

L'ALBA DI TUTTO IN DIALOGO CON L'INSEGNAMENTO DELLA STORIA

Potrebbe apparire azzardato proporre ad oggi un dialogo tra la didattica della storia e *L'alba di tutto* (d'ora in avanti *ADT*), dal momento che negli ambienti accademici il processo di ricezione del lavoro di Graeber e Wengrow è ancora in corso. Tuttavia, il presente contributo intende esplorare l'idea che *ADT*, proprio in quanto opera capace di sollevare grandi domande nell'ambito della ricerca storica, rechi in sé intuizioni che interrogano anche chi ha il compito di accompagnare le nuove generazioni tra le terre del passato¹. Del resto, il dibattito apertosi in merito alle proposte per le nuove Indicazioni Nazionali uscite nel marzo 2025 ha dato nuova urgenza alla riflessione sul senso dell'insegnare storia nelle scuole, al fine di individuare strade che rendano lo studio del passato capace di educare al mondo di oggi. In questa prospettiva potremo vedere come alcune delle provocazioni presenti nel lavoro di Graeber e Wengrow si rivelino più necessarie di quanto immaginiamo.

1. L'URGENZA DI VALORIZZARE NUOVE PROSPETTIVE

L'11 marzo del 2025, con la pubblicazione dei «Materiali per il dibattito pubblico relativi alle Nuove Indicazioni 2025»² (da qui in avanti «Materiali 2025»), il Ministero dell'Istruzione e del Merito ha avviato l'iter di pubblico dibattito necessario alla stesura di nuove Indicazioni Nazionali per la Scuola dell'Infanzia e per il Primo Ciclo di Istruzione con cui sostituire quelle del D.M. 245/2012³.

¹ Cfr. LAICHAS 2022. Laichas riflette sulle potenzialità di portare nelle *high schools* statunitensi *ADT* ripensando i corsi di *world history*. Cfr. anche MANNING 2022, dove ci si rivolge a chi si occupa in generale di *world history*, ricercatori e docenti.

² MATERIALI 2025, pp. 68-76.

³ Nel frattempo, il Ministero dell'Istruzione e del Merito con il D.M 221 del 9 dicembre 2025 ha approvato le nuove «Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo», che entreranno in vigore a partire dall'anno scolastico 2026/2027. Pur presentando alcune modifiche rispetto alle bozze diffuse nel marzo 2025, il testo definitivo non altera in modo sostanziale l'impostazione culturale ed epistemologica già delineata nelle prime proposte. Per tale ragione si è scelto di mantenere l'attenzione sui «Materiali 2025», in quanto fonte per l'analisi delle

Tuttavia, il testo dei «Materiali 2025» pone non pochi problemi, come hanno messo ben in evidenza anche diverse Società storiche in Italia tramite la firma congiunta di alcune «Osservazioni sull'insegnamento della Storia nei “Materiali per il dibattito pubblico relativi alle Nuove Indicazioni 2025”» (da qui in avanti «Osservazioni»). Queste «Osservazioni» segnalano l'inadeguatezza degli obiettivi formativi proposti nel documento ministeriale, stando al quale lo studio scolastico della storia dovrebbe essere per lo più indirizzato alla costruzione dell'identità nazionale degli allievi⁴ o all'espressione di un giudizio morale sul passato⁵. Inoltre, risulta assai fuori tempo rispetto all'attuale riflessione didattica l'invito a prediligere modelli di insegnamento più rigidamente trasmissivi⁶, invocati nelle nuove proposte in nome di una non meglio precisata necessità didattico-pedagogica di rendere il passato accessibile agli studenti più piccoli⁷.

L'urgenza di analizzare a fondo il testo dei «Materiali 2025» non è fine a sé stessa. Di fatto, la scelta di configurare lo studio del passato in un determinato modo ha ricadute che vanno ben oltre la sola conoscenza di questo o quel periodo storico. A tale proposito, risulta particolarmente interessante una riflessione di Maurizio Bettini in un suo saggio del 2011:

Stabilire che cosa si deve sapere del passato – non solo fatti ed eventi, ma modi di vita, testi da leggere, espressioni linguistiche, e così via – significa prendere delle decisioni relative non solo

categorie concettuali, delle finalità formative e delle rappresentazioni della disciplina storica che hanno modellato il processo normativo.

⁴ OSSERVAZIONI 2025, p. 1. Il riferimento è a MATERIALI 2025, p. 70. Come ricorda M. C. Nussbaum, non è in sé negativo riflettere sulla storia della propria nazione, facendolo però come persone «che vedono il proprio paese come parte di un mondo complesso e interdipendente» (NUSSBAUM 2014, pp. 95-110).

⁵ OSSERVAZIONI 2025, p. 1. Il riferimento è a MATERIALI 2025, pp. 69-70: «[...] nella cultura dell'Occidente la storia è divenuta, ed è restata fino ad oggi, l'arena per eccellenza dove *post factum* si affrontano il bene e il male variamente intesi.». Primo Levi nel suo celebre «I sommersi e i salvati» ci fa notare come l'incessante ricerca nelle narrazioni storiche di una parte buona e una cattiva possa portare a una semplificazione degli eventi capace di oscurare proprio la nostra capacità di comprendere la complessità dei fatti accaduti. (LEVI 2007 [1986], pp. 24-25). Anche Nussbaum individua nel tentativo di trovare uno «scontro tra civiltà» nella narrazione del passato un fattore di alto rischio per le dinamiche democratiche, suggerendoci che più che di «un'arena tra bene e male», potremmo aver bisogno di un insegnamento della storia che ci educi alla comprensione dell'altro (cfr. NUSSBAUM 2014, pp. 45-63; 95-107).

⁶ Cfr. per esempio LÉVESQUE 2008, pp. 18-38; MATTOZZI - ZERBINI 2006, pp. 9-13; MONDUCCI 2023.

⁷ Cfr. OSSERVAZIONI 2025, p. 1. Il riferimento qui è a MATERIALI 2025, pp. 69-71. A fronte di queste affermazioni, si potrebbero citare per esempio gli interessanti risultati ottenuti da R. Di Donato e A. Taddei nel corso del progetto «Educare All'antico». Tra il 2004 e il 2009 Di Donato e Taddei hanno promosso nell'area di Pisa un progetto educativo rivolto alle scuole afferenti al primo ciclo di istruzione. Grazie a una stretta collaborazione tra Università e istituzioni scolastiche, l'iniziativa ha prodotto materiali didattici e percorsi di formazione per i docenti che hanno consentito di introdurre gli studenti più giovani alla storia antica attraverso la lettura, opportunamente mediata, di fonti testuali, favorendo un approccio non meramente trasmissivo e altresì orientato alla scoperta di linguaggi e culture differenti [cfr. DI DONATO - TADDEI 2024].

alla consapevolezza della contemporaneità, ma anche alla memoria collettiva delle generazioni future. E questo costituisce ovviamente un atto di estrema gravità, che richiede una grande saggezza – non trovo parola migliore – da parte di chi è chiamato a decidere in tal senso. È necessario infatti che, per le generazioni di domani, noi scegliamo come minimo delle tradizioni sostenibili. Tradizioni di tipo umano, se così posso dire, tolleranti, aperte, altrimenti rischiamo di produrre nel futuro non tanto cittadini ignoranti – di ignoranti se ne sono prodotti molti anche nel passato –, quanto cittadini cattivi. Dico cattivi nel vero senso della parola: cittadini che si faranno del male fra loro e faranno del male agli altri⁸.

Esiste un legame profondo tra percorsi educativi, memoria culturale e consapevolezza democratica, il quale ci impone di considerare con particolare attenzione le implicazioni presenti nelle proposte del Ministero. Per tale ragione, non possiamo trascurare il fatto che le Società storiche italiane abbiano avvertito come «anacronistica rispetto alla realtà della disciplina» la definizione che di storia viene sottesa al documento ministeriale⁹. Infatti, i «Materiali 2025» restituiscono un'immagine della disciplina storica che non sembra tener conto dei più recenti atteggiamenti intellettuali maturati dai ricercatori, i quali a loro volta non sono svincolati dalle sensibilità che il mondo sta acquisendo negli ultimi decenni¹⁰. In particolar modo, le proposte per l'insegnamento della storia, benché mettano in guardia da un uso del passato che giustifichi una presunta superiorità di un popolo su un altro¹¹, al contempo esordiscono con la perentoria quanto etnocentrica affermazione che «Solo l'Occidente conosce la Storia»¹². Il recupero dell'hegeliano dualismo tra «popoli con e senza storia» richiama quei molteplici principi di differenziazione che tra Ottocento e Novecento sono spesso serviti per collocare l'Occidente un gradino più avanti degli altri popoli nella strada del progresso¹³. Inoltre, dalle parole del documento ministeriale traspare l'idea che, tra tutte le modalità con cui le genti di ogni tempo e luogo si sono rapportate con il proprio passato¹⁴, solo il ragionamento storico sviluppato negli ultimi secoli dall'Occidente, nutrito dalle nobili radici nella storiografia greco-romana¹⁵, avrebbe reso capaci i popoli «– dapprima quelli

⁸ BETTINI 2011, pp. 80-81.

⁹ OSSERVAZIONI 2025, p. 1.

¹⁰ I «Materiali 2025» non rispecchiano la realtà della disciplina sotto diversi punti di vista. Noi qui parleremo degli aspetti che più ci competono.

¹¹ MATERIALI 2025, pp. 68-70.

¹² MATERIALI 2025, p. 68. In relazione a questo enunciato vd. REMOTTI 2000, pp. 163-165.

¹³ Cfr. LÉVI-STRAUSS 2002 [1952]; KLEIN 1995, pp. 279-298; DETIENNE 2007, pp. 11-23.

¹⁴ In relazione a queste dichiarazioni cfr. HARTOG 2007 e SAHLINS 2016 [1985].

¹⁵ MATERIALI 2025, p. 68. Emerge nei «MATERIALI 2025» un approccio «classicistico» al mondo antico sui cui limiti vedasi per esempio BETTINI 2014, pp. 23-44; DETIENNE 2007, pp. 11-23; SIAPKAS 2012, pp. 183-203; VIGLIETTI 2025, pp. 94-105. Sulla

dell'Occidente poi quelli del mondo intero – [... di] prendere coscienza di sé [...] e maturare così la volontà di acquisire un più ampio e organico protagonismo»¹⁶. Sennonché, in tal modo si vengono a riproporre postulati che dalla fine del XX secolo molti studiosi stanno cercando di superare con l'intento di delineare nuove linee epistemologiche¹⁷.

Per esempio, negli ultimi anni, storici interessati all'antropologia e antropologi interessati alla storia, nonché studiosi del mondo antico che si rifanno agli strumenti dell'antropologia hanno prodotto ricerche significative che mostrano la possibilità di superare visioni etnocentriche, orientando l'analisi verso approcci capaci di valorizzare le prospettive culturali dei popoli oggetto di indagine¹⁸. Abbracciando di fatto «la convinzione che non ci sia un unico punto di vista dal quale interpretare gli accadimenti storici», si apre così allo studioso la possibilità di restituire al passato la sua complessità, tentando di «gettare sull'oggetto d'indagine quante più luci possibili, sforzandosi di mostrare ai suoi lettori, mediando tra passato e presente, come uno stesso fenomeno storico antico possa essere visto dai suoi attori e osservatori secondo prospettive e angolazioni diverse che possono contribuire ad arricchirne la nostra percezione»¹⁹.

Dunque, se ad oggi l'affermazione che «Solo l'Occidente conosce la Storia» appare lontana dalla realtà della disciplina e incapace di educare al mondo globale e plurale di oggi²⁰, l'esempio delle nuove proposte per l'insegnamento della storia rende evidente, tuttavia, non solo l'esigenza di ribadire come alcuni approcci non siano più accettabili, ma anche la necessità di contrapporvi nelle aule scolastiche nuove prospettive²¹. In questo senso, abbiamo bisogno di assumerci proprio quella responsabilità che abbiamo individuato nella riflessione di Bettini: quella di scegliere per le nuove generazioni «tradizioni di tipo umano», perché è anche nel modo in cui ci rapportiamo con ciò che è lontano nello spazio e nel tempo e, quindi, nel modo in cui insegniamo ai più giovani a rapportarsi con «l'altro», che si gioca la partita di un sapere critico e democratizzato²². In altre parole, se si studia storia nelle scuole non solo per apprendere conoscenze ma anche per acquisire

possibilità di adottare nelle aule prospettive capaci di contrastare la «stanchezza dei classici» che si percepisce negli ambienti scolastici cfr. BETTINI 2025b, pp. 39-40; BETTINI ET AL. 2024, pp. III-V.

¹⁶ MATERIALI 2025, pp. 68-70.

¹⁷ Si veda per esempio SANTANGELO - TRAINA 2024 (in particolar modo pp. 10-25). Non mancano, del resto, ricercatori che, pur con formule rinnovate, ripropongono narrazioni volte a confermare la preminenza storica delle società occidentali (per esempio MORRIS 2015).

¹⁸ Cfr. COELLO DE LA ROSA - MATEO DIESTE 2016; VARTO 2018, pp. 1-29; VIAZZO 2000; VIGLIETTI 2022, pp. 1-35.

¹⁹ VIGLIETTI 2025, p. 104. Cfr. SAHLINS 2016 [1985].

²⁰ Cfr. anche BRUSA - CAJANI 2008.

²¹ Questa necessità è stata colta anche dal «Centro internazionale di Didattica della Storia e del Patrimonio dell'Università Bologna» (cfr. CENTRO DiPAST 2025).

²² Cfr. NUSSBAUM 2014, pp. 95-109.

strumenti cognitivi utili a crescere come persone²³ diventa necessario chiarire quali «perché» rendano oggi l'insegnamento della storia un valido strumento educativo. Eppure, nella ricerca di più legittimi «perché»²⁴, il caso dei «Materiali 2025» ci mostra – seppure in negativo – anche un'altra questione fondamentale: ovvero, come tale ricerca debba svolgersi nei luoghi di incontro e dialogo tra la disciplina storica e la pratica didattica. Ci ricorda Scipione Guarracino che

quando si vuole definire e istituire un perché studiare la storia senza tener conto del come si studia la storia, si sta anche proponendo di insegnare la storia considerando irrilevanti i tratti specifici della disciplina, ovvero senza avanzare il bisogno di tenere conto di quel che gli storici hanno da dire su come funziona il loro mestiere²⁵.

Pertanto, mentre si riflette sul valore culturale che la disciplina storica potrebbe avere nella vita dei singoli e della collettività, appare essenziale non interrompere il rapporto tra ricerca educativa e ricerca disciplinare²⁶, anche vagliando i contributi dei testi che interrogano la stessa ricerca storica e indicano una necessità di cambiamento.

In questo quadro generale, possiamo ora volgere lo sguardo al lavoro di Graeber e Wengrow per chiederci quale contributo *ADT* possa offrire alla didattica della storia, quali interrogativi sollevi e quali nuove prospettive apra.

2. RIVALUTARE LE NARRAZIONI STORICHE E IL LORO IMPATTO EDUCATIVO

ADT non è un lavoro esente da limiti e di fatto, sono state avanzate osservazioni riguardo, per esempio, il ricorso che i due autori hanno fatto al concetto di *human agency* nelle loro ricostruzioni²⁷. Nondimeno, alcune scelte operate da Graeber e Wengrow diventano più facilmente comprensibili nel momento in cui si riconduce *ADT* al genere di pubblicazione a cui appartiene²⁸. Ugualmente si

²³ Cfr. D.M. 139/2007. Cfr. anche LÉVESQUE 2008, pp. 3-38; PINOTTI 2023, pp. 37-72.

²⁴ Si predilige l'uso del plurale dal momento che «chi si occupa o ha la pretesa di occuparsi di scuola deve o dovrebbe sapere che la scuola è un insieme stratificato e complesso, eterogeneo al suo interno» (DE MAURO 2014, p. 7).

²⁵ L'equilibrio tra «perché insegnare storia» e «come si studia la storia» è un aspetto non trascurabile. Infatti, se il «perché» prende il sopravvento sul «come» si può arrivare alla situazione di preferire «contenuti educativi aprendo la porta a visioni desuete o sospette» (GUARRACINO 2023, p. 9).

²⁶ Cfr. anche LÉVESQUE 2008, pp. 3-38; SEIXAS - MORTON 2013, pp. 1-9.

²⁷ Cfr. BOWELS 2023, pp. 1193-1195; KULCHYSKI 2023; STÉPANOFF 2022.

²⁸ Cfr. BAJEMA 2023. Nonostante abbia in generale un tono critico, la recensione di M. Bajema si contraddistingue per aver ricondotto alcune caratteristiche di *ADT* al recente filone di grandi narrazioni storiche che appassiona il grande pubblico, a cui *ADT* appartiene ma che pur cerca di sovvertire.

può meglio valutare il peso che l'idea di libertà condivisa dai due autori ha avuto nell'impalcatura del loro lavoro quando appuriamo che questa non è stata utilizzata per ridurre l'insieme delle loro considerazioni a un modello unificante, quanto piuttosto per esplorare la molteplicità delle forme che le società umane si sono date nel corso della storia²⁹. D'altra parte, uno dei punti di forza del lavoro di Graeber e Wengrow consiste proprio nella varietà di interpretazioni e casi proposti: essi invitano a considerare la diversità di forme assunte dalle società umane nello spazio e nel tempo, sollevando al contempo domande importanti intorno alle più consolidate narrazioni moderne sul passato dell'umanità³⁰. In effetti, *ADT* vuole dimostrare come i risultati raggiunti negli ultimi decenni da «archeologia, antropologia e discipline affini» abbiano tutto il potenziale, nei prossimi anni, per contribuire a riscrivere le storie di molte società umane, se non di cambiare l'immagine che abbiamo della storia del mondo. Eppure, ammettono i due autori, «per cominciare a dare un senso alle informazioni che ormai sono sotto i nostri occhi, però, non basta raccogliere e vagliare enormi quantità di dati. È necessario anche un cambiamento concettuale»³¹.

Con questo intento, dunque, Graeber e Wengrow intraprendono un'indagine attraverso alcuni momenti salienti della storia intellettuale dell'Occidente degli ultimi secoli, mostrando come teorie antropologiche, storiche e sociologiche per lungo tempo si siano articolate intorno a impostazioni etnocentriche ed evolucionistiche³². E benché ad oggi le nostre società si considerino estranee alle derive otto-novecentesche di queste linee di pensiero, *ADT* mette in luce come in diversi angoli del nostro mondo pur permanga la tendenza a giudicare i popoli «altri» in base a quanto assomigliano a noi, elevandoci di fatto – in maniera arbitraria – a parametro di civiltà e progresso³³. Mettendosi allora sulle tracce di popolazioni «indigene» sia preistoriche che storiche, Graeber e Wengrow fanno emergere il basso potenziale epistemologico di quelle narrazioni che plasmano le categorie progressive dello sviluppo umano: se da un lato si penalizzano le società che non hanno elaborato sistemi di sfruttamento agricolo del suolo oppure economie di mercato, dall'altro si premiano quelle che hanno strutture gerarchiche di gestione del potere oppure efficienti sistemi di assorbimento dell'energia dall'ambiente; si arriva così alla conclusione che un

²⁹ BAJEMA 2023. Cfr. anche WENGROW 2022.

³⁰ Cfr. BAJEMA 2023; PRIESTLAND 2021; STÉPANOFF 2022.

³¹ GRAEBER - WENGROW 2022, pp. 14-15 [ed. or. pp. 4-5]. Per un approfondimento dei nodi metodologici qui richiamati – con particolare riferimento alla sfida verso i modelli deterministici e alla valorizzazione dell'agentività umana – si rimanda ai contributi raccolti in questo volume di AMADIO, di MORICI e di AGNELLO.

³² *Id.*, pp. 11-132 [1-119]; 467-555 [441-526].

³³ *Id.*, pp. 472-475 [446-449]. Non sorprende trovare tra i detrattori di *ADT* ricercatori che invece sostengono un approccio evolucionistico allo studio della storia dell'umanità, come SCHEIDEL 2025 (cfr. pp. 31; 57-60). Sul confronto tra l'approccio evolucionistico di Scheidel e la prospettiva di *ADT*, in questo volume, vd. AGNELLO.

popolo sarebbe tanto più avanti nella storia progressiva dell'umanità quanto più il suo modello economico-produttivo e politico assomiglia a quello che ci è familiare³⁴.

In un presente in cui siamo sempre più frequentemente inseriti in contesti multiculturali e in cui, quindi, è sempre più urgente la necessità di esercitare la nostra «intelligenza comparativa»³⁵, il monito di Graeber e Wengrow a diffidare di quei resoconti che riducono le società umane di ogni tempo e luogo ai parametri dei paesi occidentali non appare secondario e anzi interroga con forza anche chi insegna storia nelle scuole. L'invito può essere tradotto, in termini didattici, in una sollecitazione a riflettere sugli schemi sottesi alle narrazioni presenti nei manuali e sugli impliciti del linguaggio con cui si costruisce il discorso storico in una classe³⁶, soprattutto quando tali schemi e impliciti rischiano di favorire tra gli studenti una visione etnocentrica della storia.

Al riguardo, è opportuno ritornare ai «Materiali 2025». Rileggendo l'incipit «Solo l'Occidente conosce la Storia» potremmo limitarci a contrassegnare questa affermazione come un episodio di subordinazione dell'insegnamento della storia alla contingenza politica³⁷. Eppure, il fatto che in un documento ministeriale si possa mettere nero su bianco una tale affermazione non lascia forse intendere che questa convinzione è radicata nel nostro pensiero comune più di quanto generalmente si ammetta? D'altra parte, anche se singoli docenti potrebbero riconoscere l'inaffidabilità di questa idea, possiamo dire che le narrazioni storiche che vengono proposte nelle nostre aule si siano concretamente liberate di novecenteschi residui di etnocentrismo? In fondo, non è proprio il rischio segnalato da Graeber e Wengrow che, mentre dichiariamo di essercene distaccati, continui ad agire nelle nostre scuole, seppure in modo latente, l'idea di una superiorità storica, culturale ed economica dell'Occidente?

Quanto sia presente nelle scuole italiane o nei testi d'apprendimento una tale prospettiva in realtà ad oggi non possiamo stabilirlo con assoluta certezza³⁸. Ciò che è possibile fare, tuttavia, è

³⁴ Cfr. *Id.*, pp. 134-466.

³⁵ DETIENNE 2007, pp. 9-24 (in particolar modo pp. 17-18). Detienne introduce fugacemente l'idea di «intelligenza comparativa» in un più ampio discorso sull'antropologia comparata della Grecia antica. Tuttavia, il concetto risulta per noi di grande interesse, poiché si presenta decisivo per le nuove generazioni imparare a confrontare sé stessi con modi di vivere differenti. Un'operazione che, se basata sul principio del rispetto verso l'altro, consente di uscire dai confini del proprio modo di pensare e acquisire la capacità di mettersi in prospettiva. Cfr. anche BETTINI 2025b, p. 40.

³⁶ Cfr. anche GINZBURG 2021, pp. 74-91; SANTANGELO - TRAINA 2024, pp. 13-20.

³⁷ Cfr. GUARRACINO 2023, pp. 3-4.

³⁸ La cautela di questa affermazione richiama una necessità della ricerca educativa. Le pubblicazioni raccolte in BRUSA - CAJANI 2008 e in PERILLO 2010 mostrano come studiosi e docenti in Italia, sulla base della propria esperienza, abbiano da tempo riconosciuto che lo studio della storia a scuola viene spesso condotto con un'impostazione etnocentrica. Tuttavia, a supporto di questa riflessione mancano tuttora indagini sistematiche in grado di fornire dati empirici, che pur sarebbero necessari per affrontare con maggior consapevolezza la questione, come dimostra DESIO 2021. Un indicatore ad ogni modo significativo della persistenza di prospettive etnocentriche nelle pratiche educative è il fatto

sollevare la questione e invitare a un'autoriflessione critica. Per esempio, proprio *ADT* potrebbe suggerirci delle considerazioni interessanti sulle modalità con cui nelle aule scolastiche parliamo dei viaggi degli europei successivi alla «scoperta dell'America» per ricercare «nuove terre», sollecitandoci a valutare questi fatti non solo come parte della storia dell'Europa, ma anche delle storie di quei popoli che negli anni videro arrivare genti straniere nei luoghi in cui vivevano³⁹. Parallelamente, il lavoro di Graeber e Wengrow ci stimola anche a interrogarci se abbiamo o meno gli strumenti per riconoscere a queste società «indigene» un ruolo attivo nella storia, come anche la capacità di aver influenzato le comunità europee con le proprie azioni ed idee⁴⁰. *ADT* sembra poi ricordarci che a derive etnocentriche dovrebbero prestare attenzione non solo i docenti che nelle scuole si occupano di storia moderna. Gli autori ci svelano chiaramente come l'Occidente tenda a mettere al centro la propria visione non solo nell'interpretazione degli eventi a cui ha preso parte, ma anche nell'interpretazione di passati più remoti, come quelli delle società preistoriche. Un atteggiamento, potremmo aggiungere, che si riscontra anche in alcune narrazioni relative alla storia dei Greci e dei Romani⁴¹. Infatti, tra i contributi che più in generale la riflessione antropologica ha dato allo studio del mondo antico negli ultimi decenni, c'è anche l'aver rivelato la tendenza di noi moderni a imporre le nostre categorie di pensiero su quelli che consideriamo i «nostri antenati culturali»⁴². Tale impostazione intellettuale spesso finisce per oscurare quegli elementi di diversità che, al contrario, sono capaci di arricchire la nostra comprensione della cultura antica⁴³. Inoltre, la riscoperta della diversità dei Greci e dei Romani nei contesti scolastici potrebbe avere un rilevante potenziale educativo; per i giovani lo studio delle «civiltà e delle lingue antiche» può infatti costituire anche un'occasione per «esperire un insieme di modi di vita e di

che periodicamente gli studiosi tornino a sottolineare la necessità di adottare anche nell'ora di storia prospettive interculturali. Si veda per esempio BORGHI 2024, ma anche le riflessioni presenti in SANTANGELO - TRAINA 2024, pp. 18-19 («Il primo quarto di secolo del nuovo millennio sta per finire, ma le modalità di insegnamento della storia antica sono ancora quelle elaborate dagli studiosi otto- e novecenteschi. In un mondo drammaticamente incerto [...] molti preferiscono rifugiarsi nella tradizionale e rassicurante visione dei Greci e dei Romani come fondatori degli imperituri valori da cui nascerebbe la nostra cultura»); o in VANOLI 2024, pp. 185-186 («Dove il risultato finale fu che l'Occidente – l'Occidente inteso come Europa – finì per essere considerato il punto d'origine di tutta la storia. Una prospettiva, questa, che ha segnato la ricerca accademica sino a non troppi decenni fa – e in molti luoghi per la verità la segna ancora –, e che ha indirizzato in modo potente la didattica scolastica sino ai giorni nostri»).

³⁹ GRAEBER - WENGROW 2022, pp. 38-89 [28-77]. Cfr. anche SAHLINS 2016 [1985].

⁴⁰ GRAEBER - WENGROW 2022, pp. 38-89 [28-77]. Cfr. anche VANOLI 2024, pp. 129-144.

⁴¹ Si vedano per esempio le riflessioni in DETIENNE 2007, pp. 11-23; SANTANGELO - TRAINA 2024, pp. 10-25. Sull'esigenza di valorizzare l'alterità delle categorie antiche contro letture etnocentriche, si veda anche in questo volume TAETTI.

⁴² BETTINI 2012, p. XIV. Cfr. anche BETTINI - SHORT 2014b, pp. 13-19; VARTO 2018, pp. 1-29; VIGLIETTI 2025, pp. 94-105.

⁴³ BETTINI 2025b, p. 39.

pensiero che, proprio in quanto altri, saranno capaci di farlo riflettere comparativamente sull'oggi, le sue caratteristiche e i suoi problemi»⁴⁴.

L'insegnamento della storia sembra quindi poter trarre, innanzitutto, dal lavoro di Graeber e Wengrow un'importante quanto attuale provocazione all'autoriflessione. Nondimeno, c'è altro che *ADT* ha da dire alla didattica della storia. Questo libro, infatti, svela non soltanto i limiti di una visione etnocentrica, ma si pone altresì l'intento di decostruire quelle narrazioni della storia dell'umanità che presentano un impianto di tipo deterministico. Di fatto, muovendosi soprattutto nella temporalità della Preistoria, i due autori si immergono in una grande varietà di recenti ricerche antropologiche e archeologiche per riportare alla luce la molteplicità «proteiforme» della politica umana⁴⁵. Affrontando questioni di grande complessità come la domesticazione delle piante nel Neolitico⁴⁶ oppure i sistemi socioeconomici delle più antiche realtà urbane note⁴⁷, Graeber e Wengrow sono intenzionati a mostrare come quel che ad oggi sappiamo sulle forme di organizzazione dei nostri antenati nei vari continenti non può più supportare l'idea di un inevitabile e necessario progresso dell'umanità dalla caccia e raccolta all'agricoltura, dalla città allo Stato. Questo percorso avrebbe portato l'uomo, nelle alterne vicissitudini della sua storia, a passare da più piccole e semplici comunità di uguali a più grandi e complesse realtà caratterizzate però da irreversibili forme di disuguaglianza⁴⁸. In sintesi, *ADT* invita i ricercatori a mettere da parte la convinzione dell'inesorabilità del progresso e a riconoscere che i nostri antenati non furono né «selvaggi ignoranti né figli e figlie saggi della natura»⁴⁹, ma piuttosto «adulti intelligenti, capaci di riflettere sui mondi sociali che stavano costruendo o rifiutando»⁵⁰. In questa prospettiva, diventa possibile ammettere l'esistenza nel passato, anche quello più remoto, di configurazioni politiche che sfuggono ai nostri consueti schemi evolutivi e che, proprio per questo, possono arricchire la nostra comprensione della storia umana⁵¹. Ne sono un esempio, secondo Graeber e Wengrow, i Cheyenne e i Lakota delle Grandi Pianure che, nel XIX secolo, abbandonarono intenzionalmente la coltivazione dei cereali per adottare uno stile di vita nomade basato sulla caccia al bisonte⁵²; oppure i Kwakiutl della costa nordoccidentale del Canada, i quali, sebbene dediti alla pesca, possedevano

⁴⁴ *Id.*, pp. 39-40. Cfr. anche REMOTTI 2009².

⁴⁵ GRAEBER - WENGROW 2022, pp. 90-95 [78-82].

⁴⁶ *Id.*, pp. 134-294 [120-275].

⁴⁷ *Id.*, pp. 296-381 [276-381].

⁴⁸ *Id.*, pp. 90-133 [78-119].

⁴⁹ *Id.*, p. 133 [118].

⁵⁰ *Id.*, p. 222 [205-206].

⁵¹ *Id.*, pp. 120-125 [106-111]. Per approfondire vd. in questo volume AMADIO.

⁵² *Id.*, pp. 122-125 [108-111].

istituzioni, quali aristocrazie competitive e sistemi di sfruttamento schiavistico, solitamente ritenute caratteristiche di società più complesse⁵³.

Dunque, proprio perché è di grande interesse la sfida che Graeber e Wengrow lanciano ai ricercatori e al mondo accademico, sembra opportuno che anche l'insegnamento della storia verifichi la possibilità di tradurre nel proprio ambito le domande sollevate dai due autori. In particolare, la lettura di *ADT* incoraggia a interrogarsi su come le più recenti scoperte archeologiche e antropologiche relative alla Preistoria possano cambiare la trattazione di questa parte della storia dell'uomo: da un lato nei suoi contenuti, dall'altro nel suo valore educativo, passando dalle semplificazioni che caratterizzano i racconti di stampo evolutivo e teleologico a narrazioni capaci di restituire la varietà dell'inventiva politica dei nostri antenati⁵⁴. Allo stesso tempo, merita domandarsi se le modalità con cui le vicende umane vengono presentate nelle scuole contribuiscano ad avvalorare ricostruzioni del passato di carattere deterministico, ed eventualmente con quali conseguenze. In effetti, secondo Graeber e Wengrow l'idea dell'inesorabilità del progresso tenderebbe a limitare la capacità di libero e critico pensiero delle società occidentali⁵⁵. Riprendendo questa prospettiva, può allora essere legittimo chiedersi: quale impatto ha sulla creatività sociale e culturale delle nuove generazioni l'impressione che il presente in cui viviamo sia l'inevitabile punto di arrivo – nel bene e nel male – dell'evoluzione umana?

3. RISCOPRIRE LA COMPLESSITÀ DEL PASSATO PER ARRICCHIRE L'EDUCAZIONE STORICA

Fin qui si è osservato come Graeber e Wengrow abbiano formulato provocazioni incisive per il mondo accademico, che al contempo interrogano anche l'insegnamento della storia. Una prima conclusione a cui si può giungere è che la lettura di *ADT* può sollecitare i docenti a integrare i contenuti delle proprie lezioni con materiale più aggiornato, ma può altresì incoraggiare la scuola a riflettere su quale tipo di pensiero storico contribuisca a formare.

Pertanto, il confronto con il libro di Graeber e Wengrow fa emergere una sfida rilevante: individuare prospettive e linguaggi alternativi con cui l'insegnamento della storia possa contrastare le persistenze etnocentriche e teleologiche che ancora caratterizzano alcune narrazioni delle vicende umane. Si tratta di una strada in larga parte da costruire, ma *ADT* racchiude anche preziosi spunti per intraprenderla. In particolar modo, gli autori muovendosi tra antropologia e archeologia, invitano a descrivere i popoli che ci hanno preceduto «per le

⁵³ *Id.*, pp. 120-122 [106-108].

⁵⁴ Cfr. *Id.*, pp. 11-37 [1-26]; 90-133 [78-119]; 521-555 [493-526]. Per approfondire vd. in questo volume AGNELLO.

⁵⁵ *Id.*, pp. 467-475 [441-449]; 521-555 [493-526].

caratteristiche positive della loro cultura», anziché per ciò che non hanno rispetto a noi, così da restituire dignità e complessità a ogni esperienza storica⁵⁶. Da questa sollecitazione consegue un interrogativo di rilievo per la didattica: l'insegnamento della storia potrebbe trarre beneficio da un approccio che metta in evidenza l'autocoscienza con cui i popoli si sono organizzati nei luoghi e nei tempi più diversi?

A tale domanda si potrebbe dare una risposta affermativa facendo riferimento alle riflessioni ed esperienze raccolte negli ultimi anni da alcuni antropologi e storici del mondo antico che in Italia stanno portando avanti progetti rivolti alle scuole per promuovere un approccio di tipo «emico» nello studio della cultura e storia dei Greci e dei Romani⁵⁷. Questi studiosi ritengono infatti che nelle aule per i giovani il passato possa configurarsi non solo come una sequenza di eventi, ma anche come una «terra lontana» da esplorare per riscoprire la specificità dei «nostri antenati». È questa una nuova prospettiva che presenta degli interessanti risvolti formativi: da un lato invita a non assimilare la cultura studiata alle proprie categorie di pensiero; dall'altro, sollecita una riflessione «retroattiva» su noi stessi e su come vediamo il mondo⁵⁸. In sintesi, adottare questo sguardo storico-antropologico significherebbe offrire agli studenti l'opportunità di mettere a confronto se stessi con modi di vivere diversi, sviluppando al contempo linee di pensiero più adeguate a confrontarsi con la dimensione multiculturale del presente e a interrogarsi criticamente su «chi siamo» oggi⁵⁹.

A questo punto, prima di concludere, merita attenzione un'ultima provocazione che Graeber e Wengrow rivolgono ai propri lettori e che chiama in causa anche l'ora di storia. I due incoraggiano ad affiancare all'immagine della storia quale linea del tempo che avanza inesorabilmente fino a noi,

⁵⁶ *Id.*, pp. 19 [8-9]; 25-27 [15-16].

⁵⁷ Il caso qui richiamato è quello delle iniziative in campo educativo promosse dai ricercatori afferenti al «Centro interuniversitario di Antropologia del Mondo Antico dell'Università di Siena»: oltre alla pubblicazione di manuali per le scuole secondarie, come per esempio BETTINI ET AL 2024, si ricorda anche l'iniziativa annuale rivolta alla formazione dei docenti, «Nuove prospettive sull'insegnamento delle materie classiche nella scuola» (cfr. <https://www.unisi.it/unisilife/eventi/summer-school-animali-piante-pietre>). Per il concetto di «emico» presente in queste proposte educative vd. BETTINI 2025b, pp. 25-29. D'altra parte, questa impostazione di ricerca, volta a valorizzare le categorie culturali dei popoli che ci hanno preceduto, è condivisa anche da altri studiosi del mondo antico (cfr. per esempio DETIENNE 2007 o SANTANGELO - TRAINA 2024, pp. 10-25) e non solo (vd. GINZBURG 2021, pp. 74-91).

⁵⁸ BETTINI 2025b, pp. 39-40; BETTINI ET AL. 2024, pp. III-V. Cfr. anche REMOTTI 2009².

⁵⁹ Interessante da questo punto di vista la riflessione del linguista T. De Mauro: «la storia recente del mondo, il mondo che intreccia in modo inatteso e decisivo le vicende di terre e popoli lontani [...] obbliga i sistemi educativi che vogliono formare cittadini responsabili e non sudditi e vittime della speculazione a mettere in conto come asse portante delle scuole la conoscenza e comprensione dell'altro. È qui anzitutto che si innestano le ragioni educative di una formazione alla conoscenza geostorica non meramente cronachistica o erudita, ma di taglio antropologico e critico» [DE MAURO 2014, p. 11].

quella di un mosaico di popoli diversi, unici ed originali, che hanno abitato le varie parti del mondo nel corso dei secoli. Un mosaico che, se riscoperto, secondo gli autori, sarebbe capace non solo di formare la nostra «intelligenza comparativa»⁶⁰, ma anche di restituire un rinnovato senso della possibilità politica, sociale ed economica che il presente sembra aver smarrito⁶¹.

Graeber e Wengrow, infatti, argomentano come le società occidentali faticerebbero «ad immaginare una storia che non sia teleologica», ovvero ad «organizzare la storia in modo da non sottintendere che gli assetti attuali fossero inevitabili»⁶². Come abbiamo già visto, *ADT* si propone di scardinare tale prospettiva mostrando la pluralità e la consapevolezza delle soluzioni socioculturali sperimentate dai nostri antenati in tempi e luoghi differenti, così da trasformare il passato da semplice giustificazione del presente a spazio di possibilità dove riconoscere la creatività politica dell'umanità⁶³. Benché il messaggio di *ADT* rifletta molto il pensiero politico condiviso dai due autori⁶⁴, esso nondimeno rappresenta una provocazione di grande attualità per l'insegnamento della storia poiché interroga direttamente il valore del passato nella contemporaneità.

Prendiamo per esempio in considerazione quello che le Società storiche italiane affermano nelle «Osservazioni» alle proposte per le nuove indicazioni nazionali, laddove giustamente criticano il ritorno a un'impostazione nozionistica in questo modo:

non è attraverso la dettatura di un programma dettagliato incentrato sulla storia italiana nazionale, che si può pensare di porre rimedio alla mancanza di senso storico delle nuove generazioni, carenza legata soprattutto al drammatico schiacciamento su un eterno presente

⁶⁰ Cfr. n. 35.

⁶¹ GRAEBER - WENGROW 2022, pp. 32-33 [21-22]. Sull'importanza di riaprire lo «spazio dell'immaginazione storica» e riscoprire il passato come campo di possibilità vd. in questo volume AMADIO.

⁶² *Id.*, p. 475 [449]. Un esempio emblematico del pensiero a cui Graeber e Wengrow si rivolgono in modo critico è in FUKUYAMA 1992.

⁶³ GRAEBER - WENGROW 2022, pp. 521-555 [493-526].

⁶⁴ Si pensi a GRAEBER 2006 (per un approfondimento vd. in questo volume COPPOLECCIA). Diversi studiosi hanno osservato come *ADT* rifletta l'orizzonte politico condiviso dai due autori, tra i quali M. Bajema (BAJEMA 2023) che coglie in modo equilibrato gli effetti di tale impostazione sulla struttura complessiva del libro. Più critico si dimostra invece K. A. Appiah (APPIAH 2021) il quale, pur apprezzando alcuni aspetti del lavoro di Graeber e Wengrow, sottolinea l'eccessiva enfasi posta dai due sulla libertà con cui le popolazioni neolitiche sarebbero passate da un sistema organizzativo a un altro. Sempre Appiah si interroga inoltre sulla reale necessità di cercare nel nostro passato remoto spunti per immaginare un futuro diverso dal presente. Da una parte appare ragionevole concordare con l'idea che non è nel nostro passato remoto che possiamo trovare modelli diretti per progettare un nuovo futuro. Tuttavia rimane potente la possibilità aperta da Graeber e Wengrow di riformulare la rappresentazione che l'Occidente ha della storia per recuperare un potenziale cognitivo e culturale capace di aprire scenari alternativi per il domani.

da parte di una società che ha smesso di immaginare il proprio futuro e ha dunque enormi difficoltà a pensare il proprio passato⁶⁵.

Tuttavia, seguendo il ragionamento di Graeber e Wengrow, se questo «schiacciamento su un eterno presente» non fosse la causa della nostra difficoltà a dare valore al passato? Se fosse l'appiattimento dell'educazione storica a limitare la nostra capacità di dare spessore al presente e di rappresentarci nuovi scenari per il futuro? Da questo punto di vista, la sfida per l'insegnamento della storia sarebbe quella di superare l'idea che il mondo in cui viviamo rappresenti l'esito migliore a cui si possa aspirare, valorizzando invece la consapevolezza che, nel corso del tempo, gli esseri umani, ieri come oggi, sono stati capaci di plasmare nuovi e originali modi di vivere⁶⁶. In sintesi, *ADT* pone alla scuola un ulteriore interrogativo di particolare rilievo: ovvero, se l'idea di un passato meno determinato e più plurale possa aiutare le nuove generazioni a guardare con maggiore creatività alle sfide della contemporaneità e dell'avvenire. Pur rimanendo una domanda aperta, essa rappresenta una delle provocazioni più stimolanti che *ADT* ha per l'insegnamento della storia, una provocazione che sprona a riformulare il rapporto tra educazione storica, comprensione critica del presente e capacità di aprire nuove prospettive per il futuro⁶⁷.

In conclusione, la lettura di *ADT* può offrire ai docenti di storia contenuti aggiornati con cui integrare il materiale dei manuali, soprattutto per quanto riguarda la trattazione della Preistoria; ma ancora di più il lavoro di Graeber e Wengrow può invitare la scuola ad interrogarsi sulla qualità del pensiero storico che contribuisce a costruire. Da un lato, incalza una riflessione critica sull'impatto educativo che possono avere le narrazioni storiche proposte nelle aule. Dall'altro, incoraggia a intraprendere nuove strade capaci di restituire la complessità del passato, non solo per ampliare la cultura degli studenti, ma anche per offrire loro strumenti cognitivi adeguati a confrontarsi con un mondo globale e plurale. Chiedersi quali narrazioni consegnare alle nuove

⁶⁵ OSSERVAZIONI 2025, p. 1. Il riferimento è a MATERIALI 2025, pp. 71-74. Il timore riguardo il carattere prescrittivo dei «Materiali 2025» si lega alla necessità di preservare la libertà di azione didattica del docente, garantita dall'ordinamento legislativo italiano (Cost. art. 33; D. L. 297/1994; D.P.R. 275/1999) e dall'abbandono di direttive centralizzate con il D. L. 59/2004.

⁶⁶ Ad *ADT* possiamo riconoscere questa capacità di avanzare provocazioni che toccano trasversalmente molteplici discipline. Pensiamo all'economista S. Bowels (BOWELS 2023), che nella sua recensione a Graeber e Wengrow, pur critico nei confronti di alcuni aspetti del loro lavoro, conclude sottolineando allo stesso tempo la necessità di prendere sul serio «their powerful statement of the vast range of possibilities of human social organization and how a new science of human history might eventually advance the cause of equal freedom» [p. 1196].

⁶⁷ Si tratta di una sfida che non è estranea ad altre riflessioni contemporanee. Per esempio, F. Hartog in una sua recente monografia (HARTOG 2022), seppur da una prospettiva diversa da quella di *ADT*, mette in evidenza la necessità che l'Occidente ha di elaborare nuove modalità per rapportarsi al tempo, superando il regime del «presentismo».

generazioni è, come abbiamo visto, una domanda che ha una particolare urgenza in Italia dopo la pubblicazione dei «Materiali 2025», i quali per di più con il loro prescrittivismismo richiamano l'attenzione anche sulla necessità di preservare la libertà del docente nella scelta dei contenuti e delle finalità del proprio insegnamento. Dal momento che il pensiero storico che gli studenti maturano negli anni si forma anche attraverso i linguaggi, le metafore e le domande con cui il passato viene mediato, è proprio nella possibilità di introdurre nuovi linguaggi e nuove storie che i docenti possono rispondere alle sfide culturali del presente. Preservare spazi di autonomia appare dunque condizione indispensabile perché l'ora di storia possa diventare il luogo in cui sperimentare narrazioni alternative e plurali, come quelle che ADT invita a considerare.

Sara Moreschi
Università di Macerata
s.moreschi2@unimc.it

BIBLIOGRAFIA

BETTINI 2011: M. Bettini, *Contro le radici. Tradizione, identità, memoria*, Bologna 2011.

BETTINI 2012: M. Bettini, *Vertere. Antropologia della traduzione nella cultura antica*, Torino 2012.

BETTINI 2014: M. Bettini, *Comparazione*, in BETTINI - SHORT 2014a, pp. 23-44.

BETTINI 2025a: M. Bettini (cur.), *L'antropologia del mondo antico*, Bologna 2025.

BETTINI 2025b: M. Bettini, *Antropologia del mondo antico*, in BETTINI 2025a, pp. 11-40.

BETTINI - SHORT 2014a: M. Bettini, W. M. Short (curr.), *Con i Romani*, Bologna 2014.

BETTINI - SHORT 2014b: M. Bettini, W. M. Short, *Introduzione*, in BETTINI - SHORT 2014a, pp. 7-22.

BETTINI ET AL. 2024: M. Bettini, M. Lentano, D. Puliga, *Il Ramo d'Oro*, vol. I, Milano-Torino 2024.

BRUSA - CAJANI 2008: A. Brusa, L. Cajani (curr.), *La storia è di tutti*, Roma 2008.

BORCHI 2024: B. Borghi, *Raccontare la storia, tra didattica ed educazione interculturale*, «Ricerche Storiche» 54. 3 (2024), pp. 105-122.

- BOWELS 2023: S. Bowels, Graeber, David and David Wengrow. *The Dawn of Everything. A New History of Humanity*, «Journal of Economic Literature» 61. 3 (2023), pp. 1190-1198.
- COELLO DE LA ROSA - MATEO DIESTE 2016: A. Coello de la Rosa, J. L. Mateo Dieste, *Elogio de la antropología histórica. Enfoques, métodos y aplicaciones al estudio del poder y del colonialismo*, Zaragoza 2016.
- DI DONATO - TADDEI 2024: R. Di Donato, A. Taddei, «Educare all'Antico». *Teaching Classical Civilisation in Italian primary and lower secondary schools*, «Journal of Classics Teaching» 25. 49 (2024), pp. 48-51.
- DE MAURO 2014: T. De Mauro, *Introduzione*, in NUSSBAUM 2014², pp. 7-20.
- DESIO 2021: A. Desio, *La decolonizzazione nei manuali di storia italiani per le scuole secondarie di secondo grado: 1990-2020*, «Dimensioni e Problemi Della Ricerca Storica» 1 (2021), pp. 159-182.
- DETIENNE 2007: M. Detienne, *Noi e i Greci* (ed. or. *Les Grecs et nous*, Paris 2005), trad. it. Milano 2007.
- FUKUYAMA 1992: F. Fukuyama, *La fine della storia e l'ultimo uomo* (ed. or. *The End of History and the Last Man*, New York 1992), trad. it. Milano 1992.
- GINZBURG 2021: C. Ginzburg, *La lettera uccide*, Milano 2021.
- GRAEBER 2006: D. Graeber, *Frammenti di antropologia anarchica* (ed. or. *Fragments of an Anarchist Anthropology*, Chicago 2004), trad. it. Milano 2006.
- GRAEBER - WENGROW 2022: D. Graeber, D. Wengrow, *L'alba di tutto* (ed. or. *The Dawn of Everything*, London 2021), trad. it. Milano 2022.
- GUARRACINO 2023: S. Guarracino, *Le questioni dell'insegnare storia*, in MONDUCCI 2023, pp. 3-12.
- HARTOG 2007: F. Hartog, *Regimi di storicità. Presentismo ed esperienze del tempo* (ed. or. *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*, Paris 2003), trad. it. Palermo 2007.
- HARTOG 2022: F. Hartog, *Chronos. L'Occidente alle prese con il tempo* (ed. or. *Chronos. L'Occident aux prises avec le temps*, Paris 2020), trad. it. Torino 2022.
- KLEIN 1995: K. L. Kein, *In search of narrative mastery. Postmodernism and the people without history*, «History and Theory» 34. 4 (1995), pp. 275-298.

- LAICHAS 2022: T. Laichas, *Should The Dawn of Everything Be Taught?*, «World History Connected» 19. 3 (2022), [/doi.org/10.13021/whc.v19i3.3331/](https://doi.org/10.13021/whc.v19i3.3331/).
- LÉVESQUE 2008: S. Lévesque, *Thinking historically. Educating Students for the Twenty-First Century*, Toronto 2008.
- LEVI 2007 [1986]: P. Levi, *I sommersi e i salvati*, Torino 2007 (ed. or. 1986).
- LÉVI-STRAUSS 2002 [1952]: C. Lévi-Strauss, *Razza e storia* (ed. or. *Race et histoire*, Paris 1952), trad. it. Torino 2002.
- MANNING 2022: P. Manning, *The Dawn of Everything. Anthropology and Human History*, «World History Connected» 19. 3 (2022), [/doi.org/10.13021/whc.v19i3.3330/](https://doi.org/10.13021/whc.v19i3.3330/).
- MATTOZZI - ZERBINI 2006: I. Mattozzi, L. Zerbini, *La didattica dell'Antico*, Ariccia 2006.
- MONDUCCI 2023: F. Monducci (cur.), *Insegnare storia. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*, Milano 2023³.
- MORRIS 2015: I. Morris, *Foragers, farmers and fossil fuels. How human values evolve*, Princeton 2015.
- NUSSBAUM 2014²: M. C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica* (ed. or. *Not for profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton 2012²), trad. it. Bologna 2014² (con *Introduzione* di Tullio De Mauro).
- PERILLO 2010: E. Perillo (cur.), *Storie plurali. Insegnare la storia in prospettiva interculturale*, Milano 2010.
- PINOTTI 2023: M. Pinotti, *La didattica per competenze nell'insegnamento della storia*, in MONDUCCI 2023, pp. 37-72.
- REMOTTI 2000: F. Remotti, *Prima lezione di antropologia*, Roma-Bari 2000.
- REMOTTI 2009²: F. Remotti, *Noi primitivi. Lo specchio dell'antropologia*, Torino 2009.
- SANTANGELO - TRAINA 2024: F. Santangelo, G. Traina, *Il mondo dei Romani*, Torino 2024.
- SCHEIDEL 2025: W. Scheidel, *What is ancient history?*, Princeton 2025.
- SEIXAS - MORTON 2013: P. Seixas, T. Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Toronto 2013.
- SHALINS 2016 [1985]: M. Shalins, *Isole di storia* (ed. or. *Islands of History*, Chicago 1985), trad. it. Milano 2016.
- SIAPKAS 2012: J. Siapkias, *Classical Others. Anthropologies of antiquity*, «Lychnos» (2012), pp. 183-203.
- VANOLI 2024: A. Vanoli, *L'invenzione dell'Occidente*, Roma-Bari 2024.

VARTO 2018: E. Varto, *Introduction to The Classics and Early Anthropology*, in E. Varto (ed.), *Brill's Companion to Classics and Early Anthropology*, Leiden-Boston 2018, pp. 1-29.

VIAZZO 2000: P. P. Viazzo, *Introduzione all'antropologia storica*, Roma-Bari 2000.

VIGLIETTI 2022: C. Viglietti, *Un rapporto difficile. Storia antica e antropologia in Italia ai tempi del Cultural turn. Il dibattito su comparazione e analisi diacronica*, «I Quaderni del Ramo d'Oro on-line» 14 (2022), pp. 1-35.

VIGLIETTI 2025: C. Viglietti, *Storia*, in BETTINI 2025a, pp. 94-105.

WENGROW 2022: D. Wengrow, *The dawn of everything*, «Anthropology Today» 38 (2022), p. 21.

SITOGRAFIA

APPIAH 2021: K. A. Appiah, *Digging for Utopia, Reviewed. The Dawn of Everything: A New History of Humanity by David Graeber and David Wengrow*, «The New York Review» (16/12/2021), [/www.nybooks.com/articles/2021/12/16/david-graeber-digging-for-utopia/](http://www.nybooks.com/articles/2021/12/16/david-graeber-digging-for-utopia/).

BAJEMA 2023: M. Bajema, *Histories of "Everything". A Review of The Dawn of Everything: A New History of Humanity by David Graeber and David Wengrow, and The Story of Work: A New History of Humankind by Jan Lucassen*, «Historical Materialism» (18/10/2023), [/www.historicalmaterialism.org/histories-of-everything-a-review-of-the-dawn-of-everything-a-new-history-of-humanity-by-david-graeber-and-david-wengrow-and-the-story-of-work-a-new-history-of-humankind-by-jan-luca/](http://www.historicalmaterialism.org/histories-of-everything-a-review-of-the-dawn-of-everything-a-new-history-of-humanity-by-david-graeber-and-david-wengrow-and-the-story-of-work-a-new-history-of-humankind-by-jan-luca/).

CENTRO DIPAST 2025: Centro internazionale di Didattica della Storia e del Patrimonio dell'Università Bologna, *Le riflessioni del Centro DiPaSt sull'insegnamento della Storia nei «Materiali per il dibattito pubblico relativi alle Nuove indicazioni 2025 per la Scuola dell'infanzia e Primo ciclo di istruzione»* (23/03/2025), [/www.centri.unibo.it/dipast/it/le-riflessioni-del-centro-dipast-sull-insegnamento-della-storia-nei-materiali-per-il-dibattito-pubblico-relativi-alle-nuove-indicazioni-2025-per-la-scuola-dell-infanzia-e-primo-ciclo-di-istruzione/](http://www.centri.unibo.it/dipast/it/le-riflessioni-del-centro-dipast-sull-insegnamento-della-storia-nei-materiali-per-il-dibattito-pubblico-relativi-alle-nuove-indicazioni-2025-per-la-scuola-dell-infanzia-e-primo-ciclo-di-istruzione/).

KULCHYSKI 2023: P. Kulchyski, *Everything Goes. Three Problems with The Dawn of Everything*, «Historical Materialism» (18/10/2023), [/www.historicalmaterialism.org/everything-goes-three-problems-with-the-dawn-of-everything-a-review-of-the-dawn-of-everything-by-david-graeber-and-david-wengrow/](http://www.historicalmaterialism.org/everything-goes-three-problems-with-the-dawn-of-everything-a-review-of-the-dawn-of-everything-by-david-graeber-and-david-wengrow/).

MATERIALI 2025: Commissione tecnica per la definizione delle Linee di indirizzo dei nuovi curricoli per le scuole dell'infanzia, del primo e del secondo ciclo di istruzione, *Nuove Indicazioni 2025. Scuola dell'infanzia e Primo ciclo di istruzione. Materiali per il dibattito pubblico* (11/03/2025), [/www.mim.gov.it/documents/20182/0/Nuove+indicazioni+2025.pdf/cebce5de-1e1d-12de-8252-79758c00a50b?version=1.0&t=1741684578272/](http://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Nuove+indicazioni+2025.pdf/cebce5de-1e1d-12de-8252-79758c00a50b?version=1.0&t=1741684578272/).

PRIESTLAND 2021: D. Priestland, *The Dawn of Everything by David Graeber and David Wengrow review. Inequality is not the price of civilisation*, «The Guardian» (23/10/2021), [/www.theguardian.com/books/2021/oct/23/the-dawn-of-everything-by-david-graeber-and-david-wengrow-review-inequality-is-not-the-price-of-civilisation/](http://www.theguardian.com/books/2021/oct/23/the-dawn-of-everything-by-david-graeber-and-david-wengrow-review-inequality-is-not-the-price-of-civilisation/).

OSSERVAZIONI 2025: *Osservazioni sull'insegnamento della Storia nei "Materiali per il dibattito pubblico relativi alle Nuove Indicazioni 2025"* (31 marzo 2025), [/www.sismed.eu/it/2025/04/02/comunicato-delle-societa-storiche-sullinsegnamento-della-storia-nelle-nuove-indicazioni-2025-per-la-scuola/](http://www.sismed.eu/it/2025/04/02/comunicato-delle-societa-storiche-sullinsegnamento-della-storia-nelle-nuove-indicazioni-2025-per-la-scuola/).

STÉPANOFF 2022: C. Stépanoff, *L'archéologue et l'anthropologue. À propos de David Graeber & David Wengrow, Au commencement était...Une nouvelle histoire de l'humanité. Les Liens qui libèrent*, «La vie des idées» (09/05/2022), [/www.laviedesidees.fr/L-archeologue-et-l-anthropologue/](http://www.laviedesidees.fr/L-archeologue-et-l-anthropologue/).