



1

Gennaio 2026

Genocide and the Global Sumūd Flotilla: Pedagogical Reflections for the Formation of Critical Subjectivities

Genocidio e Global Sumūd Flotilla. Riflessioni pedagogiche per la formazione di soggettività critiche

Giuseppe Annacontini
Università degli Studi di Foggia

giuseppe.annacontini@unifg.it

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_18106

ABSTRACT

The article examines the genocidal apparatus and the actions of the Global Sumūd Flotilla (GSF) in the face of the occupation of Gaza, situating them within a conceptual and ethical framework of pedagogical origin. To this end, we will draw upon the considerations of Stanton and the “Jo Cox” Commission on hate crimes to argue how the GSF incorporates educational potentials useful for recognizing and resisting behaviors – even latent ones – that may facilitate the logic of genocide. The GSF is understood both as a committed response of opposition and support to resist all forms of genocide (as an inherently educational presence/act, given its reference to humanitarian principles, international law, and an ethics of living/coexistence, etc.), and as a communicative and testimonial tactic to mobilize men and women – not only within the occupied territories – to resist, endure, and struggle, also through the powerful imaginary activated by the marine element, the primary medium of the GSF’s actions.

Keywords: Global Sumūd Flotilla, Genocide, Sumūd.

RIASSUNTO

L'articolo si sofferma sul dispositivo genocidiario e sull'azione della Global Sumūd Flotilla (GSF) a fronte dell'occupazione di Gaza, inserendole in una cornice concettuale ed etica di matrice pedagogica. In questa direzione ricorreremo alle considerazioni di Stanton e della Commissione "Jo Cox" sui crimini di odio per argomentare in che modo la GSF incorpori potenziali educativi utili per riconoscere e opporre resistenza a comportamenti, anche latenti, che possono assecondare la logica del genocidio. La GSF è intesa sia come risposta schierata di contrasto e sostegno per resistere a ogni forma di genocidio (come presenza/atto in sé educativo, considerando il riferimento ai principi umanitari, al diritto internazionale, a un'etica del vivere/convivere ecc.); sia come tattica comunicativa e testimoniale per l'attivazione di uomini e donne – non solo dei territori occupati – per resistere, pazientare, lottare, anche attraverso il potente immaginario che l'elemento marino, medium principale delle azioni della GSF, permette di attivare.

Parole chiave: Global Sumūd Flotilla, Genocidio, Sumūd.

La memoria e l'oblio sono atti politici che
modellano il modo in cui le società
ricordano la sofferenza e negoziano la
guarigione.
Kienzler H.

1. PERCHÉ PEDAGOGIA E GENOCIDIO

Innumerevoli sono le ragioni che possono sostenere la specifica rilevanza educativa del tema "genocidio" per la società e per le vite di uomini e donne contemporanei; le ragioni perché è importante conoscerlo e riconoscerlo, studiarlo e riflettere sui suoi presupposti ed effetti; le ragioni perché è fondamentale prendere coscienza del ruolo (storico, sociale, culturale, educativo ecc.) che esso ha nel demolire ogni possibilità di progressiva abilitazione (formazione ed educazione) soggettiva e collettiva nel saper essere-nel-con-il-mondo.

Del resto, oggi, a partire dalle manifestazioni più eclatanti fino ai segnali più deboli del nostro vivere e convivere, il genocidio – con le sue forme, articolazioni, presupposti e conseguenze – è diventato problema non più di principio ma storico, materiale, concreto e contingente che, soprattutto per chi vive e cresce in Europa, reclama consapevolezza critica che possa creare anticorpi che ostacolino la sua prosecuzione (in atto) e prevengano ogni suo realizzarsi (futuro).

Il genocidio è pericolosamente tornato ad abitare "normalmente" l'immaginario quotidiano delle vite di tutti noi (ed è questa "normalità" ad essere parte essenziale del problema), lasciando intendere

la possibilità del diffondersi di presupposti immaginali, ideologici, persuasivi perché diventi universalmente concepibile e, come scrive Vaccarelli, la “questione non è banale e affronta, di fatto, il problema di quali dispositivi pedagogici ed educativi, a livello informale, non formale e formale, vengono messi in campo per costruire le forme di un potere (basato sul consenso) e di un dominio (basato sul terrore nonché sulla forza contro il “nemico”, interno o esterno che sia)” (2023, p. 41).

Diverse le motivazioni che ci spingono a riconoscere al genocidio una rilevanza educativa:

- un genocidio è in atto ai confini più prossimi dell’Europa e la difficoltà di parlarne con chiarezza (ovvero di sollevare e tenere attivo un dibattito pubblico che coinvolga con competenza e risolutezza le istituzioni tutte) può essere il segnale di una latente presenza di quei presupposti (logico-argomentativi) che ne consentono il perpetuare anche eticamente i rigurgiti anche nella nostra stessa cultura e società, trascinandoci nella zona grigia degli “indifferenti”, ovvero dei “sostenitori passivo-aggressivi” del genocidio. Di qui il bisogno di una educazione alla critica sociale, all’analisi “microfisica” e alla costruzione dei discorsi che promuovano pratiche di coscientizzazione e resistenza che si sostanzino nel “prendere parola” e fuoriuscire da ogni possibile dinamica di silenziamento (Noelle-Neumann, 2017).
- il genocidio a noi così vicino è realizzato da uno stato con cui condividiamo almeno una parte rilevante della visione culturale e con cui molti paesi occidentali intrattengono serrati rapporti economici e politici. Di qui il bisogno di un’educazione politica e alla responsabilità politica che si nutre di competenze storico-critiche su concetti fondanti quali libertà, eguaglianza, solidarietà; sulle strutture sociali, giuridiche, economiche alla base di ogni convivenza; sui valori della riflessività, della attiva partecipazione sociale, della perfettibilità dinamica della democrazia a difesa dell’intolleranza nei confronti delle intolleranze (Zagrebelsky, 2005);
- un genocidio è un dispositivo che mina alla base quel carattere di “autenticità” del vivere cui si appella Jonas (2002) quando ci esorta ad agire “in modo tale che le conseguenze delle [nostre] azioni siano compatibili con la permanenza di un’autentica vita umana sulla terra” (p. 16). Di qui una educazione etica che focalizzi i valori della continuità qualitativa dell’essere e del farsi forma dell’umano (Fadda, 2016);
- ogni genocidio significa perdere differenza, cancellarla, rimuoverla linearmente, impoverire anche noi stessi e limitare le possibilità generative della società-cultura della stessa parte che lo persegue e dell’intero mondo. Di qui una radicale educazione interculturale che, in senso forte, promuova la prassi di co-costruzione di relazioni complesse tra le culture, che poggi su una visione unitaria-e-molteplice, dinamica e aperta di una cultura planetaria (Ceruti & Bellusci, 2023; Loiodice, 2023);
- l’accusa o anche solo il sospetto di aver preso parte a un genocidio è un retaggio storico di fronte al quale nessuno (stato o soggetto) può restare indifferente. Di qui un’educazione al futuro attraverso il peso di sentirsi “antenati” e l’obbligo di fare il possibile per garantire la qualità del mondo in cui vivranno i futuri (Annacontini, 2025).

È in corso un evidente normalizzazione e desensibilizzazione della violenza anche genocidiaria che, filtrata e spesso sovraesposta dai media, come sottolineato da Ferrante (2015), “rischia di divorare il senso dell’esistenza umana, anestetizzando la coscienza morale. Anche quando si sa che le immagini si riferiscono a situazioni reali, la partecipazione etica a tali avvenimenti è limitata, nel senso che sovente è priva di una effettiva empatia e di una riflessione su quanto si è visto. Raramente

si va oltre una fruizione puramente estetica. Si verifica allora un paradosso. Proprio quando le immagini che circolano sui media informano degli eventi tragici che accadono nel mondo – uccisioni, torture, rapimenti, attentati, guerre, genocidi, incidenti eclatanti, catastrofi naturali e così via – e mostrano apertamente la morte, la sofferenza, l'orrore della condizione umana attuale, esse occultano il senso ultimo e profondo di quegli stessi accadimenti” (p. 122).

Una crescente insensibilità emotiva, politica, sociale, insieme a un conclamato *disengagement* etico, interculturale, futuristico (nel senso di rivolta ai futuri), che si riscontra pure in presenza di una mai così grande disponibilità di immagini di morte, distruzione, violenza ma che sembrano produrre più un distacco “protettivo” che una empatia “attivante”: una distanza affettiva che però è incompatibile con l'idea di essere cittadini nel mondo attuale.

In questo scritto dovremo necessariamente operare una draconiana riduzione delle tante questioni che potrebbero essere messe a tema in relazione alla prassi genocidiaria, la prima delle quali ha per riduttore la stessa “lente pedagogica” con cui inquadreremo il fenomeno, ovvero terremo fermo il riferimento a teorie e prassi educative che si rifanno a un paradigma che, pure per inciso, è necessario dichiarare (perché non univoco), perché rende conto di una coerenza argomentativa che porta a delle conclusioni (pure provvisorie).

Guarderemo, dunque, il genocidio con le lenti di una scienza nomade e migrante, la pedagogia, che elegge a proprio interesse inter-post-disciplinare e fonte di riflessione critica tutti i saperi e le esperienze che abbiano una rilevanza per l'azione educativa, ovvero per lo sviluppo e la promozione della capacità dell'uomo e della donna di essere e con-essere nel mondo in direzione emancipativa e “migliorativa” (Bertin, 1968; Loiodice, 2013; Freire, 2022).

Sappiamo del resto che, in tale prospettiva, non vi è, in linea di principio, fenomeno umano, culturale e/o sociale che non abbia rilevanza, soprattutto quando ad esso si accompagnino specifiche originali dinamiche e si strutturino contesti di con-vita che impattano direttamente sulla realizzazione del cammino formativo dell'uomo nella direzione già richiamata. Ebbene, il genocidio sicuramente è un contesto-processo-dinamica di tale natura. Questo perché, come ricorda Baldacci, non è possibile pensare che si possa dare una esperienza che non abbia effetti “formativi”. Non si dà, infatti, possibilità di sfuggire al “principio di continuità” che informa il processo, gerarchizzato e integrativo, della organizzazione della personalità di uomini e donne (Baldacci, 2011). Così “la pedagogia acquisisce [...] la consapevolezza del carattere ‘inquieto’ e ‘incompiuto’, ‘critico’ e ‘problematico’ del proprio assetto disciplinare. D'altra parte, e contemporaneamente, la pedagogia assume su di sé l'impegno etico ed emancipativo al riconoscimento, al rispetto e alla valorizzazione delle differenze, attraverso la formazione multidimensionale in cui collegare creativamente ‘ragione’ e ‘immaginazione’, ‘solidarietà’ e ‘democrazia’” (Frabboni & Pinto, 2001, p. 178), mantenendo un ferreo riferimento alla complessa realtà del mondo attuale ma, al contempo, rivelando, già in queste parole, un importante orientamento che non può lasciare indifferente rispetto al processo genocidiario.

In relazione a tale impegno assiologico, e in ragione della prerogativa del genocidio di configurare specifiche situazioni caratterizzate dalla persistente presenza di immaginari, variabili, stili comunicativi e comportamentali che incidono significativamente sulle potenzialità umane, parte del compito pedagogico diviene riflettere sui concetti, gli impliciti, le logiche e le dinamiche che tali contesti rivelano, e agire per incrementarne l'efficacia di ogni azione di opposizione al genocidio o anche solo per limitarne al massimo i danni e le incongruenze, per metterne a nudo il pregiudizio per una “buona vita”: una vita impegnata e responsabile del proprio compito generativo che, in modo

chiaro ed evidente, si collega (ci collega) alle ricchezze delle diversità passate, presenti e future. In questa ricerca di vie per una “buona vita” “l’essere umano non dispone della sapienza dell’essere, deve apprendere [ovvero deve] sempre cercare la sapienza dell’esserci che è l’arte della giusta cura, e giusta è quella che produce una buona qualità della vita [...]. Apprendere l’arte di vivere significa apprendere i modi per aver cura della vita” (Mortari, 2025, pp. 13-14).

Il genocidio mette in predicato la qualità “umana” della vita sulla Terra e lo fa come dispositivo (culturale e politico) muovendo innanzitutto da due principali prospettive: la prima, più crudelmente materiale, centrata sulla eliminazione materiale della differenza incarnata da popolazioni, etnie, culture, in generali gruppi ben identificati, contravvenendo all’essenza ontologica “intensamente relazionale” della specie *sapiens*; la seconda, più intellettualmente raffinata, centrata sul controllo delle narrazioni, delle voci, dell’informazione che, se accurato, sa di dover abilmente bilanciare un doppio risultato comunicativo che si traduca in terrorismo e orrorismo tra i soggetti che lo subiscono e in silenzio e rimozione per il resto del mondo. Se si condividono tali rischi allora sarà più evidente come la pedagogia possa contribuire a lavorare alla costruzione competenze cognitive, emotive e relazionali (ben oltre le sole strumentali) necessarie per tradurre in prassi quotidiana quella logica ed etica della corresponsabilità già rievocata nel riferimento al pensiero di Jonas.

2. IL GENOCIDIO

Essenziale, allora, è comprendere cosa sia “genocidio”, una fattispecie di reato coniato negli anni ’40 del Novecento da Lemkin per identificare un tipo di crimine premeditato di natura politica, sociale, culturale, economica, fisica, religiosa e morale finalizzato a distruggere un gruppo agendo sulla sua cultura, sulla lingua, sui sentimenti, sulle istituzioni, sull’economia per giungere allo sterminio totale (Lemkin, 1944; Foa, 2011). Un reato fino ad allora “senza nome” perché probabilmente solo in questo secolo si è dato “un potenziale tecnologico che rende industriale, ‘razionale’, efficiente ed efficace [...] la gigantesca macchina dello sterminio” (Vaccarelli, 2023, p. 31) (il primo genocidio riconosciuto come tale è quello perpetuato ai danni degli Herero e dei Nama tra il 1904 e il 1908 nell’attuale Namibia che, allora, era Africa Tedesca del Sud-Ovest, ad opera della milizia coloniale tedesca che, al comando del generale Lothar von Trotha, si adoperò per il sistematico annientamento di queste popolazioni), e che, con ironico rovesciamento, indica il sistematico tentativo di cancellare completamente dalla storia il nome di un popolo, di una etnia, di intere stirpi e di tutti coloro che ne partecipano gli stigmi.

Il genocidio venne poi inserito dall’ONU nella *Convenzione per la prevenzione e la repressione del crimine di genocidio* del 1948 che, nell’articolo 2, afferma: «genocide means any of the following acts committed with intent to destroy, in whole or in part, a national, ethnical, racial or religious group, as such: (a) Killing members of the group; (b) Causing serious bodily or mental harm to members of the group; (c) Deliberately inflicting on the group conditions of life calculated to bring about its physical destruction in whole or in part; (d) Imposing measures intended to prevent births within the group; (e) Forcibly transferring children of the group to another group». La perifrasi per noi più rilevante, in questa definizione è “l’intenzione di distruggere” ovvero l’atto cosciente di rinunciare a ogni forma di dialogo perché l’unica voce che si è disposti a udire è la propria: la distruzione intenzionale è del gruppo, ovvero di tutti i suoi elementi, uomini, donne, bambini; cultura,

tradizione, fede, retaggio; testimonianze, documenti, narrazioni, voci: distruggere un gruppo “in quanto” gruppo.

Non a caso spesso, ci insegna la storia, i genocidi si accompagnano alla sistematica sottrazione di ogni tratto che possa far percepire come “simili” i membri del gruppo da distruggere, passaggio clinicamente propedeutico e preparatorio al ricorso legittimo e indiscriminato della violenza: “Combattiamo contro degli animali umani e agiamo di conseguenza”, Yoav Gallant dixit il 9 ottobre 2023 (per inciso, “animale” nel dizionario DELI riporta, tra l’altro ‘bestia’, ‘uomo bestiale’, ‘proprio della bestia’, ovvero il lemma, riferito all’uomo, indica una persona ‘inumana’). Con un animale non si può parlare, con un animale è inutile ragionare (Petrilli, 2019), non ha diritto di parola, deve essere messo a tacere.

Affermazioni come quella riportata, che comunicativamente operano generando una indistinzione tra terroristi e popolazione dei territori occupati e che in realtà restituiscono solo l’umanità di chi l’ha proferita, non sono occasionali ma necessarie – è vero – per definire formalmente, da parte di terzi giudicanti, l’accusa di genocidio ma, soprattutto, per perpetrarlo di fatto. C’è bisogno di una narrazione radicalizzata che limiti, anche attraverso una burocratizzazione linguistica che apparentemente razionalizza il genocidio (Arendt, 2023), l’impatto della violenza, della brutalità, dell’orrore genocidiario. Un orrore che, quando riferito a etero-specifici (quindi non-umani), può essere più psichicamente tollerato e amministrato (e al contempo ridurre l’“imbarazzo” degli spalleggianti istituzionali) e, se lo si vuole contrastare, c’è non di meno bisogno di narrazioni rigorose che facciano circolare storie, immagini, testimonianze, ricerche quanto più documentate possibile, per dar vita a un reale dibattito non appiattito su polarizzazioni dogmatiche con effetti semplificanti che, soprattutto dal punto di vista pedagogico, rendono sterile il pensare, aprendo così le porte – ancora Arendt, 2023 – al male.

Su un piano più specificamente prassico-educativo, le azioni da proporre possono essere inquadrare nei “perché” sopra richiamati ma anche trovare, nella classificazione proposta da Stanton (2016), differenti e specifici campi di applicazione per prevenire o combattere, prendere coscienza e resistere al discorso genocidiario. Questo perché “Genocide is a process that develops in ten stages that are predictable but not inexorable. At each stage, preventive measures can stop it” e dunque conoscerle specificamente significa identificare un non meno specifico ambito di problematizzazione in cui promuovere coscienza e resistenza, tenendo comunque sempre conto che “The process is not linear. Stages occur simultaneously. Each stage is itself a process [and] classification is at the center. Without it the processes around it could not occur. As societies develop more and more genocidal processes, they get nearer to genocide” (Stanton, 2016, s.p.).

Delle 10 fasi identificate da Stanton alcune hanno naturalmente maggior rilievo educativo per esercitare competenze di lettura, comprensione e costruzione del mondo che siamo e che ci circonda, tuttavia riteniamo importante richiamarle tutte brevemente:

- 1) *Classificazione*: come processo di progressiva distinzione tra un “noi” e “altri” basata su caratteristiche etniche, confessionali o politiche, è la base su cui si afferma una divisione che si accompagna a un atteggiamento svalutativo e di disprezzo per le radici storiche delle appartenenze altre. Su essa si definiscono stereotipi stigmatizzanti le differenze (strutturandole in diversità) e agisce tanto meglio se fa leva su latenze storicamente sedimentate e non riconciliate, risentimenti che rendono le masse facilmente manipolabili.
- 2) *Simbolizzazione*: come processo attraverso il quale sono conati o attribuiti epiteti o simboli ai gruppi classificati e che fungono da “marcatori d’odio”. Tali simboli servono a

rendere invisibili (o diversamente visibili) le persone cui sono applicati, riconducendole *tout court* a una categoria (disprezzata).

- 3) *Discriminazione*: ovvero l'assunzione di comportamenti (anche soggettivi) o l'uso politico di leggi per negare diritti (di voto, parola, educazione, assembramento, cittadinanza, salute, mobilità ecc.), al fine di rinforzare il monopolio del potere (e della violenza) da parte della compagine dominante.
- 4) *Disumanizzazione*: come sottrazione dei caratteri umani al gruppo invisibile, comparando uomini e donne a parassiti, animali, malattie ecc. finché non siano, nel massimo grado, assimilati a "cose". Tale processo abbassa le naturali resistenze umane all'omicidio e all'eliminazione, facendo largo uso della comunicazione mediatica soprattutto di massa – incitando all'odio – e social – diffamando le singole persone – (Santerini, 2021). Spesso, ricorre proprio alla scuola come istituzione in cui (anche attraverso libri di testo) storie e narrazioni da essere studiate vengono "ri-create".
- 5) *Organizzazione*: come pratica di una razionalità organizzativa che può essere più o meno centralizzata e che può ricorrere a eserciti più o meno regolari, anche addestrati appositamente per portare a termine il compito genocidiario come anche a servizi di polizia (normalmente segreti) per spiare, arrestare ed eliminare i sospettati.
- 6) *Polarizzazione*: ovvero utilizzo sistematico della propaganda d'odio per estremizzare le posizioni e ingenerare un radicale senso di divisione e contrapposizione tra "noi" e "altri", riducendo al silenzio sia il gruppo preso di mira, sia chi cerca di interpretare posizioni di mediazione o non estremiste in un senso o nell'altro (Noelle-Neumann, 2017). In questo processo, coloro che interpretano una posizione moderata appartenendo al gruppo di forza sono considerati i più pericolosi e, pertanto, spesso sono presi più pesantemente di mira. La polarizzazione avviene anche con il supporto di leggi *ad hoc* per prendere completo controllo sulle istituzioni (scuola compresa) ritenute necessarie per portare a termine il "lavoro".
- 7) *Preparazione*: pianificazione a tavolino della distruzione sia sul versante economico (approvvigionamento di armi e risorse), sia politico (interno con leggi *ad hoc* e conseguenti processi sommari ed estero con la ricerca di appoggi internazionali), sia comunicativo (propaganda, educazione), sia psicologico (diffusione di un clima di paura, odio, minaccia, rancore) dei gruppi che si intendono distruggere.
- 8) *Persecuzione*: ovvero la più concreta prassi genocidiaria attraverso forme di violenza distruttiva applicata ai simboli culturali e religiosi, ai luoghi di cura ed educativi, alle persone attraverso a sottrazione di cibo e acqua, alla separazione dei minori, alla sterilizzazione delle donne.
- 9) *Sterminio*: la persecuzione si trasforma in massacro, una "pulizia" della società dalla presenza non di uomini e donne ma di "terroristi", "malattie", "animali non umani". Ma anche pulizia dalla storia, dalla cultura, dall'immaginario, dalla genetica. Ogni espediente è legittimato se utile a distruggere il gruppo avverso, indifferentemente che si tratti di miliziani o civili e per questo le infrastrutture civili (ospedali, scuole, mercati) sono tra i primi obiettivi degli attacchi. Durante lo sterminio l'unica speranza per fermare lo scontro è l'intervento massiccio di forze armate multilaterali per fermare la distruzione e garantire quelle soglie minime del diritto umanitario e internazionale che informano le politiche e i documenti delle più accreditate istituzioni internazionali (ONU *in primis*).

10) *Negazione*: ovvero la cancellazione del genocidio, il nascondere le prove distruggendo quanto rimane a testimonianza o costruendoci sopra un resort di lusso, facendo sparire i corpi dei defunti, i documenti, le prove. Contro questa pratica si può fare innanzitutto affidamento ai tribunali internazionali, forse l'unica sede che può realmente riuscire a far emergere vicende che, pur per motivi diversi, nessuno vorrebbe mai ricordare e ascoltare e, così, contribuire a scrivere una storia che possa anche essere monito e testimonianza per la formazione di uomini e donne di domani. Dai tribunali ai libri di testo, queste verità crudeli e ostiche da accettare dovranno essere rielaborate in vista di una umana riconciliazione che esorcizzi la coazione a ripetere le mostruosità di ogni genocidio.

Parallelamente al modello di Stanton riteniamo utile, anche questo per finalità educative, richiamare la "Piramide d'odio" come ridefinita dalla *Commissione "Jo Cox"* del 2017 con la quale si intende raffigurare il climax che, partendo da rappresentazioni pregiudicanti, porta a esiti di annientamento della diversità "naturalizzata", o quanto meno "normalizzata", come incompatibile.

Pur non trattando esplicitamente di genocidio, è alquanto evidente come il fenomeno analizzato dalla Commissione "Jo Cox" sia parte operante dello sviluppo del fenomeno genocidiario. Così come è evidente "l'importanza dell'educazione per far crollare i pregiudizi e la disinformazione su cui è basata la retorica dell'odio su Internet [...]. Soprattutto in questa area, il contrasto del discorso d'odio è tanto più efficace se controbattuto attraverso il contro-discorso: un discorso che non si limiti solo a condannare ma dimostri chiaramente l'infondatezza degli argomenti del discorso d'odio e la pericolosità delle sue conseguenze" (p. 22). D'altronde, come ricorda Santerini, "un popolo, un gruppo o una nazione che commette un genocidio non nasce malvagio, predisposto alla violenza o all'odio, ma mette in atto una sistematica opera di educazione o assuefazione alla morte" (Santerini, 2021, p. 78).

Nella relazione finale della Commissione "Jo Cox" è richiamata la definizione della *Commissione europea contro il razzismo e l'intolleranza del Consiglio d'Europa (ECRI)* che con Raccomandazione n. 15 del 2016 definisce il "discorso d'odio" come "l'istigazione, la promozione o l'incitamento alla denigrazione, all'odio o alla diffamazione nei confronti di una persona o di un gruppo di persone, o il fatto di sottoporre a soprusi, molestie, insulti, stereotipi negativi, stigmatizzazione o minacce tale persona o gruppo, e comprende la giustificazione di queste varie forme di espressione, fondata su una serie di motivi, quali la 'razza', il colore, la lingua, la religione o le convinzioni, la nazionalità o l'origine nazionale o etnica, nonché l'ascendenza, l'età, la disabilità, il sesso, l'identità di genere, l'orientamento sessuale e ogni altra caratteristica o situazione personale" (p. 9). La commissione, in sintesi, identifica 4 livelli di attivazione d'odio a partire dal diffondersi di (1) "Stereotipi, false rappresentazioni" per passare poi alle (2) "Discriminazioni" e al (3) "Linguaggio di odio" per finire con i (4) "Crimini di odio".

In sintesi, dal punto di vista pedagogico e considerando i due richiamati modelli entrambi riferiti alla fattispecie del "Crimine di odio" di cui il genocidio è la massima espressione, si possono identificare dimensioni specifiche di sovrapposizione e di interesse educativo per affrontare (e aggredire) il tema "genocidio" e, in particolare l'ambito relativo alla strutturazione di immaginari e rappresentazioni di natura stereotipizzata e pregiudiziale (di matrice cognitivo-emotiva, nelle fasi 1, 4, 10 di Stanton e in quella 1 della Commissione Cox), alla legittimazione di atteggiamenti e comportamenti discriminatori fino alla distruzione dell'alterità (di matrice relazionale, nelle fasi 3, 8 e 9 del primo e 2 e 4 del secondo), all'emersione di linguaggi e prassi comunicative disfunzionali (di matrice comunicativa, nelle fasi 2, 6 e 10 del primo e 3 del secondo).

10 step di Stanton	La piramide di odio della Commissione Cox	Dimensione di intervento educativo	Prassi di intervento educativo
Classificazione; Disumanizzazione; Negazione.	Stereotipi e false rappresentazioni.	Cognitivo-emotivo.	Esercitare pensiero critico ed ecologico, valorizzare le differenze, pensare e praticare inclusione e intercultura, sviluppare principi etico-morali, gestire le emozioni ecc.
Discriminazione; Persecuzione; Sterminio.	Discriminazione; Crimini di odio.	Relazionale.	Conoscere storia e logica dei genocidi, sviluppare una coscienza civica, praticare forme di resistenza attiva, conoscere norme, trattati e principi ispiratori ecc.
Simbolizzazione; Polarizzazione; Negazione.	Linguaggi di odio.	Comunicativo.	Saper utilizzare fonti e ricercare informazioni, organizzare i dati, conoscere i meccanismi di funzionamento di linguaggi e media e saperli utilizzare per prendere posizione verso i crimini di odio ecc.

In questa preliminare ed esplorativa analisi, naturalmente, sono da tenere in conto le diverse sovrapposizioni tra le pertinenze delle voci in prima battuta aggregate, così come le prassi educative utili per contrastare il processo genocidiario sono da considerare solo indicativamente. La tabella è, infatti, solo una traccia per definire una più puntuale progettazione educativa dalla quale, ad esempio, restano escluse alcune fasi di Stanton che sono esito e, al contempo, presupposto dell'azione genocidiaria (la 5 e la 7) e che coinvolgono più direttamente l'“operatività burocratica” del genocidio sulla quale, pure, educativamente sarebbe particolarmente importante riflettere. Solo a titolo di esempio, nella Pianificazione, infatti, rientra a pieno titolo la pratica dell'“educidio”, termine che indica la sistematica distruzione dei sistemi educativi o di conservazione e trasmissione dei saperi e delle conoscenze (Zavettieri, 2025), parte, a sua volta, di una intenzionata e più larga azione di “*epistemicidio* [come] annichilimento di una cultura, di una comunità e della sua capacità di trasmettere determinate tradizioni e conoscenza alle generazioni successive” (Viteritti, 2025, s.p.).

3. NEL CUORE DEL GENOCIDIO, LA GLOBAL SUMŪD FLOTTILLA (GSF)

Innanzitutto, “*sumūd*”, ovvero il significato che, specie il popolo palestinese, attribuisce a questo lemma solo grossolanamente traducibile con l'equivalente italiano di “fermezza” ma che è utilizzato per indicare un ampio ventaglio di tattiche (personali, comunitarie e sociali) volte sia a mantenere la presenza palestinese sulla propria terra, sia a far fronte alle quotidiane difficoltà per vivere in una situazione di occupazione (Caitlin, 2015). Il senso del *sumūd*, infatti, allude ad uno stile di vita teso a preservare la dignità, la cultura, la comunità “not [...] living *with* uncertainty but, rather, living *despite* uncertainty” (p. 300). Scrivono Paiano e Di Genova: “Il significato di *sumūd* si è esteso ed è oggi utilizzato dalla popolazione palestinese tutta [come] forma di resistenza nonviolenta, in cui il semplice atto di restare nella propria terra, preservare le pratiche culturali e mantenere un forte senso

di comunità e identità diventa un gesto di sfida nei confronti delle forze di oppressione” (Paiano & Di Genova, 2025, p. 53).

Sumūd è, in altre parole, sì “resilienza” ma come parte di una più ampia azione di “resistenza”, dando vita a una crasi tra questi due costrutti non scontata e che apre a possibili interpretazioni dei fenomeni di contrasto alle aggressioni genocidiarie di maggiore complessità e intersezione tra piano psico-sociale e politico-pedagogico. Soprattutto, il *sumūd* non si limita a descrivere un’azione ma è un abito di fronteggiamento coerente, calibrato e controllato che assume, da parte di chi lo pratica, l’esser immersi in un evento/processo di medio-lungo periodo nel quale è essenziale restare operanti senza farsi sopraffare, perché è nel tempo dovrà dare i suoi risultati. Il *sumūd* è anche pazienza.

La GSF ha interpretato a suo modo questi principi, realizzando azioni in risposta alla conclamata catastrofe umanitaria nella “bloccata” regione di Gaza, sistematicamente fatta obiettivo di distruzione dalle milizie israeliane fino al punto di portare gli organismi internazionali, e in particolare la *Commissione internazionale indipendente d’inchiesta sui territori palestinesi occupati, compresa Gerusalemme Est, e Israele*, ad attenzionare e a condannare tale azione in quanto manifesta violazione del diritto umanitario e, soprattutto, potenzialmente configurante la messa in atto di una intenzione genocidiaria, concludendo che: “the State of Israel bears responsibility for the failure to prevent genocide, the commission of genocide and the failure to punish genocide against the Palestinians in the Gaza Strip” (Human Rights Council, 2025, p. 71).

Non è possibile qui soffermarsi sui numeri e sulle azioni (spaventose) della catastrofe che raccontano di un attacco a 360 gradi, dalle persone alle infrastrutture sanitarie ed educative, alla cultura, alla dignità ecc. ma, tenendo conto di tale sfondo, intendiamo proporre delle riflessioni sulla rilevanza educativa dell’azione della GSF.

La GSF ha dichiarato chiaramente i propri obiettivi attraverso i suoi canali istituzionali (<https://globalsumudflotilla.org/>) che constano, in particolare, nel:

1. *contribuire a rompere l’assedio*: affrontando direttamente il blocco illegale e rivendicando il diritto dei palestinesi di accedere alla propria costa e di lì al resto del mondo;
2. *consegnare aiuti salvavita*: fornire aiuti umanitari su larga scala, inclusi cibo, latte artificiale, materiale scolastico e medicinali;
3. *insediare una presenza protettiva non armata*: mettere in campo a protezione della popolazione civili addestrati a lavorare a fianco delle comunità, al fine di scoraggiare la violenza e documentare le violazioni;
4. *sostenere la ricostruzione*: insediare sul campo squadre dedicate per accompagnare i palestinesi nelle fasi iniziali di ricostruzione di case, scuole e ospedali;
5. *contrastare la complicità*: denunciare la complicità internazionale che permette il blocco e mobilitare la società civile globale per esigere una presa di responsabilità;
6. *catalizzare l’azione globale dei popoli*: fare della flottiglia un catalizzatore per mobilitazioni coordinate via terra e via mare, amplificando le voci palestinesi e conferendo potere d’azione alle persone in tutto il mondo laddove governi e istituzioni hanno fallito.

Esplicitare gli obiettivi si rende necessario non solo per una questione di trasparenza e rispetto della verità dichiarata e documentata delle iniziative della GSF ma anche per avere un punto fisso per valutare le controverse interpretazioni che anche autorevoli istituzioni hanno voluto dare a tale intervento. La comunicazione istituzionale, almeno a nostro parere, anche quando condotta con l’evidente intenzione di gestire una fase diplomaticamente delicata, non dovrebbe comunque legittimare narrazioni che si distaccano dal vero con effetti che, in questo caso, depotenzino ogni

legittima azione che contrasti il genocidio. Quando la voce delle istituzioni (Presidente del Consiglio italiano) afferma pubblicamente che la GSF «diceva di nascere per una questione umanitaria [salvo poi scoprire] che non era per una questione umanitaria, era per forzare un blocco navale [e questo] già diventa un'altra cosa. Del resto, se fosse stato per una ragione umanitaria si sarebbero accolte le numerose proposte che sono state fatte per poter consegnare quegli aiuti in sicurezza» (<https://www.youtube.com/watch?v=H0BfFJ6az5A&t=155s> , minuto 2:36) si pone un problema di aderenza alla realtà (si veda il primo, non l'ultimo, obiettivo della GSF) e, da parte del pubblico, la necessità di porsi nei confronti di queste parole (o di questa strategia narrativa) in chiave critica per farsi un'idea su parole che potrebbero aprire alla legittimazione di un uso prevaricatore della forza al fine di limitare le libertà soggettive di una popolazione fragile (quasi che il blocco navale sia una questione incidentale del genocidio) e, al pari, che potrebbero avere effetti sul valore (tendenzialmente universale) del diritto internazionale e del diritto umanitario rispetto a interessi (particolari) geo-politici, economici, tattici ecc.. I profili di rilevanza educativa, in questi passaggi ci paiono più che evidenti proprio in relazione alla tabella precedentemente proposta.

Certamente, è nelle prerogative delle istituzioni politiche operare delle scelte strategiche ma, moralmente, la falsificazione della narrazione sugli obiettivi della GSF non lo possono essere come, educativamente, deve essere sollecitata la possibilità di farsi un'opinione informata e critica su quanto accade nel mondo. Dal punto di vista educativo, le parole istituzionali pronunciate sulla GSF sono, dunque, materiale vivo su cui lavorare (interpretare, comprendere, verificare, prendere posizione ecc.) per promuovere competenze linguistiche e metalinguistiche, autonomia di pensiero e di azione nel confine di quanto ciascun soggetto in formazione può realizzare come utile a migliorare le condizioni di vita e convivenza.

A migliaia di chilometri di distanza da dove materialmente lo scontro è in atto, le reazioni sollevate dalla GSF sembrano sollevare e riscontrare comportamenti che, nello schema di Stanton, trovano riscontro nella fase 7 (preparazione). Il “gioco” di comunicazione pubblica e le posizioni prese a livello internazionale, sono parte della “pianificazione a tavolino” di un genocidio rispetto al quale la GSF sembra, ad oggi, essere una delle poche realtà mediaticamente rilevanti ad essersi rigorosamente opposta. Gli equilibri sono indubbiamente fragili, le economie interdipendenti, la sicurezza multilaterale ma il genocidio è genocidio, e contrastare chi lo contrasta prefigura dei margini di connivenza che ricadono completamente su ciascuno di noi in relazione alla delega politica attribuita ai governanti e, cosa molto più grave, all'omissione di presa di posizione critica e mobilitazione dal basso di dialogo, pensiero, azione. Un problema a tutto tondo educativo, di educazione politica innanzitutto, e che per molti versi rientra nelle dinamiche della responsabilità per contrastare le cosiddette *cancel culture* (Norris, 2023).

Questo perché la natura del delitto genocidiario non limita le responsabilità solo a chi materialmente lo commette o a chi ha prestato ad esso sostegno materiale ma anche a chi non ha rispettato l'obbligo sancito, dalla già richiamata convenzione ONU (1948), di fare tutto quanto è nelle proprie possibilità per prevenirlo e interromperlo a prescindere dalla presenza o meno di un dispositivo giudiziario: sono corresponsabili di genocidio tutti coloro che «manifestamente abbiano omesso di adottare tutte le misure per prevenire un genocidio che erano in loro potere e che avrebbero potuto contribuire a prevenirlo» (Pronuncia della Corte nel 2007 nel caso Bosnia and Herzegovina contro Serbia e Montenegro, cit. in Marini, 2025). La GSF, da questo punto di vista ha posto in essere un'azione in grado di spostare l'attenzione dalla sola cronaca del genocidio di Gaza, sollevando problemi più complessi e di sistema, costringendo le istituzioni nazionali e internazionali a una più

diretta esposizione su questioni etiche e di diritto, promuovendo un pubblico dibattito che allarga la comprensione e i confini delle responsabilità del genocidio, appellando a una presa di consapevolezza personale di chi, di come e di cosa stia realmente accadendo a Gaza e di chi lo sta permettendo.

D'altronde, chiunque abbia seguito anche occasionalmente le vicende della GSF difficilmente può non aver inteso che vi fosse, accanto all'obiettivo di materiale consegna di generi di primo soccorso, il più rilevante e difficile fine di sollevare il velo dietro il quale si nasconde una tanto plateale quanto sottaciuta infrazione delle regole stabilite dal diritto umanitario e internazionale. La GSF è stato un atto di solidarietà nei confronti della popolazione di Gaza e una dichiarazione della nudità del re israeliano (e di molti suoi spalleggiatori) e, in tal senso, non solo è stato il tentativo di attivare aiuto internazionale per la popolazione colpita dal blocco navale ma – ancora *sumūd* – resistenza morale.

Se, inoltre, consideriamo, con Sennet, come “Il carattere di un uomo è definito da[lla] capacità di collegarsi con il mondo; il carattere può essere considerato [...] il lato relazionale della personalità e ciò va oltre l'idea che solo le relazioni faccia a faccia comportino un coinvolgimento emotivo” (Sennet, 2009, p. 64), allora appare immediatamente evidente come forzare il blocco navale sia un'azione tesa a riconoscere e restituire a uomini e donne il diritto a evolvere un carattere, a dare spazio alla propria personalità, identità, umanità. Anche il solo sapere da parte della popolazione palestinese che al di là dei sempre più infiammati confini dei propri territori vi sia un movimento di opinione e di azione teso a riconoscere l'illegittimità delle azioni subite ha ricadute morali, psicologiche ed esistenziali fondamentali: “Global recognition and solidarity such as Global Sumūd Flotilla (GSF) initiative was functioned as a crucial psychosocial resource, transforming private suffering into a shared moral endeavour. Participants reported that awareness of international advocacy and symbolic acts of solidarity alleviated isolation and fostered emotional endurance. These findings correspond with prior research demonstrating that perceived global acknowledgment enhances psychological resilience and sustains hope under protracted conflict. For many Gazans, expressions of solidarity are not merely gestures of empathy but affirmations of dignity, situating individual pain within a transnational struggle for justice and self-determination” (Nurlilasari, Saallah & Husein, 2025, pp. 473-474).

Se, dunque, il genocidio è l'impovertimento e la distruzione delle energie etiche, culturali e umane di un gruppo di persone, di una cultura e di una civiltà, la GSF rappresenta un modello di intervento che utilizza soprattutto risorse morali (solidarietà, empatia, aiuto, sostegno) per incrementare le soglie di resistenza e resilienza promuovendo soprattutto una circolarità comunicativa: un *ethos* morale e culturale che trasforma la GSF in *sumūd* essa stessa e che, nel caso specifico, si appella e trova un ulteriore puntello nel potente elemento simbolico rappresentato dal mare.

4. SUMŪD, FLOTTILLA E IL PARADIGMA DEL MARE

Attraverso la via del mare, la GSF ha riattivato il potenziale educativo e immaginifico dell'elemento acquatico contrapponendo anche simbolicamente l'apertura dell'orizzonte marino alla pratica dell'assedio e dell'esclusione propria del genocidio. Non è difficile riscontrare, a ben pensarci, come mare e GSF condividano una importante attitudine a nutrire speranza, all'adattamento proteiforme, alla trasformazione e alla resilienza, agendo come collettori vitali delle energie materiali, morali e culturali dell'umanità. In qualità di elemento che simultaneamente separa e unisce, il mare

diventa il *medium* del rinnovamento quando utilizzato dalla GSF per veicolare messaggi di speranza, rinforzare il richiamo a principi umanitari e di diritto internazionale e sostenere atti di resistenza. L'azione della GSF ha così proiettato nella sfera pubblica l'idea che i valori, solcando le acque, sono in grado di sfidare i limiti imposti dalle rigidità delle polarizzazioni e delle contrapposizioni disumanizzanti. Via mare, è stato dunque possibile tracciare rotte comunicative globali capaci di connettere terre, diritti e umanità nel segno della circolarità, della relianza e della libertà di rivendicare diritti inalienabili.

Anche attraverso tale elemento la GSF ha ancor più incarnato la profonda sintesi tra ingegno politico, azione solidaristica e immaginazione morale, andando ben oltre le avvertenze e i tentativi di discredito opportunistico e rinforzando la fiducia nell'aver il coraggio di sostenere un messaggio con una "fermezza" (*sumūd*) collettiva, planetaria. Lo stesso mare, così, è stato utilizzato dalla GSF come vettore per la circolazione di energia etica a favore di un'idea di resilienza come processo socio-politico, per i palestinesi come simbolo di una resistenza non vana, non solitaria, portatrice di un messaggio co-creativo di nuove prospettive di vita.

Il mare e la GSF portano con sé una "*phronesis* incontestabilmente mediterranea", come ricorda Latouche (2003): un pensare "ragionevole che si definisce attraverso aspettative concrete [che] si accontenta della giusta misura [...]. La *phronesis* ha a che vedere innanzitutto con il campo delle azioni utili per la conservazione della società" (p. 12) e così *sumūd* – fermezza – e *phronesis* – prudenza e misura – si fondono concretizzandosi nella ricerca di contatto tra pluralità di mondi, di comunicazione di valori e costruzione di possibili vie alternative al presente genocidiario. La GSF ha proceduto per passi controllati e prudenti, non apparendo mai avventata ma non di meno non disponibile a venir meno alle proprie idee e ai propri principi. Prudenza nella prassi e fermezza nei principi a salvaguardia di un ideale di umanità a rischio.

Sempre Latouche ricorda che obiettivo della *phronesis* "non è la ricerca del successo a qualsiasi prezzo. Non è una pura tecnica. La ricerca del bene è sempre presente. E questo è il motivo per cui la *phronesis* appare particolarmente adatta per uscire dalla crisi" (p. 13). Il mare e la GSF portano con sé e attivano i valori delle identità nazionali dialoganti, dei quadri internazionali come garanti, dei valori culturali e religiosi come risorse. Tutti spazi reali e simbolici oggi in crisi e sui quali (intorno ai quali, con i quali) resistere e costruire per via educativa nuovo significato.

Franca Pinto Minerva, nell'oramai lontano 1996, aveva scritto parole cristalline sulla necessità di ripensare pedagogicamente le contraddizioni del Mediterraneo. Parole ancora profondamente attuali e in grado di rendere visibile, grazie alla diversa lente educativa, la stessa esperienza della GSF: "Il Mediterraneo [...] si caratterizza come luogo di transito, di scontro ed incontro di istanze religiose, politiche e sociali molto differenziate e che, tuttavia, hanno una lontana storia comune. [...] A fronte del moltiplicarsi dei conflitti e al delinarsi di equilibri sempre precari e mai definitivi e della cancellazione delle differenze, si fa forte ed urgente l'istanza di una nuova progettualità che veda [tutti] ugualmente impegnati in un discorso di autentica collaborazione. In tale prospettiva ci si chiede se e come sia possibile utilizzare l'insieme di esperienze, di saperi, di scienze, di storie che dal Mediterraneo hanno origine e che in quel mare confluiscano per costruire un progetto politico e sociale comune. [...] L'urgenza, da più parti avvertita, di costruire una 'storia solidale', rende necessario [prospettare] un modello di sviluppo inedito che [promuova] la convivenza e la pace la moltiplicazione degli scambi e dei prestiti culturali." (pp. 160-161).

Una storia fatta di culture attraverso le quali, oggi, resistere all'intento genocidiario e riaffermare la dignità di soggetti e popoli e, domani, dar seguito alla "guarigione".

Guarire corpo e mente; “guarire” i luoghi dell’educazione, dell’accoglienza, dell’aiuto, della preghiera; guarire dai segni di quanto ha tentato di perpetuare la cancellazione fisica delle persone, di un territorio, l’annientamento di una entità collettiva.

Sul mare poggiano le navi della GSF e, insieme, mediano tale auspicio e tensione alla guarigione, coltivano una speranza che può tornare a essere collante interculturale, incitano a una resistenza attiva, promuovono la trasformazione della paura in reazione di cura, come accaduto proprio con le scuole di Gaza che, ormai quasi completamente distrutte, sono rinate come esperienza informale, talvolta a distanza, sotto tende improvvisate, perché apprendere è resistere e questo resistere è già guarire.

In questo senso, le navi della GSF non sono più soltanto il mezzo attraverso il quale forzare il blocco navale o trasportare aiuti umanitari, ma diventano in primo luogo “navi-scuola” di etica, diritto e speranza, dove, la consapevolezza morale e politica diventa componente integrante della resistenza e resilienza.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Annacontini, G. (2025). Per una pedagogia del “buon antenato”. In G. Annacontini, I. Loiodice (a cura di), *Formare a(i) futuri* (pp. 13-25). Bari: Progedit.
- Arendt, H. (2023). *La banalità del male*. Milano: Fentrinelli.
- Baldacci, M., (2011). La categoria del “formativo”. *MeTis*, I(1), 10-15.
- Bertin, G.M. (1968). *Educazione alla ragione*. Roma: Armando.
- Caitlin, R. (2015). Everyday Resilience as Resistance: Palestinian Women Practicing Sumud. *International Political Sociology*, 9, 299-315.
- Ceruti, M., & Bellusci, F. (2023). *Umanizzare la modernità*. Milano: Cortina.
- Commissione “Jo Cox” (2017). *Relazione finale della Commissione “Jo Cox” sull’intolleranza, la xenofobia, il razzismo e i fenomeni di odio*.
- Fadda, R. (2016). *Promessi a una forma*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferrante, A. (2015). L’oscenità dell’immaginario mediatico: riflessioni critiche e contromisure pedagogiche. *MeTis*, V(2), 120-133.
- Foa, A. (2011). *Diaspora. Storia degli ebrei nel Novecento*. Roma-Bari: Laterza.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2001). *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Freire, P. (2022). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Human Rights Council (2025). *Legal analysis of the conduct of Israel in Gaza pursuant to the Convention on the Prevention and Punishment of the Crime of Genocide*. A/HRC/60/CRP.3.
- Jonas, H. (2002). *Il principio responsabilità*. Torino: Einaudi.
- Latouche, S. (2003). Il mare delle quattro rive: vie e voci mediterranee. In U. Grimaldi, & P. De Luca (a cura di). *Mediterraneo: scuola e incontro tra culture* (pp. 7-14). Atti del seminario internazionale di studi del Consiglio d’Europa.
- Lemkin, R. (1944). *Axis Ruled in Occupied Europe*. New York: Howard Fertig.
- Loiodice, I. (2023). *Differenze e prossimità*. Bari: Progedit.
- Loiodice, I. (a cura di). *Sapere pedagogico*. Bari: Progedit.
- Marini, L. (2025). *La Commissione ONU e il genocidio: un momento di chiarezza. Questione giustizia (s.p.)*. Roma: Associazione Magistratura Democratica.
- Mortari, L. (2025). *A scuola. L’arte di educare*. Milano-Udine: Mimesis.

- Noelle-Neumann, E. (2017). *La spirale del silenzio*. Milano: Meltemi.
- Norris, P. (2023). Cancel Culture: Myth or Reality?. *Political Studies*, LXXI(1), 145-174.
- Nurlilasari, P., Saallah, S., & Husein, M. (2025). Engineering Resilience and Sustainability: The Global Sumud Flotilla Through Sea Water Circularity. In R. Adrian et al. (eds.), *Proceedings of the International Conference on Sustainable Energy: Toward Energy Transition and Net-Zero Emission (ICOSE)*. Atlantis Highlights in Sustainable Development 4, 469-476.
- ONU (1948). *Convention on the Prevention and Punishment of the Crime of Genocide*.
- Paiano, A.P., & Di Genova, N. (2025). Sumud come chiave pedagogica: storie per contrastare la disumanizzazione delle narrazioni dominanti. *QTimes webmagazine*, XVII(2), 51-63.
- Petrilli, R. (2019). Il meccanismo dell'odio nel discorso politico. In R. Petrilli (a cura di). *Hate speech. L'odio nel discorso pubblico*. Roma: round Robin.
- Pinto Minerva, F. (1996). Dal Mediterraneo. Un progetto pedagogico che attraversa l'Europa. In Massimeo F., Portoghese A., Selvaggi P. (a cura di). *Mediterraneo-Europa. Dalla Multiculturalità all'interculturalità* (pp. 157-165). Pensa Multimedia: Lecce.
- Santerini, M. (2021). *La mente ostile. Forme dell'odio contemporaneo*. Milano: Cortina.
- Sennet, R. (2009). *Rispetto*. Bologna: Il Mulino.
- Stanton, G. (2016). *The Ten Stages of Genocide*, Retrieved April 12, 2021, <https://genocidewatch.net/genocide-2/8-stages-of-genocide>
- Vaccarelli, A. (2023). *Ai limiti dell'umano*. Milano: FrancoAngeli.
- Viteritti, A. (2025). *Educidio*. <https://www.scuolademocratica.it/2025/10/06/educidio/>
- Zagrebelsky, G. (2005). *Imparare la democrazia*. Roma: L'Espresso.
- Zavettieri, G. (2025). Il conflitto israelo-palestinese e la questione semantica. *Documenti geografici*, 3, 673-679.

Copyright (©) Giuseppe Annacontini



This work is licensed under a Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

How to cite this paper: Annacontini, G. (2026). Genocidio e Global Sumūd Flotilla. Riflessioni pedagogiche per la formazione di soggettività critiche [Genocide and the Global Sumūd Flotilla: Pedagogical Reflections for the Formation of Critical Subjectivities]. *QTimes webmagazine*, anno XVIII, n. 1, 48 – 62, Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_18106