



1

Gennaio 2026

When words fall silent. Gaza, educide and the link between critical pedagogy and politics

Quando la parola tace. Gaza, educidio e il nesso tra pedagogia critica e politica

Giorgio Crescenza

Università degli Studi della Tuscia

giorgio.crescenza@unitus.it

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_18108

ABSTRACT

This contribution examines the war in Gaza as an extreme case to explore the relationship between critical pedagogy and politics. Using the concept of educide, the essay interprets the destruction of schools, universities, and cultural infrastructure as an attack on the conditions necessary for education and, consequently, on the democratic reproduction of a shared world. At the same time, it analyses the silence and lexical caution of institutions as implicit educational tools that can produce semantic neutralisation and the depoliticisation of the conflict. Elected assemblies and public discourse are considered widespread pedagogical spaces in which: the boundaries of what can be said, interpretative frameworks, and the degree to which lives can be recognised are defined. This leads to a critique of a pedagogy of peace that is merely abstract mediation: without justice and acknowledgement of asymmetries, peace becomes meaningless. Finally, the essay proposes an anti-dogmatic and critical stance as an epistemic condition for pedagogical and political responsibility that is commensurate with the crisis.

QTimes webmagazine - Anno XVIII - n. 1, 2026

Anicia Editore

www.qtimes.it

ISSN 2038-3282

Keywords: Educide, Critical pedagogy, Political silence, Public discourse, Peace education.

RIASSUNTO

Il contributo indaga la guerra a Gaza come caso-limite per interrogare il nesso tra pedagogia critica e politica. Assumendo la categoria di educidio, il testo interpreta la distruzione sistematica di scuole, università e infrastrutture culturali come attacco alle condizioni di possibilità dell'educazione e, dunque, alla riproduzione democratica di un mondo comune. In parallelo, analizza il silenzio e la cautela lessicale delle istituzioni come dispositivi formativi impliciti, capaci di produrre neutralizzazione semantica e depoliticizzazione del conflitto. Le assemblee elettive e la parola pubblica vengono letti come spazi pedagogici diffusi, in cui si definiscono soglie del dicibile, cornici interpretative e gradi di riconoscibilità delle vite. Ne deriva una critica a una pedagogia della pace ridotta a mediazione astratta: senza giustizia e nominazione delle asimmetrie, la pace si svuota. Il saggio propone infine una postura antidogmatica e problematica come condizione epistemica per una responsabilità pedagogico-politica all'altezza della crisi.

Parole chiave: Educidio, Pedagogia critica, Silenzio politico, Parola pubblica, Educazione alla pace.

I palestinesi sono in Palestina perché la Palestina è la patria, l'unica patria del popolo palestinese. Allo stesso modo in cui l'Olanda è la patria degli olandesi, o la Svezia degli svedesi. Gli ebrei israeliani sono in Israele perché non esiste altro paese al mondo che gli ebrei, in quanto popolo, in quanto nazione, abbiano mai potuto chiamare "casa". In quanto individui sì, ma non come popolo, come nazione. I palestinesi hanno loro malgrado cercato di vivere in altri paesi arabi. Sono stati respinti, talvolta persino umiliati e perseguitati dalla cosiddetta "famiglia araba". Nel modo più doloroso, sono diventati consapevoli della loro "palestinità": sono stati malvoluti come libanesi, siriani, egiziani, iracheni [...]. Stranamente, il popolo ebraico è come se avesse un'esperienza storica parallela a quella del popolo palestinese. Gli ebrei sono stati espulsi dall'Europa così come i palestinesi sono stati dapprima cacciati dalla Palestina e poi da tutti i paesi arabi, o quasi.
Amos Oz, *Contro il fanatismo*

1. INTRODUZIONE

La guerra in corso a Gaza non interpella soltanto la politica internazionale o il diritto umanitario; essa interroga la pedagogia nel suo statuto epistemologico e nel suo rapporto costitutivo con la politica. In un tempo segnato da polarizzazioni radicali e da una crescente neutralizzazione linguistica (De Mauro, 2016), ciò che è in gioco non è soltanto la distruzione materiale di vite e infrastrutture, ma la qualità delle categorie attraverso cui tali eventi vengono pensati, nominati e resi intelligibili nello spazio pubblico. Il presente contributo intende indagare il nesso tra pedagogia critica e politica, assumendo Gaza come caso-limite: un contesto nel quale la distruzione delle condizioni educative – qui tematizzata attraverso la categoria di *educidio* – si intreccia con una crisi della parola pubblica e con una ridefinizione delle

grammatiche del conflitto (Novara, 2014). L'obiettivo non è formulare un giudizio geopolitico, bensì chiarire in che modo la pedagogia, se vuole restare sapere critico, sia chiamata a interrogare le cornici linguistiche, simboliche e materiali che rendono possibile o invisibile la distruzione dell'educazione. In questa prospettiva, silenzio, educidio e parola pubblica non sono temi distinti, ma dimensioni di un medesimo problema: la tenuta dell'educazione come infrastruttura democratica. Una tale impostazione si colloca entro l'orizzonte di una pedagogia antidogmatica e problematica, nel senso delineato da Franco Frabboni e Franca Pinto Minerva (2013), per i quali la pedagogia è chiamata a esercitare una "fedeltà alla ragione" capace di coniugare analisi critica e tensione utopica. Il problematicismo pedagogico non offre letture semplificate della realtà, ma assume la complessità, la pluralità e il decentramento come condizioni epistemiche imprescindibili. In questo quadro, Gaza non è riducibile a oggetto di giudizio ideologico né a questione puramente geopolitica: diventa piuttosto un campo problematico che interpella la pedagogia nella sua responsabilità di interpretare le condizioni storiche entro cui si produce – o si nega – l'educabilità dell'umano. Entro questo orizzonte concettuale, la distruzione delle condizioni educative non può essere ridotta a danno collaterale di un conflitto armato: essa tocca il cuore stesso dell'umano come essere educabile. Negare o comprimere l'educabilità significa, in ultima istanza, negare la possibilità dell'*umanarsi* dell'uomo (Costa, 2014), ossia il dinamismo attraverso cui l'essere umano diviene ciò che può e deve essere. Come la filosofia dell'educazione ha chiarito più volte (Cambi, 2014; Baldacci, 2026), l'educabilità non è una proprietà accessoria, ma la cifra ontologica della persona: colpirla equivale a colpire la struttura stessa della soggettività storica e relazionale. L'*educidio* non riguarda soltanto la distruzione di istituzioni scolastiche, ma l'attacco alla possibilità stessa di attivarsi nell'umano.

Infatti, la guerra a Gaza non costituisce soltanto un evento geopolitico di rilevanza internazionale; essa rappresenta un banco di prova per la qualità democratica dello spazio pubblico europeo e occidentale. Se è vero che ogni conflitto armato produce distruzione materiale, è altrettanto vero che produce configurazioni discorsive che orientano la percezione collettiva degli eventi. In tale prospettiva, la questione centrale non riguarda esclusivamente ciò che accade sul piano militare, ma il modo in cui tali accadimenti vengono nominati, interpretati, gerarchizzati.

2. IL SILENZIO COME CATEGORIA POLITICA E PEDAGOGICA

Il linguaggio istituzionale adottato in molti contesti europei si è caratterizzato per una cautela lessicale che, pur giustificata in termini diplomatici, solleva interrogativi sul piano pedagogico. La scelta di ricorrere a formulazioni simmetriche, di evitare categorie giuridiche controverse, di mantenere un registro di equidistanza formale anche in presenza di evidenti asimmetrie di potere, produce effetti formativi impliciti. Il silenzio – o la parziale sospensione della nominazione – non è mai neutrale. Esso struttura un campo simbolico nel quale alcune sofferenze risultano pienamente intelligibili e altre rimangono periferiche.

Come osserva Alessandro Vaccarelli (2025), la pedagogia è chiamata ad "abitare le fratture della crisi epocale" senza cedere alla neutralizzazione né alla polarizzazione ideologica. In questo senso, il silenzio istituzionale non è semplice cautela diplomatica, ma può trasformarsi in rimozione della responsabilità storica e politica. Quando la memoria viene sospesa o ritualizzata, essa perde la sua funzione operante e smette di essere dispositivo critico.

In ambito pedagogico, il silenzio non è riducibile ad assenza di parola, ma può configurarsi come categoria formativa ambivalente. Maria Zambrano (1996) ha tematizzato il silenzio come condizione generativa del pensiero e spazio pre-discorsivo di maturazione etica, mentre Danilo Dolci (1996) lo ha posto al centro della sua maieutica reciproca, intendendolo come postura di ascolto attivo e sospensione dell'imposizione. Analogamente, la tradizione della pedagogia dell'ascolto sviluppata nell'esperienza di Reggio Emilia (Bobbio, 2020) ha mostrato come il silenzio educativo sia tempo intenzionale di riconoscimento dell'altro e condizione per l'emersione di linguaggi plurali. Tuttavia, quando il silenzio si colloca nello spazio politico e non è scelta riflessiva ma omissione o attenuazione della nominazione, esso perde la sua funzione generativa e si trasforma in dispositivo di potere. È in questo slittamento che il silenzio, da categoria pedagogica, diventa categoria politica.

La pedagogia critica, a partire da Freire, ha insistito sul carattere non neutrale dell'educazione: ogni atto educativo contribuisce a riprodurre o a trasformare l'ordine sociale. Infatti, ha sempre sostenuto che "ogni neutralità contenga sempre una scelta nascosta" e come, in definitiva, sia "impossibile per la neutralità esistere nella prassi umana. Per questo motivo si può avere un'educazione finalizzata all'addomesticamento o al dominio oppure un'educazione per la liberazione" (Freire, 1973, p. 78).

In questa traiettoria si colloca anche l'"engaged pedagogy" di bell hooks, per la quale insegnare è pratica di libertà radicata nel posizionamento e nella responsabilità della parola. Hooks ha mostrato come il linguaggio possa diventare dispositivo di oppressione attraverso pratiche di *silencing*, ma anche spazio di resistenza e di costruzione comunitaria. Parlare, nominare, prendere parola non è gesto accessorio, bensì atto politico che rompe la neutralizzazione e restituisce visibilità a ciò che l'ordine dominante tende a rendere marginale (Bianchi, 2024). Se si assume tale premessa, è necessario estendere la riflessione allo spazio pubblico, perché le assemblee elettive, i media, le istituzioni internazionali non sono soltanto sedi decisionali, ma ambienti formativi diffusi. In essi si costruiscono categorie interpretative, si stabiliscono soglie di legittimità semantica, si definiscono i confini del dicibile. Quando tali ambienti rinunciano a nominare con precisione le violazioni del diritto internazionale o le responsabilità politiche, si produce un apprendimento collettivo: si apprende che la prudenza può prevalere sulla chiarezza, che la neutralità formale può sostituire l'analisi strutturale.

È dunque possibile affermare che, l'analisi del silenzio non costituisce un esercizio linguistico, ma un passaggio epistemologicamente necessario per comprendere come le categorie attraverso cui nominiamo il conflitto abbiano effetti formativi sulla cittadinanza democratica. Esso contribuisce a normalizzare l'idea che il conflitto sia un dato inevitabile, che le asimmetrie siano intrinseche alla storia, che la violenza possa essere ricondotta a una dinamica ciclica priva di responsabilità identificabili. Tale normalizzazione incide sui processi di alfabetizzazione politica e morale, poiché orienta il modo in cui le nuove generazioni apprendono a interpretare la relazione tra potere, diritto e giustizia. Eppure, in un perimetro pedagogico, l'idea di conflitto richiama quella di mediazione; quest'ultima ha sempre avuto un ruolo positivo e propositivo quando, anziché schierarsi, si situa accanto alle due parti in conflitto che l'hanno voluta. La sua funzione di *de-escalation* si gioca nel rendere possibile e semplificare la comunicazione, ascoltare le ragioni di entrambi, suggerire soluzioni aperte che stimolino la creatività delle parti in conflitto, siano esse persone o Stati.

Tuttavia, perché la mediazione possa essere definita tale in senso pedagogico, essa presuppone volontarietà, riconoscimento reciproco e pari dignità tra le parti (Fiorucci, 2000; Cambi, 2006; Portera, 2020). La mediazione autentica è spazio terzo condiviso, non imposizione esterna; è costruzione di un contesto in cui la parola può circolare in condizioni di simmetria minima. Quando queste condizioni

mancano, la categoria di mediazione rischia di essere utilizzata impropriamente.

Nel caso di Gaza, ciò che viene talvolta presentato come “mediazione” internazionale appare piuttosto come esito dell’iniziativa delle potenze geopoliticamente dominanti, con un *imprimatur* proveniente dai soggetti più forti della scena globale. In tale configurazione, non si tratta di uno spazio terzo riconosciuto dalle parti, ma di una gestione asimmetrica del conflitto entro rapporti di forza già consolidati. È necessario riconoscere che la popolazione palestinese si colloca entro una storia segnata da occupazione, restrizioni strutturali e compressione sistematica dei diritti, elementi che rendono problematica ogni rappresentazione simmetrica del conflitto (Said, 2011). Presentare il conflitto come simmetrico o ridurlo a mera *escalation* reciproca significa oscurare la dimensione storica e strutturale della subordinazione, dato che il 14 maggio 1948 la leadership sionista in Palestina proclamò lo Stato di Israele, scatenando il primo di una serie di violenti scontri: 780.000 palestinesi furono costretti all’esilio (Pappé, 2008).

Da un punto di vista pedagogico-politico, questa confusione tra mediazione e imposizione educa implicitamente all’idea che la pace sia il risultato dell’accordo tra i più forti e non della giustizia tra soggetti riconosciuti. La qualità delle categorie che utilizziamo – conflitto, mediazione, pace – forma il modo in cui le nuove generazioni apprendono a pensare il rapporto tra diritto e potere (Canfora, 2014). Se la mediazione viene svuotata delle sue condizioni etiche e relazionali, essa non promuove riconoscimento, ma legittima l’asimmetria. Se il silenzio struttura il campo simbolico entro cui il conflitto viene interpretato, è necessario interrogare ciò che viene materialmente e strutturalmente distrutto quando l’educazione viene colpita. È qui che la categoria di *educidio* consente un salto concettuale ulteriore.

3. EDUCIDIO COME DISTRUZIONE DELLE CONDIZIONI DI POSSIBILITÀ DELL’EDUCAZIONE: UN CONCETTO PEDAGOGICO FORTE

Assumere la categoria di *educidio* come chiave di lettura di Gaza richiede un’operazione concettuale rigorosa: non basta constatare la distruzione di scuole e università; occorre chiarire *che cosa* si intenda per educazione e *quali condizioni* ne rendano possibile l’esercizio come bene pubblico. In una prospettiva pedagogica, infatti, l’educazione non coincide con la mera erogazione di istruzione, né con l’accumulazione individuale di competenze; essa è piuttosto la trama attraverso cui una comunità rigenera nel tempo le proprie forme di vita, trasmette memoria, istituisce linguaggi condivisi, produce cittadinanza. Nella classica formulazione di Dewey (2012) in *Democracy and Education* del 1916, l’educazione è la modalità con cui l’esperienza sociale si comunica e si rinnova: colpirla significa colpire la continuità dell’esperienza comune e, dunque, una condizione basilare della democrazia. Nel frattempo, lo Stato di Israele ha intensificato l’offensiva su Gaza, con un bilancio di vittime che le fonti richiamate in letteratura stimano nell’ordine di decine di migliaia. Secondo un rapporto delle Nazioni Unite, “l’offensiva di Israele a Gaza è compatibile con le caratteristiche di un genocidio” (Nazioni Unite, 2024). Inoltre, tra gli obiettivi ricorrenti dei bombardamenti figurano scuole e università, insieme a biblioteche e musei: colpire l’educazione significa colpire le condizioni di conservazione e trasmissione delle tradizioni culturali palestinesi.

Un episodio emblematico si è verificato il 17 gennaio 2024, quando le forze armate israeliane hanno distrutto l’edificio dell’Università Al-Israa. Il Relatore Speciale delle Nazioni Unite sul diritto a un alloggio adeguato, Balakrishnan Rajagopal, diffondendo il video dell’esplosione, ha richiamato la necessità di riconoscere l’educidio come crimine internazionale: la distruzione sistematica di scuole e

università produce infatti una “morte della conoscenza” e un “danno generazionale” alle società (O’Malley & Sawahel, 2024).

Per questo l’educidio va inteso come distruzione sistematica delle condizioni di possibilità dell’educazione in almeno tre sensi, strettamente intrecciati: materiale, simbolico e politico. Sul piano materiale, la cancellazione di edifici scolastici e universitari, biblioteche, archivi, centri culturali e la perdita di insegnanti, studenti e ricercatori produce una frattura immediata nella trasmissione dei saperi. Tuttavia, un approccio pedagogico non può fermarsi alla materialità del danno: deve interrogare la portata simbolica e relazionale dell’interruzione, cioè la compromissione di ciò che Arendt (2006) chiamerebbe la funzione “mondana” dell’educazione: il consegnare alle nuove generazioni un mondo comune e, insieme, la possibilità di rinnovarlo. Se l’educazione è anche un patto intergenerazionale, la sua distruzione non è un semplice arretramento infrastrutturale: è una ferita alla generatività del futuro. Su questo sfondo, la pedagogia critica fornisce un secondo snodo teorico decisivo. Freire insiste sul fatto che l’educazione è sempre situata dentro rapporti di potere: o contribuisce alla riproduzione dell’oppressione o apre processi di coscientizzazione e liberazione (Freire, 1970). In questa prospettiva, l’antropologia freiriana assume un rilievo decisivo. Come è stato sottolineato in studi di filosofia dell’educazione dedicati al suo pensiero, l’uomo è, per Freire, un essere “incompiuto”, strutturalmente aperto alla trasformazione e alla storia: negare le condizioni dell’educazione significa negare la sua storicità attiva, ossia la possibilità di intervenire criticamente nel mondo. L’educabilità è dunque legata alla coscientizzazione come processo di presa di parola e di presa di mondo. Quando la distruzione materiale e simbolica impedisce tale processo, non si assiste soltanto a una sospensione dell’istruzione, ma a una compressione dell’orizzonte antropologico stesso. In tale prospettiva, l’educidio non è soltanto un attacco a edifici e persone; è un attacco alla possibilità stessa di costruire consapevolezza critica, cioè di nominare la violenza, comprenderne le strutture, elaborare alternative storiche. La distruzione degli spazi educativi diventa, così, distruzione di un possibile “luogo” di parola e di pensiero pubblico: l’educazione come pratica di libertà (Freire, 1970) viene colpita nella sua infrastruttura concreta.

È qui che la categoria di violenza strutturale risulta cruciale. Con Galtung (1969), la violenza non si esaurisce nell’atto diretto e visibile, ma si iscrive in assetti sociali che producono danno prevedibile e persistente. Leggere Gaza con questa lente significa comprendere l’educidio come esito coerente di una costellazione di vincoli sistemici (restrizioni, precarizzazione delle condizioni di vita, compressione dei diritti) che, nel tempo, indeboliscono i dispositivi di riproduzione sociale e culturale. In parallelo, la nozione di necropolitica di Mbembe (2016) consente di cogliere come alcuni contesti siano governati attraverso la produzione differenziale dell’esposizione alla morte e alla vulnerabilità: quando l’educazione viene annientata, non è soltanto la vita presente a essere compromessa, ma la vita possibile, cioè il diritto a un futuro articolato.

A questo punto diventa necessario precisare che l’educidio opera anche sul piano delle cornici interpretative e delle grammatiche pubbliche. Il problema non è solo che l’educazione venga distrutta, ma che la sua distruzione venga resa “dicibile” entro un linguaggio che attenua, neutralizza, simmetrizza. Qui la riflessione di Butler sui “quadri” che rendono alcune vite più piangibili di altre (Butler, 2016) aiuta a comprendere come la percezione della violenza sia socialmente organizzata: se la distruzione delle scuole appare come evento secondario o inevitabile, è perché agisce *un frame* che riduce l’intelligibilità dell’educazione come diritto e come bene comune. È un passaggio decisivo per una riflessione pedagogica: l’educazione non è solo ciò che viene colpito, ma anche ciò che viene *reso invisibile* nel discorso pubblico.

In tale prospettiva, la dimensione propriamente pedagogica dell'educidio riguarda anche la *formazione degli immaginari*. Le riflessioni che richiamano la crisi contemporanea delle democrazie e la semplificazione binaria tipica delle retoriche autoritarie aiutano a collocare il problema: quando la grammatica pubblica riduce la complessità a polarità rigide, quando paura e odio diventano dispositivi di consenso, si restringe lo spazio del pensiero critico e della responsabilità (Santerini, 2021; Crescenza, 2024; Baldacci, 2025). In altre parole: l'educidio non è separabile dalle condizioni culturali che lo normalizzano. Qui torna utile anche Bourdieu (1991): la violenza simbolica non agisce come coercizione esplicita, ma come naturalizzazione di ciò che è socialmente prodotto. Se la distruzione dell'educazione viene assorbita come dato "del conflitto", si è in presenza di una normalizzazione simbolica che ha effetti formativi profondi. Infatti, sul versante pedagogico-sociale e interculturale, l'incontro non avviene mai in uno spazio neutro e la convivenza democratica richiede una mente plurale, antidogmatica, capace di abitare la complessità (Crescenza & Stillo, 2026). Se l'educazione è quel lavoro lento di costruzione di legami, linguaggi, traduzioni culturali, allora l'educidio è anche distruzione delle condizioni dell'incontro, cioè dell'alfabeto relazionale attraverso cui una società trasforma la pluralità in convivenza. Qui Morin è particolarmente pertinente: senza una "riforma del pensiero" capace di connettere, la complessità si degrada in semplificazione aggressiva (Morin 2016).

Ne deriva una conseguenza netta per l'educazione alla pace. Una pedagogia della pace che si limiti a promuovere riconciliazione interpersonale o "dialogo" astratto rischia di restare sotto-soglia, perché non interroga i dispositivi strutturali e simbolici che rendono l'educidio possibile. In linea con l'approccio freiriano, la pace non può essere dissociata dalla giustizia: senza lettura critica delle asimmetrie e senza linguaggio capace di nominare la violenza, la pace diventa formula morale depotenziata (Fiorucci & Crescenza, 2023). In termini arendtiani, una pace senza mondo comune (senza luoghi, istituzioni e parole che lo sostengano) non è che una tregua instabile. In termini butleriani, una pace che non modifica i *frame* di riconoscibilità delle vite non modifica le condizioni che autorizzano la violenza.

In conclusione, trattare Gaza attraverso la categoria di educidio significa affermare che ciò che è in gioco non è solo il diritto allo studio, ma la possibilità stessa di un futuro democratico: la continuità della memoria, la costruzione di soggettività critiche, l'esistenza di spazi pubblici in cui la vita possa essere detta e pensata. Qui, finalmente, "dov'è la pedagogia?": è nel fatto che l'educazione non viene chiamata in causa come tema collaterale, ma come infrastruttura politica del vivere insieme, come condizione di cittadinanza e come luogo privilegiato in cui si decide se una comunità potrà ancora produrre senso, legami e progetto (Colicchi, 2021).

In tal senso, l'educidio non è soltanto un fenomeno bellico, ma una questione eminentemente pedagogico-politica: esso interroga la capacità di una comunità di riprodurre nel tempo il proprio mondo comune, di garantire condizioni di cittadinanza e di mantenere aperto lo spazio della critica. Colpire l'educazione significa colpire la possibilità stessa di una soggettività democratica.

4. LA PAROLA PUBBLICA COME SPAZIO PEDAGOGICO: ISTITUZIONI DEMOCRATICHE, RESPONSABILITÀ E PRODUZIONE DI SENSO

Se l'educidio riguarda la distruzione delle condizioni materiali e simboliche dell'educazione, la parola pubblica ne determina l'intelligibilità collettiva, poiché ciò che non viene nominato difficilmente può essere compreso. La questione non riguarda soltanto le decisioni politiche assunte, ma la cornice linguistica attraverso cui esse vengono presentate, giustificate, attenuate o contestate. Ad esempio, il

Parlamento, in questa prospettiva, non è soltanto luogo di deliberazione normativa; è uno spazio di produzione simbolica, un campo nel quale si stabiliscono categorie interpretative che orientano la comprensione collettiva degli eventi.

Hannah Arendt ha insistito sul carattere costitutivamente pubblico della politica: lo spazio politico nasce quando gli esseri umani parlano e agiscono davanti agli altri (Arendt, 2019). La parola non è mero veicolo di contenuti, ma condizione di apparizione nel mondo comune. In questo senso, la “parola politica” ha una valenza pedagogica intrinseca: essa contribuisce a formare l’orizzonte entro cui i cittadini apprendono a pensare il conflitto, la giustizia, la responsabilità.

Nel caso di Gaza, la cautela lessicale, l’uso di formule simmetriche, l’evitamento di determinate categorie giuridiche non costituiscono soltanto scelte diplomatiche; producono effetti formativi. Se la distruzione di infrastrutture civili viene ricondotta genericamente alla “guerra”, senza tematizzare le asimmetrie strutturali e le responsabilità specifiche, il messaggio implicito è che la violenza sia un dato naturale del conflitto, un destino ciclico. La neutralizzazione linguistica genera un apprendimento implicito: si apprende a sospendere il giudizio, a collocare l’evento dentro un *frame* di inevitabilità.

In questa direzione, il contributo di Giovanna Giulia Zavettieri (2025) sulla “questione semantica” nel conflitto israelo-palestinese consente di precisare ulteriormente la posta in gioco. L’autrice mostra come la scelta dei termini non sia mai neutra, ma produca effetti di rappresentazione capaci di orientare l’opinione pubblica e di ridefinire il campo dell’intelligibilità politica. Espressioni quali “territori contesi” in luogo di “territori occupati”, o la sostituzione di termini giuridicamente pregnanti con formulazioni attenuate, costituiscono forme di progressiva “desemanticizzazione” che incidono sulla percezione della responsabilità e della violenza. In tal senso, la cautela lessicale non è soltanto prudenza diplomatica: può trasformarsi in dispositivo di ridefinizione simbolica del reale. Per una pedagogia critica, questo slittamento è tutt’altro che marginale, poiché riguarda la formazione delle categorie attraverso cui le nuove generazioni apprendono a pensare il rapporto tra diritto, potere e giustizia.

Qui risulta utile il contributo di Butler sui *frames of war*: i quadri interpretativi determinano quali vite siano riconoscibili come pienamente umane e quali rimangano ai margini dell’empatia pubblica (Butler 2009). Quando il linguaggio politico pronunciato nelle Istituzioni democratiche adotta una simmetria formale in presenza di asimmetrie materiali evidenti, contribuisce a produrre un *frame* che attenua la percezione della vulnerabilità differenziale. Non si tratta di un’operazione neutra: essa incide sulla formazione morale e politica dei cittadini.

Dal punto di vista pedagogico, la questione centrale riguarda la responsabilità della parola. Freire (1973) parlava della necessità di “nominare il mondo” come atto fondativo della coscientizzazione. Nominare significa sottrarre l’esperienza alla naturalizzazione, rendere visibili le strutture che la producono. Se la parola pubblica rinuncia a questa funzione, l’educazione alla cittadinanza democratica si impoverisce. Laddove il lessico si contrae, si riduce anche la possibilità di elaborazione critica.

L’analisi di Bourdieu (1991) sul potere simbolico aiuta a comprendere la posta in gioco: chi detiene il monopolio della parola legittima stabilisce ciò che è dicibile e ciò che non lo è. Nel campo politico, la legittimazione di determinate formule – ad esempio l’insistenza sulla neutralità, sulla condanna “di tutte le violenze” senza distinzione – può produrre un effetto di depoliticizzazione. La violenza strutturale viene assorbita in una grammatica generica che ne oscura le cause.

In questo contesto, anche le parole minoritarie assumono rilievo pedagogico. Quando, nei resoconti parlamentari, alcuni interventi hanno esplicitamente richiamato la distruzione delle scuole, il diritto internazionale, la necessità di cessate il fuoco immediato, tali interventi hanno svolto una funzione

formativa: hanno mostrato che è possibile sottrarsi alla neutralizzazione linguistica. La minoranza che prende parola non esercita soltanto un dissenso politico; attiva una contro-narrazione, riapre il campo del dicibile.

È qui che la pedagogia incontra la politica in modo non accidentale (Bertolini, 2003; Violante, Buttafuoco, & Mannese, 2021). L'educazione alla cittadinanza democratica non si costruisce solo nei curricula scolastici; si forma osservando come le Istituzioni parlano. Se le Istituzioni mostrano coerenza tra principi dichiarati (diritti umani, tutela dei civili, diritto internazionale) e linguaggio adottato, contribuiscono a consolidare fiducia e responsabilità. Se invece si produce uno scarto persistente tra principi e nominazione concreta, si genera una frattura simbolica che alimenta disaffezione e cinismo.

In tale clima, la parola complessa e analitica appare spesso come eccessiva o "ideologica". Tuttavia, proprio questa pressione alla semplificazione rende ancora più urgente una parola capace di restituire complessità. Il Parlamento, così come le altre Assemblee elettive, in quanto spazio pubblico privilegiato, dovrebbe essere uno dei luoghi in cui tale complessità viene esercitata, non compressa.

In definitiva, la questione della parola pubblica non è marginale rispetto all'educidio: è parte integrante del problema. Se l'educidio distrugge le condizioni materiali dell'educazione, la neutralizzazione linguistica rischia di distruggere le condizioni simboliche della comprensione. Una pedagogia critica coerente non può limitarsi a denunciare la distruzione delle scuole; deve interrogare anche la qualità del discorso che accompagna tale distruzione.

La responsabilità della parola, in questo senso, non è un elemento accessorio della politica democratica, ma una sua condizione di possibilità. Dove la parola è capace di nominare con precisione, si apre uno spazio di apprendimento collettivo; dove la parola si ritrae o si fa opaca, si restringe l'orizzonte della cittadinanza critica.

5. EDUCAZIONE ALLA PACE OLTRE LA NEUTRALITÀ: CONFLITTO, MEMORIA E RESPONSABILITÀ

Se l'educidio mette in discussione le condizioni materiali dell'educazione e la neutralizzazione linguistica ne indebolisce le condizioni simboliche, la questione decisiva diventa: quale educazione alla pace è ancora possibile in un contesto segnato da distruzione strutturale e polarizzazione discorsiva?

La tradizione dell'educazione alla pace ha conosciuto, nel corso del Novecento, sviluppi differenti. In alcuni casi essa è stata declinata come pedagogia della riconciliazione interpersonale, centrata sulla gestione nonviolenta dei conflitti (Catarci, 2013); in altri, come educazione ai diritti umani e alla cittadinanza democratica; in altri ancora, come pedagogia critica orientata alla trasformazione delle strutture di ingiustizia. Nel contesto attuale, una pedagogia della pace che si limiti alla dimensione relazionale risulta insufficiente. Non perché la dimensione interpersonale sia irrilevante, ma perché, in presenza di asimmetrie strutturali profonde, il conflitto non può essere ridotto a malinteso comunicativo. Johan Galtung (1969) ha distinto tra pace negativa (assenza di violenza diretta) e pace positiva (assenza di violenza strutturale). In questa sede si assume una concezione di pace, intesa non come mera assenza di ostilità, ma come trasformazione delle condizioni strutturali di vulnerabilità. In tale ottica, un cessate il fuoco, pur necessario, non esaurisce il compito educativo. Senza una trasformazione delle condizioni che generano vulnerabilità sistemica, la pace resta fragile, perché l'educazione alla pace non può evitare il conflitto; deve piuttosto tematizzarlo, renderlo oggetto di analisi, sottrarlo alla logica della semplificazione antagonista.

Freire offre qui una chiave ulteriore: non vi è liberazione senza coscientizzazione. Educare alla pace

significa anche educare alla lettura critica delle strutture che producono guerra, esclusione, disuguaglianza. Una pedagogia che inviti genericamente al dialogo senza interrogare i rapporti di potere rischia di trasformarsi in dispositivo di adattamento. La neutralità, in contesti di asimmetria radicale, può diventare complicità involontaria. Su questo sfondo teorico, l'educazione alla pace non può limitarsi a promuovere armonizzazione discorsiva, ma deve mantenere una postura critica nei confronti delle strutture che producono vulnerabilità differenziale. Senza tale postura, la pace rischia di ridursi a formula retorica priva di ancoraggio alla giustizia.

La dimensione della memoria costituisce un ulteriore nodo teorico. Nel dibattito pedagogico contemporaneo, la riflessione sulla memoria della Shoah ha mostrato come la costruzione pubblica della memoria non sia mai semplice commemorazione, ma dispositivo etico-politico (Vaccarelli, 2023). La memoria, come ha sottolineato Ricoeur (2006), è sempre intrecciata alla giustizia: ricordare significa assumere responsabilità. Nel contesto israelo-palestinese (De Monticelli, 2024), la tensione tra memorie – Shoah e Nakba – non può essere risolta mediante competizione vittimista, ma deve essere affrontata come questione pedagogica complessa. Una memoria bifronte, capace di riconoscere traumi differenti senza annullarne le specificità, costituisce una condizione per una educazione alla pace non retorica.

Qui la pedagogia interculturale offre strumenti preziosi (Fiorucci, 2020). Educare alla pace significa creare spazi in cui le narrazioni possano essere ascoltate senza essere immediatamente assorbite in schemi dicotomici. Ne consegue il riconoscimento che la convivenza democratica richiede una mente capace di abitare la complessità, non di ridurla.

In questo quadro, la responsabilità delle istituzioni educative e politiche si intreccia. Se la parola pubblica si sottrae alla nominazione delle asimmetrie, l'educazione scolastica rischia di trovarsi isolata, chiamata a sostenere un compito critico senza corrispettivo nello spazio istituzionale. Viceversa, quando la parola politica assume la complessità e riconosce le responsabilità, si crea una coerenza simbolica che rafforza l'educazione alla cittadinanza.

La sfida, dunque, non è semplicemente “insegnare la pace”, ma costruire condizioni discorsive e materiali che rendano la pace pensabile come processo di giustizia. Ciò implica una duplice vigilanza: contro la riduzione del conflitto a scontro irriducibile e contro la sua neutralizzazione in formula generica. In entrambi i casi, la pedagogia viene svuotata della sua funzione critica.

6. CONCLUSIONI: CONTRO L'EDUCIDIO DELLA PAROLA

L'analisi condotta consente di affermare che l'educidio a Gaza non riguarda soltanto la distruzione di infrastrutture educative, ma interPELLA la tenuta stessa della pedagogia come sapere critico. Quando vengono colpite scuole e università, si colpisce la continuità della memoria e la possibilità di progettare il futuro; quando la parola pubblica si fa reticente, si colpisce la possibilità di comprendere ciò che accade.

Il nesso tra pedagogia critica e politica emerge qui in tutta la sua evidenza. La pedagogia non può rivendicare neutralità, poiché la neutralità, in contesti segnati da violenza strutturale, rischia di consolidare l'esistente. Al tempo stesso, essa non può ridursi a presa di posizione ideologica. Il suo compito è più esigente: esercitare una funzione di chiarificazione concettuale, interrogare le cornici linguistiche, restituire complessità ai fenomeni.

Se l'educazione è infrastruttura simbolica della democrazia, l'educidio è attacco alla democrazia stessa. Se si assume questa cornice, l'analisi di Giuseppe Annacontini (2017) sul passaggio dal “valore

soggettivo” al “bene comune” offre una chiave ulteriore. La contemporaneità, segnata da una logica utilitaristica e performativa, tende a ricondurre l’educazione a funzione strumentale, a dispositivo di produzione di competenze e capitale umano, sacrificando la sua dimensione pubblica e relazionale. Quando l’educazione viene letta esclusivamente in termini di interesse, efficienza o utilità immediata, essa diventa facilmente sacrificabile nei contesti di conflitto o subordinata alle logiche geopolitiche dominanti. Il richiamo al bene comune, invece, restituisce all’educazione la sua natura costitutivamente relazionale e interdipendente: non patrimonio di parte, ma condizione condivisa di possibilità della convivenza democratica. E se la parola pubblica costituisce spazio formativo diffuso, la sua qualità incide direttamente sulla formazione della cittadinanza. In questo senso, la responsabilità della parola non è un tema secondario, ma una condizione di possibilità della vita democratica.

Contrastare l’educidio significa allora operare su due livelli: ricostruire le condizioni materiali dell’educazione e vigilare sulle condizioni simboliche della comprensione. Solo una parola capace di nominare le asimmetrie senza cedere alla semplificazione, e un’educazione capace di connettere memoria, conflitto e giustizia, possono contribuire a sottrarre la pace alla retorica e restituirla alla sua dimensione processuale e politica.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Annacontini, G. (2017). Dal “valore soggettivo” al “bene comune”. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 7(2), 35-47.
- Arendt, H. (2006). *Between past and future*. London: Penguin.
- Arendt, H. (2019). *The human condition*. Chicago: University of Chicago press.
- Baldacci, M. (2025). *La scuola e la Costituzione. Valori di riferimento per la vita tra i banchi*. Roma: Carocci.
- Baldacci, M. (2026). *Una filosofia dell’educazione. Razionalismo critico e filosofia della praxis*. Roma: Carocci.
- Bertolini, P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bianchi, L. (2024). *bell hooks. Pedagogia impegnata e decoloniale*. Brescia: Editrice Morcelliana.
- Bobbio, A. (2020). La pedagogia di Loris Malaguzzi. *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 9(2), 85-93.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Harvard: Harvard University press.
- Butler, J. (2016). *Frames of war: When is life grievable?* London: Verso Books.
- Cambi, F. (2006). *Incontro e dialogo*. Roma: Carocci.
- Cambi, F. (2014). *Introduzione alla filosofia dell’educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Canfora, L. (2014). *La natura del potere*. Roma-Bari: Laterza.
- Catarci, M. (2013). *Il pensiero disarmato. La pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini*. Roma: Armando.
- Colicchi, E. (2021). *I valori in educazione e in pedagogia*. Roma: Carocci.
- Costa, C. (2014). Uno specifico approccio di filosofia dell’educazione: attivarsi nell’umano. *Educazione*, 3, 2, pp. 87-108.
- Crescenza, G. (Ed.). (2024). *Educare in tempi di odio e violenza. Sfide pedagogiche e istituzionali*. Bari: Progedit.
- Crescenza, G., & Stillo, L. (2026). *Nessuno è mio nemico. Sguardi pedagogici e pratiche di umanità*

nelle marginalità sociali. Pisa: ETS.

- Dewey, J. (2012). *Democrazia e educazione* [1916]. Firenze: Sansoni.
- De Mauro, T. (2016). Le parole per ferire. *Internazionale*, 27(9), 2016. <https://tinyurl.com/2pz5h2xu>
- De Monticelli, R. (2024). *Umanità violata: La Palestina e l'inferno della ragione*. Roma-Bari: Laterza.
- Dolci, D. (1996). *La struttura maieutica e l'evolverci*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fiorucci, M. (2000). *La mediazione culturale: strategie per l'incontro*. Roma: Armando.
- Fiorucci, M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Fiorucci, M., & Crescenza, G. (2023). Educare alla pace e alla cittadinanza. Riflessioni e prospettive a partire dall'analisi del paradigma del " Vivir bien". *MeTis-Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 13(1), 1-17.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Roma-Bari: Laterza.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.
- Freire, P. (1973). By learning they can teach. *Convergence*, 6(1), 78-84.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of peace research*, 6(3), 167-191.
- Mbembe A. (2016). *Necropolitica*. Verona: ombre corte.
- Morin, E. (2016). *Insegnare a vivere: manifesto per cambiare l'educazione*. Raffaello Cortina Editore.
- Novara, D. (2014). *La grammatica dei conflitti: l'arte maieutica di trasformare le contrarietà in risorse*. Casale Monferrato: Edizioni Sonda.
- O'Malley, B., & Sawahel, W. (2024). Can higher education in Gaza survive Israel's war on Hamas, *University World News*, 28 January.
- Pappé, I. (2008). *La pulizia etnica della Palestina*. Roma: Fazi Editore.
- Portera, A. (2020). *Manuale di pedagogia interculturale: risposte educative nella società globale*. Roma-Bari: Laterza.
- Ricœur, P. (2006). Mémoire, histoire, oubli. *Esprit*, (3), 20-29.
- Said, E. W. (2011). *La questione palestinese*. Milano: Il Saggiatore.
- Santerini, M. (2021). *La mente ostile. Forme dell'odio contemporaneo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Vaccarelli, A. (2023). *Ai limiti dell'umano. La Shoah e l'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Vaccarelli, A. (2025). Memory, memories, conflicts: Pedagogical reflections against the backdrop of the "second Nakba". *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 20(1), 187–201.
- Violante, L., Buttafuoco, P., & Mannese, E. (Eds.). (2021). *Pedagogia e politica: costruire comunità pensanti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Zambrano, M. (1996). *Verso un sapere dell'anima*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zavettieri, G. G. (2025). Il conflitto israelo-palestinese e la questione semantica. *Documenti geografici*, (3), 673-679.

Copyright (©) Giorgio Crescenza



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

How to cite this paper: Crescenza, G. (2026). Quando la parola tace. Gaza, educidio e il nesso tra pedagogia critica e politica [When words fall silent. Gaza, educide and the link between critical pedagogy and politics]. *QTimes webmagazine*, anno XVIII, n. 1, 76 – 88.

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_18108