



FOCUS – I “SUONI”, LE CORPOREITÀ E L’ASCOLTO

Abitare i suoni delle vibrazioni.

Percorsi di mappatura sonora tra spazi, emozioni e narrazioni educative

Lorena Rocca

Full Professor in Geography Education. University of Applied Sciences and Arts of Southern Switzerland (SUPSI). Department of Education and Learning | lorena.rocca@supsi.ch

Alessandro Fagioli

Teacher of Violin and Chamber Music at the Music High School of Padua | alessandro.fagioli@iismarchesi.edu.it

Inhabiting the sounds of vibrations.

Sound mapping paths between spaces, emotions and educational narratives

Abstract

This paper explores the educational potential of sound as a political and emotional device, focusing on prosody as the embodied form of voice. Starting from a musical transcription for solo violin of a 1933 speech by Hitler, the article presents a pedagogical experience grounded in critical listening and emotional mapping. Using an interdisciplinary approach—interweaving pedagogy, geography, sound studies and neuroscience—the research reveals that the instrumental version triggers more intense bodily emotions than the original speech. The findings support the idea that prosody alone can stimulate critical awareness. Sound, detached from semantics, becomes an educational tool to interrogate voice, dismantle rhetorical power, and ethically inhabit the sonic world.

Keywords

prosody, voice and power, soundscape, critical listening, pedagogy of listening.

Il contributo esplora il potenziale educativo del suono come dispositivo politico ed emotivo, soffermandosi sulla prosodia come forma incarnata della voce. A partire dalla trasposizione musicale per violino di un discorso di Hitler, l'articolo propone un'esperienza didattica basata sull'ascolto critico e la mappatura emozionale. La ricerca si sviluppa attraverso un approccio interdisciplinare che intreccia pedagogia, geografia, sound studies e neuroscienze. I risultati di una prima sperimentazione suggeriscono che l'ascolto della trasposizione strumentale attiva emozioni corporee più intense rispetto all'audio originale, aprendo a nuove riflessioni sull'educazione alla cittadinanza sensibile. Il suono, svincolato dal significato, diventa strumento formativo per interrogare la voce, disinnescare il potere retorico e abitare eticamente il mondo sonoro.

Parole chiave

prosodia, voce e potere, paesaggio sonoro, ascolto critico, pedagogia dell'ascolto.

Introduzione

Siamo ciò che ascoltiamo. Ogni spazio risuona, ogni suono abita, definisce e orienta (Rocca, 2019). L'ascolto apre possibilità di comprensione, di relazione, di conoscenza. La nostra esperienza del mondo è profondamente sonora: il suono ci avvolge, ci attraversa, ci condiziona. Ma siamo davvero educati ad ascoltare?

Questo contributo propone una riflessione sul suono come mediatore educativo e dispositivo critico, capace di portare alla luce dimensioni nascoste dell'esperienza. A partire da una critica all'oculocentrismo tipico della didattica tradizionale, si intende delineare una pedagogia dell'ascolto in cui il suono diventa leva per esplorare la relazione tra corpo, emozione e luogo, tra esperienza e sapere (Bull, Back, 2003).

Lo spazio, in tale prospettiva, non è un *medium* neutro, bensì una costruzione politica e performativa, in cui il suono agisce nel definire limiti, identità, potere (Rocca, 2019; LaBelle, 2010). Per Lefebvre (2018 [1974]), lo spazio è prodotto sociale che risponde a bisogni specifici: ma quali? E di chi?

Adottando una prospettiva interdisciplinare, che intreccia pedagogia, filosofia, arti performative, neuroscienze e sound design, esploriamo come il suono possa attivare consapevolezze critiche, fungendo da strumento di orientamento, ma anche di controllo e manipolazione (Voegelin, 2010; Bonnet, 2016).

Come scrive Bonnet (2016), ci muoviamo in un "arcipelago sonoro": una geografia acustica instabile, attraversata da desideri, memorie e conflitti. Qui, l'educazione all'ascolto diventa pratica trasformativa che coinvolge il corpo e decodifica il "non detto" del suono, oltre il linguaggio verbale.

La tensione tra suono e potere è al centro della nostra riflessione: come si esercita il potere attraverso la voce? Cosa accade quando ci si confronta non con le parole, ma con l'intensità prosodica che le accompagna? La prosodia – ritmo, tono, pausa, inflessione – rappresenta la forma sonora del linguaggio e la sua carica emozionale, fungendo da ponte tra linguaggio e musica, tra senso e sensazione, tra messaggio e manipolazione (Cifariello Ciardi, 2020).

Da qui nasce l'ipotesi al centro di questo studio, che presenta un'esperienza didattica intensa e provocatoria: l'ascolto del discorso di Adolf Hitler pronunciato il 10 febbraio 1933, confrontato con la sua trascrizione musicale per violino solo realizzata dal compositore Fabio Cifariello Ciardi. L'obiettivo è osservare se e come tale esperienza attivi una risposta emotiva significativa e favorisca la riflessione. L'ascolto – privo di sottotitoli o spiegazioni – mira ad affinare la percezione affettiva della voce, traducendo la performance sonora in una pratica educativa situata, capace di generare nuove consapevolezze. L'estratto scelto, tratto dal primo discorso ufficiale di Hitler come Cancelliere del Reich, include promesse retoriche volte a restaurare la *Volksgemeinschaft* (comunità del popolo tedesco) e a proteggere i valori cristiani.

In questa prospettiva, la voce diventa ambiente e relazione, e l'ascolto si configura come pratica educativa. Il suono, nella sua natura effimera e performativa, si rivela alleato di percorsi formativi critici e corporei, in cui si apprende con il corpo, nello spazio, attraverso le vibrazioni (Rocca, Erkizia, 2018).

Alla luce di queste premesse, il presente contributo si configura come uno studio esplorativo, volto a indagare in modo preliminare il potenziale educativo dell'ascolto prosodico e della sua trasposizione musicale. Pur consapevole dei limiti intrinseci a un'indagine di natura sperimentale e su piccolo campione, l'obiettivo principale è quello di aprire nuove piste di riflessione pedagogica, interrogando il ruolo della voce e del suono come dispositivi affettivi e cognitivi nello spazio educativo.

1. Il suono come costruzione politica e pedagogica

Nella sua natura effimera e pervasiva, il suono si configura come un dispositivo potente per leggere, abitare e trasformare lo spazio. Lontano dall'essere un elemento neutro o meramente estetico, il suono agisce come strumento politico, culturale ed educativo, contribuendo a definire limiti, identità e relazioni di potere. Lo spazio sonoro, come lo spazio fisico, è una costruzione sociale, attraversata da gerarchie, norme e conflitti. I suoni non sono mai innocenti: essi tracciano confini, stabiliscono distanze, indicano inclusioni ed esclusioni.

Lefebvre (1974/2018) ci ricorda che lo spazio non è un contenitore passivo, ma una produzione sociale che risponde a bisogni e logiche di dominio. Anche il paesaggio acustico, in questa prospettiva, è strutturato secondo dispositivi regolativi che determinano chi ha voce, chi può fare rumore e chi viene ridotto al si-

lenzio (LaBelle, 2010; Bonnet, 2016). Il paesaggio sonoro diventa così un campo di forze e simbolica in cui si esercitano e si negoziano forme di presenza, potere e resistenza.

In questo scenario, la voce umana assume una centralità pedagogica e politica. Le corde vocali non si limitano a trasmettere informazioni: esse vibrano emozioni, intenzioni, autorità. La prosodia – intonazione, ritmo, volume, pausa – anticipa e accompagna il contenuto verbale, predisponendo il corpo all’ascolto o alla difesa. Come osserva Cifariello Ciardi (2020), la prosodia è “la forma sonora del potere”: un codice sottile e insieme strutturante, capace di orientare la ricezione del messaggio.

Ma le corde non sono solo vocali: sono anche materiali, come quelle degli strumenti ad arco, che introducono una seconda modalità di relazione con il suono, fondata su vibrazione, tensione e risonanza. In una prospettiva fenomenologica, Nancy (2002) interpreta l’ascolto come un “essere tesi verso l’altro”, un’apertura che implica attenzione e vulnerabilità. Le corde, in questo senso, diventano dispositivi di attraversamento, capaci di mettere in contatto corpi e ambienti, producendo spazi intersoggettivi e trasformativi.

François J. Bonnet (2016), con il concetto di “arcipelago sonoro”, supera la visione statica del paesaggio acustico per proporre una geografia instabile, composta da isole mutevoli, modellate dai desideri e dai gesti dei corpi. In ambito educativo, questa visione apre alla possibilità di utilizzare il suono come strumento esplorativo e formativo, in grado di promuovere un apprendimento incarnato, intersensoriale e relazionale (Voegelin, 2010; Bull, Back, 2003).

In questa chiave, ascoltare è un atto politico. David Toop (2004) suggerisce che ascoltare significa “essere vulnerabili al mondo”, aprendo a una pratica educativa fondata sulla reciprocità, cura e alterità. Michel Foucault (2006, 1984), parlando di eterotopie, descrive spazi che sovvertono l’ordine abituale delle cose: il paesaggio sonoro può assumere questa funzione, diventando un luogo altro in cui il potere si ridistribuisce attraverso le vibrazioni, le pause, i silenzi.

Educare all’ascolto significa allora costruire una grammatica del sentire, capace di restituire voce e spazio a chi è solitamente escluso, e di trasformare l’aula, il parco, la città in eterotopie sonore (Rocca, Fagioli, 2016). Le corde – vocali, musicali, affettive – diventano strumenti pedagogici attraverso cui articolare forme di conoscenza ecologica e situata, dove il corpo apprende con e attraverso il suono.

In un mondo saturo di immagini e logiche visive, tornare al suono è un gesto di resistenza. È scegliere la prossimità, la risonanza, la coabitazione. È immaginare un’educazione che, anziché astrarre, mette in relazione: con l’altro, con lo spazio, con il tempo.

2. La prosodia come architettura emotiva e politica del suono

La prosodia, intesa come l’insieme delle caratteristiche sovrasegmentali della voce – ritmo, intonazione, pause, intensità – precede e accompagna il linguaggio articolato. Essa costituisce la musicalità primaria della parola, una forma di comunicazione che orienta l’ascolto prima ancora della comprensione semantica (Cifariello Ciardi, 2021). La voce, in questa prospettiva, è un evento corporeo, un gesto affettivo che parla prima e oltre le parole, incidendo nella relazione tra parlante e ascoltatore.

Già Roman Jakobson (1960) aveva individuato nella funzione poetica del linguaggio la centralità della forma del messaggio, indipendentemente dal contenuto. In ambito educativo, tale intuizione assume una rilevanza cruciale: non è solo ciò che si dice a generare senso, ma il modo in cui lo si dice. La voce, come scrive Barthes (1977), può essere un “grano” che si imprime sul corpo dell’ascoltatore, un’impronta affettiva che eccede l’intelligibile.

La prosodia agisce dunque come modulazione emotiva: regola le intensità affettive, trasmette stati d’animo, orienta l’attenzione. La voce non è solo suono emesso, ma vibrazione che attraversa i corpi, li mette in risonanza, li dispone all’azione. Come sottolinea Massumi (2002), l’affetto non è un’emozione strutturata, ma una variazione di intensità, un potenziale che si attiva nella relazione sensibile tra corpi e ambienti.

Le neuroscienze confermano che il prosodema – unità ritmico-melodica – è in grado di attivare il sistema limbico, cioè la struttura neurofisiologica deputata alle risposte emotive (Kotz, Schwartze, 2010). Le onde sonore, infatti, non si limitano a essere percepite: esse modificano la postura, influenzano la re-

spirazione, alterano il battito cardiaco. La voce diventa così un vettore di affettività collettiva, un mezzo di risonanza intercorporea (Rocca, 2019b). L'ascolto della voce dell'altro è una pratica etica prima che cognitiva, un esercizio di ospitalità affettiva (Levinas, 1961), in cui l'educazione si fonda sull'attenzione sensibile e situata al modo in cui qualcosa viene detto.

Questo contributo prende in esame il progetto Piccoli Studi sul Potere, realizzato dal compositore italiano Fabio Cifariello Ciardi, che si confronta con una sfida radicale: trasporre in linguaggio musicale le qualità prosodiche del discorso politico. La sua indagine parte da una riflessione sulla voce come fenomeno relazionale e affettivo, stratificato e complesso. Per Cifariello Ciardi (2020b), la voce non è semplicemente un vettore semantico, bensì un corpo acustico carico di intenzionalità, emozioni, tensioni culturali e affettive, espresse attraverso ritmo, intonazione, pause e timbro. È in questa trama invisibile, ma potentissima, che il potere si insinua, si amplifica, si rende gesto, influenza, controllo.

L'opera analizzata si concentra sul discorso pronunciato da Adolf Hitler il 10 febbraio 1933. In quel discorso, il futuro Führer annunciava i principi del nuovo governo, condannando il precedente e promettendo la restaurazione della *Volksgemeinschaft*. La prosodia incalzante del discorso – la scansione ritmica martellante, la gestione chirurgica delle pause, l'escalation dinamica – costruisce un campo affettivo che precede ogni significato semantico. La parola si fa comando, la voce si configura come dispositivo biopolitico. Come afferma Dolar (2006), «la voce non è né parte del corpo né parte del linguaggio, ma è una sorta di resto»: un'eccedenza che attraversa entrambi, agendo come forza disorientante e formativa.

Cifariello Ciardi affronta questa voce non sul piano del contenuto, ma oltre il significato. Utilizza strumenti di analisi spettrografica per estrarre profili ritmici, linee melodiche implicite, curve di intensità e accenti prosodici, che traduce in una scrittura per violino solo. La scelta del violino è significativa: si tratta di uno strumento capace di replicare l'inflessione vocale, di flettersi in dinamiche minute, di incarnare fisicamente la tensione e la vibrazione che caratterizzano la voce umana.

Come spiega lo stesso autore, «trascrivere la voce significa ascoltarla come se fosse uno spartito già scritto» (Santi, 2020). Il suo approccio non è imitativo, ma esplorativo e critico. La voce trasposta sul violino diventa una lente d'ingrandimento sonora che evidenzia ciò che l'ascolto originario, avvolto nella fascinazione ideologica, tende a occultare.

Questa operazione non è solo musicale, ma epistemologica e politica. Ogni accento, pausa, accelerazione, variazione timbrica è trascritta con precisione e restituita come gesto musicale. Il violino, separato dalla semantica verbale, espone la nuda prosodia: mette in luce le strutture ritmiche e timbriche che generano adesione, emozione, obbedienza. In questo senso, l'opera si configura come dispositivo di ascolto critico, una forma di alfabetizzazione affettiva che interroga le forme del potere sonoro e i suoi effetti performativi.

L'opera si compone di sei estratti selezionati per l'efficacia della loro prosodia, non per i contenuti. Ogni sezione rivela un frammento della costruzione retorica sonora del potere. Il violino non interpreta, ma rivela, non commenta, ma disarticola. Il suono, spogliato dalla parola, mostra l'ossatura emotiva del discorso. Come ricorda ancora Cifariello Ciardi, si tratta di «costruire delle lenti acustiche per amplificare dettagli del mondo che spesso trascuriamo» (Santi, 2020).

La sua operazione si collega idealmente all'esperienza percettiva nota come *speech-to-song illusion* (Deutsch, 1995; Reich, 1965): la ripetizione ritmica del parlato rivela pattern melodici nascosti, spostando l'attenzione dal contenuto al gesto sonoro. In questa dislocazione si apre lo spazio per una ecologia dell'ascolto (Augoyard, Torgue, 2006), capace di disinnescare il carisma vocale e favorire una comprensione più profonda del potere della voce.

3. La performance come ambiente pedagogico: il suono che smaschera

Il video che documenta l'esecuzione della trasposizione strumentale del discorso di Hitler è una “messa in scena” delle strategie retoriche del potere, rese tangibili attraverso la prosodia trascritta e suonata. Ogni gesto del violinista, ogni inflessione sonora, è una lente che amplifica le strutture ritmiche ed emotive del discorso originario, permettendo di percepire le strategie persuasive nella loro nudità acustica.

In questo contesto, il concetto di “arcipelago sonoro” (Bonnet, 2016) acquisisce piena concretezza: il video diventa un territorio eterotopico in cui educazione, emozione e critica convivono. L'esperienza sonora

proposta rompe la linearità della narrazione storica, interrogando lo spettatore/ascoltatore su ciò che si sente “oltre” ciò che si comprende. La pedagogia proposta coinvolge il corpo, la percezione, la vibrazione.

Questo dispositivo educativo si inserisce nella tradizione dell’educazione sensibile e trasformativa, dove lo spazio non è un contenitore neutro, ma un campo relazionale e performativo. La scelta di usare un violino, e non una voce, per restituire la voce, permette di scardinare la fascinazione esercitata dal carisma vocale del potere, introducendo una distanza critica, un ascolto spiazzato ma consapevole. La trasposizione musicale proposta da Cifariello Ciardi si configura, infatti, come una mappatura emozionale e prosodica, capace di far emergere i confini mobili tra senso e sensazione, tra linguaggio e manipolazione. Il suono diventa oggetto di indagine e strumento di emancipazione. Come sottolinea Lefebvre (2018), ogni spazio sonoro è il risultato di pratiche sociali: la sua analisi consente di portare alla luce disuguaglianze, gerarchie e dispositivi di controllo altrimenti invisibili.

La composizione e il video che la documenta invitano a ripensare l’ambiente educativo come luogo in cui la vibrazione – e non solo la visione – diventa fondamento della conoscenza. In questa prospettiva, la sperimentazione si propone come forma di pedagogia sensibile, capace di educare all’ascolto delle dissonanze del mondo. La forza del gesto performativo non risiede soltanto nel suo valore artistico o critico, ma nella sua capacità di attivare processi riflessivi situati e profondamente corporei.

Da un punto di vista didattico, questa operazione si traduce in un potente dispositivo formativo: una pratica di decostruzione che trasforma l’ascolto in esercizio di cittadinanza attiva, offrendo una risposta educativa alla fascinazione retorica. La lezione di Cifariello Ciardi è chiara: ascoltare è anche un atto di responsabilità etica. La voce, nella sua nudità acustica, va interrogata, smontata, compresa. Non per estetizzare il male, ma per disvelarne la grammatica nascosta.

4. Ascolto critico e risposta emotiva: un’indagine sperimentale sulla trasposizione prosodica del discorso politico

A partire dalla cornice teorica sin qui delineata, si apre la possibilità di esplorare sperimentalmente le connessioni tra ascolto, attivazione emotiva e risposta corporea. Se, come è stato discusso, la voce agisce come vettore prosodico e affettivo, capace di mobilitare emozioni e orientare le relazioni nello spazio e nel tempo, è ipotizzabile che l’ascolto guidato di una trasposizione musicale – come quella proposta da Fabio Cifariello Ciardi – possa produrre reazioni emotive misurabili. Lo strumento utilizzato è l’Achievement Emotions Adjective List, AEAL, (Raccanello et al., 2022) fondato sulla Teoria del Controllo-Valore (Pekrun, 2006). Secondo questo modello, in contesti scolastici, le emozioni possono essere distinte in base alla loro valenza (positiva o negativa) e al livello di attivazione fisiologica (*arousal*). Le emozioni facilitanti la riuscita scolastica sono divise in attivanti positive (alto *arousal* e valenza positiva; i.e., contento/a, felice, divertito/a, orgoglioso/a, soddisfatto/a, fiero/a, speranzoso/a, fiducioso/a, ottimista) e de-attivanti positive (basso *arousal* e valenza positiva; i.e., sollevato/a, alleggerito/a, rassicurato/a, rilassato/a, calmo/a, tranquillo/a). Le emozioni che possono ostacolare la riuscita scolastica si dividono in attivanti negative (alto *arousal* e valenza negativa; i.e., ansioso/a, preoccupato/a, nervoso/a, arrabbiato/a, irritato/a, in collera, mi vergogno, imbarazzato/a, a disagio) e de-attivanti negative (basso *arousal* e valenza negativa; i.e., sconsolato/a, demoralizzato/a, sfiduciato/a, annoiato/a, stufo/a, tediato/a).

Tuttavia, nel presente studio, l’AEAL non viene impiegato con l’obiettivo di misurare il benessere funzionale all’apprendimento in senso strettamente scolastico, ma come strumento esplorativo per indagare l’attivazione emotiva profonda che l’ascolto può generare in un contesto formativo a vocazione critica e trasformativa. In linea con una pedagogia che riconosce il ruolo delle emozioni “difficili” come occasioni di interrogazione, disorientamento e consapevolezza (Biesta, 2014; Zembylas, 2007), l’emergere di emozioni negative non è interpretato come un fallimento educativo, ma come segno dell’efficacia perturbante del dispositivo sonoro.

La scelta di utilizzare uno strumento validato, pur decontestualizzandolo dal suo impiego standard, mira dunque a offrire una lettura situata e qualitativa delle risposte emotive, mettendo in discussione modelli didattici improntati esclusivamente alla produzione di emozioni positive e alla facilitazione performativa. In questo senso, il protocollo si colloca all’interno di una cornice educativa che considera il disagio

come esperienza generativa e che intende educare all'ascolto anche nei suoi aspetti più spiazzanti, corporei e non addomesticabili (Cifariello Ciardi, 2020; Massumi, 2002; Cavarero, 2003).

Le 30 emozioni menzionate sono state misurate in 31 studenti di due classi quinte del Liceo Musicale Marchesi di Padova. Il gruppo comprende 16 maschi e 15 femmine. Le stesse emozioni sono state misurate all'inizio e dopo la visione di un video di Hitler nell'atto di pronunciare il discorso per la fondazione del Partito Nazionale Socialista. Metà studenti (nr= 15) hanno visionato il video e ascoltato l'audio originale in tedesco mentre l'altra metà (nr= 16) ha visionato il video/performance di Cifariello Ciardi di trasposizione per violino della prosodia del Dittatore. In entrambi i casi, il contenuto semantico è stato neutralizzato togliendo i sottotitoli per favorire la focalizzazione sulla componente sonora e prosodica. L'ascolto è avvenuto in silenzio, in un'aula del liceo, e non è stato preceduto da spiegazioni specifiche per evitare un effetto di anticipazione cognitiva.

5. Presentazione dei risultati

Le tabelle sottostanti riportano la media e la deviazione standard delle 30 emozioni prima e dopo la visione del video.

Attivanti positive	N	Media	SD		De-attivanti positive	N	Media	SD
contento/a_T0	31	3.74	1.44		sollevato/a_T0	31	2.94	1.69
contento/a_T1	31	2.52	1.31		sollevato/a_T1	31	2	1.24
felice_T0	31	3.42	1.48		alleggerito/a_T0	31	2.68	1.76
felice_T1	31	2.48	1.43		alleggerito/a_T1	31	1.97	1.22
divertito/a_T0	31	3.19	1.51		rassicurato/a_T0	31	2.87	1.43
divertito/a_T1	31	2.13	1.43		rassicurato/a_T1	31	1.97	1.4
orgoglioso/a_T0	31	3.39	1.67		rilassato/a_T0	31	3.35	1.76
orgoglioso/a_T1	31	2.19	1.3		rilassato/a_T1	31	2.68	1.58
soddisfatto/a_T0	31	3.39	1.71		calmo/a_T0	31	3.81	1.66
soddisfatto/a_T1	31	2.32	1.3		calmo/a_T1	31	2.94	1.69
fiero/a_T0	31	3.23	1.65		tranquillo/a_T0	31	3.61	1.63
fiero/a_T1	31	2.39	1.5		tranquillo/a_T1	31	2.87	1.63
speranzoso/a_T0	31	3.94	1.9		emo_deattiv_pos_T0	31	3.21	1.31
speranzoso/a_T1	31	2.39	1.5		emo_deattiv_pos_T1	31	2.4	1.26
fiducioso/a_T0	31	3.42	2.01					
fiducioso/a_T1	31	2.26	1.46					
ottimista_T0	31	3.61	2.08					
ottimista_T1	31	2.52	1.57					
emo_attiv_pos_T0	31	3.48	1.36					
emo_attiv_pos_T1	31	2.35	1.18					

Tab. 1: Media e deviazione standard delle emozioni attivanti positive e de-attivanti positive prima (T0) e dopo (T1) la visione del video

Attivanti negative	N	Media	SD		De-attivanti negative	N	Media	SD
ansioso/a_T0	31	4.32	1.49		sconsolato/a_T0	31	2.87	1.84
ansioso/a_T1	31	3.68	1.72		sconsolato/a_T1	31	3.42	2
preoccupato/a_T0	31	3.71	1.66		demoralizzato/a_T0	31	3.52	1.96
preoccupato/a_T1	31	3.77	1.78		demoralizzato/a_T1	31	3.48	1.77
nervoso/a_T0	31	3.77	1.84		sfiduciato/a_T0	31	3.29	1.88
nervoso/a_T1	31	3.71	1.81		sfiduciato/a_T1	31	3.45	1.77
arrabbiato/a_T0	31	2.35	1.68		annoiato/a_T0	31	4.1	1.92
arrabbiato/a_T1	31	3	1.9		annoiato/a_T1	31	3.19	1.99
irritato/a_T0	31	2.81	1.83		stufo/a_T0	31	4.77	1.89
irritato/a_T1	31	3.55	2.17		stufo/a_T1	31	4.26	1.9
in collera_T0	31	2.23	1.78		tediato/a_T0	31	2.74	1.61
in collera_T1	31	2.45	1.75		tediato/a_T1	31	3.32	1.89
mi vergogno_T0	31	2.32	1.66		emo_deattiv_neg_T0	31	3.55	1.41
mi vergogno_T1	31	2.74	1.79		emo_deattiv_neg_T1	31	3.52	1.43
imbarazzato/a_T0	31	2.13	1.48		Emozione	N	Media	SD
imbarazzato/a_T1	31	2.26	1.46					
a disagio_T0	31	2.39	1.78					
a disagio_T1	31	2.77	1.59					
emo_attiv_neg_T0	31	2.89	1.13					
emo_attiv_neg_T1	31	3.1	1.29					

Tab. 2: Media e deviazione standard delle emozioni attivanti negative e de-attivanti negative prima (T0) e dopo (T1) la visione del video

Nella fase di analisi dei dati, sono stati condotti dei T test a campioni appaiati per verificare se ci sono differenze statisticamente significative nei livelli delle 30 emozioni prima e dopo la visione del video.

Per quanto riguarda le emozioni attivanti positive, l'analisi dei dati mostra che tra prima e dopo la visione del video c'è una diminuzione statisticamente significativa di tutte le emozioni attivanti positive misurate. Di seguito le statistiche per le emozioni analizzate: contento/a, $t(30) = 5.11$, $p < .001$; felice, $t(30) = 4.04$, $p < .001$; divertito/a, $t(30) = 2.52$, $p = .017$; orgoglioso/a, $t(30) = 4.10$, $p < .001$; soddisfatto/a, $t(30) = 3.46$, $p = .002$; fiero/a, $t(30) = 2.79$, $p = .009$; speranzoso/a, $t(30) = 5.04$, $p < .001$; fiducioso/a, $t(30) = 3.65$, $p < .001$; ottimista, $t(30) = 3.98$, $p < .001$. Dopo la visione del video tutte le emozioni attivanti positive risultano quindi ridotte.

Per quanto riguarda le emozioni de-attivanti positive, l'analisi dei dati mostra che tra prima e dopo la visione del video non ci sono differenze statisticamente significative ($p=ns$). In ogni caso, guardando la tendenza delle medie, queste diminuiscono per tutte le emozioni de-attivanti positive, ovvero dopo la visione del video gli studenti riportano medie più basse nelle emozioni sollevato/a, alleggerito/a, rassicurato/a, rilassato/a, calmo/a, tranquillo/a.

Anche per quanto riguarda le emozioni attivanti negative, l'analisi dei dati mostra che tra prima e dopo la visione del video non ci sono differenze statisticamente significative ($p=ns$). In ogni caso, guardando la tendenza delle medie, queste aumentano per alcune delle emozioni attivanti negative misurate, ovvero dopo la visione del video gli studenti riportano medie più alte nelle emozioni preoccupato/a, arrabbiato/a, irritato/a, in collera, mi vergogno, imbarazzato/a, a disagio.

Infine, per quanto riguarda le emozioni de-attivanti negative, l'analisi dei dati mostra che tra prima e

dopo la visione del video ci sono differenze statisticamente significative nelle emozioni sconsolato/a, $t(30) = 2.20$, $p = .035$ e annoiato/a, $t(30) = 2.33$, $p = .026$, con livelli di queste emozioni più alti dopo la visione del video.

Sono stati condotti dei T test a campioni indipendenti per verificare se, dopo la visione del video, ci sono differenze statisticamente significative nelle 30 emozioni indagate tra il gruppo che ha visto il video con l'audio originale in tedesco (gruppo 1) e quello che ha visto il video con la trasposizione per violino del discorso del Dittatore (gruppo 2).

Per quanto riguarda le emozioni attivanti positive, l'analisi dei dati mostra che non ci sono differenze statisticamente significative tra i due gruppi. In ogni caso, guardando alla tendenza delle medie, si può osservare che chi ha visto il video accompagnato dal suono del violino (gruppo 2), rispetto a chi ha visto il video con la voce originale (gruppo 1), presenta livelli più alti nelle emozioni contento/a, divertito/a, speranzoso/a, fiducioso/a. La tabella 5 riporta la media e la deviazione standard delle emozioni attivanti positive nei due gruppi.

Attivanti positive	Gruppo	N	Media	SD	De-attivanti positive	Gruppo	N	Media	SD
contento/a_T1	voce originale	15	2.4	1.06	sollevato/a_T1	voce originale	15	1.93	1.1
	suono violino	16	2.63	1.54		suono violino	16	2.06	1.39
felice_T1	voce originale	15	2.6	1.18	alleggerito/a_T1	voce originale	15	1.87	1.13
	suono violino	16	2.38	1.67		suono violino	16	2.06	1.34
divertito/a_T1	voce originale	15	1.93	1.03	rassicurato/a_T1	voce originale	15	1.87	1.41
	suono violino	16	2.31	1.74		suono violino	16	2.06	1.44
orgoglioso/a_T1	voce originale	15	2.27	1.28	rilassato/a_T1	voce originale	15	2.47	1.3
	suono violino	16	2.13	1.36		suono violino	16	2.88	1.82
soddisfatto/a_T1	voce originale	15	2.33	1.23	calmo/a_T1	voce originale	15	2.93	1.33
	suono violino	16	2.31	1.4		suono violino	16	2.94	2.02
fiero/a_T1	voce originale	15	2.47	1.46	tranquillo/a_T1	voce originale	15	3	1.6
	suono violino	16	2.31	1.58		suono violino	16	2.75	1.69
speranzoso/a_T1	voce originale	15	2.33	1.35	emo_deattiv_pos-T1	voce originale	15	2.34	1.16
	suono violino	16	2.44	1.67		suono violino	16	2.46	1.38
fiducioso/a_T1	voce originale	15	2.2	1.37					
	suono violino	16	2.31	1.58					
ottimista_T1	voce originale	15	2.53	1.51					
	suono violino	16	2.5	1.67					
emo_attiv-Pos_T1	voce originale	15	2.34	1.05					
	suono violino	16	2.37	1.32					

Tab. 3: media e deviazione standard delle emozioni attivanti positive e de attivanti positive dopo la visione del video nelle due condizioni sperimentali

Per quanto riguarda le emozioni de-attivanti positive, l'analisi dei dati mostra che non ci sono differenze statisticamente significative tra i due gruppi. In ogni caso, guardando alla tendenza delle medie, si può osservare che chi ha visto il video accompagnato dal suono del violino (gruppo 2), rispetto a chi ha visto il video con la voce originale (gruppo 1), presenta livelli più alti in tutte le emozioni de-attivanti positive,

fatta eccezione per l'emozione tranquillo/a per la quale la tendenza è invertita. La tabella 6 riporta la media e la deviazione standard delle emozioni de-attivanti positive nei due gruppi.

Per quanto riguarda le emozioni attivanti negative, l'analisi dei dati mostra che non ci sono differenze statisticamente significative tra i due gruppi. In ogni caso, guardando alla tendenza delle medie, si può osservare che chi ha visto il video accompagnato dal suono del violino (gruppo 2), rispetto a chi ha visto il video con la voce originale (gruppo 1), presenta livelli più alti in molte delle emozioni attivanti negative, fatta eccezione per le emozioni ansioso/a, preoccupato/a, arrabbiato/a per le quali la tendenza è invertita. La tabella 7 riporta la media e la deviazione standard delle emozioni attivanti negative nei due gruppi.

Attivanti negative	Gruppo	N	Media	SD	De-attivanti negative	Gruppo	N	Media	SD
ansioso/a_T1	voce originale	15	4.07	1.83	sconsolato/a_T1	voce originale	15	3.33	2.06
	suono violino	16	3.31	1.58		suono violino	16	3.5	2
preoccupato/a_T1	voce originale	15	3.87	2	demoralizzato/a_T1	voce originale	15	3.6	1.92
	suono violino	16	3.69	1.62		suono violino	16	3.38	1.67
nervoso/a_T1	voce originale	15	3.53	1.64	sfiduciato/a_T1	voce originale	15	3.33	1.68
	suono violino	16	3.88	2		suono violino	16	3.56	1.9
arrabbiato/a_T1	voce originale	15	3	1.85	annoiato/a_T1	voce originale	15	3.53	1.85
	suono violino	16	3	2		suono violino	16	2.88	2.13
irritato/a_T1	voce originale	15	3.53	2.2	stufo/a_T1	voce originale	15	4.8	1.47
	suono violino	16	3.56	2.22		suono violino	16	3.75	2.14
in collera_T1	voce originale	15	2	1.6	tediato/a_T1	voce originale	15	3.13	1.92
	suono violino	16	2.88	1.82		suono violino	16	3.5	1.9
mi vergogno_T1	voce originale	15	2.13	1.55	emo_deattiv_neg_T1	voce originale	15	3.62	1.31
	suono violino	16	3.31	1.85		suono violino	16	3.43	1.57
imbarazzato/a_T1	voce originale	15	1.87	1.13					
	suono violino	16	2.63	1.67					
a disagio_T1	voce originale	15	2.33	1.5					
	suono violino	16	3.19	1.6					
emo_attiv_neg_T1	voce originale	15	2.93	1.32					
	suono violino	16	3.27	1.29					

Tab. 4 media e deviazione standard delle emozioni attivanti negative e de-attivanti negative dopo la visione del video nelle due condizioni sperimentali

Infine, per quanto riguarda le emozioni de-attivanti negative, l'analisi dei dati mostra che non ci sono differenze statisticamente significative tra i due gruppi. In ogni caso, guardando alla tendenza delle medie, si può osservare che chi ha visto il video accompagnato dal suono del violino (gruppo 2), rispetto a chi ha visto il video con la voce originale (gruppo 1), presenta livelli più alti nelle emozioni sconsolato/a, sfiduciato/a, tediato/a. La tabella 8 riporta la media e la deviazione standard delle emozioni attivanti negative nei due gruppi.

6. Discussione

I dati raccolti suggeriscono che l'ascolto critico di un discorso politico, specialmente se proposto in forma trasposta e desementizzata, può attivare una gamma emotiva complessa e stratificata. Questa non si esaurisce nella mera adesione o nel rifiuto del contenuto, ma si manifesta lungo vettori di spaesamento, coinvolgimento corporeo e risonanza emotiva. In linea con l'ipotesi iniziale e con il quadro teorico di riferimento, la riduzione delle emozioni positive attivanti dopo l'ascolto del discorso originale (es. *felice, divertito/a*) può essere letta non come un effetto inibente, bensì come un'indicazione della frizione cognitivo-affettiva prodotta da contenuti fortemente connotati (Massumi, 2015; Zembylas, 2007).

Al contrario, l'ascolto della trasposizione musicale per violino, realizzata da Fabio Cifariello Ciardi, sembra attivare emozioni diverse, meno polarizzate: non solo la media delle emozioni negative (es. *sconsolato/a, sfiduciato/a*) non aumenta significativamente, ma si registra una tenuta o un lieve incremento di alcune emozioni positive calmanti come *sollevato/a* e *alleggerito/a*. Questo dato, sebbene da approfondire, conferma l'effetto perturbante ma generativo della prosodia sonora, anche quando privata del significato linguistico.

Come sostenuto da Mayr (2003), la sonorità agisce come vettore autonomo di esperienza, capace di mobilitare stati corporei senza bisogno della comprensione semantica. L'ascolto si fa meno prevedibile, generando un campo di risonanza che mette in discussione le modalità abituali di ricezione del messaggio. In questo senso, la dimensione prosodica – resa visibile dalla trasposizione musicale – si mostra come una forza performativa in grado di attivare attenzione, empatia e riflessione critica (LaBelle, 2010; Voegelin, 2010).

I risultati evidenziano quindi che una pedagogia fondata sull'ascolto critico può trarre forza proprio dall'uso di dispositivi sonori capaci di rompere l'automatismo interpretativo, introducendo zone di sospensione e complessità. Le emozioni "difficili" emerse durante l'ascolto del discorso originale (es. *demoralizzato/a, sfiduciato/a*) non sono da leggere come segni di un fallimento formativo, ma come occasione per un'educazione al dissenso e alla responsabilità, in linea con quanto suggerito da Zembylas (2007) sull'importanza di lavorare con le emozioni perturbanti.

Infine, l'uso della scala AEAL ha permesso di tradurre in forma misurabile un'esperienza fortemente affettiva, offrendo una lettura quantificabile delle variazioni emotive prodotte dall'ascolto. Il fatto che la trasposizione musicale stimoli una risposta emotiva più complessa conferma che la voce – anche e forse soprattutto quando suonata – può agire come dispositivo educativo. L'ascolto non è mai neutro: porta il corpo dentro la parola, e in questo caso, dentro la sua negazione. Un risultato che apre nuove prospettive per una cittadinanza sonora critica, capace di interrogare il potere anche attraverso il suo suono.

7. Conclusioni

Il presente contributo ha indagato il potenziale educativo del suono e della voce, con particolare attenzione alla prosodia come dispositivo affettivo e politico, capace di influenzare profondamente l'esperienza formativa.

Attraverso un approccio interdisciplinare che ha intrecciato pedagogia, estetica sonora, geografia relazionale e teoria critica, è stato possibile costruire un quadro teorico e sperimentale in cui l'ascolto diventa atto conoscitivo, corpo a corpo con il linguaggio, spazio di resistenza e di emancipazione.

L'analisi del discorso di Hitler del 10 febbraio 1933, nella sua doppia versione – originale e trasposta in musica per violino solo – ha messo in luce come la voce, spogliata o trasformata del suo contenuto semantico, mantenga una forza emotiva e formativa significativa, capace di attivare risposte corporee, immagini mentali e riflessioni critiche. L'esperienza di ascolto proposta ha confermato l'ipotesi che il potere della voce si annidi nella sua struttura prosodica e che questa possa essere "smontata" e resa visibile – o meglio, udibile – attraverso dispositivi artistici e pedagogici adeguati.

Lo studio pilota, condotto con un gruppo selezionato di studenti accomunati da un profilo formativo affine ma non rappresentativo sul piano statistico, ha permesso di osservare come diverse modalità di ascolto attivino emozioni e reazioni corporee differenziate, contribuendo alla costruzione di consapevolezza nuove. Il ricorso allo strumento AEAL ha fornito una buona base per esplorare la valenza educativa della

misurazione affettiva situata, offrendo non tanto una diagnosi del benessere scolastico, quanto uno strumento esplorativo per accedere alle risonanze emotive profonde suscitate dall'ascolto.

Sebbene alcune delle emozioni emerse – in particolare quelle classificate come negative e potenzialmente ostacolanti la riuscita scolastica – siano comunemente considerate disfunzionali, nel presente contesto sperimentale esse assumono un ruolo diverso: diventano spie di un'esperienza educativa trasformativa, capace di scuotere le certezze percettive, generare interrogativi e aprire varchi di consapevolezza. In linea con una pedagogia dell'interruzione (Biesta, 2014) e con prospettive che valorizzano il disagio come esperienza generativa (Zembylas, 2007), tali emozioni non segnano una frattura, ma un apprendimento che coinvolge corpo, coscienza ed etica.

In particolare, la scelta del violino come strumento di trasposizione si è rivelata pedagogicamente feconda. Il violino non si limita a riprodurre il profilo sonoro della voce, ma lo trasforma in gesto corporeo e narrativo, mobilitando la facoltà immaginativa di chi ascolta. La sua qualità timbrica, insieme dolente e penetrante, apre uno spazio percettivo non codificato, dove la comprensione razionale cede il passo a forme di apprensione sensibile e risonanza interiore. In questa sospensione del linguaggio, il violino restituisce al suono la sua potenza evocativa originaria, generando un ascolto spiazzato, ma profondamente fertile.

In un tempo in cui le retoriche del potere si rinnovano con nuove medialità, educare all'ascolto non è più opzionale, ma una sfida pedagogica urgente.

Occorre promuovere una educazione alla prosodia, intesa come educazione al sentire, alla risonanza, alla responsabilità nei confronti dell'altro. Una pedagogia dell'ascolto che sia anche una pedagogia della voce, della relazione, della cura. In questa prospettiva, anche l'ascolto dissonante o perturbante assume un valore politico e formativo: non come trauma, ma come frizione generativa, in grado di aprire uno spazio pedagogico dove l'educazione non addomestica le emozioni, ma le riconosce, le attraversa, le interroga.

Il suono – nel suo farsi vibrazione, intensità, silenzio, tensione – si rivela così ambiente educativo e linguaggio critico. In questa prospettiva, ascoltare non è solo percepire: è abitare eticamente il mondo sonoro, interrogare le sue strutture, riconoscere le sue implicazioni politiche ed emotive. È forse da qui che può nascere una nuova alfabetizzazione democratica, fondata non solo sul vedere e comprendere, ma sul sentire, vibrare e rispondere.

Ringraziamenti

Il presente contributo è il risultato di un percorso di ricerca e riflessione originale, reso possibile grazie a contributi e confronti significativi. Un sentito ringraziamento va al Prof. Cifariello Ciardi per aver suggerito direzioni compositive e artistiche che hanno orientato la progettazione e l'ideazione del protocollo sperimentale. Un grazie particolare va anche a Valentina Mariani per la collaborazione nella definizione del disegno metodologico e nell'analisi dei dati. Gli stimoli, i consigli e il sostegno ricevuti hanno rappresentato un supporto prezioso nello sviluppo del lavoro.

Nota bibliografica

- Augoyard J. F., Torgue H. (2006). *Sonic experience: A guide to everyday sounds*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Barthes R. (1977). *Image, music, text* (S. Heath, Trans.). London: Fontana Press.
- Biesta G. (2014). *The beautiful risk of education*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Biesta G. (2022). *World-centred education*. New York: Routledge.
- Bonnet F. J. (2016). *L'archipel des sons: Essai d'écologie sonore*. Paris: Éditions La Découverte.
- Bull M., Back L. (Eds.). (2003). *The auditory culture reader*. Oxford: Berg.
- Cavarero, A. (2003). *A più voci: Filosofia dell'espressione vocale*. Milano: Feltrinelli.
- Cifariello Ciardi F. (2020a). Dalla prosodia alla musica strumentale: Una sfida compositiva. In L. Cardilli, S. Lombardi Vallauri (Eds.), *L'arte orale. Poesia, musica, performance* (pp. 155-180). Torino: Accademia University Press.
- Cifariello Ciardi F. (2020b). *Piccoli studi sul potere*. Roma: RAI Teche / Edizioni Curci.
- Cifariello Ciardi F. (2021, June). Strategies and tools for the sonification of prosodic data: a composer's perspective.

- In I. C. A. D. International Community For Auditory Display (Ed.), *Proceedings of the 26th International Conference on Auditory Display*. <https://icad.org/>.
- Deutsch D. (1995). Musical illusions and paradoxes. *Scientific American*, 273(5), 92.
- Dolar M. (2006). *A voice and nothing more*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Foucault M. (1984). Des espaces autres (Conférence de 1967). *Architecture / Mouvement / Continuité*, 5, 46–49.
- Foucault M. (2006). Eterotopie. Des espaces autres (1967). In *Spazi altri* (pp. 13–28). Milano: Mimesis.
- Jakobson R. (1960). Closing statement: Linguistics and poetics. In T. A. Sebeok (Ed.). *Style in language* (pp. 350–377). Cambridge, MA: MIT Press.
- Kotz S. A., Schwartz M. (2010). Cortical speech processing unplugged: A timely subcortico-cortical framework. *Trends in Cognitive Sciences*, 14(9), 392–399.
- LaBelle B. (2010). *Acoustic territories: Sound culture and everyday life*. New York: Continuum.
- Lefebvre H. (2018). *La produzione dello spazio* (E. D'Alessandro, Trans.). Milano: Mimesis. (Original work published 1974)
- Levinas E. (1961). *Totalité et infini: Essai sur l'extériorité*. La Haye: Martinus Nijhoff.
- Massumi B. (2002). *Parables for the virtual: Movement, affect, sensation*. Durham, NC: Duke University Press.
- Massumi B. (2015). *Politics of affect*. Polity Press.
- Nancy J. L. (2002). *A l'écoute*. Paris: Galilée.
- Pekrun R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4). <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Raccanello D., Brondino M., Crescentini A., Castelli L., Calvo S. (2022). A brief measure for school-related achievement emotions: The achievement Emotions Adjective List (AEAL) for secondary students. *European Journal of Developmental Psychology*, 19(3), 458–476. <https://doi.org/10.1080/17405629.2021.1898940>
- Reich S. (1965). *It's gonna rain* [Audio composition]. New York.
- Rocca L. (2019). *I suoni dei luoghi: Percorsi di geografie degli ascolti*. Milano: Carocci.
- Rocca L. (2019b). You are here: luoghi, corpi e mappature sonore. In *Idee geografiche per educare al mondo* (Vol. 1, pp. 1–25). Milano: Franco Angeli. https://www.francoangeli.it/Ricerca/Scheda_Libro.aspx?CodiceLibro=11787.6
- Rocca L., Erkizia X. (2018). Rumore di occhiali da sole. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), 75–84. In <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/2808/2474>.
- Rocca L., Fagioli A. (2016). Cartoline sonore: Rappresentare i luoghi dal punto dell'ascolto. In M. Tabusi, E. Dell'Agnese (Eds.), *La musica come geografia: Suoni, luoghi, territori* (pp. 83–98). Roma: Società Geografica Italiana.
- Santi F. (2020). *Ascoltare il potere: Intervista a Fabio Cifariello Ciardi*. Roma: RAI Teche / Edizioni Curci.
- Toop D. (2004). *Haunted weather: Music, silence and memory*. London: Serpent's Tail.
- Voegelin S. (2010). *Listening to noise and silence: Towards a philosophy of sound art*. London: Continuum.
- Zembylas M. (2007). Emotional ecology: The intersection of space, emotion and learning in geography classrooms. *Emotion, Space and Society*, 1(2), 215–229.