

**A proposito delle Nuove indicazioni 2025 per il primo ciclo d'istruzione.
Ovvero, come fare a meno della società e del lavoro nell'insegnamento della
storia a scuola**

Direttivo della SISLav - Società Italiana di Storia del Lavoro

Aprile 2025

Come citarci: Direttivo della SISLav, *A proposito delle Nuove indicazioni 2025 per il primo ciclo d'istruzione. Ovvero, come fare a meno della società e del lavoro nell'insegnamento della storia a scuola*, Sito della Società Italiana di Storia del Lavoro, 1 aprile 2025, <https://www.storialavoro.it/al-presente-44/>

Dopo una lunga fase di anticipazioni parziali e la controversa costituzione di una commissione per la revisione delle indicazioni per la scuola del 2012, finalmente il Ministero dell'istruzione e del merito ha fatto uscire una prima proposta di riscrittura, parziale in quanto limitata solo al primo ciclo (scuola primaria e scuola secondaria inferiore). Già il fatto che non ci sia modo di valutare e discutere tutto il curriculum, in particolare quello storico, per tutti i gradi e indirizzi della scuola compresa la secondaria superiore, è un evidente limite. Non permette infatti di capire in che modo si intenda far proseguire lo studio della disciplina, tenuto conto che dopo la scuola di base i percorsi si differenziano significativamente fra indirizzi di cultura generale e indirizzi professionalizzanti e quindi con distribuzioni orarie e curricolari diversificate.

Si possono già fare alcune considerazioni ed esse non possono che essere molto critiche, di piena insoddisfazione, come per altro espresso dalla quasi totalità delle società scientifiche e di didattica della storia, che stanno - non solo singolarmente ma insieme - prendendo una posizione che possa permettere di modificare radicalmente questa ipotesi di indicazioni.

Una scuola autoreferenziale

Come SISLav ci preme segnalare prima di tutto alcune fra le numerose contraddizioni e omissioni che attraversano queste nuove indicazioni. Posta all'inizio del documento, la "premessa culturale generale" – visto il suo carattere e le tematiche affrontate – crediamo non intenda riferirsi solo al primo ciclo, ma in realtà voglia dare invece il senso generale attribuito dal Ministero alla funzione scolastica in tutto il suo percorso completo d'istruzione. La "premessa" presenta un carattere composito, in termini di scrittura e concettuali, e appare conseguenza di ibridazioni diverse e giustapposizioni, dove ci sono continuità di modello con le precedenti indicazioni del 2012, ma anche novità spesso non pienamente congruenti con esse.

Nella "premessa" i riferimenti iniziali alla Costituzione repubblicana paiono rituali e lacunosi. La centralità della persona è richiamata citando gli art. 2 e 3, collegandola però in modo parziale al concetto di cittadinanza. Secondo la Carta, la "pari dignità sociale" della persona, accanto all'uguaglianza formale davanti alla legge e al riconoscimento dei diritti inviolabili dell'uomo, costituisce l'obiettivo del pieno raggiungimento della cittadinanza e del consapevole suo esercizio in termini di diritti e doveri, di cui il lavoro è elemento fondativo (e specificamente italiano nel panorama costituzionale post-bellico). Quindi gli art. 1 e 4 dei principi fondamentali, dove il lavoro viene inteso appunto come diritto/dovere fondante il patto costituzionale di cittadinanza, sarebbero altrettanto importanti degli art. 2 e 3. Tuttavia, gli art. 1 e 4 (e il lavoro) non vengono mai richiamati nelle indicazioni. Se la "pari dignità sociale" e l'"uguaglianza" sostanziale si legano alla cittadinanza basata sul lavoro, ecco che tutte queste questioni – al di fuori delle formalistiche citazioni testuali delle norme costituzionali – non sono presenti nelle nuove indicazioni. Pertanto, non ne vengono definiti termini e strumenti, cioè in quale modo e cosa la scuola – in tutti i suoi gradi e ordini – potrebbe fare, da parte sua, per garantirle, per adempiere al compito costituzionale (pp. 8, 26).

Scuola e famiglia ... e basta

Qui emerge chiaramente una prima contraddizione. La scuola è individuata – di nuovo ritualmente, in una modalità convenzionale che rimanda formalmente ad un dibattito ormai pluridecennale – come “comunità educante”, quindi tendenzialmente aperta e composita quanto a soggetti e attori coinvolti: cioè, non solo come istituzione ma anche come formazione sociale. Ma la scuola viene sostanzialmente parificata alla famiglia, sua alleata (pp. 8-9): e qui corre la memoria alla proposta sussidiaria di Aldo Moro all’Assemblea costituente che però non finì nel testo finale.

Ma è possibile pensare che l’esperienza di vita delle giovani generazioni, fin dai primi anni di vita, sia così limitata, pur essendo centrali queste due dimensioni, scuola e famiglia? Che non ci siano altre forme della socializzazione che affiancano quella scolastica e familiare? Se dal 1997 la scuola ha acquisito l’autonomia e questa è pure stata sancita dalla riforma del Titolo V, perché fra le formazioni sociali viene richiamata solo la famiglia? L’autonomia scolastica nel nostro ordinamento invece si dovrebbe inserire, nella sua azione e realizzazione, all’interno di tutto il sistema delle autonomie funzionali, sociali e territoriali che è alla base della Carta e con esse dovrebbe confrontarsi.

Rimuovere gli ostacoli: un programma dimenticato

La “premessa” richiama la Costituzione, citandone gli articoli, per rappresentare la persona non solo come singolo individuo ma anche nelle formazioni sociali, nelle reti di relazione oggi molto più ampie e complesse del passato ma anche più frammentate, in cui si svolge la sua esistenza e la sua azione. Ma la “premessa” e il resto delle indicazioni non sono poi coerenti con questo assunto ripreso solo sul piano dei richiami formali.

L’art. 3 della Costituzione, per sostenere la pari dignità sociale e non solo l’uguaglianza formale, impone programmaticamente di “rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l’uguaglianza dei

cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese". Allora non si capisce perché le istituzioni intermedie che, oltre alla famiglia, strutturano la nostra esperienza nelle formazioni sociali, e in particolare le autonomie locali e il terzo settore, non abbiano un ruolo nel definire la funzione della scuola attraverso i servizi a supporto e nel sostenere i percorsi di scolarizzazione, tenuto conto che questo avviene da almeno mezzo secolo, dalla regionalizzazione in poi, ed è pure legittimato oggi appunto dall'autonomia scolastica e dal rapporto fra scuola e territorio.

Del resto, l'“indispensabile alleanza” fra scuola e famiglia non dovrebbe essere lei, per prima, a “rimuovere gli ostacoli”, cosa diversa dal limitarsi a “promuove[re] talenti”? La scuola non dovrebbe costruire e far crescere, per sé e in relazione agli altri, le capacità personali piuttosto che limitarsi a misurare il merito attribuito da altri attraverso il riconoscimento del talento (concetto-precetto, mai definito nelle indicazioni, che ricorre a profusione e retoricamente in tutto il documento, forse per non usare il più sgradevole merito)? Del resto, la “premessa culturale generale” parla, rispetto alle relazioni sociali, di “io” e “tu”, e solo una volta allude al “noi” meramente esterno all'individualità, inficiando alla base la stessa idea di persona che, se è tale, lo è socialmente, nella dimensione collettiva della cittadinanza (il “noi”, appunto, in cui si inserisce il sé e con cui interagisce) e della sua costruzione partecipata, e non solo intersoggettiva (pp. 8, 10, 11).

Inclusione, integrazione o assimilazione?

Un'altra contraddizione generale si palesa nei particolari. L'inclusione è ampiamente richiamata dalle indicazioni fin dalla “premessa” (pp. 13-14) ed è uno degli assi centrali della funzione scolastica e della sua azione, proprio nell'ottica di “rimuovere gli ostacoli”, asse per altro già presente in passato e da tempo nelle indicazioni precedenti e nel funzionamento della scuola. Ma quando si arriva

all'insegnamento della storia nella scuola primaria, intesa come chiave interpretativa centrata esclusivamente sul processo di civilizzazione occidentale e sull'identità nazionale, ecco che l'inclusione – pensata solo per la disabilità e non per le problematiche sociali di altro genere – scolora nell'integrazione fino ad assomigliare molto all'assimilazione: “Nella scuola primaria sembra poi necessario che l'insegnamento abbia al centro la dimensione nazionale italiana, sia al fine di far maturare nell'alunno la consapevolezza della propria identità di persona e di cittadino, sia – vista la sempre maggiore presenza di giovani provenienti da altre culture – al fine di favorire l'integrazione di questi ultimi, integrazione che dipende anche, in modo determinante, dalla conoscenza dell'identità storico-culturale del paese in cui ci si trova a vivere” (p. 70).

Ma la società in cui gli allievi della scuola italiana si trovano a vivere è già – a immagine delle classi che frequentano – multiculturale. Compito della scuola dovrebbe essere quello di formare cittadini.i.e, dotandoli.i.e degli strumenti necessari a partecipare e costruire la collettività in cui vivono, tenendo conto e valorizzandone la pluralità, e non assimilandoli ad una identità storico-culturale nazionale che è più vicina al mito che alla realtà, e tanto meno ad una identità religiosa – tante, troppe volte richiamata nel testo – che contraddice la laicità della scuola italiana e che genera esclusione.

Una storia nazionale per identificarsi o una storia plurale per capire?

Lo stesso sottolineare la necessità di focalizzarsi sulla “dimensione nazionale italiana” è indice di una profonda ignoranza (o consapevole estromissione) delle importanti conquiste metodologiche di una storiografia ormai consolidata. Una storiografia secondo la quale l'ampliamento delle prospettive, sia sul piano geografico che disciplinare, non diminuisce – come si vorrebbe suggerire nelle indicazioni – l'importanza della storia delle diverse realtà politiche, sociali ed economiche che hanno convissuto nella penisola ben prima della costruzione di una “dimensione

nazionale”, che è stata spesso più formale che effettiva. Al contrario, l’approccio più ampio permette di comprendere meglio questi sviluppi storici nella loro complessità.

La circolazione di uomini e donne, conoscenze e tecnologie, merci e capitali, sul piano continentale e sovra continentale, così come l’importanza del continuo confronto e interazione tra modelli politici, culturali e di società che certamente non sono isolabili entro i confini nazionali, sono elementi cruciali proprio per comprendere appieno la “dimensione italiana”. Non solo, anche dal punto di vista metodologico adottare una prospettiva di questo genere, tendenzialmente italo-centrica in senso esclusivo, significa privare gli alunni fin dalle prime esperienze scolastiche di una *forma mentis* e di un approcciarsi all’interpretazione della realtà che sia in grado di cogliere e di dialogare con una realtà globale che indubbiamente va ben oltre, anche nel vivere quotidiano, questa stessa “dimensione nazionale”. Si depotenziano quindi in maniera evidente e drammatica quelle che sono le finalità stesse dell’insegnamento della storia, ossia osservare in maniera ampia e complessa, in chiave diacronica, i fenomeni di sviluppo delle società umane.

Una storia autoreferenziale per una scuola autoreferenziale

Arriviamo così al dunque: che peso ha la storia dentro queste indicazioni, come viene concepita e presentata? Intanto è possibile notare una certa artefatta (e voluta?) ambiguità nel sovrapporre la storia (intesa sia come *res gestae*, gli eventi accaduti, sia come *historia rerum gestarum*, la narrazione di essi) confondendola con la storiografia (mai nominata nelle indicazioni), intesa come canone interpretativo dei processi storici.

Fin dalla “premessa” si parte con una visione storiografica programmatica e lineare, in certa misura caricaturale, di una indefinita – o definita in chiave essenzialista – civiltà occidentale concepita come fissa, immutabile e indeterminata in tutta la sua storia: “La libertà è il valore caratteristico più importante dell’Occidente e della sua civiltà sin dalla sua nascita, avvenuta fra Atene, Roma e Gerusalemme. Ed è

il cuore pulsante della nostra democrazia” (p. 10). Perché questa genealogia millenaria? Perché fin dall’inizio, le indicazioni danno questa impronta teleologica di un inevitabile comunità di destino, da filosofia della storia? L’economia schiavistica alla base della democrazia degli antichi cosa aveva a che fare con la libertà dei cittadini della polis? Accanto ai comuni medievali, la servitù della gleba feudale? La tratta degli schiavi accanto all’affermazione del valore della libertà giusnaturalista? I sistemi elettorali censitari dell’epoca liberale prima del suffragio universale? I totalitarismi? I diritti politici distinti per sesso fino a non molto tempo fa? E questo solo per rimanere a casa nostra, senza considerare la storia degli altri rispetto alla nostra libertà. Le contraddizioni dei processi storici rimandano alla loro non linearità, alle plurime interazioni che li innervano e ai conflitti (compresi quelli politici e religiosi) che li attraversano e li determinano, altrimenti incomprensibili. Con buona pace, inoltre, della storia globale, della comparazione e dell’approccio transnazionale, degli studi post-coloniali, che di fatto vengono confusi superficialmente con la “storia universale” che era tipica di una certa tradizione di storia politica ormai superata (p. 73).

L’occidente di una storiografia teleologica

L’immagine lineare e univoca della storia occidentale sembra legata a due concezioni della storia, quella che la traduce essenzialmente in una storia politica e quella che la vuole strettamente legata alla filosofia. Il “progresso” della “cultura dell’Occidente cristiano e laico”, evidentemente concepito in armonico sviluppo integrato (e la Rivoluzione francese?), ci rimanda ad “una storia come specchio dei progressi dello spirito umano, ma al tempo stesso, necessariamente, anche degli ostacoli che ad esso si frappongono” (p. 69). Come e perché questo avviene? Perché ci sono ostacoli? Forse la sola dimensione politica (e idealistica) non è sufficiente, forse non basta puntare sull’idea storiografica che sia la politica (e lo spirito) a dare forma alla società. Fernand Braudel se l’era chiesto. Non le indicazioni quando,

improvvidamente, propongono in quarta elementare Alessandro Magno come colui che ha unificato il Mediterraneo, quando basterebbe guardare un atlante storico per vedere che il suo impero era prevalentemente asiatico (p. 72). E viceversa solo in quinta elementare si accenna all'“espansione islamica” e in prima della secondaria inferiore alle crociate ma collegate alle repubbliche marinare: nulla, dunque, sulla secolare presenza araba e ottomana non solo nel Mediterraneo ma in Europa (pp. 73, 74). Basterebbe conoscere gli studi di Ibn Khaldūn (1332-1406) sulla comparazione fra i processi di civilizzazione per rendersi conto della complessa circolazione sociale e culturale mediterranea e delle reciproche influenze.

Non a caso confrontando le indicazioni per la storia e quelle per la geografia (pp. 78-80) se ne constata l'impermeabilità reciproca. E se è vero che non esiste storia degli uomini nel tempo senza collocarli anche nello spazio, è contraddittorio rifiutare i grandi quadri interpretativi per la storia delle società e riproporli in termini di geografia umana (quindi storica) e non solo fisica e politica nel momento in cui la geografia “promuove un approccio sistemico”. “La disciplina [geografica] non serve (solo) a sapere localizzare monti, mari e fiumi [...], ma, soprattutto, ci aiuta a capire come pensano e si organizzano spazialmente gli esseri umani, in termini economici, politici, sociali e culturali, e perché si spostano e trasformano l'ambiente; ci aiuta a leggere le disuguaglianze e le diversità regionali e ci aiuta a porci in relazione armoniose con il paesaggio e l'ambiente, anche in relazione ai cambiamenti climatici in atto” (p. 78). Non è qualcosa che ha che fare con la storia tutto questo? Ma un'altra storia e un'altra storiografia rispetto a quella delle indicazioni che si mette nella condizione di non dialogare con le altre forme della conoscenza.

La società dov'è? Non ha una storia?

L'evoluzione storiografica che, significativamente, inizia nel periodo fra le due drammatiche guerre mondiali e va fino alla seconda metà del Novecento, ha segnato un cambiamento importante di prospettive nello studio della storia, che nella necessità

di comprendere più a fondo le dinamiche sociali ha sentito l'esigenza di dotarsi di nuovi strumenti di analisi e di dialogare con altre discipline: l'antropologia, la geografia, la sociologia, l'economia, la linguistica, ecc. La storia, ci ricorda la commissione citando non esplicitamente Marc Bloch senza capirlo realmente, è "lo studio degli uomini nel tempo" (p. 71), che è possibile solo rivolgendo la nostra analisi alla società degli uomini nel loro tempo. Ridurre la storia a storia politica, solo narrativa, interessata ai "grandi" personaggi, agli "eventi" (la parola ricorre ossessivamente), agli snodi "epocali" significa privare lo studente della ricchezza di questa disciplina (p. 70). E soprattutto rischia di non far capire il presente, che non è lineare esattamente come non lo è stata la storia precedente. Se la storia umana è caotica, non è proiettando sul passato valori e modelli dell'oggi che la si comprende.

Qui emerge un'altra contraddizione di queste indicazioni. L'indifferenza verso la dimensione sociale delle vicende e dei fenomeni storici, già richiamata, fa scomparire i conflitti, interni ed esterni, su cui si è costruito quello che noi chiamiamo occidente e che le stesse indicazioni richiamano qua e là, incidentalmente. Una storia alla cui determinazione culturale non abbiamo partecipato solo noi, come ci ha mostrato Josephine Quinn nel 2024 con *How the World Made the West*. L'indifferenza verso la storia sociale, inoltre, getta nuovamente nell'ombra tutti quei protagonisti che la storiografia della seconda metà del Novecento ha portato al centro, a partire dalle classi lavoratrici e dalle donne, per finire con i soggetti centrali della scuola, i bambini e gli adolescenti, cui la storia politica mai ha dedicato attenzione. La stessa scolarizzazione di massa occidentale, di cui queste indicazioni sono figlie, non è stato affatto un progresso lineare, armonico, la civilizzazione occidentale è stata prima di tutto fra di noi scalare e differenziata socialmente e temporalmente. Nel nostro occidente il lavoro, per secoli, è stato il destino dei bambini: perché privarsi della possibilità di parlarne ai bambini di oggi?

Soprattutto getta nell'ombra il fatto che – nella divisione che ha caratterizzato e caratterizza le strutture sociali, comprese quelle occidentali – il lavoro costituisce una

nervatura fondamentale per l'esistenza e l'organizzazione delle società umane stesse. In fondo, tutto questo oscura quanto i conflitti legati al lavoro abbiano contribuito a determinare la nostra storia e non permette di coglierne – e di farne cogliere – la rilevanza per l'affermazione della regolazione democratica di questi conflitti e quindi ci impedisce di nuovo di capire il presente e di rispondere a domande che nascono nel presente. Forse non è una scelta casuale.

Fra bene e male: lo studio della storia come mito

Altro punto problematico del documento riguarda le finalità che vengono attribuite allo studio della storia. Per gli estensori delle indicazioni, “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”, e sarebbe “una sorta d'inappellabile tribunale dell'umanità”. Questo perché la storia “intesa cioè come indagine e ragionamento intorno agli avvenimenti, al loro svolgimento, alle forze che li hanno prodotti e alle qualità dei loro protagonisti, si è sempre accompagnata anche a un giudizio morale su quanto era oggetto del suo racconto” (p. 69). Si comprende allora perché, quando si passa a illustrare la didattica, ne venga prediletta “la dimensione narrativa [...] di per sé affascinante” e l'insegnante venga incoraggiato a “ricorrere nella sua esposizione al coinvolgimento anche emotivo e sentimentale dei giovani allievi” (pp. 70, 76). Non a caso, per la prima elementare, l'avvicinamento alla comprensione della cultura occidentale passa attraverso la lettura semplificata (ma escludente) di *Bibbia*, *Iliade*, *Odissea*, *Eneide*, cioè attraverso il mito, il mito che proietta all'indietro la formazione classica dei cicli successivi della scuola superiore. Così come specularmente negli anni successivi della primaria si propongono “medaglioni” risorgimentali analogamente alla scuola di una volta, quella che i più vecchi fra noi ricordano (p. 72).

Ora, ci sembra che tutto la storia debba fare tranne giudicare l'oggetto della sua analisi, ed è questa una delle competenze più importanti che il suo studio può fornire alle nuove generazioni. Complice la distanza cronologica, infatti, lo studio della storia

consente di osservare con distacco gli avvenimenti, e di poterne in questo modo comprendere le dinamiche e le implicazioni. Esercitata sul terreno della storia, questa distanza critica resta l'atteggiamento che idealmente dovremmo assumere di fronte agli avvenimenti della contemporaneità. Per questo la storia non si assume, in nessun caso, l'onere di mostrare ciò che è bene e ciò che è male, perché la storia non ha il compito di giudicare, ma di comprendere, e in particolare di comprendere la complessità. Negare le contraddizioni e la complessità, per proporre una narrazione lineare e edulcorata del pensiero e della storia occidentale significa restituire un'immagine caricaturale, lontana dalla realtà, inutile ai fini della costruzione della conoscenza. Per tutte queste ragioni, l'insegnamento della storia non dovrebbe essere "coinvolgente", o fare richiamo all'emotività, come suggeriscono le indicazioni della commissione. Al contrario, dovrebbe allenare, nel tempo e nell'esercizio assiduo, la distanza critica. E qui si pone, cruciale, la questione dell'approccio didattico e dell'uso delle fonti.

Lo studio della storia e il confronto interpretativo con le fonti

Quanto all'uso delle fonti nella didattica, le indicazioni liquidano la questione ritenendo che sia "del tutto irrealistico" l'obiettivo "di formare ragazzi (o perfino bambini!) capaci di leggere e interpretare le fonti, per poi valutarle criticamente magari alla luce delle diverse interpretazioni storiografiche" (p. 70). Le indicazioni cadono poco dopo nuovamente in contraddizione, illustrando tra i "suggerimenti metodologico-didattici" quali fonti possono essere proposte agli allievi. E qui, a sorpresa, compaiono brani di Erodoto e di Livio (notoriamente adatti ad un giovane pubblico), insieme a "risorse in rete" e "ottimi programmi della RAI" (p. 76). A tutte pare venga affidato un compito meramente "illustrativo", che in nessun caso comporta un approccio critico alle fonti. E questo in linea con le competenze indicate dalla commissione, che ci riportano indietro, ad uno studio mnemonico e passivo della storia (p. 72). In questo la commissione non sembra tenere conto delle indicazioni

europee e delle otto competenze-chiave (richiamate solo in via formale, poco o nulla praticate nella proposta didattica): evidentemente il report ESCF - *European Sinoptyc Curriculum Framework* (p. 91), nell'indicare l'Italia come uno di quei paesi che si impegna in tutte le otto competenze-chiave, fa riferimento alle indicazioni ministeriali del 2012.

Da qui la necessità di riaffermare l'importanza della didattica attiva e dell'uso delle fonti nell'insegnamento della storia, che nulla ha a che vedere con l'immagine semplicistica delineata dalle indicazioni, quasi schernendo un'impostazione che ha una tradizione scientifica e una consolidata pratica nelle scuole italiane ed europee ormai da decenni. L'uso delle fonti nella didattica, è inutile ricordarlo, è di cruciale importanza per fornire le competenze richieste. Le fonti, innanzitutto, non sono mero contenuto di informazioni, ma sono il prodotto di attori – sociali o istituzionali –, rispondono a specifiche esigenze, traducono più o meno esplicite intenzioni. Le fonti, insomma, non sono semplicemente tracce lasciate inconsapevolmente, ma sono azioni in uno spazio e in un tempo specifico. Abituare a confrontarsi con la critica delle fonti – che può essere condotta con vari gradi di difficoltà – significa dotare le nuove generazioni degli strumenti indispensabili per informarsi in modo consapevole in un mondo in cui i mezzi e le fonti di informazioni diventano sempre più complessi e meno chiari da decifrare. Le fonti, inoltre, sono molto spesso plurali: questo consente allo studente di prendere in conto l'esistenza di diversi punti di vista, riconoscere, per esempio, che accanto alla storia dei “vincitori” esiste la “visione dei vinti” come ci ha insegnato Nathan Wachtel. Le fonti, infine, devono essere interpretate: questo permette di riconoscere che la storia (intesa come storiografia) è interrogazione delle fonti secondo le urgenze del presente e può quindi dare luogo a diverse letture. Le fonti, insomma, insegnano che la storia è plurale ed è corale.

L'assenza della storia sociale e la marginalizzazione dell'uso delle fonti nello studio della storia rappresentano, ai nostri occhi, due tra i più gravi limiti di queste indicazioni. Banalizzano lo studio della storia e negano la sua capacità di essere uno

Al presente n. 44, aprile 2025

strumento di formazione di cittadini.e consapevoli. La storia sociale, a differenza di quella dei grandi uomini, insegna che la storia è un processo che coinvolge tutt.i.e e che tutt.i.e ne sono responsabili. Insegna, insomma, che la vera libertà – tanto sbandierata dalle indicazioni - è partecipazione (G. Gaber).

In conclusione, in questa forma e con questi contenuti e modalità, per la SISLav le ipotesi di lineamenti per le indicazioni presentate dal Ministero sono irricevibili e difficilmente emendabili.