

Scrivere con le mani, pensare con il corpo: la *Craft and Making Practice* come fondamento per una pedagogia della creatività nella scrittura

Andrey Felipe Sgorla*

Riassunto: Il saggio propone un dialogo inedito tra due tradizioni pedagogiche sviluppate in parallelo senza mai incontrarsi sistematicamente: quella italiana della creatività – da Munari a Rodari a Malaguzzi – e quella nordica della *Craft and Making Practice* (CMaP). Entrambe convergono sull'intuizione che il fare con le mani è forma primaria di conoscenza, che la creatività non precede il gesto ma emerge nel gesto, che l'errore è risorsa e non deviazione. Attraverso un approccio inter- e transdisciplinare che intreccia pedagogia della creatività, neuropsicologia cognitiva e scienze dell'educazione, il saggio mostra come la CMaP – con il *holistic craft* di Pöllänen, la materialità del gesto teorizzata da Ingold, Sennett e Malafouris, i significati narrativi documentati da Kouhia – offra i fondamenti epistemologici e i modelli didattici che la tradizione italiana aveva intuito, ma non sistematizzato. La scrittura a mano viene riletta nella sua duplice dimensione, grafico-espressiva e narrativa, come pratica artigianale generativa di identità e benessere eudaimonico, valida per tutto l'arco della vita e, in particolare, nelle diverse fasi evolutive del percorso scolastico. Le implicazioni riguardano la progettazione didattica, la valutazione dei processi creativi e la formazione di docenti capaci di abitare la propria pratica di scrittura come artigiani riflessivi.

Parole chiave: *Craft and Making Practice*, pedagogia della creatività, scrittura a mano, gesto grafico-espressivo, benessere eudaimonico.

English title: Writing with the hands, thinking with the body: Craft and Making Practice as a foundation for a pedagogy of creativity in writing.

Abstract: This paper proposes an unprecedented dialogue between two pedagogical traditions developed in parallel without systematic encounter: the Italian tradition of creativity – from Munari to Rodari to Malaguzzi – and the Nordic tradition of Craft and Making Practice (CMaP). Through an inter- and trans-disciplinary approach integrating pedagogy of creativity, cognitive neuropsychology, and educational sciences, the paper shows how CMaP – with Pöllänen's *holistic craft*, the materiality of gesture theorized by Ingold, Sennett, and Malafouris, and the narrative meanings documented by Kouhia – provides the epistemological foundations and pedagogical models that the Italian tradition had intuited without systematizing. Handwriting is reread in its dual graphic-expressive and narrative dimensions as a craft practice generative of identity and eudaimonic well-being, relevant across the lifespan and particularly at different evolutionary phases of schooling. Neuropsychological research (Longcamp *et al.*, 2008; Van der Meer & Van der Weel, 2017; Mueller & Oppenheimer, 2014) confirms the irreducibility of handwriting as embodied cognition. Implications concern didactic design, assessment of creative processes, and the formation of teachers capable of inhabiting their writing practice as reflective practitioners.

* Università di Siena. Email: andrey.sgorla@unisi.it

Keywords: Craft and Making Practice, pedagogy of creativity, handwriting, graphic-expressive gesture, eudaimonic well-being.

1 Introduzione

Nel XXI secolo la scrittura vive un paradosso che la pedagogia non può permettersi di ignorare: mai come oggi essa è diventata atto pervasivo – testi, messaggi, annotazioni digitali si moltiplicano senza sosta –, eppure il gesto della mano sulla carta rischia di scomparire dai curricula scolastici, retrocesso a tecnica accessoria dei primi anni di primaria e progressivamente abbandonato nei gradi successivi. Come ricorda Ingold, la linea scritta non è mai soltanto un segno: è *traiettoria*, itinerario attraverso il quale chi scrive non trascrive un pensiero già formato, ma lo costruisce nel gesto stesso (Ingold, 2007, p. 3). È in questa tensione – tra onnipresenza della scrittura digitale ed eclissi del gesto grafico-manuale – che prende forma la domanda alla quale questo saggio intende rispondere: quale fondamento epistemologico e didattico può sorreggere oggi una *pedagogia della creatività nella scrittura* che restituisca al gesto manuale la sua complessità formativa, narrativa e identitaria?

Le *Indicazioni nazionali* (MIUR, 2018; 2025) invocano una scuola che promuova “la cura di sé e della propria identità” e “il senso critico e la creatività” (MIUR, 2025, p. 11). Eppure la didattica della scrittura continua a privilegiare un modello *product-centered* – orientato alla conformità rispetto a un testo modello dato, alla correzione come caccia all’errore, alla separazione tra ideazione e redazione – che lascia poco spazio alla scrittura come pratica creativa e generativa di identità (Pöllänen, 2009). Il disallineamento tra visione dichiarata e pratiche effettive richiede un’analisi dei fondamenti epistemologici prima ancora che una revisione delle tecniche.

Questo saggio propone un approccio inter- e trans-disciplinare che intreccia pedagogia della creatività, neuropsicologia cognitiva e scienze dell’educazione per avviare un dialogo tra due tradizioni che hanno sviluppato, in parallelo e senza mai incontrarsi sistematicamente, le stesse risposte fondamentali alle stesse domande. La struttura procede come segue: la seconda sezione ricostruisce il contributo della tradizione italiana (Munari, Rodari, Malaguzzi) come precursore della CMaP; la terza presenta i fondamenti teorici della CMaP nordica; la quarta affronta la critica al paradigma cognitivista della creatività e le implicazioni neuropsicologiche del gesto grafico; la quinta ne deduce le implicazioni didattiche concrete e per la formazione dei docenti; la sesta rilancia la sfida educativa complessiva.

② Dalla fantasia al gesto: la tradizione italiana della creatività

La tradizione italiana ha pensato con profondità il rapporto tra gesto materiale, fantasia e formazione. Tre figure distanti per contesto ma convergenti in un'intuizione fondamentale: Bruno Munari, Gianni Rodari, Loris Malaguzzi. Tutti e tre anticipano – senza averlo mai incontrato – il nucleo epistemologico della *Craft and Making Practice* nordica: che il *fare* non è esecuzione di un pensiero già formato ma è esso stesso una forma di pensiero; che il corpo è intelligenza; che la creatività non è privilegio di pochi ma capacità democratica che la scuola può liberare oppure soffocare.

Munari costruisce, nel *Fantasia* (1977), una mappa per l'educatore che voglia accompagnare processi autenticamente creativi: la distinzione tra fantasia, invenzione, creatività e immaginazione non è tassonomia accademica, è strumento pratico per non confondere l'evasione fantastica con la creazione. La sua proposta per una scuola di *design* che inizi dall'asilo – pubblicata su *Domus* (n. 538) – è strutturalmente identica alla proposta Slöjd-CMaP: l'educazione al *fare intelligente* deve cominciare dall'infanzia, attraverso la manipolazione dei materiali e la sperimentazione degli strumenti (Munari, 1974). Il segno grafico, in Munari, non è mai semplice trascrizione: è atto corporeo che genera significato nel suo stesso compiersi.

Rodari porta questa intuizione sul terreno della scrittura narrativa. La *Grammatica della fantasia* (1973) non è un libro di regole: è un sistema di *tecniche* per la creazione narrativa situata – strumenti artigianali del narratore nel senso pieno che Sennett darà trent'anni dopo al termine *artigiano*. Il *binomio fantastico*, la *favola al contrario*, l'*errore creativo*: dispositivi che sfruttano la resistenza del materiale linguistico per generare percorsi narrativi inattesi. Ed è proprio l'errore la categoria più vicina alla CMaP: non ostacolo da correggere, ma momento in cui il materiale *resiste* alle attese e forza l'invenzione verso percorsi che il progetto iniziale non contemplava. “La fantasia è come la marmellata: bisogna spalmarla sul pane” (Rodari, 2021), e il pane è sempre un materiale con una sua struttura e resistenza.

Con Malaguzzi la tradizione italiana produce la sua formulazione più compiuta di una pedagogia del fare come conoscenza. Il bambino possiede “cento mani, cento pensieri, cento modi di pensare di giocare e di parlare” e la scuola ne “ruba novantanove” quando impone un solo linguaggio (Malaguzzi, in Edwards, Gandini e Forman, 1993, p. 3). L'*atelier* reggiano – spazio dotato di materiali, argilla, stoffe – è il luogo in cui il bambino conosce con le mani e con il corpo prima ancora che con la parola scritta. La *documentazione* reggiana – raccolta sistematica di elaborati in processo – è il portfolio di apprendimento che Pöllänen (2015) identifica come componente fondamentale del *holistic craft*.

Ciò che unisce i tre è una concezione della creatività come processo situato nel fare. Eppure la tradizione italiana non ha prodotto una tassonomia della progressione creativa paragonabile a quella di Lindström (2006), né un *framework* del ciclo creativo autonomo paragonabile al *holistic craft* di Pöllänen (2009), né una teoria della materialità del gesto grafico paragonabile alla *Material Engagement*

Theory di Malafouris (2013). Le intuizioni fondamentali ci sono tutte; mancano gli strumenti per renderle operative in modo sistematico. È questo lo spazio che la tradizione CMaP nordica ha occupato con rigore crescente.

③ Il fare come conoscenza: fondamenti e sviluppi della tradizione CMaP

La *Craft and Making Practice* non è una metodologia didattica tra le altre: è una tradizione di pensiero che interpreta il fare con le mani come forma primaria di conoscenza umana, radicata in una filosofia dell'esperienza che risale a Dewey e che, attraverso decenni di ricerca empirica e teorica nei paesi nordici e nel mondo britannico, ha prodotto strumenti concettuali di notevole precisione per pensare la creatività, l'identità e il ben-essere nel contesto dell'educazione – per tutto l'arco della vita.

Le radici storiche si trovano nell'*Educational Sloyd* fondato da Otto Salomon in Svezia alla fine dell'Ottocento: il lavoro manuale – intaglio del legno, cucito, lavorazione della creta – come mezzo per educare l'intera persona, non soltanto le dita. La mano educata è la mente educata: il principio che Munari avrebbe formulato in italiano settant'anni dopo. È Dewey a fornire il fondamento filosofico decisivo: l'esperienza estetica non è lusso culturale, ma la forma più completa di esperienza umana – quella in cui processo e prodotto, azione e riflessione, corpo e mente si integrano in un *continuum* (Dewey, 1934, p. 50).

Il contributo teorico che ha trasformato questo movimento in una tradizione di ricerca rigorosa è quello di Sinikka Pöllänen. La sua distinzione tra *craft product-centered* e *holistic craft* ha implicazioni profonde ben oltre il contesto specifico del *craft* educativo. Nel *craft product-centered* il discente esegue un modello dato: la forma finale è predeterminata, i criteri di valutazione sono esterni e fondati sulla conformità. Nel *holistic craft*, invece, il discente attraversa autonomamente l'intero ciclo creativo: *concepisce* l'idea in risposta a un problema o stimolo aperto, *pianifica* la propria soluzione, *esegue* con tolleranza dell'imprevisto, *valuta* il proprio processo sviluppando progressivamente criteri interni di giudizio (Pöllänen, 2009, p. 252). La creatività, nel *holistic craft*, non è una fase speciale: è il principio organizzativo dell'intero ciclo. Applicata alla scrittura, questa distinzione ha una forza demistificatrice immediata: quasi tutta la didattica della scrittura scolastica è *product-centered*.

Tim Ingold fornisce la fenomenologia del gesto creativo che sorregge questo *framework*. In *Lines* (2007) e *Making* (2013) introduce la distinzione decisiva tra la linea che *segue* una forma già data e la linea che *esplora* un percorso in costruzione. La scrittura, intesa come gesto educativamente ricco, appartiene al secondo tipo: non è trascrizione di un pensiero già formato, ma *wayfaring* – itinerario attraverso il quale chi scrive scopre dove stava andando soltanto nel momento in cui vi arriva (Ingold, 2007, p. 75). Richard Sennett porta questa intuizione sul piano del dialogo tra mano e mente nell'*expert craft*: il maestro artigiano non sa come

finirà l'oggetto prima di iniziare a lavorarlo. Fondamentale è il concetto di *repair* come atto cognitivo: riparare ciò che non funziona come previsto non è correggere un errore, è comprendere più profondamente la logica del materiale (Sennett, 2008, p. 199). Applicato alla scrittura, il *repair* è la revisione del testo – non come caccia agli errori morfosintattici, ma come ri-lavorazione artigianale in cerca di maggiore precisione espressiva.

Lambros Malafouris fornisce la base neurocognitiva con la *Material Engagement Theory* (2013): la creatività non avviene interamente nel cervello per poi esprimersi nel gesto, ma emerge nell'interazione tra mente, corpo e materiale. "Creativity is not a property of the brain, or of the person, or of the environment, but a property of the engagement between them" (Malafouris, 2013, p. 242). Lo scrittore non trascrive pensieri preesistenti: li produce nel gesto.

La dimensione identitaria e di ben-essere è stata sistematicamente documentata da Annamari Kouhia attraverso ricerche qualitative su praticanti adulti – mostrando che la CMaP vale per tutto l'arco della vita, non solo a scuola. Kouhia (2012, 2015) ha mostrato che il *maker* produce narrazioni di sé attraverso ciò che fa, attraverso le scelte di materiali e tecniche, attraverso i significati che investe nel processo. Distingue tra significati funzionali, estetici, sociali, terapeutici e *narrativi* – questi ultimi i più rilevanti: il *craft* come pratica attraverso la quale si costruisce e comunica chi si è, da dove si viene, dove si vuole andare (Kouhia, 2015). Sviluppare la propria voce narrativa è dunque un lavoro artigianale di costruzione identitaria:

un processo di lungo periodo nel quale l'individuo impara a riconoscersi nei testi che produce, a distinguere la propria voce da quella dei modelli imitati, a scegliere consapevolmente come stare in relazione con il linguaggio e con chi legge (Kouhia, 2015).

Pöllänen e Weissmann-Hanski (2020) hanno documentato empiricamente che la pratica regolare del *holistic craft* produce ben-essere *eudaimônico* – realizzazione profonda legata all'esercizio delle proprie capacità e alla costruzione di significato nel tempo – una prospettiva che le *Indicazioni nazionali* invocano ("la cura di sé e della propria identità": MIUR, 2025, p. 11) senza avere ancora, nella tradizione didattica italiana, i fondamenti operativi per perseguirla sistematicamente.

④ Creatività come processo situato: oltre il pensiero divergente

Non è possibile fondare una pedagogia della creatività nella scrittura senza confrontarsi con il paradigma che ancora oggi orienta implicitamente le politiche educative: il modello del *pensiero divergente* elaborato da Guilford (1959) e operazionalizzato da Torrance (1966). In questo paradigma, la creatività è una capacità cognitiva individuale – misurabile, antecedente al gesto che la esprime. La scuola può al più risvegliare una creatività latente: non può produrla. Ne conseguono implicazioni didattiche precise: separare ideazione e redazione, valutare il prodot-

to finito, correggere gli scarti rispetto al modello atteso. Ognuna di queste implicazioni è riconoscibile nelle pratiche della scrittura scolastica italiana – e ognuna è esattamente l'opposto di ciò che Munari, Rodari, Malaguzzi, Pöllänen, Ingold e Malafouris ci hanno consegnato.

Kaufman e Beghetto (2009) hanno proposto un modello più articolato che distingue quattro livelli di creatività – *mini-c* (creazione personale e soggettiva), *little-c* (creatività quotidiana), *pro-C* (professionale) e *Big-C* (storicamente rilevante) –, liberando la pedagogia dall'ansia della genialità: basta che lo studente produca qualcosa che per lui è nuovo, che esprima una soluzione personale a un problema espressivo, che senta la propria voce riconoscibile nel testo. Tuttavia, anche in Kaufman e Beghetto il *mini-c* è definito come processo di interpretazione interna (Kaufman e Beghetto, 2009, p. 3): il corpo, il gesto, la materialità del fare restano assenti.

È qui che la CMaP opera la rottura epistemologica più radicale. Non si tratta di aggiungere un fattore corporeo al modello cognitivista, ma di invertire la direzione causale: la creatività non precede il gesto, ma *emerge nel gesto*, come proprietà dell'interazione tra mente, corpo e materiale (Malafouris, 2013, p. 242). Il pensiero si forma nella scrittura, non prima di essa. Separare ideazione e redazione – “prima pensa, poi scrivi” – non è soltanto inutile: è pedagogicamente controproducente, perché interrompe precisamente il processo attraverso il quale la creatività si genera.

5 Implicazioni neuropsicologiche del gesto grafico

La neuropsicologia cognitiva fornisce a questo punto una serie di conferme convergenti che non sarebbe onesto ignorare. Marieke Longcamp e colleghi (2008) hanno mostrato attraverso studi di *neuroimaging* che la scrittura a mano attiva regioni motorie associate al riconoscimento visivo delle lettere che la digitazione non attiva: la memoria della forma delle lettere è, in chi ha imparato a scrivere a mano, una memoria motoria prima ancora che visiva, incorporata nei gesti della mano (Longcamp *et al.*, 2008, p. 815). Audrey Van der Meer e Ruud Van der Weel (2017) hanno documentato, con misurazioni EEG ad alta densità, che la scrittura a mano produce *pattern* di connettività neurale significativamente più ricchi e integrati rispetto alla digitazione: il gesto fisico mobilita simultaneamente regioni visive, motorie, sensoriali e linguistiche del cervello in modi che la tastiera non replica (Van der Meer e Van der Weel, 2017, p. 8). Pam Mueller e Daniel Oppenheimer (2014) hanno mostrato che gli studenti che prendono appunti a mano comprendono i concetti significativamente meglio di quelli che li digitano: la lentezza della scrittura a mano li costringe a sintetizzare e rielaborare in tempo reale, mentre la velocità della digitazione consente la trascrizione passiva senza comprensione (Mueller e Oppenheimer, 2014, p. 1166). Karin James e Laura Engelhardt (2012), infine, hanno documentato che l'esperienza della scrit-

tura a mano in bambini pre-lettori produce uno sviluppo funzionale del cervello significativamente diverso rispetto all'uso della tastiera, con implicazioni per l'acquisizione della lettura stessa.

Questi dati non dicono che si debba sempre e necessariamente scrivere a mano. Dicono qualcosa di più preciso: che la scrittura a mano è una forma specifica di *cognizione incarnata* – nel senso di Varela, Thompson e Rosch (1991) – irriducibile alla sua versione digitale, e che questa irriducibilità non è un accidente tecnico ma una proprietà costitutiva del gesto grafico come atto cognitivo e creativo. Il paradosso del XXI secolo con cui si apriva questo saggio trova qui la sua risposta più concreta: non si tratta di scegliere tra analogico e digitale, ma di comprendere che rinunciare al gesto grafico-espressivo significa rinunciare a una forma di pensiero che nessun altro strumento replica.

⑥ Verso una didattica artigianale della scrittura

Guadagnato un fondamento epistemologico, la domanda che ogni insegnante ha il diritto di porre è: cosa cambia, concretamente, nella progettazione didattica? Come ricorda Schön, “la pratica non è l'applicazione della teoria, ma il luogo nel quale la teoria si genera e si verifica” (Schön, 1983, p. 69). Proponiamo quattro cambiamenti strutturali, ciascuno dei quali risponde a uno dei nodi che il paradigma *product-centered* ha lasciato irrisolti.

Il primo cambiamento riguarda la *consegna*. Nel modello dominante, la consegna descrive il prodotto atteso: genere testuale, lunghezza, struttura. Nel modello *holistic craft*, la consegna apre uno spazio di problema: propone uno stimolo – un oggetto, un'immagine, un inizio di frase – e invita lo studente a costruire la propria risposta senza che la forma finale sia predeterminata. Come il vasaio di Malafouris non sa come finirà il vaso prima di iniziare a lavorare l'argilla, lo studente non sa – e non deve sapere – come finirà il suo testo prima di iniziare a scriverlo. L'insegnante deve valorizzare l'incompiutezza, la deviazione, l'imprevisto come fasi normali e necessarie del processo creativo.

Il secondo riguarda il ruolo dell'*errore*. Nel modello artigianale, l'errore è – nel senso di Rodari e di Sennett – una *risorsa*: il momento in cui il materiale linguistico resiste alle intenzioni dell'autore e apre percorsi che il progetto iniziale non contemplava. L'insegnante deve leggere i testi degli studenti non come prodotti da valutare ma come *processi da accompagnare*: fare domande anziché dare soluzioni, indicare dove il testo suscita curiosità anziché dove non raggiunge il livello atteso (*riflessione-in-azione* nel senso di Schön, 1983).

Il terzo cambiamento riguarda la *progressione creativa nel tempo*. La tassonomia elaborata da Lars Lindström (2006) offre uno strumento valutativo operativamente preciso: *craft riproduttivo* (imitare un modello con criteri di conformità), *craft produttivo* (produrre variazioni con margini di scelta), *craft creativo* (produrre qualcosa di concettualmente nuovo con voce riconoscibile), *craft inventivo*

(sviluppare un processo originale che ridefinisce le regole stesse: Lindström, 2006, p. 44). Applicata alla scrittura, questa tassonomia non valuta il talento individuale: mappa la progressione che ogni studente può percorrere nel tempo – nelle diverse fasi evolutive, dalla scuola primaria alla secondaria e oltre –, se la didattica crea le opportunità appropriate per ciascun livello. La dimensione identitaria è centrale: Kouhia (2015) e Ricoeur (1992) convergono nel mostrare che sviluppare la propria voce narrativa è un lavoro di costruzione identitaria di lungo periodo, un processo nel quale lo studente impara progressivamente a riconoscersi nei testi che produce e a distinguere la propria voce da quella dei modelli imitati.

Il quarto cambiamento, il più impegnativo, riguarda il *docente*. Una didattica artigianale della scrittura richiede un insegnante che rifletta sulla propria pratica di scrittore. Donald Murray sosteneva che il modo più efficace per insegnare la scrittura è mostrare come si scrive: fare *conferencing* con gli studenti davanti ai loro testi in corso, mostrare le proprie bozze e illustrare come si rivedono (Murray, 1981). È il modello che la CMaP chiama *active mimesis* nel senso di Sennett (2008, p. 179): apprendimento attraverso l'osservazione di un esperto che rende visibile il proprio processo. Il modello nordico – elaborato da Kokko e Räisänen (2019) e da Borg (2001) – forma il docente come *praticante della propria disciplina*: deve mantenere una pratica personale della scrittura e avere qualcosa da mostrare oltre che da spiegare. Portare questa logica nella formazione italiana dei docenti di scrittura è la sfida educativa più urgente che ci attende.

7 Riflessioni conclusive

Questo saggio ha mostrato come due tradizioni pedagogiche – quella italiana della creatività, con Munari, Rodari e Malaguzzi, e quella nordica della CMaP, con Salomon, Pöllänen, Ingold, Sennett e Kouhia – convergono sull'intuizione che il fare con le mani è forma di conoscenza, che la creatività emerge nel gesto, che l'errore è risorsa, che educare significa accompagnare un processo di costruzione identitaria. La scrittura a mano, riletta attraverso questa doppia lente, non è una tecnica da automatizzare nei primi anni di scuola primaria: è una pratica artigianale di lungo periodo, nella quale gesto grafico-espressivo e costruzione narrativa dell'identità si co-producono nel tempo – nelle diverse fasi evolutive e per tutto l'arco della vita.

Come ricordano Benelli e Broglia (2024, p. 100), guadagnare sapere dall'esperienza richiede che i professionisti siano messi in condizione di *so-stare* su di essa – di fermarsi, di tornare indietro, di rilavorarla con cura artigianale. Questo vale per i docenti che vogliano insegnare la scrittura come pratica creativa: devono avere la possibilità di *so-stare* sulla propria pratica di scrittura, di riflettere con la stessa attenzione che chiedono agli studenti, sviluppando la *postura artigianale* (Schön, 1983) che trasforma l'insegnamento in un processo in corso, mai definitivamente concluso.

Verso una pedagogia della creatività nella e della scrittura per il XXI secolo: non una ricetta, ma una direzione – quella di restituire al gesto grafico-narrativo il suo pieno valore formativo, promuovendo pratiche che sappiano coniugare gesto e pensiero, creatività e identità, processo e ben-essere, nell’arco dell’intera esperienza educativa e oltre.

Riferimenti bibliografici

- Benelli C., Broglia L. (2024). Tenere traccia, riflettere, progettare. Il diario di bordo nell’agire educativo. *Lifelong Lifewide Learning*, 22(45), pp. 96-105.
- Borg K. (2001). *Slöjdämnet: intryck, uttryck, avtryck*. Linköping: Linköpings Universitet.
- Dewey J. (1910). *How We Think*. Boston: D.C. Heath & Co.
- Dewey J. (1934). *Art as Experience*. New York: Minton, Balch & Co.
- Edwards C., Gandini L., Forman G. (a cura di) (1993). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*. Norwood: Ablex Publishing.
- Guilford J.P. (1959). Three faces of intellect. *American Psychologist*, 14(8), pp. 469-479.
- Ingold T. (2007). *Lines: A Brief History*. London: Routledge.
- Ingold T. (2013). *Making: Anthropology, Archaeology, Art and Architecture*. London: Routledge.
- James K.H., Engelhardt L. (2012). The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children. *Trends in Neuroscience and Education*, 1(1), pp. 32-42.
- Kaufman J.C., Beghetto R.A. (2009). Beyond big and little: The four c model of creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), pp. 1-12.
- Kokko S., Räisänen R. (2019). Craft education in sustaining and developing craft traditions: Reflections from Finnish craft teacher education. *Techne serien-Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetsenskap*, 26(1), pp. 27-43.
- Kouhia A. (2012). Unraveling the meanings of textile hobby crafts. *Textile: The Journal of Cloth and Culture*, 10(3), pp. 280-299.
- Kouhia A. (2015). Crafting the collective sense: A descriptive case study on recreational textile craft-making in Finnish adult education. *International Journal of Education Through Art*, 11(1), pp. 7-20.
- Lindström L. (2006). Creativity: What is it? Can you assess it? Can it be taught? *International Journal of Art & Design Education*, 25(1), pp. 53-66.
- Longcamp M., Boucard C., Gilhodes J.C., Anton J.L., Roth M., Nazarian B., Velay J.L. (2008). Learning through hand- or typewriting influences visual recognition of new graphic shapes. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 20(5), pp. 802-815.
- Malafouris L. (2013). *How Things Shape the Mind: A Theory of Material Engagement*. Cambridge: MIT Press.
- Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. <https://www.mim.gov.it>

- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2025). *Nuove Indicazioni. Scuola dell'infanzia e primo ciclo di istruzione*. <https://www.mim.gov.it>
- Mueller P.A., Oppenheimer D.M. (2014). The pen is mightier than the keyboard: Advantages of longhand over laptop note taking. *Psychological Science*, 25(6), pp. 1159-1168.
- Munari B. (1974). Proposta di una scuola di design che comincia dall'asilo. *Domus*, 538, pp. 52-54.
- Munari B. (1977). *Fantasia. Invenzione, creatività e immaginazione nelle comunicazioni visive*. Roma-Bari: Laterza.
- Murray D.M. (1981). Making meaning clear: The logic of revision. *Journal of Basic Writing*, 3(3), pp. 33-40.
- Pöllänen S. (2009). Contextualising craft: Pedagogical models for craft education. *International Journal of Art & Design Education*, 28(3), pp. 249-260.
- Pöllänen S. (2015). Elements of crafts that enhance well-being: Textile craft makers' descriptions of their leisure activity. *Journal of leisure research*, 47(1), pp. 58-78.
- Pöllänen S.H., Weissmann-Hanski M.K. (2020). Hand-made well-being: Textile crafts as a source of eudaimonic well-being. *Journal of Leisure Research*, 51(3), pp. 348-365.
- Ricoeur P. (1992). *Oneself as Another*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rodari G. (2021). *Gramática da fantasia: uma introdução à arte de inventar histórias*. São Paulo: Summus Editorial.
- Salomon O.A. (1911). *The Theory of Educational Sloyd: The Only Authorised Edition of Lectures of Otto Salomon*. Silver, Burdett & Company.
- Schön D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Sennett R. (2008). *The Craftsman*. New Haven: Yale University Press.
- Torrance E.P. (1966). *Torrance Tests of Creative Thinking*. Princeton: Personnel Press.
- Van der Meer A.L.H., Van der Weel F.R. (2017). Only three fingers write, but the whole brain works: A high-density EEG study showing advantages of drawing over typing for learning. *Frontiers in Psychology*, 8, p. 706.
- Varela F., Thompson E., Rosch E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge: MIT Press.