Il Mulino - Rivisteweb

Silvia Sacchetti

La diversificazione istituzionale nella produzione di cultura musicale in Trentino. La conformità degli insegnanti e il benessere degli allievi

(doi: 10.7384/114540)

Economia & lavoro (ISSN 0012-978X)
Fascicolo 2, maggio-agosto 2024

Ente di afferenza:
()

Copyright © by Società editrice il Mulino, Bologna. Tutti i diritti sono riservati.
Per altre informazioni si veda https://www.rivisteweb.it

Licenza d'uso

Questo articolo è reso disponibile con licenza CC BY NC ND. Per altre informazioni si veda https://www.rivisteweb.it/

Anno LVIII, 2024, 2 *Economia & Lavoro* *Saggi, pp. 113-133*

LA DIVERSIFICAZIONE ISTITUZIONALE NELLA PRODUZIONE DI CULTURA MUSICALE IN TRENTINO. LA CONFORMITÀ DEGLI INSEGNANTI E IL BENESSERE DEGLI ALLIEVI*

di Silvia Sacchetti

Institutional Diversification in the Production of Music Culture in Trentino. Teachers' Compliance with Shared Rules, and Students' Well-Being

Questo lavoro presenta i risultati di uno studio della produzione di cultura ed educazione musicale nel contesto del Trentino e delle sue scuole di musica. L'articolo analizza le caratteristiche del sistema e la sua governance, e ne esplora la coerenza con l'obiettivo pubblico di produrre un bene meritorio. Utilizza dati provenienti da interviste e da due indagini originali condotte tra il 2021 e il 2023 – una rivolta ai docenti delle scuole e una ai loro allievi – per illustrare, con statistiche descrittive, i risultati percepiti e l'efficacia del sistema rispetto ai suoi obiettivi educativi. Inoltre, partendo dal presupposto che non solo gli aspetti finanziari e strutturali del sistema ma anche elementi intangibili, come la motivazione degli insegnanti e la loro persistenza, sono rilevanti per sostenere la produzione di un bene di merito, presentiamo una descrizione statistica della persistenza motivazionale degli insegnanti, per poi

This work deals with the production of music culture and education in the context of Trentino and its music schools. The article analyses the characteristics of the system and its governance, and explores its coherence with the public objective of producing a meritorious good. It uses data from interviews and from two original surveys conducted between 2021 and 2023 – one targeted at school teachers, and the other one at their students – to illustrate, with descriptive statistics, the perceived outcomes and effectiveness of the system with respect to its educational objectives. Moreover, assuming that not only the financial and structural aspects of the system but also intangible elements, such as teachers' motivation and its persistence, are relevant elements in sustaining the production of a meritorious good, we present a statistical description of teachers'

Silvia Sacchetti, Dipartimento di Sociologia e ricerca sociale, Università degli Studi di Trento, Via Verdi 26, 38122 Trento, silvia.sacchetti@unitn.it.

* Ringrazio le e gli insegnanti, le allieve e gli allievi, le direttrici, i direttori e il personale amministrativo delle scuole, e il dirigente ai servizi culturali della Provincia di Trento Claudio Martinelli. Ringrazio specialmente Miriam Fiorenza, assegnista di ricerca sul progetto e i colleghi del Comitato scientifico Mario Diani, Giolo Fele, Marco Russo, Roger Sugden e Juliette Summers. Grazie ad Andrea Salustri per il supporto su dati e interpretazioni, a Luigi Schiavo e Alicia Chiodi per il supporto dato alla survey allievi e a Giada Marchesin per la condivisione delle riflessioni iniziali nell'ambito del tirocinio svolto presso Euricse nel 2020. Ringrazio il Dipartimento di Studi giuridici, filosofici ed economici della Sapienza Università di Roma, che mi ha ospitata durante la scrittura dell'articolo. La ricerca è stata finanziata dalla Fondazione Cassa di Risparmio di Trento e Rovereto con co-finanziamento del Dipartimento di Sociologia e ricerca sociale dell'Università degli Studi di Trento, dal 2021 al 2022. La stesura di questo articolo è stata finanziata dall'Unione europea (UE) – NextGenerationEU – Progetto ECS000043 – Innovation Ecosystem Program "Interconnected Northeast Innovation Ecosystem (iNEST)" (CUP: H43C22000540006) e dall'UE – NextGenerationEU, bando PRIN 2022, progetto "sMArT cities CHAllenges and opportunities: a participatory approach to the design of sustainable, creative and connected cities (MATCHA)" (2022ZCM5MY) (CUP: E53D23010490006). La responsabilità di quanto scritto rimane dell'autrice.

Codici JEL/JEL codes: Z11, I28, H42.

Pervenuto alla Redazione nel mese di dicembre 2023, revisionato nel mese di febbraio 2024, e accettato per la pubblicazione nel mese di maggio 2024 / Submitted to the Editorial Office in December 2023, reviewed in February 2024, and accepted for publication in May 2024.

ISSN 0012-978X
© Carocci Editore S.p.A.

associare questa variabile a una serie di determinanti che includono l'impegno, la retribuzione, il significato che un insegnante attribuisce al proprio lavoro, il coinvolgimento organizzativo e la conformità degli insegnanti alle regole del sistema.

Parole chiave: beni di merito, struttura di mercato, istruzione e cultura musicale, insegnanti, allievi, salari, impresa cooperativa, persistenza motivazionale, Trentino Alto-Adige.

motivational persistence, and then associate this variable with a number of determinants that include commitment, salary, the meaning a teacher attaches to his/her work, organisational involvement, and teachers' compliance with the system rules.

Keywords: merit goods, market structure, music education and culture, teachers, students, salaries, cooperative company, motivational persistence, Trentino Alto-Adige.

1. Il contesto

Questo lavoro presenta un'analisi del sistema di produzione di educazione e cultura musicale di base, con un focus specifico sul Trentino e il suo modello di collaborazione tra pubblico e privato. Il sistema trentino, con le sue 13 scuole musicali riconosciute a livello provinciale, rappresenta un'esperienza originale nel contesto italiano, ed è stato oggetto di un progetto pluriennale di ricerca che ne ha studiato la governance e l'efficacia in termini di attivazione di capacitazioni per insegnanti di musica e allievi.

Il tema dell'accessibilità ai servizi culturali, come la musica e l'educazione musicale, è di grande importanza in Europa (Direzione generale per l'occupazione e gli affari sociali, 2008). In Italia, per l'alta formazione musicale, ci sono oltre 70 conservatori che dal 2010 hanno ottenuto lo status di università della musica, formando professionisti nel settore. L'accesso a questi istituti, tuttavia, è limitato ai diplomati di scuola superiore.

Il percorso che precede il conservatorio comprende la scuola media a indirizzo musicale (SMIM) e il liceo musicale. Queste selezionano gli allievi tramite dei test di ammissione. Inoltre, le sedi non sono distribuite uniformemente sul territorio. Nelle scuole elementari, l'insegnamento della musica spesso è affidato a insegnanti che potrebbero non avere le competenze necessarie. Alle superiori, lo studio della musica è limitato, eccetto nei licei pedagogici delle scienze umane, dove lo strumento può essere insegnato facoltativamente.

In questo contesto, il volontariato culturale offre un importante punto di accesso alla musica, specialmente alla musica di comunità, sostenuto dalle amministrazioni locali (Sacchetti, Diani, 2022). La musica per banda, che predilige strumenti a fiato e percussioni, rappresenta nel panorama musicale un genere specifico, che abbraccia solo una parte degli interessi degli studenti potenziali.

A fronte dei limiti del settore pubblico e del volontariato culturale, si delinea il ruolo complementare delle scuole di musica private, che offrono corsi su una varietà di strumenti e generi musicali, rivolti anche ad adulti e bambini in età scolare e prescolare. Le scuole di musica non solo possono restringere i vuoti lasciati dalle varie riforme legislative, offrendo formazione musicale a chi non può accedere ai conservatori o alle scuole medie e superiori a indirizzo musicale. Esse possiedono altresì le potenzialità di offrire un servizio diverso, caratterizzato da una pedagogia della musica innovativa rispetto a quella tradizionalmente applicata nei conservatori e nelle scuole di primo e secondo grado a indirizzo musicale. Inoltre, possono svolgere (al pari di altre attività ricreative aggreganti come, ad esempio, lo sport) un'importante funzione sociale, consentendo a un vasto pubblico di coltivare le proprie passioni, di costruire capacità e relazioni.

Una recente indagine commissionata dall'Associazione italiana delle scuole di musica (AIDSM) stima la presenza di circa 7.000 scuole di musica in Italia, ma si ritiene che siano at-

tive effettivamente 4.500, con oltre 100.000 insegnanti e un milione di allievi stimati (AIDSM, 2022). Non esiste, tuttavia, un censimento ufficiale di questa realtà settoriale. La stessa banca dati AIDA (Analisi informatizzata delle aziende italiane) contiene informazioni solo su organizzazioni imprenditoriali con obbligo di bilancio, escludendo le scuole di natura pubblica o associativa o le fondazioni, che sono invece numerose. Tra le scuole di musica con forma di impresa, sono state identificate società cooperative e società a responsabilità limitata, ma poche – nonostante gli obiettivi culturali ed educativi – possiedono la qualifica di impresa sociale. La retta media per studiare in una scuola di musica in Italia è, secondo le stime di AIDSM, compresa tra i 600 e i 700 € annui.

Oltre alla produzione di educazione e cultura musicale, un ulteriore aspetto di interesse è di natura occupazionale. In ambito artistico, e in particolare in quello musicale, è comune la doppia carriera (Luciano, Bertolini, 2011; Throsby, 1994; Sacchetti, Salustri, 2023). Molti musicisti, oltre a dedicarsi alla carriera artistica, insegnano, rispondendo a esigenze di continuità lavorativa e flusso di reddito, e riducendo il rischio legato agli ingaggi artistici (Bertolini, Maggiora, 2018).

In Italia, la maggior parte delle opportunità di lavoro artistico è finanziata dalle risorse pubbliche, come previsto dalla legge 14 agosto 1967, n. 800 (Nuovo ordinamento degli enti lirici e delle attività musicali). Questa politica favorisce principalmente teatri e orchestre (Corte dei conti, 2023; Bertolini, Maggiora, 2018), mentre gli artisti indipendenti spesso faticano a trovare lavoro stabile e sufficiente a colmare le proprie esigenze finanziarie (Throsby, 1994; Sacchetti, Salustri, 2022). Anche per questo, il professionista in campo musicale può cercare di diversificare le proprie entrate attraverso attività di insegnamento che trovano spazio nelle scuole di musica, visto il numero limitato di licei musicali e di sezioni a indirizzo musicale nelle scuole medie, e data l'esigua presenza dell'educazione musicale nella scuola primaria e secondaria.

Le scuole di musica offrono un'alternativa, ma il loro ruolo nel sistema educativo è ancora in via di sviluppo. Il caso del Trentino Alto-Adige è diverso e singolare rispetto alla realtà italiana, poiché entrambe le Province autonome si sono dotate di un quadro legislativo per l'educazione musicale già negli anni Settanta e Ottanta. Hanno sviluppato, tuttavia, modelli istituzionali differenti. Dal 1977, l'Alto-Adige utilizza una modalità coordinata dall'ente pubblico, con scuole musicali provinciali in lingua italiana (7.000 allievi nel 2019-2020 e 13 sedi) e tedesca/ladina (17.000 allievi nel 2019-2020, 17 direzioni e 52 scuole). Le risorse ammontano a circa 20 milioni di euro annui per l'Alto-Adige, con rette per gli utenti di circa 200 €. La Provincia autonoma di Trento (PAT), invece, adotta un modello di collaborazione pubblico-privato con 13 scuole. Mentre in Alto-Adige gli insegnanti sono dipendenti pubblici, nel Trentino la metà circa degli insegnanti è costituita da soci di cooperative di lavoro. Il coordinamento delle risorse riflette la stretta connessione tra settore pubblico e settore privato cooperativo, con una significativa redistribuzione delle entrate totali delle scuole musicali. Il contributo pubblico alla retta annuale (837 € in media, dato 2015, PAT) e altre entrate provenienti da progetti, iscrizioni e attività di impresa culturale costituiscono importanti fonti di finanziamento per queste istituzioni (tab. 1). La retta media era di 437 € nel 2015 (dati PAT), con rette minime intorno ai 300 € a massime di oltre 800 € annui, a seconda dell'età dell'allievo.

Lo studio qui presentato si concentra sul sistema trentino senza ambizioni comparative. Ne analizza la governance, l'offerta educativa e i risultati per gli allievi e gli insegnanti. Si esamina anche il ruolo dell'insegnamento musicale nel supportare la professione artistica e nel diversificare le opportunità di lavoro per i musicisti. Si procede ricostruendo l'evoluzione di questo modello da un punto di vista storico – come è nato, come sono state definite le sue regole. Si utilizzano poi i dati di due survey originali – una rivolta agli insegnanti delle SMT (N = 140), e

una rivolta ai loro allievi, condotte tra il 2021 e il 2023 – per illustrare, con statistiche principalmente descrittive, gli esiti percepiti e l'efficacia del sistema rispetto ai suoi obiettivi e rispetto alla possibilità di supportare il benessere degli allievi (N = 180)[1]. Nell'ipotesi che non solo gli aspetti finanziari e strutturali del sistema (l'"hardware" per così dire), ma anche il "software," ossia la motivazione degli insegnanti nel tempo, sia un elemento rilevante per sostenerlo, si presenta una descrizione statistica della persistenza motivazionale. Successivamente, si associa questo dato ad alcuni predittori che comprendono l'impegno didattico, il salario, il senso che l'insegnante attribuisce al suo lavoro, il coinvolgimento organizzativo e la conformità degli insegnanti alle regole degli orientamenti provinciali. Si utilizzano, a supporto dell'analisi, alcuni dati estratti dalle interviste qualitative a insegnanti, direttori delle scuole e del conservatorio di Trento e Riva del Garda, musicologi e amministratori pubblici (50 in tutto).

2. Lo sviluppo per "diversificazione" e l'accessibilità a un bene di merito

In Trentino, il progetto di educazione musicale delle SMT nasce da un importante slancio vitale (Alberoni, 1977) che supera le modalità esistenti di produzione e di coordinamento esistenti. Negli anni Ottanta, emerge una comunità di musicisti che insegnava senza stabilità lavorativa (alcuni già in associazioni culturali locali, corpi bandistici o nella cooperativa Musica Artista nata per supportare la formazione bandistica).

Nel 1987, con l'istituzione del Registro provinciale delle scuole musicali, la PAT istituisce un registro che iscrive le scuole che rispettano gli orientamenti didattici e le caratteristiche organizzative richieste. L'iscrizione al Registro determina l'accesso al contributo provinciale per le attività didattiche, erogato in proporzione al numero di iscritti. Si passa da uno stato in cui molte alternative sono già presenti (il Conservatorio Bonporti istituito nel 1980, le scuole civiche dalle storiche origini finanziate dai bilanci comunali, i corpi bandistici e i cori di antica tradizione, e le associazioni di cultura popolare finanziati dalla PAT e dalle amministrazioni comunali) a un modello di progetto educativo musicale sempre più delineato che, dalla sua nascita ad oggi, ha utilizzato risorse annue comprese tra gli 8 e i 6 milioni di euro (decrescendo). Le scuole private del mondo associativo che non rispettano le caratteristiche richieste non vengono iscritte al registro e non ricevono contributi nella forma descritta, salvo avere accesso a contributi comunali o ad altre iniziative di sostegno alla cultura.

Nel 2010 vengono introdotte, a livello nazionale, con la riforma del sistema scolastico, le SMIM e il liceo musicale e coreutico.

A fronte dei diversi bisogni e delle preferenze nei vari stili educativi, si consolida una scelta che evidenzia un sistema policentrico, caratterizzato da molteplici centri decisionali autonomi, ma collegati tra loro attraverso un sistema di relazioni cooperative o competitive, nel contesto definito da regole sovraordinate (in linea con le analisi svolte in altri contesti da Ostrom, 1998).

L'associazionismo culturale, pur operando anche ai tempi in modo capillare, non sarebbe stato in grado solo con le proprie risorse di garantire standard qualitativi che la PAT aveva in mente o una varietà di generi adeguata. D'altra parte, gli istituti di alta formazione

[1] Nel complesso, attraverso la survey rivolta agli allievi, si sono studiate le capacitazioni attivate dalle scuole, le motivazioni allo studio della musica, le attività didattiche, le attività extra-didattiche, gli esiti percepiti, la soddisfazione, la partecipazione organizzativa e le caratteristiche demografiche. Attraverso la survey rivolta agli insegnanti, si sono studiate le caratteristiche contrattuali, le motivazioni, le capacitazioni attivate dalla scuola, l'approccio alla didattica e all'attività artistica, la soddisfazione lavorativa e la natura dei legami artistici con altri musicisti.

pubblici, come il conservatorio e le sue scuole vocazionali di filiera (successivamente divenute SMIM e liceo musicale), sono orientati alla professionalizzazione e non offrono un servizio territoriale diffuso e intergenerazionale, né garantiscono (almeno, non garantivano) una sufficiente varietà di generi e approcci pedagogici. Inoltre, lo scambio di mercato *tout court* avrebbe potuto affidare l'educazione musicale a scuole di natura puramente imprenditoriale, senza regole condivise e senza tariffe stabilite.

Figura 1
Sviluppo di un bene di merito tramite diversificazione nella PAT

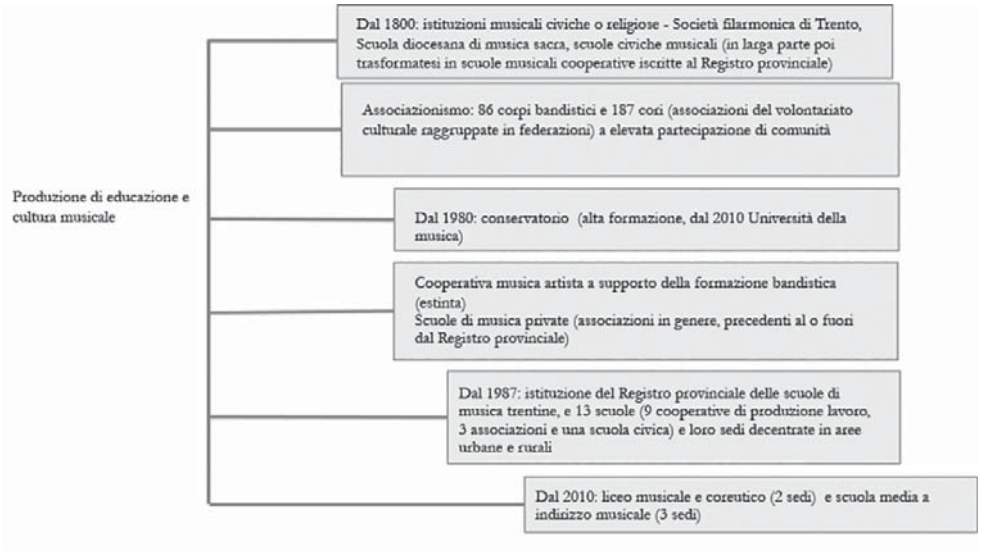


Figura 2
La distribuzione territoriale delle sedi centrali delle SMT (a sinistra) e del conservatorio/licei musicali (a destra)

Le SMT nascono dall'idea di promuovere una nuova iniziativa organizzativa, basata su cooperative di lavoro e associazioni di allievi e insegnanti piuttosto che su istituti pubblici, al fine di creare una connessione tra gli insegnanti, le loro competenze e motivazioni, e il bisogno di promuovere la cultura musicale in tutto il territorio, comprese le valli periferiche rispetto alle zone dell'Alto Garda (con una forte vocazione turistica) e le aree urbane di Rovereto e Trento (fig. 2).

La scelta degli orientamenti didattici da condividere tra tutte le SMT rappresenta, in chiave pedagogica, un ulteriore punto di sviluppo del nascente sistema. È guidato dal contributo di Carlo Delfrati (2008), pedagogista musicale impegnato nello sviluppo di modelli dinamici di insegnamento. Questo approccio, contrario a un modello conservativo, pone l'enfasi sull'apprendimento euristico orientato alla risoluzione dei problemi da parte degli studenti, consentendo loro di costruire su una base culturale preesistente per raggiungere obiettivi cognitivi, affettivi e psicomotori. Gli insegnanti, quindi, giocano un ruolo cruciale nel favorire lo sviluppo di un atteggiamento autonomo e sicuro nei confronti della musica, promuovendo senso critico, creatività e socialità. La proposta viene recepita solo in parte dalla PAT. Le scuole adottano linee pedagogiche meno innovative di quelle inizialmente prospettate, anche a causa della persistenza dei paradigmi esistenti, che tendono ad assimilare le nuove esperienze in modo uniforme, riducendo così la diversità dell'offerta. Nel tempo, gli orientamenti vengono rivisitati, ma tutt'ora rimane l'esigenza di inserire gli interessi e il contesto culturale degli allievi nella progettazione della didattica musicale, promuovendo l'interazione sociale e la condivisione (Corbacchini, 2019).

Lavorando principalmente sulla didattica di base, le scuole si adattano ai requisiti di accountability pubblica, strutturando l'offerta didattica per fasce di età. La tabella 1 evidenzia come alcune scuole si concentrino sul reclutamento di allievi sotto i 14 anni, una strategia che, oltre a importanti obiettivi educativi, permette anche di massimizzare il contributo provinciale per allievo, mentre altre propongono un'offerta educativa e culturale più bilanciata, o orientata prevalentemente a giovani e adulti. Le SMT partecipano anche a progetti di musica di insieme nelle scuole, ampliando l'accesso alla formazione musicale per gli studenti della scuola dell'obbligo. La temporaneità dei progetti nella scuola pubblica si scontra però con la necessità di continuità nel percorso educativo, evidenziando la sfida di mantenere relazioni stabili tra insegnanti e studenti. Inoltre, le scuole di musica svolgono un ruolo cruciale nel garantire questa continuità anche in età adulta, e contribuiscono all'accesso alla formazione musicale di livello accademico.

Tabella 1
Le scuole di musica (anno 2021)****

Scuola di musica	Sede centrale	Anno di fondazione	Forma giuridica	Soci	Allievi musica	Allievi fino a 14 anni	Entrate complessive (€)	Di cui finanziamenti pubblici	Di cui da altre attività (iscrizioni, progetti e altre attività di impresa culturale) (€)	Insegnanti e staff
CDM	Rovereto	1987	Associazione	452	352	32%	866.205	538.677	327.528	21
Diapason	Trento	1989	Coop. PL	13	821 (562 + 259 FB) 820* (581 + 239 FB)	62%*	1.067.096	430.945	636.151	33
Eccher	Cles	1986	Coop. PL	22	890 (582 + 308 FB)	75%	1.252.399	620.994	631.405	37
Minipolifonici	Trento	1981	Associazione	548	592 (548 + 44 FB)	84%	n.d.	723.230	n.d.	35
Moser	Pergine	1985	Coop. PL	12	334	56%	n.d.	330.942	n.d.	22
Novak	Villa Lagarina	1985	Coop. PL	14	370	65%	1.026.914	393.996	632.918	32
Opera Prima	Ala	1994	Coop. PL	10	229	66%	n.d.	368.561	n.d.	20
Pentagramma	Tesero	1983	Coop. PL	10	333	72%	747.502	331.180	416.322	24
Primiero	Primiero San Martino di Castrozza	1995	Associazione	22	206	61%	377.075	278.701	98.374	15
SIM	Borgo Valsugana	1990	Coop. PL	9	370	61%	870.746	543.296	327.450	27
SMAG	Riva del Garda	1995	Coop. PL	24	914	55%	1.426.313	831.185	595.128	37

segue

Tabella 1 *(seguito)*

SMG	Tione	1983	Coop. PL	21	621 (293 + 328 FB)	71%**	873.158	352.172	520.985	24
Zandonai	Rovereto	1889	Scuola civica	n.a.	203	51%	566.430	474.076	92.353	3***
Media						62%	907.384	478.304	427.861	27^
Totale					6.235			6.217.955		330

Legenda: FB: Formazione bandistica; Coop. PL: cooperativa di produzione lavoro.
Nota: * anno 2022; ** anno 2023; *** il numero si riferisce ai dipendenti comunali diretti, a questi si aggiungono 13 insegnanti esterni su appalto alle scuole CDM e Novak; n.d.: dato non disponibile; n.a.: non applicabile; ^ esclusa la Scuola civica Zandonai.
**** La scheda utilizza dati raccolti tramite survey organizzativa (autunno 2021, salvo diversa indicazione) e integrata con informazioni disponibili sul sito web della scuola o visure camerali. I dati relativi al contributo pubblico, ove non disponibili da bilancio (con principio di competenza), sono stati ricavati dalla pagina web della scuola dedicata all'amministrazione trasparente (2021) dove vengono indicati i pagamenti (con principio di cassa) effettuati nell'anno in oggetto da parte delle pubbliche amministrazioni. Le entrate totali sono invece indicate sempre da bilancio (per competenza).
Fonte: elaborazione su rilevazione dell'autrice (2021).

3. La struttura di mercato

La struttura del mercato creata dal sistema pubblico-privato di produzione di cultura musicale di base trentino è fortemente influenzata da barriere all'entrata istituzionali (gli orientamenti pedagogici e organizzativi) e dalle interdipendenze che sono venute a crearsi tra la sostenibilità finanziaria delle SMT esistenti e il contributo ricevuto. Da un lato, l'ambito di azione di ciascuna scuola è diviso per bacini di utenza e, quindi, ciascuna scuola è quasi monopolista nella propria area di riferimento – fanno eccezione le due aree urbane di Trento e Rovereto. Dall'altro, i requisiti curriculari e organizzativi necessari per iscriversi al Registro provinciale e accedere ai finanziamenti sono tali da richiedere una struttura di impresa relativamente complessa, escludendo le piccole realtà associative o quelle realtà che per le loro specificità non adottano programmi compatibili con quelli degli orientamenti. Le scuole "incumbent", inoltre, non traggono vantaggi immediati dall'ingresso di altre scuole, che andrebbe – a parità di domanda pagante – a erodere il supporto dato a ciascuna scuola e i vantaggi di scala raggiunti. Il sistema è stato creato con barriere che istituiscono una sorta di monopolio naturale (o in alcuni casi oligopolio) in ogni bacino, garantendo una domanda sufficiente a coprire i costi di produzione. Questo criterio viene rafforzato dall'organizzazione didattica indicata dagli orientamenti provinciali, che prevedono che gli utenti non possano usufruire di più di 45 minuti di lezione individuale consecutivi, rendendo poco conveniente per chi risiede in un bacino di utenza scegliere una scuola collocata in un altro bacino.

Il sistema di barriere all'entrata così consolidato non ha previsto, almeno fino ad oggi, l'iscrizione di nuove scuole al Registro provinciale. Si sono però osservati ingressi per accorpamento. Tra il 1999 e il 2022, otto scuole non iscritte al registro sono state incorporate dalle scuole registrate per poter accedere a strutture con capacità didattiche e organizzative adeguate alle richieste del regolamentatore e, dunque, ai finanziamenti provinciali per i propri allievi e insegnanti. Al di là delle significative innovazioni introdotte dalle singole scuole in specifici ambiti didattici (ad esempio, rispetto alle disabilità o nell'attivazione di esperienze di musica di insieme tra allievi di diverse scuole, o di percorsi di formazione professionalizzanti per adulti), in generale il vantaggio dei *first movers*, nonché l'esigua progettazione condivisa con le altre istituzioni educative (scuole pubbliche e conservatorio) sembrano avere contribuito a una parziale cristallizzazione del sistema. Con il passare del tempo, le risorse provinciali confluiscono all'interno di un sistema sempre più istituzionalizzato, che vede il susseguirsi di aggiustamenti marginali.

Dal lato della domanda, le trasformazioni degli ultimi decenni hanno interessato i bacini di utenza e la richiesta di servizio che sono in grado di produrre, se non altro per i mutamenti sia a livello demografico, sia dal punto di vista delle preferenze che le famiglie esprimono verso attività di formazione extrascolastiche alternative a quella musicale. La survey rivolta agli allievi indica che le iscrizioni sono il frutto, principalmente, della reputazione delle scuole e, in seconda battuta, di quella degli insegnanti (maturata anche attraverso l'attività artistica di performer). Gli incentivi del sistema, che aumentano i trasferimenti pubblici al crescere del numero di allievi, e l'effetto reputazione stimolano dunque le scuole a posizionarsi sulla didattica rivolta alle fasce di età più incentivate dall'attore pubblico mantenendo un'elevata qualità del servizio, ma anche ad attrarre allievi attraverso strumenti di marketing. Dati gli incentivi attuali e le forme organizzative, le scuole tendono a massimizzare i ricavi (il numero di allievi) anziché i profitti, come suggeriscono le spese pubblicitarie, che in media rappresentano l'1,2% del bilancio (periodo 2017-2020).

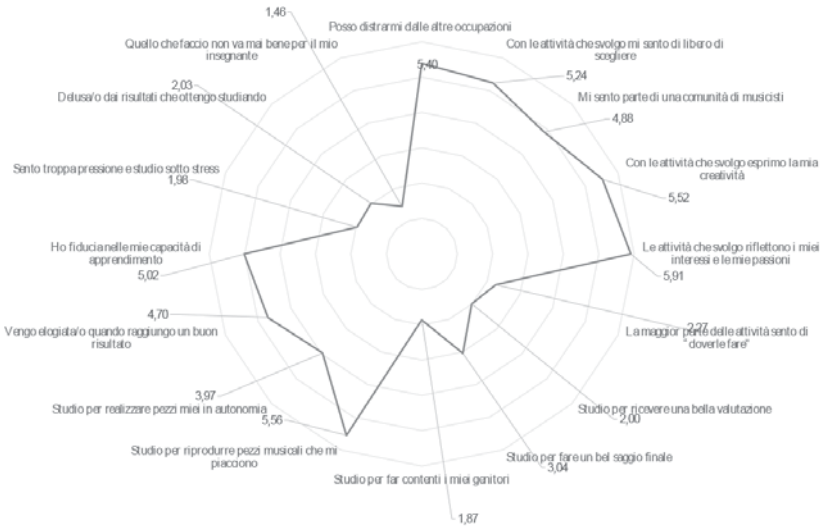
Si delinea quindi una struttura di mercato in cui – dati i bacini di utenza – le scuole non competono tanto tra di loro, ma con altre attività – ricreative, sportive ed educative.

Sebbene gli studenti tendano a scegliere la scuola in base alla vicinanza e alla reputazione, un aumento delle spese pubblicitarie potrebbe comportare una perdita di benessere collettivo, sottraendo risorse ad altri utilizzi, ad esempio redistributivi. A questo proposito, solo cinque scuole attivano agevolazioni o borse di studio per gli utenti con risorse proprie (media dell'1,3% tra le cinque scuole; media totale delle scuole: 0,3% del bilancio). Questo dato va comunque inserito in un contesto di incentivi pubblici, che consente una riduzione della retta per le famiglie a basso reddito.

4. Le motivazioni e i benefici percepiti dagli allievi

I dati relativi agli esiti percepiti degli allievi indicano una congruenza tra i risultati raggiunti e gli obiettivi pedagogici del sistema delle SMT. In particolare, evidenziano la capacità del sistema di offrire una vasta gamma di generi musicali e un approccio didattico incentrato sulle preferenze e le curiosità degli allievi, ponendo enfasi sulla relazione piuttosto che sull'aspirazione a creare professionisti della musica. L'analisi delle motivazioni degli allievi (fig. 3) mette in luce la predominanza di motivazioni intrinseche, orientate allo sviluppo delle competenze necessarie per suonare i brani preferiti e per approfondire le passioni e le curiosità musicali personali. Al contrario, le motivazioni estrinseche (come la pressione degli esami, i richiami, le aspettative familiari e le performance pubbliche) hanno scarsa rilevanza generale e possono persino generare stress negativo per gli allievi e introdurre il rischio di distacco dall'esperienza musicale.

Figura 3
"Quanto ti ritieni d'accordo con le seguenti affermazioni?" – i valori si riferiscono alle medie delle risposte (N = 180)

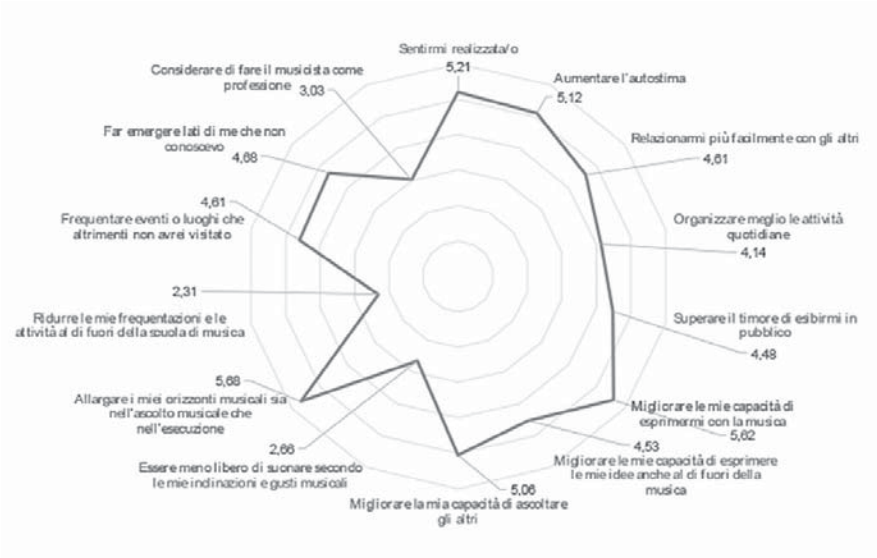


Fonte: nostra elaborazione, survey allievi 2022-2023 (scala di risposta: 1-7).

Gli allievi sottolineano anche i benefici delle scuole in termini di libertà di scelta, stimolo della creatività personale, aumento dell'autostima, arricchimento culturale e soddisfazione per i progressi ottenuti. Questi fattori sono considerati una fonte di autorealizzazione (Deci, Ryan, 2020).

Nella figura 4 si evidenziano altri effetti capacitanti, rispetto a diverse categorie di bisogni:
– effetti sulle competenze musicali: ampliamento degli orizzonti musicali (5,68) e capacità di esprimersi attraverso la musica (5,62);
– effetti psicologici: autorealizzazione (5,21), miglioramento dell'autostima (5,12) e sviluppo dell'identità (4,68);
– effetti sulle relazioni sociali: miglioramento nell'ascolto degli altri (5,06), abilità di esprimersi al di fuori della musica (4,53), capacità di relazionarsi (4,61), scoperta di nuovi luoghi (4,61) e superamento della paura di esibirsi (4,48).

Figura 4
"Frequentare la scuola di musica mi ha portato a:" – i valori si riferiscono alle medie delle risposte (N = 180)

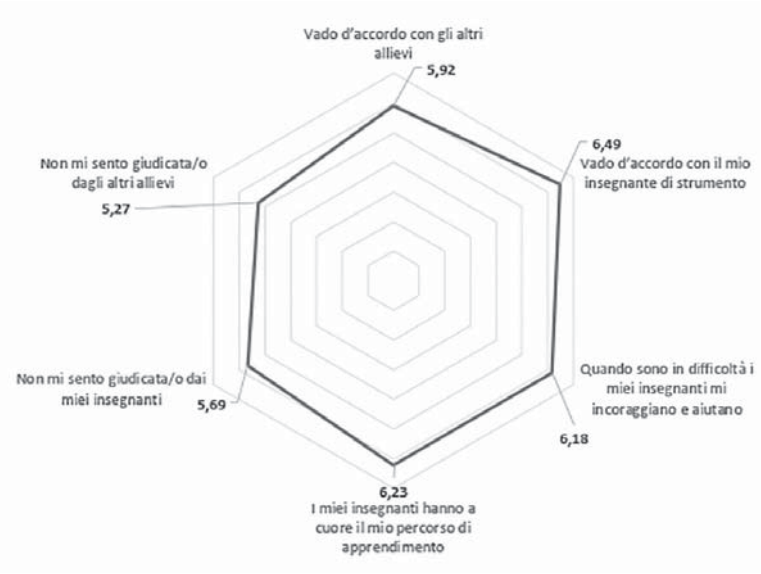


Fonte: nostra elaborazione, survey allievi 2022-2023 (scala di risposta: 1-7).

Gli allievi apprezzano soprattutto il rapporto instaurato con i propri insegnanti di strumento (fig. 5), ottenendo una valutazione media molto elevata di 6,49. Il 72% delle risposte ha assegnato il valore massimo di 7, mentre il 93% si colloca tra 5 e 7. Vi è un alto grado di soddisfazione nei confronti di tutti gli insegnanti, che dimostra come questi si dedichino attivamente al percorso didattico dei propri allievi (valutazione media: 6,23) e offrano supporto durante i momenti difficili (valutazione media: 6,18). Anche se a un livello leggermente inferiore rispetto alle relazioni con gli insegnanti, il rapporto con gli altri allievi è comunque buono (valutazione media: 5,92) (fig. 5).

In generale, gli indicatori relativi al costo sociale dello studio della musica (ovvero la possibilità che lo studio musicale costringa le inclinazioni personali o limiti le opportunità di socializzazione e amicizie) restituiscono valori bassi (fig. 4). Complessivamente, gli allievi che frequentano la scuola non sono spinti da motivazioni professionalizzanti, come dimostra anche la scarsa propensione degli allievi delle scuole a iscriversi a percorsi di studio interni al conservatorio o ad accedere alle professioni del settore musicale.

Figura 5
"Pensa alle relazioni che hai instaurato nella scuola di musica. Quanto sei d'accordo con le seguenti affermazioni?" – i valori si riferiscono alle medie delle risposte (N = 180)



Fonte: nostra elaborazione, survey allievi 2022-2023 (scala di risposta: 1-7).

5. I risvolti occupazionali per i musicisti

Le SMT hanno contribuito a creare un'occupazione più sicura, nonché un'occasione di inserimento nel mondo del lavoro e di prima occupazione nel settore della didattica musicale. Il sistema trentino si differenzia infatti da quello delle regioni limitrofe (non a statuto speciale), dove i finanziamenti disponibili per progetti educativi di questo tipo sono inferiori, ripercuotendosi anche sulle condizioni lavorative degli insegnanti. Un'insegnante proveniente da un altro Paese dell'Unione europea (UE) racconta la sua esperienza:

Arrivata qua, la prima cosa è stata cercare lavoro, io ero in Veneto, sono rimasta sette anni in Veneto, dove ho trovato qualche scuola nella forma di associazione, che prima del regime Fornero poteva fare contratti a progetto e usavamo questa modalità qua; con questa legge doveva diventare lavoro auto-

nomo. Anche lì mi sono trovata bene all'interno delle scuole perché c'è molto volontariato, dunque anche i direttori vogliono promuovere la musica, ci sono tanti allievi, ci si mette tanto impegno però c'è proprio questa difficoltà di essere pagati. Quando lavoravo a […] c'erano un po' di aiuti dal Comune però parliamo di 20 mila euro […] (insegnante SMT).

I risultati di un'indagine condotta nel 2021 con gli insegnanti (tab. 2) evidenziano che solo il 17% di loro aveva un'occupazione stabile prima di entrare in una SMT. Circa la metà degli insegnanti lavorava con contratti occasionali (28,57%) o come liberi professionisti con partita IVA (12,14%). Altri erano studenti (15,71%), erano disoccupati con esperienza (10,71%) o erano alla ricerca della loro prima occupazione (8,57%). Va notato che il 23,57% non proveniva da esperienze di insegnamento precedenti. Tra coloro che già insegnavano, il 25,23% arrivava da altre province e il resto dall'estero, rivelando l'impatto significativo delle scuole sulla comunità locale di musicisti.

Uno degli insegnanti intervistati osserva, a proposito del suo inizio carriera, come ai tempi della creazione del SMT:

[…] ero a Roma, nella banda dell'esercito, e ho sfilacciato tutti i contatti che avevo. Un anno fuori regione, non torni più, si sfilacciano i contatti anche a livello lavorativo. Ero un ragazzo, ero giovane quindi chiaramente non avevo ancora una posizione chiara su quello che avrei voluto fare. Rientrato […] mi sono reso conto che le scuole musicali avevano un peso abbastanza notevole, e una garanzia sicuramente […] dal punto di vista contrattuale lavorativo (insegnante SMT).

Tabella 2
Qual era la tua attività al momento di essere assunta/o dalla scuola?

	Numero insegnanti	%
Dipendente stagionale/occasionale	40	28,57
Dipendente stabile	24	17,14
Studente	22	15,71
Lavoratore autonomo (partita IVA)	17	12,14
Disoccupato con precedenti esperienze	15	10,71
In cerca di prima occupazione	12	8,57
Militare di leva/Obiettore/Servizio civile	1	0,71
Altro	9	6,43
Totale risposte	140	100,00

Fonte: nostra elaborazione, survey insegnanti 2021 (N = 140).

In particolare, chi aveva le motivazioni a insegnare, o la necessità di un'occupazione, nonché il profilo musicale adeguato coglie l'opportunità per stabilizzare la propria situazione o per rientrare nella terra di origine dopo esperienze di studio o di attività artistica fuori provincia. I dati forniti dalle visure della Camera di commercio di Trento, per le SMT con forma cooperativa, identificano una struttura occupazionale incentrata sul lavoro dipendente a tempo indeterminato, con una prevalenza di lavoratori a tempo parziale. Contratti a tempo determinato e parziale hanno riguardato o riguardano la fase iniziale della relazione lavorativa, dove il rapporto di lavoro a tempo pieno e indeterminato risulta la situazione preferita:

[…] io ho cominciato a lavorare per le scuole musicali come insegnante di banda, per i percorsi bandistici, ho cominciato ad avere un contratto a tempo determinato e parziale con più scuole […], cioè praticamente con queste scuole qua andavo a farmi un tempo pieno, con tre contratti a tempo determinato. Però era ancora un ibrido [...] (insegnante SMT).

Un'ulteriore conferma viene dai dati raccolti tramite survey. Le 140 risposte ottenute indicano che più dell'85% dei musicisti ha, al momento, un contratto di lavoro a tempo indeterminato. Inoltre, più del 92% dei musicisti dichiara di avere un contratto formalizzato secondo il contratto di lavoro delle SMT. Il 44,3% dei musicisti ha un contratto a tempo pieno, mentre il restante 55,0% ha un contratto a tempo parziale, che soltanto nel 40,2% dei casi corrisponde a una precisa scelta occupazionale condivisa con la scuola. Il 15% dei musicisti lavora più di 19 ore settimanali, il 37,9% dei musicisti lavora tra le 16 e le 19 ore settimanali, il 27,1% dei musicisti lavora tra le 11 e le 15 ore settimanali, mentre il 20% dei musicisti lavora meno di 10 ore settimanali. Ferme restando le differenze di orario di lavoro, circa l'8% dei rispondenti guadagna meno di 500 € mensili, il 26% dei musicisti guadagna tra i 500 e i 1.000 € mensili, il 45% dei musicisti guadagna tra i 1.000 e i 1.500 € mensili, e il 21% dei musicisti guadagna tra i 1.500 e i 2.500 € mensili. Confrontando le retribuzioni mensili con le ore lavorate, si ottengono (per eccesso) salari orari che variano tra gli 11 e i 26,70 €, con un valore mediano (molto prossimo al valore medio) pari a 19,70 €.

L'organizzazione delle scuole, principalmente sotto forma di cooperative di produzione lavoro, fa sì che circa la metà dei musicisti non siano solo insegnanti, ma anche soci lavoratori cooperatori. Questo significa che essi hanno diritti di accesso e partecipazione alla gestione della scuola. Inoltre, assumono una parte del rischio imprenditoriale, in linea con il progetto educativo comune e la tutela delle condizioni di lavoro degli insegnanti e degli altri soci. Un insegnante nota:

[…] è stato un periodo di fuoco decisamente; inizialmente è stato un po' anche un salto nel vuoto e temevamo di non riuscire a far quadrare i conti, chiaramente era questo il discorso: perché passare da una situazione associativa, con degli insegnanti non assunti quindi non c'era l'impegno di pagare i contributi, ma si faceva ritenuta d'acconto, facevano penso tutti quanti così in Trentino, nelle varie associazioni di musica [...] C'era il desiderio da parte di tutti di trovare una sistemazione insomma per queste persone che lavoravano, che avessero una dignità anche come lavoratori, di contributi pagati, una sicurezza per una eventuale malattia, era un'esigenza che tutti quanti sentivano e quindi abbiamo deciso di fare questo salto tutti insieme. Insomma non è stato facile all'inizio le preoccupazioni erano tante, poi ci si doveva barcamenare tra il lavoro di insegnamento e quello invece di amministratore, di gestore, è stato molto impegnativo (insegnante SMT).

Il questionario rivolto ai singoli insegnanti fornisce dati specifici sul loro coinvolgimento. È importante notare che circa la metà dei partecipanti non è lavoratore socio della scuola, il che influisce sui valori medi. Gli insegnanti, complessivamente, percepiscono un coinvolgimento relativamente basso in aspetti strategici come le risorse umane (media di 2,13 su una scala da 1 a 7), gli investimenti (2,58), l'organizzazione didattica (3,39) e l'orientamento musicale (3,46). Questi valori suggeriscono che le decisioni in queste aree sono prevalentemente prese dalle figure apicali o sono vincolate dalle normative provinciali. Nonostante la struttura cooperativa, gli insegnanti non percepiscono elevate opportunità di influenzare le decisioni strategiche.

D'altra parte, gli insegnanti si sentono più coinvolti e attivi nelle attività operative, come l'organizzazione di eventi e saggi, nonché nel decidere sull'utilizzo degli spazi e degli strumenti della scuola. Questo livello di coinvolgimento potrebbe essere associato a un senso

di autodeterminazione, che favorisce la motivazione intrinseca e il benessere occupazionale. Le proposte di collaborazione o progettuali non sembrano invece stimolare un coinvolgimento particolarmente forte da parte degli insegnanti (media di 3,8).

Nel complesso, sembra esservi spazio per migliorare l'inclusione decisionale, soprattutto nell'ambito di quelle funzioni che costituiscono il fulcro del modello cooperativo. Senza una motivazione alla partecipazione attiva degli insegnanti e senza una cultura organizzativa che favorisca la responsabilità decisionale, potrebbe verificarsi un crescente interesse verso modelli di gestione pubblica, come già sta accadendo e a imitazione del sistema alto-atesino.

6. La persistenza motivazionale degli insegnanti

Per comprendere le dinamiche delle motivazioni iniziali, agli insegnanti è stata chiesta la percezione della variazione della loro motivazione a insegnare e contribuire alla cultura musicale rispetto al momento dell'inizio dell'attività. Un 11% degli insegnanti ha riportato una diminuzione della motivazione, il 39% ha dichiarato che è rimasta invariata, mentre il 50% ha affermato che è aumentata nel tempo.

Abbiamo poi incrociato queste risposte con il livello di soddisfazione degli insegnanti rispetto al sistema di educazione musicale provinciale, valutato su una scala da 1 a 7 (media 4,79, deviazione standard 1,55, N = 138). Risulta evidente una correlazione significativa tra la persistenza motivazionale degli insegnanti e il loro grado di soddisfazione rispetto agli standard provinciali (correlazione 0,377). I livelli di allineamento con gli standard condivisi sono più bassi per coloro che hanno avuto una diminuzione della motivazione, aumentano per coloro che hanno mantenuto le stesse motivazioni e raggiungono il livello più alto per coloro che hanno rinnovato o incrementato la loro motivazione nel tempo (tab. 3).

Tabella 3
La soddisfazione per il sistema di educazione musicale e la persistenza motivazionale degli insegnanti

		Soddisfazione per le regole del sistema educativo musicale di base			
		Mean	Std. err.	95% Conf. interval	
Motivazione	Diminuita	3,313	0,416	2,491	4,134
	Invariata	4,648	0,217	4,220	5,077
	Aumentata	5,250	0,150	4,953	5,547

Legenda: std. err.: standard error; conf. interval: confidence interval.
Fonte: nostra elaborazione, survey insegnanti 2021 (N = 138, media della variabile soddisfazione per il sistema di educazione di base provinciale, scala: 1-7).

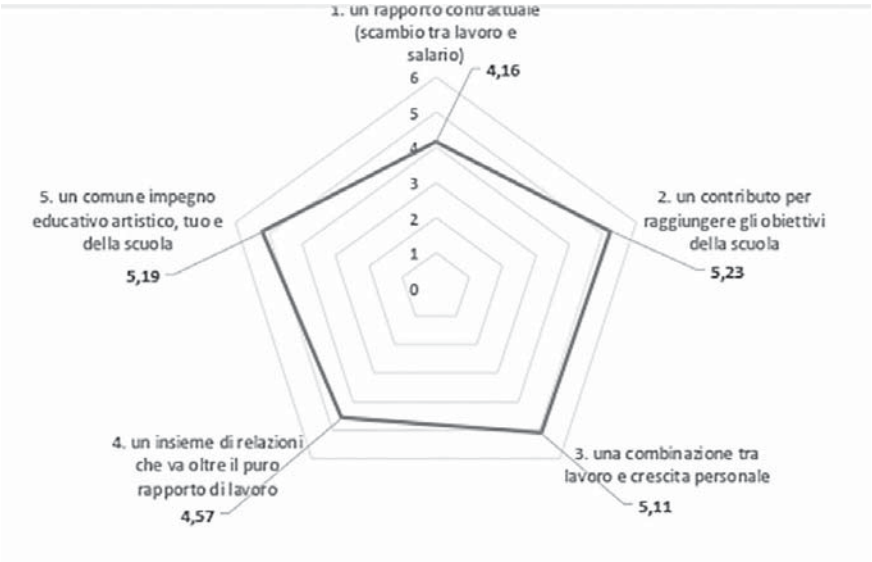
Anche aggiungendo altre variabili allo studio della persistenza motivazionale, gli standard provinciali mantengono una relazione significativa con la persistenza delle motivazioni. In un'analisi *ordered logistic* abbiamo utilizzato una batteria più complessa di predittori a fianco della soddisfazione per il sistema di regole provinciali.

In particolare, il modello ha testato la relazione, da un lato, tra la persistenza delle motivazioni e, dall'altro, la domanda di performance da parte degli organizzatori di eventi,

nell'ipotesi che la domanda di performance proveniente dall'esterno non supporti la persistenza motivazionale dell'insegnante.

È stato altresì inserito nel modello l'indicatore comportamentale e valoriale, relativo al senso attribuito al rapporto con la scuola. Quando il rapporto di insegnamento con la scuola viene visto principalmente in termini contrattuali, ci si possono aspettare minori livelli di persistenza motivazionale. Questa attitudine potrebbe, per ipotesi, limitare l'esperienza di insegnamento, i benefici ricevuti dagli allievi e la performance della scuola. La ragione potrebbe essere ricondotta al fatto che privilegiare gli incentivi finanziari in un contesto puramente transazionale può portare a trascurare le attività che non si allineano con questo tipo di interpretazione del lavoro di insegnante. Ciò può influenzare negativamente le interazioni con gli allievi e con i colleghi, a scapito degli aspetti qualitativi del lavoro. In un contesto di mercato, le persone possono ridurre il loro impegno nello scambio di idee, nell'assistenza reciproca, nell'ascolto degli allievi e nella convivialità in quanto queste attività non sono specificamente previste o monitorate dal contratto. Questo tipo di inefficienza è conosciuto come *X-inefficiency* (Leibenstein, 1966).

Figura 6
Il senso attribuito al rapporto con la scuola – valore medio del valore attribuito (Ritieni che il tuo rapporto con la scuola sia definibile come: 1 "per nulla d'accordo", 7 "completamente d'accordo")



Fonte: nostra elaborazione, survey insegnanti 2021 (scala di risposta: 1-7)

Al contrario, quando il rapporto è incentrato sulla condivisione di un comune obiettivo educativo o sulla maturazione professionale come insegnante, si ipotizza una relazione positiva.

Sono state poi aggiunte al modello variabili contrattuali (il salario e le ore lavorate) e demografiche (età e genere) (tab. 4).

Tabella 4
I predittori della persistenza motivazionale: il modello

Indicatore	Descrizione	Domanda di survey
Variabile dipendente: la persistenza delle motivazioni nel tempo (resilienza)	Indica se le motivazioni iniziali sono diminuite, rimaste invariate o aumentate	Rispetto all'inizio, la tua motivazione a insegnare e contribuire alla creazione di cultura musicale è diminuita, è rimasta invariata, o è aumentata? (1, 2, 3)
Contesto culturale (domanda di eventi) (C17)	Indica la tensione dell'insegnante verso l'attività di performer. Si ipotizza una relazione negativa con la persistenza motivazionale. N 133; Mean 4,11; St. dev. 1,44; Var. 2,08	In che misura ritieni che chi organizza eventi live nella zona sia sensibile e apprezzi il genere musicale che suoni? (Scala 1-7)
Soddisfazione per il sistema di educazione musicale provinciale (B10)	Indica l'allineamento dell'insegnante con l'obiettivo pubblico e le modalità didattiche condivise. Si ipotizza una relazione positiva con la persistenza motivazionale. N 138; Mean 4,79; St. dev. 1,55; Var. 2,40	Quanto sei soddisfatto, nel complesso, dell'attuale impostazione del sistema di educazione musicale di base in Trentino? (Range da 1 "molto insoddisfatto" a 7 "molto soddisfatto)
Solo nel secondo modello: soddisfazione per il coinvolgimento nelle decisioni (D51)	Fornisce un'indicazione dell'approccio organizzativo al coinvolgimento degli insegnanti nelle decisioni di interesse. Si ipotizza una relazione positiva con la persistenza motivazionale. N 129; Mean 3,74; St. dev. 2,10; Var. 4,41	Quanto ti ritieni soddisfatto complessivamente per il coinvolgimento nelle decisioni della scuola? (Scala 1-7)
Rapporto di mercato con la scuola (A61)	Indica in che misura il rapporto con la scuola è considerato uno scambio di mercato sulla base dei termini contrattuali. L'ipotesi è che queste caratteristiche – a differenza delle altre incluse nel modello – siano negativamente correlate alla persistenza motivazionale. N 140; Mean 4,16; St. dev. 1,97; Var. 3,86	Come definiresti il tuo rapporto con la scuola (scala 1-7)? Un rapporto contrattuale (scambio di lavoro per salario)
Rapporto professionalizzante con la scuola (A63)	Indica l'interpretazione del rapporto insegnante-scuola come una combinazione di lavoro e crescita personale. Evidenzia obiettivi di realizzazione personale non monetari. Si ipotizza una relazione positiva con la persistenza motivazionale. N 140; Mean 5,11; St. dev. 1,60; Var. 2,57	Come definiresti il tuo rapporto con la scuola (scala 1-7)? Una combinazione di lavoro e crescita personale

segue

Tabella 4 *(seguito)*

Rapporto cooperativo con la scuola (A65)	Si riferisce all'interpretazione del rapporto insegnante-scuola come impegno educativo e artistico comune. Si ipotizza una relazione positiva con la persistenza motivazionale. N 140; Mean 5,19; St. dev. 1,64; Var. 2,70	Come definiresti il tuo rapporto con la scuola (scala 1-7)? Un comune impegno educativo ed artistico tuo e della scuola
Età dell'insegnante	N 126; Mean 45,98; St. dev. 10,25; Var. 105,12	Calcolato sottraendo alla data della survey (2022) l'anno di nascita dichiarato dall'insegnante
Salario orario netto (A10_hr)	Indica il livello di benessere materiale associato al salario. N 134; Mean 19,61; St. dev. 3,22; Var. 10,40	Salario mensile netto/Numero di ore lavorate per mese
Ore mensili (A8_month)	Identifica l'impegno lavorativo nell'attività di insegnamento. N 139; Mean 61,28; St. dev. 20,83; Var. 433,80	Ore di insegnamento mensili
Genere	N 122; F 38,52%; M 61,48%	0 = F, 1 = M

Legenda: st. dev.: standard deviation; F: femmine; M: maschi; Var.: varianza.

Le variabili che mostrano una relazione positiva e significativa con la persistenza motivazionale sono le seguenti (tab. 5):

– il rapporto con la scuola, quando è percepito come un'opportunità di sviluppo professionale. Più forte è questa percezione, maggiore è la persistenza delle motivazioni (A63);
– la soddisfazione degli insegnanti per le regole provinciali orientate agli obiettivi didattici e culturali. Maggiore è la condivisione di questo approccio, maggiore è la persistenza (B10);
– tra le variabili contrattuali, il numero di ore mensili dedicate all'insegnamento (A8_month), con una media di 61 ore, un minimo di sei ore e un massimo di 104.

Il salario orario (A10_hr) non mostra una relazione significativa, così come il successo artistico al di fuori dell'insegnamento (C17).

Le variabili che mostrano una relazione negativa e significativa con la persistenza motivazionale sono le seguenti:

– il rapporto con la scuola quando è percepito come uno scambio di lavoro per salario. Più questo aspetto è evidente, minore è la persistenza motivazionale nell'insegnamento (A61);
– l'età: più è avanzata, minore è la persistenza. Gli insegnanti più anziani tendono a mostrare una minore persistenza motivazionale (età).

Nel complesso, la persistenza motivazionale nel fornire un contributo attraverso l'insegnamento è correlata a una scelta esplicita da parte del musicista di abbracciare la professione di insegnante. Tale scelta si manifesta anche nell'impegno dedicato a questa attività, con un considerevole numero di ore impiegate e l'utilizzo della scuola come contesto per lo sviluppo professionale nell'insegnamento musicale. Di conseguenza, la scuola diventa un ambiente in cui gli insegnanti possono sperimentare soddisfazione professionale, in linea con la loro scelta iniziale e con le esperienze positive nella pratica didattica. Allo stesso tempo, ciò suggerisce che, quando l'insegnamento rappresenta una seconda opzione (rispetto alla carriera di musicista), e il rapporto con la scuola è visto principalmente come

uno scambio per il salario, la motivazione a insegnare tende a diminuire. Questo si verifica anche con l'avanzare dell'età degli insegnanti.

Tabella 5
I predittori di persistenza motivazionale – solo predittori significativi (*ordered logistic regression*)

Resilienza	Coef.	Std. err.	Z	P>|z|	95% conf. interval	
B10	0,367	0,147	2,500	0,012	0,079	0,655
A8_month	0,022	0,010	2,120	0,034	0,002	0,043
A61	–0,221	0,106	–2,090	0,037	–0,428	–0,014
A63	0,596	0,148	4,030	0,000	0,307	0,886
Age	–0,065	0,022	–2,930	0,003	–0,108	–0,021
/cut1	–0,491	1,241			–2,924	1,942
/cut2	2,346	1,270			–0,143	4,836

Legenda: coef.: coefficient; std. err.: standard error; conf. interval: confidence interval.
Note: N = 127; Log likelihood =-87,987; LR chi2(5) = 44,20; Prob > chi2 = 0,0000; Pseudo R2 = 0,2008.

Si tiene conto anche della partecipazione a livello organizzativo (D51), elemento ipoteticamente rilevante per la persistenza motivazionale poiché consente agli insegnanti di contribuire direttamente alla definizione delle attività, all'organizzazione e alle scelte della scuola in generale. Ferma restando la significatività degli altri fattori predittivi, in questo caso la variabile di soddisfazione per il sistema di regole provinciali perde di rilevanza (probabilmente a causa di una sovrapposizione degli effetti delle due variabili) (tab. 6). Una possibile interpretazione è che gli insegnanti soddisfatti per il coinvolgimento nelle decisioni della scuola siano anche in sintonia con l'approccio del sistema provinciale, il quale influenza in larga misura le opportunità didattiche e le decisioni della scuola.

Tabella 6
I predittori di persistenza motivazionale – modello 2 (con la variabile di soddisfazione per il coinvolgimento nelle decisioni della scuola) – solo predittori significativi

Resilienza	Coef.	Std. Err.	Z	P>|z|	95% Conf. interval	
D51	0,372	0,111	3,330	0,001	0,153	0,590
A8_month	0,022	0,011	2,050	0,041	0,001	0,042
A61	–0,177	0,107	–1,650	0,099	–0,387	0,033
A63	0,611	0,150	4,070	0,000	0,317	0,905
Age	–0,074	0,023	–3,200	0,001	–0,119	–0,029
/cut1	–1,174	1,185			–3,496	1,148
/cut2	1,779	1,190			–0,552	4,111

Legenda: coef.: coefficient; std. err.: standard error; conf. interval: confidence interval.
Note: N = 117; Log likelihood = –85,244; LR chi2(5) = 49,69; Prob > chi2 = 0,0000; Pseudo R2 = 0,2257.

Emerge un quadro in cui gli insegnanti che perseverano nella produzione di educazione e cultura musicale sono motivati dall'intenzione di fare dell'insegnamento la propria professione principale. Lo si deduce dal fatto che tali insegnanti sono orientati alla propria crescita professionale come docenti, una competenza che desiderano sviluppare all'interno del contesto scolastico, e dal numero di ore mensili dedicate alle attività didattiche. Queste preferenze sono in sintonia con la soddisfazione degli insegnanti per il coinvolgimento decisionale e per i processi organizzativi scolastici, che sappiamo essere guidati da regole sovraordinate.

7. Osservazioni finali

Dal lato dell'offerta del servizio, la motivazione individuale che sostiene le attività delle scuole è quella del musicista che, scegliendo l'insegnamento, ambisce a trovare stabilità occupazionale e a specializzarsi nell'ambito didattico per sensibilizzare le persone alla musica. La presenza di questo tipo di musicista è fondamentale per la sostenibilità di un sistema di produzione di educazione e cultura musicale di base, insieme alla disponibilità di risorse provinciali e alle capacità organizzative delle scuole.

Per gli allievi, le SMT rispondono a un bisogno di capacitazioni musicali non necessariamente orientate alla professionalizzazione nel campo musicale. Svolgono un ruolo nel cosiddetto "welfare preventivo" e "culturale" (Cicerchia, 2022; Manzoli, Paltrinieri, 2021), attraverso lo sviluppo di senso di competenza e autostima (Deci, Ryan, 2000) e di beni relazionali (Donati, 1996; Becchetti *et al.*, 2008), attraverso esperienze condivise principalmente con l'insegnante di strumento e con continuità, nel corso di periodi di studio mediamente di circa quattro anni. Le scuole hanno creato un ambiente in cui gli allievi si sentono liberi di migliorare le proprie capacità ed esprimere la propria creatività senza paura di giudizi e in cui insegnanti e allievi di tutte le età possono dialogare e intraprendere insieme un percorso di apprendimento e relazione. Nonostante il sistema favorisca l'esperienza e la crescita personale, esso non è necessariamente professionalizzante.

Le SMT, d'altro canto, coesistono con diversi enti di formazione musicale. Si è evidenziato come questa pluralità di approcci ed enti abbia migliorato l'accessibilità all'educazione musicale e alla professione di insegnante di musica. L'introduzione delle SMT a fianco della musica di comunità e degli istituti statali ha ampliato le possibilità di accesso al servizio e ha ridotto così il rischio di polarizzazione tra contesti urbani e rurali, nonché tra fasce di età e gusti musicali. Ha facilitato oltremodo l'applicazione di diversi metodi pedagogici e di modalità di coordinamento delle risorse. Nel tempo, questo sistema si è consolidato. La dinamica del settore si è cristallizzata successivamente all'istituzione del registro, ampliando le opportunità di crescita per gli incumbent.

Le attività delle scuole si sono integrate con gli altri pilastri della cultura musicale provinciale, come le federazioni dei corpi bandistici e dei cori, oltre a progetti di musica d'insieme nelle scuole dell'obbligo. Alcune SMT hanno avviato recentemente forme di collaborazione con il conservatorio locale. La collaborazione e le connessioni contribuiscono alla "vitalità" (Sacchetti, 2023) del sistema di produzione di cultura musicale e delle persone che lo popolano, e riflette una varietà di esigenze, modalità di insegnamento e opportunità. Una delle sfide del sistema di coordinamento è affrontare le connessioni interne ed esterne per costruire reti tra comunità di interesse che vanno oltre le attività e i finanziamenti previsti dalle regole provinciali. Le scuole possono utilizzare le proprie competenze

per estendere le attività progettuali, oltre alle attività didattiche previste dagli orientamenti provinciali. L'identità cooperativa e associativa delle scuole può facilitare questo processo, e apre la riflessione sull'opportunità di richiedere la qualifica di impresa sociale, data la loro missione predominante.

Riferimenti bibliografici

AIDSM (2022), *Indagine nazionale scuole di musica*, in https://www.aidsm.it.

ALBERONI F. (1977), *Movimento e istituzione*, il Mulino, Bologna.

BECCHETTI L., PELLONI A., ROSSETTI F. (2008), *Relational goods, sociability, and happiness*, "Kyklos", 61, 3, pp. 343-63.

BERTOLINI S., MAGGIORA A. (2018), *Le figure professionali in ambito musicale in Italia: tra precarietà e nuovi percorsi di imprenditorialità*, "Quaderni Rassegna Sindacale", 17, 4, pp. 81-101.

CICERCHIA A. (2022), *Welfare culturale oltre la sperimentazione*, "Economia&Management", 1, pp. 39-42.

COLAZZO S. (1998), *Interrogare il passato per progettare il futuro*, "Musica Domani", 107, pp. 5-10.

CORBACCHINI L. (2019), *Scuola musicale Il Diapason. Trent'anni nel Sistema per la formazione musicale di base della Provincia Autonoma di Trento*, Erickson, Trento.

CORTE DEI CONTI (2023), *Determinazione e relazione sul risultato del controllo eseguito sulla gestione finanziaria delle Fondazioni Lirico-Sinfoniche 2020*, Determinazione 8 giugno 2023, n. 69.

DECI E.L., RYAN R.M. (2000), *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being*, "American Psychologist", 55, 1, pp. 68-78.

DELFRATI C. (2008), *Fondamenti di pedagogia musicale*, EDT, Torino.

DONATI P. (1996), *I beni relazionali del Terzo settore*, "Impresa Sociale", 29, pp. 19-23.

LEIBENSTEIN H. (1966), *Allocative efficiency vs. "X-efficiency"*, "The American Economic Review", 56, 3, pp. 392-415.

LUCIANO A., BERTOLINI S. (a cura di) (2011), *Incontri dietro le quinte. Imprese e professionisti nel settore dello spettacolo*, il Mulino, Bologna.

MANZOLI G., PALTRINIERI R. (a cura di) (2021), *Welfare culturale. La dimensione della cultura nei processi di Welfare di Comunità*, Franco Angeli, Milano.

OSTROM E. (1998), *The comparative study of public economies*, "The American Economist", 42, 1, pp. 3-17.

SACCHETTI S. (2023), *The vitality of people and places*, Euricse Working Papers, n. 132/23, Trento, in https://ssrn.com/abstract=4630860.

SACCHETTI S., DIANI M. (2022), *Il senso di fare banda. Le bande musicali all'interno della comunità trentina*, Euricse Working Papers, n. 123/22, Trento, in https://ssrn.com/abstract=4238718.

SACCHETTI S., SALUSTRI A. (2023), *Musicians' work preferences: Teaching or playing?*, in S. Sacchetti, N. Conci (a cura di), *Dictionary for multidisciplinary music integration (DiMMI): Interaction*, Atti del primo Convegno internazionale (Trento, 25-26 novembre 2022), vol. 1, University of Trento Press, Trento, pp. 62-65, in https://iris.unitn.it/handle/11572/398471.

SALUSTRI A., SACCHETTI S., SALVATORI G., VIGANÒ F. (2023), *The role of shared administration in overcoming territorial polarization processes*, Euricse Working Papers, n. 131/23, Trento, in https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4630655.

THROSBY D. (1994), *A work-preference model of artist behaviour*, in A. Peacock, I. Rizzo (eds.), *Cultural economics and cultural policies*, Springer, Dordrecht, pp. 69-80.