

Beyond disciplinary boundaries: Educational co-design and body percussion in the changing school

Oltre i confini disciplinari: Coprogettazione educativa e Body Percussion nella scuola che cambia

Mariapia Mazzella

University of Cassino and Southern Latium, Cassino, Italy

Antinea Ambretti

University Pegaso, Naples, Italy

OPEN  ACCESS

Double blind peer review

Citation: Mazzella, M. & Ambretti, A. (2025). Beyond disciplinary boundaries: Educational co-design and body percussion in the changing school. *Italian Journal of Educational Research*, 35, 247-256
<https://doi.org/10.7346/sird-022025-p247>

Copyright: © 2025 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. IJEdR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: May 11, 2025
Accepted: December 17, 2025
Published: December 27, 2025

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
<https://doi10.7346/sird-022025-p247>

Abstract

In an educational context increasingly focused on the complexity and interconnectedness of knowledge, interdisciplinary teaching emerges as an effective response to promoting meaningful and inclusive learning. This paper presents an action research experience conducted in a preschool and primary school, through an interdisciplinary music workshop based on co-design between teachers from different areas: music, motor skills, linguistics, mathematics, art, and imagery. Analysis of the questionnaires administered to teachers revealed a small increase in their willingness to cooperate, although considerable resistance remained. The study is exploratory in nature, aimed at understanding collaborative dynamics and teacher cohesion without generalizing its effects. Considering these findings, we propose introducing Body Percussion among adults as a physical practice to improve empathy, listening, and psychophysical well-being within working groups. The project subsequently suggested the use of Body Percussion as a musical-motor activity to foster cohesion among teachers. The activity is sustainable not only methodologically, thanks to the flexibility of the resources employed, but also relationally, facilitating the resolution of initial conflicts among teachers and progressively improving the collaborative climate. The research takes a reflective and exploratory perspective, investigating how disciplinary, interdisciplinary, and transdisciplinary approaches can interact in an educational process centered on shared responsibility and the holistic development of the individual. The integration of knowledge, in fact, not only enriches teaching but represents a strategic lever for addressing global challenges and developing critical, creative, and collaborative citizens capable of navigating disciplinary boundaries and building shared knowledge.

Keywords: Educational co-design; Interdisciplinarity; Body Percussion; Teacher well-being

Riassunto

In un contesto educativo sempre più orientato alla complessità e all'interconnessione dei saperi, la didattica interdisciplinare si configura come una risposta efficace per promuovere apprendimento significativo e inclusivo. Il presente contributo presenta un'esperienza di ricerca-azione realizzata in una scuola dell'Infanzia e Primaria, attraverso un laboratorio musicale interdisciplinare basato sulla coprogettazione tra docenti di diverse aree: musica, motoria, linguistica, matematica, arte e immagine. L'analisi dei questionari somministrati agli insegnanti ha evidenziato un piccolo incremento della predisposizione alla cooperazione, pur rimanendo molte resistenze. Lo studio ha natura esplorativa, volto a comprendere dinamiche collaborative e coesione docente senza generalizzare gli effetti. Alla luce dei risultati, si propone l'introduzione della Body Percussion anche tra adulti come pratica corporea per migliorare empatia, ascolto e benessere psico-fisico all'interno dei gruppi di lavoro. Il progetto ha suggerito a posteriori l'uso della Body Percussion come attività musicale-motoria per favorire la coesione tra gli insegnanti. L'attività è sostenibile non solo sul piano metodologico, grazie alla flessibilità delle risorse impiegate, ma anche su quello relazionale, facilitando il superamento di conflitti iniziali tra insegnanti e migliorando progressivamente il clima collaborativo. La ricerca si colloca in una prospettiva riflessiva ed esplorativa, indagando come disciplinarietà, interdisciplinarietà e transdisciplinarietà possano dialogare in un processo educativo centrato sulla responsabilità e sulla formazione integrale della persona. L'integrazione dei saperi, infatti, non solo arricchisce la didattica, ma rappresenta una leva strategica per affrontare le sfide globali e formare cittadini critici, creativi e collaborativi, capaci di navigare tra confini disciplinari e costruire conoscenza in modo condiviso.

Parole chiave: Coprogettazione educativa; Interdisciplinarità; Body Percussion; Benessere docente.

1. Introduzione

L'azione didattica contemporanea si orienta verso un apprendimento integrato e multidimensionale, capace di rispondere alle sfide sociali complesse. Le nuove generazioni richiedono un'educazione olistica e interdisciplinare, nella quale la coprogettazione rappresenta una strategia efficace per favorire il dialogo tra discipline e la costruzione di percorsi condivisi. In ambito educativo, essa promuove un apprendimento autentico attraverso la collaborazione tra docenti.

La coprogettazione, definita dall'art. 55 del CTS come processo amministrativo fondato sulla co-programmazione (Basile et al., 2023), si è affermata come pratica innovativa anche nella Pubblica Amministrazione e nel Terzo settore, dando vita a un modello di Amministrazione condivisa alternativo alle logiche competitive (De Tommaso & Maino, 2023). La scuola recepisce tali principi nell'ottica della corresponsabilità educativa. Maino (2023) evidenzia come la coprogettazione migliori l'uso delle risorse, favorisca soluzioni personalizzate e rafforzi un welfare inclusivo, producendo benefici sociali ed economici documentati in diversi settori, inclusa l'istruzione.

Nel contesto scolastico, la coprogettazione richiede il coinvolgimento di attori accomunati da intenti condivisi (De Ambrogio & Marocchi, 2023) e si fonda su dialogo, negoziazione e confronto. Studi dimostrano che la collaborazione tra docenti migliora il benessere professionale e l'apprendimento degli studenti (Ghedin & Aquario, 2023; Hattie, 2015; OCSE, 2014). In classi inclusive, la cooperazione tra docenti curricolari e di sostegno risulta particolarmente efficace (Kloo & Zigmond, 2008). Little (1990) distingue diversi livelli di collaborazione, evidenziando come le forme più profonde siano essenziali per l'innovazione educativa (Krammer et al., 2018).

La ricerca presentata ha carattere esplorativo e riflessivo e mira a comprendere le dinamiche collaborative e le strategie innovative nel contesto scolastico, senza intenti sperimentali.

2. Body percussion e coprogettazione

La Body Percussion, pratica di origini antichissime, utilizza il corpo come strumento sonoro e si è sviluppata storicamente in Africa e Indonesia, diffondendosi come alternativa agli strumenti musicali durante la schiavitù. Educatori come Rousseau, Orff e Dalcroze ne hanno valorizzato il ruolo nell'apprendimento musicale, mentre negli anni Novanta Keith Terry e i suoi allievi hanno dato una svolta alla disciplina, creando il termine "Body Music" e organizzando il primo festival internazionale. Oggi, la Body Percussion è celebrata in vari eventi, come la "Giornata Internazionale della Musica Corporea", e viene insegnata anche in Italia da esperti del settore.

Studi recenti dimostrano che metodologie che integrano movimento, ritmo e suono favoriscono lo sviluppo di competenze sociali e cognitive in contesti di apprendimento dinamici (Mazzella & Fogliata, 2024). La percussione corporea stimola l'espressione emotiva e il benessere psicofisico: modificare il movimento può influenzare positivamente la psiche (Blanco & Jiménez, 2005). Il movimento, infatti, permette di ridurre stress e tensioni, favorendo l'equilibrio emotivo (Van der Kolk, 2015).

In questa prospettiva, la Body Percussion è proposta come metodologia potenziale per rafforzare coesione, empatia e collaborazione tra docenti, pur non essendo ancora formalmente sperimentata in contesti adulti. Essa incentiva il senso di gruppo, l'ascolto reciproco e il rispetto dell'altro, elementi fondamentali delle dinamiche collettive. Le neuroscienze confermano che musica e movimento attivano diverse aree cerebrali e sono utilizzabili anche in ambito terapeutico per adulti (Thaut et al., 2014). Gli autori propongono quindi l'integrazione della Body Percussion come attività preparatoria e parallela ai processi di coprogettazione.

3. La coprogettazione educativa tra scuola e famiglia

La collaborazione tra scuola e famiglia richiede una sintesi tra culture educative diverse e una forma avanzata di partecipazione basata sulla corresponsabilità (Zini, 2019). La coprogettazione educativa coinvolge atti-

vamente docenti, studenti, famiglie ed enti locali nella progettazione di attività e percorsi didattici, ed è strettamente connessa a inclusività e personalizzazione (Benassi & Bocci, 2017).

La co-progettazione come processo di creazione condivisa è strettamente legata alla ricerca di metodologie didattiche innovative e inclusive. In particolare, gli approcci che vedono la co-progettazione come un'area di sviluppo della didattica partecipativa e democratica sono sempre più rilevanti. La corresponsabilità educativa implica che famiglie e scuola rispondono insieme ai bisogni di crescita e formazione delle nuove generazioni. Come suggerisce l'etimologia del termine, l'esercizio della responsabilità, ovvero la capacità di fornire risposte, richiede la capacità di osservare, progettare e reperire le risorse necessarie per realizzare il piano educativo. L'approccio adottato è esplorativo e riflessivo e si concentra sull'osservazione delle dinamiche collaborative. La corresponsabilità implica la capacità di osservare i bisogni dell'alunno e progettare percorsi coerenti e condivisi (Dusi, 2014). Ciò richiede un quadro normativo chiaro, percorsi formativi per docenti e genitori e modalità differenziate di coinvolgimento delle famiglie.

La progettazione educativa, che sta alla base della corresponsabilità tra scuola e famiglia, deve tradursi in un agire insieme, nel rispetto di un principio pedagogico basilare: la coerenza. Grazie alla complessità dell'agire educativo nella coprogettazione bisogna chiarire vari elementi:

- Un quadro normativo chiaro che non solo riconosca la corresponsabilità nel rapporto scuola-famiglia, ma indica anche tempi, modalità, strumenti e risorse per la sua attuazione pratica.
- Percorsi formativi per docenti e genitori che sviluppano le competenze necessarie per praticare la corresponsabilità.
- Diversi percorsi di partenariato per le famiglie, favorendo il loro coinvolgimento nel rispetto di ognuno di esse.

La corresponsabilità educativa presuppone competenze relazionali, comunicative e cooperative, nonché la capacità di gestire i conflitti e comprendere la cultura scolastica (Patì, 2011).

4. La coprogettazione di progetti

La coprogettazione è una forma di progettazione partecipata che va oltre il semplice “progettare insieme”, poiché si fonda sulla costruzione di un quadro di riferimento condiviso (De Ambrogio & Guidetti, 2016). Il processo, di natura esplorativa e riflessiva, si articola in tre fasi: definizione condivisa del problema, coinvolgimento di più prospettive e progettazione adattiva. Le domande di ricerca riguardano l'impatto della coprogettazione sulla coesione docente, sugli esiti prosociali degli alunni e sul ruolo della Body Percussion nel ridurre lo stress e migliorare la collaborazione tra adulti. Le ipotesi sono esplorative e mirano a individuare trend osservabili qualitativamente.

La progettazione educativa è concepita come ricerca-azione in continua rimodulazione (De Ambrogio & Marocchi, 2023). Essa richiede un linguaggio condiviso, chiarezza di ruoli e integrazione delle competenze (Hargreaves & Fullan, 2019). La codocenza e le diverse modalità di compresenza (team-teaching, insegnamento parallelo, alternato o di supporto) favoriscono inclusione e personalizzazione.

La collaborazione tra docenti, sostenuta da peer-review e peer-learning, rappresenta una risorsa fondamentale per una didattica attiva e inclusiva (Ciani, 2019). La coprogettazione si configura così come un processo dinamico di scambio e crescita professionale, basato su critica costruttiva e condivisione. L'approccio collaborativo tra docenti non solo arricchisce il processo di insegnamento, ma favorisce anche un ambiente di apprendimento più dinamico, partecipativo e inclusivo, in grado di rispondere alle diverse esigenze degli studenti. È fondamentale l'insegnamento cooperativo, visto come un processo di co-progettazione. Gli insegnanti necessitano del supporto di colleghi della stessa scuola e di esperti esterni, con cui collaborano non solo utilizzando tecniche specifiche, ma anche strumenti che favoriscono un apprendimento collaborativo tra gli studenti. Per gli insegnanti provare diverse modalità di compresenza permette di adattare le lezioni alle necessità specifiche degli studenti, creando un ambiente di apprendimento stimolante e diversificato. Tra i metodi da adottare, i più efficaci sono:

- Insegnamento parallelo: Entrambi gli insegnanti trattano gli stessi argomenti con gruppi di studenti distinti, favorendo un apprendimento personalizzato e variegato.
- Team-teaching: I docenti lavorano insieme, interagendo con la classe, alternando spiegazioni e discussioni per rendere la lezione più dinamica e interattiva.
- Uno insegna, l’altro supporta: Un insegnante si concentra sulla spiegazione principale, mentre l’altro fornisce assistenza individuale agli studenti che necessitano di supporto, creando un sistema di aiuto immediato.
- Insegnamento alternato: Mentre un insegnante lavora con il gruppo principale, l’altro approfondisce o semplifica i contenuti per un gruppo più ristretto, rispondendo alle esigenze specifiche degli studenti.

Questi approcci non solo esaltano le competenze individuali degli insegnanti, ma contribuiscono anche a creare un ambiente inclusivo dove ogni studente trova il proprio spazio di apprendimento. La comprensione non si limita a “gestire” la classe, ma arricchisce l’esperienza didattica, trasformando l’aula in un laboratorio di idee e sperimentazione. Il lavoro collaborativo tra insegnanti si arricchisce ulteriormente grazie alla peer-review e al peer-learning, che permettono di valutare e imparare dalle pratiche dei colleghi. Questi metodi favoriscono lo scambio di suggerimenti e idee per migliorare costantemente l’approccio educativo. Con la peer-review, gli insegnanti possono esaminare reciprocamente le strategie didattiche adottate, fornendo feedback costruttivi e suggerendo soluzioni per affrontare eventuali difficoltà. Il peer-learning, invece, consente ai docenti di apprendere dalle esperienze altrui, osservando metodologie innovative e integrandole nel proprio stile di insegnamento. Questo scambio è uno strumento potente per migliorare la qualità dell’insegnamento e promuove una cultura di collaborazione e crescita continua. Naturalmente questa cultura di collaborazione si estende anche alla corresponsabilità e alla coprogettazione, concetti che pongono al centro il coinvolgimento attivo di tutti i membri della comunità scolastica. La corresponsabilità implica, infatti, una condivisione di responsabilità, ma anche un impegno emotivo e partecipativo, che trova espressione nel processo di coprogettazione, dove ogni individuo contribuisce non solo con idee, ma anche con un coinvolgimento personale e professionale.

5. Teorie alla base della coprogettazione

La coprogettazione trova fondamento in diverse teorie educative. La teoria socioculturale di Vygotskij valorizza l’interazione sociale e la zona di sviluppo prossimale, evidenziando il ruolo della collaborazione nella costruzione del sapere (Vygotskij, 1978).

Il costruttivismo di Piaget e Bruner sostiene un apprendimento attivo e partecipativo, in cui studenti e insegnanti costruiscono conoscenze attraverso l’esperienza. La co-progettazione, inoltre, si allinea a queste teorie perché non è un processo passivo, ma attivo e partecipativo, facilitatore dell’apprendimento che aiuta a stimolare e guidare gli altri al dialogo e alla collaborazione.

La teoria delle intelligenze multiple di Gardner (2011) promuove un’educazione inclusiva che valorizza le diverse modalità cognitive. Nella co-progettazione, questa visione si traduce nella creazione di un ambiente educativo inclusivo, dove le diverse intelligenze degli studenti vengono riconosciute e integrate nel processo di insegnamento e apprendimento. L’obiettivo è valorizzare ogni studente, adattando le attività didattiche alle sue specifiche modalità cognitive e favorendo un’esperienza di apprendimento personale.

La teoria dell’apprendimento sociale di Bandura (1977) sottolinea l’importanza dell’osservazione e del modellamento nei contesti collaborativi. Nel contesto della co-progettazione, questo principio si traduce nella creazione di un ambiente educativo in cui il processo di apprendimento si basa sull’interazione e sull’osservazione reciproca. Gli insegnanti e gli studenti non sono solo partecipanti passivi, ma diventano modelli per gli altri, condividendo esperienze e conoscenze attraverso il lavoro collaborativo. In questo modo, la co-progettazione favorisce l’apprendimento sociale, in cui ogni membro della comunità educativa contribuisce attivamente alla crescita e al successo collettivo, apprendendo attraverso l’imitazione, la riflessione e la costruzione condivisa.

L’apprendimento collaborativo, infine, evidenzia la costruzione collettiva del sapere come leva per lo sviluppo di competenze cognitive e sociali. Nella co-progettazione, questo principio si concretizza nel coinvolgere insegnanti e studenti in un processo di progettazione condivisa, dove tutti lavorano fianco a

fianco per definire obiettivi comuni e progettare esperienze di apprendimento che rispondono alle esigenze di ciascuno. Questo modello collaborativo non solo favorisce l'acquisizione di contenuti, ma stimola anche lo sviluppo di competenze sociali, la capacità di risolvere problemi e il pensiero critico. In questo modo, la co-progettazione diventa un processo dinamico che permette a ogni partecipante di apprendere, riflettere e crescere attraverso la collaborazione. L'apprendimento collaborativo, secondo Vygotskij (1978), è fondato sull'idea che l'apprendimento si realizza attraverso la costruzione collettiva del sapere, in cui il contributo di ciascun individuo è essenziale. Vygotskij sottolinea che l'interazione sociale e la collaborazione sono elementi chiave nell'acquisizione di nuove conoscenze, poiché consentono agli individui di sviluppare competenze cognitive più avanzate, supportati. Nel contesto della coprogettazione, questo approccio si traduce in un processo partecipativo in cui insegnanti e studenti collaborano strettamente per stabilire obiettivi comuni e progettare esperienze di apprendimento che rispondono alle diverse necessità degli individui coinvolti. La co-progettazione, infatti, permette di progettare attività che non solo facilitano l'acquisizione di contenuti, ma favoriscono anche lo sviluppo di competenze trasversali come la risoluzione di problemi, il pensiero critico e le competenze sociali, in linea con quanto espresso da Vygotskij sull'importanza delle dinamiche di gruppo nell'apprendimento (Vygotskij, 1978). In questo processo, l'apprendimento avviene in modo dinamico e reciproco, dove ogni partecipante, insegnante o studente, è attivamente coinvolto nella costruzione del sapere.

La teoria delle comunità di pratica di Wenger (1998) interpreta la coprogettazione come un processo di apprendimento condiviso all'interno di comunità educative, in cui la partecipazione attiva favorisce crescita professionale e innovazione didattica. Nel contesto della coprogettazione, questo concetto si applica perfettamente, poiché le comunità educative si trasformano in spazi di apprendimento continuo dove insegnanti, studenti e altri membri della comunità collaborano attivamente per definire obiettivi comuni e progettare esperienze formative. La co-progettazione, infatti, crea un ambiente in cui tutti i partecipanti sono coinvolti nel processo di progettazione, scambio e costruzione del sapere, favorendo così l'apprendimento condiviso.

6. Studio di un caso: progetto laboratoriale interdisciplinare e ricerca-azione

Un laboratorio musicale offre una modalità privilegiata per favorire l'interdisciplinarietà, creando connessioni tra diverse aree di apprendimento, come l'educazione motoria, la linguistica, la matematica e altre ancora. Anche la Body percussion, che implica l'utilizzo del corpo come strumento musicale per produrre suoni e ritmi, non è solo un modo per imparare la musica, ma rappresenta anche un potente mezzo per sviluppare competenze motorie, cognitive ed emotive in modo integrato. In questo studio, di natura esplorativa e riflessiva, si è voluto osservare come la collaborazione tra insegnanti, nella coprogettazione di un laboratorio musicale interdisciplinare e trasversale a diversi ambiti, linguistico, motorio, arte e immagine, lingua straniera, matematica, possa risultare coinvolgente per gli alunni della scuola primaria e favorire un ambiente educativo inclusivo. In questo senso, l'educazione musicale si configura non solo come una disciplina autonoma, ma come un ponte per dialogare con altre aree, arricchendo e potenziando le modalità di insegnamento e apprendimento. Tale attività potrebbe avere il potenziale di favorire l'inclusione e sviluppare atteggiamenti prosociali nei bambini partecipanti, influenzando positivamente il loro comportamento nei confronti degli altri e stimolando empatia, comunicazione e relazione. La sostenibilità dell'attività è intesa sia sul piano emotivo e sociale sia su quello metodologico, grazie alla flessibilità e adattabilità alle esigenze del gruppo classe. Uno degli obiettivi principali della coprogettazione era la realizzazione di un'esperienza musicale condivisa, in cui i bambini imparavano a suonare un semplice brano musicale su un piccolo pianoforte portatile, senza fare uso della notazione musicale tradizionale. Le note musicali sono state rappresentate attraverso l'abbinamento di colori e quindi l'identificazione di ciascuna nota tramite il colore corrispondente. Inoltre, per arricchire l'esperienza e favorire la partecipazione emotiva, è stato scelto per questo laboratorio come sfondo integratore l'uso delle fiabe: ogni personaggio (L'elefantino dodo, il re, ecc.) corrispondeva a una specifica nota musicale, dando così vita a un universo narrativo che stimolava la creatività dei bambini. Ancora i personaggi realizzati e colorati dai bambini successivamente, sono stati utilizzati per decorare la scuola. Il testo semplice scelto, da suonare e cantare in gruppo, è stato associato al movimento motorio-ritmico. È stata quindi condotta un'attività preliminare in palestra con

l'insegnante di educazione motoria, durante la quale gli alunni hanno praticato una lettura ritmica-motoria del brano che era stato rappresentato graficamente dall'insegnante di musica. Naturalmente si è associata l'attività matematica sui numeri. Le strategie utilizzate sono state volte a stimolare l'interesse degli alunni; la narrazione di fiabe ha sicuramente ampliato e sviluppato le abilità cognitive attraverso il pensiero simbolico, mentre l'attività corporea ritmica ha migliorato le abilità psicomotorie, l'equilibrio, la coordinazione, il controllo del corpo nello spazio, la lateralità, incidendo sulla sincronizzazione e la relazione. L'attività musicale favorisce l'inclusione perché, attraverso la cooperazione e il lavoro di gruppo, permette a tutti gli alunni, indipendentemente dalle loro abilità, di partecipare attivamente e di sentirsi parte di un processo collettivo. Questo tipo di attività è inoltre inclusivo perché risponde alle diverse modalità di apprendimento degli studenti e offre opportunità a chi potrebbe trovarsi in difficoltà in altri contesti più tradizionali. Ancora, incoraggiando l'empatia, la comunicazione e la relazione, l'attività stimola comportamenti prosociali che possono essere sostenibili nel lungo periodo, poiché le competenze relazionali e collaborative sviluppate continuano a influenzare positivamente i bambini anche al di fuori dell'ambito scolastico. Infine, la sostenibilità si può estendere anche al piano metodologico e pedagogico: un'attività che favorisce la collaborazione tra insegnanti e che viene costantemente aggiornata e adattata alle necessità del gruppo classe ha una durabilità nel tempo che non dipende da singoli progetti o risorse limitate. Può infatti essere realizzata in modo flessibile, richiedendo risorse minime (ad esempio spazi per il movimento), ma con un forte impatto educativo, che si alimenta attraverso la cooperazione e l'innovazione continua nel tempo.

6.1 Metodologia

Lo studio si colloca in un approccio di ricerca-azione e ha coinvolto 22 docenti della Scuola dell'Infanzia e Primaria appartenenti a diverse aree disciplinari e 68 alunni di età compresa tra i 5 e i 6 anni. L'obiettivo era esplorare gli effetti del laboratorio musicale interdisciplinare sulle dinamiche collaborative del corpo docente e sui comportamenti prosociali degli alunni.

Le percezioni dei docenti sono state rilevate tramite un questionario con scala Likert a cinque punti, somministrato in tre momenti (pre, durante e post intervento). Le dimensioni indagate includevano collaborazione percepita, stress collaborativo, autoefficacia collettiva e apertura alla coprogettazione.

Esempi di item: "Mi sento supportato dai colleghi durante i momenti di coprogettazione". "Il lavoro in team genera in me tensione o stress". "Mi sento capace di integrare in modo efficace discipline diverse". "Percepisco un miglioramento del clima collaborativo tra gli insegnanti".

Sebbene lo strumento sia stato sottoposto a valutazione di esperti, non è da considerarsi psicometricamente validato; pertanto, i dati quantitativi sono stati analizzati in forma esclusivamente descrittiva.

Parallelamente, sono stati raccolti dati qualitativi mediante osservazioni sistematiche e analisi dei materiali prodotti durante le riunioni di progettazione, analizzati attraverso l'Analisi Tematica di Braun e Clarke (2006). Il progetto si è sviluppato nell'arco di cinque mesi, con due incontri settimanali, ed è stato accompagnato da momenti strutturati di riflessione tra docenti. La complessità del processo di coprogettazione è risultata evidente sin dalla fase iniziale, caratterizzata da tensioni comunicative, difficoltà nel definire ruoli condivisi e resistenze rispetto al lavoro di gruppo. La percentuale di "resistenza" alla collaborazione è stata ottenuta:

1. individuando i docenti che hanno risposto 1 o 2 agli item sulla collaborazione;
2. dividendo quel numero per il totale dei partecipanti (N=22);
3. trasformando il risultato in percentuale.

Esempio:

14 docenti/22 = 63,6% → arrotondato al 65–70% nelle descrizioni narrative.

Tuttavia, l'evoluzione delle relazioni professionali è stata rilevata sia attraverso le osservazioni qualitative sia tramite l'andamento delle risposte ai questionari. Nel questionario iniziale, il 70% degli insegnanti dichiarava difficoltà nella collaborazione; tale percentuale è scesa al 60% nella rilevazione intermedia e al

50% in quella finale. Contestualmente, sono aumentate le percezioni positive riguardo alla qualità della cooperazione e del clima di lavoro, suggerendo un progressivo miglioramento, pur in presenza di resistenze residue.

L'analisi qualitativa ha confermato e approfondito tali tendenze. Nella fase iniziale emergevano soprattutto sentimenti di stress, ansia e percezioni di scarsa efficacia comunicativa, accentuate da dinamiche di leadership non sempre equilibrate. Nel corso dei mesi, l'interazione costante, l'esperienza condivisa di laboratorio e la riflessione congiunta hanno favorito una graduale costruzione di un'alleanza collaborativa fondata su ascolto, rispetto e negoziazione. Le osservazioni in classe hanno mostrato un aumento della partecipazione e dei comportamenti cooperativi degli alunni, con ricadute significativamente per studenti con ADHD, BES e DSA. Pur non consentendo inferenze causali, i dati suggeriscono che il laboratorio musicale interdisciplinare possa favorire sia il benessere del gruppo docente sia un ambiente di apprendimento più inclusivo.

A posteriori, i docenti hanno riconosciuto l'utilità di integrare attività corporeo-musicali, come la Body Percussion, per rafforzare la coesione emotiva e ridurre lo stress, in linea con la letteratura sui benefici dell'attività fisica e delle pratiche ritmiche (Mandolesi et al., 2018; Fuss et al., 2015). L'approccio metodologico adottato ha consentito di documentare il processo di coprogettazione e i suoi effetti, pur nei limiti della natura esplorativa dello studio.

Le fasi del progetto sono state articolate in:

- Fase 1: incontri preliminari e definizione dei ruoli;
- Fase 2: progettazione congiunta del laboratorio;
- Fase 3: implementazione delle attività e raccolta dati;
- Fase 4: riflessione e ricalibrazione del percorso.

Fasi e protocollo operativo Il progetto è stato articolato in quattro fasi principali:	
Fase	Descrizione
Fase 1 – Progettazione e co-progettazione	Incontri iniziali tra docenti per conoscenza reciproca, definizione ruoli, obiettivi e progettazione del laboratorio musicale inter-disciplinare.
Fase 2 – Preparazione del materiale e coding esperienziale	Elaborazione del repertorio musicale/fiabe-note (codifica colore-nota + personaggi di fiabe), predisposizione di strumenti didattici e materiali per Body Percussion, preparazione di schede per osservazione.
Fase 3 – Implementazione del laboratorio con alunni	Due incontri settimanali di 2 ore, per 5 mesi: attività musicale, corporeo-motoria, narrazione, movimento, giochi matematici e linguistici, con osservazioni in aula.
Fase 4 – Monitoraggio, riflessione e adattamento	Riunioni periodiche tra docenti per riflettere sull'andamento, ricalibrare obiettivi, adattare strategie; somministrazione questionari pre/durante/post; raccolta dati qualitativi e quantitativi; analisi e discussione.

Tab. 1: Protocollo operativo

I questionari somministrati agli insegnanti sono stati analizzati mediante Analisi Tematica secondo Braun e Clarke (2006) e tramite statistiche descrittive relative alle percentuali di consenso e resistenze collaborative. Il materiale qualitativo comprendeva osservazioni strutturate durante il laboratorio, note di campo dei docenti e riflessioni guidate emerse nei momenti di debriefing.

L'analisi tematica ha seguito le sei fasi proposte da Braun e Clarke (2006): familiarizzazione con i dati, codifica iniziale, individuazione e revisione dei temi, loro definizione e integrazione qualitativo-quantitativa attraverso triangolazione dei dati. Due ricercatori indipendenti hanno codificato i dati ottenendo un accordo inter-codificatore elevato ($\kappa = 0,82$).

Nonostante la persistenza di resistenze, la coprogettazione ha favorito un clima progressivamente più collaborativo, con ricadute positive sugli alunni, inclusi quelli con ADHD, BES e DSA, che hanno mostrato partecipazione e motivazione. Alla luce delle osservazioni, gli autori propongono l'introduzione della Body Percussion tra adulti come attività ludico-musicale da integrare nella fase di coprogettazione, al fine di migliorare coesione, empatia e riduzione dello stress, in linea con la letteratura sui benefici dell'attività fisica (Mandolesi et al., 2018; Fuss et al., 2015).

Il progetto ha coinvolto 22 docenti della Scuola dell'Infanzia e Primaria (9 dell'infanzia e 12 della primaria, inclusi insegnanti di sostegno) e 68 alunni di 5-6 anni, ed è durato cinque mesi con due incontri settimanali di due ore. La fase iniziale è stata caratterizzata da difficoltà relazionali, stress e tensioni comunicative, che hanno rappresentato un limite organizzativo. Nel corso del tempo, tuttavia, la valorizzazione delle diverse competenze e la condivisione degli obiettivi hanno favorito un miglioramento del clima professionale e una riduzione dello stress.

I questionari Likert a cinque punti, somministrati in tre momenti (iniziale, intermedio e finale), hanno evidenziato un'elevata resistenza iniziale al lavoro collaborativo (70%), ridottasi al 60% nella fase intermedia e al 50% nella rilevazione finale. Pur persistendo criticità decisionali, il miglioramento percepito del lavoro di squadra ha contribuito alla riuscita del progetto e a un ambiente di classe più sereno e inclusivo. Gli alunni, compresi quelli con ADHD, BES e DSA, hanno partecipato attivamente, beneficiando di un approccio personalizzato che ha valorizzato i diversi stili di apprendimento.

A posteriori, gli autori sottolineano la necessità di strategie mirate per superare le resistenze collaborative e migliorare il benessere del gruppo docente. In questo senso, la Body Percussion viene proposta come strumento potenzialmente efficace per rafforzare l'alleanza collaborativa, ridurre ansia e stress e favorire empatia e comunicazione non verbale. La letteratura conferma che pratiche collaborative tra insegnanti migliorano sia la qualità dell'insegnamento sia il benessere professionale (Moolenaar et al., 2012).

7. Discussione e conclusioni

I risultati, coerentemente con la letteratura, evidenziano la complessità delle pratiche collaborative e l'elevato impegno relazionale richiesto dalla coprogettazione. Le teorie di riferimento (Vygotskij, Gardner, Bandura, Wenger) confermano il valore di approcci inclusivi e partecipativi, ma l'esperienza mostra come tali pratiche non siano ancora pienamente consolidate nella quotidianità scolastica, rendendo necessarie strategie di supporto mirate. Proprio per questo motivo si auspicano strategie mirate che possano migliorare il rapporto tra gli insegnanti. Le domande di ricerca formulate hanno guidato la riflessione sui dati qualitativi e quantitativi, sottolineando l'importanza di strategie mirate per migliorare il clima tra insegnanti.

In particolare, l'esperienza conferma che:

- La coprogettazione interdisciplinare può incrementare la percezione di coesione e collaborazione tra docenti, anche se persistono resistenze interne;
- I laboratori musicali e corporei favoriscono comportamenti prosociali e inclusivi negli alunni, osservabili qualitativamente;
- L'introduzione a posteriori della Body Percussion tra adulti rappresenta una strategia promettente per migliorare empatia, comunicazione non verbale e coesione del gruppo docente.

L'analisi complessiva dei dati raccolti, interpretata secondo la prospettiva esplorativa e riflessiva che caratterizza l'intero progetto, evidenzia come la coprogettazione interdisciplinare possa rappresentare un dispositivo utile per sostenere la collaborazione tra insegnanti e promuovere ambienti di apprendimento maggiormente inclusivi. Le tre domande di ricerca formulate nel paragrafo 4 hanno guidato la lettura dei dati, permettendo di interpretare risultati e processi in modo coerente con gli obiettivi della ricerca-azione.

Rispetto alla prima domanda di ricerca, riguardante l'influenza della coprogettazione sulla coesione tra docenti, i dati qualitativi suggeriscono un'evoluzione significativa: le resistenze collaborative, che inizialmente coinvolgevano circa il 70% degli insegnanti, si riducono al 60% nella fase intermedia e al 50% nella rilevazione finale. Pur persistendo criticità relazionali, l'esperienza ha favorito un clima più disteso, una maggiore chiarezza dei ruoli e una crescente disponibilità al confronto.

Per quanto riguarda la seconda domanda di ricerca, relativa ai possibili effetti del laboratorio musicale sugli alunni, le evidenze sugli alunni sono esclusivamente basate su osservazioni strutturate e non costituiscono una misura causale degli effetti del laboratorio. Le osservazioni dei docenti descrivono un incremento della partecipazione attiva, delle interazioni prosociali e della motivazione, inclusi gli alunni con ADHD, BES e DSA. Tuttavia, non essendo state raccolte misure dirette né scale validate, tali indicazioni vanno considerate come risultati preliminari e non generalizzabili, coerentemente con la natura esplorativa dello studio.

Rispetto alla terza domanda di ricerca, che ipotizzava l'introduzione della Body Percussion come supporto alla coesione del gruppo docente, le riflessioni emerse indicano che un'attività corporea condivisa potrebbe costituire una strategia efficace per migliorare empatia, comunicazione non verbale e ridurre lo stress tra insegnanti. Sebbene non sia stata implementata nel presente studio, la letteratura ne evidenzia il potenziale nel favorire benessere psico-fisico e armonizzazione dei gruppi di lavoro, rendendola una proposta promettente per future sperimentazioni.

Nel loro insieme, i risultati mostrano che l'integrazione tra discipline, la musica, il movimento corporeo e la coprogettazione può migliorare la qualità delle relazioni professionali e favorire un apprendimento inclusivo. Allo stesso tempo, emerge la necessità di un sostegno metodologico più strutturato, dell'utilizzo di strumenti osservativi sistematici e di pratiche che accompagnino i docenti nel lavoro collaborativo, soprattutto nei contesti caratterizzati da tensioni organizzative e stress. In questo senso, lo studio mantiene un carattere esplorativo e riflessivo, fornendo indicazioni pratiche e suggerimenti metodologici senza pretendere di stabilire relazioni causal. L'integrazione tra discipline, laboratori musicali, strategie corporee e coprogettazione offre un modello educativo innovativo, capace di supportare il benessere dei docenti e lo sviluppo di competenze sociali negli studenti. Infine, l'esperienza suggerisce che futuri studi potrebbero includere misurazioni più sistematiche e scale validate, permettendo di consolidare le osservazioni preliminari e di valutare quantitativamente l'impatto della Body Percussion e della coprogettazione educativa.

La letteratura sul benessere evidenzia come l'esercizio fisico produca benefici cognitivi, emotivi e relazionali attraverso meccanismi biologici e psicologici consolidati (Mandolesi et al., 2018; Fuss et al., 2015). In tale prospettiva, la Body Percussion potrebbe fungere da catalizzatore per il lavoro di gruppo, favorendo cooperazione, fiducia reciproca e riduzione dello stress.

In conclusione, il caso analizzato suggerisce che la coprogettazione interdisciplinare rappresenti un dispositivo utile per promuovere collaborazione docente e ambienti di apprendimento inclusivi. Futuri studi potranno rafforzare tali evidenze attraverso l'uso di strumenti validati e sperimentazioni specifiche sull'impiego della Body Percussion nei gruppi di insegnanti, contribuendo alla costruzione di comunità educative più coese, riflessive e sostenibili.

Bibliografia

- Bandura, A. (1977). *Teoria dell'apprendimento sociale*. Hoboken: Prentice Hall.
- Basile, N., Sirtori, R., & Viganò, F. (2023). Co-programmare e co-progettare in mezzo ai problemi. I fili da tessere tra agire politico e agire tecnico. *Animazione Sociale*, 362, 67.
- Blanco, A. R., & Jiménez, M. B. (2005). Música y salud: La danza calidad de vida. *Envejecimiento, salud y dependencia*, 81-98. Universidad de La Rioja.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2): 77–101.
- De Ambrogio, U., & Marocchi, G. (2023). *Coprogrammare e coprogettare. Amministrazione condivisa e buone pratiche*, Roma: Carocci.
- De Ambrogio, U., & Guidetti C. (2016). *La coprogettazione -La partnership tra pubblico e terzo settore*. Roma: Carocci editore.
- De Tommaso, C.V., & Maino, F. (2023). *Le pratiche collaborative: fattori facilitanti e ostacolanti, sfide e opportunità della coprogettazione*. 03. Contributo in Volume. Book Part. <https://www.secondowelfare.it/rapporto/capitolo-4-6/>
- Dusi, P. (2014). *La corresponsabilità educativa tra famiglia e scuola*. Contributi in Volume, 978-88-350-3547-3 <http://hdl.handle.net/11562/934175>.
- Fuss, J., Steinle, J., Bindila, L., Auer, M. K., Kirchherr, H., Lutz, B., et al. (2015). A runner's high depends on can-

- nabinoid receptors in mice. *Proc. Natl. Acad. Sci. U.S.A.*, 112, 13105–13108. doi: 10.1073/pnas.1514996112.
- Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York, NY: Basic Books.
- Ghedin, E., & Aquario, D. (2023). Co-progettare, co-insegnare, co-valutare. Una ricerca sul valore della collaborazione tra pratiche e atteggiamenti degli insegnanti. *L'integrazione scolastica e sociale*, 22(3), 81-106, doi: 10.14605/ISS2232304
- Gomes da Silva, S., Araujo, B. H. S., Cossa, A. C., Scorza, F. A., Cavalheiro, E. A., Naffah-Mazzacoratti Mda, G., et al. (2010). Physical exercise in adolescence changes CB1 cannabinoid receptor expression in the rat brain. *Neurochem. Int.*, 57, 492-496. doi: 10.1016/j.neuint.2010.07.001
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2019). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.
- Hattie, J. (2015). *What works best in education: The politics of collaborative expertise*, New York: Pearson.
- Kloo, A., & Zigmond, N. (2008). Co-teaching revisited: re-design the project. *Preventing school failure*, 52(2), 12-20.
- Krammer, M., Rossmann, P., Gastager, A., & Gasteiger-Klicpera, B. (2018). Modi di comporre team di docenti e il loro impatto sulle percezioni degli insegnanti sulla collaborazione. *European Journal of Teacher Education*, 41(4), 463-478.
- Little, J.W. (1990). The persistence of privacy: autonomy and initiative in professional relations of teachers. *Teachers College Record*, 91, 509-536.
- Maino, F. (Ed.) (2023). *Agire insieme. Coprogettazione e coprogrammazione per cambiare il welfare. Sesto Rapporto sul secondo welfare*. Milano: Percorsi di secondo welfare.
- Mandolesi, L., Polverino, A., Montuori, S., Foti, F., Ferraioli, G., Sorrentino, P., & Sorrentino, G. (2018). Effects of physical exercise on cognitive functioning and wellbeing: biological and psychological benefits. *Frontiers in psychology*, 9, 347071.
- Mazzella, M., & Fogliata, A. (2024). Innovative Teaching: Movement for the Psychomotor Improvement of Students. *Formazione & insegnamento*, 22(3), 160-167. https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-03-24_18.
- Moolenaar, N. M., Sleegers, P. J., & Daly, A. J. (2012). Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and teacher education*, 28(2), 251-262.
- OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development (2014). *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing. [http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en\(ver.15.12.2017\)](http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en(ver.15.12.2017))
- Van der Kolk, B. A. (2015). *Il corpo tiene il punteggio: Cervello, mente e corpo nella guarigione del trauma*. Milano: Raffaello Cortina.
- Vygotskij, L.S. (1978). *La mente nella società: lo sviluppo dei processi psicologici superiori*. Università di Harvard.
- Wenger, E. (1998). *Community of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.
- Zini, P. (2019). Corresponsabilità e coprogettazione educativa tra scuola e famiglia. In *L'insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale* (pp. 338-355). Roma: Armando, <http://hdl.handle.net/10807/145895>.