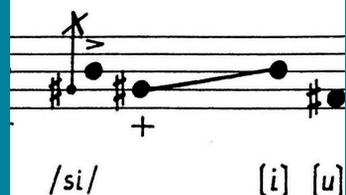


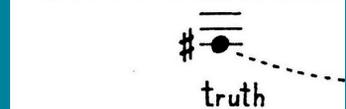
Didattica musicale e ricerca – 2022

A cura di Massimo Zicari

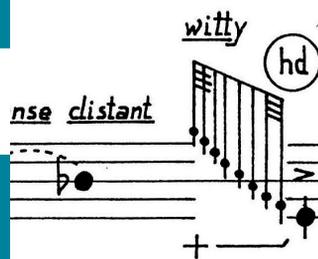
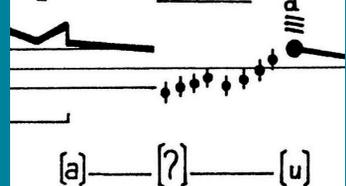
under tense wistful



le



ing tense L. d



Libreria Musicale Italiana



PDF

I nostri PDF sono per esclusivo uso personale. Possono essere copiati senza restrizioni sugli apparecchi dell'utente che li ha acquistati (computer, tablet o smartphone). Possono essere inviati come titoli di valutazione scientifica e curricolare, ma non possono essere ceduti a terzi senza una autorizzazione scritta dell'editore e non possono essere stampati se non per uso strettamente individuale. Tutti i diritti sono riservati.

Su academia.edu o altri portali simili (siti repository open access o a pagamento) è consentito pubblicare soltanto il frontespizio del volume o del saggio, l'eventuale abstract e fino a quattro pagine del testo. La LIM può fornire a richiesta un pdf formattato per questi scopi con il link alla sezione del suo sito dove il saggio può essere acquistato in versione cartacea e/o digitale. È esplicitamente vietato pubblicare in academia.edu o altri portali simili il pdf completo, anche in bozza.

Our PDF are meant for strictly personal use. They can be copied without restrictions on all the devices of the user who purchased them (computer, tablet or smartphone). They can be sent as scientific and curricular evaluation titles, but they cannot be transferred to third parties without a written explicit authorization from the publisher, and can be printed only for strictly individual use. All rights reserved.

On academia.edu or other similar websites (open access or paid repository sites) it is allowed to publish only the title page of the volume or essay, the possible abstract and up to four pages of the text. The LIM can supply, on request, a pdf formatted for these purposes with the link to the section of its site where the essay can be purchased in paper and/or in pdf version. It is explicitly forbidden to publish the complete pdf in academia.edu or other similar portals, even in draft.

Quaderni del Conservatorio della Svizzera italiana
A cura di Massimo Zicari
N. 2

Editore responsabile: Massimo Zicari

Comitato editoriale

- Stefano Bragetti (area pedagogica)
- Matteo Piricò (scienze dell'educazione e didattica della musica)
- Nadir Vassena (area teoria e composizione)
- Lorenzo Micheli (area performance)
- Massimo Zicari (area ricerca)
- Christoph Brenner, Direttore SUM (membro di diritto)

Comitato scientifico

- Thomas Bolliger (Haute École de Musique de Genève)
- Michele Biasutti (Università di Padova)
- Constance Frei (Università di Losanna)
- Renato Meucci (Università degli Studi di Milano)

Conservatorio della Svizzera italiana, via Soldino 9, 6900 Lugano.

www.conservatorio.ch

massimo.zicari@conservatorio.ch

+41 (0)91 960 30 40

Studio grafico: Federica Basso

Redazione, grafica e layout: Cecilia Malatesta, Ugo Gianì

© 2023 Libreria Musicale Italiana srl, via di Arsina 296/f, 55100 Lucca

lim@lim.it www.lim.it

Tutti i diritti sono riservati. Nessuna parte di questa pubblicazione potrà essere riprodotta, archiviata in sistemi di ricerca e trasmessa in qualunque forma (elettronica, meccanica, fotocopiata, registrata o altro) senza il permesso scritto dell'editore.

ISBN 978-88-5543-342-6

DIDATTICA MUSICALE E RICERCA – 2022

SOMMARIO

- VII *Introduzione*
- 1 *Sequenza III di Luciano Berio: prassi esecutiva e autorità del compositore*
Un'intervista di Massimo Zicari a Luisa Castellani
- 21 *L'interpretazione di un brano atonale del '900 con allievi al primo anno di violoncello: strategie didattiche in azione*
Cristina Bellu
- 47 *I 24 Caprichos de Goya di Mario Castelnuovo-Tedesco: idiosincrasie strumentali e soluzioni interpretative*
Sofia Silvestrini
- 65 *Danzar sull'arco, suonar nei passi. L'utilizzo della danza per lo sviluppo di competenze ritmiche e interpretative nel violino*
Enrico Osti
- 85 *La body percussion nell'insegnamento della fisarmonica*
Raffaele Diego Cardone
- 107 *L'arco-pendolo nella didattica per violino*
Doriano Giovanni Maria Di Domenico
- 131 *La pratica musicale come veicolo relazionale in aiuto agli allievi con disturbi specifici dell'apprendimento e bisogni educativi speciali*
Lia Piaia-Bardelli
- 157 *Politiche urbane per la musica in Europa, dal secondo dopoguerra a oggi*
Franco Bianchini

INTRODUZIONE

A poco più di un anno dall'uscita del primo, siamo in grado di licenziare alle stampe il secondo volume dei *Quaderni del Conservatorio della Svizzera italiana*, che si caratterizzano per la presenza di un gruppo di tre contributi il cui comune denominatore appare essere l'interesse per i repertori del Novecento. La scelta non è priva di conseguenze e solleva questioni importanti in merito alla rilevanza che i secoli ventesimo e ventunesimo assumono nei programmi di studio dei conservatori di musica. Il problema può essere affrontato su due piani: da una parte la scelta dei repertori e dall'altra la maniera in cui la didattica musicale si china sulle sfide che questi comportano. In merito alla scelta dei repertori, e nonostante il fatto che istituzioni come la nostra dedichino importanti sforzi e una costante attenzione ai repertori a noi cronologicamente più vicini, è inevitabile osservare come gli autori che vanno dal primo barocco al tardo romanticismo continuino ad occupare una posizione assolutamente centrale nelle formazioni musicali, mentre quelli delle epoche precedenti e successive siano relegati ai margini. La musica antica e quella contemporanea assumono di volta in volta una funzione complementare, spesso nella prospettiva di una futura specializzazione.

Senza voler mettere in discussione la necessità, per ogni buon studente, di padroneggiare i linguaggi, gli stili e le tecniche proprie di quei repertori che compongono il nucleo centrale della tradizione musicale eurocolta, è quantomeno opportuno interrogarsi proprio sul grado di marginalità che i repertori *altri* rivestono in questo quadro. La questione diventa tanto più urgente se si pensa che la stessa distanza che separa noi dai 5 *Klavierstücke* op. 23 di Arnold Schönberg separa questi ultimi dalla *Sinfonia n. 9* di Beethoven o dalla *Semiramide* di Rossini. È chiaro come questi autori richiedano la conoscenza di stili, tecniche e prassi esecutive lontane tra loro. Quali sfide interpretative impongono i repertori che si sono cristallizzati nel corso degli ultimi cento anni? Quale grado di maturità dovrà aver raggiunto uno studente, allo scopo di comprendere le istanze estetiche del secondo dopoguerra? Per interpretare Luciano Berio sarà opportuno che i nostri allievi abbiano letto *Opera aperta* di Umberto Eco e digerito le teorie semiologiche di Jean Jacques Nattiez? La tentazione di rispondere positivamente è forte: se è vero che per interpretare Händel e Vivaldi è indispensabile avere familiarità con i testi di Quantz, Leopold Mozart e Carl Philip Emmanuel Bach, per affrontare Berio sarà altrettanto indispensabile aver letto i suoi testi ed avere una adeguata comprensione della temperie estetica e culturale di quel momento storico. Ma quanto risponde al vero il quadro sin qui tratteggiato?

A corollario di questo primo interrogativo se ne pone un secondo, di non minore importanza, che riguarda la didattica e la preparazione necessaria per poter

uscire dal solco della tradizione classico-romantica ed avventurarsi alla scoperta della musica contemporanea, magari già con allievi principianti. Di quali strumenti didattici dovrebbe disporre un insegnante che desiderasse esplorare i compositori di oggi con i propri giovani allievi, che volesse introdurli alla lettura delle più aggiornate notazioni grafiche e che cercasse di convincere i loro genitori che quelle bizzarre cacofonie nella cui produzione i loro figli sono strenuamente impegnati non rappresentano una pratica pericolosa ma, al contrario, un oggetto musicale esteticamente valido? Non è difficile immaginare la preoccupazione di un genitore che dovesse vedere il pianoforte di famiglia riempito di oggetti strani e percorso in punti che non sono i tasti.

Nel tentativo di affrontare alcune di queste questioni, il volume si apre con un'intervista a Luisa Castellani, docente di canto e interprete di riferimento per il repertorio del Novecento, legata personalmente a Luciano Berio, col quale lavorò a lungo registrando alcune delle sue più importanti composizioni per voce. Con l'idea di recuperare una più corretta relazione con un secolo al quale tendiamo a riferirci nei termini di una interminabile, illusoria contemporaneità, con Luisa Castellani abbiamo affrontato il problema delle prassi esecutive del Novecento e della necessità di dedicare loro la stessa attenzione che dedichiamo allo studio dei repertori dei secoli precedenti. In particolare, abbiamo affrontato il problema della autorialità delle registrazioni discografiche, discutendo la misura in cui una interpretazione registrata in presenza e sotto la supervisione del compositore possa essere considerata quale documento privilegiato e fonte imprescindibile per la ricostruzione dell'immaginario artistico di quest'ultimo. In qualche modo, una registrazione si aggiunge alla partitura quale secondo livello testuale, fornendo indicazioni che non sempre appaiono perfettamente coerenti con quanto affidato alla scrittura. È quindi necessario riconoscere alle registrazioni un valore normativo? Oppure dobbiamo limitarci al loro carattere di esemplarità e concederci, come interpreti, un più ampio margine di libertà interpretativa? Come si vedrà dalle prossime pagine, la questione è assai complessa e va a toccare, tra le altre, la dimensione del consumo musicale attraverso le piattaforme digitali: il fenomeno della massificazione dell'accesso alla musica solleva non pochi interrogativi sulla legittimità dei modelli che propone e, soprattutto, sulla maniera in cui questi intervengono nei processi formativi.

Nel secondo contributo, Cristina Bellu indaga le strategie di insegnamento adottate nel lavoro sull'interpretazione di un brano atonale con bambini al primo anno di violoncello. Nel constatare come il repertorio violoncellistico sia costellato di compositori del Novecento, l'autrice osserva la mancanza di materiali didattici che, nel momento di affrontare la musica contemporanea, aiutino i giovani allievi nel processo di costruzione di senso e riducano al minimo il rischio che questa musica suoni come un accumulo di incomprensibili e spesso sgradevoli bizzarrie. Risulta chiara non solo la necessità di un repertorio didattico di qualità, ma anche di una serie di strategie efficaci per preparare i giovani allievi a conoscere e ad

apprezzare le sfide strumentali e estetiche proprie di questo repertorio. Anche in paesi come la Francia, dove già a partire dagli anni '60 è stata condotta una campagna di promozione della musica contemporanea, non sono accessibili strumenti didattici in grado di mediare (per usare le parole di Jean Jacques Nattiez) tra livello testuale, dimensione poetica e dimensione estetica. In pratica, pur avendo del materiale musicale valido tra le mani, come farà il nostro insegnante a mediare tra le complessità grafiche e di notazione del testo, le istanze estetiche che sono alla base di quella scrittura e le competenze musicali dell'allievo? Dall'indagine condotta da Cristina Bellu risultano due indicazioni estremamente interessanti. La prima riguarda la differenza di atteggiamenti che qualifica il lavoro degli insegnanti più giovani rispetto a quelli più maturi: mentre i primi sembrano concentrarsi sulla dimensione estetica, ovvero sulla sensibilità degli allievi e sul loro bagaglio linguistico e musicale, i secondi si focalizzano sulla decodifica del testo e sulla comprensione delle intenzioni compositive attraverso la notazione. Questa indicazione, che varrebbe la pena verificare ed approfondire, sembra suggerire non soltanto una diversa sensibilità personale, ma anche quella che potrebbe essere la distanza culturale che esiste tra generazioni diverse di insegnanti. Potremmo essere di fronte a quel salutare aggiornamento dei paradigmi della didattica strumentale, che pone al centro del processo di apprendimento l'allievo e non il testo da riprodurre. La seconda indicazione riguarda la necessità di fare ampio ricorso al linguaggio figurato, dove l'uso frequente di metafore, analogie e similitudini spesso legate alla dimensione corporea sembrano rispondere all'esigenza di ricucire la distanza tra i codici musicali tradizionali (basati sulle funzioni tonali) e quelli moderni. Queste strategie, che si aggiungono a quelle imitative (modelling) e alla verbalizzazione di una serie di informazioni e istruzioni, non sono nuove e vengono comunemente applicate anche nel lavoro sui repertori tradizionali. Tuttavia, nella musica contemporanea sembrano assumere un ruolo centrale proprio nel processo di costruzione di senso.

Il terzo dei contributi incentrati sui repertori del Novecento viene da Sofia Silvestrini che, durante l'ultimo anno di Bachelor, si è occupata delle difficoltà che ruotano intorno alle soluzioni compositive adottate da Mario Castelnuovo-Tedesco nei *Caprichos de Goya* per chitarra. Come ci ricorda l'autrice, compositori come Castelnuovo-Tedesco, sollecitati da un interprete d'eccezione come Andrés Segovia, scrivevano per chitarra senza possedere una conoscenza adeguata dello strumento, delle sue diteggiature, della distribuzione delle voci, dei suoi registri. La mancanza di queste conoscenze ha portato a comporre brani in cui interi passaggi musicali si scontrano con le possibilità dello strumento e, per essere eseguiti, devono essere modificati. Segovia, che spesso guidava i compositori nella realizzazione dei brani che questi gli dedicavano, non ebbe modo di collaborare nel processo di scrittura dei *Caprichos*, né di rivedere i brani in vista della loro pubblicazione. Il caso vuole che nemmeno il lavoro di revisione lasciato da Angelo Gilardino nel 1970 metta interamente d'accordo i chitarristi che si confrontano

con questi brani, con la conseguenza che ognuno di loro dovrà esplorare soluzioni personali. Sorge quindi il problema di mediare tra le intenzioni compositive, i limiti della chitarra e, non da ultimo, la sensibilità dell'interprete moderno. Nel suo articolo, Sofia Silvestrini elabora una serie di proposte interpretative basate su criteri tecnici che implicano la semplificazione degli accordi, lo spostamento delle voci, l'uso degli armonici e, soprattutto, sull'identificazione degli elementi caratterizzanti della scrittura musicale del compositore. Il punto di partenza è quindi l'idioletto compositivo di Castelnuovo-Tedesco.

A questi primi contributi si aggiungono tre articoli ricavati dai più meritevoli lavori finali preparati per il conseguimento del Master of Arts in Music Pedagogy nell'anno accademico 2021/22. Enrico Osti e Dorianò Giovanni Maria Di Domenico si sono concentrati sulla didattica per violino occupandosi di due dimensioni molto diverse. Enrico Osti incrocia il metodo Dalcroze e le teorie di Vygotskij sull'appropriazione degli artefatti culturali per sviluppare un approccio al repertorio barocco basato sui passi di danza e sull'immersione culturale. Si tratta non solo di riprodurre le sequenze di movimenti che permettono di interiorizzare il metro 3/4 in una danza come il minuetto, ma di riportare in vita la pratica storica del ballo attraverso semplici ausili didattici e qualche accessorio di abbigliamento, con l'obiettivo di facilitare il processo di familiarizzazione con brani e autori molto distanti dalla quotidianità dei nostri giovani allievi. L'idea di un'esperienza didattica più immersiva, come oggi si tende a dire, va oltre i problemi puramente tecnici, nella prospettiva di una educazione alla musica a tutto tondo.

Su un piano completamente diverso si è mosso Dorianò Di Domenico, che ha sperimentato un dispositivo in grado di fornire ai violinisti indicazioni visive e cinestetiche utili al controllo del movimento dell'arco rispetto al ponticello: l'arco-pendolo. Nel quadro di una ben documentata discussione sugli aspetti motori e posturali che qualificano l'apprendimento del violino e sui rischi derivanti da una cattiva gestione del proprio corpo, magari dovuta all'acquisizione di routine di studio inefficaci, l'arco-pendolo si propone come un semplice strumento per sensibilizzare gli allievi al corretto movimento da compiere con il braccio destro. L'intervento proposto è servito a testare le prime impressioni suscitate dall'utilizzo di questo dispositivo con partecipanti di età diverse, nella prospettiva di poterlo utilizzare quale strumento didattico sussidiario, sia a lezione che nello studio a casa. Malgrado l'età dei partecipanti abbia condizionato le loro risposte, appare chiaro che l'arco-pendolo può fornire un importante giovamento, agendo a livello sensoriale e motorio e fornendo informazioni visive e cinestetiche utili per intervenire sulla postura e sui gesti che braccio e avambraccio devono compiere per mantenere il movimento dell'arco parallelo al ponticello.

Raffaele Diego Cardone presenta un'esperienza didattica che mirava a verificare se l'uso della body percussion applicata all'insegnamento della fisarmonica potesse favorire la lettura, l'esecuzione corretta di alcune figure ritmiche e l'acquisizione consapevole dell'indipendenza e della coordinazione delle due mani.

A monte di questo lavoro vi sono due premesse importanti: la prima riguarda la necessità di lavorare sul ritmo in funzione degli aspetti motori che sono alla base dello sviluppo delle relative competenze; la seconda affronta lo scollamento tra l'insegnamento dello strumento e quello della teoria e del solfeggio. A questo si aggiunga il fatto che nell'immaginario collettivo questo strumento è spesso associato ai repertori popolari e che gli allievi vi si avvicinano senza avere un'idea precisa di cosa aspettarsi. I risultati mostrano, ancora una volta, l'utilità di affiancare attività motorie dal carattere ludico a quelle strumentali, allo scopo di raggiungere più rapidamente obiettivi di apprendimento che, se affidati al consueto rituale della decodifica grammaticale della pagina scritta in una situazione di insegnamento frontale, risulterebbero più precari.

Il contributo di Lia Piaia-Bardelli si colloca a conclusione del *Master of Arts SUPSI (doppio titolo) in Pedagogia musicale con specializzazione in Educazione Musicale Elementare e in Insegnamento dell'Educazione Musicale per il Livello Secondario I*, la formazione che conduce al conseguimento di due titoli, proposta dal Conservatorio della Svizzera italiana e dal Dipartimento formazione e apprendimento (DFA) della Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana. Il lavoro di Lia Piaia Bardelli riporta i risultati di una ricerca che intendeva verificare se e come la musica potesse favorire l'instaurarsi di dinamiche relazionali positive nel contesto della scuola elementare tra allievi con disturbi specifici dell'apprendimento e bisogni educativi speciali. Come ben sa chi lavora nei contesti delle scuole dell'obbligo, oggi più che mai la dimensione inclusiva della scuola pone gli insegnanti di fronte a sfide sempre più complesse che spesso derivano dalla presenza in classe di allievi con bisogni speciali, siano essi di natura culturale o causati da disturbi specifici. Alcuni di questi disturbi si manifestano spesso sotto forma di difficoltà relazionali, irrequietezza, incapacità di rimanere seduti e concentrarsi, comportamenti tradizionalmente etichettati nella categoria della "cattiva educazione". Il lavoro svolto con gli allievi di una quarta elementare del Canton Ticino ha evidenziato, ancora una volta, il potenziale delle attività musicali e la loro capacità di incanalare in maniera costruttiva i comportamenti degli allievi con maggiori difficoltà. Questa esperienza invita due riflessioni: da una parte si conferma il fatto che la musica può costituire un vettore privilegiato di espressione personale e di scambio in contesti qualificati da grande eterogeneità; dall'altra si evidenzia ancora una volta come le attività musicali abbiano una forte valenza collaborativa e siano quindi in grado (non uniche) di favorire dinamiche interpersonali costruttive. L'assunzione di responsabilità, la definizione dei ruoli e la condivisione di un obiettivo comune, in questo caso di tipo musicale, possono costituire un catalizzatore molto efficace nei processi di costruzione di rapporti collaborativi all'interno di una classe. Questi effetti sono generalmente associati alla riduzione dei livelli di conflittualità e ad un aumento della disponibilità al confronto.

L'ultimo contributo viene da Franco Bianchini, responsabile scientifico del *Certificate of Advanced Studies (CAS) in Cultural Policies – Strategies, policies and*

practices for sustainable development, un percorso di post-formazione che il nostro conservatorio offre ai professionisti della cultura interessati alle dinamiche del cambiamento con le quali anche il mondo della cultura è costantemente confrontato. Si tratta di una delle (numerose) anime che caratterizzano il Conservatorio della Svizzera italiana e che, in questo caso, si aprono ad una prospettiva di più ampio respiro. Franco Bianchini ci offre una breve retrospettiva sulle politiche urbane per la musica in Europa a partire dal secondo dopoguerra, individuando tre età distinte che definisce *della ricostruzione*, dal secondo dopoguerra alla metà degli anni sessanta, *della partecipazione*, dalla fine degli anni sessanta alla metà degli anni ottanta, e *del city marketing*, dalla fine degli anni ottanta all'inizio del nuovo secolo. Se è chiaro che la prima fase si lega profondamente al processo che vide l'Europa impegnata nella ricostruzione e condizionata dalla guerra fredda, la seconda aprì la strada a pratiche culturali musicali che oggi tendiamo a dare per scontate, come per esempio il *busking*, fino a giungere a quel concetto rinnovato di città che oggi anima molte delle discussioni sulle politiche culturali urbane. Questo tema ha delle implicazioni importanti anche per il nostro conservatorio, in un momento storico che appare decisivo per il suo futuro sviluppo. Con il messaggio licenziato lo scorso autunno dal Municipio per la creazione della Città della Musica, Lugano ha segnato una svolta decisiva verso la ridefinizione del ruolo della musica nelle sue politiche culturali grazie alla creazione di "un nuovo polo di competenze dedicato alla formazione musicale, al patrimonio sonoro e alle principali realtà di livello nazionale e internazionale in campo musicale attive nel comprensorio comunale" (Città di Lugano, comunicato stampa del 29 settembre 2022). Come evidenziato nello stesso comunicato, si è trattato di impiantare un nuovo ecosistema all'interno di un biotopo in grado di facilitare la crescita e la convivenza di istituzioni diverse, impegnate in attività che vanno dall'educazione alla musica alla formazione musicale professionale, dalla creazione al consumo musicale, dalla diffusione di artefatti musicali alla loro conservazione e alla ricerca. Progetti come questo, oltre ad ancorare al territorio realtà diverse promuovendone lo sviluppo, offrono la possibilità di produrre un enorme valore aggiunto anche a livello economico, favorendo il riposizionamento della città di Lugano nella geografia culturale cantonale, nazionale ed internazionale.

Massimo Zicari
Lugano, 15 settembre 2023

DANZAR SULL'ARCO, SUONAR NEI PASSI. L'UTILIZZO DELLA DANZA PER LO SVILUPPO DI COMPETENZE RITMICHE E INTERPRETATIVE NEL VIOLINO

Enrico Osti

Abstract: Numerosi studi mostrano i vantaggi della pratica corporea nell'apprendimento musicale, sia a livello propedeutico che nelle lezioni di strumento. Con particolare riferimento alle applicazioni del metodo Dalcroze nel campo della didattica strumentale, ho pianificato un percorso didattico volto all'immersione storico-culturale grazie allo studio di alcuni minuetti con due allieve ai primi anni di studio del violino. Mi sono quindi posto l'obiettivo di verificare se l'inserimento di momenti di danza barocca all'interno della lezione strumentale potesse essere utile allo sviluppo delle competenze ritmiche ed interpretative delle allieve. A tale scopo ho adoperato fonti storiche, brani musicali e altri accessori quali scarpette, costumi, clavicembalo e arco barocco. I risultati mostrano che le partecipanti hanno sviluppato competenze motorie e ritmiche, acquisendo i colpi d'arco appropriati e migliorando la precisione ritmica delle loro esecuzioni. L'immersione storico-culturale ha anche alimentato la loro curiosità accrescendo il livello di motivazione.

Parole chiave: danza barocca, violino, didattica strumentale, ritmo, minuetto

Introduzione

Le riflessioni che hanno ispirato il progetto didattico alla base di questo contributo sono frutto della mia personale esperienza nell'ambito della musica tradizionale norvegese, con cui venni a contatto per la prima volta più di dieci anni fa in occasione di un corso estivo di musica popolare nella parte centromeridionale del paese, nella valle del Valdres. Ebbi l'occasione di approfondire le mie conoscenze in questo campo facendovi ritorno ogni estate fino alla pandemia, frequentando corsi, workshop e lezioni private, seguendo diversi *kappleik*, i concorsi locali, e poi gareggiandovi in prima persona. Per un intero anno accademico ho anche avuto l'opportunità di frequentare la Griegakademiet di Bergen, studiandovi parallelamente viola e musica tradizionale norvegese. Imparare a suonare l'*hardingfele*, il violino d'amore tradizionale locale, rappresentava una notevole sfida per uno studente italiano proveniente dagli ambienti accademici della musica eurocolta.

Confrontarsi con il repertorio di danze tradizionali comportava infatti fare i conti con diverse problematiche, in primo luogo di natura ritmica. Il tempo ternario asimmetrico dello *springar* norvegese (singolare fenomeno per il quale la distanza temporale tra le pulsazioni della battuta non è uguale, ma caratterizzata da una pulsazione di durata lunga, una breve ed una intermedia all'interno della stessa battuta) rappresenta un problema non da poco anche per ottimi musicisti di formazione classica che decidano di cimentarsi. Solo una totale immersione nel contesto socio-culturale del folclore norvegese mi permise di assimilare ed eseguire correttamente quella tanto peculiare asimmetria ritmica. A giocare un ruolo decisivo furono in particolare le lezioni di danza. Imparando a ballare lo *springar* infatti, riuscii ad interiorizzare il *tactus* e riprodurlo fedelmente sull'*hardingfele*. Iniziai inoltre a capire meglio come utilizzare l'arco: i passi di danza resero ben chiaro quali fossero gli appoggi musicali corretti nell'esecuzione strumentale. Questa esperienza mi portò a riflettere sulle teorie socioculturali dell'apprendimento elaborate da Lev Semënovič Vygotskij.¹ L'interazione con i norvegesi e l'immersione nel loro contesto socio-culturale hanno rappresentato una vera e propria *conditio sine qua non* per imparare ad eseguire correttamente il loro repertorio tradizionale.

In virtù di questa esperienza, nel corso dei primi anni di insegnamento di violino e viola iniziai quindi a interrogarmi sul rapporto che i nostri allievi hanno con il contesto storico-socio-culturale a cui il repertorio da loro affrontato appartiene. Se è vero che le danze barocche, ad esempio, compaiono assai spesso nel repertorio degli strumentisti ad arco sin dai primissimi anni di studio, altrettanto vero è che quasi mai il triangolo esecuzione – pratica corporea della danza – contesto storico-socio-culturale viene contemplato nella sua interezza nell'aula di strumento, specialmente coi principianti. È doveroso fare un'ultima considerazione: mentre la pratica della danza barocca non è presente nella vita quotidiana dei nostri allievi, nell'ambito della musica popolare norvegese, analogamente ad altre tradizioni folcloriche, il ballo rimane ancora oggi vivissimo grazie alla trasmissione orale, che avviene di generazione in generazione. A maggior ragione quindi, a mio avviso, prendere in considerazione il contesto storico-socio-culturale delle danze antiche, totalmente estraneo agli allievi dei giorni nostri, e tentare di farglielo rivivere, per quanto possibile, può rappresentare un'opportunità didatticamente molto interessante.

Grazie ai corsi tenuti da Letizia Dradi presso il Conservatorio della Svizzera italiana, ho potuto frequentare per tre anni lezioni di danza barocca, divenute un'importante occasione per mettere in relazione corpo, musica e contesto storico-socio-culturale. Se in Norvegia avevo avuto l'opportunità di ballare le danze tradizionali che desideravo imparare a suonare sull'*hardingfele*, non potevo dire lo

1. Si vedano LEV SEMËNOVIČ VYGOTSKIJ, *Pensiero e linguaggio* (1934), trad. italiana a cura di LUCIANO MECACCI, Laterza, Roma-Bari 1990, e FELICE CARRUGATI e PATRIZIA SELLERI, *Psicologia dell'educazione*, il Mulino, Bologna 2001.

stesso per il repertorio di danze barocche della tradizione eurocolta, tanto ricorrente nel corso di studi di uno strumentista ad arco sin dagli inizi.² Affiancare all'esecuzione strumentale la danza ha permesso di mettere in luce diversi aspetti che fino ad allora avevo, mio malgrado, ignorato o non sufficientemente considerato. Una di queste scoperte riguarda proprio il minuetto, su cui il mio lavoro si è incentrato. È stato solo nell'aula di danza che ho potuto scoprire come il passo base del minuetto, il *pas de menuet*, annotato in $\frac{3}{4}$, sia costituito da sei singoli passi (uno per pulsazione), coprendo quindi non una, ma due battute. Questo mi ha suggerito un nuovo modo di leggere la musica, basato appunto sul *pas de menuet* più che sulla notazione.

Questo contributo nasce da un intervento didattico che, maturato al termine della mia formazione pedagogica presso il Conservatorio della Svizzera italiana, mirava a verificare come avvicinare gli allievi al contesto storico-socio-culturale della danza barocca, arricchendo l'esperienza del ballo con elementi utili a ricreare l'ambiente del tempo (costumi, calzari, arco barocco e clavicembalo), allo scopo di aiutarli nell'apprendimento musicale. In particolare ho deciso di focalizzare l'attenzione sullo sviluppo delle competenze ritmiche ed interpretative di base, come la coscienza delle strutture metriche e fraseologiche.

La letteratura di riferimento relativa all'apprendimento motorio e di educazione al ritmo, con particolare attenzione alle applicazioni del metodo Dalcroze nell'insegnamento degli strumenti ad arco, unita ai fondamenti della danza barocca, mi hanno guidato nell'ideazione della proposta didattica descritta in questo contributo.

Gli studi sull'utilizzo del movimento corporeo nell'apprendimento

La pedagogia musicale ha chiarito da circa un secolo quanto importante sia il ruolo del corpo nell'apprendimento. Le idee di pionieri come Émile Jaques-Dalcroze³ sono però state oggetto di verifica empirica solo in tempi recenti, anche per il fatto che solo grazie alle più moderne tecnologie è stato possibile analizzare il movimento in maniera approfondita.⁴ Il risultato di queste ricerche ha finito per confermare la grande importanza del coinvolgimento corporeo nei processi di apprendimento. Secondo il concetto dell'*embodied cognition* infatti, l'apprendimento non si basa solo sulla percezione, ma piuttosto sulla sua combinazione con l'azione corporea.⁵ Se volessimo descrivere con la terminologia delle moderne

2. Si vedano ad esempio i primi volumi del celeberrimo metodo di SHINICHI SUZUKI, *Suzuki Violin School*, Summy Birchard, Miami 1981.

3. ÉMILE JAQUES-DALCROZE, *Le rythme, la musique et l'éducation* (1920), trad. italiana a cura di AVA LOIACONO HUSAIN, *Il ritmo, la musica e l'educazione*, EDT, Torino 2008.

4. MARC LEMAN, *Embodied Music Cognition and Mediation Technology*, The MIT Press, Cambridge, MA 2007.

5. Si veda a proposito MARC LEMAN, PIETER-JAN MAES, LUC NIJS, EDITH VAN DYCK, *What is Embodied Music Cognition?*, in ROLF BADER (a cura di), *Springer Handbook of Systematic Musicology*, Springer Verlag, Berlin – Heidelberg 2018, pp. 3–6.

neuroscienze quanto intuito da Dalcroze, diremmo che il suo metodo faceva leva sulle associazioni multisensoriali-motorie. L'apprendimento di uno strumento del resto consiste nello sviluppare e raffinare sempre di più processi multisensoriali-motori attraverso la ripetizione di movimenti associati a informazioni uditive.⁶

Diversi studi hanno in particolare indagato l'utilità della danza sul piano dell'apprendimento metrico e ritmico. Per esempio, uno studio incentrato sulla Samba, la cui struttura ritmica risulta ostica agli ascoltatori occidentali, ha dimostrato come una percezione basata sul movimento del ballerino in risposta alla musica ne aiuti a chiarire gli schemi ritmici, altrimenti ambigui per orecchie non esperte.⁷ Analogamente, studi condotti in Norvegia sulla musica tradizionale locale hanno indicato come la danza fosse la chiave per comprenderne le complicate strutture metriche, altrimenti indecifrabili sulla base del solo ascolto.⁸ Questi studi hanno corroborato le mie esperienze sul campo in Norvegia, incoraggiandomi ad approfondire questi aspetti in ambito didattico.

Le applicazioni del metodo Dalcroze alla didattica degli strumenti ad arco

Nato oramai più di un secolo fa tra le mura del Conservatorio di Ginevra, il metodo Dalcroze⁹ ha conosciuto nel corso del tempo una sempre più larga diffusione in tutto il mondo. Il metodo non è rimasto confinato tra le mura delle aule di propedeutica musicale o di ritmica, ma è entrato con notevole successo anche all'interno delle classi di strumento. Nel corso del tempo infatti, i principi dalcroziani, che pongono l'esperienza corporea al primo posto nel processo di apprendimento, sono stati integrati da sempre più insegnanti di strumento nella loro attività didattica. Nel compiere le mie ricerche, ho potuto constatare come il metodo Dalcroze abbia ispirato la didattica degli strumenti ad arco non solo in diverse parti del globo, ma anche in istituzioni di diverso ordine e grado: dalle scuole di musica più o meno grandi su suolo europeo alle *public school* americane, fino ad arrivare ad accademie e conservatori. Il metodo è divenuto quindi parte integrante del percorso di formazione degli allievi dalle prime arcate fino ai virtuosismi degli anni di perfezionamento.

Nola Campbell Stabley, insegnante di violino e responsabile delle orchestre d'archi giovanili presso l'Università del Wisconsin negli Stati Uniti, riporta come lo studio del metodo Dalcroze le abbia permesso di arricchire notevolmente le sue lezioni, rendendole molto più stimolanti e permettendole di sviluppare

6. ECKART ALTENMÜLLER, DANIEL S. SCHOLZ, *Émile Jacques-Dalcroze as a visionary pioneer of Neurologic Music Therapy*, «Approaches: An Interdisciplinary Journal of Music Therapy», VIII/2 2016, pp. 112–117.

7. LUIZ NAVEDA, MARC LEMAN, *A Cross-modal Heuristic for Periodic Pattern Analysis of Samba Music and Dance*, «Journal of New Music Research», XXXVIII/3 2009, pp. 255–283.

8. Si vedano in proposito JAN PETTER BLOM, TELLEF KVIFTE, *On the Problem of Inferential Ambivalence in Musical Meter*, «Ethnomusicology», XXX/ 3 1986, pp. 491–517, e TELLEF KVIFTE, *Categories and timing: On the perception of meter*, «Ethnomusicology», LI/1 2007, pp. 64–84.

9. Si veda nota 3.

competenze troppo spesso trascurate dal metodo tradizionale, «a very traditional, presentational approach» da lei stessa appreso ed utilizzato agli inizi della sua carriera. Come afferma lei stessa:

Body movement can be a natural way to begin developing concepts about rhythm. [...] In a Dalcroze-type classroom in which students are marching, sliding their feet, or passing tennis balls, students learn to respond to music with their bodies and to study such specific musical skills and concepts as internalization of tempo, quality of beat, and analysis and differentiation between major and minor modalities. Émile Jaques-Dalcroze was one of the first educators to realize that the development of musical rhythm depends on motor consciousness and that every musical element – accent, phrasing, dynamics, tempo, meter, etc. – can be studied through motion.¹⁰

Nove anni più tardi, Charlene Dell, professore associato presso l'Università dell'Oklahoma da una ventina d'anni a questa parte e direttrice della Oklahoma Youth Philharmonic dal 2016, dedica un intero articolo alle questioni relative a ritmo, pulsazione e metro nell'ambito dell'insegnamento sia individuale che collettivo di strumenti ad arco, indicando diverse strategie ispirate agli insegnamenti di Dalcroze.¹¹ La docente americana sostiene che le pratiche cinestetiche siano essenziali per l'acquisizione di un corretto senso della pulsazione, della precisione ritmica e per una comprensione di metro e tempo che si basi sugli appoggi musicali.

Il lavoro della svizzera-svedese Tina Strinning,¹² iniziato oramai più di vent'anni fa, è risultato particolarmente interessante durante le mie ricerche, in quanto prevede l'utilizzo di passi codificati derivati dalla danza.¹³ Per la Strinning è di fondamentale importanza il concetto espresso da Dalcroze quando sostiene che «un des meilleurs moyens d'assurer l'indépendance de chaque mouvement isolé nous paraît être d'en provoquer la conscience en l'exerçant simultanément avec

10. NOLA CAMPBELL STABLEY, *Creative Activities for String Students*, «Music Educators Journal», LXXXVIII/2 2001, pp. 29–33.

11. CHARLENE DELL, *Strings Got Rhythm: A Guide to Developing Rhythmic Skills in Beginners*, «Music Educators Journal», xcvi/3 2010, pp. 31–34.

12. Fino a non molto tempo fa, Tina Strinning era docente di violino e viola per la sezione preuniversitaria del Conservatorio di Losanna, nonché di didattica dello strumento presso la sezione universitaria della medesima istituzione. Attualmente è attiva come insegnante freelance, tenendo anche workshop e masterclass in tutto il mondo. La Strinning rivoluzionò il proprio metodo di insegnamento dopo un anno di formazione presso l'istituto Jaques-Dalcroze di Ginevra.

13. Personalmente sono venuto a conoscenza del metodo di Tina Strinning grazie a due docenti di didattica strumentale del Conservatorio della Svizzera Italiana: Cristina Bellu, relatrice del mio progetto di fine master e con la quale ho frequentato un interessante seminario sull'apprendimento motorio, e Anna Modesti, che ci ha parlato della docente elvetica nell'ambito delle lezioni di didattica dello strumento e che ha curato la traduzione dell'articolo da cui ho attinto la maggior parte delle informazioni. L'aver potuto applicare in prima persona, ottenendo risultati efficaci e immediati, alcune delle strategie proposte dalla Strinning nell'ambito di alcune lezioni individuali di violino a Lugano ha contribuito notevolmente ad ispirare il mio progetto.

d'autres membres et avec d'autres mouvements contrastants dont il ne doit pas subir l'influence réflexe».¹⁴

La Strinning capì l'importanza di aggiungere ai già complessi movimenti della parte superiore del corpo richiesti al violinista/violista, movimenti contrastanti negli arti inferiori. Ipotizzò che l'apprendimento dei movimenti richiesti agli arti superiori ne avrebbe quindi giovato e che i movimenti sarebbero stati più fluidi e sciolti. Comprese inoltre che se l'attenzione degli allievi fosse stata focalizzata anche su altre forme di resistenza, le tensioni relative alle difficoltà specifiche dello strumento si sarebbero alleviate. In concreto, il procedimento ideato da Tina Strinning prevede che si richieda ai ragazzi di suonare un brano compiendo contemporaneamente nello spazio circostante dei passi codificati, diversi a seconda del metro del brano, derivati dalla danza.¹⁵ Tra i benefici riscontrati negli allievi in diversi anni di sperimentazione, si possono elencare:

- un apprendimento più veloce dello strumento in generale;
- maggiore facilità nell'uso dell'arco, con conseguente miglior qualità sonora;
- un'introduzione molto precoce del vibrato, grazie a una maggior facoltà di dissociazione dei movimenti;
- molto entusiasmo nel suonare e nel trasmettere questo piacere al pubblico.¹⁶

Importanti successi sono stati ottenuti dagli allievi anche per quanto riguarda le competenze ritmiche ed interpretative, su cui le mie ricerche si concentravano:

- una notevole diminuzione dei problemi ritmici e un migliore senso della pulsazione;¹⁷
- una maggior comprensione della struttura metrico-fraseologica del brano.¹⁸

Dopo anni di applicazione del metodo nelle lezioni individuali di strumento, la Strinning iniziò ad applicarlo anche ai gruppi, dando vita a un'orchestra d'archi chiamata *Ministrings*.¹⁹

14. ÉMILE JAUQUES-DALCROZE, *La musique et nous: notes sur notre double vie*, Slatkine, Genève-Paris 1945, p. 112.

15. I video relativi a questi passi sono visibili anche alla pagina curata dalla stessa Tina Strinning: <http://violons.dansants.jonglor.net/pas_de_base.html>.

16. TINA STRINNING, *I "violini danzanti". Fare musica con il violino attraverso il movimento*, trad. Italiana a cura di A. MODESTI in AA. VV., *Prima la pratica poi la teoria*, EDT, Torino 2012, pp. 72–73.

17. Se quest'ultima viene vissuta fisicamente, risulterà più facile interiorizzarla, proprio come sosteneva Dalcroze. L'utilizzo dei passi permette anche di meglio orientarsi all'interno dei tempi della battuta, di capire quali sono i tempi forti e i tempi deboli, dare meglio gli appoggi e così via.

18. Chiedendo agli allievi di spostarsi nella sala cambiando direzione al termine di ogni frase, essi riescono a costruire un'immagine spaziale del brano musicale. Questo permette molto più facilmente di cogliere le simmetrie metriche all'interno delle singole frasi (l'equilibrio metrico tra le due/quattro/otto battute) e di comprendere la struttura del brano, la sua divisione in frasi, semifrasi e così via. Tina Strinning ha inoltre notato che oltre a migliorare la qualità dell'interpretazione del brano, quest'ultimo viene assimilato e memorizzato più facilmente e velocemente proprio grazie a questa immagine spaziale. L'apprendimento risulta quindi molto più olistico.

19. Le esibizioni dei *Ministrings* sono visibili sul sito www.tinastinning.ch.

Il metodo Dalcroze non viene applicato solo nell'insegnamento ai bambini, ma anche agli studenti di livello avanzato, presso istituzioni universitarie. Diane K. Daly, docente di violino presso la Irish World Academy of Music and Dance dell'Università di Limerick in Irlanda, nonché regolarmente spalla della prestigiosa Irish Chamber Orchestra, ha dedicato la propria tesi di dottorato all'influenza del metodo Dalcroze sul proprio lavoro di strumentista.²⁰ Entusiasta dei risultati, ha introdotto moduli di Creative Embodied String Performance all'interno dell'offerta formativa per gli studenti universitari di strumento ad arco presso l'Università di Limerick. Ogni autunno a partire dal 2018 ha luogo inoltre la Irish Chamber Orchestra Academy, uno stage intensivo di più giorni che richiama studenti di strumento ad arco provenienti da tutto il mondo. I partecipanti possono godere di un'esperienza entusiasmante ed innovativa che prevede l'utilizzo di pratiche dalcroziane durante le prove per la preparazione del concerto finale.²¹

Vygotskij e la teoria socioculturale dell'apprendimento

Le mie esperienze nell'ambito del folclore norvegese mi hanno portato a riflettere sulle teorie socioculturali dell'apprendimento elaborate dal russo Lev Semënovič Vygotskij (1896–1934). Come teorizzato nel suo volume *Pensiero e Linguaggio*²² (pubblicato in Russia proprio nell'anno della morte dell'autore, ma rimasto sconosciuto in Occidente fino al 1962, anno della pubblicazione della traduzione inglese), lo sviluppo cognitivo degli individui infatti è da mettere in stretta relazione con la cultura stessa in cui essi crescono, oltre che con l'interazione sociale che avviene al suo interno. Per Vygotskij i bambini non iniziano da zero nel costruire la loro conoscenza del mondo, ma si appropriano di ciò che è già stato acquisito dalle generazioni precedenti. Questo patrimonio tramandato è costituito da quelli che lo studioso chiama «strumenti culturali» o «artefatti culturali».²³ Dato che ogni cultura è diversa, diverso sarà anche il patrimonio di artefatti che la caratterizzano. Proprio per questo, infatti, per i bambini norvegesi il *tactus* asimmetrico dello *springar* era, letteralmente, pane quotidiano, cosa che invece non poteva affatto essere per me, italiano. Solo attraverso una vera e propria immersione culturale e l'interazione con i norvegesi sono riuscito ad imparare a suonarlo. In virtù di questa esperienza mi sono interrogato sull'eventuale possibilità di avvicinare in maniera analoga i nostri allievi al mondo della danza barocca. Conoscere l'ambiente storico-socio-culturale in cui il repertorio da loro studiato era inserito avrebbe giovato al loro apprendimento? Per poter ricreare questo contesto e farlo

20. DIANE K. DALY, *Creativity, autonomy and Dalcroze Eurhythmics: An arts practice exploration*, «International Journal of Music Education», XL 2021, pp. 105–117.

21. Al link riportato in seguito è possibile vedere alcuni video che danno un assaggio delle attività proposte nello stage: <<https://www.irishchamberorchestra.com/ma-classical-string-performance/the-irish-chamber-orchestra-academy/>>.

22. LEV SEMËNOVIČ VYGOTSKIJ, *Pensiero e linguaggio* (1934), trad. italiana a cura di LUCIANO MECACCI, Laterza, Roma-Bari 1990.

23. FELICE CARRUGATI e PATRIZIA SELLERI, *Psicologia dell'educazione*, il Mulino, Bologna 2001, p. 48.

rivivere alle allieve che hanno preso parte alle sperimentazioni svolte nell'ambito del mio progetto, ho quindi cercato, nei limiti del possibile, di usufruire di tutto ciò che potesse servire a tale scopo. Non solo ho fatto ricorso all'arco barocco, all'accompagnamento al clavicembalo e alla pratica dei passi di danza, ma anche ad elementi di costume di facile reperibilità da indossare in prima persona, come gonne o calzari/scarpette da ballo; è stato anche utile osservare le immagini tratte dagli antichi trattati o dai video di danzatori professionisti in costumi d'epoca.

Proposta didattica

Lo studio e l'interesse nei confronti di questa letteratura mi hanno spinto a ideare una proposta didattica con cui avvicinare gli allievi alla musica barocca attraverso la danza. In particolare mi sono posto l'obiettivo di capire se strategie didattiche basate sulla danza potessero migliorare le competenze ritmiche di studenti principianti di strumenti ad arco ed aiutarli ad avere una miglior comprensione della struttura metrica-fraseologica di un brano. Questo approccio è a mio avviso fondamentale per iniziare a compiere le prime scelte stilistiche/interpretative, per quanto elementari.

Per diverse ragioni la proposta didattica è stata incentrata sul minuetto: svolgendo l'intervento nell'arco di meno di due mesi e rivolgendomi a principianti, ho ritenuto fosse meglio concentrarsi su una sola danza. Su suggerimento di Letizia Dradi, la scelta è caduta sul minuetto, una danza particolarmente adatta ai principianti in quanto caratterizzata da passi relativamente semplici; è inoltre una delle prime danze barocche generalmente affrontate dagli allievi principianti di strumento ad arco.²⁴

– Gli allievi

L'intervento è stato proposto a due bambine di nove anni che frequentano la terza elementare (qui presentate con nomi fittizi), Olga ed Eleonora, entrambe allieve di violino presso la scuola di musica del Conservatorio della Svizzera italiana, che si sono gentilmente offerte di partecipare al progetto. Nella *Tabella 1* sono riportate schematicamente le competenze d'ingresso delle due allieve.

Nel momento in cui ho proposto questo intervento didattico, Olga aveva iniziato lo studio del violino da circa tre anni, mentre Eleonora, sua cugina, qualche mese dopo di lei. Una parte del loro percorso si è svolta in remoto a causa della pandemia da Covid-19. Oltre alla lezione individuale di strumento, della durata di mezz'ora, entrambe frequentavano i corsi di musica d'insieme per archi offerti dalla Scuola di Musica del Conservatorio. Inoltre, Olga ha sempre frequentato il coro della medesima istituzione, mentre Eleonora lo ha frequentato per il primo anno.

24. Se ne possono trovare tre già nel primo volume del metodo SHINICHI SUZUKI, *Suzuki Violin School*, vol. I, Summy Birchard, Miami 1981.

TABELLA 1

Letture	Leggono con sicurezza le note in chiave di sol nell'estensione del violino in prima posizione (dal sol con due tagli in collo sotto al pentagramma al si con un taglio in gola sopra il pentagramma);
Tecniche	Usano e combinano in maniera basilare detaché, staccato e legato nei diversi punti dell'arco; Utilizzano le prime due applicazioni delle dita della mano sinistra (Secondo dito sia lontano che vicino al primo, ossia a distanza di tono e semitono);
Ritmiche	Conoscono i valori ritmici fino alla croma in tempo binario e ternario; Presentano alcune difficoltà ritmiche (in particolare per Olga il ritmo rappresenta un aspetto su cui lavorare con attenzione): non sempre mantengono una pulsazione regolare e a volte la riproduzione di alcuni ritmi è imprecisa;
Motorie	Olga frequenta da un anno e mezzo un corso di danza classica. Nessuna delle due ha esperienza nell'ambito della danza barocca

Come segnalatomi dalla loro docente, entrambe le bimbe avevano difficoltà ritmiche, tuttavia migliorate nell'ultimo anno. Nel proporre questo intervento sul piano socio-storico-culturale, è stato molto importante per me conoscere il bagaglio scolastico delle due ragazzine, entrambe iscritte al terzo anno di scuola elementare, per poter stabilire collegamenti sensati tra le informazioni date nel corso delle sperimentazioni e le conoscenze pregresse delle bimbe. I programmi scolastici svizzeri sono molto diversi da quelli italiani con cui sono cresciuto e a cui, istintivamente, avrei fatto riferimento. La scuola svizzera favorisce infatti il concreto al teorico-nozionistico: l'idea di base è che tutto ciò che viene studiato deve essere verificabile direttamente con la pratica. Per questo, la materia "storia" in senso stretto viene introdotta solo in prima media. La materia "ambiente", proposta alle elementari, include un primo avvicinamento alla storia e alla geografia, chiamato colloquialmente "geo-storia", incentrato solo sul Cantone Ticino e, in certi casi, sul resto della Svizzera.²⁵ La conoscenza di vari elementi a cui fare riferimento nel descrivere il contesto socio-storico-culturale delle danze barocche è quindi per lo più dipesa dalle esperienze extrascolastiche delle allieve. Fortunatamente, le famiglie avevano portato in più occasioni le bambine a visitare alcuni castelli, tra cui i ben noti castelli di Bellinzona, oppure a mostre in cui avevano potuto ammirare riproduzioni di costumi nobiliari dell'epoca. Sapere tutto questo mi ha aiutato a scegliere con più cura le informazioni di carattere storico da proporre alle bambine.

25. Si veda al riguardo DIVISIONE DELLA SCUOLA, UFFICIO DELLE SCUOLE COMUNALI, *Programmi per la scuola elementare*, 1984, pp. 49-55. <https://m4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/SESCO/documenti/programmi_v2.pdf>.

– I materiali

Per quanto riguarda i materiali ho utilizzato diversi brani scelti ad hoc da due ben noti metodi di violino: il metodo Suzuki²⁶ (primo volume) e il metodo Doflein.²⁷ Dal volume *Easy Baroque Duets for Violin*,²⁸ curato da Betty Barlow, ho invece selezionato un minuetto di G.Ph. Telemann per l'ultima attività di verifica.

Oltre agli spartiti ho fatto uso di registrazioni audio (tutte presenti su YouTube): dai brani del metodo Suzuki alle incisioni dei brani utilizzati nella prova di ascolto. Per quest'ultima ho anche scelto due tracce provenienti dal CD allegato al volume *Tanzen und springen* di Ingrid Engel.²⁹

Diversi anche gli elementi utilizzati per ricostruire il contesto storico-culturale della danza barocca: alcuni elementi di costume facilmente reperibili (scarpette da danza, gonne), un arco barocco, clavicembalo, immagini tratte dagli antichi trattati di danza e di video di ballerini professionisti in costume d'epoca consigliati da Letizia Dradi, docente di danza barocca presso il CSI.

– Procedura

L'intervento si è svolto nell'arco di un mese e mezzo, da inizio marzo a metà aprile 2022, per un totale di 6 incontri con cadenza settimanale. Gli incontri hanno affiancato le lezioni individuali di strumento e hanno avuto una durata di circa 40 minuti ognuno. Al fine di ricreare, per quanto possibile, il contesto sociale delle antiche corti, gli incontri non erano individuali ma collettivi, prevedendo sempre la presenza di entrambe le bambine. Ogni incontro era stato programmato in precedenza, lasciando spazio ad una certa flessibilità ed è stato filmato, rivisto e analizzato al fine di apportare piccole modifiche nella programmazione di quello successivo, a seconda dell'andamento del percorso. I primi cinque incontri avevano una struttura comune, che prevedeva una sequenza di attività mirate ad avvicinare le allieve alla conoscenza del minuetto e del suo contesto storico-socio-culturale:

- accoglienza delle allieve;
- accordatura degli strumenti;
- vestizione: indossare i costumi;
- presentazione di nuovi elementi storici (immagini dai trattati, video di ballerini in costume, clavicembalo, arco barocco, etc.);
- pratica e consolidamento dei passi di minuetto;
- analisi dei brani sulla base dei passi di danza;
- danze di corte, alternandosi a vicenda nel ruolo di musicisti e ballerini;
- riepilogo dell'incontro, assegnazione dei compiti per casa, consegna del materiale necessario.

26. SUZUKI, *Suzuki Violin School*, vol. I, Summy Birchard, Miami 1981

27. ERICH DOFLEIN & ELMA DOFLEIN, *Das Geigen-Schulwerk*, Vol. I, B. Schott's Söhne, Mainz 1973.

28. BETTY BARLOW, *Easy Baroque Duets for Violin*, Alfred Music Publishing, London 1995.

29. INGRID ENGEL, *Tanzen und springen*, Fidula Verlag, Boppard am Rhein 2006.

Il sesto ed ultimo incontro si è differenziato dai precedenti ed è servito per verificare le competenze maturate nel corso degli incontri precedenti.

– **I primi cinque incontri**

Constatato innanzitutto che entrambe le ragazze avevano studiato tutti e tre i minuetti del primo volume del metodo Suzuki, siamo partiti imparando il passo base del minuetto prima senza musica, contando ad alta voce i passi, poi su registrazioni dei brani del Suzuki (prima lentamente, poi mano a mano più veloci), fino ad arrivare a inscenare i balli di corte, con musicisti e ballerini, alternandoci quindi gli uni nel suonare per gli altri che ballavano. Per favorire la costruzione di un'immagine sonora abbiamo anche cantato e danzato contemporaneamente. Assimilati gradualmente i passi, abbiamo iniziato ad esplorare le relazioni tra passi e musica. Rifacendomi alle pratiche dalcroziane e al lavoro di Tina Strinning, ho inizialmente chiesto loro di iniziare a danzare in linea retta nella stanza, cambiando direzione quando ritenevano fosse opportuno, al fine di iniziare a costruire un'immagine spaziale del brano. Le bimbe hanno istintivamente cambiato direzione al termine di ogni frase. Subito dopo abbiamo potuto riconoscere nella musica quella stessa segmentazione melodica. Nel corso degli incontri abbiamo proseguito in maniera analoga, prima col corpo e solo dopo sulla carta, individuando i singoli *pas de menuet* (sei pulsazioni in due battute). Abbiamo infine deciso di sostituire l'ultimo *pas de menuet* di ogni frase con una semplice figura, il *balancé*, sottolineando quindi maggiormente la fine della frase di 8 battute. Successivamente, al fine di individuare gli appoggi musicali suggeriti dal ballo, abbiamo evidenziato il primo passo di ogni *pas de menuet* (il primo tempo della prima di ogni coppia di battute) e osservato come questo coincidesse sempre con l'arcata in giù. Questa semplice coreografia ci ha permesso di comprendere ancora meglio la relazione tra passi di danza e struttura, costruendo un'immagine spaziale del brano ed evidenziandone la simmetria strutturale.

Per lavorare sulla precisione ritmica delle esecuzioni delle ragazze, memore delle mie prime esperienze come *spelemann* (un suonatore di hardingfele o, in senso più lato, un musicista) in Norvegia, abbiamo inscenato le danze di corte, alternandoci nel ruolo di musicisti che suonano per i ballerini.

Il momento della vestizione all'inizio della lezione rappresentava l'inizio del nostro viaggio nel tempo. Ho ritenuto opportuno arricchire l'esperienza delle violiniste in erba con primissimi assaggi di sapore filologico, proponendo loro ad esempio di vedere e provare l'arco barocco o facendo loro vedere e sentire per la loro prima volta il clavicembalo, sul quale ho potuto accompagnarle in occasione del quinto incontro.

– **Ultimo incontro (prove di verifica)**

L'ultimo incontro si è distinto dai cinque precedenti e prevedeva due diverse prove per verificare le competenze in uscita. La prima prova è stata di ascolto: ho

proposto alle ragazze l'ascolto di cinque brani di provenienza diversa, senza fornir loro alcuna informazione a riguardo. Ho chiesto loro di indicare se ogni brano presentato potesse essere un minuetto. Di volta in volta ho chiesto loro di motivare verbalmente la loro risposta, in modo da capire i criteri alla base della loro scelta. I brani proposti erano i seguenti:³⁰

- J.S. Bach, *Gavotte en Rondeau* dalla *III partita per violino solo* (Isabelle Faust)
- D. Shostakovich, *Waltz* dalla *Jazz Suite n. 2*;
- A. Campra (1660–1744), *Sarabande* (Collegium Musica Rara);
- J.P. Krieger (1649–1725), *Minuetto* (Collegium Musica Rara);
- Danza tradizionale bulgara, *Ograjdensko Horo* (Danza tradizionale in 5/8).

La seconda prova è stata di lettura e rielaborazione di quanto appreso nei primi cinque incontri. Ho presentato alle ragazze gli spartiti di quattro brevi brani provenienti dalla letteratura didattica, la cui lettura a prima vista non comportava eccessivi problemi. Nella fotocopia di ognuno di essi avevo volutamente tagliato titolo ed autore. Ho chiesto alle ragazze di leggerli a prima vista assieme a me sullo strumento, di indicare quale fosse un minuetto e motivare le loro risposte. I brani proposti erano i seguenti:³¹

- Trad. dei monti Pirenei, *Wiegenlied* (metro 2/4)
- Trad. tedesca, *Schwungtanz* (metro 3/4)
- G.Ph. Telemann, *Minuet* (metro 3/4)
- Raccolta di duetti del 1740, *Tanzlied* (metro 4/4).

Dopo aver individuato correttamente il minuetto ed aver escluso gli altri brani, ho chiesto loro di analizzarne la struttura e di proporre delle arcate (oltre al titolo avevo infatti provveduto a cancellare le arcate) coerentemente con quanto imparato durante i primi cinque incontri. Le allieve hanno dimostrato di saper rielaborare autonomamente quanto appreso, portando a termine correttamente il compito su un brano assegnato seduta stante. Questo ha permesso di verificare ulteriormente l'efficacia del percorso proposto.

I risultati

Per una valutazione complessiva dell'esito del mio intervento didattico mi sono basato sulle osservazioni effettuate durante le lezioni e sui risultati delle prove di verifica. Videoregistrando ogni incontro ho potuto raccogliere ed analizzare i dati utili a valutare l'intervento didattico da me effettuato. Come già detto, rivedere

30. Tutti i brani per la prova di ascolto sono stati reperiti su <www.youtube.com>, ad eccezione del terzo e quarto brano, contenuti nel CD allegato al volume di INGRID ENGEL, *Tanzen und springen* (vedi nota 29)

31. Tutti i brani utilizzati nella prova di lettura sono contenuti in ERICH DOFLEIN e ELMA DOFLEIN, *Das Geigen-Schulwerk*, Vol. I, ad eccezione del terzo brano, proveniente da BETTY BARLOW, *Easy Baroque Duets for Violin*.

di volta in volta il video degli incontri mi ha permesso anche di riflettere su ogni momento del mio intervento e pianificare meglio quello successivo, apportando piccole modifiche a quella che era stata la pianificazione iniziale.

– Osservazioni

I criteri di osservazione che ho adottato per verificare il raggiungimento degli obiettivi nelle allieve sono stati:

- mantenere una pulsazione regolare ed esattezza ritmica nel suonare i brani
- dividere il brano in sezioni/sottosezioni sulla base dei passi di danza (vertendo quindi sulle competenze motorie);
- riconoscere gli appoggi musicali suggeriti dalla danza;
- scegliere i mezzi tecnici (arcate ed utilizzo dell'arco) per eseguirli coerentemente sullo strumento.

Dopo aver analizzato correttamente lo spartito sulla base dei passi di danza, dovevano essere in grado, attraverso un corretto uso dell'arco, di dare appoggi musicali coerenti con la danza. In un secondo momento hanno poi anche dovuto scegliere autonomamente le arcate più appropriate.

Dopo aver videoregistrato ognuno dei primi cinque incontri, ho proceduto col rivedere le registrazioni, annotando di volta in volta in un diario riflessivo i progressi riscontrati in relazione ai criteri di osservazione sopracitati. Ho così potuto raccogliere i seguenti dati, ordinati in tabella.

TABELLA 2

Competenze	Olga	Eleonora
Ritmiche	<ul style="list-style-type: none">– la pulsazione diventa più stabile e regolare nelle esecuzioni;– il ritmo è più preciso e corregge eventuali inesattezze/errori ritmici;– corregge un grosso errore ritmico: suonava una nota da tre quarti di una pulsazione più corta, e ha capito che la nota dovesse occupare tutta la metà di un <i>pas de menuet</i>.	<ul style="list-style-type: none">– miglioramento della pulsazione nelle esecuzioni, divenuta più stabile e regolare;– il ritmo è più preciso e corregge eventuali inesattezze/errori ritmici.

Interpretative di base (relative alla struttura)	Comprendono la relazione danza-struttura nel brano
	<ul style="list-style-type: none"> – analizzano correttamente i brani sulla base dei passi di danza (Figura 1) – creano una semplice coreografia che evidenzia ulteriormente la relazione sopracitata
	Comprendono gli appoggi musicali suggeriti dai passi di minuetto e dei relativi mezzi tecnici basilari per renderli sullo strumento (arcate). Dopo aver analizzato correttamente (Figura 1) lo spartito sulla base dei passi di danza, le allieve hanno constatato che la prima nota di ogni coppia di battute, corrispondente al primo passo di ogni <i>pas de menuet</i> , ricorreva sempre in giù ed era da eseguire con un maggior appoggio dell'arco. Diversamente, il battere della seconda battuta di ogni coppia, doveva essere più leggero, corrispondendo a un passo in punta di piedi. Seppur in maniera ancora molto rudimentale e sicuramente da ringraziare, nelle esecuzioni delle ragazze si potevano avvertire distintamente questi appoggi tramite un corretto, e conscio, utilizzo dell'arco

Figura 1. Esempio di analisi. In blu sono state segnate le frasi, in verde i singoli *pas de menuet*, il primo tempo dei quali è stato cerchiato in giallo. In verde abbiamo annotato anche la sostituzione del *pas de menuet* in fine di frase con il *balancé*.

– Il sesto incontro (prove di verifica)

Nel corso dell'ultimo incontro, le ragazze hanno dimostrato di aver assimilato quanto appreso e di essere in grado di rielaborarlo in maniera autonoma. Rivedendo la registrazione dell'incontro, ho potuto raccogliere i seguenti dati, ordinati in due tabelle, una per la prova d'ascolto (Tabella 3) e una per la prova di lettura (Tabella 4). Nella prova di ascolto, le bimbe hanno saputo identificare il minuetto tra i diversi brani proposti ed escludere gli altri brani:

TABELLA 3

AUTORE E TITOLO DEL BRANO	COMMENTO DELLE ALLIEVE	CONSIDERAZIONI
J.S. Bach, <i>Gavotte en Rondeau</i> dalla <i>III partita per violino solo</i>	Non funzionano i passi (di minuetto).	
D. Shostakovich, <i>Waltz</i> dalla <i>Jazz Suite n.2</i>	È di un film! Non ci sono minuetti nei film!	Deduco dalla loro affermazione che, più che ragionare sul metro del brano (che in effetti avrebbe potuto trarre in inganno), abbiano escluso che fosse un minuetto per le sonorità molto più moderne, appunto "da film".
A. Campra (1660–1744), <i>Sarabande</i> (Collegium Musica Rara)	Fa venire il mal di pancia!	Si riferivano all'andamento lento, avvertito come lagnoso e insostenibile, appunto "da mal di pancia".
J.P. Krieger (1649–1725), <i>Minuetto</i> (Collegium Musica Rara)	Sì! È un minuetto!	Lo hanno riconosciuto ballando nella stanza il <i>pas de menuet</i> .
Tradizionale bulgara, <i>Ograjdensko Horo</i> (Danza tradizionale in 5/8)	No! È la salsa!	Anche in questo caso, l'esclusione è avvenuta per le sonorità avvertite all'istante come esotiche ("la salsa").

Come si può vedere, in alcuni casi le allieve si sono basate su aspetti motori, verificando se i passi di danza appresi a lezione combaciassero o meno con il brano. In altri casi invece hanno avvertito le sonorità dei brani come estranee al mondo della danza barocca, dimostrando di essersi riuscite ad avvicinare con successo al contesto storico-socio-culturale.

Anche nella prova di lettura, le bimbe hanno indicato con successo quale tra i brani proposti fosse il minuetto, escludendo gli altri.

TABELLA 4

AUTORE E TITOLO DEL BRANO	COMMENTO DELLE ALLIEVE
Trad. dei monti Pirenei, <i>Wiegenlied</i>	«Non può essere un minuetto, è in 2/4» (senza bisogno di leggerlo con lo strumento).
Trad. tedesca, <i>Schwingtanz</i>	«3/4, c'è possibilità che sia un minuetto» «è una ninna nanna».

G.Ph. Telemann, *Minuet*

Riconosciuto dalle ragazze quando l'ho suonato io per loro a tempo e loro danzavano (era stato più difficile quando avevano cercato di leggerlo loro: l'andamento nella lettura a primavista era ancora troppo lento e indeciso).

Raccolta di duetti del 1740,
Tanzlied

«Non può essere un minuetto, è in 4/4».

Le allieve hanno inoltre saputo mettere arcate coerenti con gli appoggi musicali suggeriti dai passi di minuetto sulla parte che gli era stata presentata "bianca", come si può vedere nelle *Figure 2 e 3*.

Allegretto

Figura 2. La parte presentata alle allieve, senza arcate e senza titolo

Allegretto

Figura 3. La parte con le arcate proposte dalle allieve

The image shows a musical score for a piece titled "Danzar sull'arco, suonar nei passi". The tempo is marked "Allegretto" and the dynamics are "mf". The score is written for two staves, likely representing different instruments or voices. The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 3/4. The first system consists of four measures. The second system starts with a measure marked with a circled '5', followed by three measures, and then a double bar line. After the double bar line, there are two first endings (1. and 2.) and a final measure. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings.

Figura 4. La parte con le arcate stampate

È stato interessante notare come le arcate proposte dalle ragazze (fig. 3) siano state, a mio avviso, anche migliori di quelle proposte dalla curatrice della raccolta di duetti da cui il brano era tratto, in quanto più coerenti con gli appoggi musicali suggeriti dai passi di danza (figure 3 e 4). L'intervento didattico ha avuto un impatto positivo sulle partecipanti. Come mostrano i risultati riportati, gli obiettivi didattici sono stati conseguiti e le bimbe hanno manifestato grandissimo entusiasmo, divertendosi molto.

Conclusioni

La proposta ha avuto un riscontro molto positivo sulle due allieve, stimolandole e motivandole. L'analisi dei risultati ottenuti mi ha spinto a riflettere su quanto far leva su fattori storico-socio-culturali possa arricchire l'apprendimento, alimentando, a mio avviso, la dimensione olistica più di quanto possa fare l'approccio proposto da altre applicazioni del metodo Dalcroze, che coinvolgono il movimento, ma prendono poco in considerazione il piano storico-socio-culturale. L'immersione storico-culturale rappresenta un prezioso valore aggiunto soprattutto se si considera quanto spesso il lavoro in classe si concentri sulla decifrazione del testo musicale e sulla realizzazione dei movimenti necessari alla sua esecuzione. Questa pratica però rischia di risultare riduttiva, soprattutto se l'insegnante si concentra unicamente sui movimenti necessari alla riproduzione del brano. Questo lavoro è certamente necessario, ma può essere notevolmente arricchito attraverso la contestualizzazione storico-socio-culturale, come dimostra questo progetto. In particolare, se pensiamo al fatto che la maggior parte degli allievi delle scuole di musica non diventerà musicista di professione, è evidente quanto questo abbia una valenza notevole sul piano educativo. Rendere i propri allievi dei fruitori di musica colti, curiosi ed interessati, cosa di cui la società odierna ha estremamente bisogno, rimane una delle maggiori sfide che un insegnante di oggi deve affrontare. La proposta didattica ha confermato da un lato l'importanza della pratica

motoria per lo sviluppo di competenze ritmiche, ma ha anche messo in luce le grandi potenzialità del lavoro sul contesto storico e culturale in funzione del coinvolgimento e della motivazione degli allievi. Un repertorio che rischia altrimenti di essere percepito come estraneo, remoto, può essere esplorato con grande curiosità proprio in quanto funzionale a diversi ambienti e situazioni, come appunto la danza, e si presta molto bene ad un percorso basato sulla rievocazione storica. Come detto, per ragioni di praticità la mia proposta si è concentrata sul minuetto, ma credo che sarebbe interessante estendere il lavoro alle altre danze barocche e ad allievi più grandi e di livello più avanzato. È auspicabile anche un'applicazione estesa ad altri periodi o generi musicali, come ad esempio i repertori etnici. Nella realtà sempre più multiculturale che ci circonda, affrontare in maniera analoga repertori di diversa provenienza (sia di aree geografiche già ampiamente prese in considerazione dalle pubblicazioni didattiche, come ad esempio l'area celtica, che di aree rimaste meno frequentate) potrebbe essere un'occasione molto interessante. Nel caso poi di integrazione di alunni stranieri o nell'ambito di progetti di scambio, il momento dell'apprendimento diventerebbe anche un'importante occasione di arricchimento umano per gli allievi.

Il progetto ha evidenziato la forza dell'interdisciplinarietà. Una didattica "a scomparti", in cui le diverse discipline vengono tenute troppo separate tra loro, risulta a mio avviso poco fruttuosa e poco stimolante. Percorsi interdisciplinari che prevedano la collaborazione tra docenti di diverse materie e diversi ambiti, a seconda ovviamente del tipo di istituzione (ad esempio una scuola media ad indirizzo musicale), dell'età e del livello degli allievi, potrebbe risultare entusiasmante non soltanto per gli allievi ma anche per gli insegnanti. In istituzioni che prevedano l'insegnamento della danza o del teatro, coinvolgere i maestri delle diverse discipline potrebbe dar vita a collaborazioni fruttuose. Ad un livello più avanzato, nel contesto di un liceo musicale, si potrebbe, ad esempio, pensare ad una collaborazione con il docente di armonia/composizione. I ragazzi potrebbero rielaborare quanto appreso componendo un proprio minuetto (o altra danza che sia). In una prospettiva a medio e lungo termine, tutto questo porterebbe gli allievi in grado di contestualizzare in ambiti nuovi le competenze acquisite. L'allievo sarebbe sempre più incoraggiato a non fermarsi a decifrare il testo musicale, ma ad andare oltre, scoprendone, il contesto storico-socio-culturale, divertendosi ed appassionandosi. Queste scoperte porterebbero a numerosi vantaggi sia per quanto riguarda le competenze musicali prese in esame che per lo sviluppo della motivazione, come testimoniato dalla partecipazione entusiasta delle allieve al progetto. La combinazione di attività musicali e non potrebbe così contribuire sinergicamente ad una formazione educativa a tutto tondo, che renda gli allievi maggiormente consapevoli della realtà musicale e culturale che li circonda.

Bibliografia

- ALTENMÜLLER, ECKART e SCHOLZ, DANIEL S., *Émile Jacques-Dalcroze as a visionary pioneer of Neurologic Music Therapy*, «Approaches: An Interdisciplinary Journal of Music Therapy», VIII/2 2016.
- BARLOW, BETTY, *Easy Baroque Duets for Violin*, Alfred Music, London 1995.
- BLOM, JAN PETTER e KVIFTE, TELLEF, *On the Problem of Inferential Ambivalence in Musical Meter*, «Ethnomusicology», XXX/ 3 1986.
- CAMPBELL STABLEY, NOLL, *Creative Activities for String Students*, «Music Educators Journal», LXXXVIII/2 2001, url: <<https://www.jstor.org/stable/3399739>>.
- CARRUGATI, FELICE e SELLERI, PATRIZIA, *Psicologia dell'educazione*, il Mulino, Bologna 2001.
- DALY, DIANE K., *Creativity, autonomy and Dalcroze Eurhythmics: An arts practice exploration*, «International Journal of Music Education», XL 2021, url: <[https://doi.org/10.1177 %2F025576142111028600](https://doi.org/10.1177/%2F025576142111028600)>.
- DELL, CHARLENE, *Strings Got Rhythm: A Guide to Developing Rhythmic Skills in Beginners*, «Music Educators Journal», XCVI/ 3 2010, url: <<https://www.jstor.org/stable/20685499>>.
- DOFLEIN, ERICHE e DOFLEIN, ELMA, *Das Geigen-Schulwerk*, Vol. I, B.Schott's Söhne, Mainz 1973.
- ENGEL, INGRID, *Tanzen und springen*, Fidula Verlag, Boppard am Rhein 2006.
- JAQUES-DALCROZE, ÉMILE, *La musique et nous: notes sur notre double vie*, Slatkine, Genève-Paris 1945.
- JAQUES-DALCROZE, ÉMILE, *Le rythme, la musique et l'éducation (1920)*, trad. italiana a cura di AVA LOIACONO HUSAIN, *Il ritmo, la musica e l'educazione*, EDT, Torino 2008.
- KVIFTE, TELLEF, *Categories and timing: On the perception of meter*, «Ethnomusicology», LI/1 2007.
- LEMAN, MARC, *Embodied Music Cognition and Mediation Technology*, The MIT Press, Cambridge MA 2007.
- LEMAN, MARC, MAES, PIETER-JAN, NIJS, LUC e VAN DYCK, EDITH, *What is Embodied Music Cognition?*, in *Springer Handbook of Systematic Musicology*, a cura di ROLF BADER, Springer Verlag, Berlin-Heidelberg 2018.
- NAVEDA, LUIZ e LEMAN, LUIZ, *A Cross-modal Heuristic for Periodic Pattern Analysis of Samba Music and Dance*, «Journal of New Music Research», XXXVIII/3 2009.
- STRINNING, TINA, *I "violini danzanti". Fare musica con il violino attraverso il movimento*, trad. Italiana a cura di ANNA MODESTI in AA. VV., *Prima la pratica poi la teoria*, EDT, Torino 2012.
- SUZUKI, SHINICHI, *Suzuki Violin School*, vol. I, Summy Birchard, Miami 1981.
- VYGOTSKIJ, LEV SĚMENOVIC, *Pensiero e linguaggio (1934)*, trad. italiana a cura di LUCIANO MECACCI, Laterza, Roma-Bari 1990.

* * *

L'autore. Enrico Osti inizia lo studio del violino con Luigi Bortolani, per poi diplomarsi prima in violino nella classe di Eleonora Poletti presso il Conservatorio di Cesena e successivamente in viola sotto la guida di Olga Arzilli presso il Conservatorio di Parma. Parallelamente frequenta

l'Accademia di Musica di Pinerolo con Simone Briatore. Appassionato di lingue e culture nordiche, da più di dieci anni affianca agli studi accademici quello dell'hardingfele, recandosi ogni anno in Norvegia e conseguendo nel 2019 presso la Griegakademiet di Bergen il One-year International Diploma in Music Performance, studiando in parallelo viola con H.G. Hagen e hardingfele con Håkon Asheim, rettore della Ole Bull Akademiet di Voss. Ha fatto parte dell'Orchestra Giovanile Nazionale di Norvegia (Ungdomssymfonikerne), della Bergen Youth Philharmonic, dell'Orchestra da camera giovanile di Bergen, della Jugendsinfonieorchester Südtirol e, in qualità di aggiunto, dell'Orchestra Giovanile Italiana di Fiesole, suonando in importanti sale da concerto europee (tra cui la Konzerthaus di Berlino) sotto la guida di importanti direttori come Eliahu Inbal, Lawrence Foster, Wayne Marshall e Piero Bellugi. Nel 2022 consegue il Master of Arts in Music Pedagogy presso il Conservatorio della Svizzera italiana di Lugano, studiando viola nella classe del M° Yuval Gotlibovich e didattica del violino/viola sotto la guida di Anna Modesti. Negli esami finali d'insegnamento strumentale ottiene il massimo dei voti, la lode e la menzione d'onore. Attualmente attivo come insegnante di violino e viola e come violista freelance, aggiorna la sua formazione pedagogica frequentando eventi proposti da ESTA Italia ed ESTA Norvegia.