



UNIVERSITÀ
DI TRENTO

Rapporto di ricerca
settembre 2023

La produzione di cultura musicale e il sistema delle scuole di musica del Trentino

La vitalità di un sistema di istruzione
pubblico-privato, degli insegnanti e dei loro allievi

Silvia Sacchetti



DIPARTIMENTO DI SOCIOLOGIA E RICERCA SOCIALE

Università di Trento
Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale

La produzione di cultura musicale e il sistema delle scuole di musica del Trentino

La vitalità di un sistema di istruzione
pubblico-privato, degli insegnanti e dei loro allievi

Rapporto di ricerca
Settembre 2023

Silvia Sacchetti



**UNIVERSITÀ
DI TRENTO**

Publicato da

Università degli Studi di Trento

Via Calepina, 14 – 38122 Trento – Italia

casaeditrice@unitn.it

www.unitn.it

Quaderni del Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale (Online)

<https://teseo.unitn.it/quaderni-dsrs>

www.sociologia.unitn.it/quaderni

Comitato scientifico-editoriale:

Paolo Boccagni

Emanuela Bozzini

Andrea Mubi Brighenti

Natalia Magnani

Katia Pilati

Progetto grafico e impaginazione: Paola Capuana

Segreteria di Redazione: quaderni.dsrs@unitn.it

Quaderni del Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale (Online), n. 10

Copyright 2024 © Gli autori

Prima edizione: 2024

ISSN 2465-0161

ISBN 978-88-5541-071-7

Quest'opera è distribuita con Licenza

[Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



La produzione di cultura musicale e il sistema delle scuole di musica del Trentino.



La vitalità di un sistema di istruzione pubblico-privato, degli insegnanti e di loro allievi.

Silvia Sacchetti
Università di Trento

Rapporto di ricerca
Settembre 2023

Il rapporto di ricerca è da considerarsi una prima elaborazione dei dati e dunque può essere soggetto a revisioni e approfondimenti. Chi volesse utilizzare o adattare la metodologia o parte di essa nonché l'approccio, gli strumenti metodologici, i concetti e i risultati può farlo purché contatti gli autori e citi questo lavoro o i contributi sotto citati. È vietato l'uso commerciale dei contenuti. La responsabilità dei contenuti rimane di chi scrive.

Ringrazio: Miriam Fiorenza che ha supportato la somministrazione del questionario, gli incontri e l'analisi delle interviste, nonché tutte le fasi del progetto e Matteo Gaudiello per il supporto iniziale alla gestione dei data set. Ringrazio le mie studentesse e studenti di laurea magistrale Movass che hanno discusso con interesse il caso del sistema di istruzione musicale in diversi laboratori, i colleghi Mario Diani, Giolo Fele, Marco Russo, Marco Gozzi, Roger Sugden, Juliette Summers, Andrea Salustri, per avere condiviso e discusso varie parti del progetto, Ivano Bison, Luigi Schiavo, Alicia Chiodi per le discussioni e i suggerimenti di tecniche quantitative. Ringrazio in particolare le scuole di musica, Rolando Lucchi e tutte le direttrici e direttori, gli insegnanti e gli allievi per l'interesse, il supporto e la partecipazione a questa ricerca. Non da ultimo ringrazio gli insegnanti delle scuole esterne al sistema, il direttore del centro musica di Trento, e Claudio Martinelli, dirigente alla cultura per la Provincia Autonoma di Trento nel periodo di svolgimento della ricerca. Ringrazio infine la Fondazione Caritro per avere non solo sostenuto in larghissima parte i costi del progetto di ricerca proposto loro, ma anche per l'interesse verso i risultati e le discussioni in itinere, in particolare Fabio Bazzanella ed Eugenio Orsini, nonché Anna Brugnara per aver coordinato i focus group dell'evento finale e messo a disposizione del team di ricerca le proprie competenze e conoscenze. Ringrazio infine Andrea Salustri e i colleghi del Dipartimento di Studi Giuridici ed Economici dell'Università Sapienza a Roma che mi hanno ospitata come visiting scholar nelle ultime fasi di stesura di questo rapporto e per aver organizzato un seminario a riguardo.

Alcune delle considerazioni contenute in questo rapporto sono state presentate durante i workshop con le scuole e gli stakeholder del progetto, nonché a conferenze e workshop di ricerca nazionali e internazionali. Alcuni dei risultati, con focus e approfondimenti specifici sono stati pubblicati come atti di convegno o su riviste scientifiche di area economica e sociale. Si vedano (in ordine temporale di pubblicazione):

1. Sacchetti, S. (2024). La diversificazione del sistema di produzione di cultura musicale in Trentino, la conformità degli insegnanti e il benessere degli allievi. *Economia e lavoro. Rivista di politica economica, sociologia e relazioni industriali*. Roma, Carocci, in stampa.
- 2.
3. Sacchetti, S. (2023) The vitality of people and places. Euricse Working Paper 133/2023.
4. Sacchetti, S. The production of enduring musical culture and the system of music schools in Trentino. Conference paper. *EMES conference "Act locally, change globally: Social enterprises and cooperatives for more resilient economies and societies."* Frankfurt University of Applied Sciences, 11-14 September 2023, Frankfurt (Germany)
5. Sacchetti, S. La vitalità dei sistemi di istruzione. La produzione di cultura musicale che dura e il sistema delle scuole di musica del Trentino. *Iris network, colloquio scientifico*, Perugia 9-10 giugno 2023.
6. Sacchetti, S. (2023). What can economic coordination do for creativity and well-being?. *Creativity and Innovation Management*, 32(3), 378-387.
7. Sacchetti, S., Ianes, A. (2023) Pratiche e storia della co-programmazione e co-progettazione in Italia: la produzione di cultura e l'educazione musicale in Trentino tra pubblico e privato non profit. Euricse Working Paper Series 127/23.
8. Sacchetti, S., Ianes, A. (2022) Practices and history of "co-programmazione" and "co-progettazione" in Italy: Culture and music education in Trentino between public and private nonprofit organisations. *Social Enterprise Journal*. Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. <https://doi.org/10.1108/SEJ-12-2022-0120>

9. Sacchetti, S., and Salustri, A. (2022) “Musicians' Work Preferences: Teaching or Playing?”, pp. 54-57. In *Dictionary for Multidisciplinary Music Integration (DiMMI): Interaction*, Conference Proceedings, a cura di Sacchetti, S. Conci, N., Vol. 1, Trento, University of Trento Press.
10. Sacchetti, S, and Salustri, A. (2023). “Teaching and Playing? A Survey on Young Musicians’ Well-Being and Motivations” *Merits* 3, no. 3: 521-537. <https://doi.org/10.3390/merits3030031>
11. Diani, M. and Sacchetti, S. (2023). Embedded performers: The relational foundations of record production, *Social Networks*, 74, 206-215. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0378873323000308>
12. Diani M., Sacchetti, S. (2022). “The Network Dimensions of Musical Production”, pp. 63-68. *Dictionary for Multidisciplinary Music Integration (DiMMI): Interaction*, Conference Proceedings, a cura di Sacchetti, S. Conci, N., Vol. 1, Trento, University of Trento Press.

Sommario

Introduzione: l'approccio allo studio del sistema di educazione musicale trentino e la sua vitalità

Silvia Sacchetti

Introduzione

La vitalità di un sistema e delle persone – una prospettiva originale

Studiare la vitalità come “esperienza”

Il piano della ricerca

Capitolo 1: Il contesto istituzionale: la nascita di un percorso di produzione di beni meritori

Le attività delle scuole e le loro risorse: dentro e oltre gli orientamenti Provinciali

L'evoluzione del percorso, l'efficienza della governance di sistema e le sue sfide

La selezione

La struttura di mercato

Il contesto culturale

Capitolo 2: La didattica e le regole Provinciali

Silvia Sacchetti e Miriam Fiorenza

Aree di miglioramento

I beni relazionali e la pandemia

Capitolo 3: La governance organizzativa e la prevalenza della cooperativa di lavoro

Silvia Sacchetti

Il contesto occupazionale

La forma cooperativa come rapporto prevalente: l'insegnante come socio lavoratore

La partecipazione dei soci e il coinvolgimento percepito

La soddisfazione per il coinvolgimento nelle decisioni della scuola: l'importanza di essere soci della scuola

La composizione dei consigli di amministrazione e dei direttivi nelle SMT

Le figure apicali

Perché serve una governance inclusiva?

Evoluzione del sistema, mutamento culturale, governance di impresa: una sintesi dei risultati

Capitolo 4: Le relazioni inter-organizzative

Silvia Sacchetti, Miriam Fiorenza, Mario Diani

L'accessibilità e la riduzione della polarizzazione territoriale

Attenzione alla disabilità e innovazione nei metodi di insegnamento

I progetti delle SMT nelle scuole dell'obbligo – un focus

Il dibattito nelle scelte di percorso tra SMT e SMIM

La progettazione culturale indipendente dai finanziamenti pubblici

Le relazioni tra scuole tramite la mobilità, la compartecipazione ad eventi e Festival e le attività artistiche indipendenti degli insegnanti: “La forza dei legami deboli”

Capitolo 5: Gli allievi delle scuole musicali: profilo, motivazioni ed effetti capacitanti delle scuole.

Silvia Sacchetti e Luigi Schiavo

Il campione

Lo studio della musica e le spese ad esso associate

Il valore della musica e le motivazioni degli allievi

Aspirazioni degli allievi ed esiti percepiti

La persistenza motivazionale degli allievi

La creatività degli allievi

La soddisfazione degli allievi

Capitolo 6: Le capacitazioni attivate dalle scuole, l'agire creativo e la soddisfazione degli insegnanti

Silvia Sacchetti

Le capacitazioni attivate dalle scuole e la funzione "protettiva" del sistema delle SMT

Agire creativo e realizzazione personale all'interno della scuola

Attitudini comportamentali e valoriali

La soddisfazione lavorativa degli insegnanti

Capitolo 7: La vitalità e la persistenza motivazionale degli insegnanti

Silvia Sacchetti

Le motivazioni iniziali degli insegnanti

Persistenza motivazionale, regole dell'amministrazione Provinciale e autoselezione

Sintesi dei risultati e discussione

Capitolo 8: Vitalità, creatività e realizzazione personale nel contesto scolastico

Silvia Sacchetti

Creatività e realizzazione personale come indicatori di vitalità

Vitalità, aspetti salariali e condizione lavorativa

Vitalità e elementi intangibili del lavoro di insegnante

La vitalità degli insegnanti nella scuola: sintesi e discussione dei risultati

Capitolo 9: La vitalità fuori dal contesto scolastico: l'attività artistica degli insegnanti

Silvia Sacchetti

L'attività artistica degli insegnanti delle SMT

La scelta e la valorizzazione dell'attività didattica

L'interazione tra attività didattica e artistica

La dimensione dell'attività artistica degli insegnanti: perché considerarla

Primo motivo: L'entità del fenomeno e la produttività artistica

Secondo motivo: l'attività artistica come linfa vitale per l'attività didattica

Terzo motivo: l'attività artistica degli insegnanti come fonte di vitalità per gli allievi e vantaggio reputazionale per la scuola

Quarto motivo: potenziali svantaggi per la scuola e gli allievi

L'atteggiamento degli insegnanti verso l'attività artistica: impegno personale, motivazioni ed elementi di contesto

La vitalità come soddisfazione per l'equilibrio fra attività didattica e artistica

Capitolo 10: Insegnare o suonare? L'economia delle scelte individuali dei musicisti

Silvia Sacchetti e Andrea Salustri

I possibili ruoli dell'insegnante
La scelta di allocazione del proprio tempo in economia e il rischio di polarizzazione delle attività
Il rischio di estrattivismo
Alcuni spunti

Capitolo 11: Intergenerazionalità e vitalità

Silvia Sacchetti e Andrea Salustri

Le differenze di capacitazioni tra giovani e anziani
Vitalità, capacitazioni e età
Il profilo dell'insegnante giovane

Capitolo 12: vitalità come rapporto tra connessioni artistiche con musicisti interni ed esterni alle SMT

Mario Diani e Silvia Sacchetti

L'approccio
Produzione musicale e connessioni tra musicisti: alcune ipotesi su quanto pesano i legami interni e quelli esterni al sistema delle SMT

Capitolo 13: Gli insegnanti raccontati dagli insegnanti

Miriam Fiorenza e Silvia Sacchetti

La scelta di intraprendere gli studi musicali
La scelta di iniziare una carriera professionale nell'insegnamento della musica
Da insegnante a socio-insegnante
Una comunità educante e la lettura dei bisogni degli allievi
Insegnare in una scuola di musica
Gli obiettivi dell'insegnamento
Le caratteristiche degli allievi
Autodeterminazione tra attività didattica e attività artistica
Il valore dell'attività artistica

Capitolo 14: Uno sguardo al futuro

Silvia Sacchetti

Gli insegnanti
Gli allievi
Le scuole: il coordinamento organizzativo che favorisce la vitalità
Il sistema: il coordinamento di sistema che favorisce la vitalità

Bibliografia

Appendice: Nota metodologica
L'indagine sugli insegnanti
Le interviste
L'indagine sugli allievi
L'indagine organizzativa
Le prime fasi di ricerca



Appendice: Le SMT, mappatura con scheda introduttiva
(a cura di Miriam Fiorenza)

Appendice: L'insegnamento della musica nella scuola pubblica: una mappatura
(a cura di Miriam Fiorenza)

La musica nelle scuole dell'obbligo (non ad indirizzo musicale)
L. formazione musicale pubblica (Smim, Licei musicali)
Scuole medie ad indirizzo musicale (Smim)
I licei musicali
Altri istituti scolastici (con corsi musicali a scelta)

Appendice: Dati preliminari di sintesi
(a cura di Matteo Gaudiello, Miriam Fiorenza, Silvia Sacchetti)

Introduzione: l'approccio allo studio del sistema di educazione musicale trentino e la sua vitalità

di Silvia Sacchetti

Introduzione

Il tema della produzione di servizi con caratteristiche di bene meritorio – quali la cultura e l'istruzione – è di particolare rilevanza da anni anche in Europa (Direttore Generale per l'Occupazione e gli Affari Sociali, 2008) e nello specifico nella Provincia trentina, per la sua geomorfologia e per i rapporti di collaborazione tra ente pubblico e privato di terzo settore.¹ Questo rapporto 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 che sta alla base di specifiche scelte di politica economica e culturale. Si spinge poi oltre il sistema istituzionale, per indagare alcuni aspetti organizzativi delle scuole musicali, nonché le caratteristiche socio-economiche del lavoro e dell'utenza. Ci si chiede, nello specifico, come il contesto istituzionale, organizzativo, gli aspetti di rete tra organizzazioni e persone, nonché attitudini e motivazioni individuali stiano supportando la persistenza del sistema e il benessere delle persone. L'argomento, che non è stato affrontato in precedenza con questo grado di complessità, ha trovato spazio nel corso di un progetto pluriennale di ricerca nel contesto del sistema delle Scuole Musicali del Trentino (SMT). Al momento, sono iscritte ai registri Provinciali 13 scuole musicali, 9 cooperative, 3 associazioni e una scuola civica (Tabella 1-1). L'iscrizione al registro è condizionale all'adesione della scuola agli orientamenti didattici e a requisiti di rendicontazione e bilancio stabiliti dalla Provincia, condizione che dà accesso ai finanziamenti pubblici.

L'importanza di studiare i paradigmi, le regole, e gli aspetti evolutivi dei sistemi produttivi, e in questo caso di un sistema educativo e di produzione di cultura musicale, è stata evidenziata dall'economia evolutiva (Cohen et al., 1996; Allen, 1994) e dello sviluppo (Pasinetti, 1984). Ma possiamo chiederci se sia sufficiente destinare risorse e definire regole condivise affinché il sistema sia vitale. Ci sono situazioni in cui gli attori che hanno accesso alle risorse (ad esempio, trasferimenti pubblici, reddito, relazioni, istruzione, credito finanziario) non sono vitali, nel senso che, nonostante le loro dotazioni, non esprimono il proprio potenziale generativo, anche quando ciò è

¹ La ricerca ha beneficiato di utili informazioni e analisi di background dalla ricerca di Trentino School of Management, che si concentrava sui dati di bilancio delle scuole, del precedente lavoro esplorativo sulle caratteristiche e gli esiti del sistema che ha coinvolto i direttori delle scuole (Sacchetti e Marchesin, 2019), e della ricerca della pedagogista della musica Lara Corbacchini (2019) che sviluppava il modello di insegnamento di una scuola specifica (Il Diapason) all'interno del sistema delle SMT.

auspicabile per loro e per gli altri. Dopo trentacinque anni dall'istituzione del sistema, è ragionevole chiedersi se sia possibile una vitalità a lungo termine, ossia se il sistema sia capace, da un lato, di cambiare il proprio contesto con ulteriori slanci innovativi che rispondano ad esigenze di benessere collettivo o, dall'altro, di adattarsi ad esso (Simon, 1950/2013).

L'idea che lo sviluppo dipenda principalmente dall'accumulazione di capitale è stata superata rimettendo al centro il ruolo delle istituzioni, della path-dependence e degli effetti dei rendimenti crescenti di scala (Nelson e Winter, 1982; Stiglitz, 1988, Faini, 1996). A questo proposito, si considerino le classiche dinamiche di causazione cumulativa tra aree urbane e rurali. Le divergenze di opportunità per i cittadini, nonché le differenze tra i costi di produzione dei servizi (sia che il produttore sia privato, sia che sia un ente pubblico) non riguardano solo la quantità di risorse finanziarie disponibili, ma i livelli di efficienza e efficacia che possono essere raggiunti con tali risorse (Sacchetti, Salustri, Salvatori, Viganò, 2023), attraverso la presenza di soluzioni di coordinamento plurime e diversificate che vadano oltre la dicotomia stato – mercato, ed elevati livelli di coerenza e dunque bassa conflittualità tra le diverse soluzioni (Ostrom, 1990).

Oltre la dicotomia stato – mercato sono stati proposti metodi di coordinamento delle risorse che siano inclusivi degli interessi della comunità e di coloro che sarebbero esclusi dalle decisioni di interesse attraverso le due modalità tradizionali. Modalità di coordinamento della produzione che centralizzano il processo decisionale possono generare in maniera sistematica e non occasionale una perdita di capacitazioni e benessere (Sacchetti e Sugden, 2009; Sacchetti, Borzaga 2021). Non promuovono quindi l'efficienza sociale, ma producono esiti negativi a livello collettivo, tra i quali livelli di servizio inferiori a quelli desiderati a livello collettivo – e vari tipi di disuguaglianza, di reddito e non (Sen, 1992). Inoltre, l'assenza di “ridondanze,” o meglio, di varietà delle soluzioni di coordinamento e organizzazione della produzione, rende i servizi maggiormente soggetti a shock di sistema, sono cioè meno stabili o resilienti in presenza di imprevedibilità e incertezza (Allen, 1994). In altre parole, un sistema in cui la produzione è organizzata attraverso una combinazione di elementi pubblici, cooperativi e di mercato può essere, nel complesso, più stabile di un sistema in cui i servizi sono prodotti esclusivamente tramite un solo meccanismo di coordinamento (solo l'ente pubblico, solo la cooperazione e il nonprofit, solo l'impresa for-profit). Il tema, nel dibattito più attuale, può essere inquadrato all'interno delle questioni relative alla creazione di valore sociale piuttosto che alla sua estrazione (Cfr. Lazonick, 2014; Mazzucato, 2018), nonché alla capacità delle organizzazioni dell'economia sociale e delle imprese cooperative, di produrlo (Lingane, Olsen, 2004; Luo, Kaul, 2019; Santos, 2012; Sacchetti, Borzaga, 2021, Sacchetti, Salustri, 2023a).

Un'angolazione attraverso la quale guardare la creazione di valore sociale è la produzione di benessere soggettivo (Deci, Ryan, 2000; Maslow, 1965). In quest'ottica, la letteratura ha sviluppato misure di soddisfazione che riguardano vari aspetti dell'attività lavorativa, tipicamente associate alla motivazione intrinseca personale. Questa si sviluppa in contesti in cui è possibile un buon grado di autodeterminazione – supportata dal coinvolgimento, dalla relazionalità, dal senso di competenza, dall'autonomia percepita (Deci, Ryan, 1985). Il benessere soggettivo è stato associato, in quest'ottica, anche all'uso della creatività (Amabile, Conti, Coon, Lazenby, Herron, 1996; Sacchetti, Tortia, 2013), al senso di appartenenza al team (Pirola-Merlo, Mann 2004), al riconoscimento del proprio lavoro da parte degli altri, sia in senso sostanziale sia economico, attraverso una retribuzione percepita come equa (Tyler, Blader, 2002). Deci e Ryan, che sintetizzano anni di ricerca nella disciplina, osservano che gli individui hanno molteplici bisogni fisici e psicologici di base. Questi ultimi sono essenzialmente legati al bisogno di autonomia, competenza e relazione, che

sostengono la motivazione intrinseca attraverso le diverse fasi della vita e le diverse culture, indipendentemente dalla natura degli obiettivi. La tendenza della persona all'apprendimento e alla creatività si manifesterebbe nella sua motivazione intrinseca, che a sua volta è sostenuta dall'autodeterminazione. La combinazione di motivazione e autodeterminazione porta a un maggiore interesse, persistenza, entusiasmo, senso di competenza, autostima, creatività, performance e, in ultima analisi, benessere individuale. Per questo, nel corso della ricerca, ci si è concentrati sulla presenza o meno delle condizioni che supportano esiti di benessere individuale, sia per gli insegnanti che per gli allievi.

Considerazioni complementari si ritrovano in alcuni approcci all'economia della felicità, che utilizza indicatori di soddisfazione della vita legati a misure macroeconomiche oggettive (come la disoccupazione, l'inflazione o il reddito; Frey, Sutzer, 2006) e ai beni relazionali (Bruni, Porta, 2007). La partecipazione ad attività culturali e ricreative o l'amicizia sono anch'esse ricondotte al benessere soggettivo (Becchetti, Pelloni, Rossetti, 2022), ma anche alla creazione di effetti esterni positivi con caratteristiche di beni pubblici, come il capitale sociale diffuso (Gui, Sugden 2005; Meade, 1973; Putnam, 2001).

La vitalità di un sistema di produzione e delle persone – una prospettiva originale

A cosa danno valore le persone e le loro comunità? Si suggerisce, in questo lavoro, che la scoperta di ciò che ha valore richiede vitalità, ossia *la capacità delle persone di capire e dare forma a ciò a cui danno valore, riflettendo la propria esperienza e motivazione, deliberando e condividendo con gli altri, per avanzare iniziative, evidenziare bisogni, offrire sostegno reciproco, intraprendere iniziative e attività che li portino verso il benessere*. Intuitivamente ci basiamo sull'idea di vitalità nelle scienze naturali e mediche, poiché essa ha a che fare con la vita e la capacità di un organismo di rimanere vivo e prosperare. Le piante sono vitali se riescono a radicarsi profondamente nel terreno e a trovare autonomamente il nutrimento di cui hanno bisogno per crescere, oppure se riescono a collegare le loro radici con quelle di altre piante, condividendole con l'intento di completarsi a vicenda. Prendendo a prestito dalle scienze naturali, la vitalità fornisce una chiave di lettura delle attività umane e della misura in cui le loro radici affondano nelle motivazioni interiori e nell'esperienza della persona per trovare nutrimento o rispondere a un principio di condivisione e deliberazione con gli altri, per scoprire istanze, trovare obiettivi condivisi e offrire sostegno reciproco (Sacchetti, 2023).

Vitalità come esperienza

La vitalità è qui intesa come la capacità delle persone di capire e dare forma a ciò a cui hanno ragione di dare valore, riflettendo la propria esperienza e motivazione, deliberando e condividendo con gli altri, per avanzare iniziative, evidenziare bisogni, offrire sostegno reciproco, intraprendere iniziative e attività che portino verso il benessere.

Ostrom (1990), ad esempio, spiega come le comunità di utenti abbiano riunito le loro esperienze, condiviso e deliberato per darsi regole che sostengono la resilienza delle risorse naturali comuni. Horlings (2010), si concentra sui processi e sulle sfide di sostenibilità affrontate dallo sviluppo rurale nei Paesi Bassi e ha sostenuto che le “coalizioni vitali” tra il settore pubblico e quello privato sono fondamentali per sostenere la “capacità di agire” di una comunità locale e quindi le sue attività. Secondo questo approccio, le coalizioni sono vitali se il processo decisionale tra gli attori partecipanti è “energizzante e produttivo” e corrisponde a forme di impegno della cittadinanza attiva e di auto-organizzazione.

Complementare è l'approccio della psicologia, per il quale la vitalità è l'energia positiva della persona che agisce per soddisfare i bisogni. Il lavoro iniziale di Maslow indica che le persone cercano di soddisfare più bisogni contemporaneamente. Tra questi bisogni, ci sono le “motivazioni dell'essere,” cioè, quelle che dipendono dalla soddisfazione dei bisogni morali, e l'autorealizzazione, cioè il bisogno di realizzare il proprio potenziale, le proprie intuizioni genuine sulla propria natura specifica, attraverso progetti che creano qualcosa e trascendono i bisogni fondamentali della persona. La persona realizzata è quella che riesce a seguire questa intuizione libera, per creare qualcosa che apprezza intrinsecamente (Maslow, 1963). La teoria dell'autodeterminazione in psicologia utilizza, in particolare, l'idea di “vitalità soggettiva” o l'esperienza di sentirsi vivi e pieni di energie che deriva dall'autodeterminazione (Ryan e Frederick, 1997). In generale, la teoria dell'autodeterminazione indica che le azioni intrinsecamente motivate migliorano l'energia positiva (attraverso la volontà e l'autonomia), mentre le azioni estrinsecamente guidate (attraverso la regolazione controllata) prosciugano l'energia positiva.

Il lavoro di filosofi politici come Dewey arricchisce questa prospettiva, poiché si domanda come i bisogni umani debbano essere identificati e valutati. Il loro pensiero offre un punto di partenza diverso da quello economico prevalente, suggerendo che il valore delle cose o delle scelte non è autoesplicativo (cioè, incorporato nei fattori di produzione, come avrebbero sostenuto gli economisti classici) o interamente soggettivo (come avrebbero sostenuto gli economisti marginalisti). Piuttosto, essi sostengono che ciò che ha valore è rivelato da un processo specifico orientato al bene pubblico che fa tesoro del senso di responsabilità verso la comunità, dell'intuizione umana, della creatività, dell'intelligenza e della comunicazione. Più specificamente, l'opera di Dewey è rilevante per identificare ciò che rende le persone vitali e attive in riferimento alle sue nozioni di “pubblico” (Dewey, 1927) e di “esperienza di vita” (Dewey, 1934). Il pubblico per Dewey non è un'entità collettiva statica con obiettivi predeterminati che vengono perseguiti attraverso il coordinamento dello Stato. Al contrario, egli vede il pubblico come un prodotto di processi deliberativi tra individui che appartengono a vari gruppi, che possono formarsi intorno a progetti o questioni contingenti. Il pubblico emerge attraverso la partecipazione di persone appartenenti a più pubblici che utilizzano un processo di deliberazione e di identificazione condivisa di fini desiderabili. Parallelamente, Dewey sottolinea l'importanza dell'estetica nel plasmare le attività della vita quotidiana. Egli sostiene che l'arte non è semplicemente un ambito separato dell'attività umana, ma piuttosto una parte integrante della vita quotidiana. Le esperienze estetiche, sia attraverso l'arte, la natura o le attività quotidiane, hanno il potere di coinvolgere positivamente gli individui in un processo dinamico di interazione con l'ambiente, cioè con le altre persone e con le attività del quotidiano. Questo impegno positivo favorirebbe un senso di agency. Parallelamente, Dewey suggerisce che l'arte autentica non riguarda solo la creazione di oggetti, ma anche il processo di espressione e comunicazione, che è particolarmente importante per identificare

ampi obiettivi collettivi. Questo processo di espressione e comunicazione alimenta la possibilità di identificare ciò che è apprezzato collettivamente, portando alla realizzazione o al benessere reciproco (in linea con l'approccio delle capacità di Sen (2008) e con la psicologia umanistica di Maslow (1963)).

La prospettiva che parte dalla vitalità intesa come esperienza ci permette di affrontare lo studio del sistema musicale trentino collegando la sfera individuale delle persone con quella della governance del sistema e dell'organizzazione della produzione del servizio. Ci chiediamo quindi se e come le attività educative rappresentino degli spazi o degli ambiti dove interagendo gli individui possono scoprire, attraverso la condivisione e l'esperienza, che cosa è desiderabile. La risposta non è scontata in quanto questa capacità non è sempre supportata dalle forme di coordinamento economico prevalente (Stato tout court o scambio di mercato finalizzato al guadagno). Per lo più, in letteratura si sostiene che il coordinamento per la competitività richieda una combinazione di mercati e gerarchie. Un punto critico da analizzare è dunque quanto le linee di indirizzo in un sistema di produzione (proponendo diverse combinazioni di questi due elementi, piuttosto che spazi per l'emergere di interessi condivisi), e le attività relative, attivino spazi di capacitazione dove le persone possano comprendere a cosa attribuiscono valore e quanto i sistemi stessi siano frutto dello slancio vitale delle persone e dei loro obiettivi.

Studiare la vitalità come “esperienza”

L'attenzione ad un sistema di produzione di merito come quello di cultura musicale, dal punto di vista della vitalità, crea beneficio nella misura in cui supporta la capacità delle persone di condividere idee, sostenersi reciprocamente, o di usare la loro intuizione e intelligenza creativa per dare forma a obiettivi e attività. Questo ci offre un criterio per guardare all'organizzazione delle attività economiche e ai loro effetti. La logica è quella di valutare criticamente le scelte sull'organizzazione della produzione rispetto alla loro capacità di consentire alle persone di mettere in atto azioni soddisfacenti, che riflettano ciò che esse apprezzano, cioè la loro autentica comprensione di come vorrebbero agire in un determinato ambito.

La nostra definizione di vitalità esperienziale implica che vi sia accesso alle risorse (come libertà personali, opportunità sociali, istruzione, salute, risorse economiche). Inoltre, ciò che è essenziale per la vitalità è che le risorse siano utilizzate per sostenere l'inclusione e, attraverso di essa, il contributo generativo delle persone.

Empiricamente, possiamo osservare la vitalità livello di contesto attraverso:

- a) la presenza di risorse e attività,
- b) la natura delle attività e delle soluzioni di coordinamento economico e ciò che ci dicono su quali bisogni sono presi in considerazione e su chi è attivamente coinvolto nell'identificazione degli obiettivi,
- c) ciò che viene dato e ciò che viene preso dalla comunità, in termini di valore sociale prodotto (a quali bisogni si risponde) e di costi sociali sostenuti (quali bisogni vengono ignorati, generando così costi sociali).

A livello individuale, attraverso elementi motivazionali e di soddisfazione lavorativa. Nello specifico, la vitalità degli insegnanti – in questo lavoro – è intesa come la capacità di mettere in atto azioni creative, che comprendano un processo relazionale, decisioni e benefici condivisi che portano al benessere. Empiricamente, l'abbiamo osservata attraverso:

- a) le motivazioni
- b) la creatività ad esse associata dagli insegnanti,
- c) la realizzazione personale - supponendo che questo includa anche una valutazione della qualità delle relazioni e dello stato di benessere di altre persone (ad esempio, altri insegnanti, studenti e le loro famiglie),
- d) l'equilibrio raggiunto tra attività didattica e artistica – combinando due aspetti della professionalità degli insegnanti e ciò a cui attribuiscono valore a fronte del proprio percorso di musicisti.

In primo luogo, la presenza di iniziative e attività (misurate in termini di risultati, come ad esempio il numero di progetti, il numero di ore di lavoro, il numero di allievi, ecc.) è il presupposto per osservare la vitalità. Un livello molto basso di attività, la loro marginalizzazione o l'assenza di attività sono associati in primo luogo all'inerzia o alla scarsa vitalità.

Un secondo passo è quello di costruire il quadro istituzionale e una comprensione degli obiettivi, delle caratteristiche delle attività e della governance delle risorse. Lo studio della vitalità richiede di esplicitare il contesto istituzionale, nonché di osservare la natura delle organizzazioni che operano in una regione, una città, una comunità o un settore, le loro reti principali. Implica anche lo studio dei valori a cui queste organizzazioni e reti fanno riferimento, nonché chi è incluso nella definizione degli indirizzi e cosa - in pratica - le organizzazioni e le reti danno ai loro pubblici, e cosa prendono da loro quando i pubblici sono esclusi (Sacchetti, 2015).

In terzo luogo, si considera il costo opportunità dell'esclusione di alcune categorie dal processo decisionale (Sacchetti, Borzaga 2021; Santos, 2012). Significa tenere conto, ad esempio, della perdita di istanze e idee, di energie (ad esempio, dell'impegno e della motivazione delle persone), piuttosto che di risorse monetarie (ad esempio, quote di iscrizione, donazioni e contributi privati, investimenti, trasferimenti pubblici), di conoscenze esperienziali, di opportunità di innovazione che hanno un impatto sulla qualità dei servizi. In generale, ciò potrebbe portare a livelli di benessere inferiori rispetto a quelli a cui le comunità possono aspirare, date le risorse disponibili.

Infine, si esplora quanto le persone possono esprimere la propria creatività e libertà di azione, in linea con le proprie motivazioni interiori, la propria esperienza di vita e lavorativa, la qualità delle relazioni. A differenza dell'analisi istituzionale di cui sopra, questi indicatori sono rilevati a livello individuale. Enfatizzano la sfera individuale del benessere, associata alla propria libertà d'azione, alla competenza, alla natura delle attività, ma anche la dimensione intersoggettiva, che comprende i benefici che derivano dalle relazioni positive, dall'adesione a un'esperienza condivisa, ma anche dalla possibilità di provvedere ai propri bisogni materiali attraverso livelli salariali soddisfacenti.

La scelta metodologica proposta non esclude, chiaramente, sviluppi ulteriori nello studio degli indicatori di vitalità individuale, come definita in questo lavoro.

Il piano della ricerca

Sulla base degli approcci presentati, si è studiato, in primo luogo, il sistema delle SMT da una prospettiva strutturale ed evolutiva, occupandoci del contesto e della governance del sistema e della sua coerenza con l'obiettivo generale, che è quello di produrre un bene meritorio insieme a valore sociale diffuso. Una prima risposta viene costruita quindi osservando le aree di efficienza e di

inefficienza del sistema, ed indagando anche la sua evoluzione da un punto di vista storico (come è nato, come sono state definite le regole), per approfondire come si è riprodotto nel tempo e se questa modalità di produzione di un servizio - dopo trent'anni dalla sua creazione - ha mantenuto la sua vitalità. Presentiamo dapprima le caratteristiche del sistema e la sua evoluzione, nonché il modello di governance delle scuole nei Capitoli 1, 2, 3, 4. Utilizziamo per questa parte dati secondari disponibili sui siti delle scuole, dati organizzativi e di bilancio forniti dalle scuole, dati provinciali, visure camerali.

In secondo luogo, nell'ipotesi che non solo gli aspetti finanziari e strutturali del sistema ("l'hardware" per così dire) ma anche "il software" – ossia la vitalità degli insegnanti e degli allievi nel tempo – sia un elemento rilevante per sostenere il sistema di produzione e il benessere, presentiamo una descrizione statistica delle capacitazioni attivate dalle scuole (Capitolo 6), delle motivazioni e della loro persistenza (Capitolo 7), nonché degli esiti che tali capacitazioni hanno sulla vitalità degli allievi (Capitolo 5) e degli insegnanti (Capitolo 8), definita in termini di "agire creativo" nelle proprie attività didattiche e realizzazione personale. Relativamente agli insegnanti, si propone, nello specifico, un'analisi della relazione tra vitalità, così definita, e condizioni contrattuali. A riconoscimento del frequente doppio ruolo di insegnanti e performers e delle interazioni che possono intercorrere tra queste due attività, i Capitoli successivi propongono approfondimenti mirati sulla natura dell'attività artistica degli insegnanti e del suo impatto sulla loro vitalità (Capitolo 9), sul trade-off potenziale fra insegnamento ed attività artistica esterna (Capitolo 10), sulle caratteristiche degli insegnanti più giovani (Capitolo 11), sui livelli di produttività artistica e sulla natura dei legami individuali tra musicisti che le fanno da supporto (Capitolo 12). Utilizziamo per questa parte di ricerca i dati di due survey originali – una rivolta agli insegnanti delle SMT ed una rivolta ai loro allievi, condotte tra il 2021 e il 2023 e, per il Capitolo 12, dati pubblici sulla produzione dei musicisti disponibili sulle principali piattaforme musicali. Il Capitolo 13 offre numerosi estratti di testo dalle interviste raccolte nel corso del progetto, a complemento e approfondimento delle analisi quantitative. Seguono in appendice approfondimenti metodologici, le schede anagrafiche delle scuole e alcuni dati di sintesi descrittivi.

A supporto della ricerca, nel corso dei tre anni precedenti alla stesura di questo manoscritto, abbiamo sviluppato gli strumenti di rilevazione, creato data set originali e set di indicatori ottenuti attraverso:

- un'indagine condotta tra gli insegnanti (N=140), con la quale abbiamo studiato le capacitazioni attivate dalle scuole, le motivazioni al lavoro, le attività didattiche, le attività artistiche, la natura delle collaborazioni, la soddisfazione lavorativa, la partecipazione organizzativa, la conformità istituzionale, le caratteristiche demografiche.
- un'indagine condotta tra gli allievi dai 14 anni in su (N=180), con la quale abbiamo studiato 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, le caratteristiche demografiche.
- interviste qualitative (N=50) a insegnanti, direttori, e amministratori pubblici. Con gli insegnanti le interviste hanno riguardato sia il percorso personale, sia le tematiche affrontate con la survey. Con gli amministratori pubblici e i direttori delle SMT abbiamo affrontato principalmente aspetti organizzativi e di evoluzione del sistema delle SMT. Alcune

interviste sono state rivolte ad insegnanti fuori del sistema SMT o che gestiscono strutture quali il centro musica di Trento per allargare il contesto.

- un questionario organizzativo compilato dalle amministrazioni delle scuole,
- un data set originale estratto da dati secondari disponibili sulle principali piattaforme musicali digitali, contenente tutte le produzioni musicali e le connessioni degli insegnanti con altri insegnanti e fuori dal sistema delle SMT che abbiamo utilizzato per studiare la produttività in termini di attività artistica generalmente slegata dalle attività didattiche,
- un data set contenente i dati relativi alle collaborazioni organizzative su bandi culturali della Fondazione bancaria che localmente fa da volano alle iniziative culturali del mondo associativo,
- una raccolta di statuti e dati camerali per le scuole con status di impresa cooperativa.

Rimandiamo alle Appendici in calce al rapporto per approfondimenti ulteriori.

Capitolo 1. Il contesto istituzionale: la nascita di un percorso di produzione di beni meritori

In questa ricerca abbiamo voluto enfatizzare un aspetto in particolare, e cioè che il progetto di educazione musicale che permane nasce da un importante slancio vitale, che supera le modalità esistenti di produzione e di coordinamento delle risorse. Si forma un nuovo modo di produrre un bene meritorio, o considerato tale dalla comunità. Questo passaggio evolutivo ha richiesto:

- la definizione ex-novo di regole che incorporassero gli obiettivi di produzione di valore collettivo in un rapporto non conflittuale tra principio di autorità e inclusione delle istanze e delle idee dei pubblici principali (insegnanti e allievi), ossia tra settore pubblico e cooperative di produzione lavoro piuttosto che associazioni,
- un atteggiamento di apprendimento e adattamento da parte degli insegnanti e delle loro scuole per conformarsi alle regole del sistema emergente,
- processi di condivisione e deliberazione che permettessero al sistema di immaginare, identificare e muoversi verso strategie e obiettivi condivisi.

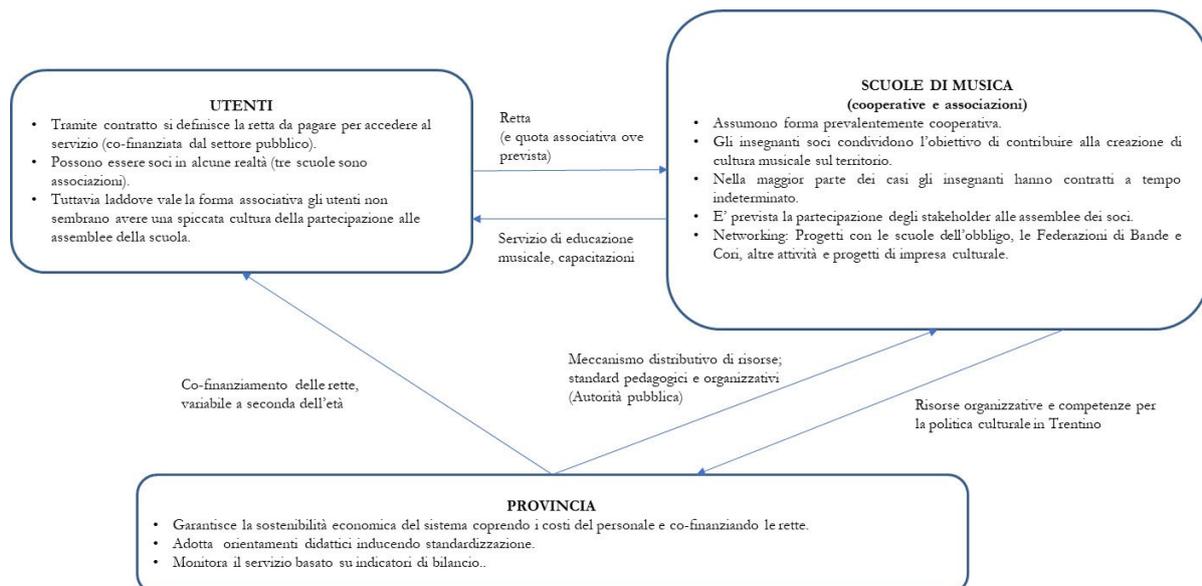
Precedentemente, negli anni Ottanta, i musicisti che popolavano lo scenario locale hanno dato vita a quello che Francesco Alberoni ha chiamato lo “stato nascente,” ossia «uno stato di transizione del sociale in cui si costituisce una solidarietà alternativa ed una esplorazione delle frontiere del possibile, dato quel certo tipo di sistema sociale, al fine di massimizzare ciò che di quella solidarietà è realizzabile in quel momento storico» (Alberoni, 1977, p. 45). Le diverse attività preesistenti permettono l'emergere di una comunità identificabile di musicisti (di un pubblico, in termini Deweyani, cf. Dewey, 1927) che, a vario titolo, insegnavano e suonavano insieme, ma in assenza di stabilità lavorativa. Alcuni, infatti, operavano già in associazioni culturali locali, gruppi musicali parrocchiali, corpi bandistici, piuttosto che nella cooperativa Musica Artista, nata per supportare la formazione bandistica. Questo gruppo di musicisti emerge dunque da varie realtà locali già operanti per dare vita, sotto lo stimolo e la guida dell'attore pubblico e nello specifico dell'allora assessore provinciale alla cultura Tarcisio Andreolli, ad un rinnovato sistema di istruzione musicale, accessibile e non necessariamente professionalizzante per gli utenti (si veda Martinelli, 2023 per un'analisi dell'evoluzione delle politiche culturali in Trentino). Questo è il momento in cui viene operata una selezione tra diverse possibili alternative:

- la prima, quella dell'associazionismo già operante con capillarità ma senza garanzie di continuità e standard qualitativi;
- la seconda, che già prevedeva il ricorso al solo ente pubblico, tramite l'istituzione del Conservatorio e delle sue scuole vocazionali di filiera (SMIM e Liceo Musicale e Coreutico);
- la terza, che prevedeva di lasciare agire lo scambio di mercato tout-court, affidando la formazione musicale ad istituti privati o a scuole indipendenti.

La selezione avviene senza eliminare nessuna di queste alternative, ma concentrando le risorse Provinciali sulla creazione di un sistema di scuole con forma cooperativa o associativa e che operassero all'interno di standard condivisi e definiti a livello Provinciale (Figura 1-1). Il passaggio viene abilitato dal contesto di policy, e in particolare dalla politica culturale della Provincia Autonoma di Trento (PAT). Quest'ultima stava riprogrammando la propria azione di sviluppo in ambito culturale su un modello di piattaforme culturali, la cui peculiarità era quella di includere, a pieno titolo, la creazione di un sistema accessibile e capillare alla cultura musicale per tutti i residenti. Si crea così un modello di co-progettazione tra pubblico e privato che non comprende solo l'associazionismo ma anche le imprese che nel caso delle scuole di musica prendono la forma di cooperative di lavoro. Il modello collaborativo di governance anticipa così quello varato con la recente riforma del Terzo Settore nel 2017, che prevede appunto l'istituto della co-progettazione e co-programmazione dei servizi (Sacchetti, Ianes 2022).

Le scuole nascono dall'idea di dare vita ad una nuova iniziativa organizzativa (prevalentemente cooperative di lavoro), capace di creare una connessione tra gli insegnanti – le loro competenze e motivazioni – e il bisogno di prendersi cura della creazione di cultura musicale per il territorio. La modalità di coordinamento delle risorse riflette la stretta connessione tra settore pubblico e settore privato cooperativo – oltre la metà delle entrate totali delle SMT (907 mila euro annui in media per scuola, nel 2021) sono redistribuite all'utenza e agli insegnanti dalla Provincia e in misura minore dai Comuni di riferimento (478 mila euro di finanziamento pubblico complessivo in media per scuola, nel 2021). Vale dunque un meccanismo distributivo che prevede prelievo fiscale ed erogazione indiretta di servizi. Il contributo pubblico alla retta annuale è di 837 euro in media (dato 2015, PAT). Le altre entrate vengono da progetti, iscrizioni e attività di impresa culturale (428 mila euro in media per scuola, nel 2021, Tabella 1-1). La retta media era di 437 euro nel 2015 (dati PAT), con rette minime intorno ai 300 euro a massime di oltre 800 euro annui, a seconda dell'età dell'allievo.

Figura 1-1 Il coordinamento della produzione di istruzione musicale: settore pubblico, privato e mercato.



Nel corso del tempo, le scuole hanno prodotto effetti significativi sul loro ambiente, tra i quali lo sviluppo di competenze manageriali per la gestione delle attività e la strutturazione organizzativa delle scuole, circa 6 mila allievi ogni anno, e il coinvolgimento di 330 lavoratori tra insegnanti e amministrativi. D'altro canto, la resilienza finora raggiunta sarebbe il risultato della capacità del sistema musicale di stabilire regole che riducono l'incertezza e l'imprevedibilità dei comportamenti (Hodgson, 2023) e degli obiettivi educativi, nonché dei cambiamenti nell'ambiente esterno (nello specifico cambiamenti culturali o di policy), che possono svilupparsi su archi temporali lunghi. Questa azione di riduzione della complessità attraverso l'introduzione di standard e la "routinizzazione" dei comportamenti e delle pratiche ha dato continuità ai flussi di risorse da parte del settore pubblico e dell'utenza a rischio, tuttavia, di generare inerzia.

Standard, stabilità del sistema, capacitazioni e rischio di inerzia

Da un lato, gli standard definiti in collaborazione con l'attore pubblico sono serviti alla creazione del bene meritorio, stabilendo linee guida chiare e assorbendo le forze centrifughe, supportando la creazione di competenze e capacità e dunque abilitando determinate attitudini comportamentali. Dall'altro hanno creato barriere istituzionali di contesto, e un sistema definito da una popolazione consolidata di scuole.

L'analisi che segue suggerisce che, a livello territoriale, le risorse sono state coordinate dalla pubblica amministrazione, insieme alle scuole, per costruire degli spazi di libertà in cui sviluppare "capacitazioni," alla Sen (2008), per gli insegnanti, gli allievi e la comunità nel suo complesso. La produzione di valore collettivo va declinata, dunque, non solo in termini di competenze musicali ma anche di lavoro, equità di accesso alla cultura, di opportunità e scoperta delle proprie attitudini e aspirazioni, di relazionalità (Sacchetti e Marchesin, 2019). Di fatto, creare spazi di libertà è ciò a cui tende un sistema di istruzione con un progetto educativo emancipante (Bertin, 1968; Ellerani, 2013), ed è anche ciò che può sostenere la vitalità del sistema e delle persone nel contesto in cui operano.

L'economia che studia l'evoluzione dei sistemi di produzione indica che una delle caratteristiche salienti dei comportamenti soggetti a routine è la loro stabilità, ma anche la loro inerzia e subottimalità, a fronte di possibilità di cambiamento che potrebbero rendere il sistema più efficiente (Nelson e Winter, 1982). Proprio a questo riguardo, per le SMT rimangono aperte diverse sfide – tra le quali la capacità del sistema di adattarsi all'evoluzione del proprio contesto culturale, demografico e istituzionale. D'altro canto, esiste la possibilità che i sistemi di produzione, quale quello oggetto di studio, rimangano ancorati a configurazioni non ottimali anche per lunghi periodi di tempo e senza riuscire ad elaborare nuove regole interne (Cohen et al., 1996). Per questo motivo, ci interessa capire la vitalità di questo sistema e dei suoi attori, le loro capacità, opportunità e le loro eventuali difficoltà rispetto al cambiamento.

Le attività delle scuole e le loro risorse: dentro e oltre gli orientamenti Provinciali

Le SMT sono impegnate in diversi ambiti di attività, in primis quelli che riguardano la didattica. Seppure questa segua degli orientamenti comuni, le attività possono essere adattate alla tipologia di allievi e ai loro gusti, ad esempio offrendo insegnamenti su una varietà di strumenti, non contemplata da altre modalità di produzione del servizio (ad es. SMIM e Conservatorio). Si occupano altresì di produzione di eventi musicali, sviluppare iniziative culturali per la comunità o per le scuole dell'obbligo. Indirettamente, attivano percorsi spontanei di socialità e collaborazione tra gli allievi che frequentano la scuola. Tutte queste attività vanno coordinate e solo la componente che corrisponde al regolamento Provinciale e ai suoi standard – viene rendicontata all'ente finanziatore, ossia la PAT. Un'altra importante attività delle scuole riguarda, pertanto, la capacità di strutturare processi organizzativi in grado di produrre e rendicontare i servizi richiesti. Sintetizziamo le sfere di attività in cui si può osservare una azione diretta o indiretta delle scuole, quelle da regolamento, e quelle non rientranti nel regolamento Provinciale:

- i. **L'attività di didattica musicale**, comprende principalmente l'attività diretta con gli allievi delle scuole e la formazione bandistica. Sono una trentina di insegnamenti di strumento attivati e una diversificazione dell'offerta didattica per fasce di età che comprende corsi collettivi di avviamento alla musica, educazione corale, musical, cultura musicale, laboratori di musica moderna (Rock/Pop/Jazz/Funk), musica d'insieme, ensemble strumentali. A questi si aggiunge lo studio di: sound engineering, home recording, dj e live performance, computer music.
- ii. **La didattica in altre discipline collegate**, principalmente teatro, danza, video-making, con le quali le attività di didattica musicale possono sviluppare sinergie, in un'ottica di multidisciplinarietà.
- iii. **L'attività artistica in ambito didattico**, che comprende principalmente l'organizzazione di saggi e concerti con gli allievi e in alcuni casi attività editoriali e di produzione (si tenga conto che il 34% degli insegnanti partecipanti alla survey ha indicato all'interno della scuola la propria attività artistica prevalente).
- iv. **L'attività artistica indipendente degli insegnanti e degli allievi**, che comprende attività di performance e di produzione musicale autonoma, svolta in qualità di musicisti professionisti dagli insegnanti, o a livello amatoriale nel caso degli allievi. A questo proposito, il 54% degli insegnanti rispondenti alla survey indica la propria attività artistica prevalente come indipendente dalla scuola. Coerentemente, 158 insegnanti (il 56% degli insegnanti che lavora nel sistema) presentano sul web attività di performance, e per 127 insegnanti (il 45%) sono state identificate produzioni musicali sulle principali piattaforme di streaming.
- v. **Le attività organizzative**, di gestione delle attività ordinarie finanziate dal sistema Provinciale sulla base degli orientamenti e delle regole di rendicontazione.
- vi. **Le attività di advocacy e le attività progettuali indipendenti** Queste attività possono rientrare nella progettualità finanziata dai contributi comunali o tramite partecipazione a bandi con finalità culturali ed educative. Agiscono sulla promozione della musica e della cultura musicale fuori dalla scuola attraverso: organizzazione di eventi musicali pubblici, partecipazione a festival e iniziative culturali promosse da enti locali, corsi di aggiornamento per insegnanti, progetti sociali. Comprendono anche la formazione musicale di insieme

nelle scuole dell'obbligo attraverso progetti dedicati, in passato finanziati da progetti europei con la mediazione della PAT e, più recentemente, dalla locale fondazione bancaria.

- vii. **Le attività per la costruzione di relazioni formali ed informali**, che interessano trasversalmente le attività sopra elencate e che coinvolgono altri musicisti, scuole ed enti, non necessariamente facenti capo alle SMT. Costruire attività collaborative passa dall'esistenza di beni relazionali (Gui, 2000; Gui, Sugden, 2005; Bruni, 2004) basati su reciproca stima professionale e spesso amicizia, dalla compresenza “soft,” delle persone negli stessi luoghi, ossia da una partecipazione reciprocante degli insegnanti e dei direttori alle attività organizzate gli uni dagli altri, ad incontri informali e conviviali, oltre che ai momenti formali gestiti in base a pratiche organizzative consolidate. Si creano in questo modo i contesti in cui fare nascere e circolare idee e proposte di collaborazione. Abbiamo già parlato a questo proposito dell'importanza dell' “atmosfera creativa” (Sacchetti, Sugden, 2009) che può sussistere tra pari, o quando le conversazioni non sono definite secondo principi di autorità ma secondo valori di base condivisi, uno spirito di interazione reciprocante o interplay (Sacchetti, 2023).

Tutte queste attività vengono svolte attraverso risorse che comprendono (nel 2021):

- Oltre 6 milioni di euro di finanziamenti pubblici (Provincia e Comuni principalmente) (dati organizzativi);
- 428.000 euro in media per scuola di entrate da attività di impresa e progetti (dati organizzativi);
- 330 addetti, di cui 300 insegnanti (dato organizzativo), età media 46 anni (dato di survey insegnanti);
- l'88% di contratti di insegnamento a tempo indeterminato e il 35% a tempo pieno (dato di survey);
- 296 connessioni con musicisti facenti capo al sistema delle scuole e 1.366 connessioni con musicisti che non insegnano nelle scuole, rilevate su 386 produzioni musicali indipendenti di 253 insegnanti delle scuole (il numero in questo caso si riferisce solo agli insegnanti i cui nomi sono disponibili sui siti web delle scuole). Un'analisi delle produzioni discografiche degli insegnanti rivela che ciascun insegnante ha in media 3,38 collaborazioni artistiche, prevalentemente con musicisti fuori dal sistema delle scuole di musica (2,78 connessioni) (Diani e Sacchetti, 2023).

Ciascuno degli ambiti di attività e delle risorse impiegate può essere soggetto a punti di forza e criticità.

L'evoluzione del percorso, l'efficienza della governance di sistema e le sue sfide

Possiamo cercare una risposta concentrandoci inizialmente sulla vitalità del sistema e osservando i suoi punti di efficienza ed inefficienza. Ricordando che il sistema non sostituisce ma è complementare ad altre modalità di educazione musicale, esso presenta dei punti di efficienza rispetto ad alcuni aspetti della formazione musicale puramente pubblica (SMIM, Licei Musicali,

Conservatorio), principalmente per la sua accessibilità: indipendente dall'età, dalla localizzazione geografica, dalla formazione musicale precedente e dal grado di abilità degli allievi (non prevedendo esame di ammissione e test attitudinale per l'iscrizione). La Figura 1-2 illustra gli attori della formazione musicale mentre le frecce indicano i flussi possibili degli studenti e degli insegnanti nel tempo.

i. La selezione

Quando la PAT decide di scegliere questo modo di produrre educazione musicale, si passa, da uno stato in cui molte alternative sono possibili (un modello di scuole di base pubblico come quello dell'Alto-Adige; un associazionismo non coordinato, forme di impresa con capacità organizzativa e educativa strutturata), a situazioni via via più definite, fino ad arrivare ad un modello di progetto educativo e di produzione di cultura musicale sempre più delineato (Figura 1-3). Nella logica evolutiva, si transita da uno stato dove N eventi sono possibili, ad uno stato in cui solo un sottoinsieme di N viene selezionato e si sviluppa. Abbiamo cercato di rappresentare questo processo nella Figura 1-3.

La forma ad imbuto rappresenta il restringersi delle opzioni a mano a mano che il sistema si delinea nel tempo e che le risorse confluiscono al suo interno. Questo avviene attraverso dei punti di selezione. Ad esempio, l'istituzione del Conservatorio nel 1980 e del sistema delle SMT nel 1987. Quest'ultimo punto di selezione istituisce il sistema di formazione capillare voluto dalla PAT e dai musicisti delle associazioni esistenti che nel frattempo avevano dato vita, nel 1986, all'associazione delle scuole musicali. La proposta didattica delle scuole – in un contesto istituzionale in cui troviamo, da un lato, il Conservatorio che con formalità si dà scopi professionalizzanti ma offre in parallelo corsi preaccademici e, dall'altro, il volontariato culturale delle formazioni musicali bandistiche e dei cori – è innovativa. Si propone di sviluppare un progetto educativo abilitante (ma non necessariamente propedeutico alla professionalizzazione), su una varietà di generi musicali e strumenti non disponibili presso altre strutture di formazione, e accessibile a tutti. L'aspetto educativo dominante è quello della capacità di suonare insieme e dunque dell'interazione tramite la condivisione e l'ascolto reciproco. La proposta, ai tempi sviluppata con il contributo di Carlo Delfrati, pedagogista della musica impegnato nello sviluppo di modelli di insegnamento dinamici, viene solo in parte recepita dall'ente pubblico nella definizione degli orientamenti didattici Provinciali del 1990. Il risultato è una linea pedagogica meno innovativa di quella proposta inizialmente dalle scuole (Corbacchini, 2019). La scelta degli orientamenti è un ulteriore punto di selezione in chiave pedagogica. Con il passare del tempo, le risorse Provinciali confluiscono all'interno di un sistema sempre più istituzionalizzato, che vede il susseguirsi di aggiustamenti marginali. Nel tempo, gli orientamenti vengono rivisitati, subendo almeno un paio di revisioni, l'ultima delle quali nel 2018. Il riconoscimento delle SMT – almeno nella prospettiva degli orientamenti - e dunque del lavoro degli insegnanti è principalmente orientato alla didattica e a quella attività artistica riconducibile agli orientamenti. Questa viene prevalentemente sviluppata nel contesto delle attività saggistiche degli allievi, lasciando invece da parte l'attività artistica autonoma degli insegnanti.

Negli ultimi anni, le SMT diventano meno coese nello sviluppo del progetto educativo, e il dibattito con l'interlocutore pubblico si sposta su elementi contrattuali riguardanti il rapporto di lavoro tra

la scuola e gli insegnanti, in cui si contrappone alla visione di un sistema pubblico-privato quella di chi vorrebbe ricondurre il sistema educativo musicale al modello alto-atesino gestito totalmente dall'ente pubblico. Le questioni interne al dibattito suggeriscono che una parte degli attuali insegnanti non vede nel modello cooperativo o associativo – in questa fase della vita delle SMT – un valore aggiunto rispetto alla qualità del servizio offerto, oppure rispetto alle caratteristiche contrattuali del proprio lavoro. Vi è dunque un cambiamento culturale anche a livello organizzativo, per il quale il valore della cooperazione e della autogestione del progetto educativo sembra essere meno condiviso rispetto agli inizi del percorso. Sviluppiamo il tema della partecipazione all'interno del modello cooperativo e associativo nel Capitolo 3.

ii. La struttura di mercato

Sul fronte amministrativo, le scelte di politica economica sono volte a creare la massima partecipazione all'educazione musicale dei potenziali allievi, non solo attraverso il cofinanziamento del prezzo che amplia l'estensione della domanda di mercato, ma anche attraverso scelte di localizzazione, con la diffusione capillare del servizio, che si appoggia agli spazi offerti dalle amministrazioni comunali anche in località remote rispetto ai centri urbani (Trento, Rovereto) e turistici principali del territorio (Riva del Garda, Arco). Sul mercato del lavoro, in parallelo a quello dei servizi culturali, i musicisti offrono il proprio tempo partecipando ad un progetto educativo. In questo modo hanno accesso ad un lavoro stabile che compensa, per chi mantiene un'attività artistica, l'incertezza della domanda di performance musicali.

I trasferimenti monetari alle scuole da parte della Provincia vengono calcolati principalmente in base al numero di ore insegnate e al numero degli allievi. Il Servizio Attività Culturali, appartenente al Distretto Istruzione e Cultura, è l'ente Provinciale con a carico la promozione, la vigilanza e il finanziamento del sistema culturale al quale fa capo il sistema per la formazione musicale di base. La partecipazione delle amministrazioni comunali crea qualche grado di diversità in termini di qualità degli spazi e accessibilità alle strutture da parte degli insegnanti, soprattutto nei mesi invernali.

Alcune aree grigie emergono nel tempo rispetto alla struttura del mercato – in particolare queste riguardano le barriere istituzionali all'ingresso di nuove scuole. 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 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 adottano metodi non corrispondenti agli orientamenti. Inoltre, le scuole esistenti non traggono vantaggi immediati dall'ingresso di altre scuole, che andrebbe – a parità di domanda pagante – ad erodere il supporto dato a ciascuna scuola e i vantaggi di scala raggiunti. Il sistema è stato istituito, quindi, con delle barriere all'entrata che definiscono una sorta di monopolio naturale in ciascun bacino, garantendo una domanda di istruzione musicale per le scuole tale da coprire i costi di produzione del servizio. 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.

Prendendo in considerazione anche le trasformazioni degli ultimi decenni, inoltre, osserviamo come i bacini di utenza, definiti negli anni Ottanta, abbiano subito delle variazioni rispetto alla domanda 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.

Il sistema di barriere all'entrata così consolidato non ha previsto, almeno fino ad oggi, l'ingresso autonomo di nuove scuole nate sul territorio Trentino più di recente. Queste ultime hanno adottato programmi di attività diversi dalle scuole musicali appartenenti al sistema. Otto scuole non iscritte al registro invece sono state, nel corso degli anni, assorbite dalle scuole iscritte al registro Provinciale – Guido Gallo dalla SMT Eccher (nel 2014), la scuola di Martignano (nel 2002) e la scuola Madonna Bianca (nel 2020) dalla SMT Il Diapason, la scuola musicale di Arco dalla SMT SMAG (nel 2009) e l'Associazione Civica Società Musicale di Caldonazzo dalla SMT SIM (nel 2003), la scuola Sette Torri di Storo (nel 2008) dalla SMT delle Giudicarie ed infine l'associazione laboratorio musicale di Ravina (nel 2009) e la scuola musicale di Besenello (nel 1999) da parte della SMT Minipolifonici.

I motivi di questi accorpamenti sono legati in parte alla possibilità – da parte delle scuole fuori sistema – di accedere a strutture con capacità didattiche e organizzative adeguate ai finanziamenti Provinciali. Questo passaggio ci fornisce un'idea più precisa della dinamica strutturale del sistema di istruzione musicale di base. Suggestisce che l'ingresso di altre scuole all'interno dell'ordinamento è avvenuto attraverso processi di accorpamento. Da un lato questo ha garantito la continuità dei finanziamenti alle SMT esistenti, il cui bacino di utenti è stato fino a qualche anno fa piuttosto stabile, anche per ragioni demografiche e di preferenze. Dall'altro, come si evince anche dai documenti di programmazione culturale della Provincia, si auspica che, nonostante questa relativa staticità strutturale che in parte è stata funzionale alla logica del sistema, le SMT trovino una spinta a rinnovarsi. In particolare, il vantaggio dei “first mover,” nonché l'esigua progettazione condivisa con le altre istituzioni educative (scuole pubbliche, Conservatorio) e tra SMT - al di là dello slancio iniziale che le vedeva collaborare alla definizione del sistema insieme alla Provincia – contribuiscono alla cristallizzazione parziale del sistema.

Le scuole, sulla spinta dell'attore pubblico, si strutturano e adattano i propri modelli organizzativi ai requisiti di accountability richiesti, nonché agli orientamenti. Essi implicano la strutturazione dell'offerta didattica – corsi di primo (3-6 anni), secondo (8-13 anni) e terzo ciclo (dai 14 anni in avanti). Le iscrizioni sono il frutto, principalmente, della reputazione delle scuole e, in seconda battuta di quella degli insegnanti (si veda la Figura 5-16, Capitolo 5). Gli incentivi del sistema, che aumentano i finanziamenti al crescere del numero di allievi, stimolano dunque le scuole a mantenere una elevata qualità del servizio, ma anche ad attrarre allievi attraverso strumenti di marketing. Dati gli incentivi attuali e le forme organizzative, le scuole non massimizzano tanto i profitti quanto i ricavi, ossia il numero di allievi. Questo viene confermato dalle spese in pubblicità che abbiamo rilevato tramite il questionario organizzativo, che pesano in media per l'1,2% sul bilancio delle scuole (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 e culturali.

Anche alla luce del fatto che gli allievi identificano la scuola sulla base della vicinanza geografica e della reputazione tramite passaparola, dal punto di vista del benessere collettivo, maggiori spese in pubblicità potrebbero essere riconducibili ad una perdita di welfare collettivo, in quanto sottraggono risorse ad altri utilizzi, ad esempio redistributivi. A questo proposito, solo sei scuole

attivano agevolazioni o borse di studio per gli utenti con risorse proprie (media 1,3% del bilancio per cinque scuole delle sei scuole che applicano queste misure; media totale delle scuole: 0,3% del bilancio), posto che dal 2021 esiste il bonus detrazione del 19% ai fini Irpef per le rette dei ragazzi fino a 18 anni di età.

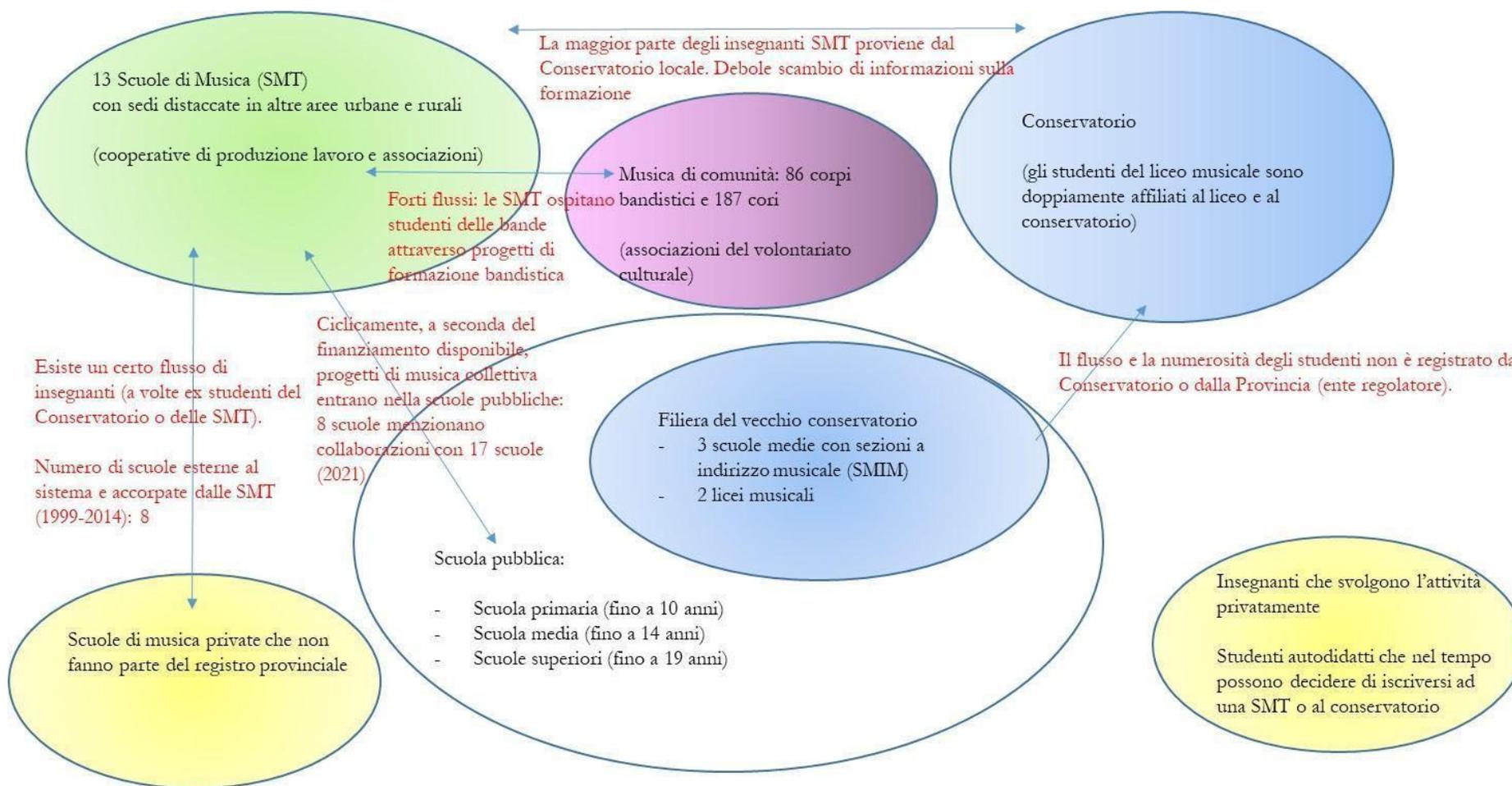
Tabella 1-1 Le scuole di musica (anno 2021)²

Scuola di musica	Sede centrale	Anno di fondazione	Forma giuridica	Soci	Allievi musica	Allievi fino a 14 anni	Entrate complessive (Euro)	Di cui finanziamenti pubblici	Di cui da altre attività (Iscrizioni, progetti, altre attività di impresa culturale) (Euro)	Insegnanti e staff
CDM	Rovereto	1987	Associaz.	452	352	32%	866.205	538.677	327.528	21
Diapason	Trento	1989	Coop. PL	13	821 (562 + 259 FB) 820*	62%*	1.067.096	430.945	636.151	33
Eccher	Cles	1986	Coop RL	22	890 (582 + 308 FB)	75%	1.252.399	620.994	631.405	37
Minipolifonici	Trento	1981	Associaz.	548	592	84%	n.d.	723.230	n.d.	35

² 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).

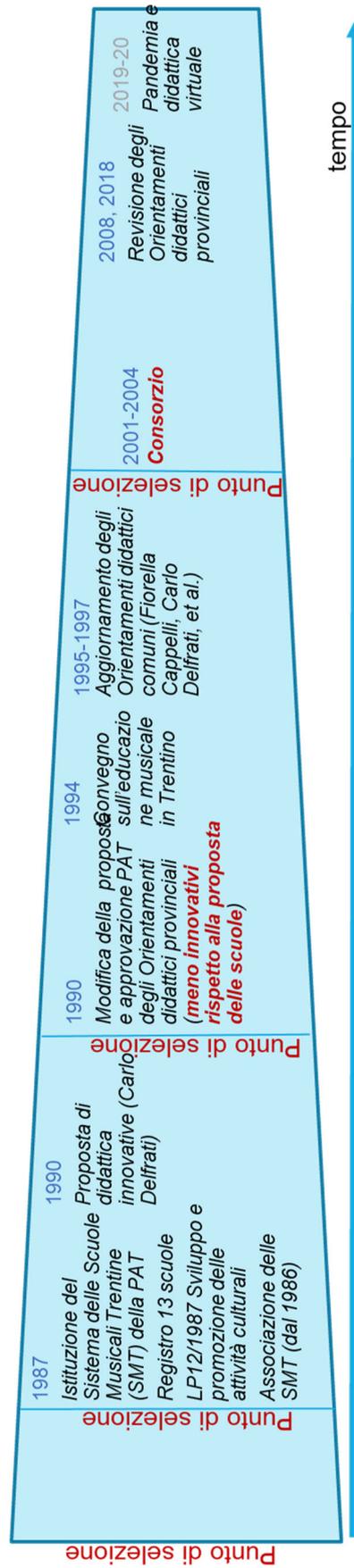
					(548 + 44 FB)					
Moser	Pergine	1985	Coop. PL	12	334	56%	n.d.	330.942	n.d.	22
Novak	Villa Lagarina	1985	Coop. PL	14	370	65%	1.026.914	393.996	632.918	32
Opera Prima	Ala	1994	Coop. PL	10	229	66%	n.d.	368.561	n.d.	20
Pentagramma	Tesero	1983	Coop. PL	10	333	72%	747.502	331.180	416.322	24
Primiero	Primiero San Martino di Castrozza	1995	Associaz.	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
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

Fonte: elaborazione su rilevazione degli autori 2021; FB: Formazione Bandistica; Coop. PL: Cooperativa di produzione lavoro; *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.



Le frecce indicano i flussi di studenti e insegnanti nel tempo

Figura 1-3 L'emergere di un percorso



Il contesto culturale

Il senso di un modello pubblico-privato e dunque della partecipazione alla vita della scuola e alle sue scelte riguarda anche gli esiti che, attraverso la qualità della comunicazione interna e le decisioni di indirizzo, vengono prodotti dai processi organizzativi. Processi deliberativi partecipati in cui vi è coinvolgimento anche di nuovi attori, in cui si attivano nicchie di modalità di lavoro diverse e sperimentali, possono aiutare a recepire in maniera più articolata non solo opportunità progettuali e conoscenza esperienziale, ma anche raccogliere più voci, fare emergere iniziative e attività, istanze, consapevolezze utili ad iniziare processi di adattamento e ad affrontare le sfide poste dai cambiamenti in atto (Sacchetti, 2023).

Le circa cinquanta interviste concesse da insegnanti, direttori e amministratori, svolte in parallelo alla survey, evidenziano tuttavia che i mutamenti culturali e di stile di vita sovrastano strutturalmente il contesto produttivo generato dalle scuole musicali, sicché nei fatti queste attualmente sembrano – almeno in parte – subire il mutamento, interpretandolo più o meno efficacemente rispetto agli obiettivi del progetto educativo iniziale. Nel Capitolo 13 abbiamo riportato la visione degli intervistati, che raccontano attraverso la propria esperienza le difficoltà che incontrano gli allievi iscritti ad avvicinarsi alla musica, a fronte di capacità – quali la manualità, l’attenzione, il coordinamento, la costanza – che il modello culturale attuale sta cancellando attraverso l’enfasi che pone in maniera quasi esclusiva sulle competenze digitali. Questa barriera viene superata curando la relazionalità, il rapporto personale tra insegnante e allievo, che non passa dalla piattaforma digitale. Le molteplici attività in cui sono impegnati gli allievi, il tempo passato sui social o online, inoltre, rischiano di non consentire i livelli di attenzione necessari, o di dedicare tempo allo studio della musica a casa. Ad esemplificare il mutamento culturale osservabile negli allievi, un insegnante osserva:

“C’è stato un mutamento antropologico, secondo me, dello studente. Soprattutto negli ultimi quindici, vent’anni, e lo registro sul piano della capacità attentiva, è molto inferiore con addirittura riscontro - ovviamente l’analisi non è mia ma di professionisti - di molti problemi di natura proprio patologica nei confronti dell’attenzione. Ragazzi che mi entrano in classe mi bussano con il telefonino in mano e si siedono. Oppure per dire nel momento in cui sono davanti al leggio e li vedo che cercano di sbirciare lo schermo (del cellulare). Ci sono fattori, come i device, l’iscrizione ai social, che distraggono moltissimo e io me ne accorgo.” (Insegnante, SMT)

Le scuole ed i suoi insegnanti si trovano di fronte alla necessità di capire come rapportarsi al modo con il quale la comunità interpreta oggi il valore ed il ruolo della musica, alla capacità di comprenderla, di saperla ascoltare e eventualmente creare, costruendo sensibilità e competenze che richiedono tempo, impegno, pazienza, ma anche curiosità, creatività, diversità e adattabilità di metodo proprio per favorire l’accessibilità alla musica di una molteplicità di soggetti con bisogni e capacità diverse.

Per avere un’indicazione seppur parziale del fenomeno, abbiamo osservato il lato della domanda di performance musicali. Pare indicativo che, secondo il 21% degli insegnanti, il pubblico trentino non mostri un particolare apprezzamento o sensibilità per il genere musicale suonato dagli stessi, il 29% degli insegnanti esprime un parere neutro, mentre solo per il 50% c’è un buon livello di sensibilità. Su una scala da 1 a 7, il punteggio medio ottenuto rispetto ad una potenziale sensibilità

di pubblico è di 4,49 (“*In che misura ritieni che il pubblico trentino apprezzi e sia sensibile al genere musicale che suoni?*”). Per il 31,58% degli insegnanti, tuttavia, questa sensibilità è peggiorata nel corso degli anni, mentre solo per il 23,31% è migliorata (Figura 1-4).

Un’indicazione dei generi maggiormente apprezzati in Trentino dalla domanda più popolare la fornisce questo stralcio di intervista:

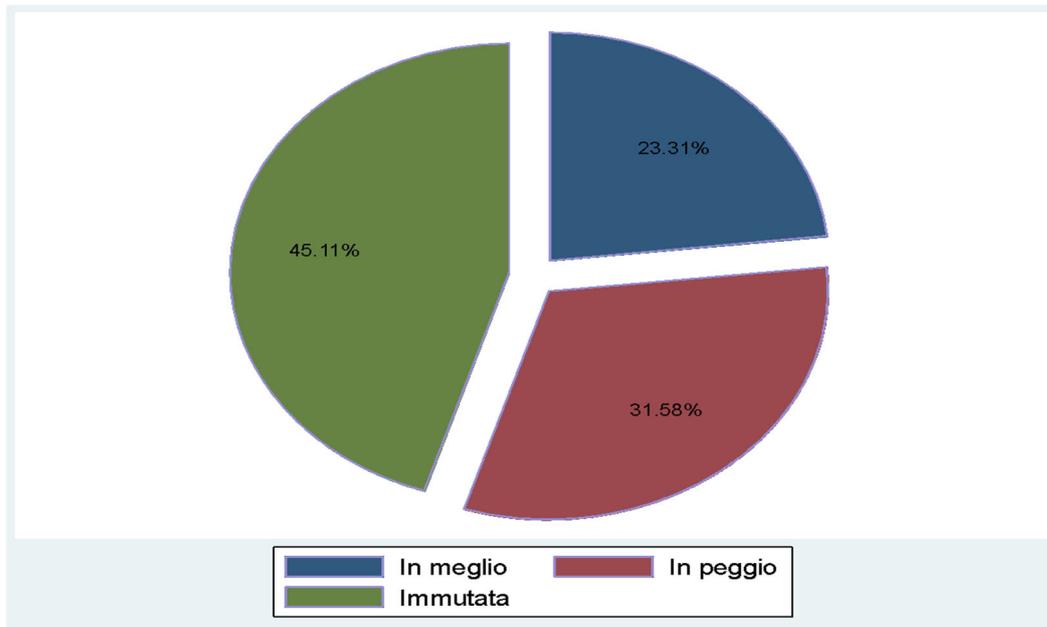
Allora diciamo che se uno vuole guadagnare solo facendo concerti deve seguire il trend, che non è la Trap. Cioè, il trend in Trentino è il Raggae, poi quello che io chiamo il “finto Jazz” che sono gli standard non [rivisitati?]. Oppure elettronica non quella che faccio io [ride], elettronica cheap. Hindi, tanto cantautorato anche bello per fortuna! Su quello, secondo me, non siamo messi malissimo. Però basta, questo c’è in Trentino! Parliamo a livello basso, non nelle stagioni [concertistiche]. Secondo me non viene educato abbastanza il pubblico Trentino alla bellezza delle particolarità. In Alto Adige ho suonato di più le mie cose e son stata apprezzata, con gente che capisce l’inglese, per esempio, e veniva a dirmi che bel testo che hai scritto: cioè, persone che dopo il concerto ti chiedono delle cose, così che tu capisci che hai comunicato. Questa cosa a Trento non mi è mai successa, una volta a Meano quando ho fatto un ultimo concerto dopo tanto tempo che non suonavo le mie cose.... (insegnante, SMT)

Per chi suona altri generi – ad esempio in orchestra o in banda – la situazione è diversa. L’attività concertistica viene svolta principalmente in estate, mentre quella bandistica è fiorente e i legami tra insegnanti e musicisti delle bande sono senz’altro rilevanti - anche grazie al progetto di formazione tra scuole e Federazione dei corpi bandistici trentini.

Sono fortunato, ho un’agenda piuttosto fitta. Concerti di varia natura che possono essere del mondo cameristico, quello solistico o quello orchestrale e con realtà sia locali che extra regione piuttosto che internazionali. E quindi anche con colleghi di altre realtà delle scuole musicali. Ho un duo stabile con un insegnante e artista. Anche il mondo delle bande che per noi è una costola importante. E sono tutti colleghi che però si interfacciano o collaborano con altre realtà e la nostra volta ci confrontiamo con loro. Quindi è un discorso piuttosto fluido.

Il peggioramento della sensibilità verso il fare musica è percepito in misura maggiore se consideriamo la domanda proveniente dagli organizzatori di eventi live sul territorio. Per il 30% degli insegnanti, chi organizza eventi non mostra un particolare apprezzamento o sensibilità per il genere musicale degli insegnanti, il 26% esprime un parere neutro, mentre solo per il 44% c’è un buon livello di sensibilità. Il punteggio medio attribuito alla domanda “*In che misura ritieni che chi organizza eventi live sul territorio sia sensibile e apprezzi il genere musicale che suoni?*” è di 4,10 su 7 dove 1 corrisponde a “per nulla” e 7 a “molto”.

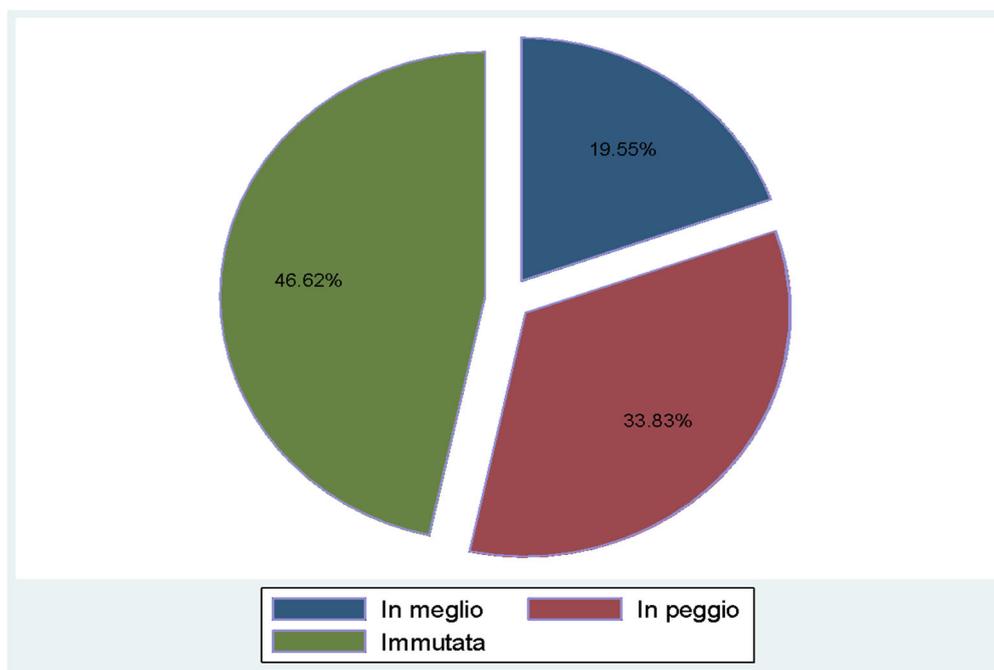
Figura 1-4 Come è cambiata nel tempo la sensibilità di pubblico verso il genere musicale che suoni?



Fonte - ns elaborazione da survey insegnanti 2021

Per il 33,83% degli insegnanti questa sensibilità è peggiorata negli anni, mentre solo per il 19,55% è migliorata (Figura 1-5). Se confrontiamo questo dato con la percezione relativa alla sensibilità di pubblico, quella degli intermediari di eventi live risulta inferiore. Approfondiamo le caratteristiche dell'attività artistica degli insegnanti nel Capitolo 9.

Figura 1-5 Come è cambiata nel tempo la sensibilità degli organizzatori di eventi live verso il genere musicale che suoni?



Fonte - ns elaborazione da survey insegnanti 2021

L'osservazione di un insegnante evidenzia come, nel caso di richieste da parte dei gestori di locali, la selezione non sia basata sul genere o sulla qualità artistica, ma piuttosto sulla capacità del musicista di attrarre pubblico - e quindi di generare introiti - in base al numero di "follower," portando potenzialmente a una selezione avversa:

E poi c'è questa cosa tremenda del "Quante persone porterai da me?" quando dico che è il tuo pub che deve pensare a questa cosa. Io sono un musicista. Allora immagina qualcuno che inizia. Io adesso piano piano qualche contatto ce l'ho, ma ci ho messo 15 anni a crearmeli. E all'inizio non puoi sentirti dire: ma quanta gente porti? Se non mi porti almeno "N persone" non vieni, se non hai più di mille follower non vieni. Ho sentito queste cose. E sono cose che mi fanno pensare: no, non ci credo. Magari, sei un genio perché quando hai 20 anni tante volte sei una bomba a mano, e lì ti bloccano e non puoi fare niente se non hai già i numeri di un trentenne affermato. Ma come faccio a prenderli se non posso iniziare? Questo è un problema gigantesco che abbiamo. Inoltre, manca tutto il tessuto tecnico per dire faccio uno spettacolo di un certo tipo, arrivi c'è un palco illuminato, con una cassa che funziona, uno che non va bene, quattro persone che sono i tuoi amici lì davanti, che ti guardano. (Insegnante TMS).

A supporto dell'ipotesi di "selezione avversa," se osserviamo il lato dell'offerta culturale generale, notiamo che per il 46% degli insegnanti l'offerta culturale locale non è stimolante, il 23% esprime un valore neutro e solo per il 30% degli insegnanti il contesto culturale locale fa da sprone alla propria attività di produzione musicale. La valutazione media alla domanda "Ritieni che l'offerta culturale del territorio trentino, in generale, sia stimolante per la tua attività di musicista? (indicare un valore da 1 "per nulla", 7 "molto")" è solo di 3,6 punti.

Attraverso la scuola, invece, gli insegnanti possono essere coinvolti nell'organizzazione di eventi e festival che si allineano meglio alle loro esperienze, esigenze famigliari nonché al desiderio di rimanere sul territorio e crearvi cultura musicale. Questi eventi sono anche un'occasione di stimolo dal punto di vista della formazione per studenti, ex studenti e insegnanti:

Sì, per esempio nel festival Primiero Dolomiti di quest'anno - il cartellone che vedete fuori - abbiamo il Primiero Sax Ensemble dove suonano ex allievi della nostra scuola... Si tratta di persone che (frequentano la scuola) poi vanno al Conservatorio e alla fine tornano sempre. Alcuni degli insegnanti della scuola sono ex allievi, quindi in questo senso [l'evento] rappresenta anche una formazione professionale (Insegnante SMT).

Un gruppo di Milano mi aveva chiesto se potessi trasferirmi a Milano, perché loro vivevano proprio di concerti e giravano, facevano 150-160 concerti all'anno. Ma non era proprio ciò che... per carità bellissimo... ma significava lasciare la propria famiglia o comunque metterla nelle condizioni di prendere delle decisioni come trasferirsi a Milano; una rivoluzione che non sentivo! quindi ho iniziato a ridurre l'attività concertistica però non l'ho eliminata completamente.

Le stagioni concertistiche offrono ulteriori possibilità. Anche se seguire un'orchestra durante tutto l'arco dell'anno è - a dire di molti - impossibile e scarsamente desiderabile visti gli impegni didattici,

molti insegnanti nel corso delle interviste fanno riferimento ad attività in orchestre o bande musicali svolte principalmente durante l'estate, quando non si dedicano all'insegnamento.

Vero è che quando uno è impegnato all'interno di una scuola musicale a tempo pieno, da ottobre a maggio, è difficile fare attività concertistica. Per due ragioni. La prima è che non c'è una richiesta enorme sulla piazza per andare a suonare nel periodo invernale. È molto più facile suonare nel periodo estivo, almeno per quanto riguarda la musica pop, che di solito si fa all'aperto, eccetera, eccetera. La seconda cosa è che, come dicevo prima, deve essere un piacere e se la mia energia in quel momento lì è nella scuola, finire di lavorare alle 8.30 di sera, saper di dover andare a fare la prova per un concerto subito dopo, diventa pesante. Quindi automaticamente - a meno che non sia una cosa imperdibile - tendo a non svolgere questo tipo di attività durante l'anno scolastico (Insegnante SMT).

Il periodo pandemico merita considerazioni completamente diverse invece. L'attività artistica di performance ha subito un blocco completo durante i lock down, e poi restrizioni in termini di numerosità del pubblico e distanziamento che non hanno facilitato la ripresa e la possibilità degli organizzatori di ripristinare le attività come in precedenza. Nel corso delle interviste faccia a faccia, svoltesi tra l'inverno e la primavera del 2021, alcuni insegnanti hanno raccontato di come la pandemia abbia incrementato le difficoltà già presenti nel settore delle performance:

Ho parlato di recente con il gestore di un locale megagalattico in Veneto dove, prima del Covid, facevamo musica tre o quattro volte a settimana, e anche lì mi fa: "Mi dispiace però io non riesco più a pagare i musicisti, con la capienza del locale ridotta alla metà, non ho più soldi neanche per dargli quel poco che già gli davo prima. Mi spiace ma non posso pagarvi. Al massimo vengono i gruppi del circondario gli do la pizza ma non riesco a fare di più". Però è tristissima questa cosa. Siamo arrivati proprio alla frutta anzi ci stiamo mangiando le gambe del tavolo... (insegnante SM che opera fuori sistema – non iscritta al registro Provinciale)

Credo che la pandemia abbia un po' complicato le cose, già prima era un po' difficile perché io so di persone che suonano nei locali, i locali non chiamano più nessuno perché ci sono tante cose burocratiche, non vogliono spendere i soldi, perché c'è anche quello, no!? per dire, io ho un collega che anni fa andava a suonare in un sacco di matrimoni, e mi diceva adesso si prendono il dj che mette su le cose, viene data la precedenza perché costa meno avere un dj che ci mette su i dischi, piuttosto che avere il gruppo che suona. (insegnante SMT)

Sinceramente non abbiamo fatto moltissimi concerti, e soprattutto dall'inizio del Covid abbiamo smesso; vuoi per cause di forza maggiore e vuoi perché non abbiamo più ripreso. (insegnante SMT)

Ultimamente, per ovviare al problema di trovarsi in tanti (per fare le prove), suonano in due realtà con chitarra e voce. Con una (band) abbiamo fatto parecchie serate calate poi con il Covid. (insegnante SMT)

Perché anche lei (collega di un'altra scuola musicale del sistema) ha un gruppo di chitarriste un po' grandi. Avevamo tutto pronto per partire ma poi per la storia Covid si è fermato tutto. Quindi è di auspicio riprovarci. (insegnante SMT)

A me è uscito l'ultimo cd [...] due giorni prima che ci fosse il lockdown del 2020! Io dovevo fare tutte le presentazioni, è andato tutto su per il camino. A un certo punto, allora ti dici "e vabbè, mi è dispiaciuto ma cosa ci devo fare?". (insegnante SMT)

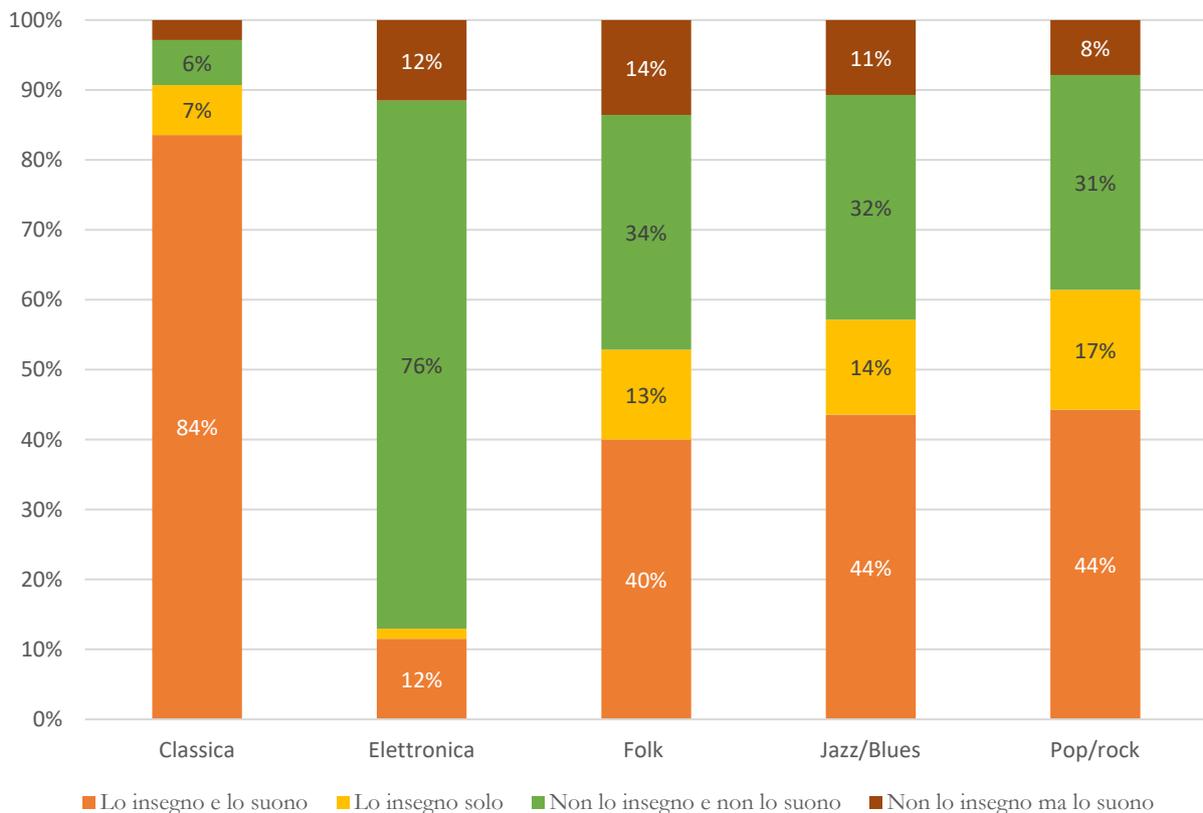
Capitolo 2 : La didattica e le regole Provinciali

di Silvia Sacchetti e Miriam Fiorenza

Il dibattito sull'impostazione didattica è stato sviluppato, come si è accennato nel Capitolo 1, attraverso un lungo percorso di confronto con la Provincia, partendo da un'idea di innovazione didattica che è stata poi recepita solo in parte e successivamente modificata a più riprese. La didattica nelle scuole nasce proponendo un approccio personalizzabile e affine alle esigenze degli allievi, ma anche, trenta anni fa, generi musicali che non erano ancora contemplati dall'insegnamento in Conservatorio. Approfondiamo in questo capitolo gli elementi dell'approccio didattico e del rapporto tra insegnanti e allievi. Utilizziamo a tale proposito i dati della survey rivolta agli insegnanti, mentre per la visione degli allievi rimandiamo al Capitolo 5.

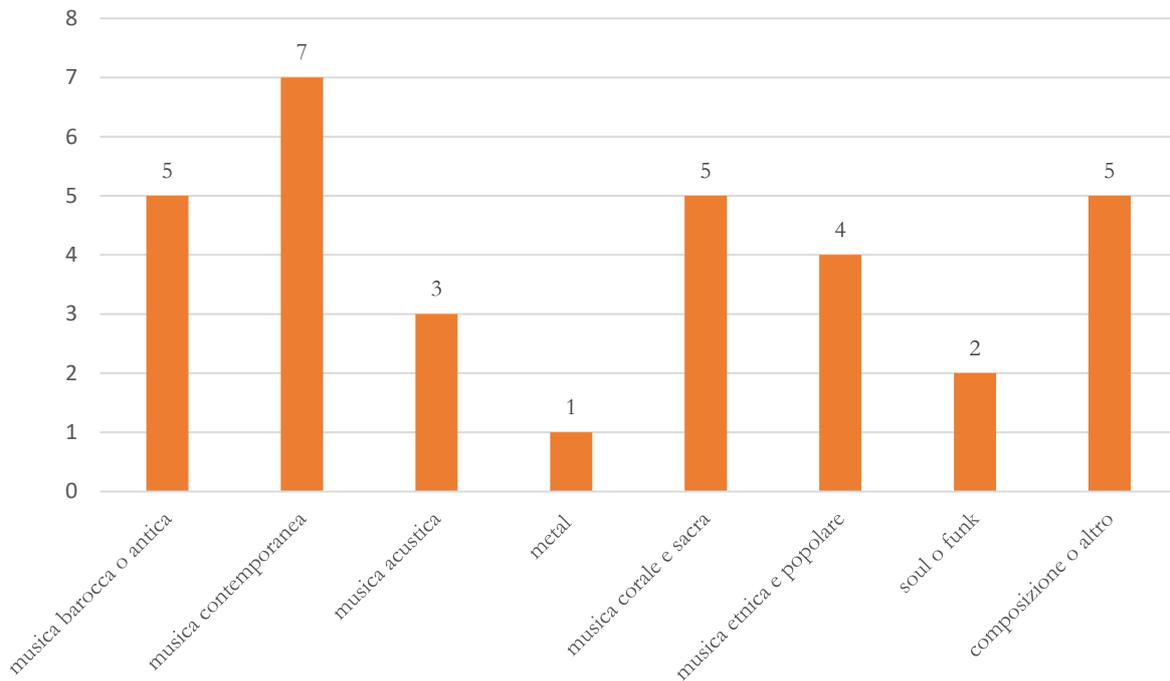
Attualmente i generi musicali oggetto di insegnamento e attività di performer degli insegnanti si concentrano sulla musica classica (87%). Pop, jazz, folk fanno parte del repertorio didattico e performativo per il 40 - 44% degli insegnanti. La musica elettronica fatica a trovare spazio (solo il 12% degli insegnanti la insegna) (Figura 2-1). Altri generi sono altresì presenti (Figura 2-2).

Figura 2-1 Come ti poni rispetto ai seguenti generi musicali? (% di risposte)



Fonte - ns elaborazione da survey insegnanti 2021

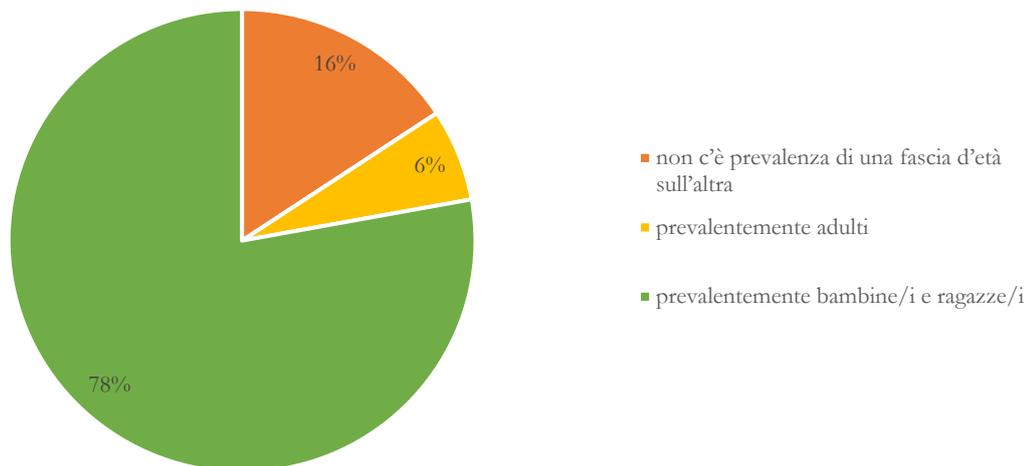
Figura 2-2 Insegni o suoni anche altri generi?



Fonte - ns elaborazione da survey insegnanti 2021

La maggior parte degli insegnanti (78%) interagisce esclusivamente con bambini e ragazzi, coerentemente con il sistema di incentivi Provinciale.

Figura 2-3 I tuoi allievi sono:

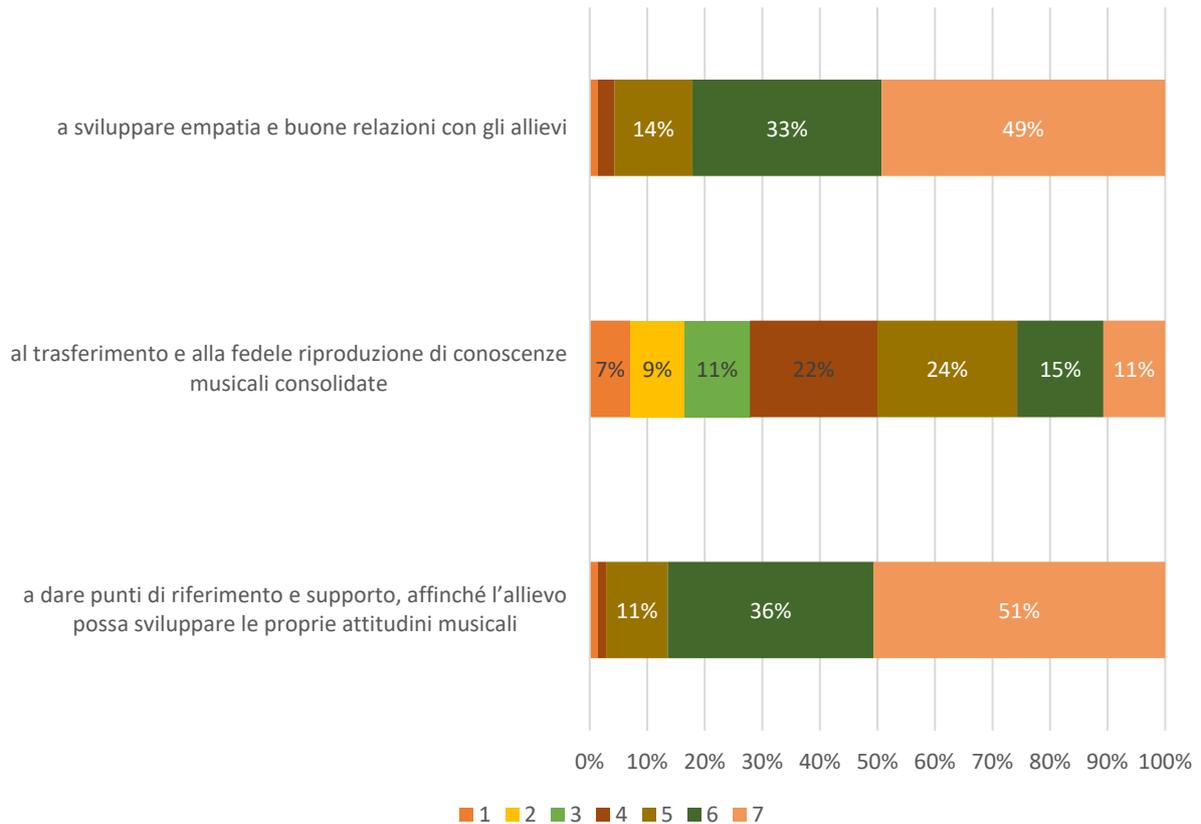


Fonte - ns elaborazione da survey insegnanti 2021

Lo stile di insegnamento è incentrato, per la quasi totalità degli insegnanti (Figura 2-4), ad instaurare un buon rapporto con l'allievo (punteggio 6,23 su 7) e a fornire punti di riferimento e strumenti in modo che ciascuno possa sviluppare la propria indole musicale (6,30). Un approccio incentrato sul trasferimento di conoscenze è presente ma con un punteggio (4,23) appena sopra il livello di

neutralità (né sì, né no). Si tratta dunque di una impostazione che, da un lato, crea competenze, ma dall'altro -e soprattutto - cerca di scoprire o fare emergere attitudini, facendo leva anche sulla qualità della relazione tra insegnante e allievo.

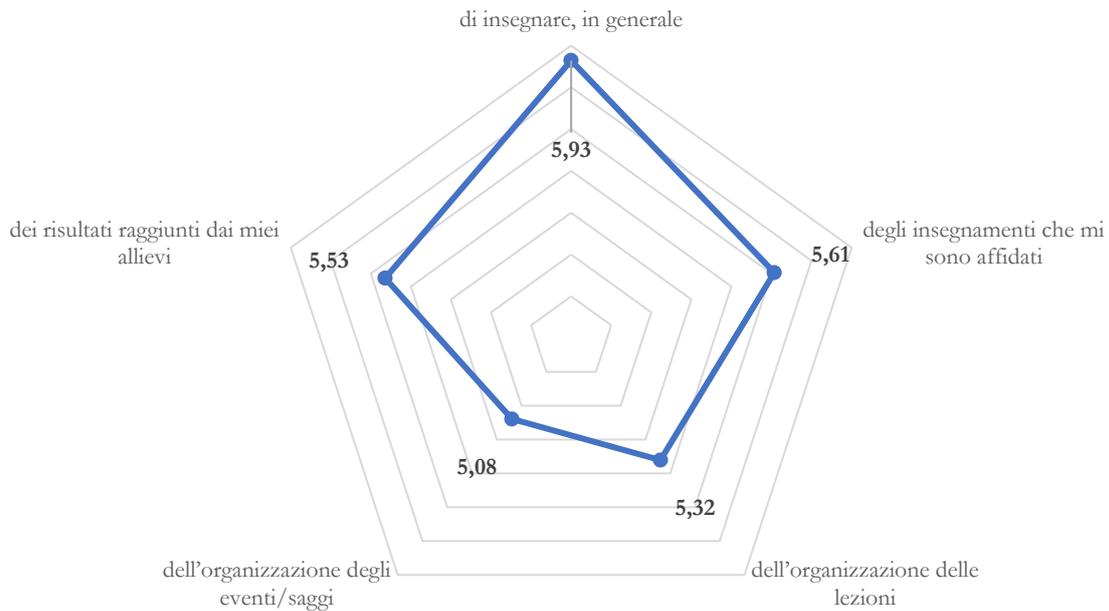
Figura 2-4 Pensa alla tua attività di insegnamento. Il tuo stile di insegnamento è orientato: (indicare un valore da 1 "per nulla", 7 "molto")



Fonte - ns elaborazione da survey insegnanti 2021

Gli insegnanti sono generalmente soddisfatti della propria attività di insegnamento, degli insegnamenti affidati loro e dei risultati raggiunti dai propri allievi. La soddisfazione rimane su livelli buoni ma inferiori rispetto all'organizzazione di eventi e saggi e delle lezioni (Figura 2-5).

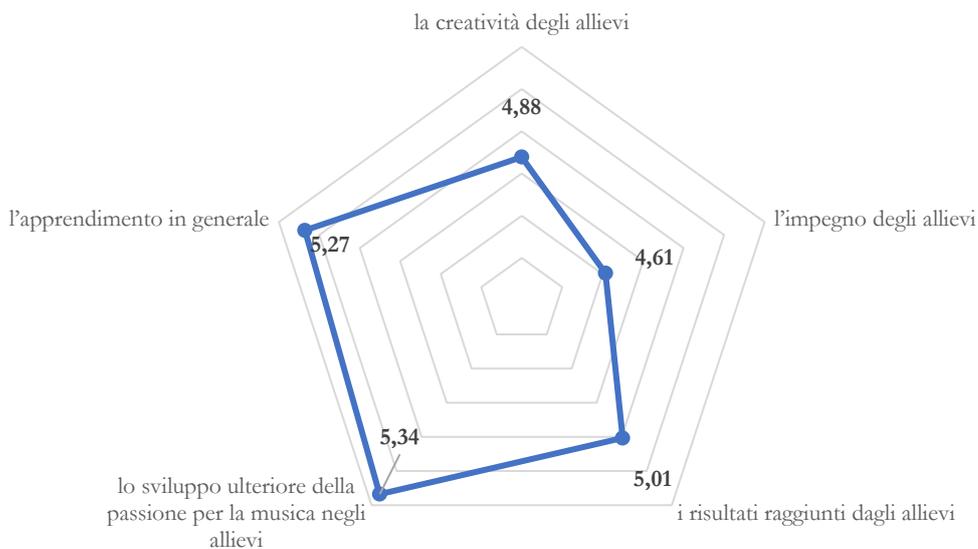
Figura 2-5 Pensa alle attività della tua scuola. In che misura sei soddisfatta/o dei seguenti elementi? (indicare un valore da 1 “molto insoddisfatta/o”, 7 “molto soddisfatta/o”)



Fonte - ns elaborazione da survey insegnanti 2021

Se consideriamo in parallelo gli standard dell'attuale impostazione didattica, gli insegnanti valutano gli esiti da essa prodotta sugli allievi positivamente (Figura 2-6), ma con punteggi contenuti, soprattutto rispetto all'impegno, alla creatività e ai risultati ottenuti dagli allievi. L'impostazione didattica sembra essere relativamente più capacitante rispetto allo sviluppo della passione per la musica negli allievi e all'apprendimento nel complesso.

Figura 2-6 Secondo te, quanto l'attuale impostazione didattica favorisce: (indicare un valore da 1 “per nulla”, 7 “molto”)

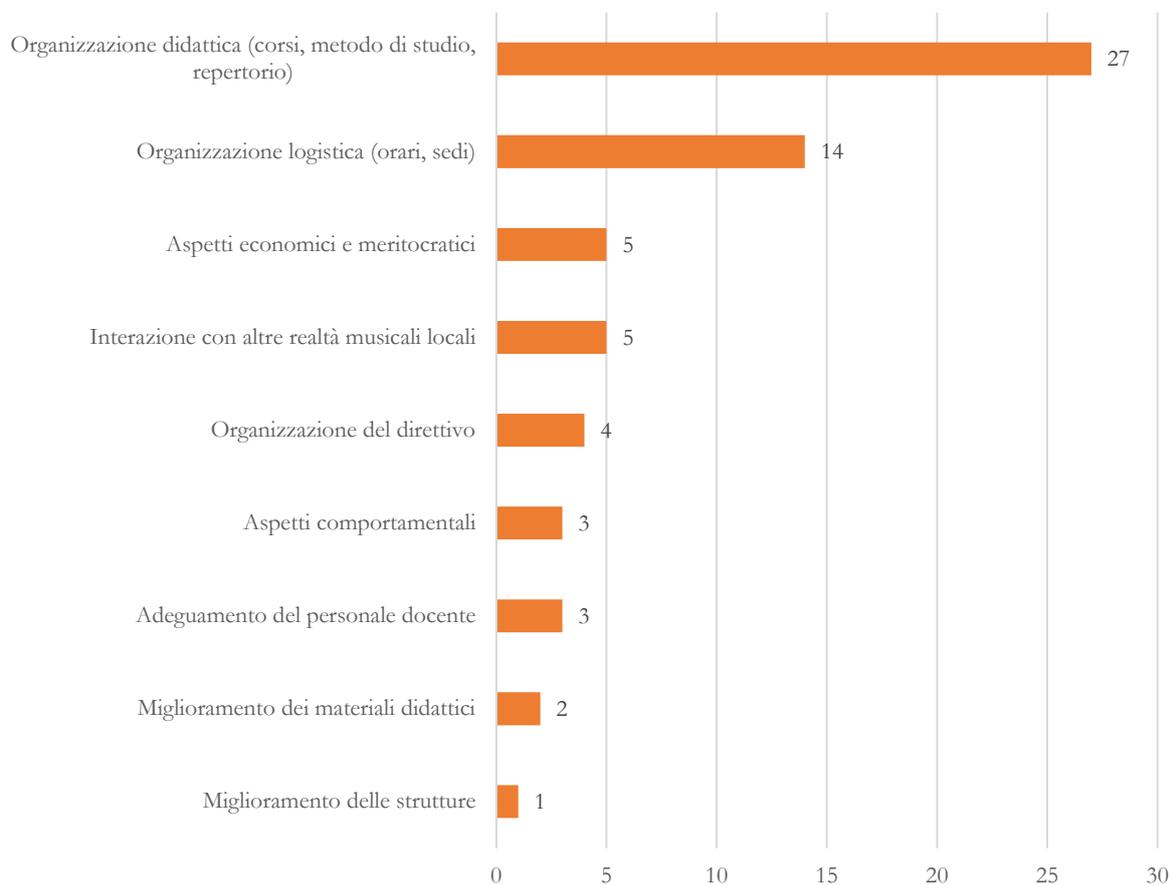


Fonte - ns elaborazione da survey insegnanti 2021

Aree di miglioramento

Si è chiesto agli insegnanti qual è il cambiamento che introdurrebbero per migliorare l'impostazione esistente – qualora lo ritenessero necessario. Alcune osservazioni riportate dagli insegnanti attraverso le domande a risposta aperta contenute nella survey (Figura 2-8) evidenziano punti di vista a volte contrastanti sui metodi, alcuni orientati verso una sorta di “restaurazione,” altri verso la tecnologia, la flessibilità rispetto alle esigenze del singolo allievo, la musica di insieme. Altre osservazioni riguardano le regole Provinciali, che si riflettono nella organizzazione del lavoro, spesso in chiave critica ed evidenziando una eccessiva standardizzazione. Altre ancora riguardano la necessità di ritrovare unità tra le SMT, per un pieno riconoscimento del loro ruolo e di quello degli insegnanti. Aggregando le osservazioni per tematica nella Figura 2-7, si osserva che la maggior parte dei commenti riguardano l'organizzazione didattica, gli orari e la collocazione delle sedi in cui questa si svolge.

Figura 2-7 Qual è il cambiamento che introdurresti per migliorare l'impostazione esistente – se lo ritieni necessario:



Fonte - ns elaborazione da survey insegnanti 2021

Figura 2-8 I suggerimenti degli insegnanti sulle aree di miglioramento potenziali rispetto all'attività artistica

1) È importante una maggiore chiarezza nel ruolo che ricopre la scuola musicale nel preparare gli allievi all'ammissione al Conservatorio o al Liceo Musicale più inclini allo strumento e appassionati. Secondo me è necessaria una convenzione con tale struttura statale, che permetta più relazione fra i docenti delle scuole musicali e quelli del Conservatorio stesso.	1
2) Maggiore apertura sui nuovi metodi d'insegnamento, anche attraverso corsi di aggiornamento organizzati dalle scuole musicali stesse	
3) Orientamenti didattici più legati alle reali necessità ed obiettivi didattici che alla parte amministrativa/economica	
4) E' necessario un sistema unico di scuole musicali, con un unico coordinamento generale, per dare più sicurezza ai docenti; ne conseguirebbe un incremento della qualità didattica, maggiore uniformità didattica fra le scuole e quindi maggior riconoscimento del valore delle stesse sul territorio	
-Adeguare gli orari di lezione (inteso soprattutto come durata) in base all'età curricolare dell'allievo.	1
-Creare percorsi differenziati in base a criteri meritocratici per fare in modo che alunni più interessati non siano "frenati" dalla necessità di essere inclusivi verso chi non si impegna.	
aiuti tecnologici visto che i ragazzi usano molto il mondo digitale.	1
Allungamento delle lezioni di strumento a 45 minuti per gli allievi delle bande.	1
Apertura verso nuovi metodi	1
Aumentare la durata delle lezioni individuali	1
Dare maggiori possibilità di sviluppare progetti di musica d'insieme di classe	
Cambiare Presidente!	1
Cambierei alcuni aspetti rispetto alla didattica. Alcuni colleghi utilizzano ancora modalità poco adatte alle nuove generazioni	1
Considerando che lavoro in questa scuola dal (anno), e abbiamo prodotto migliaia di ore di insegnamento tutto portato da me nella scuola; per cui avrò fatto circolare almeno (cifra) di economia di allievi iscritti. Porterei a votare le varie cariche della nostra (scuola) in una dimensione meritocratica, nel senso che io vado in giro (nome luogo) e propongo (nome scuola) come realtà didattica che attraverso la mia professione di didatta ed artista mi porta a coinvolgere nuovi potenziali allievi.....e questo la mia scuola non lo ha mai considerato, e non solo. Se io stessi ad aspettare che la scuola mi desse allievi ed ore per il mio insegnamento. non avrei potuto assolutamente restare qui ad insegnare per (numero di anni).....per cui valorizzare e dare il giusto merito dell'effettivo lavoro svolto. Sarebbe l'investimento migliore che migliorerebbe tutti i settori della mia scuola.	1
Costruire un percorso didattico a partire da obiettivi e desideri degli allievi	1
Creare percorsi "ad hoc" per ciascun allievo. Non si possono utilizzare gli stessi metodi e soprattutto gli stessi modi per ciascun allievo. Ognuno è UNICO e questa unicità va preservata e rafforzata. Ad esempio ci sono ragazzi che adorano le percussioni melodiche (marimba e vibrafono) e altri invece che sono più orientati sulla batteria. Quindi li assecondo e cerco di trarre da loro il meglio per i loro orientamenti musicali.	1
Differenziare la durata delle lezioni in base all'età degli allievi.	1
Eliminare le pagelle e le tappe tecniche di livello	1
Farei il possibile per cambiare l'impostazione dell'orario della scuola pubblica: la settimana corta a scuola con 2 o più pomeriggi obbligatori frena molto tutte le altre attività (musica, sport, teatro, etc..) che invece, a detta di tutti gli esperti, sono molto importanti per lo sviluppo dei bambini e ragazzi.	1
flessibilità nell'organizzazione delle lezioni con la possibilità di inserire come curricolari settimane di workshop. ad esempio a fine quadrimestre organizzare settimane di lavori diversi come musica d'insieme con esperti esterni (big band, banda, orchestra, musica folk)	1

I cambiamenti sono molti: A partire da 1: LA LOGISTICA DELLO SVOLGIMENTO DELLE LEZIONI. Alla (nome scuola, omissis) insegniamo in (numero sedi, omissis) sedi diverse (oltre a quella centrale di (nome luogo, omissis), ovvero presso le sedi delle bande trentine. Questo pur essendo un servizio utile, "sul territorio", pone molti limiti didattici. A partire dalla inadeguatezza di molti locali. Semplicemente stanze con 4 muri, due sedie e un leggio. Prive di acustica, di un pianoforte (fondamentale anche se vogliamo insegnare tromba. Un buon insegnante sa sempre accompagnare al pianoforte un allievo, anche se non è un pianista), spesso di un tavolo, di una libreria musicale dell'insegnante (impossibile da portare in giro in 10 spostamenti settimanali...) Priva di un impianto audio dove far sentire esempi musicali. E per finire spesso anche prive di riscaldamento in inverno. Tutto questo penalizza la qualità delle lezioni, e pertanto anche i risultati, la motivazione e l'immagine del corso che perde di importanza agli occhi degli allievi e delle famiglie. Questo aspetto da origine al punto 2: a livello didattico la scuola da sempre si preoccupa della VERIFICA e della stipulazione dei PROGRAMMI. Ma più che chiederci "cosa CHIEDIAMO agli allievi" dovremmo chiederci "cosa DIAMO agli allievi". Pertanto, prima perfezionare tutti i punti al punto 1 e poi, semmai, pensare agli esami. In questo senso io lavoro in maniera autonoma e da sempre uso metodi scritti completamente da me. Oltre 400 pagine di metodo dai rudimenti di base al linguaggio del jazz. Per la scuola invece è importante chiedersi "COSA DEVE SAPER FARE TIZIO?". Mentre per me è importante impostare il lavoro su "ATTRAVERSO COSA, TIZIO PUO' IMPARARE?". C'è molta differenza.	1
Incoraggerei lo svolgersi di seminari di musicisti professionisti	1
interdisciplinarietà, collaborazione tra le diverse classi e colleghi minore rigidità rispetto le fasce di età da prediligere tra gli utenti	1
La costruzione di una didattica basata sulla manipolazione delle informazioni che l'insegnante porta all'allievo verso la costruzione prima di tutto di un atteggiamento creativo verso la musica. Meno informazione più educazione.	1
maggior collaborazione fra le classi, maggiori laboratori di musica di insieme	1
Maggior condivisione delle strategie educative tra il corpo docente in modo da creare sinergie tra i vari strumenti favorendo attività di gruppo tra gli allievi ma guidate da una linea comune definita a priori a partire dalla comunicazione tra docenti.	1
maggior flessibilità dell'offerta didattica	1
Meno corsi collettivi, renderli non obbligatori ma facoltativi (a parte il solfeggio che è necessario)	1
Mi sento libera di proporre dei cambiamenti alla scuola se li ritengo necessari e l'abbiamo fatto in più occasioni migliorando così i risultati nella qualità dell'insegnamento. In questo momento vista la situazione pandemica con le restrizioni che ci sono il desiderio di tutti sarebbe di poter lavorare liberamente come prima del 2020	1
Migliorare le attività collettive di formazione, musica di insieme, musica da camera e orchestrali.	1
NESSUNO	2
Non lo ritengo necessario	2
Opportunità di esibizione per gli allievi e scambio con altre realtà musicali.	1
Pazienza, Costanza e Determinazione. La bacchetta magica non esiste: Studiare; per chi vuole.	1
Per la fascia dei bambini delle elementari cambierei l'impostazione della lezione di formazione e coro. Renderei la lezione più dinamica	1
Più canto nel solfeggio	1
Più elasticità e varietà di orari e di tipologia delle lezioni. Più autonomia e potere decisionale al collegio docenti.	1
più interazione con le realtà musicali del territorio	1
Più lezioni di musica di insieme Più elasticità negli orari	1

Cambi di ruolo a capo dei gruppi di musica d'insieme Lezione di gruppo con bambini più giovani	
più musica d'insieme nei corsi di formazione bandistica	1
Più stage o seminari con insegnanti esterni	1
Possibilità di collaborazioni con altre classi di strumento o altre classi di altre scuole	1
Poter valorizzare maggiormente a livello didattico gli allievi più meritevoli (ad esempio attivando corsi che consentano un maggior numero di lezioni/migliori livelli di approfondimento)	1
Purtroppo, non è una risposta che posso dare in poche righe o con un solo cambiamento. Si tratta piuttosto di modificare molti aspetti, dal programma didattico, all'organizzazione delle lezioni, alla proposta formativa (contenuti e orari) e alla sinergia tra i vari corsi all'interno della scuola.	1
Repertori del '900; Incremento delle attività cameristiche; Incremento delle occasioni di pubbliche performance;	1
Riconoscimento economico	1
Ridurrei le materie collettive obbligatorie da due a una, nella fascia degli allievi 8-16 anni.	1
Riorganizzare i programmi e la durata dei corsi collettivi di formazione e offrire maggiore possibilità di scelta delle materie non strumentali.	1
Rotazione o cambiamento dei ruoli dirigenziali, competenza delle cariche in funzionale ai titoli e alle reali competenze, equità di trattamento tra dipendenti, maggiore considerazione del personale. Dal punto di vista didattico: maggiore consapevolezza dell'educazione musicale da parte delle famiglie, maggiore serietà nelle competenze richieste all'utenza.	1
senza ombra di dubbio da togliere immediatamente l'obbligo di certificazione verde.	1
Serve maggiore facilità e autonomia per organizzare lezioni a piccoli gruppi, magari per sede, e successivamente anche con gruppi più grandi per concludere l'anno creando scambi tra gli allievi, favorendo i rapporti umani, i confronti, il lavoro sulle problematiche di suonare insieme, l'accelerazione dell'apprendimento e la crescita dell'entusiasmo che ne deriverebbe.	1
Severa selezione del personale docente in base a curriculum vitae.	1
Tanta musica d'insieme. I ragazzi han bisogno di suonare molto con altri. Potenziare i momenti di condivisione musicale	1
Tornare al solfeggio e alla teoria alla vecchia maniera, eliminando vari metodi moderni a mio avviso poco efficaci e che portano poche conoscenze agli allievi.	1
Un migliore coordinamento degli orari e offerta didattica della scuola in relazione alle sue diverse attività. Un progetto didattico che possa permettere il passaggio dei cicli didattico in modo graduale e continuativo, ad esempio: attività del primo ciclo che prevedano una continuità e sviluppo graduale delle sue competenze quando passano al ciclo successivo, come musica di insieme già nei primi anni. Creazione e mantenimento di gruppi di musica di insieme di alto livello che rappresentano artisticamente la scuola nella comunità e che servono di specchio per i bambini dei cicli didattici precedenti, come orchestre e cori che vano oltre le attività di obbligo previste negli orientamenti didattici.	1
Un orario più consono ad ogni diversa fascia di età.	1
Una minore pressione della scuola pubblica negli orari. L'impegno pomeridiano degli alunni nella scuola dell'obbligo non favorisce le attività extra scolastiche.	1
una redistribuzione delle vacanze scolastiche: pausa estiva più corta ma vacanze più frequenti durante l'anno scolastico	1
Upgrade tecnologico e molti corsi di formazione ed aggiornamento per la didattica.	1
Utilizzare una didattica nuova basata sul tirar fuori e non solo sul metter dentro	1

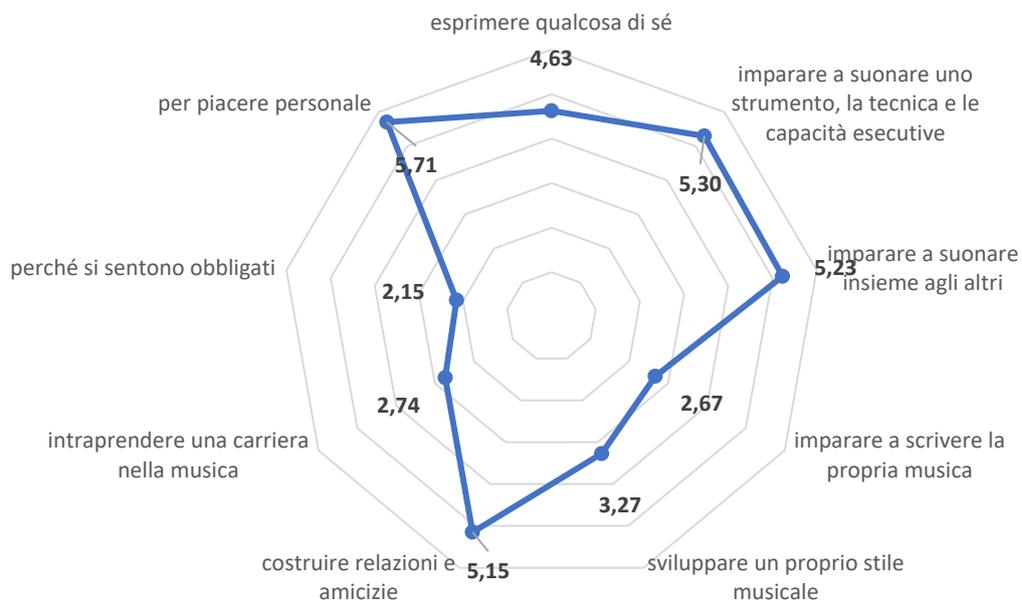
Fonte - estratto da survey insegnanti 2021

I beni relazionali e la pandemia

Abbiamo descritto come l'impostazione didattica degli insegnanti si basi sulla costruzione del rapporto con l'allievo. La capacità di creare "beni relazionali," come già anticipato nell'introduzione di questo lavoro (Capitolo 1), emerge anche dai motivi per i quali gli allievi si iscrivono alla scuola. Oltre al piacere personale (5,71 su 7), alla dimensione individuale dell'apprendimento della musica (5,30), gli allievi desiderano la relazionalità, sia in ambito musicale imparando a suonare con gli altri (5,23), sia in ambito sociale, costruendo relazioni e amicizie (5,15). La prospettiva degli insegnanti è supportata dalle risposte dagli allievi. La figura 5-39 (si veda il Capitolo 5) evidenzia come gli allievi ambiscano a sviluppare, a livello musicale, sia la propria abilità esecutiva e la tecnica, sia la capacità di suonare con altri musicisti. Non è un caso che la combinazione dell'aspetto autocentrato e di quello collettivo porti gli allievi a non esprimere preferenze verso i corsi on-line che precludono la dimensione relazionale sia con l'insegnante che con gli altri allievi (Figura 5-37, Capitolo 5).

La musica, dunque, è relazionale per dell'allievo che si iscrive. L'approccio all'insegnamento orientato a creare un contesto di comunità musicale può rispondere a questa esigenza: ciò che può essere consumato individualmente (il servizio) non è l'unica dimensione di interesse dell'allievo. Piuttosto, lo studio della musica viene descritto come un bene relazionale, ossia un bene fruibile solo insieme agli altri. Le motivazioni estrinseche o indotte dall'esterno non hanno un peso sulla scelta di studiare musica. Le risposte degli allievi confermano, mettendo al centro della scelta di studiare musica la propria passione, il desiderio di riuscire a suonare la musica amata, l'espressione della propria creatività. Si veda a tal proposito anche la Figura 5-36, Capitolo 5.

Figura 2-9 In base alla tua esperienza, i tuoi allievi studiano musica per: (indicare un valore da 1 "per nulla", 7 "molto")



Fonte - ns elaborazione da survey insegnanti 2021

Data la natura relazionale dello studio della musica, la pandemia ha avuto un effetto importante non solo sull'attività artistica degli insegnanti, azzerandola, ma anche sulla frequenza alle lezioni, che molte scuole hanno tenuto a distanza, seguendo le stesse indicazioni date alle scuole dell'obbligo. La survey rivolta agli allievi (Capitolo 5) evidenzia che la maggior parte degli allievi ha mantenuto invariata o addirittura aumentato il tempo dedicato allo studio della musica durante la pandemia (Figura 5-24).

Rispetto alla didattica e all'attività artistica dentro la scuola, gli intervistati hanno presentato un quadro chiaro dove la scuola musicale, e la musica in sé, sono state collante relazionale nel vissuto degli allievi e degli stessi insegnanti, svolgendo un ruolo "terapeutico". A risentire maggiormente dello stop alle lezioni in presenza sono state le formazioni in gruppo e i saggi.

Prima della pandemia - quando si potevano organizzare dei saggi ci si interscambiava. C'erano anche allievi dei corsi bandistici, quindi quando si organizzavano questi saggi, i genitori e gli allievi stessi sentivano i compagni dello stesso corso ma anche violinisti, chitarristi, clarinettisti, flautisti. Questa è una ricchezza, insomma, perché hai un mondo che ti gira, non sei solo tu. Con la pandemia questo è venuto un po' a mancare. (insegnante SMT)

Questo Covid ci ha veramente stramazzoneato, perché poi la musica ha bisogno di momenti di condivisione. È vero che abbiamo lavorato, abbiamo fatto cose importanti tramite video, [...] Quindi pur con le restrizioni siamo riusciti a fare delle cose, però con i bambini c'è bisogno di suonare! abbiamo fatto la videoregistrazione dei saggi però mi sono accorta che gli allievi vivevano male il feedback di avere lì una telecamera. E poi i saggi erano fatti soltanto con la presenza degli allievi, adesso abbiamo ripreso con i genitori. (insegnante SMT).

Prima del Covid facevamo una grande manifestazione, una giornata che si chiamava Playday e diverse scuole collaboravano e si formava un'orchestra gigantesca di più di 100 allievi, si rimaneva tutto il giorno assieme e la sera si invitavano i genitori e si faceva il concerto. (insegnante SMT).

Dopo il Covid, queste collaborazioni è difficilissimo poterle fare a causa dei grandi numeri. Anche le nostre classi, dobbiamo dividerle; al saggio non è più possibile invitare tutti; bisogna fare il conto delle persone che possono entrare nella sala. Era molto importante il momento in cui i piccoli ascoltavano i grandi perché ti rendi conto del percorso e dove puoi arrivare. Questa cosa temporaneamente è sospesa perché bisognerebbe avere degli spazi enormi. (insegnante SMT).

Io credo che dal punto di vista formativo le scuole di musica sono molto importanti perché creano una relazione umana [...] e questo lo riconoscono certi allievi e soprattutto i genitori che magari te lo dicono, no?! in questi due anni di Covid, questa cosa è uscita tantissimo, perché durante il lockdown, ad esempio, ci hanno fatto un sacco di complimenti i genitori, dicendo che noi eravamo sempre pronti per la nostra lezione online mentre, ad esempio, con la scuola sono impazziti. E avere anche questo appuntamento per i bambini è stato molto importante. E l'anno scorso ancora di più. L'anno scorso che era tutto chiuso ma la scuola di musica era aperta, per me personalmente è stato bellissimo perché io sarei impazzita a non lavorare, veramente, per me è stata una luce venire qua." (insegnante SMT).

Fino all'inizio della pandemia, succedeva che noi a scuola suonassimo insieme tra docenti per magari degli appuntamenti scolastici. Per un'attività scolastica ci si trovava anche durante queste ore funzionali che abbiamo e si facevano anche delle prove. Negli ultimi due anni si è fermata la macchina ma spero che riaccadrà perché comunque sono dei bei momenti. (insegnante SMT).

A conferma del grosso impatto positivo sulle relazioni, negli anni interessati dalla pandemia non tutte le scuole musicali hanno registrato una diminuzione delle iscrizioni – anzi per alcune sono aumentate:

Sì, sicuramente in tempo di Covid soprattutto dopo il lockdown il potersi ritrovare a suonare all'interno della scuola è stato terapeutico. C'è stato uno slancio e una voglia di tornare a imbracciare insieme gli strumenti notevole. Siccome poi abbiamo svolto in DAD molte lezioni, ci siamo anche accorti di come i ragazzi avessero ritrovato nella pratica strumentale che è solitaria, il più delle volte, uno sfogo psichico, un'occupazione importante. Tant'è vero che noi - non credo sia stato un caso - quest'anno abbiamo registrato un'impennata delle iscrizioni. (insegnante SMT).

Appena scoppiata la pandemia c'è stato quell'attimo di smarrimento, non si era pronti, non si avevano le attrezzature super sofisticate, eccetera. Però io credo che la scuola musicale abbia dato una bella risposta. Purtroppo, la didattica a distanza non è il massimo [...] Non tutti i ragazzini hanno un pianoforte a casa, [...] Però comunque è stato qualcosa di valido perché ripeto ha permesso di poter continuare. A dimostrazione di ciò, c'è il fatto che non abbiamo risentito con le nuove iscrizioni, non c'è stato un calo ma anzi c'è stato un incremento, e questa è una cosa positiva vuol dire che hanno apprezzato il lavoro che è stato fatto. (insegnante SMT).

Noi abbiamo retto anche il periodo di pandemia, certo abbiamo avuto un calo del 10% delle iscrizioni però siamo riusciti a tenere in piedi le scuole con i bilanci in positivo senza grossi danni. (insegnante SMT).

La “felicità” degli allievi

È indicativo che la metà degli allievi abbia praticato lo strumento maggiormente durante il lock-down e che, attraverso la musica e l'atto di suonare, si sentano più “felici.” Attraverso il sistema di educazione musicale, quindi, non si realizza solo cultura, ma si migliora il benessere degli allievi.

La frequenza delle attività ha dunque un ruolo nel cosiddetto “welfare preventivo,” attraverso lo sviluppo della dimensione intrinseca motivazionale degli allievi, del loro senso di competenza e autostima, della loro relazionalità, anche intergenerazionale e, in generale, della prevenzione del fenomeno di “povertà sociale” (Sacchetti et al. 2017).

Capitolo 3: La governance organizzativa e la prevalenza della cooperativa di lavoro

di Silvia Sacchetti

Il contesto occupazionale

Certamente le scuole hanno contribuito a creare un'occupazione più sicura, nonché spesso 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 sulla condizione lavorativa degli insegnanti:

arrivata qua [da altro paese UE] 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 autonomo. 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 (nome del comune) c'erano un po' di aiuti dal Comune però parliamo di 20 mila euro... (insegnante SMT).

I dati dell'indagine condotta con gli insegnanti nel 2021 (Figura 3-1) indicano – a questo proposito – che prima dell'ingresso nella scuola solo il 17% di essi aveva un'occupazione stabile. In particolare, la maggior parte degli insegnanti era occupato con contratti occasionali (28,57%) o con attività proprie a partita IVA (12,14%), studenti (15,71%), disoccupati con esperienza (10,71%) o in cerca di prima occupazione (8,57%).

Considerando che il 23,57% degli insegnanti non insegnava musica prima di entrare a far parte di una SMT, mentre tra quelli che già insegnavano, il 25,23% lo faceva in altre province ed i rimanenti all'estero, otteniamo un'informazione sull'impatto lavorativo delle SMT 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 sempre nel circuito della cooperativa [Musica Artista] mi sono reso conto che le scuole musicali avevano un peso abbastanza notevole, e una garanzia sicuramente migliore dal punto di vista contrattuale lavorativo (insegnante SMT).

Figura 3-1 Qual era la tua attività al momento di essere assunta/o dalla scuola?

	Numero di insegnanti	%
Dipendente stagionale, occasionale	40	28.57
Dipendente stabile	24	17.14
Studente	22	15.71
Lavoratore autonomo (P. Iva)	17	12.14
Disoccupato con precedenti esperienze	15	10.71
In cerca di prima occupazione	12	8.57
Altro	9	6.43
Militare di leva/obiettore/servizio civile	1	0.71
Totale risposte	140	100.00

Fonte - ns elaborazione da survey insegnanti 2021.

In particolare, chi aveva le motivazioni, le caratteristiche necessarie e insegnava lo strumento di cui le scuole avevano necessità 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, nel contesto offerto dal neonato sistema Provinciale:

...le scuole musicali hanno avuto un po' un trambusto nel senso che sono passate al registro quindi si passava da piccole realtà autonome a un registro unico, quindi semi Provinciale, e quindi gli insegnanti dovevano fare una scelta chi rimanere in una scuola o nell'altra quindi si è creato un po di terremoto diciamo dei posti dei vari insegnanti (insegnante SMT).

...io sono trentina originaria di Folgaria, volevo trasferirmi nella mia terra a cui sono molto legata e ho iniziato a collaborare nelle varie scuole e ho avuto una cosa molto speciale perché ho cominciato a lavorare nella scuola di [omissis], che partiva proprio quell'anno (94 - 95) e questo ha portato un entusiasmo incredibile, dei frutti bellissimi. Ho dovuto lasciare la scuola dopo qualche anno perché naturalmente diventava veramente insostenibile il viaggio, 110 km andata più il ritorno però ho lasciato una parte del mio cuore lì. E poi man mano mi sono avvicinata ho insegnato per la scuola di [omissis] e dal 96 - 97 sono fissa qui. Per cui posso parlare per questa scuola che vivo da 25 anni (insegnante SMT).

I dati forniti dalle visure della Camera di Commercio di Trento 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

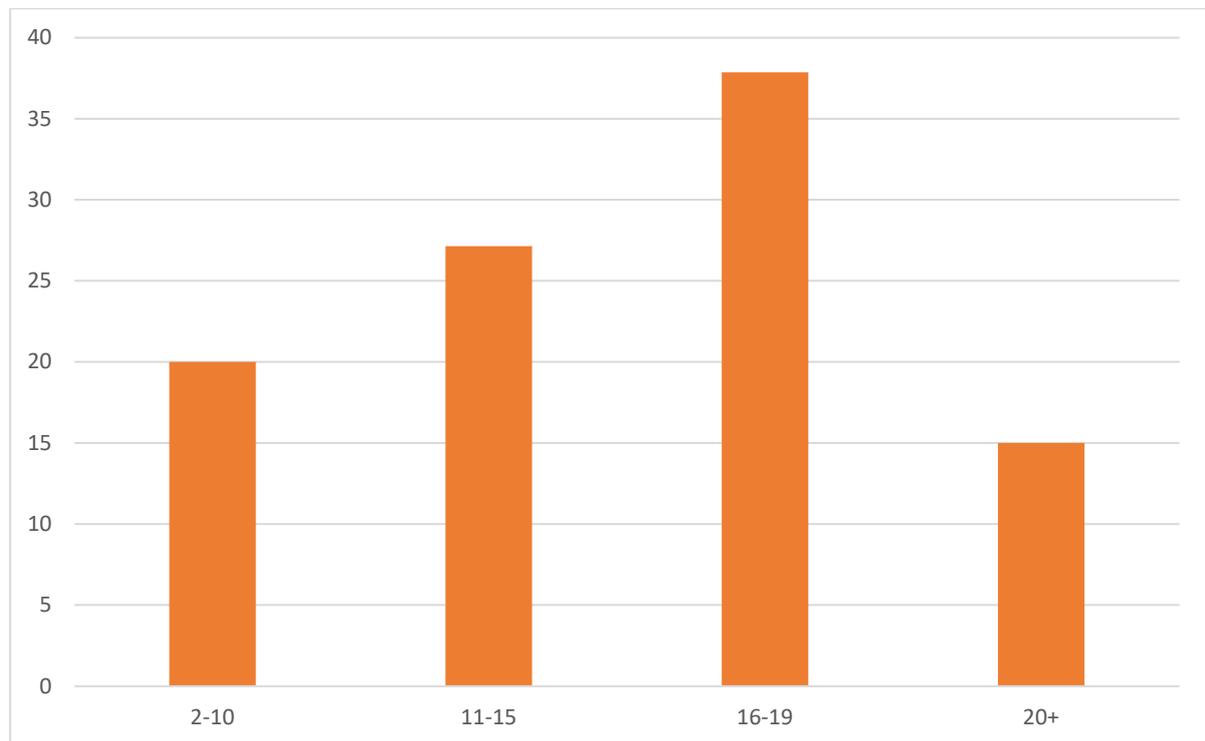
la fase iniziale della relazione lavorativa. Il rapporto di lavoro a tempo pieno e indeterminato risulta la situazione preferita dagli insegnanti.

... 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 [omissis], 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).

Una ulteriore conferma viene dai dati raccolti tramite survey. Le 140 risposte ottenute indicano che più dell'85% degli insegnanti ha, al momento, un contratto di lavoro a tempo indeterminato. Inoltre, più del 92% dichiara di avere un contratto formalizzato secondo lo standard delle Scuole Musicali del Trentino. Il 44,3% gode di un contratto a tempo pieno, mentre il restante 55,0% ha un contratto a tempo parziale, che soltanto nel 40,2% dei casi corrisponde ad una precisa scelta occupazionale condivisa con la scuola.

Il 15,0% 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 (Figura 3-2).

Figura 3-2 Ore settimanali previste dal contratto di lavoro - Percentuale di insegnanti

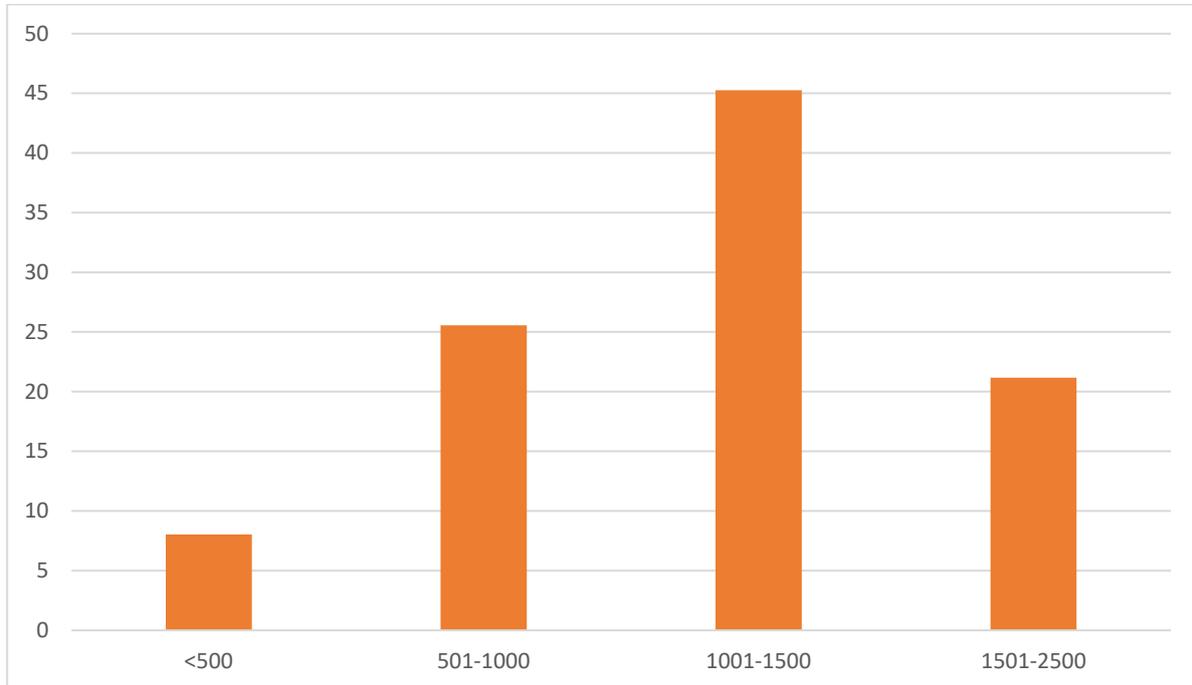


Fonte - ns elaborazione da survey insegnanti 2021.

Ferme restando le differenze di orario di lavoro, circa l'8% dei rispondenti guadagna meno di 500 euro mensili, il 26% dei musicisti guadagna tra i 500 e i 1.000 euro mensili, il 45% dei musicisti

guadagna tra i 1.000 e i 1.500 euro mensili, ed il 21% dei musicisti guadagna tra i 1.500 e i 2.500 euro mensili (Figura 3-3).

Figura 3-3 Retribuzione lorda mensile (Euro) - Percentuale di insegnanti



Fonte - ns elaborazione da survey insegnanti 2021.

Confrontando le retribuzioni mensili con le ore lavorate, si ottengono (per eccesso) salari orari che variano tra gli 11 e i 26,7 euro, con un valore mediano (molto prossimo al valore medio) pari a 19,7 euro.

La forma cooperativa come rapporto prevalente: l'insegnante come socio lavoratore

I risultati occupazionali del SMT sono stati raggiunti anche attraverso la scelta organizzativa di costituire le scuole (in prevalenza) come cooperative di produzione lavoro. Questa scelta responsabilizza il musicista non solo come insegnante ma come socio lavoratore cooperatore, con diritti di accesso e di partecipazione alla gestione della scuola, assumendo in parte il rischio di impresa in funzione del progetto educativo comune e di tutela del benessere lavorativo degli insegnanti e dei soci in generale:

...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. Tutte cose naturalmente legali, perché abbiamo sempre cercato di non fare cose strane naturalmente, però 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).

Le forme di governo delle SMT – soprattutto quelle a base cooperativa – svolgono dunque un ruolo rilevante, insieme al contesto istituzionale Provinciale, nel progetto di produzione di cultura musicale diffusa. Le funzioni di indirizzo e monitoraggio sono dettagliate dagli assetti di “governance organizzativa.” Esse spettano sia agli organi di governo statutari delle scuole, sia all’ente che le regola (la Direzione Servizi Culturali della PAT). Quest’ultima, come già indicato, rappresenta la principale fonte di finanziamento del sistema delle SMT, ed è dunque il principale ente verso il quale le SMT devono rendicontare. Ciò non toglie che vi sia anche un sistema di accountability interno alle scuole, verso i propri associati. Nove scuole sono infatti costituite come società cooperative, alle quali possono associarsi insegnanti, altri lavoratori, sovventori ed enti comunali. Due scuole assumono forma associativa a stakeholder multiplo (le scuole CDM e Primiero associano gli insegnanti, gli amministrativi, gli allievi), una a stakeholder singolo (la scuola Minipolifonici associa gli allievi). In alcuni casi troviamo anche volontari soci.

È opportuno dapprima ricordare che cosa si intende per governance organizzativa. Fondamentalmente, essa identifica chi nell’organizzazione detiene le leve del controllo strategico da un lato e chi deve controllare l’attività dei decisori dall’altro. In altri termini, definire la governance di un’organizzazione significa individuare chi detiene potere decisionale sugli indirizzi da perseguire, sulle modalità e le risorse da utilizzare, su chi ha accesso ai benefici prodotti dall’attività organizzativa ed in base a quale criterio, nonché chi controlla che vengano rispettate la coerenza di obiettivi, modalità e risultati (Sacchetti, 2018; si vedano anche le riflessioni in Bobbio, 1977).

Per osservare queste caratteristiche a livello formale, occorre fare riferimento alle tipologie organizzative che, nel caso delle SMT, corrispondono a forme democratiche su base cooperativa o associativa, ad eccezione della scuola civica di Rovereto che è rimasta una civica comunale. Si fa poi riferimento alla composizione e funzionamento degli organi di controllo strategico, osservabile nei Consigli di amministrazione delle forme cooperative o nei consigli direttivi delle forme associative. Si osserva altresì la distribuzione dei poteri di monitoraggio sia interni alla scuola sia esterni, da parte dell’ente che le regola, nel nostro caso la Direzione Servizi Culturali della Provincia Autonoma di Trento.

Le forme organizzative scelte dalle scuole creano un sistema di partecipazione a livello formale che coinvolge:

- 1.159 soci, dei quali 130³ sono insegnanti.
- 49 consiglieri nei Consigli di amministrazione o direttivi.

I numeri si basano sulla nostra rilevazione di dati organizzativi del 2021 (completata ove mancava l’informazione con dati forniti dalla Cooperazione Trentina)

³ Dato insegnanti proveniente da 11 scuole, missing SMAG, non applicabile a Minipolifonici e Zandonai.

Figura 3-4 Le forme organizzative e la membership delle SMT (dati organizzativi, 2021)

Scuola	Forma giuridica	Soci con diritto di voto	Lavoratori associati %	Partecipazione dei soci alle assemblee
CDM	Associazione	Allievi maggiorenni; Chiunque condivida i principi dell'associazione ed abbia compiuto i 18 anni;	57%	sotto il 25%
Diapason	Società cooperativa	Soci lavoratori (Insegnanti e amministrativi)	100%	oltre il 50%
Eccher	Società cooperativa	Soci lavoratori (Insegnanti e amministrativi)	100%	oltre il 50%
Minipolifonici	Associazione	Tutti gli allievi, di età inferiore ai 16 anni rappresentati dai genitori o di età superiore ai 16 anni, o chiunque ne faccia richiesta, la cui domanda sia stata accettata dal Consiglio di amministrazione e che versino la quota annuale di associato nell'ammontare deciso dal Cda.	Non applicabile	sotto il 25%
Moser	Società cooperativa	Soci lavoratori (Insegnanti e amministrativi)	100%	oltre il 50%
Novak	Società cooperativa	Soci lavoratori (Insegnanti e amministrativi): Chi è assunto dalla Scuola come dipendente (docenti e amministrativi) e successivamente ne fa richiesta.	47%	oltre il 50%
Opera Prima	società cooperativa	Non disponibile	100%	oltre il 50%
SIM	Società cooperativa	Possono essere soci le persone fisiche che abbiano maturato una capacità professionale nei settori di cui all'oggetto della cooperativa o che comunque possano collaborare al raggiungimento dei fini sociali con la propria attività lavorativa o professionale. Non possono divenire soci quanti esercitano in proprio imprese in concorrenza con quella della cooperativa.	100%	oltre il 50%
Pentagramma	Società cooperativa	Soci lavoratori (Insegnanti e amministrativi)	100%	oltre il 50%
Primiero	Associazione	Chiunque abbia compiuto il 18° anno di età	64%	oltre il 50%
SMAG	Società cooperativa	Non disponibile	Non disponibile	Non disponibile
SMG	Società cooperativa	Soci lavoratori (Insegnanti e amministrativi) e enti comunali	46%	oltre il 50%
Zandonai	Scuola comunale	Non applicabile	n.a.	n.a.

Fonte - ns elaborazione da scheda organizzativa somministrata alle scuole di musica (2021)

Nelle cooperative di produzione lavoro, i soci comprendono la totalità dei lavoratori in sei scuole: Moser, Eccher, SIM, Diapason, Pentagonama e Opera Prima. Tra le altre scuole che prevedono la membership per i lavoratori (SMG, Novak, CDM, Primiero) si associano in media il 53% del totale dei lavoratori (il dato è estratto dal questionario organizzativo, anno 2021). È interessante a questo proposito notare come tre scuole (Minipolifonici, Eccher in particolare, CDM) abbiano indicato tra i propri associati la presenza – seppur minima – di persone che avevano in passato partecipato alle attività della scuola ma che, pur non facendone più parte, mantengono un rapporto associativo e, dunque, un senso di appartenenza all'organizzazione e al progetto educativo. La capacità di un'organizzazione di attivare risorse latenti come il volontariato piuttosto che la cooperazione con ex-insegnanti o allievi ci fornisce una indicazione anche sul livello di legittimazione e di fiducia di cui l'organizzazione gode, a fronte del modo di operare e delle ricadute positive delle attività svolte.

Il questionario rivolto ai singoli insegnanti restituisce inoltre una serie di dati più specifici sul livello di coinvolgimento dei soci. Dei 140 partecipanti alla survey (ricordiamo che non sono stati interpellati i lavoratori amministrativi) il 51% non è socio della scuola. Il 69% degli insegnanti ha letto lo statuto della propria scuola.

L'insegnante socio è maggiormente consapevole degli obiettivi, valori e organizzazione della scuola rispetto al lavoratore non associato. Tra i soci, il 63% ne possiede una conoscenza approfondita, il 34% una conoscenza parziale. Diversamente, tra i non soci solo il 23% conosce in modo approfondito i fondamenti valoriali su cui si basa la scuola, mentre il 68% li conosce parzialmente.

Figura 3-5 Membership e conoscenza degli obiettivi, dei valori fondanti e dell'architettura istituzionale della scuola

	Insegnanti soci (%)	Insegnanti non soci (%)
Conoscenza dettagliata	62,50	22,73
Conoscenza parziale	33,93	68,18
Non conosce	3,57	9,09
	100%	100%

(N=129; in 7 casi la domanda non è applicabile). Fonte - ns elaborazione da survey insegnanti 2021.

La partecipazione dei soci e il coinvolgimento percepito

La partecipazione dei soci alle assemblee è consistente in tutte le società cooperative di produzione lavoro. Secondo i dati organizzativi forniti dalle scuole, il tasso di partecipazione all'assemblea va oltre il 50% indicando che i soci attribuiscono valore al loro status e alla funzione dell'organo democratico.

Una considerazione diversa va invece fatta per le associazioni che coinvolgono gli allievi. A parte la scuola di Primiero, dove la partecipazione dei soci utenti eccede il 50%, Minipolifonici e CDM riportano una bassa partecipazione alle assemblee. Al contrario della forma cooperativa, l'utenza delle due associazioni presenti in aree urbane non sembra altrettanto consapevole del proprio status o della funzione dell'assemblea dei soci all'interno della scuola. Nel caso della scuola Minipolifonici questo è comprensibile visto che gli associati sono prevalentemente ragazzi giovani in età scolare. Il dato ci porta a pensare che a differenza del lavoratore insegnante, l'utente allievo, quand'anche adulto, tende a vivere la scuola come utilizzatore piuttosto che come socio a tutti gli effetti.

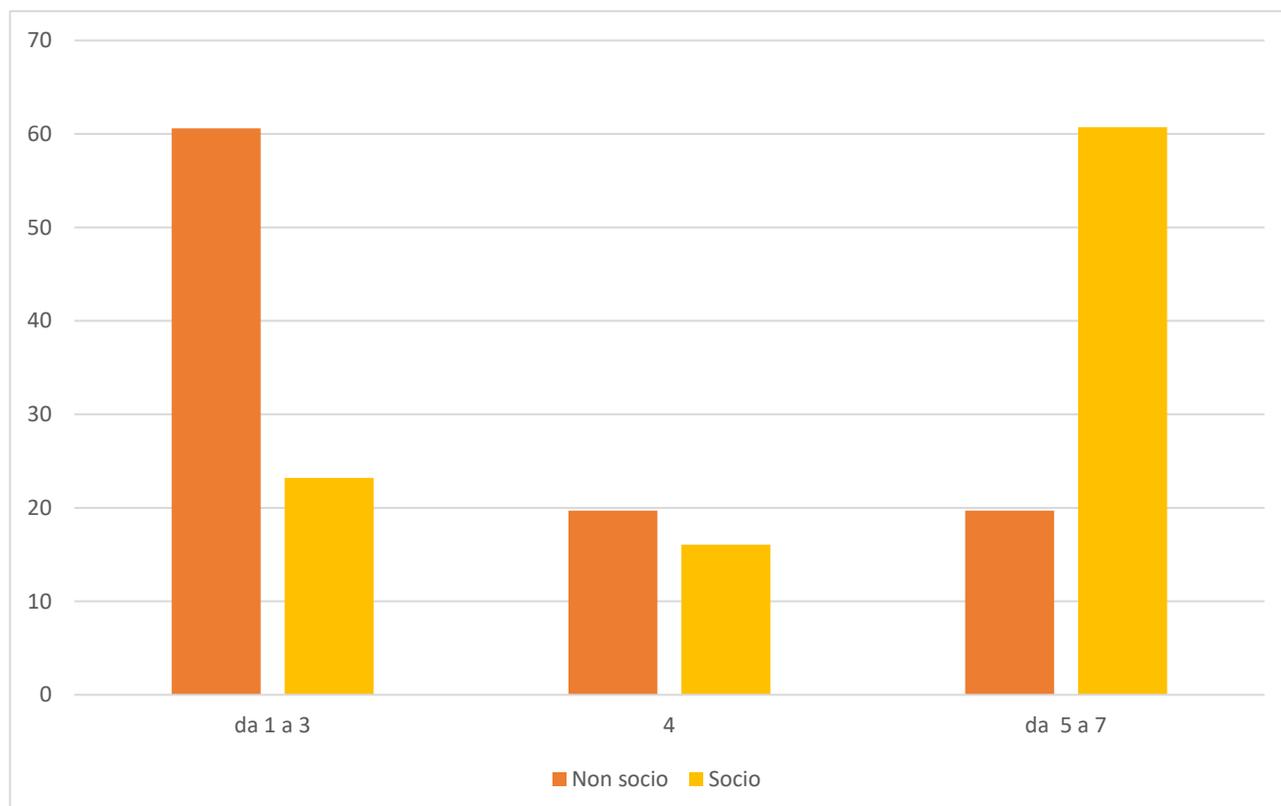
Altrettanto importanti sono i motivi per i quali i soci lavoratori non partecipano alle assemblee. Innanzitutto, osserviamo che tra chi è socio della propria scuola 56 risposte affermative, pari al 43% del totale), l'80% partecipa da volentieri a molto volentieri. I non soci invece hanno in parte scelto l'opzione "non applicabile" come corretto, mentre circa un quarto di essi ha dichiarato di non partecipare volentieri alle assemblee. Anche se in assenza di membership non sarebbe stata prevista la risposta, leggiamo il dato come una mancanza di interesse alla funzione deliberativa assembleare da parte degli insegnanti che non si associano.

La survey realizzata con gli insegnanti delle scuole mette in luce come raramente l'assenza degli insegnanti soci dalle assemblee sia legata ai motivi riconducibili all'organizzazione o a fattori personali. Tutte le ragioni indagate risultano deboli, con punteggi medi tra 1 e 2 su una scala 1 – 7. In questo contesto, i punteggi più alti sono legati alla presenza di impegni personali dell'insegnante (importanti o molto importanti per un quinto dei soci nel determinare l'assenza) e ad elementi interni riconducibili alla percezione di mancanza di ascolto e interesse delle proprie idee da parte degli altri (importanti o molto importanti per l'8% degli insegnanti).

La soddisfazione per il coinvolgimento nelle decisioni della scuola: l'importanza di essere soci della scuola

Nonostante i soci dichiarino con ampia maggioranza di partecipare volentieri alle assemblee, la survey evidenzia il basso livello di soddisfazione generale (di soci e non soci) per il coinvolgimento degli insegnanti nelle decisioni della scuola e nelle scelte strategiche. Il livello di soddisfazione a questo riguardo è per il 46% degli insegnanti nullo o basso, per un 18% neutro, mentre solo il 38% è da soddisfatto a molto soddisfatto, con un valore medio di 3,7 su una scala che va da 1 a 7 punti. Se analizziamo il dato distinguendo tra i livelli di soddisfazione di soci e non soci, osserviamo situazioni fortemente diverse, quasi speculari: Il 61% dei non soci è insoddisfatto, mentre il 61% dei soci è soddisfatto del coinvolgimento nelle decisioni della scuola (Figura 3-6).

Figura 3-6 La soddisfazione per il livello di coinvolgimento nelle decisioni della scuola e nelle scelte strategiche di insegnanti soci e non soci. Valori percentuali, (N=129)



Fonte - ns elaborazione da survey insegnanti 2021

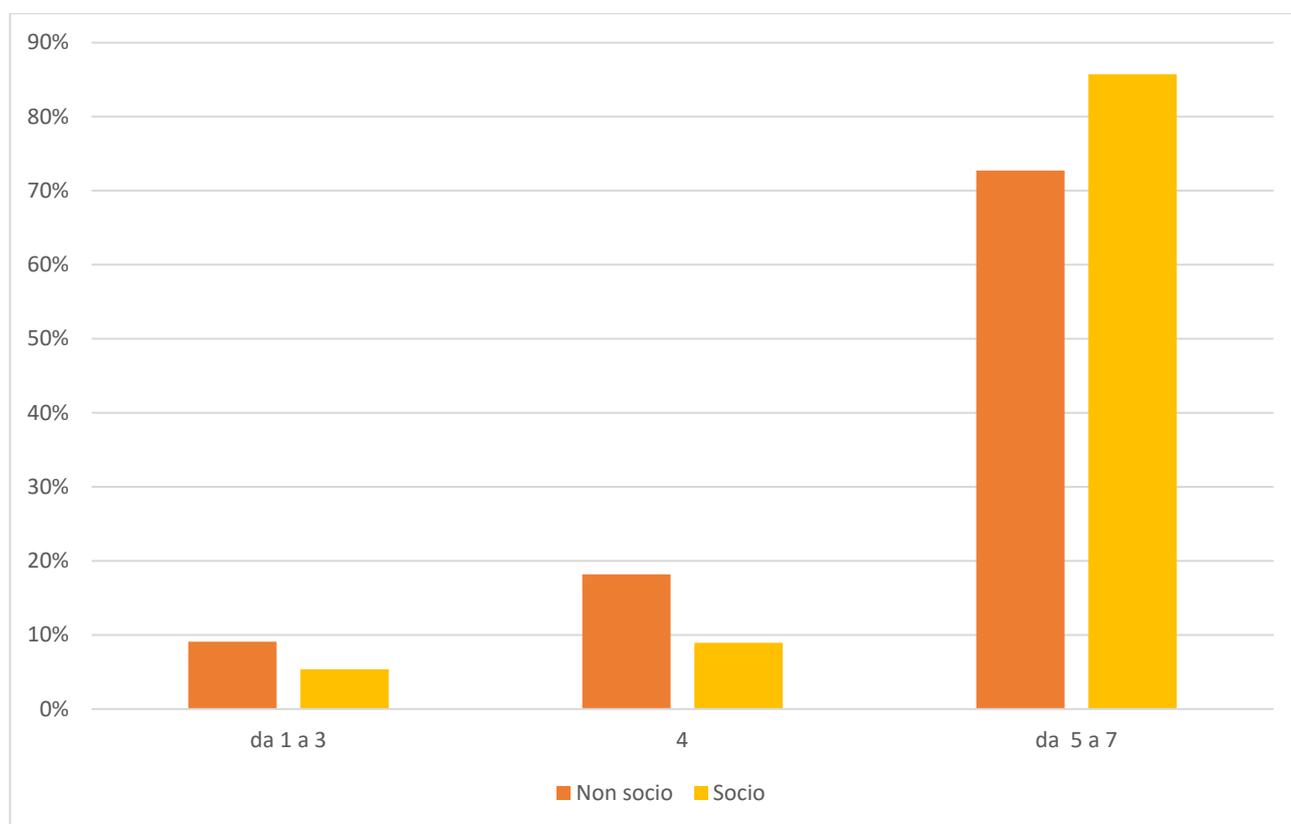
Più nel dettaglio, da un lato i non soci sono maggiormente insoddisfatti, in quanto meno coinvolti, sia per motivi di architettura istituzionale, sia per attitudine individuale (un'ipotesi è che non ci sia interesse a partecipare alle attività organizzative o di indirizzo della scuola). Il 61% va da molto insoddisfatto a

insoddisfatto, 20% non è né soddisfatto né insoddisfatto e solo il 20% è da soddisfatto a molto soddisfatto per il coinvolgimento nelle decisioni della scuola.

D'altro canto, per quanto riguarda i soci, la soddisfazione è elevata (61%). A fronte di questo dato, osserviamo anche che i soci dichiarano livelli leggermente maggiori di "vitalità soggettiva" intesa in termini di energia ed entusiasmo espressi sul lavoro (Figura 3-7) (Ryan and Frederick, 1997).

Si può concludere che rimane un margine di miglioramento per coloro che sono in bilico tra soddisfazione e insoddisfazione e per i non soddisfatti. Le assemblee rappresenterebbero il luogo formalmente riconosciuto in cui possono essere presentate e discusse le principali proposte di gestione ordinaria e di sviluppo della scuola. La percezione che si ha – a fronte di un 23% di soci insoddisfatti e di un 16% di soci insegnanti che non è né soddisfatto né insoddisfatto - è che l'organo decisionale sia sottoutilizzato o non sufficiente rispetto alla funzione democratica della cooperativa di lavoro, e che questo possa disincentivare la motivazione a partecipare ai momenti formali di discussione.

Figura 3-7 La vitalità soggettiva (energia sul lavoro) degli insegnanti soci e non soci



Fonte - ns elaborazione da survey insegnanti 2021

Il basso livello di soddisfazione nell'inclusione decisionale è coerente con il dato sul coinvolgimento che gli insegnanti, in generale, ritengono di avere nelle scelte della scuola che riguardano le risorse umane (il punteggio medio da 1 a 7 è 2,13), gli investimenti (2,58), l'organizzazione didattica (3,39) e l'orientamento musicale (3,46), come indica la Figura 3-8 sotto riportata. I bassi valori ottenuti (tutti sotto il 4, livello intermedio della scala) indicano che queste sono aree strategiche che di fatto rimandano alle funzioni delle figure apicali da un lato e alle regole Provinciali dall'altro. Presumibilmente, dunque, la standardizzazione e la funzione di "regulator" dell'ente pubblico e, nel complesso, la distribuzione delle funzioni all'interno del sistema lasciano poco spazio agli insegnanti sulle decisioni strategiche.

Partecipazione di indirizzo e ordinaria

È nelle attività operative (piuttosto che quelle di indirizzo strategico) che osserviamo maggiore autodeterminazione. Questa caratteristica è associata all'azione intrinsecamente motivata, alla realizzazione personale e al benessere.

Le attività ordinarie legate alla didattica rappresentano l'ambito in cui gli insegnanti sentono di avere un ruolo maggiormente attivo – in particolare nell'organizzazione di eventi e saggi e nell'utilizzo degli spazi e strumentazioni della scuola (la media di risposta ricade nella parte positiva della scala 1 – 7, con valori superiori, anche se di poco, a 4). Al contrario, le proposte di collaborazioni o progettuali non sembrano aree in cui gli insegnanti si sentano particolarmente attivi (il punteggio medio è 3,8). In generale la media dei punteggi sulla soddisfazione decisionale è tutt'altro che elevata rispetto ad altre aree di soddisfazione lavorativa. Per il sistema e per le scuole, l'inclusione decisionale, a partire dalle funzionalità più operative – costituisce un ambito di possibile intervento e miglioramento. La partecipazione attiva è l'elemento distintivo del modello cooperativo e – a livello di sistema – ciò che valorizza la cooperazione pubblico-privato. Senza di essa lo spostamento delle preferenze degli insegnanti verso modelli maggiormente esclusivi a sola gestione pubblica, come discusso nel Capitolo 1, potrebbe rafforzarsi.

Un contesto rilevante per la partecipazione attiva è il Consiglio docenti, presente in tutte le scuole, nonché la partecipazione a tavoli di lavoro tematici stabili (secondo i dati organizzativi, questi sono presenti in 7 scuole) e team di lavoro su progetto (in 10 scuole). Queste modalità di partecipazione non passano solitamente dagli organi statutari.

Figura 3-8 In che misura hai attualmente un ruolo attivo nelle scelte che riguardano: (indicare un valore da 1 “per nulla”, 7 “molto”)

Tipo di attività:	Punteggio medio (scala 1 – 7)
Organizzazione di eventi e saggi	4,40
Utilizzo della strumentazione e degli spazi della scuola	4,25
Individuazione di opportunità progettuali e collaborazioni	3,85
Orientamento musicale della scuola	3,46
Organizzazione degli insegnamenti	3,39
Scelte di investimento della scuola	2,58
Scelte relative a nuove assunzioni	2,13

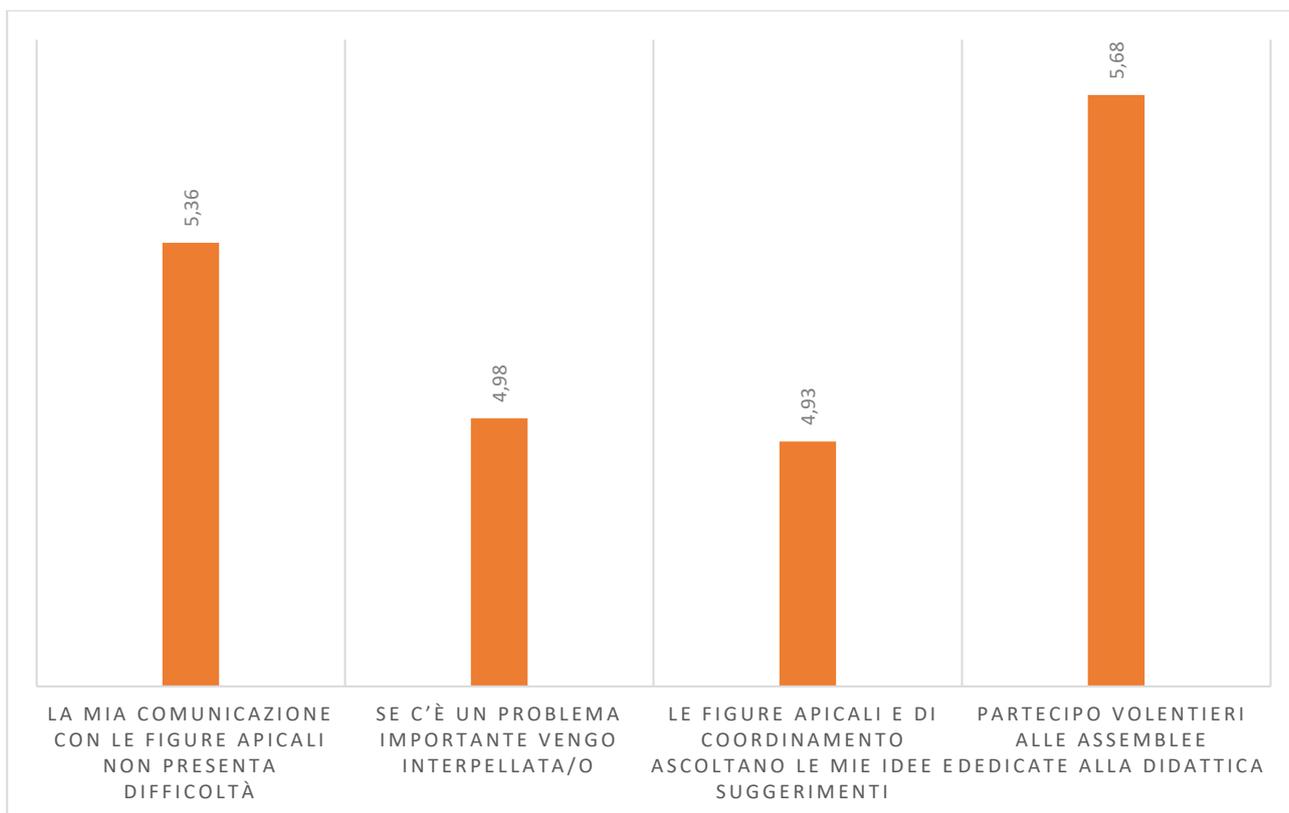
Fonte - ns elaborazione da survey insegnanti 2021

La survey insegnanti conferma il dato organizzativo. La maggior parte degli insegnanti ha indicato un livello di motivazione elevato rispetto alla partecipazione alle assemblee didattiche (il 69% dei rispondenti partecipa da volentieri a molto volentieri), con un punteggio medio di 5,68 su 7 (Figura 3-9). Inoltre, in generale gli insegnanti non ritengono di avere problemi di comunicazione con le figure apicali (punteggio 5,36 su 7) anche se l'ascolto di idee e suggerimenti da parte di queste ultime non presenta il medesimo apprezzamento (il punteggio è di 4,93).

Il 51% degli insegnanti (72 su 140) indica di non essersi mai trovato in dissenso con l'operato della scuola, il 32% ha avuto questioni di dissenso, mentre i rimanenti preferiscono non rispondere.

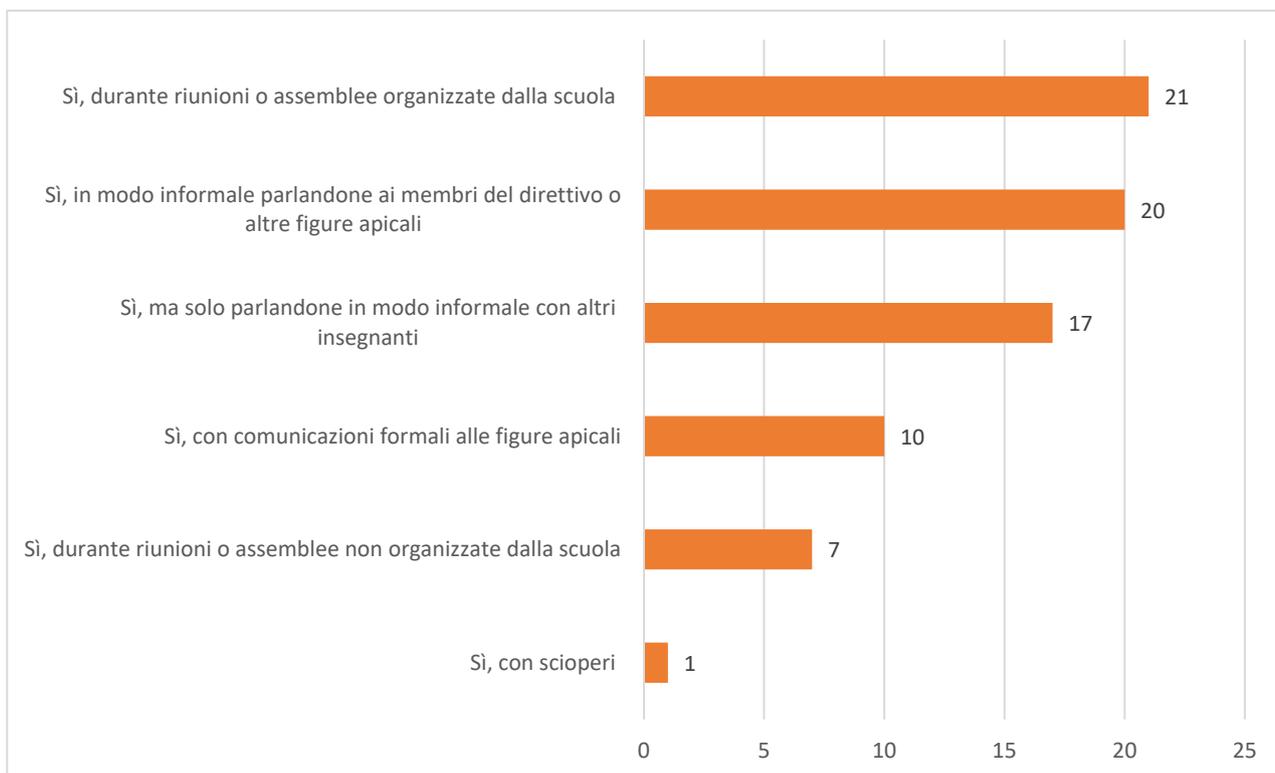
Nei casi in cui gli insegnanti abbiano idee diverse sulle scelte operate nella scuola, a fronte dei potenziali limiti dell'assemblea dei soci, non è da sottovalutare la valenza dei canali informali di comunicazione e discussione, specialmente quando compaiono aree di dissenso. La comunicazione informale – sia con i colleghi sia con i consiglieri – supera (con 37 scelte) la scelta della comunicazione formale durante l'assemblea (in 21 casi) o direttamente con le figure apicali (in 10 casi). Il grafico sotto riportato fornisce una panoramica ampia su tutti i canali di comunicazione utilizzati, compresa la scelta del silenzio o del confronto tramite momenti autogestiti dagli insegnanti.

Figura 3-9 Coinvolgimento, ascolto e partecipazione degli insegnanti. Punteggi medi su scala 1 -7 (N=129)



Fonte - ns elaborazione da survey insegnanti 2021

Figura 3-10 Nell'ultimo anno scolastico, hai mai dimostrato il tuo dissenso verso l'operato della scuola? (numero di risposte, più opzioni potevano essere scelte contemporaneamente)



Fonte - ns elaborazione da survey insegnanti 2021

La composizione dei Consigli di amministrazione e dei direttivi nelle SMT

I dati ricavati dai questionari organizzativi somministrati nel 2021 indicano che i Consigli di amministrazione delle società cooperative sono composti in media da almeno 3 consiglieri (fa eccezione la scuola Opera Prima con 2), prevalentemente a stakeholder singolo (insegnanti). In quasi tutte le società cooperative i consiglieri esercitano un ruolo interno alla scuola: sono insegnanti nel caso delle scuole Diapason, Eccher, Novak, Opera Prima, Pentagramma, SIM, SMG, SMAG, ed anche amministrativi nel caso della scuola Moser.

I consigli direttivi delle scuole con forma associativa hanno caratteristiche diverse tra loro. Le scuole Primiero e Minipolifonici, presentano una quota di consiglieri che non svolge un ruolo all'interno della scuola (in particolare Minipolifonici, che è un'associazione di utenti, conta un solo insegnante su 9 consiglieri). Nella scuola CDM i consiglieri sono costituiti da 2 insegnanti e 2 amministrativi, anche se non sono presenti allievi adulti, pur costituendo – gli allievi – la maggior parte degli associati con diritto di partecipazione.

Dal punto di vista della diversità di genere, il sistema delle scuole musicali, escludendo la Civica Zandonai, conta in totale 49 cariche sociali nel ruolo di consiglieri, dei quali il 61% di genere maschile e il 39% di genere femminile (Figura 3-11).

Figura 3-11 La composizione dei Consigli di amministrazione o dei direttivi delle scuole (anno 2021)

SCUOLE DI MUSICA	N. consiglieri	% maschi	% femmine	% consiglieri insegnanti	% consiglieri amministr.	% consiglieri esterni
CDM	4	25%	75%	50%	50%	0%
Diapason	3	67%	33%	100%	0%	0%
Eccher	5	40%	60%	100%	0%	0%
Minipolifonici	9	78%	22%	11%	0%	89%
Moser	4	25%	75%	75%	25%	0%
Novak	3	33%	67%	100%	0%	0%
Opera Prima	2	100%	0%	100%	0%	0%
Pentagramma	3	67%	33%	100%	0%	0%
Primiero	3	67%	33%	67%	0%	33%
SIM	3	100%	0%	100%	0%	0%
SMAG	4	100%	0%	100%	0%	0%
SMG	6	50%	50%	100%	0%	0%
Zandonai	0	0%	0%	0%	0%	0%
Totale scuole	49	61%	39%	76%	6%	18%

Fonte - ns elaborazione da scheda organizzativa somministrata alle scuole di musica (2021).

Le figure apicali

I punti maggiormente critici quando si parla di governance – soprattutto per le piccole organizzazioni del settore culturale, e dunque anche per le scuole di musica, sono due: la disponibilità di un surplus di tempo del socio insegnante da utilizzare per partecipare e sviluppare competenze progettuali trasversali all'insegnamento della musica, e il problema di agenzia, che riguarda principalmente la separazione dei ruoli all'interno degli organi di gestione. La separazione dei ruoli di presidenza e direzione è assodata nel sistema delle SMT, evitando in linea generale il problema di agenzia.

Anche se non è stato sempre così, al momento della rilevazione (2021), in tutte le scuole ad eccezione di una (SIM di Borgo Valsugana), la figura del presidente e quella del direttore sono ricoperte da persone diverse. Il ruolo della presidenza è svolto su base volontaria in cinque scuole, mentre nelle altre trattasi di attività remunerata. Nella maggior parte dei casi i presidenti sono anche insegnanti della scuola e non

ricoprono altri ruoli professionali all'esterno di essa. In misura minore (tre casi) si tratta invece di figure con altre professionalità. I vicepresidenti sono in larghissima maggioranza insegnanti della scuola e in un solo caso il ruolo è ricoperto da una figura amministrativa. Nove dei dodici presidenti sono uomini, mentre in tre scuole (Minipolifonici, Moser, SMG) il ruolo è ricoperto da una donna. Per la civica Zandonai associamo il ruolo di presidente a quello politico del sindaco di Rovereto che, al momento, è ricoperto da una donna, mentre sono di genere femminile gli assessorati comunali collegati nei settori dell'istruzione e della cultura.

Figura 3-12 Presidenti e direttori delle SMT

	% maschi	% femmine	% att. volontaria	% att. remunerata	% con ruolo interno alla scuola	% con ruolo esterno alla scuola
Presidenti	75%	25%	45%	55%	42%	58%
Direttori	77%	23%	0%	100%	82%	18%

Fonte - ns elaborazione da scheda organizzativa somministrata alle scuole di musica (2021).

La figura del direttore è nella maggior parte dei casi elettiva (cooperative) oppure espressione del Consiglio direttivo (associazioni), ad eccezione della civica Zandonai (dove il direttore è nominato tramite concorso pubblico). Coincide in quasi tutte le scuole con un insegnante o ex insegnante, con competenze progettuali e gestionali sviluppate nel settore culturale. In tre casi il ruolo è ricoperto da una donna (Eccher, Moser, SMG).

Leadership e intergenerazionalità

Se le figure apicali appaiono ben bilanciate rispetto alla divisione dei ruoli tra presidenza e direzione (Figura 3-12), una sfida specifica riguarda invece il ricambio generazionale. Alcune delle scuole hanno beneficiato di una leadership che ha contribuito non solo alla direzione della scuola, ma anche alla definizione, negli anni Ottanta e Novanta, del sistema attuale. Nel breve periodo dovranno affrontare sia la sfida del passaggio generazionale, verosimilmente attraverso la ricerca di insegnanti motivati e di competenze all'interno del sistema stesso, sia quella che arriva dal profondo cambiamento culturale ed economico in cui le scuole operano.

Perché serve una governance inclusiva?

I motivi per i quali ci soffermiamo sulle categorie di stakeholder incluse nella governance sono molteplici (si veda: Sacchetti, 2018). In primo luogo, ci preme sottolineare che la natura degli stakeholder all'interno degli organi di governo offre un'indicazione sugli obiettivi e sugli esiti specifici che l'organizzazione intende produrre. Ci dice, in altri, termini a cosa la scuola dà valore, da quali categorie essa ritiene di poter attingere competenze e risorse per migliorare le proprie attività. In particolare:

- L'inclusione dei lavoratori (insegnanti e amministrativi) porta all'interno dei processi decisionali conoscenze esperienziali diverse, più specifiche in campo didattico e musicale nel primo caso, organizzativo e gestionale nel secondo, nonché risorse relazionali.
- L'inclusione degli utenti porta risorse conoscitive relative ai bisogni degli allievi e delle famiglie, attiva relazioni.
- Altrettanto si dica delle risorse attivate dai volontari, piuttosto che da altri enti culturali e sovventori, specialmente rispetto a risorse progettuali ed economiche da impiegare nelle attività della scuola.

Vale per l'istruzione musicale, come per altri servizi alla persona, che la complessità delle attività sia legata alla diversità dei bisogni e alla molteplicità di attività, funzioni e competenze che la scuola e gli insegnanti nel complesso devono mettere in atto. per dare risposte specifiche alle diverse istanze di allievi, insegnanti, comunità.

Condividere conoscenze, competenze e punti di vista è un punto chiave, specialmente quando la disparità conoscitiva tra diverse categorie – ad esempio fra direzione e insegnanti, fra insegnante e allievo, fra direzione e amministratori pubblici, fra direttori o insegnanti di scuole diverse – può generare costi di transazione. Questi sono legati ad inefficienze causate da perdita di opportunità, di informazioni rilevanti, piuttosto che da uso opportunistico delle informazioni, o complessivamente – a livello di sistema – dalla duplicazione di costi materiali e di coordinamento per attività che potrebbero invece sfruttare economie di scala e di scopo se attuate unitariamente per tutto il sistema di istruzione musicale.

L'inclusione degli stakeholders – se supportato da una partecipazione effettiva delle persone – non solo contribuisce a ridurre questi costi, ma può produrre effetti collettivi positivi – ad esempio attivando relazionalità, risorse creative e innovazione nelle attività, nei processi organizzativi o nei servizi offerti. Aumentano inoltre la consapevolezza e le competenze sui processi decisionali, creando verosimilmente conoscenze ed attitudini alla deliberazione diffuse e trasferibili anche fuori dall'organizzazione. Attiva, inoltre, processi di feedback sugli obiettivi iniziali, migliorando le traiettorie di sviluppo, riduce la distanza informativa tra chi decide e chi si trova a lavorare a livello operativo, alimenta le motivazioni individuali agendo sui bisogni di autodeterminazione delle persone, che vengono amplificati dalla possibilità di contribuire ai processi decisionali con le proprie idee e la propria esperienza.

La vitalità, insomma, trae dei vantaggi dall'inclusione. Questi benefici rappresentano una ricchezza che può superare i costi che il coinvolgimento e il coordinamento di categorie di attori eterogenee comporta. Abbiamo già ricordato in altri studi (Sacchetti, 2018; Sacchetti, Borzaga, 2021) che l'inclusione dei pubblici, degli stakeholder, diventa particolarmente rilevante ed efficiente, ossia va a beneficio degli attori coinvolti e della collettività, quando:

- Migliora l'identificazione dei bisogni
- Attiva risorse materiali (monetarie, tempo) non monetarie (fiducia, conoscenza, creatività, reti, beni relazionali)
- Favorisce l'innovazione o quanto meno il cambiamento qualora esso sia desiderabile (come conseguenza dei primi due vantaggi)
- Produce esternalità positive, ossia migliora il benessere per gli stakeholder e per la collettività (riducendo i fallimenti del mercato e dell'azione standardizzata).

D'altro canto, tuttavia, le limitazioni poste dai costi dell'inclusione hanno per molto tempo fatto sì che la teoria economica si concentrasse su strutture monostakeholder o a stakeholder singolo. La spiegazione è che queste strutture massimizzano l'omogeneità dei soci e, dunque, degli interessi rappresentati in nei Consigli di amministrazione o in assemblea. Vero è che il coinvolgimento effettivo degli stakeholder presenta dei costi di gestione, ad esempio in termini di coordinamento, di tempi di apprendimento e formazione per chi vuole partecipare ai percorsi decisionali, o ancora costi da sostenere per modificare l'architettura di governance (es. modificare lo statuto) e i processi organizzativi laddove la produzione del servizio musicale viene riorganizzato compatibilmente con un maggior coinvolgimento, anche a livello operativo e fattuale, degli utenti.

Da ultimo non vanno esclusi i costi relativi alla presenza di conflitto e alla sua gestione (si veda Williamson, 1998). Il conflitto può essere presente sia nel caso in cui lo stakeholder sia escluso, sia nel caso in cui i partecipanti non condividano una base di obiettivi comuni. Infatti, se da un lato gli stakeholder portano istanze, allargano la visione, attivano idee e creatività facendo della diversità una risorsa, è verosimile che coordinare la diversità e portarla ad un livello superiore, dove vengano identificati gli intenti e le identità comuni, richiede che i partecipanti si impegnino in un percorso di apprendimento a migliorare, attraverso la partecipazione stessa, le proprie competenze deliberative e decisionali.

La funzione obiettivo di una scuola di musica, quand'anche fosse a stakeholder singolo, deve tenere insieme, per la sua natura pro-sociale, finalità complesse. Include infatti diverse istanze. I consigli direttivi e di amministrazione delle scuole di musica, nello specifico, hanno il mandato di perseguire finalità educative e dunque di benessere per gli utenti, ma anche dei propri lavoratori (a maggior ragione essendo quasi tutte organizzazioni basate sul legame cooperativo tra insegnanti) e della comunità nel suo complesso attraverso la produzione di cultura musicale diffusa e relazionalità tra le persone. Non va dimenticato poi che la continuità dell'azione educativa e culturale viene garantita dalla sostenibilità finanziaria delle scuole, che va preservata. Gli esiti delle scuole dovrebbero comprendere, da un punto di vista normativo e secondo la riflessione sviluppata fino ad ora, la creazione di:

- Educazione musicale accessibile e di qualità.
- Creazione di una cultura musicale diffusa sul territorio.
- Incremento dell'offerta culturale sul territorio.
- Opportunità occupazionali per musicisti.
- Benessere degli allievi
- Benessere degli insegnanti.
- Relazioni di natura amicale e professionale tra le persone.
- Valori civici (inclusione, diversità, interazione e apertura verso gli altri)
- Pareggio di bilancio o profitti positivi da reinvestire nell'attività educativa.
- Efficienza nella gestione delle risorse.

È dunque utile chiedersi quali linee progettuali e di indirizzo (chiamate “bottom lines”) vengono valorizzate, quali tra queste sono oggetto di condivisione e quali di conflitto. La diversità espressa dai consigli direttivi e il grado di soddisfazione dei soci per il coinvolgimento nelle decisioni della scuola creerebbero una garanzia in più rispetto alla capacità di armonizzare visioni e interessi diversi, e di gestione di questa complessità di desiderata.

Evoluzione del sistema, mutamento culturale, governance di impresa: una sintesi dei risultati

Abbiamo cercato in questa parte di lavoro di definire e approfondire alcuni aspetti del sistema di istruzione musicale, dell'attività delle scuole, nonché la loro vitalità, ossia la capacità di porre in essere attività creative e capacitanti per sé e per gli altri. Dal punto di vista di sistema si sono evidenziati i punti di efficienza, in primis l'accessibilità di questo sistema dal punto di vista geografico, didattico e educativo, economico per insegnanti e allievi.

La riduzione della polarizzazione territoriale

Quello delle SMT è un sistema che ha contribuito a ridurre, almeno in parte, le classiche dinamiche di polarizzazione territoriale, estendendo la presenza delle scuole per bacini di utenza al territorio urbano e rurale della Provincia. La collaborazione con le scuole pubbliche primarie, piuttosto che con le Federazioni di cori e bande, può colmare ulteriormente le differenze di accessibilità allo studio della musica tra zone urbane e rurali.

Un primo tema importante per la vitalità dei territori è dunque quello della produzione di beni meritori (servizi educativi in questo caso) attraverso la cooperazione e l'associazionismo, ossia attraverso risorse locali di comunità attivate, in questo caso, da un quadro istituzionale preciso definito dalle leggi Provinciali

sulla cultura e da un processo di co-programmazione e coprogettazione da parte dell'ente pubblico e delle scuole (Sacchetti, Ianes, 2023). Questo passaggio ha consentito di ridurre i costi di distanza a chi vive nelle zone rurali e di aumentare l'efficacia della spesa pubblica (Sacchetti, Salustri, Salvatori, Viganò, 2023).

Membership e rappresentanza

Al momento, le scuole in generale detengono una rappresentanza marcata di insegnanti, mentre la presenza di allievi o delle loro famiglie è generalmente assente. Nonostante la forma cooperativa prevalente, gli insegnanti si sentono piuttosto estranei rispetto alle linee di indirizzo. Esiste ulteriormente una differenza tra gli insegnanti soci e i non soci in termini di soddisfazione per la partecipazione alla definizione degli indirizzi della scuola, ma anche in termini di attitudini alla partecipazione, laddove i non soci sono meno interessati a sviluppare competenze trasversali.

Nelle scuole che hanno forma cooperativa, l'interazione con l'utenza non avviene a livello di governance, ma sul piano operativo e a livello individuale, nelle scelte che riguardano le attività del singolo utente. Non sembra esistere una rappresentanza degli allievi e, anche quando coinvolti in qualità di soci, la partecipazione alle assemblee è bassa o assente. Sembra dunque mancare una modalità efficace attraverso la quale gli utenti siano motivati a partecipare e possano contribuire su un piano collettivo ai processi decisionali delle scuole. Anche questa rappresenta una possibile area di miglioramento del sistema.

Capitolo 4: Le relazioni inter-organizzative

di Silvia Sacchetti, Miriam Fiorenza, Mario Diani

L'accessibilità e la riduzione della polarizzazione territoriale

Il sistema delle SMT ha annullato i vincoli di accesso presenti invece per le sezioni musicali delle scuole medie (SMIM). Inoltre, la distribuzione geografica delle scuole musicali pubbliche (SMIM, Liceo musicale e Conservatorio) si concentra nei centri urbani medio grandi, le tredici SMT sono dislocate su tutto il territorio Provinciale, compresi i territori geograficamente più isolati. La capillarità dell'offerta formativa si estende ulteriormente attraverso i progetti che, nel tempo, le SMT hanno attivato, sfruttando bandi di enti pubblici e/o privati, in sinergia con gli Istituti Comprensivi della zona. Questo ha consentito alle SMT di raggiungere gli studenti in età scolare non iscritti a percorsi musicali - disponibili soltanto nelle due aree urbane di Trento e Riva del Garda e con accesso a numero chiuso (mentre si scrive la Provincia sta valutando l'apertura di altre sezioni musicali in aree remote) (Figura 4-1).

Figura 4-1 La geografia delle scuole pubbliche vocazionali (SMIM, Liceo musicale, Conservatorio) e delle SMT



Map 1: Mappa delle scuole pubbliche: sedi del conservatorio (Trento e Riva), dei licei musicali, delle Smim (Visualizza la mappa Online)



Map 2: Mappa delle scuole musicali trentine iscritte al Registro Provinciale (Visualizza la mappa Online)

Come evidenzia un insegnante:

Anche alle superiori, per esempio in Francia, [gli alunni] hanno la possibilità di continuare a studiare uno strumento. Qui da noi chi lo fa? Chi fa il liceo Rosmini, o le vecchie magistrali che hanno un percorso di musica. Gli altri no. Per cui, per chi non ha la scuola musicale come da noi in Trentino-Alto Adige è un po' duro poter proseguire (Insegnante, SMT).

Le SMT, con particolare attenzione ai progetti musicali portati avanti nelle scuole, hanno contribuito ad offrire il servizio con un rapporto tra costi e numero di allievi raggiunti molto efficiente, garantendo ampio accesso ad una formazione musicale di insieme anche attraverso i progetti nelle scuole pubbliche. In parallelo, i progetti orchestrali sviluppati dagli insegnanti delle scuole dell'obbligo concorrono, in modo complementare, ad arricchire la cultura musicale di un numero significativo di allievi. D'altronde, la buona riuscita di un progetto educativo musicale per il territorio non può prescindere dalla scuola dell'obbligo, dal valore attribuito alla musica e dall'azione duratura di chi vi insegna e di chi dirige l'istituto scolastico. Al momento si osserva, tuttavia, come alcuni insegnanti precari associno il contributo delle SMT ad un rallentamento delle assunzioni di insegnanti di ruolo da parte dei singoli istituti. Il possibile trade-off tra progetti esterni e assunzioni interne potrebbe essere superato sviluppando sinergie.

Come osservato da un insegnante:

“Questa settimana abbiamo iniziato un progetto per le scuole elementari e, ad esempio, io so che per le maestre siamo un punto di riferimento. Perché ci chiamano, ci chiedono di andare quindi credo che per anche loro sia una relazione importante, con la scuola di musica.” (Insegnante SMT).

E ancora un altro insegnante osserva come:

“Chi è a capo del pubblico [istituzione scolastico pubblica] deve essere molto lungimirante per capire che potrebbe essere qualcosa che esce dallo schema, faticosa perché sono investimenti anche dal punto di vista del tempo con insegnanti che non sono della scuola, ecc, ma che ha un riscontro positivo. Poi cambiando presidi il progetto che avevamo alle [omissis] non è più andato. È da un paio d'anni che c'è a [omissis] e [omissis] ma anche lì con il cambio del preside sembra possa non continuare.” (Insegnante SMT).

Le competenze e la consapevolezza che l'esposizione alla musica degli allievi delle scuole primarie e secondarie possono portare i giovani ad apprezzare la musica, a vederla come una ricchezza da sviluppare, ad attribuirle un valore che inizialmente non era contemplato. Apre dunque degli “spazi di libertà,” aumenta le opportunità di scelta. Inoltre, gli allievi formati alla musica nella scuola primaria di primo grado potrebbero scegliere di continuare con un percorso professionalizzante nelle SMIM, nei Licei musicali o al Conservatorio oppure ritrovare un punto di riferimento per la loro formazione in un secondo momento, qualora volessero riprendere lo studio della musica nell'età adulta.

“Noi abbiamo la fortuna di avere le scuole musicali che sono aperte a tutti. Io ho il bambino più piccolo che quando è entrato aveva sette anni e il più grande settantadue; quindi, abbiamo proprio una vasta fascia d'età. Perché è aperta a tutti anche all'adulto. E non mettiamo vincoli. Per esempio, capita che agli allievi vengono alle elementari fanno i tre anni, fanno l'ammissione alle medie musicali, poi lì se non vogliono entrare in Conservatorio possono tornare qui e proseguire il loro percorso perché non è che vengono abbandonati. Io ho avuto allievi che sono ritornati dopo i tre anni di medie perché la voglia di fare musica c'è quindi loro hanno lo spazio e hanno l'opportunità di fare. Questo è fondamentale non ci sono tantissime realtà, che poi anche chi fa le superiori - abbiamo nominato il liceo Rosmini - fa i cinque anni lì e poi? e poi può tornare qui, può proseguire comunque. Il fatto che le nostre scuole musicali siano aperte a tutti è una cosa bellissima. Dà la possibilità ad allievi che magari hanno iniziato giovani e da adulti tornano: ho iniziato quand'ero alle medie e adesso che sono grande, o in pensione, abbiamo i figli grandi ho più tempo per me e riprendo a studiare lo strumento.” (Insegnante, SMT).

Percorsi diversi e complementari

I progetti in cui la scuola primaria di primo e secondo grado ha ospitato le SMT appaiono – a parità di costi per il settore pubblico – maggiormente inclusivi rispetto a percorsi di studio in sezioni specialistiche, anche se qualitativamente diversi. Questo chiaramente non elimina affatto l'utilità e l'opportunità di avere percorsi specialistici. Piuttosto pone l'accento sulla creazione parallela di modalità alternative e complementari per creare cultura musicale e opportunità diffuse.

Economicamente e qualitativamente la scelta tra SMT e SMIM avrebbe implicazioni sulla natura del lavoro degli insegnanti (soci di cooperative o associazioni nel caso delle SMT che insegnano con progetti ad hoc nella scuola primaria, dipendenti pubblici che insegnano a sezioni di allievi selezionati nel caso SMIM) così come sulle modalità di insegnamento (lezioni collettive nel primo caso, di strumento e individuali nel secondo).

Il tema degli effetti sul lavoro è inoltre oggetto di dibattito, tuttora piuttosto controverso.

Relativamente all'accesso alla formazione musicale di livello accademico, data la numerosità degli allievi delle SMT rispetto a quelli delle SMIM, è verosimile pensare che si iscrivano al Liceo musicale e/o al Conservatorio più allievi provenienti dalle SMT che non dalle SMIM. In merito al numero degli allievi iscritti al Conservatorio provenienti dalle SMIM o dal Liceo musicale, non è stato possibile fare altre considerazioni in quanto il dato non è disponibile.

Non da ultimo, la valorizzazione della musica all'interno delle scuole dell'obbligo incrementerebbe la fruizione per chi che, pur desiderando studiare, si trova a rinunciare qualora i vincoli economici familiari siano stringenti, rendendo non sostenibile anche la retta sussidiata richiesta per la frequenza della SMT.

La temporaneità di questi progetti, tuttavia, si scontra con il bisogno di continuità di un percorso formativo, che necessita di relazioni stabili e punti di riferimento. D'altro canto, anche per l'insegnante è molto importante mantenere la relazione con l'allievo, e aver modo di osservare se e come l'insegnamento ha generato competenze e interesse per la musica.

La buona riuscita di un percorso di formazione è dunque insita anche nella sua continuità, prevedendo il tempo necessario per sviluppare il rapporto insegnante-allievo, dal quale dipende anche la qualità dell'esperienza. Le SMT hanno anche questa funzione – dare continuità allo studio iniziato nelle scuole dell'obbligo, anche a vocazione musicale.

Una parte molto difficile per me di lavorare nella SMIM era che impostavo un allievo in prima, e in terza non lo vedevo più. Nella scuola musicale invece ce li ho dalla terza elementare e, alla maturità, sono ancora lì. (Insegnante SMT)

Da me arrivano questi bimbi di otto anni tutti impacciati all'inizio, con questo strumento, e dopo quattro, cinque anni [...] vedere che suonano così mi dà più soddisfazione di quando mi dicono che ho suonato bene io o che ho fatto un bel concerto. Poi mi piace molto il rapporto che si instaura con questi ragazzi che stanno con me anche dieci anni, alcuni li ho portati in accademia ma dopo percorsi lunghi, stando con me almeno sette, otto anni. (Insegnante SMT)

Questo aspetto, a parere degli insegnanti, richiede un patto di durata progettuale che permetta alle scuole di organizzare le proprie risorse in vista di una continuità di servizio: un progetto duraturo consente, per gli allievi, di avere il tempo necessario per vivere un percorso gratificante, di sviluppare passione e competenze musicali. Dal punto di vista del lavoro, d'altro canto, la continuità e lo sviluppo di sinergie con i programmi degli Istituti Comprensivi può contribuire ad aumentare il numero di ore di insegnamento per chi lo desidera, o a creare ulteriori opportunità di lavoro per nuovi insegnanti, sia nelle SMT sia nella scuola dell'obbligo.

Attenzione alla disabilità

Le SMT, in maniera diffusa, ospitano anche allievi con disabilità.

“Frequentando le scuole dell'obbligo con i progetti musicali mi sono resa conto che la presenza della disabilità non è un'eccezione ma è la regola. [...] e allora mi sono interrogata: perché le scuole musicali del Trentino, che sono musica di base per tutti, non prevedevano esperienze, indicazioni, che portassero il genitore di un bambino disabile a dire “iscrivo mio figlio a scuola musicale.” [...] con il sistema di notazione Figurenotes [...] dai due allievi con disabilità siamo arrivati a 30, 33 e in più tutti i progetti di inclusione nelle scuole...” (figura apicale, SMT).

In maniera più strutturata, una delle scuole ha investito risorse per sviluppare un metodo didattico dedicato per questi allievi. La scuola (SMG), nel 2002, ha avviato un percorso di specializzazione sull'insegnamento della musica attraverso forme e colori. Il metodo *Figurenotes* risulta particolarmente indicato per allievi con disabilità o DSA a partire dalla scuola dell'infanzia e per tutti gli altri gradi d'istruzione. Questo sistema di notazione è innovativo in quanto permette di suonare e fare musica individualmente e in gruppo a prescindere da conoscenze teoriche pregresse. La scuola è divenuta punto di riferimento italiano del metodo e si è fatta promotrice di iniziative formative rivolte a insegnanti provenienti da altre scuole del Trentino.

Noi teniamo ogni anno un corso di aggiornamento su questo. Rivolgendolo, per esempio quest'anno, agli operatori del mondo scolastico, insegnanti di sostegno. È una maniera interessante per sostenere allievi con BES. La cosa bella è che qui da noi, tranne i partecipanti dell'Anfass che fanno la loro orchestra al mattino, tutti gli altri fanno lezione insieme agli altri allievi. [...] insegnare con il metodo Figurenotes richiede anche una certa sensibilità, bisogna essere portati, molto preparati e non si può azzardare (figura apicale, SMT).

In virtù di questa competenza, la scuola e il Conservatorio di Riva del Garda hanno istituito una convenzione per la quale la SMG si fa carico delle lezioni rivolte ad un'allieva con disabilità iscritta al Liceo musicale, compensando l'assenza di competenze interne di didattica inclusiva. Anche la Provincia ha riconosciuto il valore del metodo, finanziando le ore di insegnamento degli allievi che studiano musica utilizzando questa modalità.

I progetti delle SMT nelle scuole dell'obbligo – un focus

Di seguito, vengono presentate le informazioni relative ai progetti musicali portati avanti dalle SMT nelle scuole dell'obbligo. Sono stati estratti dalla rilevazione che utilizza lo strumento della scheda organizzativa, somministrata a tutte le scuole nel primo anno della ricerca. In totale, otto SMT hanno restituito la scheda riportando – tra le altre informazioni – il dettaglio sulla propria esperienza progettuale con le scuole dell'obbligo. La scheda organizzativa contiene infatti una sezione dedicata alle “*Collaborazioni istituzionali in aggiunta a PAT (ad es. Corali, Bande o loro Federazioni, Conservatorio, Liceo Musicale; Licei o scuole con altri indirizzi, amministrazioni comunali, altre scuole di musica in Trentino o fuori Provincia)*”. Otto SMT hanno menzionato in totale 17 istituti scolastici, indicando in alcuni casi una breve descrizione dell'attività (Tabella 4-1).

Tabella 4-1. Progetti musicali negli istituti scolastici pubblici in collaborazione con le SMT (Anno 2021)

Nr. SMT che indicano collaborazioni con Istituti scolastici	Nr. Istituti scolastici menzionati dalle SM
8	17
SM di Primiero	Istituto Comprensivo di Primiero - progetti musicali per gli alunni delle scuole primarie
Minipolifonici	Istituto Comprensivo Trento 1: progetti didattici;
Diapason	Istituto Comprensivo Vigolo Vattaro: progetti didattici;
Eccher	Istituto Comprensivo Lavis;
SIM	Scuola dell'Infanzia Tambosi;
SMG	Liceo Russell: lezioni concerto "I concerti da camera di A. Vivaldi" con l'ensemble Zefiro in collaborazione con la Smarano Academy con le classi quarte del liceo linguistico e liceo classico e laboratorio di improvvisazione jazz;
Moser	Istituto Comprensivo di Mezzocorona: progetto musica rivolto alle classi prime scuola primaria per un totale di 30 ore;
Opera Prima	Istituto Comprensivo di Cles: progetto "la mia vita è come un rap" rivolto alle classi seconde della scuola media monte orario per classe 8 ore;
	Liceo musicale "A. Maffei" di Riva del Garda;
	Istituto d'Istruzione superiore Don Guetti di Tione di Trento: Progetto Apollo, ciclo di lezioni di cultura musicale in orario curriculare
	Scuole dell'infanzia della Valle del Chiese: progetto Let's play - musica giocando, interventi per cicli di 16 incontri per ciascuna scuola, con i docenti esperti della SM
	Istituto Comprensivo del Chiese: Progetto Musica, cicli di interventi per la scuola primaria, con i docenti esperti della SM;
	Istituto Comprensivo Tione: Progetto Musica, cicli di interventi per la scuola primaria, con i docenti esperti di SM;

	Istituto Comprensivo Pergine 1: “Una classe un coro”
	Istituto Comprensivo Pergine 2: “Una classe un coro”; "CantAscuola"; Come il Blues diventa Rock;
	Istituti scolastici della Vallagarina
	Istituto Comprensivo Bassa Val di Sole: progetto educativo volto a promuovere l'approccio diretto con lo strumento attraverso l'orchestra e la musica d'insieme

Fonte - ns elaborazione da scheda governance somministrata alle scuole di musica

Altre SMT hanno menzionato progetti educativi non strettamente legati alla formazione musicale, raccolti nella Tabella 4-2.

Tabella 4-2 - Progetti educativi non strettamente legati alla formazione musicale portati avanti da istituti scolastici pubblici e SMT

SMT	ALTRI PROGETTI nel settore istruzione
CDM	Alternanza Scuola Lavoro con gli Istituti Superiori di Rovereto;
Novak	Liceo Antonio Rosmini di Rovereto e il Liceo delle Arti di Trento e il Liceo Galilei di Trento: convenzione per l'alternanza scuola lavoro degli studenti; Aggiornamento docenti scuola materna a primaria;
SMG	IPRASE del Trentino organizza inoltre corsi di Formazione e Aggiornamento avente per tema l'Educazione musicale speciale e la Didattica musicale.

Fonte - ns elaborazione da scheda governance somministrata alle scuole di musica

Il dibattito nelle scelte di percorso tra SMT e SMIM

Nonostante le SMT siano una risorsa capillare che attira circa 7,000 allievi tra ordinamento e formazione bandistica, esse non sembrano essere, dal punto di vista della presenza di accordi formali almeno, interlocutrici di scuole medie o licei a indirizzo musicale. Le nostre interviste hanno evidenziato la quasi totale assenza di rapporti di collaborazione formali tra le SMT e SMIM, Licei musicali o altre accademie pubbliche del Trentino. Stanno nascendo invece rapporti di collaborazione, nel momento in cui scriviamo, tra alcune SMT e il Conservatorio di Trento, mentre già ne esistevano con Conservatori fuori Provincia.

Il raffronto fra SMT e SMIM è frequente nel dibattito. I due sistemi possono essere considerati complementari anziché in conflitto, in quanto capacitanti per pubblici con preferenze e possibilità diverse. Mentre si scrive sono in corso processi decisionali orientati ad arricchire la capillarità e dunque l'offerta di istruzione musicale attraverso l'apertura di altre sezioni SMIM.

Da un lato, il sistema pubblico, attraverso le sezioni a indirizzo musicale (SMIM) e i Licei musicali, ha il vantaggio di offrire il servizio a prezzo nullo o molto basso (iscrizione scolastica) e dunque di garantire il massimo accesso dal punto di vista economico, ma solo a chi è in età scolare e vuole seguire già in giovane età un percorso impostato sullo studio della musica, per poi eventualmente proseguire gli studi professionalizzanti (a livello accademico) presso il Conservatorio. Barriere di diversa natura riguardano invece la presenza di criteri di accesso e la selezione che viene effettuata sugli allievi, che è assente nelle SMT. Vi sono poi barriere legate all’offerta di insegnamenti di strumento, nonché alla possibilità – dati il numero limitato di iscritti – di aggregare gli allievi in orchestre dedicate ad una particolare tipologia di strumento. Come osserva un insegnante delle SMT che ha insegnato anche in una SMIM:

“Una difficoltà delle SMIM erano le orchestre, ovvero, avendo strumenti specifici come flauto, chitarra, pianoforte, violino, anche se adesso stanno un po’ diversificando, fare un’orchestra con questi strumenti era veramente difficile per un insegnante; oltre il fatto che il risultato non era mai il massimo. Invece nella “nome SMT” abbiamo l’orchestra d’archi ed è molto più motivante, molto più semplice sia per l’insegnante che per gli allievi, perché si può adottare un repertorio adatto a loro.” (Insegnante SMT).

Tabella 4-3 - Insegnamenti delle SMIM e delle SMT a confronto

	SMIM	SMT
Strumenti (studio individuale)	Dai 4 agli 8 strumenti tra: chitarra classica, flauto traverso, pianoforte, violino, clarinetto, percussioni (tamburo militare, vibrafono marimba/ xilofono, timpani), violoncello, tromba, sassofono.	Fino a 30 strumenti tra: Alphorn; Armonica; Arpa; Basso elettrico; Batteria; Cajon; Canto (lirico, moderno, in inglese, solistico); Chitarra classica; Chitarra acustica - Elettrica; Clarinetto; Clavicembalo; Contrabasso; Corno; Fagotto; Fisarmonica; Flauto; Flauto traverso; Flicorno; Mandolino; Oboe; Organo; Batteria; Pianoforte classico; Pianoforte moderno; Sassofono; Tabla; Tastiera; Tromba; Viola; Violino; Violoncello. A questi si aggiunge lo studio di: Sound Engineering; Home recording; Dj e Live Performance; Computer music;
Corsi collettivi	Musica d’insieme, ascolto partecipato, teoria e lettura della musica;	Avviamento alla musica; Formazione musicale; Educazione corale; Coro Musical; Cultura musicale; Laboratori musica moderna Rock/Pop/Jazz/Funk; musica d’insieme; Ensemble di chitarre, fisarmoniche, flauti, violoncelli, sax, clarinetti, ecc.

Fonte: nostra elaborazione di informazioni disponibili sui siti web delle SMT e delle SMIM (2022).

Nelle interviste viene sottolineato come tradizionalmente il settore sia risultato lento, soprattutto a livello accademico, nel riconoscere le novità, ad esempio in campo di generi musicali, escludendo chi era

interessato ad ambiti non compresi nel curriculum ministeriale, ambiti che hanno trovato, negli anni Ottanta, uno spazio nel settore privato. Un insegnante notava come:

Sono entrato in Conservatorio e mi sono iscritto a percussioni... parlo dei primi anni Ottanta, alla fine della terza media. Facendo percussioni ero veramente una mosca bianca. [...] Bene ho fatto il mio percorso di Conservatorio e, devo dire, io sono sempre stato diviso in due: la mia passione, il primo amore, è stata la batteria. Io nasco come batterista, seguivo il filone dai Led Zeppelin agli ACDC, passatemi il termine di rockettaro, e poi però mi sono "scontrato" con una realtà, quella del Conservatorio, dove (ovviamente parliamo dei primi anni 80) non esisteva quel tipo di musica, già non esisteva la classe di batteria... quindi proprio il termine Conservatorio era esatto perché il Conservatorio conserva! I batteristi venivano visti quasi come dei demoni, NO alla batteria, si studiano le percussioni! (Insegnante SMT).

Alcune di queste limitazioni possono naturalmente essere superate. Uno sviluppo parallelo, e solo in parte ridondante, delle sezioni musicali potrebbe contribuire a dare vita ad un sistema di complementarità istituzionali, creando punti di accesso diversificati all'apprendimento della musica. D'altro, canto le nuove strategie di apertura e collaborazione promosse recentemente dal Conservatorio di Trento e da alcune delle SMT vanno nella direzione di volere superare le vecchie barriere. La riflessione potrebbe poi aprirsi al coinvolgimento delle scuole di musica che non rientrano nel registro Provinciale.

La progettazione culturale indipendente dai finanziamenti pubblici

Le interviste ai dirigenti scolastici mettono in luce alcuni limiti strutturali che ostacolano la progettualità nelle scuole. Questi limiti sono attribuibili sia al sistema scolastico nel suo complesso sia alle singole organizzazioni. Inoltre, emerge una certa avversione al rischio, nonostante questo sia un elemento fondamentale per intraprendere iniziative, anche nel campo culturale:

- I bandi per progetti culturali sono spesso rivolti ad associazioni ed enti di terzo settore, mentre la maggior parte delle SMT sono cooperative di produzione lavoro e dunque imprese;
- la mancanza, all'interno della singola scuola, di risorse umane specializzate nella progettazione;
- l'impegno di tempo che questa attività richiede e per la quale è difficile trovare disponibilità tra gli insegnanti;
- il dover co-finanziare un progetto;
- l'incertezza del risultato, ovvero, di sapere che gli sforzi fatti saranno ricompensati dall'assegnazione del bando.
- la necessità che i progetti didattici abbiano continuità, sebbene quelli a breve termine possano contribuire a formare una consapevolezza musicale nei ragazzi in età scolare.

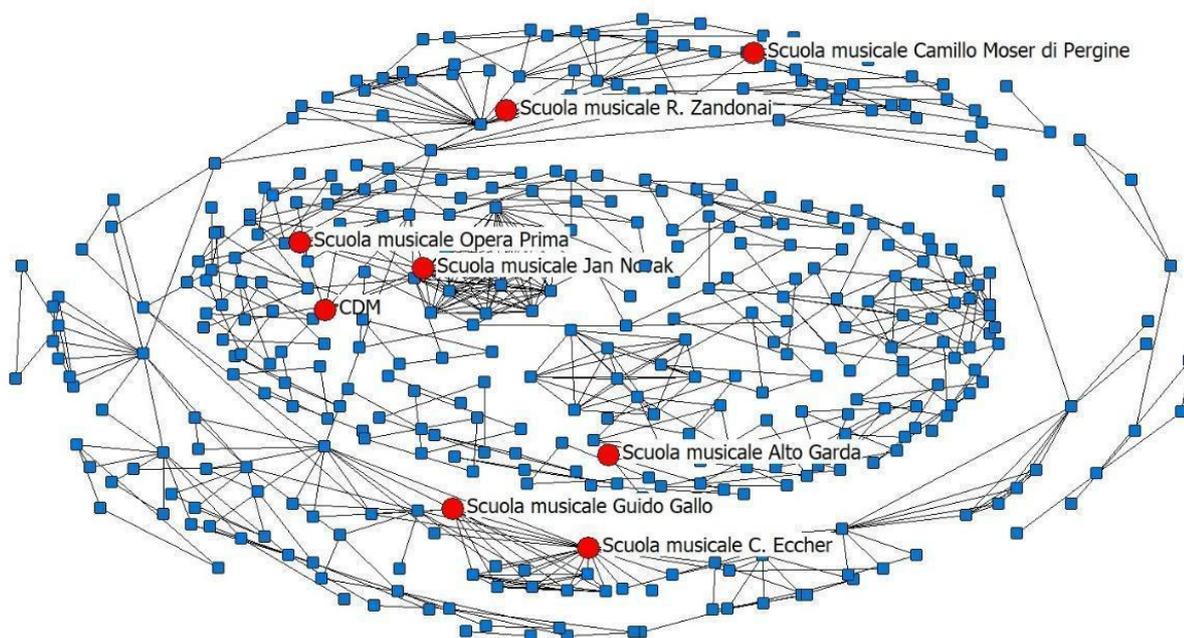
La progettualità inoltre richiede il contributo di più attori. Dal punto di vista sostanziale, si evidenziano alcune delle qualità necessarie alle scuole per iniziare un progetto comune. Queste caratteristiche comprendono la necessità di prossimità di metodo e l'importanza di un percorso di collaborazione consolidato nella scelta delle scuole partner di progetto all'interno del SMT e di istruzione pubblico. Ne emerge un mix di elementi di prossimità: valoriale, di preferenze e di metodo, geografica.

Allora, rapporti di collaborazione tra scuole esistono, poi ci sono dei rapporti privilegiati. Per esempio, se noi dobbiamo organizzare qualcosa lo organizziamo con la scuola (omissis), per la tradizione. Però

in genere la collaborazione forse si ha anche con gli istituti locali perché noi ci teniamo molto al rapporto con il territorio e cerchiamo di fare collaborazioni; così come succede a (omissis) e un po' dappertutto. Per esempio, noi abbiamo una forte collaborazione con le scuole materne che ci sono nel nostro territorio, in particolare con la valle che va verso il bresciano abbiamo un rapporto ottimo perché portiamo la musica giocando nelle scuole materne con i bambini piccoli. Sono queste le progettazioni che ci aiutano e ci servono. Con le altre scuole è possibile se ci sono dei progetti particolarissimi, che però hanno un costo eh, e generalmente lo si fa quando si decide di partecipare a qualche bando. La Fondazione Caritro è sempre un ottimo istituto con cui fare progetti, però prevede sempre una partecipazione al finanziamento molto forte per cui bisogna avere delle risorse a disposizione. Non è sufficiente dire metto il personale a disposizione, perché bisogna seguire i modelli dei finanziamenti europei per riuscire ad ottenere il successo. Però lo si fa con grande fatica soprattutto un grande impegno economico perché tu devi impegnare gli insegnanti oltre l'orario e li devi pagare per questo. Per cui i rapporti migliori e quelli che servono di più ai fini della promozione sono con gli istituti locali - dalle materne alle superiori. Quella è una ricerca costante. Poi noi durante la DAD abbiamo fatto una pubblicazione: due libretti molto interessanti, un bel lavoro di produzione. (Figura apicale, SMT)

Gli esiti dei limiti indicati sono osservabili anche nell'analisi di dati relativi alle progettualità culturali proposte, tra il 2015 e il 2021 dalle scuole di musica attraverso i bandi cultura della locale Fondazione bancaria. I progetti presentati riguardano principalmente la restituzione al territorio attraverso eventi musicali aperti al pubblico. I dati hanno permesso di conoscere la rete di partner beneficiari di progetto e i co-finanziatori. Solo alcune delle SMT (nella Figura 4-2 identificate dai puntini rossi) risultano attive rispetto alle altre realtà culturali (puntini blu). Questo dipende anche dal fatto che i bandi culturali non permettono a organizzazioni con forma di impresa di essere capofila, mentre possono accedere come partner di progetto. Per quanto riguarda i progetti presentati in collaborazione (Figura 4-3) le scuole che hanno unito le forze in qualche occasione sono quelle geograficamente vicine e che hanno avuto accesso o come partner (le scuole con forma cooperativa) o come capofila (in quanto associazioni).

Figura 4-2 - Mappa dei progetti culturali presentati dalle scuole di musica 2015-2021



Fonte – elaborazione su dati Fondazione Caritro

Figura 4-3 - Mappa dei progetti culturali presentati da scuole di musica in collaborazione 2015-2021



Fonte – elaborazione su dati Fondazione Caritro

Le relazioni tra scuole tramite la mobilità, la compartecipazione ad eventi e Festival e le attività artistiche indipendenti degli insegnanti: “La forza dei legami deboli”

Dal punto di vista delle attività didattiche e culturali congiunte, le SMT hanno avuto collaborazioni più intense in passato e ad oggi sembrano operare in modo piuttosto autocentrato. Questa impasse inter-organizzativa può essere mitigata dalle relazioni individuali e dalle collaborazioni informali tra gli insegnanti, tra i quali esiste una rete di relazioni di insegnamento, personali artistiche, ma che potrebbero essere trasformati anche in progetti didattici condivisi tra le scuole.

I dati di survey, ad esempio, indicano che il 17% degli insegnanti opera anche in altre scuole, tra le quali altre SMT, scuola pubblica, scuole fuori dal registro Provinciale o fuori Provincia.

Tabella 4.4 – Specifiche fornite da chi insegna anche in altre scuole di musica (dell'ordinamento o fuori)

1. Associazione EMUS
2. Banda di Pergine
3. Celestino Eccher, Cles
4. Cesfor Bolzano
5. Conservatorio
6. da me
7. Liceo musicale Belluno
8. Liceo Rosmini Trento
9. Minipolifonici Trento

10. MusicaBlu Bolzano
11. Scuola Civica Zandonai
12. Scuola di musica tedesca dell'Alto Adige
13. Scuola Guido Gallo presso Banda Cittadina di Mezzolombardo e prima ancora presso MusicArtista (federazione delle bande)
14. Scuola Musicale Camillo Moser
15. Scuola Musicale dei Quattro Vicariati di Ala
16. Scuola Musicale Giudicarie
17. Scuola pubblica
18. Scuole medie Cognola
19. SIM
20. Strutture fuori Provincia.
21. Updoo
22. Updoo, Cesfor
23. Upt - Scuola di musica di Albiano

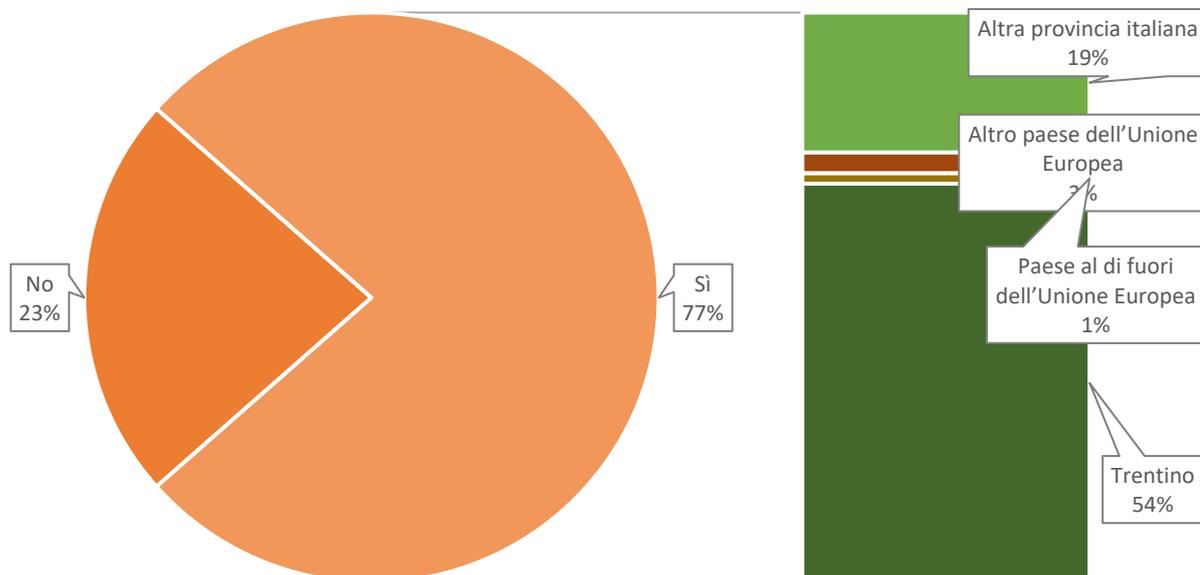
Fonte - estratto da survey insegnanti 2021

La compresenza a rassegne corali o di musica di insieme sembra essere un contesto favorevole alla condivisione di esperienze artistiche, legate alla didattica tra scuole. L'associazionismo culturale volto all'organizzazione di Festival, rassegne ed eventi musicali costituisce un fattore di contesto rilevante nella facilitazione di punti di incontro tra gli insegnanti e i loro allievi. A proposito della collaborazione con altre scuole del SMT, un insegnante nota come:

“con altre scuole è più sull'aspetto corale. È più facile che magari con le altre scuole ci si possa incontrare in rassegne corali, ad esempio, il Coro voci bianche della scuola fa un concerto dove c'è il Coro voci bianche di un'altra scuola, oppure il coro giovanile. Anche scambi con musicisti sì, non solo del territorio ma anche da fuori e soprattutto diversificati anche nel genere. Non solo musica sacra oppure può esserci musica popolare, può esserci un gruppo anche pop magari. In estate c'è un'altra rassegna quella delle Note in villa e quelle sono organizzate all'aperto di solito.” (Insegnante, SMT)

La mobilità degli insegnanti tra le scuole è un'altra fonte di connessione. Dalla survey rivolta agli insegnanti emerge che il 77% degli insegnanti ha lavorato in scuole musicali diverse da quella attuale. Di queste scuole, il 54% è in Trentino e la restante parte extra-Provinciale, europeo o extra-europeo.

Figura 4-4 - Percentuali di risposta alla domanda "Insegnavi musica anche prima di entrare in questa scuola?"



Fonte – ns. elaborazione su dati Survey insegnanti

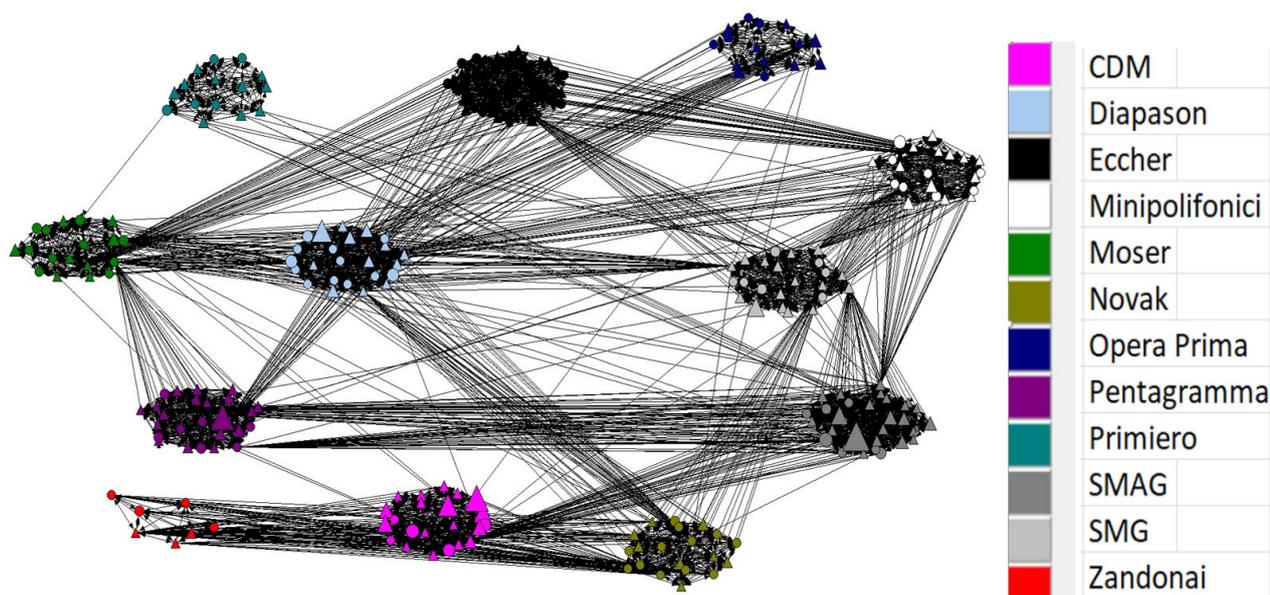
Gli insegnanti che hanno accumulato esperienza didattica in diverse scuole musicali oppure che tuttora mantengono affiliazioni multiple sono 94 (di questi 64 sono attivi o lo sono stati in altre scuole del Trentino). Nella quasi totalità dei casi si tratta di rapporti contrattuali tra l'insegnante e la scuola, ma in alcuni casi anche di collaborazioni informali. Nel primo caso si tratta generalmente di insegnanti che hanno bisogno di integrare le ore di didattica.

A supporto di questa ipotesi, un insegnante nota come:

“Le persone con cui sono più in contatto sono un gruppo del Conservatorio, dove io ho studiato canto, con cui si solito d'estate organizziamo qualche concerto. Tutti hanno fatto una carriera nella musica quindi in base ai vari contatti si va!” (Insegnante, SMT)

La mappa sotto riportata illustra cluster di insegnanti con un contesto scolastico condiviso. Le linee di connessione tra due insegnanti indicano che lavorano o hanno lavorato in passato nella stessa scuola. I cluster più grossi identificano dunque gli insegnanti di una stessa scuola. Tuttavia, si può vedere come da questi partano connessioni anche con insegnanti di altri cluster, ad indicare che esistono mobilità o affiliazioni multiple. La teoria dei “legami deboli”, per usare la nota espressione utilizzata da Granovetter (1973), suggerisce che anche qualora il legame diretto tra due musicisti appartenenti a gruppi o scuole diverse sia assente, è sufficiente un legame indiretto per rendere la connessione potenzialmente presente.

Figura 4-5- Insegnanti delle SMT che condividono o hanno condiviso uno stesso contesto scolastico



Fonte - Elaborazione su nostro database costruito con dati pubblici tratti dai siti web delle SMT.

Reti di musicisti e «atmosfera creativa»

L'osservazione del livello personale dei legami ci rimanda alle origini di un sistema che nasce da un entusiasmo iniziale legato anche alle relazioni di stima e amicizia tra musicisti. Le collaborazioni sulle produzioni indicano inoltre che l'attività artistica degli insegnanti ha continuato ad alimentare le relazioni professionali e personali secondo un principio di "mental proximity" (Sacchetti e Sugden, 2009), ossia di prossimità di intenti e valori artistici che non coincidono necessariamente con la compresenza nella stessa scuola, ma che contribuiscono a creare quell' "atmosfera creativa" (ibid.) in grado di accogliere le aspirazioni e l'indole artistica degli insegnanti.

Un insegnante spiega, a questo proposito come le sue collaborazioni riguardino colleghi di altre scuole conosciuti anche precedentemente al lavoro di insegnante, nel percorso artistico:

Stabilmente, potrei citare i nomi. Addirittura colleghi di altre scuole musicali federate - per esempio domenica vado a suonare con due di questi colleghi, uno è il batterista e l'altro sarebbe l'insegnante di basso ma che viene a fare il tecnico del suono - molto spesso suonavamo insieme prima di insegnare; molto spesso i miei colleghi con i quali suono - anche di scuole diverse, che essere di scuole diverse comunque non dovrebbe essere vincolante almeno secondo me - sono musicisti con i quali già suonavo, con addirittura tanti dei quali già andavo a [nome della scuola] prima, e poi ora ci ritroviamo colleghi. Poi qualcun'altra invece è arrivata dopo l'essere già colleghi, però principalmente accade in quel modo.
(Insegnante, SMT)

Oltre alla didattica, esiste dunque una sfera artistica che collega i musicisti delle scuole e che è inerente all'attività personale professionale. Per alcuni (si tenga presente che il 45% degli insegnanti non menziona collaborazioni, mentre le collaborazioni menzionate sono per il 15% degli insegnanti interne alla propria scuola, per il 22% degli insegnanti con musicisti di altre scuole dell'ordinamento Provinciale, e il 52% con

musicisti non facenti parte dell'ordinamento) la musica ha continuato a fare da collante, attraverso attività che non rientrano formalmente in quelle regolate dall'orientamento Provinciale in quanto non riguardano direttamente l'attività didattica., anche se creano beneficio per gli allievi.

Abbiamo organizzato anche dei festival con gruppi locali per valorizzare i ragazzi che iniziavano a suonare, che volevano esibirsi per dar loro l'opportunità di avere un palco ben attrezzato. Chiaramente tutto questo richiedeva tanto impegno e non veniva riconosciuto nessun tipo di contributo... puro volontariato e a volte a rimetterci

Lo facevi per conto tuo o in collaborazione con la scuola?

Io, con il comitato del paese. Poi ai tempi avevo gruppi grossi, avevamo una big band con 20 elementi. Il direttore della Big Band è il mio collega che insegna basso e contrabbasso. Poi avevo un altro gruppo con sette elementi con tutti strumenti etnici a parte io con la chitarra, percussioni, facevamo etnojazz, tutto molto molto bello. Il gruppo si chiamava Memo Jabali.

In altri casi invece, l'attività promossa attraverso le connessioni personali degli insegnanti si trasforma in opportunità per gli allievi e viene supportata dalla scuola:

"Cremona musica", a cui siamo stati invitati a suonare con ensemble di flauti, in quell'occasione avevamo ospite l'ottavinista dell'orchestra Haydn, io ho trascritto per coro di flauti ed ottavini, un concerto di Vivaldi che sarebbe originario per due flauti e archi; quindi, io e lui eravamo i solisti e i ragazzi ci accompagnavano.

La teoria dei network indica che queste relazioni sono canali per la circolazione non solo di informazioni ma anche di conoscenza, di possibilità di apprendimento e professionalizzazione, nonché di opportunità per gli individui e per i gruppi – dunque le scuole – di cui fanno parte. Questi temi saranno approfonditi nei capitoli seguenti insieme a Mario Diani e Andrea Salustri. Per approfondimenti si vedano inoltre Diani, Sacchetti (2023); Sacchetti, Salustri (2022).

Capitolo 5 : Gli allievi delle scuole musicali: profilo, motivazioni ed effetti capacitanti delle scuole.

di Silvia Sacchetti e Luigi Schiavo

A fronte dell'esperienza didattica degli insegnanti descritta nel Capitolo 2, assumiamo ora la prospettiva degli studenti regolarmente iscritti in una delle scuole inserite all'interno del sistema SMT. Nel procedere in questa direzione, ci si è concentrati su diverse dimensioni che possono aiutare a comprendere le caratteristiche degli allievi, le loro motivazioni e gli esiti che la frequentazione con le scuole musicali produce sull'utenza. Per la natura stessa dello strumento adottato durante la rilevazione, la survey è stata indirizzata agli allievi dai 14 anni in su e condotta in due momenti diversi, a gennaio 2022 e ad aprile 2023. I questionari completi sono 180. Il tasso di risposta intorno al 10% della popolazione over 14 ci consente di presentare alcune statistiche descrittive esplorative. L'appendice metodologica contiene informazioni più dettagliate sulla partecipazione degli allievi alla survey e sulle caratteristiche della rilevazione. Nel complesso, i risultati evidenziano una maggiore partecipazione alla survey delle allieve di genere femminile.

In sintesi, dal campione auto selezionatosi emerge che gli allievi sono prevalentemente originari del Trentino, ma che la presenza di allievi che provengono da fuori Provincia non è irrilevante (24%). L'età media è di 31 anni, la metà circa studia in una scuola superiore, mentre il 27% lavora a tempo pieno. Il 58% degli allievi ha in famiglia un componente che suona uno strumento ed è venuto a conoscenza della scuola tramite passaparola o conoscenze. La vicinanza geografica e la reputazione della scuola giocano un ruolo fondamentale nella scelta della stessa.

La media di anni di studio dello strumento è di 2,5 anni, con picchi di 9 anni, e gli strumenti più popolari tra chi ha risposto al questionario - sono pianoforte e violino. Lo studio condotto insieme agli insegnanti nelle ore di lezione individuale o collettiva all'interno della scuola è mediamente di 2,30 ore a settimana, mentre lo studio individuale dedicato allo strumento è di 5.14 ore. Il 26% degli allievi si esercita fuori dalla scuola autonomamente con una band propria. La spesa media annua per lo strumento è di 284 Euro, mentre quella per le lezioni è di 707 Euro annui, in media.

Gli allievi attribuiscono un valore elevato allo studio della musica, la ritengono importante per una serie di motivazioni intrinseche che comprendono principalmente l'acquisizione di competenze musicali, l'approfondimento di aspetti della propria creatività, lo stringere legami amicali con nuove persone. Ritengono che le attività svolte nella scuola riflettano i propri interessi e le proprie passioni, si sentono liberi di scegliere, di esprimere la propria creatività, pieni di energie e addirittura felici quando suonano. La creatività viene meglio espressa quando: l'allievo sente di avere le competenze necessarie per farlo, quando non si sente giudicato, e quando è costante nello studio. La creatività dunque necessita di studio, competenze, nonché di un ambiente favorevole ossia non giudicante, per potere trovare spazio e applicazione. Gli allievi sono motivati, inoltre, dal desiderio di riuscire a suonare gli stili e riprodurre i brani preferiti. Solo il 32% degli allievi utilizza ciò che apprende per creare musica propria, anche se oltre il 70% di chi non lo fa attualmente desidererebbe sviluppare pezzi propri.

La rilevazione mette in luce l'ottimo rapporto che si instaura tra allievo e insegnante e l'apprezzamento verso uno stile di insegnamento non giudicante. Il 65% ritiene importante che il proprio insegnante abbia una propria attività artistica indipendente.

Nel tempo, gli aspetti che gli allievi ambiscono a sviluppare sono prevalentemente la propria capacità esecutiva, la tecnica dello strumento, e la capacità di suonare insieme agli altri., ma non intendono per questo cambiare approccio allo studio della musica: oltre il 70% dei partecipanti alla survey, infatti, non desidera iscriversi al Conservatorio.

In quanto alle capacitazioni attivate dalle scuole, spicca come le scuole riescano nella loro missione principale – allargare gli orizzonti musicali degli allievi sia nell'ascolto, sia nell'esecuzione. Dal punto di vista dei cosiddetti bisogni morali o psichici, gli allievi ritengono che la frequenza della scuola migliori anche la loro capacità di ascoltare gli altri, la propria autostima e realizzazione personale.

Il livello di energia dichiarato è alto, e lo si desume dal fatto che si rivelano “orgogliosi” di studiare musica e si sentono “felici” quando suonano. A fronte di questo dato, le motivazioni iniziali sono aumentate per il 62% degli allievi, o rimaste invariate (29%) rispetto all'inizio del percorso.

Gli aspetti di soddisfazione maggiori riguardano le lezioni individuali e l'incoraggiamento ricevuto, mentre sono più cauti rispetto ai risultati raggiunti. L'aspetto che raccoglie relativamente minore soddisfazione è il coinvolgimento nell'organizzazione degli eventi.

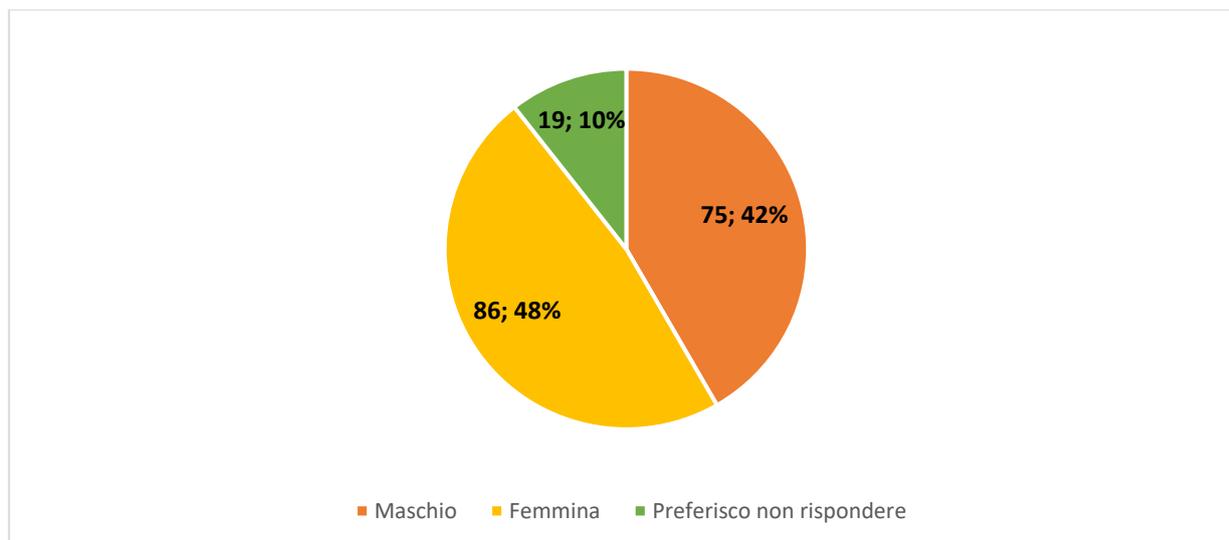
Gli allievi coprono anche altri ruoli, oltre a quello di studenti delle scuole. Il 42% suona o canta anche in altri contesti musicali. Il 46% svolge attività nelle Parrocchie, in associazioni sportive o nei cori. Nella stragrande maggioranza dei casi (71%) essi utilizzano le competenze musicali apprese nelle scuole di musica anche in questi contesti, arricchendone la vitalità.

Approfondiamo di seguito le caratteristiche sintetizzate sopra presentando un'analisi dei singoli item di domanda del questionario rivolto agli allievi.

Il campione

Si delinea qui il profilo dettagliato degli allievi che hanno partecipato all'indagine. Prendendo in considerazione la variabile di genere, il nostro campione è costituito in maggioranza da individui di genere femminile, che rappresentano quasi la metà del campione (48%), seguiti da un 42% di allievi di genere maschile e da un significativo 10% di persone che non si identificano con generi binari o hanno preferito non specificare il proprio genere (Figura 5-1).

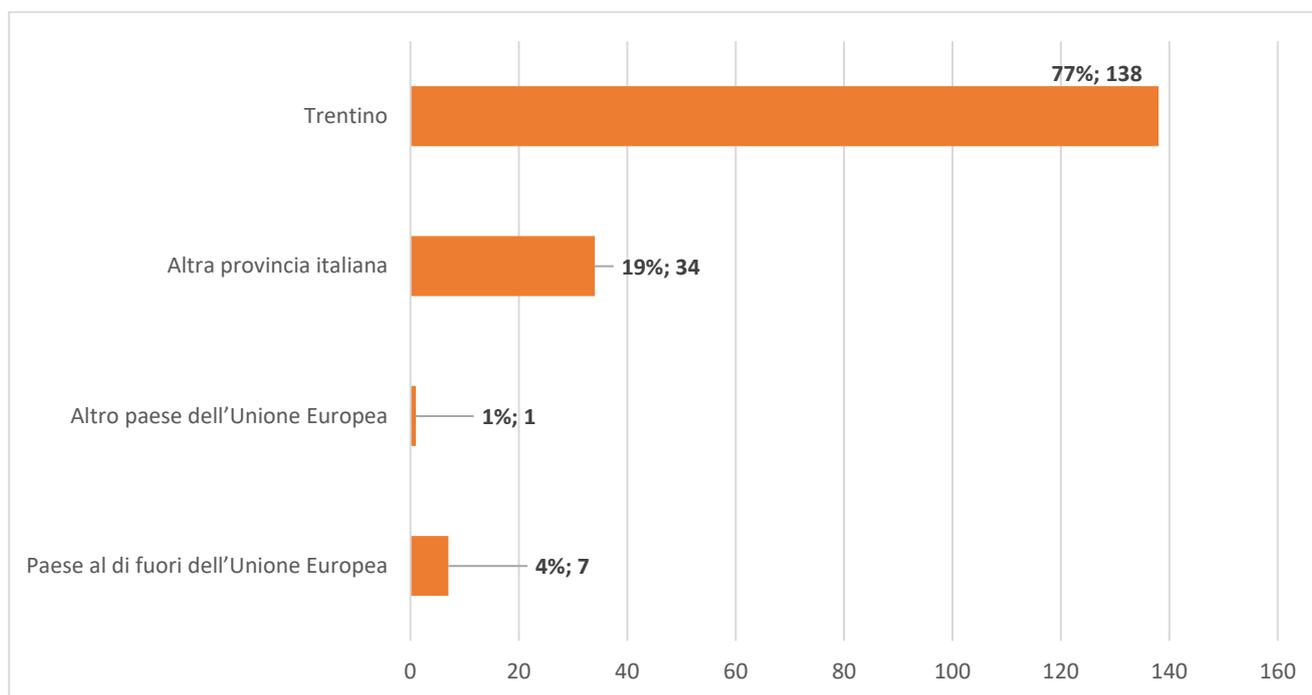
Figura 5-1 Distribuzione per genere. I valori si riferiscono alle frequenze assolute e alle rispettive percentuali (N=180).



Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

La stragrande maggioranza degli studenti sono originari del trentino (77%), mentre un quinto di loro provengono da fuori regione (19%) e il 5% è rappresentato da allievi stranieri (figura 5-2).

Figura 5-2 Distribuzione per luogo di nascita. I valori si riferiscono alle frequenze assolute e alle rispettive percentuali (N=180).

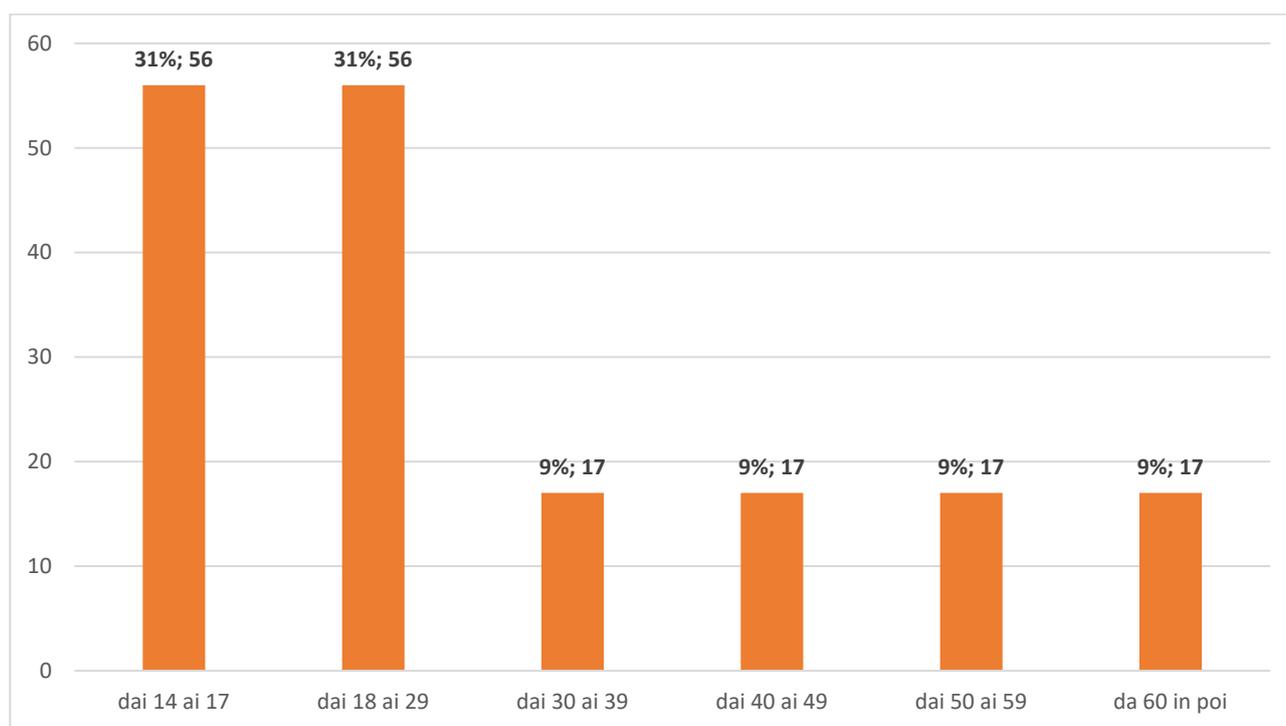


Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

Al momento della rilevazione, l'età dei rispondenti variava dai 15 ai 91 anni, con una media di 31 e una mediana di 20. La figura 5-3 aiuta a comprendere meglio la distribuzione degli allievi secondo le diverse fasce di età. Come è facilmente deducibile dal grafico, esiste una forte asimmetria tra giovanissimi e adulti all'interno delle scuole, le quali sono in larga parte composte da studenti appartenenti alle classi di età 14-17 e 18-29 anni, che rappresentano il 62% dell'intero campione nella fascia over 14 (entrambe a 31%). Seguono tutte le altre coorti di età equamente distribuite al 9%. Analizzando le fasce di età col genere degli intervistati, la figura 5-4 mette in evidenza come questa simmetria di genere – almeno tra i

rispondenti – si rifletta nelle singole classi, ad eccezione dei giovanissimi, dove il numero delle donne che hanno risposto supera quello degli uomini del 10%, e quello della classe ultrasessantenne, dove si verifica il contrario con una prevalenza maschile. È interessante notare che nella fascia d'età 30-39 e 40-49, il 21% delle risposte è stato classificato come "altro", con gli studenti che rappresentano rispettivamente il 32% e il 21% all'interno di queste categorie.

Figura 5-3. Distribuzione per coorti di età. I valori si riferiscono alle frequenze assolute e alle rispettive percentuali (N=180).



Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

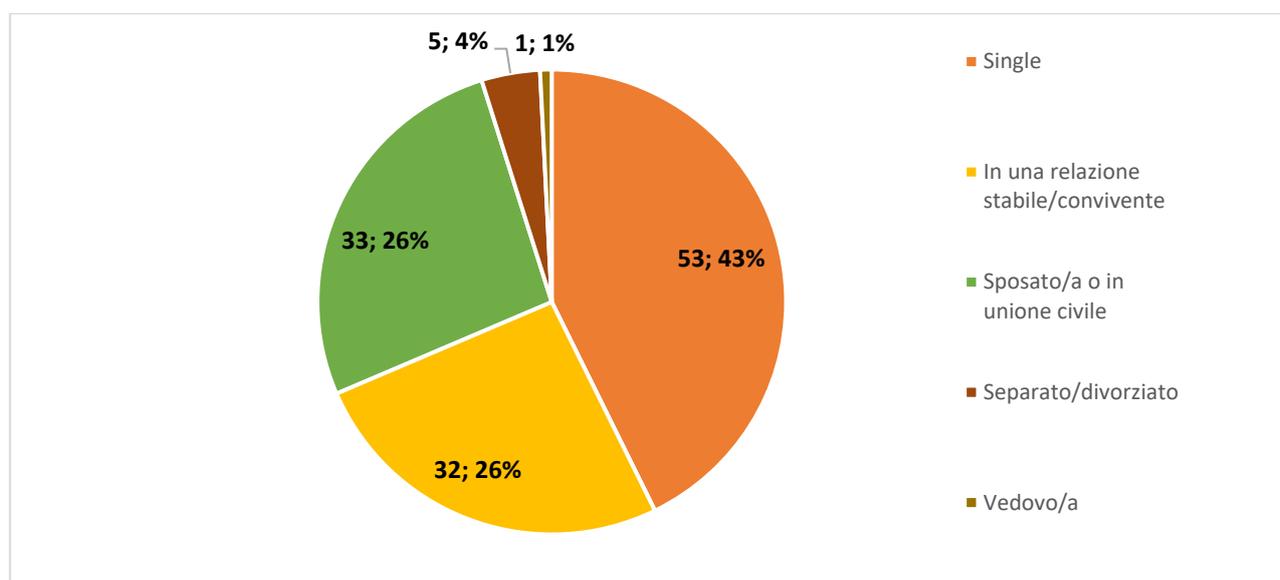
Figura 5-4 Distribuzione per coorti di età su genere. I valori si riferiscono alle frequenze assolute e alle rispettive percentuali (N=180).

Coorti di età	Sesso					
	Femmine	Maschi	Altro	Femmine %	Maschi %	Altro %
dai 14 ai 17	33	21	2	38%	28%	11%
dai 18 ai 29	29	25	2	34%	33%	11%
dai 30 ai 39	6	5	6	7%	7%	32%
dai 40 ai 49	6	7	4	7%	9%	21%
dai 50 ai 59	8	6	3	9%	8%	16%
60 and over	4	11	2	5%	15%	11%
Totale	86	75	19	100%	100%	100%

Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

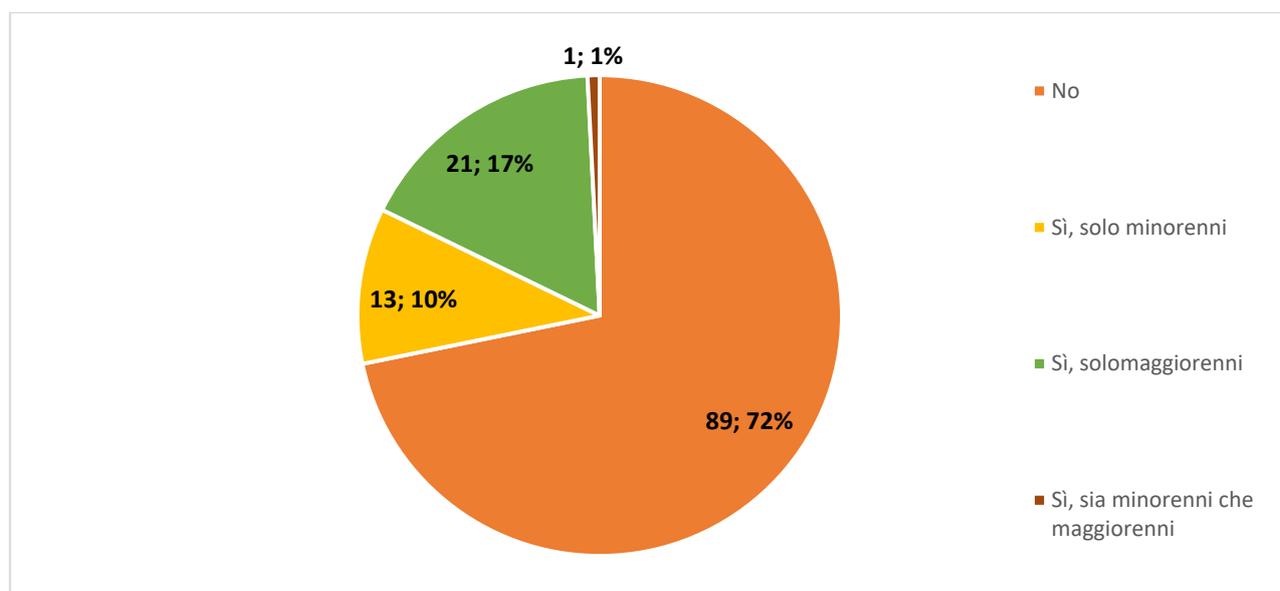
In merito allo stato civile (figura 5-5), sono stati presi in esame soltanto gli allievi che hanno compiuto la maggiore età. Il 48% degli intervistati afferma di non essere legato sentimentalmente, dividendosi tra coloro che: sono single (43%), si trovano in fase di separazione e divorzio (4%) o sono vedovi (1%). Al contrario, la maggioranza dei partecipanti (52%) ha dichiarato di essere attualmente sposato o di avere una relazione stabile con il proprio partner. Data l'età relativamente giovane dei rispondenti, non stupisce che il 72% di loro dichiarati di non avere figli a carico (figura 5-6). Il restante 28% si divide tra chi ha figli esclusivamente maggiorenni (17%) e coloro che sono genitori di figli soltanto minorenni (10%), mentre del tutto marginale chi annovera all'interno del proprio nucleo familiare entrambe le tipologie di figli (1%).

Figura 5-5. Stato civile. I valori si riferiscono alle frequenze assolute e alle rispettive percentuali (solo maggiorenni, N=124).



Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

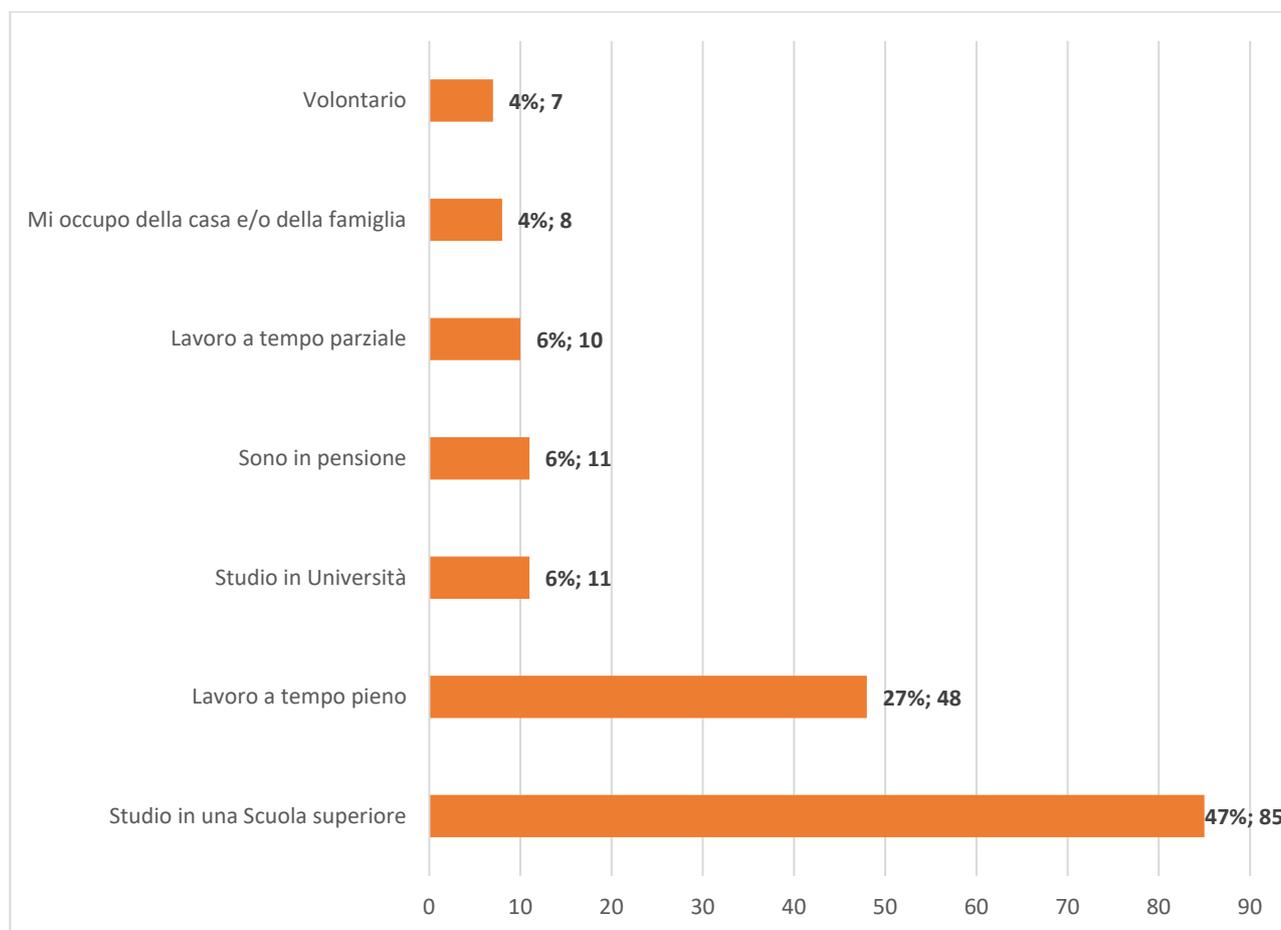
Figura 5-6. Presenza di figli nel nucleo familiare. I valori si riferiscono alle frequenze assolute e alle rispettive percentuali (solo maggiorenni, N=124).



Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

La figura 5-7 offre un quadro dettagliato della situazione occupazionale degli allievi delle scuole. In linea con la giovane età, non sorprende che quasi la metà del nostro campione affermi di dover completare ancora il percorso ordinario di studi, frequentando attualmente la scuola superiore (48%). Solo il 6%, invece, sta studiando per conseguire un titolo di livello superiore. D'altra parte, il 27% lavora a tempo pieno, mentre il 6% svolge un impiego a tempo parziale. Concludono il 6% degli intervistati in pensione e le persone impegnate nel volontariato o che si svolgono lavori di cura, entrambe le categorie al 4%.

Figura 5-7. Situazione occupazionale degli intervistati. I valori si riferiscono alle frequenze assolute e alle rispettive percentuali (N=180).

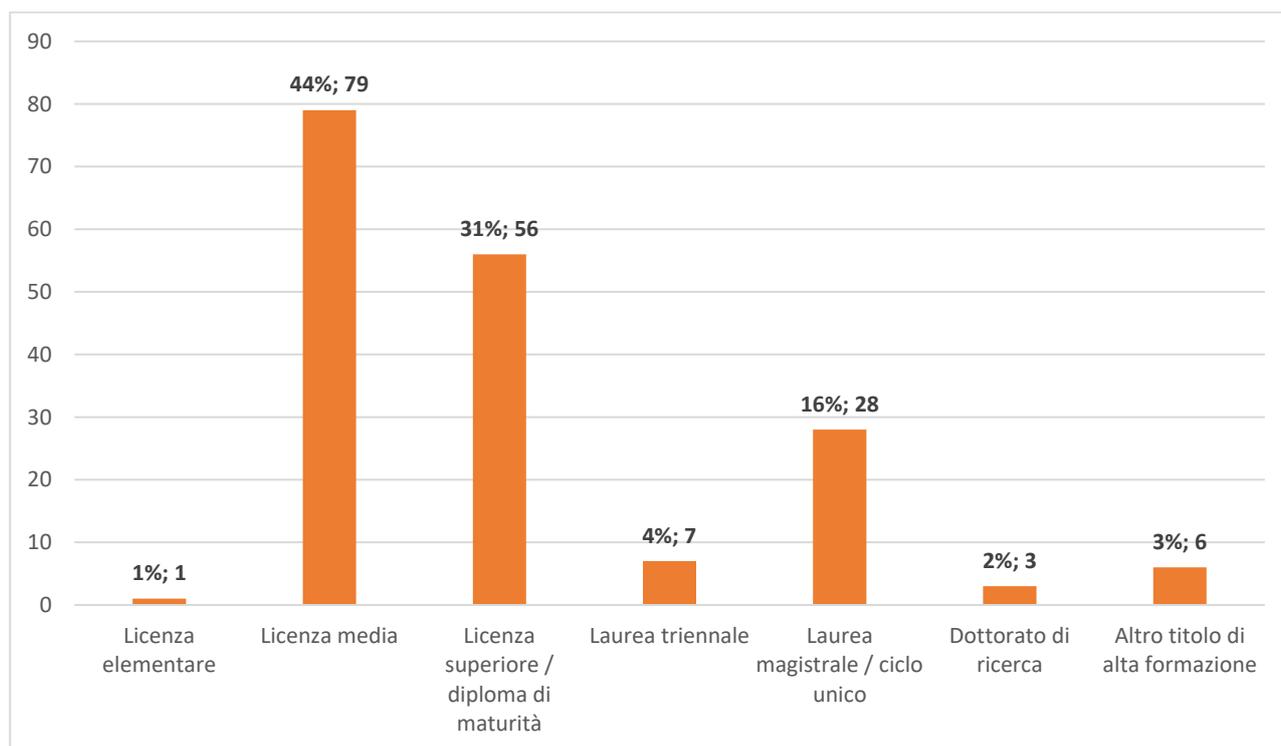


Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

I dati presentati in figura 5-8 restituiscono una visione complessiva del grado di istruzione degli studenti afferenti al SMT. Ad un primo sguardo generale, il tasso educativo degli allievi potrebbe risultare particolarmente basso, considerato che il 44% dei rispondenti ha acquisito il diploma di licenza media. Ovviamente, questo tasso è fortemente influenzato dalla giovane età dei rispondenti, i quali attualmente si trovano perfettamente in linea con il regolare percorso di studio fin qui intrapreso. Infatti, come testimonia la figura 5-9, la percentuale di rispondenti in possesso della licenza media è principalmente distribuita nelle coorti 14-19 (36%) e 18-29 anni (35%), azzerandosi nelle successive categorie, con la sola eccezione della fascia di età più anziana (6%). A testimonianza del buon livello di istruzione, si può consultare il grafico 5-8. Quest'ultimo mostra come il 25% degli allievi, vale a dire un quarto del nostro campione, sia altamente qualificato, avendo conseguito la laurea o altri titoli di alta formazione.

Esaminando in dettaglio il profilo degli studenti altamente qualificati, emerge che questa categoria comprende individui con età dai 27 anni in su e costituisce il 20% del nostro campione. Altrettanto preponderante è il numero di studenti in possesso del diploma di scuola superiore, che si attesta al 31%. In questo caso, prendendo come riferimento gli allievi di età superiore ai 18 anni, si riscontra una percentuale di diplomati pari al 26%.

Figura 5-8. Livello di istruzione degli allievi. I valori si riferiscono alle frequenze assolute e alle rispettive percentuali (N=180).



Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

Figura 5-9. Distribuzione per coorti età sul livello di istruzione. I valori si riferiscono alle frequenze assolute e alle rispettive percentuali (N=180).

Coorti di età	Livello di istruzione							Totale
	Licenza elementare	Licenza media	Licenza superiore	Laurea triennale	Laurea magistrale	Dottorato di ricerca	Titolo alta formazione	
dai 14 ai 17	100%	62%	11%	0%	0%	0%	0%	31%
dai 18 ai 29	0%	35%	43%	14%	4%	0%	33%	31%
dai 30 ai 39	0%	0%	7%	29%	29%	67%	17%	9%
dai 40 ai 49	0%	0%	18%	0%	21%	0%	17%	9%
dai 50 ai 59	0%	0%	4%	57%	29%	33%	33%	9%
60 and over	0%	3%	18%	0%	18%	0%	0%	9%
Totale	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

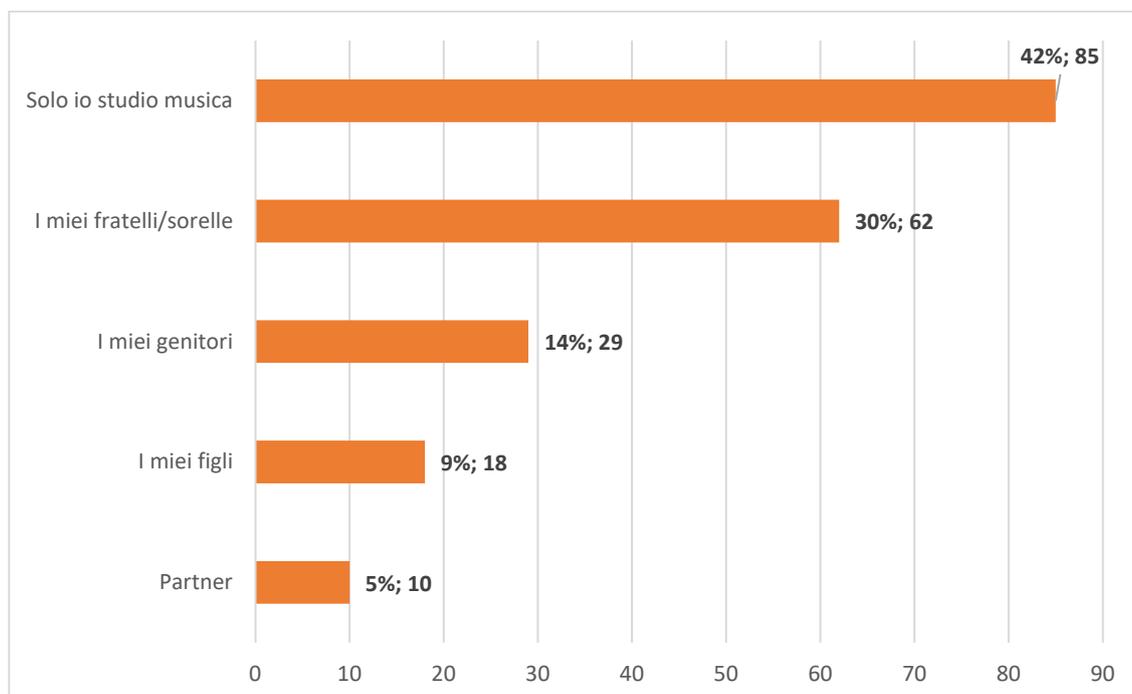
Figura 5-10. Distribuzione per livello di istruzione su coorti di età. I valori si riferiscono alle frequenze assolute e alle rispettive percentuali (N=180).

Livello di istruzione								
Coorti di età	Licenza elementare	Licenza media	Licenza superiore	Laurea triennale	Laurea magistrale	Dottorato di ricerca	Titolo alta formazione	Totale
dai 14 ai 17	2%	88%	11%	0%	0%	0%	0%	100%
dai 18 ai 29	0%	50%	43%	2%	2%	0%	4%	100%
dai 30 ai 39	0%	0%	24%	12%	47%	12%	6%	100%
dai 40 ai 49	0%	0%	59%	0%	35%	0%	6%	100%
dai 50 ai 59	0%	0%	12%	24%	47%	6%	12%	100%
60 and over	0%	12%	59%	0%	29%	0%	0%	100%
Totale	1%	44%	31%	4%	16%	2%	3%	100%

Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

In ultima analisi, è stato domandato agli allievi se qualcun altro nella loro famiglia suonasse uno strumento musicale (figura 5-11). Il 58% degli allievi condivide con un altro familiare la passione per la musica. Nel 42% dei casi, l'allievo è l'unico musicista all'interno del proprio nucleo familiare, mentre il 30% ha dichiarato che i loro fratelli e/o sorelle condividono questa passione. Concludono, il 14% che ha riferito che i propri genitori suonano uno strumento, il 9% ha invece menzionato i propri figli in tal senso, ed infine il 5% ha indicato il proprio partner come musicista.

Figura 5-11. Componenti familiari che suonano uno strumento. I valori si riferiscono alle frequenze assolute e alle rispettive percentuali (N=204).

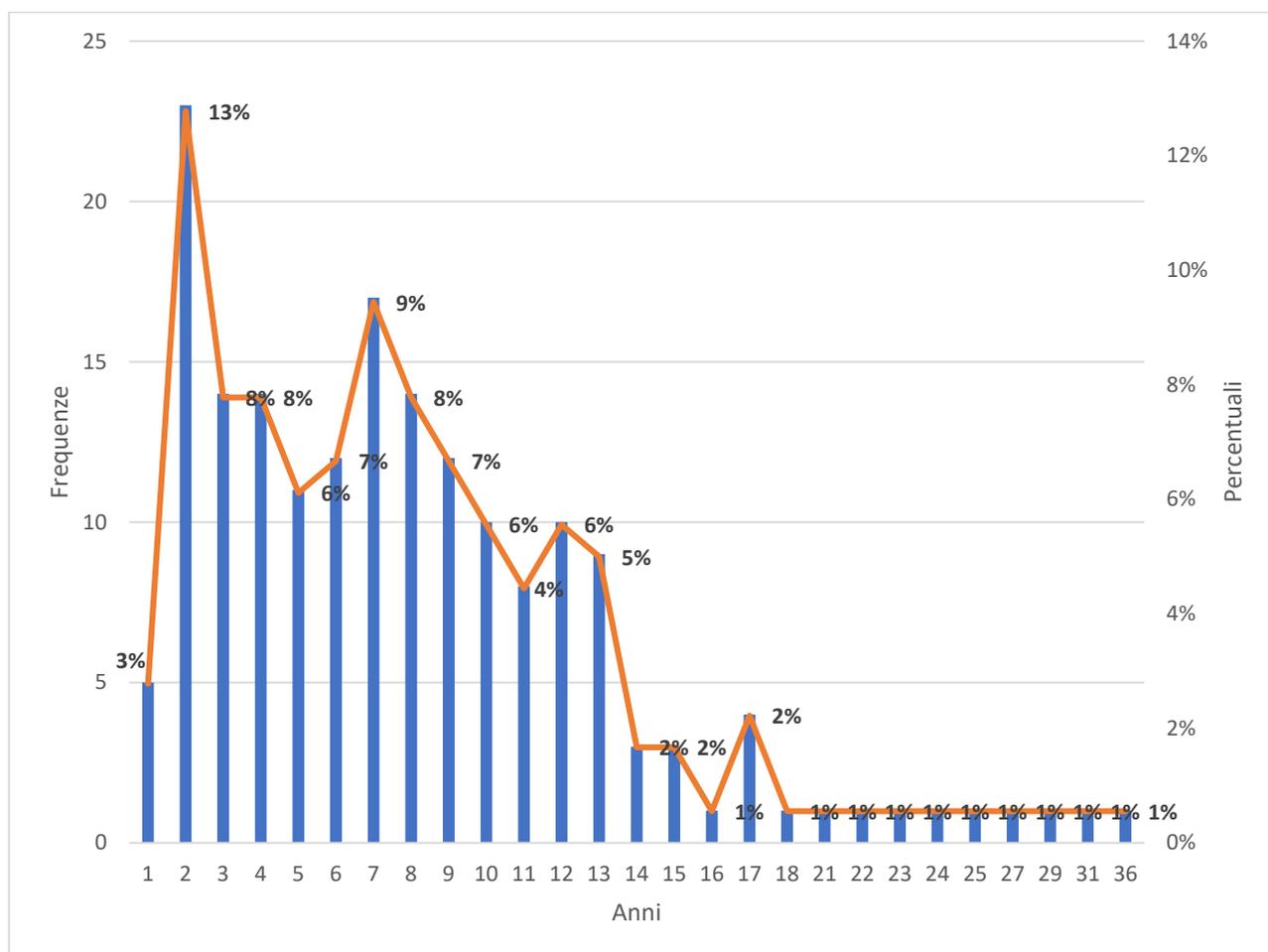


Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

Lo studio della musica e le spese ad esso associate

Questa dimensione del questionario mirava a valutare l'insieme degli aspetti relativi all'istruzione musicale, tra cui elementi didattici ed economici che caratterizzano il percorso di studio degli studenti. Inizialmente, è stato chiesto ai partecipanti da quanti anni frequentassero la loro scuola. Come si può osservare dal grafico 5-12, la maggioranza degli studenti (13%) ha dichiarato di essere iscritta da 2 anni, mentre i nuovi iscritti non superano il 3%. Guardando agli anni successivi al secondo, si può notare un andamento oscillatorio, dove comunque persiste un considerevole numero di studenti che continuano a studiare nella stessa scuola per diversi anni, con un secondo picco che si assesta a 7 anni (9%). In generale, possiamo affermare che il 73% del campione è composto da studenti che frequentano la scuola da meno di 10 anni, mentre il restante 27% è costituito da studenti con un'esperienza scolastica superiore ai 10 anni. L'intervallo di tempo trascorso all'interno della scuola varia da 1 a 36 anni, con una media di 8 e una mediana di 7.

Figura 5-12. "Anni trascorsi all'interno della scuola". Sull'asse delle ascisse sono riportate il numero di anni trascorsi, mentre sull'asse delle ordinate le frequenze e le rispettive percentuali (N=180).

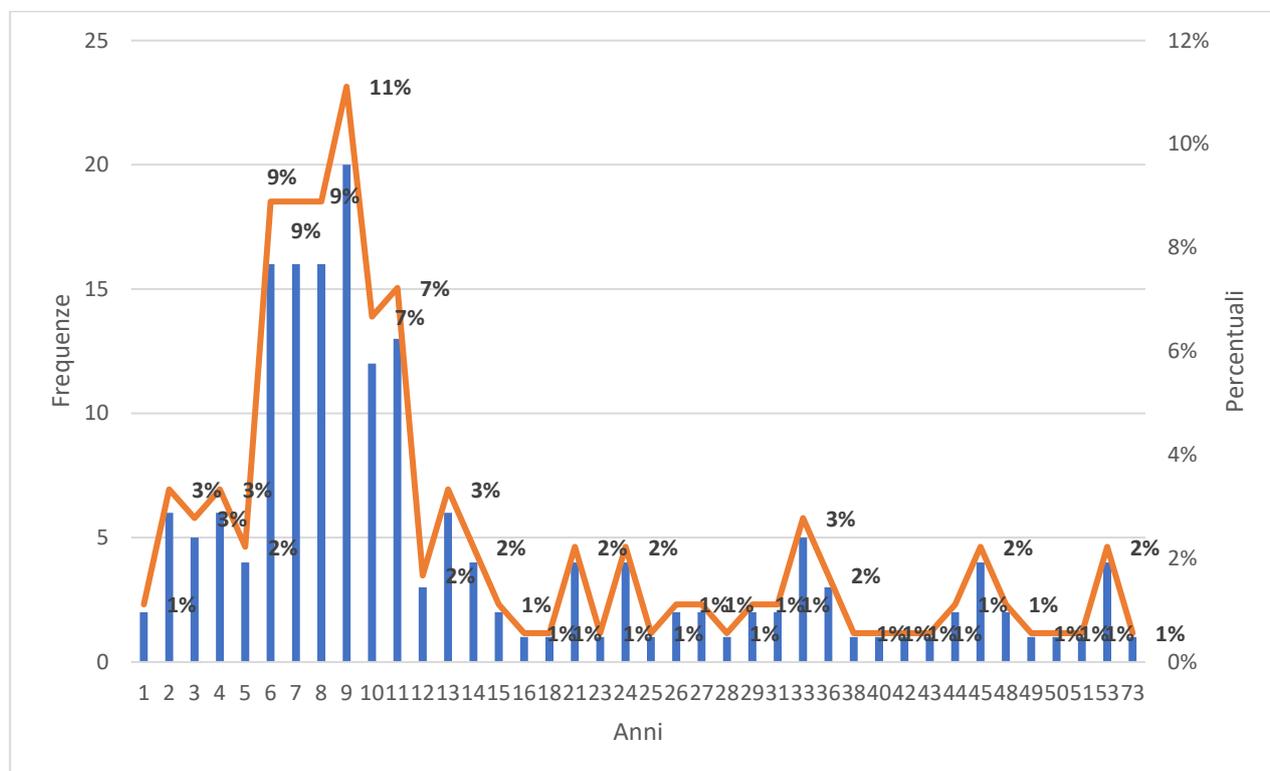


Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

In modo analogo, è stato domandato agli studenti da quanto tempo suonassero il loro primo strumento musicale (figura 5-13). In generale, gli anni di studio del proprio strumento hanno una media di 2.5 e una mediana di 2. Il picco massimo è rappresentato da coloro che suonano il primo strumento da 9 anni (11%), seguiti da un gruppo di allievi che lo suona da 6,7 e 8 anni (tutti al 9%). In termini più generali, il

57% del campione fa pratica col proprio strumento da meno di 10 anni. Di converso, i rimanenti hanno un'esperienza musicale che supera i 10 anni, indicando un forte impegno nello studio e nella pratica del loro primo strumento.

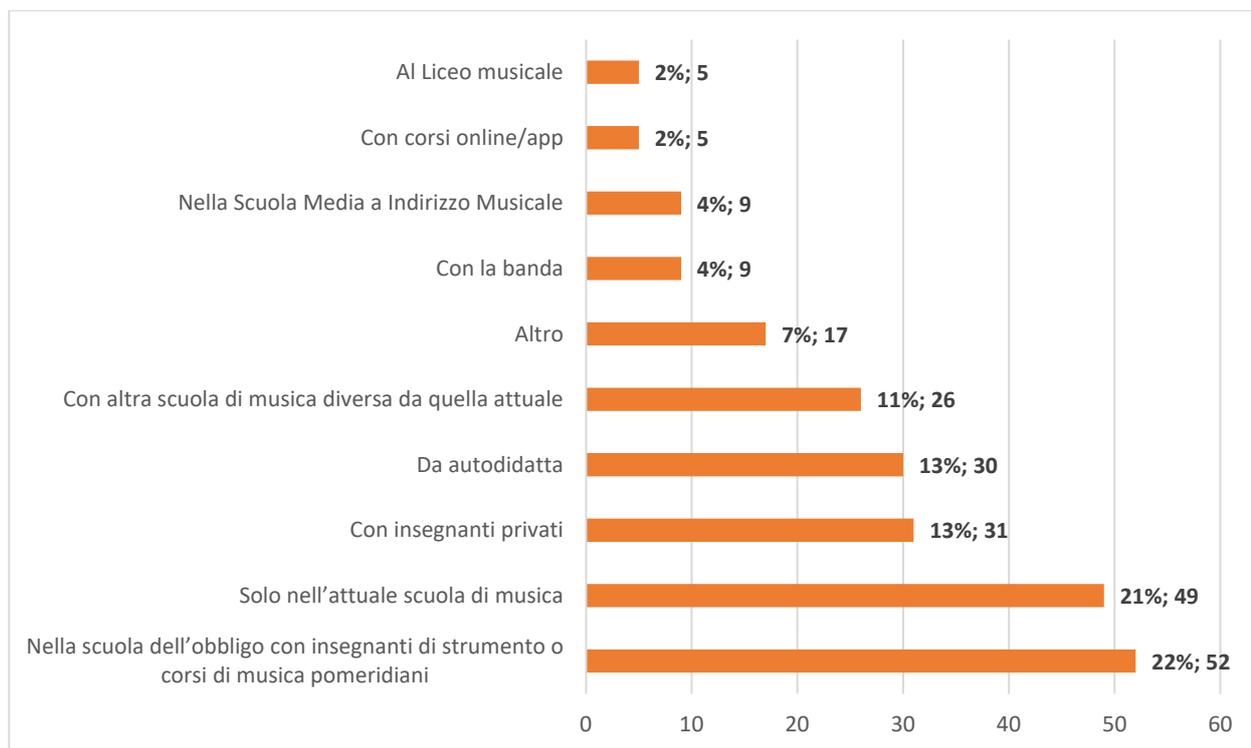
Figura 5-13. Da quanti anni suoni il tuo primo strumento?



Sull'asse delle ascisse sono riportate il numero di anni trascorsi, mentre sull'asse delle ordinate le frequenze e le rispettive percentuali (N=180). Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

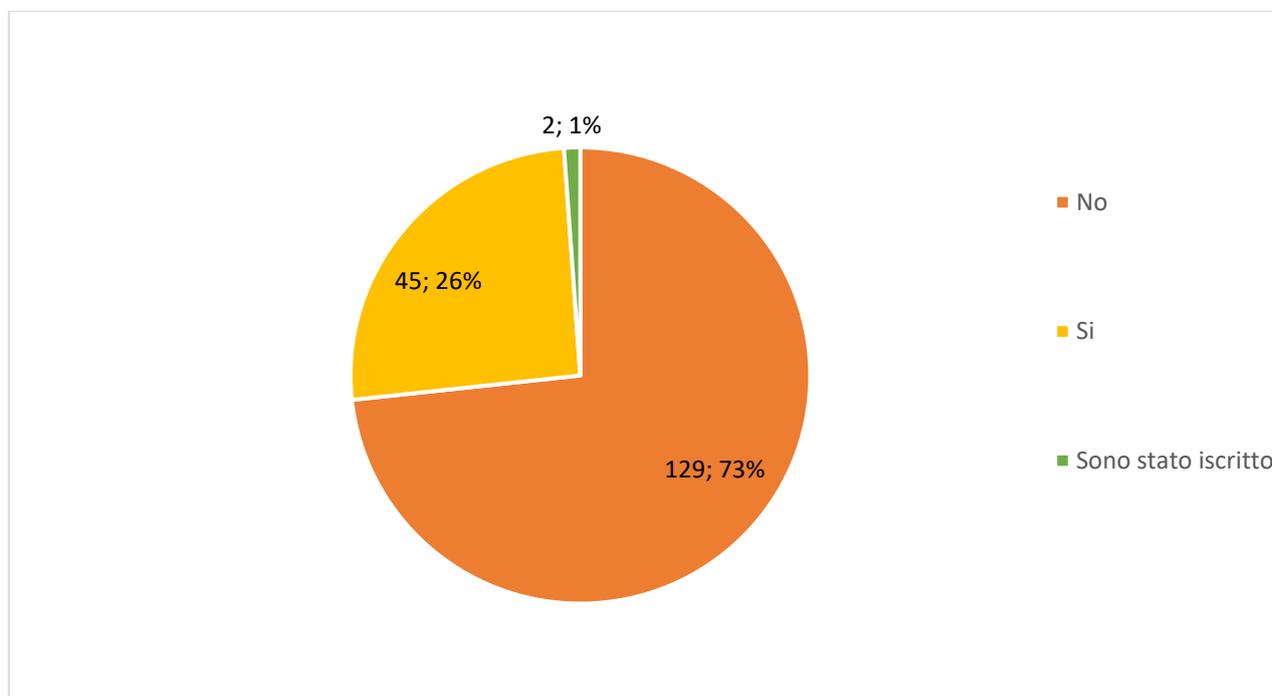
Oltre all'istruzione fornita dalla scuola di musica (21%), gli allievi hanno avuto diverse opportunità per approfondire lo studio musicale. Il 22% di loro ha seguito corsi o lezioni nell'ambito delle attività scolastiche, durante il normale orario scolastico o nei corsi pomeridiani previsti dalla scuola dell'obbligo. Diversi di loro hanno avuto l'opportunità di studiare musica con insegnanti privati (13%) o hanno intrapreso un percorso di autodidattica (13%). Un ulteriore 11% ha frequentato una scuola di musica diversa da quella attuale. Quanto all'intenzione di proseguire il percorso musicale iscrivendosi al Conservatorio, la stragrande maggioranza, pari al 73%, ha espresso un parere negativo (vedi Figura 5-15).

Figura 5-14. “Dove studi o hai studiato musica, oltre alla tua scuola di musica?” I valori si riferiscono alle frequenze assolute e alle rispettive percentuali (N=233).



Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

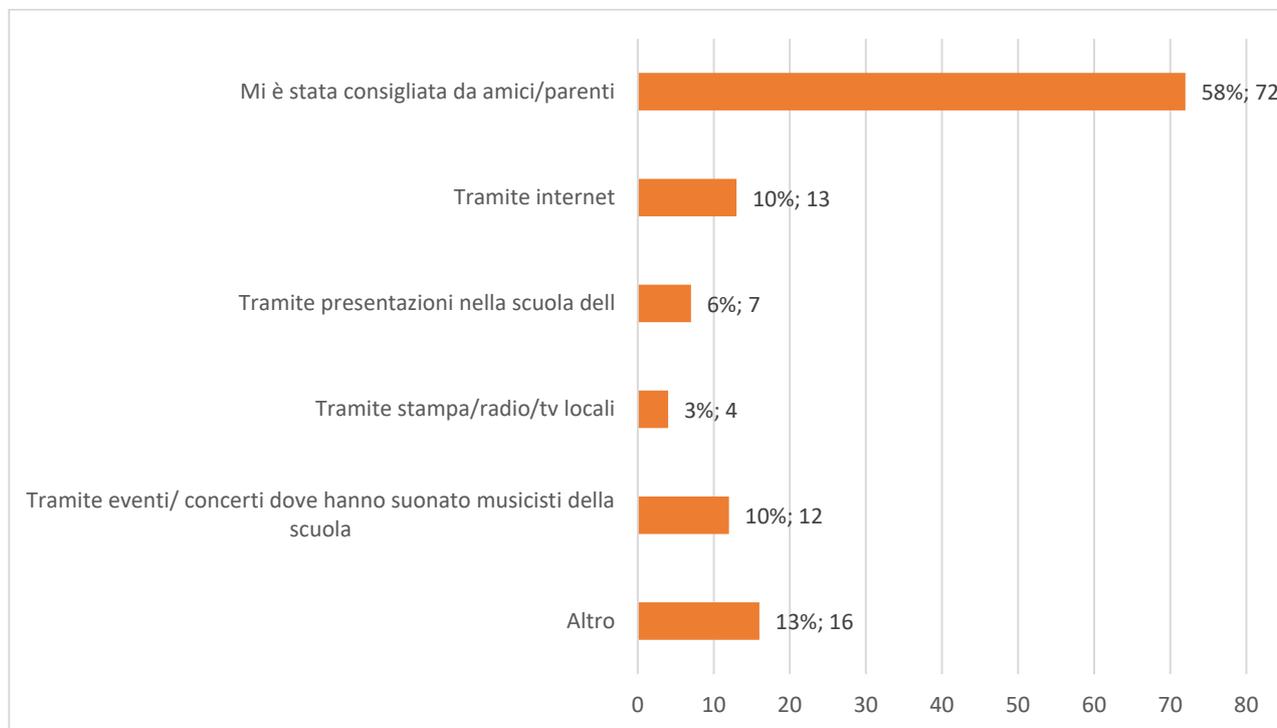
Figura 5-15. “In futuro vorresti iscriverti al Conservatorio?”. I valori si riferiscono alle frequenze assolute e alle rispettive percentuali (N=176).



Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

La conoscenza della scuola da parte degli studenti è stata principalmente ottenuta tramite il passaparola all'interno della loro cerchia familiare e amicale (58%), mentre internet e gli eventi in cui si esibivano i musicisti della scuola hanno avuto un impatto sul 10% dei rispondenti.

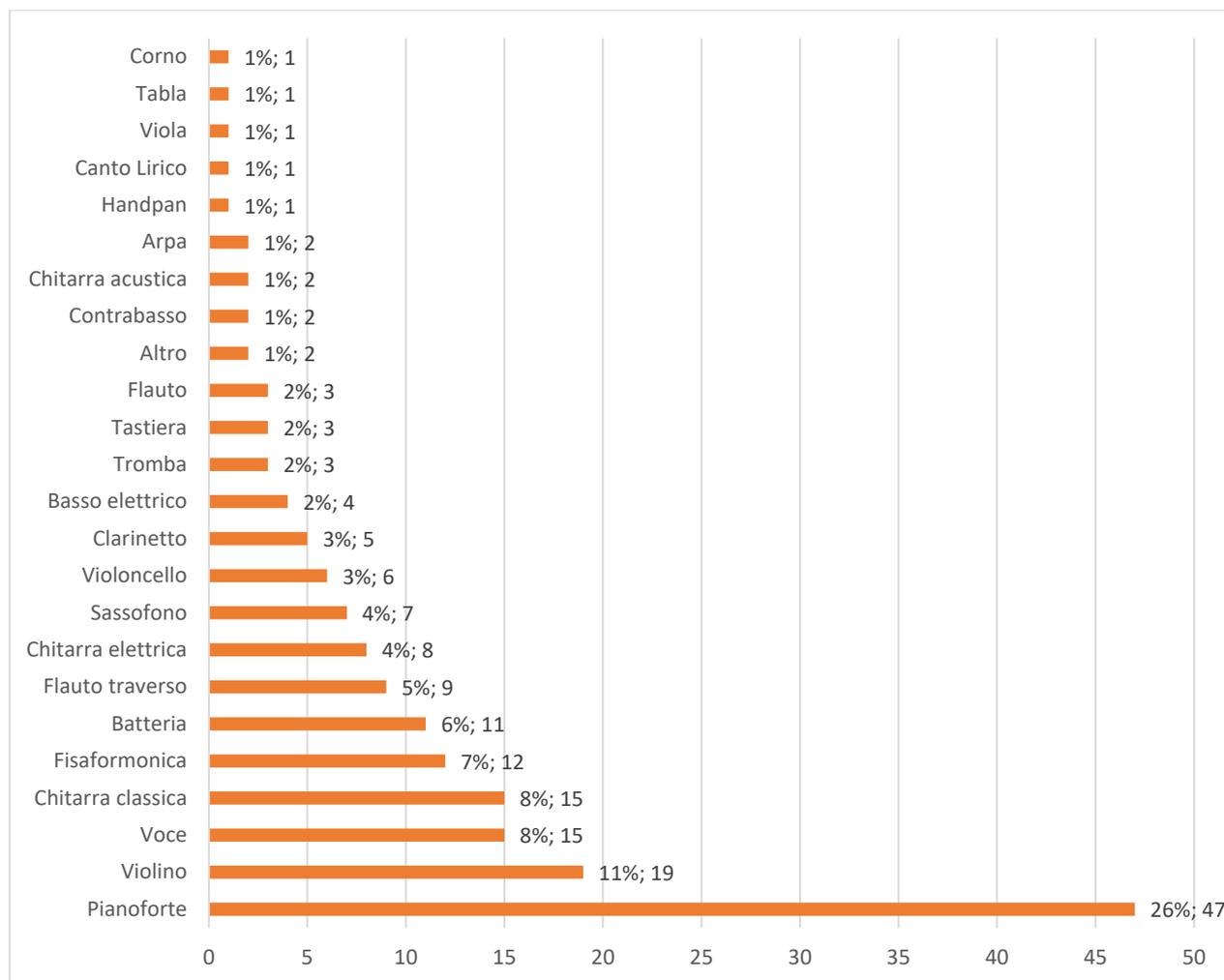
Figura 5-16. "Come sei venuto a conoscenza della scuola?". I valori si riferiscono alle frequenze assolute e alle rispettive percentuali (N=124).



Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

Come evidenziato dal grafico 5-17, il pianoforte è lo strumento più diffuso tra gli allievi che hanno risposto, con il 26% di loro che lo studia. Anche il violino è molto popolare, con l'11% di studenti partecipanti all'indagine che lo sceglie. Allo stesso modo, i corsi di canto, chitarra classica ed elettrica attirano l'8% dei rispondenti rispettivamente, confermandosi come opzioni di studio rilevanti.

Figura 5-17. “Quale strumento musicale suoni? (indica il tuo strumento principale)”. I valori si riferiscono alle frequenze assolute e alle rispettive percentuali (N=180).



Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

Spostando la nostra attenzione sul numero di ore investite nella pratica musicale, è stato domandato agli allievi quante ore settimanali fossero soliti dedicare: all'esercizio individuale a casa, alla pratica individuale o collettiva con gli insegnanti della scuola e a suonare fuori dalla scuola con amici. Il grafico 5-19 fa riferimento all'esercizio individuale a casa. La media delle ore trascorse a casa ad esercitarsi è di 5.14. Il 30% degli allievi studia meno di tre ore a settimana, mentre il 17% degli allievi arriva a 3 ore di studio personale. Soltanto un 7% degli allievi dichiara di esercitarsi in solitario a casa per 10 ore, mentre degno di nota il 2% del campione che arriva a passarne 20.

Guardando alle ore settimanali investite nell'esercizio coi docenti della scuola (figura 5-18), si può osservare come la media di 2.29 ore rifletta una frequenza inferiore rispetto a quella prevista dai programmi Provinciali a cui le scuole aderiscono, e che comprendono 45 minuti di lezione individuale, 60 minuti di musica d'insieme, e un ulteriore corso complementare. Questo impegno viene richiesto agli allievi più giovani, mentre i più grandi e gli adulti possono scegliere di dedicarsi alla frequenza per un numero di ore più limitato. Essendo il questionario rivolto agli allievi sopra i 14 anni si spiega come mai gli allievi non usufruiscano di tutte le possibilità di frequenza. Il 67% degli allievi suona nel contesto scolastico con gli insegnanti fino a due ore a settimana. Un terzo degli allievi suona in compagnia dell'insegnante 2 ore a settimana (33%), mentre il 29% di loro dichiara di passarne solo una, mentre solo il 16% riesce a spendere 3 ore nello studio con un insegnante.

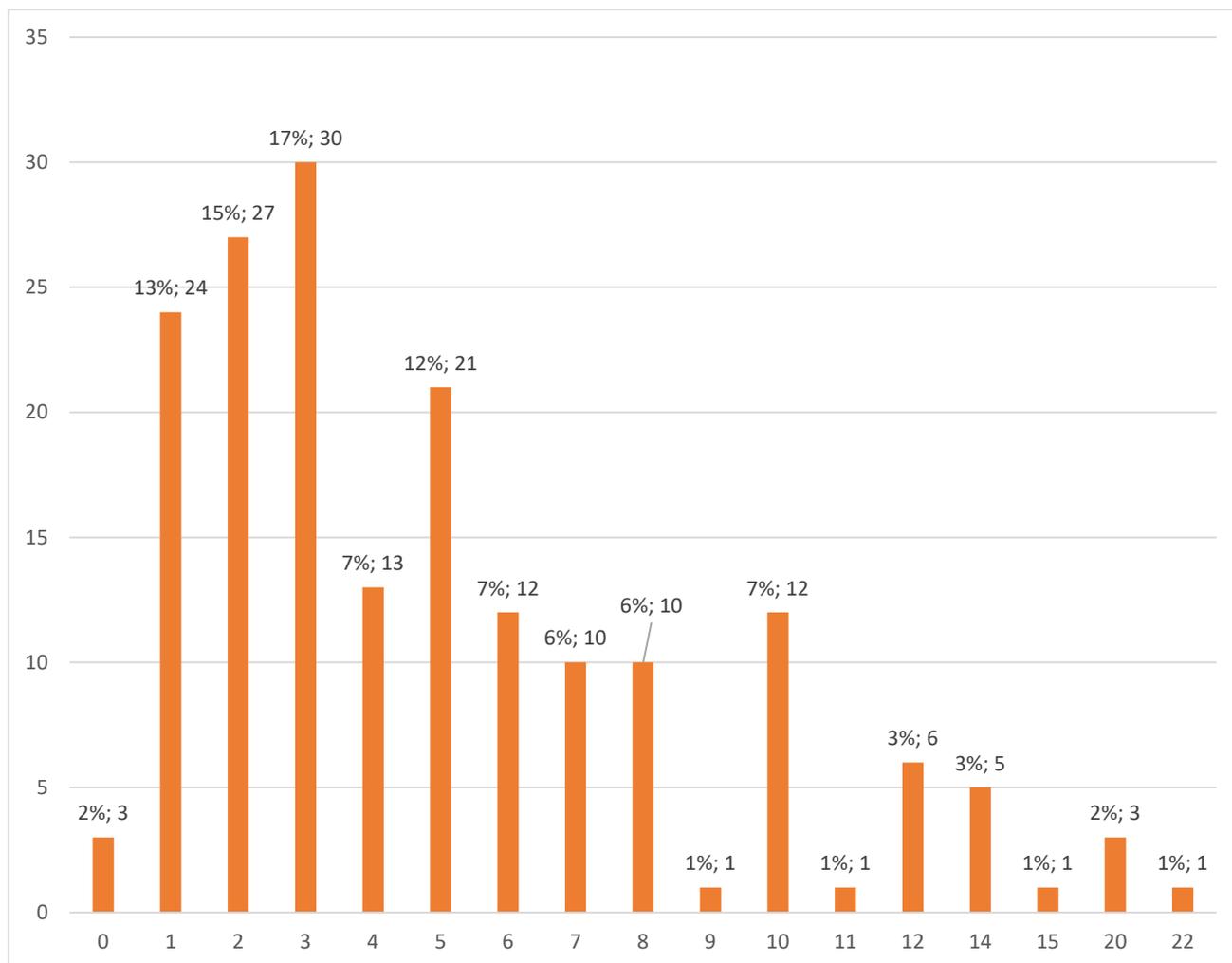
Figura 5-18. Distribuzione ore settimanali di esercizio individuale o di gruppo con gli insegnanti a scuola per fasce di età. I valori contenuti nella prima riga rappresentano le frequenze assolute, mentre quelli nella seconda riga riportano le rispettive percentuali (N=180).

Ore	dai 14 ai 17	dai 18 ai 29	dai 30 ai 39	dai 40 ai 49	dai 50 ai 59	60 in poi	Totale
0	3 33%	0 0%	1 11%	2 22%	1 11%	2 22%	9 100%
1	13 25%	8 15%	8 15%	7 13%	7 13%	9 17%	52 100%
2	21 35%	24 40%	1 2%	6 10%	5 8%	3 5%	60 100%
3	7 25%	13 46%	4 14%	0 0%	3 11%	1 4%	28 100%
4	10 48%	5 24%	3 14%	2 10%	0 0%	1 5%	21 100%
5	1 50%	1 50%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	2 100%
6	0 0%	2 100%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	2 100%
7	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	1 100%	0 0%	1 100%
8	1 33%	2 67%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	3 100%
10	0 0%	1 50%	0 0%	0 0%	0 0%	1 50%	2 100%
Totale	56 31%	56 31%	17 9%	17 9%	17 9%	17 9%	180 100%

Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

Un quadro più dettagliato della situazione può esserci restituito guardando la distribuzione delle ore per le singole fasce di età (figura 5-18). Gli allievi che praticano per un numero elevato di ore a scuola in presenza dei propri insegnanti hanno tra i 14 e i 29 anni. Tra coloro che rientrano nelle classi di età maggiori, si osserva una riduzione del loro impegno settimanale a mano a mano che aumentano le ore di pratica, probabilmente a causa delle difficoltà nel conciliare i tempi di vita e lavorativi con lo studio. Quasi del tutto marginale è il tempo speso dagli allievi per suonare in compagnia dei propri amici al di fuori della scuola (figura 5-22). Infatti, il 61% afferma di non investire tempo in questa attività, un dato che condiziona inevitabilmente la media, che si assesta a 0.95 ore settimanali. Soltanto il 26% di loro riesce a trovare tempo per suonare autonomamente in compagnia 1 o 2 ore settimanali.

Figura 5-19. "Quante ore per settimana dedichi abitualmente: ad esercitarti individualmente a casa?". I valori si riferiscono alle frequenze assolute e alle rispettive percentuali (N=180).



Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

Figura 5-20. Distribuzione ore settimanali di esercizio individuale a casa su fasce di età. I valori contenuti nella prima riga rappresentano le frequenze assolute, mentre quelli nella seconda riga riportano le rispettive percentuali (N=180).

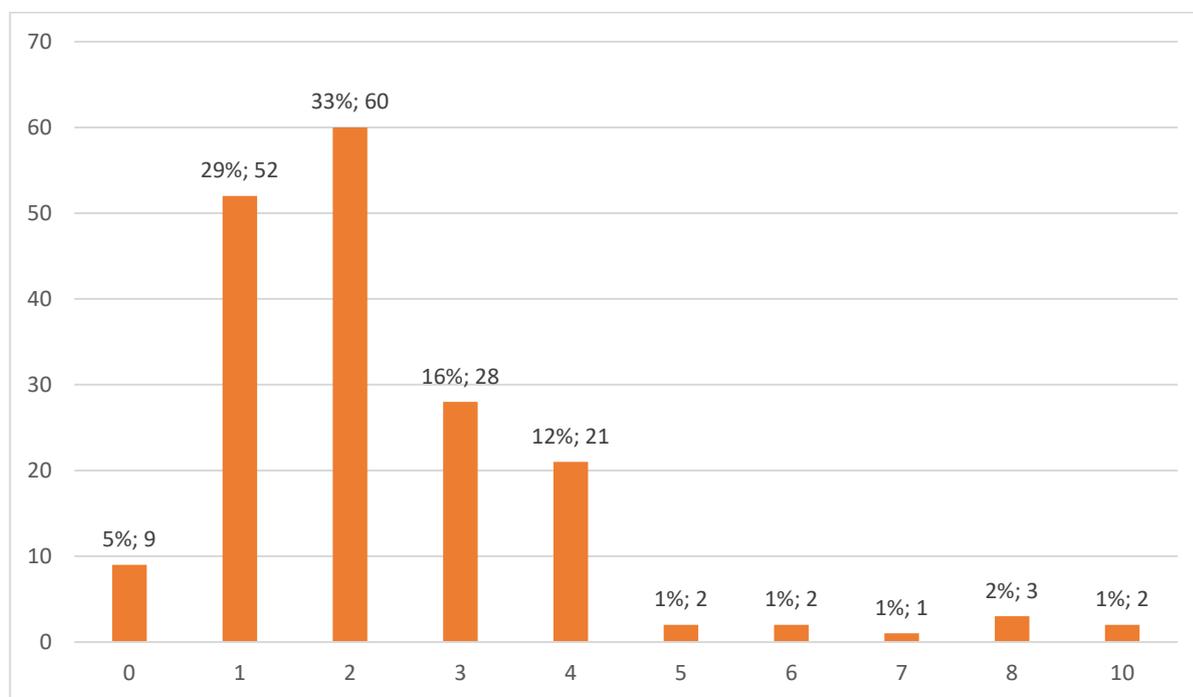
Ore	dai 14 ai 17	dai 18 ai 29	dai 30 ai 39	dai 40 ai 49	dai 50 ai 59	60 in poi	Totale
0	0	2	0	0	0	1	3
	0%	67%	0%	0%	0%	33%	100%
1	12	8	2	1	1	0	24
	50%	33%	8%	4%	4%	0%	100%
2	9	9	3	2	1	3	27
	33%	33%	11%	7%	4%	11%	100%
3	11	8	1	4	4	2	30
	37%	27%	3%	13%	13%	7%	100%
4	3	5	1	0	2	2	13
	23%	38%	8%	0%	15%	15%	100%
5	6	2	3	5	1	4	21
	29%	10%	14%	24%	5%	19%	100%
6	5	3	1	0	3	0	12

	42%	25%	8%	0%	25%	0%	100%
7	3	3	0	1	2	1	10
	30%	30%	0%	10%	20%	10%	100%
8	2	3	0	2	2	1	10
	20%	30%	0%	20%	20%	10%	100%
9	0	0	0	0	0	1	1
	0%	0%	0%	0%	0%	100%	100%
10	1	5	3	2	0	1	12
	8%	42%	25%	17%	0	8%	100%
11	0	1	0	0	0	0	1
	0%	100%	0%	0%	0	0%	100%
12	1	3	1	0	1	0	6
	17%	50%	17%	0%	17%	0%	100%
14	3	2	0	0	0	0	5
	60%	40%	0%	0%	0	0%	100%
15	0	0	0	0	0	1	1
	0%	0%	0%	0%	0	100%	100%
20	0	1	2	0	0	0	3
	0%	33%	67%	0%	0	0%	100%
22	0	1	0	0	0	0	1
	0	100	0	0	0	0	100
Totale	56	56	17	17	17	17	180
	31%	31%	9%	9%	9%	100%	100%

90

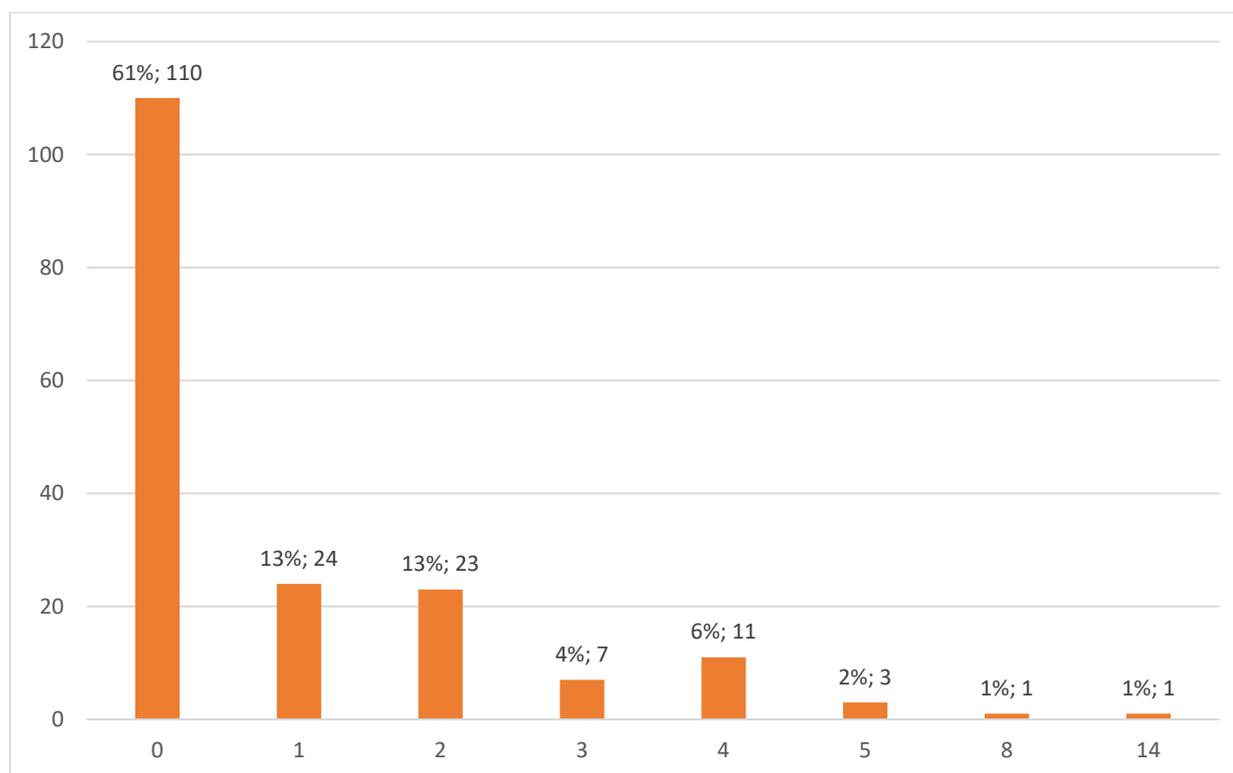
Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

Figura 5-21. "Quante ore per settimana dedichi abitualmente: ad esercitarti individualmente o in gruppo con gli insegnanti a scuola?". I valori si riferiscono alle frequenze assolute e alle rispettive percentuali (N=180)



Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

Figura 5-22. “Quante ore per settimana dedichi abitualmente: ad esercitarti in gruppo al di fuori della scuola/ a suonare con amici per divertirti?” I valori si riferiscono alle frequenze assolute e alle rispettive percentuali (N=180).



Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

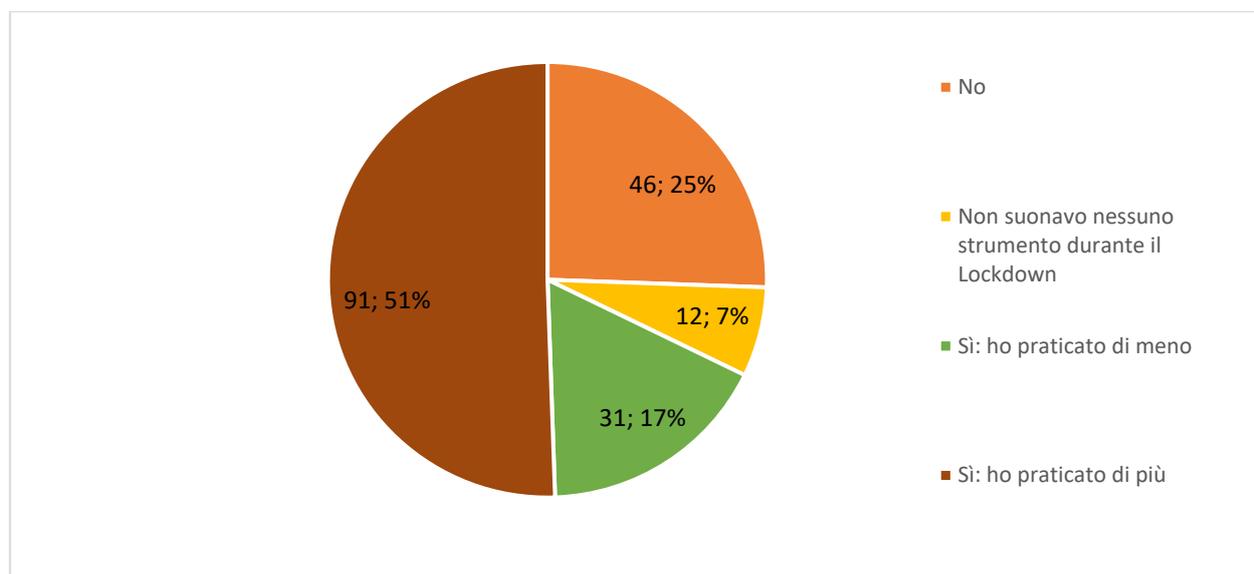
Figura 5-23. Distribuzione ore settimanali di esercizio al di fuori della scuola su fasce di età. I valori si riferiscono alle frequenze assolute e alle rispettive percentuali (N=180).

Ore	dai 14 ai 17	dai 18 ai 29	dai 30 ai 39	dai 40 ai 49	dai 50 ai 59	60 in poi	Totale
0	41 37%	33 30%	10 9%	6 5%	12 11%	8 7%	110 100%
1	8 33%	7 29%	2 8%	0 0%	1 4%	6 25%	24 100%
2	6 26%	5 22%	3 13%	4 17%	3 13%	2 9%	23 100%
3	0 0%	4 57%	0 0%	2 29%	1 14%	0 0%	7 100%
4	1 9%	4 36%	2 18%	3 27%	0 0%	1 9%	11 100%
5	0 0%	2 67%	0 0%	1 33%	0 0%	0 0%	3 100%
8	0 0	0 0	0 0	1 100	0 0	0 0	1 100
14	0 0%	1 100%	0 0%	0 0%	0 0	0 0%	1 100%
Totale	56 31%	56 31%	17 9%	17 9%	17 9%	17 9%	180 100%

Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

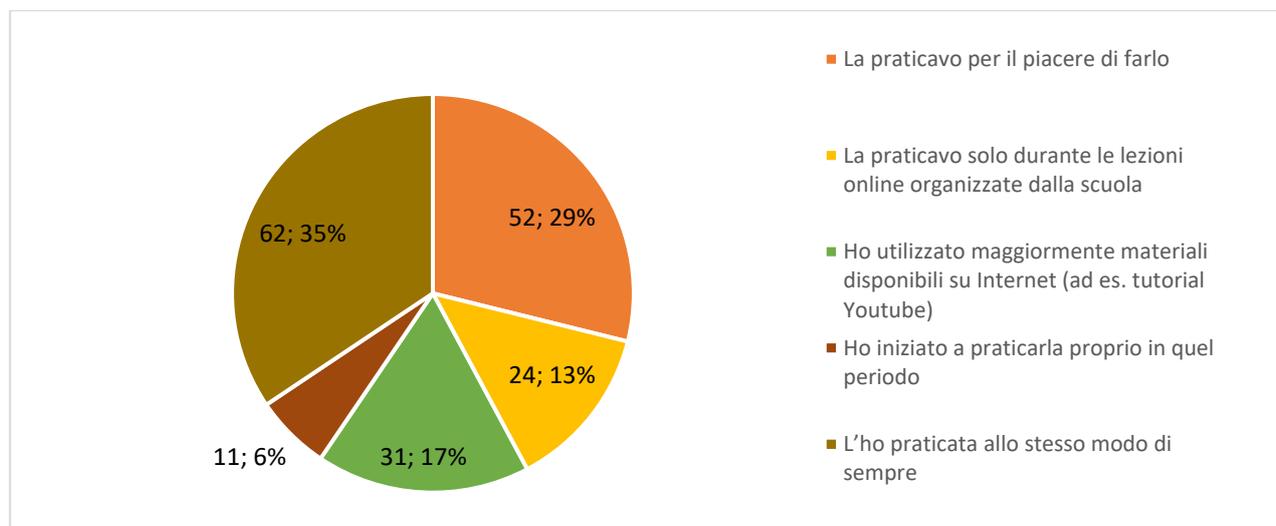
Le figure 5-24 e 5-25 racchiudono una serie di comportamenti legate all'attività musicale, adottati dagli allievi durante il periodo del Lockdown. Dai dati presenti in figura 5-24, emerge come la metà degli studenti abbia praticato molto di più durante il Lockdown, mentre un quarto ha mantenuto inalterata la propria routine musicale. Tuttavia, un significativo 17% ha dichiarato di aver dedicato meno tempo all'esercizio della musica. Per quanto concerne, invece, le modalità con cui gli allievi si sono approcciati alla pratica durante quei mesi difficili, si osserva che il 35% di loro non ha apportato alcun tipo di cambiamento, contro il 29% che vi dedicava tempo per il semplice piacere nel farlo, il 17% che ha utilizzato materiale reperito online e il 13% che si limitava a quanto svolto durante le lezioni a distanza. Solo il 6% degli intervistati ha dichiarato di aver cominciato proprio in quel periodo.

Figura 5-24. "Con il lockdown è cambiato il tempo dedicato all'esercizio della musica?". I valori si riferiscono alle frequenze assolute e alle rispettive percentuali (N=180).



Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

Figura 5-25. "Durante il lockdown, in che modo ti sei dedicata/o alla pratica della musica?". I valori si riferiscono alle frequenze assolute e alle rispettive percentuali (N=180).



Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

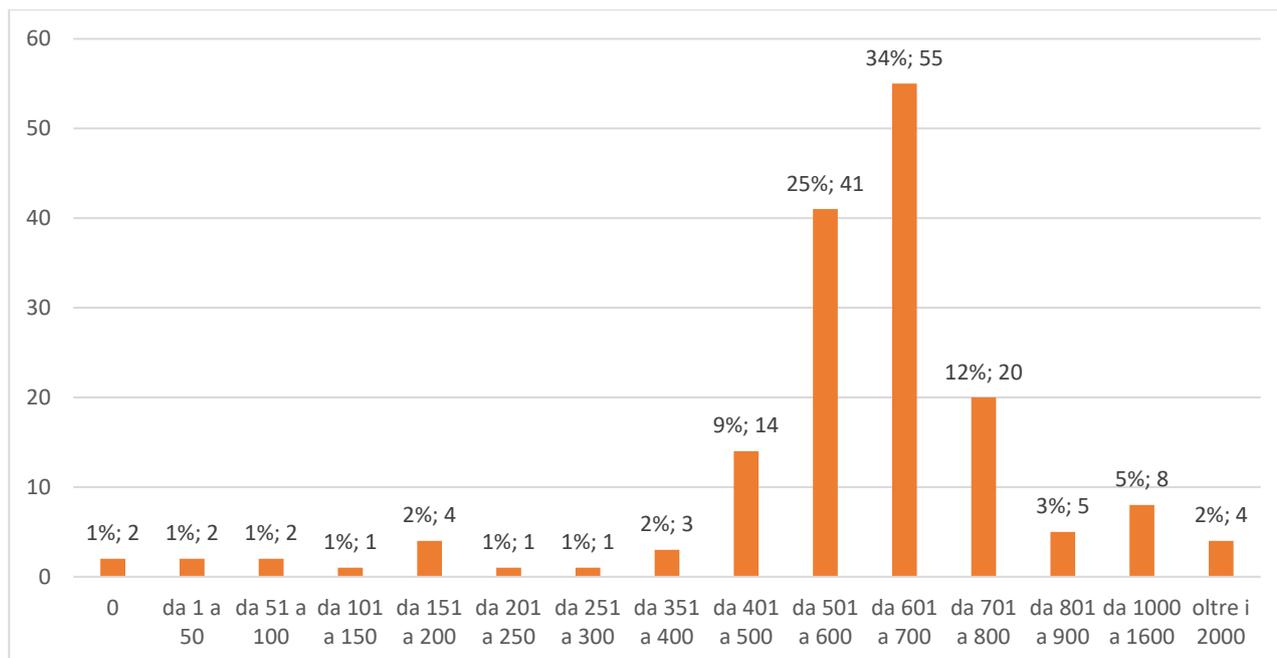
Per quanto concerne il versante economico, i grafici 5-26, 5-27 e 5-28 riportano la distribuzione delle spese annuali complessive sostenute dagli allievi, suddividendo le cifre per diverse fasce di importo. In particolare, i dati presenti in figura 5-26 riguardano i costi affrontati nell'ultimo anno dallo studente o dai propri genitori per le lezioni. La spesa media legata all'insegnamento si assesta intorno a 707 euro annuali, con un 34% dei rispondenti che si colloca all'interno della fascia che spazia dai 601 ai 700 euro. Degno di nota è anche la classe 501-600 che rappresenta un quarto del campione. Interessante oltretutto notare come solo il 10% degli allievi arriva a spendere una cifra compresa da 0 a 400 euro, identica percentuali di chi, invece, si spinge verso cifre notevolmente più consistenti, che spaziano da 801 fino ad oltre 2000 euro.

Queste differenze si spiegano in quanto a) la retta di iscrizione cresce all'aumentare dell'età, b) le scuole hanno discrezionalità nel fissare le rette, c) i picchi di spesa corrispondono a spese per corsi non finanziati dalla Provincia – in quanto non rientranti nelle categorie contenute negli orientamenti.

Le spese legate alla manutenzione degli strumenti musicali sono abbastanza significative, sebbene meno ingenti rispetto ad altri costi, come illustrato nel grafico 5-27. Naturalmente, l'incidenza delle spese dipende dalla tipologia di strumento suonato da ciascuno studente. Come evidenziato precedentemente in figura 5-17, la maggior parte degli strumenti posseduti dagli intervistati non richiede un grande dispendio economico. Più nel dettaglio, la media delle spese annuali si attesta intorno a 284 euro, con il picco nelle spese comprese tra 1 e 50 euro e che riguardano verosimilmente l'acquisto di accessori per strumenti già in possesso degli allievi (18%) (figura 5-27). Al contempo, quasi un terzo degli studenti non ha alcuna spesa (30%). Alcuni studenti, invece, contribuiscono ad aumentare considerevolmente la media, sono quel gruppo di allievi che arriva a spendere oltre 1000 euro all'anno (7%). a dimostrazione di come alcuni strumenti richiedano un investimento consistente quando acquistati.

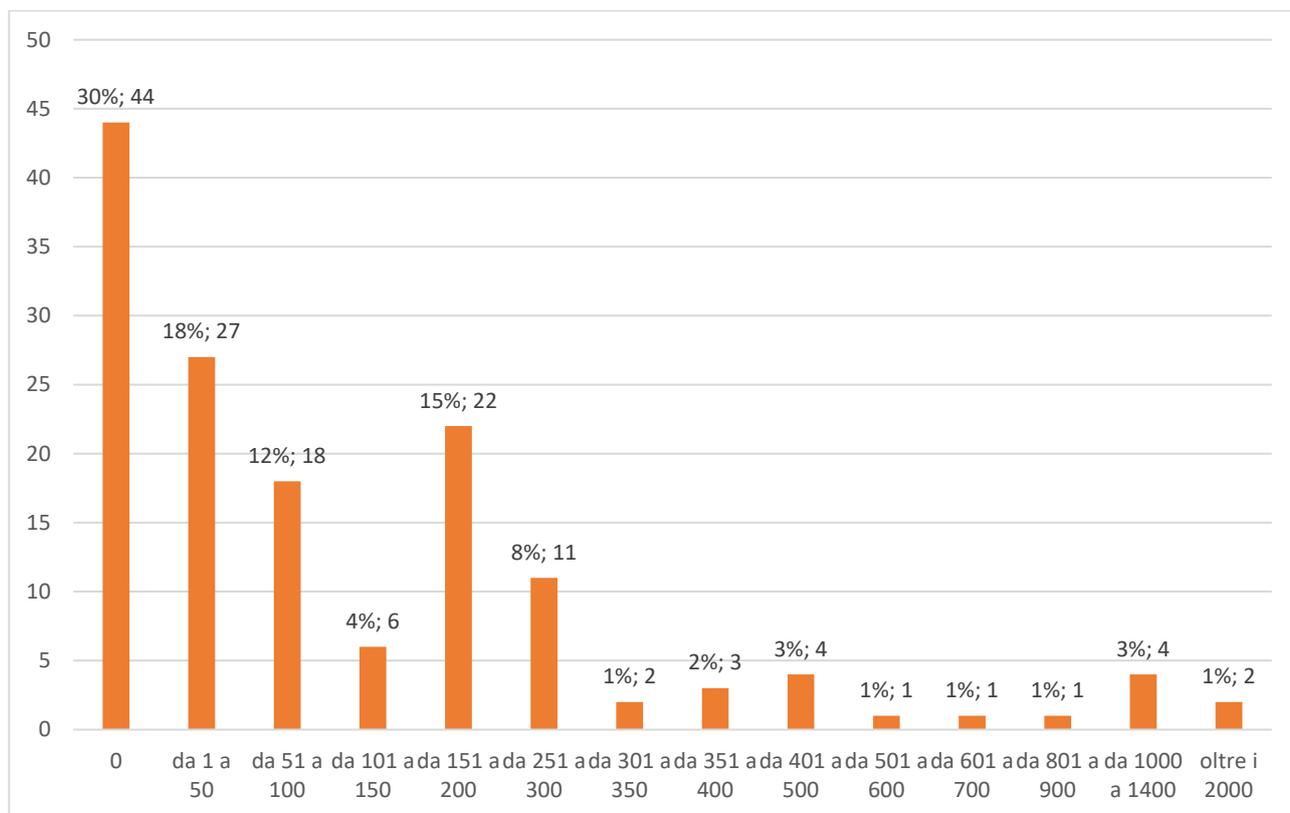
Infine, agli studenti è stata posta la domanda relativa alle spese sostenute per l'acquisto degli strumenti musicali nel corso dell'intera esperienza di studio musicale (figura 5-28). Considerando il periodo di tempo così ampio, il costo complessivo risulta notevolmente più elevato. La media delle spese sostenute è di 3291 euro, con un significativo 45% degli studenti che afferma di aver speso complessivamente tra 1000 e 8000 euro. Va inoltre notato che un sostanziale 7% di studenti ha accumulato nel corso degli anni un costo che varia tra 10000 e 50000 euro.

Figura 5-26. "Nell'ultimo anno, tu/i tuoi genitori quanto hai/avete speso per le lezioni?". I valori si riferiscono alle frequenze assolute e alle rispettive percentuali (N=163).



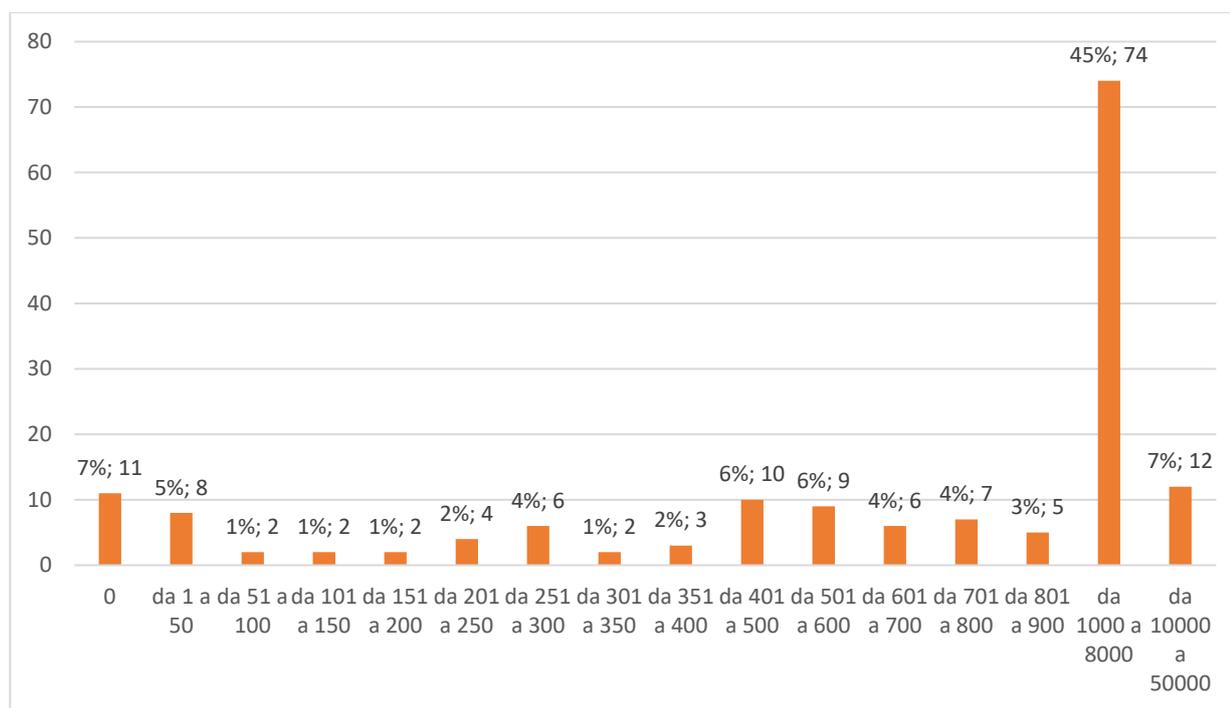
Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

Figura 5-27. “Nell’ultimo anno, tu/i tuoi genitori quanto hai/avete speso per la manutenzione dello strumento, corde, cavi, amplificazione, accessori, ance, olii ecc...?”. I valori si riferiscono alle frequenze assolute e alle rispettive percentuali (N=146).



Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

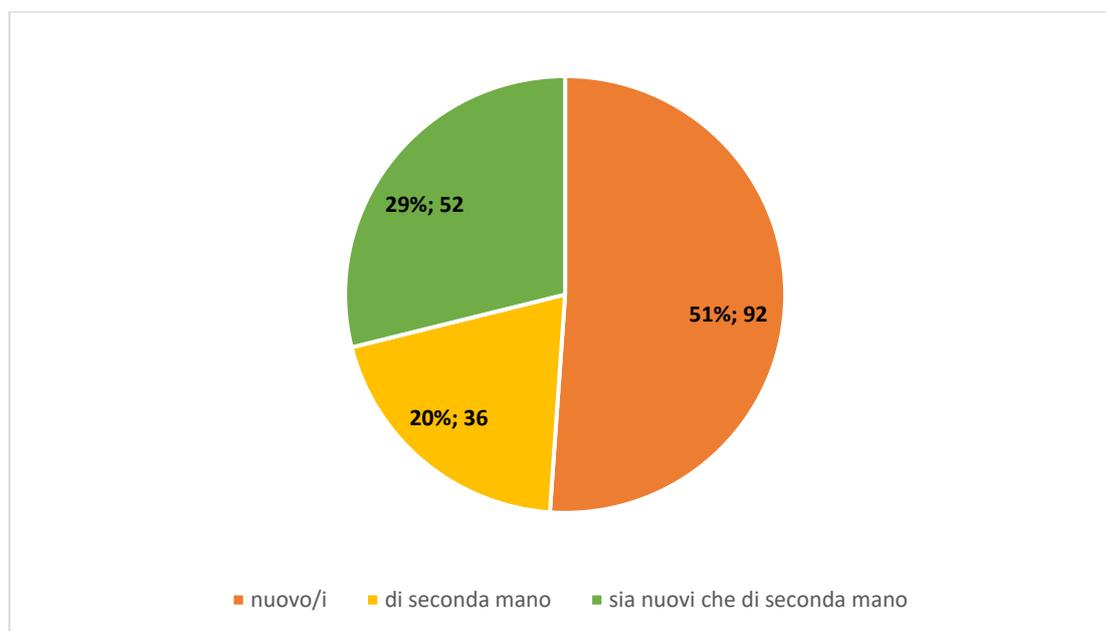
Figura 5-28. “Quanto hai speso in tutto per l’acquisto degli strumenti, da quando hai iniziato a suonare?”. I valori si riferiscono alle frequenze assolute e alle rispettive percentuali (N=146).



Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

Al di là dei costi, è stato domandato agli allievi se gli strumenti in loro possesso fossero nuovi o di seconda mano (figura 5-29). La metà di loro (51%) ha acquistato l’intero equipaggiamento come nuovo. Diversamente, il 20% dichiara di averlo comprato di seconda mano, mentre un significativo 29% afferma di avere in possesso materiale sia di prima che di seconda mano.

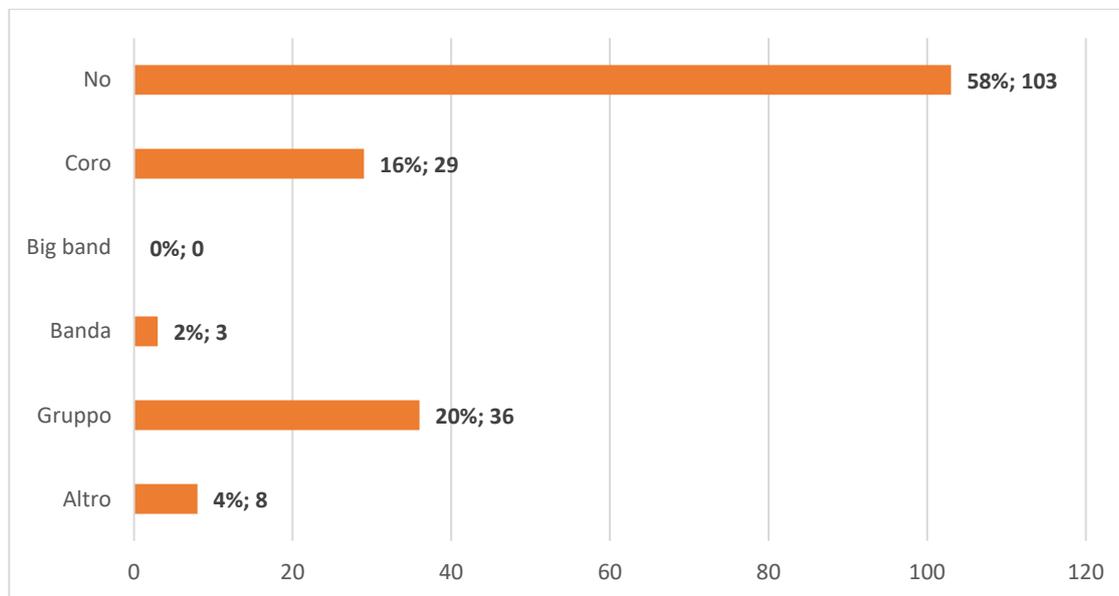
Figura 5-29. “Il tuo strumento/ i tuoi strumenti sono:”. I valori si riferiscono alle frequenze assolute e alle rispettive percentuali (N=180).



Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

A completamento di questa analisi nel contesto didattico, è stato infine domandato agli allievi se fossero coinvolti in altre attività al di fuori della scuola. La grande maggioranza degli allievi (58%) ha dichiarato di non far parte di altri gruppi musicali, mentre un quinto del campione conferma di far parte di un gruppo musicale ed un 16% canta in un coro.

Figura 5-30. "Oltre alle attività organizzate dalla scuola, fai parte di altri gruppi musicali?". I valori si riferiscono alle frequenze assolute e alle rispettive percentuali (N=179).

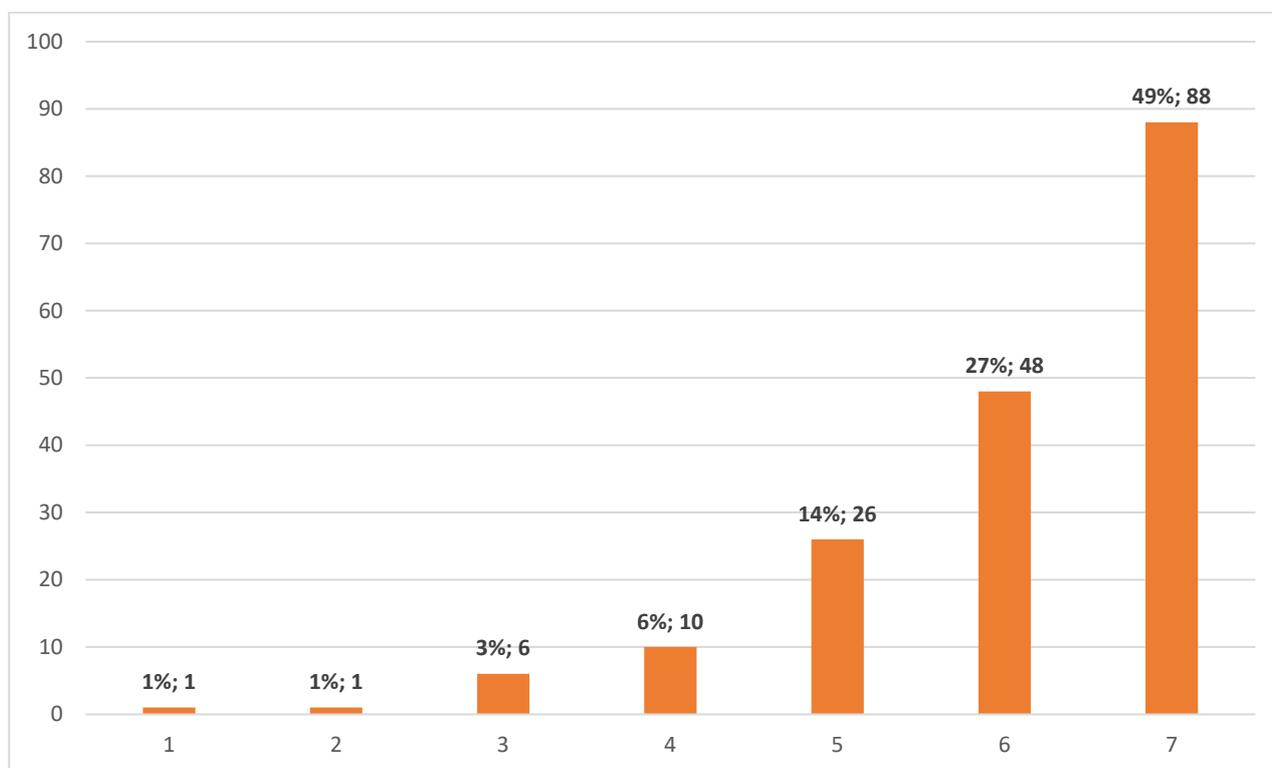


Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

Il valore della musica e le motivazioni degli allievi

Le domande raccolte in questa sezione della survey avevano come obiettivo comprendere le motivazioni che accompagnano gli studenti nello studio della musica e nella propria scuola di appartenenza, cercando allo stesso tempo di mettere in luce gli elementi o i meccanismi che contribuiscono a diminuire, aumentare o mantenere costante il loro interesse nel corso degli anni. A tal fine, è stato inizialmente chiesto agli studenti di valutare il grado di importanza che attribuiscono allo studio della musica. Questa valutazione è stata effettuata utilizzando una scala Likert, in cui 1 rappresentava un livello di importanza basso e 7 un livello di importanza massimo (figura 5-31). La metà degli intervistati (49%) accorda allo studio della musica il massimo livello di importanza, un dato che cresce considerevolmente al 90% se si prendono a riferimento le risposte comprese tra 5 e 7. La media generale di 6.07 testimonia ulteriormente il grande peso che riveste lo studio della musica negli allievi.

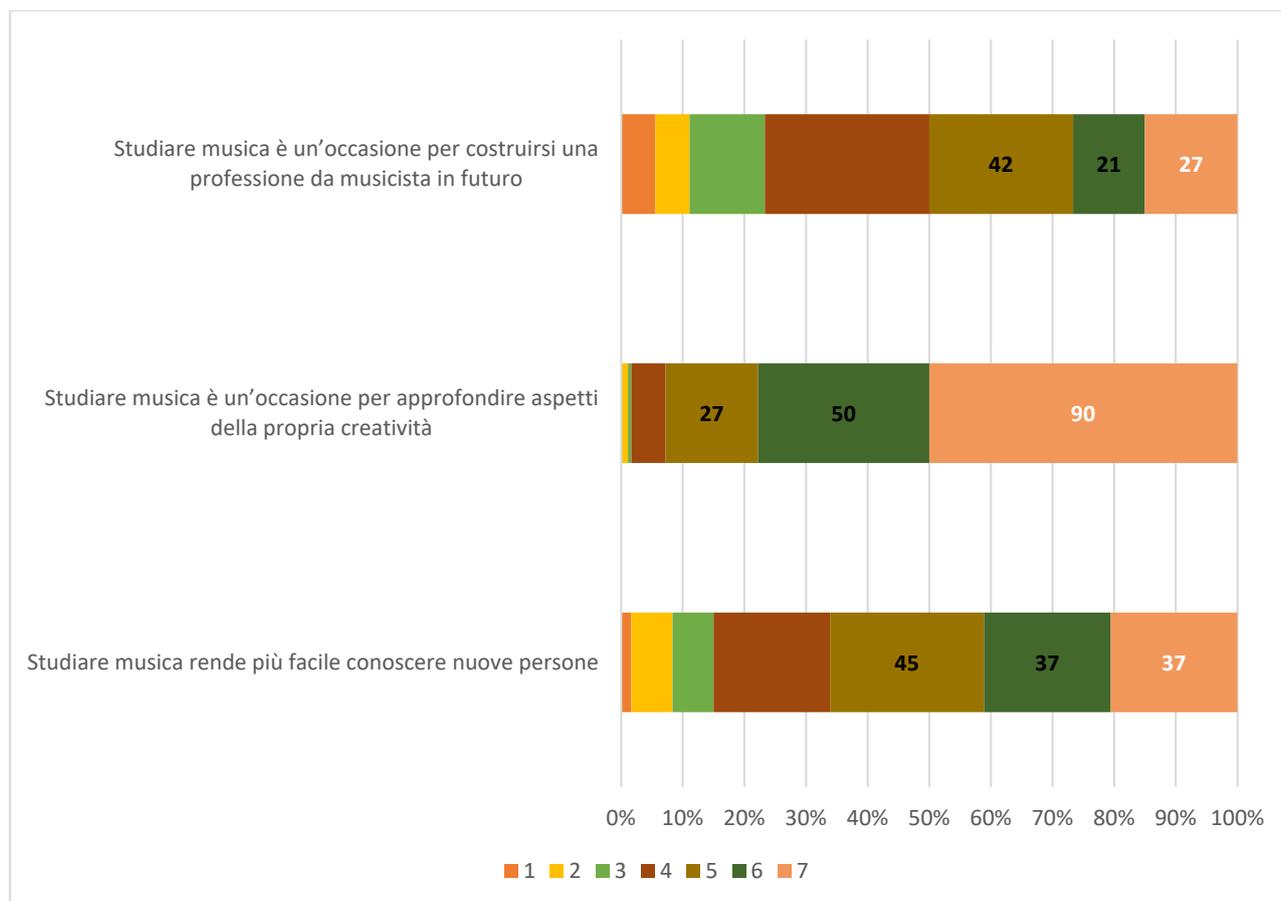
Figura 5-31. "Che importanza attribuisce allo studio della musica?". I valori si riferiscono alle frequenze assolute e alle rispettive percentuali (N=180).



Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

Nel tentativo di comprendere meglio questa importanza attribuita alla musica dagli intervistati, si è scesi ad un gradino di analisi ancora più profondo. Per il 50% degli allievi, la musica rappresenta un'opportunità per approfondire aspetti della propria creatività, una percentuale che sale al 93% se si prendono come riferimento i valori compresi da 5 a 7. Sul piano formativo professionale, il 50% crede che la musica sia un'occasione per diventare un musicista professionista (valori da 5 a 7), mentre il 66% crede nella musica come fattore che facilita la creazione di nuove conoscenze.

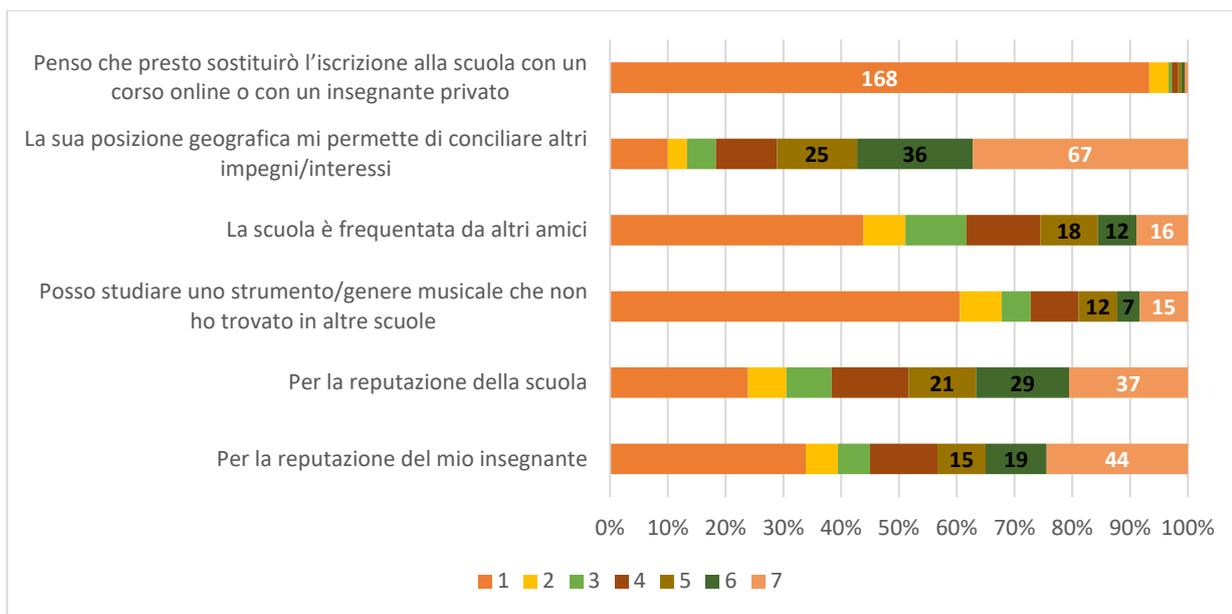
Figura 5-32. “Quanto ti ritieni d'accordo con le seguenti affermazioni?”. I valori si riferiscono alle frequenze assolute e alle rispettive percentuali (N=180).



Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

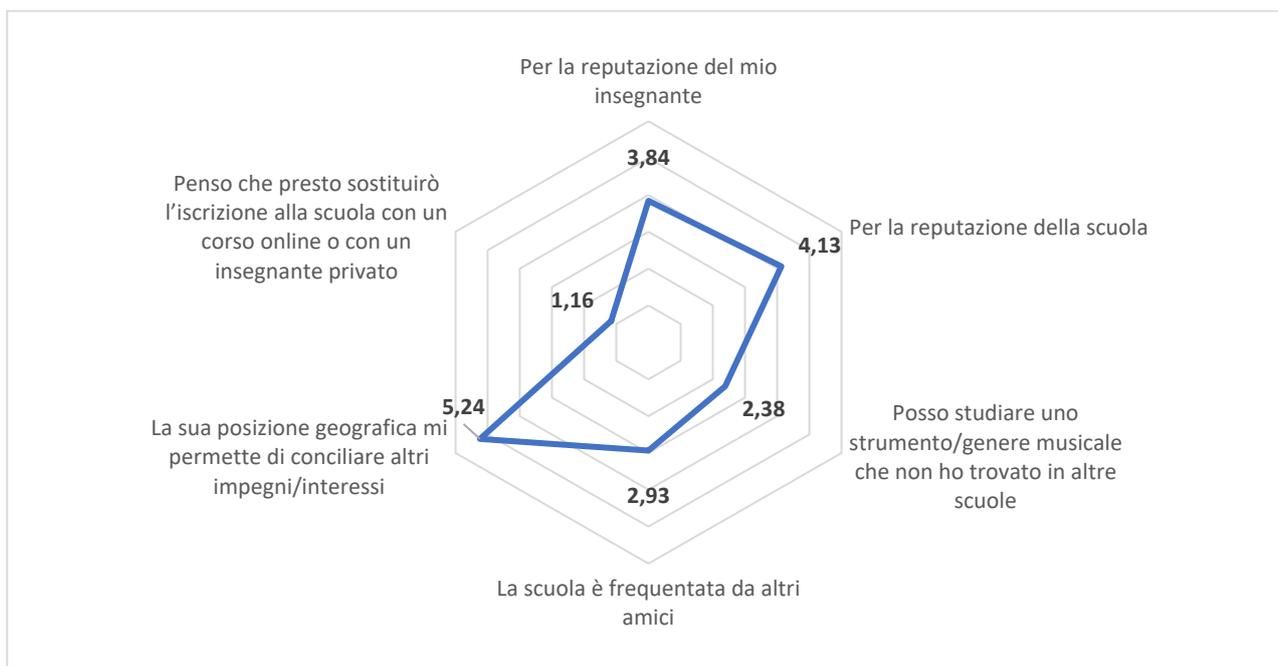
Tra i fattori che hanno inciso nello scegliere la scuola (figure 5-33 e 5-34), la posizione geografica e la reputazione della scuola sembrano essere stati i più determinanti, avendo registrato come media rispettivamente 5.24 e 4.13. In particolare, la posizione geografica della scuola ha giocato un ruolo significativo, avendo il 37% degli intervistati che ha assegnato il valore massimo di 7. La percentuale aumenta considerevolmente fino a 77%, se si prendono le risposte raccolte dal 5 in su. La reputazione dell'insegnante è influente o molto influente per il 45% degli allievi e poco influente o non influente per un ulteriore 45% (media 3.84). Il 24% di risposte assume il massimo valore di 7. Al contrario, sembra che la scelta della scuola non sia stata dettata dalla mancanza di generi musicali o strumenti presenti in altre scuole (media 2.38). Inoltre, il 93% degli allievi non è intenzionato a lasciare la scuola per altre forme didattiche.

Figura 5-33. “Perché hai scelto di studiare in questa scuola?”. I valori si riferiscono alle frequenze assolute e alle rispettive percentuali (N=180).



Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

Figura 5-34. “Perché hai scelto di studiare in questa scuola?”. I valori si riferiscono alle medie delle risposte (N=180).

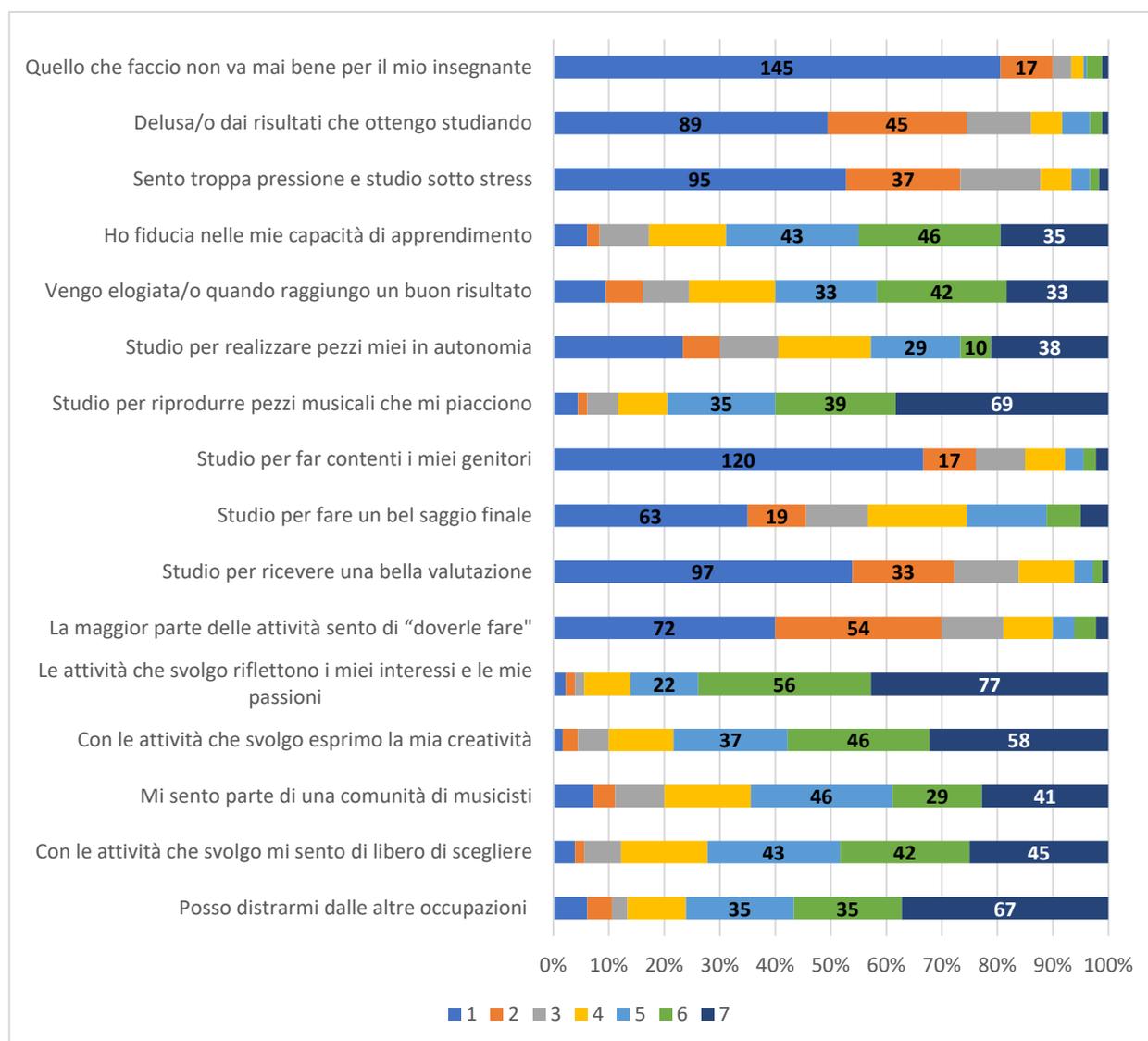


Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

Dal canto loro, gli allievi indicano – attraverso le proprie motivazioni ed esiti percepiti – che esiste una buona congruenza tra i risultati raggiunti e gli obiettivi del sistema SMT, nonché la complementarità delle SMT rispetto ad altre forme di produzione di formazione musicale (Conservatorio, SMIM e Licei musicali). Dai dati della survey a loro rivolta (N=180), emerge che essi non vivono la scuola con particolare ansia riguardo al timore di deludere i propri insegnanti (media del punteggio: 1.46), né percepiscono alcuna forma di stress (media del punteggio: 1.98), o senso di frustrazione durante le attività svolte (media del punteggio: 2.03). Gli studenti non avvertono nemmeno una pressione eccessiva per

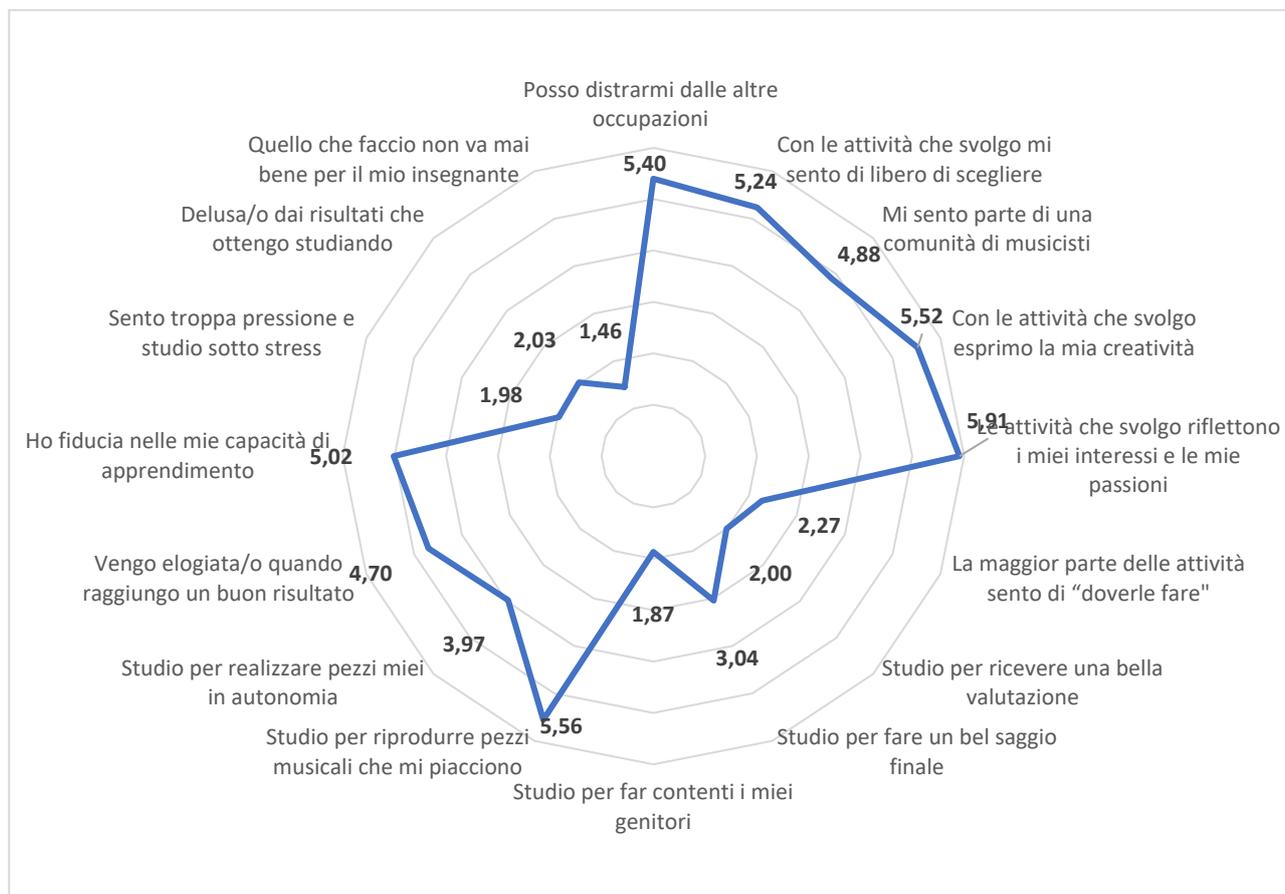
quanto riguarda le valutazioni (media del punteggio: 2) o gli esami finali (media del punteggio: 3.04), e non si sentono costretti dalla scuola a svolgere attività che non apprezzano (media del punteggio: 2.72) o ad accontentare i propri genitori (media del punteggio: 1.87). Al contrario, l'attività musicale sembra avere numerosi aspetti positivi. Ad esempio, per la maggioranza degli studenti, lo studio della musica rappresenta una forma di distrazione dagli impegni quotidiani (media del punteggio: 5.4). Inoltre, la scuola sembra essere perfettamente in sintonia con gli interessi e le passioni degli studenti (media del punteggio: 5.91, con il 42% delle risposte 7), aiutandoli in tal senso a sviluppare la loro creatività (media del punteggio: 5.52) e offrendo le competenze per reinterpretare in autonomia i loro pezzi musicali preferiti (media del punteggio: 5.56). In generale, dunque, prevalgono motivazioni intrinseche e orientate al proprio benessere piuttosto che motivazioni estrinseche (la pagella, il rimprovero, la famiglia) che possono essere fonte di stress negativo per l'allievo e comportare l'allontanamento dalla musica.

Figura 5-35. "Quanto ti ritieni d'accordo con le seguenti affermazioni?". I valori si riferiscono alle frequenze assolute e alle rispettive percentuali (N=180).



Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

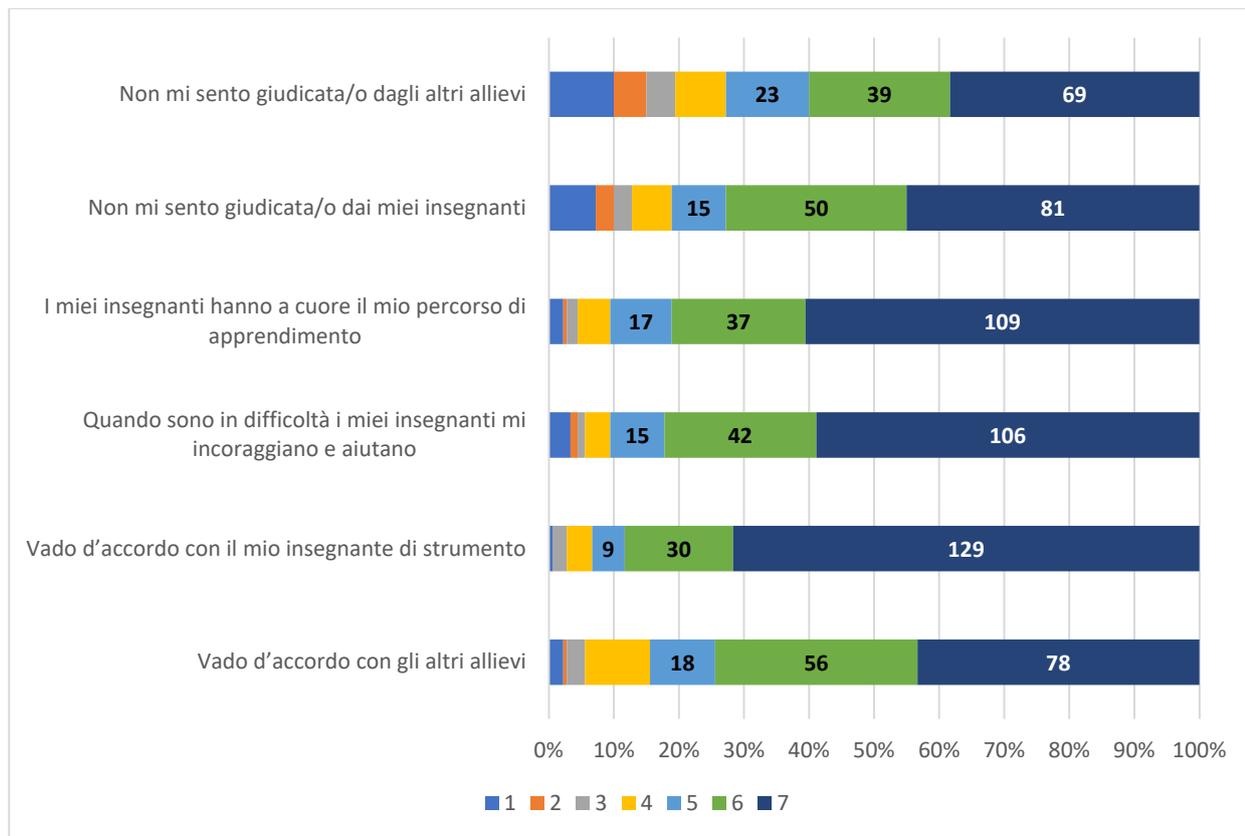
Figura 5-36. "Quanto ti ritieni d'accordo con le seguenti affermazioni?". I valori si riferiscono alle medie delle risposte (N=180).



Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

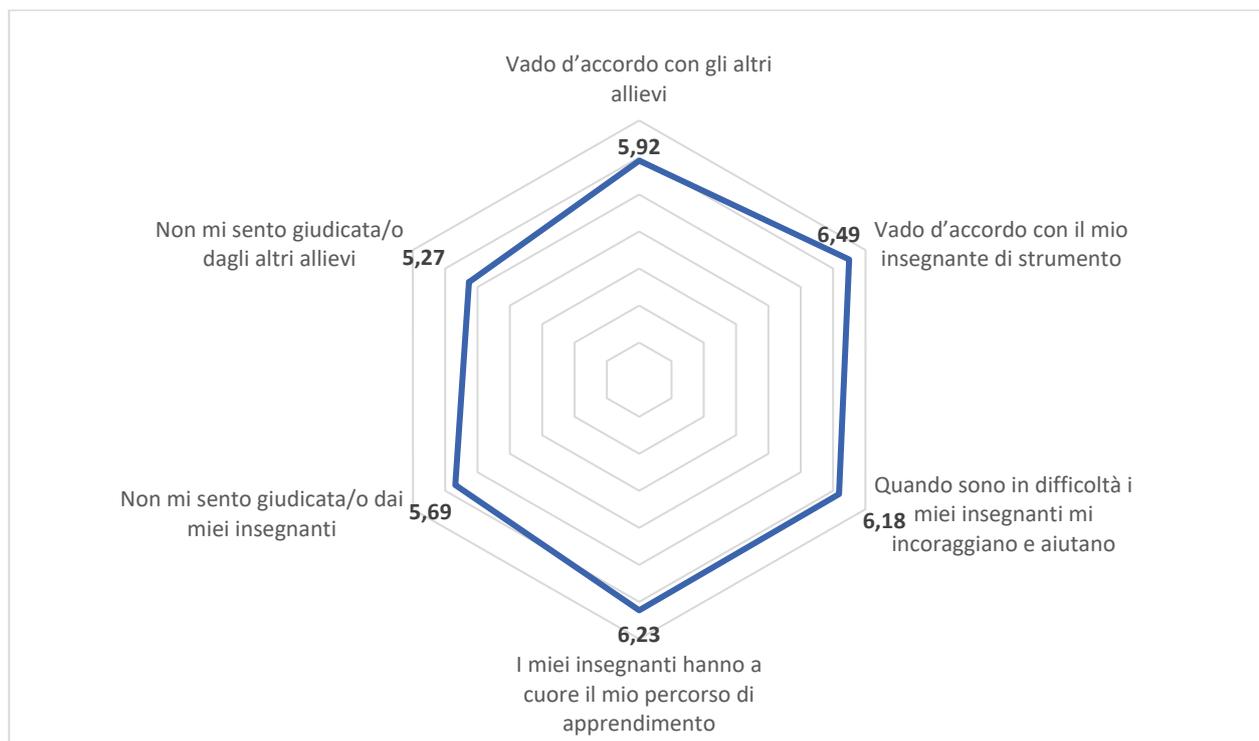
Le relazioni instaurate all'interno della scuola costituiscono un ulteriore fattore che può aiutare a comprendere la resilienza motivazionale degli studenti. I grafici 5-37 e 5-38 riflettono il clima amichevole e rilassato che si respira all'interno della scuola. In particolare, la relazione con il corpo docente è valutata positivamente e genera grande soddisfazione. Gli studenti apprezzano soprattutto il rapporto che hanno instaurato con i propri insegnanti di strumento, registrando una media molto elevata di 6.49 (con il 72% delle risposte assegnate al valore massimo di 7 e il 93% delle risposte comprese tra 5 e 7). In generale, c'è un alto livello di soddisfazione nei confronti di tutti gli insegnanti, indicando come questi abbiano particolarmente a cuore il loro percorso didattico (media: 6.23) e forniscano supporto nei momenti di difficoltà (media: 6.18). Particolarmente buono, sebbene a un livello leggermente inferiore rispetto alle relazioni con gli insegnanti, è il rapporto con gli altri allievi (media: 5.92), che consentirebbe agli studenti di sentirsi accettati e non giudicati dai propri colleghi di studio (media: 5.27).

Figura 5-37. “Pensa alle relazioni che hai instaurato nella scuola di musica. Quanto sei d'accordo con le seguenti affermazioni:”. I valori si riferiscono alle frequenze assolute e alle rispettive percentuali (N=180).



Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

Figura 5-38. “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).

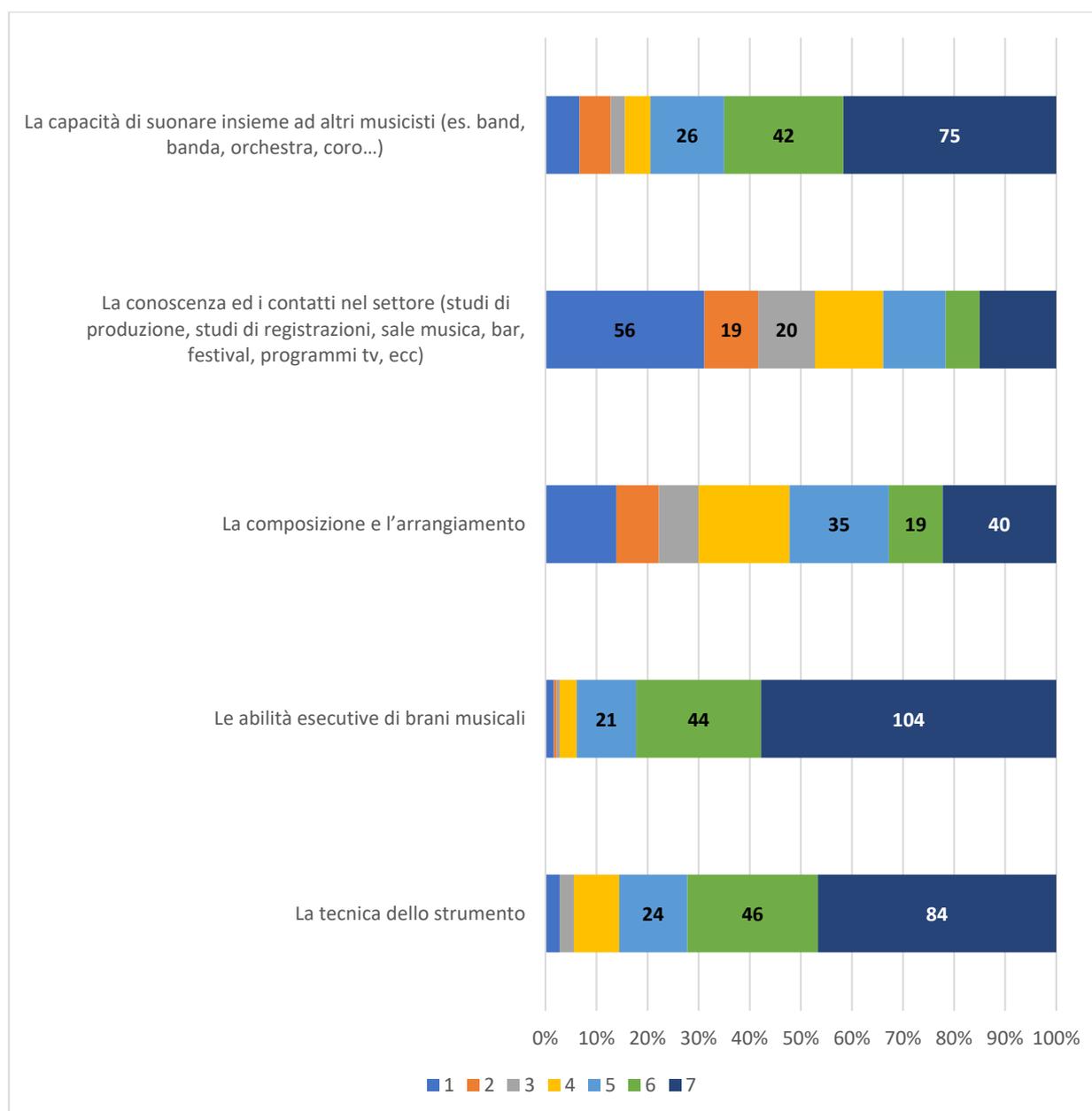


Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

Le aspirazioni degli allievi e gli esiti percepiti

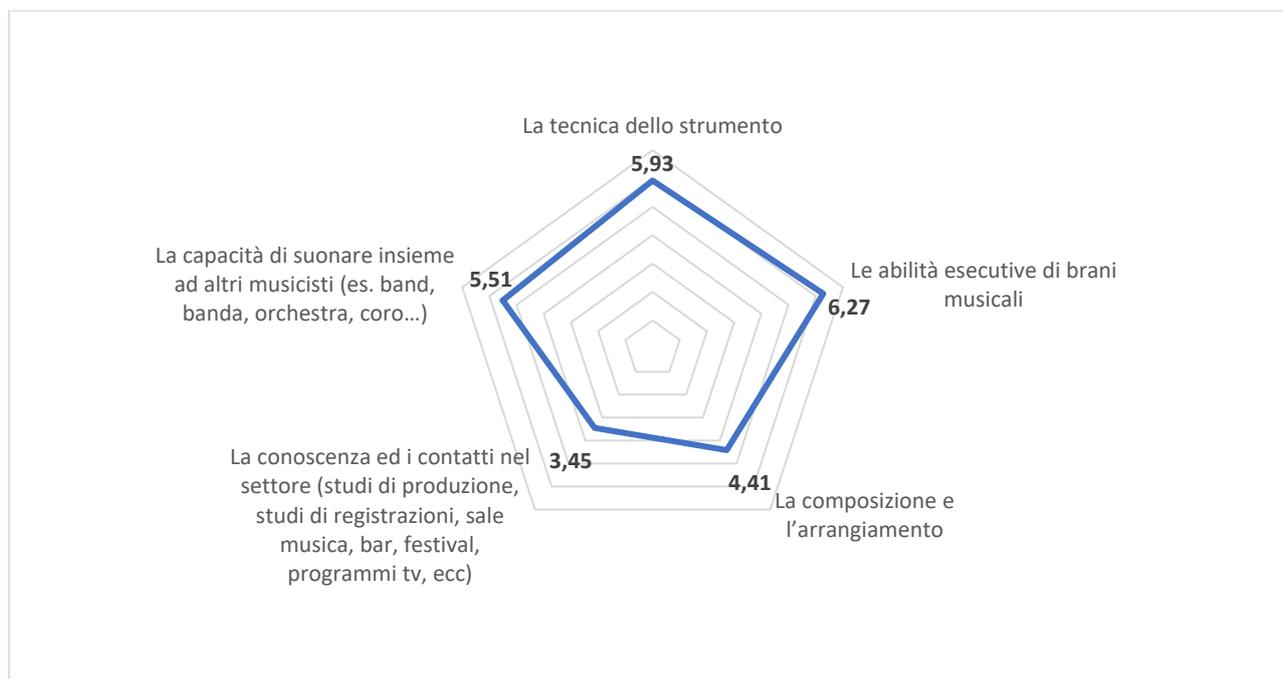
Tra le varie competenze che gli allievi vorrebbero acquisire o migliorare (figure 5-39 e 5-40), particolarmente sentita è l'abilità ad eseguire brani musicali (media: 6.27, col 94% delle risposte compreso tra 5 e 7). Non da meno, molti studenti desidererebbero imparare maggiormente la tecnica legata al proprio strumento musicale (media: 5.93, con l'86% delle risposte compreso tra 5 e 7). Poco avvertita, invece, la necessità di prendere contatti nel settore (media: 3.45, col 53% di risposte compreso tra 1 e 3), un risultato che si dimostra coerente con la natura non professionalizzante del sistema e delle motivazioni degli allievi che si iscrivono alle SMT, che privilegiano la propria realizzazione personale attraverso la musica, ma a livello principalmente amatoriale.

Figura 5-39. "Cosa ti piacerebbe sviluppare nel tempo?". I valori si riferiscono alle frequenze assolute e alle rispettive percentuali (N=180).



Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

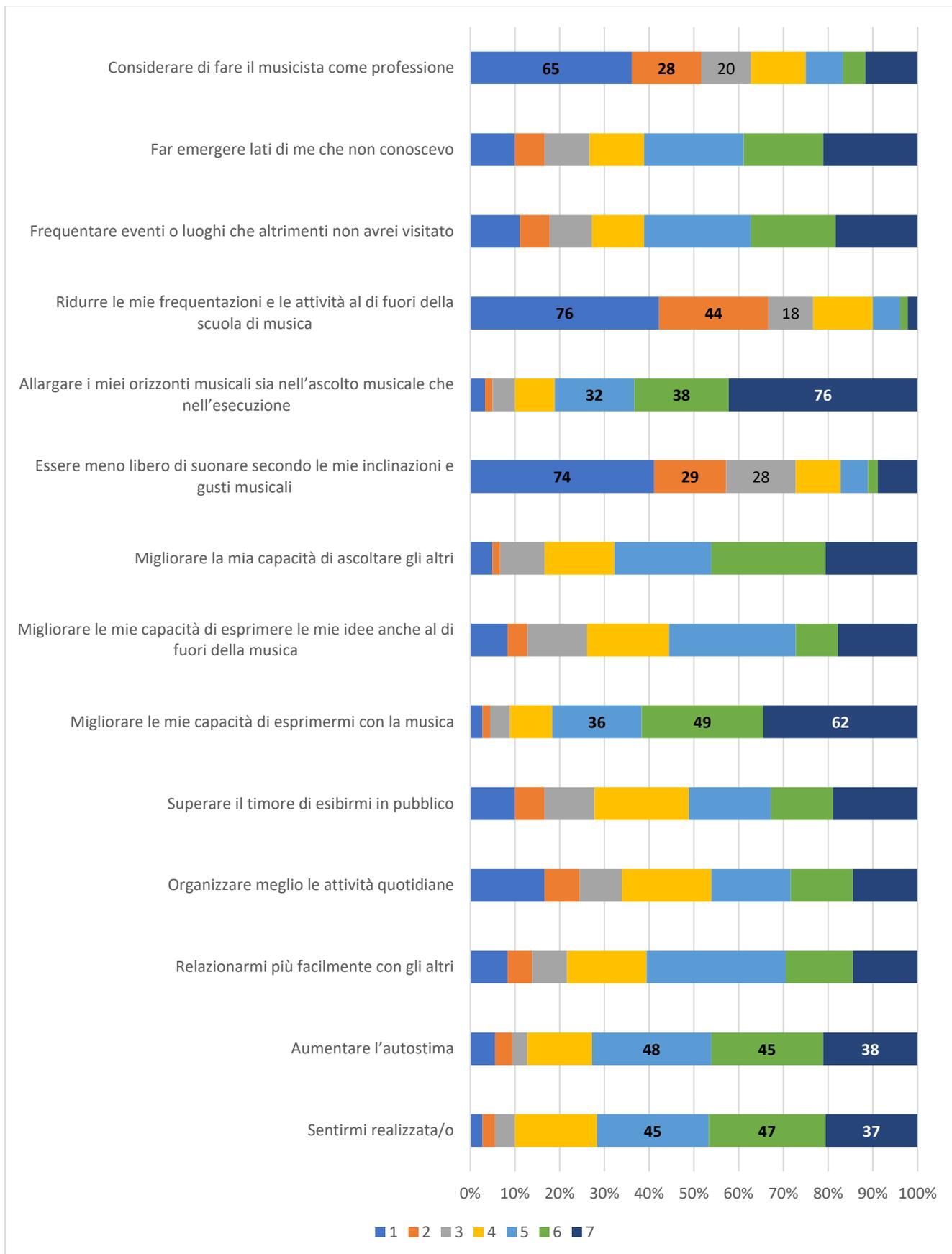
Figura 5-40. “Cosa ti piacerebbe sviluppare nel tempo?”. I valori si riferiscono alle medie delle risposte (N=180).



Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

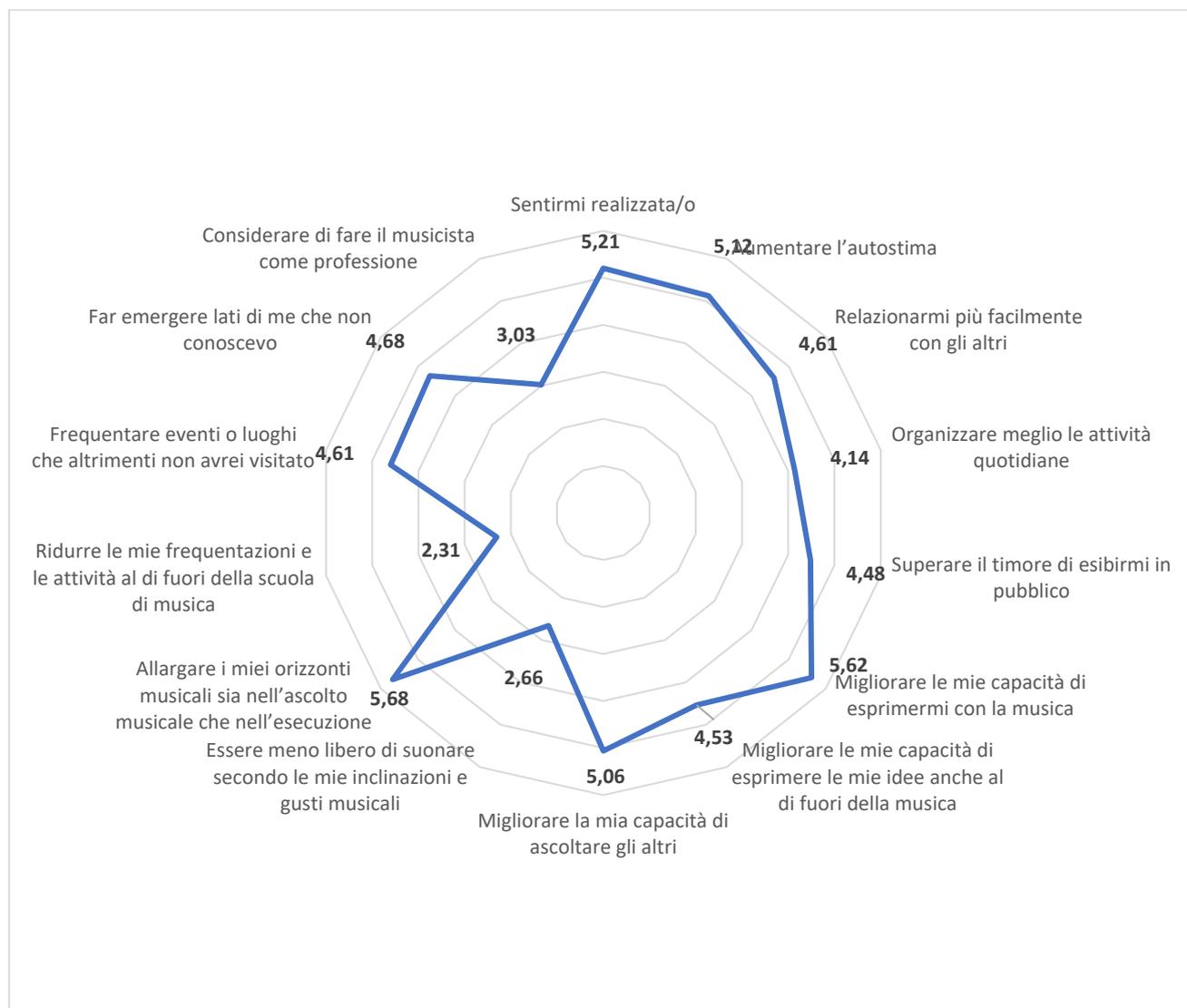
Tra gli effetti prodotti dall'attività musicali sulla sfera individuale degli studenti (figure 5-41 e 5-42), il più rilevante è l'espansione degli orizzonti culturali, con un punteggio medio di 5.68 (con il 42% delle risposte assegnato al valore massimo di 7 e l'81% delle risposte compreso tra 5 e 7). Un ulteriore effetto strettamente connesso all'arricchimento culturale è il miglioramento della capacità di esprimersi con la musica (media: 5.61, 82% di risposte compreso tra 5 e 7). Questi effetti positivi non si limitano solo al piano musicale, ma influiscono anche sulla sfera psicologica degli studenti. Infatti, è opinione diffusa tra gli allievi che l'attività musicale abbia contribuito in modo determinante ad aumentare la loro autostima (media: 5.12) e a sviluppare in loro un senso di realizzazione personale (media: 5.2). Inoltre, la produzione di esiti positivi di natura psicologica trova conferma anche nella bassa valutazione delle dimensioni negative – la percezione di una minore libertà nel suonare secondo le proprie convinzioni (media: 2.66) e nel sacrificare le proprie reti di amicizia al di fuori della scuola (media: 2.3). Notevole, inoltre, il basso punteggio attribuito alla possibilità di considerare l'attività musicale come professione (media: 3.02). Oltre alla motivazione intrinseca, si osservano quindi una serie di effetti capacitanti, nonché esiti positivi sulle dimensioni psicologiche che definiscono il bisogno di realizzazione personale degli allievi, al netto dei potenziali esiti negativi della partecipazione alle attività della scuola (stress, perdita di libertà di scelta e di altri contesti amicali), che non hanno rilevanza. Nel complesso gli allievi che frequentano la scuola non sono guidati da desideri professionalizzanti, come del resto riflette anche la bassa intenzione vista in precedenza ad iscriversi a percorsi di studio interni al Conservatorio o ad essere inseriti nel settore musicale. Il sistema delle SMT rappresenta dunque un modo di cogliere quella domanda di formazione di cultura musicale che non converge sulle modalità di produzione tradizionali, a supporto della tesi evolutiva presentata inizialmente, per la quale la ridondanza parziale delle modalità di produzione e di organizzazione delle risorse permette – nel complesso – un maggiore “successo” – ossia, nel nostro caso, di raggiungere in modo efficace il benessere di utenti con necessità differenziate e della comunità nel suo complesso.

Figura 5-41. “Frequentare la scuola di musica mi ha portato a:”. I valori si riferiscono alle frequenze assolute e alle rispettive percentuali (N=180).



Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

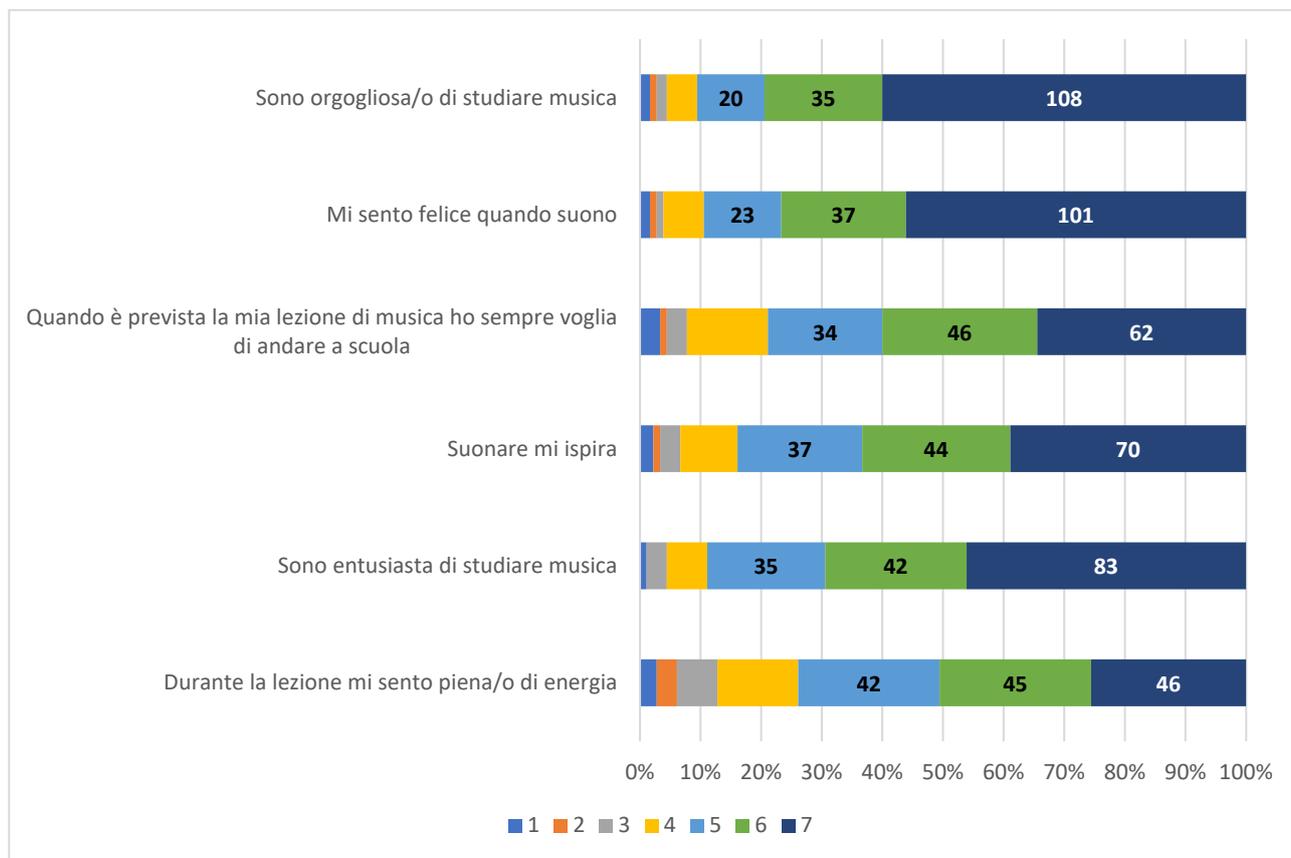
Figura 5-42. "Frequentare la scuola di musica mi ha portato a:". I valori si riferiscono alle medie delle risposte (N=180).



Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

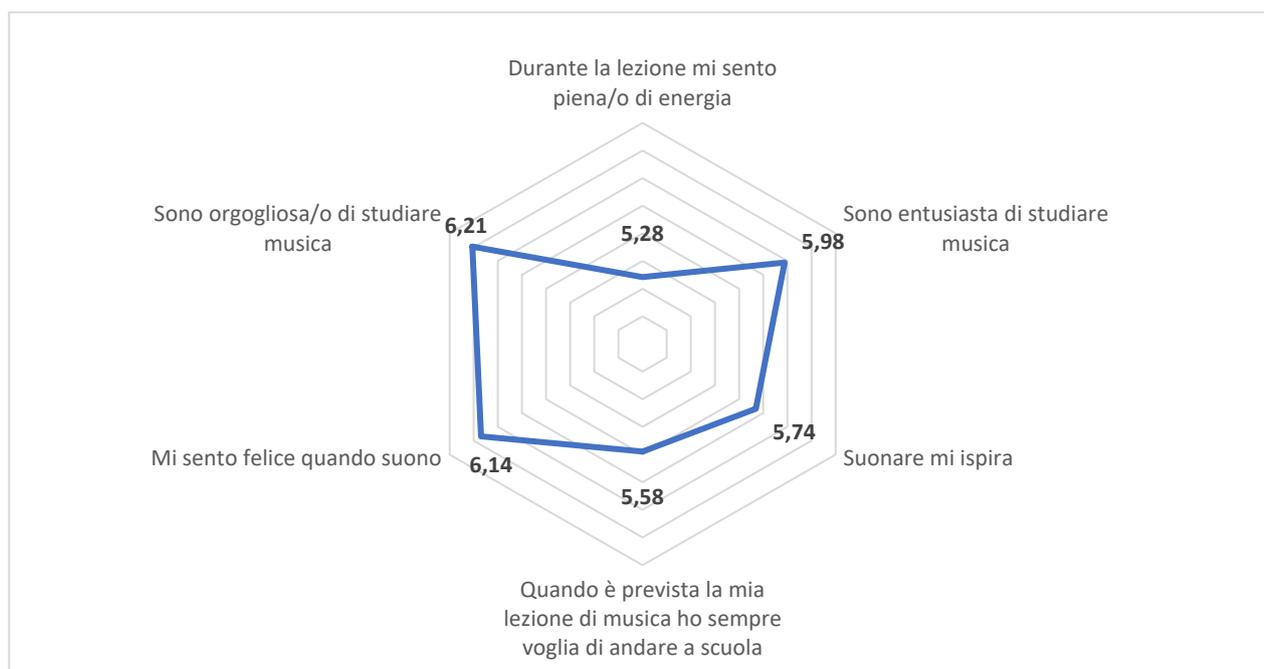
Non c'è dunque da stupirsi che anche il livello di energia degli allievi sia alto. Quando è stato chiesto di valutare il proprio percorso di studio all'interno della scuola, gli allievi hanno dimostrato grande soddisfazione ed entusiasmo (figure 5-43 e 5-44). Le medie delle risposte confermano punteggi molto elevati ottenuti in tutte le domande. In particolare, prevalgono i sentimenti di orgoglio nel suonare musica (media: 6.21, con 91% di risposte compreso tra 5 e 7), di felicità quando si suona (media: 6.14, con 89% di risposte compreso tra 5 e 7) e di entusiasmo (media: 5.98, con 89% di risposte compreso tra 5 e 7).

Figura 5-43. "Pensa ai tuoi studi nella scuola di musica e valuta ciascuna affermazione:". I valori si riferiscono alle frequenze assolute e alle rispettive percentuali (N=180).



Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

Figura 5-44. "Pensa ai tuoi studi nella scuola di musica e valuta ciascuna affermazione:". I valori si riferiscono alle medie delle risposte (N=180).

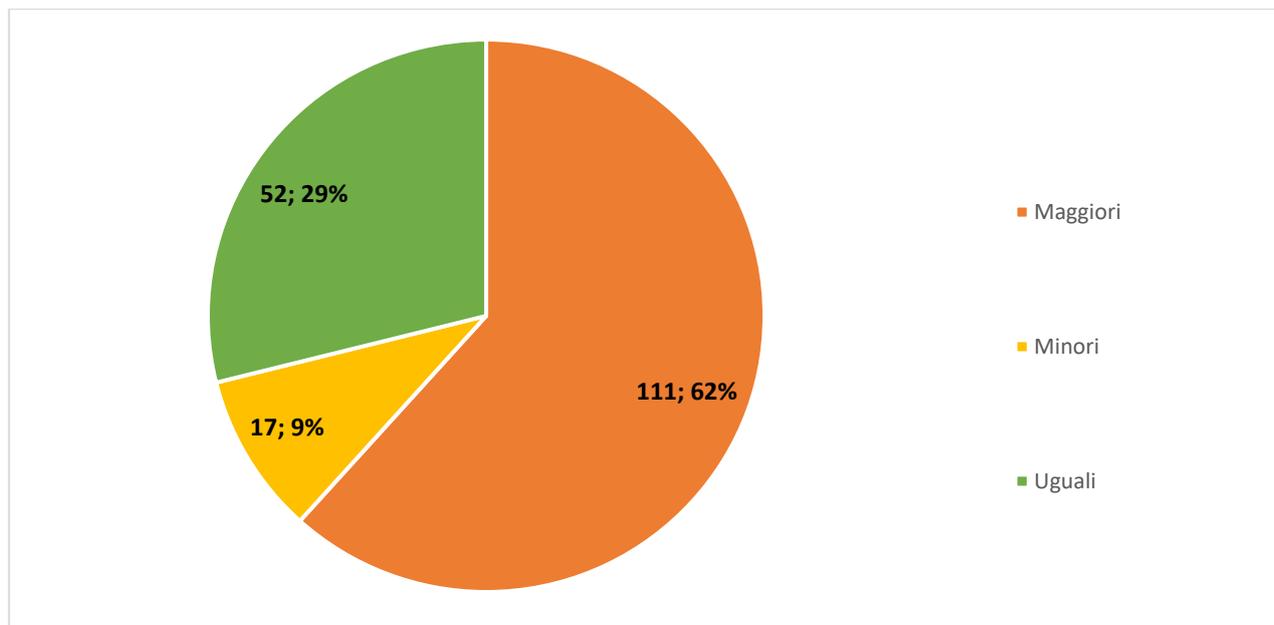


Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

La persistenza motivazionale degli allievi

Guardando a come sono variare nel corso del tempo le motivazioni degli allievi (figura 5-45), si può notare come queste non solo siano rimaste invariate per oltre la metà di questi (52%), ma siano persino aumentate per il 62% di loro. Il 17%, tuttavia, avverte un calo di interesse rispetto l'entusiasmo iniziale.

Figura 5-45. "Rispetto all'inizio, senti che le tue motivazioni a partecipare alle lezioni e alle altre attività della scuola sono:". I valori si riferiscono alle frequenze assolute e alle rispettive percentuali (N=180).

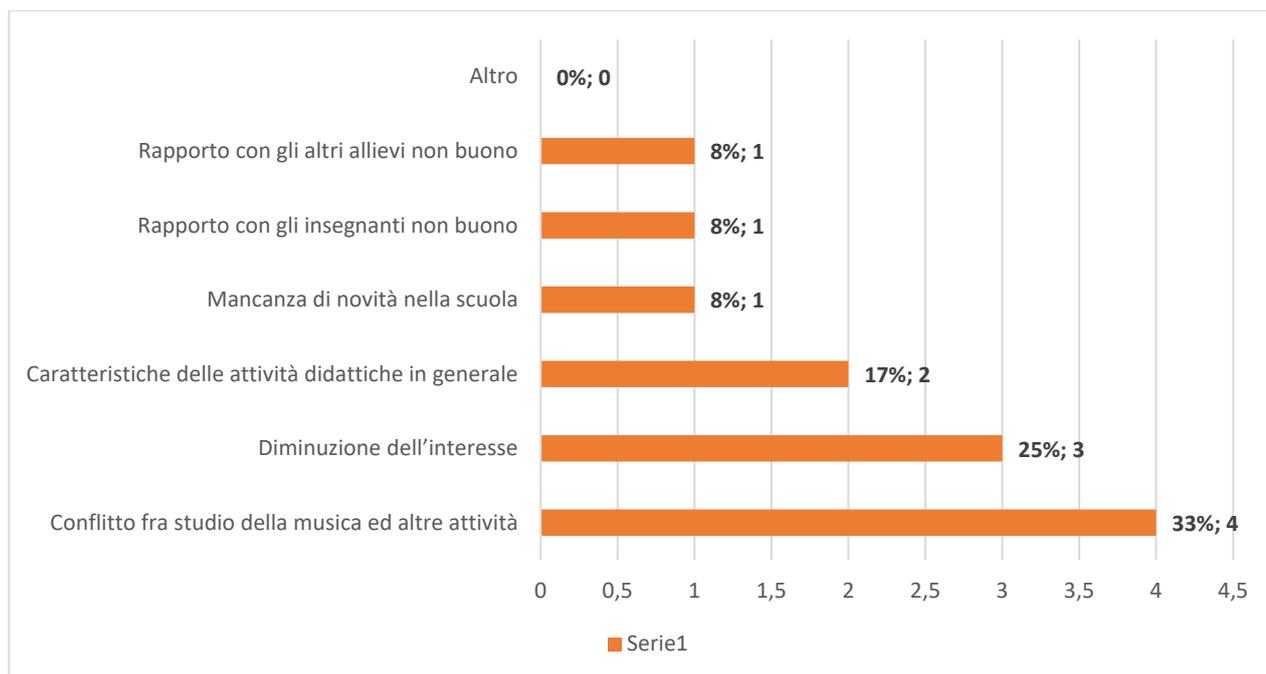


Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

Fermo restando il piccolo numero di risposte a disposizione su questo tipo di disaggregazione del dato, abbiamo indagato le cause per coloro che hanno dichiarato una flessione delle motivazioni iniziali (figura 5-46). La prima causa indicata dagli allievi sia l'impossibilità di conciliare gli impegni della scuola con le altre attività extra-scolastiche (33%). Un quarto di loro (25%) indica, invece, una semplice diminuzione di interesse.

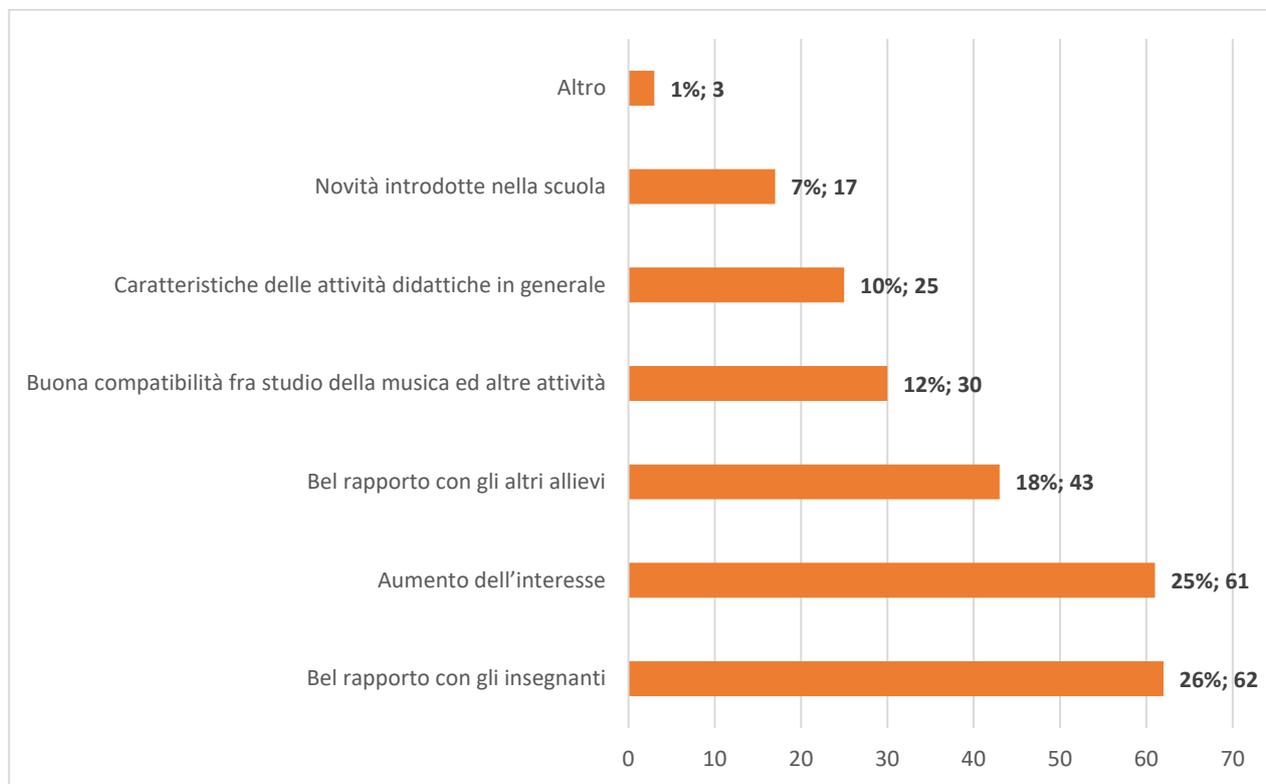
Per converso, coloro che invece manifestano un maggiore entusiasmo rispetto agli inizi (figura 5-47), indicano nel rapporto con gli insegnanti (26%) e in un aumento di interesse generale (25%) i fattori principali. Inoltre, si registra un ottimo rapporto con gli altri studenti (18%) e, a differenza di quanto visto in precedenza, il 12% non vede un'incompatibilità tra lo studio della musica e le attività extra-scolastiche.

Figura 5-46. "Pensa alla diminuzione che hai appena indicato rispetto alla tua motivazione complessiva. Puoi ricondurla a motivi legati a:". I valori si riferiscono alle frequenze assolute e alle rispettive percentuali (N=12).



Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

Figura 5-47. "Pensa al miglioramento che hai appena indicato rispetto alla tua motivazione complessiva. Puoi ricondurla a motivi legati a:". I valori si riferiscono alle frequenze assolute e alle rispettive percentuali (N=241).

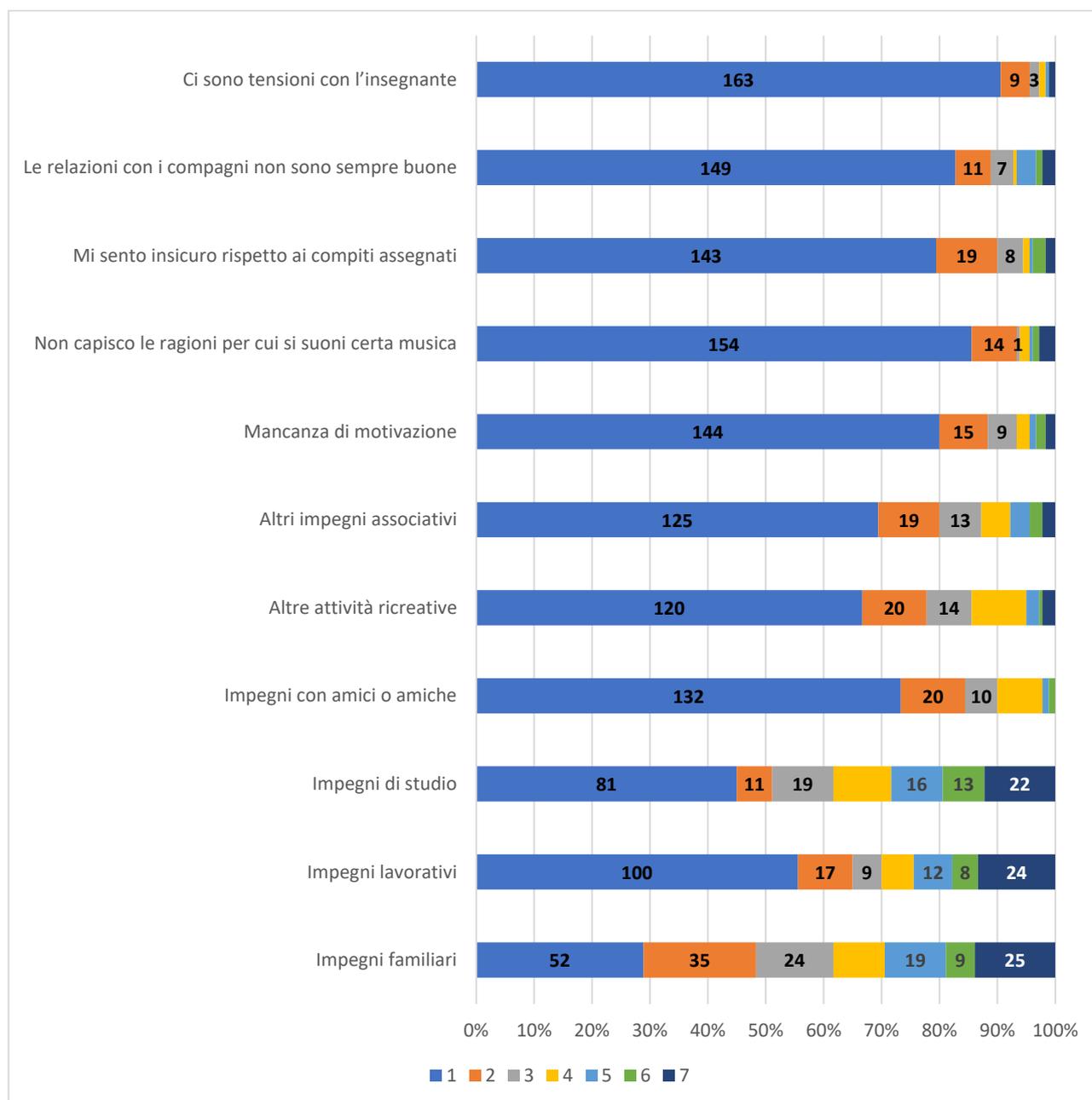


Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

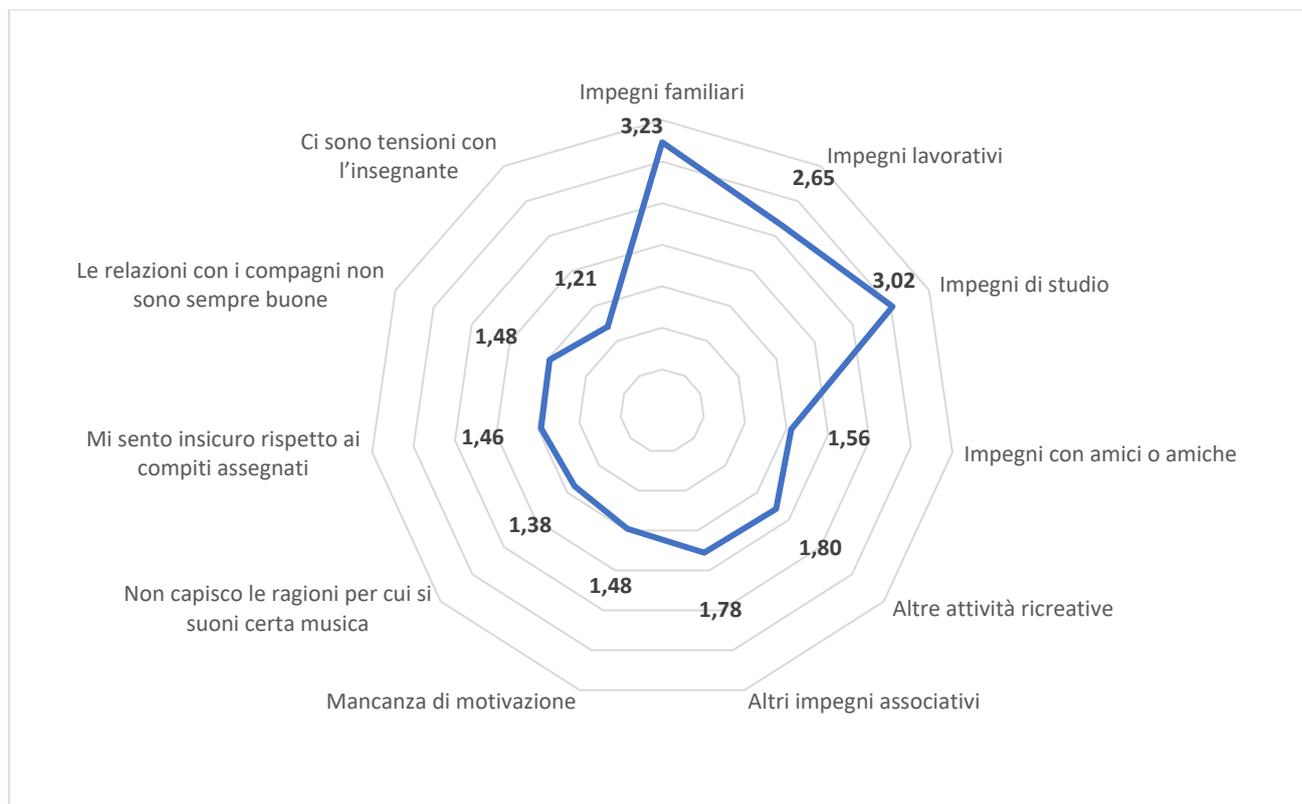
Come ultimo fattore che incide sulle motivazioni, è stato domandato agli intervistati per quali motivi possa capitare di essere assente da scuola (figure 5-48). Guardando in generale ai bassi punteggi registrati

dalla batteria di domande, sono rari i casi in cui gli studenti si assentano da scuola. Quando questo avviene, tra i motivi più ricorrenti si evidenziano gli impegni familiari (media: 3.23) e gli impegni legati al lavoro (media: 2.65) o allo studio (media: 3.02). Al contrario, le cause interne alla scuola non sembrano avere un impatto.

Figura 5-48. “Per quali motivi ti capita di essere assente alle attività della scuola?”. I valori si riferiscono alle medie delle risposte (N=180).



Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

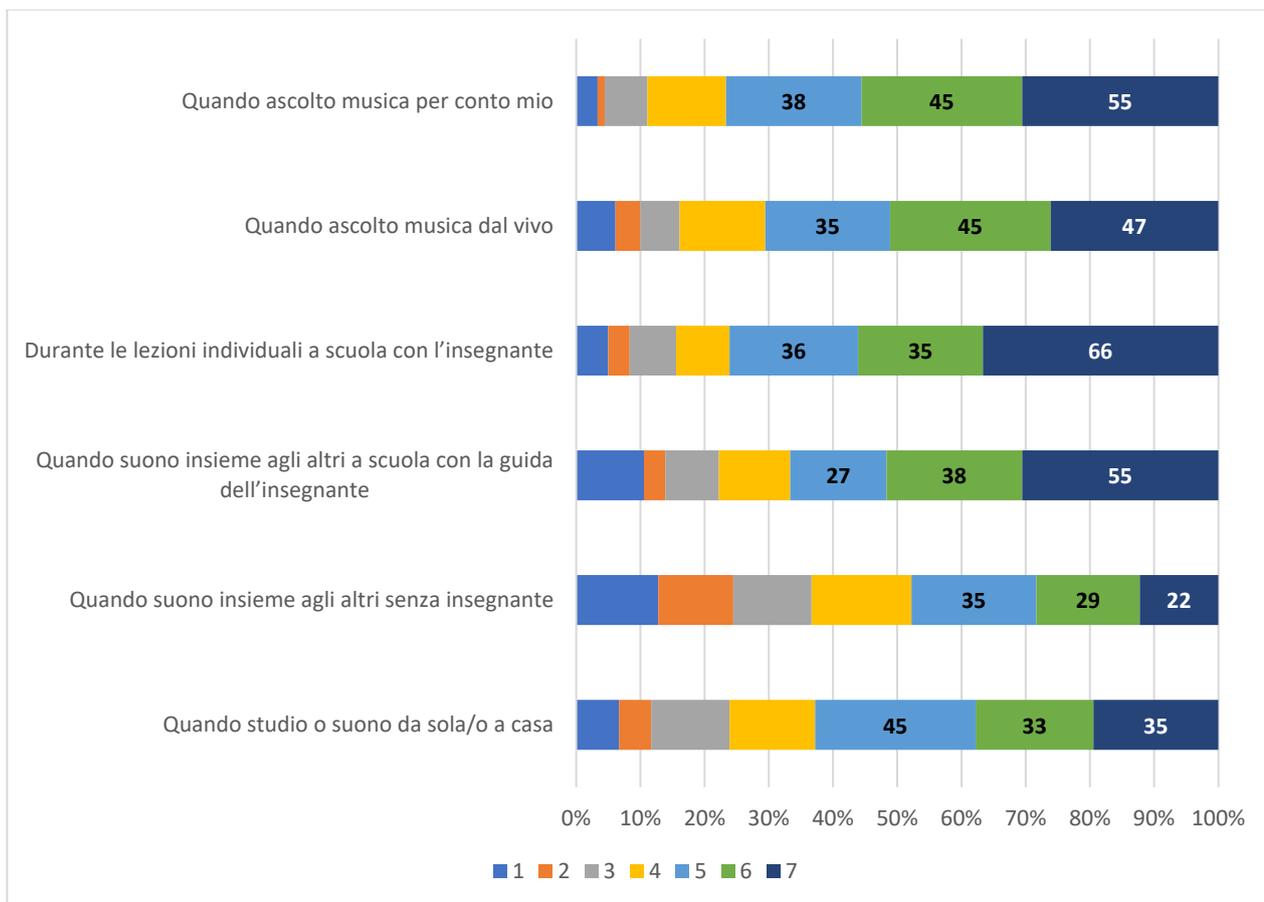


Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

La creatività degli allievi

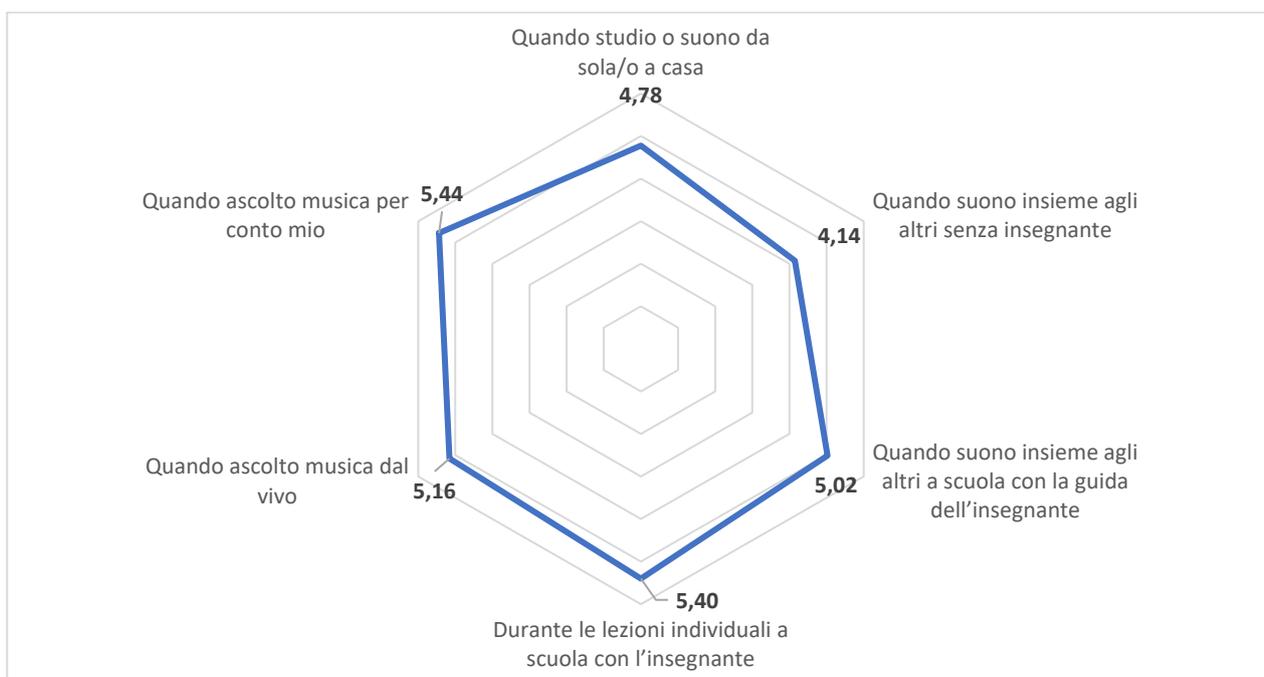
Esploriamo ora l'uso della creatività, così come percepito dagli allievi. Come per gli insegnanti questa dimensione è centrale nella comprensione della loro vitalità. Cerchiamo quindi di identificare quei fattori, sia interni che esterni al contesto scolastico, che possono stimolare la loro creatività. Nel comprendere il processo creativo, la nostra attenzione non si è limitata alle attività svolte all'interno della scuola, ma ha riguardato anche il consumo culturale degli allievi e le loro affiliazioni associative. Come primo elemento di analisi, si è chiesto direttamente agli studenti quali meccanismi giocassero un ruolo nell'attivazione della loro creatività musicale (figure 5-49 e 5-50). Tra i vari fattori presenti in batteria, gli studenti ne hanno evidenziati in modo preminente due: uno esterno e un altro interno alla scuola. Come si evince dai dati presenti nei grafici, gli studenti ritengono che la loro creatività personale sia stimolata soprattutto quando ascoltano la musica in autonomia (media: 5.44, con il 77% delle risposte comprese tra 5 e 7). Allo stesso modo, identificano nelle lezioni individuali con l'insegnante un momento di crescita creativa musicale (media: 5.40, con il 76% delle risposte comprese tra 5 e 7). L'unico fattore a cui viene attribuita meno importanza è stato individuato nella possibilità di suonare insieme ai propri colleghi senza la presenza dell'insegnante (media: 4.14, con il 48% delle risposte comprese tra 5 e 7).

Figura 5-49. "La mia creatività musicale viene stimolata: ?". I valori si riferiscono alle frequenze assolute e alle rispettive percentuali (N=180).



Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

Figura 5-50. "La mia creatività musicale viene stimolata:?". I valori si riferiscono alle medie delle risposte (N=180).

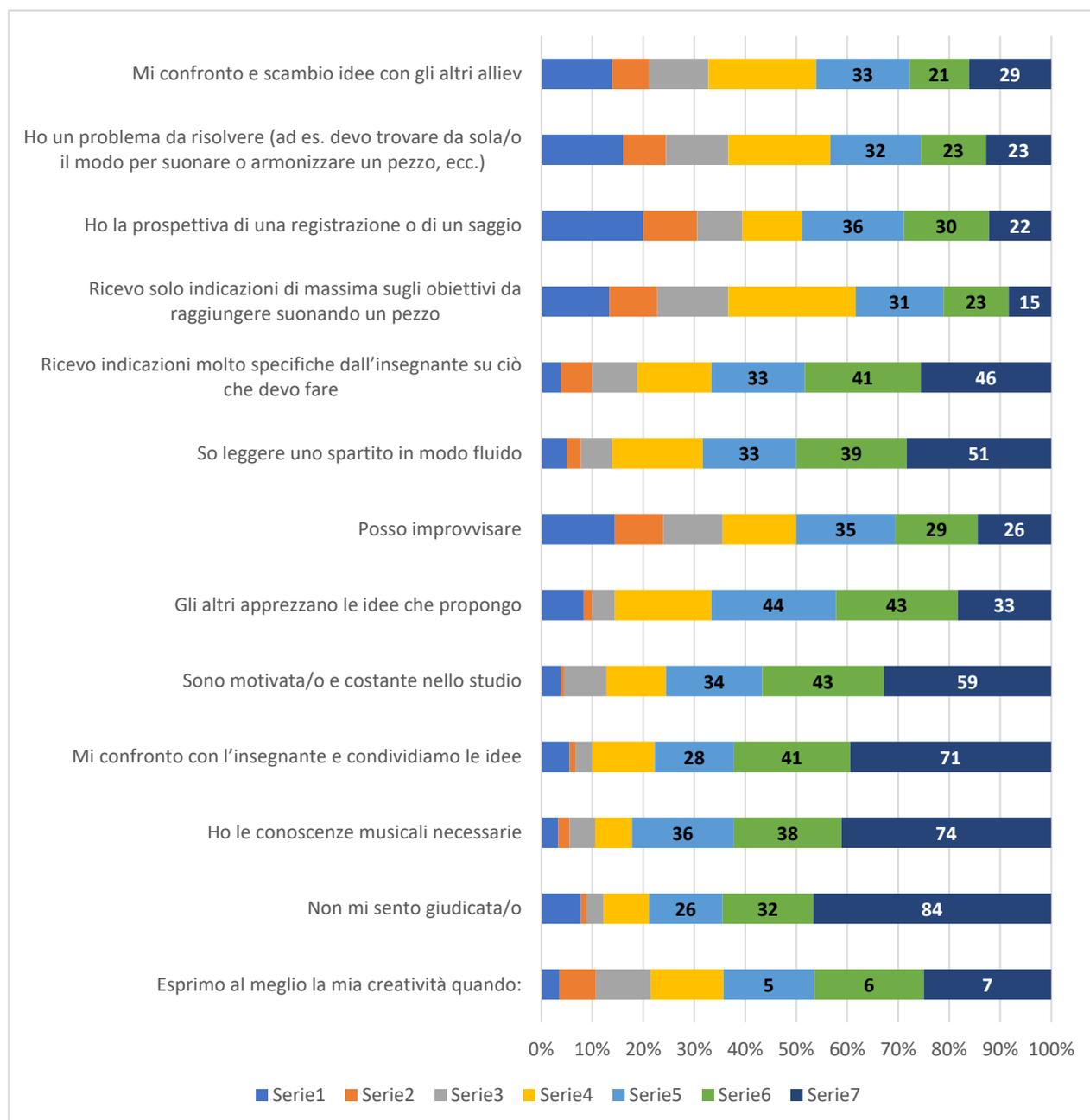


Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

Le Figure 5-51 e 5-52 indicano che, in linea di massima, gli studenti concordano di poter esprimere creativamente al massimo loro stessi quando si trovano in condizioni di minore stress, dove non vengono

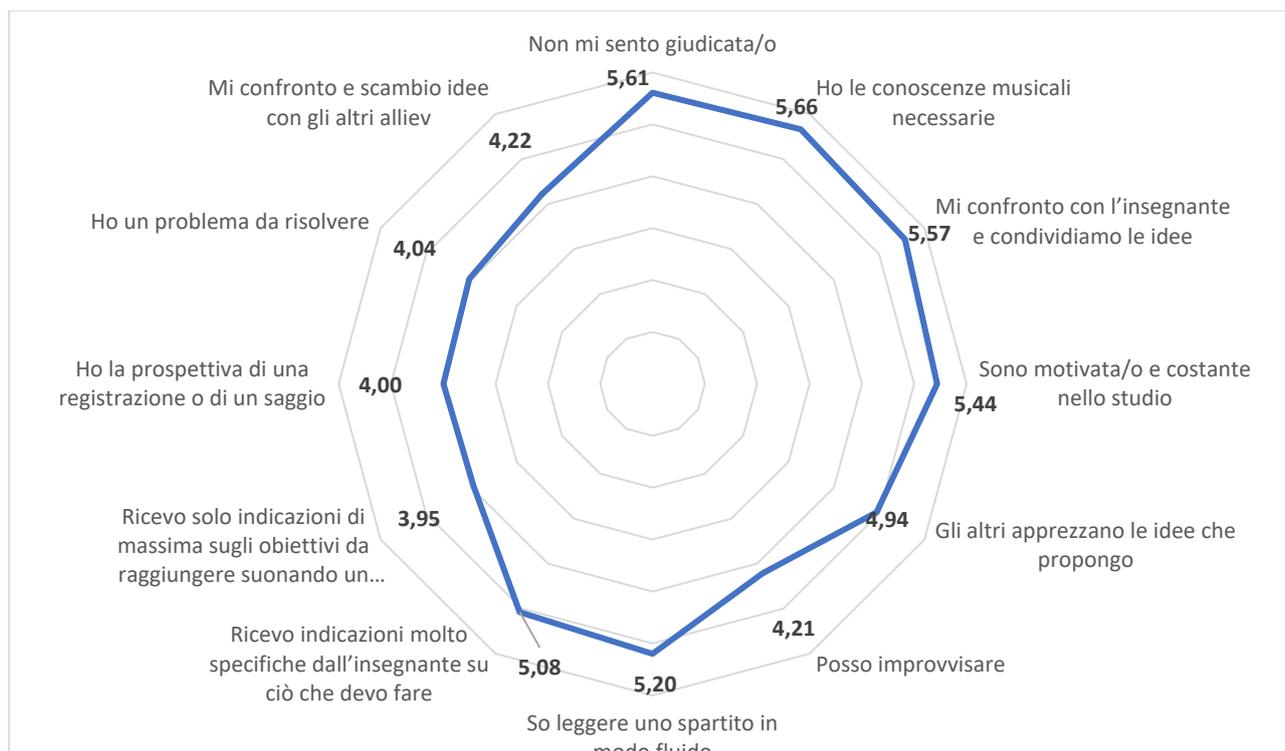
giudicati per la loro performance (media: 5.61, con il 77% delle risposte comprese tra 5 e 7); quando sono coscienti di avere le competenze musicali per eseguire il pezzo (media: 5.66, con il 77% delle risposte comprese tra 5 e 7); ed infine, quando hanno modo di potersi confrontare col proprio insegnante di musica (media: 5.57, con il 77% delle risposte comprese tra 5 e 7). La prospettiva di dover eseguire una registrazione o un saggio non è considerata da circa la metà degli intervistati come fattore incidente (media: 4, con il 49% delle risposte comprese tra 5 e 7).

Figura 5-51. “Esprimo al meglio la mia creatività quando:” I valori si riferiscono alle frequenze assolute e alle rispettive percentuali (N=180).



Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

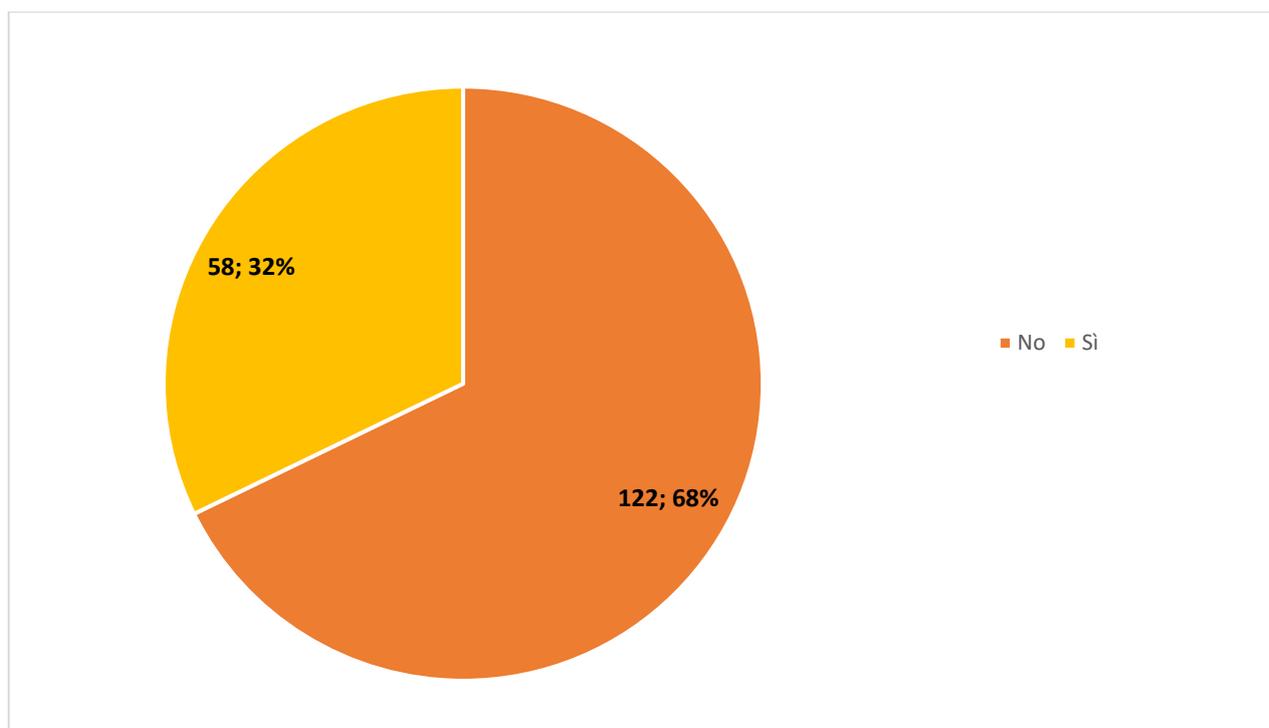
Figura 5-52. "Esprimo al meglio la mia creatività quando:". I valori si riferiscono alle medie delle risposte (N=180).



Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

È interessante notare come un significativo 68% di allievi non utilizzi le competenze e i pezzi musicali imparati a scuola per produrre musica propria (figura 5-53).

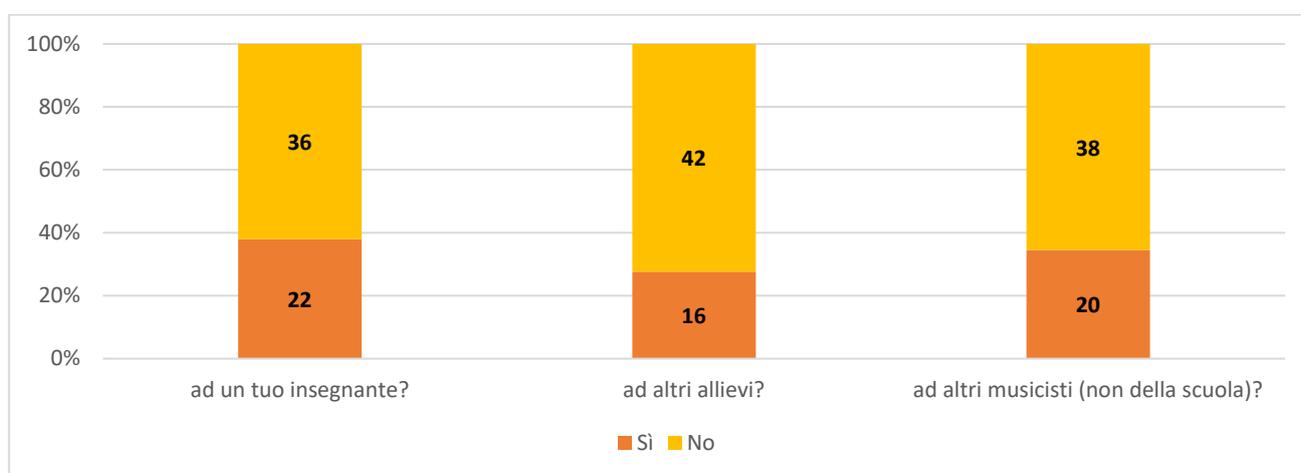
Figura 5-53. "Utilizzi quello che impari a lezione per creare musica tua?". I valori si riferiscono alle frequenze assolute e alle rispettive percentuali (N=180).



Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

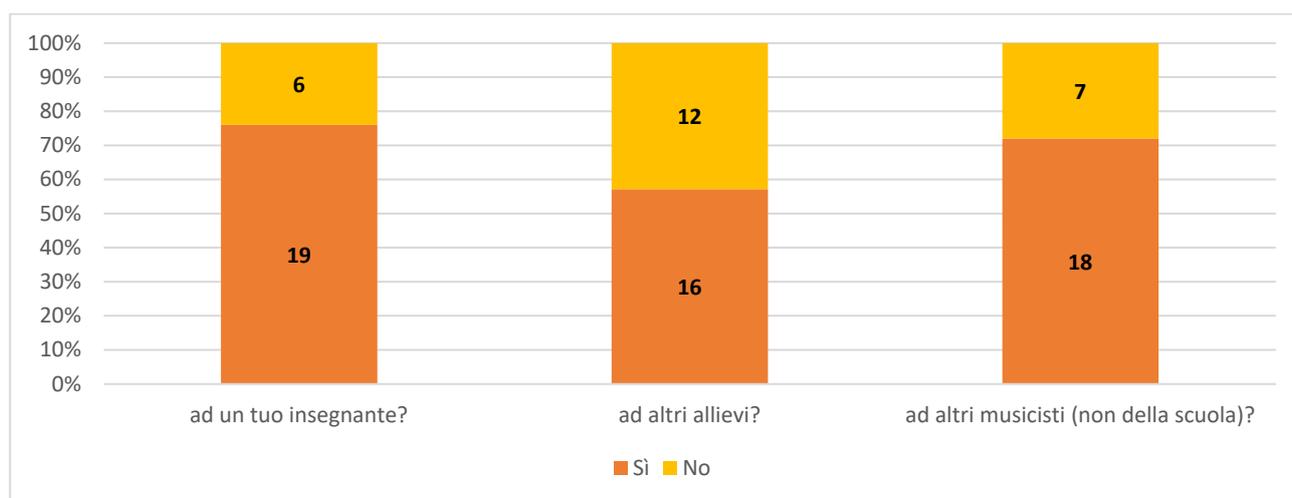
Nel continuare ad indagare la creatività, è stato domandato a chi scrive pezzi propri con chi lo hanno fatto (Figura 5-54), e a chi non scrive se fosse interessato a farlo in futuro (Figura 5-55). Per quanto concerne la prima domanda, la stragrande maggioranza degli studenti non ha mai avuto l'opportunità di scrivere musica in collaborazione. Tuttavia, il 38% ha avuto modo di produrre della musica col proprio insegnante. Similmente, il 34% ha collaborato nella scrittura di brani musicali con altri musicisti esterni alla scuola, mentre solo il 28% ha iniziato una collaborazione con gli altri allievi della scuola. Tuttavia, queste percentuali si sono ribaltate quando è stata posta la domanda relativa alla possibilità futura di collaborare con qualcuno. In questo caso, il 76% degli studenti vorrebbe scrivere un pezzo musicale in collaborazione con il proprio insegnante, al 72% piacerebbe collaborare con altri musicisti esterni alla scuola, mentre il 58% si dichiara interessato a creare musica con i propri colleghi di scuola.

Figura 5-54. "Hai mai sviluppato un pezzo tuo insieme." I valori si riferiscono alle frequenze assolute e alle rispettive percentuali (N=58).



Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

Figura 5-55. "Ti piacerebbe sviluppare un tuo pezzo insieme:"

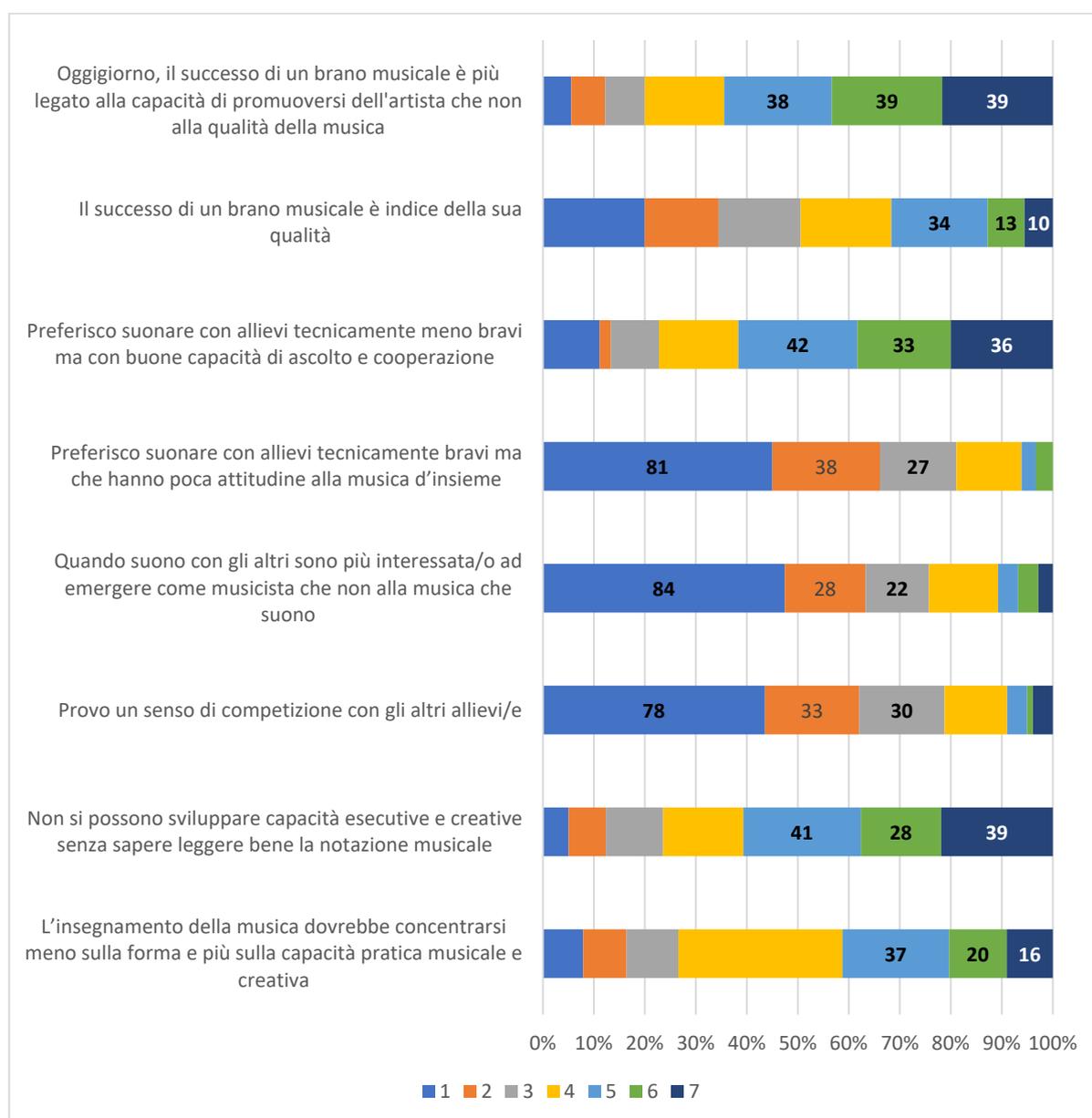


Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

Quando gli allievi sono stati posti di fronte a domande riguardanti la base valoriale o il proprio atteggiamento l'atto di suonare (nell'ottica dello studio dei beni relazionali ci siamo concentrati su due dimensioni opposte: competere vs. collaborare) e la propria opinione sul settore musicale (qualità della

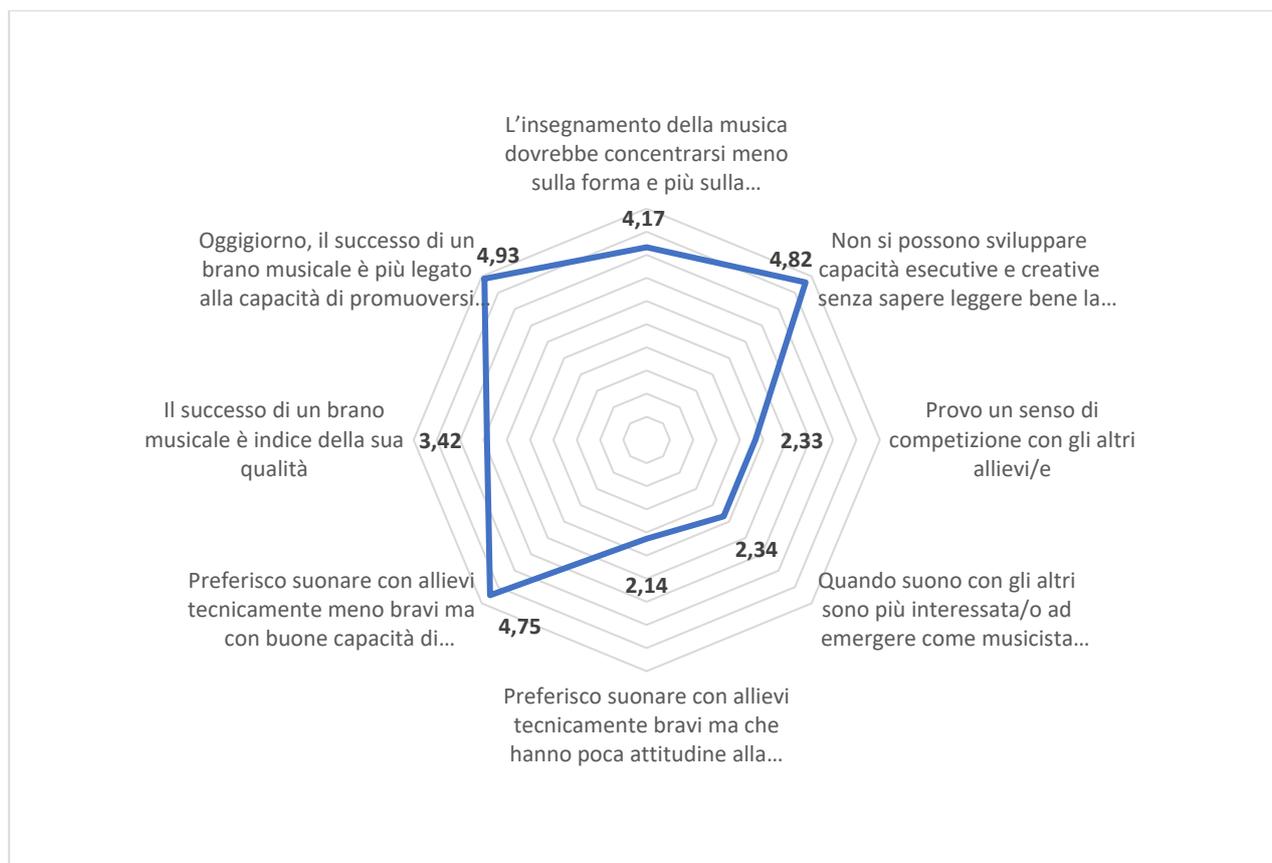
musica vs. marketing), le loro risposte non si discostano troppo dal valore centrale 4 della scala Likert (figure 5-56 e 5-57). Tuttavia, ci sono tre opinioni principali che hanno registrato medie molto basse, indicando come la maggioranza degli studenti non le condivide. In particolare, la maggioranza degli studenti respinge qualsiasi forma di competizione con gli altri (media: 2.33, con il 79% delle risposte comprese tra 1 e 3), specialmente quando si suona in gruppo (media: 2.34, con il 76% delle risposte comprese tra 1 e 3). Gli studenti tendono anche a preferire non suonare con persone che sono poco inclini all'ascolto e alla cooperazione, anche se tecnicamente molto abili (media: 2.14, con l'81% delle risposte comprese tra 1 e 3). Tra le ulteriori opinioni comuni condivise dalla maggioranza degli studenti c'è la convinzione che il successo musicale sia più legato alla promozione dell'artista che alle sue capacità musicali (media: 4.93, con il 64% delle risposte comprese tra 5 e 7).

Figura 5-56. "Con quali affermazioni ti trovi d'accordo?". I valori si riferiscono alle frequenze assolute e alle rispettive percentuali (N=180).



Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

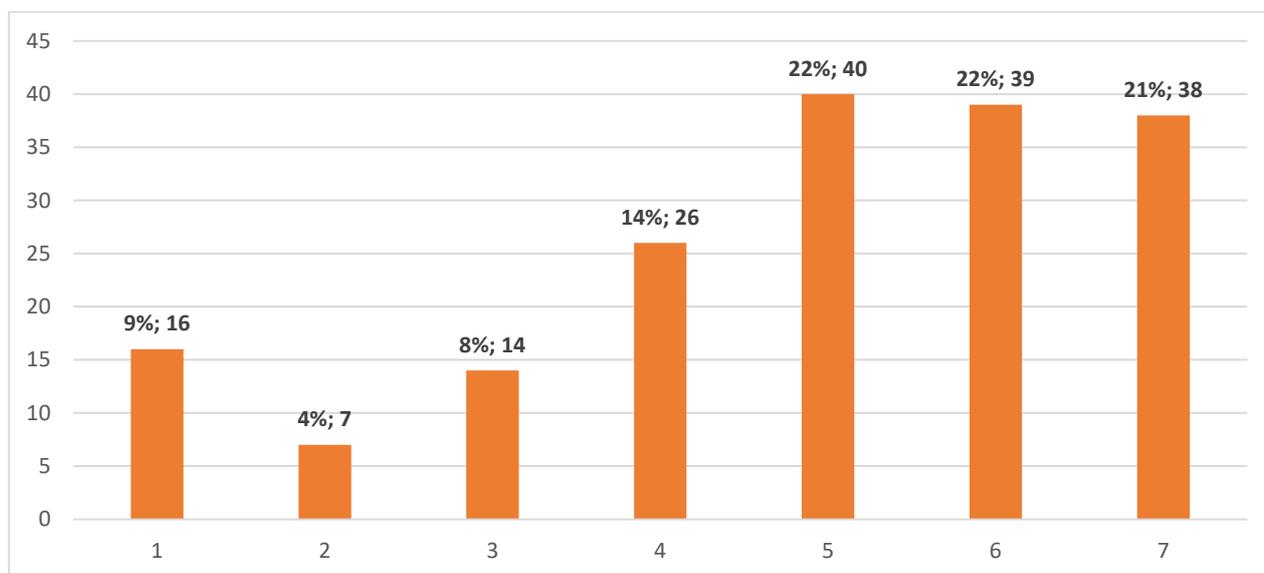
Figura 5-57. "Con quali affermazioni ti trovi d'accordo?". I valori si riferiscono alle medie delle risposte (N=180).



Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

Il 65% degli allievi attribuisce, inoltre, molta importanza al fatto che i loro insegnanti svolgano attività artistiche autonome oltre all'insegnamento (figura 5-58).

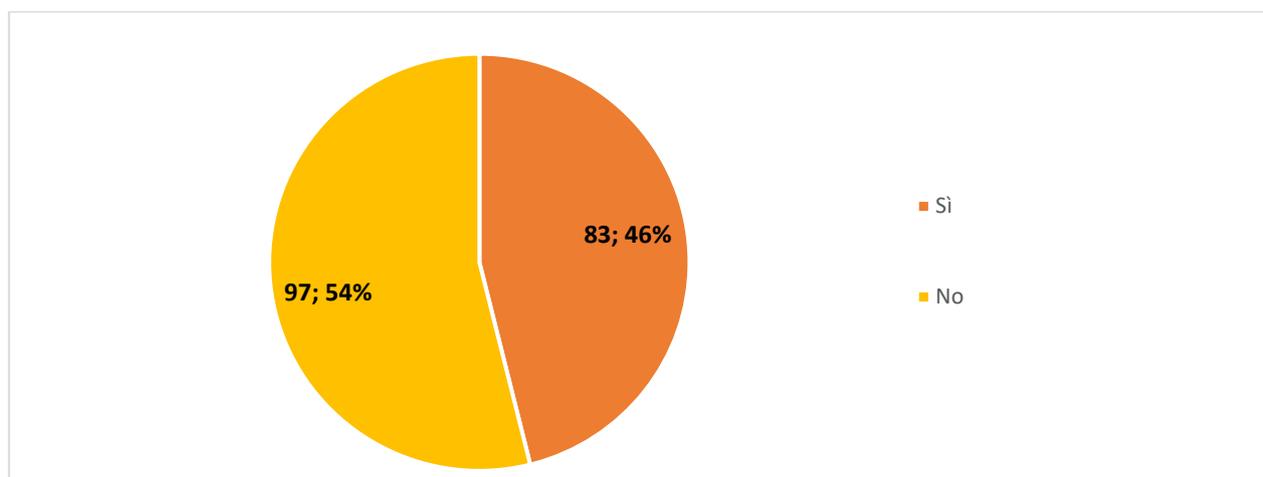
Figura 5-58. "Quanto è importante per te che i tuoi insegnanti svolgano anche un'attività artistica a fianco di quella di insegnamento?". I valori si riferiscono alle frequenze assolute e alle rispettive percentuali (N=180).



Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

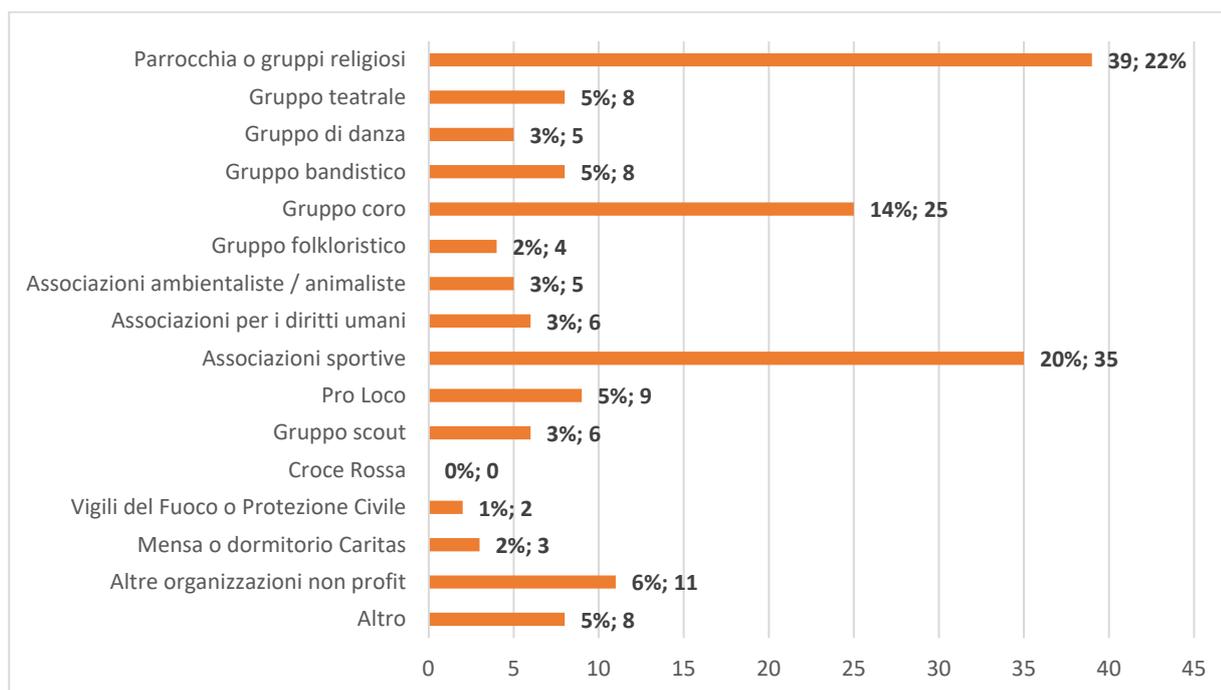
A completamento dell'analisi di questa sezione, si analizzano gli esiti esterni al sistema musicale, ossia che cosa gli allievi portano in altri contesti. Consideriamo le risposte legate alla partecipazione associativa e al consumo culturale. La figura 5-59 mostra come il 46% degli allievi sia impegnato in altre associazioni, in maniera occasionale o regolare. Tra le organizzazioni più frequentate (figura 5-60), spiccano: le parrocchie o gruppi religiosi (22%), le associazioni sportive (20%) e i complessi corali (14%). È interessante notare come il 69% di coloro che frequentano altre associazioni è solito utilizzare la propria competenza musicale all'interno di questi contesti (figura 5-61).

Figura 5-59. "Nel tuo tempo libero sei impegnata/o, occasionalmente o regolarmente, in qualcuna di queste attività associative o di volontariato esterne alla scuola di musica?". I valori si riferiscono alle frequenze assolute e alle rispettive percentuali (N=180).



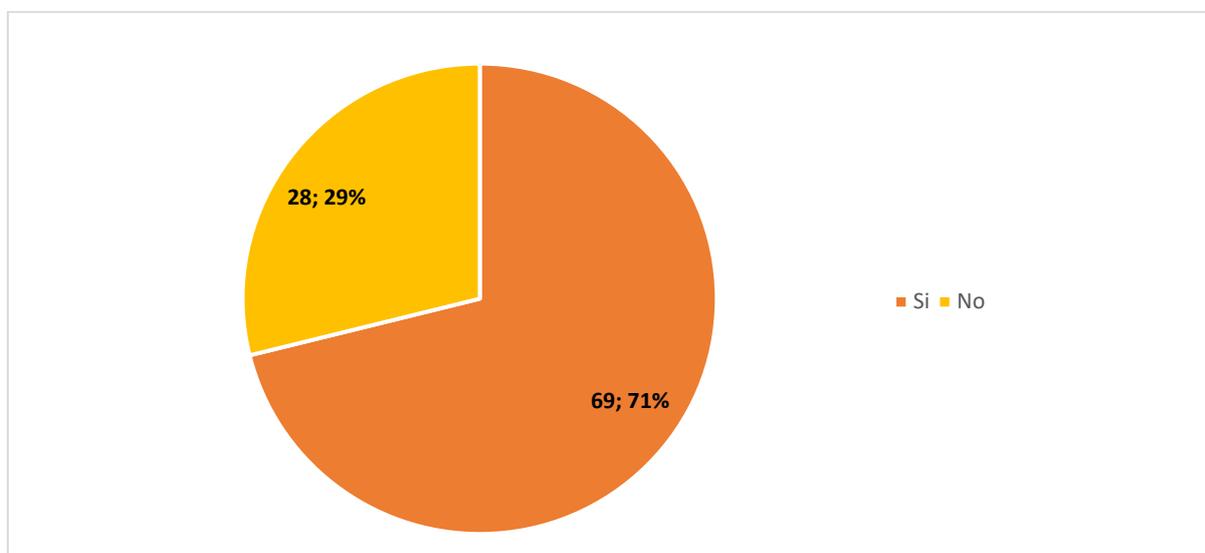
Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

Figura 5-60. Elenco di associazioni frequentate se si è risposto di "sì" alla domanda precedente. I valori si riferiscono alle frequenze assolute e alle rispettive percentuali (N=83).



Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

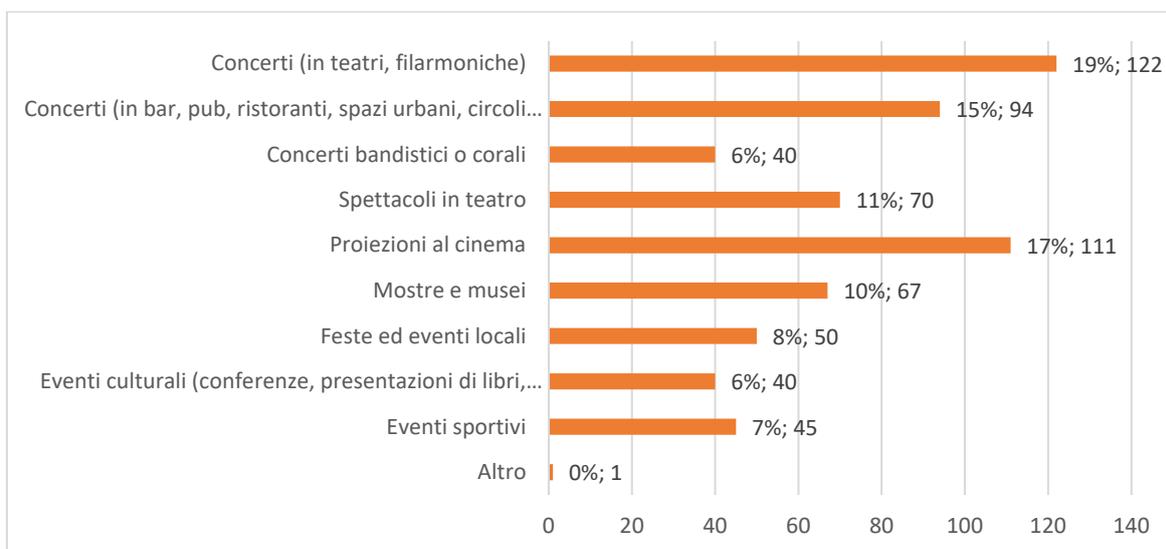
Figura 5-61. “Ti capita di utilizzare le tue conoscenze musicali anche in questi contesti associativi?”. I valori si riferiscono alle frequenze assolute e alle rispettive percentuali (N=97).



Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

Infine, consideriamo gli stimoli che gli allievi ottengono dal contesto culturale locale. Per quanto riguarda il consumo culturale, gli allievi prediligono i concerti che si possono svolgere negli spazi tradizionalmente legati alla cultura (teatri, filarmoniche) (19%) così come le esibizioni organizzate in spazi ricreativi, sia pubblici che privati (pubblici esercizi, spazi urbani) (15%). Di minore rilevanza sono i concerti bandistici o corali (6%). Anche il cinema è tra i momenti culturali preferiti dagli allievi (17%), mentre gli eventi culturali (6%) o sportivi (7%) sono meno frequentati.

Figura 5-62. “Nel tuo tempo libero, a quali eventi culturali ti piace partecipare?”. I valori si riferiscono alle frequenze assolute e alle rispettive percentuali (N=640).

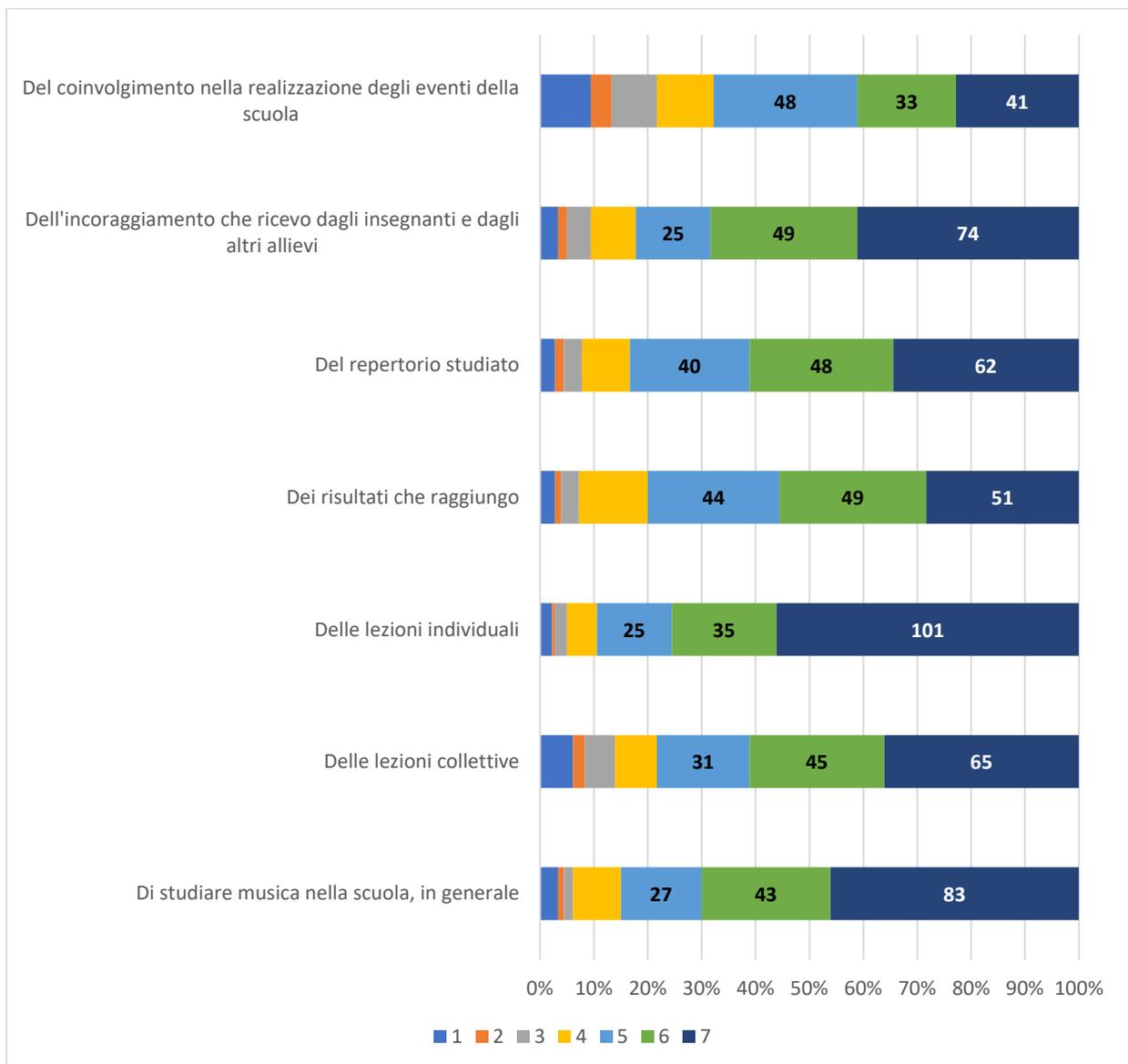


Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

La soddisfazione degli allievi

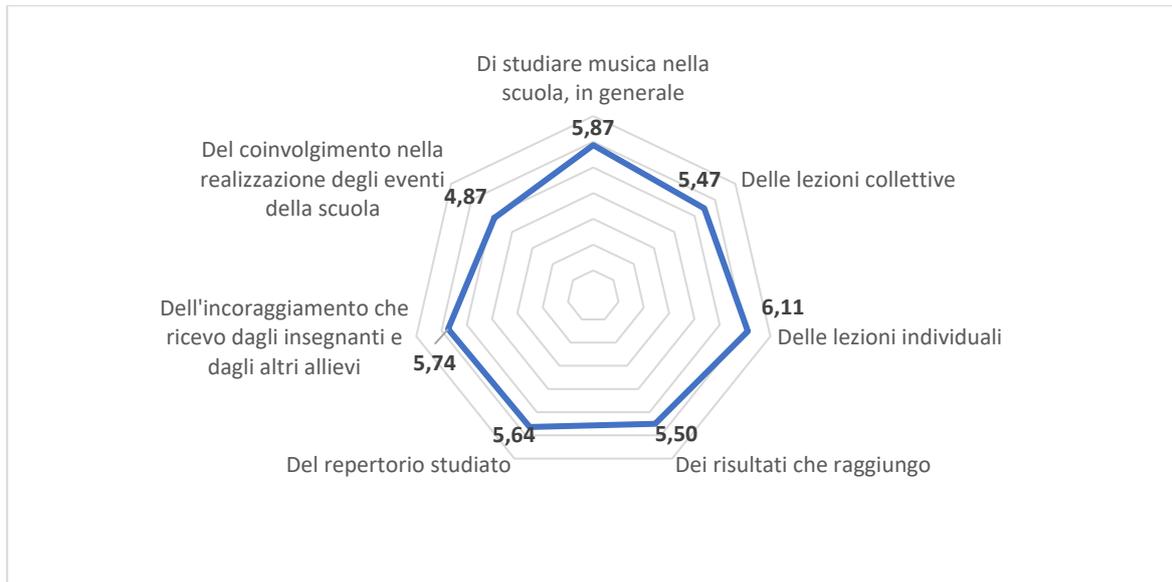
Come ultima dimensione è stata esplorata la soddisfazione degli allievi riguardo la scuola come organizzazione e le attività svolte al suo interno. Come si evince dalle figure 5-63 e 5-64, in generale gli studenti si ritengono abbastanza soddisfatti di come viene gestita ed organizzata la vita all'interno della scuola. In particolare, gli studenti sono molto contenti delle lezioni individuali (media: 6.11 con l'89% delle risposte comprese tra 5 e 7), dell'incoraggiamento che ricevono dal corpo docente e dagli altri allievi della scuola (media: 5.74 con l'82% delle risposte comprese tra 5 e 7) e del repertorio studiato (media: 5.64 con il % delle risposte comprese tra 5 e 7); oltre ad essere soddisfatti di studiare musica in generale (media: 5.87 con l'83% delle risposte comprese tra 5 e 7). Tuttavia, è abbastanza comune volere essere coinvolti di più nelle decisioni organizzative (media: 4.87, con il 56% delle risposte comprese tra 5 e 7).

Figura 5-63. "Pensa alle attività della tua scuola. In che misura sei soddisfatta/o dei seguenti elementi?". I valori si riferiscono alle frequenze assolute e alle rispettive percentuali (N=180).



Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

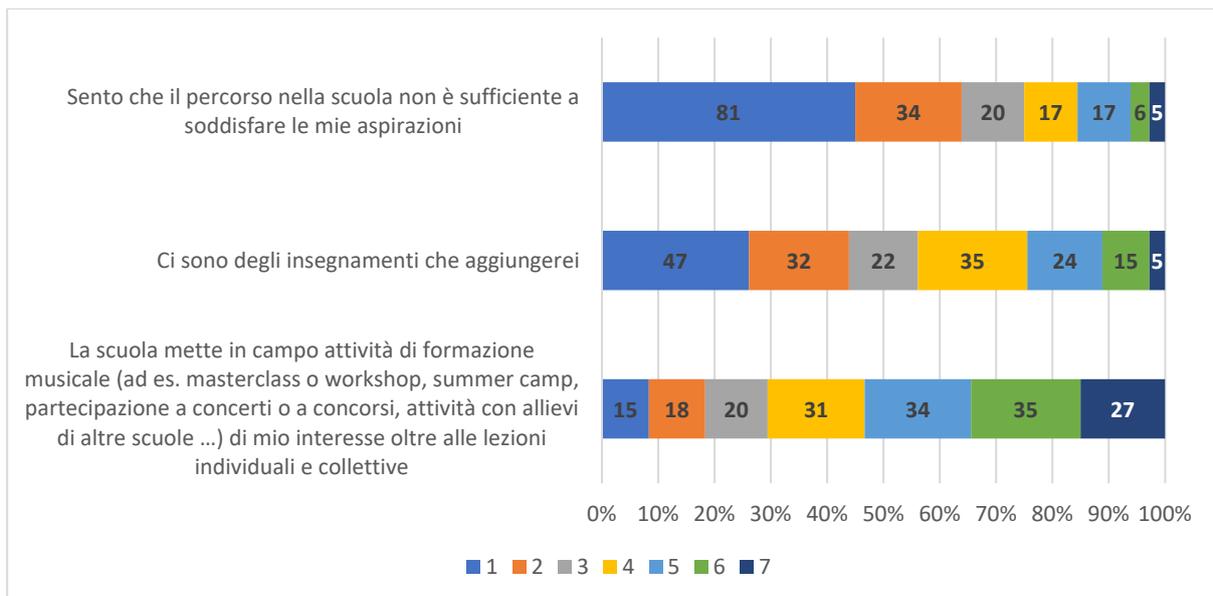
Figura 5-64. "Pensa alle attività della tua scuola. In che misura sei soddisfatta/o dei seguenti elementi?". I valori si riferiscono alle medie delle risposte (N=180).



Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

Per quanto concerne più strettamente l'organizzazione della didattica (figura 5-65), gli allievi non avvertono grandi criticità – né rispetto la possibilità di ampliare il repertorio didattico (media: 3.12, con il 56% delle risposte comprese tra 1 e 3), né riguardo la capacità della scuola di soddisfare le loro aspirazioni (media: 2.4, con il 75% delle risposte comprese tra 1 e 3). Tuttavia, gli allievi mostrano meno soddisfazione rispetto le opportunità offerte dalla scuola nel mettere in campo ulteriori attività per la formazione musicale, in linea con i loro interessi (media: 4.46 con il 53% delle risposte comprese tra 5 e 7).

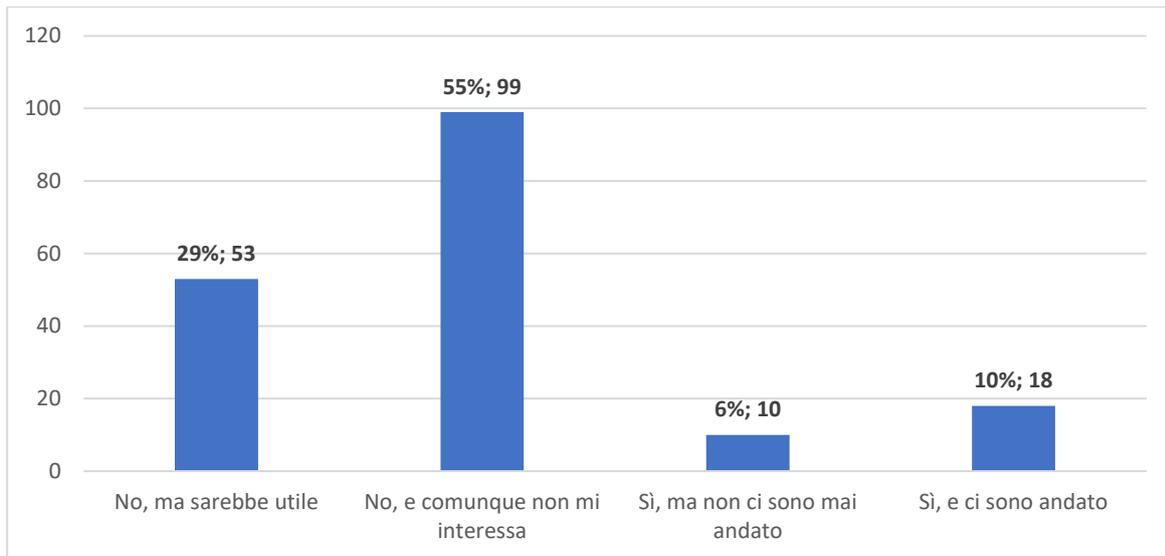
Figura 5-65. "Con quale delle seguenti affermazioni ti trovi d'accordo?". I valori si riferiscono alle frequenze assolute e alle rispettive percentuali (N=180).



Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

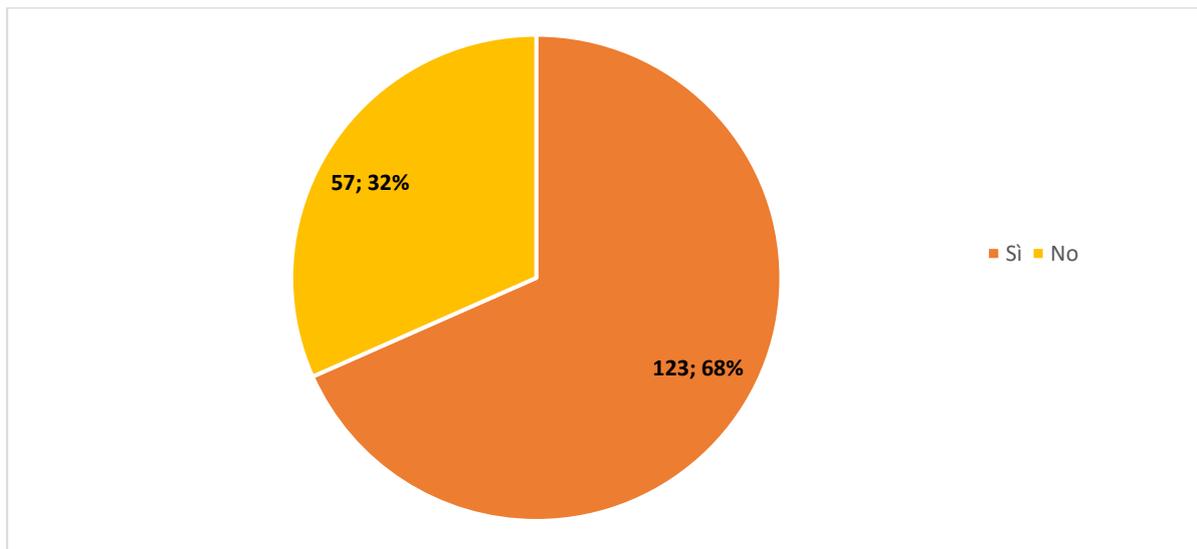
Passando all'analisi della governance, l'84% degli allievi dichiara di non essere mai stato invitato e coinvolto nelle riunioni amministrative della scuola (figura 5-66). Tra questi solo il 29% riterrebbe utile essere presente, mentre oltre la metà di loro (55%) non è interessata. Solo il 16% del nostro campione conferma di essere stato invitato e solo il 10% vi ha preso effettivamente parte. Nonostante questa scarsa partecipazione alla vita organizzativa delle scuole, il 68% degli allievi è consapevole che parte del finanziamento provenga dalla Provincia (figura 5-67), mentre il 73% è conscio che la propria scuola non ha fini di lucro (figura 5-68).

Figura 5-66. "La tua scuola ti ha mai invitata/o a riunioni di tipo amministrativo (nelle quali ci si confronta sull'organizzazione delle lezioni, orari, tematiche, ecc.)?". I valori si riferiscono alle frequenze assolute e alle rispettive percentuali (N=180).



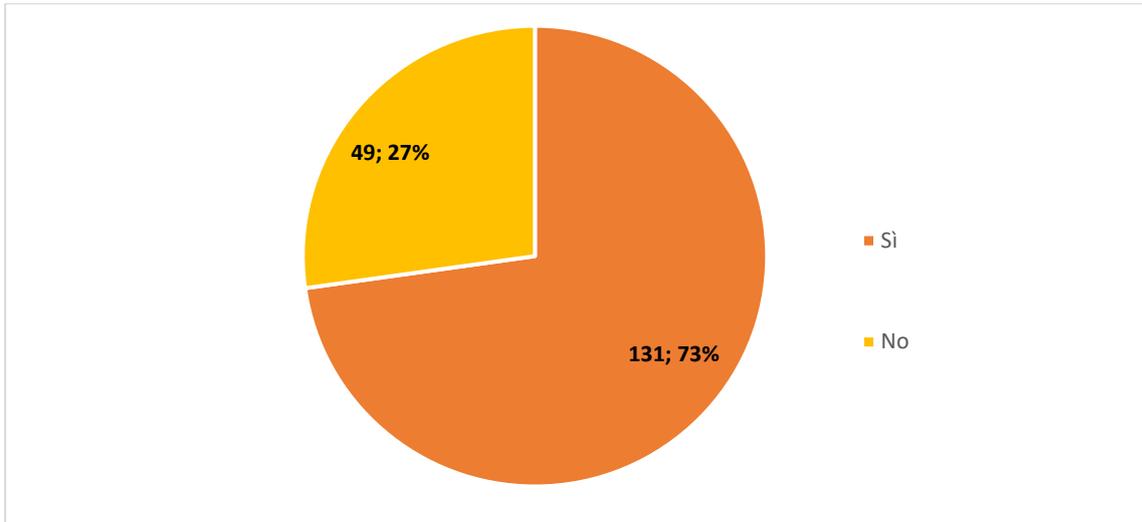
Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

Figura 5-67. "Sei a conoscenza del fatto che il costo della tua iscrizione è in parte finanziato dalla Provincia?". I valori si riferiscono alle frequenze assolute e alle rispettive percentuali (N=180).



Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

Figura 5-68. " Sei a conoscenza del fatto che la tua scuola di musica non ha fini di lucro?". I valori si riferiscono alle frequenze assolute e alle rispettive percentuali (N=180).



Fonte - ns elaborazione, survey allievi 2022-23

A conclusione dell'indagine, è stato chiesto ai partecipanti se il questionario avesse portato alla riflessione su aspetti che non avevano mai considerato in precedenza. Oltre la metà dei partecipanti (54%) ha risposto positivamente, il 19% ha dato una risposta neutra, mentre per il 27% il questionario non ha fornito spunti nuovi.

Capitolo 6 : Le capacitazioni attivate dalle scuole, l'agire creativo e la soddisfazione degli insegnanti

di Silvia Sacchetti

Le capacitazioni attivate dalle scuole e la funzione “protettiva” del sistema delle SMT

A fronte dei limiti evidenziati nella prima parte dell'analisi e, in particolare, di quelli della domanda e dell'offerta culturale locale e dei suoi mutamenti (Capitolo 1), gli insegnanti sembrano trovare, a partire dalle scuole e dal sistema di istruzione musicale Provinciale, personali elementi di senso, a beneficio proprio e degli allievi. *Se infatti il contesto culturale offre solo parzialmente la sensibilità e l'apprezzamento desiderati dagli insegnanti nel loro ruolo di musicisti, il contesto offerto dall'insegnamento sembra riuscire a compensare eventuali carenze.*

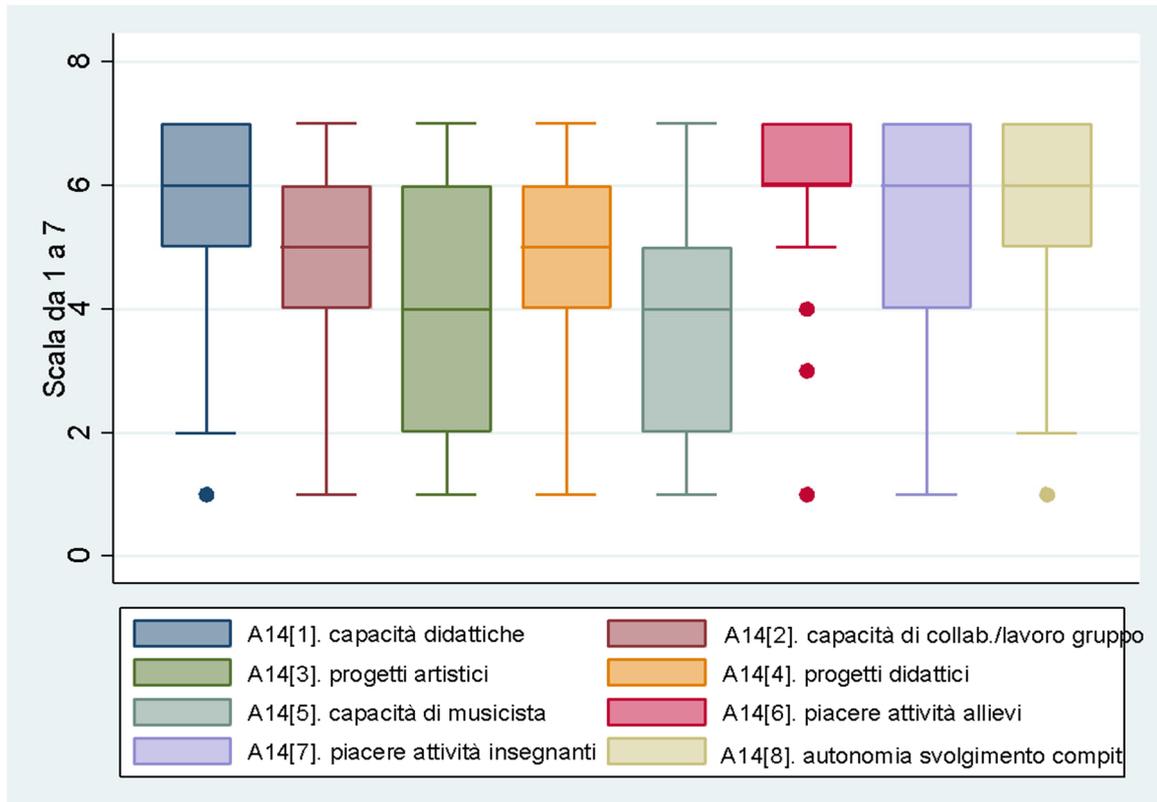
Si utilizzano qui i dati della survey a cui hanno partecipato gli insegnanti nel 2022, restituendo 140 risposte (in Appendice sono esposti maggiori dettagli). Nel complesso, fare parte della scuola ha contribuito a creare capacitazioni individuali (Figura 6-1) soprattutto in campo didattico.

Gli insegnanti considerano la scuola come un ambiente che migliora le loro capacità, con riferimento alla didattica (84%, punteggio medio su scala 1-7: 5,77) e all'autonomia nello svolgimento dei compiti assunti all'interno della scuola (84%, punteggio medio 5,78).

Queste sono affiancate da capacitazioni relazionali. Soprattutto realizzare attività con gli allievi e (con un punteggio un po' più basso rispetto al primo) con gli altri insegnanti è fonte di elevato piacere nel contesto del proprio lavoro (6,06 e 5,32 rispettivamente, in media).

Diversamente, l'ambiente della scuola ha moderatamente facilitato e promosso la capacità di sviluppare progetti didattici (4,77) e la capacità collaborativa e di “teamwork” degli insegnanti (4,98). La percentuale di chi vede un contributo della scuola alla capacità di collaborare e lavorare in gruppo è del 64%, di elaborare progetti didattici il 59%.

Figura 6-1 Le capacitazioni attivate dalla scuola nella percezione degli insegnanti.



(Correlazione media tra gli item: 0.42; α : 0.85). Fonte - ns elaborazione da survey insegnanti 2021

Sono la progettualità artistica, le esibizioni e le produzioni musicali a rimanere invece in ombra. Queste sono sfere in cui la scuola, a parere degli insegnanti, non offre la possibilità di costruire ulteriori di capacità. In base ai punteggi medi, la scuola contribuisce in modo limitato allo sviluppo delle capacità di musicista (3,96) e di sviluppo di progetti artistici (3,96). Solo il 38% degli insegnanti vede un contributo della scuola al miglioramento delle proprie capacità artistiche individuali e il 46% alle capacità di musicista.

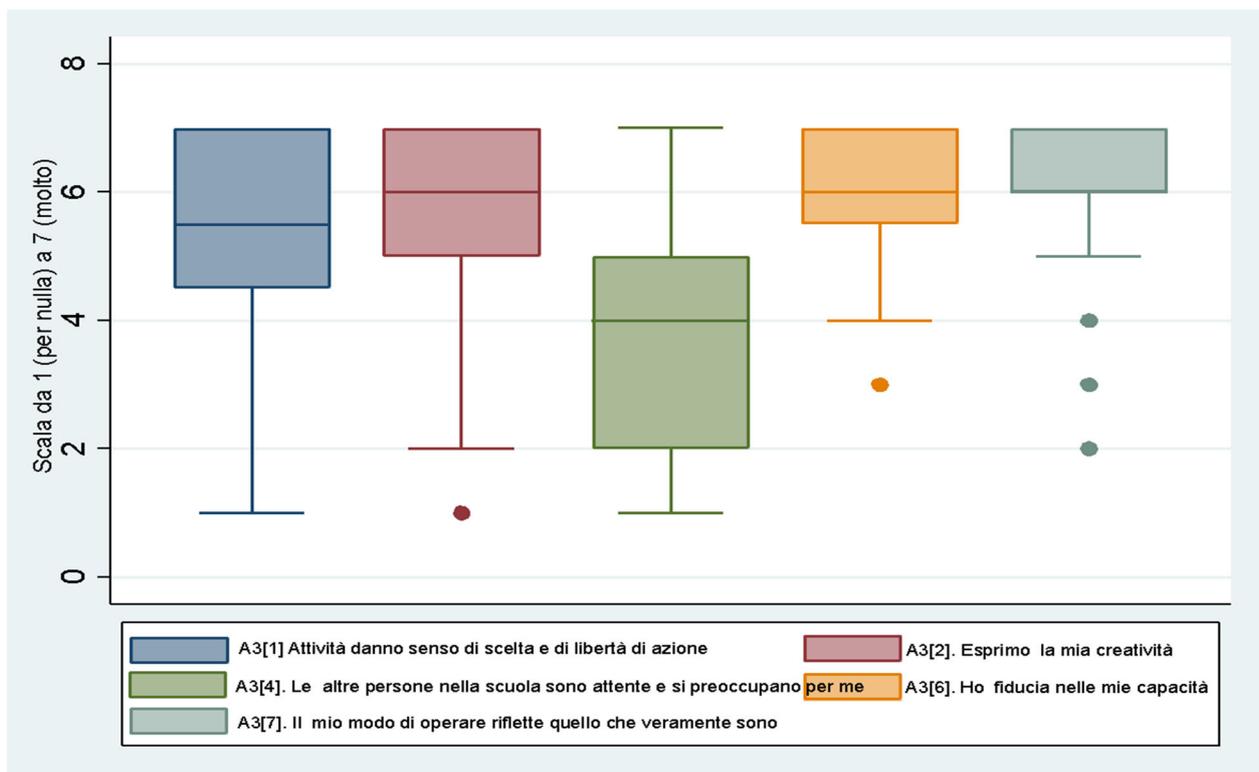
Nel complesso, emerge un effetto capacitante della scuola per l'insegnante nella sfera didattica, la scuola risulta moderatamente capacitante sugli aspetti collettivi progettuali, e sprovvista nella sfera artistica. Quest'ultimo è l'aspetto del lavoro di musicista più critico per gli insegnanti, quello in cui – come discusso nel Capitolo 1 – sta aumentando lo scollamento dal contesto culturale esterno. Si potrebbe quindi ipotizzare che la scuola abbia una funzione protettiva rispetto al contesto culturale, sostenendo attraverso gli obiettivi condivisi con la Provincia, determinati stili e motivazioni alla professione. D'altro canto, tuttavia, la scuola non si occupa (e non è incentivata a farlo dalla governance, dalle regole e dagli obiettivi del sistema) di coniugare la professione di insegnante con l'ambito artistico, che rimane soggetto ai tempi e all'organizzazione del lavoro delle orchestre e degli eventi musicali da un lato, alle esigenze di cassa dei pubblici esercizi, o ai diversi interessi del potenziale pubblico dall'altro, ma anche alle attitudini personali e alle valutazioni del singolo professionista.

“Agire creativo” e realizzazione personale all'interno della scuola

L'*agire creativo* – riprendendo il pensiero di Abraham Maslow – è qui inteso come azione libera, in cui la persona ama ciò che fa, si sente capace di farlo e, così facendo, va verso la propria realizzazione. Un altro elemento che definisce l'azione creativa, così come intesa in questo lavoro, è che essa inizia, per poi essere sviluppata tramite le competenze personali, da intuizioni, ossia dalle cosiddette «peak experiences» (Maslow, 1963). Questa prospettiva non deve indurre tuttavia a concludere che la sfera razionale sia irrilevante. In una concezione relazionale della persona – non individualistica o di isolamento in cui l'individuo è una sorta di Robinson Crusoe – la realizzazione di sé non prescinde dalla relazionalità, che ne costituisce invece un elemento centrale (Maslow, 1963). Attraverso la partecipazione condivisa a delle attività (le attività didattiche, ad esempio) si instaura una relazione con gli altri. Questo è lo spazio in cui, attraverso l'esperienza, si chiarisce ed emerge ciò che è desiderabile, attraverso processi di comunicazione e condivisione (Dewey, 1927). In questo senso l'*agire creativo* non risponde solo a un bisogno, o al desiderio di superare un limite (qualcosa che non va). Risponde, più in generale alla capacità di scoprire, anche attraverso le attività ordinarie, che cosa sia desiderabile (Sacchetti, 2023).

A questo proposito, si considerano gli elementi che la psicologia umanistica associa al benessere della persona e che, a sua volta, si sovrappongono alla capacità di utilizzare il proprio *agire creativo* in modo spontaneo (Maslow, 1963; Sacchetti, 2023). Gli insegnanti delle scuole sono piuttosto concordi nel ritrovare elementi riconducibili alla creatività all'interno delle attività della scuola (Figura 6-2). Lo indica principalmente il dato medio sullo spazio di espressione creativa (5,46) e di libertà d'azione (5,32) e offerto dalle attività scolastiche, sull'onestà verso sé stessi che si riflette nel modo di operare (6,01) e sulla fiducia nelle proprie capacità di svolgere bene il lavoro (6,03).

Figura 6-2 Elementi di creatività degli insegnanti: espressione, autodeterminazione, identificazione personale nel modo di operare e senso di competenza (N=140)



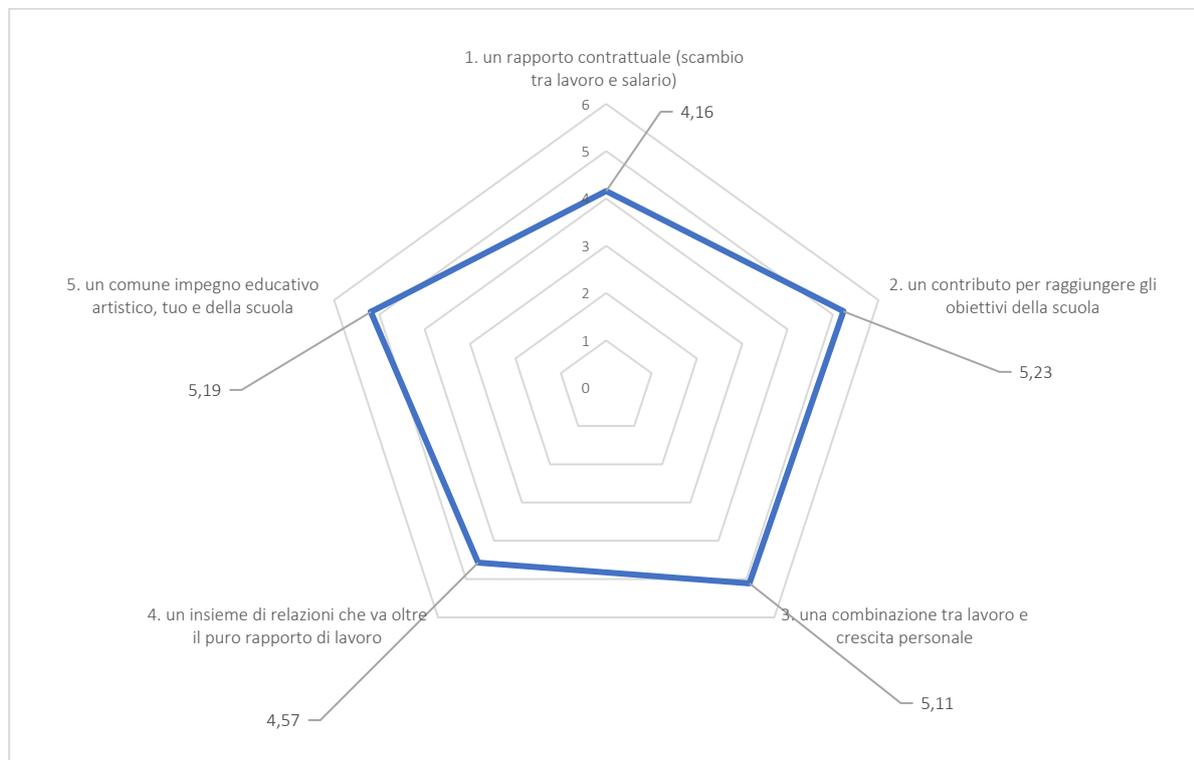
(Correlazione media tra gli item: 0.34; alpha: 0.72). Fonte - ns elaborazione da survey insegnanti 2021

L'alterità – il senso dell'altro da sé – è invece un elemento di criticità (3,91), e indica che gli insegnanti, reciprocamente non percepiscono, in media, sufficiente sensibilità, presso i colleghi, per le proprie necessità. Questo può costituire un freno alla soddisfazione per il proprio lavoro.

Attitudini comportamentali e valoriali

Il rapporto con la scuola e l'atteggiamento verso di essa è in generale improntato al perseguimento di un obiettivo comune – quello culturale e educativo – sul quale si innesta la ricerca di crescita professionale del singolo. Il 70% degli insegnanti è d'accordo nel definire il rapporto con la scuola come un contributo agli obiettivi della scuola, una combinazione tra lavoro e crescita personale, un comune impegno educativo artistico, dell'insegnante e della scuola. I punteggi medi su una scala 1 – 7 sono riportati in Figura 6-3. Nel complesso, pur non escludendo la visione più convenzionale di scambio di mercato, gli insegnanti attribuiscono al rapporto con la scuola una valenza cooperativa, attraverso un allineamento istituzionale con il sistema delle SMT. Esso è funzionale sia a raggiungere obiettivi condivisi – attraverso la creazione di beni pubblici (un comune impegno educativo), sia a scopi più personali (crescita professionale) e di creazione di beni relazionali attraverso i rapporti instaurati nella scuola.

Figura 6-3 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”)



(Correlazione media tra gli item: 0.45; alpha: 0.80). Fonte - ns elaborazione da survey insegnanti 2021

Il 66% degli insegnanti vede il rapporto con la scuola come un insieme di relazioni che va oltre il puro contratto di lavoro. Laddove il rapporto di insegnamento con la scuola viene visto come principalmente contrattuale, ci si può aspettare una minore realizzazione personale in quanto questa attitudine potrebbe, per ipotesi, limitare l'esperienza di insegnamento e di collaborazione con i colleghi. La ragione potrebbe essere ricondotta al fatto che la professione di insegnante richiede che ci si approcci al rapporto di lavoro condividendo una visione sostanziale sul progetto educativo. Privilegiare gli incentivi finanziari in un contesto puramente transazionale può invece portare a trascurare le attività che non sono esplicitabili nel contratto. Quest'ultimo tocca anche la valenza delle interazioni con gli altri, a scapito degli aspetti qualitativi e relazionali del lavoro. In uno scambio di mercato, l'oggetto della transazione è il tempo dell'insegnante a cui viene corrisposto un compenso in cambio. Questa concezione può portare le persone a astenersi dallo sviluppare relazioni di qualità, scambio di idee e aiuto reciproco – che esulano dai compiti e dalle circostanze strettamente previste dal contratto.

La soddisfazione lavorativa degli insegnanti

Nel complesso, gli elementi di soddisfazione che abbiamo considerato nella ricerca riflettono le tematiche classiche proprie della teoria dell'autodeterminazione (Deci & Ryan, 1985, Pellegrino et al., 2021), che evidenziano il legame tra, da un lato, contesti abilitanti in termini di competenza, relazionalità e autonomia e, dall'altro, la possibilità di agire in base alla propria motivazione intrinseca, alimentando un percorso di realizzazione e benessere nelle persone. Queste tematiche sono state adattate e studiate nel contesto delle scuole musicali. In studi precedenti, categorie di analisi simili sono state utilizzate in vari ambiti compreso, quello della produzione di servizi negli ambiti di attività della cooperazione sociale (lo studio ha compreso oltre 4 mila lavoratori in tutta Italia. Cf. Sacchetti, Tortia 2013; Tortia, Sacchetti, Valentinov, 2021).

Gli elementi studiati esplorano la soddisfazione degli insegnanti per gli aspetti non monetari del loro lavoro nella scuola e di quello di musicista complessivamente, includendo alcune considerazioni rispetto all'attività artistica autonoma. La media complessiva di tutti gli item di soddisfazione è 4,96 (su una scala 1-7).

Se osserviamo la soddisfazione per l'attività scolastica nel complesso, circa il 70% dei musicisti esprime soddisfazione per il lavoro di insegnante all'interno della scuola, mentre soltanto il 16% esprime un qualche livello di insoddisfazione. Il punteggio medio è di 5,14 su 7. Similmente, circa il 72% dei musicisti si dichiara soddisfatto del percorso da musicista, tenendo conto anche di quanto fatto al di fuori della scuola. Il punteggio medio di tutti gli aspetti di soddisfazione studiati è di 4,96 su 7. Abbiamo poi scomposto la soddisfazione complessiva in aspetti più specifici di soddisfazione lavorativa (Figura 6-4), tenendo conto delle dimensioni teoriche sopra citate. Ne emerge un quadro in cui la soddisfazione degli insegnanti:

- è riconducibile principalmente alla natura delle attività svolte nella scuola (5,30), all'autonomia di lavoro (5,44) e alla creatività insita nelle attività svolte (5,17), come si evince anche dagli elevati punteggi attribuiti agli item di soddisfazione per il rapporto con gli allievi (6,40), riflettendo *un'ampia gamma di stimoli positivi collegati alla didattica*.

- Risulta poco al di sopra la media degli scores (4,96) per quanto riguarda l'ambiente lavorativo (5,02) – e in particolare la qualità delle relazioni con i colleghi insegnanti (5,03) e con i dirigenti (5,04).
- È relativamente bassa, con punteggio sotto la media, riguardo alle opportunità di crescita professionale e di formazione (4,11 e 4,27 rispettivamente) e alla visibilità artistica offerta dalla scuola (4,18). Anche la soddisfazione per le collaborazioni con i colleghi (4,81) e per la propria realizzazione personale (4,81) è inferiore alla media di tutti gli score di soddisfazione (4,96).

Nel complesso, il risultato è coerente con le capacitazioni presentate in Figura 6-1. La soddisfazione lavorativa è sostenuta dalle attività didattiche e dal rapporto con gli allievi. Le relazioni con i colleghi hanno un ruolo neutro, mentre viene erosa dagli aspetti legati alle opportunità di professionalizzazione e formazione nella didattica e in campo artistico.

Figura 6-4 La soddisfazione lavorativa degli insegnanti: punteggi medi per singolo elemento di soddisfazione, scala 1-7 (N=140).

Elementi di soddisfazione lavorativa	Valori medi (range 1-7)
Della qualità delle relazioni con gli allievi	6.40
Dell'autonomia che hai nel tuo lavoro	5.44
Delle attività specifiche che svolgi	5.30
Della creatività che riesci ad esprimere tramite le attività che svolgi	5.17
Della qualità delle relazioni con la direzione/presidenza	5.04
Della qualità delle relazioni con gli altri insegnanti	5.03
Dell'ambiente lavorativo	5.02
Del tuo percorso professionale di musicista nel complesso, tenendo conto anche di quanto fatto fuori dalla scuola	4.94
Della tua realizzazione personale	4.81
Delle attività in collaborazione con altri insegnanti	4.81
Della formazione messa a disposizione dalla scuola	4.27
Della visibilità che ti offre la scuola come insegnante e come artista	4.18
Delle possibilità di crescita professionale che ti offre la scuola	4.11
Media complessiva di tutti gli item di soddisfazione lavorativa	4,96

(Correlazione media tra gli item: 0.51; alpha: 0.94). Fonte - ns elaborazione da survey insegnanti 2021

Capitolo 7 : La vitalità e persistenza motivazionale degli insegnanti

di Silvia Sacchetti

Le motivazioni iniziali degli insegnanti

Proseguiamo l'esplorazione delle caratteristiche della vitalità degli insegnanti analizzando la natura delle motivazioni, la loro evoluzione e ciò che influisce sulla loro persistenza.

Le motivazioni rappresentano una forma di energia individuale. Per comprendere lo slancio iniziale, si sono studiate le motivazioni iniziali che hanno spinto gli insegnanti ad entrare nella scuola con un'ottica ampia, comprendente motivazioni di natura monetaria (la necessità di un'occupazione, il salario) e non monetaria. Tra quelle di natura non monetaria abbiamo ulteriormente distinto tra motivazioni che riguardano l'auto-interesse dell'insegnante, che riguardano le sue attività didattiche e artistiche – e quelle pro-sociali, che riguardano gli altri e la produzione di bene pubblico la creazione di cultura e capacità musicale (sul significato di motivazione pro-sociale si veda: Ben-Ner, List, Putterman, Samek, 2017).

Nel complesso, si osserva un mix di motivazioni non monetarie, sia pro-sociali sia individuali relative alla crescita personale nell'insegnamento, oltre a quelle monetarie legate alle esigenze occupazionali e di reddito. La compresenza di una pluralità di motivazioni è compatibile con i risultati di altri studi tra i lavoratori della cooperazione sociale (si vedano Grant, 2007; Sacchetti e Tortia, 2021). Più nello specifico, la scelta di dedicarsi all'insegnamento è legata principalmente a motivazioni non monetarie pro-sociali e individuali: è forte la volontà, attraverso il lavoro nella scuola e le competenze da acquisire nella didattica, di trasmettere la propria conoscenza, la propria passione per la musica (6,35), e contribuire a creare cultura musicale nella comunità (5,68). Nel contempo l'insegnante è motivato dal bisogno di costruire competenze come educatore (5,47). In questo senso, la scelta di insegnare è professionalizzante, rappresenta la scelta esplicita o la reazione alle condizioni di un contesto artistico in cui i tempi e i modi della performance possono non essere compatibili con altre esigenze di vita. Anche la motivazione monetaria, cioè la necessità di ottenere un reddito e di occupazione (5,24) è rilevante nella decisione iniziale, più del livello della retribuzione in senso stretto (4,10).

Al contrario, le motivazioni non monetarie legate alla possibilità di collaborazioni artistiche con i colleghi (3,95), o alle potenziali opportunità artistiche offerte dalla scuola non sembrano guidare la decisione iniziale di entrare nella scuola (3,42), così come non ha rilevanza il fatto che la scuola sia costituita in forma cooperativa o associativa e legato ai valori della cooperazione (2,86) (Figura 7-1).

Figura 7-1 Le motivazioni iniziali degli insegnanti (scala 1 - 7)

Tipo di motivazione	Indicatore	Punteggio medio	St. Err.
Pro-sociale, non monetaria	Avere l'opportunità di insegnare e trasmettere la mia passione per la musica	6,35	0.09
Pro-sociale, non monetaria	Contribuire a creare cultura musicale sul territorio	5,68	0.13
Individuale, non monetaria	Realizzarmi professionalmente	5,47	0.14
Individuale, non monetaria	Avere l'opportunità di lavorare con altri musicisti	5,14	0.13
Individuale, non monetaria	Avere l'opportunità di lavorare con musicisti che già conoscevo e apprezzavo prima di entrare nella scuola	3,95	0.17
Individuale, non monetaria	Avere maggiore visibilità e opportunità come artista	3,42	0.17
Individuale, non monetaria	L'opportunità di far parte di un'associazione o di una cooperativa	2,86	0.16
Individuale, monetaria	Il bisogno di reddito e di occupazione	5,24	0.15
Individuale, monetaria	Il salario	4,10	0.15

(N=140; Average item correlation: 0.32; Alpha: 0.76). Test scale = mean(standardized items). Fonte - ns elaborazione da survey insegnanti 2021.

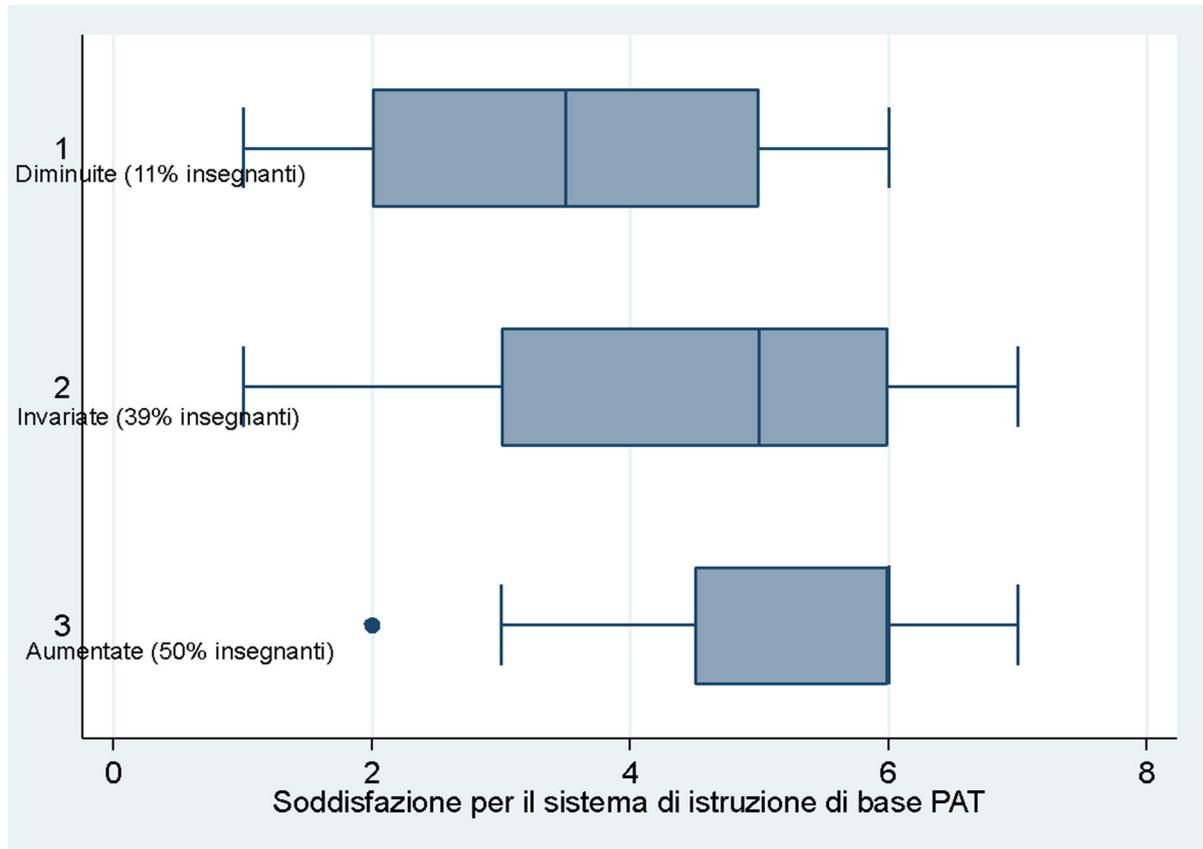
Persistenza motivazionale, regole dell'amministrazione Provinciale e autoselezione

Per avere un'indicazione sulla dinamica dello slancio iniziale che ha portato i musicisti ad aggregarsi e cooperare, si è chiesto agli insegnanti se la loro motivazione ad insegnare e a contribuire alla creazione di cultura musicale, rispetto all'inizio, è:

- diminuita (vero per l'11% degli insegnanti),
- rimasta invariata (vero per il 39% degli insegnanti)
- aumentata (vero per il 50% degli insegnanti (N= 140).

Si è poi incrociato questo dato con le risposte alla domanda in cui si chiede all'insegnante quanto è soddisfatto del sistema di istruzione musicale Provinciale, su una scala da 1 a 7 (media 4.79, St. dev. 1,55, N = 138). *Si osserva, così facendo, un marcato grado di corrispondenza tra la persistenza motivazionale degli insegnanti e il loro grado di soddisfazione rispetto al sistema di standard Provinciali.* Ciò che emerge è che il grado di allineamento dell'insegnante con il modello Provinciale si lega positivamente alla persistenza motivazionale degli insegnanti. Osservando il boxplot in Figura 7-2, si evince come il livello di conformità più basso appartenga a chi, ad oggi, dichiara motivazioni inferiori rispetto all'inizio, aumenti per chi ha mantenuto le motivazioni, fino a raggiungere il livello più alto per chi le motivazioni le ha rinnovate e viste aumentare nel tempo.

Figura 7-2 Soddisfazione per il sistema di istruzione musicale e resilienza motivazionale degli insegnanti



$N = 138$, media della variabile soddisfazione per il sistema di istruzione di base Provinciale (scala 1-7). Fonte - ns elaborazione da survey insegnanti 2021.

Anche aggiungendo altre variabili, 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 tra la persistenza delle motivazioni, da un lato, e l'indicatore comportamentale e valoriale presentato nel Capitolo 6 (Figura 6.3), relativo al senso attribuito al rapporto con la scuola. Quando interpretato come mero scambio tra salario e lavoro ipotizziamo che questo non aiuti la persistenza delle motivazioni.

Si tiene inoltre conto della partecipazione a livello organizzativo – un elemento ipoteticamente rilevante per la persistenza motivazionale, in quanto attraverso la partecipazione gli insegnanti possono condividere il processo di identificazione degli indirizzi della scuola e contribuire direttamente alla definizione delle attività, della loro organizzazione.

Si sono poi aggiunte variabili relative al benessere materiale (il salario, le ore lavorate) e demografiche (età e genere) (Figura 7-3).

Figura 7-3 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 ad insegnare e contribuire alla creazione di cultura musicale è diminuita, rimasta invariata, o aumentata? (1, 2, 3)
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", 7 "molto soddisfatto")
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 e 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
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

Le variabili che mostrano una relazione positiva e significativa con la persistenza motivazionale sono le seguenti (Tabella 7-4):

- Il valore professionalizzante attribuito al rapporto con la scuola. Più forte è questa preferenza, 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 6 ore e un massimo di 104.

Il salario orario (A10_hr) non mostra una relazione significativa, così come il valore cooperativo verso un obiettivo comune attribuito al lavoro nella scuola (A65).

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

- Il valore transazionale attribuito al rapporto con la scuola quando è percepito come uno scambio di lavoro per salario. Più questa preferenza è evidente, minore è la persistenza motivazionale nell'insegnamento (A61) (significatività debole).
- 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. 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 (ad esempio rispetto alla carriera di musicista) e il rapporto con la scuola è visto principalmente come uno scambio per il salario, la motivazione ad insegnare tende a diminuire. Inoltre, un'età più elevata non contribuisce alla persistenza della motivazione, sottolineando l'importanza della compresenza di insegnanti che si trovano in fasi diverse della

propria carriera di insegnante e musicista (Sacchetti, Salustri, 2023b). Il genere non è invece significativo.

Figura 7-4 La persistenza delle motivazioni

```
Ordered logistic regression                                Number of obs =    117
LR chi2(8) = 46.10
Prob > chi2 = 0.0000
Pseudo R2 = 0.2094
Log likelihood = -87.0362
```

resilienza	Coefficient	Std. err.	z	P> z	[95% conf. interval]	
B10	.3214683	.1531243	2.10	0.036	.0213502	.6215864
A61	-.196245	.1089682	-1.80	0.072	-.4098188	.0173287
A63	.4948541	.1689458	2.93	0.003	.1637265	.8259817
A65	.2003216	.1713216	1.17	0.242	-.1354625	.5361057
A8_month	.0267334	.0114339	2.34	0.019	.0043233	.0491435
A10_hr	.0413255	.0662439	0.62	0.533	-.0885102	.1711612
age	-.0703954	.0236597	-2.98	0.003	-.1167674	-.0240233
gender_D0	-.2156084	.4219863	-0.51	0.609	-1.042686	.6114696
/cut1	.597876	1.736531			-2.805661	4.001413
/cut2	3.478525	1.780122			-.0104495	6.9675

La persistenza motivazionale

Emerge un quadro in cui mantenere o aumentare la motivazione rispetto al proprio ruolo di insegnante è fortemente legato alla capacità del sistema di selezionare insegnanti che necessitano di un'occupazione nella didattica, ma non come second best. Gli insegnanti resilienti sono spinti dall'intenzione iniziale di fare dell'insegnamento la propria professione prevalente. Lo si deduce dal fatto che questi insegnanti sono orientati alla propria crescita professionale come docenti, caratteristica che desiderano sviluppare nel contesto della scuola. Queste preferenze sono compatibili con l'effetto positivo della soddisfazione dell'insegnante per le regole Provinciali, che sono ispirate appunto da obiettivi didattico-culturali, e con il tempo dedicato all'attività di insegnamento che definisce le ore lavorate.

Una considerazione specifica merita il legame positivo osservato tra persistenza motivazionale e conformità tra singolo insegnante e sistema istituzionale. È plausibile che questo allineamento abbia favorito la stabilità del sistema, ma che non supporti necessariamente la sua evoluzione. Ipotizzando un parallelo con gli studi che trattano la *path-dependence*, o dipendenza dal percorso (inizialmente sviluppati per capire l'evoluzione dei sistemi economici e il cambiamento tecnologico - David, 1985), possiamo interpretare anche la traiettoria del sistema di educazione musicale

trentino. Una possibile conseguenza delle osservazioni rilevate, e che qui avanziamo, è che il sistema di regole e standard Provinciali scelga il proprio “software” (gli insegnanti) favorendo un alto grado di replicabilità. I risultati suggeriscono, nello specifico, che il sistema seleziona individui che sono in linea con gli obiettivi iniziali del sistema Provinciale e che intendono professionalizzarsi come insegnanti e partecipare alla vita della scuola. Ciò avviene probabilmente in due modi:

I. Da un lato, il sistema delle SMT seleziona coloro che hanno una forte motivazione a essere impiegati nell'insegnamento, che si riflette nei valori espressi al momento del loro ingresso in servizio presso la scuola, nel numero di ore lavorate e nella soddisfazione per il coinvolgimento nelle decisioni della scuola.

II. D'altro canto, ci si può aspettare che coloro che non sono d'accordo con le regole del sistema (o con i livelli salariali che possono essere raggiunti attraverso un numero limitato di ore di insegnamento o di livelli salariali complessivi) decidano di uscire, e sono dunque rappresentati solo in minima parte nel nostro studio, che si rivolge agli insegnanti occupati nelle SMT.

Capitolo 8 : Vitalità, creatività e realizzazione personale nel contesto scolastico

Di Silvia Sacchetti

Si è fin qui appurato – per quanto riguarda le capacitazioni degli insegnanti – che quelle attivate dalla scuola sono principalmente legate alla didattica e al rapporto con gli allievi, che gode di buona autonomia (Figura 6.1). Si è altresì osservato che – nello stesso ambito – si abilitano gli elementi che compongono l'agire creativo (Figura 6.2) mentre la soddisfazione per la propria realizzazione personale è più moderata (Figura 6.4). Le motivazioni sono principalmente legate alla condivisione di un progetto culturale territoriale, alla necessità di professionalizzarsi come insegnante e al bisogno di occupazione (Figura 7.1). Coerentemente il rapporto con la scuola assume caratteristiche collaborative e di reciprocità, in cui l'insegnante dà un contributo al progetto educativo e riceve professionalità didattiche (Figura 6.3).

Creatività e realizzazione personale come indicatori di vitalità

Osserviamo la vitalità degli insegnanti attraverso l'indicatore di creatività legata alle attività della scuola e all'autorealizzazione. Approfondiamo innanzitutto la relazione tra queste due variabili, ossia come la soddisfazione dell'insegnante per la propria realizzazione personale stia in relazione con l'espressione della creatività. Le due variabili sono state misurate su una scala da 1 a 7. Il coefficiente di correlazione (regressione ordered logistic tra le due variabili con un coeff. = 0,998; st. error = 0,136; P-value = 0,000) suggerisce che le due variabili hanno un'alta probabilità di variare all'unisono (Figura 8-1), confermando quanto già intuito da Maslow (Sacchetti, 2023b) quando scriveva, sulla base del suo lavoro clinico:

«My feeling is that the concept of creativeness and the concept of healthy, self-actualizing, fully human person seem to be coming closer and closer together and may perhaps turn out to be the same thing.»

(Maslow, 1963, p. 4)

I due indicatori di vitalità sono da considerarsi comunque complementari. Come anticipato nel capitolo introduttivo, la creatività enfatizza la sfera individuale del benessere, associata alla propria autonomia d'azione, alla competenza e alla natura delle attività. La realizzazione personale enfatizza, più del primo indicatore, i benefici che derivano da buone relazioni e dall'adesione a un progetto cooperativo per la creazione di valore condiviso per la comunità (una cultura musicale diffusa).

Figura 8-1 Relazione tra soddisfazione per la propria realizzazione personale e espressione della propria creatività nella scuola (Ordered logistic)

```

Ordered logistic regression      Number of obs   =      140
                                LR chi2(1)       =      64.87
                                Prob > chi2        =      0.0000
Log likelihood = -216.81883     Pseudo R2      =      0.1301

```

```

-----
Soddisfazione
realizzazione
personale

```

	Coef.	Std. Err.	z	P> z	[95% Conf. Interval]
-----+-----					
Uso					
creatività					
nella scuola					
(A32)	.997668	.1356168	7.36	0.000	.731864 1.263472
-----+-----					
/cut1	2.147147	.6749648			.8242402 3.470054
/cut2	2.846454	.6714514			1.530434 4.162475
/cut3	3.55846	.6892761			2.207504 4.909417
/cut4	4.495697	.7318475			3.061303 5.930092
/cut5	6.1739	.8169598			4.572688 7.775112
/cut6	7.762435	.8799403			6.037783 9.487086
-----+-----					

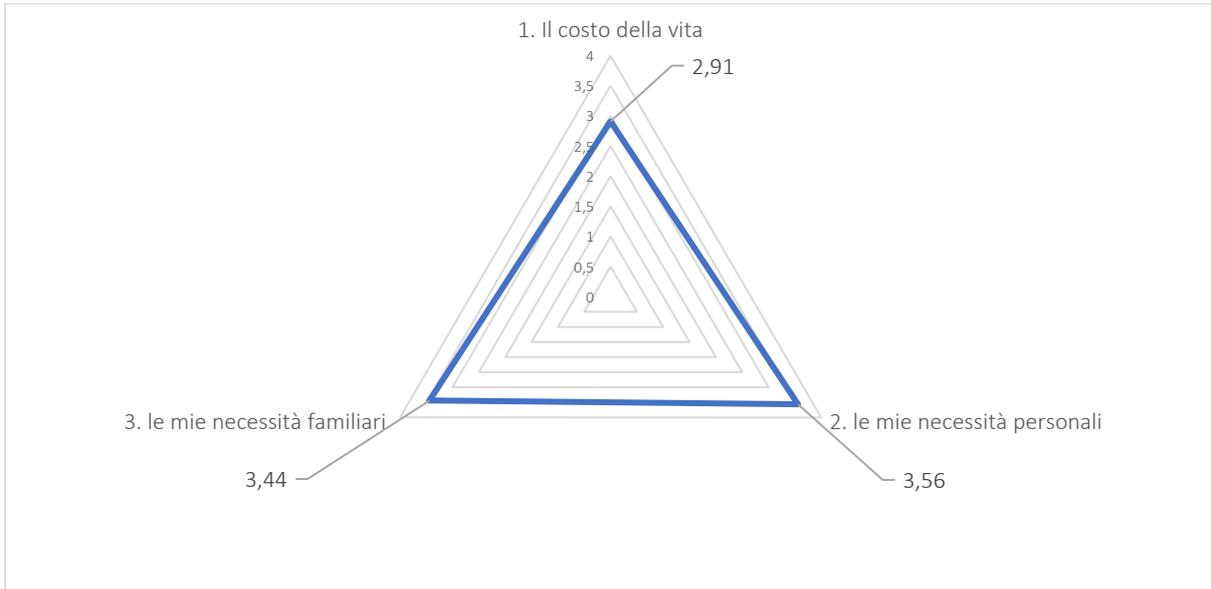
Cerchiamo ora di capire quali sono gli elementi organizzativi e personali che contribuiscono a spiegare in modo significativo queste due dimensioni della vitalità. Per una prima analisi esplorativa consideriamo elementi contrattuali e di ambiente lavorativo e, successivamente le caratteristiche immateriali del lavoro nella scuola, inerenti elementi di soddisfazione lavorativa, di motivazioni all'ingresso, partecipazione alle decisioni e senso attribuito al lavoro nella scuola. I paragrafi seguenti presentano una descrizione di queste variabili, e i modelli.

Vitalità, aspetti salariali e condizione lavorativa

Si consideri inizialmente il dato sul salario medio orario, che ammonta a poco meno di 20 euro. Volendo approfondire l'adeguatezza della retribuzione rispetto alle aspettative ed alle esigenze degli insegnanti, ragioniamo sulla capacitazione materiale attivata dalla retribuzione, le risposte indicano che, nel complesso, il 63% dei musicisti non sembra ritenere che la retribuzione sia adeguata rispetto al costo della vita, e la percentuale cala al di sotto del 50% se si fa riferimento alle necessità personali e alle necessità familiari.

Nonostante la scarsa *fairness* percepita rispetto al contesto economico e alle esigenze personali, l'80% degli insegnanti non considera quella didattica come un'attività con un'elevato costo opportunità, ossia non rappresenta un'occupazione alla quale, potendo, rinunciarebbe volentieri. Solo l'11% degli insegnanti la ritiene tale, mentre il restante 9% esprime un valore neutro.

Figura 8-2 Retribuzione come insegnante ed esigenze di vita (Ritieni che la tua retribuzione complessiva sia giusta (adeguata) rispetto a: 1 “molto meno del giusto”, 7 “molto più del giusto”)



(correlazione media tra item 0.81; alpha: 0.93). Fonte - ns elaborazione da survey insegnanti 2021.

Tabella 7-2 Vitalità (uso della creatività nella scuola) e qualità dell'ambiente lavorativo

Ordered logistic regression	Number of obs	=	122
	LR chi2(6)	=	12.42
	Prob > chi2	=	0.0532
Log likelihood = -190.70376	Pseudo R2	=	0.0315

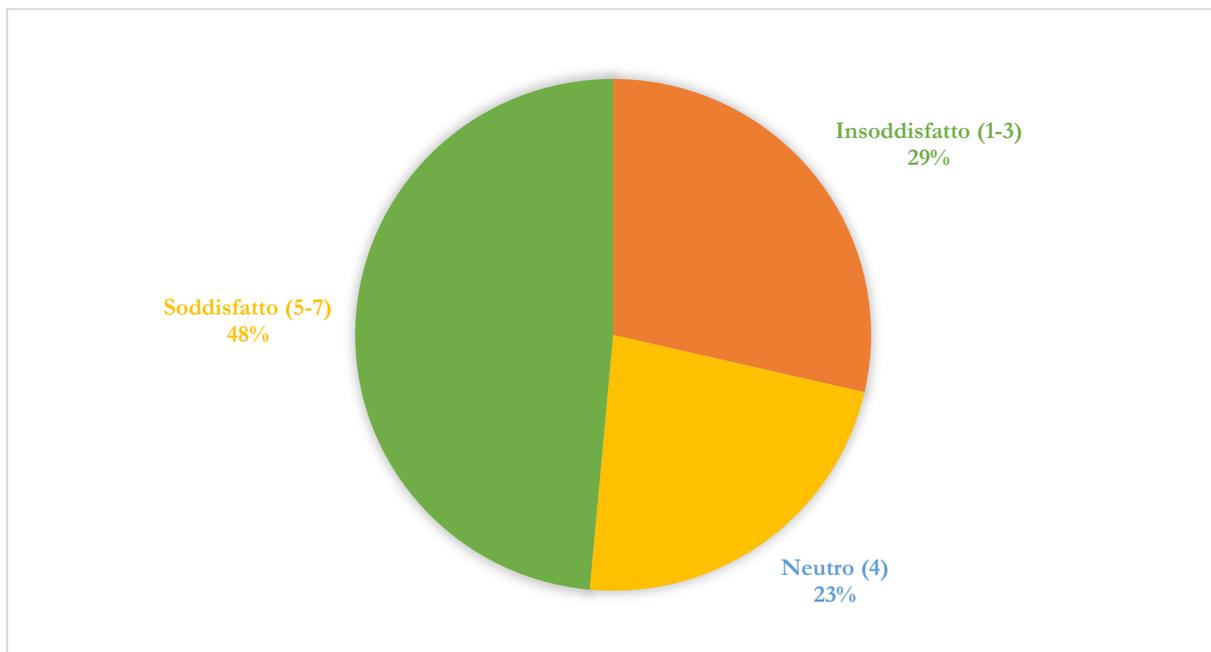
A32	Coef.	Std. Err.	z	P> z	[95% Conf. Interval]	
C vita A10c1	.3396411	.1873231	1.81	0.070	-.0275055	.7067876
Person A10c2	-.1745202	.3071671	-0.57	0.570	-.7765567	.4275162
Famili A10c3	.0253747	.3021657	0.08	0.933	-.5668592	.6176087
gender_D0	-.3664227	.3413199	-1.07	0.283	-1.035397	.3025521
age	.0542319	.1455434	0.37	0.709	-.231028	.3394919
c.age#c.age	-.0001875	.0016164	-0.12	0.908	-.0033555	.0029805
/cut1	-2.66789	3.334828			-9.204033	3.868253
/cut2	-.8206049	3.205122			-7.102528	5.461318
/cut3	-.0590024	3.191361			-6.313956	6.195951
/cut4	1.000846	3.200566			-5.272147	7.27384
/cut5	1.905958	3.215269			-4.395853	8.207769
/cut6	3.225754	3.220918			-3.08713	9.538637

Mettendo in relazione le esigenze di vita con gli indicatori di vitalità (si utilizza una regressione ordered logistic) – e controllando per genere e età – si osserva che:

- rispetto alla vitalità espressa in termini di uso della creatività nella scuola (Tabella 7-2) l'unico fattore significativo riguarda l'adeguatezza del salario al costo della vita, che correla positivamente con la vitalità.
- rispetto alla vitalità espressa in termini di propria realizzazione personale i risultati risultano simili.

A fronte del gap tra costo della vita e retribuzione, la possibilità per l'insegnante è di sfruttare anche altre fonti di reddito. Osservando il livello di dipendenza dall'insegnamento, l'indagine indica che per il 47,1% dei musicisti il salario percepito dalla scuola è la fonte quasi esclusiva di reddito (contribuendo alla formazione di reddito per una quota maggiore del 90%), per il 32,8% è la fonte prevalente (quota compresa tra il 50 ed il 90%), mentre per il restante 25,7% costituisce una fonte accessoria di reddito (quota inferiore al 50%). A fronte del quadro prospettato, il 48,6% dei musicisti considera la propria situazione finanziaria complessiva soddisfacente, mentre il 28,6% dei musicisti esprime un qualche grado di insoddisfazione (Figura 8-3).

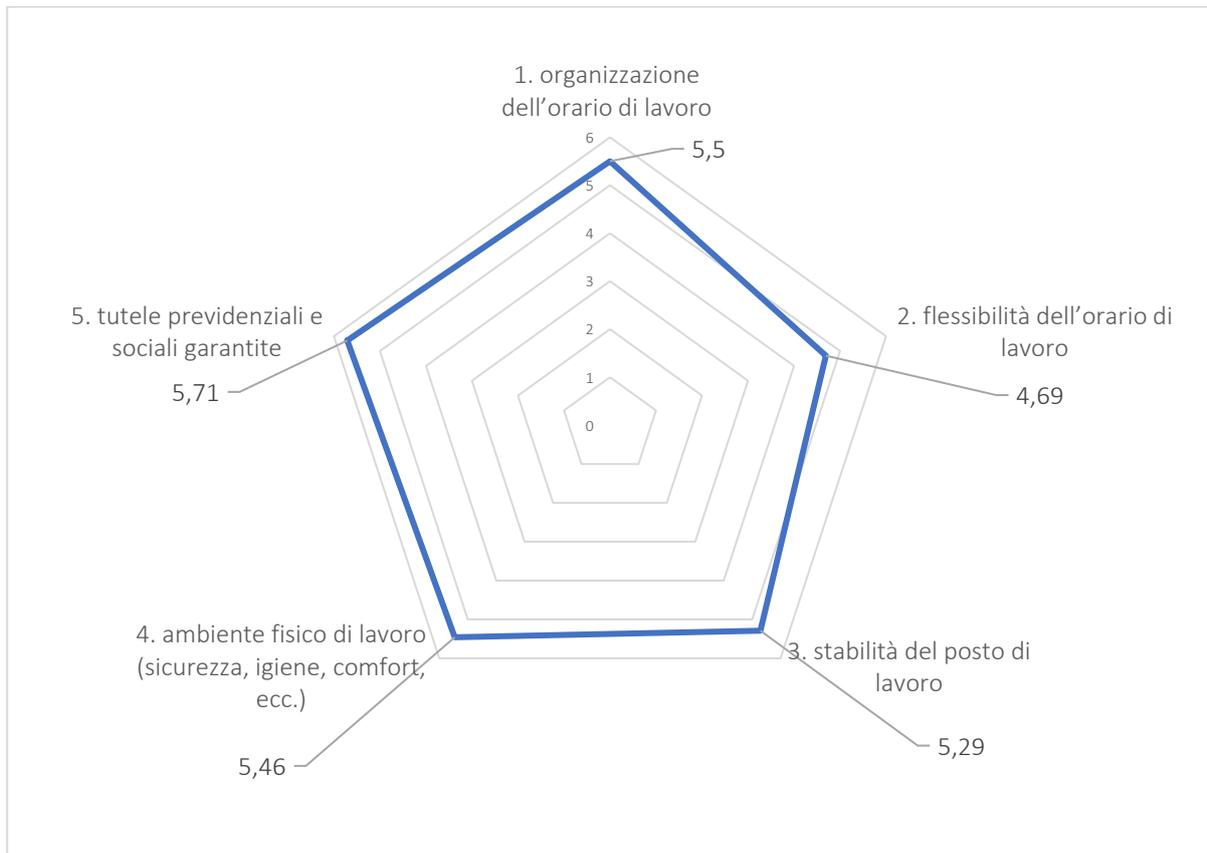
Figura 8-3 Soddisfazione per la situazione finanziaria complessiva



Fonte - ns elaborazione da survey insegnanti 2021.

Gli aspetti contrattuali non monetari risultano essere in generale soddisfacenti. Il 79% si dichiara soddisfatto rispetto all'organizzazione dell'orario di lavoro. Solo il 57% è invece soddisfatto della flessibilità dell'orario. Percentuali di soddisfatti elevate vengono indicate per stabilità del posto di lavoro (72%), ambiente fisico di lavoro (73%) e tutele previdenziali e sociali garantite (82%). Il diagramma a radar indica le medie di valutazione (con un range da 1 a 7) per ciascun elemento di contesto lavorativo indagato (Figura 8-4).

Figura 8-4 Soddisfazione per la qualità dell'ambiente lavorativo (orario di lavoro, condizioni contrattuali, spazio di lavoro) - valore medio del valore attribuito



(Correlazione media tra item 0.42; α : 0.79). Fonte - ns elaborazione da survey insegnanti 2021.

Mettendo in relazione gli elementi contrattuali e relativi all'ambiente lavorativo con gli indicatori di vitalità (si utilizza una regressione ordered logistic) – e controllando per genere e età – si osserva che:

- Vitalità come uso della creatività nella scuola (Figura 8-5): i fattori positivi e significativi riguardano l'organizzazione dell'orario di lavoro, l'ambiente fisico di lavoro, la presenza di tutele previdenziali garantite. Il genere è altresì significativo e denota che essere di genere maschile non aiuta la vitalità.
- Vitalità come realizzazione personale (figure 8-6): i risultati risultano simili, anche se aumenta il peso dell'organizzazione dell'orario di lavoro e le tutele previdenziali risultano debolmente significative.

Figura 8-5 Vitalità (uso della creatività nella scuola) e qualità dell'ambiente lavorativo

Ordered logistic regression	Number of obs	=	122
	LR chi2(8)	=	62.25
	Prob > chi2	=	0.0000
Log likelihood = -165.78849	Pseudo R2	=	0.1581

A32	Coef.	Std. Err.	z	P> z	[95% Conf. Interval]	
Previden A95	.4003001	.1719883	2.33	0.020	.0632093	.737391
Environ A94	.3465891	.1427886	2.43	0.015	.0667285	.6264497
Org hr A91	.3301621	.1549384	2.13	0.033	.0264884	.6338359
Flex hr A92	.1252072	.1167571	1.07	0.284	-.1036325	.354047
Stab la A93	.0621008	.1432042	0.43	0.665	-.2185742	.3427759
gender_D0	-.6968616	.3598026	-1.94	0.053	-1.402062	.0083386
age	.0706406	.1501346	0.47	0.638	-.2236178	.364899
c.age#c.age	-.0003285	.0016594	-0.20	0.843	-.0035808	.0029238
/cut1	3.153016	3.552642			-3.810034	10.11607
/cut2	5.180088	3.437018			-1.556343	11.91652
/cut3	6.070657	3.425123			-.6424614	12.78377
/cut4	7.371561	3.444929			.6196246	14.1235
/cut5	8.530894	3.475356			1.71932	15.34247
/cut6	10.29398	3.516163			3.402425	17.18553

Figura 8-6 Vitalità (realizzazione personale) e qualità dell'ambiente lavorativo

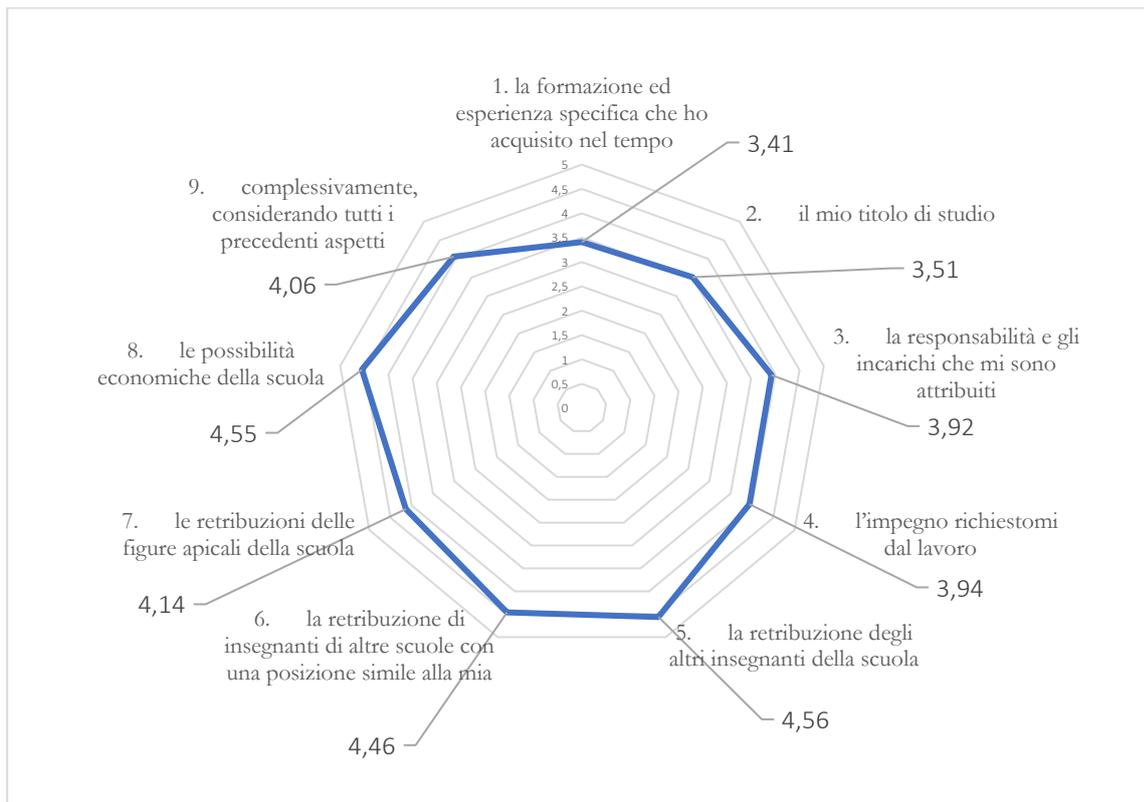
Ordered logistic regression	Number of obs	=	122
	LR chi2(8)	=	76.45
	Prob > chi2	=	0.0000
Log likelihood = -176.5317	Pseudo R2	=	0.1780

A2011	Coef.	Std. Err.	z	P> z	[95% Conf. Interval]	
Org hr A91	.6589322	.1625092	4.05	0.000	.3404201	.9774444
Environ A94	.3391763	.1323876	2.56	0.010	.0797013	.5986513
Flex hr A92	.1824557	.1253992	1.45	0.146	-.0633223	.4282336
PREVIDEN A95	.2822888	.1756343	1.61	0.108	-.0619482	.6265257
Stab lav A93	-.0025277	.1441687	-0.02	0.986	-.2850931	.2800377
gender_D0	-.5820546	.3496655	-1.66	0.096	-1.267386	.1032771
age	.0005124	.1437928	0.00	0.997	-.2813163	.2823411
c.age#c.age	.0004166	.0016003	0.26	0.795	-.00272	.0035532
/cut1	4.56332	3.298696			-1.902006	11.02865
/cut2	5.391498	3.295086			-1.066751	11.84975
/cut3	6.326977	3.306937			-.1545004	12.80845
/cut4	7.329453	3.329043			.8046487	13.85426
/cut5	9.281487	3.374614			2.667366	15.89561
/cut6	11.07807	3.403502			4.407329	17.74881

Infine, se consideriamo la *fairness* ossia alla giustizia salariale percepita, i punteggi non sono molto al di sopra del livello neutro in generale, ad indicare che gli insegnanti non sono pienamente concordi sull'adeguatezza del proprio salario in prospettiva comparata rispetto a quello di altre figure o condizioni. Il maggior livello di adeguatezza viene percepita quando l'insegnante confronta il proprio salario con quello degli altri insegnanti della scuola e rispetto alle possibilità economiche della scuola. Il 54% degli insegnanti attribuisce una valutazione del proprio salario più che giusta rispetto alle possibilità della scuola (ossia superiore a 4 mentre il 22% esprime valore 4, ossia neutro), il 50% ritiene più che adeguato il salario rispetto al salario percepito dagli altri insegnanti della scuola. Il 45% lo ritiene più che adeguato rispetto alla retribuzione delle figure apicali della scuola (il 24% esprime valore neutro) e il 46% lo vede più che adeguato rispetto a quello degli insegnanti in altre scuole (il 34% esprime valore neutro).

Rispetto a titolo di studio, impegno, esperienza e responsabilità assegnate invece, i punteggi sono relativamente più bassi, inferiori al livello neutro. Il diagramma a radar indica le medie di valutazione (con un range da 1 a 7) per ciascun item di adeguatezza salariale indagato (Figura 8-7).

Figura 8-7 Aspetti di *fairness* retributiva - valore medio del valore attribuito (Ritieni che la tua retribuzione complessiva sia giusta (adeguata) rispetto a (indicare un valore da 1 "molto meno del giusto", 7 "molto più del giusto")):



(Correlazione media tra item 0.66; α : 0.95). Fonte - ns elaborazione da survey insegnanti 2021.

Mettendo in relazione gli elementi di *fairness* retributiva con gli indicatori di vitalità (si utilizza una regressione ordered logistic), si osserva che:

- Vitalità come uso della creatività nella scuola (Figura 8-8): il fattore significativo che correla positivamente con la vitalità comprende la formazione e l'esperienza specifica acquisita nel

tempo. Negativamente correla il titolo di studio. All'aumentare della fairness salariale percepita rispetto all'esperienza cumulata, aumenta l'uso della creatività. Se invece aumenta la fairness attribuita al salario rispetto al titolo di studio diminuisce la percezione della creatività associata alle attività scolastiche. Chi attribuisce priorità al titolo di studio piuttosto che all'esperienza di musicista nella definizione del compenso monetario sembra riconoscere meno creatività nelle proprie attività scolastiche.

- b) Vitalità come realizzazione personale: i risultati risultano simili, anche se scompare l'effetto della fairness rispetto al titolo di studio.

Figura 8-8 Vitalità (uso della creatività nella scuola) e fairness dell'ambiente lavorativo

```
Ordered logistic regression          Number of obs   =      122
                                   LR chi2(12)         =      31.42
                                   Prob > chi2         =      0.0017
Log likelihood = -181.20702         Pseudo R2      =      0.0798
```

	A32	Coef.	Std. Err.	z	P> z	[95% Conf. Interval]	
Compet A10b1		.4961968	.232772	2.13	0.033	.0399721	.9524215
Studio A10b2		-.375571	.224945	-1.67	0.095	-.8164551	.0653131
Respon A10b3		.1316512	.2025064	0.65	0.516	-.265254	.5285564
Impegn A10b4		.0933928	.23301	0.40	0.689	-.3632985	.5500841
Altri A10b5		-.1017968	.1610776	-0.63	0.527	-.4175031	.2139096
Alt sc A10b6		.0241435	.1898263	0.13	0.899	-.3479091	.3961961
Apical A10b7		.246934	.192409	1.28	0.199	-.1301808	.6240488
Possib A10b8		.0767587	.1836136	0.42	0.676	-.2831174	.4366348
Comp A10b9		-.0751471	.2947459	-0.25	0.799	-.6528385	.5025442
gender_D0		-.4701928	.3638678	-1.29	0.196	-1.183361	.2429749
age		-.0547598	.1519586	-0.36	0.719	-.3525932	.2430736
c.age#c.age		.00116	.001688	0.69	0.492	-.0021484	.0044685
/cut1		-3.501758	3.434794			-10.23383	3.230314
/cut2		-1.632668	3.303057			-8.106541	4.841206
/cut3		-.8413337	3.285342			-7.280487	5.597819
/cut4		.2751717	3.291234			-6.175529	6.725872
/cut5		1.269586	3.307083			-5.212178	7.75135
/cut6		2.777675	3.312918			-3.715525	9.270876

Definiamo ora un modello complessivo che tenga conto di tutti i fattori di condizione contrattuale e di ambiente lavorativo correlanti alla vitalità, tenendo conto delle analisi parziali precedenti. Controlliamo per genere, età e salario orario netto. Si osserva che:

- ii. Vitalità come uso della propria creatività nella scuola (Figura 8-9): correlano positivamente e sono significative la soddisfazione per l'organizzazione dell'orario di lavoro (A91), l'ambiente fisico di lavoro (A94), la presenza di tutele previdenziali garantite (A95). Tutte le altre variabili di *fairness* salariale e relative alla capacità di spesa risultano non significative. Il genere è debolmente significativo (essere di genere maschile peggiora la vitalità creativa nella scuola). La retribuzione oraria netta, e l'età non sono significative.
- iii. Vitalità come realizzazione personale (figura 8-10): i risultati risultano simili, e l'organizzazione dell'orario lavorativo assume un peso maggiore nello spiegare la vitalità autorealizzante.

Figura 8-9 Vitalità (uso della creatività nella scuola), caratteristiche dell'ambiente lavorativo e *fairness* retributiva

```
Ordered logistic regression          Number of obs   =      117
                                   LR chi2(10)      =      63.16
                                   Prob > chi2        =      0.0000
Log likelihood = -157.90699         Pseudo R2      =      0.1667
```

A32	Coef.	Std. Err.	z	P> z	[95% Conf. Interval]
PREVIDEN A95	.5284346	.1766841	2.99	0.003	.1821401 .874729
Org hr A91	.402459	.1312924	3.07	0.002	.1451306 .6597873
Environ A94	.277117	.1442115	1.92	0.055	-.0055324 .5597664
Compet A10b1	.3734575	.2360707	1.58	0.114	-.0892325 .8361475
C vita A10c1	-.2081227	.1678872	-1.24	0.215	-.5371756 .1209303
Salar A10_hr	.0513891	.0570958	0.90	0.368	-.0605166 .1632948
Studio A10b2	-.0583228	.2416465	-0.24	0.809	-.5319412 .4152957
gender_D0	-.5987393	.3718439	-1.61	0.107	-1.32754 .1300613
age	.004784	.1555423	0.03	0.975	-.3000733 .3096412
c.age#c.age	.0003357	.0017214	0.20	0.845	-.0030381 .0037095
/cut1	2.877665	3.893848			-4.754136 10.50947
/cut2	4.968901	3.79401			-2.467221 12.40502
/cut3	5.884464	3.78312			-1.530315 13.29924
/cut4	7.164442	3.80334			-.289967 14.61885
/cut5	8.352574	3.834514			.8370639 15.86808
/cut6	10.17846	3.873521			2.586502 17.77042

Figura 8-10 Vitalità (come realizzazione personale), caratteristiche dell'ambiente lavorativo e *fairness* retributiva

```
Ordered logistic regression          Number of obs   =      117
                                   LR chi2(10)      =      78.96
                                   Prob > chi2        =      0.0000
Log likelihood = -168.28551         Pseudo R2      =      0.1900
```

A2011	Coef.	Std. Err.	z	P> z	[95% Conf. Interval]
Org hr A91	.7582697	.1416122	5.35	0.000	.4807148 1.035825
Environ A94	.306287	.1341409	2.28	0.022	.0433757 .5691984
Previden A95	.2956236	.161761	1.83	0.068	-.0214221 .6126692

Compet A10b1		.2203095	.2178968	1.01	0.312	-.2067604	.6473794
Studio A10b2		.0869133	.2279616	0.38	0.703	-.3598832	.5337098
Salar A10_hr		.0691178	.0583147	1.19	0.236	-.0451769	.1834124
C vita A10c1		-.0339273	.1664881	-0.20	0.839	-.3602379	.2923834
gender_D0		-.4339389	.3630319	-1.20	0.232	-1.145468	.2775904
age		-.0332479	.1486042	-0.22	0.823	-.3245067	.2580109
c.age#c.age		.0006101	.0016597	0.37	0.713	-.0026427	.003863

/cut1		5.359668	3.638875			-1.772395	12.49173
/cut2		6.239184	3.639112			-.8933451	13.37171
/cut3		7.196921	3.650131			.0427965	14.35105
/cut4		8.23237	3.669431			1.040418	15.42432
/cut5		10.15007	3.718894			2.861173	17.43897
/cut6		12.00662	3.756809			4.643405	19.36983

Vitalità ed elementi intangibili del lavoro di insegnante

Consideriamo ora gli elementi non strettamente contrattuali che possono predire la vitalità degli insegnanti. Utilizziamo i seguenti predittori:

- La soddisfazione per le attività svolte (A202) Con questa variabile si intende considerare se il tipo di attività svolte nella scuola migliora gli indicatori di vitalità per gli insegnanti.
- La soddisfazione per la propria retribuzione mensile (A10a). Ci dà un'indicazione sul livello di benessere materiale percepito, legato al salario e alle proprie esigenze.
- La soddisfazione per l'equilibrio raggiunto tra attività artistica e didattica (C133), a riconoscimento che il 60% degli insegnanti, oltre all'attività didattica, svolge attività artistica prevalentemente in via autonoma e il 37% in ambito scolastico. Questa variabile riconosce che esistono aspirazioni multiple negli insegnanti e che l'equilibrio tra esse è rilevante per valutare complessivamente la loro vitalità (si veda anche Isbell, 2008).
- L'interpretazione del rapporto insegnante-scuola come cooperazione e comune impegno educativo-artistico (A65) e/o di crescita personale (A63). Entrambe sono indicazioni di come il rapporto tra insegnante e scuola sia inteso in ottica cooperativa, a vantaggio dell'obiettivo pubblico, e individuale – a vantaggio della realizzazione professionale dell'insegnante – e in grado così di portare beneficio sia agli altri nel primo caso, sia a sé nel secondo caso.
- Il senso rapporto insegnante-scuola come un insieme di relazioni che va oltre il rapporto di lavoro (A64). La variabile introduce nel modello un indicatore di qualità dei rapporti umani e di cura per il benessere altrui.
- L'interpretazione del rapporto insegnante-scuola come scambio di mercato lavoro-salario (A61). Questa variabile ci dice quanto il rapporto con la scuola è considerato uno scambio di mercato definito dal contratto e come questo si rapporti agli indicatori di vitalità, nell'ipotesi che queste caratteristiche – al contrario delle altre incluse nel modello – siano in relazione negativa con gli indicatori di vitalità.
- Il coinvolgimento decisionale. Questa variabile ci dà un'indicazione sull'approccio organizzativo verso l'inclusione degli insegnanti nelle decisioni di interesse (D51: soddisfazione complessiva per il coinvolgimento nelle decisioni della scuola) e della sua rilevanza per gli indicatori di vitalità.

Utilizziamo dapprima come variabile dipendente l'indicatore di vitalità legato alla creatività. Una regressione logistica indica che la vitalità in ambito scolastico è positivamente collegata agli aspetti autocentrati immateriali (orientati a preferenze per un rapporto professionalizzante con la scuola e alla propria soddisfazione per le attività svolte) e materiali del lavoro (legati alla soddisfazione per il salario). È legata altresì alla dimensione relazionale e partecipativa delle decisioni. In particolare, la capacità di usare la propria creatività riguarda gli insegnanti per i quali c'è (Figura 8-11):

- soddisfazione per la natura delle attività svolte nella scuola
- preferenza per un rapporto professionalizzante con la scuola
- soddisfazione per il proprio salario
- soddisfazione per il coinvolgimento nelle decisioni scolastiche

La vitalità come capacità di utilizzare la propria creatività riguarda insegnanti per i quali è forte il senso professionalizzante e attribuito al rapporto con la scuola e la soddisfazione per la natura delle attività svolte. Allo stesso tempo si estendono oltre la sfera individuale, comprendendo la possibilità di essere coinvolti e di contribuire alle decisioni della scuola e, dunque, un livello più strategico di scelta. È anche a questo livello, e non solo a quello operativo riguardante il proprio insegnamento, che gli insegnanti esprimono la propria creatività. Così, gli spazi decisionali diventano spazi creativi a tutti gli effetti, spazi dove le idee possono essere discusse e prendere forma, alimentando la vitalità delle persone (Dewey, 1927; Sacchetti e Sugden, 2009). Anche gli aspetti di soddisfazione salariale sono positivamente correlati alla vitalità. La vitalità intesa come creatività necessita dunque della compresenza di aspetti sia autocentrati sia di condivisione e interazione, attraverso il coinvolgimento decisionale. Gli aspetti puramente immateriali tuttavia vanno completati con la fairness salariale. L'età e il genere utilizzati come controlli non risultano significativi.

La vitalità degli insegnanti nella scuola: sintesi e discussione dei risultati

Nel Capitolo 1 si è evidenziato che il contesto istituzionale e di governance definiscono l'attività didattica come l'ambito principale del sistema delle SMT. L'attività educativa è anche quella entro la quale le scuole svolgono un ruolo maggiormente abilitante per gli insegnanti.

Dato questo ambito di attività, la vitalità degli insegnanti, come espressione della propria realizzazione personale e della capacità di esprimere la propria creatività si muovono all'unisono, ossia esprimono caratteristiche della vitalità dell'insegnante molto vicine, anche se con alcune differenze.

La vitalità nell'esperienza scolastica: i fattori determinanti

L'analisi dei predittori della capacità creativa che l'insegnante esprime nella scuola evidenzia prevalentemente elementi autocentrati. Gli insegnanti maggiormente vitali, da questo punto di vista, sono coloro che provano soddisfazione per la propria retribuzione, per le attività svolte con gli allievi e che hanno una concezione del rapporto con la scuola volta alla propria professionalizzazione.

Gli elementi significativi per la realizzazione personale nella scuola rimandano agli stessi predittori ma enfatizzano anche il ruolo delle preferenze relazionali e cooperative nell'insegnante (con l'obiettivo comune di diffondere cultura musicale sul territorio) e per la presenza di processi di coinvolgimento organizzativo nella scuola. Risulta rilevante altresì il bilancio che l'insegnante fa per l'equilibrio raggiunto tra attività didattica e artistica.

Uno studio del legame tra vitalità e aspetti più strettamente contrattuali evidenzia la significatività dell'insieme delle caratteristiche che definiscono l'ambiente lavorativo in termini di organizzazione dell'orario di lavoro e qualità degli spazi della scuola, nonché le tutele previdenziali offerte dal contratto di lavoro.

Al di là degli aspetti motivazionali e organizzativi, in generale essere uomini non aiuta la vitalità interna alla scuola.

Alla luce di questi risultati, può essere rilevante per le scuole, i loro insegnanti e i policy-maker riflettere sulle modalità più opportune per partecipare, promuovere e sostenere:

- attività didattiche che aprano spazi creativi (così come delineati in Sacchetti 2023) – caratterizzati da attività vicine agli interessi degli insegnanti, possibilità di attingere a stimoli esterni provenienti da altri contesti educativi e artistici.
- un contesto lavorativo e relazioni esterne alla scuola che professionalizzino l'insegnante. Proprio negli ambiti legati alla crescita professionale e al percorso complessivo di musicista, le scuole possono pensare di porre in essere azioni migliorative. Agire per arricchire il contributo della scuola in termini di formazione, visibilità offerta e percorso complessivo dei musicisti (incentivando le collaborazioni tra insegnanti ad esempio) andrebbe nella direzione di aumentare negli insegnanti la soddisfazione complessiva per il proprio lavoro e la vitalità dell'esperienza scolastica. Questo può essere fatto aprendo a collaborazioni tra scuole e tra scuole e altri enti a livello sistemico.
- il coinvolgimento degli insegnanti nelle decisioni della scuola, ad esempio sviluppando dinamiche di partecipazione sostanziale anche fuori dagli organi statutari.

- la consapevolezza che anche gli aspetti materiali di condizione lavorativa sono importanti per la vitalità nella didattica, in particolare: un orario lavorativo che incontri le esigenze degli insegnanti e degli allievi, uno spazio lavorativo confortevole, con un lavoro tutelato dal punto di vista previdenziale. Gli aspetti relativi all'organizzazione dell'orario di lavoro possono essere utilizzati come strumento per favorire l'equilibrio tra insegnamento e attività artistica autonoma, che può agire se svolta nella giusta misura, anche a favore della vitalità degli insegnanti in ambito didattico.

Capitolo 9 : La vitalità fuori dal contesto scolastico: l'attività artistica degli insegnanti

di Silvia Sacchetti

L'attività artistica degli insegnanti delle SMT

A fianco dell'attività didattica nella scuola, molti insegnanti del sistema musicale trentino intraprendono una propria carriera di performers, in qualità di compositori e arrangiatori. Come spesso succede anche in altri contesti territoriali, gli insegnanti sono musicisti “che lavorano come insegnanti di musica in ambienti scolastici” (Bernard, 2004). Questo doppio ruolo mostra complementarità importanti ma anche potenziali limiti per le attività educative.

Dal punto di vista degli insegnanti, il doppio ruolo di musicista e insegnante rappresenta uno stimolo e una sfida. Se, infatti, il SMT cattura il bisogno di creare un progetto educativo musicale accessibile, dall'altro le sue regole non intercettano o non si occupano della sfera artistica degli insegnanti, se non in relazione all'attività degli allievi o agli eventi organizzati dalle scuole sui propri territori di riferimento. Questi eventi rappresentano prevalentemente una forma di restituzione della scuola al proprio territorio (anche alla luce dei finanziamenti ricevuti dalle amministrazioni comunali e della messa a disposizione da parte delle stesse delle sedi scolastiche utilizzate dalle SMT), piuttosto che un'occasione per sviluppare progetti artistici con gli allievi. Rappresentano, altresì, una modalità utile a dare visibilità pubblica alla scuola, favorendo l'interesse per la musica e le iscrizioni di nuovi allievi.

La retribuzione dell'insegnante – così come previsto dall'ente pubblico – è strettamente legata alle ore insegnate e non è richiesto all'insegnante un percorso esperienziale legato all'attività artistica autonoma come preconditione professionale, bensì (a partire dal 2017) il diploma di Conservatorio.

Non tutti gli insegnanti, d'altro canto, sono giunti all'insegnamento dopo un percorso al Conservatorio. Questi estratti di interviste illustrano la diversità delle esperienze e dei percorsi possibili, prima dell'approdo del musicista all'insegnamento in una SMT:

“Scuole di musica, non ne esistevano qua in zona. Chiaramente esisteva il Conservatorio ma io sono sempre stato preso dalla chitarra acustica, musica moderna. E quello che è l'insegnamento della musica moderna non esisteva. Ed è sempre stato molto sottovalutato. Per cui continuando da autodidatta per un po' di anni avevo raggiunto anche un buon livello. Allora, a 20 anni, me ne sono andato a Londra. Ed ho avuto occasione di studiare con degli insegnanti privati. [...] Ho fatto il mio bel periodo (di performer) per strada, la gavetta nella metropolitana specialmente! [...] Poi ho frequentato la Musicians Institute - Guitar Institute of Technology, di Hollywood.” (Insegnante SMT)

“All'inizio prendendo lezioni di chitarra private e poi ho continuato quasi da autodidatta quindi suonando continuamente, anche in tutto il periodo delle superiori, in vari gruppi a livello amatoriale insomma. Successivamente invece ho intrapreso un percorso di studi presso il Cdm e poi alla Lizard Academy di

Firenze, all'inizio semplicemente per una soddisfazione quasi personale, avevo già un altro lavoro con il mio diploma di scuola media superiore, e non avevo minimamente o quasi, pensato di poter arrivare a fare l'insegnante o comunque il musicista a livello professionale, anche se mi sarebbe piaciuto, questo lo ammetto. Durante il percorso di studio, nell'ultimo anno, mi sono ritrovato ad avere un'offerta di lavoro come insegnante; quindi, ho intrapreso anche quella carriera lì.” (Insegnante SMT).

Per contro, non tutti gli insegnanti sono anche musicisti praticanti. Ci sono infatti insegnanti che dopo il diploma di Conservatorio hanno scelto di concentrarsi sulla propria professionalità didattica. Il contesto, così come le circostanze personali, possono influenzare le decisioni degli insegnanti rispetto all'impegno profuso nelle due attività. Questo può avvenire sia in forza delle caratteristiche di governance e degli obiettivi del sistema Provinciale, sia in virtù della motivazione e l'indole personale del singolo musicista, sia perché l'attività artistica si svolge spesso con tempi e in luoghi che incompatibili con quelli della didattica. Le parole degli insegnanti illustrano il punto:

“Concluso il Conservatorio ho frequentato diversi corsi di perfezionamento con altri insegnanti [...] Per migliorare la tecnica e la parte legata all'interpretazione dei brani, delle opere che poi subito dopo per fortuna sono riuscito a proporre. Mi sono specializzato particolarmente nella musica contemporanea. Poi è andata così: facevo tantissimi concerti in tutta Europa, ho collaborato con diverse formazioni e prima ho scoperto che l'orchestra non era l'ambiente adatto per me, [...] ho scoperto che purtroppo come spesso capita, un lavoro di questo tipo può diventare una professione d'ufficio, nel senso che vedevo questi orchestrali che riponevano il loro strumento negli armadietti e poi lo riprendevano quando dovevano fare prove il giorno dopo! Ho girato tantissimo con collaborazioni con vari gruppi e ensemble. E abimè anche in quel caso ho scoperto che girare tutti i giorni non faceva per me.” (Insegnante SMT)

L'inizio della carriera di insegnante all'interno di una SMT si presenta, per alcuni, a seguito del desiderio di rientrare sul territorio dopo periodi di attività di performer fuori regione o all'estero, oppure dalla scelta di limitare o abbandonare l'attività artistica per mutate esigenze familiari e affettive, per stanchezza o incompatibilità tra la propria personalità e la pressione insita nell'attività artistica.

“A volte vedo qualche collega di qualche altra orchestra all'estero e allora un po' penso “Guarda che bene che suonano... forse mi piacerebbe essere lì al suo posto” però devo dire che alla fine sono soddisfatto perché ho voluto conciliare la mia attività lavorativa con la vita familiare. Quando lavoravo al San Carlo di Napoli, venire a casa una volta al mese era pesante dal punto di vista familiare. Così come quando sono stato per tre anni all'Opera di Roma, per quanto Roma sia interessante e stimolante come città, avevo sempre 2 cuori: uno a casa e uno al lavoro. Quindi aver conquistato un posto di lavoro vicino casa mi soddisfa assolutamente.” (Insegnante SMT)

Per altri la scelta di insegnare è stata immediata, dopo gli studi, senza passare necessariamente da periodi di attività artistica. In tutti i casi la scelta è stata abilitata dall'opportunità presentatasi dalla costituzione delle SMT. Nel corso delle interviste ci si è potuti rendere conto che, a fronte delle diverse attitudini e della fase di vita in cui il musicista si trova nel proprio percorso professionale, la scelta del livello di impegno in una attività educativa piuttosto che in quella artistica ha rappresentato per alcuni una decisione sofferta, per altri un'opportunità, per altri ancora una liberazione.

“Facevo anche dei concerti, non avendo ancora la cattedra piena, mentre adesso con la cattedra piena è più complicato coordinare l’attività artistica con l’insegnamento nella scuola musicale. E quindi sono andato avanti per un po’ di anni facendo le due cose. Poi ad un certo punto ho smesso la mia carriera, ho proprio finito di suonare e sono andato avanti con l’insegnamento; quindi attività artistica non ne faccio più! [...] Smettere è stata la decisione di vita migliore che potessi prendere in quel momento. Ho imparato quel che dovevo, sono arrivato fino a dove potevo arrivare, e ho capito che se anche studiando 15 ore al giorno non arrivo dove voglio, è meglio lasciar perdere[...] è una questione di ego.” (Insegnante SMT)

Le conversazioni con gli insegnanti indicano che il rapporto tra attività didattica e artistica è complesso e può presentare vantaggi e svantaggi per gli insegnanti in termini professionali e di benessere complessivo a seconda delle situazioni di vita di ciascuno, delle loro motivazioni e dei loro bisogni.

“Sono arrivato a insegnare perché mi sono accorto che il lavoro di orchestrale non era il mio lavoro. L’ho capito intorno ai 24-25 anni e comunque ho iniziato a insegnare molto presto - intorno ai 19-20 anni, all’interno di Musica Artista che faceva formazione per le bande. Casualmente sono arrivato a (nome scuola) perché cercavano qualcuno per aprire la classe di ottoni. Allora ho [...] fatto un colloquio con il direttore e ho iniziato.” (Insegnante SMT)

“Non ho tanto tempo per fare altre cose... [oltre l’insegnamento]. Però ad esempio stasera andrò a suonare in un albergo, non vado a fare un concerto, però posso suonare. [...] Io tutte le settimane non ho in mente di fare qualcosa. Poi diciamo anche che io tengo famiglia, quindi non posso pensare che c’è solo la musica. Alcuni miei colleghi fanno molto di più a livello musicale, di esibizioni, magari riescono a conciliare di più. Sono fondamentalmente però colleghi maschi, magari loro gestiscono meglio il loro tempo libero, noi delle volte ho un po’ di obblighi insomma.” (Insegnante SMT)

Qualora il musicista prediligesse l’attività artistica, la didattica può diventare comunque l’impegno prevalente in quanto il livello di pressione generato dall’essere musicista attivo può risultare poco sostenibile, se si aggiunge all’impegno didattico. Le aspirazioni artistiche degli insegnanti, per coloro che ne hanno, potrebbero pertanto ridursi nel momento in cui si sceglie di dedicarsi all’insegnamento.

“Vero è che quando uno è impegnato all’interno di una scuola musicale a tempo pieno, da ottobre a maggio, è difficile fare attività concertistica. Per due ragioni. La prima è anche che non c’è una richiesta enorme sulla piazza per andare a suonare nel periodo invernale. E’ molto più facile suonare nel periodo estivo, almeno per quanto riguarda la musica pop, che di solito si fa all’aperto, eccetera eccetera. La seconda cosa è che, come dicevo prima, deve essere un piacere e se la mia energia in quel momento lì è nella scuola, finire di lavorare alle 8.30 di sera saper di dover andare a fare la prova per un concerto subito dopo, diventa pesante. Quindi automaticamente - a meno che non sia una cosa imperdibile - tendo a non svolgere questo tipo di attività durante l’anno scolastico” (Insegnante SMT).

La scelta e la valorizzazione dell'attività didattica

A fronte della propria esperienza di vita e di musicisti, alcuni insegnanti sembrano piuttosto decisi rispetto al proprio percorso, o rispetto a ciò che hanno ritenuto desiderabile in momenti diversi della propria carriera. L'attività concertistica si trasforma da strettamente personale in attività di trasmissione di esperienza e conoscenza:

“La mia attività artistica personale è finita da molto tempo. La parte di attività artistica che facevo nella scuola era di accompagnamento ai cori [...] Quindi la mia attività concertistica, tra virgolette, è stata come accompagnamento al coro. La mia personale è finita da vent'anni.” (Insegnante, SMT)

Gli insegnanti che hanno privilegiato l'insegnamento spiegano come questo permetta loro di realizzarsi dedicandosi agli allievi. Questa tipologia di insegnante vede la didattica musicale come un modo per continuare ad indirizzare la propria passione per la musica e non sembra vivere l'assenza di una carriera professionale come una rinuncia.

“...io sono stata completamente assorbita dal lavoro. Ecco. Però quando suono il clarinetto, il fatto che io non abbia una carriera artistica... [non incide]. Più che altro, lo scrupolo che mi faccio è che non avendo una carriera professionale magari – perché per suonare bisogna continuare a studiare, suonare insomma no? – è che non posso offrire il virtuosismo o chissà che cosa. Però è la mia passione per la musica e per lo strumento che trasferisco all'allievo.” (Insegnante SMT)

“Freni l'attività per forza, perché altrimenti non faresti bene il tuo lavoro di insegnante ma non freni la preparazione e quindi il fatto di studiare sempre, è il primo obbligo di un'insegnante credo perché, se non studi non puoi fare bene il tuo lavoro. Quelli che dicono che "un bravo insegnante non è sempre un bravo esecutore" io non sono d'accordo. Purtroppo, no, bisogna saper anche suonare bene per insegnare bene. Bisogna vedere su che basi uno dice "è un bravo insegnante", non basta star bene con i ragazzi occorre anche avere delle basi solide. Il nostro lavoro è innanzitutto rapportarsi a livello di fornire un esempio ai ragazzi. Non è mettersi io qua e loro lì a fare lezione, bisogna stare con lo strumento sempre in mano. Non c'è mai stato un giorno in cui io non abbia suonato.” (Insegnante SMT)

La didattica diventa per questi insegnanti lo spazio creativo in cui sviluppare nuove sensibilità e nuovi metodi, a vantaggio proprio e degli allievi. Si sviluppano esperienze di rinnovamento della didattica, attraverso tecniche innovative di insegnamento, ad esempio più adatte a particolari categorie di allievi e dunque inclusive (bambini molto piccoli o allievi con disabilità):

“Una volta diplomata e avviato un percorso di insegnante con i bambini, ho realizzato che con quanto appreso al Conservatorio, relativamente si diventa professore di strumento; a quei tempi non è che facevi didattica della musica o corsi che ti aiutassero a sviluppare quelle conoscenze necessarie per lavorare con i bambini. Io andavo tanto a intuito, tanto a sensibilità però realizzai che non avevo le competenze necessarie per svolgere le attività. Quindi cominciai a frequentare, attraverso corsi di formazione, quello che durante il percorso di studi di strumento non avevo fatto. Sono andata a frequentare corsi sulla didattica dove c'era la danza creativa [...] la didattica musicale mi ha aperto un mondo dove veramente ho potuto esprimere tutto quello che non riuscivo a esprimere solo suonando. Nutrendo quella parte, anche la mia relazione con lo

strumento è migliorata, è cambiata, mi sono riappacificata soprattutto suonando con i miei allievi.” (Insegnante SMT)

“...frequentando le scuole dell'obbligo mi resi conto che la presenza della disabilità non è una eccezione ma è la regola. Mi sono quindi interrogata su questo. Perché le scuole musicali del Trentino, che sono musica di base per tutti, non prevedevano esperienze, indicazioni, che portassero il genitore di un bambino disabile a dire iscrivo mio figlio a scuola musicale. [...] e così mi sono messa alla ricerca. Per uno dei corsi, sono andata in Finlandia [...] e ho conosciuto il sistema di notazione [omissis] che ho portato in Italia. In Italia siamo diventati il centro di sperimentazione e tuttora lo siamo in questa scuola. E da due allievi con disabilità, siamo arrivati a 30 33, più di tutti i progetti di inclusione nelle scuole. Il sistema è stato condiviso con le altre scuole musicali.” (Insegnante SMT)

“Ci siamo accorti che c'è un interesse alla musica anche per quei ragazzi che normalmente ne sono tagliati fuori, come i ragazzi che hanno bisogni educativi speciali. [...] E quindi abbiamo attivato un master - (nome scuola) è l'unica scuola in Trentino che in questo momento può fare il master di primo e di secondo livello professionalizzante, [...] - con l'Università di Foggia e dato delle borse di studio anche a studenti trentini in particolar modo, che volessero formarsi per poi diventare formatori per ragazzi con bisogni educativi speciali, aprendo un filone sul tema della disabilità.” (Insegnante SMT)

“Io ho [...] passione per l'insegnamento e già da giovanissimo avevo l'intento di diventare un grande insegnante principalmente, anche a costo della carriera o esperienza artistica, che ritengo fondamentale ma che io ho sempre fatto con l'idea di riprendere degli spunti per l'insegnamento. Ho avuto la fortuna di fare qualche esperienza carina di alto livello ma sempre con questa sfumatura dell'insegnamento. [...] ho iniziato a rapportarmi con il mondo americano che ha chiara questa cosa del didatta e del performer, che da noi non è ancora così chiaro nel senso che si ritiene che uno bravo a suonare allora è il migliore insegnante, non esiste. Tra l'altro anche a livello Conservatoriale vengono ancora chieste le performance, nessuno chiede appunto Psicologia della didattica, metodi e quant'altro.” (Insegnante SMT)

L'interazione tra attività didattica e artistica

Nonostante la difficoltà, il sistema lascia un margine di discrezionalità all'insegnante, che sceglie quanto impegno dedicare alla didattica piuttosto che alla propria attività artistica, se ritenuta desiderabile. Chi aspira a mantenere un equilibrio tra didattica e professione nella musica trae dall'interazione tra le due attività la propria linfa vitale, cioè nuove energie e opportunità da trasmettere anche agli allievi.

*“Se tu hai poche ore di attività didattica allora puoi compensare con l'attività artistica, nel momento in cui le ore di insegnamento aumentano diventa complicato, perché altrimenti da qualche parte devi lasciare. Perché ho visto con l'esperienza che gli insegnanti che fanno tante ore di didattica e fanno anche tanti concerti, è chiaro che dalla didattica tirano un po' via non per loro demerito! ma proprio perché le energie sono quelle; ... al contrario **se si trova il giusto bilanciamento essere artisti aiuta tantissimo la didattica.**” (Insegnante SMT)*

...E poi magari si pensa che l'allievo piccolo non capisca. No, capiscono perfettamente se sei in classe con la testa o stai pensando, sei preoccupato, per le cose che stai facendo all'esterno della scuola. Cioè lo percepiscono. Io penso che l'attività artistica possa essere fatta e non posso quantificare un tempo. Però l'importante è che si riesca a scindere molto bene le cose. Cioè nel momento in cui sono un insegnante mi preparo per essere un insegnante e entro in classe da docente. Se invece io penso prevalentemente alla mia carriera artistica, questa cosa porta inevitabilmente a una scissione delle due cose, perché comunque si fa trapelare la cosa. [...] Sottolineo anche il fatto che è sbagliato che uno si dedichi solo all'insegnamento e si affossi, si limiti a quello che sa già fare, lo spiega magari in maniera egregia però non crescendo magari musicalmente non può accrescere l'offerta di quello che va a fare. **Quindi ci vuole il giusto equilibrio, la giusta scelta.**" (Insegnante SMT)

Questo giusto equilibrio, o rapporto di impegno, esiste per la maggior parte degli insegnanti. Le risposte alla survey indicano che il 59% degli insegnanti è soddisfatto dell'equilibrio raggiunto tra attività artistica ed attività didattica. Tuttavia, il 21% non lo è, e il restante 20% ha una posizione neutra (né sì, né no).

Per capire il rapporto tra attività didattica ed artistica, si consideri che, in media, su una scala da 1 a 7, gli insegnanti dichiarano un livello medio di impegno nell'attività artistica (interna ed esterna alla scuola) pari a 5,69. Il livello rimane in ogni caso al di sotto dell'impegno medio dichiarato nell'attività didattica (punteggio medio: 6,45). Per il 37% degli insegnanti l'impegno nell'attività artistica è molto elevato (al livello massimo di 7, Figura 9-1), mentre nella didattica il 59% indica il livello massimo 7 (Figura 9-2). La didattica è quindi l'attività dominante in termini di impegno personale, ma con un elevato grado di complementarità con quella artistica.

Figura 9-1 Quanto impegno metti abitualmente nell'attività artistica (esterna e interna alla scuola)? (indicare un valore da 1 "nessun impegno", 7 "molto impegno") – Percentuali di risposta per ciascun punteggio

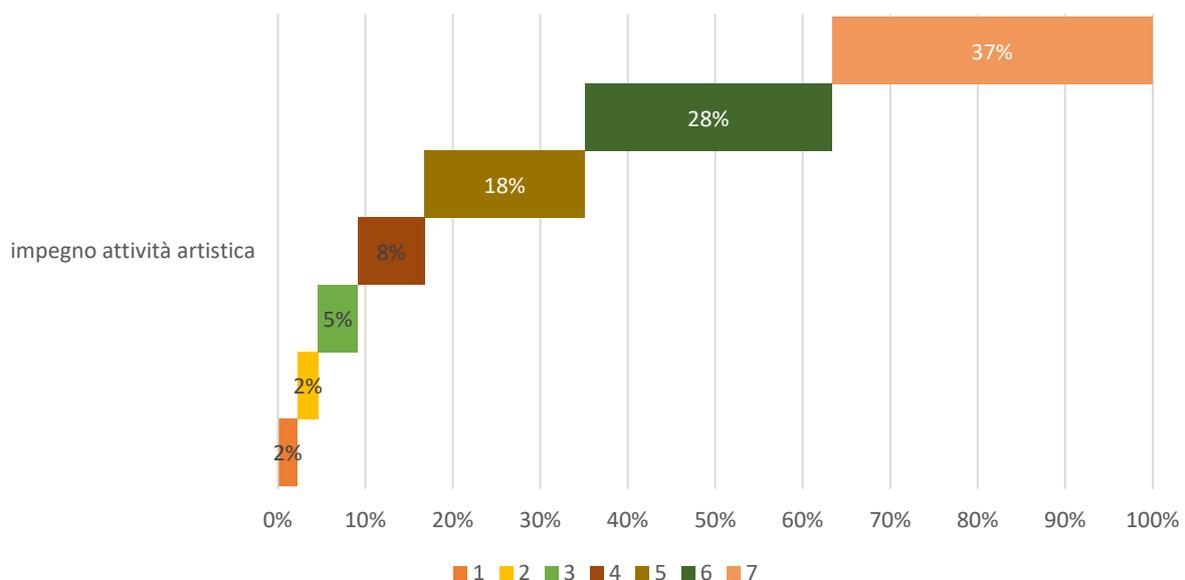
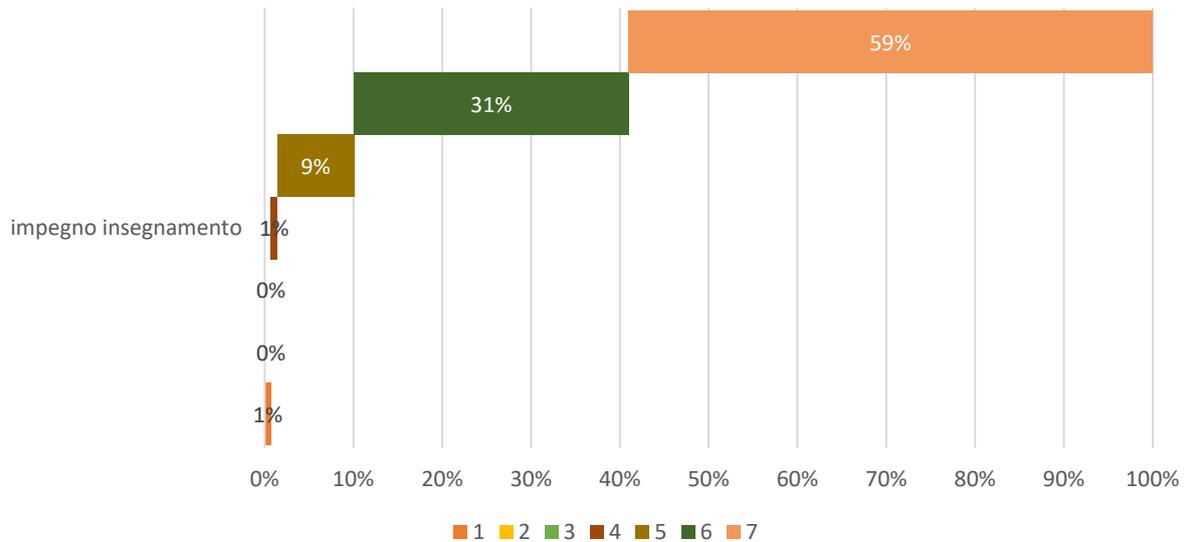


Figura 9-2 Quanto impegno metti abitualmente nella tua attività di insegnamento? (indicare un valore da 1 "nessun impegno", 7 "molto impegno") – Percentuali di risposta per ciascun punteggio



Fonte - ns elaborazione da survey insegnanti 2021.

In generale studiare la natura delle attività artistiche degli insegnanti e la loro interazione con l'attività didattica può darci utili informazioni sulla vitalità che si sviluppa grazie agli stimoli provenienti dalle collaborazioni con altri musicisti, piuttosto che dalla formazione continua indotta dalla professione esterna alla scuola. D'altro canto, può mettere in luce eventuali contrasti tra motivazione didattica (che per alcuni può essere legata prevalentemente alla necessità di avere un'entrata stabile piuttosto che ad una scelta professionalizzante) e motivazione artistica. Questi possono ridurre lo slancio vitale dell'insegnante e disallineare obiettivi personali e obiettivi della scuola.

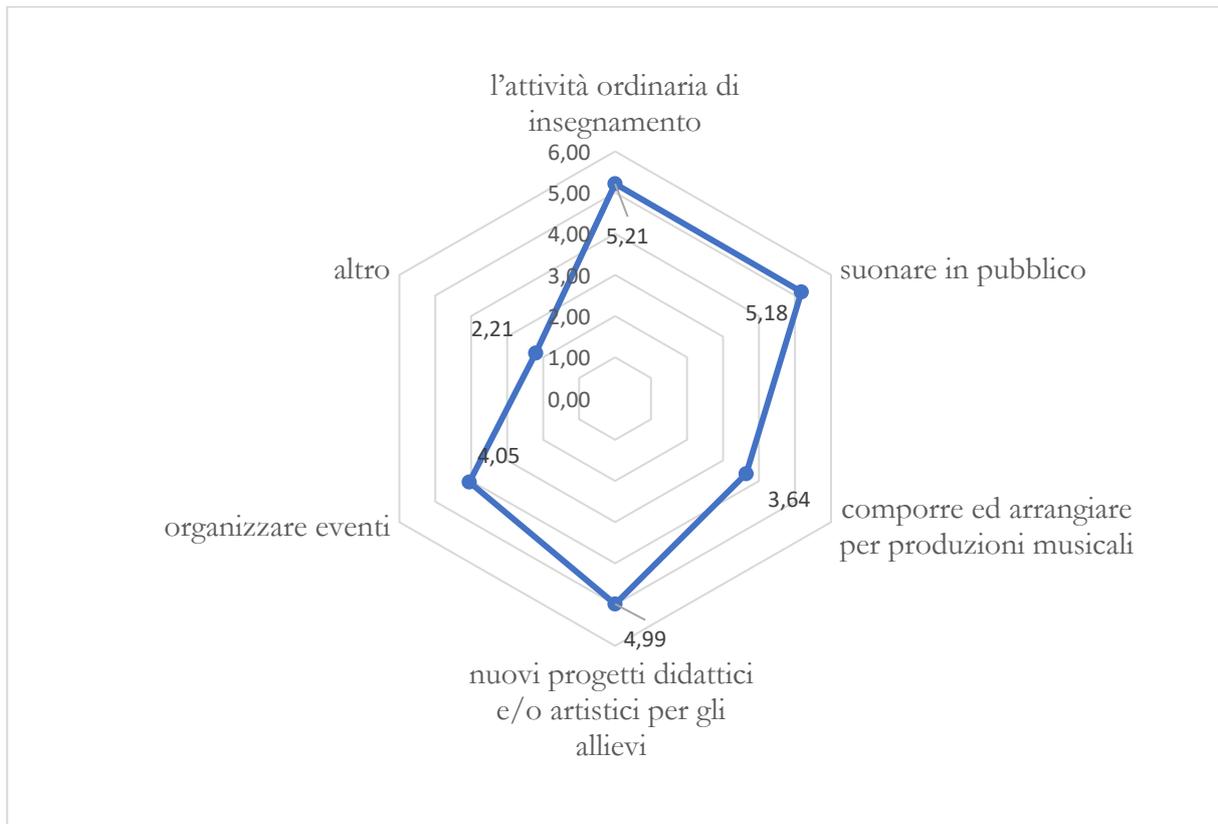
A fronte di questo possibile effetto regressivo, nella parte che segue analizziamo gli aspetti della vitalità degli insegnanti con un focus più marcato sulle attività artistiche esterne e sulla possibilità dell'insegnante di mantenere un rapporto equilibrato fra didattica e attività di performer.

La dimensione dell'attività artistica degli insegnanti: perché considerarla

Nel Capitolo 6, abbiamo discusso come la scuola abbia un'azione capacitante incentrata principalmente sulle attività di insegnamento, l'autonomia nello svolgimento delle attività, la relazionalità con colleghi e allievi (Figura 6.1). In linea con questa osservazione, gli insegnanti hanno anche indicato numerosi elementi che definiscono il proprio spazio creativo nell'ambito delle attività didattiche svolte. Essi comprendono: la natura intrinseca di ciò che si insegna, il senso di libertà di cui si fa esperienza nell'insegnamento, la possibilità di esprimere la propria creatività, l'autostima o la fiducia nelle proprie capacità (Figura 6.2).

Se specifichiamo una più ampia gamma di attività (Figura 9-3) e allarghiamo lo sguardo verso occupazioni sia interne che esterne alla scuola, osserviamo che l'ambito nel quale l'indole e la creatività di chi insegna si esprimono al meglio non si limitano alla didattica (5,21), ma comprendono, con un punteggio molto simile, anche il suonare in pubblico (5,18) (meno la composizione e l'arrangiamento: 3,64). È dunque l'attività di performer, tra quelle che definiamo "artistiche," a costituire il contraltare più importante dell'attività didattica.

Figura 9-3 Le attività interne ed esterne alla scuola attraverso le quali gli insegnanti esprimono meglio la propria indole personale e creatività (valori medi; scala 1 - 7)



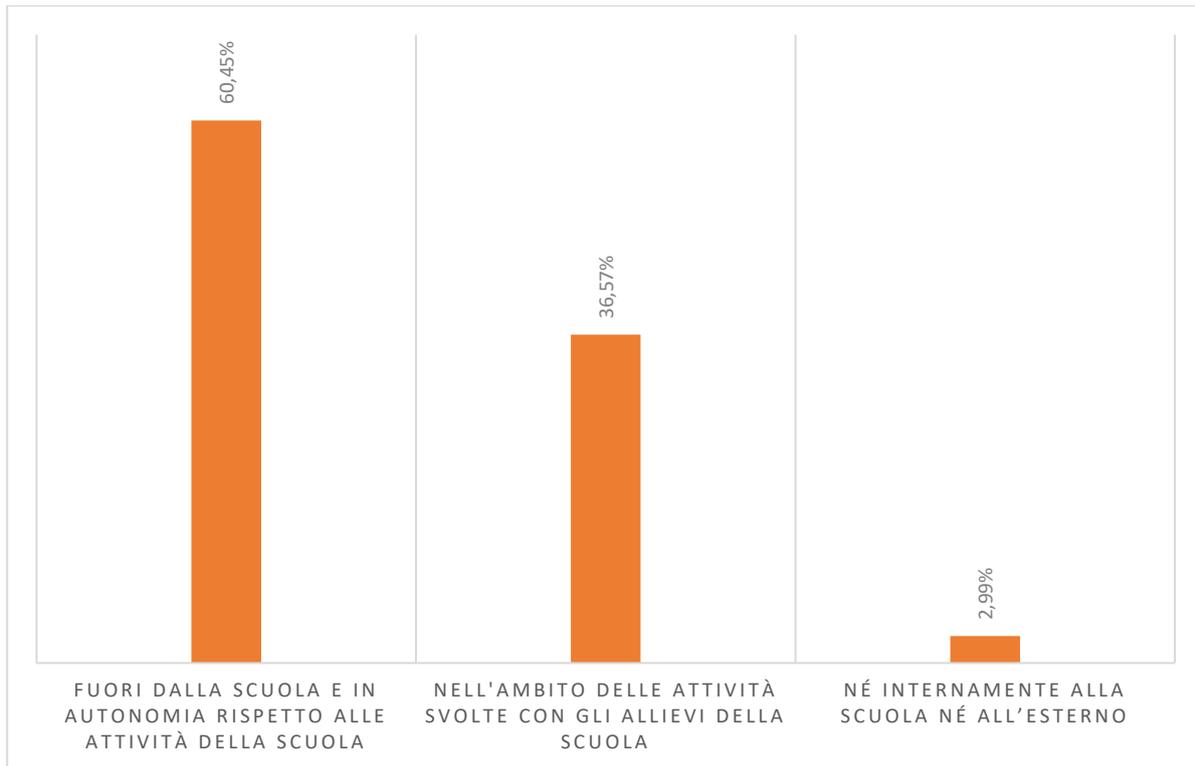
Fonte - ns elaborazione da survey insegnanti 2021.

Alla luce di queste risposte e di quello che abbiamo ascoltato durante le interviste, sarebbe grossolano escludere il ruolo dell'attività artistica personale dal funzionamento delle SMT, dallo studio della sua vitalità, di quella degli insegnanti e dei suoi allievi – per almeno quattro motivi.

i. Primo motivo: l'entità del fenomeno e la produttività artistica

Consideriamo la dimensione del fenomeno. Anche se il fulcro del sistema delle SMT è l'insegnamento, l'attività artistica indipendente ha pur sempre continuato ad essere presente tra i musicisti. I dati dell'indagine indicano che l'80% degli insegnanti attribuisce una qualche importanza all'avere un'attività artistica autonoma al di fuori della scuola, mentre soltanto l'8% non sembra attribuire particolare importanza a tale aspetto. L'84% dei docenti profonde un impegno superiore alla media nell'attività artistica (interna o esterna alla scuola). Coerentemente, il “fare musica” appartiene prevalentemente all'attività professionale del musicista al di fuori della scuola di musica e in autonomia (60% dei musicisti), mentre gli altri o non vi si dedicano per nulla (3%) o sono impegnati in attività artistiche prevalentemente nell'ambito di spettacoli o produzioni legate alla scuola (37%).

Figura 9-4 L'attività artistica dei musicisti si svolge prevalentemente (valori percentuali):



Fonte - ns elaborazione da survey insegnanti 2021.

Questo risultato è coerente con quanto emerge dall'analisi delle pagine web delle scuole e da quelle personali di 241 insegnanti di musica di cui abbiamo recuperato i nominativi tramite gli elenchi pubblici delle scuole. Con questi dati abbiamo costruito due data set originali con dati secondari che raccolgono:

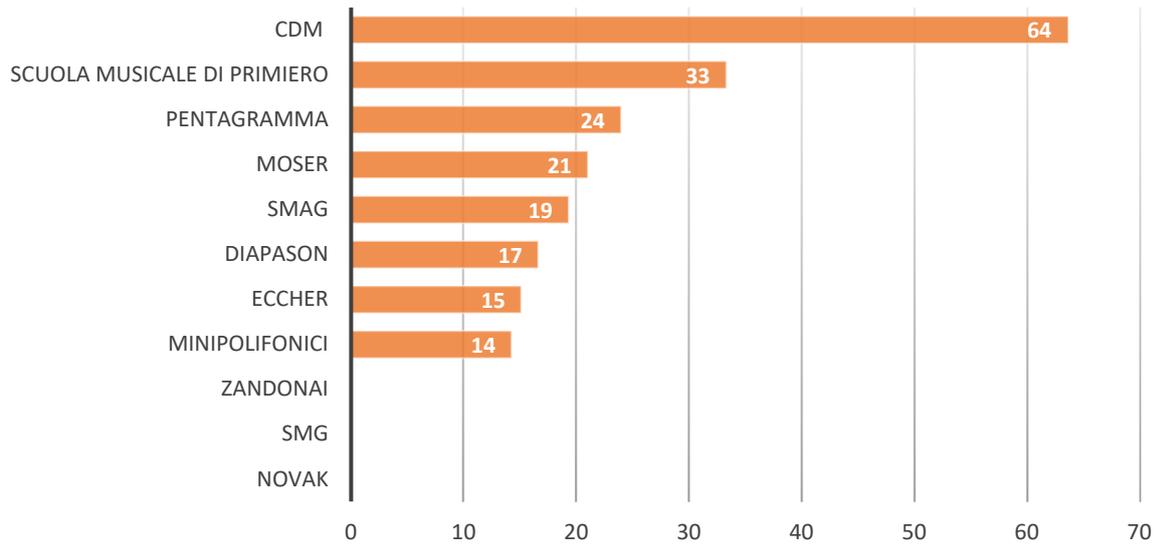
- Circa 800 collaborazioni, menzionate dagli insegnanti sui loro siti web personali e integrati con collaborazioni reperite sui canali Youtube.
- Circa 400 produzioni discografiche degli insegnanti e le collaborazioni per ciascuna produzione mappate dai canali delle principali piattaforme musicali digitali (Youtube Music, Spotify, Apple Music, Discogs, Amazon).

Utilizzando questo data set abbiamo osservato l'entità della produzione musicale tra gli insegnanti delle SMT. Quasi la metà degli insegnanti (45%) è, o è stata, attiva nella produzione discografica, mentre oltre la metà (56%) è attiva nell'esecuzione con band, orchestre o ensemble. I compositori sono il 3%. Abbiamo poi indagato le cause di questa vitalità artistica adottando un approccio relazionale, ossia osservando il numero e la natura delle collaborazioni - con musicisti del SMT ed esterni ad esso - presenti nelle produzioni mappate.

Le produzioni musicali degli insegnanti, in particolare, sono supportate maggiormente quando c'è equilibrio nelle collaborazioni con i musicisti delle SMT e con musicisti non locali. *La presenza di relazioni interne al sistema delle SMT risulta essere una condizione complementare e fondamentale per fare fruttare anche gli stimoli che vengono dalle relazioni extra-sistema.* Questa combinazione di legami a raggio corto e

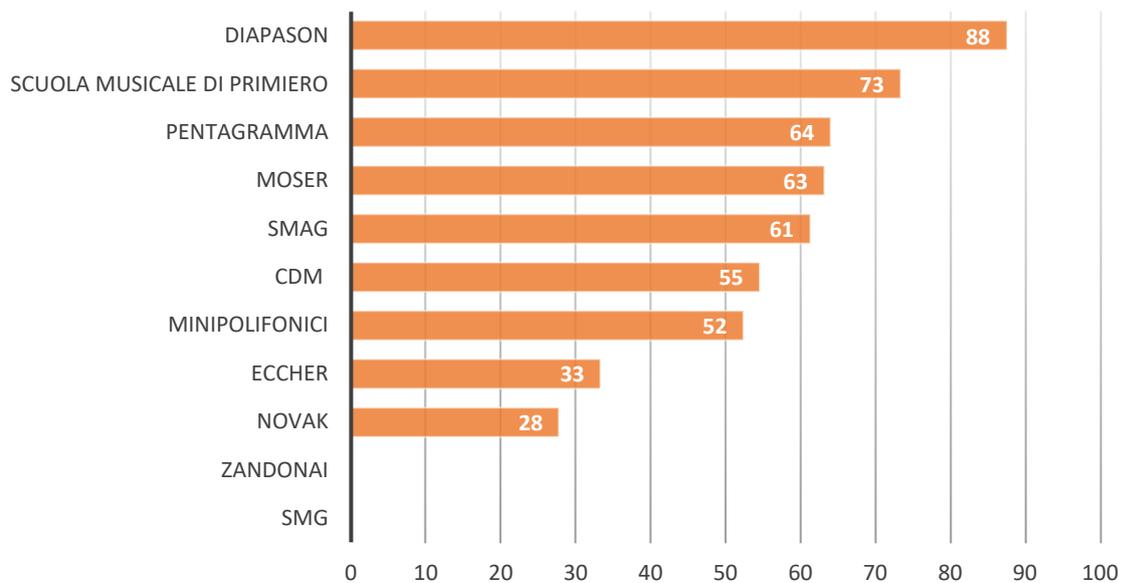
a raggio lungo definisce gli insegnanti come degli “embedded performers” (Diani, Sacchetti, 2023). Il tema viene approfondito nel Capitolo 12.

Figura 9-5 Le produzioni musicali degli insegnanti: % di insegnanti attivi in produzioni musicali, raggruppati per scuola



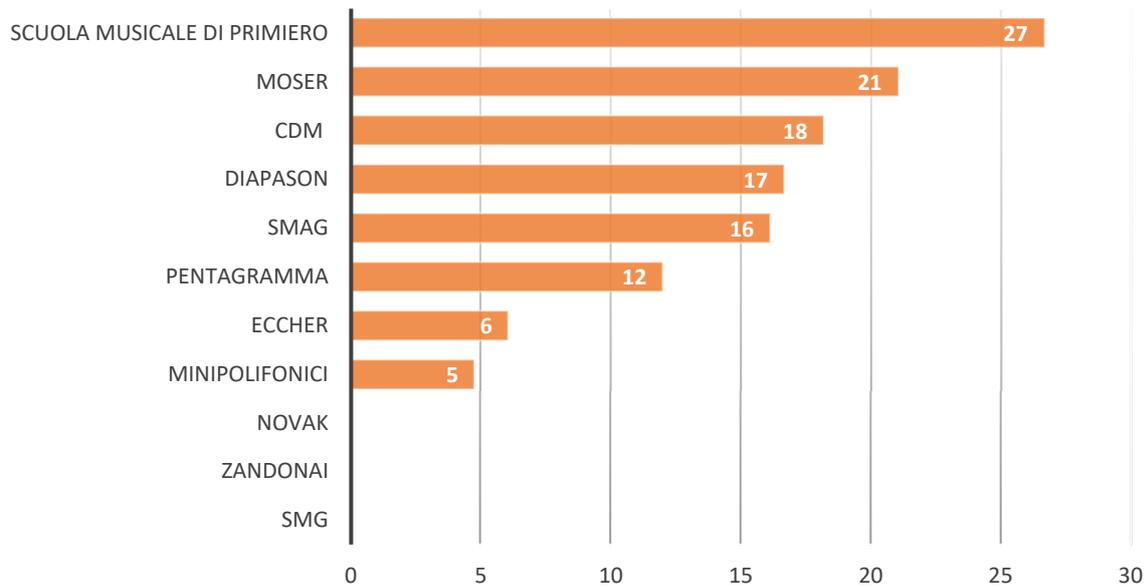
Fonte: elaborazione propria su dati disponibili sulle principali piattaforme musicali e siti web degli insegnanti

Figura 9-6 L'attività di performance degli insegnanti: % di insegnanti attivi in band, ensemble, orchestra, raggruppati per scuola



Fonte: elaborazione propria su dati disponibili sulle principali piattaforme musicali e siti web degli insegnanti

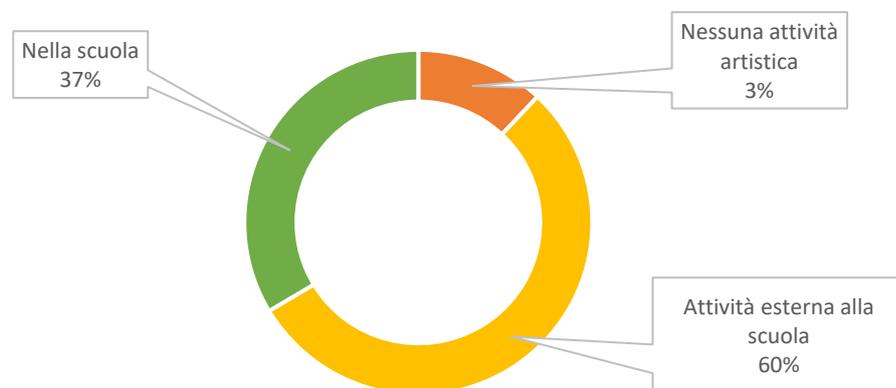
Figura 9-7 La compresenza di attività di produzione e performance: % di insegnanti attivi sia in produzioni, sia in band, ensemble, orchestre, raggruppati per scuola



Fonte: elaborazione propria su dati disponibili su piattaforme musicali e siti web e siti web degli insegnanti

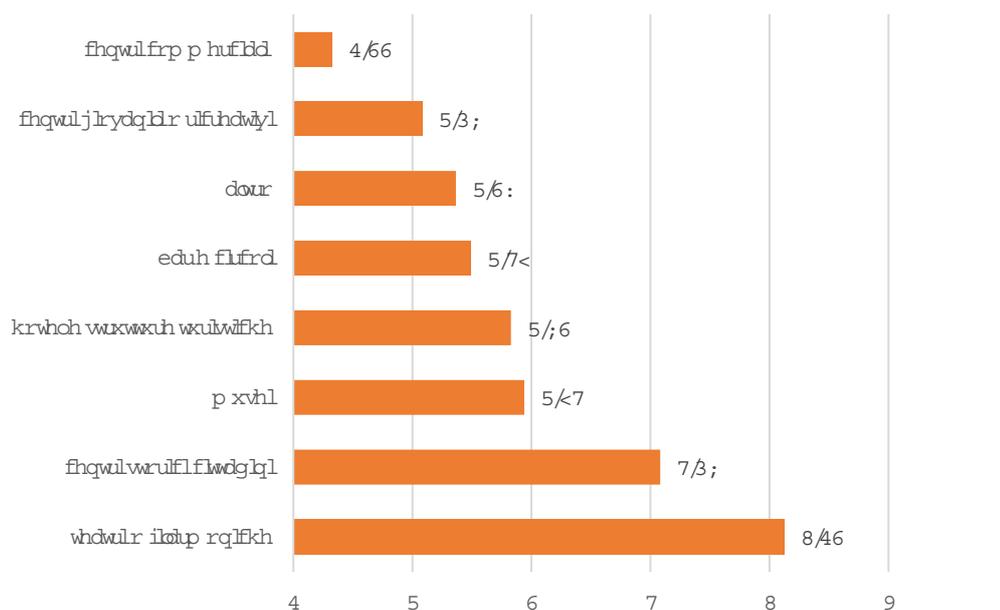
I dati di survey, in parallelo, indicano che per oltre la metà degli insegnanti la domanda di attività artistiche è esterna alla scuola (Figura 9-8) e, considerando “i luoghi della musica” ossia quelli dove si svolgono le esibizioni (Figura 9-9), essa proviene prevalentemente dagli organizzatori di festival e amministrazioni comunali (ossia dal settore culturale nonprofit e dagli assessorati alla cultura del settore pubblico locale) nei luoghi dedicati alla cultura (teatri, musei) ma anche negli spazi pubblici cittadini. La richiesta arriva meno spesso da club, pub, alberghi e luoghi ricreativi in generale (ossia dall’ambito commercio e turismo).

Figura 9-8 Dove si svolge l'attività artistica degli insegnanti



Fonte - ns elaborazione da survey insegnanti 2021.

Figura 9-9 I luoghi dell'attività artistica (scala 1 – 7)



Fonte - ns elaborazione da survey insegnanti 2021.

Questa allocazione può essere correlata al fatto che la musica classica è il genere musicale prevalente insegnato e suonato dagli insegnanti (Capitolo 2, Figura 2-1) o alla contrazione della domanda di live nella ristorazione e nell'accoglienza turistica (si veda il Capitolo 1, Figura 1-5).

ii. Secondo motivo: l'attività artistica come linfa vitale per la didattica

Il secondo motivo per cui considerare l'attività artistica è che una eccessiva rigidità nell'organizzazione didattica toglierebbe all'insegnante uno spazio di espressione rivitalizzante ed energizzante, utile alla propria vitalità soggettiva (così come definita in psicologia) nonché alla scuola e agli allievi. Si sta supponendo, in questo caso, che l'insegnante tragga utilità dal fare musica in maniera indipendente e dunque dalle proprie attività di performance o produzione.

Emergeva del resto anche dalle interviste che qualora l'insegnante sia motivato alla carriera di musicista e, nonostante ciò, non svolga attività artistica rischia di non avere spazi sufficienti per soddisfare la propria curiosità e necessità di apprendimento. Ricevendo pochi stimoli dall'esterno, interrompe flussi di energia che alimentano la sua resilienza come insegnante. Alcuni musicisti osservano che:

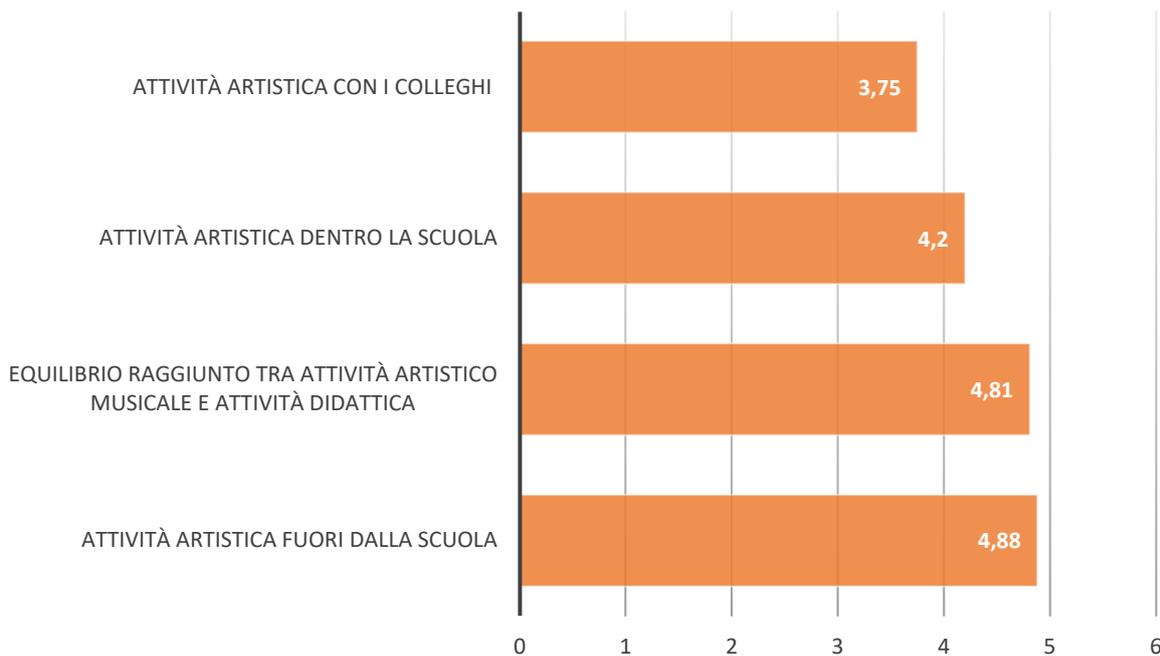
“[L'attività di performance] è uno stimolo perché almeno io, parlo per me, il fatto di lavorare con la musica, non con l'insegnamento, per me è la cosa che mi stimola anche a insegnare altrimenti io sono convinto – poi magari sbaglio – che si atrofizza anche il modo di insegnare. Per esempio, durante il primo lockdown [...] io mi sono fermato con i concerti e anche con le produzioni, secondo me si ferma anche l'evoluzione dell'insegnamento. Il fatto che uno sia stimolato fa sì che anche il modo di insegnare si evolva nel tempo, cambia, perché uno impara delle cose diverse dal punto di vista artistico che poi servono anche nell'insegnamento. Invece credo che se non c'è questa parte uno finisce per avere il suo modo di lavorare, che

rimane quello fino alla pensione, con gli stessi libri, con le stesse cose. Poi magari funziona benissimo. Per me non è così.” (Insegnante SMT)

“L’auto-aggiornamento non è solo aggiornamento di corsi che si fanno all’interno della scuola sulle metodologie didattiche. Per me l’auto aggiornamento è anche la possibilità di fare ancora concerti, suonare in giro, dedicarsi un po’ a quello che piace.” (Insegnante SMT)

La soddisfazione per l’attività artistica varia a seconda che questa si collochi all’interno delle attività organizzate dalla scuola piuttosto che in autonomia dall’insegnante, nel proprio ruolo di musicista. I punteggi medi a confronto (in Figura 9-10) mettono in luce questa diversità: mentre l’attività artistica con i colleghi e nella scuola è sotto il livello di soddisfazione (3,75) o neutrale (4,2), quella che si sviluppa fuori dal coordinamento scolastico mostra un certo grado di soddisfazione, anche se modesto (4,88), coerentemente con il livello medio raggiunto dalla soddisfazione per la combinazione di didattica e attività artistica che l’insegnante ritiene di avere raggiunto nel tempo (4,81). In media, dunque, *osserviamo un contenuto livello di soddisfazione derivante dall’attività di musicista indipendente e una mesta indifferenza rispetto alle attività artistiche svolte con la scuola.*

Figura 9-10 La soddisfazione per l’attività artistica: punteggi medi di risposta (scala 1 -7)



Fonte - ns elaborazione da survey insegnanti 2021.

In termini percentuali, mentre il 67% degli insegnanti è soddisfatto dell’attività artistica svolta all’esterno della scuola (il 17% è insoddisfatto), meno della metà degli insegnanti (47%) è soddisfatta dell’attività artistica svolta all’interno della scuola (mentre il 32% è insoddisfatto). Il collo di bottiglia sembra essere anche il basso incentivo alla collaborazione con i colleghi della stessa scuola, sul piano artistico. Soltanto il 36% degli insegnanti è soddisfatto dell’attività artistica svolta con i colleghi, mentre il 42% non lo è. I rimanenti non si sbilanciano (né sì, né no). Le risposte sono

coerenti con il dato di soddisfazione riportato dal Capitolo 6 (Figura 6-4), che indica una soddisfazione per “la visibilità che ti offre la scuola come insegnante e come artista” pari a 4,18 su 7 e inferiore alla media di risposta calcolata tenendo conto di tutti gli item di soddisfazione lavorativa. Più coerente con le aspirazioni degli insegnanti è l’attività artistica autonoma, anche se ricordiamo che in generale, gli insegnanti hanno evidenziato un livello di interesse in declino rispetto al genere che suonano o insegnano, sia da parte del pubblico sia da parte degli organizzatori di eventi, come abbiamo già messo in luce nel Capitolo 1 (Figura 1-5).

iii. Terzo motivo: l’attività artistica degli insegnanti come fonte di vitalità per gli allievi e vantaggio reputazionale per la scuola

Il terzo motivo è che l’allievo può trarre un beneficio e una buona dose di ispirazione dall’attività extra didattica del proprio insegnante di riferimento e dalla sua rinnovata energia.

“Il fatto che un insegnante vada a fare i concerti (almeno io su di me) lo vivo come un arricchimento anche per loro [gli allievi]. [...] vai via magari quella settimana e quando torni sei carico e hai mille idee. [...] Io lo dico sempre al mio direttore: per me è come fare il corso di aggiornamento andare a cantare perché io poi torno e ho tutta un'altra energia da dare a loro [allievi] e loro se ne rendono conto.” (Insegnante SMT)

“Quando tu insegni magari e fai un intero quadrimestre senza cimentarti in performance, in concerti... va benissimo ci mancherebbe però dopo che hai suonato e fatto qualcosina hai un'energia diversa.” (Insegnante SMT)

La scuola, inoltre, può ottenere un vantaggio in termini reputazionali e di visibilità proprio grazie alle esibizioni in pubblico dei propri insegnanti, quantomeno da quelle a livello locale. Le collaborazioni artistiche extraterritoriali potrebbero invece divenire il canale per attivare partnership e spazi progettuali per la scuola e a vantaggio degli allievi. Queste possibilità dipendono, tuttavia, dall’attitudine del singolo insegnante e dal supporto che può ricevere dalla propria struttura.

iv. Quarto motivo: potenziali svantaggi per la scuola e gli allievi

Il quarto motivo per cui è importante riflettere sulla natura dell’attività artistica autonoma degli insegnanti è che un eccesso di attività artistica da parte dell’insegnante può portare a trascurare la didattica a svantaggio degli allievi e della scuola.

“Secondo me è impossibile avere una vita artistica e con tanti concerti dentro una scuola musicale. Mi spiace. Si lavora con un'età che non può permettersi di fare la didattica come in Conservatorio. [...] lì lo puoi fare perché hai persone adulte [...] Qui non si potrebbe, con i bambini non lo puoi fare, giustamente.” (Insegnante SMT)

Proprio per questo motivo, nel modello attuale, l’attività artistica è residuale. Il principio seguito è che essa viene perseguita se è compatibile con l’organizzazione della didattica, a tutela dell’allievo e della continuità delle lezioni. La cattedra piena risulta infatti di difficile conciliazione con un’attività artistica intensa, qualora comporti ad esempio di assentarsi per diversi giorni consecutivi più volte all’anno.

“A me ha sempre scocciato dover spostare lezioni e creare comunque disagi alle famiglie, perché una che ha figli sa che non è facile organizzarsi.[...] Freni l'attività per forza, perché altrimenti non faresti bene il tuo lavoro di insegnante ma non freni la preparazione e quindi il fatto di studiare sempre, è il primo obbligo di un'insegnante credo, perché se non studi non puoi fare bene il tuo lavoro.” (Insegnante SMT)

“Vedo che quando magari ho l'occasione di fare qualcosa - io cerco di chiedere meno permessi possibili alla scuola e di fare in modo che la scuola non si ritrovi a perdere la continuità didattica, cerco chiaramente di stare il più possibile dentro i miei orari e di non cambiare, però qualche volta chiedo un permesso - vai via magari quella settimana e quando torno sei carico e hai mille idee.” (Insegnante SMT)

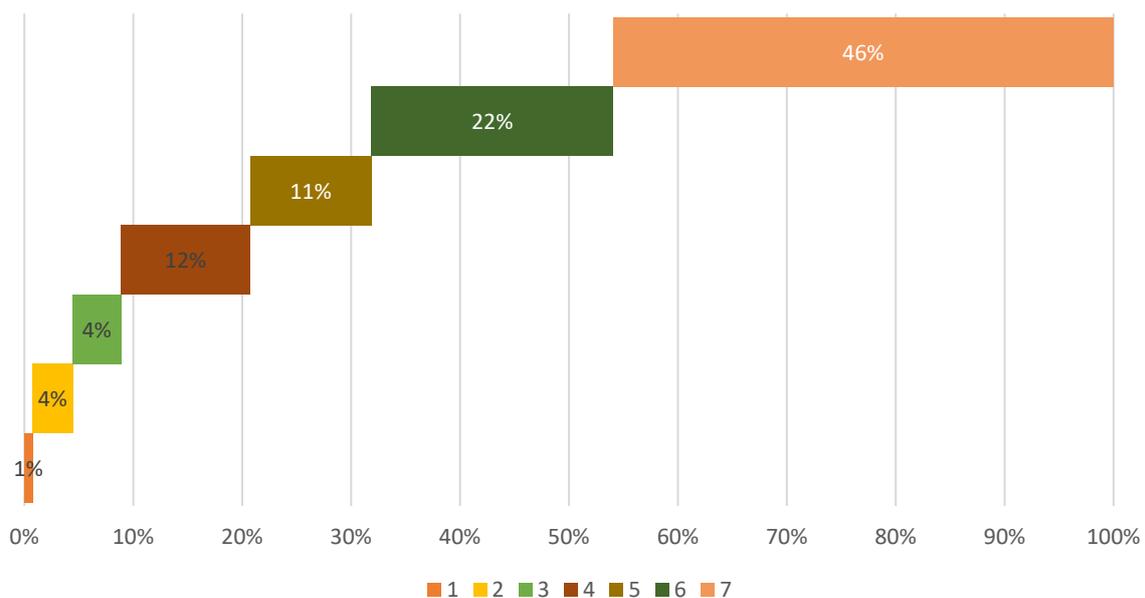
Nonostante il vincolo del permesso a tutela della didattica, le scuole cercano di trovare soluzioni compatibili. L'attività artistica esterna trova infatti un po' di spazio nella possibilità di richiedere alla scuola un permesso artistico e ad organizzare recuperi di lezione. L'82% degli insegnanti si ritiene facilitato dalla scuola nella riorganizzazione delle lezioni qualora ve ne sia bisogno.

“Ovviamente ho dovuto rinunciare ad alcune cose che facevo prima, alcuni progetti dove mi chiedevano di andare via una settimana a fare le prove dei concerti in giro, perché in una struttura come una scuola bisogna assicurare per quanto possibile una continuità, anche se comunque poi in casi eccezionali c'è sempre una disponibilità da parte della scuola a trovare una soluzione” (Insegnante SMT).

Il valore dell'attività artistica per gli insegnanti: motivazioni, obiettivi e attitudini personali

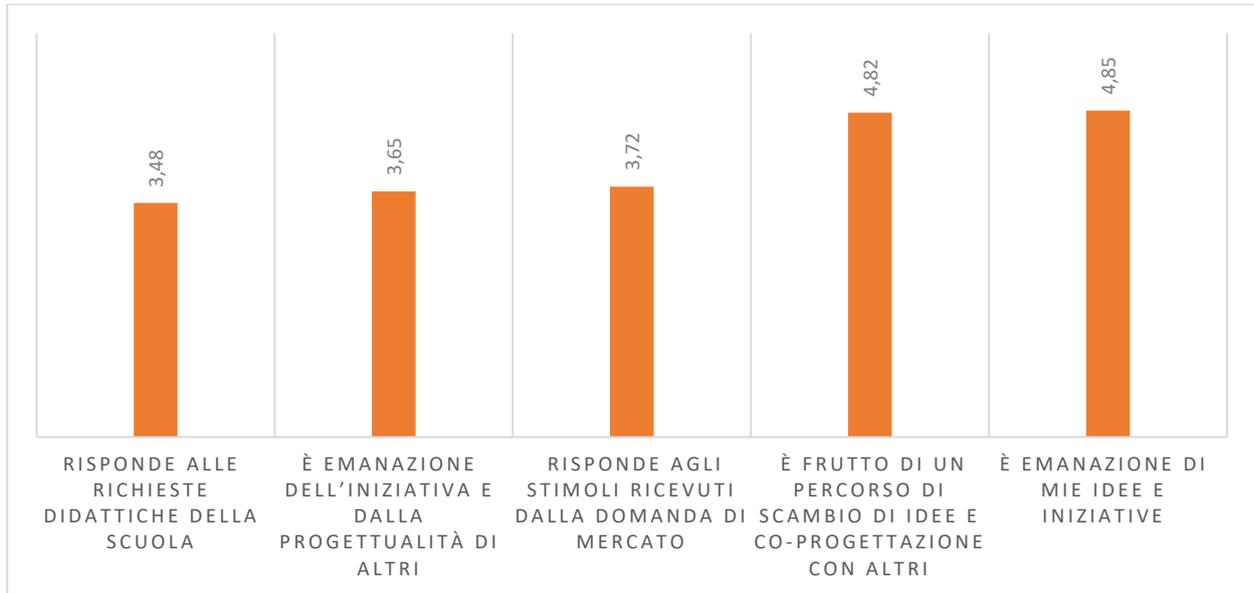
In generale, gli insegnanti aspirano a mantenere una propria attività artistica a fianco di quella didattica. L'80% degli insegnanti attribuisce un valore alla combinazione delle due attività che va da elevato a molto elevato, e un punteggio medio di 5,82 su una scala da 1 a 7. (Figura 9-11)

Figura 9-11 L'importanza attribuita al fatto che un insegnante abbia un'attività artistica autonoma, fuori dalla scuola (indicare un valore da 1 “nessuna importanza”, 7 “molta importanza”) – Percentuale di risposte assegnate a ciascun punteggio



Che cosa guida l'attività artistica? Essa è per lo più una combinazione di creatività e iniziativa individuale (punteggio medio 4,85) e di confronto e scambio di idee con altri (4,82). I driver esterni – che possono provenire da iniziative della scuola (3,48), da altri (3,65) o dal mercato (3,72) – sono invece poco importanti nel definire l'attività artistica degli insegnanti (Figura 9-12).

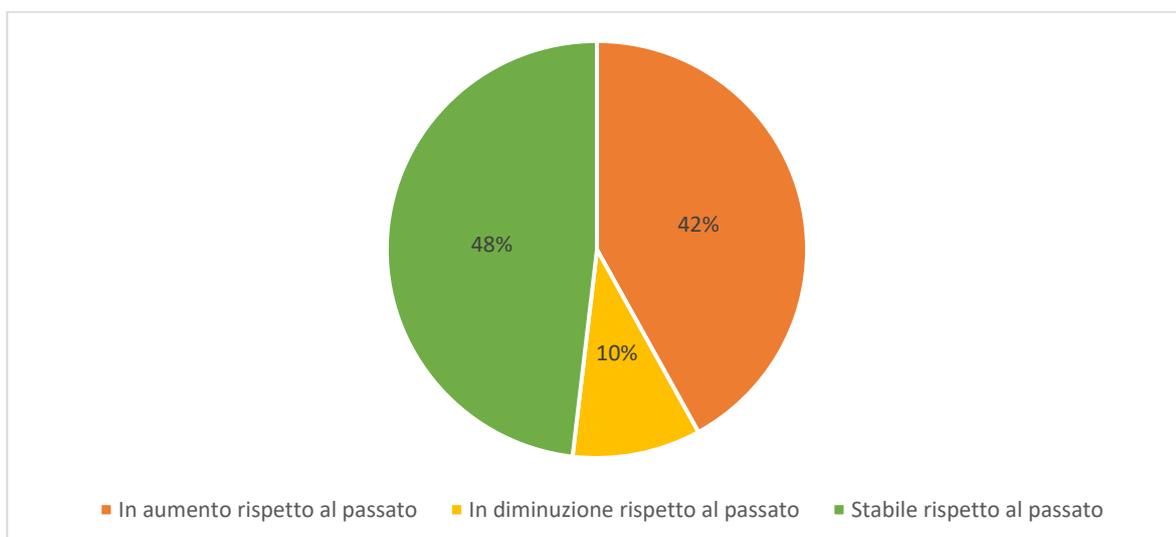
Figura 9-12 L'attività artistica: (indicare un valore da 1 "per nulla d'accordo", 7 "completamente d'accordo")



Fonte - ns elaborazione da survey insegnanti 2021.

L'attività artistica degli insegnanti, con riferimento al periodo pre-pandemico, era prevalentemente stabile (48%), in diminuzione (10%), in aumento (42%) rispetto al passato (Figura 9-13).

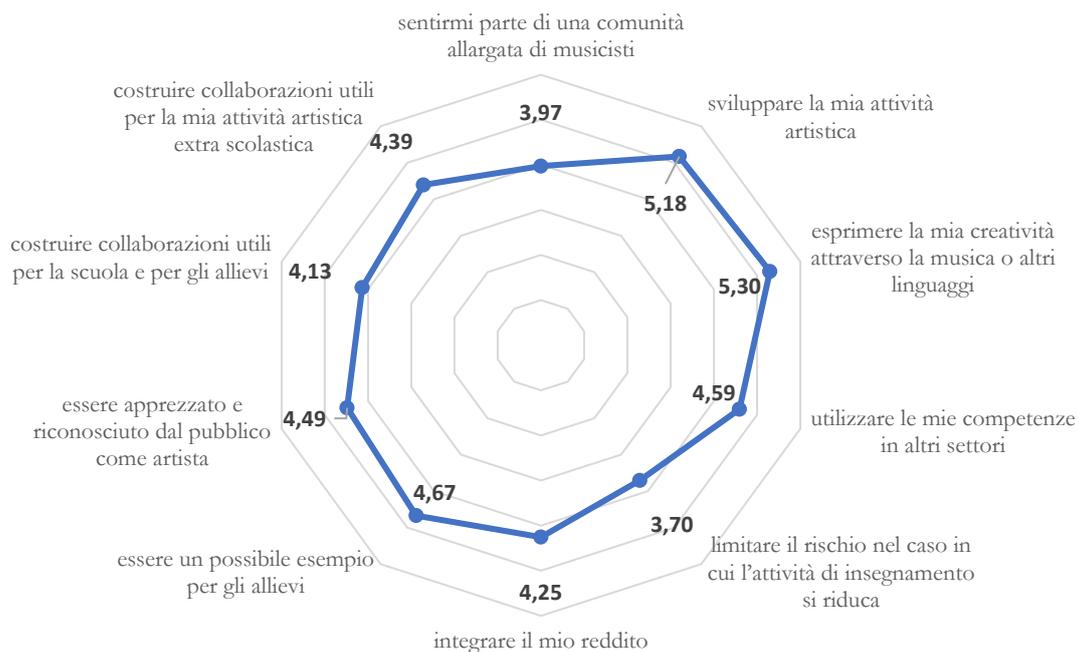
Figura 9-13 Considera il periodo antecedente il 2020. Prima della pandemia, la tua attività artistica esterna alla scuola era: (missing data: 45%)



Fonte - ns elaborazione da survey insegnanti 2021.

Rispetto agli obiettivi, per l'insegnante l'attività esterna (non necessariamente in ambito musicale) rappresenta principalmente (con un punteggio medio di 5,30 su una scala da 1 a 7) un modo per esprimere la propria creatività, il proprio linguaggio e per sviluppare ulteriormente la propria progettualità artistica (Figura 9-14).

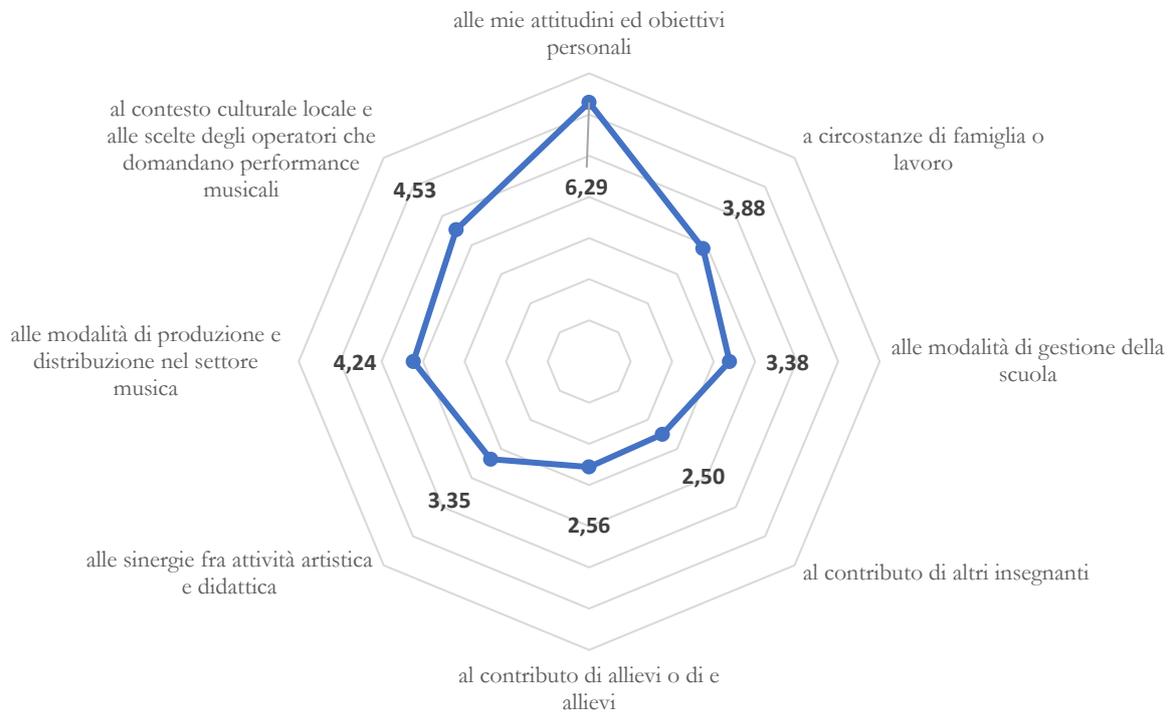
Figura 9-14 Quali sono le motivazioni per le quali svolgi altre attività oltre all'insegnamento nella scuola? (indicare un valore da 1 "per nulla", 7 "molto") N = 140



Fonte - ns elaborazione da survey insegnanti 2021.

Nel corso delle conversazioni tenute con gli insegnanti si è osservato che proprio attraverso l'attività di performer, gli insegnanti continuano ad aggiornarsi intraprendendo percorsi di auto-formazione, si rileva tuttavia, attraverso i dati di survey, che questa attività assume una forte connotazione auto-centrata. Non ha molto a che fare, sempre nelle intenzioni degli insegnanti, con la promozione della scuola (4,13 in media). È appena sopra la neutralità rispetto alla possibilità di ricevere riconoscimento dai propri allievi (4,67) (Figura 9-15).

Figura 9-15 Elementi personali e di contesto associati al miglioramento della propria attività artistica

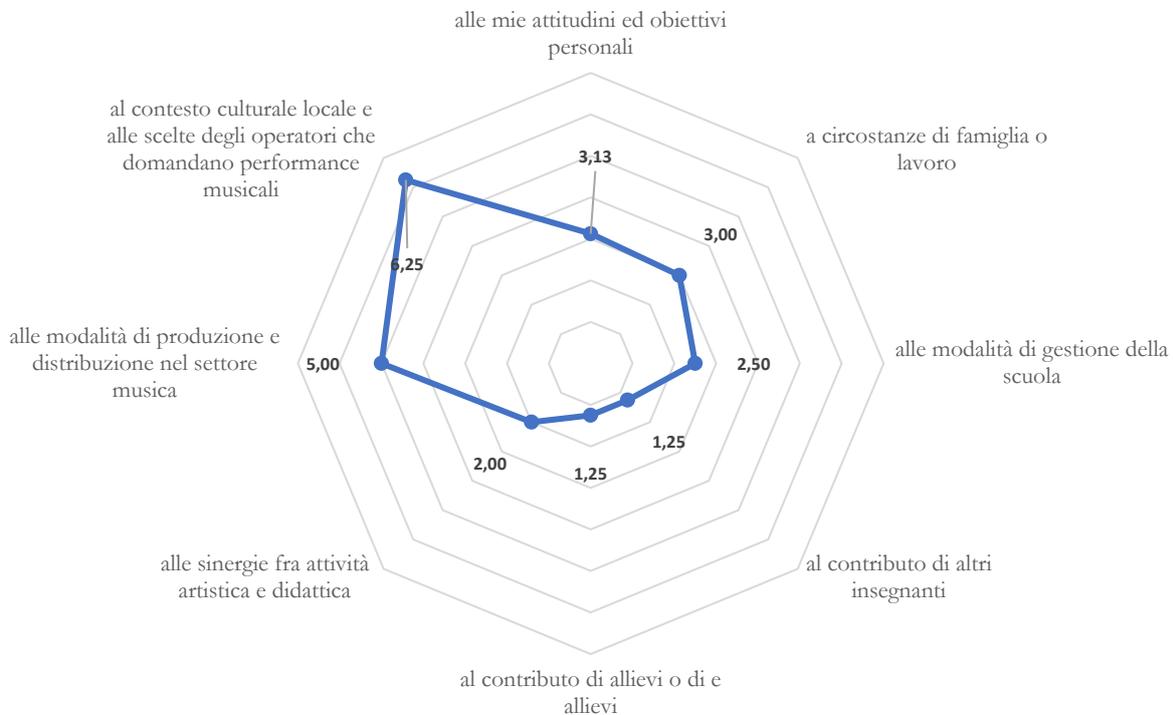


Fonte - ns elaborazione da survey insegnanti 2021.

Emerge inoltre come l'attività artistica sia una questione altamente attitudinale. Coloro che hanno ampliato il loro impegno artistico (con riferimento agli anni pre-pandemici) individuano la ragione di questa crescita nelle loro attitudini e obiettivi personali (6,29), e in qualche misura – anche se molto più bassa e di poco superiore al livello di neutralità – nel contesto culturale e nelle scelte degli intermediari che domandano performance musicali (4,53). Poco credito viene dato alle sinergie con le attività della scuola (3,35) e ancor meno al contributo dei colleghi insegnanti (2,50).

Chi, d'altro canto, ha ridotto l'impegno artistico associa la contrazione delle proprie attività al contesto culturale e alle decisioni degli intermediari (6,25), nonché alle scelte di produzione dell'industria musicale (5,00) (Figura 9-16).

Figura 9-16 Elementi personali e di contesto associati al miglioramento della propria attività artistica

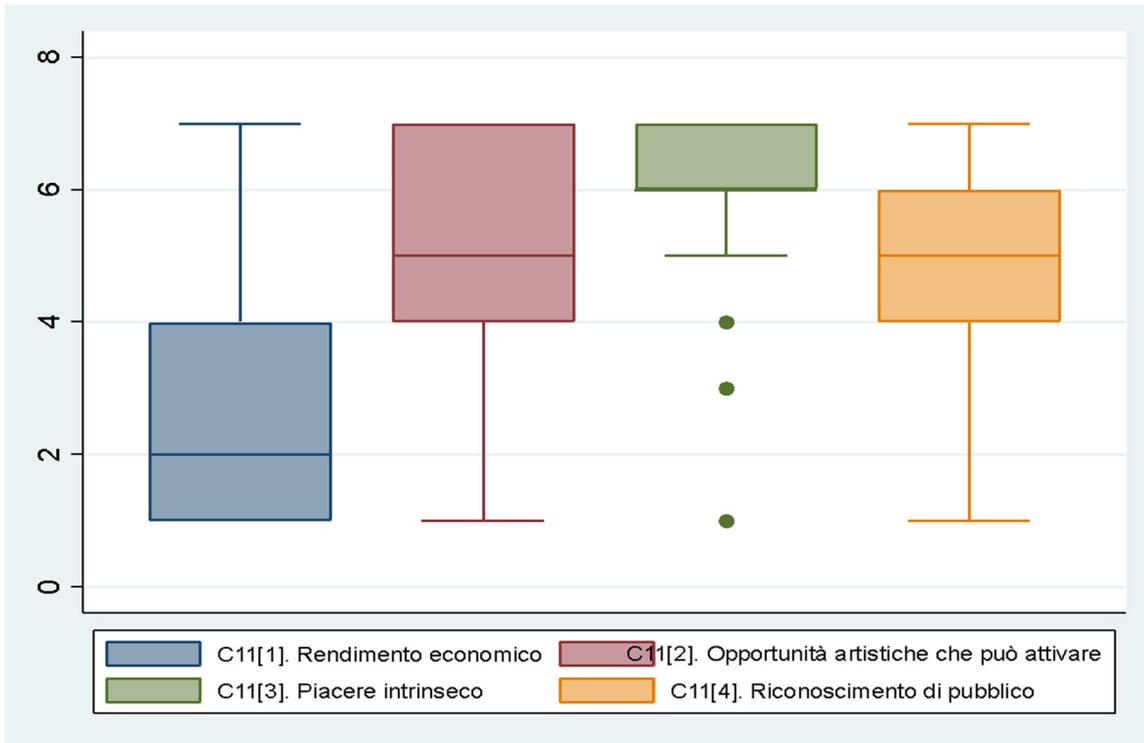


Fonte - ns elaborazione da survey insegnanti 2021.

In sintesi, risultati di survey indicano che *i musicisti che hanno sviluppato nel tempo la propria attività artistica identificano le cause nella forte spinta personale e nella capacità di soddisfare le richieste dell'industria musicale (non propriamente suonando con i colleghi della stessa scuola), mentre chi rimane indietro tende a identificare le cause in elementi di contesto, piuttosto che nella propria motivazione o capacità.*

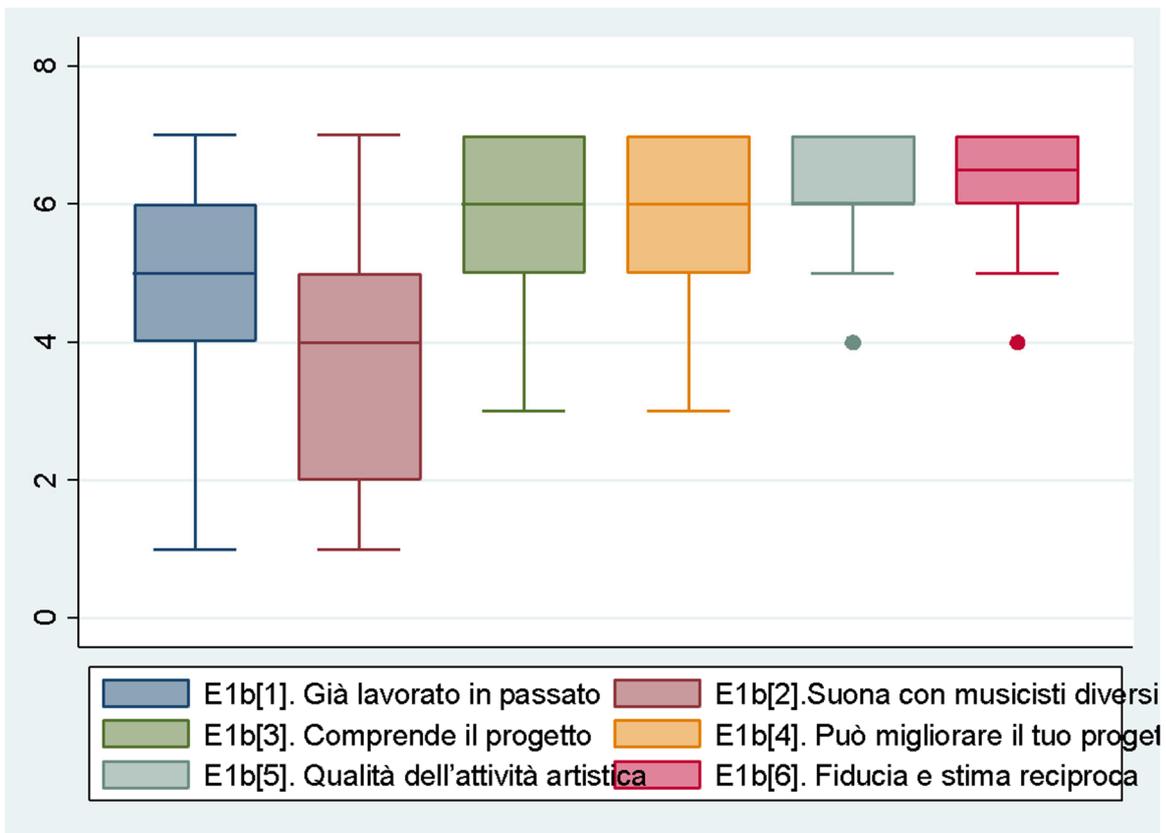
Coerentemente, da un'analisi di ciò che alimenta l'impegno dei musicisti nella performance e nella produzione musicale (Figura 9-17), osserviamo che l'impegno che gli insegnanti infondono nella propria attività artistica esterna è sostenuto principalmente dal piacere intrinseco (6,09) e dal potenziale di generare ulteriori opportunità (5,12). Entrambi questi elementi correlano positivamente con i criteri che i musicisti applicano per selezionare i loro partner: la qualità artistica, la capacità di comprendere il progetto artistico e la capacità di migliorarlo.

Figura 9-17 L'impegno che metti in una nuova produzione o nelle attività di performance è legato: (indicare un valore da 1 "per nulla", 7 "molto") – Punteggi medi e intervalli di risposta



N=130. Fonte - ns elaborazione da survey insegnanti 2021.

Figura 9-18 La scelta dei musicisti con cui collaborare: punteggi medi e intervalli di risposta



N=112. Fonte - ns elaborazione da survey insegnanti 2021.

Nella scelta dei collaboratori, non viene attribuito valore alle spinte estrinseche, soprattutto a quelle monetarie (la ricompensa economica attesa 2,87). Le spinte estrinseche non monetarie (il riconoscimento da parte del pubblico 4,90) sono invece più importanti, anche se di poco sopra il punto di neutralità. *Il basso peso attribuito alle ricompense monetarie potrebbe indicare che queste non sono importanti per i musicisti, oppure che non sono adeguate al loro livello di prestazione o alle loro aspettative.* Si può verosimilmente ipotizzare che la seconda spiegazione sia la più vicina ad un'interpretazione corretta. Se si opta per la seconda spiegazione, emerge la necessità di problematizzare la libertà di cui i musicisti godono nello scegliere quanto tempo dedicare all'attività di insegnante e a quella di artista.

Le interazioni fra didattica, attività di performer e retribuzioni

Essere retribuiti scarsamente per le proprie performance artistiche può indurre gli insegnanti a lavorare di più nella didattica (a scapito però di un'attività artistica alla quale attribuiscono valore), o a impegnarsi su un numero maggiore di performance togliendo energia e attenzione alla didattica e rischiando il burn-out.

È indicativo – sempre dai dati di survey – che l'energia che gli insegnanti dichiarano di avere a disposizione nell'affrontare il lavoro didattico sia più alta per coloro che si concentrano solo sulle attività scolastiche e hanno eliminato il trade-off tra l'insegnamento e la propria attività di performer tout-court.

La vitalità come soddisfazione per l'equilibrio fra attività didattica e artistica

Didattica e attività artistica sembrano soggette ad una relazione inversa, in cui “da qualche parte devi lasciare”. Per capire meglio questa relazione abbiamo costruito un modello *ordered logit* in cui *la dimensione da spiegare è data dalla soddisfazione degli insegnanti per l'equilibrio raggiunto tra attività artistica musicale e attività didattica* (la variabile assume valore da 1 “molto insoddisfatto”, 7 “molto soddisfatto”). L'indicatore di soddisfazione che abbiamo pensato per questo studio combina due aspetti della professione di musicista: l'insegnamento e il fare musica. Questa misura del benessere si differenzia dalla nozione abituale di soddisfazione lavorativa, poiché comprende sia i risultati ottenuti come insegnante sia quelli ottenuti come artista. Include elementi di varietà e creatività del lavoro (Throsby, 1994) e si riferisce alla realizzazione personale complessiva percepita. Questo approccio fornisce informazioni sistematiche sulle preferenze osservabili degli insegnanti di musica (traducibili ad esempio nel numero di ore insegnate o nel livello di impegno profuso nelle attività artistiche), nonché sulle reali aspirazioni e motivazioni che possono andare – come è emerso – ben oltre le attività scolastiche (anche se non necessariamente) e che, se disattese, possono influire sul loro benessere soggettivo legato alla soddisfazione per la possibilità di trovare un giusto equilibrio.

Tra le due attività ci interessa il bilanciamento, dunque. I pesi da mettere sui piatti possono essere definiti, per ipotesi, dalle seguenti variabili:

- Le motivazioni iniziali dell'insegnante (A22)
 - a) Motdidattica: Indicatore sintetico di motivazioni iniziali pro-didattica
 - b) Motvincolo: Indicatore sintetico di motivazioni iniziali da vincolo di sussistenza
 - c) Motart: Indicatore sintetico di motivazioni iniziali guidate da aspirazioni artistiche

- Valoriale: Quanta importanza attribuisce al fatto che un insegnante abbia un'attività artistica autonoma, fuori dalla scuola? (valore da 1 “nessuna importanza”, 7 “molta importanza”) (C4).
- Orientamento esterno-interno: Quanto l'attività artistica prevalente è interna o esterna alla scuola (C5):
 - a) Si svolge principalmente nell'ambito delle attività svolte con gli allievi della scuola (valore 0)
 - b) Si svolge principalmente fuori dalla scuola e in autonomia rispetto alle attività della scuola (valore 1)
- Effort artistico: Quanto impegno mette abitualmente nell'attività artistica (esterna ed interna alla scuola)? (valore da 1 “nessun impegno”, 7 “molto impegno”) (C6)
- Domanda di mercato: In che misura ritieni che chi organizza eventi live sul territorio sia sensibile e apprezzi il genere musicale che suoni? (valore da 1 “per nulla”, 7 “molto”) (C17)
- Soddisfazione per:
 - a) ambiente lavorativo
 - b) natura e creatività delle attività scolastiche e l'autonomia nello svolgerle (sattattività)
 - c) crescita professionale interna alla scuola
- Conformità istituzionale: La soddisfazione per il sistema di istruzione musicale di base in Trentino? (valore da 1 “molto insoddisfatto”, 7 “molto soddisfatto”) (B10).
- Salario orario netto (A10_hr).
- Effort didattico: Ore di insegnamento mensili (A8_month)
- Genere
- Età

Emerge un quadro (Figura 9-11) in cui la soddisfazione per l'equilibrio tra attività didattica e artistica è definita positivamente:

- Dal fatto che le attività artistiche si svolgano principalmente fuori dalla scuola e in autonomia rispetto alle attività della scuola.
- Della presenza di motivazioni iniziali pro-didattica,
- dalla soddisfazione per la creatività e l'autonomia del lavoro svolto nella scuola,
- dalla soddisfazione per l'ambiente lavorativo in generale
- dalla domanda di attività artistica proveniente dal contesto culturale esterno
- dalle attitudini personali dell'insegnante in termini di impegno artistico
- dal salario orario netto

È definita negativamente dalle motivazioni iniziali legate al bisogno di occupazione.

Non è significativa l'età, i cui effetti vengono assorbiti dal salario orario. Non è significativo il genere, il cui effetto viene assorbito dallo svolgimento dell'attività artistica prevalente fuori dalla scuola. Quando si aggiunge al modello il perimetro entro il quale si svolge l'attività artistica, dentro o fuori la scuola, esso perde di significatività (che è invece significativo in Figura 9-19). C'è quindi una sovrapposizione fra chi svolge attività artistica autonoma e genere maschile. Tra le motivazioni iniziali non sono significative quelle legate al livello salariale e al desiderio di cogliere opportunità artistiche dentro la scuola.

Vitalità come soddisfazione per l'equilibrio raggiunto tra attività didattica e artistica

La soddisfazione per la combinazione tra attività artistica e didattica è maggiore per gli insegnanti che possiedono una motivazione iniziale ad insegnare e a trasmettere la propria passione per la musica, ma che cercano, in parallelo, la propria soddisfazione artistica fuori dalla scuola, impegnandosi attivamente in questo ambito.

Essi svolgono la propria attività di performer prevalentemente in modo autonomo, indipendentemente dalle attività della scuola e sono principalmente di genere maschile. Sono soddisfatti dell'ambiente lavorativo scolastico e delle attività per natura, grado di autonomia e creatività con cui riescono a svolgerle.

Allo stesso tempo, hanno una personale attitudine all'attività artistica, che si traduce in un certo livello di impegno personale nello svilupparla e che trova un riscontro positivo in termini di apprezzamento da parte di chi organizza eventi e domanda performance musicali sul territorio.

Salari orari più elevati garantiscono maggiore soddisfazione per l'equilibrio raggiunto.

Il risultato suggerisce che la possibilità di fare attività esterna è legata alla disponibilità di tempo, libero dalla didattica e al salario orario. Se il salario orario è più elevato, verosimilmente l'insegnante può dedicare meno tempo alla didattica per raggiungere il salario complessivo desiderato, ricavando più spazio per organizzare l'attività artistica. Approfondiamo quest'ultimo aspetto nel Capitolo 10, scritto con Andrea Salustri.

Figura 9-19 Le determinanti della soddisfazione degli insegnanti per l'equilibrio raggiunto tra attività artistico musicale e attività didattica (considerando anche se l'attività artistica è prevalentemente interna alla scuola o autonoma il genere non è significativo)

C133	Coef.	Std. Err.	z	P> z	[95% Conf. Interval]	
Domanda eventi C17	.2983758	.1639458	1.82	0.069	-.0229519	.6197036
Effort artistico C6	.3537503	.1462833	2.42	0.016	.0670403	.6404604
Att art int est C5_dummy	.8803472	.4160963	2.12	0.034	.0648134	1.695881
Motiv occupazionale A21	-.4223149	.1207232	-3.50	0.000	-.658928	-.1857018
Motiv insegnamento A23	.7662962	.1965319	3.90	0.000	.3811008	1.151492
Motiv salario A28	-.0942611	.1283127	-0.73	0.463	-.3457495	.1572272
Motiv opportun artis A26	.0312362	.1159119	0.27	0.788	-.1959469	.2584193
Sodd Creaut satattività	.5065995	.1882605	2.69	0.007	.1376157	.8755832
Sodd orient provinc B10	.3314438	.1616706	2.05	0.040	.0145752	.6483125
Salario orario A10_hr	.1103718	.0596054	1.85	0.064	-.0064528	.2271963
gender_D0						
uomini1	.6330896	.4034404	1.57	0.117	-.1576391	1.423818
age1	.0251989	.0195476	1.29	0.197	-.0131138	.0635115
/cut1	8.319593	1.981515			4.435895	12.20329
/cut2	9.979756	2.023951			6.012885	13.94663
/cut3	11.20559	2.062535			7.163093	15.24808
/cut4	12.88254	2.146467			8.675542	17.08954
/cut5	14.48535	2.235554			10.10375	18.86696
/cut6	16.26869	2.306073			11.74887	20.78851

Figura 9-20 Le determinanti della soddisfazione degli insegnanti per l'equilibrio raggiunto tra attività artistico musicale e attività didattica (senza considerare se l'attività artistica è prevalentemente interna alla scuola o autonoma – emerge il genere come significativo)

Ordered logistic regression	Number of obs	=	113
	LR chi2(11)	=	87.32
	Prob > chi2	=	0.0000
Log likelihood = -160.05969	Pseudo R2	=	0.2143

C133	Coef.	Std. Err.	z	P> z	[95% Conf. Interval]
Domanda eventi C17	.3585977	.1583754	2.26	0.024	.0481876 .6690078
Effort artistico C6	.3885494	.1451211	2.68	0.007	.1041173 .6729816
Motiv occupazionale A21	-.4304222	.1207066	-3.57	0.000	-.6670028 -.1938417
Motiv insegnamento A23	.7873527	.195102	4.04	0.000	.4049598 1.169746
Motiv salario A28	-.0815767	.1289729	-0.63	0.527	-.3343589 .1712055
Motiv opportun artis A26	.0243953	.1157446	0.21	0.833	-.2024599 .2512504
Sodd Creaut satattività	.4742892	.1862565	2.55	0.011	.1092331 .8393453
Sodd orient provinc B10	.2709794	.1558091	1.74	0.082	-.0344008 .5763596
Salario orario A10_hr	.1170669	.0588784	1.99	0.047	.0016673 .2324665
gender_D0					
uomini1	.9160104	.3800372	2.41	0.016	.1711511 1.66087
age1	.0154488	.0187712	0.82	0.411	-.021342 .0522397
/cut1	8.057071	1.976208			4.183774 11.93037
/cut2	9.687517	2.010081			5.747831 13.6272
/cut3	10.88554	2.04254			6.88223 14.88884
/cut4	12.52861	2.125084			8.363524 16.6937
/cut5	14.09181	2.212			9.756368 18.42725
/cut6	15.84365	2.281371			11.37224 20.31505

Capitolo 10 : Insegnare o suonare?

L'economia delle scelte individuali dei musicisti

di Silvia Sacchetti e Andrea Salustri

I possibili ruoli dell'insegnante

Si è discusso di come le scuole di musica spesso presentino una significativa presenza di insegnanti che svolgono anche attività indipendenti, guidati da diverse motivazioni. I nostri dati indicano l'esistenza di una molteplicità di ruoli e interazioni tra le attività svolte dagli insegnanti per vari motivi. Tra questi, come indicato nel Capitolo 9 (Figura 9-14), spiccano il desiderio di sviluppare la propria attività di musicista ed esprimere la propria creatività, anche attraverso contaminazioni tra vari linguaggi. Il motivo legato alla riduzione del rischio rispetto all'attività di insegnante non sembra avere un peso rilevante.

Gli studi precedenti al nostro hanno affrontato queste questioni tramite interviste qualitative a piccoli gruppi, spesso senza considerare le specificità dell'organizzazione del lavoro o delle condizioni contrattuali (vedi Capitolo 8). Inoltre, dal punto di vista dell'organizzazione del lavoro, insegnare e “fare musica” sono due aspetti della professione che raramente vengono studiati insieme. Questo potrebbe essere dovuto alle classificazioni settoriali: mentre l'insegnamento appartiene al settore educativo, fare musica rientra nella cosiddetta “orange economy” o economia creativa (2,2% dell'occupazione giovanile nel 2020, ILO, 2022, p. 148). In questo settore, i giovani tra i 15 e i 29 anni hanno una probabilità leggermente maggiore di essere occupati rispetto agli ultratrentenni (secondo le categorie di età dell'International Labour Organisation, ILO, ibid.).

Secondo i dati della nostra survey, il 39% dei rispondenti ha altre occupazioni oltre al lavoro nella scuola. Queste occupazioni sono principalmente legate alla musica (Figura 10-1). L'occupazione prevalente è quella artistica, inclusa quella di musicista o direttore. In un contesto in cui la motivazione artistica è significativa o preponderante, queste attività non sottraggono vitalità, ma si suppone che siano creative e autorealizzanti per il musicista.

Figura 10-1 Numero di insegnanti che svolgono altri lavori oltre la scuola e tipologia di lavoro

Artista	26
Insegnante/Professore universitario/Ricercatore	9
Musicista/direttore	7
Libera/o professionista	4
Impiegata/o	3
Artigiano indipendente	2
Imprenditore/ Dirigente	2
Operaio non qualificato	1
Operaio/tecnico qualificato	1

Fonte - ns elaborazione da survey insegnanti 2021.

Al contrario, ipotizziamo che più le attività extrascolastiche si distanziano dal tema della musica (solo una decina tra i rispondenti), meno le consideriamo attinenti alle aspirazioni dell'insegnante e, quindi, funzionali alla sua vitalità (anche se ci sono eccezioni, ad esempio quando l'insegnante ha altre passioni o interessi equiparabili). Nel caso degli insegnanti delle SMT, quando l'alternativa non riguarda l'ambito artistico, si tratta prevalentemente di occupazioni in imprese cooperative o enti nonprofit (associazioni, fondazioni) (63%), meno in imprese private tradizionali (24%) e nel settore pubblico (13%).

Sulla base delle osservazioni fatte fino ad ora, suggeriamo alcune implicazioni teoriche per l'economia che studia la produzione culturale. Il modello di offerta di lavoro dell'artista proposto da Throsby (1994) sembra appropriato per rappresentare la scelta allocativa dei musicisti del proprio tempo di lavoro tra insegnamento e attività di performer. Il ragionamento può partire da alcune delle evidenze fornite dalle interviste e dai dati di survey in cui si è evidenziato che la necessità di un'occupazione stabile è un elemento motivante l'ingresso nelle scuole (Capitolo 7).

Una prima considerazione riguarda il reddito. Il costo della vita può essere infatti non sostenibile con il reddito fluttuante e spesso limitato proveniente dalle occupazioni legate alle *performance live* (e tantomeno può essere legato a produzioni che dopo l'avvento delle piattaforme di streaming non costituiscono una fonte di reddito rilevante). Un numero consistente di musicisti trentini, come osservato, dedica parte del proprio lavoro alle attività didattiche presso le scuole, ottenendo in cambio un reddito regolare, anche se, nel caso delle SMT, non sufficiente in generale rispetto alle proprie esigenze di vita.

L'analisi già riportata dei dati di survey evidenzia infatti che gli insegnanti delle SMT considerano insufficiente il proprio reddito rispetto alle esigenze personali e familiari, nonché inadeguato rispetto al costo della vita (Capitolo 8, Figura 8-2). Nel Capitolo 8 si osservava anche che questa valutazione, da parte degli insegnanti, non è riconducibile ad una mancanza di "fairness" o equità nella scuola – in quanto a prescindere dalle proprie esigenze, il proprio salario è considerato mediamente discreto se rapportato alle possibilità finanziarie della scuola e agli altri insegnanti.

Da queste premesse, sviluppiamo il nostro ragionamento sull'interazione tra la scelta di quanto tempo dedicare all'insegnamento e quanto dedicarne all'attività di performance definendo un musicista-tipo. Se tale musicista fosse: a) motivata/o esclusivamente dalla ricompensa monetaria, b) totalmente auto-interessata/o, c) retribuita/o *di fatto* con una remunerazione fissa, senza ancorare il salario al numero di ore didattiche o al numero di partecipanti a concerti e live, allora non avrebbe alcuna ragione per svolgere il proprio lavoro con impegno e qualità di servizio. D'altra parte, però, la survey e le interviste mettono in evidenza l'esistenza di una pluralità motivazionale, che combina motivazioni monetarie e non monetarie, motivazioni auto-interessate e orientate al bene comune (si veda il Capitolo 7).

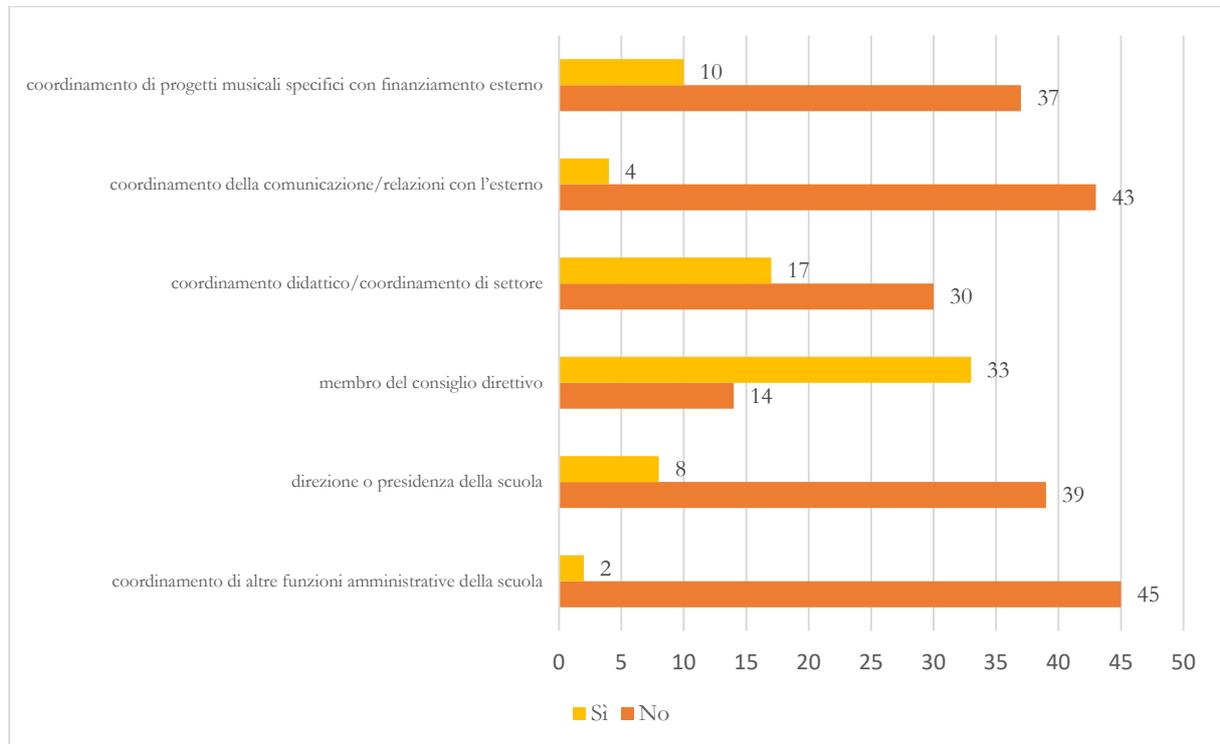
Inoltre, anche considerando il solo incentivo legato alla domanda di didattica o alla domanda di pubblico, il modello ipotetico dà adito ad un problema di equità. La misurazione delle prestazioni (attraverso il numero di allievi serviti, o il numero di spettatori attratti dai concerti) trasferisce, infatti, sul musicista il rischio dell'attività – sia in ambito didattico che artistico – senza che quest'ultimo riceva in cambio alcun compenso.

Una distribuzione del rischio d'impresa di questo tipo può indirettamente incentivare gli insegnanti a partecipare ad attività extracurricolari all'interno della scuola, piuttosto che a contribuire ad altri aspetti organizzativi o di gestione, al fine di "integrarsi" in entrambi i sistemi di relazione (interni ed esterni alla scuola).

Nel sistema delle SMT questo aspetto non è scontato – nonostante le scuole siano in larga parte cooperative di lavoro, dove il modello istituzionale prevede che i soci insegnanti partecipino alle scelte tramite l'attività di direzione (8 dei rispondenti alla survey hanno ricoperto questo ruolo), rappresentanza nel Consiglio di amministrazione (33 dei rispondenti alla survey ne hanno fatto parte), o coordinamento dei settori didattici (17 insegnanti) (Figura 10-2). Questi ruoli, infatti, risultano essere più vicini alla sensibilità di un gruppo ristretto di insegnanti: il 67% dei rispondenti, infatti, non ha mai assunto altri ruoli oltre l'insegnamento. Nel corso della ricerca è emerso inoltre

che in alcune scuole i direttori faticano a trovare disponibilità per le cosiddette “ore funzionali,” ossia quelle che non riguardano direttamente le attività di insegnamento.

Figura 10-2 Tipologie di ruoli assunti nella scuola oltre quello di insegnante (numero di insegnanti)



Fonte - ns elaborazione da survey insegnanti 2021.

La scelta di allocazione del proprio tempo in economia e il rischio di polarizzazione delle attività

Nel Capitolo 9, abbiamo considerato le caratteristiche salienti dei processi mediante i quali i musicisti scelgono i propri partner artistici: la prossimità in termini di sensibilità e progetto musicale, la qualità artistica e professionale, la capacità di condivisione. Si è posto in evidenza come una maggiore produttività artistica in termini di produzioni sia associata ad una combinazione di relazioni interne alle scuole ed esterne al sistema (aspetto approfondito nel Capitolo 12) – enfatizzando come nei fatti l'attività artistica sia relazionale e venga sostenuta da relazioni e rapporti di lavoro che vanno curati, dedicandovi tempo. Si aggiunga poi il tempo dedicato alle prove, nonché i costi di distanza tra il luogo di residenza e quello di svolgimento delle prove o della performance:

“Di solito il musicista che propende a fare tanta attività artistica – è inutile dirlo – ha il pensiero lì. È chiaro che l'attività artistica non vuol dire "io vado a suonare e basta." Vuol dire fare le prove, imparare le parti e fare tutto quello che gira attorno al concerto, all'evento, al contratto che si va a firmare. Automaticamente, a meno che uno lavori h24, ma penso che nessuno lo faccia, o studio una cosa o preparo un'altra cosa” (Insegnante SMT).

Il tempo come fattore scarso

Il tempo dedicato alle attività complementari, di preparazione e di networking – necessario sia all'attività artistica che a quella didattica – deve essere sottratto al tempo dedicato al lavoro di insegnamento, o all'attività di performance o di produzione musicale finale. All'aumentare del tempo assorbito da tali attività, i musicisti saranno inclini a specializzarsi nell'insegnamento o nelle attività artistiche, in base alle proprie capacità e inclinazioni, perdendo una delle due fonti di reddito – e dedicando a quella rimanente un numero maggiore di ore.

Inoltre, vale la pena notare come tale eventualità possa essere un risultato istituzionale involontario (il sistema di incentivi Provinciale ad esempio) o il risultato volontario di processi di autoselezione. Supponiamo che gli insegnanti tendano ad auto-selezionarsi nel contesto scolastico, partecipando attivamente alle selezioni del personale, all'organizzazione delle attività scolastiche e allo sviluppo di relazioni e progetti in ambito didattico. Analogamente, i concertisti tenderanno a fare autoselezione entrando in determinati circuiti relazionali con altri musicisti e organizzatori di eventi, attraverso attività di social networking.

Aumentando il tempo dedicato all'organizzazione delle attività per gli allievi e la didattica in generale oltre una certa soglia di coinvolgimento nel primo caso, o aumentando le attività di social networking finalizzate alla propria promozione artistica nel secondo caso, gli “insiders” dei due gruppi sono in grado di emarginare i musicisti interessati ad adottare una strategia di lavoro e di reddito mista.

L'elevata specializzazione, infatti, rende impossibile la partecipazione ai due sistemi contemporaneamente - e conseguentemente, l'efficacia della performance individuale composita o qualità del servizio (in parte dichiarata, in parte tacita) richiesta dai due sistemi di lavoro. Si vedano, a questo proposito, gli stralci di intervista proposti nel Capitolo 9.

Il risultato è che, anche se teoricamente fattibile, l'integrazione dei due tipi di attività (didattica e artistica) è di fatto insostenibile almeno a lungo termine. Questo a sua volta genera una polarizzazione dei musicisti, chiamati a scegliere tra la professione di insegnanti e quella di performers. In Pellegrino et al. (2021, p. 164) il primo è considerato come un caso di “assimilazione senza libertà.” Nel caso degli insegnanti delle SMT, come sottolineato da diversi intervistati, questo è anche il motivo per cui molti di essi dedicano all'attività di performer solo i mesi estivi, durante i quali le scuole sono chiuse.

Il rischio di “estrattivismo”

Nel complesso, la polarizzazione delle attività lavorative dei musicisti potrebbe dar luogo a forme di “estrattivismo,” in quanto le relazioni orizzontali sono sostituite da relazioni verticali e gerarchiche tra chi controlla la didattica (gli insegnanti in un'ottica cooperativa) e chi controlla le performance (performer, concertisti, organizzatori di eventi) (dinamica insider-outsider). Quando parliamo di estrattivismo ci riferiamo a fallimenti della governance, cioè al costo sociale provocato dalla modalità con cui vengono coordinate le risorse. I costi sociali, nello specifico riguardano la mancata identificazione di istanze alle quali gli interessati attribuiscono valore, la produzione di quantità e/o qualità del servizio inferiori a quelli potenzialmente auspicati alla collettività e, dunque, livelli di welfare complessivo inferiori a quelli desiderati (si vedano Sacchetti, Borzaga 2021; Sacchetti, Salustri 2023a). Gli effetti estrattivi possono essere considerati per ciascuno dei gruppi interessati (ad es. insegnanti, concertisti/performer, allievi).

Nel caso degli insegnanti, l'estrattivismo consiste nel distribuire la retribuzione oraria su un numero elevato di ore (considerando sia le attività didattiche sia quelle organizzative). La necessità di un reddito superiore alla soglia di sussistenza può indurre il musicista che riceve una bassa retribuzione oraria a sbilanciare la propria scelta di impegno verso l'insegnamento.

Mentre nel caso dei performers, l'estrattivismo risiede nello squilibrio che si crea quando vi è un eccesso di offerta da parte dei performers rispetto ad una domanda che controlla i prezzi e i gusti musicali, nonché quando aumenta il costo opportunità (a cosa rinuncia il musicista per poter partecipare all'attività di performer).

Entrambe le tipologie di costo sociale possono portare alla compressione della remunerazione complessiva. L'equilibrio raggiunto è subottimale in tutte e due le situazioni e ulteriormente penalizzato in campo artistico da comportamenti che, qualora non siano cooperativi, possono lasciare spazio a logiche di intermediazione e controllo in un'ottica estrattiva da parte di coloro che detengono i contatti. Viceversa, i nuovi musicisti potrebbero penalizzare coloro che già operano come performers offrendo la propria opera a prezzi inferiori al livello di sussistenza.

Nel caso degli allievi, essi sarebbero sottoposti a una logica estrattiva in mancanza di insegnanti che raggiungono un buon equilibrio tra didattica e performance, in quanto un eccessivo sbilanciamento da una parte o dall'altra potrebbe limitare la qualità dell'insegnamento (si vedano le considerazioni avanzate nel Capitolo 9).

Reddito da insegnamento o reddito da performer

In conclusione, per i musicisti, il reddito – o l'aggio rispetto ad altre situazioni di vita – procurato dall'insegnamento può agire come un'alternativa alla performance, che richiede invece spostamenti e tempi di lavoro diversi da quelli della didattica. Quest'ultima, da un lato, dà stabilità ma dall'altro assorbe l'utilità personale che il musicista può trarre dalle attività artistiche.

Questo trade-off sembra esistere soprattutto per i più giovani, come approfondiremo nel Capitolo 11 (Vitalità e intergenerazionalità, con Andrea Salustri), soprattutto per i più giovani.

Alcuni spunti di politica economica

Da queste considerazioni traiamo alcuni spunti orientati a stimolare la riflessione su come migliorare il benessere dei musicisti. Una strada possibile dal punto di vista di politica economica può comprendere:

- 1) introdurre crediti d'imposta sul reddito da lavoro ("earned income tax credit") per le scuole (i datori di lavoro);
- 2) integrare il reddito degli artisti, a condizione che traggano una parte del loro reddito dall'attività di performer;
- 3) sostenere (anche finanziariamente) percorsi di carriera misti.

Mentre i primi due punti riguardano la politica economica e le scelte politiche a livello macro, il terzo punto è particolarmente rilevante per le scuole in quanto può essere influenzato dalle scelte organizzative. A questo proposito, nel Capitolo 6 abbiamo messo in luce come il ruolo capacitante della scuola sia riconosciuto primariamente in ambito didattico e che i percorsi di carriera misti sono difficili – l'unico strumento a disposizione è il permesso artistico (a tutela anche degli allievi) e i livelli di soddisfazione lavorativa riconducibili alla visibilità artistica e di insegnante messi a disposizione della scuola sono bassi (Capitolo 6, Figura 6.4).

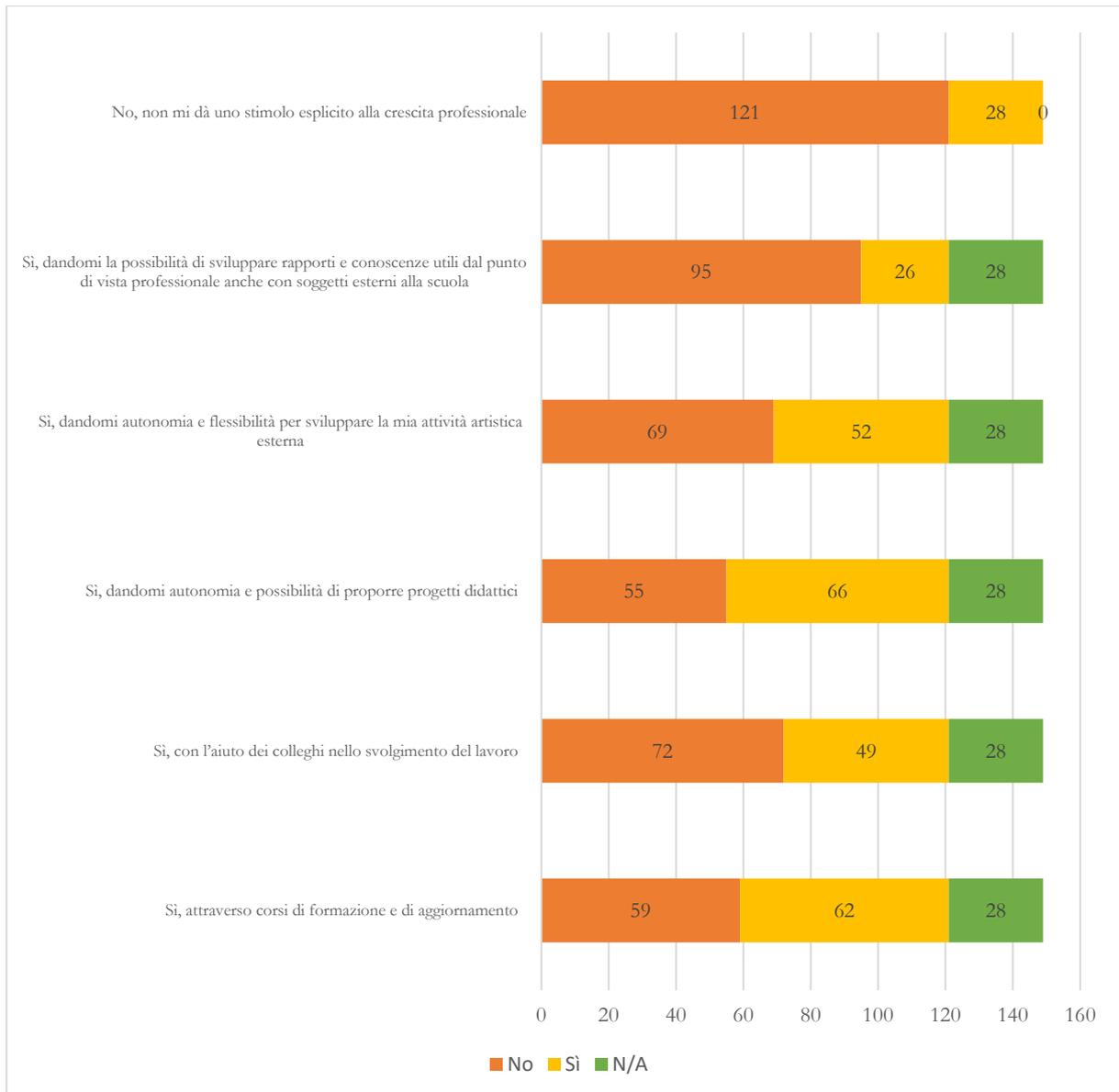
Si è anche osservato che nel campo della crescita professionale le opportunità offerte dalle scuole sono giudicate carenti dagli insegnanti (Figura 10-5) e che i livelli di soddisfazione lavorativa, a questo proposito, sono tra i più bassi (Capitolo 6, Figura 6.4). In generale, inoltre, gli insegnanti sono interessati ad aumentare le ore di insegnamento laddove non accedano ad una cattedra piena (Capitolo 8, Figura 8-2), a indicazione del fatto che l'attività di performer non integra il reddito dell'insegnante in misura sufficiente rispetto alle esigenze di vita.

Il bisogno di un lavoro, il numero di ore di didattica e il ruolo professionalizzante da parte della scuola sono infatti significativamente e positivamente correlati alla persistenza delle motivazioni ad insegnare (Capitolo 7). Ciò significa che chi fa la scelta di dedicarsi alla didattica riflette una motivazione stabile o crescente, e desidera anche che questa scelta sia sostenuta e premiata da una crescita professionale.

Studiando ulteriormente le opportunità di crescita professionale offerte dalle SMT (Figura 10.4), emerge infatti un quadro in cui vi sono ampi margini di sviluppo, raggiungibili investendo nelle relazioni con i colleghi e in quelle esterne con il settore, ribilanciando le possibilità di crescita offerte

in ambito didattico e in ambito artistico, valorizzando il ruolo professionalizzante del contesto didattico attraverso la partecipazione a corsi di aggiornamento.

Figura 10-4 La scuola ti permette di crescere professionalmente? (numero di risposte)



Fonte - ns elaborazione da survey insegnanti 2021.

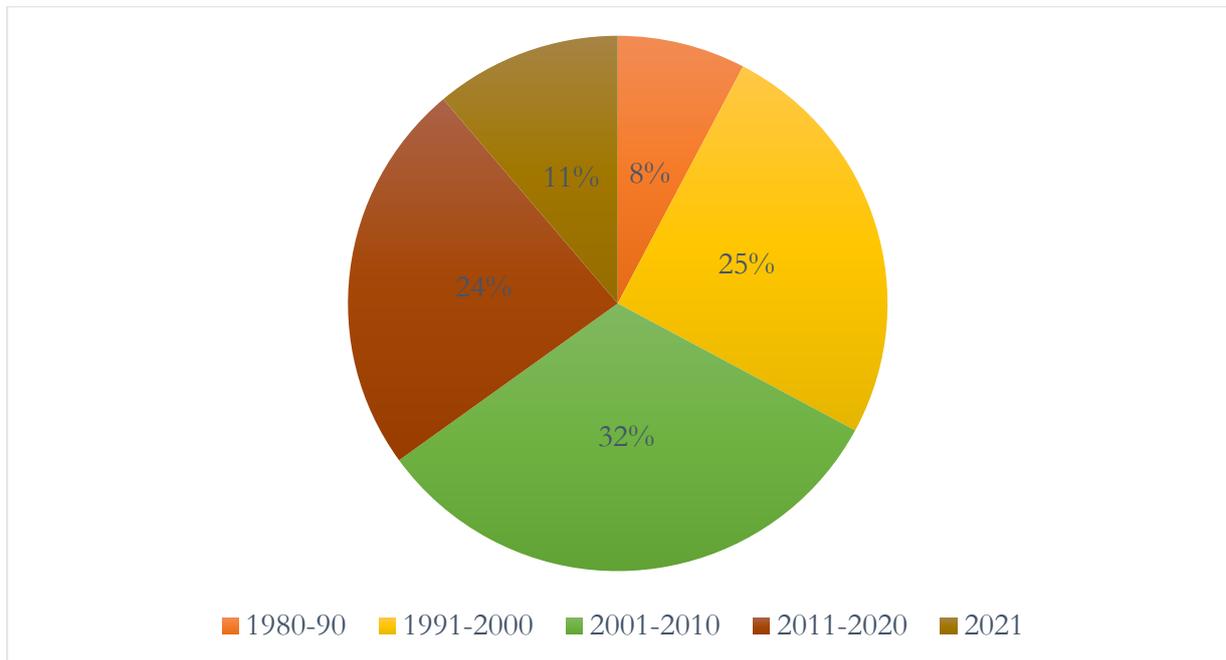
Capitolo 11 : Intergenerazionalità e vitalità

di Silvia Sacchetti e Andrea Salustri

Gli insegnanti possono avere molteplici aspirazioni, sia come educatori che come musicisti. Svolgere questo ruolo è impegnativo e ci possono essere differenze tra gli insegnanti più anziani e quelli più giovani per quanto riguarda le attitudini verso l'insegnamento e la performance indipendente. Il tema merita attenzione in quanto le caratteristiche del lavoro di insegnante interagiscono con la diversità attitudinale ipotizzata tra insegnanti giovani e più esperti.

Il 70% degli insegnanti che hanno partecipato all'indagine ha più di 40 anni. Tra i partecipanti all'indagine, la maggior parte degli insegnanti è entrata tra il 1990 e il 2020, con un picco nel decennio 2000-2009. Soltanto un numero ristretto di insegnanti attualmente in servizio ha iniziato la propria attività nelle scuole negli anni Ottanta (a cavallo con l'istituzione del registro Provinciale nel 1987) mentre un numero relativamente elevato di insegnanti ha iniziato la propria attività nel biennio 2020-2021. Allo stato attuale, le scuole sono quindi caratterizzate da una combinazione di insegnanti esperti ed insegnanti più giovani, con una prevalenza di quelli esperti, in base alla *tenure*.

Figura 11-1 Tenure (Quando hai iniziato a lavorare in questa scuola? (Ininterrottamente o con brevi interruzioni). Percentuale di insegnanti



Fonte - ns elaborazione da survey insegnanti 2021.

Le differenze di capacitazioni tra giovani e anziani

Tra gli insegnanti più giovani e quelli più anziani esistono, tuttavia, considerevoli differenze in termini di capacitazioni e benessere percepiti. Gli insegnanti più giovani attribuiscono punteggi

inferiori rispetto ai più anziani a tutte le capacitazioni immateriali attivate dalle scuole (Figura 11.2) (il dato complessivo che raggruppa tutti gli insegnanti è presentato nel Capitolo 6, Figura 6.1).

La capacitazione che ottiene il punteggio più alto è relativa al miglioramento della propria attività didattica (5,76), verosimilmente proprio per i benefici dell'interazione e, in generale, dell'esperienza organizzativa offerta dal contesto scolastico. Gli insegnanti più giovani, tuttavia, non sembrano avere un'impellente necessità di confrontarsi con i più anziani. Si sentono mediamente autonomi nello svolgere i propri compiti all'interno della scuola (5,62).

Il diploma di Conservatorio inoltre costituisce, dal 2017, un requisito per accedere all'insegnamento. Questo può spiegare anche il motivo per il quale la scuola viene meno considerato dai giovani come un luogo di apprendimento dal punto di vista artistico e di collaborazione. Vedono, meno dei colleghi più anziani, la scuola come uno spazio che può migliorare la capacità artistica o di collaborare con altri musicisti.

Traggono inoltre meno piacere degli anziani dal lavorare con gli altri insegnanti o nel rapporto con gli allievi. Il minore coinvolgimento dei più giovani rispetto al lavoro con gli allievi e con gli altri insegnanti potrebbe riflettere un comportamento estrattivo nei riguardi dei giovani da parte degli insegnanti più anziani, i quali, quando ciò si verifica, trarrebbero maggiore soddisfazione dalle relazioni interpersonali.

D'altro canto, gli insegnanti più anziani hanno capacitazioni materiali maggiori, come indica il salario orario medio – pari a 20,03 euro per insegnanti più maturi e a 18,68 euro per i più giovani. Il numero di ore di insegnamento mensile dei più giovani è inferiore in media di oltre dieci ore (54 ore rispetto alle 64,45 dei più anziani). Si ipotizza che, quando questa riduzione è autoimposta, ossia quando non c'è una dinamica estrattiva ma è l'insegnante giovane a scegliere un part-time, l'insegnante stia limitando il numero di ore di insegnamento per dedicare tempo anche alla propria attività artistica autonoma. Emerge un ritratto degli insegnanti più giovani leggermente più autocentrato rispetto a quello dei più anziani. Verosimilmente, i più giovani sono in una fase della propria vita professionale in cui hanno progettualità artistica da esprimere e non vedono ancora nell'insegnamento, al pari degli anziani, un momento di restituzione della propria esperienza agli altri.

Figura 11-2 Le capacitazioni degli insegnanti: giovani e anziani (domanda A14)

	A141. <i>Nella scuola ho ulteriormente sviluppato le mie capacità didattiche</i>	A142. <i>Nella scuola ho migliorato la mia capacità di collaborare e lavorare in gruppo</i>	A143. <i>La scuola ha facilitato e promosso i miei progetti artistici</i>	A144. <i>La scuola ha facilitato e promosso i miei progetti didattici</i>	A145. <i>Nella scuola ho ulteriormente sviluppato le mie capacità di musicista</i>	A146. <i>Mi piace realizzare attività con gli allievi della scuola</i>	A147. <i>Mi piace realizzare attività con gli insegnanti della scuola</i>	A148. <i>Mi sento autonoma/ o nello svolgimento dei compiti assunti all'interno della scuola</i>
Oltre 40 anni	5.775	5.0510	3.969	4.795	4.081	6.204	5.367	5.846
Fino a 40 anni	5.761	4.809	3.952	4.738	3.690	5.73	5.214	5.619

N=140. Fonte - ns elaborazione da survey insegnanti 2021.

Vitalità, capacitazioni e età

La vitalità, intesa come possibilità di utilizzare la propria creatività nella scuola, aumenta all'aumentare dell'età, delle capacitazioni legate all'attività didattica, al grado di autonomia e di collaborazione (Figura 11.3).

Figura 11-3 Vitalità (creatività) e capacitazioni delle SMT – la significatività dell'età

```
Ordered logistic regression          Number of obs   =          126
                                     LR chi2(8)       =           77.15
                                     Prob > chi2      =           0.0000
Log likelihood = -166.23766         Pseudo R2      =           0.1883
```

Creatività

nella scuola

A32	Coef.	Std. Err.	z	P> z	[95% Conf. Interval]
A141	.3240172	.1552841	2.09	0.037	.019666 .6283684
A142	-.3723216	.168849	-2.21	0.027	-.7032595 -.0413838
A143	-.0372843	.138851	-0.27	0.788	-.3094273 .2348586
A144	.8241173	.1802726	4.57	0.000	.4707895 1.177445
A145	.1725356	.1428672	1.21	0.227	-.107479 .4525502
A147	-.0764876	.1478646	-0.52	0.605	-.3662968 .2133217
A148	.3230535	.1457232	2.22	0.027	.0374413 .6086657
age	.049053	.0177009	2.77	0.006	.0143599 .0837462
/cut1	1.759642	1.552205			-1.282624 4.801909
/cut2	3.822232	1.270757			1.331595 6.31287
/cut3	5.016508	1.26617			2.534861 7.498155
/cut4	6.587659	1.313269			4.0137 9.161618
/cut5	7.843108	1.361071			5.175458 10.51076
/cut6	9.669291	1.446069			6.835047 12.50354

Isolando la relazione tra vitalità e capacitazioni artistiche (“La scuola ha facilitato e promosso i miei progetti artistici;” “Nella scuola abbiamo ulteriormente sviluppato le mie capacità di musicista”), osserviamo che all'aumentare dell'età migliora l'effetto capacitante (Figura 11-4).

Figura 11-4 Vitalità (creatività) e capacità artistiche delle SMT – la significatività dell'età

```

Ordered logistic regression          Number of obs   =      126
                                   LR chi2(3)         =      38.89
                                   Prob > chi2        =      0.0000
Log likelihood = -185.3641          Pseudo R2      =      0.0950

```

A32	Coef.	Std. Err.	z	P> z	[95% Conf. Interval]	
A143	.2457832	.1213049	2.03	0.043	.00803	.4835363
A145	.3331739	.1256595	2.65	0.008	.0868859	.5794619
age	.0367497	.0165157	2.23	0.026	.0043794	.0691199
/cut1	-1.404776	1.260149			-3.874622	1.06507
/cut2	.4829551	.8731112			-1.228311	2.194222
/cut3	1.443825	.8406745			-.2038665	3.091517
/cut4	2.673795	.8609442			.9863754	4.361215
/cut5	3.712136	.8887912			1.970137	5.454135
/cut6	5.218843	.9422238			3.372118	7.065568

Se consideriamo, in parallelo, la relazione tra capacità artistiche e vitalità intesa come realizzazione personale le cose cambiano in quanto l'età non assume significatività. In generale le capacità artistiche che migliorano la realizzazione personale sono quelle legate alla didattica (Figura 11.5). Isolando la sola relazione con le capacità artistiche (“La scuola ha facilitato e promosso i miei progetti artistici;” “Nella scuola abbiamo ulteriormente sviluppato le mie capacità di musicista”) si osserva una relazione positiva con la realizzazione personale, ma essere più o meno giovani non sembra influire (Figura 11.6).

Figura 11-5 Vitalità (realizzazione personale) e capacità artistiche delle SMT – età non significativa

```

Ordered logistic regression          Number of obs   =      126
                                   LR chi2(8)         =     101.35
                                   Prob > chi2        =      0.0000
Log likelihood = -174.0667          Pseudo R2      =      0.2255

```

Soddisfazione realizzazione personale						
A2011	Coef.	Std. Err.	z	P> z	[95% Conf. Interval]	
A141	.1985919	.1654727	1.20	0.230	-.1257286	.5229124
A142	-.0935258	.1619209	-0.58	0.564	-.4108849	.2238333
A143	.0181224	.1416722	0.13	0.898	-.2595501	.2957949
A144	.994692	.187459	5.31	0.000	.6272791	1.362105
A145	.1903398	.1482055	1.28	0.199	-.1001377	.4808173
A147	.0182041	.1424349	0.13	0.898	-.2609631	.2973714
A148	.1725069	.1515955	1.14	0.255	-.1246149	.4696286
age	.0163274	.0175371	0.93	0.352	-.0180447	.0506996
/cut1	3.850749	1.322206			1.259273	6.442225

/cut2		4.841916	1.309549		2.275246	7.408585
/cut3		5.822468	1.327591		3.220438	8.424498
/cut4		7.059857	1.364773		4.384951	9.734763
/cut5		9.121643	1.457995		6.264025	11.97926
/cut6		11.03891	1.546192		8.008433	14.06939

Figura 11-6 Vitalità (realizzazione personale) e capacità artistiche delle SMT – età non significativa

Ordered logistic regression	Number of obs	=	126
	LR chi2(3)	=	56.83
	Prob > chi2	=	0.0000
Log likelihood = -196.32728	Pseudo R2	=	0.1264

Soddisfazione
realizzazione
personale

A2011	Coef.	Std. Err.	z	P> z	[95% Conf. Interval]
A143	.437394	.1304577	3.35	0.001	.1817015 .6930865
A145	.3666773	.1331827	2.75	0.006	.105644 .6277105
age	.006116	.0167805	0.36	0.716	-.0267731 .0390052
/cut1	.1109256	.8507589			-1.556531 1.778382
/cut2	.9411928	.8155359			-.6572281 2.539614
/cut3	1.693135	.8068371			.1117635 3.274507
/cut4	2.584064	.8153476			.9860121 4.182116
/cut5	4.249684	.870003			2.54451 5.954859
/cut6	5.915453	.9433177			4.066584 7.764321

Il profilo dell'insegnante giovane

Infine, un'analisi logit ci aiuta a definire il profilo dell'insegnante giovane considerando:

- la soddisfazione per l'equilibrio raggiunto tra attività didattica e artistica (C133)
- l'impegno profuso nell'attività artistica (C6)
- gl'indicatori di motivazione iniziale alla didattica, all'attività artistica nella scuola, e di sussistenza
- se l'attività artistica si svolge principalmente dentro la scuola o in via indipendente (C5)
- la persistenza delle motivazioni (resilienza)

Il profilo dell'insegnante con età sotto i 40 anni evidenziato dai coefficienti in Figura 11-7 restituisce le caratteristiche seguenti:

- non è particolarmente legato alla necessità di avere un'occupazione e al salario nel momento in cui entra nella scuola come insegnante (motvincolo),
- non è particolarmente legato alla motivazione dell'insegnamento nel momento in cui entra nella scuola come insegnante (motdidattica),
- è meno soddisfatto dell'equilibrio raggiunto tra attività artistica e didattica (C133), pur mettendo maggiore impegno nello sviluppare la propria attività artistica (C6) rispetto ai più anziani.

- svolge la propria attività artistica prevalentemente fuori dalla scuola e in autonomia rispetto alle attività della scuola (C5),
- è maggiormente resiliente nella propria motivazione

Figura 11-7 Il profilo dei giovani insegnanti: equilibrio tra didattica e artistica, effort, motivazioni in entrata, natura dell'attività artistica, resilienza

Ordered logistic regression		Number of obs	=	129	
Log likelihood = -66.426811		LR chi2(7)	=	29.95	
		Prob > chi2	=	0.0001	
		Pseudo R2	=	0.1839	
age_cat_dummy	Coef.	Std. Err.	z	P> z	[95% Conf. Interval]
C133	-.5112743	.1699597	-3.01	0.003	-.8443893 - .1781594
C6Quantoimpegnom~1	.5963191	.2222843	2.68	0.007	.16065 1.031988
motdidattica	-.5459297	.2644283	-2.06	0.039	-1.0642 -.0276597
motart	.2638575	.1925193	1.37	0.171	-.1134734 .6411884
motvincolo	-.3262615	.1674336	-1.95	0.051	-.6544253 .0019022
C5_dummy	.9652895	.5087067	1.90	0.058	-.0317574 1.962336
resilienza	.6553701	.3633211	1.80	0.071	-.0567261 1.367466
/cut1	.4806289	1.670574			-2.793637 3.754895

Un profilo

In conclusione, l'insegnante giovane sembra avere un'idea più fluida del lavoro dipendente all'interno della scuola. Lo ritiene una delle componenti delle proprie attività in questa fase della carriera, e cerca di mantenere spazio sufficiente per poter sviluppare la sfera artistica indipendente. Il profilo motivazionale suggerisce che per i più giovani l'insegnamento rappresenta un'attività a copertura del rischio di fluttuazione della domanda di live e concerti. Nell'ambito delle attività della scuola ritrova, meno dei più anziani, lo spunto vitale legato all'uso della propria creatività.

Capitolo 12 : vitalità come rapporto tra connessioni artistiche con musicisti interni ed esterni alle SMT

di Mario Diani e Silvia Sacchetti⁴

Un ulteriore modo di studiare la vitalità in campo artistico è quello di osservare il numero di produzioni di ciascun insegnante come indicatore del livello di attività, e le relazioni che vengono attivate o che viceversa attivano questo tipo di attività artistica. Ci è stato possibile estrarre la rete di relazioni della produzione discografica per ciascun insegnante utilizzando dati pubblici disponibili su web e sulle maggiori piattaforme musicali e mostrare come la vitalità discografica sia influenzata dai tratti delle reti di collaborazione dei musicisti.

Fare musica è stato a lungo riconosciuto come un processo sociale costituito da innumerevoli interazioni tra una molteplicità di attori (ad esempio Becker 1982). I ricercatori interessati alle sue dimensioni relazionali e strutturali si sono sempre più affidati a strumenti analitici di rete per esplorare sistematicamente tali meccanismi e le loro implicazioni (ad esempio Crossley 2020). Contribuiamo a questa linea di ricerca attraverso l'analisi dell'impatto delle proprietà relazionali e strutturali sulla produzione artistica di 253 insegnanti di musica professionisti attivi nelle scuole di musica del Trentino. Ci siamo chiesti se la loro propensione a impegnarsi nella produzione discografica sia legata alle caratteristiche dei sistemi relazionali in cui sono inseriti, come il volume dei legami collaborativi, l'equilibrio tra legami interni ed esterni al sistema delle scuole di musica locali e le caratteristiche organizzative (in particolare, i modelli relazionali prevalenti) della scuola in cui i musicisti sono contrattualizzati. Nell'esplorare questi problemi ci basiamo principalmente su approcci all'integrazione dell'azione sociale nella sociologia e nella teoria dell'organizzazione (ad esempio Granovetter 1973; Burt 2005), contestualizzandoli nell'approccio originale di questa ricerca che introduce i meccanismi che assicurano la vitalità degli individui, delle organizzazioni e dei territori (Sacchetti, 2022).

La domanda che ci ha guidati in questa singola fase è come osserviamo la vitalità in un contesto di produzione artistica. Un livello di analisi è quello classico della produttività per artista e per scuola (Output/N), che si osserva considerando il numero produzioni cui si è partecipato sia come singoli che in cooperazione. Questo indicatore, tuttavia, non basta a spiegare la performance artistica individuale così come quella della scuola a livello aggregato.

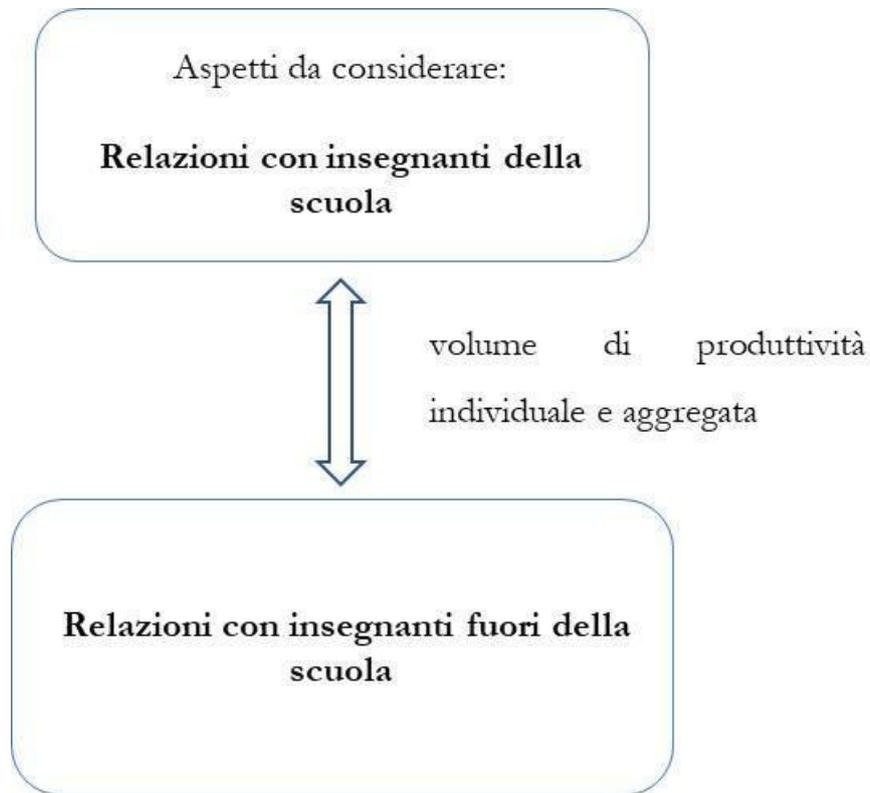
Ci dice qualcosa sugli esiti osservati, ma non sulla struttura di relazioni di rete a cui questi esiti corrispondono. Lo stesso volume di produzioni può avere luogo all'interno della stessa scuola ovvero attraverso contatti, ed in ambiti, molto più differenziati.

Il problema ci porta a considerare la dimensione relazionale della vitalità artistica (Figura 12-1). Questo naturalmente non è l'unico fattore che ci permette di qualificare la vitalità, ci sono dimensioni organizzative, dimensioni personali, etc. queste sono state affrontate con i dati primari raccolti tramite survey e trattati nelle pagine precedenti. Abbiamo quindi considerato l'intensità dei contatti interni alle SMT, e dei contatti esterni e il loro rapporto con il volume di produttività artistica individuale e aggregata per gruppi di musicisti di ciascuna scuola per la quale abbiamo trovato un elenco online dei nominativi degli insegnanti che ci ha permesso poi di ricercare le produzioni e le connessioni artistiche che emergono dalle copertine delle produzioni (400 ca in totale) e dalle collaborazioni di performance che emergono dalle pagine web della scuola o personali

⁴ La compilazione del data set è stata realizzata da Miriam Fiorenza.

e dai canali Youtube. Le collaborazioni che abbiamo censito da questo lavoro minuzioso di ricerca nominativo per nominativo sono ca. 800.

Figura 12-1. La dimensione relazionale della vitalità artistica



Queste possono essere classificate a seconda dell'appartenenza dei musicisti alla stessa scuola, alle altre scuole del SMT, ad altri musicisti che non fanno parte del SMT. Posto che il 45% dei musicisti risulta isolato, il rimanente 55% degli insegnanti ha almeno un legame di collaborazione.

Figura 12-2 Numero di insegnanti con collaborazioni interne ed esterne

Collaborazioni	Nr. Totale di insegnanti	%	Dentro la scuola		Con altre scuole SMT		Con altri non SMT	
			Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%
Nessuna	114	45%	214	85%	197	78%	146	58%
1 to 3	73	29%	38	15%	48	19%	48	19%
4 to 10	42	17%	1	0%	8	3%	42	17%
> 10	24	9%	0	0%	0	0%	17	7%
N	253	100%	253	100%	253	100%	253	100%

Figura 12-3 Numero medio di collaborazioni per insegnante in ciascuna scuola

Scuola	Totale collaborazioni	Dentro la scuola	Con alter scuole SMT	Con altri non SMT	N
CDM	11.45	1.00	0.41	10.05	22
Minipolifonici	5.43	0.10	0.95	4.38	21
Diapason	3.42	0.08	0.71	2.63	24
SMG	3.17	0.17	0.26	2.74	23
SMAG	3.03	0.26	0.39	2.39	31
Zandonai	2.71	0.00	0.14	2.57	7
Pentagramma	2.28	0.16	0.44	1.68	25
Moser	1.89	0.00	0.16	1.74	19
Novak	1.85	0.10	0.15	1.60	20
Eccher	1.77	0.32	0.35	1.10	31
Primiero	1.73	0.00	0.20	1.53	15
Opera Prima	0.67	0.00	0.13	0.53	15
Media	3.38	0.21	0.39	2.78	253

L'approccio

Tracciando le misure delle relazioni interne (asse delle ascisse, orizzontale) ed esterne (asse delle ordinate, verticale) otteniamo una matrice di musicisti raggruppati per scuola di appartenenza (Figura 12-4). Possiamo quindi interpretarla dividendo il piano in quattro aree, dove la cella nell'angolo in alto a destra della mappa indica le comunità di insegnanti più vitali per numerosità delle connessioni.

Osservando il posizionamento delle scuole dal punto di vista della numerosità delle **collaborazioni esterne**, si notano sostanzialmente tre gruppi: a) scuole i cui musicisti vanno oltre le sette collaborazioni a testa in media con musicisti esterni alle SMT; b) all'estremo opposto si posizionano scuole i cui docenti detengono in media una collaborazione esterna a testa. Nella maggior parte delle scuole, collocate in una posizione intermedia, si riscontrano in media due collaborazioni esterne per docente.

Se prendiamo invece in considerazione le **collaborazioni interne**, vale a dire, tra colleghi della stessa scuola, gli insegnanti di una delle scuole si distaccano nettamente dalle altre scuole, con una collaborazione in media per ciascun docente. Altre quattro scuole presentano livelli di cooperazione bassi ma non irrilevanti, con una collaborazione ogni quattro docenti circa. La maggior parte delle scuole invece presenta livelli di cooperazione artistica tra i suoi insegnanti nulli o comunque molto bassi.

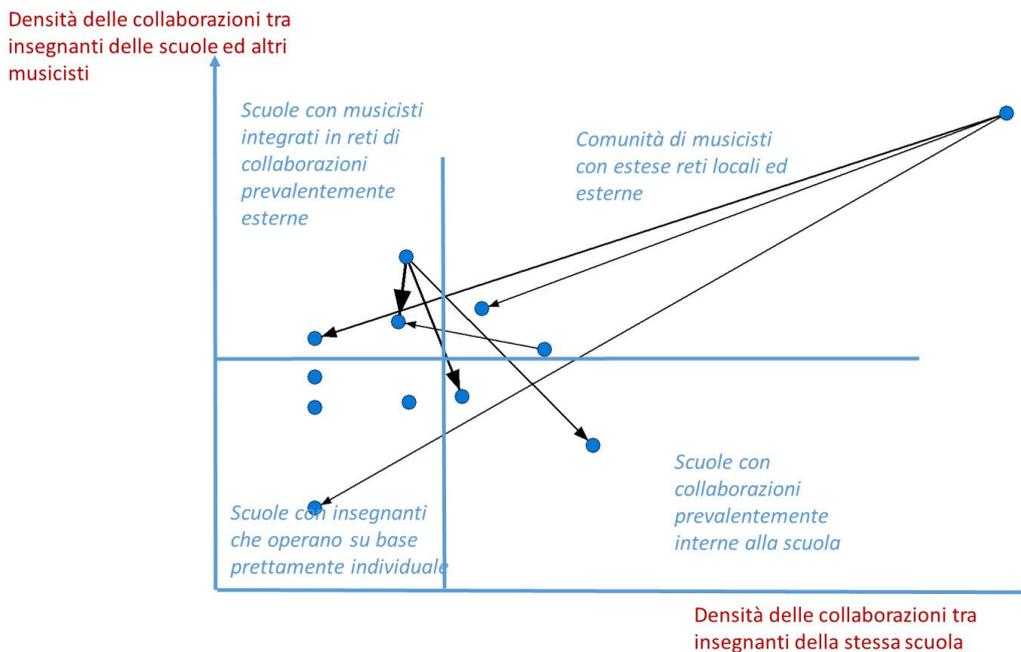
Volendo collocare le scuole in relazione ai quattro tipi di vitalità che abbiamo introdotto in precedenza conviene rifarsi alla Figura 12-5. Individuiamo quattro quadranti: il primo di essi (in

alto a sinistra) raggruppa le scuole i cui insegnanti sono impegnati in numerose collaborazioni esterne a cui non corrispondono però contatti di portata simile con colleghi della propria scuola. Si tratta di tre scuole collocate nei grandi centri urbani particolarmente attente alle attività orchestrali e corali.

Figura 12-4 La vitalità artistica secondo una tipologia relazionale basata sulla presenza di legame interno (omofilia) / esterno (eterofilia)

		Grado di omofilia: relazioni interne al sistema delle SMT	
		Basso	Alto
Grado di eterofilia: Numero medio di relazioni esterne al sistema delle SMT	Alto	Comunità artistica rarefatta: Popolazione di artisti con connessioni eterofile e scarsi legami interni	Comunità artistica vitale: Artisti con relazioni sia eterofile che omofile
	Basso	Comunità di artisti non vitale, inerzia: Artisti isolati	Comunità artistica autoreferenziale: Artisti collegati internamente con un'esposizione limitata agli stimoli esterni

Figura 12-5 La vitalità artistica relazionale degli insegnanti nelle SMT secondo una tipologia relazionale basata sulla presenza di legame interno (omofilia) / esterno (eterofilia)



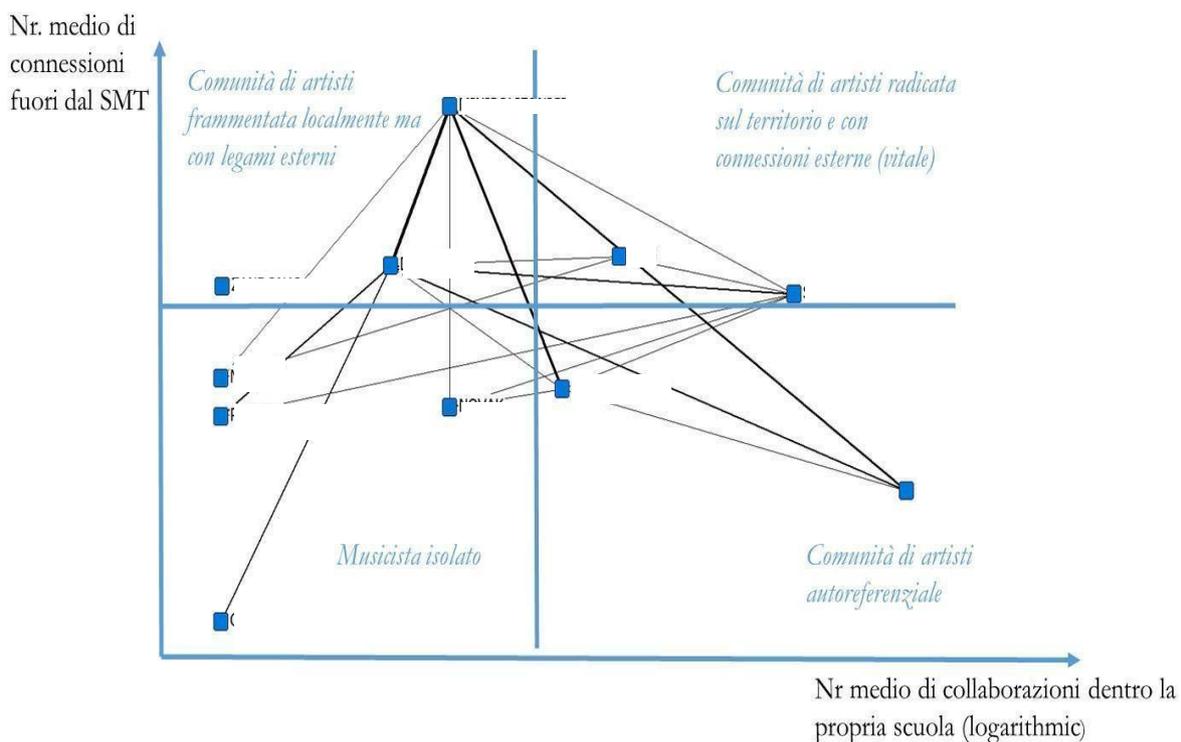
Le linee interne indicano la connessione tra scuole tramite legami tra insegnanti (densità > 0.003). Fonte: elaborazione propria su dati disponibili su piattaforme musicali e siti web.

I docenti delle scuole collocate nel quarto quadrante (in alto a destra) condividono con quelli del primo quadrante il coinvolgimento significativo in collaborazioni con musicisti esterni alle scuole, ma differiscono per un impegno elevato anche con colleghi della propria scuola. Spicca in particolare l'ampio volume di collaborazioni musicali, interne ed esterne, in cui sono coinvolti gli insegnanti di una delle scuole, localizzata in contesto urbano nella Valle dell'Adige. Ferme restando le diversità che possono esserci nella gestione dei permessi artistici, delle motivazioni dei singoli, dei generi in cui sono specializzati gli insegnanti, e dunque della relazione che essi detengono con gli organizzatori di eventi, una possibile ulteriore spiegazione può essere legata al contesto geografico. Le altre due scuole collocate in questo quadrante sono localizzate sull'asse Alto Garda – Brenta a vocazione turistica, dunque in grado di offrire opportunità di performance artistiche in maniera diffusa almeno stagionalmente. Rispetto agli stili suonati, due delle scuole del quadrante riservano un'attenzione particolare nei loro programmi alla musica jazz e pop.

Il secondo quadrante è in posizione simmetrica al primo. Comprende scuole i cui docenti sono in primo luogo orientati a collaborazioni interne alla scuola. Limitate appaiono invece le collaborazioni esterne. Rientrano in questa categoria due scuole delle Valli, una delle quali abbastanza attiva sulla progettualità. Una delle due è in realtà molto vicino al valore medio di connessioni interne. Infine, il terzo quadrante, simmetrico rispetto al quarto, include scuole i cui insegnanti appaiono meno propensi a collaborazioni, sia interne sia verso l'esterno, principalmente localizzate in centri minori.

Gli insegnanti della scuola collocata in alto a destra sono per molti versi degli outlier nel sistema trentino, in quanto i suoi insegnanti sono propensi a collaborare sia tra loro che con musicisti esterni alle SMT. A causa dell'alta densità esterna e interna, si avvicina maggiormente alla vitalità di tipo relazionale definita sopra. Il profilo degli insegnanti delle altre scuole si coglie meglio se trattati separatamente senza la suddetta scuola, come illustrato nella Figura 12-6. Alcuni gruppi riflettono un modello costituito da artisti relativamente connessi ma con una limitata esposizione alle influenze esterne; altre scuole mostrano pochi collegamenti interni ma in qualche modo livelli più elevati di collaborazione esterna; altre ancora sono costituite da insegnanti in gran parte scollegati (in basso a sinistra); Due scuole, localizzate in luoghi a vocazione turistica, sono le più vicine al modello di comunità vitale, anche se in modo marginale. Infine, guardando alla rete dei singoli musicisti, piuttosto che a quella dei raggruppamenti per scuole, di tutte le componenti individuate, solo le due grandi e altre due mostrano tendenze eterofile. Tutte le altre tendono a privilegiare i legami con i musicisti all'interno del sistema trentino.

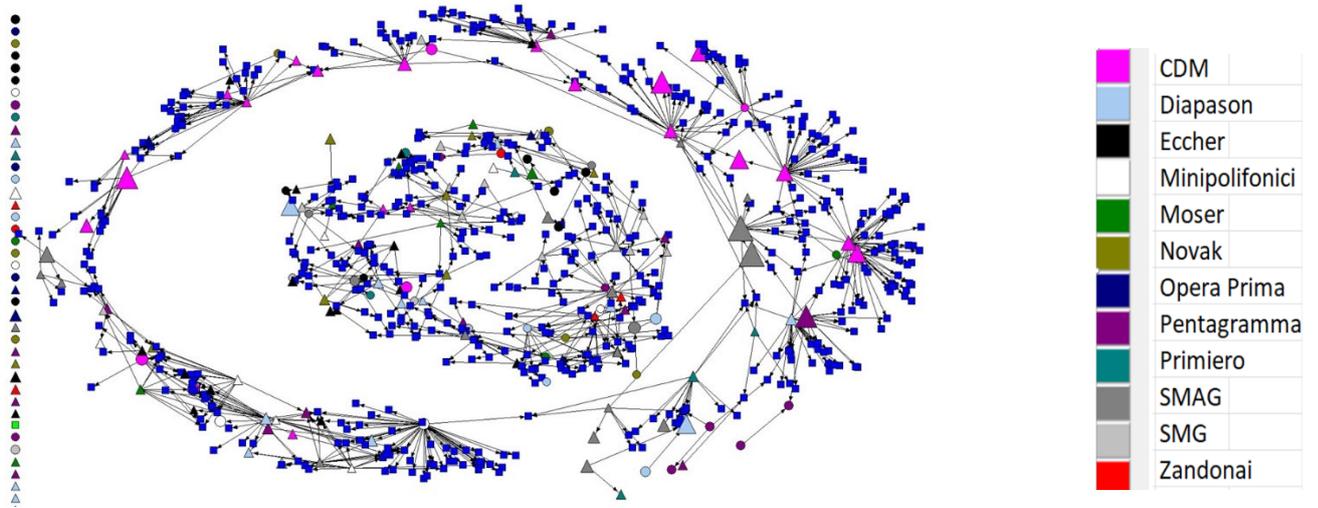
Figura 12-6 La vitalità artistica relazionale degli insegnanti nelle SMT secondo una tipologia relazionale basata sulla presenza di legame interno (omofilia) / esterno (eterofilia) – esclusa la scuola outlier



Le linee interne indicano la connessione tra scuole tramite legami tra insegnanti (densità > 0.000). Fonte: elaborazione propria su dati disponibili su piattaforme musicali e siti web.

La Figura 12-7 mappa le collaborazioni tra insegnanti con almeno una collaborazione, evidenziando con il medesimo colore gli insegnanti che appartengono alla stessa scuola. La dimensione del nodo indica la densità di relazioni esterne.

Figura 12-7 I network di collaborazioni complessive degli insegnanti del SMT (reti principali di musicisti)

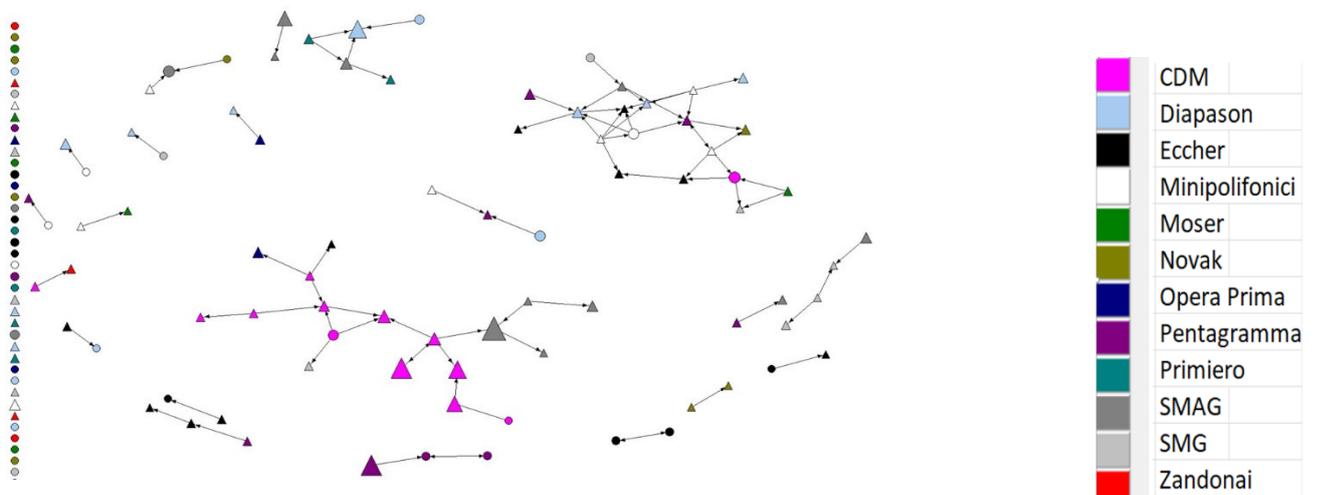


Fonte: elaborazione propria su dati disponibili su piattaforme musicali e siti web

Nel complesso, il sistema non sembra mostrare alti tassi di interdipendenza. Quasi la metà degli insegnanti non è coinvolta in alcuna collaborazione, i legami tra le scuole creati dai loro insegnanti sono rarefatti, la maggior parte delle scuole non ha reti interne dense e ci sono solo due componenti di dimensioni ragionevoli, che suggeriscono una qualche catena di collaborazione, una incentrata sulla musica classica (nodi rossi), l'altra sul jazz (nodi blu).

Se spostiamo l'attenzione sui soli legami interni al sistema delle SMT, ci è utile la Figura 12-8, dove si mappano invece le collaborazioni complessive tra insegnanti con almeno una collaborazione interna al sistema SMT, evidenziando gli insegnanti che appartengono alla stessa scuola con il medesimo colore. La dimensione del nodo indica quanto un musicista è menzionato dagli altri. Si noti che l'85% non ha collaborazioni dentro la loro scuola; 45% non riporta alcun tipo di collaborazione. Le frecce indicano che tizio indica caio e la dimensione del nodo indica la densità di relazioni nel sistema scuole.

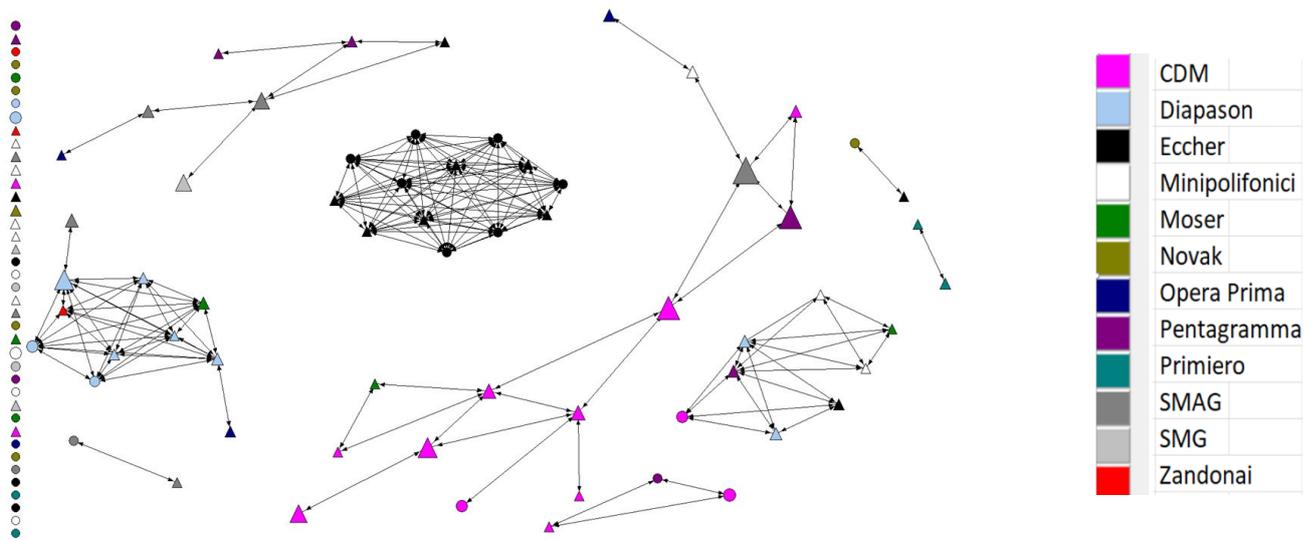
Figura 12-8 I network delle collaborazioni tra insegnanti del SMT identificati per scuola di appartenenza (stesso colore)



Fonte: elaborazione propria su dati disponibili su piattaforme musicali e siti web

La Figura 12-9 indica, con la stessa logica, le collaborazioni tra musicisti interni alle SMT ma limitatamente alle produzioni musicali. Ne emerge un contenuto grado di trasversalità tra musicisti di scuole diverse per tre gruppi su quattro. In particolare, gli insegnanti di tre delle scuole situate in aree cittadine sull'asse ferroviario (nodo rosa e nodo azzurro), sono presenti in diversi network con una numerosità consistente, così come gli insegnanti di una delle scuole situate in zone turistiche (nodo grigio scuro) sono visibili su più network, ma con presenze più isolate. Il quarto gruppo risulta invece essere unicamente interno alla stessa scuola (nodo nero).

Figura 12-9 Co-presenza in registrazioni discografiche degli insegnanti delle scuole del SMT



Fonte: elaborazione propria su dati disponibili su piattaforme musicali e siti web

Produzione musicale e connessioni tra musicisti: alcune ipotesi su quanto pesano i legami interni e quelli esterni al sistema delle SMT

Il motivo per cui ci interessano le collaborazioni nel complesso è, in primo luogo, che ci si può aspettare che la produzione discografica sia correlata al volume alle collaborazioni in cui ogni musicista è coinvolto. Queste non sono necessariamente legate alla produzione discografica. Le persone possono collaborare nel contesto della propria attività concertistica o di altre tipologie di performance, possono contribuire congiuntamente a spettacoli teatrali e altre istanze di arti performative, o cooperare in un progetto di istruzione musicale. I legami forgiati in tutti questi contesti possono fornire gli incentivi per impegnarsi nella produzione discografica, ma possono anche essere soggetti a trade-off, poiché alcuni possono dare priorità alle prestazioni dal vivo rispetto alla composizione o alla registrazione di musica (Finnegan, 1998, cap. 3). Tuttavia, possiamo plausibilmente aspettarci che i musicisti con un alto volume di legami collaborativi abbiano maggiori probabilità di trovare le motivazioni e le opportunità per impegnarsi anche nella produzione discografica:

H1. La produzione musicale sarà positivamente correlata al volume complessivo di legami collaborativi in cui sono coinvolti gli insegnanti di musica.

Allo stesso tempo, non solo il volume dei collaboratori può essere importante, ma anche la loro posizione. Seguendo Granovetter (1973), più gli insegnanti di musica collaborano con musicisti

esterni al loro ambiente locale, più ci si può aspettare che ricevano nuove idee, supporto tecnico ed emotivo, che potrebbero portare ad un coinvolgimento più attivo nella produzione discografica. Il peso relativo dei legami esterni può essere valutato utilizzando l'indice E-I (Krackhardt e Stern 1988), che misura la quantità di eterofilia o omofilia nella propria rete. Nel nostro caso, il riferimento sarà legato alla collaborazione con musicisti interni o esterni al sistema delle SMT:

H2. La produzione musicale sarà positivamente correlata alla proporzione di legami collaborativi che i musicisti hanno al di fuori del loro contesto locale / ambiente di lavoro regolare.

Anche la configurazione strutturale dei legami in cui le persone sono coinvolte potrebbe essere importante, poiché le reti più favorevoli alla produttività musicale potrebbero essere quelle con una presenza equilibrata di legami locali e trans locali. Essere collegati a musicisti che operano nello stesso ambiente attraverso interazioni faccia a faccia fornisce alle persone senso di appartenenza ad una comunità artistica. Può anche incoraggiare ad impegnarsi nella produzione musicale attraverso meccanismi di controllo reciproco e competizione, nonché esercitando un'influenza positiva ed emulazione. Tutto questo potrebbe mancare se le persone sono collegate solo a persone situate in ambienti diversi e distanti. Allo stesso tempo, affidarsi esclusivamente ai legami locali fittamente intrecciati può anche facilitare l'autocompiacimento e l'autoreferenzialità, corrispondenti a una situazione di lock-in (Sacchetti 2022), in cui i musicisti faticano ad avere idee innovative e sono meno esposti ad esperienze che potrebbero alla fine incoraggiare la produzione musicale.

Per misurare l'equilibrio della rete del musicista usiamo il quadrato dell'indice E-I. Siamo in grado di contrapporre reti con elevata eterofilia o omofilia, trattate come una categoria congiunta (l'indice tenderà a 1 in entrambi i casi) con reti con una presenza equilibrata di connessioni eterofile e omofile (l'indice tenderà a 0). Secondo:

H3. La produzione musicale sarà più elevata per i musicisti che possono contare su una combinazione equilibrata di legami locali ed esterni in relazione al loro ambiente di lavoro

Possiamo anche cogliere la combinazione di embeddedness locale e sensibilità verso l'esterno osservando la posizione dei musicisti all'interno di una struttura di relazioni periferica. In particolare, gli attori in una posizione semi-periferica nella loro rete di collaborazioni dovrebbero essere nella posizione migliore per portare innovazione e impegnarsi in attività di produzione, come suggerito da studi dedicati alla musica (Uzzi e Spiro 2005) e in altri campi (Cattani e Ferriani 2008):

H4. La produzione musicale sarà più alta per i musicisti che occupano una posizione intermedia tra centro e periferia nel loro ambiente professionale

Infine, dobbiamo anche considerare come la combinazione di modelli relazionali all'interno e attraverso specifiche organizzazioni può influenzare la cultura organizzativa. Burt (2005) osserva come le organizzazioni debbano bilanciare i meccanismi di chiusura e intermediazione per essere efficaci. Le unità di lavoro hanno bisogno di un equilibrio tra la loro capacità di agire in modo coeso e integrato (che si riflette in un numero considerevole di legami interni) e l'intermediazione, cioè la capacità di alcuni dei loro membri di colmare le lacune strutturali e di avere accesso a un ambiente più ampio. Le prestazioni sono più elevate nei gruppi che raggiungono tale equilibrio, rispetto ai gruppi che sono sbilanciati nell'una o nell'altra direzione; è minimo tra le unità che non mostrano né meccanismi di intermediazione né meccanismi di coesione (Burt 2005, 139). Di conseguenza, possiamo suggerire che:

H5a. La produzione musicale sarà più alta per i musicisti che si trovano in scuole dove gli insegnanti hanno una combinazione equilibrata di legami interni ed esterni.

H5b. La produzione musicale sarà più bassa per i musicisti che si trovano in scuole dove nel complesso gli insegnanti sono scarsamente collegati sia internamente, sia ad altri ambienti musicali.

Dato che la popolazione è equamente divisa tra insegnanti di musica che hanno e non hanno almeno una produzione discografica al loro attivo, sembra opportuno condurre due analisi distinte cercando prima le determinanti della presenza o del mancato coinvolgimento nell'attività di produzione musicale, e poi dell'entità di tale coinvolgimento. I risultati sono riportati nelle Figure che seguono (Figure 12-10, Figure 12-11).

Figura 12-10 Regressioni logistiche su musicisti con almeno una produzione (NB: odds ratios; s.d. tra parentesi; il modello 5 esclude i musicisti della scuola CDM; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$)

		Modello 1	Modello 2	Modello 3	Modello 4	Modello 5
Collaborazioni totali	(H1)	1.11**	1.10**	1.11**	1.00	0.98
		(0.04)	(0.04)	(0.04)	(0.03)	(0.03)
Sesso (0/1; 1=maschio)		3.01**	3.02**	2.98**	2.78**	2.81**
		(0.85)	(0.86)	(0.85)	(1.04)	(1.09)
Posizione semiperiferica (0/1)	(H4)		0.89	0.89	1.45	1.54
			(0.26)	(0.25)	(0.57)	(0.62)
Basse prestazioni previste (Burt: 0/1)	(H5b)			0.67	1.41	1.36
				(0.23)	(0.70)	(0.67)
Alte prestazioni attese (Burt: 0/1)	(H5a)			0.76	1.16	1.03
				(0.25)	(0.47)	(0.43)
Indice E-I	(H2)				1.01	1.10
					(0.25)	(0.29)
Quadrato indice E-I	(H3)				0.41	0.45
					(0.25)	(0.28)
costante		0.37**	0.38**	0.48*	1.51	1.47
		(0.09)	(0.09)	(0.15)	(0.96)	(0.95)
N		253	253	253	156	143
Prob>chi2		0.00	0.00	0.00	NS	NS
Pseudo R2		0.11	0.11	0.11	0.06	0.06

Figura 12-11 Regressioni di Poisson sul numero di produzioni discografiche (NB: s.d. tra parentesi; il modello 5 esclude i musicisti della scuola CDM; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$)

		Modello 1	Modello 2	Modello 3	Modello 4	Modello 5
Collaborazioni totali	(H1)	0.04**	0.04**	0.03**	0.03**	0.03**
		(0.00)	(0.00)	(0.00)	(0.00)	(0.00)
Sesso (0/1; 1=maschio)		0.41**	0.40**	0.38**	0.49**	0.48**
		(0.14)	(0.13)	(0.13)	(0.16)	(0.18)
Posizione semiperiferica (0/1)	(H4)		-0.06	0.03	0.09	0.10
			(0.11)	(0.17)	(0.12)	(0.14)
Basse prestazioni previste (Burt: 0/1)	(H5b)			0.03	-0.00	0.02
				(0.17)	(0.19)	(0.19)
Alte prestazioni attese (Burt: 0/1)	(H5a)			0.61**	0.59**	0.50**
				(0.13)	(0.14)	(0.15)
Indice E-I	(H2)				-0.02	-0.07
					(0.10)	(0.11)
Quadrato indice E-I	(H3)				-0.34*	-0.46*
					(0.17)	(0.19)
Costante		0.52**	0.54**	0.28	0.44*	0.56*
		(0.13)	(0.14)	(0.16)	(0.22)	(0.24)
N		126	126	126	105	94
Prob>chi2		0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Pseudo R2		0.11	0.11	0.15	0.18	0.11

Il risultato più coerente è il significato della dimensione di genere in tutti i modelli che abbiamo adattato. Sfortunatamente, i nostri dati non ci permettono di stabilire se il minor coinvolgimento delle donne nella produzione discografica dipenda principalmente da meccanismi di “glass-ceiling”, divisione squilibrata del lavoro all'interno della famiglia o incompatibilità tra l'organizzazione del lavoro di registrazione e produzione e vita familiare, persistente mancanza di fiducia in se stesse, assenza di interesse o altro. Sottolineano, tuttavia, l'assunzione persistente da parte delle musiciste di genere femminile di quelli che sono principalmente ruoli di insegnamento.

Passando alle nostre ipotesi sostanziali, H1 era puramente relazionale: "la produzione musicale sarà positivamente correlata al volume complessivo di legami collaborativi in cui sono coinvolti gli insegnanti di musica". Questo è stato costantemente supportato in tutti i modelli tranne uno (modello 4 in Figura 11-12): i musicisti che sono coinvolti in diverse collaborazioni musicali hanno anche maggiori probabilità di avere una produzione discografica al loro attivo, e un numero più alto rispetto a quelli più isolati. Tenendo conto che non esiste una forte correlazione tra la quantità complessiva di collaborazioni e la quantità di legami che le persone hanno costruito intorno alla produzione discografica, questa è una scoperta non banale. Aggiunge un'ulteriore prova alla visione consolidata del “musicking” come processo relazionale (come riassunto ad esempio da Crossley 2020).

Abbiamo anche suggerito che la produttività potrebbe essere correlata al coinvolgimento in legami che si estendevano al di fuori del contesto in cui i musicisti erano principalmente inseriti, vale a dire, il sistema SMT (H2). Tuttavia, non abbiamo trovato alcun sostegno all'aspettativa che la produzione sia positivamente correlata alla proporzione di legami collaborativi dei musicisti al di fuori del loro contesto locale. Pertanto, il forte orientamento ai legami esterni, misurato dall'indice E-I, non era correlato a una maggiore produttività. L'indice quadrato E-I, tuttavia, è risultato importante per le variazioni di produttività. Piuttosto che affidarsi a legami al di fuori del proprio contesto relazionale locale, ciò che conta è una combinazione equilibrata di connessioni esterne e locali interne (al sistema piuttosto che a scuole specifiche).

I nostri dati supportano H3 "La produzione musicale sarà più alta per i musicisti che possono contare su una combinazione equilibrata di legami locali ed esterni in relazione al loro ambiente di lavoro". Piuttosto che sul volume dei legami, questo risultato indica l'importanza di accoppiare l'integrazione in contesti specifici con relazioni che danno accesso a idee e stimoli provenienti da altri ambienti. I musicisti che hanno molte connessioni ma altamente disperse rischiano l'isolamento da qualsiasi contesto specifico. Al contrario, i musicisti fortemente integrati nella loro comunità locale ma con pochi contatti con il mondo esterno sono esposti a meccanismi di autoreferenzialità e lock-in.

Abbiamo anche riscontrato l'importanza di un equilibrio tra legami interni ed esterni a livello organizzativo. In particolare, la produzione si è rivelata più elevata per i musicisti situati in scuole con una combinazione equilibrata di legami interni ed esterni (H5a). Tuttavia, il contrario non vale per le scuole che sono deboli per entrambi i motivi. Le scuole con quel profilo si comportano in modo simile alle scuole con un profilo intermedio.

Infine, i nostri dati non supportano H4: "La produzione musicale sarà più alta per i musicisti che occupano una posizione intermedia tra centro e periferia nel loro ambiente professionale". Il fatto che gli individui occupassero una posizione periferica, centrale o intermedia nella rete di legami che compongono il network locale non sembrava influire sulla loro produttività.

Riassumendo, i nostri risultati suggeriscono che l'equilibrio tra legami locali ed esterni gioca un ruolo indipendente e non trascurabile nel tenere conto della produzione discografica individuale. Ciò vale non solo in riferimento alla distribuzione dei legami per ogni individuo, ma anche al loro equilibrio all'interno di ogni scuola. Ciò suggerisce che sono necessarie ulteriori ricerche sulle proprietà organizzative che possono svolgere un ruolo nell'incoraggiare la produzione artistica.

Questa conclusione, tuttavia, deve essere attenuata. In primo luogo, si applica solo alle organizzazioni in cui gli insegnanti sono coinvolti in un numero elevato di connessioni sia all'interno che all'esterno della scena locale - questo è diverso da quello che abbiamo trovato a livello individuale con l'indice quadrato E-I. In secondo luogo, e più importante, la distribuzione complessiva dei legami interni ed esterni è una misura parziale dei tratti organizzativi, in quanto deriva in gran parte dall'aggregazione delle proprietà individuali. Deve essere integrato con prove su altri aspetti dei processi organizzativi che potrebbero influenzare la produttività, come il peso relativo assegnato dai direttori all'insegnamento rispetto alle performance artistiche, la mancanza o la presenza di interesse nella loro integrazione, le disposizioni organizzative che incoraggiano la partecipazione alla vita della scuola.

Capitolo 13 : Gli insegnanti raccontati dagli insegnanti

di Miriam Fiorenza e Silvia Sacchetti

In questo capitolo raccontiamo, con le parole degli insegnanti, i passaggi più significativi della loro storia rispetto alla scelta di intraprendere gli studi musicali, di avviare e mantenere il mestiere di insegnante di musica nel sistema delle scuole musicali del Trentino ed il loro vissuto di autodeterminazione rispetto all'attività artistica e didattica.

Le interviste sono state condotte su un campione di 39 insegnanti (alcuni con ruoli di direzione o presidenza) operanti nelle 10 scuole musicali che hanno partecipato all'indagine e selezionati considerando sia insegnanti occupati in attività artistiche indipendenti, sia insegnanti dedicati alle attività didattiche in via prioritaria. Il target è stato di 5 interviste per scuola, con almeno due intervistate donne. Le interviste sono state condotte tra dicembre 2021 e aprile 2022 privilegiando la modalità in presenza, solo 7 interviste sono state realizzate utilizzando la piattaforma Zoom. Hanno avuto una durata compresa tra 45 minuti e 1 ora e 45 minuti. Le interviste sono state registrate, trascritte e analizzate attraverso il software NVIVO.

Il sistema di istruzione musicale di base del Trentino si è innestato come spazio di libertà per coloro che hanno scelto la musica per la propria formazione, nel proprio mestiere e come tratto essenziale della propria personalità. Le pagine che seguiranno riportano estratti delle interviste agli insegnanti mettendo in rilievo:

- le motivazioni, intrinseche e estrinseche, che hanno avvicinato gli insegnanti allo studio della musica: genitori o altre figure significative attive nel mondo della musica come musicisti o come insegnanti di musica; vicinanza a persone appassionate di musica, non necessariamente musicisti (gruppo dei pari); frequenza di luoghi che fanno uso della musica (come le parrocchie, la scuola con i corsi pomeridiani); indole personale e passioni innate;
- le motivazioni che hanno portato gli insegnanti a scegliere di intraprendere la carriera di insegnante di musica (avere un'indipendenza economica, stabilità lavorativa; la volontà di rimanere o ritornare sul proprio territorio; motivazioni pro-sociali come creare cultura musicale sul territorio (artigianato musicale), relazioni con gli allievi e percezione dell'efficacia del proprio insegnamento (rinforzo);
- i luoghi della formazione degli insegnanti (ad es. autodidatta, insegnanti privati, parrocchia, bande cittadine e cori, associazioni, il Conservatorio per una formazione professionalizzante).

La conversazione con gli insegnanti è servita ad approfondire anche la doppia anima dell'insegnante-musicista. Diversi racconti hanno fatto emergere il valore dell'attività artistica come spazio di libertà per la creatività dei musicisti, sia dentro che fuori dall'istituzione scolastica. Per un insegnante attivo in produzioni, progetti musicali, concerti, l'attività artistica acquista valore in termini di: auto-aggiornamento/studio, energia/ricarica personale e lavorativa, rafforzamento di competenze artistiche da trasmettere agli allievi. Tuttavia, le scuole di musica sono uno spazio dedicato alla didattica e alla formazione musicale degli allievi e l'autodeterminazione artistica degli insegnanti può trovare degli ostacoli nell'equilibrio con l'attività didattica per: tempi di

apprendimento degli allievi e conoscenze necessarie all'esecuzione, ritmi didattici della scuola e a favore dell'utenza, scarsa flessibilità dell'orario di lavoro al fine di garantire continuità didattica (alcuni sottolineano i limiti dei permessi artistici), senso di responsabilità nei confronti degli allievi e delle famiglie, energie assorbite dalla didattica, difficoltà organizzative legate alle collaborazioni artistiche, agli orari delle prove, delle esecuzioni e degli spostamenti territoriali.

Infine, tra gli insegnanti intervistati è emerso come la passione per la musica possa scontrarsi con la sua parte performativa, in particolare con l'esibizione davanti ad un pubblico e su di un «palco». Per alcuni musicisti la capacità e il piacere di stare sul palco non è intrinsecamente legato all'essere musicista. Tra le principali ragioni si menzionano un ambiente concertistico caratterizzato da rivalità e competizione ed una personalità del musicista più introversa.

Tutti gli stralci di interviste di seguito presentate contengono al loro interno tratti individuali (scelte, vicende, percorsi, formazioni) che le rendono cariche di un significato incomparabile e personale; tuttavia, la seguente analisi cerca di estrapolare dai racconti di ogni intervistato caratteristiche comuni per offrire una panoramica generale della carriera di ognuno, dalla formazione alla scelta di lavorare come insegnante di musica. Abbiamo scelto di raggruppare gli estratti di intervista per tematica, minimizzando in questa fase della ricerca l'elaborazione di categorie di analisi, per dare il più possibile a chi lo desidera la possibilità di formare uno sguardo diretto sull'insegnante e sul senso che esso/a attribuisce alla propria professione.

La scelta di intraprendere gli studi musicali

Le interviste raccolte hanno indagato le motivazioni che, agli albori, hanno portato gli insegnanti ad intraprendere lo studio della musica. I tratti maggiormente ricorrenti nelle storie di vita ascoltate sono stati raggruppati nelle seguenti categorie:

- nascere in una famiglia di musicisti e insegnanti: genitori e familiari già attivi nel mondo della musica come musicisti o come insegnanti di musica;

Io sono nipote di un orchestrale, mio nonno era contrabbassista e violoncellista presso il Teatro Bellini di Catania. Mio padre ha fatto il mestiere del musicista, ha studiato per diversi anni violino [...] Io ho sempre avuto la musica intorno. Anche mia sorella è una musicista pianista che ha lavorato fino alla pensione. [...] Avevo subito intuito che occuparsi di musica classica fosse qualcosa di molto interessante e quasi di prestigioso. (Insegnante, SMT)

“Io sono nata come musicista in una famiglia dove c'era già la musica, [...] Per cui la famiglia mi ha aiutato e ho portato avanti questo percorso come violoncellista, mi hanno iscritto in Conservatorio, ho fatto proprio le cose insomma classiche, ed insieme frequentavo il liceo classico. Durante gli studi, mio fratello aveva messo in piedi un ensemble con altri familiari, perché siamo tanti e anche le cognate, e allora io già ho cominciato un'attività concertistica da giovane, molto giovane a 17-18 anni già facevo attività e suonavamo.” (Insegnante, SMT)

“Un po' a casa mia la musica c'è sempre stata. Mio nonno suonava nella banda del paese. Lui e la nonna erano dei grandi appassionati di Opera. Loro appunto mi hanno trasmesso questa passione. Fatto sta che da piccolina appunto quando andavamo a messa con la mamma e c'era l'organista che suonava io ho questo ricordo - anche se lei me l'ha raccontato tante volte - che mi tirava giù le mani dal banco. Però questa passione, questo piacere nell'ascoltare, proprio nel fluire. Già da piccola. Mi affascinava probabilmente questo mondo. Proprio non solo l'aspetto esecutivo, ma anche quello del movimento legato alla musica.” (Insegnante, SMT)

- coltivare un'indole personale: gli insegnanti raccontano di avere intrapreso gli studi musicali spinti da una passione innata;

“La mia mamma si è accorta fin da piccolissima che io cantavo tantissimo, sin dal passeggino, la gente mi guardava stranita perché facevo tutte le note. Quindi vista questa predisposizione per la musica e poi avevo anche un nonno che suonava, mia mamma ha pensato verso gli otto anni [di iscrivermi]. All'epoca non c'era la possibilità di fare musica presto come adesso che possiamo fare addirittura i corsi con le mamme in gravidanza o comunque i corsi per i bambini molto piccoli dai 2- 3 anni. Ai tempi era uno studio molto serio, non c'era questo aspetto ludico, potevi iniziare con lo studio a 8 anni. Quindi, ho cominciato ovviamente da piccolo fai coro e poi scegli lo strumento, perché non è che ti fanno fare il cantante da bambino, e io suonavo violino. Quindi ho suonato il violino per cinque anni, poi in seguito ho lasciato il violino e ho suonato il flauto traverso. Però di fatto sempre cantavo, cantavo nel coro, poi parti da solista eccetera eccetera. Quando poi ho fatto il liceo classico, a un certo punto, quando è stato il momento di scegliere cosa fare dopo ho deciso di provare a fare il Conservatorio.”
(Insegnante, SMT)

“La musica mi è sempre piaciuta moltissimo e non potrei dire in quale momento della mia vita io abbia deciso che avrei voluto diventare una musicista. Già da piccolissima ballavo, cantavo e appena ho potuto ho frequentato la scuola di banda, perché vivendo in un paesino del Trentino [...] l'offerta musicale, di didattica musicale era o il coro parrocchiale o la banda cittadina oltre che i corsi di educazione musicale della scuola media che offriva magari corsi di pomeriggio, come il flauto dolce, la chitarra, eccetera. Quindi io tutto il frequentabile l'ho frequentato e poi è stato quasi un automatismo proseguire con gli studi. [...] mi sono iscritta alla scuola musicale di Riva del Garda di allora, era ancora quel periodo in cui c'era questa confusione fra ruoli delle scuole musicali e il ruolo del Conservatorio” (Insegnante, SMT)

“La passione secondo me è la parola centrale, magica. Cioè se non c'è la passione non si dedica una vita a questo tipo di lavoro. Per me questa passione è stata innata, come mi ha raccontato mia mamma. Ero proprio un bambino in età prescolare e sfilavo i ferri da calza, con cui mia mamma lavorava, e mi mettevo con questi ferri a percuotere dove sentivo un rumore. Quindi penso di essere stato un caso abbastanza patologico. Questa passione è stata proprio innata fin da bambino. Poi alla fine della terza media, un insegnante di educazione musicale mi aveva visto con dei pennelli che usavamo durante l'ora di artistica, e aveva visto che percuotevo sul banco, sulle sedie, mi ha guardato e mi ha detto “Ma perché non vai in Conservatorio?” Io sono tornato a casa e ho detto ai miei “Guardate che il prossimo anno andrò in Conservatorio ma io non sapevo neanche che cosa fosse il Conservatorio; quindi anche quello è stato un po' una sfida” (Insegnante, SMT)

“Fin da giovanissimo c'era l'interesse, quindi forse c'era una predisposizione non ho idea. Però diciamo che quando mia madre ascoltava la musica o mio fratello ascoltava musica l'orecchio c'era, nel senso ero interessato. Quindi fin da giovanissimo ho sentito un po' questa predisposizione. Poi mi sono avvicinato alla chitarra, giocando, a sei - sette anni, una cosa del genere, proprio senza sapere nulla: i miei non sono musicisti, nessuno in casa è musicista quindi nessuno sapeva dirmi se la chitarra fosse accordata o meno, per esempio. Quindi la prima volta sono andato in un negozietto e ho detto “Questa chitarra una settimana fa suonava meglio”, e lui mi fa “Ma la accordi?” – “Non so neanche cosa sia”. Quindi diciamo è stato tutto una cosa molto fatta in casa, l'approccio alla musica piano piano sono andato io a cercarmi tutti i tasselli che servivano. Dopo di che verso i 15 anni, ho fatto il mio primo passo che era effettivamente comprarmi la chitarra dei sogni, che era sempre esposta in un negozio, e da lì è partito tutto” (Insegnante, SMT)

- L' ambiente circostante sensibile alla musica, con figure significative appassionate di musica (non necessariamente musicisti) o frequentazione di luoghi che utilizzano la musica come ad esempio la Parrocchia, gli oratori:

“Io ho iniziato in prima media in Conservatorio ed è presto; cioè è giusto perché è come per un atleta, se tu vuoi diventare un violoncellista veramente bravo devi vincere premi quando hai 15-16 anni non più tardi. Cioè è una cosa che devi fare molto presto. Devi fin da bambino iniziare se vuoi fare quel tipo di carriera. Bisogna anche distinguere, non è che un musicista è solo quello che ce la fa perché vince il premio mondiale. Però se tu vuoi vincere le Olimpiadi della musica e quindi esibirti soprattutto nella classica, ma anche nel Jazz e in altri campi, però particolarmente nella classica, devi iniziare da molto molto piccolo.” (Insegnante, SMT)

“Il percorso di musicista inizia da ragazzina fondamentalmente all'età di sedici - diciassette anni, al liceo, quando si comincia a conoscere persone che hanno desiderio di condividere musica e anche la compagnia e il divertimento. Da lì ho cominciato ad appassionarmi anche se effettivamente era già una passione innata quella del canto nel mio caso.” (Insegnante, SMT)

Per quanto riguarda i luoghi della formazione, dai racconti degli insegnanti si può individuare una via comune. Il percorso formativo si è svolto dapprima in ambienti informali come:

- le scuole musicali del Registro (per gli insegnanti più giovani, under 45) o corsi presso la banda cittadina:

“Io ho iniziato a studiare musica qui in questa scuola, facendo pianoforte, poi ho fatto sassofono con la banda, e con il sassofono mi sono iscritto al Conservatorio, ho preso il diploma, poi ho studiato strumentazione e composizione per banda, sempre a Trento e la mia attività di insegnante di sassofono si è affiancata a quella di direttore di banda, e dirigo dal 2005 la banda di (nome località).” (Insegnante, SMT)

- corsi con insegnante privato e autoformazione:

“Io ho cominciato privatamente, perché avevamo a casa un pianoforte ereditato. Dei miei nessuno era musicista però mio padre era un appassionato di musica, coro, cose così. Quindi i primi anni con un maestro molto anziano. Poi abitando in un paese della Provincia di (località fuori Trentino), nei primi anni 70 non c'erano tante possibilità e appena si è aperta una scuola mi sono iscritta lì e poi [...] in un altro istituto più importante e lì ho fatto tutto il mio percorso. Ho fatto gli esami da privatista nel Conservatorio di Venezia. [...] Parallelamente ho fatto il liceo classico, e poi mi sono laureata in Lettere moderne, all'università di Venezia ed è stato naturale per me iniziare - subito dopo il diploma a 19 anni - a insegnare, sia in questo istituto che in altri, scuole private del posto.” (Insegnante, SMT)

“Io ho iniziato a suonare da molto piccolo. All'inizio prendendo lezioni di chitarra private e poi continuando quasi autodidatta, quindi continuamente suonando in tutto il periodo delle superiori, anche in vari gruppi a livello amatoriale insomma. Successivamente invece ho intrapreso un percorso di studi che all'inizio erano semplicemente per una soddisfazione quasi personale, avevo già un altro lavoro con il mio diploma di scuola media superiore, e non avevo minimamente o quasi, pensato di poter arrivare a fare l'insegnante o comunque il musicista a livello professionale, anche se mi sarebbe piaciuto, questo lo ammetto. Durante il percorso di studio, nell'ultimo anno, mi sono ritrovato ad avere un'offerta di lavoro come insegnante, quindi ho intrapreso anche quella carriera lì”. (Insegnante, SMT)

- I contesti parrocchiali:

“Ho iniziato da piccolissima perché c'era bisogno di un organista per la Chiesa allora sono stati reclutati alcuni ragazzini, tra cui io e mia sorella minore. Alla fine dell'estate è stato fatto questo corsetto, diciamo così un po' improvvisato, di solfeggio - perché si iniziava una volta sempre in modo molto accademico, solfeggio classico - e alla fine si erano stufati tutti tranne noi, così la cosa è poi andata avanti, con l'aiuto appunto di questo sacerdote molto in gamba che amava molto la musica e ci ha portate avanti facendoci lezione gratuitamente proprio perché potessimo poi svolgere questo servizio alla liturgia.” (Insegnante, SMT)

Queste interazioni con la comunità hanno fatto da ponte per proseguire con l'alta formazione (liceo musicale e/o Conservatorio). Occorre fare una distinzione tra genere musicale classico e pop/jazz. Per quest'ultimo, infatti, l'insegnante potrebbe non aver conseguito il diploma di Conservatorio - considerata anche la minore offerta di formazione sul genere pop/jazz nel mondo conservatoriale fino ad un decennio fa - ma aver studiato presso accademie di riferimento italiane o internazionali.

Il percorso di formazione musicale accademica degli insegnanti delle SMT è costellato di esperienze presso istituti di alta formazione sia italiani che internazionali. Di seguito viene riportata una mappatura degli istituti musicali presso i quali gli insegnanti del sistema delle SMT hanno intrapreso un percorso di studi. La raccolta di queste informazioni è avvenuta tramite le interviste e le pagine internet dedicate agli insegnanti pubblicate sul sito web della scuola musicale di appartenenza o sul proprio sito web professionale.

Figura 13-1 Dove si sono sviluppati i percorsi di studio degli insegnanti

Scuole dell'obbligo	Liceo classico, liceo vecchio magistrale, liceo scientifico; Liceo musicale Bonporti di Trento; Liceo Musicale V. Gianferrari di Trento (prima che diventasse "Conservatorio Bonporti");
Scuole di musica del registro	Minipolifonici; Scuola Musicale C. Eccher; Scuola Musicale J. Novak; Civica scuola musicale R. Zandonai; Scuola Musicale Moser; Scuola di Musica Il Pentagramma; Scuola Civica di Riva del Garda; Scuola Musicale delle Giudicarie; corsi per banda;
Formazione per la didattica rivolta ai bambini	Audition Institute di Milano; Dalcroze Society U.K; Associazione Dalcroze di Bologna; Società italiana di musica elementare Orff-Schulwerk (S.I.M.E.O.S.) di Verona; Metodo Suzuki; Alexander Technique (rieducazione psico-fisica per artisti adulti);
Conservatori	Adria; Bologna; Bolzano; Brescia; Castelfranco Veneto; Conservatoire National Supérieur de Paris; Ferrara; Firenze; Ginevra; Koninklijke Conservatorium Den Haag; La Spezia; Lione; Lipsia; Los Angeles Music Academy; Lugano; Mantova; Messico; Messina; Modena; Napoli; Padova; Parma; Perugia; Piacenza; Portogallo; Riva del Garda; Roma; Rovigo; San Pietroburgo; Torino; Trento; Udine; Venezia; Verona; Vicenza.
Formazione universitaria	Corsi di laurea in sociologia, in giurisprudenza, in lettere e filosofia; Corso di Musicologia e Filologia musicale; Corso di Lettere Moderne all'università di Venezia; École Normale di Parigi (scuola per formare la classe docente); Scuola Nazionale di Musica dell'Aveyron; CoroLab - Department of Computer Science, University of Manchester; Corso di perfezionamento in Educazione Musicale presso l'Università degli Studi di Padova;
Altre accademie	G. Classico

Academia Cluj Romania;
 Accademia Chigiana di Siena;
 Accademia del Suono di Milano;
 Accademia dell'orchestra giovanile europea Gustav Mahler;
 Accademia di archi Vivaldi di Locarno;
 Accademia di musica di Bydgoszcz;
 Accademia di musica di Fossano;
 Accademia di Saluzzo Accademia Internazionale di Musica a Pinerolo;
 Accademia Europea di Musica di Erba;
 Accademia G. Marziali di Seveso;
 Accademia G. Rossini di Santa Giustina;
 Accademia Internazionale di Imola;
 Accademia Musicale di Pavia;
 Accademia Musicale di Pescara;
 Accademia Nazionale di Santa Cecilia di Roma;
 Accademia Stauffer di Cremona;
 Accademia Vivaldi di Darfo Boario Terme;
 Banda Sociale Erminio Deflorian di Tesero;
 Bläserakademie Sachsen;
 Bund Deutscher Blasmusikverbände;
 Civica Scuola Claudio Abbado di Milano;
 Faculdade Santa Marcelina di Sao Paulo;
 Istituto Musicale Benvenuti di Conegliano Veneto;
 Istituto diocesano di musica sacra di Trento;
 Centro Studi Musicali e Sociali Maurizio di Benedetto di Lecco;
 Corso Triennale di Perfezionamento presso la Fondazione Musicale S. Cecilia di Portogruaro;
 Ecole Internationale de piano di Losanna;
 Facoltà dell'arte di musica a Belgrado;
 Fondazione A. Toscanini di Parma;
 Istituto Internacional de Música de Cámara de Madrid;
 Istituto per l'educazione Musicale in lingua italiana di Bolzano;
 Istituto Superiore di Studi Musicali di Reggio Emilia;
 Istituto Superiore Europeo Bandistico;
 Accademia Franz Liszt di Budapest;
 Lübeck Academy of Music;
 Master of Music ad Allahabad University;
 Musashino Academia Musicae di Tokyo;
 Musikhochschule di Mannheim;
 Scuola Cesfor di Bolzano;
 Scuola di direttori di coro di Arezzo;
 Scuola di Musica di Fiesole;
 Scuola Monteverdi di Cremona;
 Scuola Statale di Musica di Moghilev;
 D.A.M.S. di Bologna;

G. pop/jazz/folk
Accademia Chimeri di Lonato; Accademia Merano Jazz; ALOUD diploma BTEC Popular Music; Bass Collective di New York; Berklee College Summer School Umbria Jazz; Berklee School of Music di Boston; Centro Professione Musica di Milano; Cet di Mogol in Umbria; Diploma di alta qualificazione professionale per musicisti jazz della Comunità Europea; Drummers Collective di New York; Goldsmith College University of London; Jazz University di Terni; Laboratorio musicale Walter Savelli a Firenze; Lizard Academy di Firenze; Musicians Institute - Guitar Institute of Technology, Hollywood; NAM di Milano; Saint Louis College of Music di Roma; Siena Jazz University; Triennio specialistico CDM;

La scelta di iniziare una carriera professionale nell'insegnamento della musica

In linea generale, l'inizio della carriera di insegnante coincide con il termine degli studi al Conservatorio, il cui diploma è – oggi - requisito necessario per l'assunzione presso il sistema delle SMT. Hanno fatto eccezione alcuni insegnanti storici, assunti ancora da studenti in un sistema di scuole musicali in ascesa dove la richiesta di personale era crescente (principalmente negli anni '80), e alcuni insegnanti di strumenti moderni per i quali la formazione conservatoriale si è sviluppata nell'ultimo decennio ca. L'avvio della carriera di insegnante di musica ha seguito strade diverse per gli intervistati, i quali raccontano di avere trovato/cercato lavoro nell'insegnamento:

- su proposta di qualcuno,
- ricercando opportunità lavorative sul territorio con invio di curriculum,
- per il “passa parola” e le proprie relazioni personali.

Per molti l'opportunità di lavorare presso una scuola di musica si è presentata come un'incognita che hanno intrapreso con diverse motivazioni. Tra queste:

- trasmettere la propria passione per la musica e lo strumento,

“Io penso proprio che [...] non avrei potuto fare qualcosa di lontano dalla musica proprio perché quasi la sento parte di me. Penso sia una cosa nata con me e la sto portando avanti tuttora. E il bello è che nonostante siano passati tanti anni, nonostante ci siano tantissimi allievi che magari non sono proprio il massimo, il mio lavoro riesce sempre a darmi soddisfazione e a sorprendermi.” (Insegnante, SMT)

- realizzarsi professionalmente,

“Chiaramente a 13 anni non sapevo se avrei fatto il musicista, il turnista o l'insegnante. Certo però che quando ho dovuto decidere la scuola superiore io ho scelto le magistrali e lì ho cominciato a capire che lo sbocco musicale e anche

la didattica potevano essere complementari. Quindi [ho scelto] una scuola superiore che mi desse delle basi per l'insegnamento.” (Insegnante, SMT)

- insegnamento come esito lineare del proprio percorsi di studio

“Per il percorso di studio che io ho fatto era anche abbastanza consequenziale cominciare a insegnare quasi subito. Quindi a 20 anni mi sono diplomata e ho cominciato a lavorare nelle varie scuole, varie associazioni dove abitavo.” (Insegnante, SMT)

- avere un'indipendenza economica, stabilità lavorativa,

“In realtà io ho iniziato a insegnare con l'ottavo di strumento e volevo andare via di casa, volevo essere indipendente, e quindi ho mandato il curriculum a tutte le scuole musicali del Trentino.” (Insegnante, SMT)

la volontà di rimanere o ritornare sul proprio territorio,

“Ad un certo punto mi è venuta la voglia di tornare in Italia [...]. Mi sono detto provo a stare qui qualche mese e per scherzo mi hanno detto che avevano aperto una scuola di musica sul territorio... allora ho mandato il mio curriculum.” (Insegnante, SMT)

- scelta alternativa all'attività di orchestrale/concertista, di stabilità

“Un gruppo di Milano mi aveva chiesto se mi potevo trasferire a Milano perché loro vivevano proprio di concerti e giravano, facevano 150-160 concerti all'anno. Ma non era proprio ciò che... per carità bellissimo...ma significava lasciare la propria famiglia o comunque metterla nelle condizioni di prendere delle decisioni come trasferirsi a Milano; una rivoluzione che non sentivo! Quindi ho iniziato a ridurre l'attività concertistica però non l'ho eliminata completamente. Invece nella didattica ho trovato fondamentalmente quella stabilità psico-fisica e anche di soddisfazione personale che, combinata però con il giusto equilibrio con l'attività artistica, ad oggi è ciò che mi dà entusiasmo e mi fa andare avanti bene e con soddisfazione.” (Insegnante, SMT)

“Quando cominci a essere tu e solo tu c'è talmente tanta invidia, tanta pressione sulla tua performance, talmente tanta gente che vorrebbe essere lì, che sei da solo. Ho capito che non volevo quel tipo di vita per me e ho capito che potevo comunque continuare a cantare ad un buon livello, ho trovato dei giri giusti [...]. E comunque anche in questo ambito qui sai che ogni volta sei sempre sotto esame perché per quanto tu possa essere bravissimo, se hai la giornata storta sei subito messo in discussione. Se sei quel nome lì, se sei lassù, allora è ancora peggio, non puoi permetterti. Non dico che sei una macchina però devi avere un carattere per cui riesci a tenere la faccenda. Io fino ad un certo punto lo tengo anche, ma a quei livelli lì no, perché avere le persone dietro che aspettano che fai il passo falso non è bello.” (Insegnante, SMT)

- una scoperta che emerge dall'esperienza, in quanto alcuni insegnanti raccontano di aver scoperto il piacere per la didattica nel corso della prima esperienza da insegnanti:

“Una volta diplomata, dovevo decidere che strada prendere e incominciai a svolgere dei corsi per la scuola musicale (nome scuola) che nel frattempo aveva aperto dei progetti nelle scuole [dell'obbligo], e in questi progetti incontrando i bambini realizzai il piacere, il gusto che avevo per la didattica” (Insegnante, SMT)

“Io ho iniziato con poche ore, anche con poche aspettative non pensando che sarebbe diventato il mio lavoro principale. Poi con l'andare del tempo aumentando gli allievi sempre di più, sono state tante le soddisfazioni” (Insegnante, SMT)

Guardando al presente, gli stimoli che permettono di mantenere alta la soddisfazione per il proprio mestiere hanno caratteristiche pro-sociali e sono:

- Contribuire a creare cultura musicale sul territorio, in una sorta di artigianato musicale

“L'attività didattica [rimane la mia attività] principale perché mi piace stare con i ragazzi e passare l'arte, affinché non muoia. Noi siamo un artigiano della musica e non deve morire” (Insegnante, SMT)

“Per me [la scuola di musica] è innanzitutto credere in un progetto pensato per il territorio, è un offrire un qualcosa al territorio senza dover spostarsi per gli utenti in altre zone. Io ho avuto la fortuna di iniziare qui però prima di me chi voleva fare musica in queste zone o andava a lezioni private oppure doveva spostarsi Trento, Bolzano.” (Insegnante, SMT)

- Le relazioni personali con gli allievi

La cosa bella è che quei ragazzi che sono andati via per studiare, ogni tanto entrano dalla porta e passano a salutarmi. Cioè si è instaurato un bel clima e si è instaurato soprattutto una passione perché ho saputo di ragazzi che studiano all'università che però hanno il gruppo, vanno a vedere i concerti e quindi per me questa è una conquista insomma! non faranno i musicisti ma hanno la passione e la consapevolezza di quello che vanno a vedere ad ascoltare!” (Insegnante, SMT)

“In questo mestiere la grande entrata è di natura intellettuale. è ovvio che al di sotto di un certo livello non puoi prescindere, la pagnotta la devi portare a casa. Però direi che la soddisfazione più grande, lavorare con certi allievi mi dà molta soddisfazione; io ad alcuni faccio lezioni extra proprio perché veder crescere la persona è molto gratificante” (Insegnante, SMT)

- La percezione dell'efficacia del proprio insegnamento

“Io trovo stupefacente che da me arrivino questi bimbi di 8 anni tutti impacciati all'inizio con questo strumento, e dopo 4, 5 anni addirittura dopo 10 [...] vedere che suonano così mi dà più soddisfazione di quando mi dicono che suonano bene io, che ho fatto un bel concerto.” (Insegnante, SMT)

Dalle interviste emerge che il corpo docenti delle SMT vede al suo interno un nucleo storico di insegnanti, soci delle cooperative, che hanno preso parte alla nascita formale del sistema SMT negli anni 80/90 o al suo sviluppo nei primi anni 2000, quando la Federazione dei Corpi Bandistici affidò la formazione dei bandisti alle scuole musicali, determinando un aumento degli allievi e degli insegnanti dipendenti. L'istituzione del registro delle SMT e dunque il riconoscimento delle organizzazioni esistenti come enti incaricati della formazione musicale di base sul territorio (1987), ha contribuito alla stabilità lavorativa degli insegnanti. Inizialmente, invece, gli insegnanti hanno gravitato su più scuole fino a raggiungere il numero massimo di ore e scegliere di rimanere in una sola scuola con cattedra piena.

“Nel 1998 le scuole musicali hanno avuto un po' un trambusto nel senso che sono passate al registro, si passava da piccole realtà autonome a un registro unico, quindi semi Provinciale, e gli insegnanti dovevano fare una scelta: rimanere in una scuola o nell'altra; si è creato un po' di terremoto diciamo dei posti dei vari insegnanti” (Insegnante, SMT)

“Le ore all'inizio erano veramente esigue quasi sei ore e quindi il pacchetto di cattedra doveva essere completato andando altrove” (Insegnante, SMT)

“I primi anni facevo sempre mille lavori, sempre nell'ambito delle scuole di musica perché poi comunque la voce gira, ti fai conoscere. Quindi sono partita con tre ore e poi ho lavorato anche alla scuola musicale X, poi alla scuola musicale Xi, alla Xii, [...] Solo che poi andando avanti, in questa scuola le ore aumentavano sempre un po' di

più, sempre un po' di più e quindi pian pianino rinunciavo nelle altre parti. E adesso alla fine lavoro sempre qui.” (Insegnante, SMT)

Tra gli intervistati, molti insegnanti hanno accettato la cattedra piena, mentre altri hanno scelto di mantenere un contratto part-time per avere più tempo da dedicare ad attività esterne alla scuola (attività artistiche in alcuni casi).

“Quando è stato il momento di decidere...avevo davanti a me il contratto a tempo indeterminato per la Fenice e la possibilità di entrare al Conservatorio di Trieste. Però all'epoca avevo trent'anni, [...] e mi sono detto non vado a insegnare voglio suonare! voglio fare un'esperienza! Quindi ho deciso di prendere la strada dell'orchestra. Se non che, sette o otto anni fa il direttore di questa scuola, mi ha contattato chiedendomi se volessi insegnare qui. Io lo conoscevo già e conoscevo altri insegnanti della scuola. Allora ho detto perché no?!. E quindi eccomi qua. Da un po' di anni alterno questi due lavori, dal martedì alla domenica sono a Venezia e il lunedì sono qui”. (Insegnante, SMT)

“Il mio contratto è passato dalla fascia da 3 a 6 ore fino a tempo pieno. Adesso sono insegnante a tempo pieno a 19 ore. Chiaramente man mano che il mio contratto si ampliava, gradualmente per scaglioni [...] ho dovuto ridurre man a mano l'attività orchestrale, [...] e ho tenuto le cose un poco a spot. [...] è tutto stato un graduale rendersi conto che non puoi più fare l'attività orchestrale e quella didattica, perché il nostro sistema è sì un sistema flessibile ma c'è più responsabilità quasi che per un insegnante di Conservatorio” (Insegnante, SMT)

Da insegnante a socio-insegnante

Il passaggio alla forma cooperativa (e associativa per tre SMT) è stato per molti insegnanti un periodo di grande impegno e responsabilità. Si passava da organizzazioni che offrivano lavoro occasionale e con poche garanzie, a cooperative che assumevano un numero crescente di persone con contratto a tempo indeterminato. Gli insegnanti che fanno parte del consiglio d'amministrazione raccontano di sentire nei confronti della scuola e dei colleghi, una maggiore responsabilità facendosi carico delle scelte di indirizzo della scuola.

“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. Tutte cose naturalmente legali, perché ho sempre cercato di non fare cose strane naturalmente, però 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, contributi pagati, una sicurezza per una eventuale malattia, era un'esigenza che tutti quanti sentivano e quindi ho deciso di fare questo salto tutti insieme. Insomma non è stato facile all'inizio le preoccupazioni erano tante, poi ci si doveva barcamenarsi tra il lavoro di insegnamento e quello invece di amministratore, di gestore, è stato molto impegnativo.” (Insegnante, SMT)

Una comunità educante e la lettura dei bisogni degli allievi

Gli insegnanti delle SMT costituiscono oggi una comunità composta da più di 300 professionisti educanti alla musica e non solo. Un fattore ricorrente nella relazione tra insegnante e allievo è l'attenzione alle problematiche personali e sociali che possono interessare quest'ultimo. Gli insegnanti hanno un posto privilegiato nell'osservare i bambini/ragazzi che frequentano la scuola di musica, pertanto sono tra i primi recettori delle situazioni di disagio che interessano gli allievi e la loro evoluzione nella società contemporanea. Tra i bisogni sottolineati dagli insegnanti vi sono:

- la diminuzione della capacità di coordinazione mente-corpo e della manualità. Rispetto al passato, secondo il racconto degli intervistati, gli allievi manifestano una maggiore difficoltà

nella coordinazione e nella manualità. Lo studio della musica contribuisce a contrastare questa problematica.

“Quando faccio lezione, soprattutto nei primi anni, faccio molte cose fisiche. Cioè camminiamo a tempo, e allo stesso tempo battiamo le mani a tempo. Una cosa di cui mi sono accorto negli ultimissimi anni è che i ragazzi hanno una coordinazione pari a zero, sono scoordinati, fanno fatica ad apprendere cose piccolissime, esercizi fisici di coordinazione. Non so se è un segno dei tempi, non lo so. Però in questi ultimi anni l'ho notato sempre di più e quindi il mio lavoro soprattutto nei primi anni è molto di fisicità.” (Insegnante, SMT)

“Per loro ormai è tutto video, loro usano gli occhi...mentre le mani e le orecchie le hanno perse tantissimo. C'è anche poco come gestualità, ogni tanto vedi un ragazzino prendere in mano una levetta, un volume, e gli dici guarda che non puoi prenderlo con l'indice e anulare, devi averci anche il pollice! Vedi proprio che non ce la fanno, la manualità l'hanno persa tantissimo” (Insegnante, SMT)

- la diminuzione delle capacità attentive e di concentrazione degli allievi. Gli insegnanti registrano negli ultimi anni una maggiore difficoltà nel tenere alta l'attenzione degli allievi durante la lezione, e legano questa insofferenza principalmente con l'uso dei social che abitano alla velocità e di una tecnologia sempre più sviluppata che permette di ottenere quanto desiderato in breve tempo.

“Logicamente suonare, sì è un piacere, però nel momento in cui il bambino deve imparare un brano nuovo fa fatica, perché si deve concentrare. E uno dei grossi problemi che vedo adesso è proprio la concentrazione, star fermi per 45 minuti su uno sgabello.” (Insegnante, SMT)

“L'altro aspetto su cui devo insistere è la pazienza perché i bambini d'oggi hanno tutto con un click. Tutto a portata di mano e fargli capire che per riuscire a fare quel passaggio bisogna provarlo una, due, tre, quattro e di nuovo riprovare, non è facile. Allora è un lavoro che faccio fare a lezione perché a casa loro non lo fanno, non hanno la pazienza di farlo. Questo è un aspetto che devo curare molto soprattutto con i piccolini, loro non hanno pazienza e si innervosiscono. Sono bambini che veramente hanno reazioni anche violente perché non gli viene quella cosa.” (Insegnante, SMT)

“I ragazzini che devono sviluppare la capacità di fare astrazione non hanno più voglia di farlo; quindi gli chiedi che nota è quella e ti sparano la prima cosa che gli viene in mente. Perché loro sono abituati ormai a una modalità con le app che danno subito il problema risolto. Il contenuto è fruibile, consumabile, e quindi noi docenti dobbiamo saperlo, glielo devi dire a un'età in cui lo possono comprendere: “Guardate che la cosa è già nella vostra mente dovete impiegare il tempo di andare a prenderla questa informazione.” C'è anche la necessità di sapere che cosa vedono i bambini e ci sono docenti che si mettono Tik Tok, tutte quelle cose lì, per sapere cosa vedono questi ragazzi! Noi siamo lì ad insegnargli ta ta ta ma c'è tutto il resto [che influisce]. Specialmente con le medie, ma anche con i bambini piccoli” (Insegnante, SMT)

- Accesso a materiale musicale presente sul web che esprime contenuti violenti. È emerso che l'accesso ad internet permette agli allievi di entrare in contatto con personaggi che utilizzano un linguaggio visivo e parlato violento per esprimersi in musica. Un insegnante riferisce di questo fenomeno parlando dei suoi allievi delle medie:

“Personalmente invito ad ascoltare musica e la prima cosa che faccio sempre con i ragazzi [...] è: “ragazzi cosa ascoltate?” è per quello che vengo a conoscenza di questi materiali! escono da scuola il pomeriggio tutti belli contenti e si sparano tre ore di teppisti che vogliono fare la rivoluzione con i mitra sui macchinoni. Ok ragazzi, però boh! Era molto più bello ascoltare i Beatles c'erano degli immaginari molto diversi, molto più belli di questi crudeli; sono forti! Ed è una grandissima maggioranza - ragazze comprese - che ascoltano. Mamma mia che violenza che c'è dentro questi video. Secondo me c'è una bella sofferenza da parte loro.” (Insegnante, SMT)

- difficoltà familiari che possono essere presenti nella vita dell'allievo:

“Per esempio - parlo per me - i primi mesi di studio devi riuscire a portare il bambino a Natale a fare la sua canzoncina, se non riesci a fare quello è già un allievo che per metà è perso. Allora lì certe cose devi metterle un po' da parte, se l'arco va storto, se il dito non viene messo nella posizione giusta, Vabbè! più avanti ci penseremo ma che resti vivo il fatto che vengano a lezione volentieri. E allora c'è molto lavoro anche psicologico da fare con i bambini per vedere un po' di cosa hanno bisogno. Molti hanno dei problemi a casa, con genitori separati e allora bisogna essere dedicati. E si vede subito se a casa hanno problemi o se sono sereni.” (Insegnante, SMT)

Insegnare in una scuola di musica

I racconti degli intervistati hanno descritto principalmente il lavoro di insegnamento con la fascia di allievi bambini-adolescenti, che è prevalente in gran parte delle scuole musicali. Infatti, il dato estratto dalle schede organizzative raccolte per 11 SMT, mette in evidenza che, per l'anno 2021, la percentuale di allievi con età superiore a 14 anni è prevalente solo in due scuole. Gli intervistati raccontano però che è in crescita il numero di allievi adulti che si iscrivono a scuola di musica. Pertanto, di seguito si presenterà il percorso didattico privilegiato dagli insegnanti nel rapporto con gli allievi più piccoli, frequentanti le scuole elementari, medie e superiori.

Gli insegnanti impostano lo studio dello strumento in modo ludico per i bambini che si avvicinano per la prima volta alla musica (7- 8 anni): l'allievo prova delle esperienze con lo strumento improntate al rapporto fisico con esso (es: orientamento ai tasti), e delle sperimentazioni con la musica, con il ritmo e l'intonazione per poi passare ad esercizi di primissima lettura. In supporto alla lettura, l'insegnante può servirsi di un linguaggio scritto creato appositamente per l'allievo oppure utilizzare i libri di testo a disposizione. Da questi primi esercizi si arriva alla lettura tradizionale e all'esecuzione di brani musicali semplici e noti, per poi aumentare gradualmente la difficoltà d'esecuzione e introdurre brani sempre più articolati. Questo aiuta l'allievo anche a sentirsi gratificato lungo il percorso di apprendimento del linguaggio musicale.

Ai fini di un apprendimento efficace, gli insegnanti ritengono essenziale la buona relazione con l'allievo, l'interesse a lui o lei come persona nel rispetto delle sue tempistiche di apprendimento, dei suoi bisogni e dei suoi gusti musicali. Per alcuni degli intervistati è da privilegiare l'insegnamento attraverso attività pratiche, senza impartire la conoscenza per via teorica ma portando i bambini a dedurre la regola dalla pratica. In generale, gli insegnanti sono d'accordo nel ritenere che comunque la tecnica sia requisito essenziale per potersi poi esprimere in musica.

“Educare e quindi educare qualcosa, trarre fuori, facendo sì che ciascuno trovi la propria strada. Inevitabilmente dobbiamo offrire delle informazioni perché insegniamo un linguaggio. Quando ognuno impara una lingua nuova inevitabilmente deve affrontare tutta una serie di step noiosi o spiacevoli, meno gustosi. Però forse è proprio riuscire a ricamare un abito su misura, riuscire a valorizzare chi hai davanti e a trovare il percorso più corretto, più consono alle proprie aspettative. [...] Secondo me la cosa più importante è quella di saper offrire a ciascuno quello che desidera, senza forzare, e però riuscire a valorizzare in modo trasversale, eterogeneo tutti.” (Insegnante, SMT)

“La prima cosa è motivare l'allievo, e io da sempre dico che l'allievo deve essere rispettato come persona. Siamo tutti diversi e bisogna partire da quello. Adesso con la didattica finalmente - grazie anche ai giovani - siamo molto più aperti. Ai miei tempi c'era un modo di insegnare e quello era: se non porti un brano a 120 metronomo non va bene, lo devi rifare finché non arrivi a quei livelli. Quindi per fortuna in questi ultimi trent'anni la didattica musicale ha fatto veramente un balzo gigantesco.” (Insegnante, SMT)

“La cosa che cerco di curare è l'aspetto della relazione con l'allievo quindi instauro un rapporto che mi permette poi di far passare il livello nozionistico, la tecnica e tutto quello che è poi la conoscenza della materia. è tutto molto

naturale e spontaneo e sicuramente se il rapporto con l'allievo è un buon rapporto, c'è feeling comunque si entra in sintonia, non è uguale per tutti ovviamente.” (Insegnante, SMT)

Gli insegnanti ritengono comunque che la tecnica sia requisito essenziale per potersi poi esprimere in musica.

“C'è, all'inizio, un percorso non dico obbligato ma quasi, nel senso che c'è un percorso conoscitivo doveroso dove si insegnano gli accordi, e dai primi accordi le prime canzoni molto affascinanti, conosciute, che io reputo perfette per iniziare” (Insegnante, SMT)

“Con i bambini cerco sempre di farli quasi giocare, con un approccio più leggero. Sì metodico perché ovviamente ci deve essere il percorso e lo studio a casa, io cerco di far capire che ci vuole anche l'allenamento a casa oltre alla lezione. [...] Se sono più grandi, all'inizio gli faccio fare un programma su come tenere la posizione, la tecnica.” (Insegnante, SMT)

“Io al Conservatorio ho proprio ricevuto un insegnamento da bacchettone, cioè dovevo fare quell'esercizio mille volte finché non veniva giusto e poi si andava avanti. Invece qui faccio la cosa opposta, cioè io propongo degli esercizi a livello quasi di gioco e in maniera inconsapevole i ragazzi ripetendo questi esercizi, li acquisiscono e dopo se li ritrovano sulla carta però in un secondo momento.” (Insegnante, SMT)

Il dato di survey conferma quando emerso dalle interviste. Infatti, in merito agli stili di insegnamento, gli insegnanti privilegiano il “dare punti di riferimento e supporto, affinché l'allievo possa sviluppare le proprie attitudini musicali” con un punteggio medio di 6,30 su una scala da 1 “per nulla” a 7 “molto”, a seguire l'item “sviluppare empatia e buone relazioni con gli allievi” ha un punteggio di 6,23, mentre l'item “trasferimento e fedele riproduzione di conoscenze musicali consolidate” si colloca come ultima scelta degli insegnanti con un punteggio medio di 4,35.

Gli insegnanti mettono in evidenza come lo studio di uno strumento musicale richieda tempo e costanza, che in molti casi i bambini non riescono a dedicare a causa dei numerosi impegni che scandiscono le loro giornate (ad esempio, il tempo pieno a scuola, uno o due sport, il tempo libero da passare fuori casa nei weekend).

“Ad esempio qui è molto praticato lo sci. Quando c'è la stagione sciistica diventa veramente un'impresa non solo organizzare le lezioni ma anche riuscire a fare lezione, magari dopo aver fatto tre ore di allenamento sulla pista arrivano stremati. Anche organizzare gli orari con i rientri a scuola. Per esempio fare una lezione di strumento - dove anche la posizione stessa dello strumento è impegnativa - e magari farla dopo due ore di sci... Mi fa pena a volte.” (Insegnante, SMT)

In questa dinamica un ruolo fondamentale è svolto dalla famiglia che può agire affinché il bambino dedichi più tempo allo studio dello strumento a casa, all'ascolto di musica, ad attività culturali come concerti, spettacoli teatrali, ecc.

“Io chiedo spesso se guardano concerti di qualsiasi genere - non faccio distinzioni. Anche perché vedere concerti ti dovrebbe dare una carica in più; ma non vedo questa grande passione. Però in generale dipende anche dalla famiglia ascoltare più o meno musica.” (Insegnante, SMT)

Alcuni insegnanti evidenziano che, attraverso degli esami che scandiscono l'ingresso ad un livello più avanzato, gli allievi prendono consapevolezza delle proprie capacità. Gli esami per gli allievi che frequentano le scuole elementari non hanno una scadenza rigida ma seguono i miglioramenti dell'allievo. Può dunque accadere che un bambino riesca a progredire di un livello ogni anno e un altro bambino che impiega due anni per uno stesso livello, e così via.

“Per esempio quest'anno ho due allievi che hanno già fatto quattro - cinque anni, però mi accorgo che se io gli do il loro programma non riescono [ad eseguirlo] perché - torniamo al discorso - il tempo che dedicano allo strumento è molto poco. Quindi devo fare marcia indietro e trovare dei brani che comunque siano gratificanti per loro, belli, piacevoli, che non ci mettano un mese e mezzo prima di riuscire a suonare decentemente, perché altrimenti si mortificano e il rischio è che abbandonino. [...] Sono di solito i ragazzini di seconda, terza media che sono in una fase un po' delicata, per cui non capisci se si riscrivono perché piace a loro - e a quel punto deve essere così.” (Insegnante, SMT)

Gli obiettivi dell'insegnamento

L'educazione musicale diffusa offerta dalle scuole musicali del Trentino mira a raggiungere obiettivi differenti da quelli della formazione accademico-professionale e, permette di adeguarsi più velocemente ai cambiamenti della contemporaneità sia per i generi musicali insegnati sia per il grado di preparazione in ingresso dell'utenza.

Tra gli obiettivi che gli insegnanti di musica si pongono ci sono:

- la capacità di analisi critica della musica da parte degli allievi (formazione musicale)

“Quando finisci un bel concerto la sera e poi la mattina seguente sei qui a suonare Fra Martino Campanaro perché è l'unico brano che ora riusciamo a mettere insieme, proprio bisogna voltar pagina! Bisogna mettersi allo stesso livello, perché se io arrivassi e facessi il bacchettone dall'alto penso che perderei quasi tutti gli allievi, invece bisogna fare il loro stesso gioco e cercare di trasmettergli la passione. Se non li appassioni, hai poco da fare il bacchettone. Mentre se li appassioni qualcosa riesco ad ottenere. Magari non diventeranno musicisti, ma posso dire? chi se ne importa! l'importante è dare una formazione. Poi se c'è quello bravo, se c'è la perla, allora lo porti in Conservatorio, lo porti a un certo livello, magari lo indirizzi.” (Insegnante, SMT)

- la crescita del bagaglio culturale dell'allievo (formazione culturale)

“Il mio primo obiettivo è che si appassionino alla musica e quindi non voglio che la vivano come una cosa oppressiva. Come magari l'ho vissuta io in certi momenti, ma che sia veramente per loro un piacere. Chiaro che comunque studiare musica è anche una cosa molto faticosa perché imparare uno strumento è molto faticoso, non è una passeggiata. Però insomma io da una parte cerco di far capire loro, sì appunto che è piacevole farlo ma sia che c'è bisogno di metterci un po' di impegno perché altrimenti non si arriva da nessuna parte” (Insegnante, SMT)

“Io spezzo una lancia in favore dei colleghi del Conservatorio, non è come da noi. Loro devono formare persone per andare! Noi - che è molto più bello infatti siamo più fortunati - dobbiamo invece tenere alta la gioia di avere la musica nella tua vita [...] non perché debbano fare i musicisti ma perché la musica, come nell'antica Grecia, dovrebbe essere parte insieme alla matematica, la grammatica e lo sport, insieme alle arti, dovrebbe far della didattica scolastica.” (Insegnante, SMT)

- far in modo che l'allievo non odi la musica. Questo obiettivo, che certamente non è proprio di nessuna istituzione scolastica e accademica, emerge in un numero elevato di interviste ed ha radici nell'esperienza personale degli insegnanti come allievi nei rispettivi conservatori. La disciplina imposta dall'accademica, finalizzata a formare professionisti, è stata vissuta da molti come estremamente severa ed autoritaria.

“Durante il periodo del Conservatorio io ho avuto un insegnante - soprattutto i primi anni - molto severa che incuteva terrore [...] Un pensiero che ricordo ho fatto allora è stato: Se io riuscirò a portare a termine il mio percorso e arrivare veramente a fare quello che mi piace cioè insegnare mi rifiuterò categoricamente di insegnare in questo modo. Perché la musica è una cosa troppo bella, viene da dentro, è giusto che ci sia la disciplina, l'impegno ma non la paura.” (Insegnante, SMT)

“Mi è capitato che dei bambini vengano e suonino una melodia perché l’hanno sentita e se la tirano giù da soli. Allora lì io do libero spazio, non li freno assolutamente. È una cosa che a me è mancata quando studiavo e lo studio era molto più mirato, centrato, e non si poteva uscire dai ranghi.” (Insegnante, SMT)

Le caratteristiche degli allievi

La fascia d’età prevalente nelle scuole di musica va dalla terza elementare fino alla quinta superiore. Ci sono poi dei corsi come la culla sonora, musica giocando, avviamento alla musica, dedicati ai bambini della fascia nido e scuola materna. Negli anni è in crescita la fascia adulti che scelgono di dedicarsi allo studio di uno strumento con diverse motivazioni, tra queste: riprendere una vecchia passione interrotta, avere opportunità di socializzazione (in ensemble, cori), attività per un invecchiamento attivo. L’età è molto varia e arriva, nel caso particolare della scuola musicale Il Diapason, a 92 anni con una signora che studia fisarmonica.

Dal racconto degli intervistati emerge un approccio all’insegnamento calibrato sulle potenzialità e sull’impegno dell’allievo. Gli insegnanti distinguono due principali categorie di allievi iscritti:

- coloro che hanno una predisposizione alla musica, che si impegnano in uno studio costante, hanno il piacere di scoprire la musica con una profondità quasi professionale e l’intenzione di fare l’ammissione al Conservatorio.

“La nostra è una scuola di musica e cerco sempre di adattare il programma che ho all’allievo. Ovviamente c’è il bambino che vuole seguire un certo tipo di percorso e allora cerco di impostare il percorso dandogli del materiale particolare, un pochino più approfondito. Questo ovviamente va concordato con i genitori, la famiglia. Cerco di seguire dei percorsi diversi a seconda di quello che uno cerca e vuole dalla musica. Per altri invece vale il discorso per cui mi dicono: io arrivo fino a qui, quindi non star a chiedermi altro. E allora fai un tipo di percorso più leggero.” (Insegnante, SMT)

- gli allievi che si avvicinano alla scuola per il piacere di dedicarsi alla musica o per scoprire un mondo ignoto, ma senza particolari velleità artistiche. In questo caso, la progressione nell’apprendimento segue un ritmo personale in base alle capacità e all’impegno impiegati.

“Io creo un percorso che l’allievo è in grado di fare, passo passo, gli vado dietro. Ovviamente dedicando tutta l’attenzione sulla postura, segno ogni dito, faccio un lavoro veramente pazzesco e mi aspetto che l’allievo con i suoi tempi, mi stia dietro. C’è chi ci riesce e c’è chi neanche con quel minimo riesce - ma perché i bambini di oggi fanno mille attività, mille cose, non hanno il tempo materiale anche per fare quel minimo. Allora l’impegno che mettono nell’incontro della lezione non è più sufficiente; allora si accorgono anche loro che non vanno avanti quindi diventa per l’allievo insomma un percorso negativo non più positivo.” (Insegnante, SMT)

“Ci sono i ragazzini con i quali vedi che puoi fare un percorso un po’ serio, che ci tengono ad apprendere in maniera approfondita e allora adotti un programma, un sistema di insegnamento. E poi ci sono i ragazzini che vedi che invece magari vengono semplicemente perché hanno un piacere di stare con te quei 45 minuti e magari lavorano bene in classe e poi a casa non fanno assolutamente nulla. Però l’importante è che a loro rimanga comunque un buon rapporto con la musica.” (Insegnante, SMT)

Altri allievi frequentano la scuola spinti dai genitori o senza una particolare motivazione intrinseca, e non presentano la maturità necessaria per apprezzare tutti gli aspetti della musica, pertanto studiano con fatica la parte teorica non cogliendo il nesso tra strumento e teoria musicale. Tuttavia per questi allievi la scuola rimane un modo per esplorare il mondo della musica.

“Io penso che già da piccolino avevo questa voglia di arrivare lì [...]. Certi ragazzi mi sembrano molto persi, cioè vengono perché non sanno cosa fare. Alla fine riesci a motivarli. Però non c’è quel mordente, almeno per il momento

ne ho trovati forse due o tre [...] che secondo me possono far qualcosa; quindi la media è bassa. [...] Anche perché vedono un po' tutto impossibile sti ragazzi, al giorno d'oggi, sarà stato anche l'anno difficile [riferimento a Covid]" (Insegnante, SMT)

"Io trovo che per i bambini - a parte magari qualcuno che ha capito che la musica è bella, interessante - per la maggior parte - sia una delle varie cose che stanno provando a fare" (Insegnante, SMT)

Si raccoglie, inoltre, che se al bambino viene imposto lo studio della musica o di uno strumento particolare, l'abbandono della scuola musicale è quasi certo. L'insegnante in questi casi deve mediare tra la necessità di mantenere l'iscrizione dell'allievo a scuola (interesse della scuola), la trasparenza nei confronti dei genitori che pagano la quota per l'iscrizione (interesse della famiglia) e il benessere dell'allievo che fatica a mantenere i ritmi del programma previsto dalla scuola soprattutto per le attività collettive (interesse dell'allievo). A questi interessi si aggiunge quello della Provincia che, finanziando la formazione musicale con un contributo diretto alle famiglie, ha interesse che il contributo venga investito per ragazzi che frequentano la scuola ottenendo buoni risultati.

Autodeterminazione tra attività didattica e attività artistica

Le scuole musicali trentine definiscono i loro programmi didattici nel rispetto dei criteri contenuti negli Orientamenti didattici Provinciali, che indicano gli obiettivi formativi da raggiungere. I percorsi musicali seguono le tappe evolutive degli allievi che si concretizzano nei cicli didattici:

1. Primo ciclo, coincide con la prima scolarità (materna e primo ciclo delle elementari) orientativamente fino ai 7 anni e include: Musica giocando dai 3 ai 5 anni, Avviamento alla musica I 6 anni, Avviamento alla musica II 7 anni. Il primo ciclo è orientato all'esplorazione della musica e dei suoni che necessita del gioco, della drammatizzazione, del movimento fisico, ecc. A cavallo tra il primo e il secondo ciclo, il bambino viene portato ad esplorare gli strumenti musicali (giro degli strumenti).
2. Secondo ciclo, orientativamente dagli 8 ai 13 anni, mira all'educazione audio-percettiva, ascolto intelligente della musica, attività vocale individuale e corale, strumento, lettura e scrittura (solfeggio).
3. Terzo ciclo, dai 14 anni in su, mira ad un consolidamento delle competenze apprese con esercitazione su materiali di maggiore complessità.

I contenuti d'apprendimento hanno carattere ciclico ovvero vengono riproposti periodicamente, su materiali e in contesti rinnovati per consentire il recupero di precedenti acquisizioni agli allievi che accedano alla scuola in fase inoltrata.

Gli orientamenti Provinciali definiscono gli obiettivi didattici da raggiungere lasciando piena libertà alle scuole di organizzare le proprie attività formative, come ci dice un'insegnante in questa intervista:

"Gli orientamenti così come sono, aprono talmente tante piste che anche a volte i genitori quando mi dicono - ma voi a solfeggio non fate solfeggio formazione? - Dico - guardi per quell'ora di formazione che ho a disposizione ci dobbiamo dare una lista di priorità! - perché le cose da fare sono tantissime, sarebbero tantissime! quindi io sì, non ho avuto nessuna difficoltà a trovare negli orientamenti didattici gli spazi, il riconoscimento scritto di quello che ritenevo fosse un percorso pedagogico da proporre." (Insegnante, SMT)

Tuttavia si raccolgono anche delle critiche, legate principalmente alla struttura organizzativa:

“C'è una fissità sopra, a capo della nostra scuola. C'è una fissità e una rigidità che in questo momento non stanno aiutando [...] Come dire, la virtuosità dell'esistenza di questo sistema di scuole di musica è innegabile, ho questo spazio di azione creativo... che è rigidissimo. è rigidissimo, non permette diversità di orari, non permette scambio tra insegnanti, non permette trasversalità tra le varie scuole. Cioè non lo permette o non è previsto perché ogni direttore pensa di avere lo scettro.” (Insegnante, SMT)

Le attività didattiche si svolgono prevalentemente all'interno della scuola, e nel periodo successivo alla pandemia le opportunità di incontro e scambio tra insegnanti e allievi di scuole diverse hanno registrato un ulteriore calo.

“Una scuola musicale non è come la scuola dell'obbligo dove si entra la mattina e ci si trova tutti nello stesso stabile. Può essere che magari gli insegnanti che gravitano nelle bande non si vedano mai [...]. Quindi i momenti per vedersi sono magari i collegi docenti, le plenarie che si organizzano, ma alla fine sono 4, 5 in tutto l'anno, e gli scrutini. L'occasionale di poter suonare insieme è un momento dove si fa quello che amiamo fare. [...] momenti di incontro, che non siano solamente a livello proprio lavorativo, di organizzazione della scuola, ma siano anche un po' più leggeri. Anche se la finalità fosse di un progetto scolastico, per esempio vado a suonare per la scuola elementare o vado a suonare per questo spettacolo, allora i docenti si trovano e suonano insieme.” (Insegnante, SMT)

“Alle volte anche delle classi di scuole differenti collaborano. Ad esempio prima del Covid facevamo una grande manifestazione, una giornata che si chiamava Playday e diverse scuole collaboravano e si formava un'orchestra gigantesca di più di 100 allievi, si rimaneva tutto il giorno assieme e la sera si invitavano i genitori e si faceva il concerto.” (Insegnante, SMT)

“Ma devo dire che in questo contesto, in questa scuola, sono fortunata. Generalmente tutto quello che mi è balenato per la testa, con dei progetti, sono sempre riuscita a farlo, con la disponibilità degli allievi, del direttore, qui c'è la possibilità - essendo un ambiente piccolo - di dire “Io vorrei fare questa cosa, c'è modo di farla?” [...] mentre magari dalle altre parti era più difficilino - io ho lavorato in diverse scuole. Qui devo dire che i progetti - chiaramente partendo da progetti abbordabili, magari che fai a costo zero insomma - si possono fare.” (Insegnante, SMT)

“D'estate organizziamo le stagioni concertistiche per alcuni comuni [...] ma ciò che ci entra è lo stimolo per i docenti perché così possono mettere a frutto la loro professionalità” (Insegnante, SMT)

Se gli orientamenti didattici pongono l'accento sulla trasmissione del linguaggio musicale e dunque più sull'apprendimento della parte tecnica della musica, dall'altro lato non vi è un'indicazione sulla sperimentazione del suo lato più creativo/artistico, sia per quanto riguarda gli insegnanti sia per l'espressione creativa degli allievi.

Nel sistema delle scuole musicali, gli insegnanti spesso orientano la loro attività principalmente verso l'insegnamento lasciando o riducendo l'attività artistica fuori dalla scuola ai fine settimana, nel periodo estivo o nelle festività. Dai racconti degli intervistati emerge che la causa principale risiede nel contrasto tra i ritmi dell'attività artistica e quelli didattici che l'organizzazione scolastica deve garantire. A favore dell'attività di performance esterna alla scuola sono previsti i permessi artistici, che la scuola può concedere su richiesta dell'interessato e il cui utilizzo comporta, solitamente, il successivo recupero delle lezioni non svolte.

“Ovviamente ho dovuto rinunciare ad alcune cose che facevo prima, alcuni progetti dove mi chiedevano di andare via una settimana a fare le prove dei concerti in giro, perché in una struttura come una scuola bisogna assicurare per quanto possibile una continuità, anche se comunque poi in casi eccezionali c'è sempre una disponibilità da parte della scuola a trovare una soluzione.” (Insegnante SMT)

“[...] fai delle scelte nel momento in cui accetti un contratto da part-time a full-time sai che devi rinunciare a qualcosa se no sarebbe troppo bello, no? Noi abbiamo solitamente quattro giorni impegnati quindi se riesco a combinare vado a suonare.” (Insegnante SMT)

“Dal '90 sono qui stabile e le ore di insegnamento sono salite. Facevo anche dei concerti, non avendo ancora la cattedra piena. Era comodo, mentre adesso con la cattedra piena è più complicato coordinare l'attività artistica con l'insegnamento nella scuola musicale. E quindi sono andato avanti per un po' di anni facendo le due cose. Poi ad un certo punto ho smesso la mia carriera, ho proprio finito di suonare, e sono andato avanti con l'insegnamento [...] quindi attività artistica non ne faccio più! (Insegnante, SMT)

In merito alla fruizione dei permessi artistici, dalle interviste emergono due vissuti differenti. Da una parte vi sono insegnanti che non incontrano difficoltà nel richiedere i permessi presso la propria organizzazione;

“In passato ho avuto diversi momenti in cui magari il lunedì non potevo essere qua [presso la scuola musicale] per disparati motivi perché magari mi chiamavano altre orchestre. Ho collaborato con altre realtà in questi anni e quindi mi è capitato di essere magari via in tournée per venti giorni e quindi di dover saltare dei lunedì. E questa flessibilità devo dire che c'è sempre stata non ho mai avuto problemi. Programmando mi è capitato di dover fare dei recuperi in maniera del tutto tranquilla e serena.” (Insegnante, SMT)

“Grazie all'insegnamento si hanno parecchi tempi dove poter svolgere attività liberamente sto parlando di vacanze di Natale, carnevale, Pasqua, i fine settimana, l'estate sono 3 mesi e poi ci sono i famosi permessi artistici che ci dà la scuola. Quelli servono. La possibilità di andare a suonare come è capitato a me, prima del periodo pandemico, all'estero durante l'anno scolastico mi è stata data grazie ai permessi artistici.” (Insegnante, SMT)

dall'altra parte, altri insegnanti hanno incontrato delle resistenze nel chiedere il permesso artistico e ad impegnarsi in attività artistiche stabili principalmente per:

- Scarsa flessibilità dell'orario di lavoro per garantire continuità didattica agli allievi e alle famiglie (il dato è confermato dalla survey che individua la flessibilità dell'orario di lavoro come un elemento di cui gli insegnanti sono meno soddisfatti);

“Se uno ha la cattedra piena e insegna 19 ore ovvero quattro pomeriggi, per bravo che sia uno ad organizzarsi, poiché i bambini vanno tutti al tempo pieno, bisogna iniziare la lezione almeno alle 16.00. Fare due concerti l'anno si può, ma se uno volesse far carriera con 50 concerti all'anno non puoi farla a cattedra piena in una scuola musicale, poi spostare gli allievi, poi ci sono le lamentele perché loro pagano. Mentre con i ragazzi più grandi a volte possono iniziare prima intorno alle 14.00. Quindi io che ho 12 ore potrei fare 2 pomeriggi ma devo venire 3 perché devo fare le classi dopo le 16:30. Se hai più classi sei fritto fra virgolette perché devi impegnare quasi tutti i pomeriggi. Spostare le lezioni è complicato perché non puoi dire vieni il sabato mattina che magari una famiglia non può. Mentre al Conservatorio è diverso. Se uno fa un'attività concertistica abbastanza sostenuta deve ridurre le ore. Ma infatti quasi tutti quelli che hanno tempo pieno, attività concertistica pari a zero.” (Insegnante, SMT)

- Senso di responsabilità nei confronti degli allievi e dei genitori;

“Secondo me è impossibile avere una vita artistica e con tanti concerti dentro una scuola musicale. Mi spiace, perché si lavora con un'età che non può permettersi di fare la didattica come in Conservatorio: Stefano Pisetta, il nostro professore di musica da camera, lui è in tour con Baglioni per un sacco di mesi, allora lui molto organizzato, devo dire, e molto bravo a settembre, inizio anno accademico, faceva tantissime lezioni, ci faceva il grosso. Poi non avevi più lezioni fino ad aprile e poi aprile maggio-giugno boom di nuovo. Lo puoi fare, perché hai persone adulte, io contentissima di questo metodo. [...] Qui non si potrebbe, con i bambini non lo puoi fare, giustamente.” (Insegnante, SMT)

- Difficoltà organizzative legate alle collaborazioni artistiche (orari, distanze geografiche)

“[...] Principalmente sono le persone che gravitano nella regione, nel senso che il fatto di avere persone con scambio extraterritoriale - parlo di Trentino - comporta un'organizzazione un pochino più faticosa. Se dovessi fare una prova a Mantova non è che posso permettermi di dire - parto e vado. C'è anche un problema organizzativo. [...] Con le bande non suono più. Prima suonavo con un sacco di bande, ma adesso diventa proprio inconciliabile a livello di tempistica, perché le bande si trovano due volte a settimana e per me diventa impensabile.” (Insegnante, SMT)

“Mettili che in media faccio 4 giorni a settimane, con 4 -5 ore al giorno. Chiaramente dovessi dipendere dal fatto di suonare dal vivo, non potrei! abitando a Primiero o fai chilometri sempre in macchina.... [o non suoni].” (Insegnante, SMT)

“Negli anni, [...], ho avuto diverse problematiche di gestione. Perché mettere insieme le mie attività e quelle dei miei colleghi non sempre è facile. Il lavoro del musicista è sempre un lavoro che va ad appuntamenti. [...] Cioè io ho gli appuntamenti di lavoro con (nome orchestra) o l'appuntamento di oggi qui a insegnare, gli appuntamenti delle mie attività extra che sono sempre a spot ma devo essere presente lì in quel momento non posso dire vengo fra due giorni. Non so se è chiaro il concetto. Non posso dire “Va beh questo concerto non lo faccio adesso lo faccio fra una settimana”; no quell'appuntamento è lì, quel giorno, a quell'ora, e quindi gestire e programmare attività extra all'insegnamento e al lavoro di teatro diventa difficoltoso in questo senso.” (Insegnante, SMT)

“Per quest'ultimo concerto con (nome artista) ho studiato tantissimo perché ogni volta lei metteva brani nuovi, e fa bene, così io sono obbligata a studiare brani nuovi. Solo che comincio a essere stanca, non riesco più a reggere, io sono andata a fare il concerto partendo da qua, poi ho recuperato il sabato.” (Insegnante, SMT)

- Energie assorbite dalla didattica;

“Vero è che quando uno è impegnato all'interno di una scuola musicale a tempo pieno, da ottobre a maggio, è difficile fare attività concertistica. Per due ragioni. La prima è anche che non c'è una richiesta enorme sulla piazza per andare a suonare nel periodo invernale. È molto più facile suonare nel periodo estivo, almeno per quanto riguarda la musica pop, che di solito si fa all'aperto eccetera eccetera. La seconda cosa è che, come dicevo prima, deve essere un piacere e se la mia energia in quel momento lì è nella scuola, finire di lavorare alle 8.30 di sera saper di dover andare a fare la prova per un concerto subito dopo, diventa pesante. Quindi automaticamente - a meno che non sia una cosa imperdibile - tendo a non svolgere questo tipo di attività durante l'anno scolastico.” (Insegnante, SMT)

“Perché poi a me insegnare prosciuga a livello energetico, è una cosa che ti svuota, cioè ti dà dal punto di vista umano e di soddisfazione però ti svuota tantissimo.” (Insegnante, SMT)

“Io sono un soggetto un po' particolare, [...] avevo una difficoltà a dissociarmi da questi studenti; io tornavo a casa - avevo, si vede, uno scudo troppo leggero - e mi portavo dentro tutte le storture e quando suonavo mi dicevo "oh madonna!" non capivo più chi fossi, chi non ero perché avevo tutti sti ragazzini.” (Insegnante, SMT)

La possibilità di condurre un'attività artistica stabile e continuativa all'esterno della scuola diminuisce all'aumentare delle ore di insegnamento.

“Se tu hai poche ore di attività didattica allora puoi compensare con l'attività artistica, nel momento in cui le ore di insegnamento aumentano diventa complicato, perché altrimenti da qualche parte devi lasciare. Perché ho visto con l'esperienza che gli insegnanti che fanno tante ore di didattica e fanno anche tanti concerti, è chiaro che dalla didattica tirano un po' via non per loro demerito! ma proprio perché le energie sono quelle; mentre invece al contrario se si trova il giusto bilanciamento essere artisti aiuta tantissimo la didattica. Questo è un elemento che nel corso di questi anni trovo imprescindibile, aiuta tanto perché anche se tu comunque hai a che fare sempre con degli allievi che non raggiungeranno mai i livelli tecnici di noi insegnanti e via dicendo però ti permette sempre di lavorare e non stare

fermo su una forma di ricerca che alla fine è veramente utile per migliorare anche gli aspetti didattici.” (Insegnante, SMT)

“Ad un certo punto prevale l'insegnamento anche se ci sono ancora occasioni di suonare, o legate alla scuola - attività della scuola sicuramente - o con colleghi che conosco - però non succede così spesso. Anche perché ci vorrebbe più tempo, altre condizioni. Però non lo rifiuto se ho l'occasione.” (Insegnante, SMT)

Il bilanciamento maggiormente auspicato dagli insegnanti è quello di non pretendere esclusivamente verso l'attività artistica o esclusivamente verso l'attività didattica ma riuscire a mantenere un equilibrio tra le due. I dati della survey ci dicono che il 59% dei rispondenti è soddisfatto dell'equilibrio raggiunto tra attività artistica e didattica, 21% non è soddisfatto e il 19% esprime un valore neutrale.

Il valore dell'attività artistica

Raggruppando per categorie tratti simili emersi durante le interviste, l'attività artistica può rappresentare per gli insegnanti:

- Auto-aggiornamento/studio: gli insegnanti che mantengono un'attività artistica esterna alla scuola raccontano di vivere la performance come un momento di formazione continua;

“Come dicevo prima l'auto-aggiornamento non è solo aggiornamento di corsi che si fanno all'interno della scuola sulle metodologie didattiche. Per me l'auto aggiornamento è anche la possibilità di fare ancora concerti, suonare in giro, dedicarsi un po' a quello che piace.” (Insegnante, SMT)

“[Studiare] questo è un altro elemento fondamentale nel senso limitarsi all'attività didattica, porta a non avere scadenze cioè volendo dopo che tu hai studiato e hai fatto tutti i tuoi percorsi e nello zaino hai il know how necessario, hai del materiale sufficiente per arrivare alla pensione... Basta metterci passione e via dicendo però non avresti bisogno di aumentare le tue conoscenze per poter tranquillamente andare avanti con le tue cose. Mentre il fatto di suonare tutti i giorni perché hai da preparare un concerto, devi studiare delle ore, hai la parte tecnica e questo è importante. Se viene a mancare questa cosa tutto un po' si appiattisce.” (Insegnante, SMT)

“Il fatto che un insegnante va a fare i concerti almeno io su di me lo vivo come un arricchimento anche per loro [gli allievi]. [...] io vedo che, quando magari ho l'occasione di fare qualcosa - io cerco di chiedere meno permessi possibili alla scuola e di fare in modo che la scuola non si ritrovi a perdere la continuità didattica, cerco chiaramente di stare appunto il più possibile dentro i miei orari e di non cambiare, però qualche volta chiedo un permesso, si va via magari quella settimana e quando torno sei carico e hai mille idee. [...] Io lo dico sempre al mio direttore per me è come fare il corso di aggiornamento andare a cantare perché io poi torno e ho tutta un'altra energia da dare a loro [allievi] e loro se ne rendono conto.” (Insegnante, SMT)

- Fonte di energia/ricarica: suonare con altri musicisti viene vissuto dagli insegnanti come un momento per ricaricare le energie, da poter impiegare successivamente nella didattica. Anche la survey conferma che gli insegnanti si impegnano in attività artistiche per il piacere intrinseco che da queste ne deriva;

“Insegnare solo nel mio caso direi no! io diventerei grigia, nel senso che non avrei questa energia che io prendo anche dall'altra parte [artistica]. [...] Per me lo è, assolutamente. Perché sarei morta sennò. Perché poi a me insegnare prosciuga a livello energetico, è una cosa che ti svuota, cioè ti dà dal punto di vista umano e di soddisfazione però ti svuota tantissimo. Io quella energia lì ho bisogno di recuperarla. [...] Al coro - magari torni dopo una settimana che sei stato via - e mi è stato detto "Ma quanto bene ti fanno i concerti?", torni che hai un altro sprint.” (Insegnante, SMT)

“Poi l'altra cosa bella che ho riscontrato è puramente a livello energetico cioè quando tu insegni magari e fai un intero quadrimestre senza magari cimentarti in performance, in concerti... va benissimo ci mancherebbe però dopo che hai magari suonato e fatto qualcosina hai un'energia diversa.” (Insegnante, SMT)

- Trasferimento di competenze agli allievi: gli insegnanti vedono nella propria attività di performance un momento per sviluppare competenze da trasmettere agli allievi. Allo stesso tempo, però, gli insegnanti sono d'accordo nel ritenere che una maggiore attività artistica non corrisponda necessariamente a maggiori competenze didattiche; anzi si ritiene che l'essere un bravo musicista non corrisponda ad essere un bravo insegnante di musica e che un'attività artistica predominante possa sottrarre tempo alla continuità didattica.

“Poi puoi anche raccontare delle cose agli allievi. Perché altrimenti gli allievi ti vedono sempre in questo abito da insegnante ma, anche se magari non hanno avuto modo di ascoltarti, tu racconti delle cose e quindi trasmetti loro anche degli elementi diversi che vanno un po' al di là della lezione!” (Insegnante, SMT)

“Sì certo, anche perché può essere un'esperienza che puoi trasmettere. Prima di tutto magari facendo dei saggi, trasmetti un po' di sicurezza, perché vedi che la tensione è alta. Poi puoi raccontare agli allievi che quella volta che sei andato a suonare hai sbagliato qualcosa, tirando via la storia che uno deve essere perfetto! Poi a volte vengono anche a sentirci!” (Insegnante, SMT)

“Io credo che si debba farlo anche per non dare dei blocchi ai ragazzi. Io invito i ragazzi ai miei concerti, ho sempre il mio fan club ed è importante che mi vedano. Io mi metto anche in discussione” (Insegnante, SMT)

“Mamma mia, come faccio io a insegnare a un ragazzo o a una ragazza a stare sul palco se io non sto sul palco o se non lo sono stata per tantissimi anni. [...] Attenzione ci sono dei virtuosi dello strumento e bravissimi musicisti che non sanno assolutamente insegnare, che non insegneranno mai niente, quindi ci sono delle eccezioni.” (Insegnante, SMT)

In merito agli insegnanti che si sono dedicati principalmente all'insegnamento, emerge che essi trovano nutrimento per la didattica dal proprio percorso formativo, trasmettendo agli allievi soluzioni che hanno sperimentato in prima persona.

“Diciamo però che i limiti anche tecnici che ho avuto nel mio percorso, secondo me, mi aiutano molto nell'insegnamento perché riesco ad aiutare i ragazzi - avendo io stessa vissuto queste difficoltà e quindi avendo dovuto trovare delle soluzioni. Non è detto che un grande esecutore riesca poi a trasmettere didatticamente.” (Insegnante, SMT)

“Io sono stata completamente assorbita dal lavoro [a scuola]. Ecco. Però quando suono il (strumento), il fatto che io non abbia una carriera artistica [non incide]. Più che altro, lo scrupolo che mi faccio è che non avendo una carriera professionale - perché per suonare bisogna continuare a studiare, suonare insomma no? - è che magari non posso offrire il virtuosismo o chissà che cosa. Però è la mia passione per la musica e per lo strumento che trasferisco all'allievo.” (Insegnante, SMT)

Tra gli insegnanti intervistati è emerso come la passione per la musica può scontrarsi con la sua parte performativa. Si raccoglie che lo stare sul palco non è intrinsecamente legato all'essere musicista.

“Per esempio, da solista - io mi sono diplomata molto giovane - però veramente non sono mai riuscita a venirne proprio fuori da questa cosa [del palco]. Esatto il suonare. Persino, dico la verità, quando vado ad un concerto [empatico]. [...] Diciamo che nell'ambito dell'attività concertistica è abbastanza dura. [...] ognuno deve fare i conti anche con il tempo, anche dei limiti emotivi, tante cose, è molto difficile l'attività di musicista.” (Insegnante, SMT)

“Io sono sempre stata abbastanza a mio agio sul palcoscenico mentre ci sono alcuni miei colleghi ai quali non piace suonare in pubblico” (Insegnante, SMT)

“Già al tempo avevo capito che la musica mi piaceva ma non mi interessava fare l'attività concertistica, sia perché come dire, non mi sento di aver le doti della concertista, e anche perché proprio, non so, l'ho sempre trovato un ambiente molto competitivo e io non mi sento competitiva. Quindi mi creava un forte disagio questa cosa.” (Insegnante, SMT)

Capitolo 14 : Uno sguardo al futuro

di Silvia Sacchetti

In questa ricerca abbiamo ripercorso la storia e analizzato sistema che il territorio trentino si è dato per creare cultura musicale diffusa nella propria comunità, nonché un'opportunità di occupazione stabile e riconosciuta per i musicisti che, in modo precario, già vi contribuivano.

Lo studio sottolinea che un progetto di educazione musicale che persiste nel tempo nasce da un importante slancio vitale, che trascende i modi di produzione esistenti. Questi ultimi riguardavano – precedentemente all'istituzione delle SMT – il Conservatorio, la sua filiera, le associazioni di volontariato culturale quali cori e corpi bandistici, i contesti parrocchiali, o la lezione privata.

L'esperienza delle SMT indica un nuovo modo di produrre un bene meritorio, attraverso la stretta collaborazione tra settore pubblico e privato per la definizione degli standard pedagogici e con un importante attribuzione di risorse da parte della PAT (Sacchetti, Marchesin, 2020). Avendo come principio guida non solo la produzione di benefici per i soci, ma anche la cura per la comunità (Luo e Kaul, 2019), la forma cooperativa o associativa si è prestata all'obiettivo pubblico di politica economica e culturale definito dalla PAT.

Il sistema di cultura musicale

Siamo di fronte, con la nascita di questo modello, ad una innovazione istituzionale, che si è sostanziata non solo attraverso la disponibilità di risorse finanziarie, ma anche a mezzo di cambiamenti qualitativi e strutturali, con la nascita di nuove organizzazioni (le scuole appunto) e di nuove regole di governance a livello di sistema. A dare il via a questo processo evolutivo è l'allora assessore alla cultura, il quale attribuisce valore alla cultura musicale facendo emergere un bisogno culturale latente, anche laddove la comunità non ne era forse pienamente consapevole. Il numero di allievi che ogni anno accedono alle scuole ne dà indicazione. L'iniziativa dell'attore pubblico, supportato dal contributo sostanziale in tema di pedagogia musicale delle SMT, alimenta così la propensione di una molteplicità di attori, compresi alcuni futuri insegnanti delle SMT, a generare novità in risposta agli obiettivi culturali del territorio.

La vitalità iniziale del sistema e il rischio di inerzia

La storia delle SMT ci permette di parlare di un sistema duraturo - come abbiamo anticipato nel titolo di queste riflessioni – che ha potuto produrre diversi esiti, in modo continuativo sia sul territorio in generale, sia a beneficio di utenti e soci.

Si è evidenziato che – a fronte dell'efficacia di questo sistema – con il passare del tempo lo stato iniziale e creativo lascia il posto a una modalità di funzionamento più operativa, inserita in un sistema di regole e pratiche istituzionali abilitanti, ma che a tratti hanno rischiato di irrigidirsi, al netto di adattamenti marginali. In diversi momenti è emersa infatti la necessità, da parte degli attori del sistema, di revisionare le proprie regole e dare vita a istanze e percorsi rigenerativi. Nel tempo, è cambiato inoltre il contesto culturale, le abitudini, le preferenze delle famiglie, nuovi bisogni sono emersi all'interno della comunità e nuove iniziative di formazione musicale fuori delle SMT.

La persistenza di questo sistema sembra essere legata principalmente:

- a) alla presenza di una sufficientemente estesa domanda pagante da parte di allievi e famiglie per ciascun bacino di utenza,
- b) alle regole scritte e non scritte che definiscono l'accesso al settore (per gli insegnanti in termini di relazioni, qualifiche e titoli; per nuove scuole invece sono rilevanti il regolamento Provinciale e il sistema consolidato degli incumbent),
- c) alle regole che definiscono il finanziamento pubblico,
- d) alle prospettive di coinvolgimento, professionalizzazione e riconoscimento offerte agli insegnanti,
- e) alla capacità di insegnanti e scuole di fare rete con altri musicisti e altri enti artistico-musicali.

Gli insegnanti

D'altro canto, la motivazione individuale che sostiene le attività delle scuole è quella del musicista che, intraprendendo la strada dell'insegnamento, desidera sensibilizzare le persone alla musica perseguendo, allo stesso tempo, la propria autorealizzazione. Dal limitare degli anni '80 in avanti, le scuole rappresentano, per gli insegnanti, una porta di ingresso alla professione didattica, che diventa fonte di vitalità quando la scuola coinvolge e crea un buon ambiente di lavoro, quando abilita lasciando spazi di autonomia e creatività, quando professionalizza e permette la crescita personale, quando le condizioni contrattuali e occupazionali sono ritenute adeguate alle esigenze di vita.

Abbiamo indicato che il persistere delle motivazioni dell'insegnante è fortemente legato alla capacità delle scuole di selezionare insegnanti che vogliono fare dell'insegnamento la propria professione principale. Gli insegnanti sono animati dunque sia da motivazioni autocentrate, riguardanti la propria crescita professionale e il riconoscimento economico per il lavoro svolto, quanto da motivazioni pro-sociali, orientate agli allievi, alla trasmissione dei saperi e alla condivisione della propria passione per la musica. L'idea di contribuire ad un obiettivo comune migliora la resilienza dell'insegnante, mentre la motivazione ad insegnare si indebolisce quando la scuola viene vissuta come un contesto in cui la relazione è definita da uno scambio di mercato (lavoro contro salario). La persistenza motivazionale è inoltre significativamente collegata al grado di conformità dell'insegnante ai contesti istituzionali in cui opera, ovvero alla capacità del sistema di favorire la partecipazione interna alla scuola.

La scuola inoltre "protegge" gli insegnanti dai mutamenti culturali che vengono percepiti come fattori di allontanamento del pubblico dalla cultura musicale. Gli insegnanti che non vedono un apprezzamento del genere suonato da parte di chi organizza eventi musicali sul territorio sono risultati essere più motivati alla professione didattica. La carriera artistica rimane comunque per molti un aspetto importante della professione, creando occasioni di collaborazione nell'ambiente scolastico, ma soprattutto extrascolastico. La scelta tra didattica e attività artistica autonoma caratterizza il profilo di ciascun musicista e il tempo che ciascuno dedica all'attività di insegnamento, anche in base al salario orario netto percepito dalla scuola, all'intensità della motivazione alla didattica, alla qualità del contesto lavorativo della scuola, all'apprezzamento che il contesto esterno dimostra rispetto al genere suonato e alla capacità di attirare pubblico.

La vitalità “differenziale” degli insegnanti

La vitalità dell’insegnante – che abbiamo osservato attraverso il grado di creatività e di realizzazione di ciascuno – deriva per alcuni dai progetti con gli allievi e dall’approccio personalizzato alla didattica che hanno maturato. Altri traggono linfa vitale dall’interazione con artisti diversificati all’esterno del sistema, soprattutto i musicisti più giovani. Quando l’attività artistica esterna non sottrae cura e valore all’attività di insegnamento – più di quanto non apporti benefici – essa diventa stimolante e fonte di ispirazione anche per gli allievi.

Si è altresì indicato che la vitalità individuale non prescinde dalle condizioni materiali relative alle caratteristiche contrattuali e lavorative o alla retribuzione per il proprio sostentamento, così come non trascura i processi di scelta collettivi, di partecipazione alla realizzazione di un obiettivo comune. Quest’ultima condizione tocca la sfera della motivazione pro-sociale, di produzione di bene comune, attraverso l’azione volta a produrre istruzione musicale.

L’importanza della creatività dunque non è univoca, ma presenta caratteristiche di eterogeneità legate alle diverse caratteristiche e aspirazioni delle persone. A sostegno del risultato, l’economia che spiega l’evoluzione delle istituzioni e delle modalità di produrre, individuava con Metcalfe (1989) l’idea di “creatività differenziale.”

Un approccio collaborativo tra l’insegnante e la scuola – orientato allo sviluppo delle competenze professionali nell’insegnamento, della creatività espressa attraverso le attività didattiche, dell’autonomia nella definizione delle stesse, del coinvolgimento nelle scelte e alla cura della qualità relazionale e della didattica per gli allievi, della qualità contrattuale – sostiene quindi la vitalità.

Questi aspetti offrono uno spazio di miglioramento nei funzionamenti attuali delle scuole. Ad esempio, le scuole risultano capacitanti per gli insegnanti rispetto al miglioramento delle competenze didattiche, ma non rispetto all’attività artistica. Inoltre, posto che le scuole dedicano alla retribuzione degli insegnanti quote del proprio bilancio che vanno in media (per gli anni 2017-2020) dal 69% al 94% - la formazione degli stessi, in anni recenti, non sembra avere ricevuto risorse dalle singole scuole (i dati di bilancio evidenziano come le spese per formazione e professionalizzazione degli insegnanti ammontino in media, per il triennio 2017-2020, allo 0,4%). La formazione, tuttavia, avviene anche attraverso altre risorse e canali, ad esempio tramite fondi inter-aziendali.

La quota di bilancio impiegata per le retribuzioni è più bassa dove sono maggiori le spese fisse, infrastrutturali, relative agli spazi fisici utilizzati dalle scuole e dalle utenze (in una delle scuole in particolare). Nella quasi totalità dei casi, tuttavia, questi vengono coperti – seppur con dei limiti in determinate circostanze, soprattutto nelle sedi di insegnamento decentrate – dalle amministrazioni comunali competenti e pertanto non incidono sui bilanci delle scuole.

Per gli allievi, in parallelo, si tratta di un sistema che produce un elevato grado di benessere.

La vitalità degli allievi

Le scuole hanno saputo creare, per gli allievi, un contesto in cui le persone si sentono libere di migliorare le proprie capacità ed esprimere la propria creatività senza essere giudicati e, più in generale, un ambiente in cui insegnante e allievo (di qualunque età) dialogano, intraprendono insieme un percorso di relazione e di apprendimento che porta l'allievo ad una maggiore competenza, creatività, autostima e capacità di ascolto. È dunque un percorso capacitante, esperienziale e di crescita, anche se non necessariamente professionalizzante in campo musicale.

Le scuole: il coordinamento organizzativo che favorisce la vitalità

La ricerca ha messo in luce che a supporto della vitalità del sistema e delle persone che vi operano serve una combinazione di modalità di coordinamento delle attività che privilegi le relazioni basate sull'apprendimento, la professionalizzazione, la partecipazione e lo spazio che questa crea per le persone (in un contesto organizzativo o territoriale) di contribuire alle attività di interesse, utilizzando la propria creatività non esclusivamente per scopi direttamente monetizzabili.

La vitalità come esperienza quotidiana reciprocante

La vitalità può essere potenziata anche dall'attivazione di pratiche organizzative che estendono l'empowerment alle attività quotidiane, puntando sull'autonomia (Deci e Ryan, 2008), il lavoro in team (Amabile, Conti, Coon, Lazenby, Herron, 1996), il coinvolgimento, la formazione e l'equità nelle relazioni (Amabile et al., 1996; Tyler e Blader, 2000).

Le soluzioni organizzative adottate dalla scuola, in altre parole, possono favorire la vitalità, soprattutto garantendo la qualità delle attività quotidiane. Questo risultato supporta quanto anticipato da Dewey (1934) rispetto al ruolo capacitante dell'attività esperienziale a supporto del benessere delle persone.

D'altro canto, l'impegno deve essere reciproco. Gli insegnanti infatti sostengono la vitalità della scuola se non confondono l'autorealizzazione personale e la propria creatività con la massimizzazione di obiettivi unicamente autocentrati e definiti in modo esclusivo dall'individuo per il proprio beneficio e a potenziale danno di altri (la scuola o gli allievi, ad esempio).

Queste caratteristiche procedurali sono state ampiamente enfatizzate dalla letteratura che riguarda le risorse umane, dove sono associate alla soddisfazione per la creatività sul lavoro e al benessere (Sacchetti e Tortia, 2013).

Una combinazione efficace di meccanismi di coordinamento riconosce i partecipanti (insegnanti e allievi) come attori attivi e interconnessi che possono cooperare alla definizione e all'attuazione di

obiettivi condivisi. Questo approccio richiede essenzialmente un atteggiamento “deweyano,” per il quale - come notano Barrett (1998), Docherty (2013) e Sacchetti e Sugden (2009) - ciò che è fondamentale è la creazione di spazi di produzione che valorizzino la motivazione intrinseca, il contributo di idee e conoscenza esperienziale delle persone, il giusto riconoscimento in termini contrattuali, piuttosto che il solo auto-interesse del singolo insegnante – definito indipendentemente dal bene altrui, o da obiettivi non condivisi all’interno della scuola.

Il coordinamento di sistema che favorisce la vitalità

Nel corso degli anni, le scuole di musica hanno elaborato il loro progetto educativo e si sono strutturate per rispondere alle esigenze della PAT. L’incentivo veniva e viene chiaramente dato dall’accesso ai finanziamenti, dalla conseguente sostenibilità economica e capacità di tenere vivo il servizio. Da un lato le risorse provengono principalmente dall’attore pubblico. Dall’altro la risorsa organizzativa e la competenza umana vengono dalle scuole e da chi vi opera. Per questo risulta rilevante alimentare la cooperazione tra tutti gli attori, un elemento che a livello di sistema sembra essere diminuito nel tempo, dopo lo slancio iniziale. È evidente dallo studio, che non è sufficiente allocare risorse economiche (il finanziamento pubblico Provinciale) e definire regole condivise perché un sistema di produzione continui a generare esiti capacitanti e desiderabili e sia, per questo, vitale. Senza la cooperazione delle scuole, dei consiglieri, degli amministratori e degli insegnanti (che, nella maggior parte dei casi sono anche soci delle scuole e ne condividono la gestione) l’attore pubblico avrebbe dato vita ad un sistema diverso, e con altri esiti. A questo proposito, abbiamo messo in evidenza che il sistema di istruzione musicale è stato coordinato attraverso una combinazione di modalità, che comprendono:

- quella pubblica, di direzione generale e distribuzione delle risorse gestito dalla PAT;
- quella cooperativa, che si basa sulle interdipendenze e sulla coproduzione tra la PAT e le scuole di musica;
- la capacità degli insegnanti di condividere valori comuni, amministrarsi e cooperare per un obiettivo educativo condiviso, rispettando e a volte rivedendo le proprie aspirazioni artistiche;
- la capacità delle scuole di musica di cooperare tra loro.

Le scuole hanno mantenuto i loro punti distintivi – rispetto alla varietà di generi musicali insegnati, all’accessibilità, all’impegno in progetti culturali e artistici. Ma hanno anche accentuato una serie di rigidità funzionali per conformarsi ai requisiti del regolatore, come di norma avviene quando l’attore pubblico vuole garantire gli standard e l’efficacia della spesa. Nel tempo, le SMT si sono occupate sempre più di questioni contrattuali riguardanti il rapporto con gli insegnanti. Stanno affrontando anche il tema del ricambio generazionale, sia per gli insegnanti che per la dirigenza. In generale, al momento, uno dei limiti riguarda la necessità di sviluppare modalità di comunicazione e di collaborazione tra SMT, con il Conservatorio, la scuola pubblica e con altre scuole non di sistema, per ricostruire una (nuova) visione comune, che rifletta sul mutamento dello stile di vita e dei bisogni complessivi degli utenti, degli insegnanti e del cambiamento culturale.

Poiché vendono i loro servizi agli allievi o alle famiglie, le scuole sono organizzazioni che stanno, almeno parzialmente sul mercato, massimizzando il numero di allievi e dunque le entrate, in

competizione con un'ampia offerta di attività ricreative – Come indicano i dati sulle entrate monetarie per iscrizioni, progetti di formazione bandistica e didattici e altre attività di impresa culturale (405.000 euro in media per scuola), al netto del contributo pubblico (466.414 in media per scuola, si veda l'appendice relativa alle schede organizzative).

La vitalità e lo spazio di condivisione

A maggior ragione, pertanto, è necessario ripristinare una visione d'insieme e una logica di condivisione e trasversale, dando dei motivi per cooperare alle scuole di musica, ai loro insegnanti, agli allievi, o ad altre tipologie di scuole e attori culturali. Abbiamo suggerito in questo lavoro che si tratta di creare spazi in cui i partecipanti possano sviluppare le proprie capacità e intraprendere attività che siano in linea con le rispettive aspirazioni. Si tratta di un approccio dinamico, di scoperta e interazione sul quale le scuole possono sviluppare attività comuni e in collaborazione con altri attori fuori dal sistema, come già hanno ripreso a fare attraverso la formazione bandistica e i progetti nelle scuole dell'obbligo supportati dalla locale Fondazione bancaria.

Il processo evolutivo di questo sistema è legato a quello che Allen e Lesser (1991, p. 164) chiamano “un dialogo tra processi medi ... e dettagli non medi.” È allacciato, cioè, ad una interazione quotidiana che, se genera apprendimento, introduce elementi di dinamica e rinnovamento, non tanto verso un “mondo migliore,” ma verso nuove idee che possono sostenere la vitalità del sistema e delle persone che lo popolano. Le regole esistenti possono aiutare facendo da base ai processi decisionali (Egidi, 1994) e alla sostenibilità del sistema (Ostrom, 1990). Ma possono anche essere limitanti.

L'alternativa, molto meno vitale, è che i comportamenti siano guidati esclusivamente dalle regole del contesto specifico o da *vested interests* e che rimangano in certa misura indipendenti dai mutamenti e dagli eventi dell'ambiente circostante (Hodgson, 1999; Lombardi e Squazzoni, 2005). La dinamicità, per le SMT può venire proprio da quest'ultimo. L'azione delle scuole, non è mai stata isolata e, anche se i documenti di policy identificano le SMT come gli attori che si occupano di formazione musicale di base, individuale e collettiva, i loro progetti coinvolgono gli altri assi portanti del progetto culturale Provinciale – le Federazioni dei corpi bandistici e dei cori, nonché progetti didattici all'interno delle scuole dell'obbligo. Inoltre, ad oggi, alcune SMT sono impegnate nello sviluppo di forme di collaborazione con il Conservatorio Bonporti di Trento. Ci sono poi le scuole non iscritte al registro provinciale, che seguono modalità e obiettivi di insegnamento diversi. Questa diversità di attori è – a nostro avviso – importante per la vitalità musicale del territorio e riflette una molteplicità di esigenze, modalità di insegnamento e opportunità.

Parte della sfida è dunque quella di affrontare le connessioni dentro e fuori il sistema delle SMT, a livello nazionale (ed internazionale), per costruire reti tra comunità di interesse che condividano lo stesso spirito – una “mental proximity” di idee, valori e modi di operare abilitanti (Sacchetti e Sugden, 2009). Mentre le collaborazioni tra singoli insegnanti non mancano sul piano artistico, le collaborazioni tra organizzazioni, al momento, riguardano relazioni auto-selezionate che formano gruppi di due o tre scuole particolarmente vicine in termini di approccio e/o geograficamente. Sviluppare la condivisione richiede (in generale e specialmente per quanto riguarda le comunità di artisti) la creazione di piattaforme di collaborazione attualmente mancanti, che facilitino la

comunicazione e lo sviluppo di un dialogo sugli obiettivi e le pratiche di sviluppo delle attività artistico-culturali che interessino tutta la filiera, dal modello educativo fino alla professionalizzazione dell'attività artistico-musicale.

Un sistema vitale nasce e permane grazie alla conciliazione di diversi obiettivi: creazione di cultura musicale accessibile, occupazione e benessere per la comunità attraverso la musica. Deve trovare un riscontro da parte degli allievi e negli obiettivi privati degli insegnanti. Nasce e persiste, cioè, in un contesto in cui il contributo di ognuno si trasforma in valore collettivo per gli allievi, la comunità e gli altri stakeholder del territorio. La trasformazione dei benefici da individuali a collettivi avviene grazie alla creazione di un sistema pubblico privato, alla collaborazione (piuttosto che al solo scambio di mercato) tra allievi e insegnanti, tra insegnanti e scuola.

L'approccio implica la creazione di beni relazionali e lo sviluppo di "contaminazioni" con i centri giovani, le scuole pubbliche, le scuole che non rientrano nel registro Provinciale e che seguono altre modalità di insegnamento e finanziamento. A questo proposito, per quanto riguarda la creazione di esiti ampi per gli allievi, oltre ai vantaggi in termini di beni relazionali e welfare, un ambito di sviluppo è la possibilità in capo agli allievi di utilizzare le conoscenze musicali per suonare autonomamente, dando spazio alla propria indole creativa e costruendo ulteriore capitale relazionale e cultura musicale. La presenza di strutture che esulano dalle scuole musicali, presso gli oratori, piuttosto che i centri musica per i giovani sono una risorsa rilevante ma, probabilmente, non sufficientemente sviluppata, visto che sono meno di un quarto gli allievi over 14 che si ritrovano con altri in band autogestite per sviluppare un proprio repertorio musicale.

Un altro nodo cruciale per la creazione di capitale sociale e accesso alla musica diffuso sul territorio è la collaborazione già presente tra le scuole, la Federazione dei corpi bandistici e la Federazione dei cori. Questi rappresentano i maggiori canali di formazione, per numerosità e capillarità, in musica tradizionale e cultura locale e coinvolgono persone adulte, trentenni mediamente nelle bande e cinquantenni – in media - nei cori (Sacchetti, Diani 2022; Diani, Sacchetti, Trulli, Schiavo 2024).

Un'ulteriore riflessione merita il rapporto con la scuola pubblica, che può trovare nell'esperienza e nelle competenze delle scuole musicali un canale per estendere l'accesso alla musica, e in particolare alla musica di insieme, a tutti i ragazzi in età scolare. Questo passaggio non è in principio incompatibile con la presenza o la crescita in termini numerici di insegnanti di musica nelle scuole dell'obbligo, ma potrebbe anzi essere il contesto in cui sviluppare una maggiore presenza di personale organico strutturato che crei i presupposti per una più efficace e sinergica collaborazione con le scuole musicali anche nella scuola pubblica.

Il valore del fare rete con le istituzioni presenti, le organizzazioni pubbliche e private che contribuiscono alla cultura e all'educazione richiede anche uno sforzo di cooperazione sull'attività progettuale comune, trasversale a enti tra loro complementari piuttosto che in competizione. Richiede d'altro canto, da parte delle scuole, una predisposizione ad affrontare attività che possono esulare dalle competenze strettamente musicali e di ordinaria gestione.

Questa prospettiva dipende, in parte, dalla forma di governo delle scuole. Ancora oggi sono costituite come imprese cooperative di produzione lavoro, o come associazioni. La recente riforma del terzo settore comprende, tra i propri ambiti, l'attività culturale. Pertanto, riprendendo quanto osservato da Sacchetti e Ianes (2023), quando la riforma sarà pienamente attuata, le scuole di musica potranno decidere se mantenere le attuali forme cooperative e associative, oppure se iscriversi al Registro del Terzo Settore come associazioni o trasformarsi in cooperative di lavoro-imprese

sociali, per connotarsi attraverso la propria dimensione imprenditoriale e allo stesso tempo promuovere obiettivi di bene comune e di governance democratica.

In questo senso riprendere l'idea di creare un'organizzazione di secondo livello o un progetto cooperativo con risorse condivise tra le organizzazioni partecipanti potrebbe dare nuovo slancio al progetto di istruzione musicale in chiave imprenditoriale, ampliando le opportunità progettuali, migliorando le opportunità di professionalizzazione per gli insegnanti, quelle di scambio e apprendimento per gli allievi, nonché le collaborazioni artistiche. Il rapporto con il Conservatorio di Trento potrebbe eventualmente diventare rilevante per questo tipo di progettualità, ma anche in termini di opportunità per gli allievi che vogliono passare da un ambito di studio amatoriale a quello professionalizzante.

Non da ultimo, la creazione di un territorio vitale da un punto di vista artistico-culturale, dove vi è varietà di offerta e dove le persone possono accedere e sviluppare le proprie capacità e le proprie idee, è anche un territorio dove le persone non solo hanno più capacitazioni musicali o culturali ma anche un luogo dove esse possono sentirsi meno isolate (sia geograficamente, sia socialmente), dove scelgono di vivere e godono di maggiore benessere. Questo rappresenta oggi un fine importante, che richiede il coordinamento di risorse economiche e istituzionali, ma anche motivazioni personali intrinseche, sia autocentrate che pro-sociali. Il suggerimento è che la co-progettazione tra pubblico e privato che ha caratterizzato il sistema culturale trentino negli ultimi trent'anni continui a promuovere un modello inclusivo, partecipato e non polarizzante tra offerte formative, aree rurali e urbane o tra fasce di reddito, evitando che l'accesso all'attività di insegnante e musicista nonché alla cultura musicale da parte della comunità sia destinato a pochi.

Bibliografia

- Alberoni, F. (1977). *Movimento e istituzione*. Bologna, Il Mulino.
- Allen, P.M. (1994). Coherence, chaos and evolution in the social context. *Futures*, 26/6): 583-597.
- Allen, P.M. e Lesser, M. (1991). Evolutionary human systems: learning, ignorance and subjectivity, pp. 160-170. In Saviotti, P. and Metcalfe, S. (Eds) *Evolutionary Theories of Economic and Technological Change*. New York: Routledge.
- Amabile, T. M., Conti, R., Coon, H., Lazenby, J., & Herron, M. (1996). Assessing the work environment for creativity. *Academy of Management Journal*, 39(5), 1154-1184.
- Ballantyne, J., 2005. Identities of music teachers: Implications for teacher education. *Teacher education: local and global*, pp.39-44.
- Becchetti, Leonardo and Pelloni, Alessandra and Rossetti, Fiammetta, *Relational Goods, Sociability, and Happiness* (March 1, 2008). CEIS Working Paper No. 117.
- Becker, H. (1982). *Mondi dell'arte*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Ben-Ner, A., List, J. A., Putterman, L., & Samek, A. (2017). Learned generosity? An artefactual field experiment with parents and their children. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 143, 28-44.
- Bernard, R., 2004. A dissonant duet: Discussions of music making and music teaching. *Music Education Research*, 6(3), pp.281-298.
- Bertin, G.M. (1968). *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Roma: Armando.
- Bobbio, N. 2007. Tipi di preferenze, tipi di deliberazione. *Rivista Italiana di Scienza Politica*, 3, 359-383.
- Borzaga, C. and Tortia, E.C., (2017). Co-operation as Co-ordination Mechanism: a new approach to the economics of co-operative enterprises. In Michie J., Blasi J.R., Borzaga C. (a cura), *The Oxford Handbook of Mutual, Co-Operative, and Co-Owned Business* (Vol. 1). Oxford University Press, Oxford, 2017. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199684977.013.5>
- Bruni L., Porta P.L., (2007) *Economics and Happiness: Framing the Analysis*. Oxford University Press.
- Bruni, L. (2004). *L'economia, la felicità e gli altri*, Roma, Città Nuova.
- Burt, R.S. (2005). *Intermediazione e chiusura*. Oxford: Oxford University Press.
- Cassar, L. e Meier, S. (2018). Gli incentivi non monetari e le implicazioni del lavoro come fonte di significato. *Journal of Economic Perspectives*, 32,(3), 215-238.
- Cattani, G.e S. Ferriani (2008). Una prospettiva centrale / periferica sulla performance creativa individuale. *Organizzazione Scienza* 19: 824-44.
- Cohen, M.D., Burkhart, R., Dosi, G., Egidi, M., Marengo, L., Warglien, M. e Winter, S. (1996). Contemporary issues in research on routines and other recurring action patterns of organization. *Industrial and Corporate Change*, 5: 663-98.

- Conway, C., 2015. The experiences of first-year music teachers: A literature review. Update: Applications of Research in Music Education, 33(2), pp.65-72.
- Corbacchini, L. (2019). Scuola musicale Il Diapason. Trent'anni nel sistema per la formazione musicale di base della Provincia Autonoma di Trento, Erickson.
- Crossley, N. (2020). Suoni di connessione. Manchester: Manchester University Press.
- David, P. A. (1985). Clio and the Economics of QWERTY. The American Economic Review, 75(2), 332-337.
- 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): 68-78.
- Deci, E. L., e Ryan, R. M. (1985). Motivazione intrinseca e autodeterminazione nel comportamento umano. New York, NY: Plenum.
- Dewey, J. (1927) The public and its problems. Ohio University Press, Athens.
- Dewey, J. (1934) Art as experience. Penguin, New York.
- Diani, M., e Sacchetti, S. (2023). Embedded performers: The relational foundations of record production. Social Networks, 74, 206-215.
- Diani, M., Sacchetti, S., Trulli, T., Schiavo, L. (2024) Il senso di fare coro. Rapporto di ricerca. Università di Trento, Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale.
- Egidi, M. (1994). "Routines, hierarchies of problems, procedural behavior: some evidence from experiments." In Arrow, K. et al. (Eds) The Rational Foundations of Economic Behavior. London: Macmillan.
- Ellerani, P. (2013). Gli scenari educativi e formativi internazionali in mutamento: contesti cooperativi e capability approach. Formazione & insegnamento, 11(4): 15-32.
- Faini R. (1996). Increasing returns, migrations and convergence. Journal of Development Economics, 49(1), 121-136.
- Finnegan, R. 1998. I musicisti nascosti. Cambridge: Cambridge University Press.
- Granovetter, M. (1973). La forza dei legami deboli. American Journal of Sociology, 78, 1360-80.
- Grant, A. M. (2007). Relational job design and the motivation to make a prosocial difference. Academy of Management Review, 32, 393-417.
- Gui, B. (2000). Beyond transactions: on the interpersonal dimension of economic reality. Annals of public and cooperative economics, 71(2), 139-169.
- Gui, B. e R. Sugden (2005). Why interpersonal relations matter for economics in Gui, B. and R. Sugden (eds.), Economics and social interactions, Accounting for Interpersonal Relations. Cambridge (Mass.): Cambridge University Press.
- Henry, M.L., 2015. The musical experiences, career aspirations, and attitudes toward the music education profession of all-state musicians. Journal of Music Teacher Education, 24(2), pp.40-53.
- Hirschman, A. O. (1982/2002). Shifting involvements: Private interest and public action. Princeton University Press. Trad. It. Felicità privata e felicità pubblica, Bologna, Il Mulino, 1983.

- Hodgson, G. (1999). *Economics and institutions*. Oxford: Oxford University Press.
- Hodgson, G. (2023). How stable routines can empower varied behaviors: defining routines as organizational capacities. *Industrial and Corporate Change*, 32 (6): 1319–1332.
- Horlings, I. (Ed.). (2010). *Vital coalitions, vital regions: Partnerships for sustainable regional development*. Wageningen (NL): Wageningen Academic Publishers.
- ILO (2022). *Global Employment Trends for Youth 2022: Investing in transforming futures for young people*. Geneva: ILO.
- Isbell, D. S. (2008). Musicians and teachers: The socialization and occupational identity of preservice music teachers. *Journal of Research in Music Education*, 56(2), 162-178.
- Krackhardt, D. e R.N. Stern (1988). Reti informali e crisi organizzative. *Social Psychology Quarterly* 51: 123–40.
- Lazonick, W. (2014). Profits without prosperity. *Harvard Business Review*, 92(9): 46-55.
- Lingane, A., e Olsen, S. (2004). Guidelines for social return on investment. *California Management Review*, 46(3): 116–135.
- Lombardi, M. e Squazzoni, F. (Eds) (2005) *Saggi di economia evolutiva*. Milano: Franco Angeli.
- Luo, J., & A. Kaul. (2019). Private action in public interest: The comparative governance of social issues. *Strategic Management Journal*, 40: 476-502.
- Madsen, C. K., e Kelly, S. N. (2002). First remembrances of wanting to become a music teacher. *Journal of Research in Music Education*, 50, 323-332.
- Martinelli, C. (2023) *Evoluzione delle politiche culturali in Trentino. Dal secondo statuto del 1971 al 2021*. Fondazione Museo Storico del Trentino, Trento.
- Maslow, A. H. (1963). The creative attitude, *The Structurist*, 0, 4–20.
- Maslow, A.H. (1965). *Eupsychian Management*, R.D. Irwin, Homewood, IL.
- Mazzucato, M. 2018. *The value of everything: Making and taking in the global economy*. Allen Lane: London.
- Meade, J. E. (1973). The theory of economic externalities: the control of environmental pollution and similar social costs. Alphen Vaan den Rijn (NL): Sijthoff and Noordhoff.
- Metcalf, S. (1989). Evolution and economic change. In Silberston, A. (Ed.) *Technology and Economic Progress*. London: Macmillan.
- Nelson R. R., Winter S. G. (1982). The Schumpeterian tradeoff revisited, *The American Economic Review*, 72(1), 114-132.
- Ostrom, E. (1990). *Governing the commons: the evolution of institutions for collective action*, Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Pasinetti, L.L. (1984) *Dinamica strutturale e sviluppo economico: un'introduzione teorica sui mutamenti nella ricchezza delle nazioni*. Milano: Utet.

- Pellegrino, K., 2015. Becoming music-making music teachers: Connecting music making, identity, wellbeing, and teaching for four student teachers. *Research Studies in Music Education*, 37(2), pp.175-194.
- Pellegrino, K., Johnson, E., Wagoner, C.L. e Powell, S.R., 2021. Resilienza degli insegnanti di musica: transizioni di identità durante i primi anni di insegnamento. In Jenlink P. M. (eds.), *Understanding Teacher Identity : The Complexities of Forming an Identity as Professional Teacher*, p.163.
- Pirola-Merlo, A., e Mann, L. (2004). The relationship between individual creativity and team creativity: Aggregating across people and time. *Journal of Organizational Behavior*, 25(2), 5–257.
- Putnam, R. (2001). Social capital: Measurement and consequences. *Canadian Journal of Policy Research*, 2(1), 41-51.
- Ryan, R. M. e Frederick C., (1997). On Energy, Personality, and Health: Subjective Vitality as a Dynamic Reflection of Well-Being, *Journal of Personality* 65:3, September.
- Sacchetti, S. (2018) Perché le imprese sociali devono avere una governance inclusiva. *Impresa Sociale*, 11, DOI: 10.7425/IS.2018.11.02
- Sacchetti, S. (2022). The vitality of people and places. *Euricse Working Paper 132/2023*.
- Sacchetti, S. (2023). What can economic coordination do for creativity and well-being? *Creativity and Innovation Management*, 1-10. <https://doi.org/10.1111/caim.12564>
- Sacchetti, S. (2024). La diversificazione del sistema di produzione di cultura musicale in Trentino, la conformità degli insegnanti e il benessere degli allievi. *Economia e lavoro. Rivista di politica economica, sociologia e relazioni industriali*. Roma, Carocci.
- Sacchetti, S. e Ianes, A. (2023). Pratiche e storie di coprogrammazione e coprogettazione in Italia: la produzione di cultura musicale in Trentino tra pubblico e privato nonprofit. *Euricse working paper 127/23*.
- Sacchetti, S. e Salustri, A. (2023a). Il contributo dei beni relazionali alla realizzazione di un futuro sostenibile. Un’analisi comparata dell’economia sociale e solidale e dei trust di criptovalute. *Euricse WP 130/23*.
- Sacchetti, S. e Salustri, A. (2023b). Teaching and playing? A survey on young musicians’ well-being and motivations. *Merits*, 3(3), 521-537.
- Sacchetti, S. e Sugden, R. (2009). The Organization of production and its publics: mental proximity, markets and hierarchies. *Review of Social Economy*, 67: 289-311.
- Sacchetti, S., Christoforou, A., & Mosca, M. (2017). *Social Regeneration and Local Development*. Routledge, New York, NY.
- Sacchetti, S., e Borzaga, C. (2021). The foundations of the “public organisation”: Governance failure and the problem of external effects. *Journal of Management and Governance*, 25, 731-758.
- Sacchetti, S., e Diani, M. (2022). Il senso di fare banda. *Euricse Working Paper 123/2022*.

- Sacchetti, S., e Marchesin, G. (2020). Il Sistema delle scuole musicali in Trentino e la produzione di valore collettivo. *Impresa Sociale*, 2020(2), 63-77.
- Sacchetti, S., e Salustri, A. (2022) “Musicians' Work Preferences: Teaching or Playing?”, pp. 54-57. In *Dictionary for Multidisciplinary Music Integration (DiMMI): Interaction, Conference Proceedings*, a cura di Sacchetti, S. Conci, N., Vol. 1, Trento, University of Trento Press. In corso di stampa.
- Sacchetti, S., e Tortia, E. C. (2013). Satisfaction with creativity: A study of organizational characteristics and individual motivation. *Journal of Happiness Studies*, 14, 1789-1811.
- Sacchetti, S., e Tortia, E. C. (2021). Governing cooperatives in the context of individual motives. *International Journal of Social Economics*, 48(2), 181-203.
- Salustri, A. Sacchetti, S., Salvatori, G., e Viganò, F. (2023). The role of shared administration in overcoming territorial polarization processes. ICA Conference paper, Leuven, 10-13 July.
- Santos F.M., (2012). A positive theory of social entrepreneurship, *Journal of business ethics*, 111(3), pp.335-351.
- Sen, A.K. (1992). *Inequality reexamined*, Oxford, Oxford University Press.
- Sen, A. (2008). The Economics of Happiness and Capabilities. In: L. Bruni, F. Comim & M. Pugno (Eds.), *Capabilities and Happiness*. Oxford University Press, pp. 16-27.
- Simon, H. (1950/2013). *Administrative behavior*. Simon and Schuster.
- Stiglitz J. E. (1988). Economic organization, information, and development. *Handbook of development economics*, 1, 93-160.
- Throsby, D. (1994). Un modello di preferenza lavorativa del comportamento degli artisti. In Peacock A., Rizzo, I., *Cultural economics and cultural policies*, Londra, Kluwert Academy Press, pp. 69-80.
- Tortia, E. C., Sacchetti, S., & Valentinov, V. (2020). The ‘protective function’ of social enterprises: Understanding the renewal of multiple sets of motivations. *Review of Social Economy*, 78(3), 373-410.
- Triantafyllaki, A., 2010. Performance teachers' identity and professional knowledge in advanced music teaching. *Music Education Research*, 12(1), pp.71-87.
- Tyler, T. R., & Blader, S. L. (2000). *Cooperation in groups: Procedural justice, social identity, and behavioral engagement*. Philadelphia: Psychology Press.
- Uzzi, B. e J. Spiro. (2005). Collaborazione e creatività: il problema del piccolo mondo. *American Journal of Sociology*, 111: 447-504.
- Zamagni, S. (2012). Felicità pubblica. Aiccon working paper 12/2017.

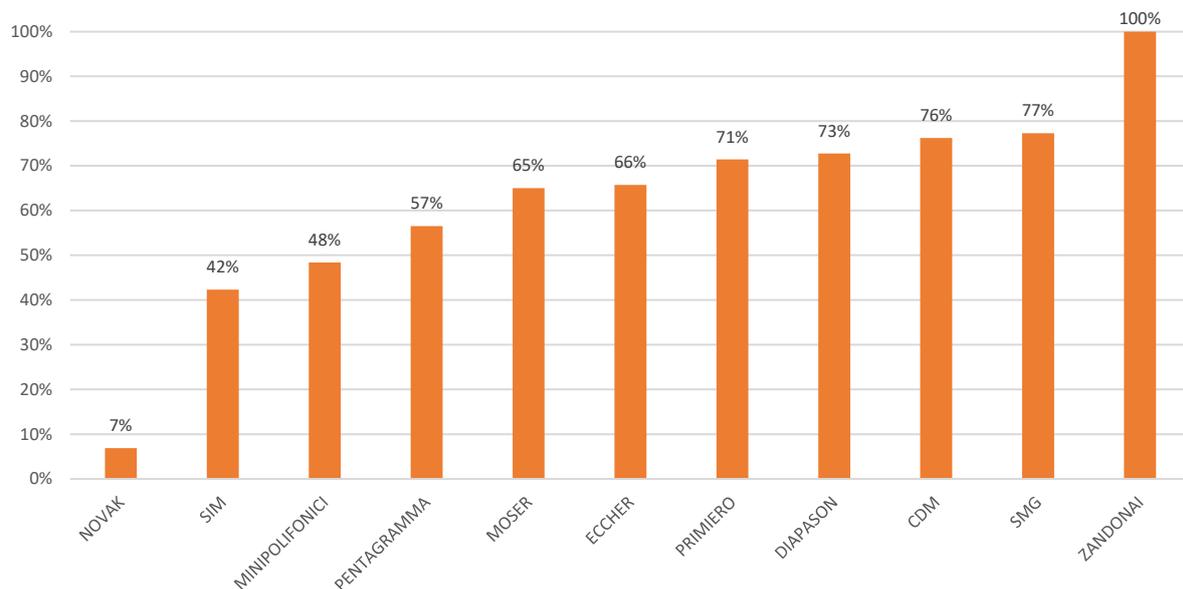
Appendice: Nota metodologica

L'indagine sugli insegnanti

L'analisi quantitativa sugli insegnanti si basa principalmente sui risultati della indagine condotta nel 2021-22. A questo fine, abbiamo sviluppato un questionario suddiviso in sei sessioni riguardanti i profili occupazionali, le attività didattiche, le attività artistiche, la partecipazione alle attività organizzative, le attività di networking all'esterno della scuola ed i profili anagrafici dei musicisti intervistati.

L'indagine sugli insegnanti ha permesso di raccogliere 140 questionari completi e validi (su 215 restituiti in totale) da dieci delle tredici scuole musicali, con un tasso di risposta in media del 62%, con un range che va dal 7 al 100%. Il questionario comprendeva cinque sezioni: condizioni di lavoro, attività didattica, attività artistica, partecipazione agli aspetti organizzativi della scuola e attività di rete.

Figura 0-1 Distribuzione delle risposte e tassi di risposta al questionario per scuola



Il 54% degli insegnanti che hanno risposto è di genere maschile, il 34% è di genere femminile, mentre il restante 12% preferisce non rispondere o dichiara altro.

Il 33% dei rispondenti è nato prima del 1970, il 31% negli anni Settanta, il 26% negli anni Ottanta e soltanto il 10% negli anni Novanta. Il 46% dei rispondenti è sposata/o, il 24% ha una relazione stabile o convive, il 22% è single, l'8% è separata/o, e non sono stati censiti vedove/i. Rispetto al totale dei musicisti, il 9% preferisce non dichiarare il proprio titolo di studio. L'1,4% è in possesso di licenza media, il 17,1% è in possesso di licenza superiore, il 17,9% di laurea triennale o

equivalente, il 39,3% di laurea magistrale o a ciclo unico, l'1,4% di dottorato di ricerca, e il 13,6% risponde altro.

Campionamento e raccolta dei dati:

Il processo di campionamento ha coinvolto un campione auto-selezionato e non statisticamente rappresentativo di insegnanti di varie scuole di musica della Provincia. L'indagine è stata somministrata attraverso una piattaforma online a tutti gli insegnanti delle 11 scuole che hanno collaborato alla ricerca e gli insegnanti partecipanti sono stati contattati dalle scuole per fornire le loro risposte.

Strumento di indagine:

Lo strumento di indagine consisteva in un questionario strutturato progettato per cogliere vari aspetti delle motivazioni, della soddisfazione e della resilienza degli insegnanti. Il questionario comprendeva domande a risposta chiusa e aperta per consentire una comprensione completa delle prospettive degli insegnanti. Le domande coprivano aree quali le motivazioni iniziali per l'insegnamento, la soddisfazione per il sistema Provinciale di educazione musicale, la percezione del ruolo della scuola nel promuovere la creatività e l'empowerment e le esperienze degli insegnanti con gli organizzatori di eventi e i gatekeeper.

Analisi dei dati:

Una volta raccolte le risposte al sondaggio, i dati sono stati sottoposti a una rigorosa analisi statistica per identificare modelli e tendenze. I dati quantitativi, comprese le risposte su scala Likert 1-7, sono stati analizzati utilizzando statistiche descrittive per calcolare medie, deviazioni standard e distribuzioni di frequenza. Sono state eseguite analisi di correlazione per esplorare le relazioni tra le variabili. Inoltre, è stata condotta un'analisi di regressione logistica ordinata per valutare l'impatto di vari predittori sulla resilienza e sulle motivazioni degli insegnanti.

Considerazioni etiche:

L'indagine è stata condotta nel rispetto delle linee guida etiche per proteggere la privacy e la riservatezza dei partecipanti. Tutti gli insegnanti hanno ottenuto il consenso informato prima della loro partecipazione e sono stati rassicurati sul fatto che le loro risposte sarebbero rimaste anonime e utilizzate solo a fini di ricerca.

Le interviste

L'analisi qualitativa di questo studio si basa su una serie di interviste condotte con insegnanti di musica delle scuole e delle scuole esterne al sistema, con gli amministratori locali e i direttori dei centri musicali collegati alle politiche giovanili. Le interviste miravano ad approfondire vari aspetti delle loro esperienze, prospettive e motivazioni. È stato utilizzato un formato di intervista semi-strutturata per consentire una certa flessibilità e garantire al contempo la copertura degli argomenti chiave. Il campione per le interviste era mirato e i partecipanti sono stati selezionati da diverse scuole di musica per cogliere una gamma diversificata di prospettive ed esperienze. In totale sono state condotte 50 interviste, della durata di circa 40-90 minuti ciascuna.

La maggior parte delle interviste condotte nel primo anno di ricerca sono state condotte di persona. Questo ci ha permesso di familiarizzare con il territorio che ospita la scuola, con l'importanza che essa riveste nelle valli più isolate e con gli spazi in cui gli studenti studiano musica.

La pianificazione delle interviste è iniziata con la definizione di un campione di insegnanti da intervistare. La composizione del campione è stata la seguente: 2 insegnanti prevalentemente attivi nell'insegnamento e 3 insegnanti particolarmente attivi nelle produzioni artistiche/performance, oltre che nell'insegnamento, suddivisi tra maschi e femmine, idealmente con una rappresentante femminile per ogni categoria indicata.

Alle scuole di musica (segreterie e direttori) è stato chiesto di fornirci i nomi e i contatti dei 5 insegnanti, ai quali è stata successivamente inviata una e-mail di presentazione del progetto e di proposta di possibili date. Una volta ricevute le loro risposte, lo scambio di e-mail con gli insegnanti si è concentrato sulla definizione dell'agenda.

Tutte le interviste sono state registrate per la successiva analisi, nel rispetto dell'obbligo di compilare il modulo di consenso alla registrazione audio/video e l'informativa sulla raccolta e il trattamento dei dati. Ogni intervista ha esplorato gli aspetti centrali della carriera dell'insegnante dal punto di vista dell'educazione, dell'insegnamento e dell'attività artistica (ove applicabile).

Le domande dell'intervista hanno riguardato aree quali le motivazioni che hanno spinto gli insegnanti a scegliere la loro professione, la loro soddisfazione lavorativa, le loro esperienze con il sistema educativo Provinciale, il loro punto di vista sull'allineamento delle loro preferenze con quelle istituzionali e la loro percezione del supporto e dell'empowerment forniti dalle scuole, il rapporto tra insegnamento e attività concertistica, le collaborazioni con altri musicisti, il contesto culturale locale.

Le interviste sono state audio-registrate con il consenso dei partecipanti e successivamente trascritte per l'analisi. L'analisi dei dati qualitativi ha comportato un approccio tematico, in cui sono stati identificati temi e schemi comuni nelle risposte delle interviste. I risultati delle interviste sono stati poi triangolati con i dati quantitativi per fornire una comprensione completa dei fattori che influenzano la motivazione e la persistenza degli insegnanti nel sistema Provinciale di educazione musicale.

È importante notare che le interviste miravano a esplorare le prospettive e le esperienze degli insegnanti e non dovrebbero essere considerate con gli stessi criteri utilizzati nell'analisi quantitativa o con l'obiettivo di creare un campione statisticamente rappresentativo. L'obiettivo era quello di saturare le spiegazioni e fornire preziosi spunti qualitativi che completassero, spiegassero e arricchissero i risultati quantitativi di questo studio.

Durante la raccolta dei dati, ogni intervista ha aggiunto una sfumatura diversa al disegno di ricerca e ha messo in luce aspetti sia professionali che personali degli insegnanti. Diverse questioni emerse durante le interviste hanno fornito spunti per la costruzione di alcuni item da inserire nel questionario per gli insegnanti (come la natura contrattuale delle collaborazioni nelle scuole di musica).

Lo strumento dell'intervista ha assunto una duplice valenza, che va oltre la necessaria raccolta di dati. In primo luogo, ha suscitato una sorpresa positiva tra i partecipanti diretti, poiché non era mai stato intrapreso prima un approccio di ricerca completo e indipendente sulle attività didattiche e artistiche degli attori della scena musicale trentina. In secondo luogo, lo strumento dell'intervista consente di prestare attenzione ai temi personali e professionali che emergono durante le interviste. Inoltre, offre l'opportunità di dare un volto ai nomi dei vari corrispondenti via e-mail, migliorando così la qualità delle relazioni.

È evidente che dietro ogni storia professionale si nasconde un'esperienza personale, intrecciata alla musica, più o meno complessa, che inevitabilmente influenza l'attività attuale dell'insegnante. Queste esperienze possono includere la competizione nel settore musicale professionale, sentimenti di inadeguatezza, scontri con il sistema educativo musicale dominante, passioni riscoperte e nuove opportunità in varie aree di studio. Le attività artistiche possono servire come boccata d'aria fresca per rinvigorire la pratica didattica.

Le interviste raccolte nel primo anno di ricerca sono state trascritte utilizzando il software di trascrizione NVIVO. Ogni trascrizione ha richiesto l'ascolto dell'audio per dare un senso alle frasi che altrimenti avrebbero potuto contenere termini mancanti o errati. I testi sono stati elaborati per ottenere una rappresentazione fedele del contenuto del discorso. Per l'analisi è stato creato un codebook.

Numero di intervistati per ruolo:

	SMT	FUORI SISTEMA
INSEGNANTI	36	5
PRESIDENTI	2	
DIRETTORI	2	
ATTORI POLITICI		2
ALTRI ATTORI		3
Totale		50

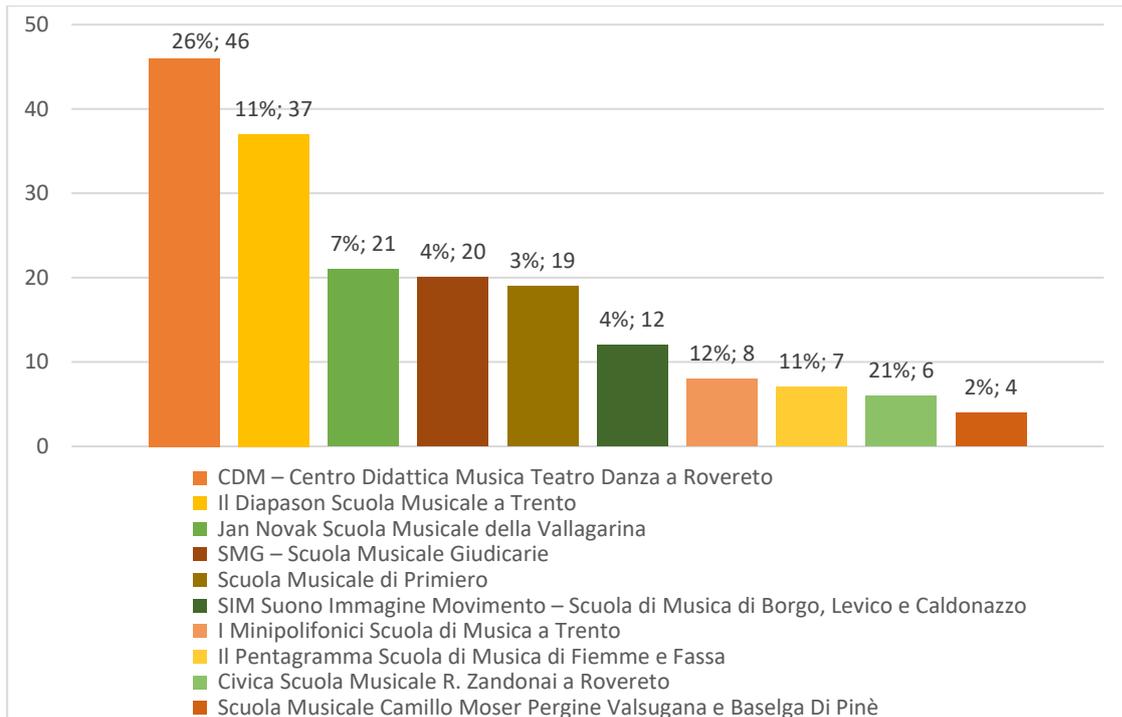
L'indagine sugli allievi

Campionamento e analisi dei dati

L'indagine è stata condotta attraverso un questionario online, distribuito tramite la piattaforma LimeSurvey. I dati sono stati collezionati in due diversi momenti, più precisamente a gennaio 2022 e ad aprile 2023. A conclusione della rilevazione, sono state coinvolte 10 scuole che fanno parte regolarmente del sistema delle Scuole Musicali del Trentino (SMT), ottenendo un totale di 180 risposte dai loro allievi. Il tasso di risposta è di circa il 10% sul totale degli allievi dai 14 anni in su.

La figura sotto fornisce una panoramica generale del tasso di risposta di ogni scuola. A partecipare in modo più attivo alla nostra rilevazione sono state le scuole CDM di Rovereto e Diapason di Trento, le quale da sole rappresentano quasi il 50% dell'intera rilevazione.

Figura 0-2. Tasso di risposta delle scuole alla rilevazione. I valori rappresentano il numero assoluto di questionari compilati da ciascuna scuola e le rispettive percentuali (N=180).



Campionamento e raccolta dei dati:

Il processo di campionamento ha coinvolto un campione auto-selezionato e non statisticamente rappresentativo di allievi di varie scuole di musica della Provincia. L'indagine è stata somministrata attraverso una piattaforma online a tutti gli insegnanti delle 10 scuole che hanno collaborato alla ricerca e gli insegnanti partecipanti sono stati contattati dalle scuole per fornire le loro risposte. La prima rilevazione è stata integrata, dato il basso tasso di risposta, con una successiva rilevazione a cui hanno partecipato solo coloro che non avevano già svolto il questionario. Per aumentare il tasso di risposta il questionario è stato distribuito in modo mirato dagli insegnanti di alcune scuole alle proprie classi di teoria o cultura musicale e compilato in classe.

Strumento di indagine:

Lo strumento di indagine consisteva in un questionario strutturato progettato per cogliere vari aspetti del profilo socio-demografico, delle motivazioni, della soddisfazione e della resilienza degli allievi, del rapporto con gli insegnanti e con la scuola come organizzazione, delle capacitazioni attivate dalle scuole in termini di apprendimento, relazionale, e di uso della creatività.

Analisi dei dati:

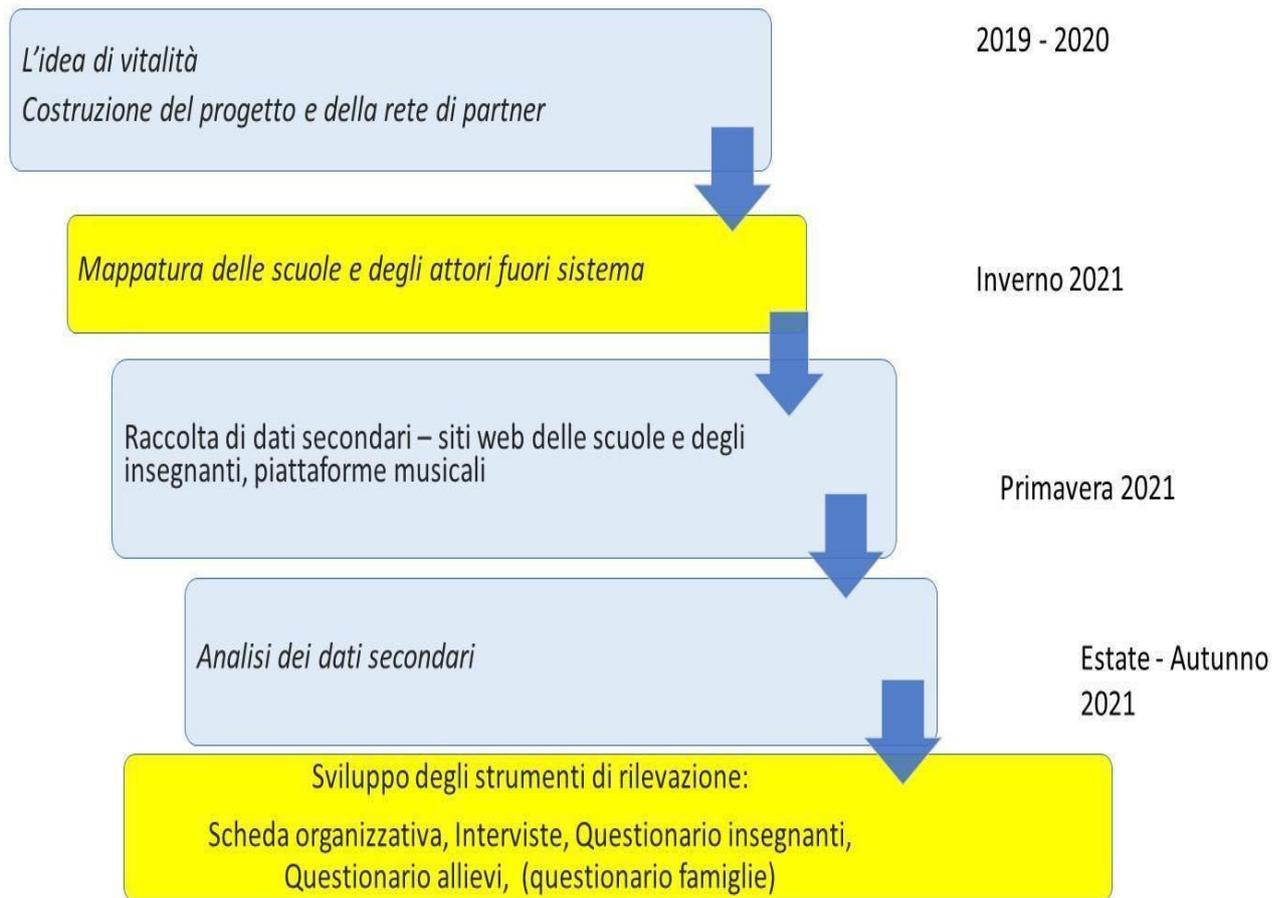
Una volta raccolte le risposte al sondaggio, i dati sono stati sottoposti a una rigorosa analisi statistica per identificare modelli e tendenze. I dati quantitativi, comprese le risposte su scala Likert 1-7, sono stati analizzati utilizzando statistiche descrittive per calcolare medie, deviazioni standard e distribuzioni di frequenza. Ulteriori analisi di correlazione e regressione per studiare le relazioni tra variabili sono destinate a ricerca futura.

Considerazioni etiche:

L'indagine è stata condotta nel rispetto delle linee guida etiche per proteggere la privacy e la riservatezza dei partecipanti. Tutti gli allievi hanno ottenuto il consenso informato prima della loro partecipazione e sono stati rassicurati sul fatto che le loro risposte sarebbero rimaste anonime e utilizzate solo a fini di ricerca.

Le prime fasi di ricerca

La prima fase della ricerca: da idea spontanea a progetto



Questi strumenti sono stati testati con dei “pilot” e poi utilizzati per le rilevazioni di dati primari. Le rilevazioni si sono concluse nella primavera 2023. Le scuole sono state interlocutori costanti durante il progetto, sia tramite conversazioni individuali, sia tramite momenti comuni di presentazione di risultati intermedi e dibattito nel corso di tre workshop deidcati.

L'indagine organizzativa

I dati organizzativi si basano su rilevazioni da visure Camerali ottenute nel 2021 su natura giuridica, dipendenti, statuti per le scuole aventi natura di impresa. Altri dati relativi a composizione della governance, figure apicali partecipazione, entrate e spese, allievi e personale, progettualità sono stati raccolti tramite una scheda organizzativa. Hanno compilato la scheda 11 delle 13 scuole del sistema.

Appendice: Le SMT, mappatura con scheda introduttiva

di Miriam Fiorenza, Silvia Sacchetti

le schede si riferiscono ai 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 (per 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). Il numero degli allievi non comprende gli allievi di altre discipline (es. danza).

 <p>Associazione fondata nel 1987 per volontà di alcuni artisti con l'obiettivo di condividere la propria esperienza e la propria passione per l'arte, CDM ha conosciuto una grande crescita per numero di allievi e docenti divenendo il centro multidisciplinare più grande del Trentino. Ponendosi quale interlocutore di interesse per giovani e meno giovani in ambito musicale nel tempo CDM ha sviluppato una forte attitudine per la multidisciplinarietà artistica.</p> <p>Il CDM è la Casa della Musica e delle Arti performative, un luogo ideale dove potersi incontrare e crescere attraverso la formazione in ambito artistico a 360°, in uno spazio luminoso e colorato, 1.000 m² di superficie interamente dedicati alla produzione di energia creativa.</p> <p>I corsi e i servizi sono rivolti a tutte le fasce d'età, da 0 a 100 anni, con percorsi di base, di perfezionamento o di crescita professionale in campo artistico, a seconda delle esigenze specifiche.</p> <p>CDM si è costantemente innovato ponendo grande attenzione al mantenimento del livello di aggiornamento della didattica sempre in linea con gli elevati valori artistici espressi dai propri docenti.</p> <p>Nell'ambito della proposta didattica, durante tutto l'anno il CDM propone anche un numero considerevole di stage, workshop, attività nelle scuole e laboratori aperti a tutti e rispondenti a diverse esigenze divenendo centro di attrazione per artisti di rilievo nazionale e internazionale nelle tre principali discipline favorendo lo scambio di esperienze e rinnovando continuamente gli stimoli per docenti e studenti.</p> <p>CDM si è proposto anche quale promotore di importanti produzioni evidenziando la propria natura di scuola intrinsecamente multidisciplinare, sempre orientata alle nuove strade tra cui quella della musica elettronica cui è dedicato il più importante festival provinciale musicale rivolto ai giovani, Summer Sessions™. Multidisciplinarietà e proiezione verso il futuro portano in modo naturale CDM</p>	<p>1987 Anno di fondazione</p> <p>26 Insegnanti e Staff</p> <p>7 Collaboratori liberi professionisti</p> <p>352 Allievi musica</p> <p>32,10 % Allievi fino a 14 anni</p> <p>452 Soci</p> <p>SEDI:</p> <p>ROVERETO - via Maioliche, 137</p> <p>(sede centrale)</p> <p>DIRETTORE: Corrado Bungaro</p> <p>E-MAIL: infocdm@pec.cdmrovereto.it</p> <p>TELEFONO: 0464 422655</p> <p>SITO WEB: https://www.cdmrovereto.it/</p>
---	--

<p>alla multimedialità sfruttando le potenzialità di tutti i canali per favorire e far crescere la comunicatività di artisti e giovani studenti.</p> <p>Non meno importante è l'impegno di CDM in ambito sociale coordinandosi con molteplici realtà che l'hanno coinvolto in iniziative volte alla conoscenza del disagio sociale, della ricerca medica, della conoscenza delle popolazioni.</p>	
<p>Musica Jazz, funk, rock, classica, fusion, pop, elettronica: tutti i generi musicali, formazione, cori e musica in gruppo.</p> <p>Progetti nelle scuole (materna, elementare, medie e superiori) Una ricca scelta di laboratori da realizzare nelle scuole primarie e secondarie di primo grado, seguendo un percorso che porti gli allievi direttamente a contatto con i linguaggi espressivi. I progetti proposti nascono dalla consapevolezza dell'importanza della collaborazione tra le realtà del territorio per far emergere, scoprire e consolidare la passione per musica, teatro, danza e scrittura delle nuove generazioni. Tutti i laboratori si articolano nell'ambito dei nuovi orientamenti per la scuola relativi all'Educazione al suono, alla musica, al controllo e all'espressione del corpo, alla comunicazione. Le attività si propongono quali traccia e stimolo per un lavoro integrato nel contesto educativo scolastico a supporto della formazione curricolare degli insegnanti.</p> <p>Produzioni Nell'anno di celebrazione del Cinquantenario del secondo Statuto di Autonomia il CDM è stato selezionato con un bando pubblico rivolto ai giovani artisti trentini dalla Provincia Autonoma di Trento per la produzione di due format innovativi che raccontano l'Autonomia attraverso la musica, il teatro e la danza.</p>	<p>ENTRATE COMPLESSIVE 2021 € 866.205,90</p> <p>di cui € 538.677,30 contributi pubblici (principio di competenza)</p> <p>FINANZIAMENTO PUBBLICO - Contributi attività didattica 2021 (principio di cassa)</p> <p>Provincia Autonoma di Trento - Servizio Attività Culturali: didattica € 459.080,71 attrezzatura € 2.400,00</p> <p>Comune di Lavarone - Attività sportive e culturali: €. 2.000,00</p> <p>Magnifica Comunità degli Altipiani Cimbri: €. 2.000,00</p> <p>Comune di Brentonico - Servizio Affari Generali e Anagrafe: €. 770,00</p>

<p>Altre produzioni in collaborazione con Oriente Occidente (di teatro-danza) e con Presente Indicativo (Produzione video)</p> <p>Collaborazioni Oriente Occidente Conservatorio Bonporti Laba</p>	<p>Comune di Rovereto - Ass.to Istruzione cultura e Sport: didattica € 69.000,00 piano cultura € 38.454,66</p>
---	---



La Scuola Musicale Il Diapason s.c. è una giovane società cooperativa, nata nel 1989, attiva nell'ambito della formazione musicale di base, dell'editoria (dal 2003 anni è presente in Provincia di Trento con un proprio marchio editoriale) e dell'attività artistica (suo è il marchio Il Diapason Ensemble) che opera principalmente sui territori comunali di Trento e Lavis. È presente anche presso le Bande musicali di Aldeno, Cembra, Faedo, Faver, Lavis, Mezzocorona, Nave San Rocco, Pinè, Verla, Vigo Meano, Telve, Trento e Zambana, in convenzione con la Federazione dei Corpi bandistici della Provincia di Trento, garantendo ad esse la formazione musicale dei futuri bandisti. E' attiva nel contesto della Scuola generale, dall'asilo nido alla scuola media superiore ed alle RSA offrendo a queste realtà attività formative attraverso molteplici proposte di educazione musicale. Tutto il personale docente e non docente è costantemente coinvolto in molteplici esperienze formative e di aggiornamento (Università di Padova, Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata; TSM -Trentino School of Management-; MasterFor; Scuola Formazione; Federazione Trentina delle Cooperative;).

La Scuola opera principalmente attraverso quattro diverse sedi didattiche rivolgendo la propria attività ad allievi di qualsiasi età, dalla prima natalità al bambino che comincia ad esplorare il mondo dei suoni attraverso il gioco ed esperienze motorie e sonore per arrivare ai ragazzi e adulti che hanno deciso di intraprendere o approfondire lo studio di uno strumento e contemporaneamente conoscere la musica nelle sue diverse forme. Sono attivi numerosi corsi collettivi ed

1989
Anno di fondazione

33
(2022)
Insegnanti e staff

-
Collaboratori a progetto

821
(562 + 259 FB)
Allievi musica

62%
(2022)
Allievi fino a 14 anni

13
Soci

SEDI:

Trento: Via Vittorio Veneto, 43
(sede operativa principale)

Lavis: Piazza Loreto, 2

Martignano-Cognola: Via Jugl, 9
(c/o Centro Civico Marnighe)

Madonna Bianca: Via Conci, 86/E

DIRETTORE: Rolando Lucchi

E-MAIL:

didattica@ildiapason.com
amministrazione@ildiapason.com

TELEFONO:

0461.1975204

SITO WEB:

www.ildiapason.com

iniziative particolari per dare una risposta concreta alle molteplici necessità ed interessi. Significative in tal senso le esperienze di teatro musicale condivise da docenti ed allievi in questi anni: da “Il giro del mondo in ottanta giorni” del 1989 a “Una giornata indiavolata!” del 2019.

Accanto alla Scuola, dall'anno scolastico 2002-2003 è attivo il *Progetto di formazione musicale bandistica* condotto in convenzione con la Federazione Corpi Bandistici della Provincia Autonoma di Trento, mentre dall'anno scolastico 2005-2006, ha preso vita *Il Diapason Club*, una iniziativa riservata agli ex allievi, genitori e amici della Scuola Musicale Il Diapason che vogliono continuare a condividere un'esperienza formativa, un modo di essere e di fare musica, un'occasione per stare insieme. Dall'anno scolastico 2015-2016 caratterizza e completa l'offerta formativa il progetto *DiDanza*, una sezione dedicata al movimento, condotta secondo i dettami della metodologia di Rudolf Laban de Varalja e della Danza Moderna e, dall'anno scolastico 2020-2021, la sezione *Pop-Rock-Jazz* nata dalla aggregazione della Scuola Musicale di Madonna Bianca con la nostra Scuola.

La Scuola Musicale Il Diapason è parte, con le altre 12 Scuole Musicali Trentine del Sistema provinciale per la formazione musicale di base voluto e sostenuto dalla Provincia Autonoma di Trento (LP 15/07/ art.19 e successive modifiche) con il concorso dei Comuni trentini: È iscritta al Registro Provinciale delle Scuole Musicali Trentine con deliberazione della Giunta Provinciale n. 15397 dd. 16 dicembre 1989. Aderisce alla Federazione Trentina delle Cooperative.

I CORSI	ENTRATE COMPLESSIVE
Musica e coccole - 0/36 mesi	
Musica giocando - 4/5 anni	
Avviamento alla musica 1 - 6 anni	(2021) € 1.067.096,20
Avviamento alla musica 2 (con educazione corale e Giro degli strumenti) - 7 anni	Di cui:
Formazione musicale	FINANZIAMENTO
Cultura musicale	PUBBLICO:
Educazione corale	€ 430.945,22
Coro Il Diapason - Sez. Voci Bianche	Così suddiviso:
Coro Il Diapason - Sez. Voci Giovanili	Contributo Pat
Musica maestra (corso curricolare di educazione musicale per la scuola d'infanzia)	€ 408.195,22
Lab. Orchestra Junior	Contributo Cc. trento
Lab. Violoncelli in Ensemble	€ 11.250,00
Lab. Ottoni in Ensemble	Contributo Cc. Lavis
Lab. Fisarmoniche in Ensemble	€ 11.500,00
Lab. Chitarre in Ensemble	Iscrizioni e quote frequenza:
Lab. Clarinetti in Ensemble	€ 217.012,26
Lab. Flauti in Ensemble	Fatturato progetto bande,
Lab. Sassofoni in Ensemble	progetti educativi sul territorio
Lab. Percussioni in Ensemble	e attività d'impresa e cultura:
Lab. Vocalità	€ 419.138,72
Lab. Musica d'insieme pop/rock/jazz	
Lab. Senza Tempo	
Lab. DiDanza XXS - età 4/5 anni	
Lab. DiDanza Creativa - età 6/10 anni	
Lab. DiDanza Contemporanea 1 - età 11/13 anni	
Lab. DiDanza Avanzato	
Lab. DiDanza Muoversi (per adulti)	
Corsi di Formazione musicale Bandistica	



La Scuola di Musica “**C. Eccher**” nasce nel 1986, è iscritta all’albo Provinciale della Provincia di Trento, con sedi in Val di Non e di Sole presso i comuni di Cles, Fondo, Denno, Spormaggiore, Monclassico con succursali a Rumo, Ossana e Campodenno. Organizza collaborazioni con i corpi bandistici delle valli di Non e di Sole nell’attività di corsi strumentali di clarinetto, flauto, percussioni, sax, ottoni, corsi di formazioni musicale, di avviamento alla musica, del giro degli strumenti e musica d’insieme.

DIDATTICA

- Coro, Strumenti, Corpi Bandistici, direzione d’orchestra

PROGETTI SUL TERRITORIO:

La Scuola di musica oltre all’attività didattica interna alle sue strutture organizza sul territorio una serie di iniziative di ampio interesse culturale:

- le Stagioni dei Concerti, in collaborazione con le amministrazioni comunali che condividono le finalità progettuali della Scuola ovvero ampliare le conoscenze culturali sul territorio valorizzando generi musicali di alto livello artistico
- I progetti educativi-formativi e le lezioni-concerto nelle scuole di ogni grado, dalle scuole materne agli istituti superiori delle due Valli, coinvolgendo annualmente circa 2000 ragazzi che rientrano nella fascia degli allievi cosiddetti "indiretti".
- Collaborazioni con Associazioni Culturali, di Solidarietà e Volontariato, case di riposo, Università della terza età, Comprensori delle Valli di Non e Sole, asili nido, ecc.
- Collaborazioni con Associazioni per portatori d’handicap, case di riposo nell’organizzazione di progetti di musicoterapia.
- Collaborazioni con Assessorati alla Cultura dei Comuni delle Valli di Non e di Sole nell’organizzazioni di saggi, concerti, serate d’intrattenimento, manifestazioni natalizie ed estive, rassegne, settimane musicali, con ruolo di agenzia di collegamento con altri enti affini che operano sul territorio regionale, nazionale e internazionale, proponendo percorsi musicali e iniziative culturali di confermata qualità.

1986

Anno di fondazione

37

Insegnanti e Staff

10

Collaboratori a progetto

890

(582 diretti + 308 bande)

Allievi musica

75%

Allievi fino a 14 anni

22

Soci

SEDI:

CLES - Via Doss di Pez, 22**DIRETTORE:** Biondani Chiara**E-MAIL:** scuolaeccher@gmail.com**TELEFONO:** 0463 424310

SITO WEB:

<http://www.scuoladimusicaeccher.it>

/

ENTRATE COMPLESSIVE 2021

€ 1.252.399

Così suddivise:

FINANZIAMENTO PUBBLICO

€ 620.994

Iscrizioni e altre attività

€ 631.405

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• La rassegna internazionale Voci Bianche "C.Eccher", un'importante manifestazione per aprire i confini culturali e musicali a livello internazionale.• Non Sole Jazz Festival: un progetto sovracomunale che coinvolge alcuni comuni delle Valli del Noce, i comprensori, la PAT, le Casse Rurali, l'APT, portando in valle musicisti di livello internazionale e valorizzando emergenti formazioni locali. (nonsolejazz.altervista.org).• Partecipazione a concorsi nazionali ed internazionali con il Coro Voci Bianche, raggiungendo ottimi risultati, e con alcuni allievi della classe di fisarmonica e di violino, ottenendo anche in questo campo importanti qualificazioni.• In estate la Scuola collabora con Comuni e Associazioni nell'organizzazione di specifici progetti musicali, di campi scuola musicali per ragazzi delle due Valli.• Organizza gemellaggi e scambi culturali con altre Scuole di Musica o cori di ragazzi, ed è spesso invitata all'estero con i cori voci bianche e giovanile in veste di rappresentante della coralità trentina.• Collaborazioni con il Centro Culturale Santa Chiara per la partecipazione alle opere liriche con il coro voci bianche. | |
|---|--|



La Scuola di Musica "**I Minipolifonici**" (associazione culturale) oltre all'organizzazione della propria attività didattica, risulta, da alcuni anni, sempre più impegnata in importanti iniziative che si rivolgono all'esterno, in collaborazione con altri enti musicali ed istituzionali: gemellaggi con scuole musicali italiane e straniere, organizzazione di concerti, concorsi e particolari progetti dedicati ai giovani, iniziative specifiche di formazione per i propri allievi, per i propri docenti, ma anche workshop internazionali in collaborazione con i Conservatori di Musica, consulenze per le scuole, partecipazione a iniziative di solidarietà, collaborazioni con associazioni che operano nell'ambito sociale, attività di volontariato dei propri docenti.

1982

Anno di fondazione

35

Insegnanti e staff

592

(548 diretti + 44 Formazione
Bandistica)**Allievi musica**

2

Collaboratori a progetto

84%

Allievi fino a 14 anni

548

Soci**SEDI:**

TRENTO: Via Piave, 5

BESENELLO: c/o Scuola primaria;
c/o BibliotecaVILLAZZANO E POVO: Via della
Villa, c/o Villa de Mersi**DIRETTORE:** Stefano Chicco**E-MAIL:**segreteria@minipolifonici.trento.it**TELEFONO:** 0461 934880**SITO WEB:**<http://www.minipolifonici.trento.it>

/

<p>PROGETTI SUL TERRITORIO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alzheimer Caffè: Nei mesi da ottobre a giugno l'Associazione Alzheimer Trento Onlus organizza degli incontri, tenuti da relatori esperti, dedicati a tematiche relative alla malattia dell'Alzheimer. Tutti gli appuntamenti sono introdotti da alcuni brani musicali eseguiti dagli allievi dei Minipolifonici. • “GUIDA ALL’ASCOLTO”: Dal 2009, "I Minipolifonici" offre la possibilità, in particolare agli abbonati della Stagione Concertistica dell'Orchestra Haydn, ma comunque a tutti gli interessati, di partecipare a degli incontri introduttivi ai concerti dell'Orchestra. • Alla Scuola, inoltre, vengono spesso richiesti interventi musicali da parte di enti e istituzioni pubbliche e private. Numerose, ad esempio, sono le esibizioni richieste nel Comune di Trento, dalle residenze sanitarie assistenziali (Casa Famiglia, Villa Belfonte, RSA Via Veneto, Casa del Sole), dai centri diurni per anziani (Centro Diurno di Gardolo, Centro Diurno di Madonna Bianca), da varie associazioni culturali. • "Ambienti sonori" è un progetto per la Scuola dell'Infanzia volto a esplorare il paesaggio sonoro dei bambini. Nel 2010 il progetto "Ambienti sonori", è stato realizzato presso la Scuola dell'Infanzia "La Clarina" di Trento, in collaborazione con la Federazione Provinciale 	<p>ENTRATE COMPLESSIVE (2021):</p> <p>n.d.</p> <p>FINANZIAMENTO PUBBLICO (2021):</p> <p>€ 723.230</p> <p>Così suddivise:</p> <p>Stato: € 6.995</p> <p>Provincia Autonoma di Trento:</p> <p>€ 638.725</p> <p>Comune di Trento:</p> <p>€ 18.450</p> <p>Comune di Besenello:</p> <p>€ 6.350</p> <p>Istituti Comprensivi (Alta Vallagarina, Trento 1; Vigolo</p>

<p>delle Scuole Materne e il Museo tridentino di Scienze Naturali.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Progetto Bande: Corpo Bandistico di Mattarello • “Progetto Apollo” approfondisce le relazioni tra musica e materie umanistiche, quali letteratura, filosofia, storia dell'arte, storia e lingue straniere, attraverso le varie epoche storiche. • Rapporti di collaborazione con alcune scuole di musica €pee, in particolare della Germania (Kempten), dell’Austria (Feldkirch e Innsbruck) e della Repubblica Ceca (Znojmo). Nell’ambito di questi scambi, infatti, non c’è solo la partecipazione a manifestazioni o a concerti delle rispettive rappresentative strumentali o corali, ma anche il contatto diretto tra gli insegnanti delle Scuole musicali gemellate, i quali da questi “scambi” costanti ricevono stimoli e spunti sempre nuovi per il loro lavoro. • Soggiorni estivi • Musica in Concorso: Un anomalo “concorso che stimola la capacità di ciascun partecipante di collaborare ed interagire con i propri compagni. La giuria del concorso, presieduta dal Direttore della Scuola, è composta da un insegnante dei Minipolifonici, un docente delle Scuole Musicali Trentine, un insegnante di Conservatorio e da un altro musicista di rilievo. • A.B.I.O: Esperienze di attività musicale a favore dei piccoli pazienti ricoverati all’Ospedale Santa Chiara. La musica, infatti, crea uno spazio di libertà e il bambino che non può scegliere o rifiutare la cura, può però scegliere la musica e decidere se partecipare o meno ai momenti musicali. 	<p>Vattaro) e Licei (Da Vinci, Prati, Galilei, De Gasperi)</p> <p>€ 52.710</p>
---	--



Camillo Moser

La Scuola Musicale Camillo Moser è nata nel 1975 ad opera del Comune di Pergine, dal 1985 è gestita dalla “Cooperativa C. Moser”. La Scuola ha creato una fitta rete di collaborazioni con i Comuni della Comunità di Valle, organizzando annualmente corsi ed incontri per la Scuola Materna, la Scuola Primaria e Secondaria. Collabora stabilmente con le realtà musicali, sociali e culturali del territorio, crea e partecipa ad eventi in ambito locale, nazionale ed internazionale.^[1] Gestisce la formazione didattica ad indirizzo bandistico per gli allievi delle Bande Sociali di Pergine Valsugana e Baselga di Piné.

1985

Anno di fondazione

22

Insegnanti e staff

-

Collaboratori a progetto

334

Allievi musica

56%

Allievi fino a 14 anni

12

Soci**SEDI:**

PERGINE VALSUGANA: Via Fabio
Filzi, 2

BASELGA DI PINÈ: Via C. Battisti,
106

DIRETTORE: Francesca Buscemi**E-MAIL**

direttore@scuolamusicapergine.it

TELEFONO: 0461 532702**SITO WEB**<https://www.scuolamusicapergine.it/>

<p>DIDATTICA</p> <p>I cori: cori I ciclo, cori primavera voci bianche, cori giovanili.</p> <p>Le orchestre: orchestra MusicInsieme, orchestra giovanile SMCM.</p> <p>I laboratori: Laboratorio orchestrale Pergine, laboratorio orchestrale Baselga di Piné. Fisorchestra delle Dolomiti; ArcoBaleno Ensemble; Six4all; Mini Flûtes – Petites Flûtes – Les Flûtes Fatales; Guitar’s Lovers; Happy Reeds Group; CellArmonia; PerLab; Modern Lab; Il canto all'opera (laboratorio canto lirico).</p> <p>Formazione bandistica: Bande Sociali di Pergine Valsugana e Civezzano.</p>	<p>ENTRATE COMPLESSIVE 2021: n.d.</p> <p>FINANZIAMENTO PUBBLICO 2021: € 330.942,74</p> <p>Suddivisi come segue: Comune di Pergine Valsugana 11.000, Contributo scuola didattica e pulizie P.A.T. 300.895,24 Contributo scuola didattica</p> <p>Comune di Baselga di Pinè 9.247,50 Contributo scuola didattica</p> <p>Comune di Pergine Valsugana: 8.800,00 Contributo scuola didattica e pulizie</p> <p>Comunità Alta Valsugana e Bersnstol: 1.000,00 Contributo progetto didattico</p>
---	---



La Scuola Musicale Jan Novák è una scuola di musica nata nel 1973 a Villa Lagarina.

La Scuola Musicale Jan Novák è una cooperativa di produzione lavoro, nata nel 1985, grazie alla volontà e al coraggio di alcuni insegnanti.

La Scuola Musicale “Jan Novák” è un centro di irradiazione della cultura musicale, è un collettivo artistico, didattico e manageriale che da più di trent’anni crea, organizza e promuove attività didattiche e culturali in Destra Adige, a Rovereto e in tutta la Vallagarina.

La Scuola Musicale “Jan Novák” è iscritta dal 1987 al Registro provinciale delle Scuole musicali e offre al territorio la formazione musicale di base in accordo con gli orientamenti didattici provinciali; inoltre svolge un servizio di agenzia culturale, in grado di produrre e gestire eventi e concerti, come la rassegna Aperitivi in musica con il patrocinio della Associazione Filarmonica di Rovereto, i concerti di Musica in Biblioteca e il Lagarina Jazz Festival, che fa parte del circuito provinciale Trentino Jazz Tour. Nel 2021 la Scuola Musicale Jan Novák ha organizzato una manifestazione (Novák 100°) per ricordare il centenario della nascita di Jan Novák, il compositore boemo a cui è dedicata la scuola in virtù di un’antica amicizia, coinvolgendo Dora Novák, la figlia del compositore assieme a moltissimi allievi, docenti, musicisti e musicologi per realizzare concerti, convegni e saggi.

Numerosi i gemellaggi con altre realtà musicali e culturali e come il Liceo Musicale di Salisburgo tramite l’Associazione Mozart Italia, la Scuola delle Arti di Praga e la Scuola musicale di Saale-Orla in Turingia.

I corsi organizzati dalla Scuola sono rivolti a utenti di ogni età, da 0 a 99 anni, a prescindere dalla loro preparazione musicale. La Scuola Musicale Jan Novák, seguendo il calendario scolastico provinciale, organizza, coordina e gestisce la propria offerta didattica normata e finanziata dalla legislazione provinciale, a partire dal 1985.

La Scuola musicale Jan Novák da sempre garantisce a tutti gli allievi e le allieve iscritte i corsi e le attività musicali conformi al progetto degli Orientamenti Didattici Provinciali per le Scuole Musicali Trentine.

1985

Anno di fondazione

32

Insegnanti e Staff Scuola Musicale, Corpi Bandistici e Civica Zandonai

-

Collaboratori a progetto

370

Allievi Scuola Musicale

65%

Allievi fino a 14 anni

14

Soci

VILLA LAGARINA: Piazzetta Scrinzi, 3**DIRETTORE:** Marco Bruschetti**E-MAIL:** segreteria@scuolanovak.it**TELEFONO:** 348/2352782**SITO WEB:**<https://www.scuolanovak.it/>

<p>Il rapporto di lavoro con il personale docente e amministrativo è regolato dal vigente CCPL delle Scuole musicali del Trentino.</p>	
<p>ATTIVITA' DIDATTICA</p> <p>Gli insegnamenti attivati sono i seguenti: Propedeutica musicale: Bimbinmusica 0-3 anni, Musica giocando (4-5 anni), Avviamento alla musica (6 anni) e Giro degli strumenti (7 anni). Strumenti (dagli 8 anni): violino, viola, violoncello, flauto, clarinetto, pianoforte, chitarra, fisarmonica, arpa, canto moderno. Formazione musicale, Cultura musicale, Educazione corale, Coro di voci bianche, Coro femminile The Swingirls, Coro degli adulti. Laboratori misti di musica d'insieme, ensemble di chitarre, laboratori orchestrali junior e senior, laboratorio di flauto e ensemble di clarinetti, quartetto d'archi.</p> <p>Gli studi musicali presso la Novák sono organizzati in cinque livelli, più un livello di ingresso, con verifiche a fine anno. La Scuola oltre ad occuparsi di formazione musicale di base, prepara gli studenti più motivati alle certificazioni internazionali del Royal Board e all'ingresso al Liceo Musicale o al Conservatorio di Stato, tramite specifiche attività complementari. Gli iscritti che hanno meno di 8 anni frequentano i corsi collettivi di bimbinmusica, musica giocando, avviamento alla musica e giro degli strumenti. Gli iscritti a strumento frequentano un corso individuale, di 45' settimanali, e uno, due o tre corsi collettivi di un'ora settimanale a seconda dell'età e delle attitudini per un totale complessivo massimo di 4 corsi settimanali.</p> <p>La Scuola inoltre, con il sostegno della Provincia, ha avviato dei progetti personalizzati rivolti ad alcuni allievi con bisogni educativi speciali.</p>	<p>ENTRATE COMPLESSIVE 2021: € 1.026.914</p> <p>Di cui: FINANZIAMENTO PUBBLICO 2021: P.A.T. € 393.996,48 www.scuolanovak.it</p>

La Scuola svolge durante l'anno scolastico oltre duecentotrenta ore di lezione alla settimana. Le lezioni si svolgono secondo il Calendario scolastico provinciale.

Dal 2008 la Jan Novák organizza e gestisce i corsi musicali presso la scuola Civica Riccardo Zandonai di Rovereto, svolgendo durante l'anno scolastico più di cento ore settimanali in aula.

I sette corpi bandistici della Vallagarina ricevono dai docenti della Jan Novák la formazione teorica e strumentale per i loro allievi, per più di cento ore settimanali in aula.

OPERAprima
SCUOLA MUSICALE DEI QUATTRO VICARIATI

La *Scuola Musicale dei Quattro Vicariati OperaPrima* è parte del Sistema delle Scuole Musicali del Trentino.

Opera da più di 25 anni nei comuni di Ala, Avio, Brentonico, Mori, Ronzo-Chienis e in altri centri della Vallagarina, dove ha offerto la possibilità a migliaia di giovani di crescere con la musica. I suoi allievi, giovani e adulti seguono un percorso volto a formare e consolidare un individuo musicalmente ed espressivamente, come previsto dagli orientamenti didattici della Provincia Autonoma di Trento

1994

Anno di fondazione

20

Insegnanti e staff

-

Collaboratori a progetto

229

Allievi musica

66%

Allievi fino a 14 anni

10

Soci

SEDI:**Pilcante di Ala:** Via Riccardo Zandonai, 1**DIRETTORE:**

Bruno Miorandi (2021-2023)

Francesco Lovecchio (2023-)

E-MAIL: direzione@operaprima.org**TELEFONO:** 0464 680000**SITO WEB:**<http://www.operaprima.org/website/>

AMBITI DI INTERVENTO <ul style="list-style-type: none">• la formazione musicale,• la collaborazione con gli istituti scolastici,• la realizzazione di eventi musicali,• la consulenza artistico-musicale rivolta al territorio della Vallagarina.• Progetto musicale biennale B-SIDE L'altra faccia della musica (in collaborazione con il Piano Giovani di Zona A.M.B.R.A.), che ha previsto come obiettivo l'acquisizione di competenze teoriche e pratiche in ambito musicale, spaziando dalla performance live alla registrazione in studio, dalla presenza scenica alla realizzazione di videoclip.	ENTRATE COMPLESSIVE 2021 n.d. FINANZIAMENTO PUBBLICO (2021) € 368.561,35
--	---



La Scuola di Musica “Il Pentagramma” è stata fondata nel 1983 come “Scuola Musicale di Fiemme”.

È una delle 13 scuole iscritte al registro delle Scuole musicali della Provincia Autonoma di Trento, il suo bacino di utenza sono le **valli di Fiemme e Fassa** e concentra la sua attività nelle due sedi di Tesero e Pozza di Fassa.

La filosofia della scuola tende a sviluppare la formazione musicale di base, soprattutto nelle fasce della scuola materna e della prima scolarità, dando comunque spazio anche a chiunque voglia cimentarsi nello studio di uno strumento, nel cantare in un coro o nell'approfondire la pratica dell'ascolto o dell'analisi musicale.

1983
Anno di fondazione

24
Insegnanti e staff

2
Collaboratori a progetto

333
Allievi musica

72%
Allievi fino a 14 anni

10
Soci

SEDI:

TESERO: Via Delmarco, 8

POZZA DI FASSA

DIRETTORE: Roberto Silvagni

E-MAIL:
direzione@scuolapentagramma.it

TELEFONO: 0462 814469

SITO WEB:
<http://www.scuolapentagramma.it>
/

CORSI E PROGETTI SUL TERRITORIO	ENTRATE COMPLESSIVE
<ul style="list-style-type: none"> ● Propedeutica ● Avviamento ● Corsi strumentali ● Corsi collettivi ● Musica moderna ● Progetti educativi musicali alle scuole del territorio a partire dalle scuole per l'infanzia sino agli istituti di istruzione secondaria di secondo grado oltre che corsi di aggiornamento per insegnanti ed educatori/educatrici. ● Percorsi di formazione e animazione musicale per le comunità di Fiemme e Fassa, per associazioni onlus, centri diurni per anziani, case di riposo, centri educativi e cooperative sociali del Territorio attivi nell'ambito dei servizi e dell'assistenza. ● CORNCORSI PER BANDE: Il progetto, fortemente voluto dalle bande della zona di Fiemme e Fassa, si rifà a quello adottato da decine di anni nel vicino Alto Adige e si pone come obiettivo di creare uno stimolo personale fra i bandisti, creando dei traguardi divisi su tre livelli di difficoltà (bronzo, argento, oro). 	<p>2021: € 747.502</p> <p>Di cui: FINANZIAMENTO PUBBLICO: € 331.180</p> <p>Suddivisi come segue:</p> <p>Contributo 2021 PAT € 302.537</p> <p>Contributi ordinari e straordinari da Comuni, Comunità di Valle, Bim € 28.643</p>



L'Associazione *Scuola Musicale di Primiero* è nata grazie alla ferma volontà di alcune persone, che hanno creduto nell'importanza di istituire una Scuola Musicale che divulgasse il più possibile l'esperienza musicale, intesa come arricchimento umano-individuale e sociale-collettivo delle persone.

La significativa partecipazione all'iniziativa da parte della collettività ed il convinto supporto delle Amministrazioni locali, hanno permesso alla Scuola Musicale di iniziare la propria attività nell'ottobre del 1995. Per assicurare alla propria cittadinanza la possibilità di usufruire di corsi di formazione musicale per l'apprendimento delle discipline musicali, la Scuola Musicale di Primiero è convenzionata con i comuni di Canal San Bovo, Imèr, Mezzano, Primiero San Martino di Castrozza e Sagron Mis.

1995

Anno di fondazione

15

Insegnanti e staff

-

Collaboratori a progetto

206

Allievi musica

61%

Allievi fino a 14 anni

22

Soci**PRIMIERO:** Piazza Municipio, 12**DIRETTORE:** Paolo Scalet**E-MAIL:**

direttore@scuolamusicaleprimiero.it

TELEFONO: 0439 64943**SITO WEB:**<https://www.scuolamusicaleprimiero.it>

<p>I CORSI</p> <p>È possibile così individuare tre ampi cicli, corrispondenti grosso modo alla:</p> <ul style="list-style-type: none"> • fascia della prima scolarità (materna e primo ciclo della elementare); • fascia della seconda scolarità (secondo ciclo della elementare e scuola media); • fascia dell'adolescenza ed età adulta. <p>È prevista anche la Formazione Musicale Bandistica</p>	<p>ENTRATE COMPLESSIVE 2021 (Attività didattica) € 377.075,52 (Disavanzo € 10.903,51)</p> <p>Di cui</p> <p>FINANZIAMENTO PUBBLICO € 278.701,61</p> <p>Così suddiviso: € 238.999,61 da Provincia Autonoma Trento € 39.702,00 da Comune di Primiero San Martino di Castrozza, Imèr, Canal San Bovo, Mezzano e Sagron Mis.</p>
--	---



Suono Immagine Movimento

La Cooperativa S.I.M. – Suono Immagine Movimento ha raccolto la preziosa eredità della preesistente scuola *Augusto Voltolini*, proseguendone l'opera con il nome di Scuola di Musica di Borgo e Levico. Nel 2004, prendendo anche la gestione dei corsi della scuola musicale di Caldonazzo, ha assunto l'attuale denominazione.

1990
Anno di fondazione

27
Insegnanti e staff

-
Collaboratori a progetto

370
Allievi musica

61%
Allievi fino a 14 anni

9
Soci

SEDI:

BORGO VALSUGANA: Corso
Ausugum 34

LEVICO TERME: Via Slucca de
Matteoni 2

CALDONAZZO: Viale Stazione
2

DIRETTORE:

Giancarlo Comar

E-MAIL:

segreteria@scuoladimusicasim.it

TELEFONO:

0461 752109

SITO WEB:

<http://scuoladimusicasim.it/>

<p>ATTIVITA' DIDATTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Corsi individuali e collettivi • “Coro da Camera Trentino” (formazione femminile che, oltre a tenere annualmente numerosi concerti, partecipa regolarmente a competizioni nazionali e internazionali) • “Valsugana Singers” un coro misto giovanile molto attivo sul territorio con apprezzate performances. • Laboratori: Orchestra della Scuola di Musica, Musica d’insieme, Gruppi rock, Gruppo di musica moderna. • Biovoce (un percorso che aiuta l'approfondimento interiore grazie alla conoscenza della voce e delle sue potenzialità) • Nascita armonica (ciclo d'incontri che propongono alle mamme in dolce attesa le potenzialità rilassanti della musica), • Musicababy (dal 1° al 24° mese di vita, con la presenza dei genitori, i piccolissimi entrano in modo naturale e spontaneo nel mondo dei suoni). • collaborazione con molte bande musicali del territorio (Borgo Valsugana, Caldonazzo, Castello Tesino, Levico, Strigno, Telve e Vigolo Vattaro) nella gestione di corsi strumentali e di formazione musicale per circa 190 bandisti. 	<p>ENTRATE COMPLESSIVE 2021</p> <p>€ 870.746,00</p> <p>Di cui:</p> <p>FINANZIAMENTO PUBBLICO 2021:</p> <p>€ 543.296,00</p> <p>Iscrizioni e altri progetti</p> <p>€ 327.450,00</p>
--	--



La Scuola Musicale Alto Garda (SMAG) nasce dall'unificazione delle Scuole Musicali di Arco e Riva del Garda, due importanti realtà formative che per decenni hanno rappresentato un costante riferimento per la comunità dell'Alto lago. L'ambito operativo di SMAG si estende oggi ad **Alto Garda, Val di Ledro, Valle dei Laghi, Valle di Cavedine**. Dal 1996 la Scuola è gestita dalla Cooperativa Artemusica, che nel 2010 è stata trasformata in SMAG società cooperativa.

Le attività didattiche della Scuola vengono sostenute dalla Provincia Autonoma di Trento e rientrano nel quadro degli orientamenti didattici Provinciali promossi dalla stessa. SMAG collabora inoltre con le istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, offrendo interventi formativi articolati tanto sui percorsi curricolari quanto su quelli integrativi.

I CORSI

L'offerta didattica di SMAG è strutturata in base alla fascia d'età degli allievi, conformemente agli Orientamenti didattici promossi dalla Provincia Autonoma per il sistema delle Scuole Musicali trentine. La scuola propone inoltre percorsi di accompagnamento pedagogico e musicoterapico per allievi con disabilità o disturbi dell'apprendimento.

ALTRE ATTIVITA' DELLA SCUOLA, CONCERTI E INCONTRI CON GLI ALLIEVI:

Concerti e rassegne in vari luoghi della città e del territorio a vantaggio di crescita ed arricchimento musicale dell'allievo.

1995

Anno di fondazione

37

Insegnanti e staff

-

Collaboratori a progetto

914

Allievi musica

55%

Allievi fino a 14 anni

24

Soci

SEDI:

RIVA DEL GARDA: Via F. Guella, 6

(sede principale)

DIRETTORE: Carlo Pedrazzoli

E-MAIL:

amministrazione@smag.coop

TELEFONO: 0464 516681

SITO WEB:

<https://www.scuolamusicalealtogarda.it>

	<p>ENTRATE COMPLESSIVE 2021: € 1.426.313</p> <p>Di cui: FINANZIAMENTO PUBBLICO: € 831.185</p>
--	---



 <p>Nel 1983 un gruppo di benemeriti musicofili fondava a Tione la Scuola Musicale delle Giudicarie con il proposito di rispondere in modo continuativo ed organizzato alla domanda di un territorio, che, non forte di tradizione musicale autoctona, manifestava in quegli anni Ottanta un primo impulso d'adesione al più generale movimento trentino attorno all'educazione musicale. Dal 1983 SMG promuove la formazione musicale e artistica nel Territorio delle Giudicarie attuando il progetto didattico elaborato dalla Provincia per le Scuole Musicali trentine. Inoltre, grazie all'accordo siglato tra la Federazione dei Corpi Bandistici della P.A.T. e le Scuole Musicali Provinciali, SMG organizza i corsi di formazione bandistica su tutto il Territorio delle Giudicarie.</p>	<p>1983 Anno di fondazione</p> <p>24 Insegnanti e staff</p> <p>2 Collaboratori a progetto</p> <p>621 (293 diretti +328 Formazione Bandistica) (nel 2023: 667 di cui 332 diretti e 335 Formazione bandistica) Allievi musica</p> <p>71% (dato 2023) Allievi fino a 14 anni</p> <p>21 Soci</p> <p>SEDE: TIONE DI TRENTO: Via Mons. Donato Perli, 2</p> <p>DIRETTORE: Gabriella Ferrari</p> <p>E-MAIL: info@scuolamusicalegiudicarie.it</p> <p>TELEFONO: 0465 322921</p> <p>SITO WEB: https://www.scuolamusicalegiudicarie.it</p>
<p>I CORSI e PROGETTI SUL TERRITORIO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Corsi collettivi per bambini • Corsi didattici formativi per tutte le successive fasce d'età: strumento, formazione musicale, educazione corale, cultura musicale • Laboratori: Musica leggera, orchestra, ensemble strumentale, teatro musicale, musica e movimento. • Scuola di Banda: attualmente SMG serve quattordici bande dislocando la relativa formazione in ben 16 paesi della Comunità delle Giudicarie, con oltre 300 	<p>ENTRATE COMPLESSIVE 2021: € 873.158,00 (2022: € 958.468,00; 2023 € 858.471,00)</p> <p>Di cui: FINANZIAMENTO PUBBLICO (2021) € 352.172,66</p> <p>Così suddivise: Provincia Autonoma di Trento: € 350.756,66 Comune di Tione di Trento: € 366,00 Cassa Rurale Adamello: € 1.050,00</p>

allievi fra corsi di strumento e di formazione. In particolare assicura la formazione musicale dei Corpi musicali di Bleggio, Caderzone Terme, Castel Condino, Cimego, Condino, Pieve di Bono, Pinzolo, Praso, Ragoli, Roncone, San Lorenzo e Dorsino, Storo, Tione, Vigo-Darè.

- **Educazione musicale speciale:** si avvale di **Figurenotes**, un metodo che trasmette le stesse informazioni e contenuti musicali della notazione convenzionale (**sistema di notazione innovativo**) ideale per chiunque sia interessato ad imparare a suonare a prescindere da una conoscenza teorica o da abilità di lettura pregresse.
- **Progetti per le scuole**
- **Progetti per il sociale**
- **Educazione Permanente:** occasione di crescita musicale sul territorio con la forte collaborazione dell'**Orchestra Regionale Haydn**.
- Progetto di ricerca e partecipazione a EAS: I docenti e gli studenti della SMG + Bande hanno accolto una opportunità formativa e di ricerca: è un **progetto internazionale**, e primo in Italia, dal titolo *‘Come possono gli insegnanti di musica sostenere le motivazioni intrinseche all'apprendimento dei propri studenti?’*

La Scuola mette in evidenza la necessità di tenere costantemente rapportati sia gli elementi organizzativi che economici alle nuove finalità che si vanno creando. Pertanto, alla prevedibile stabilità dei trasferimenti finanziari da parte dell'Ente pubblico (se non addirittura ad una loro diminuzione) dovrà contrapporsi la capacità di introdurre autonome risorse di ordine economico rivenienti da attività che la Scuola potrà sviluppare utilizzando strumenti propri ed elevando pertanto il grado di efficienza dell'apparato produttivo. L'affiancamento all'attività didattica di altre iniziative di natura imprenditoriale presuppone quindi un riallineamento dell'assetto organizzativo più orientato alle strutture tipiche dell'impresa di cultura.

 <p>Civica Scuola Musicale R. Zandonai</p> <p>Nata nel 1889 e comunale dal 1908, la Civica Scuola Musicale Zandonai ha sempre avuto come motivi ispiratori fondamentali della sua attività il compito e l'intento di dare ai cittadini una cultura musicale seria, accurata, profonda, sia a chi voglia intraprendere degli studi finalizzati alla professione di musicista, sia a chi voglia sviluppare un percorso di crescita culturale personale.</p> <p>Le scuole musicali "Jan Novak" e "CDM" sono partner sul territorio ed in virtù di apposite convenzioni si occupano della gestione del personale non comunale.</p> <p>Ha stipulato una convenzione con il Conservatorio di musica "F.A. Bonporti" di Trento per collaborazioni in ambito culturale, artistico e di ricerca, nonché per la formazione di fascia pre-academica</p> <p>Ha collaborato con l'Università di Foggia in merito al Master di primo livello "Inclusione delle disabilità e delle fragilità sociali attraverso la musica d'insieme e le arti performative".</p> <p>In collaborazione con l'Associazione Filarmonica di Rovereto e la Biblioteca Civica "G. Tartarotti", la Civica Zandonai realizza alcuni degli appuntamenti della rassegna "Musica in Biblioteca"; inoltre collabora con il Centro Studi Antonio Rosmini dell'Università di Trento nel contesto dei Rosmini Days. Su specifici progetti collabora con soggetti che svolgono attività culturale sul territorio.</p> <p>Organizza le attività della propria Orchestra Sociale nell'ambito dei suoi corsi estivi.</p>	<p>1889 Anno di fondazione</p> <p>3 (interni) + 13 (con appalto) Insegnanti e staff</p> <p>203 Allievi musica</p> <p>51% Allievi fino a 14 anni</p> <p>ROVERETO: Corso Rosmini, 78</p> <p>DIRETTORE: Cosimo Leonardo Colazzo</p> <p>E-MAIL: scuolamusicale@comune.rovereto.tn.it</p> <p>TELEFONO: 0464 452164</p> <p>SITO WEB: https://www.scuolamusicale.rovereto.tn.it</p>
--	---

<p>I CORSI</p> <ul style="list-style-type: none"> • Corsi di insegnamento strumentale individuale di pianoforte, violino, violoncello, flauto, arpa, chitarra, sassofono, percussioni. • corsi formativi collettivi • progetti sul territorio di propedeutica musicale per gli Istituti scolastici primari e secondari, corsi per adulti, collettivi e individuali, nell'ottica della formazione permanente • corsi di aggiornamento per insegnanti, • progetti e scambi con altre realtà musicali nazionali, in particolare con i Conservatori con cui ha stipulato una convenzione. • Relazioni con istituzioni culturali e scolastiche, cittadine ed extracittadine come l'Associazione Filarmonica, Associazione Mozart, Biblioteca civica, Conservatorio Bonporti di Trento, Festival Mozart, Mart, Mozart Italia, Museo Civico, Orchestra Haydn, Scuole Musicali, Università. 	<p>ENTRATE COMPLESSIVE 2021 € 566.430,15</p> <p>Di cui: Quote di iscrizione e frequenza: € 92.353,25</p> <p>Finanziamento pubblico: € 474.076,90 (Contributo PAT: 160.311,37 Comune di Rovereto: 313.765,53)</p>
--	---

Appendice: L'insegnamento della musica nella scuola pubblica: una mappatura

di Miriam Fiorenza

La musica nelle scuole dell'obbligo (non ad indirizzo musicale)

Come si legge nella Scheda Informativa consultabile sul Portale della scuola in Trentino “Vivo Scuola”⁵, i Piani di studio Provinciali⁶ “definiscono il monte orario annuale di insegnamento delle discipline obbligatorie, comprensive dell’insegnamento di due lingue straniere (tedesco e inglese nel primo ciclo)”. Le singole istituzioni scolastiche, prendendo a riferimento i Piani di studio Provinciali, redigono i propri Piani di studio d’istituto dove esprimono le scelte educative e didattiche, adeguandole alle specifiche esigenze derivanti dal proprio contesto territoriale di riferimento. Inoltre, le scuole possono autonomamente utilizzare in modo flessibile il 20% del monte ore annuale previsto per le “discipline opzionali obbligatorie, per la compensazione tra le discipline o aree disciplinari nonché per la personalizzazione dei percorsi di studio”⁷.

Tra le “aree di apprendimento”⁸ del primo ciclo di istruzione (scuola elementare e media), per ognuna delle quali l’allievo deve possedere delle competenze al termine del percorso, è prevista l’area “musica, arte e immagine, scienze motorie e sportive” (insieme a lingua Italiana; lingue comunitarie (tedesco e inglese); storia con educazione alla cittadinanza, geografia; matematica, scienze, tecnologia; religione cattolica). Secondo i Piani di Studio Provinciali, il profilo dello studente “competente” al termine del primo ciclo di istruzione dovrebbe possedere nell’ambito musicale le seguenti conoscenze e abilità:

- “Eseguire in modo espressivo, collettivamente e individualmente, brani vocali e/o strumentali di diversi generi e stili, avvalendosi anche di strumentazioni elettroniche.
- Riconoscere ed analizzare elementi formali e strutturali costitutivi del linguaggio musicale facendo uso della notazione tradizionale e di altri sistemi di scrittura e di un lessico appropriato.
- Conoscere ed analizzare opere musicali, eventi, materiali, anche in relazione al contesto storicoculturale ed alla loro funzione sociale.
- Improvvisare, rielaborare, comporre brani vocali e/o strumentali, utilizzando sia strutture aperte, sia semplici schemi ritmico-melodici, integrando altre forme artistiche quali danza, teatro, arti plastiche e multimedialità.”

⁵ ALLA URL: <https://www.vivoscuola.it/Schede-informative/Piani-di-studio-PRIMO-CICLO> (24/05/2022)

⁶ DOCUMENTO DI RIFERIMENTO PER LA PROGETTAZIONE DIDATTICA DELLE ISTITUZIONI SCOLASTICHE DELLA PROVINCIA DI TRENTO, ISTITUITO CON LA LEGGE PROVINCIALE SULLA SCUOLA DEL 7 AGOSTO 2006, N.5 ED ATTUATO IN MANIERA PROGRESSIVA, NEL PRIMO CICLO, A PARTIRE DALL’A. S.2010/2011

⁷ ALLA URL: <https://www.vivoscuola.it/Schede-informative/Piani-di-studio-PRIMO-CICLO> (24/05/2022)

⁸ INDICATE NEL DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA PROVINCIA 17 GIUGNO 2010, N. 16-48/LEG

L. formazione musicale pubblica (Smim, licei musicali)

Scuole medie ad indirizzo musicale (Smim)

Le **SMIM** in Trentino contano in totale 6 sezioni (con 3 classi per ogni sezione) e si articolano territorialmente tra Trento e Riva del Garda. Le classi sono state attivate a decorrere dall'anno scolastico 2017-2018 ai sensi della deliberazione della Giunta Provinciale n. 2297 del 16 dicembre 2016, che ha disposto la progressiva trasformazione delle scuole medie “Bonporti”, degli istituti comprensivi TN5 e di Riva 1, in SMIM.

ISTITUTO COMPRENSIVO	CITTA'	SEZIONI	N. CLASSI
I.C. Trento 5 - Scuola Bresadola	Trento	3	9 classi
I.C. Trento 5 - Scuola Crispi	Trento		
I.C. Trento 7 “Rita Levi Montalcini”- Scuola S. Pedrolli	Gardolo di Trento	2	6 classi
I.C. Riva 1 - Scuola Damiano Chiesa	Riva del Garda	1	3 classi

Come si legge dai siti web ufficiali delle SMIM del Trentino, l'iscrizione alle SMIM passa da un esame orientativo – attitudinale. A titolo esemplificativo si riportano i “criteri specifici per la valutazione dell'esame orientativo-attitudinale”⁹ adottati dalla SMIM Pedrolli (I.C. Trento 7) durante la prova individuale. “Durante l'esame la commissione procede:

- alla conoscenza del candidato, con particolare riferimento alla sua biografia musicale e alle preferenze espresse;
- all'accertamento delle abilità percettive (discriminazione uditiva);
- all'accertamento delle abilità ritmiche (imitazione ritmica);
- all'accertamento delle abilità vocali (esecuzione di un canto)”.

Inoltre, i candidati possono proporre volontariamente alla commissione l'esecuzione di un brano con uno strumento musicale a propria scelta che sarà valutata dalla commissione ma non concorrerà all'esito complessivo dell'esame orientativo-attitudinale, previsto per l'ammissione¹⁰.

L'istituto Bresadola (I.C. Trento 5) affianca alla prova individuale una prova collettiva “finalizzata all'accertamento delle abilità percettive della durata di 30 minuti”¹¹ utilizzando il Test di Bentley¹². Lo studio dello strumento è triennale e richiede la frequenza di due ore obbligatorie in più rispetto al curriculum tradizionale, una di strumento e una di teoria e lettura della musica. La proposta didattica si articola in una lezione a coppie o individuale e una lezione d'insieme, alternata a Teoria e Lettura della musica, tra gli studenti dello stesso strumento e della stessa classe¹³.

Le SMIM di Trento

⁹ ALLA URL: [HTTPS://WWW.TRENTO7.IT/IMAGES/REGOLAMENTO_AMMISSIONI_SMIM_2223.PDF](https://www.trento7.it/images/regolamento_ammissioni_smim_2223.pdf) (24/05/2022)

¹⁰ ALLA URL: [HTTPS://WWW.TRENTO7.IT/IMAGES/REGOLAMENTO_AMMISSIONI_SMIM_2223.PDF](https://www.trento7.it/images/regolamento_ammissioni_smim_2223.pdf) (20/05/2022)

¹¹ ALLA URL: [HTTPS://WWW.ISTITUTOTRENTO5.IT/SCUOLE-ICTN5/SCUOLA-BRESADOLA/CORSI-MUSICALI/1613-CORSI-SMIM-BRESADOLA-AMMISSIONE-ALLA-CLASSE-PRIMA.HTML](https://www.istitutotrento5.it/scuole-ictn5/scuola-bresadola/corsi-musicali/1613-corsi-smim-bresadola-ammissione-alla-classe-prima.html) (24/05/2022)

¹² IL TEST DI BENTLEY TESTA LE ABILITÀ BASILARI DEI BAMBINI: ACUTEZZA DISCRIMINATIVA (DISCRIMINAZIONE ALTEZZE E SIMULTANEITÀ DEI SUONI) CON PROVE DI MEMORIA TONALE E RITMICA.

¹³ ALLA URL: [HTTPS://WWW.TRENTO7.IT/10-NESSUNA-CATEGORIA/263-SMIM.HTML](https://www.trento7.it/10-nessuna-categoria/263-smim.html) (20/05/2022)

Presso l'Istituto Comprensivo Trento5, i corsi SMIM, ripartiti nelle sezioni F, G, H per un totale di nove classi, sono collocati nella sede centrale, Scuola Bresadola, e nella succursale Scuola Crispi¹⁴. Nell'Istituto Comprensivo Trento7, le due sezioni sono state attivate presso la Scuola Pedrolli con sede a Gardolo.

Per entrambi gli istituti la scelta didattica è tra 8 strumenti: chitarra classica, flauto traverso, pianoforte, violino, clarinetto, percussioni, violoncello, tromba.

Le SMIM di Riva del Garda

L'Istituto Comprensivo Riva 1 conta una sola sezione, nella Scuola Damiano Chiesa, per un totale di 3 classi entrate a pieno regime dall'anno scolastico 2019/2020¹⁵. La sede è allocata in un'ala del palazzo del Conservatorio. La scelta didattica è tra 4 strumenti musicali: chitarra, flauto, pianoforte, sassofono. L'indirizzo musicale prevede, oltre alla consueta programmazione scolastica, due ore settimanali di formazione e musica di insieme (lezione collettiva) e 40 minuti settimanali di lezione di strumento individuale.

NUOVE SMIM - Val di Sole

Si registra la recente volontà dell'istituto comprensivo della Bassa Val di Sole di attivare una sezione SMIM a partire dall'anno scolastico 2022/2023. Come si legge nel progetto di attivazione¹⁶ le motivazioni che spingono l'istituto a voler ampliare l'offerta formativa sono legate allo sviluppo delle competenze musicali che la scuola persegue già da molti anni. In particolare si citano i seguenti progetti:

“ - progetto di alfabetizzazione musicale mediante l'utilizzo di docenti di disciplina della Scuola Secondaria di Primo Grado, durante l'ora curricolare di Musica, in codocenza con gli insegnanti di classe nelle classi quinte della Scuola Primaria di Malé, Dimaro e Mestriago fino all'anno scolastico 2015/2016 ; - approccio allo studio di uno strumento musicale alla Secondaria di Primo Grado con l'organizzazione di corsi durante le attività opzionali (prevalentemente tastiera e chitarra) con personale interno fino all'anno scolastico 2016/2017; - progetto educativo di formazione musicale, finanziato dalla Provincia Autonoma di Trento, rivolto agli studenti delle classi prime e seconde della Scuola Secondaria di Primo Grado e finalizzato a promuovere l'approccio diretto con lo strumento attraverso l'orchestra e la musica d'insieme. Le attività sono state realizzate in collaborazione con la Scuola Musicale C. Eccher durante le opzionali negli anni scolastici 2017/2018 e 2018/2019”¹⁷

La scuola sottolinea l'importanza dell'esperienza musicale per la socializzazione dei ragazzi in età adolescenziale, per l'espressione di se stessi e delle proprie emozioni, nonché per l'azione preventiva delle situazioni di disagio che il canale musicale può attivare.

I licei musicali

I licei musicali in Trentino sono 2 con sede a Trento e Riva del Garda

SCUOLA	CITTA'
Liceo Musicale Coreutico F.A. Bonporti	Trento
Liceo Musicale A. Maffei	Riva del Garda

¹⁴ ALLA URL: [HTTPS://WWW.ISTITUTOTRENTO5.IT/SCUOLE-ICTN5/SCUOLA-BRESADOLA/CORSI-MUSICALI.HTML](https://www.istitutotrento5.it/scuole-ictn5/scuola-bresadola/corsi-musicali.html) (20/05/2022)

¹⁵ ALLA URL: [HTTPS://WWW.RIVA1.IT/PLESSI/#SMIM](https://www.riva1.it/pleSSI/#SMIM)

¹⁶ ALLA URL: [HTTPS://WWW.ICBASSAVALDISOLE.IT/ATTACHMENTS/ARTICLE/393/PROGETTO%20SMIM.PDF](https://www.icbassavaldisole.it/attachments/article/393/progetto%20smim.pdf) (24/05/2022)

¹⁷ ALLA URL: [HTTPS://WWW.ICBASSAVALDISOLE.IT/ATTACHMENTS/ARTICLE/393/PROGETTO%20SMIM.PDF](https://www.icbassavaldisole.it/attachments/article/393/progetto%20smim.pdf) (24/05/2022)

L'iscrizione ai licei musicali è subordinata al possesso della Licenza di Scuola Media e alla motivazione ed attitudine degli allievi allo studio professionalizzante della musica. In particolare possono accedere al liceo musicale¹⁸:

- allievi provenienti da Scuole Medie già iscritti al Conservatorio;
- allievi provenienti da altre Scuole Medie e Scuole Medie ad indirizzo musicale i quali abbiano superato un esame di ammissione al Conservatorio.

Gli studenti del liceo musicale sono a pieno titolo allievi del Conservatorio, poiché sono contestualmente iscritti al liceo e al Conservatorio, ai corsi di fascia pre-accademica – e partecipano a tutte le iniziative musicali e culturali in cui è coinvolto lo stesso Conservatorio¹⁹.

Liceo delle Arti – Indirizzo Musicale Coreutico F.A. Bonporti di Trento

(Dalla pagina web del Conservatorio Bonporti di Trento e Riva del Garda²⁰) Il Liceo musicale intitolato a Francesco Antonio Bonporti, musicista trentino del secolo XVIII, è stato istituito con decreto ministeriale del 28 aprile 1987 presso l'omonimo Conservatorio di Trento. A seguito dell'aggiornamento del quadro dell'offerta formativa della Giunta Provinciale, il Liceo è stato compreso come plesso dell'attuale Liceo delle arti di Trento e Rovereto (passaggio avvenuto dal 2001 al 2010 circa). Rimane con il Conservatorio un rapporto di convenzione. Pertanto il ruolo del Conservatorio di musica Bonporti di Trento si pone in relazione agli studi a vocazione professionale nella fascia della preparazione propedeutica attraverso il sistema dei corsi pre-accademici, al cui interno, oltre al liceo musicale Bonporti, vi sono le Scuole medie a caratterizzazione musicale, con sedi a Trento e a Riva del Garda²¹.

La scuola è pensata per integrare la formazione generale di livello secondario superiore e la formazione musicale e coreutica, da intendere non solo come acquisizione di specifiche abilità tecniche nei vari settori della musica e della danza, ma anche come espressione e comprensione dei fatti storici e strutturali della musica e della danza stessa, in rapporto alle altre aree culturali. Le lezioni di strumento si svolgono sia nella sede del liceo che presso il Conservatorio Bonporti di Trento²².

Liceo Musicale A. Maffei di Riva del Garda

Il Liceo A. Maffei di Riva del Garda oltre all'indirizzo musicale e coreutico comprende: l'indirizzo scientifico, classico, delle scienze umane, linguistico, scientifico opzione scienze applicate. Il quadro orario del Liceo musicale prevede, oltre alle materie curriculari standard, lo studio di Storia della musica, Laboratorio di musica d'insieme e Tecnologie musicali per un totale di 6 ore a settimana nel primo biennio, 7 ore a settimana nel triennio successivo e di 2 / 3 ore settimanali al 5° anno. Le materie Esecuzione ed interpretazione, e Teoria, analisi, composizione si studiano per un totale di 5 ore a settimana nel primo per tutta la durata del percorso formativo²³.

Altri istituti scolastici (con corsi musicali a scelta)

Rovereto

A Rovereto è presente il Liceo scientifico Fabio Filzi che prevede la possibilità di inserire nel proprio piano di studi lo studio della musica (strumento musicale).

È inoltre presente il Collegio Arcivescovile C. Endrici - Primaria "Full Immersion" che prevede lezioni private di strumento musicale per ampliare l'offerta formativa della scuola ed integrare con una pratica strumentale specifica le lezioni curriculari di musica. Oltre allo studio individuale, gli

¹⁸ ALLA URL: [HTTPS://WWW.CONSERVATORIO.TN.IT/LICEO-MUSICALE-BONPORTI/](https://www.conservatorio.tn.it/liceo-musicale-bonporti/) (24/05/2022)

¹⁹ ALLA URL: [HTTPS://WWW.CONSERVATORIO.TN.IT/LICEO-MUSICALE-BONPORTI/](https://www.conservatorio.tn.it/liceo-musicale-bonporti/) (20/05/2022)

²⁰ DALLA PAGINA WEB UFFICIALE DEDICATO AL LICEO MUSICALE BONPORTI: [HTTPS://WWW.CONSERVATORIO.TN.IT/LICEO-MUSICALE-BONPORTI/](https://www.conservatorio.tn.it/liceo-musicale-bonporti/)

²¹ ALLA URL: [HTTPS://CONSERVATORIO.TN.IT/SCUOLE-MEDIE/](https://conservatorio.tn.it/scuole-medie/) (17/11/2023)

²² ALLA URL: [HTTPS://WWW.ISTITUTODELLEARTI.TN.IT/LICEO-BONPORTI-TRENTO](https://www.istitutodellearti.tn.it/liceo-bonporti-trento) (20/05/2022)

²³ ALLA URL: [HTTPS://E.LICEOMAFFEI.IT/J/PROGETTO-DI-ISTITUTO-16/GLI-INDIRIZZI/LICEO-MUSICALE.HTML](https://e.liceomaffei.it/j/progetto-di-istituto-16/gli-indirizzi/liceo-musicale.html) (24/05/2022)

allievi hanno la possibilità di suonare in piccoli ensemble di musica d'insieme: duo, trio, quartetto. Le lezioni sono proposte a partire dalla classe terza della scuola primaria²⁴.

Trento

Il **liceo Rosmini di Trento**, per l'indirizzo delle scienze umane prevede lo studio della musica per il primo biennio (1 ora a settimana), dal secondo biennio prevede la possibilità di inserire nel proprio piano di studi, la materia opzionale "musica-storia della musica" scegliendo lo studio di uno strumento tra pianoforte, chitarra, violino, flauto, percussioni (2 ore a settimana). Per l'indirizzo Economico Sociale gli studenti hanno la possibilità di studiare uno strumento solo al 5° anno²⁵.

A Trento presso il **Collegio Arcivescovile C. Endrici** – per la scuola primaria e per la scuola media è possibile seguire rispettivamente un corso di educazione musicale (1 ora alla settimana per 5 anni) e corsi musicali tra le materie personalizzabili.

²⁴ [HTTPS://WWW.ARCIVESCOVILETRENTO.IT/OFFERTA/PRIMARIA/ROVERETO/FULL-IMMERSION/PROGETTI/](https://www.arcivescoviletrento.it/offerta/primaria/rovereto/full-immersion/progetti/) (24/05/2022)

²⁵ [HTTPS://WWW.ROSMINI.EU/SAMPLE-PAGE/IL-PROGETTO-DISTITUTO](https://www.rosmini.eu/sample-page/il-progetto-distituto) (20/05/2022)

Appendice: Elaborazione iniziale dei dati di sintesi

277

A cura di Matteo Gaudiello, Miriam Fiorenza, Silvia Sacchetti

(la scheda è stata preparata nel luglio 2022 come restituzione intermedia parziale dei risultati di ricerca e pertanto i valori degli indicatori possono differire leggermente da quelli elaborati nel corpo del testo del rapporto di ricerca)

Il sistema di istruzione musicale in Provincia di Trento

Sviluppare spazi creativi per le scuole, le comunità e i musicisti attraverso le collaborazioni ed il networking

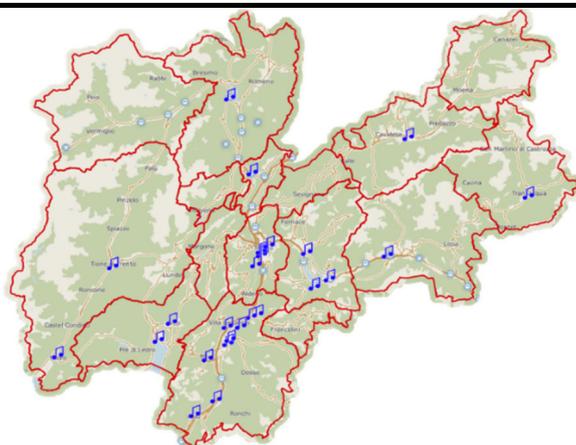
(Scheda organizzativa di sistema con dati parziali luglio 2022)



Visita il sito dedicato alla ricerca



Approfondisci la rilevazione sugli insegnanti 2022



ATTIVITÀ ORGANIZZATIVA



(dati parzialmente provvisori in fase di elaborazione)

Soci



1159

(Rilevazione su 12 SM - SM Zandonai non applicabile)
 Fonti: schede organizzative e Cooperazione Trentina

Chi può associarsi?

Cooperative: lavoratori, sovventori, enti comunali

Associazioni: utenti, lavoratori, volontari

Consigli di amministrazione



49 consiglieri totali

(Rilevazione su 12 SM - Zandonai non applicabile)
 Fonti: schede organizzative e Cooperazione Trentina

Insegnanti



301

Contratti

(Rilevazione su 10 SM - missing SM Minipolifonici, Primiero, Zandonai)
 Fonti: misure camerali

Tempo determinato
10%

Tempo indeterminato
88%

(Rilevazione su 13 SM)
 Fonti: *schede organizzative e 1 sito web SMAG*

Tempo pieno
 35%

Tempo parziale
 65%

Totale lavoratori soci

(Rilevazione su 11 SM – missing SMAG; non applicabile Minipolifonici e Zandonai)
 Fonti: *schede organizzative e Cooperazione Trentina*

130

Storico insegnanti

(Rilevazione su 13 SM)
 Fonti: *schede organizzative e sito web SMAG*

Insegnanti



	2016	2019	2021
m	146	152	180
f	118 <i>(missing SMAG)</i>	111 <i>(missing SMAG)</i>	121 <i>(sito web SMAG)</i>

301

(Rilevazione su 13 SM)
 Fonti: *schede organizzative e 1 sito web SMAG*

Fasce di età

(Rilevazione su 12 SM - *missing SMAG*)
 Fonti: *schede organizzative*

Più di 59 anni: **6%**
 Meno di 59 anni: **94%**

ATTIVITÀ ORGANIZZATIVA



(dati parzialmente provvisori in fase di elaborazione)

Amministrativi



37

(comprende direttori delle scuole, da verificare le direttrici)

	2016	2019	2021
m	10	9	10
f	25	25	27

Storico amministrativi

(Rilevazione su 13 SM)
 Fonti: *schede organizzative e sito web SMAG*

Allievi



6404

(somma allievi diretti e delle bande anno 2021)
 Fonti: *schede organizzative*

Storico allievi

(Rilevazione su 11 SM - missing Opera Prima, SMAG)
 Fonti: *schede organizzative*

	2016	2019	2021
Allievi diretti	4560	4475	4138

Allievi fino ai 14 anni (da completare)
 (Rilevazione su 11 SM - missing Opera Prima, SMAG)
 Fonti: *schede organizzative*

59%

Scuole acquisite



8

Scuola musicale di Besenello	1999
Associazione Laboratorio musicale di Ravina	2009
Scuola musicale di Martignano	2002
Scuola musicale Madonna Bianca di Trento	2020
Ass. Civica Società Musicale di Caldonazzo	2003
Scuola Sette Torri di Storo	2008
Scuola musicale di Arco	2009
Scuola musicale Guido Gallo di Mezzolombardo	2014

ATTIVITÀ DIDATTICA



(dati parzialmente provvisori in fase di elaborazione)

Entrate



media sul totale delle scuole ricavata dalle schede organizzative
(dato in fase di elaborazione)

Strumenti insegnati



Più di 30 strumenti insegnati nel Sistema Provinciale

Fonti: siti web SM

Attività collettive



Fonti: siti web SM

Avviamento alla musica
formazione musicale
educazione corale
Coro Musical
Cultura musicale
Laboratori di musica moderna (Rock/Pop/Jazz/Funk)
Musica d'indieme, ensemble strumentali

Bande



18 insegnanti (Fonti: siti web SM)
2266 allievi (Fonti: sito web Provincia)
35% del totale degli allievi del Sistema

Altre attività culturali



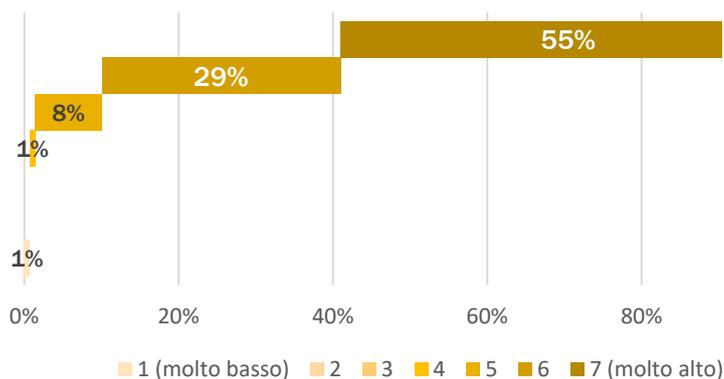
Fonti: siti web SM

Corsi di aggiornamento per insegnanti
Organizzazione concerti
Attività editoriali
Progetti sociali
Corsi di video-making
Teatro
Danza
Arte

Impegno nell'attività di insegnamento
(autovalutazione degli insegnanti)



(% di risposta degli insegnanti di 11 SM)

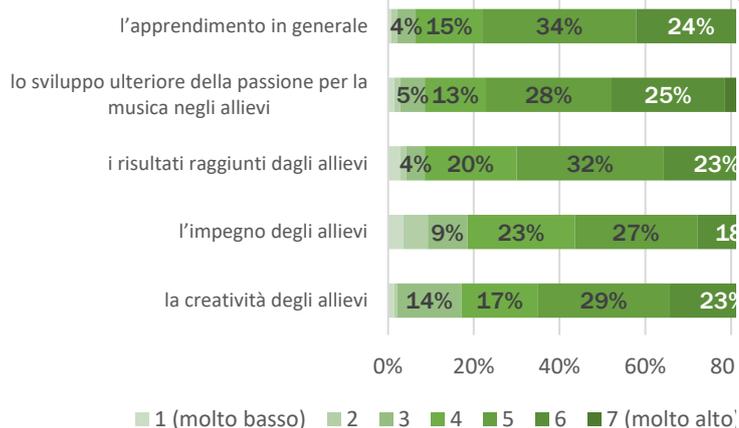


“Effetti dell'impostazione didattica su:”

(autovalutazione degli insegnanti)



(% di risposta degli insegnanti)



Produzioni musicali degli insegnanti



Insegnanti attivi in Band/Ensemble/Gruppi

158 (56%)

Insegnanti con produzioni

127 (45%)

Contesto dell'attività artistica



ATTIVITÀ ARTISTICA

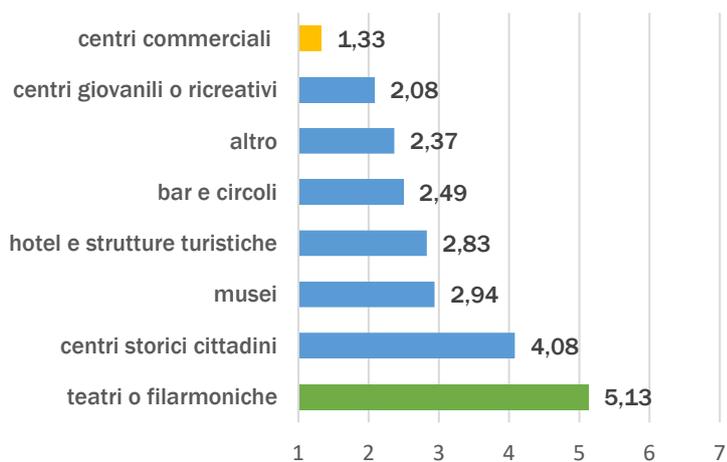


Fonti: Elaborazioni sulla survey insegnanti

Luoghi delle performance



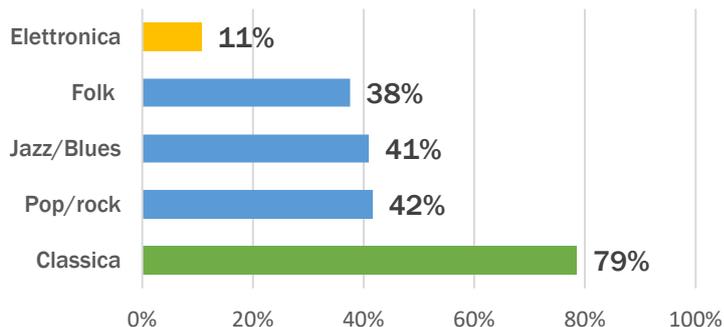
(media da 1 a 7)



Genere musicale predominante



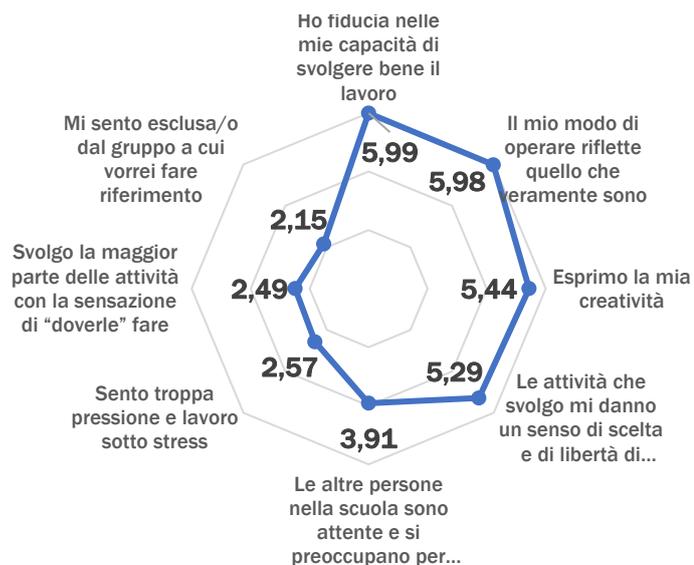
(% di insegnanti che ha indicato la voce *Lo insegno e lo suono*)



“Nella scuola:”



(media da 1 a 7)



INDICATORI DI CREATIVITA' E MOTIVAZIONI



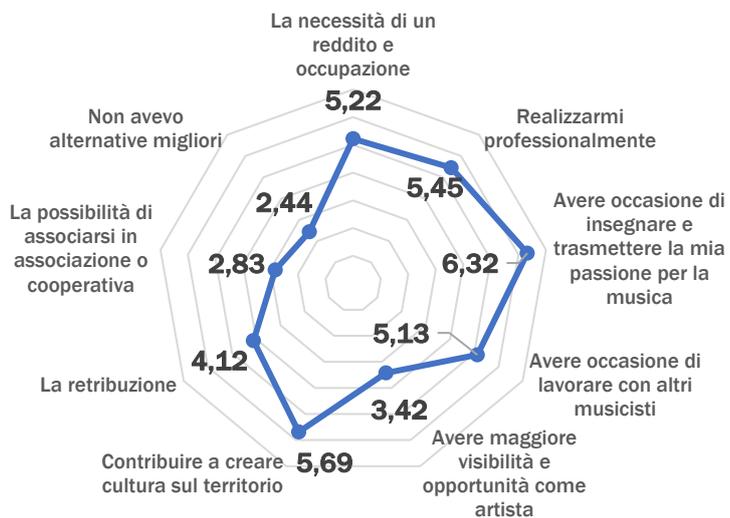
(Rilevazione su 11 SM - missing Opera Prima e SMAG)

Fonti: Elaborazioni sulla survey insegnanti

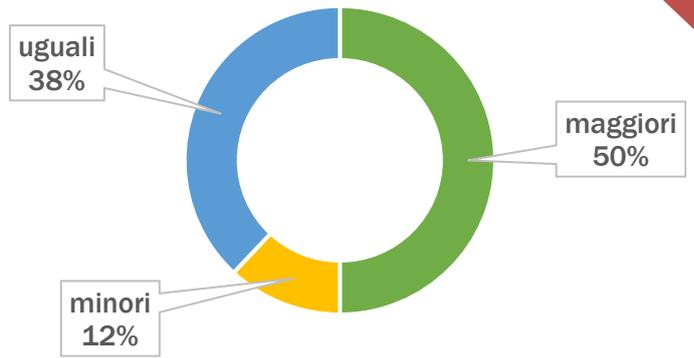
Motivazioni iniziali



(media da 1 a 7)



Variazioni della
motivazione
(rispetto all'inizio)



**INDICATORI DI
VITALITÀ
SOGGETTIVA
DEGLI
INSEGNANTI**



(Rilevazione 11 SM -
missing Opera Prima e
SMAG)

Fonti: Elaborazioni sulla
survey insegnanti

Desiderabilità del lavoro



(media da 1 a 7)



Media complessiva per tutte le scuole: **5,39**

INDICATORI DI SODDISFAZION E DEGLI INSEGNANTI

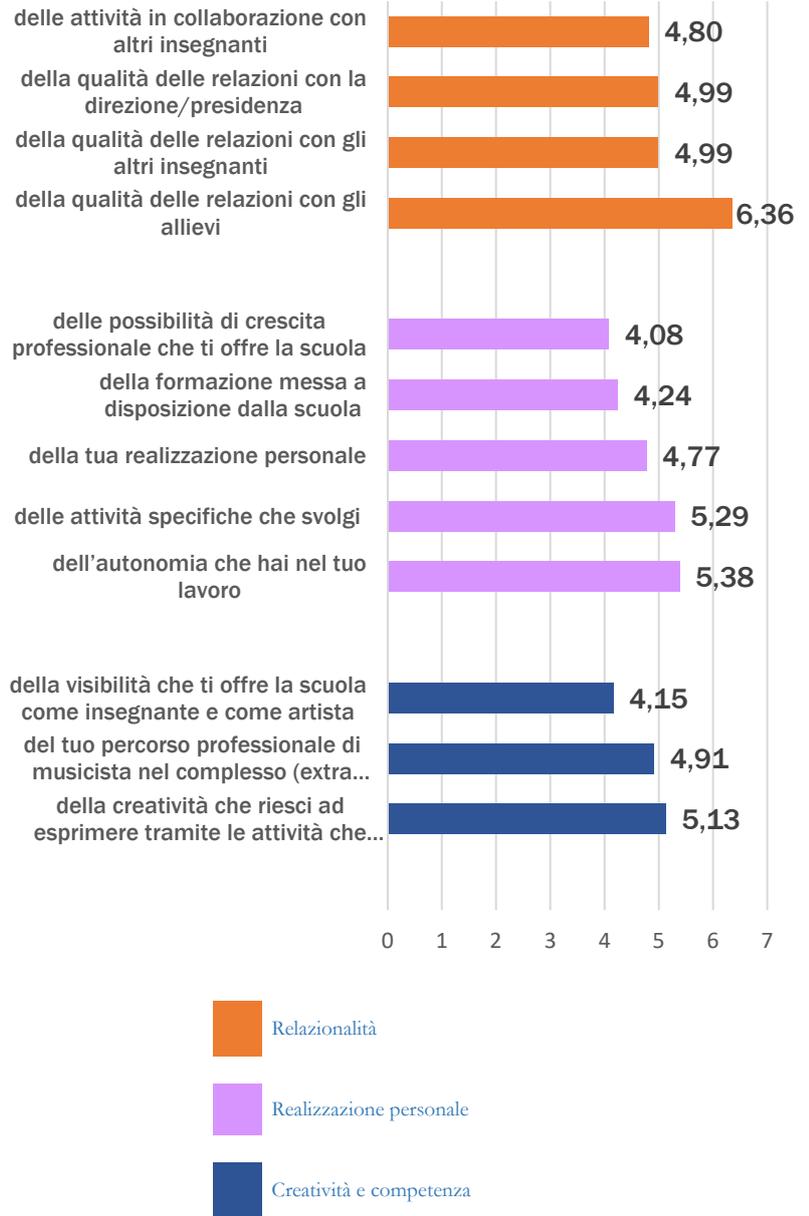
(Rilevazione 11 SM - missing Opera Prima e SMAG)

Fonti: Elaborazioni sulla survey insegnanti

Soddisfazione all'interno della scuola



(media da 1 a 7)



Media complessiva per tutte le scuole: **4,94**

INDICATORI DI PARTECIPAZIONE, COLLABORAZIONE E NETWORKING



Partecipazione alle assemblee



(media da 1 a 7)

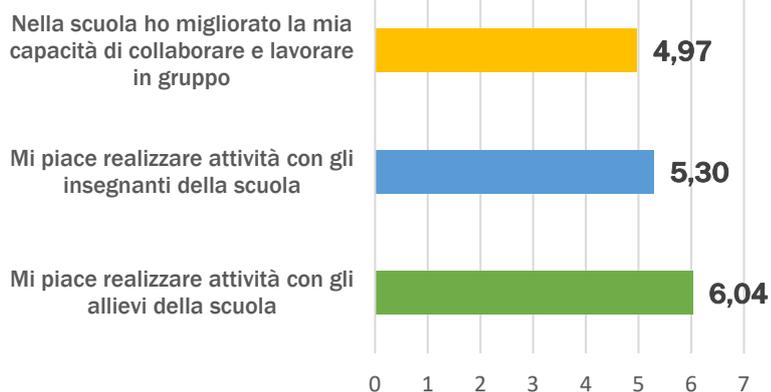


Fonti: Elaborazioni sulla survey insegnanti

Team work



(media da 1 a 7)



Collaborazioni degli insegnanti in progetti artistici e didattici



(media da 1 a 7)

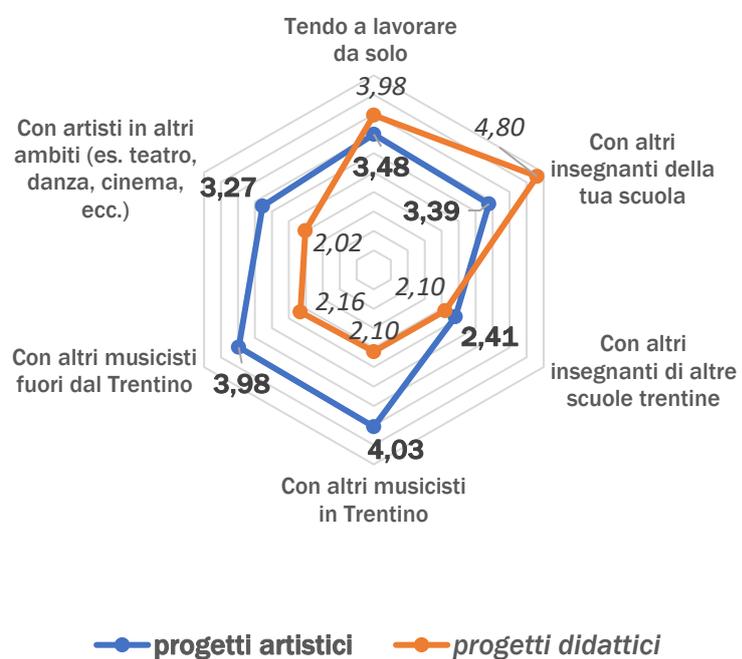


Figura 0-1 Fonti e data set utilizzati per la scheda di sintesi

Variabile	Statuto	Visure camerali (2020)	Scheda organizzativa (2021)	Survey insegnanti (febbraio 2022)	Rilevazione qualitativa	Sito web
Anno di fondazione						
Numero Soci						
Chi può associarsi						
Consiglio d'amministrazione						
Numero e storico amministrativi						
Numero e storico insegnanti						
Fasce di età degli insegnanti						
Tipologia contrattuale degli insegnanti						
% lavoratori della scuola sul totale del sistema di scuole musicali			Nostra elaborazione sulla base delle schede organizzative fornite dalle 11 SMT			
Numero insegnanti soci						
% di partecipazione alle assemblee						
Numero e storico allievi						
% allievi fino a 14 anni						
Scuole acquisite						
Entrate						
Strumenti insegnati						
Attività collettive						
Bande						
Incontri e Masterclass						
Altre attività culturali						
Impegno nell'attività di insegnamento						
Effetti dell'impostazione didattica						
Produzioni insegnanti			Nostra elaborazione da data set originali costruiti in seguito a rilevazione di dati secondari presenti sulle piattaforme di musica streaming e e-commerce più comuni (YouTube, Spotify, Amazon Music, Discogs, Apple Music)			
Contesto dell'attività artistica						
Luoghi delle performance						
Genere musicale pre dominante						
"Nella scuola:"						
Motivazioni iniziali						
Variazioni sulla motivazione						
Desiderabilità del lavoro di insegnante						
Soddisfazione all'interno della scuola						
Indicatori di collaborazione, comunicazione e relazionalità						