

Ringrazio: Miriam Fiorenza che ha supportato la somministrazione del questionario, 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 pazientemente discusso il caso del sistema di istruzione musicale in diversi laboratori, i colleghi Mario Diani, Giolo Fele, Marco Russo, Roger Sugden, Juliette Summers per avere condiviso e discusso tutte le fasi del progetto, Andrea Salustri, Ivano Bison per l'aiuto le discussioni e i suggerimenti nelle ultime fasi di elaborazione. Ringrazio in particolare le scuole di musica, 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 i direttori delle scuole esterne al sistema, del centro musica di Trento, e Claudio Martinelli, dirigente alla cultura Pat nel periodo di svolgimento della ricerca. Ringrazio infine la Fondazione Caritro per avere sostenuto in larghissima parte costi del progetto, e in particolare Fabio Bazzanella, Eugenio Orsini e Anna Brugnara per aver partecipato agli eventi e messo a disposizione del team le proprie competenze e conoscenze.

Il lavoro è da considerarsi ancora in fase di elaborazione e soggetto a revisioni. La responsabilità rimane di chi scrive.

La vitalità dei sistemi di istruzione. La produzione di cultura musicale che dura e il sistema delle scuole di musica del Trentino

Silvia Sacchetti, Università di Trento & Euricse

Iris network, colloquio scientifico, Perugia 9-10 giugno 2023

Abstract

In questa ricerca si analizza il sistema di creazione della cultura musicale in Trentino. Lo studio sottolinea che il progetto di educazione musicale che persiste nel tempo nasce da un importante slancio vitale che trascende i modi di produzione e di coordinamento delle risorse esistenti, quando si forma un nuovo modo di produrre un bene meritorio, attraverso una stretta collaborazione tra pubblico e privato e un'importante attribuzione di risorse da parte della provincia autonoma.

A fronte dell'efficacia di questo sistema, però, e 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 che rischiano di irrigidirsi, creando - a volte - la necessità di cambiare e di mettere in discussione le proprie regole, dando vita a istanze generative (Sacchetti, 2022). Allo stato vitale iniziale, che dà origine al sistema trentino, segue un processo di istituzionalizzazione e di adattamenti marginali.

Il "prezzo" da pagare per la stabilità del sistema è la perdita della sua vitalità? È sufficiente allocare risorse e definire regole condivise perché il sistema sia vitale? (Sacchetti, 2022)

Abbiamo studiato questo tema nel corso di un progetto triennale, che ha previsto la triangolazione dei dati tra dati organizzativi, dati degli insegnanti, dati degli studenti. In questa fase iniziale di analisi si utilizzano principalmente i dati organizzativi e quelli degli insegnanti.

1. La nascita di un percorso e la sua evoluzione

Questo manoscritto tratta della creazione di cultura e educazione musicale che persiste, un argomento che non è stato affrontato in precedenza, e che è stato studiato nel corso di un progetto pluriennale di ricerca nel contesto del sistema delle Scuole Musicali del Trentino (SMT). Si sono comunque tratte utili informazioni di background dalla ricerca di Trentino School of Management di qualche anno fa che si concentrava sui dati di bilancio delle scuole, o dalla interessante ricerca della pedagogista della musica Lara Corbacchini (2019) che sviluppava il modello di insegnamento di una scuola specifica all'interno del sistema delle SMT.

In questa ricerca ho voluto enfatizzare 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.

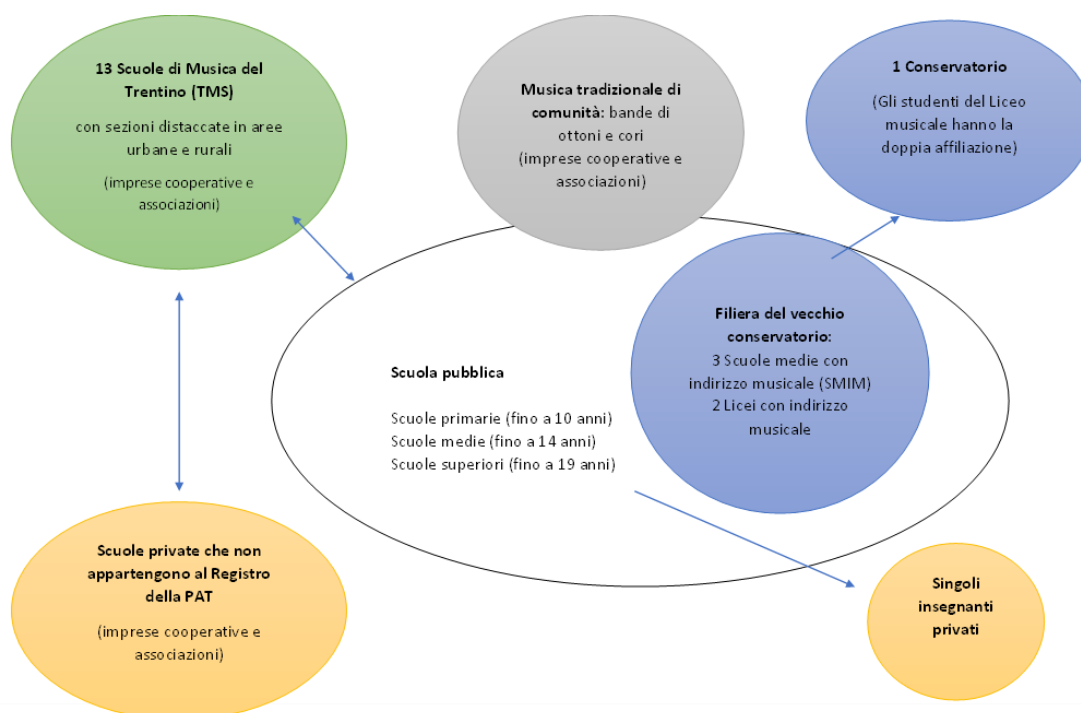
In Trentino, negli anni Ottanta, i musicisti che popolavano lo scenario locale si sono trovati in questa situazione e hanno dato vita a quello che Francesco Alberoni, per spiegare i movimenti sociali, ha chiamato lo stato nascente, ossia «uno stato di transizione del sociale in cui si costituisce una 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) Ne è emersa una comunità identificabile di musicisti che a vario titolo insegnavano ma senza avere una stabilità lavorativa (alcuni insegnavano già in associazioni culturali locali, corpi bandistici, piuttosto che nella cooperativa Musica Artista nata per supportare la formazione bandistica). Questo gruppo di musicisti emerge da varie realtà locali già operanti dunque per dare vita, sotto lo stimolo e la guida dell'attore pubblico, ad un rinnovato sistema di istruzione musicale. In questo momento viene operata una selezione tra diverse possibili alternative:

- i) la prima, quella dell'associazionismo già operante con capillarità ma senza garanzie di continuità e standard qualitativi;
- ii) la seconda era il ricorso all'azione pubblica, tramite la creazione del Conservatorio e le sue scuole vocazionali di filiera (SMIM e Liceo Musicale);
- iii) la terza era 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 a diffusione capillare all'interno di standard condivisi e definiti a livello provinciale. La peculiarità di questo passaggio è che viene reso possibile da un contesto di politica culturale presso la Provincia Autonoma di Trento (PAT) che stava riprogrammandosi su un modello di piattaforme culturali che includevano a pieno titolo la creazione di un sistema accessibile e capillare alla cultura musicale per tutto il Trentino. Si crea così un modello di co-programmazione tra pubblico e privato di Terzo Settore ante-litteram.

Si vuole dare dignità al lavoro di insegnante e, non da ultimo, all'allievo che necessita di standard qualitativi e di continuità di formazione. L'efficacia del SMT si palesa negli oltre 5,000 allievi che annualmente, tra il 2006 e il 2018, in media frequentano i corsi offerti dalle scuole e nei 1.800 allievi che dal 2008 frequentano la formazione per bande. Questo sistema presenta dei punti di efficienza rispetto alla formazione musicale 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 illustra gli attori della formazione musicale mentre le frecce indicano i flussi possibili degli studenti e degli insegnanti nel tempo.

Figura 1 - Istituzioni e flussi di relazioni interne al sistema che eroga istruzione musicale in Trentino



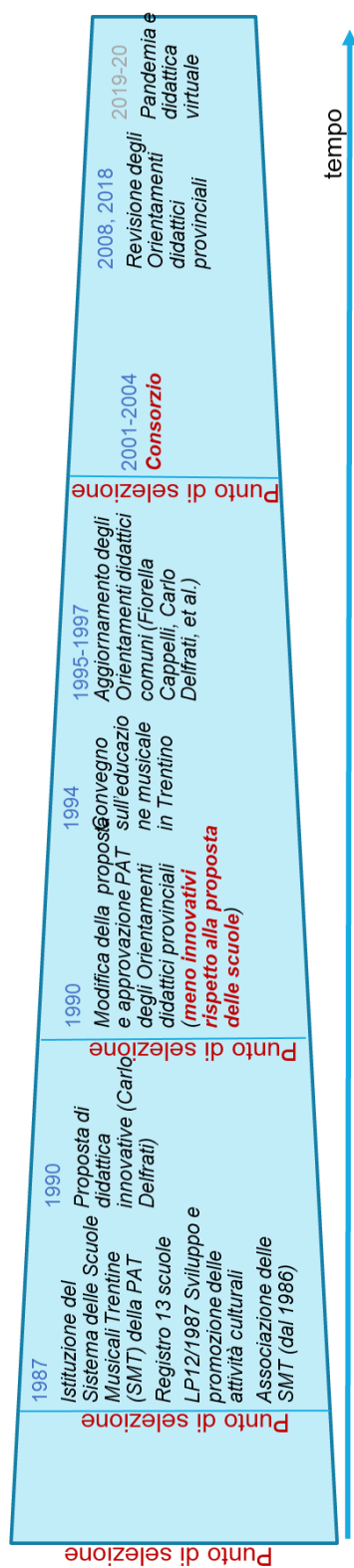
Le frecce indicano i flussi di studenti e insegnanti nel tempo

Quello delle SMT è dunque parte di un sistema più ampio, che si distingue per un percorso istituzionalizzato di collaborazione tra pubblico e privato orientato ad offrire servizio che non interpone tra l'utenza potenziale ed il servizio di istruzione musicale elementi di esclusione basati sul criterio:

- anagrafico,
- di strumento e gusti musicali,
- di preparazione antecedente all'ingresso nella scuola,
- di abilità cognitive e fisiche
- di localizzazione geografica, in quanto le scuole e le loro sedi distaccate sono capillarmente distribuite sul territorio, a differenza della formazione musicale pubblica che è concentrata a Trento e Riva del Garda.

Si passa così da uno stato in cui molte alternative sono possibili (Stato, scambio di mercato, associazionismo), a situazioni via via più definite, ad un modello di progetto educativo e di produzione di cultura musicale sempre più delineato (Figura 2). Nella logica evolutiva, si passa da uno stato dove N eventi sono possibili, ad uno stato in cui solo un sottoinsieme di N viene selezionato e si sviluppa. Ho cercato di disegnare questo processo nella Figura 2.

Figura 2. L'emergere di un percorso



La forma ad imbuto rappresenta il restringersi delle opzioni man mano che il sistema si definisce nel tempo e che le risorse vengono convogliate 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 si erano 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) 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 nel 1990. Il risultato è una linea pedagogica meno innovativa di quella proposta dalle scuole (Corbacchini, 2019). La scelta degli orientamenti è un ennesimo punto di selezione in chiave pedagogica.

Nel corso degli anni il sistema si dimostra molto efficace nel raggiungere i molteplici obiettivi che si è dato, sia per numero di allievi, accessibilità trasversale e di inclusione sociale (geografica, anagrafica, esperienziale, rivolta alle diverse abilità) e non da ultimo lavoro retribuito di insegnanti e personale amministrativo. Le SMT portano infatti la musica in contesti esterni ai propri, contribuendo ad incrementare l'offerta culturale del territorio soprattutto nelle valli più isolate. Il riconoscimento delle scuole – almeno nella prospettiva degli orientamenti - e dunque del lavoro degli insegnanti è principalmente orientato alla didattica, e l'attività artistica riconosciuta dagli orientamenti e dunque dalle scuole viene, prevalentemente, sviluppata nel contesto delle attività saggistiche degli allievi, lasciando invece da parte l'attività artistica autonoma degli insegnanti.

A fronte di una efficacia di massima, con il passare del tempo, lo stato iniziale e creativo lascia il posto ad una modalità di funzionamento più operativa, che si inserisce in un sistema di regole istituzionali e di pratiche che corrono il rischio di irrigidirsi, creando - a tratti - il bisogno di cambiamento e la necessità di rimettere in discussione le proprie regole, dando vita a istanze generative. Vengono così ripresi gli Orientamenti, oggetto di almeno un paio di revisioni, l'ultima delle quali nel 2018. Se infatti allo stato vitale iniziale, che dà origine al sistema trentino, segue un processo di istituzionalizzazione e di adattamenti marginali, gli eventi più recenti e le tendenze in atto a livello socio-economico rafforzano l'ipotesi che un nuovo punto di selezione sia imminente. La pandemia e la didattica virtuale, i mutamenti demografici e il cambiamento dell'offerta complessiva di attività ricreative e culturali sul territorio, piuttosto che i mutamenti degli stili di vita legati all'uso della tecnologia digitale, dei gusti e dell'offerta musicale aprono altri interrogativi, orientati alla scoperta del nuovo contesto che porterà verosimilmente a nuovi punti di selezione sulla freccia evolutiva del sistema. Qui si collega il punto che desidero esplorare in maniera critica e che ha animato la ricerca fin dall'inizio. Se da un lato l'istituzionalizzazione abilita, dall'altro è possibile che diminuisca la flessibilità verso il mutamento e che la vitalità, lo spunto creativo intrinseco dei primi tempi – sia interno alle scuole che nel pubblico, venga meno. In altre parole, gli assetti raggiunti dal sistema tengono il sistema in equilibrio nel breve-medio periodo.

Se non fosse che sul fronte amministrativo viene offerta una serie di incentivi volti ad indurre le scuole ad andare verso gli obiettivi di creare il massimo accesso all'educazione musicale e la creazione di cultura musicale per il territorio attraverso un uso efficiente delle risorse. Questo sistema va a beneficio dei musicisti che hanno accesso al progetto educativo delle scuole ma con maggiore stabilità per il loro lavoro e in un contesto stimolante, e per gli utenti che desiderano sviluppare capacità musicali senza costi di distanza e pagando una retta annuale compatibile con il proprio vincolo di bilancio. Nello specifico, gli incentivi determinano l'allocazione di risorse alle tredici scuole che sono iscritte al registro provinciale e che aderiscono all'orientamento didattico (Tabella 1).

I trasferimenti monetari PAT 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. Nel 2019 il contributo per la formazione musicale da parte della PAT è stato di 5,6 milioni di euro (il 70% del bilancio totale delle scuole) una cifra consistente per il settore cultura, che arriva complessivamente ad un bilancio di circa 11 milioni di euro. Le 12 scuole musicali formavano nello stesso periodo (2017-18) più di 5.500 allievi diretti (75%) e oltre 1.700 allievi provenienti dai corpi bandistici (25%); si arrivava a cifre superiori a 18 mila persone se si considerano tutte le iniziative anche in collaborazione con le scuole pubbliche; inoltre il sistema impegnava oltre 340 addetti circa tra insegnanti, direttori e personale amministrativo.

Attualmente (nel 2021-22) sono circa 7000 gli allievi che frequentano le attività di formazione (il 35% provengono dalle bande) e 301 gli insegnanti impegnati sulla didattica, i finanziamenti ammontano a circa cinque milioni di euro all'anno, più un ulteriore milione e mezzo che attraverso il finanziamento PAT alla Federazione dei corpi bandistici viene impiegato dalla stessa Federazione per il progetto di formazione bandistica offerto dalle scuole di musica. Ulteriori finanziamenti – in misura variabile – sono associati alle sedi in cui operano le scuole che nella totalità dei casi, tranne uno, sono a carico delle amministrazioni comunali in cui ciascuna scuola ha sede oppure opera raggiungendo anche località più remote nelle valli.

Dal punto di vista occupazionale i dati che ci forniscono le 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.

Con il passare del tempo, le risorse provinciali confluiscono all'interno di un sistema sempre più istituzionalizzato. Infatti le scuole si strutturano e adattano i propri modelli organizzativi ai requisiti di accountability richiesti dall'attore pubblico, nonché agli orientamenti che implicano la strutturazione dell'offerta didattica, e che comprende corsi di primo (3-6 anni), secondo (8-13 anni) e terzo ciclo (dai 14 anni in avanti).

Tabella 1 – Le scuole di musica: anno di fondazione e insegnanti (anno 2021)

Scuola di musica	Sede	Anno di fondazione	Numero di insegnanti	% Insegnanti di genere femminile	Lavoratori soci (inclusi amministrativi)	Collaboratori su progetti esterni	% di insegnanti con meno di 59 anni d'età
1. CDM	Rovereto	1987	21	43%	20	7	100%
2. Diapason	Trento	1989	33	45%	18	10	91%
3. Eccher	Cles	1986	35	37%	16	0	94%
4. Minipolifonici	Trento	1981	21	67%	n.a.	2	94%
5. Moser	Pergine	1975	20	55%	12	n.d.	85%
6. Novak	Villa Lagarina	1985	29	48%	14	n.d.	88%
7. Opera Prima	Ala	1993	15	27%	11	0	100%
8. Pentagramma	Tesero	1983	23	26%	10	2	100%
9. Primiero	Tonadico	1995	14	36%	9	n.d.	100%
10. SIM	Borgo Valsugana	1990	26	42%	9	n.d.	29%
11. SMAG	Riva del Garda	1995	39*	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
12. SMG	Tione	1983	22	36%	11	2	92%
13. Zandonai	Rovereto	1889	2**	50%	n.a.	4	99%
Totale			261	43% (media)			89% (media)

Fonte: elaborazione su rilevazione degli autori 2021; *integrati per i missing con stima su dati di visure Camera di Commercio di Trento; n.d. dato non disponibile; n.a. non applicabile; **il numero si riferisce ai dipendenti comunali diretti, a questi si aggiungono 13 insegnanti esterni su appalto ad altre scuole.

2. I confini del sistema e il suo rinnovamento

Il modello appena descritto seleziona tredici realtà: nove società cooperative, tre associazioni e una scuola civica. Queste sono di fatto le realtà organizzative che emergono dal processo di istituzionalizzazione provinciale, ossia quelle scuole che sviluppano competenze, si danno strutture e sviluppano processi necessari a rispondere agli obiettivi e alle modalità definiti collettivamente. La dipendenza tra attore pubblico e organizzazioni del privato non profit e cooperativo è mutua: se da un lato il sistema di produzione culturale funziona con risorse monetarie principalmente pubbliche, dall'altro non potrebbe sviluppare un'offerta didattica accessibile senza le competenze organizzative e disciplinari insite nelle scuole.

Il sistema, inoltre, si caratterizza per la presenza di bacini di utenza. A livello di struttura di mercato, questo significa che il sistema è stato istituito 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 prevista dall'ordinamento, che prevede 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 un percorso di studi presso 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 fare emergere, se non altro per i mutamenti avvenuti nel tempo 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. Fuori dal sistema, nel corso degli anni, si sono affacciate altre scuole che attraverso la forma associativa (non di impresa) si collocano spesso su percorsi di nicchia, offrendo servizi non compresi necessariamente negli orientamenti provinciali o adottando metodologie di insegnamento diverse e meno legate all'approccio conservatorio (in cui ad esempio l'apprendimento del solfeggio è condizione necessaria) che può rappresentare una barriera all'inclusione nei percorsi di apprendimento. Per quanto riguarda l'occupazione, fuori dal sistema SMT, osserviamo una situazione di precariato, prevalentemente basata su contratti di collaborazione e a tempo determinato. Pertanto, se da un lato l'istituzione del registro ha dato continuità al sistema delle tredici scuole, dall'altro chi non vi rientra presenta gli stessi problemi di instabilità che hanno vissuto le SMT ai loro inizi.

Otto scuole non iscritte al registro invece sono state, nel corso degli anni, assorbite da una scuola afferente all'ordinamento provinciale (Tabella 2): Guido Gallo da Eccher (nel 2014), la scuola di Martignano (nel 2002) e la scuola Madonna Bianca (nel 2020) da Diapason, la scuola musicale di Arco da SMAG (nel 2009) e l'Associazione Civica Società Musicale di Caldorazzo dalla scuola 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 scuola Minipolifonici.

Tabella 2 - Scuole fuori dal Registro provinciale assorbite dalle SMT per anno di ingresso

SMT iscritta al registro	Scuola non iscritta al registro	Anno di accorpamento
Eccher	Scuola musicale Guido Gallo di Mezzolombardo	2014
Diapason	Scuola musicale di Martignano	2002
	Scuola musicale Madonna Bianca di Trento	2020
Minipolifonici	Scuola musicale di Besenello	1999
	Associazione Laboratorio musicale di Ravina	2009
SIM	Ass. Civica Società Musicale di Caldonazzo	2003
SMG	Scuola Sette Torri di Storo	2008
SMAG	Scuola musicale di Arco	2009

Fonte: elaborazione su dati di visure camerali, siti web ufficiali delle SMT e interviste a figure apicali.

I motivi di questi accorpamenti sono legati in parte alla possibilità 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 infatti che l'ingresso di altre scuole all'interno dell'ordinamento è avvenuto attraverso processi di accorpamento di scuole esterne, mentre nell'arco dei trentacinque anni dalla creazione del sistema provinciale non si sono aggiunte altre scuole ex-novo. Da un lato questo ha garantito la continuità dei finanziamenti alle scuole, il cui bacino di utenti è stato fino a qualche anno fa piuttosto stabile, anche per ragioni demografiche e di preferenze del bacino di utenza. 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, anche nei metodi di insegnamento. Se questo rinnovamento sia perseguibile attraverso un'apertura dei confini del sistema è questione delicata e dibattuta, in quanto comporterebbe un assottigliamento delle risorse disponibili per le singole SMT e nello stesso tempo la necessità per le stesse di costruire competenze organizzative intorno alla progettualità, alla connettività di rete e alla imprenditorialità in modo da diversificare l'origine delle risorse disponibili. D'altro canto, si aprirebbe il sistema a nuovi stimoli provenienti da scuole attualmente escluse che, con le competenze organizzative dovute, potrebbero contribuire a migliorare l'accessibilità e la cultura musicale nonché le condizioni occupazionali dei loro insegnanti.

La questione centrale è riassumibile attraverso l'approccio dei beni di commons di Elinor Ostrom, che ha studiato come risolvere la ben nota "tragedia dei beni comuni", ossia l'esaurimento dei flussi di risorse vitali prodotte da risorse naturali accessibili a tutti dove il comportamento estrattivo di alcuni si diffonde e porta all'esaurimento della risorsa stessa, causando un danno collettivo. Un sistema di questo tipo, per essere resiliente, ha bisogno di confini ben definiti, regole condivise, comportamenti monitorabili e sanzioni nel caso in cui ci siano violazioni importanti (Ostrom, 1990). D'altro canto l'idea di includere attraverso un sistema di regole che faccia da filtro comporta anche che altri rimangano esclusi. In altre parole la definizione di confini, di regole di accesso e il vantaggio iniziale legato alla partecipazione delle prime scuole alla definizione del sistema hanno definito le regole di inclusione ma anche quelle dell'esclusione, proprio perché si deve rifare ad un principio – seppur condiviso – per decidere chi viene incluso e quale criterio viene utilizzato per discriminare l'accesso alle risorse, e quali benefici ha chi accede (Bobbio, 2007; Young, 1996).

Tuttavia, qualora i costi che la collettività deve sostenere per via dell'esclusione, ovvero della chiusura del sistema delle SMT, dovessero superare i benefici che il sistema attuale produce, sarebbe opportuno ridiscutere in maniera aperta il funzionamento del sistema, in modo da ridefinirne i confini e le intersezioni con altri attori della formazione generale (la scuola pubblica ad esempio) e musicale in particolare (le SMIM e i licei musicali ad esempio), per una maggiore efficacia rispetto agli obiettivi di welfare desiderabili dalla collettività (Sacchetti e Borzaga, 2021), sia in termini di accesso alla formazione e alla conseguente capacità di suonare a diversi livelli delle persone e dei giovani, con chiari risvolti di inclusione sociale e benessere, sia in termini occupazionali per gli insegnanti.

3. Il rischio di irrigidimento istituzionale. Persistenza e vitalità?

A distanza di trentacinque anni dall'istituzione del sistema è plausibile domandarsi se è possibile pensare ad una resilienza di lungo periodo, dove la condizione è, da un lato, la capacità del sistema di modificare il proprio contesto e, viceversa, di adattarsi ad esso (Simon, 1950/2013). Le scuole hanno nel tempo creato degli esiti importanti sull'ambiente con cui si relazionano, a partire dallo sviluppo di competenze manageriali per la gestione delle scuole, alla strutturazione dei contesti organizzativi, fino ai numeri di allievi citati sopra e ai 261 insegnanti coinvolti. La resilienza ottenuta fino ad ora sarebbe il risultato della capacità del sistema musicale di darsi regole in grado di ridurre la complessità generata dall'ambiente esterno e dare accesso ai finanziamenti provinciali, ed effettivamente gli standard definiti dal e con il pubblico hanno avuto anche questa funzione, stabilendo una linea di azione e dei principi chiari, e assorbendo le spinte centrifughe attraverso, di fatto, la creazione di un sistema accessibile ad una popolazione di scuole limitata. Tuttavia rimangono aperte diverse sfide, tra le quali la capacità del sistema di adattarsi a stimoli culturali in evoluzione, alle necessità degli allievi e degli insegnanti. Tra queste, la necessità di diversi insegnanti di mantenere e sviluppare la propria attività di produzione artistica indipendente e raggiungere un equilibrio soddisfacente anche per la scuola, con implicazioni in termini di vitalità sia per gli insegnanti che per gli allievi. Inoltre, i mutamenti di contesto legati alla demografia, alle preferenze di pubblico, nonché la crescita del numero di organizzazioni fuori dal sistema riconosciuto o la lamentata carenza di sezioni a indirizzo musicale nella scuola dell'obbligo e i rapporti via via più rarefatti tra le scuole stesse e tra le scuole e il conservatorio locale richiedono una riflessione ampia sulle dinamiche sia interne sia esterne innescate dal sistema esistente.

Il "prezzo" da pagare per la stabilità del sistema è dunque la perdita di vitalità? Ho definito in precedenza la vitalità come *la capacità di mettere in atto azioni che riflettono la creatività delle persone e danno ampio spazio alla loro realizzazione personale e alla creazione di valore pubblico* (Sacchetti, 2022). Ero inizialmente piuttosto orientata ad ipotizzare che la dipendenza da un percorso di istituzionalizzazione forma delle rigidità strutturali e a dei modi o dei metodi di operare che possono non essere adatti al contesto attuale. In realtà la ricerca indica la necessità di una spiegazione più articolata. Un sistema istituzionalizzato può raffreddarsi o diventare poco efficace, ma nel caso del sistema di istruzione musicale trentino una risposta di questo tipo non risponderebbe completamente alla realtà osservata.

Le scuole sono impegnate in diversi ambiti di attività, in primis quelle che riguardano la didattica, che seppure seguano degli orientamenti comuni, 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), o che seguono obiettivi non necessariamente professionalizzanti. Si occupano altresì di produzione eventi musicali, sviluppare iniziative culturali per la comunità o per le scuole dell'obbligo, piuttosto che attivare percorsi spontanei di socialità e collaborazione tra gli allievi che frequentano la scuola. Tutte queste attività vanno coordinate e rendicontate all'ente finanziatore dominante, ossia la PAT, e pertanto un'altra importante attività delle scuole riguarda la capacità di strutturare processi organizzativi in grado di produrre i servizi richiesti e con la partecipazione dei propri associati, essendo le SMT principalmente basate su modelli cooperativi o associativi. Sintetizzando le sfere di attività in cui si può osservare l'azione delle scuole, identifico:

- i. **La formazione 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 formazione 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. Il 34% degli insegnanti che hanno risposto alla survey indica 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, come musicisti professionisti o a livello amatoriale nel caso degli allievi. Il 54% degli insegnanti rispondenti alla survey indica la propria attività artistica prevalente come indipendente dalla scuola. Coerentemente, 158 insegnanti (il 56%) presentano sul web attività di performance, e per 127 insegnanti (il 45%) si trovano produzioni musicali sulle principali piattaforme di streaming.
- v. **Le attività di advocacy e 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 provincia e più recentemente dalla locale fondazione bancaria.
- vi. **Le attività organizzative**, di gestione delle attività ordinarie finanziate dal sistema provinciale sulla base degli orientamenti e delle regole di rendicontazione. partecipazione

- 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 (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. Ho già parlato a questo proposito dell'importanza degli “spazi creativi” che possono tra pari e quando le conversazioni non sono definite secondo principi di autorità ma secondo uno spirito di interazione reciprocante o interplay (Sacchetti, 2022).

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

- i. 261 insegnanti, età media 46 anni, di cui 160 maschi e 101 femmine,
- ii. l'88% di contratti di insegnamento a tempo indeterminato e il 35% a tempo pieno,
- iii. 37 figure amministrative, di cui 10 maschi e 27 femmine
- iv. Circa 5 milioni di euro di finanziamenti provinciali diretti, 1500 indiretti tramite la formazione bandistica, finanziamenti comunali, rette scolastiche.
- v. 296 connessioni con musicisti del sistema delle scuole e 1366 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 & Sacchetti, 2023).

Ciascuno di questi ambiti di attività può essere soggetto a punti di forza e criticità. Nello specifico, possiamo osservarli in base alla capacità di ciascun ambito di attività mantenere un buon grado di vitalità, cioè la capacità di porre in essere azioni creative, autorealizzanti per sé e per gli altri. Il sistema delle scuole musicali sembra essere stato quello selezionato dall'attore pubblico, tenendo conto degli asset già presenti sul territorio, per migliorare la vitalità musicale sul territorio e senza polarizzazioni nei centri urbani e turistici (Trento, Rovereto, Riva e Arco), in termini di benessere degli insegnanti e della comunità, rendendo accessibile la cultura musicale. L'analisi 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,” per dirla alla Sen (1985), per gli insegnanti, gli allievi e la comunità nel suo complesso attraverso la produzione di valore pubblico, declinato non solo in termini di competenze musicali ma anche di equità di accesso e relazionalità (Sacchetti e Marchesin, 2019). Di fatto, questo è ciò a cui tende un sistema di istruzione con un progetto educativo emancipante (Bertin, 1968). Ed è anche ciò che sostiene la vitalità degli individui e del contesto in cui operano.

Ma è 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 auspicabile per loro e per gli altri.

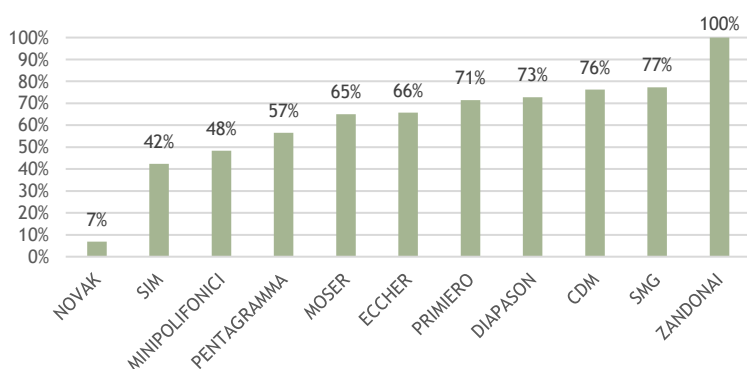
Per meglio comprendere se le ricche attività delle scuole favoriscono anche la vitalità del sistema mi concentro, nella parte rimanente di questo scritto, sugli insegnanti, presentando alcuni dati e considerazioni sul contesto occupazionale e culturale, sulle capacitazioni attivate dalle scuole per gli insegnanti, la loro soddisfazione e motivazione. Utilizzo questi dati per sviluppare alcune considerazioni preliminari e principalmente descrittive degli indicatori che ne definiscono la vitalità. Questi temi non esauriscono quelli trattati dalla ricerca, che comprendono anche aspetti di partecipazione alle scelte organizzative, gli assetti di governance delle scuole, nonché le caratteristiche degli allievi.

4. Nota metodologica

L'analisi quantitativa sugli insegnanti si basa principalmente sui risultati della indagine condotta nel 2021-22. A questo fine, ho 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 3 – 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 musicista più giovane è nato nel 1967, mentre il più anziano è nato nel 1957. 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.

5. Il contesto occupazionale e culturale

Certamente le scuole hanno contribuito a creare un'occupazione più sicura, nonché prima occupazione nel settore della didattica musicale. I dati dell'indagine (Appendice 1) condotta con gli insegnanti nel 2021 indicano – a questo proposito – che prima dell'ingresso nella scuola solo il 17% aveva un'occupazione stabile. La maggior parte degli insegnanti erano occupati 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%).

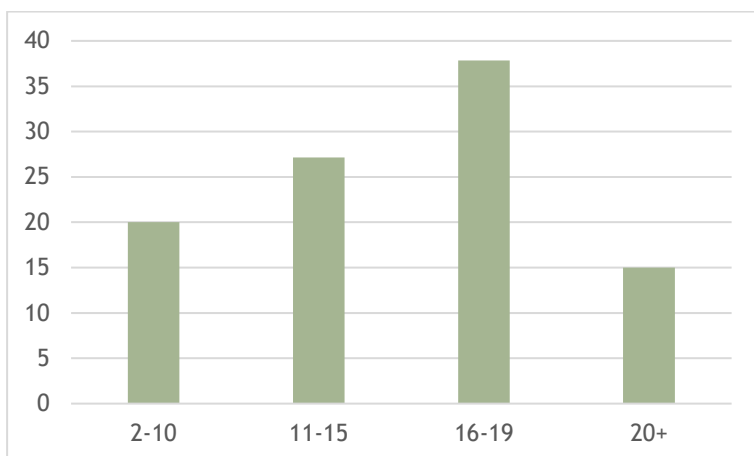
Tabella 3. Qual era la tua attività al momento di essere assunta/ o dalla scuola?

	Numero di insegnanti	Perc.
Dipendente stagionale, occasionale o ..	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..	1	0.71
Totale	140	100.00

Un'informazione sull'impatto prevalente che vi è stato sulla comunità locale di musicisti lo otteniamo considerando che il 23,57% degli insegnanti non insegnava musica prima di entrare a far parte della scuola, mentre tra quelli che già insegnavano, il 69,16% insegnava in Trentino, il 25,23% in altre province ed i rimanenti all'estero.

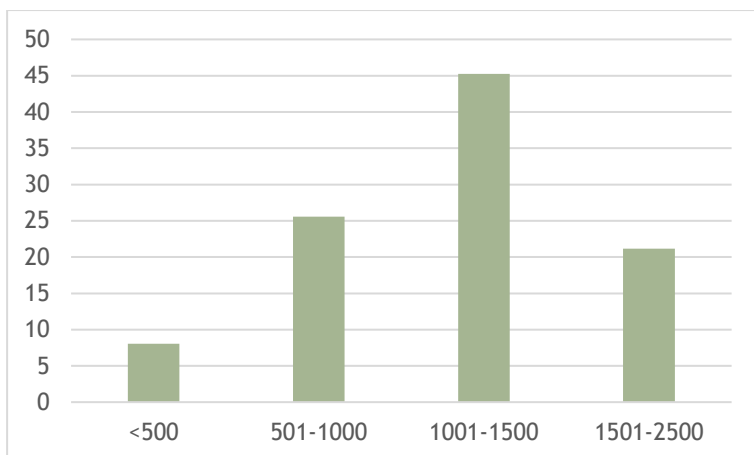
Più dell'85% dei musicisti ha al momento un contratto di lavoro a tempo indeterminato. Inoltre, più del 92% dei musicisti dichiara di avere un contratto formalizzato secondo lo standard delle Scuole Musicali del Trentino. Il 44,3% dei musicisti ha un contratto a tempo pieno, mentre il restante 55,0% ha un contratto a tempo parziale, che soltanto nel 40,2% dei casi corrisponde 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 4).

Figura 4. Ore settimanali previste dal contratto di lavoro - Percentuale di insegnanti



Ricordando 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 5).

Figura 5. Retribuzione lorda mensile (Euro) - Percentuale di insegnanti



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.

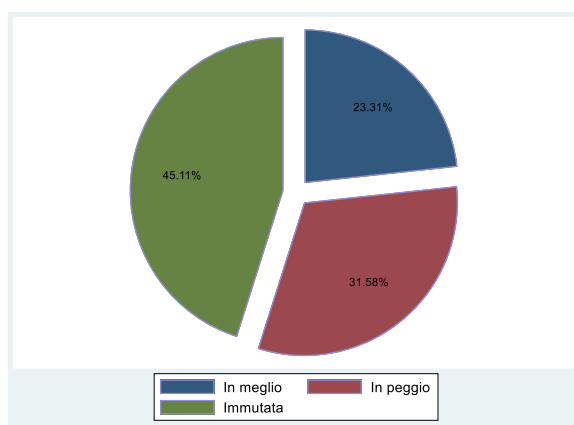
Il dato assoluto ci dice poco però rispetto all'adeguatezza della retribuzione rispetto alle aspettative ed alle esigenze degli insegnanti. Ragionando invece sulla capacitazione materiale attivata dalla retribuzione percepita, le risposte ci dicono che nel complesso, il 63% dei musicisti non sembra ritenere 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 il vincolo monetario, l'80% degli insegnanti non considera quella didattica come un'attività dettata dalla necessità e alla quale, potendo, rinunciarebbe volentieri. Solo l'11% degli insegnanti la ritiene tale, mentre il restante 9% esprime un valore neutro.

Le circa cinquanta interviste concesse da insegnanti e direttori svolte in parallelo alla survey, evidenziano tuttavia che i mutamenti culturali e di stile di vita, tuttavia, sovrastano strutturalmente gli impatti lavorativi generati dalle scuole musicali, sicché nei fatti queste attualmente sembrano subire il mutamento, interpretandolo più o meno efficacemente rispetto agli obiettivi del progetto educativo iniziale. 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 ruolo della musica, con cui dà valore 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, guardiamo al lato della domanda di performance musicali. Ci pare indicativo che, per 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 6).

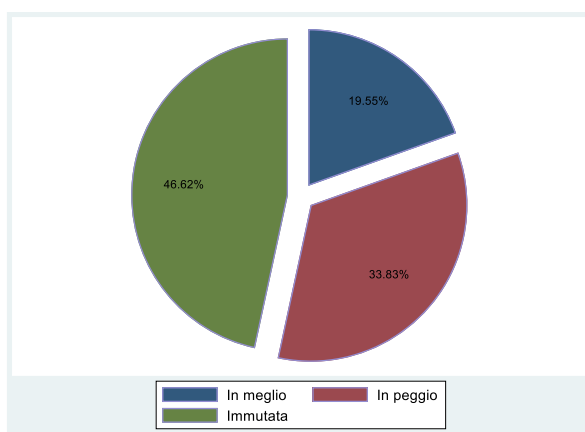
Figura 6. Come è cambiata nel tempo la sensibilità di pubblico verso il genere musicale che suoni?



Il peggioramento della sensibilità verso il fare musica degli insegnanti 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").

Per il 33,83% degli insegnanti questa sensibilità è peggiorata negli anni, mentre solo per il 19,55% è migliorata (Figura 7). Se lo confrontiamo con percezione relativa alla sensibilità di pubblico, quella degli intermediari di eventi live risulta inferiore.

Figura 7. Come è cambiata nel tempo la sensibilità degli organizzatori di eventi live verso il genere musicale che suonano?

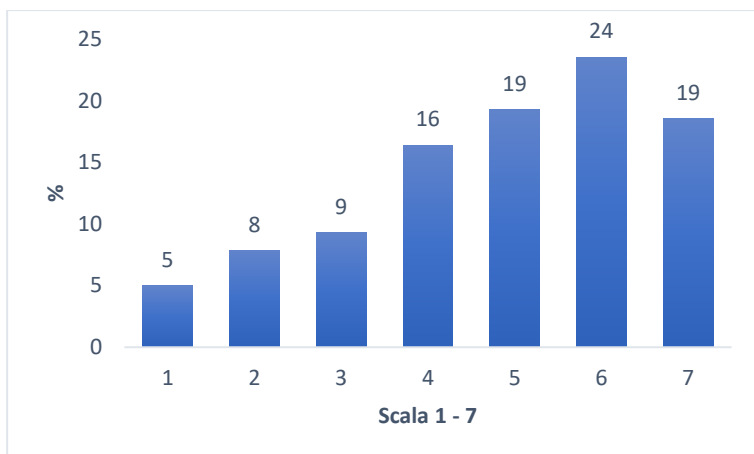


Se osserviamo il lato dell'offerta culturale, per il 46% degli insegnanti l'offerta culturale locale non è stimolante, il 23% esprime un valore neutro e solo per il 30% degli insegnanti il contesto culturale locale fornisce da sprone alla propria attività di produzione musicale. La valutazione media 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")" su una scala 1-7 è solo di 3,6 punti.

A fronte dei limiti della domanda e dell'offerta culturale locale e dei suoi mutamenti, gli insegnanti sembrano trovare, a partire dalla scuola, personali elementi di senso, a beneficio proprio e degli allievi. *Se infatti il contesto culturale offre solo parzialmente la sensibilità e l'apprezzamento desiderati, quello offerto dall'insegnamento sembra riuscire a compensare eventuali carenze in modo esplicito.*

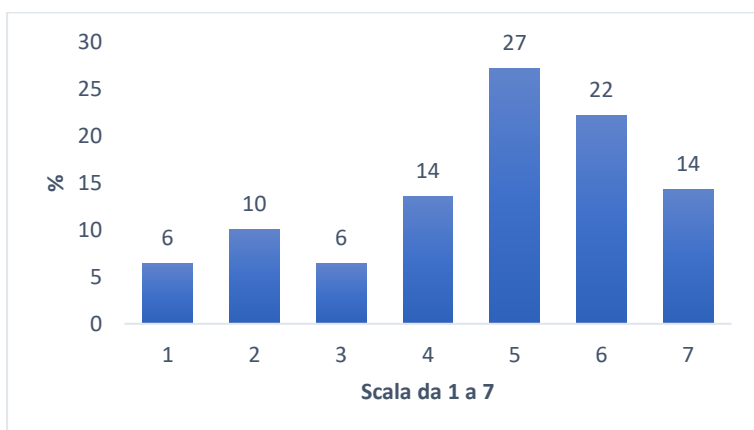
Il 64% di chi ha risposto ritiene il lavoro nella scuola fonte di ispirazione e stimoli. Il 66% degli insegnanti ritiene che sia un'occasione per sviluppare i rapporti umani. *C'è dunque una valenza immateriale nella funzione attribuita al lavoro, che non è principalmente legata alla necessità, bensì ad una dimensione di senso in parte riconducibile ad aspetti umani, capacitanti e ideativi.*

Figura 8. Il senso attribuito al lavoro di insegnante nel contesto della scuola: il lavoro come occasione per sviluppare rapporti umani.



Percentuali di risposta per punteggio.

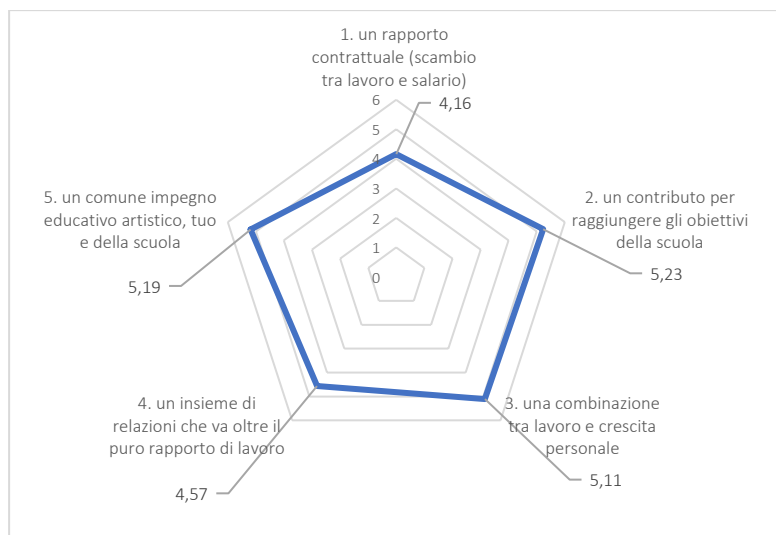
Figura 9. Il senso attribuito al lavoro di insegnante nel contesto della scuola: il lavoro come fonte di ispirazione e stimoli. Percentuali di risposta per punteggio.



Percentuali di risposta per punteggio.

Pur non escludendo la visione più scontata di scambio di mercato, gli insegnanti attribuiscono al rapporto con la scuola una valenza di cooperazione tra essi stessi e la scuola, che serve a raggiungere scopi condivisi (obiettivi della scuola e comune impegno educativo e artistico) e personali (crescita professionale). Il 70% degli insegnanti è d'accordo nel definire il rapporto un contributo agli obiettivi della scuola, una combinazione tra lavoro e crescita personale, un comune impegno educativo artistico, dell'insegnante e della scuola. Il 66% lo vede come un insieme di relazioni che va oltre il puro contratto di lavoro. I punteggi medi su una scala 1 – 7 sono riportati in Figura 10.

Figura 10. Il senso attribuito al rapporto con la scuola oltre lo scambio lavoro-salario – 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”)



La motivazione al lavoro in cui il rapporto di insegnamento con la scuola viene visto come principalmente contrattuale può essere associata ad una minore vitalità in ambito scolastico, in quanto potrebbe, per ipotesi, ridurre la realizzazione personale e limitare l'uso della creatività. Il motivo potrebbe essere ricondotto al fatto che in questo caso l'insegnante considera prioritario l'incentivo salariale e in un contesto di puro scambio le attività che non sono riconducibili a questo tipo di relazione non vengono perseguite, comprese le relazioni con gli altri, che possono migliorare gli aspetti qualitativi del proprio lavoro. In uno scambio di mercato, il prezzo – ossia il salario nel caso in cui si parli del mercato del lavoro - può portare le persone a contenere gli aspetti relazionali, di scambio di idee e di aiuto reciproco che esulano dai compiti strettamente legati al contratto di lavoro. I dati di survey sembrano sostenere o quantomeno non contrastano questa ipotesi. Ho messo in relazione le risposte relative a quanto gli insegnanti percepiscono il rapporto con la scuola come un “un rapporto contrattuale (scambio tra lavoro e salario)” con la soddisfazione per la creatività (-0,24) e per la propria realizzazione personale (-0,21). I valori negativi indicano che **più l'insegnante vede il proprio rapporto con la scuola come uno scambio di mercato, minore è la soddisfazione sia per la creatività, sia la realizzazione personale. Essendo questi i nostri indicatori di vitalità, possiamo dedurre che in questo caso sarà minore anche la vitalità dell'insegnante** nella scuola. Al contrario, quando correla la risposta relativa al senso del rapporto con la scuola come un “comune impegno educativo artistico, proprio e della scuola”, gli indici di correlazione sono positivi (0,51 con la creatività e 0,58 con la realizzazione personale). **Più un insegnante vede il proprio rapporto con la scuola come una cooperazione che si basa sulla condivisione di un obiettivo comune, maggiore è la sua vitalità.**

La scuola dunque, qualora il rapporto di lavoro venga vissuto condividendo una visione sostanziale sul progetto educativo e professionalizzante per l'insegnante, sembra avere una funzione protettiva rispetto al contesto culturale, proteggendo determinati stili e motivazioni. D'altro canto però non si può escludere il rischio che vengano frenate l'apertura e l'adattamento, con la possibilità di creare un divario fra musica insegnata e domanda di pubblico.

Riprendo la domanda iniziale allora. Il “prezzo” da pagare per la stabilità del sistema è dunque la perdita di vitalità, ossia la capacità di mettere in atto azioni che riflettano la creatività delle persone e diano ampio spazio alla loro realizzazione personale e al benessere collettivo? Prima di accettare

l'idea che il sistema si sia raffreddato, occorre capire altre caratteristiche degli insegnanti e del loro rapporto con le scuole, così come emerse dall'indagine.

6. Le capacitazioni immateriali degli insegnanti

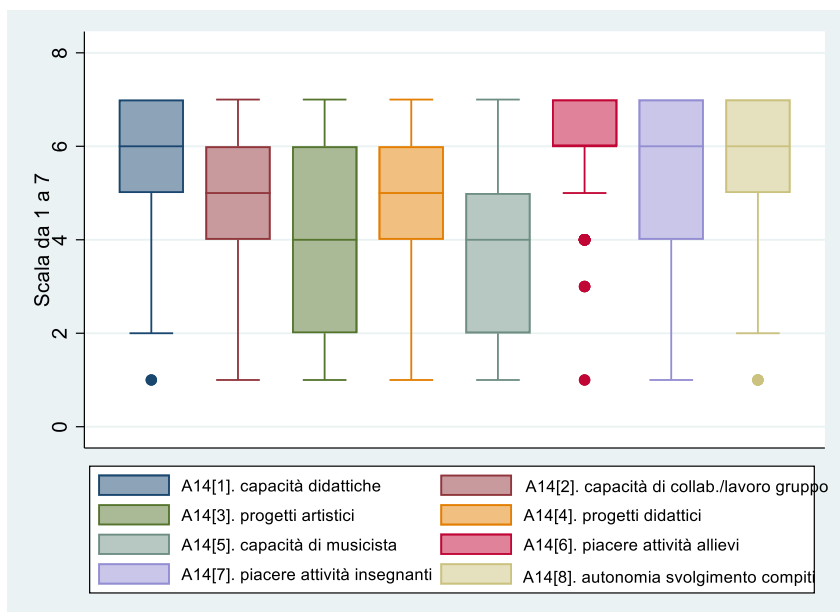
Nel complesso, gli insegnanti considerano la scuola come un ambiente che migliora le loro capacità, con riferimento alla didattica (84%) e all'autonomia nello svolgimento dei compiti assunti all'interno della scuola (84%). Relativamente inferiori sono le percentuali di chi vede migliorata la capacità di collaborare e lavorare in gruppo (64%), di mettere insieme progetti didattici (59%). Un consenso ancora inferiore si osserva con riferimento al miglioramento delle capacità artistiche (38%) e di musicista (46%).

Considerando i punteggi medi (su scala da 1 a 7) dei singoli item di risposta, fare parte della scuola ha contribuito alle capacitazioni individuali (Figura 11) soprattutto in campo didattico (5,77). Coerentemente, realizzare attività con gli allievi e con gli altri insegnanti è fonte di elevato piacere nel contesto del proprio lavoro (6,06 e 5,32 rispettivamente, in media). Anche il senso di autonomia che gli insegnanti provano rispetto ai compiti che vengono loro assegnati è elevata (5,78). Diversamente, l'ambiente della scuola ha moderatamente facilitato e promosso la capacità di sviluppare progetti didattici (4,77) e capacità collaborativa e di teamwork degli insegnanti (4,98).

Gli aspetti dove gli insegnanti non vedono un contributo significativo del contesto organizzativo sono relativi al campo artistico. La scuola contribuisce poco allo sviluppo delle capacità di musicista (3,96) e di sviluppo di progetti artistici (3,96). E' la sfera della progettualità artistica, delle performance e delle produzioni musicali a rimanere dunque l'area in cui la scuola non offre la possibilità di costruire spazi ulteriori di capacità.

Emerge nel complesso un effetto di capacitazione didattica della scuola, a livello individuale sull'insegnante singolo. Al contrario la scuola risulta moderatamente capacitante sugli aspetti collettivi progettuali della didattica e carente nella sfera artistica.

Figura 11. Le capacitazioni degli insegnanti.



7. Vitalità come agire creativo, senso degli altri e realizzazione personale all'interno della scuola

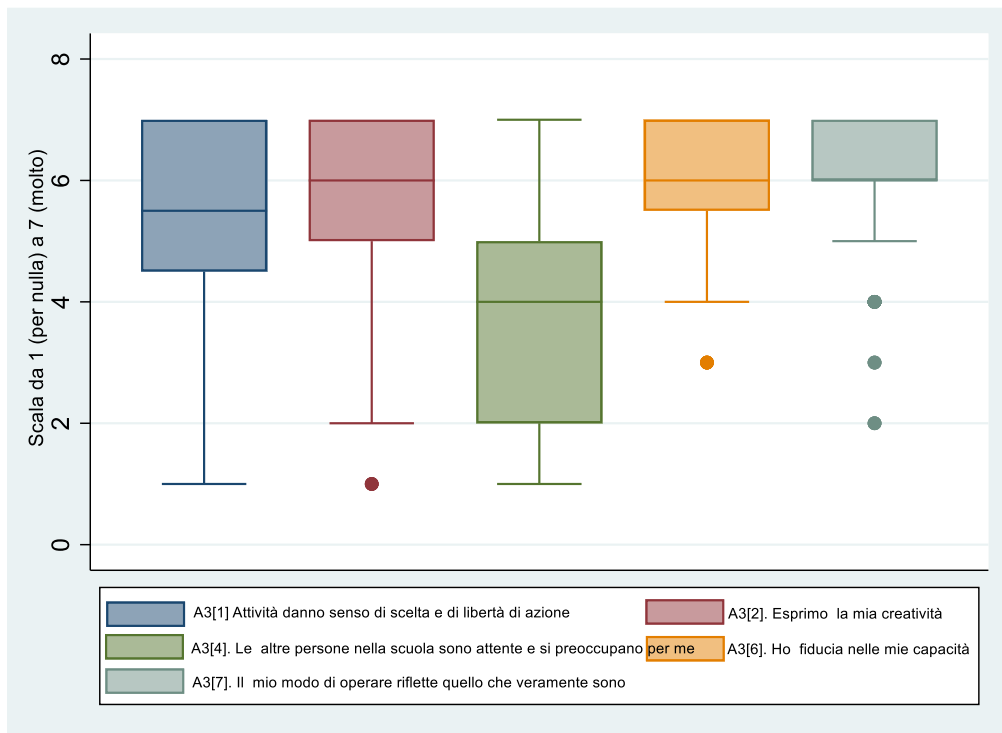
Per comprendere la vitalità espressa dagli insegnanti, riprendo la definizione che ne ho dato inizialmente, cioè la capacità di porre in essere azioni creative, autoriealizzanti per sé e per gli altri. **Appurato che le capacitazioni attivate dalla scuola sono principalmente legate alla didattica, cerchiamo di capire se sono presenti in questo ambito gli altri elementi che definiscono la vitalità, ossia l'uso della creatività e la realizzazione personale.**

Il senso **dell'agire creativo** qui è inteso (riprendendo il pensiero di Abraham Maslow) come azione spontanea, in cui la persona ama ciò che fa e si sente capace di farlo, e così facendo va verso la propria realizzazione, che beneficia anche gli altri e il contesto in cui la persona agisce. In questo senso l'agire creativo non risponde solo a un bisogno, o al desiderio di superare un limite (qualcosa che non va). Risponde, invece, anche alla capacità di immaginare (che cosa è desiderabile). Non è dunque necessariamente finalizzato a risolvere un problema (Sacchetti, 2023). Un altro elemento che definisce l'azione creativa, così come intesa in questo lavoro, è che essa non coinvolge obbligatoriamente la sfera razionale, ma parte, per poi svilupparsi tramite le capacitazioni e le competenze personali, da intuizioni, ossia dalle cosiddette «peak experiences».

A questo proposito, **gli insegnanti delle scuole sono piuttosto concordi nel ritrovare elementi riconducibili alla creatività all'interno delle attività della scuola (Figura 12).** Lo indica principalmente il dato medio sullo spazio di libertà d'azione (5,32) e di espressione creativa (5,46) offerto dalle attività scolastiche, sull'onestà verso sé stessi riflessa nel modo di operare (6,01) e sulla fiducia nelle proprie capacità di svolgere bene il lavoro (6,03). Questi sono tutti elementi che la psicologia del lavoro associa al benessere delle persone che, per Maslow, si sovrappone alla capacità di utilizzare il proprio agire creativo spontaneo.

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 nei colleghi per le proprie necessità. Questo può costituire un freno alla loro vitalità in ambito scolastico.

Figura 12. Elementi di creatività degli insegnanti: espressione, autodeterminazione, identificazione personale nel modo di operare e senso di competenza



(N = 140)

La **realizzazione personale** (di nuovo riprendendo Maslow e tutta la self-actualisation theory in psicologia organizzativa) è l'altro elemento con cui ho definito l'idea di vitalità. L'agire che coinvolge la creatività della persona lavora sul benessere del sé e degli altri. L'approccio segue quello dei primi economisti politici italiani che sviluppano a partire da Genovesi, Muratori e Verri l'idea di pubblica felicità (Zamagni, 2017). Queste idee, riprese dalla cosiddetta economia della felicità considerano il benessere personale non separato da quello altrui. Così facendo superano la dicotomia tra individuo e altro da sé, in quanto la persona con preferenze other-regarding ottiene il proprio benessere anche dalla felicità altrui (Bruni, 2004). Inoltre, utilizzando la propria creatività, crea un tutt'uno con il mondo esterno: fa proprio un modo di essere e, attraverso il processo generativo di immaginazione e di azione, partecipa alla creazione di un contesto esterno che corrisponde al proprio io e a ciò che è desiderabile (Maslow, 1965; Sacchetti, 2022).

Per capire questo aspetto ho usato il dato sulla soddisfazione per la propria realizzazione personale all'interno delle scuole. Il punteggio non è altissimo però. In generale gli insegnanti sono appena soddisfatti per l'autorealizzazione, con un punteggio medio di 4,81 su 7 (e una variabilità piuttosto elevata: deviazione standard di 1,72), inferiore alla media di tutti gli item di soddisfazione studiati, che è di 4,96.

Nel complesso, gli elementi di soddisfazione che ho considerato nella ricerca riflettono tematiche classiche di psicologia organizzativa, e in particolare della teoria dell'autorealizzazione (Deci & Ryan, 1985, Pellegrino et al., 2021), che ho adattato ed applicato al contesto delle scuole musicali. Gli elementi studiati esplorano la soddisfazione dei musicisti per gli aspetti non monetari del loro lavoro. Se osserviamo la soddisfazione per l'attività lavorativa nel complesso, circa il 70% dei musicisti esprime soddisfazione per il lavoro di musicista all'interno della scuola, mentre soltanto il 16% esprime un qualche livello di insoddisfazione. Il punteggio medio è di 5,14. Similmente, circa il 72% dei musicisti si dichiara soddisfatto del percorso da musicista nel complesso, tenendo conto anche di quanto fatto al di fuori della scuola, mentre soltanto il 16% si dichiara insoddisfatto. Il punteggio medio di tutti gli item è di 4,96. Più nel dettaglio, ho scomposto la soddisfazione complessiva in aspetti più specifici di soddisfazione lavorativa. Ne emerge un quadro in cui

- la soddisfazione degli insegnanti è riconducibile – in generale – alla natura delle attività svolte in ambito didattico (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 legati alle attività didattiche e agli allievi (6,40), riflettendo un'ampia gamma di stimoli positivi.
- Sono altresì legati alla qualità relazionale con i colleghi insegnanti (5,03) e con i dirigenti (5,04) e, più in generale, all'ambiente lavorativo (5,02).
- La soddisfazione è inferiore rispetto alle opportunità di crescita professionale e di formazione (4,11 e 4,27 rispettivamente) e alla visibilità artistica offerta dalla scuola (4,18). La soddisfazione per le collaborazioni con i colleghi (4,81) è di poco inferiore alla media degli item di soddisfazione (4,96).

Ho approfondito come la soddisfazione per la propria realizzazione personale stia in relazione con l'espressione della propria creatività. Come si evince dal coefficiente di correlazione, le due variabili di fatto si sovrappongono (Tabella 4), a conferma di quanto già intuito da Maslow quando scriveva, sulla base del suo lavoro clinico, che:

«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)

Pertanto un'analisi delle determinanti della vitalità può verosimilmente utilizzare l'una o l'altra come indicatore (variabile dipendente).

Una prima analisi esplorativa mette in luce che la vitalità così interpretata ha una relazione positiva e significativa con (Tabella 5):

- **il senso di crescita personale attribuito al lavoro**
- **la natura delle attività svolte (indicatore composto ottenuto dalla media dei seguenti item di soddisfazione: autonomia lavorativa, natura delle attività specifiche svolte, creatività delle attività svolte)**

- **Petà** (debole) (aumenta all'aumentare dell'età)

Tabella 4. Relazione tra soddisfazione per la propria realizzazione personale e espressione della propria creatività nella scuola (Ordered logistic)

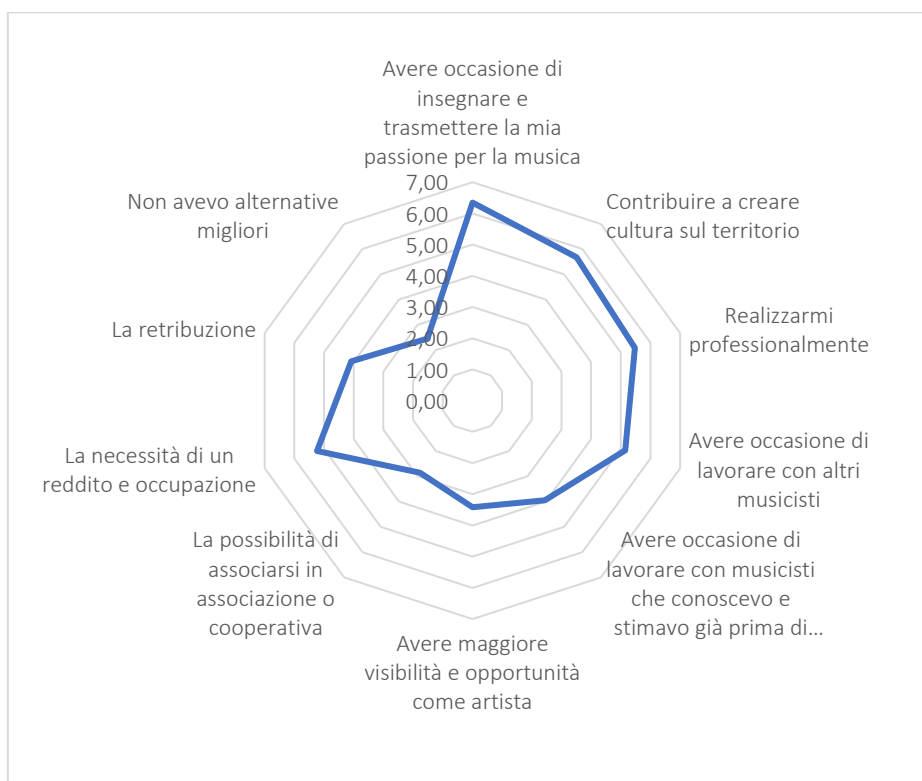
```
Ordered logistic regression      Number of obs      =      140
                                LR chi2(1)          =      64.87
                                Prob > chi2           =      0.0000
Log likelihood = -216.81883      Pseudo R2          =      0.1301
```

```
-----
Soddisfazione
realizzazione
personale
-----+-----
                |      Coef.   Std. Err.      z    P>|z|      [95% Conf. Interval]
-----+-----
Esprimo
creatività
nella scuola|      .997668   .1356168      7.36   0.000      .731864      1.263472
-----+-----
                |      .997668   .1356168      7.36   0.000      .731864      1.263472
                |      /cut1 |      2.147147   .6749648      3.18   0.001      .8242402      3.470054
                |      /cut2 |      2.846454   .6714514      4.24   0.000      1.530434      4.162475
                |      /cut3 |      3.55846    .6892761      5.16   0.000      2.207504      4.909417
                |      /cut4 |      4.495697   .7318475      6.14   0.000      3.061303      5.930092
                |      /cut5 |      6.1739     .8169598      7.55   0.000      4.572688      7.775112
                |      /cut6 |      7.762435   .8799403      8.83   0.000      6.037783      9.487086
-----+-----
```

8. Le motivazioni iniziali degli insegnanti

Un ulteriore elemento di vitalità è in principio riconducibile alle motivazioni degli insegnanti. Ho studiato la natura delle motivazioni iniziali che hanno spinto gli insegnanti ad entrare nella scuola. La domanda comprendeva motivazioni di natura monetaria (la necessità di un'occupazione, il salario) e non monetaria. Tra quelle di natura non monetaria ho ulteriormente distinto tra motivazioni che riguardano l'insegnante come individuo (la propria attività collaborativa e quella artistica di musicista) e quelle che riguardano gli altri e la produzione di bene pubblico (insegnamento, creazione di cultura). Infine ho considerato il costo opportunità di lavorare nella scuola, cioè il costo in termini di opportunità alternative alle quali l'insegnante rinuncia nel momento in cui sceglie questo lavoro.

Figura 13. Le motivazioni iniziali degli insegnanti (Che cosa ti ha motivato inizialmente ad entrare nella scuola? (1 “per nulla”, 7 “molto”)



La scelta iniziale di lavorare come insegnante di musica si lega principalmente a motivazioni non monetarie pro-sociali, che identificano la spinta principale nell'interesse per gli altri attraverso l'insegnamento, la trasmissione della propria passione per la musica agli altri e contribuire a creare cultura musicale sul territorio. Altre motivazioni non monetarie che supportano la scelta iniziale riguardano aspetti individuali come la volontà di realizzarsi professionalmente e la possibilità di lavorare con altri musicisti. Le motivazioni non monetarie legate alle possibili opportunità artistiche offerte dalla scuola non sembrano invece essere molto rilevanti nella scelta iniziale di entrare nella scuola, così come non rilevante è la tipologia organizzativa cooperativa della scuola, ove applicabile. La scelta di lavorare nella scuola inoltre non sembra essere un ripiego (Figura 13).

Per avere un'indicazione sulla dinamica di queste motivazioni, ho osservato la loro persistenza nel tempo. E' stato 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) o aumentata (vero per il 50% degli insegnanti, N= 140). Ho incrociato questo dato con le risposte alla domanda in cui chiedo 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).

Unendo all'analisi della vitalità anche la componente motivazionale osserviamo che questa sia positivamente influenzata anche **dalla persistenza delle motivazioni nel tempo. Invece l'unica**

motivazione iniziale che risulta significativa è relativa alla propria realizzazione professionale, dunque un elemento relativo a motivazioni individuali autointeressate immateriali.

Tabella 5. Le determinanti della vitalità all'interno della scuola (variabile dipendente: nella scuola esprimo la mia creatività)

Ordered logistic regression	Number of obs	=	126			
	LR chi2(5)	=	124.93			
	Prob > chi2	=	0.0000			
Log likelihood = -142.34822	Pseudo R2	=	0.3050			

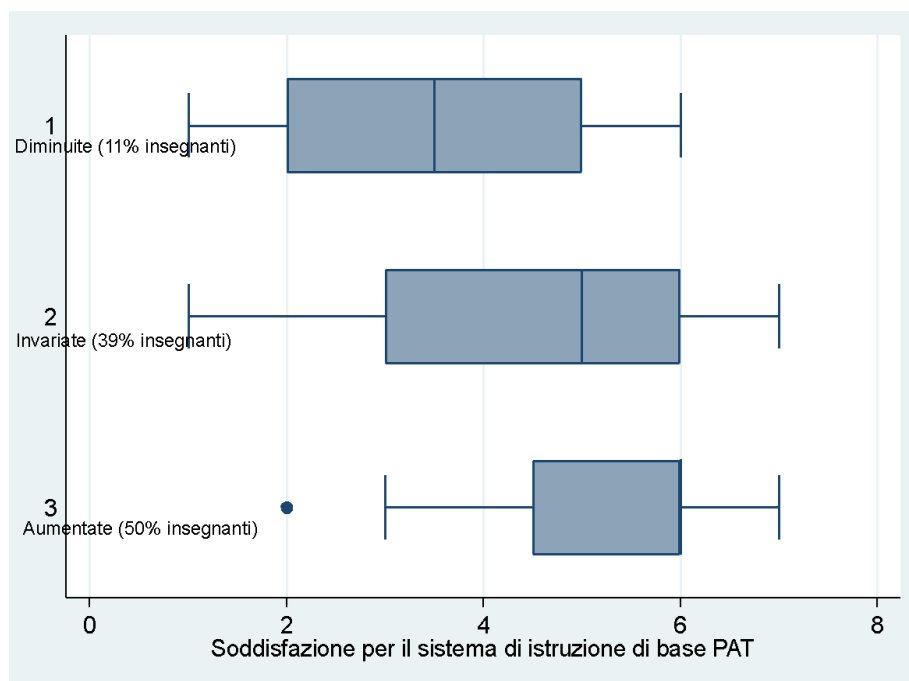
	Creatività	Coef.	Std. Err.	z	P> z	[95% Conf. Interval]
-----+-----						
	Resilienza motiv	.7574593	.3109942	2.44	0.015	.1479217 1.366997
	Soddisfazione attività	1.180714	.2115456	5.58	0.000	.7660924 1.595336
	Senso del lavoro A63	.4744146	.1724987	2.75	0.006	.1363233 .8125059
	Motiv iniziale profes.	.312351	.1345093	2.32	0.020	.0487176 .5759843
	Età	.0331232	.0181488	1.83	0.068	-.0024477 .0686941
-----+-----						
	/cut1	5.326761	1.590503			2.209433 8.444089
	/cut2	8.158448	1.41217			5.390646 10.92625
	/cut3	9.711105	1.448459			6.872177 12.55003
	/cut4	11.70957	1.56119			8.6497 14.76945
	/cut5	13.49915	1.684892			10.19682 16.80148
	/cut6	15.74787	1.818246			12.18417 19.31157

9. Persistenza motivazionale e autoselezione

Per meglio comprendere il ruolo giocato delle regole definite all'interno del sistema provinciale ho osservato come si distribuiscono gli insegnanti rispetto alla resilienza motivazionale e alla conformità al sistema. Ho incrociato la persistenza motivazionale con le risposte alla domanda in cui chiedo 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). **Ho osservato, 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 influenza positivamente la resilienza degli

insegnanti. Osservando il boxplot in Figura 14 si vede come il livello di soddisfazione più basso appartenga a chi percepisce motivazioni inferiori rispetto all'inizio e aumenti per chi ha mantenuto le motivazioni fino a raggiungere il livello più alto per chi le motivazioni le ha aumentate.

Figura 14. Soddisfazione per il sistema di istruzione musicale e resilienza motivazionale degli insegnanti



N = 140, media

Anche aggiungendo altre variabili allo studio della resilienza motivazionale, sono comunque gli standard provinciali ad avere una relazione marcata con la persistenza delle motivazioni. In un'analisi ordered logistic ho utilizzato una batteria più complessa di perditori affiancando alla soddisfazione per il sistema di regole provinciali tre indici che misurano la motivazione iniziale orientata alla professionalizzazione attraverso la didattica, la motivazione iniziale orientata allo sviluppo della propria attività artistica, la motivazione iniziale orientata alla necessità di occupazione e al salario. Gli item da aggregare sono stati individuati attraverso l'analisi delle componenti principali. Ho altresì inserito nel modello il salario, le ore lavorate, la soddisfazione per il lavoro, età, e genere.

Tabella 6. I perditori della resilienza motivazionale. Valori relativi al modello semplice senza soddisfazione lavorativa (primo valore) e con la soddisfazione lavorativa (secondo valore)

Indicatore	Domanda	
Persistenza motivazionale	Rispetto all'inizio, la tua motivazione ad insegnare e contribuire alla creazione di cultura musicale è diminuita, rimasta invariata, o aumentata? (1, 2, 3)	Pseudo R2=16.64% R2=18%

Variabile dipendente		
Soddisfazione per il sistema di regole provinciali	Quanto sei soddisfatto, nel complesso, dell'attuale impostazione del sistema di istruzione musicale di base in Trentino? (range da 1 "molto insoddisfatto", 7 "molto soddisfatto")	0.50 (0.000)
Indicatore sintetico di motivazioni legate alla realizzazione professionale nella didattica	Comprende la media degli item: Realizzarmi professionalmente Avere occasione di insegnare e trasmettere la mia passione per la musica Avere occasione di lavorare con altri musicisti Contribuire a creare cultura sul territorio	0.48 (0.019)
Indicatore sintetico di motivazioni legate all'attività artistica e alla collaborazione	Avere maggiore visibilità e opportunità come artista Avere occasione di lavorare con musicisti che conoscevo e stimavo già prima di entrare nella scuola La possibilità di associarsi in assoc. o coop.	Non significativo
Indicatore sintetico di motivazioni legate al vincolo di sussistenza	La necessità di un reddito e occupazione La retribuzione	0.38 (0.004)
Ore di lavoro	Ore di insegnamento mensili	0.02 (0.039)
Età	Calcolata rispetto al 2022 con l'anno di nascita	-0.06 (0.004)
Salario mensile	Salario mensile netto	Non significativo
Genere		Non significativo

L'elemento che influenza maggiormente la resilienza rimane il grado di apprezzamento per l'orientamento provinciale. Sono altresì rilevanti le motivazioni per cui l'insegnante entra a far parte della scuola e in particolare quella legata al vincolo di sussistenza e quella orientata all'insegnamento e alla creazione di cultura musicale per il territorio. Tra le variabili contrattuali, il numero di ore mensili dedicate all'insegnamento è positivamente associato alla resilienza (61 ore in media, minimo 6 e massimo 104), mentre salario non è significativo. Mentre considerando le variabili demografiche, i giovani sono più resilienti.

Ne 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 con motivazioni conformi alle regole e agli standard stabiliti a livello provinciale, e alle motivazioni iniziali legate al vincolo di sussistenza, e in minima parte alle condizioni contrattuali che definiscono le ore lavorate e all'età.

Questo risultato indica che **il sistema seleziona chi è in assonanza con esso** (ad esempio perché lo ritiene affine alle proprie preferenze o valori). Lo fa in due modi verosimilmente. Da un lato selezionando chi ha una forte motivazione alla didattica, che si riflette sia nei valori espressi all'ingresso, sia nel numero di ore lavorate. Dall'altro possiamo aspettarci che chi non è in accordo con le regole del sistema (o con i livelli salariali che è possibile raggiungere attraverso un numero di ore di didattica limitato o comunque con i livelli salariali in generale) faccia exit. Facendo un parallelo con gli studi sul cambiamento tecnologico, emerge un sistema in cui **l'hardware (il sistema di regole e standard provinciali) seleziona il proprio software (insegnanti) e così facendo favorisce un elevato grado di riproduzione del sistema.**

10. Discussione e conclusioni

Ho cercato in questo lavoro di dare una risposta, per ora parziale in quanto si concentra su alcuni aspetti dell'attività degli insegnanti, alla domanda sulla vitalità di questo sistema di istruzione musicale. Dal punto di vista di sistema ho evidenziato punti di efficienza, in primis l'accessibilità di questo sistema dal punto di vista geografico, didattico e di progetto educativo, ma anche economico. E' un sistema che ha evitato classiche dinamiche di polarizzazione, estendendo la presenza delle scuole per bacini di utenza a tutto il territorio urbano e rurale della provincia. Il lavoro ha messo in evidenza anche alcune aree di inefficienza, in particolare la scarsa permeabilità dei confini del sistema stesso a nuove realtà, piuttosto che la scarsa progettualità condivisa tra scuole – al di là dello slancio iniziale che le ha viste insieme nella definizione del sistema insieme alla provincia. Ha poi indagato la vitalità degli insegnanti, misurata sulla base della possibilità offerta dall'ambito organizzativo della scuola di utilizzare la propria creatività e di raggiungere, attraverso le attività di didattica, la realizzazione lavorativa compatibilmente con il benessere altrui. Un primo dato di interesse è che la realizzazione dell'insegnante e la sua capacità di esprimere la propria creatività coincidono, ossia esprimono la stessa cosa. E' dunque importante capire quanto creare situazioni e attività che aprono spazi creativi possa essere un mezzo per migliorare la felicità lavorativa degli insegnanti delle scuole. In secondo luogo, l'analisi evidenzia che gli insegnanti maggiormente vitali nell'ambito della scuola sono coloro che provano soddisfazione per le attività svolte e sono autonomi nello svolgerle, e che hanno una concezione del lavoro di insegnante volta alla propria professionalizzazione. Inoltre la vitalità sembra aumentare con l'età. Aspetti contrattuali e di genere non risultano significativi. L'analisi evidenzia dunque non solo l'importanza di creare spazi creativi ma anche, in modo complementare, di fornire un contesto lavorativo che

professionalizza l'insegnante. Se l'espressione creativa dell'insegnante è importante nello svolgimento delle attività, così come la sua autonomia e motivazione all'insegnamento, altrettanto importante è che questa capacità, questo slancio si collochino all'interno di un progetto di crescita professionale. Un contesto di questo tipo aiuta la vitalità. L'analisi mette ulteriormente in luce che la vitalità aumenta per coloro che rinnovano o addirittura accrescono le proprie motivazioni iniziali. Più nello specifico i dati indicano che la persistenza delle motivazioni è collegata all'allineamento dell'insegnante alle regole del sistema provinciale, nonché alla presenza di motivazioni iniziali all'ingresso compatibili con la didattica ma anche con la necessità di soddisfare bisogni occupazionali.

La ricerca proseguirà analizzando altri aspetti della vitalità degli insegnanti, con un focus più mirato sulle caratteristiche organizzative che mantengono le motivazioni, sulle attività artistiche esterne e sulla possibilità di mantenere un rapporto equilibrato fra didattica e performance indipendente. Verrà inoltre arricchita in lavori futuri con l'analisi delle interviste qualitative agli insegnanti e con l'analisi dei dati sulla vitalità degli allievi.

References

- Alberoni, F. (1977). *Movimento e istituzione*. Bologna, Il Mulino.
- 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.
- Bruni, L. (2004). *L'economia, la felicità e gli altri*, Roma, Città Nuova.
- Corbacchini, L. (2019) *Scuola musicale Il Diapason. Trent'anni nel sistema per la formazione musicale di base della Provincia Autonoma di Trento*, Erickson.
- 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.
- Diani, M., & Sacchetti, S. (2023). Embedded performers: The relational foundations of record production. *Social Networks*, 74, 206-215.
- Maslow, A. H. (1963). The creative attitude, *The Structurist*, 0, 4–20.
- Maslow, A.H. (1965). *Eupsychian Management*, R.D. Irwin, Homewood, IL.
- Ostrom, E. (1990). *Governing the commons: the evolution of institutions for collective action*, Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Sacchetti, S. (2022). The vitality of people as creativeness and self-actualisation. IIPPE Conference Paper, Bologna September 2022.
- Sacchetti, S. (2023). What can economic coordination do for creativity and wellbeing? *Creativity and Innovation Management*, in corso di pubblicazione.

Sacchetti, S., & 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., & Marchesin, G. (2020). Il Sistema delle scuole musicali in Trentino e la produzione di valore collettivo. *Impresa Sociale*, 2020(2), 63-77.

Sen, A.K. (1992) *Inequality reexamined*, Oxford, Oxford University Press.

Simon, H. (1950/2013). *Administrative Behavior*. Simon and Schuster.

Young, I.M. (1996. *Le politiche della differenza*, Milano, Feltrinelli, 1996 (trad. it. di A. Bottini, *Justice and the Politics of Difference*, Princeton, Princeton U.P., 1990).

Zamagni, S. (2012). *Felicità pubblica*. Aiccon working paper 12/2017.