio sperimentale alternativo alla società.

In questa prospettiva, per creatività organizzativa intendiamo la capacità di una comunità scolastica di reinterpretare in forma collettiva e pedagogicamente orientata assetti, tempi, spazi, ruoli, pratiche e dispositivi dell'istituzione, al fine di rispondere in modo situato ai bisogni educativi e alle disuguaglianze che attraversano uno specifico contesto. Essa non coincide né con la sola creatività individuale dei singoli soggetti, né con un generico imperativo all'innovazione; riguarda piuttosto la possibilità di trasformare stabilmente l'organizzazione scolastica in senso partecipativo, riflessivo e in prospettiva di equità. Analiticamente, il costrutto può essere articolato in almeno quattro dimensioni:

- una dimensione culturale, che riguarda la legittimazione dell'iniziativa e del pensiero non conformista;
- una dimensione organizzativa, relativa alla trasformazione di tempi, spazi, raggruppamenti, curricoli e procedure;
- una dimensione partecipativa, che chiama in causa la pluralità dei soggetti della comunità scolastica;
- una dimensione etico-politica, che orienta tali trasformazioni al benessere, alla giustizia educativa e alla democratizzazione dell'esperienza scolastica.

[18] D. De Masi, *La fantasia e la concretezza. Creatività individuale e di gruppo*, Milano, Rizzoli, 2003.
[19] B. Rossi, *Educare alla creatività*, cit., p. 67.

Carl Rogers scriveva che "molte delle critiche più fondate rivolte alla nostra civiltà e ai suoi orientamenti si potrebbero riassumere nell'accusa di una carenza di creatività"[20]. Coltivare una cultura della creatività significa sia tenere viva l'attenzione sui problemi legati a disuguaglianze e disparità, di cui la scuola è sia riflesso sia motore, sia dare vita a sperimentazioni in ambito ambientale e sociale a beneficio della società[21].

L'impatto di una creatività attuata collettivamente può essere quindi dirompente sia *dentro* l'organizzazione scolastica, nel contrastare disuguaglianze e asimmetrie che diffusamente la attraversano, sia *fuori*, nel proporre alternative di vita comune alla società. Quando alunni e studenti, docenti e dirigenti, famiglie e collaboratori prendono coscienza del potere trasformativo delle loro intelligenze creative, non rinunciano più a questa possibilità. La creatività ci spinge al di là dell'abituale e del conosciuto, ci porta a sondare nuovi percorsi e nuove possibilità.

La nozione di creatività organizzativa dialoga con categorie già consolidate come innovazione educativa e sociale, *leadership* distribuita e miglioramento scolastico, non esaurendosi in esse. Diversamente da una concezione meramente efficientista dell'innovazione, essa insiste sul carattere situato, relazionale e pedagogico del cambiamento; diversamente dalla sola *leadership* distribuita, non riguarda soltanto la redistribuzione delle funzioni decisionali, ma la produzione collettiva di nuove possibilità di azione e di significato; diversamente dai modelli di miglioramento centrati sugli esiti, pone al centro la qualità democratica dell'esperienza scolastica e la riduzione delle disuguaglianze. In questo senso, il costrutto intende offrire una categoria interpretativa specifica per leggere il rapporto tra organizzazione, partecipazione ed equità.

3. L'autonomia scolastica: uno spazio per istituzionalizzare la creatività organizzativa?

Sul crepuscolo degli anni Novanta, per rendere le amministrazioni pubbliche più efficienti, snelle e capaci di assicurare servizi di maggiore qualità, il ministro per la funzione pubblica Franco Bassanini promosse la L. 59/1997, applicando il principio di sussidiarietà secondo cui le decisioni devono essere prese dall'ente più vicino ai cittadini. Si è assistito a un decentramento di competenze, con un massiccio trasferimento di funzioni amministrative dallo Stato a regioni, province e comuni. Il cambiamento ha riguardato anche la scuola: l'autonomia scolastica è stata oggetto specifico di altri provvedimenti, come il D.P.R. 233/1999, il D.Lgs. 59/1998, il D.Lgs. 112/1998, il D.Lgs. 233/1999, il D.P.R. 275/1999 e la L. Cost. 3/2001.

Gli istituti scolastici possono prendere decisioni autonome in ambito didattico, organizzativo, gestionale, finanziario, di ricerca, sperimentazione e sviluppo per perseguire il successo formativo di ogni alunno[22]. Ogni scuola elabora un Piano dell'Offerta Formativa (POF) per rispondere

[20] C. Rogers, *Per una teoria della creatività*, in H.H. Anderson (a cura di), *La creatività e le sue prospettive*, Brescia, La Scuola, 1972, p. 107.

[21] Si può citare a tale proposito l'esperienza recente delle *Greener Schools* di Londra, 38 scuole selezionate dal sindaco Sadiq Khan per sperimentare modalità di azzeramento delle emissioni di carbonio entro il 2030, che si connota come "azione verde" dal basso, formativa per chi la mette in pratica e innovativa per la società tutta.

[22] R. Morzenti Pellegrini, *L'autonomia scolastica tra sussidiarietà, differenziazioni e pluralismi*, Torino, Giappichelli, 2011.

ai bisogni educativi specifici della propria popolazione studentesca[23]: è possibile rimodulare il monte ore annuale di ciascuna disciplina, aggiungere insegnamenti rispetto a quelli curricolari e progettare iniziative coerenti con le finalità della scuola, attivare percorsi personalizzati, aggregare le materie in ambiti disciplinari.

La L. 107/2015 ha ulteriormente rafforzato tale quadro, rendendo i dirigenti veri e propri manager che guidano le scuole sotto il profilo organizzativo, economico, istituzionale. Essi possono ampliare l'offerta formativa in un'ottica di diversificazione, flessibilità, efficienza ed efficacia[24], utilizzando fondi erogati a livello centrale da istituzioni statali e locali e finanziamenti provenienti da enti privati o da erogazioni liberali delle famiglie. Muovendosi tra *vision* pedagogica e *management* educativo, devono mostrare sensibilità nell'individuare le esigenze di un contesto specifico e rispondervi[25]. I dirigenti svolgono dunque un ruolo chiave nel tradurre l'idea di "scuola aperta a tutti" in politiche educative di istituto che integrino aspetti organizzativi ed economici. Il POF diviene poi triennale (PTOF) e rappresenta un documento che, con il Rapporto di Autovalutazione (RAV) e il Piano di Miglioramento (PdM), concorre a progettare azioni utili a garantire a tutti gli studenti un'esperienza educativa di qualità, attenta a coltivare competenze e capacità in una prospettiva di *lifelong* e *lifewide learning*[26].

Nonostante tali premesse, l'autonomia è spesso vissuta come adempimento burocratico e non nei termini di un'opportunità pedagogica per rispondere alle esigenze specifiche di ogni popolazione studentesca in nome dell'equità[27]. In realtà, si tratta di un quadro normativo che sostiene e istituzionalizza la creatività organizzativa: ogni scuola ha la possibilità di autodeterminarsi, non dando vita a un insieme di iniziative sporadiche o a sperimentazioni individuali, ma immaginando e attuando percorsi di trasformazione che, a partire da aspetti gestionali e istituzionali, abbiano un impatto sull'esperienza quotidiana di bambini e ragazzi[28]. La creatività organizzativa diviene così una pratica sistemica, collettiva e collaborativa, che consente di costruire cornici condivise entro cui attivare processi di coprogettazione, rompendo la logica della delega verticale e promuovendo un'effettiva collegialità.

L'istituzionalizzazione della creatività organizzativa richiede un cambio di paradigma, ossia il passaggio da una gestione centrata su controllo e rendicontazione a una governance partecipativa e trasformativa[29]. Ne deriva la necessità di una *leadership* distribuita[30], in cui competenze e visioni plurali diventino risorsa per la trasformazione. I dirigenti giocano un ruolo chiave

[23] A. Malinverno, *Gestire l'autonomia scolastica. Analisi dei processi*, Milano, Unicopli, 2006.

[24] P. Bianchi, *Nello specchio della scuola*, Bologna, Il Mulino, 2020.

[25] P. Mulè, C. De Luca, A.M. Notti (a cura di), *L'insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale*, Roma, Armando, 2019.

[26] P. Boccia, *Il RAV e il PdM nella scuola italiana. Rapporto di autovalutazione e Piano di Miglioramento*, Roma, Anicia, 2016; G. Mondelli, *Costruire il Piano Triennale dell'Offerta Formativa. Per migliorare la qualità della scuola*, Roma, Anicia, 2018.

[27] A. Gavosto, *La scuola bloccata*, Roma-Bari, Laterza, 2022.

[28] F. Gambardella, *Autonomia scolastica e pluralismo nella costruzione dell'offerta formativa per la promozione culturale*, in "Munus. Rivista giuridica dei servizi pubblici", IX, 1, 2019, pp. 289-312.

[29] P. Colloca, *La governance partecipativa nelle imprese cooperative*, in "Il Mulino", XLI, 2, 2012, pp. 367-372.

[30] A. Harris (Ed.), *Distributed leadership: Different perspectives*, Cham, Springer, 2009.

in questo processo[31], sostenendo percorsi di riflessione collettiva e promuovendo una cultura della fiducia, dell'ascolto e della sperimentazione che coinvolga tutte le componenti della comunità scolastica.

In questo senso, le famiglie e gli studenti svolgono una funzione decisiva. Nel primo caso, è evidente che la corresponsabilità educativa si giochi non solo nel dialogo tra genitori e insegnanti per il figlio-scolaro, ma anche a livello istituzionale[32]: il Consiglio di Istituto, organo deputato a elaborare politiche educative di istituto, è presieduto in Italia da un rappresentante delle famiglie proprio per lumeggiare quanto sia fondamentale la prospettiva dei genitori nelle scelte organizzative e gestionali. Nel secondo caso, la voce della popolazione studentesca è cruciale per compiere scelte che siano realmente aderenti al suo fabbisogno educativo[33]: se nel secondo ciclo le loro rappresentanze fanno formalmente parte del Consiglio di Istituto, anche negli istituti comprensivi è possibile prevedere specifiche occasioni di confronto e coprogettazione.

Se le iniziative *bottom-up* sono da sempre motore di innovazione, occorre superare la dicotomia tra *top-down* e trasformazione "dal basso"[34] per promuovere una reale partecipazione democratica che si faccia volàno per l'elaborazione condivisa di un progetto educativo e politico di scuola. L'impegno congiunto tra docenti, studenti, dirigenti, famiglie, enti del terzo settore promuove infatti una dimensione collaborativa in cui anche micro-idee possono incidere sull'intera struttura e cultura della scuola. La responsabilità del cambiamento non è dunque appannaggio esclusivo della dirigenza, ma si distribuisce orizzontalmente all'intera comunità educante. La libertà di insegnamento, pur trovando la sua espressione privilegiata nelle dinamiche d'aula, si declina anche a livello collegiale, investendo l'organizzazione nel suo complesso. Ne deriva la possibilità di dar forma a una governance fondata sulla condivisione, sulla corresponsabilità, sul riconoscimento reciproco dei soggetti coinvolti, aprendo la strada a percorsi istituzionalizzati di progettazione partecipata.

Occorre tuttavia evitare una lettura ingenuamente armonica della partecipazione. L'istituzionalizzazione della creatività organizzativa non elimina di per sé asimmetrie di potere, conflitti di visione, resistenze professionali, disparità territoriali o vincoli di tempo e risorse che attraversano le scuole. La partecipazione può ridursi a ritualità formale, così come l'autonomia può essere vissuta come mero adempimento o come dispositivo che accentua le differenze tra istituti più e meno dotati di capitale professionale e relazionale. Perché la creatività organizzativa diventi una leva di equità, occorrono dunque alcune condizioni:

- una *leadership* capace di legittimare l'iniziativa diffusa;
- tempi e spazi di confronto reale;
- dispositivi di ascolto degli studenti e delle famiglie;

[31] G. Cerini (a cura di), *Il nuovo dirigente scolastico. Tra leadership e management*, Santarcangelo di Romagna (RN), Maggioli, 2010; A. Paletta, *Dirigenti scolastici leader per l'apprendimento*, in "RicercAzione", VII, 1, 2015, pp. 93-109.

[32] D. Capperucci, E. Ciucci, A. Baroncelli, *Relazione scuola-famiglia: alleanza e corresponsabilità educativa*, in "Rivista italiana di educazione familiare", XIV, 2, 2018, pp. 231-253.

[33] S. Franzoni, *Governance scolastica e comunità di apprendimento*, Milano, FrancoAngeli, 2012.

[34] M. Mincu (a cura di), *Come migliorano le scuole nel mondo? Oltre la logica top-down e bottom-up*, Roma, Studium, 2022.

– una cultura professionale orientata alla riflessività e alla corresponsabilità.

Tempi, spazi, risorse professionali, modalità di creazione delle classi, curricolo, discipline, riunioni collegiali, da elementi burocratici propri dell'autonomia scolastica, divengono veri e propri dispositivi pedagogici: si tratta di un'idea che "ricomprende quelle di tecnologia educativa e di organizzazione didattica ma non si riduce a esse, poiché rinvia a una strategia complessiva pedagogicamente orientata"[35]. Interpretare tali aspetti con creatività organizzativa significa dunque agire in termini pedagogici, risignificando strutture e componenti che altrimenti rimarrebbero ripetizione di schemi prefissati e immutati, incapaci di rispondere alle sfide della contemporaneità per la loro fissità.

In quanto "struttura epistemologica e materiale che consente l'emergenza, la visibilità, la collocazione e la dispersione di tutti gli elementi e le dimensioni dell'esperienza educativa"[36], ogni dispositivo pedagogico riletto alla luce della creatività organizzativa consente di connotare l'autonomia scolastica in un'ottica di equità, poiché emerge il coraggio di scardinare prassi sedimentate, ad esempio ripensando la valutazione, valorizzando saperi non convenzionali grazie al 20% di libertà curricolare, favorendo una maggiore personalizzazione dei percorsi e attivando reti interistituzionali con il territorio. Sostenuta da una visione educativa chiara, la cornice regolativa del sistema scolastico italiano può riuscire a rendere i singoli istituti laboratori democratici, in cui la creatività collettiva diviene motore di giustizia sociale, rimettendo al centro la funzione pubblica dell'educazione e il suo potere trasformativo.

4. Immaginare una nuova scuola: un compito pedagogico e politico

Scuole che hanno adottato l'educazione affettiva come disciplina ordinaria. Dirigenti che hanno calibrato il calendario scolastico sulla base delle esigenze delle famiglie di un determinato contesto territoriale e culturale. Docenti che hanno affidato temi, modalità, organizzazione dell'educazione civica ai propri studenti di scuola secondaria di primo grado. Alunni e alunne a cui sono state affidate le chiavi della scuola nel tempo pomeridiano e serale per gestire lo studio individuale e di gruppo e per organizzare iniziative ludiche e culturali aperte alla cittadinanza.

Nonostante la crescente inibizione delle intelligenze creative e la spinta al conformismo della nostra società e delle sue istituzioni formative, la scuola è oggi attraversata da svariati tentativi di mettere all'opera la creatività organizzativa. Questo costrutto, proposto nell'ambito aziendale e in quello delle organizzazioni *non profit*, si adatta bene anche alle istituzioni scolastiche nella misura in cui siano attraversate da ruoli, competenze, responsabilità di soggetti pensanti e chiamati a dare un contributo specifico alla collettività entro un contesto spesso attraversato da rigidità burocratiche e dinamiche gerarchiche non sempre orientate alla valorizzazione del contributo dei soggetti. Non è raro che chi lavora nel contesto scolastico lamenti un crescente irrigidimento delle pratiche didattiche e organizzative, che inibiscono l'iniziativa dei singoli e di gruppi di docenti, famiglie, studenti.

[35] R. Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire*, Milano, FrancoAngeli, 2000, p. 93.
[36] *Ivi*, p. 94.

La creatività organizzativa descrive processi collettivi che portano a rivedere modi, spazi, tempi del fare scuola non per una mera esigenza di cambiamento e innovazione, ma in risposta alle sfide crescenti del sistema formativo e alle particolari esigenze di ogni singolo contesto scolastico. Da questo punto di vista, istituzionalizzare la creatività organizzativa non significa imporre una modalità unica di cambiamento organizzativo e innovazione, ma promuovere un *habitus*, come sosteneva Pierre Bourdieu[37], che restituisca libertà di azione e iniziativa alle persone, senso diffuso di responsabilità e cambiamento. In questi contesti, si rifiuta di adottare acriticamente modalità standardizzate e burocratizzate di fare scuola, prive di significato e funzionalità per quegli studenti, quei docenti, quei genitori e quella dirigenza.

La necessità di un cambiamento profondo trova concordi le voci di esperti, studiosi, rappresentanti istituzionali e associazioni di dirigenti, docenti, studenti e genitori. A partire dal malcontento espresso dalla popolazione studentesca italiana[38], si rende evidente l'urgenza di rinnovare l'istituzione scolastica. Al contempo, le sfide sempre più complesse che attraversano la società attuale, così come l'acuirsi delle disuguaglianze nei nostri sistemi formativi a partire dai servizi per l'infanzia e attraverso l'intero sistema scolastico, rendono fondamentale mettere al centro un'innovazione a servizio dell'equità che solo dai banchi di scuola può contribuire a salvaguardare e coltivare il nostro sistema democratico.

Il nostro contributo, nell'offrire una pista teorica che apra a un'ulteriore riflessione pedagogica, ha messo al centro la creatività organizzativa come modalità fondamentale per un rinnovamento non standardizzato degli istituti scolastici, che parta dalle risorse e dalle sfide di ogni singolo contesto. Resta aperta, sul piano della ricerca, una questione decisiva, ossia comprendere in quali condizioni la creatività organizzativa possa consolidarsi come pratica ordinaria e non episodica, quali dispositivi istituzionali la favoriscano e in che misura essa incida effettivamente sulla riduzione delle disuguaglianze. In questa prospettiva, le scuole non sono semplici destinatarie di cambiamenti astratti o imposti dall'alto, ma attori consapevoli dell'innovazione e laboratori permanenti di equità e benessere. *Nessuno escluso*.

5. Bibliografia di riferimento

Andreani Dentici O., *Intelligenza e creatività*, Roma, Carocci, 2001.

Baldacci M., *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro, democrazia*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

Baldacci M., *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, Milano, FrancoAngeli, 2019.

Bernardi F., Ballarino G., *Education as the great equalizer: a theoretical framework*, in Bernardi F., Ballarino G. (Eds.), *Education, occupation and social origin*, Cheltenham, Edward Elgar Publishing, 2016, pp. 1-19.

[37] P. Bourdieu, *L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture*, in "Revue française de sociologie", 3, 1966, pp. 325-347.

[38] OECD, *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*, Parigi, OECD Publishing, 2023.

Bianchi P., *Nello specchio della scuola*, Bologna, Il Mulino, 2020.

Biffi A., Bissola R., Imperatori B., *Collaborare per la creatività. Università, aziende e open innovation*, in A. Antonietti (a cura di), *Educare alla creatività*, Trento, Erickson, 2014, pp. 297-320.

Boarelli M., *Contro l'ideologia del merito*, Roma-Bari, Laterza, 2019.

Boccia P., *Il RAV e il PdM nella scuola italiana. Rapporto di autovalutazione e Piano di Miglioramento*, Roma, Anicia, 2016.

Bourdieu P., *L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture*, in "Revue française de sociologie", 3, 1966, pp. 325-347.

Canonici A., *Creatività e innovazione: come stimolarle e farle crescere in azienda*, Milano, FrancoAngeli, 2007.

Capperucci D., Ciucci E., Baroncelli A., *Relazione scuola-famiglia: alleanza e corresponsabilità educativa*, in "Rivista italiana di educazione familiare", XIV, 2, 2018, pp. 231-253.

Carlisle L.R., Jackson B.W., George A., *Principles of Social Justice Education: The Social Justice Education in Schools Project*, in "Equity & Excellence in Education", XXXIX, 1, 2006, pp. 55-64.

Cerini G. (a cura di), *Il nuovo dirigente scolastico. Tra leadership e management*, Santarcangelo di Romagna (RN), Maggioli, 2010.

Colloca P., *La governance partecipativa nelle imprese cooperative*, in "Il Mulino", XLI, 2, 2012, pp. 367-372.

Colombo M. (a cura di), *Riflessività e creatività nelle professioni educative: una prospettiva internazionale*, Milano, Vita e Pensiero, 2005.

Costa M., *Capacitare lo sviluppo organizzativo e professionale del sistema scolastico*, in "Pedagogia Oggi", XIII, 2, 2015, pp. 181-199.

de Certeau M., *L'invenzione del quotidiano*, Roma, Edizioni Lavoro, 2001.

De Masi D., *La fantasia e la concretezza. Creatività individuale e di gruppo*, Milano, Rizzoli, 2003.

Dewey J., *Intelligenza creativa*, Firenze, La Nuova Italia, 1970.

Ferrari M., Matucci G., Morandi M., *La scuola inclusiva dalla Costituzione a oggi. Riflessioni tra pedagogia e diritto*, Milano, FrancoAngeli, 2019.

Ferrer-Esteban G., *Beyond the Traditional Territorial Divide in the Italian Education System. Aspects of System Management Factors on Performance in Lower Secondary Education*, in "FGA Working Paper", XLIII, 12, Torino, Fondazione Giovanni Agnelli, 2011.

Ferrer-Esteban G., *Trade-off between effectiveness and equity? An analysis of social sorting between classrooms and between schools*, in "Comparative Education Review", LX, 1, 2016, pp. 151-183.

Ferrero V., *La scuola è aperta a tutti? Una riflessione pedagogica su equità in educazione, disuguaglianze e autonomia scolastica*, in "Civitas Educationis. Education, Politics and Culture", XII, 1, 2023, pp. 239-262.

Franzoni S., *Governance scolastica e comunità di apprendimento*, Milano, FrancoAngeli, 2012.

Gambardella F., *Autonomia scolastica e pluralismo nella costruzione dell'offerta formativa per la promozione culturale*, in "Munus. Rivista giuridica dei servizi pubblici", IX, 1, 2019, pp. 289-312.

Gavosto A., *La scuola bloccata*, Roma-Bari, Laterza, 2022.

Granata A., *Pedagogia delle diversità. Coltivare la democrazia in classe*, Roma, Carocci, 2026.

Granata A., Ferrero V., *Nelle tasche della scuola. Coinvolgimento finanziario-organizzativo delle famiglie come fattore non tradizionale di disuguaglianza scolastica*, in "Scuola Democratica", XIII, 2, 2022, pp. 363-384.

Harris A. (Ed.), *Distributed leadership: Different perspectives*, Cham, Springer, 2009.

INVALSI, *Rapporto INVALSI 2025*, Roma, INVALSI, 2025.

Malinverno A., *Gestire l'autonomia scolastica. Analisi dei processi*, Milano, Unicopli, 2006.

Massa R., *Cambiare la scuola. Educare o istruire*, Milano, FrancoAngeli, 2000.

Meirieu P., *Ce que l'école peut encore faire pour la démocratie*, Paris, Autrement, 2020.

Mincu M.E., *The Italian middle school in a deregulation era: modernity through path-dependency and global models*, in "Comparative Education", LI, 3, 2015, pp. 446-462.

Mincu M. (a cura di), *Come migliorano le scuole nel mondo? Oltre la logica top-down e bottom-up*, Roma, Studium, 2022.

Mincu M., *Why is school leadership key to transforming education? Structural and cultural assumptions for quality education in diverse contexts*, in "Prospects", LII, 3, 2022, pp. 231-242.

Mincu M., Granata A., *Teachers' informal leadership for equity in France and Italy during the first wave of the education emergency*, in "Teachers and Teaching", XXX, 7-8, 2024, pp. 932-952.

Mondelli G., *Costruire il Piano Triennale dell'Offerta Formativa. Per migliorare la qualità della scuola*, Roma, Anicia, 2018.

Morzenti Pellegrini R., *L'autonomia scolastica tra sussidiarietà, differenziazioni e pluralismi*, Torino, Giappichelli, 2011.

Mulè P., De Luca C., Notti A.M. (a cura di), *L'insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale*, Roma, Armando, 2019.

OECD, *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*, Parigi, OECD Publishing, 2023.

OECD, *Education at a Glance 2025. OECD Indicators*, Parigi, OECD, 2025.

Paletta A., *Dirigenti scolastici leader per l'apprendimento*, in "RicercAzione", VII, 1, 2015, pp. 93-109.

Robinson K., *Fuori di testa. Perché la scuola uccide la creatività*, Trento, Erickson, 2015.

Rogers C., *Per una teoria della creatività*, in H.H. Anderson (a cura di), *La creatività e le sue prospettive*, Brescia, La Scuola, 1972, pp. 95-110.

Rossi B., *Educare alla creatività. Formazione, innovazione, lavoro*, Roma-Bari, Laterza, 2009.

Rossi B., *Creatività e nuova cultura organizzativa*, in V. Boffo, G. Del Gobbo, F. Torlone (a cura di), *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi*, Firenze, Firenze University Press, 2022, pp. 181-190.

Sandel M.J., *La tirannia del merito. Perché viviamo in una società di vincitori e di perdenti*, Milano, Feltrinelli, 2021.

Woodman R.W., Sawyer J.E., Griffin R.W., *Toward a theory of organizational creativity*, in "Academy of Management Review", XVIII, 2, 1993, pp. 293-321.

Zajda J. (Ed.), *Education and Social Justice*, Dordrecht, Springer, 2006.

Data di ricezione dell'articolo: 13 aprile 2026
Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 6 e 13 maggio 2026
Data di accettazione definitiva dell'articolo: 21 maggio 2026