



Università  
Ca' Foscari  
Venezia

Corso di Laurea Magistrale  
in Scienze Filosofiche

Tesi di Laurea

**Abbiamo bisogno di santi dotati di genio:  
educare alla pienezza dell'attenzione**

**Relatrice**

Ch.ma Prof.ssa Ines Giunta

**Correlatrice**

Ch.ma. Prof.ssa Isabella Adinolfi

**Laureanda**

Sofia Chicco  
Matricola 904118

**Anno Accademico**

2024 / 2025



# Indice

|   |     |
|---|-----|
| INTRODUZIONE .....  | 5   |
| Capitolo 1 Una via educativa: con Simone Weil verso una vita “più reale, più piena e più gioiosa” ..... | 8   |
| Introduzione .....  | 8   |
| 1.1 Simone Weil studentessa: la scuola del pensiero .....   | 8   |
| 1.2 Dall’aula alla fabbrica: la scuola del reale .....  | 16  |
| 1.3 Sulla soglia della conoscenza tra filosofia greca, cristianesimo e marxismo ..                      | 21  |
| 1.4 L’implicito pedagogico di una filosofia in atto .....   | 32  |
| Conclusione .....   | 39  |
| Capitolo 2 L’attenzione come categoria pedagogica dell’interiorità .....                                | 40  |
| Introduzione .....  | 40  |
| 2.1 Attenzione: educare alla presenza .....   | 40  |
| 2.2 La grammatica dell’attenzione: sforzo, attesa, vuoto .....  | 47  |
| 2.2.1 Lo sforzo .....   | 49  |
| 2.2.2 L’attesa .....  | 52  |
| 2.2.3 Il vuoto .....  | 55  |
| 2.3 Desiderio: educare alla bellezza e alla gioia .....   | 61  |
| 2.4 Errore: educare al limite e all’umiltà .....  | 69  |
| Conclusione .....   | 76  |
| Capitolo 3 Per una pedagogia dell’attenzione al sé, all’altro e al mondo .....                          | 77  |
| Introduzione .....  | 77  |
| 3.1 Educare a essere fragili: dalla sventura alla pedagogia della fragilità .....                       | 77  |
| 3.2 Educare alla giusta distanza: amicizia, responsabilità educativa e carità .....                     | 85  |
| 3.3 Educare al radicamento: restituire unità a pensiero e azione .....                                  | 90  |
| 3.3.1 Dal radicamento verso una cittadinanza terrestre .....  | 95  |
| Conclusione .....   | 99  |
| Capitolo 4 Studio di caso: un’osservazione qualitativa ispirata a Simone Weil .....                     | 101 |
| Introduzione .....  | 101 |
| 4.1 Contesto e obiettivi .....  | 101 |

|   |     |
|---|-----|
| 4.1.1 Contesto.....                                 | 101 |
| 4.1.2 Domanda e obiettivi di ricerca .....          | 102 |
| 4.2 Strumenti e pratiche .....                      | 103 |
| 4.2.1 Ragioni della scelta metodologica.....        | 103 |
| 4.2.2 La griglia osservativa .....                  | 104 |
| 4.3 Analisi interpretativa delle osservazioni ..... | 113 |
| 4.3.1 Area Negoziazione e condivisione .....        | 114 |
| 4.3.2 Area Comunicazione .....                      | 117 |
| 4.3.3 Area Ascolto attivo.....                      | 120 |
| Conclusione: limiti e prospettive .....             | 123 |
| CONCLUSIONI .....                                   | 125 |
| BIBLIOGRAFIA .....                                  | 128 |

## INTRODUZIONE

Gli esercizi scolastici non hanno altra destinazione seria eccetto quella di formare l'attenzione. L'attenzione è la sola facoltà dell'anima che dia accesso a Dio<sup>1</sup>.

Esiste forse qualcosa di più distante dalle pratiche didattiche contemporanee dell'accostare un esercizio scolastico al trascendente? Di leggere Dio tra le righe di un tema o tra le formule di un esercizio di geometria? E non appare altrettanto estranea, oggi, un'idea di educazione capace di *generare* i moventi dell'azione nel mondo e di dare forma all'esistenza?

Eppure, proprio dall'incontro tra il contingente e l'eterno scaturisce il pensiero educativo di Simone Weil. Per la filosofa l'*attenzione*, fine ultimo degli studi, non è una semplice facoltà intellettuale, ma un'attitudine spirituale che dovrebbe accompagnare l'intero percorso formativo. Imparare a prestare attenzione significa esercitarsi a leggere *simultaneamente* la partitura invisibile dell'anima e il "testo a più significati"<sup>2</sup> del mondo. Di riflesso, educare vuol dire "[...] mutare ciò che gli uomini leggono"<sup>3</sup>, ovvero guidarli nella comprensione del reale e nella scrittura della propria vita. Per svolgere questo esercizio di lettura e scrittura, tuttavia, è necessario conoscere un *alfabeto* del tutto particolare. Da qui prende forma questo lavoro di tesi, che si propone di esplorare l'opera weiliana attraverso la lente dell'attenzione per scoprire un *alfabeto pedagogico* capace di "[...] penetrare nella mano a forza di tracciarne le lettere"<sup>4</sup>.

La prima ambizione di queste pagine, dunque, è quella di leggere i significati educativi nascosti negli scritti di Weil e, al contempo, di lasciarsi leggere da essi, nella ferma

---

<sup>1</sup> S. Weil, *Prima condizione di un lavoro non servile*, in *La condizione operaia*, trad. it. di F. Fortini, Milano, Mondadori, 1990, p. 303.

<sup>2</sup> S. Weil, *Quaderni*, I-IV, trad. it. di G. Gaeta, Milano, Adelphi, 1982-1993, vol. IV, p. 406.

<sup>3</sup> *Ivi*, p. 414.

<sup>4</sup> *Ivi*, p. 406.

certezza che una *vera* educazione, pur formando la ragione, non debba mai smettere di interpellare lo spirito.

A questa esigenza interiore si accompagna un'urgenza legata al contesto attuale. In una società della distrazione, in cui la scuola risulta immersa in un flusso continuo di informazioni e *notifiche*, l'attenzione si rivela una "risorsa educativa contesa e fragile"<sup>5</sup>. Dinanzi a questa vulnerabilità, la ricerca si pone l'ulteriore obiettivo di indagare l'attenzione non solo come postura spirituale, ma anche come atto pedagogico. Ciò comporta, da un lato, un ripensamento del profilo professionale del docente, chiamato a scoprirsi come accompagnatore dell'educando nel cammino della conoscenza; dall'altro, conduce a risignificare l'esperienza degli studenti nel quadro di una *pedagogia dell'attenzione* che educhi alla relazione con il sé e con l'altro. L'intento ultimo è quello di interrogare *nel vivo* l'atto educativo, contribuendo a restituire alla riflessione contemporanea il tesoro pedagogico weiliano rimasto a lungo nascosto.

Muovendo da queste considerazioni, la domanda che accompagna la presente ricerca è la seguente: *quale implicito pedagogico si scorge nella filosofia di Simone Weil e in che modo la categoria dell'attenzione può illuminare la riflessione educativa contemporanea in un'epoca segnata dalla distrazione verso se stessi, verso l'altro e verso il mondo?*

Per rispondere a questo interrogativo si è scelto di procedere secondo un duplice sguardo, filosofico e pedagogico, nella consapevolezza che nel medesimo oggetto si celano "significati sovrapposti"<sup>6</sup>, i quali, per essere pienamente compresi, necessitano di "letture simultanee"<sup>7</sup>.

Assumendo questa doppia prospettiva, il primo capitolo intende giustificare la legittimità di una lettura pedagogica del pensiero weiliano. Ripercorrendo le tappe fondamentali della formazione di Weil, nel passaggio da studentessa a insegnante fino all'esperienza della fabbrica, e attraversando l'intreccio delle molteplici fonti

---

<sup>5</sup> A. Sacristano, *Ecologie dell'attenzione nella scuola digitale: ripensare la formazione tra iperconnessione, cura e silenzio*, "Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching" 2 (2025), pp. 1-16, p. 1.

<sup>6</sup> S. Weil, *Quaderni*, vol. I, cit., p. 337.

<sup>7</sup> *Ivi*, p. 239.

intellettuali, si cercherà di mostrare come la sua sia una filosofia “[...] in atto e pratica”<sup>8</sup>, nella quale pare dischiudersi un orizzonte pedagogico fecondo.

A partire dallo scritto *Riflessione sul buon uso degli studi scolastici in vista dell’amore di Dio*, il secondo capitolo interroga l’attenzione weiliana come categoria pedagogica dell’interiorità. Attraverso l’analisi di alcuni nuclei concettuali fondamentali – *sforzo, attesa, vuoto, desiderio ed errore* – si intende tracciare una *grammatica pedagogica* dell’attenzione, per mostrare come le intuizioni di Weil possano parlare ancora oggi agli educatori e agli studenti.

Seguendo il movimento stesso dell’esercizio attentivo, che dall’interiorità si volge verso l’esterno, il terzo capitolo intende approfondire il significato relazionale dell’attenzione. Ci si propone così di indagare se l’attenzione possa costituire il *filo orientante* di un cammino educativo che, muovendo dal riconoscimento della *sventura* come tratto essenziale dell’umano, conduca all’incontro con l’altro e a un *radicamento* vitale nel mondo.

In accordo con l’assunto weiliano secondo cui la ricerca della verità esige un costante confronto con il reale, il lavoro si conclude con la presentazione di uno studio di caso condotto attraverso un’indagine qualitativa svolta in una scuola secondaria di secondo grado. L’obiettivo è osservare se l’*alfabeto pedagogico dell’attenzione*, delineato nei capitoli precedenti, trovi riscontro nell’esperienza scolastica contemporanea e se le suggestioni pedagogiche di Weil possano contribuire a leggere le sfide educative del presente.

---

<sup>8</sup> *Ivi*, vol. IV, p. 396.

## Capitolo 1

### Una via educativa: con Simone Weil verso una vita “più reale, più piena e più gioiosa”<sup>9</sup>

#### Introduzione

Nella filosofia di Simone Weil si rintraccia un implicito pedagogico che interroga alla radice l'educazione. Muovendo da questa premessa, il capitolo si propone di giustificare la legittimità di una lettura pedagogica del pensiero weiliano. L'indagine prende avvio là dove la filosofia di Weil ha origine: nello spazio della classe e nel rapporto con il Maestro Alain. Ripercorrendo la vita e l'opera della filosofa, si intende mostrare come la sua sia una *filosofia in atto*<sup>10</sup>, entro la quale sembra celarsi un significato profondamente pedagogico. Nell'esplorazione dei labirinti filosofici ed esistenziali weiliani, l'*attenzione* assume il ruolo di *filo orientante*. Questa nozione, che intreccia epistemologia, etica e spiritualità, costituisce una possibile via d'accesso alla dimensione educativa del pensiero weiliano. Ci si attende, così, di iniziare a snodare l'implicito, ponendo le basi per il lavoro successivo, volto a esaminare l'attenzione come categoria pedagogica.

#### 1.1 Simone Weil studentessa: la scuola del pensiero

Se persino Simone Pétrement, amica più cara di Simone Weil fin dai banchi di scuola e autrice della sua biografia monumentale, sentì di non essere degna di accostare la penna al tracciato della sua vita, “a maggior ragione, chi sono io per osare parlarne?”<sup>11</sup>. Di fronte a un'esistenza così straordinaria conviene scegliere un approccio diverso da quello strettamente biografico, lasciando che sia la stessa Weil a guidarci. Il primo

---

<sup>9</sup> *Ivi*, vol. I, p. 127.

<sup>10</sup> Cfr. *ivi*, vol. IV, p. 396.

<sup>11</sup> S. Pétrement, *La vita di Simone Weil*, a cura di M. C. Sala, con una nota di G. Gaeta, Milano, Adelphi, 2010, p. 6.

capitolo di questa tesi non vuole aggiungere un'ulteriore biografia alla già ampia letteratura, ma si propone come uno strumento di esplorazione – un *bastone da cieco*, per riprendere una metafora cara a Weil – capace di orientare nel chiaroscuro della sua partitura esistenziale, mettendone in luce i momenti decisivi e gli insegnamenti educativi impliciti. In Simone Weil il tema dell'educazione di rado trova una formulazione esplicita e sistematica, ma si lascia intravedere tra le pieghe della sua vita e le righe delle sue opere. Per coglierlo, occorre esercitarsi a una lettura attenta. Con Weil possiamo allora domandarci: “Mirare a leggere bene – che cosa vuol dire?”<sup>12</sup>. Significa, innanzitutto, imparare ad avanzare anche in assenza di chiarezza, proprio come quando ci si affida a un *bastone da cieco*. In un appunto dei *Quaderni* dal forte valore pedagogico, Weil chiarisce:

Non leggere. Quando, in un problema di geometria, si è ossessionati da un certo rapporto, che arresta il pensiero – giungere a guardare la figura, per un istante, senza leggere, quindi leggere altri rapporti.

Lo stesso vale per una versione greca o latina. (Di qui valore educativo.)

Sospendere il proprio giudizio: non leggere<sup>13</sup>.

Non affrettarsi, dunque, ma sospendere il giudizio e rivolgere attentamente lo sguardo al problema, in attesa di comprenderlo. È solo in questa vigile attesa che si accede alla *vera lettura*, quella che, capovolgendo il libro, svela nuovi rapporti di senso. Per Weil, leggere significa anche lasciarsi leggere: una reciprocità, questa, che può diventare schiavitù, quando si forza qualcuno a leggere se stesso con occhi di altri, oppure elevarsi a conquista, quando si guidano gli altri a leggerci come noi stessi ci leggiamo<sup>14</sup>. È questa conquista, imparare a leggere e a lasciarsi leggere, uno degli insegnamenti fondamentali del pensiero weiliano. Da qui nasce l'ambizione di questo lavoro: leggere le implicazioni educative del pensiero di Simone Weil e, al tempo stesso, lasciarsi capovolgere da esse, come si fa con le pagine di un libro.

Lasciarsi sconvolgere prima ancora di capire: così, forse, si è chiamati a vivere il primo incontro con Weil. Ma come avvicinarsi a una figura simile senza tradirne lo spirito? Lei stessa avverte che separare la vita e l'opera dei grandi uomini significa vederli solo

---

<sup>12</sup> S. Weil, *Quaderni*, vol. I, cit., p. 247.

<sup>13</sup> *Ivi*, p. 259.

<sup>14</sup> Cfr. *ivi*, p. 257.

ed esclusivamente nelle loro debolezze: “[...] perché è nella loro opera che hanno messo il meglio di sé stessi”<sup>15</sup>. Nel caso di Weil, tuttavia, vita e pensiero non si lasciano separare, ma si fondono in un unico gesto, in una sintonia indivisibile. Come nota Gaeta, “non c’è una riga della sua opera che lei non abbia tracciata senza assecondare l’esigenza di porla a contatto con la situazione vissuta”<sup>16</sup>. Questa coerenza radicale tra pensiero e azione non nasce da una scelta deliberata, ma dall’obbedienza incondizionata a quel moto interiore che è la vocazione: “[...] un impulso essenzialmente e manifestamente diverso da quelli derivanti dalla sensibilità o dalla ragione”<sup>17</sup>. Non dare ascolto alla chiamata vocazionale, anche quando sembra suggerire l’impossibile, equivale alla più grande delle sventure. Al contrario, accoglierla significa realizzarsi a pieno nel mondo, dando forma a quella che Weil definisce “*vita reale*”<sup>18</sup>.

Questa tensione al reale, tratto distintivo della sua breve esistenza (Parigi, 1909 - Ashford, 1943), attraversa la sua formazione e si traduce, dai primi anni di vita, in un desiderio irrinunciabile di incontro con la realtà e con l’altro. Già da bambina Weil rivela un profondo sentimento di solidarietà verso gli oppressi, lei stessa scriverà: “Sin dall’infanzia, le mie simpatie si sono rivolte verso quei raggruppamenti che si richiamavano agli strati disprezzati della gerarchia sociale [...]”<sup>19</sup>.

La vocazione verso gli ultimi si traduce ben presto in gesti concreti. Un aneddoto familiare narra che la giovane Weil inviava ai soldati francesi impegnati al fronte nella Prima guerra mondiale lo zucchero e il cioccolato, rinunciando a consumarli lei stessa<sup>20</sup>. Un gesto semplice ma rivelatore, segno di una precoce inclinazione verso l’altro, che, con il tempo, si rafforzerà fino a diventare un amore radicale per tutti gli oppressi, in particolare per gli operai. Da adulta confiderà a un amico: “Non è solo per lo spirito di giustizia che amo gli operai. Li amo naturalmente, trovo che siano più belli dei borghesi”<sup>21</sup>.

---

<sup>15</sup> S. Pétrement, *La vita di Simone Weil*, cit., p. 262.

<sup>16</sup> G. Gaeta, *Leggere Simone Weil*, Macerata, Quodlibet, 2018, p. 16.

<sup>17</sup> S. Weil, *L’autobiografia spirituale*, in *Attesa di Dio*, a cura di M. C. Sala, Adelphi, 2008, p. 24.

<sup>18</sup> S. Weil, *Piccola cara. Lettere alle allieve*, a cura di M. C. Sala, Bologna, Marietti 1820, 2021, p. 49.

<sup>19</sup> S. Weil, *Lettera a Georges Bernanos*, in *Pagine scelte*, a cura di G. Gaeta, Genova-Milano, Marietti 1820, 2009, pp. 147-153, p. 148.

<sup>20</sup> S. Pétrement, *La vita di Simone Weil*, cit., p. 22.

<sup>21</sup> *Ivi*, p. 64.

La sua attenzione per gli ultimi spiega anche l'interesse giovanile per le questioni sociali e politiche: a dieci anni si dichiara bolscevica<sup>22</sup> e, più tardi, si avvicinerà al comunismo, pur senza mai aderire formalmente al partito. Con le stesse parole con cui negli ultimi anni descriverà il destino tragico di Antigone, si può dire che la legge non scritta a cui obbediva la Weil bambina “[...] non era altro che l'amore estremo”<sup>23</sup>.

Poco più grande, al *Lycée Fénelon* di Parigi, in risposta al tema “*Che cosa vuoi fare nella vita?*”, Simone riempie il foglio di innumerevoli aspirazioni e ambizioni, segno di un'esistenza già protesa verso l'alto, verso il vero<sup>24</sup>. Così, il primo duro scontro con la verità non si fa attendere e a quattordici anni, nel 1922, Weil cade “[...] in una di quelle disperazioni senza fondo tipiche dell'adolescenza”<sup>25</sup>.

Tormentata dalla convinzione di non possedere le doti necessarie per accedere alla verità, soprattutto se paragonata alle straordinarie capacità del fratello, il genio matematico André Weil, arriva al punto di preferire la morte alla rinuncia del vero. In questo dolore coglie però un'intuizione essenziale: “[...] qualsiasi essere umano, anche se le sue facoltà naturali sono quasi nulle, penetra nel regno della verità riservata al genio, se solo desidera la verità e fa un perpetuo sforzo di attenzione per attingerla”<sup>26</sup>.

Negli anni successivi lascia il *Fénelon* per iscriversi al *Lycée Victor Duruy* e seguire le lezioni di filosofia del professor Le Senne, che l'annovera tra gli studenti più brillanti della sua epoca. Simone si distingue infatti per la forte personalità e la finezza intellettuale, mostrando da subito una certa libertà nel pensiero e una naturale insofferenza di fronte alle formalità istituzionali. Compagne e professori la descrivono come un essere atipico, di aspetto quasi surreale, insolente e tenero insieme<sup>27</sup>, e di fascino come sospeso, *appena umano*. Per l'insegnante di fisica del Fénelon era il “vecchio scienziato”<sup>28</sup>, tanto per l'aspetto fuori dal tempo quanto per la capacità di

---

<sup>22</sup> *Ivi*, p. 27.

<sup>23</sup> S. Weil, *La persona e il sacro*, a cura di M. C. Sala, Milano, Adelphi, 2012, p. 31.

<sup>24</sup> Cfr. S. Pétrement, *La vita di Simone Weil*, p. 25.

<sup>25</sup> S. Weil, *L'autobiografia spirituale*, in *Attesa di Dio*, cit., p. 24.

<sup>26</sup> *Ivi*, p. 25.

<sup>27</sup> Cfr. A. Gramigna, *L'insolente verità dell'amore. Educazione e vita in Simone Weil*, “Orientamenti pedagogici” 64 (2017), pp. 499-511, p. 501.

<sup>28</sup> S. Pétrement, *La vita di Simone Weil*, cit., p. 30.

pensiero; mentre per Alain, che diventerà il suo Maestro più caro, era “la Marziana”<sup>29</sup>, perché *non aveva nulla di umano* e giudicava tutto dall’alto.

Dopo aver ottenuto il *baccalauréat* in filosofia nel 1925, si iscrive all’*Henri IV* per il *cours de khâgne*, il percorso preparatorio finalizzato all’ammissione all’*École Normale Supérieure*, spinta dal desiderio di diventare allieva del grande filosofo Alain. È nella luminosa classe con le travi, nell’“aula-cantiere”<sup>30</sup> di Émile-Auguste Chartier, detto Alain, che ha inizio la filosofia di Weil.

La sua formazione intellettuale non può essere compresa senza la figura del suo Maestro, la cui influenza segna tanto il suo pensiero filosofico quanto quello più strettamente pedagogico-educativo. Sul piano teorico, i principi della dottrina di Alain, in particolare immaginazione, lavoro e attenzione, troveranno ampia prosecuzione nella riflessione weiliana. Non meno significativo sarà, sul piano pratico, il metodo didattico del Maestro, che influenzerà, in seguito, la Weil insegnante: dall’organizzazione delle lezioni alla creazione di uno spazio di apprendimento centrato sulla facoltà dell’attenzione.

Nelle parole di Fiori, è “[...] su questo terreno di *presenza* dell’uomo nel mondo [...]”<sup>31</sup> che avviene l’incontro decisivo tra i due: un terreno in cui si radicano insieme l’elaborazione teoretica e la sua traduzione pratica, dando forma a una concezione di educazione come esperienza unitaria di pensiero ed esistenza.

Dal punto di vista teorico allieva e Maestro condividono un approccio rigoroso ma non sistematico. Per ambedue, la capacità di un pensatore si misura nella sua attitudine di fronte a singoli problemi, più che nella costruzione di rigide impalcature teoriche<sup>32</sup>. Alla base c’è l’idea che il pensiero non debba dire cose nuove, ma affrontare con attenzione ciò che è già presente nel senso comune. Questo approccio, che caratterizza i *Propos* di Alain e destinato a riflettersi negli scritti di Weil, emerge chiaramente nei *Quaderni*, redatti anni dopo ma profondamente segnati degli insegnamenti del Maestro, dove è annotato:

---

<sup>29</sup> *Ivi*, p. 36.

<sup>30</sup> M. C. Sala, *Nota*, in S. Pétrement, *La vita di Simone Weil*, cit., pp. XVIII-XXIV, p. XXII.

<sup>31</sup> G. Fiori, *Simone Weil. Una donna assoluta*, Milano, La Tartaruga, 2009, p. 24.

<sup>32</sup> Cfr. S. Pétrement, *La vita di Simone Weil*, p. 41.

Comprensione *difficile* delle cose evidenti.  
La geometria ne offre un esempio.  
Così pure: il lavoro fabbrica oggetti, non denaro – lo si comprende facilmente con una parte molto superficiale dell'intelligenza – *ma difficilmente con tutta l'anima*. Così pure, ecc.  
Applicazioni sociali e pedagogiche<sup>33</sup>.

Il frammento rivela come anche l'evidenza, per Weil, richieda in realtà un profondo lavoro di attenzione, che implica il coinvolgimento totale del pensiero e dell'anima. Il passo non si limita a suggerire un certo approccio alla conoscenza, ma racchiude i tre nodi concettuali che legano Weil al suo Maestro: la difficoltà di comprendere ciò che pure è evidente rimanda al problema dell'immaginazione; la riflessione sul lavoro mette in luce il rapporto con la realtà; le applicazioni sociali e pedagogiche rinviano a una concezione di educazione fondata sull'attenzione<sup>34</sup>. L'analisi che segue intende mostrare come da questi tre nuclei emerga una concezione dell'educazione come apprendistato della presenza nella realtà.

Il primo nodo è l'immaginazione. Pétrement ricorda<sup>35</sup> come, per Alain, inserito nella tradizione francese dell'*École de la perception*<sup>36</sup>, l'immaginazione non esista in senso pieno, essendo, in parte, prodotto di se stessa. L'immaginazione è infatti una "percezione passionale e sregolata"<sup>37</sup> che deve essere disciplinata: occorre liberarsi dalle illusioni e dalle distorsioni delle passioni per accedere a una comprensione autentica del reale<sup>38</sup>. Non sorprende, quindi, che i compiti iniziali assegnati da Alain alla classe vertano sul tema del rapporto tra immaginazione e percezione. Tra questi spicca *La percezione o l'avventura di Proteo*<sup>39</sup>, in cui Weil sottolinea la necessità di domare le emozioni e le illusioni che condizionano l'approccio dell'uomo al mondo. Nei *Quaderni*, il tema dell'immaginazione ritorna in prospettiva esplicitamente

---

<sup>33</sup> S. Weil, *Quaderni*, vol. I, cit., p. 309; cfr. anche *Quaderni*, vol. II, p. 25.

<sup>34</sup> Per un approfondimento, cfr. C. Revilla, *Simone Weil, discipula de Alain*, "Comprendre. Revista catalana de filosofia", 22 (2020), pp. 49-67.

<sup>35</sup> Cfr. S. Pétrement, *La vita di Simone Weil*, p. 42.

<sup>36</sup> L'*École de la perception* è una linea di pensiero che si sviluppa a cavallo tra XIX e XX secolo attorno alle figure di Lagneau, Alain e Alexandre, che pone al centro della conoscenza la percezione e l'esperienza sensibile. Per un approfondimento, cfr. G. Granel, *L'école française de la perception (Lagneau, Alain, Alexandre)*, "Critique" 183-184 (1962).

<sup>37</sup> W. Tommasi, *Simone Weil: segni, idoli e simboli*, Milano, FrancoAngeli, 1993, p. 20.

<sup>38</sup> Per un approfondimento, cfr. R. Revello, *La formazione di un lessico. I primi scritti di Simone Weil*, "Rivista di Filosofia Neo-Scolastica" 4 (2004), pp. 699-738.

<sup>39</sup> Per un approfondimento, cfr. S. Weil, *La percezione o l'avventura di Proteo*, in *Primi scritti filosofici*, con un saggio di M. Azzalini, Genova, Marietti 1820, 1999, pp. 135-165.

educativa, dove Weil accenna a “un’educazione tutta diversa, rivolta all’educazione dell’immaginazione – una ginnastica [...]”<sup>40</sup>. In questa direzione, Tommasi interpreta gran parte dell’opera weiliana come un esercizio di attenzione, volto a disciplinare l’immaginario, in modo da allenarsi a distinguere il reale dall’illusorio. La riflessione sull’immaginazione è ripresa negli appunti dell’allieva Reynaud-Guérithault sulle *Lezioni di filosofia* di Weil, dove si riconosce l’influenza di Alain. Il testo distingue due forme di immaginazione: una “sognante”, già accennata, e una “creatrice”<sup>41</sup>, che ricomprende le attività umane dell’arte, della scienza e del lavoro.

Proprio il lavoro, che costituisce il secondo nodo tematico tra Alain e la sua allieva, rappresenta la chiave per la liberazione dall’immaginazione sognante. Come afferma Weil nello scritto giovanile *Il tempo*, è attraverso il lavoro e la percezione che l’uomo si apre al mondo e a se stesso<sup>42</sup>. Intesa come mediazione tra soggetto e oggetto, l’attività lavorativa è in grado di dare “corpo ai sogni”<sup>43</sup>, è solo nell’azione concreta, infatti, che l’uomo entra pienamente in contatto con il reale.

La centralità del lavoro accompagna Weil anche dopo l’ingresso all’*École* nel 1928, traducendosi in prassi. A fianco alle ricerche filosofiche, la giovane si impegna con decisione nella vita politica, partecipando ai circoli nati intorno ad Alain, come l’organizzazione pacifista *Volonté de paix*<sup>44</sup> e il *Groupe d’éducation sociale*<sup>45</sup> a Parigi, dove tiene lezioni agli operai, nella convinzione che la cultura debba essere accessibile a chiunque. L’eredità alainiana si traduce così in spirito critico, indipendenza di giudizio, e, soprattutto, in quella scelta, che l’accompagnerà per tutta la vita, di “[...] essere sempre dalla parte dello schiavo”<sup>46</sup>, del più debole.

In continuità con l’immaginazione e il lavoro, l’attenzione è il terzo nodo che unisce Weil e Alain. Per la filosofa, l’attenzione è un concetto trasversale, che oltrepassa l’ambito educativo per toccare la dimensione etica e spirituale dell’esistenza e che, nella sua declinazione pedagogica, affonda le radici nel pensiero di Chartier. Tuttavia, pur muovendo dagli insegnamenti del Maestro, Weil se ne distanzia su un punto

---

<sup>40</sup> S. Weil, *Quaderni*, vol. I, cit., p. 160.

<sup>41</sup> Cfr. W. Tommasi, *Simone Weil: segni, idoli e simboli*, p. 41.

<sup>42</sup> Cfr. S. Weil, *Il tempo*, in *Primi scritti filosofici*, p. 176.

<sup>43</sup> *Ivi*, p. 197.

<sup>44</sup> Cfr. S. Pétrement, *La vita di Simone Weil*, p. 70.

<sup>45</sup> Cfr. *ivi*, p. 71.

<sup>46</sup> *Ivi*, p. 34.

decisivo: l'attenzione non dipende esclusivamente dalla “volontà di cercare”<sup>47</sup> il sapere, ma nasce dal desiderio di imparare e dalla capacità di attendere.

Nei *Propos sur l'éducation*, invece, Alain descrive l'attenzione come atto puramente volontario: l'allievo si interessa alla conoscenza solo quando è lui stesso a *fare luce* sui problemi complessi, indirizzando volontariamente l'attenzione verso il proprio pensiero<sup>48</sup>. Una comprensione autentica, dunque, non può essere imposta dall'esterno, ma scaturisce dall'impegno volontario dell'allievo.

Questa idea orienta anche le pratiche didattiche di Alain, che organizzava l'anno scolastico attorno a pochi autori di riferimento, così da concentrare lo sguardo su temi circoscritti e favorire il pensiero autonomo degli allievi. Le lezioni, riporta Pétrement, si aprivano con un commento del Maestro su qualche argomento o autore, a partire dal quale gli studenti sviluppavano i *topos*, brevi saggi su argomenti a scelta libera<sup>49</sup>. I lavori non ricevevano voti numerici, ma commenti qualitativi: nel caso di Simone, Alain annota i progressi nello stile e, al termine del corso di studio, la giudica eccellente, prevedendo un “brillante successo”<sup>50</sup>.

Nel metodo di Alain, dunque, la scrittura era centrale. Nei *Propos*, osserva:

Nulla è più efficace di un quaderno da sei franchi e di titoli scritti in bella calligrafia per suscitare l'amore del lavoro; e inoltre, ciò che forse è più nascosto, che i movimenti della scrittura applicata favoriscono la vera attenzione, la quale richiede muscoli sciolti, movimenti familiari, un pensiero che ritorna su se stesso e si ricompone, come fanno le curve della scrittura<sup>51</sup>.

È solo attraverso la scrittura che l'allievo impara a legare i pensieri fra loro e a stabilire un rapporto con il reale. L'atto di scrivere si rivela pensiero in azione, lavoro *nel* mondo e *con* il mondo. In modo complementare, il pensare diventa, in un certo senso, uno scrivere nell'aria con la mano<sup>52</sup>; consegnare un foglio a quella mano significa dare la possibilità di iscrivere la propria presenza nel mondo. Il compito dell'educatore consiste, allora, nel consegnare quel foglio.

---

<sup>47</sup> S. Weil, *Riflessione sul buon uso degli studi scolastici in vista dell'amore di Dio*, in *Attesa di Dio*, cit., p. 197.

<sup>48</sup> Cfr. Alain, *Propos sur l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, 1932, p. 65.

<sup>49</sup> Cfr. S. Pétrement, *La vita di Simone Weil*, pp. 45-46.

<sup>50</sup> *Ivi*, p. 61.

<sup>51</sup> Alain, *Propos sur l'éducation*, cit., p. 103 (trad. di chi scrive).

<sup>52</sup> Cfr. *ibidem*.

## 1.2 Dall'aula alla fabbrica: la scuola del reale

Spingendosi oltre Alain, la scrittura per Weil diventa una forma di attenzione desiderante più che volontaria: “[...] una maniera per attendere, quando si scrive, che la parola giusta venga a porsi da sé sotto la penna, scartando semplicemente le parole inadeguate”<sup>53</sup>. Come osserva Fiori, per Simone “pensare, scrivere e agire coincidono: sono tre espressioni del medesimo atto che è il ‘vivere cosciente’”<sup>54</sup>, un vivere in cui lo spirito e il corpo prendono piena consapevolezza del mondo.

Aderendo a questo principio, Weil si fa autrice della propria vita: dalla domanda di ingresso al *Service Civil International*, al lavoro estivo nei campi nel 1929, fino al periodo trascorso a Réville nel 1931, dove si dedica alla pesca e offre lezioni private ai pescatori.

Dopo aver conseguito la laurea con una tesi intitolata *Sciences et perception dans Descartes* e aver ottenuto il titolo accademico di *agrégée*, riceve l'abilitazione all'insegnamento nei licei, incarico che, tra il 1931 e il 1938, la porta a Le Puy-en-Velay, Auxerre, Roanne, Bourges e Saint-Quentin. La sua attività didattica si interrompe in due occasioni: nell'anno scolastico 1934-1935, quando decide di dedicarsi al lavoro in fabbrica, e nel periodo 1936-1937, a causa del peggioramento delle condizioni di salute dovuto ai persistenti mal di testa che l'accompagnarono per tutta la vita.

Le lettere indirizzate alle allieve e gli appunti di Anne Reynaud-Guérithault sulle sue lezioni, consentono di delineare i tratti distintivi dell'insegnamento weiliano. Nei diversi incarichi scolastici, Weil rimane fedele a un insegnamento che, pur radicandosi nella riflessione teorica, si apre all'azione, secondo il principio educativo trasmesso da Alain, per cui la conoscenza autentica nasce solo dall'esperienza diretta. Queste testimonianze, sebbene spesso frammentarie e non sistematiche, restituiscono quello che Gaeta definisce un “pensiero in atto”<sup>55</sup>, che illumina l'originale visione educativa weiliana.

---

<sup>53</sup> S. Weil, *Riflessione sul buon uso degli studi scolastici in vista dell'amore di Dio*, in *Attesa di Dio*, cit., p. 198.

<sup>54</sup> G. Fiori, *Simone Weil. Una donna assoluta*, cit., p. 37.

<sup>55</sup> G. Gaeta, *Leggere Simone Weil*, cit., p. 38.

In continuità con Alain, Weil rifiuta l'uso dei manuali scolastici, prediligendo la lettura diretta dei grandi filosofi e incoraggiando le studentesse a scrivere molto, non solo le dissertazioni previste dal programma, ma anche brevi testi liberi, le cosiddette "paginette"<sup>56</sup>, che servivano a valutare lo stile e il pensiero delle allieve. Sempre in linea con il suo Maestro, Weil sostiene che la filosofia non viva solo tra i filosofi, ma anche tra i poeti e i grandi scrittori<sup>57</sup>. I classici della filosofia, Platone, Descartes, Kant, restano i punti di riferimento principali, ma vengono affiancati da autori come Freud o Balzac, per rendere più accessibili i contenuti più astratti<sup>58</sup>. Il suo insegnamento non si limita perciò a trasmettere verità già assunte come definitive, ma invita ad aprirsi "all'avventura del pensiero"<sup>59</sup>, alla riflessione autonoma e alla ricerca di nuove soluzioni.

Weil sperimenta inoltre anche alcune pratiche innovative: ad Auxerre organizza corsi di storia della matematica e, affascinata dall'idea di far stampare alle allieve i loro testi migliori, introduce la tecnica della tipografia, ispirandosi a Célestin Freinet. Pur sostenendo questa iniziativa, Weil non aderì mai con entusiasmo alla cosiddetta "nuova pedagogia"<sup>60</sup>, condividendo la diffidenza di Alain nei confronti delle moderne teorie educative. Tuttavia, la solidarietà mostrata a Freinet, colpito da un ingiusto trasferimento d'ufficio, rivela una chiara visione etica della scuola. In un articolo pubblicato su *Libres Propos*, scritto in sua difesa, si chiede in che misura i docenti delle scuole secondarie possano considerarsi degli sfruttati, non tanto in termini economici, quanto riguardo all'oppressione intellettuale e morale. Per Weil, il compito dell'insegnante è, prima di tutto, lottare per la libertà di espressione e resistere a ogni forma di imposizione ideologica<sup>61</sup>.

Le posizioni politiche decise e il metodo didattico non convenzionale scatenarono le reazioni degli ispettori. Alcuni ne lodavano l'intelligenza, ma criticavano le lezioni per la scarsa struttura, la confusione dei contenuti, la dispersione degli autori e

---

<sup>56</sup> S. Pétrement, *La vita di Simone Weil*, cit., p. 161.

<sup>57</sup> Cfr. *ivi*, p. 194.

<sup>58</sup> Cfr. *ibidem*.

<sup>59</sup> G. Gaeta, *Leggere Simone Weil*, cit., p. 41.

<sup>60</sup> S. Pétrement, *La vita di Simone Weil*, cit., p. 196.

Con "nuova pedagogia" (*Éducation nouvelle*) ci si riferisce al complesso di pratiche e teorie pedagogiche sviluppatesi in Europa tra le due guerre, riconducibili a figure come Montessori, Dewey, Freinet e altri esponenti. Tali esperienze proponevano l'apprendimento attivo e l'uso di strumenti laboratoriali, come la tipografia, in funzione di un'educazione fondata sull'esperienza diretta.

<sup>61</sup> Cfr. *ivi*, pp. 221-222.

l'esposizione di idee politiche in classe<sup>62</sup>. Altri, seppur inizialmente scoraggiati dalla monotonia della voce e dalla gestualità limitata, riconobbero come la sua intelligenza viva riuscisse a catturare rapidamente l'attenzione delle allieve: queste percepivano di essere condotte al di là delle mura scolastiche, verso la vita reale, e mostravano entusiasmo e partecipazione<sup>63</sup>.

Come osserva Gaeta, il punto di forza di Weil non va ricercato tanto negli artifici pedagogici, quanto nella profonda "tensione intellettuale"<sup>64</sup> da lei emanata. Questa forza era tale da far dimenticare a chi la osservava sia la trascuratezza nell'abbigliamento, sia la rigidità nelle relazioni personali, tratti che, lungi dall'essere casuali, riflettevano un consapevole intento: quello di educare alla giusta distanza. D'altra parte, Weil era un'insegnante d'eccezione che, oltre alle conoscenze, dedicava tempo, energie, lezioni gratuite e supporto personale alle allieve. A Le Puy, infatti, il numero delle studentesse raddoppiò nel corso dell'anno, confermando l'impatto positivo del suo insegnamento.

La cura verso le sue *piccole care*<sup>65</sup> è una testimonianza esemplare del filo rosso che attraversa tutta l'esistenza di Weil: l'attenzione per l'altro. Questo principio guida anche le attività extrascolastiche: A Le Puy, e poi in altre località, Weil partecipa al movimento sindacale, organizzando conferenze e lezioni presso l'università operaia dei minatori di Saint Étienne<sup>66</sup>. A Bourges collabora con il giornale di fabbrica *Entre nous*, scrivendo per gli operai articoli sulla tragedia e sulla poesia greca. Fuori dalla scuola Weil sostiene attivamente gli operai partecipando a marce di protesta e destinando parte dello stipendio alle loro cause. L'interesse per il sociale raggiunge il suo apice nel 1934, quando decide di lasciare l'insegnamento per lavorare in fabbrica. È nella condizione operaia che conosce da vicino l'oppressione. La sua intelligenza e la formazione filosofica le garantiscono una conoscenza approfondita dei grandi teorici del socialismo, ma la teoria non è sufficiente. Weil avverte la necessità di penetrare nella vita reale dei lavoratori, di comprenderla non solo con il pensiero, ma anche attraverso l'esperienza diretta.

---

<sup>62</sup> Cfr. *ivi*, p. 277.

<sup>63</sup> Cfr. *ivi*, pp. 274-275.

<sup>64</sup> G. Gaeta, *Leggere Simone Weil*, cit., p. 42.

<sup>65</sup> Cfr. S. Weil, *Piccola cara. Lettere alle allieve*. Weil si rivolge con questo appellativo nelle lettere indirizzate alle ex-allieve.

<sup>66</sup> Cfr. S. Pétrement, *La vita di Simone Weil*, p. 120.

Come nota Morpurgo, nelle *Riflessioni sulle cause della libertà e dell'oppressione sociale*, scritte poco prima del lavoro di operaia, si avverte uno sguardo ancora “distante dalla viva realtà”<sup>67</sup>; sarà proprio il contatto diretto con la fabbrica a ridurre questa distanza. A dicembre, entra come manovale nella fabbrica Alsthom, un'imponente impresa metalmeccanica nei sobborghi di Parigi. In seguito, lavora per un breve periodo alla J.-J. Carnaud et Forges de Basse-Indre, e infine alla Renault, dove rimane fino all'agosto del 1935<sup>68</sup>.

Di queste esperienze dirette e totalizzanti, rimane una preziosa testimonianza nelle lettere e nei diari raccolti ne *La condizione operaia*. Quest'opera non solo restituisce un quadro realistico e disincantato della vita di fabbrica, ma offre anche una fotografia lucida del lavoro operaio degli anni Trenta. Weil vi descrive la degradazione della persona, ridotta a mero ingranaggio, e l'annullamento della dignità e della libertà degli operai, schiacciati dal peso del lavoro macchinale.<sup>69</sup> Nella vita di fabbrica il pensiero si ritrae e viene sostituito da un lavoro fatto di gesti ripetuti e automatici che impediscono ogni forma di riflessione<sup>70</sup>. “Quando dico macchinale”, scrive in una lettera destinata a una ex-allieva, “non credere che si possa pensare ad altro, facendolo o ancor meno riflettere. No, il tragico di questa situazione consiste nel fatto che il lavoro è troppo macchinale per offrire materia al pensiero e impedisce tuttavia ogni altro pensiero”<sup>71</sup>.

Pétrement offre un accurato ritratto della Weil operaia, descrivendone la lentezza dei movimenti nel loro netto contrasto con la velocità imposta dai ritmi di fabbrica. Per Weil, scrive la biografa, “[...] agire senza pensare, agire meccanicamente [...]”<sup>72</sup>, era qualcosa di estraneo. Mantenere un pensiero vivo anche durante le ore di lavoro, rappresenta, allora, una forma di resistenza interiore al ritmo veloce e crudele della produzione e alla meccanizzazione dell'intelletto. È questa forma di resistenza intellettuale che le permette di cogliere gli aspetti più duri della vita operaia:

---

<sup>67</sup> R. Morpurgo, *Introduzione*, in S. Weil, *La condizione operaia*, pp. 5-16, p. 9.

<sup>68</sup> Cfr. S. Pétrement, *La vita di Simone Weil*, pp. 322-331.

<sup>69</sup> Cfr. W. Tommasi, *Simone Weil: lavoro operaio, tempo libero e attenzione*, in *Idee di lavoro e di ozio per la nostra civiltà*, Firenze University Press, 2024, pp. 891-896, p. 893.

<sup>70</sup> Cfr. S. Weil, *Tre lettere ad Albertine Thévenon*, in *La condizione operaia*, p. 34.

<sup>71</sup> S. Weil, *Lettera a una allieva*, in *La condizione operaia*, cit., p. 37.

<sup>72</sup> S. Pétrement, *La vita di Simone Weil*, cit., p. 310.

Timbrare, vestirsi, uscir dalla fabbrica, con il corpo svuotato di ogni energia vitale, la mente vuota d'ogni pensiero, il cuore gonfio di disgusto, di rabbia silenziosa, e, soprattutto, un senso di impotenza e sottomissione<sup>73</sup>.

Nell'*Autobiografia spirituale*, Weil rilegge il periodo trascorso in fabbrica come il momento di svolta della sua vita: l'istante in cui la *sventura*, scrive, "[...] è penetrata nella mia carne e nella mia anima [...]. In fabbrica ho ricevuto per sempre il marchio della schiavitù"<sup>74</sup>. Eppure, proprio in questa situazione di dolore estremo si apre una via d'accesso al reale. In una lettera confida a una allieva: "Ho, soprattutto, il senso di essere sfuggita a un mondo di astrazioni e di trovarmi fra uomini reali, buoni o cattivi, ma di una bontà o cattiveria autentiche"<sup>75</sup>. La fabbrica, pur essendo il luogo della schiavitù e della sventura, diventa così anche un luogo di rivelazione, dove la vita umana si manifesta nella sua *tangibile* verità.

La discesa nella realtà operaia, infatti, non è un episodio separato dalla successiva apertura mistica, ma un'altra via della stessa ricerca di verità. L'esperienza della fabbrica si rivela il preludio del suo itinerario mistico, segnato, in particolare, da tre esperienze tra il 1936 e il 1938, in Portogallo, ad Assisi e a Solesmes. Queste esperienze non attenuano l'impegno civile, ma lo trasfigurano in un orizzonte trascendente: nel rapporto con Dio, quello sguardo compassionevole, esercitato costantemente nella pratica dell'attenzione, trova il suo centro ultimo.

Dagli anni Trenta fino alla morte, Weil unisce riflessione e azione in un unico gesto di profonda compassione. Nel 1936 partecipa come volontaria alla guerra civile spagnola e allo scoppio della Seconda guerra mondiale si offre come infermiera di prima linea. Nel 1942, negli Stati Uniti, Simone elabora un progetto di formazione per le infermiere al fronte, che De Gaulle definì una follia, poiché aveva l'ambizione di rispondere alla brutalità nazista con una nuova forma di eroismo fondata sulla compassione<sup>76</sup>.

Nel 1943 si trasferisce a Londra, dove collabora con il movimento di resistenza della *France libre*, ma, ben presto, la salute già fragile peggiora. Ricoverata in un sanatorio, muore il 24 agosto ad Ashford, a soli trentaquattro anni, a causa della tubercolosi e del

---

<sup>73</sup> S. Weil, *La vita e lo sciopero delle operaie metalmeccaniche*, in *La condizione operaia*, cit., p. 190.

<sup>74</sup> S. Weil, *Autobiografia spirituale*, in *Attesa di Dio*, cit., p. 27.

<sup>75</sup> S. Weil, *Lettera a una allieva*, in *La condizione operaia*, cit., p. 37.

<sup>76</sup> Cfr. S. Pétrement, *La vita di Simone Weil*, pp. 640-641.

rifiuto di nutrirsi<sup>77</sup>. Albertine Thevenon, amica fidata, insegnante e sindacalista, ha visto in questa coerenza estrema il segno della “straordinaria facoltà di attenzione”<sup>78</sup> che consente a Weil di riconoscere, nella polvere del quotidiano, “[...] il grano di purezza che vi era disperso”.<sup>79</sup> Se Thevenon decide di lasciarla “alla soglia della via mistica”<sup>80</sup>, qui si prova a seguirla, nella convinzione che misticismo e realismo possano, anzi, debbono convivere.

### 1.3 Sulla soglia della conoscenza tra filosofia greca, cristianesimo e marxismo

Nell’*Autobiografia spirituale*, Simone Weil confessa di non aver mai potuto abbandonare il punto “[...] all’intersezione del cristianesimo e di tutto ciò che cristianesimo non è”<sup>81</sup>. Quel punto è per lei una soglia: insieme “barriera” e “passaggio”<sup>82</sup>, dove spiritualità, etica e politica convergono. La scelta di collocarsi in questo spazio liminare del pensiero risponde a una precisa esigenza filosofica. Nei *Quaderni* Weil specifica che solo gli “[...] spiriti capaci di cogliere simultaneamente molteplici piani sovrapposti di idee”<sup>83</sup> possono accedere a una conoscenza profonda del mondo, che, per la filosofa, è come un testo complesso<sup>84</sup> da affrontare attraverso vari “livelli di lettura”<sup>85</sup>.

Comprendere la realtà significa tenere assieme i vari strati di senso, riconoscendo l’unità nella molteplicità ed evitando ogni riduzionismo. Questo processo conoscitivo dà origine a ciò che si può definire un *pensiero di soglia*, uno spazio teorico dove si incontrano saperi e filosofie differenti. Da questo incontro, come da quello delle forze che attraversano il mondo, nasce un «*equilibrio organico*»<sup>86</sup>, che chiede di essere

---

<sup>77</sup> Tutte le informazioni relative al periodo 1934-1935 sono tratte da S. Pétrement, *La vita di Simone Weil*, seconda parte, pp. 297-667.

<sup>78</sup> A. Thévenon, *Introduzione*, in S. Weil, *La condizione operaia*, cit., p. 24.

<sup>79</sup> *Ibidem*.

<sup>80</sup> *Ivi*, p. 26.

<sup>81</sup> S. Weil, *L’autobiografia spirituale*, in *Attesa di Dio*, cit., p. 36.

<sup>82</sup> S. Weil, *L’ombra e la grazia*, a cura di G. Hourdin e F. Fortini, Milano, Giunti-Bompiani, 2017, p. 259.

<sup>83</sup> S. Weil, *Quaderni*, vol. I, cit., p. 312.

<sup>84</sup> Cfr. *ivi*, vol. IV, p. 406.

<sup>85</sup> *Ivi*, vol. I, cit., p. 270.

<sup>86</sup> *Ivi*, p. 153.

mantenuto anche nel momento in cui ci si accosta alle molteplici fonti a cui Weil attinge.

In questo crocevia, l'“ispirazione cristiana”<sup>87</sup> funge da bussola e consente di orientarsi tra la filosofia antica e il pensiero moderno. Da un lato, infatti, Weil si confronta con Marx e il materialismo storico, che spiegano efficacemente la storia ma non bastano a rendere conto di quell'inclinazione soprannaturale, costitutiva dell'umano che oltrepassa la dimensione storica. Dall'altro, guarda a Platone e alla dottrina del Bene, come a quel principio capace di trascendere il mondo empirico e orientare l'anima dell'uomo oltre i limiti del contingente<sup>88</sup>. Questi due poli, il radicamento nel reale e la tensione al trascendente, trovano nel pensiero di Weil un “[...] momento di miracoloso equilibrio”<sup>89</sup>.

Recenti studi hanno interpretato tale *postura di soglia* alla luce del concetto platonico di *metaxu*, termine che significa “ciò che sta in mezzo”<sup>90</sup>. Nell'opera platonica, in particolare nel *Simposio*, il concetto di *metaxu* si incarna in Eros, l'Amore, colui che media tra il mondo umano e quello divino, a cui Weil si richiama ne *La rivelazione greca*<sup>91</sup>. In altri scritti la filosofa estende questa nozione e riconosce alle cose del mondo una funzione di mediazione reciproca e, soprattutto, di tramite verso Dio<sup>92</sup>. Il mondo, le relazioni, la bellezza, il lavoro diventano così i mezzi per avvicinare l'umano al divino. Proprio a partire da questo concetto di mediazione si comprende il ruolo centrale della tradizione greca nel pensiero weiliano.

La vocazione della Grecia, per Weil, è stata quella di rivelare, attraverso le opere filosofiche e letterarie, l'abisso che separa l'uomo da Dio e, insieme, la possibilità di costruire ponti per attraversarlo<sup>93</sup>. Tuttavia, la possibilità della mediazione presuppone sempre l'esistenza di una distanza. L'idea stessa di *metaxu* implica, infatti, il riconoscimento di quello spazio irriducibile che separa l'umano dal divino. È da questa presa di coscienza, che il mondo greco elabora una comprensione tragica

---

<sup>87</sup> S. Weil, *L'autobiografia spirituale*, in *Attesa di Dio*, cit., p. 23.

<sup>88</sup> Cfr. F. De Lussy, *Simone Weil*, trad. di F. Agnellini, Milano, Ulrico Hoepli Editore, 2019, p. 28.

<sup>89</sup> *Ibidem*.

<sup>90</sup> Per un approfondimento, cfr. M. J. Godfrey, *The Lost Futures of Simone Weil: Metaxu, Decreation, and the Spectres of Myth*, tesi di dottorato, York University, Toronto, 2021, pp. 13-25.

<sup>91</sup> Cfr. S. Weil, *La rivelazione greca*, a cura di M. C. Sala e G. Gaeta, Milano, Adelphi, 2014, p. 240, dove l'autrice richiama il passo del *Simposio* di Platone (202e-203a) relativo al ruolo di Eros come *metaxu* tra umano e divino.

<sup>92</sup> Cfr. S. Weil, *L'ombra e la grazia*, pp. 116-117.

<sup>93</sup> Cfr. S. Weil, *La rivelazione greca*, p. 86.

dell'esistenza, che Weil eredita e interpreta sulla base delle categorie filosofiche della *necessità* e della *forza*.

Nel suo pensiero, la necessità assume un significato duplice: da un lato è la causa della *sventura* e del male del mondo e, dall'altro, è il principio dell'ordine cosmico che garantisce all'universo una certa armonia<sup>94</sup>. La forza, invece, è l'espressione materiale della necessità, non una qualità che l'uomo possa possedere, ma una potenza che lo possiede e lo governa<sup>95</sup>. Così, il cosmo e l'uomo sono inevitabilmente dominati dalle leggi della necessità e della forza, entro le quali la sventura diviene l'espressione cardine della condizione umana<sup>96</sup>. È questo il quadro tragico che i Greci hanno saputo esprimere meglio di chiunque altro nelle loro opere, dove vinti e vincitori si trovano schiacciati da una legge che non lascia scampo a nessuno. Da questa consapevolezza non deriva però una resa, ma una lezione di libertà. Il riconoscimento della necessità, infatti, è il primo passo per scegliere la giustizia al di là della forza.

Come osserva Indelicato, dall'opera platonica Weil riprende l'idea secondo cui la cultura, intesa come conoscenza del Bene orientata alla giustizia, non debba essere privilegio di pochi, ma un bene comune accessibile a tutti<sup>97</sup>. In questa prospettiva, si comprende l'uso educativo che Weil fa dei classici greci. Le tragedie di Sofocle, ma anche l'*Iliade*, interpretata come il "poema della forza"<sup>98</sup>, non sono per lei soltanto testi letterari, ma veri e propri strumenti formativi da destinare all'educazione degli operai<sup>99</sup>. Nella convinzione che "[...] questi antichi poemi sono così umani che possono interessare tutti"<sup>100</sup>, si impegna a renderli accessibili al popolo operaio, pubblicando le sue riflessioni su un giornale di fabbrica. Weil è certa che questi capolavori siano "[...] più toccanti per la gente comune, per coloro che sanno cos'è

---

<sup>94</sup> Cfr. I. Adinolfi, *Necessità e libertà. Simone Weil tra pensiero greco, gnosi e vangelo*, "Cristianesimo nella storia" 41 (2019), p. 625. Per un approfondimento su queste tematiche, si rimanda a *Necessità e Bene. Intorno al pensiero di Simone Weil*, a cura di I. Adinolfi, Genova, il melangolo, 2025.

<sup>95</sup> Cfr. *ivi*, p. 610.

<sup>96</sup> Cfr. *ivi*, p. 611.

<sup>97</sup> Cfr. R. Indelicato, *Attenzione all'altro e rispetto dell'essere umano nella pedagogia di Simone Weil*, "Annali del dipartimento Jonico" 5 (2017), pp. 205-2017, p. 210.

<sup>98</sup> Cfr. S. Weil, *L'iliade o il poema della forza*, in *La rivelazione greca*, pp. 31-64.

<sup>99</sup> Cfr. F. R. Recchia Luciani, *L'Antigone, l'Elettra e il Filottete di Simone Weil. I racconti di una filosofa portatrice d'acqua*, in S. Weil, *Filosofia della resistenza. Antigone, Elettra, Filottete*, a cura di F. R. Recchia Luciani, Genova, il nuovo melangolo, 2020, pp. 7-76.

<sup>100</sup> S. Weil, *La rivelazione greca*, cit., p. 13.

lottare e soffrire, piuttosto che per chi ha passato la vita tra quattro mura di una biblioteca”<sup>101</sup>.

In questi esempi la filosofa non riconosce soltanto un patrimonio da trasmettere, ma degli intermediari per formare una coscienza capace di resistere. A tal proposito, Luciani scrive di una vera e propria “*filosofia della resistenza*”<sup>102</sup>. Tuttavia, nel contesto della presente ricerca si può accennare a una *pedagogia della resistenza*: una pratica educativa in cui la cultura diviene il ponte per la libertà di pensiero e per la giustizia.

La lezione dei greci non si esaurisce nella rappresentazione tragica della condizione umana, ma, come accennato, getta le basi per l’incontro dell’uomo con il divino. È qui che il pensiero greco incontra la riflessione cristiana, in particolare nelle *nozioni-ponte di bellezza e giustizia*. Come osserva Gaeta, nell’interpretazione weiliana degli scritti platonici emergono due vie di salvezza per l’uomo: una via conoscitiva, che libera il pensiero dall’opinione e lo innalza a un ordine di giustizia superiore, e una via non intellettuale, che si realizza attraverso la bellezza<sup>103</sup>.

Il primo punto di contatto tra la filosofia antica e il cristianesimo è rappresentato proprio dall’amore per la bellezza dell’ordine del mondo. In questo amore, di tradizione prima platonica e poi stoica, la necessità non è più soltanto fonte di dolore, ma anche principio di ordine e armonia<sup>104</sup>. Ne deriva un profondo legame tra stoicismo e cristianesimo, per il quale la nozione stoica di *amor fati* trova continuità nella “virtù di obbedienza”<sup>105</sup> cristiana. Entrambe le concezioni invitano ad amare la necessità poiché, proprio nel dolore, essa rivela un ordine nascosto che sorregge e coordina il mondo<sup>106</sup>.

Accanto alla bellezza, nella riflessione weiliana, si fa strada la giustizia. Essere giusti significa riconoscere il potere della forza senza piegarsi al suo meccanismo: una verità che, sottolinea Adinolfi, “[...] attraversa e illumina i poemi omerici, la tragedia attica

---

<sup>101</sup> *Ibidem*.

<sup>102</sup> F. R. Recchia Luciani, *L’Antigone, l’Elettra e il Filottete di Simone Weil. I racconti di una filosofa portatrice d’acqua*, cit., p. 36.

<sup>103</sup> Cfr. G. Gaeta, *Leggere Simone Weil*, p. 210.

<sup>104</sup> Cfr. S. Weil, *La prima radice. Preludio a una dichiarazione dei doveri verso l’essere umano*, trad. di F. Fortini, con uno scritto di G. Gaeta, Milano, SE, 2013, p. 256.

<sup>105</sup> S. Weil, *La rivelazione greca*, cit., p. 204.

<sup>106</sup> Cfr. I. Adinolfi, *Necessità e libertà. Simone Weil tra pensiero greco, gnosi e vangelo*, p. 625.

e infine il Vangelo”<sup>107</sup>. Secondo Weil, nella tradizione greca, oltre a una concezione del diritto fondata sulla forza o sulla natura, si danno esempi di una giustizia di ordine superiore, come quella del “giusto perfetto”<sup>108</sup> di Platone o della “legge non scritta”<sup>109</sup> di Antigone.

Ne *La persona e il sacro*, in particolare, Weil chiarisce che i Greci non possedevano la nozione moderna di *diritto*, ma soltanto quella di *giustizia*, intesa come un principio superiore e impersonale, capace di trascendere l’arbitrio umano<sup>110</sup>. Questa concezione trova compimento nel cristianesimo, dove la giustizia assume un significato esplicitamente soprannaturale, identificandosi con l’amore di Cristo. Nel Crocifisso, la giustizia si esprime nella forma di un atto di rinuncia, poiché “[...] spogliarsi di se stessi vuol dire mettere da parte la forza”<sup>111</sup>.

Se la giustizia coincide con la rinuncia alla forza, si comprende perché il *diritto naturale*, fondato sull’affermazione di sé, appaia a Weil un concetto falsato. Esso pretende di reggersi sul patto tra il forte e il debole, ma in realtà nasconde una disuguaglianza strutturale. Tra i due non è possibile alcun patto di giustizia, poiché prevale inevitabilmente la volontà del più potente. La vera giustizia, al contrario, non prevede contratti, ma azioni gratuite, e “[...] consiste nel comportarsi esattamente come se vi fosse uguaglianza”<sup>112</sup> laddove “[...] la realtà produce disuguaglianza, con l’aggiunta che essa è chiamata a intervenire anche quando questa disuguaglianza sia prodotta dallo stesso diritto”<sup>113</sup>.

Come emerge dallo scritto *Forme dell’amore implicito di Dio*, il legame tra giustizia e amore si esprime a pieno nel concetto di *decreazione*. Per Weil, la creazione non è un atto di affermazione, ma di rinuncia: Dio, creando il mondo, non si afferma ma si nega. Di qui il termine *decreazione*, un gesto di “follia d’amore”<sup>114</sup> in cui Dio si fa da parte affinché l’altro, la creatura, possa esistere. L’essere umano è chiamato a riflettere questo movimento di rinuncia, ripetendo nella propria vita questo atto di svuotamento

---

<sup>107</sup> *Ivi*, p. 609.

<sup>108</sup> S. Weil, *La rivelazione greca*, cit., p. 202.

<sup>109</sup> S. Weil, *La persona e il sacro*, cit., p. 29.

<sup>110</sup> Cfr. *ivi*, p. 30.

<sup>111</sup> T. Greco, *Curare il mondo con Simone Weil*, Roma-Bari, Laterza, 2023, p. 15.

<sup>112</sup> S. Weil, *Forme dell’amore implicito di Dio*, in *Attesa di Dio*, cit., p. 104.

<sup>113</sup> T. Greco, *Curare il mondo con Simone Weil*, cit., p. 21.

<sup>114</sup> S. Weil, *Forme dell’amore implicito di Dio*, in *Attesa di Dio*, cit., p. 107.

che è la *kenosis* cristiana<sup>115</sup>. Tale movimento, tuttavia, non deve essere per l'uomo né un gesto eroico né uno sforzo volontaristico, ma deve darsi nella forma di un consenso silenzioso all'esempio divino.

Solo chi non oppone resistenza al moto d'amore soprannaturale ne rimane trasformato. Proprio in questo scambio d'amore tra due esseri distanti, ma capaci di riconoscersi, può darsi quell'armonia che Weil chiama amicizia: un "patto silenzioso" fondato sul reciproco accordo per cui "[...] è meglio non comandare ovunque si abbia potere"<sup>116</sup>. A questo punto della riflessione, si può comprendere come l'esperienza religiosa di Weil sia estranea a qualsiasi forma di volontarismo e di dogmatismo. Come osserva de Lussy, il pensiero della filosofa si fonda su un sentimento di "libertà assoluta della coscienza"<sup>117</sup>, che rifiuta ogni mediazione istituzionale tra l'anima e Dio. Pur amando la liturgia e i riti ecclesiastici e pur condividendo i principi del *Credo*, Weil non riconosce la Chiesa come autorità istituzionale<sup>118</sup>. Il cristianesimo weiliano si costituisce, infatti, come una religione dell'attesa e del desiderio, più che dello sforzo della volontà. Non è l'uomo a muoversi verso Dio, "non si cammina verticalmente"<sup>119</sup>, ma è Dio a muoversi verso l'uomo. Quest'ultimo può rispondere solamente rivolgendogli lo sguardo. Tuttavia, questo gesto di conversione, pur non richiedendo uno sforzo di volontà, esige un profondo sforzo di attenzione. Attendere, infatti, non significa rimanere inerti, ma mantenersi in una tensione vigile che, osserva Adinolfi, implica il "[...] paradosso di attendere l'inatteso"<sup>120</sup>.

Con l'esperienza mistica dell'incontro con Cristo, questa tensione raggiunge la sua pienezza e diventa attenzione pura: non solo atto d'amore, ma anche atto creatore<sup>121</sup>. Scrive Weil: "L'attenzione creatrice consiste nel far realmente attenzione a ciò che non esiste"<sup>122</sup>, a ciò che è invisibile, per conferirgli vita. La fede, per la filosofa, consiste precisamente in questo gesto: orientare lo sguardo verso ciò che non si vede per renderlo visibile. Essa è come un *gioco di sguardi*, che ricorda quello degli amanti e che non riguarda solo il rapporto tra uomo e Dio, ma si estende anche a quello tra gli

---

<sup>115</sup> Cfr. I. Adinolfi, *Necessità e libertà. Simone Weil tra pensiero greco, gnosi e vangelo*, p. 622.

<sup>116</sup> S. Weil, *Forme dell'amore implicito di Dio*, in *Attesa di Dio*, cit., p. 109.

<sup>117</sup> F. de Lussy, *Simone Weil*, cit., p. 54.

<sup>118</sup> Cfr. *ivi*, pp. 55-56.

<sup>119</sup> S. Weil, *A proposito del "Pater"*, in *Attesa di Dio*, cit., p.87.

<sup>120</sup> I. Adinolfi, *Necessità e libertà. Simone Weil tra pensiero greco, gnosi e vangelo*, cit., p. 547.

<sup>121</sup> S. Weil, *Forme dell'amore implicito di Dio*, in *Attesa di Dio*, cit., p. 108.

<sup>122</sup> *Ivi*, pp. 109-110.

uomini. Fare attenzione all'altro significa perciò guardarlo in quella parte vulnerabile che resta nascosta agli occhi del mondo. È in questo riconoscimento che, per Weil, si dà quello “[...] scambio di compassione e di gratitudine che si produce come un lampo tra due esseri”<sup>123</sup>.

A partire dalla nozione di *decreazione* si comincia a comprendere il significato metafisico dell'attenzione, il cui valore pedagogico, strettamente connesso al primo, sarà esaminato nel corso di questa tesi, mantenendo costante il riferimento alla sua radice spirituale. Basti ricordare, per ora, che l'attenzione si rivela il principio fondativo di una *pedagogia spirituale*, in cui educare significa avanzare verso la verità e l'amore, aprendosi alla presenza dell'altro e dell'Altro. Lo studio, in questa lettura, non è più un mero esercizio intellettuale, ma diventa una via di preparazione alla santità. Non a caso, in una lettera a padre Perrin, sua guida spirituale, Weil scrive che “il mondo ha bisogno di santi dotati di genio come una città appestata ha bisogno di medici. Dove c'è bisogno, c'è obbligo”<sup>124</sup>. L'educazione appare così come la condizione per adempiere a quest'obbligo: un cammino verso una *santità geniale* capace di unire intelligenza e amore, pensiero e azione.

Per quanto a un primo sguardo possa sembrare paradossale, è proprio a partire da questa idea di santità radicata nel mondo che si può iniziare a leggere il rapporto di Simone Weil con la tradizione marxista. Come osserva Albertine Thévenon, e con lei “[...] coloro che l'han conosciuta bene ed amata [...]”<sup>125</sup>, la vita e il pensiero di Weil non si dividono in due fasi inconciliabili, una politico-rivoluzionaria e l'altra mistico-religiosa, ma si presentano come “un'unità perfetta, malgrado il suo apparente mutamento”<sup>126</sup>. La “santità senza precedenti”<sup>127</sup> invocata da Weil nella lettera a padre Perrin, non è, in fondo, così lontana dalla descrizione che Thévenon traccia dell'amica filosofa:

In verità, non so se fosse una santa, ma molti rivoluzionari, fra i migliori, hanno quel distacco dai beni materiali e quel desiderio di unione totale con i più infelici. Si diventa rivoluzionari, prima di tutto, col cuore<sup>128</sup>.

---

<sup>123</sup> *Ivi*, p. 107.

<sup>124</sup> S. Weil, *La fede implicita*, in *Attesa di Dio*, cit., p. 191.

<sup>125</sup> A. Thévenon, *Introduzione*, in S. Weil, *La condizione operaia*, cit., p. 23.

<sup>126</sup> *Ivi*, p. 24.

<sup>127</sup> S. Weil, *La fede implicita*, in *Attesa di Dio*, cit., p. 191.

<sup>128</sup> *Ibidem*.

La vocazione per l'altro si manifesta, innanzitutto, nella vicinanza di Weil al movimento operaio, per tornare, più tardi, trasfigurata nell'esperienza religiosa. L'anno 1934, segnato dall'esperienza della fabbrica, costituisce un momento di svolta del suo pensiero. In questo periodo Weil pubblica lo scritto *Riflessioni sulle cause della libertà e dell'oppressione sociale*, dove ripensa l'orizzonte rivoluzionario, prendendo le distanze da Marx e dal marxismo. Questo ripensamento matura anche alla luce delle considerazioni sulla crisi che stava attraversando il movimento operaio in Europa, e dalle riflessioni tratte dal viaggio in Germania del 1932, dove si era recata per comprendere i motivi del successo di Hitler<sup>129</sup>.

Pur considerando il materialismo storico come il metodo più efficace di interpretazione della storia, in quanto “[...] permette di svelare i caratteri oppressivi della società moderna [...]”<sup>130</sup>, Weil ne critica l’uso “dogmatico”<sup>131</sup> fatto dai marxisti. Per la filosofa, questo metodo rimane “[...] uno strumento vergine [...]” in quanto “[...] nessun marxista se ne è veramente servito, a partire da Marx stesso”<sup>132</sup>. Riprendendo la formula marxiana della “degradante divisione del lavoro in lavoro manuale e lavoro intellettuale”<sup>133</sup>, Weil vi identifica il principio di un sapere riservato agli specialisti, che costringe le persone comuni ad accedere “[...] solo ai risultati, non ai metodi”<sup>134</sup>. Persino il cosiddetto “socialismo scientifico”, finisce per rimanere monopolio degli intellettuali, che “[...] hanno nel movimento operaio gli stessi privilegi che nella società borghese”<sup>135</sup>. La civiltà moderna, fondata su questa forma estrema di specializzazione, non può che “[...] perfezionare l’oppressione, di certo non alleviarla”<sup>136</sup>.

---

<sup>129</sup> Cfr. F. R. Recchia Luciani, *L'Antigone, l'Elettra e il Filottete di Simone Weil. I racconti di una filosofa portatrice d'acqua*, p. 19.

<sup>130</sup> G. Gaeta, *Leggere Simone Weil*, cit., p. 155.

<sup>131</sup> F. R. Recchia Luciani, *L'Antigone, l'Elettra e il Filottete di Simone Weil. I racconti di una filosofa portatrice d'acqua*, cit., p. 21.

<sup>132</sup> S. Weil, *Riflessioni sulle cause della libertà e dell'oppressione sociale*, a cura di G. Gaeta, Adelphi, Milano, 1983, p. 23.

<sup>133</sup> *Ivi*, pp. 16-17.

<sup>134</sup> *Ibidem*.

<sup>135</sup> *Ibidem*.

<sup>136</sup> *Ibidem*.

Da queste considerazioni prende avvio un'analisi "anti-ideologica dell'oppressione"<sup>137</sup>, che si distingue da quella marxista perché rifiuta ogni spiegazione esclusivamente economica di tale fenomeno. L'oppressione, infatti, non può essere ridotta a una semplice categoria sociale, ma è, per Weil, il tratto costitutivo della condizione umana nel suo rapporto con la necessità<sup>138</sup>. Per questa ragione Weil osserva che "per secoli anime generose hanno considerato la potenza degli oppressori come una pura e semplice usurpazione [...]"<sup>139</sup>, da combattere con la resistenza o con la lotta armata. Questi tentativi, tuttavia, si sono sempre conclusi con la sconfitta. L'oppressione, infatti, non dipende tanto da circostanze accidentali, quanto da "[...] condizioni oggettive, cioè materiali, dell'organizzazione sociale"<sup>140</sup>. Il merito di Marx, riconosce Weil, è stato quello di mostrare che non è possibile liberarsi dall'oppressione se non attraverso un cambiamento strutturale della società. Tuttavia, il marxismo non ha saputo "[...] spiegare perché ogni forma di oppressione venga immancabilmente sostituita da un'altra"<sup>141</sup>. La risposta va cercata, secondo Weil, nel rapporto che lega l'uomo alla propria costitutiva aspirazione alla libertà, la quale si scontra costantemente con le dure leggi della necessità, che non governano solo gli oppressi ma anche gli stessi oppressori<sup>142</sup>.

Proprio il rapporto tra necessità e libertà costituisce il centro del pensiero weiliano: per coglierne le articolazioni interne, tuttavia, occorre considerare come il suo significato muti a seconda della prospettiva da cui lo si contempla<sup>143</sup>. Come osserva Adinolfi, negli stessi scritti weiliani è possibile cogliere un passaggio graduale da un punto di vista soggettivo e personale a uno oggettivo e impersonale<sup>144</sup>. Nelle prime opere, e in particolare nelle *Riflessioni sulle cause della libertà e dell'oppressione sociale*, la necessità appare in "prospettiva umana" come "[...] l'ordine immutabile che governa il mondo naturale, caratterizzato da leggi rigide, meccaniche, opprimenti"<sup>145</sup>, alle quali

---

<sup>137</sup> F. R. Recchia Luciani, *L'Antigone, l'Elettra e il Filottete di Simone Weil. I racconti di una filosofa portatrice d'acqua*, cit., p. 21.

<sup>138</sup> Cfr. *ivi*, p. 22.

<sup>139</sup> S. Weil, *Riflessioni sulle cause e della libertà e dell'oppressione sociale*, cit., p. 38.

<sup>140</sup> *Ibidem*.

<sup>141</sup> *Ivi*, pp. 39-40.

<sup>142</sup> Cfr. *ivi*, p. 54.

<sup>143</sup> Cfr. I. Adinolfi, *Saggio introduttivo*, in *Necessità e Bene. Intorno al pensiero di Simone Weil*, pp. 5-20, p. 16.

<sup>144</sup> *Ibidem*.

<sup>145</sup> *Ibidem*.

l'uomo è soggiogato. Negli scritti successivi, illuminati dall'apertura mistica e da quella *rinuncia al primato dell'io* che riflette il movimento della *decreazione*, Weil ripensa la dialettica tra necessità e libertà. Con il subentrare della prospettiva impersonale e divina, la necessità smette di apparire solamente come brutale e ineluttabile e si rivela il principio d'ordine dell'universo.

Per questo, ne *La prima radice*, Weil giunge ad affermare: “In questo mondo, la forza brutta non è onnipotente. Per natura, essa è cieca ed indeterminata. In questo modo sono onnipotenti la determinazione e il limite”<sup>146</sup>. L'onda del mare che sale e che, a un certo punto, è costretta a infrangersi, diventa per Weil l'immagine concreta della necessità sottoposta a un limite invisibile che la trattiene e la regola<sup>147</sup>. Proprio tale limite garantisce lo spazio per la libertà umana. L'uomo è libero solo quando, riconoscendo il limite nella necessità, decide di aderirvi interiormente<sup>148</sup>. Questo consenso, tuttavia, non è sinonimo di passività, ma si realizza solo attraverso l'azione concreta nel mondo e, nello specifico, attraverso il lavoro.

Nei *Quaderni* Weil scrive:

Il segreto della condizione umana è che l'equilibrio tra l'uomo e le forze della natura circostanti ‘che lo superano infinitamente’ non è nell'inazione, bensì soltanto nell'azione con la quale l'uomo ricrea la sua vita: il lavoro<sup>149</sup>.

Nel lavoro, precisa Adinolfi, “[...] l'uomo esercita un dominio intelligente sulla natura, uno sfruttamento equilibrato [...] delle sue risorse, volto ad affrancarlo dal bisogno, da una necessità che lo incalza da tutte le parti finché vive”<sup>150</sup>. La libertà, per Weil, si dà infatti in quell'unità inscindibile di pensiero e azione: quando tale unità si spezza, la libertà finisce per essere soppiantata dalla schiavitù. È quanto accade nella modernità e in particolare nella divisione tra lavoro manuale e intellettuale. In questo contesto, il lavoro si trasforma nella causa principale dell'alienazione o, per usare le

---

<sup>146</sup> S. Weil, *La prima radice. Preludio a una dichiarazione dei doveri verso l'essere umano*, cit., p. 254.

<sup>147</sup> Cfr. *ivi*, p. 255.

<sup>148</sup> Cfr. I. Adinolfi, *Simone Weil: la natura come modello di obbedienza a Dio*, in *La natura nel pensiero femminile del Novecento*, a cura di I. Adinolfi e L. Scaraffia, Genova, il nuovo melangolo, 2023, pp. 103-124, p. 110.

<sup>149</sup> S. Weil, *Quaderni*, vol. I, cit., pp. 126-127.

<sup>150</sup> I. Adinolfi, *Simone Weil: la natura come modello di obbedienza a Dio*, cit., p. 111.

parole di Weil, in uno dei sintomi della più grave malattia moderna: lo *sradicamento*<sup>151</sup>.

Questa rottura non riguarda solo la dimensione sociale ed economica, ma si estende alla totalità dell'esistenza umana. Weil sostiene, in questo senso, che ogni essere umano necessita di "radici multiple"<sup>152</sup>, che lo nutrano moralmente, spiritualmente e intellettualmente, permettendogli di abitare il reale. Quando le radici morali, spirituali, intellettuali e politiche si spezzano, l'essere umano perde il legame con la realtà.

Se conquiste, colonizzazioni, deportazioni di massa hanno estirpato in maniera evidente interi popoli dal loro tessuto vitale, Weil intravede un'insidia più sottile che favorisce lo sradicamento, ovvero il denaro. "Il danaro distrugge le radici ovunque penetra, sostituendo ad ogni movente il desiderio di guadagno"<sup>153</sup> e poiché esige un'attenzione minima vince su ogni altro movente. Nella vita di fabbrica questo meccanismo è evidente: il salariato è costretto a vivere "[...] teso mentalmente alla busta paga"<sup>154</sup>, in una condizione che annulla il pensiero. Come osserva Weil ne *La condizione operaia*, l'ignoranza è al contempo causa e conseguenza dello sradicamento. Per questo, è necessario "vincere l'ignoranza"<sup>155</sup> e restituire dignità al lavoro e all'uomo: solo così il lavoro "[...] invece di essere una specie di prigione, sarà un contatto con il mondo e col prossimo"<sup>156</sup>.

Per Weil occorre dunque ritrovare il senso autentico del lavoro riscoprendone la dimensione spirituale. Weil scrive a questo proposito:

Una civiltà fondata su una spiritualità del lavoro sarebbe il grado più elevato di radicamento dell'uomo nell'universo. e quindi l'opposto della condizione nella quale ci troviamo e che consiste in uno sradicamento quasi totale<sup>157</sup>.

Lo strumento per restituire al lavoro il suo valore spirituale è l'educazione. Oltre al denaro, infatti, "la seconda forma di sradicamento è l'istruzione quale è concepita al giorno d'oggi"<sup>158</sup>. L'obiettivo è dunque vincere l'ignoranza per avvicinare la cultura

---

<sup>151</sup> Cfr. S. Weil, *La prima radice. Preludio a una dichiarazione dei doveri verso l'essere umano*, p. 43.

<sup>152</sup> *Ivi*, p. 42.

<sup>153</sup> *Ivi*, p. 43.

<sup>154</sup> *Ibidem*.

<sup>155</sup> S. Weil, *Esperienze della vita di fabbrica*, in *La condizione operaia*, cit., p. 271.

<sup>156</sup> S. Weil, *La prima radice. Preludio a una dichiarazione dei doveri verso l'essere umano*, cit., p. 86.

<sup>157</sup> *Ibidem*.

<sup>158</sup> *Ivi*, p. 51.

ai lavoratori, riunendo così pensiero e azione e permettendo all'uomo di radicarsi nuovamente nella realtà.

Dall'esame delle principali fonti del pensiero di Simone Weil, comincia ad emergere la tessitura di una riflessione educativa che attraversa l'intera sua opera; qui l'educazione non si presenta come teoria, ma come filosofia incarnata nel reale.

#### 1.4 L'implicito pedagogico di una filosofia in atto

L'intensa trama del pensiero di Simone Weil si costruisce a partire dall'intreccio tra le fonti intellettuali e la sua esperienza di vita. Da questo incontro nasce una filosofia che fa appello a una vita "[...] *più reale, più piena e più gioiosa* [...]"<sup>159</sup>, una vita da cui rimuovere quel "*velo di irrealtà*"<sup>160</sup> che separa l'uomo dal mondo. È questo profondo "bisogno di realtà"<sup>161</sup> a orientare il pensiero weiliano: un'esigenza che, osserva Fiori, conduce la filosofa a distinguere rigorosamente "[...] il *reale* e l'immaginario, il *sogno*", nella convinzione che la verità si manifesta solo a partire da un'aderenza assoluta al mondo<sup>162</sup>. Come scrive Weil in *Attesa di Dio*:

Noi siamo nell'irrealtà, nel sogno. Rinunciare alla nostra immaginaria collocazione al centro, rinunciarvi non solo con l'intelligenza ma anche nella parte immaginativa dell'anima, significa destarsi al reale, all'eterno, vedere la vera luce, udire il vero silenzio<sup>163</sup>.

La dedizione al reale non è dunque un semplice atto intellettuale, ma una conversione dell'anima, un passaggio dall'immaginazione egocentrica alla percezione disinteressata e oggettiva del mondo. Ne deriva un sapere che, scrive Gaeta, possiede una "inconfondibile fisicità"<sup>164</sup> e descrive un mondo realmente percepito, denunciando ogni costruzione immaginaria che si sostituisce al reale.

---

<sup>159</sup> S. Weil, *Quaderni*, vol. I, cit., p. 127.

<sup>160</sup> *Ivi*, p. 227.

<sup>161</sup> S. Weil, *Piccola cara. Lettere alle allieve*, cit., p. 49.

<sup>162</sup> G. Fiori, *Simone Weil. Una donna assoluta*, cit., p. 69.

<sup>163</sup> S. Weil, *Forme dell'amore implicito di Dio*, in *Attesa di Dio*, cit., p. 119.

<sup>164</sup> G. Gaeta, *La lezione di Simone Weil*, "B@abelonline/print. Rivista semestrale di Filosofia" 8 (2010), pp. 177-182, p. 179.

Weil aderisce dunque a una sorta di *empirismo spirituale* che, con le parole di Fiori, si può definire come un “[...] *contatto* con le situazioni, un contatto che è allo stesso tempo riflessione”<sup>165</sup>. Si tratta di un sapere capace di mediare tra i dualismi, soggetto e oggetto, io e mondo, spirito e materia, e di oltrepassare la tradizionale dicotomia tra idealismo e materialismo. Weil non riduce, infatti, lo spirito alla materia, né la materia allo spirito, ma li considera “correlativi”<sup>166</sup>, reciprocamente necessari e inseparabili. Su questa linea, Giaccardi riconosce nell’approccio weiliano una “rivoluzione epistemologica”, capace di ripensare il dualismo tra soggetto e oggetto attraverso “un metodo di esposizione radicale” al reale, una “[...] riflessione scorticata dalla durezza della realtà, e per questo purificata e profondamente spirituale”<sup>167</sup>. Il perno di questo metodo è la contraddizione, che diviene la *soglia* privilegiata del pensiero. Essa, infatti, non va rimossa, ma contemplata<sup>168</sup>, poiché rappresenta il momento in cui l’intelligenza, spinta all’estremo, riesce a intravedere il mistero che la attraversa. Come scrive nei *Quaderni*:

La nozione di mistero è legittima quando l'uso più logico, più rigoroso dell'intelligenza porta in un vicolo cieco, a una contraddizione inevitabile, nel senso che la soppressione di un termine rende l'altro vuoto di senso e porre un termine costringe a porre l'altro. Allora la nozione di mistero, come una leva, trasporta il pensiero dall'altra parte del vicolo cieco, dall'altra parte della porta che non è possibile aprire, al di là dell'ambito dell'intelligenza, al di sopra<sup>169</sup>.

La contraddizione diventa così l’apertura al mistero, il luogo in cui la logica umana, riconoscendo la propria insufficienza, trova accesso a una nuova via verso la verità. In questo senso, si può affermare che il pensiero weiliano non si muove nell’orizzonte del problema, che implica una soluzione, ma in quello del mistero, che richiede attesa, attenzione e una certa disponibilità a lasciarsi trasformare. Pensare, per Weil, non significa dimostrare la verità, ma lasciarsi toccare da essa, nella consapevolezza che “non si può mai provare alcuna realtà; *la realtà non si prova, si constata*”<sup>170</sup>. Il

---

<sup>165</sup> G. Fiori, *Simone Weil. Una donna assoluta*, cit., p. 69.

<sup>166</sup> S. Weil, *Lezioni di filosofia*, raccolte da A. Reynaud-Guerihault, a cura di M. C. Sala, con una nota di G. Gaeta, Milano, Adelphi, 1999, p. 19.

<sup>167</sup> C. Giaccardi, *Prefazione*, in S. Weil, *Attenzione e preghiera*, a cura e trad. di M. Dotti, Milano, Mimesis, 2024, p. 2.

<sup>168</sup> Cfr. S. Weil, *L’ombra e la grazia*, pp. 179-187.

<sup>169</sup> S. Weil, *Quaderni*, vol. 4, cit., p. 164.

<sup>170</sup> S. Weil, *Lezioni di filosofia*, cit., p. 70.

pensiero, dunque, non procede per dimostrazione, ma per constatazione e, riconoscendo i propri limiti, si dispone al mistero, trasformandosi in contemplazione. È proprio la contemplazione ad essere il fondamento del metodo filosofico weiliano, descritto nei *Quaderni* come un esercizio di attesa:

Il metodo proprio della filosofia consiste nel concepire in modo chiaro i problemi insolubili nella loro insolubilità, quindi nel contemplarli senz'altro, fissamente, instancabilmente, per anni, senza nessuna speranza, nell'attesa<sup>171</sup>.

Una paziente attesa che non si traduce però in passività. La filosofia di Weil non è mai solo un esercizio speculativo, ma si incarna in un pensiero in movimento, che tocca la realtà “[...] con la stessa chiarezza con cui la mano avverte la consistenza della carta attraverso il portapenne e la penna”<sup>172</sup>.

Ricalcando queste sue parole, si può perciò affermare che il pensare, per la filosofa, è un atto di indagine concreto, simile al gesto della penna che esplora il foglio bianco: non una filosofia al chiuso di uno scrittoio, ma l'arte di fare del mondo il proprio foglio di lavoro. Tale approccio filosofico trova eco nelle parole dei *Quaderni*:

Filosofia (compresi i problemi della conoscenza, ecc.), cosa esclusivamente in atto e pratica. Per questo è tanto difficile scrivere al riguardo. Difficile così come un trattato di tennis o di corsa a piedi, ma in misura superiore<sup>173</sup>.

Il pensiero, per Weil, è perciò autentico solo nella misura in cui si realizza come movimento unitario di riflessione ed esperienza. Ogni movimento, tuttavia, presuppone un *movente* capace di tradurre il pensiero in azione. È qui che la riflessione weiliana incontra il tema dell'educazione, intesa come il *movente spirituale* che orienta l'anima all'agire. A questo proposito, ne *La prima radice*, si legge:

L'educazione abbia per oggetto bambini o adulti, individui o un popolo, o anche se stessi – consiste nel dare origine a moventi. L'indicazione di quel che è vantaggioso, di quel che è obbligatorio, di quel che è bene, compete all'insegnamento. L'educazione si occupa dei moventi per l'effettiva esecuzione.

---

<sup>171</sup> S. Weil, *Quaderni*, vol. IV, cit., p. 363.

<sup>172</sup> S. Weil, *La volontà di Dio*, in *Attesa di Dio*, cit., p. 6.

<sup>173</sup> S. Weil, *Quaderni*, vol. IV, cit., p. 396.

Poiché nessuna azione viene mai eseguita quando manchino moventi capaci di fornirle la quantità di energia necessaria<sup>174</sup>.

L'educazione non è, dunque, una semplice trasmissione dei contenuti, ma la forza che genera i moventi interiori dell'azione umana: senza di essa non può darsi alcun pensiero in atto. Nei *Quaderni*, Weil approfondisce ulteriormente la natura dell'azione educativa, indicando un "metodo universale di discriminazione per l'educazione di se stessi, degli altri, di un popolo"<sup>175</sup> che consiste nell'"analisi *del bene e del male mediante i moventi*"<sup>176</sup>.

A partire dai passi citati, si può perciò affermare che educare, nella prospettiva weiliana, significa, per un verso, imparare a dare origine ai moventi dell'agire morale e, per l'altro, imparare a discernere tra questi moventi, distinguendo quelli che conducono verso il bene da quelli che ne allontanano. Si delinea così una concezione di educazione radicata nella dimensione morale dell'esistenza. Questa continuità tra la sfera educativa e quella morale trova una delle sue espressioni più compiute nelle *Lezioni di filosofia*, laddove il pensiero weiliano si confronta direttamente con la pratica dell'insegnamento. Le lezioni rappresentano il bilancio filosofico della prima parte della vita di Weil: una sintesi dei suoi anni di formazione, in cui Pétrement riconosce un "[...] fervore del tutto particolare [...]"<sup>177</sup>, soprattutto là dove Weil "desidera unire il pensiero con l'azione"<sup>178</sup>.

Gaeta osserva che la struttura delle *Lezioni* si presenta "[...] in forma di chiasmo: l'azione vi compare come punto di partenza e come punto di arrivo di tutto il percorso conoscitivo"<sup>179</sup>. Un percorso che si apre con l'analisi del ruolo del corpo e della sua funzione nell'azione, prosegue con la riflessione sullo spirito e trova nel pensiero il momento di raccordo tra le due dimensioni. Si tratta di "uno schema rivelatore"<sup>180</sup>, poiché nella "congiunzione di estremi"<sup>181</sup> del corpo e dello spirito, si manifesta il

---

<sup>174</sup> S. Weil, *La prima radice. Preludio a una dichiarazione dei doveri verso l'essere umano*, cit., p. 169.

<sup>175</sup> S. Weil, *Quaderni*, vol. IV, cit., p. 379.

<sup>176</sup> *Ibidem*.

<sup>177</sup> S. Pétrement, *La vita di Simone Weil*, cit., p. 288.

<sup>178</sup> *Ibidem*.

<sup>179</sup> G. Gaeta, *Leggere Simone Weil*, cit., p. 38.

<sup>180</sup> *Ivi*, p. 39.

<sup>181</sup> *Ibidem*.

fondamento della dimensione morale, a cui tende l'intero itinerario conoscitivo. A questo proposito, Weil afferma:

La questione di sapere se bisogna attribuire tutto il ruolo al linguaggio oppure all'azione, o se bisogna combinarli insieme, è di importanza capitale. La morale dipende da questa questione<sup>182</sup>.

Il linguaggio rimanda qui all'ambito del pensiero, l'azione a quello del corpo: entrambi, se considerati singolarmente, risultano parziali e insufficienti. Solo nella loro integrazione può darsi l'accesso alla realtà e, con essa, alla moralità. In questa cornice si comprende come la lettura materialista che Weil assume all'inizio del corso nello studio del corpo non sia in contrasto con la scoperta dello spirito, ma costituisca la sua premessa necessaria. La conoscenza si configura così come un movimento reciproco dal corpo allo spirito e dallo spirito al corpo. Weil lo esprime chiaramente quando mette in relazione il pensare e l'agire come due momenti inseparabili dello stesso processo conoscitivo:

Tra il momento in cui ho posto il problema e quello in cui ho compiuto l'azione ci sono incidenti di ogni sorta. La realtà si definisce così: è ciò che non è contenuto nel problema come tale; la realtà è ciò che il metodo non poteva permettere di prevedere<sup>183</sup>.

La realtà, si manifesta, dunque, nella capacità di accogliere l'imprevisto: essa oltrepassa il metodo e, per questo, richiede di essere esperita. Su questo punto Weil ribadisce:

Finché si esercita il metodo solo sui simboli si rimane in una sorta di gioco. Nell'azione metodica agiamo noi stessi, poiché siamo noi che abbiamo trovato il metodo: agiamo realmente perché si presentano degli imprevisti<sup>184</sup>.

Il metodo, dunque, non può rimanere confinato all'ambito del pensiero, ma deve incarnarsi nell'esperienza, poiché solo l'imprevisto è in grado di verificarne la validità. Proprio partendo da queste premesse, il presente lavoro si propone di avanzare *con*

---

<sup>182</sup> S. Weil, *Lezioni di filosofia*, cit., p. 66.

<sup>183</sup> *Ivi*, p. 50.

<sup>184</sup> *Ibidem*.

Weil verso la realtà, nella convinzione che, quest'ultima, non possa essere compresa senza essere vissuta. Il risvolto empirico della ricerca rappresenta infatti la prosecuzione necessaria di un percorso che, come nelle *Lezioni di filosofia*, muove dal pensiero per tornare all'azione.

Finora si è messo in luce come quella di Weil sia una filosofia in cui prassi e teoria si compenetrano, trovando proprio nell'educazione uno dei luoghi privilegiati della loro unità. Da questa constatazione scaturisce l'esigenza di indagare la dimensione educativa del pensiero weiliano. Tuttavia, occorre precisare, con Gramigna, che "Simone Weil non è una pedagogista e nemmeno una filosofa dell'educazione"<sup>185</sup>; eppure "[...] le sue pagine lucidissime e liriche a un tempo sono occasioni per riflettere sull'educazione e sulle sue emergenze più attuali"<sup>186</sup>. Sebbene Weil non elabori una pedagogia compiuta, la sua riflessione è ricca di spunti pedagogici che, insieme ai frequenti riferimenti all'insegnamento disseminati nelle sue opere, permettono di scorgere la via pedagogica del suo pensiero. Come osserva Giunta, infatti, la riflessione weiliana cela un implicito pedagogico che merita di essere portato alla luce<sup>187</sup>. "Esplicitare l'implicito"<sup>188</sup> significa riconoscere nel pensiero weiliano un sapere pedagogico che, pur essendo "preverbale" e prescientifico<sup>189</sup>, custodisce delle verità essenziali.

È precisamente in questo spazio implicito che si colloca questa tesi. La ricerca si muove proprio *sulla soglia della pedagogia*, che qui viene assunta come la dimensione privilegiata per scovare il tesoro educativo del pensiero weiliano. Trattandosi di un territorio di confine tra pedagogia e filosofia, occorre procedere con prudenza per non costringere il pensiero di Weil in schemi inadatti a contenerlo. Si avanza, infatti, su un terreno fecondo ma insidioso: da un lato per l'ampiezza delle sue implicazioni e la mancanza di letteratura specificamente dedicata al tema; dall'altro per il rischio di forzare la postura weiliana, diffidente verso le sistematizzazioni teoretiche e gli artifici pedagogici della sua epoca<sup>190</sup>.

---

<sup>185</sup> A. Gramigna, *L'insolente verità dell'amore. Educazione e vita in Simone Weil*, cit., p. 500.

<sup>186</sup> *Ibidem*.

<sup>187</sup> Cfr. I. Giunta, *L'irruzione dell'altro come responsabilità educativa nella pedagogia implicita di Simone Weil*, in *Necessità e Bene. Intorno al pensiero di Simone Weil*, pp. 117-140.

<sup>188</sup> *Ivi*, p. 121.

<sup>189</sup> *Ivi*, p. 123.

<sup>190</sup> Cfr. I. Giunta, *L'irruzione dell'altro come responsabilità educativa nella pedagogia implicita di Simone Weil*, p. 137.

Per questo, la ricerca non pretende di esaurire la complessità e, per molti aspetti, la sfuggente accessibilità della *pedagogia implicita* di Simone Weil. Per ragioni di onestà intellettuale e di fedeltà interpretativa all'autrice, si adotta un approccio più circoscritto, il cui intento non è quello di esaurire il mistero della sua pedagogia nascosta, ma di trovarne la chiave d'accesso. Questa chiave è l'*attenzione*: categoria capace di aprire una riflessione educativa *in e a partire da* Weil.

L'indagine assume così un carattere esplorativo volto a scoprire l'attenzione nei suoi significati pedagogici, muovendo dalla seguente domanda: *in che modo l'attenzione, nel pensiero di Simone Weil, può essere compresa come categoria insieme filosofica e pedagogica, nella loro inscindibile unità?*

Per rispondere a questo interrogativo, occorre chiarire che cosa si intenda per *categoria pedagogica*. A questo fine è utile considerare il contributo di Baldacci, il quale sottolinea la necessità di chiarire l'"ontologia regionale", ossia il "reticolo concettuale"<sup>191</sup> che costituisce l'orizzonte di senso della pedagogia. Questo orizzonte si delinea attraverso l'individuazione delle categorie pedagogiche che lo compongono, intese come strumenti concettuali utilizzati "[...] per interpretare il campo d'esperienza che cade sotto la nozione di educazione"<sup>192</sup>.

Queste categorie, tuttavia, "[...] non sono date e non sono di per sé a priori [...]", ma si pongono come "[...] a priori dell'attività scientifica"<sup>193</sup> e servono a orientare la comprensione del fenomeno educativo. Nel presente lavoro, i suggerimenti di Baldacci fungono da sfondo metodologico, non tanto per fondare un apparato pedagogico definitivo, quanto come strumento di lettura del pensiero weiliano. La nozione di *ontologia regionale* consente infatti di individuare, nel pensiero della filosofa, quel reticolo concettuale che ne fonda la possibile *regionalità pedagogica*.

La tesi si articola su due piani. Il primo, di carattere *fondativo*, intende esaminare il nucleo concettuale dell'attenzione e le condizioni ad essa annesse, in particolare il *desiderio* e l'*errore*. Il secondo, di carattere *relazionale*, segue le traiettorie etiche e spirituali dell'attenzione intesa come cura di sé, dell'altro e del mondo. Questa struttura consente una lettura approfondita dell'attenzione come categoria pedagogica

---

<sup>191</sup> M. Baldacci, *Trattato di pedagogia generale*, Roma, Carocci, 2012, cit., p. 63.

<sup>192</sup> *Ibidem*.

<sup>193</sup> *Ivi*, p. 65.

e giustifica la struttura della parte teorica della tesi che, a sua volta, prepara ai successivi sviluppi empirici.

## **Conclusione**

In queste pagine, si è cercato di far affiorare l'implicito pedagogico del pensiero weiliano. Ripercorrendo la biografia della filosofa, si è voluto mettere in luce come l'aspetto educativo ne attraversi l'intero vissuto. Dall'incontro con Alain Weil eredita un pensiero in cui filosofia e pedagogia convergono nello spazio vivo dell'attenzione. In coerenza con questo approccio, l'insegnamento di Weil si fonda sull'idea di un'educazione intesa come trasmissione dei *moventi* per l'azione nel mondo, principio che si riflette nella sua stessa vita. Il passaggio dall'aula, alla fabbrica, fino all'apertura mistica, testimonia la costante ricerca di quell'unità tra pensiero e azione che è a fondamento della sua filosofia. Attraverso la disamina delle fonti intellettuali – dalla grecoità, al cristianesimo, fino al marxismo – è emerso ciò che si può definire un *pensiero di soglia*: un paradigma di conoscenza che rifiuta ogni riduzionismo per riconoscere l'unità nella molteplicità delle interpretazioni. Da qui la riflessione si è spinta alle *soglie* della pedagogia per interrogare la duplice valenza, spirituale e educativa, dell'attenzione weiliana. Nel prossimo capitolo si cercherà di rispondere a questo interrogativo, esplorando l'*ontologia pedagogica* dell'attenzione.

## Capitolo 2

### L'attenzione come categoria pedagogica dell'interiorità

#### Introduzione

È possibile leggere l'attenzione weiliana come una categoria pedagogica? In Simone Weil l'attenzione non è una semplice facoltà dell'intelletto, ma un esercizio interiore che prepara l'uomo alla lettura del reale e all'apertura verso lo spirituale. A partire dallo scritto *Riflessione sul buon uso degli studi scolastici in vista dell'amore di Dio*, ci si propone di delineare una *grammatica pedagogica* dell'attenzione, attraversando i nuclei filosofico-educativi che la costituiscono: *sforzo, attesa, vuoto, desiderio ed errore*. Se lo sforzo, l'attesa e il vuoto sembrano convergere nella dimensione più intima dell'attenzione, che nella sua forma più elevata coincide con la preghiera, il desiderio e l'errore ne mostrano la duplice apertura: verso l'Assoluto divino e verso il limite umano. L'intento è quello di esplorare queste traiettorie, leggendo l'attenzione non solo come nodo filosofico, ma anche come concetto pedagogico fondamentale capace di interrogare il dibattito contemporaneo.

#### 2.1 Attenzione: educare alla presenza

Nel saggio *Riflessione sul buon uso degli studi scolastici in vista dell'amore di Dio*, composto nel 1942 e inviato a padre Perrin per sostenerlo nel lavoro con gli studenti cattolici di Montpellier<sup>194</sup>, Weil approfondisce il tema dell'attenzione in ambito educativo. Secondo la filosofa gli studi devono essere diretti “[...] ad accrescere il potere dell'attenzione in vista della preghiera, così come, quando si scrive, si traccia

---

<sup>194</sup> Cfr. W. J. Morgan, *Simone Weil's 'Reflections on the Right Use of School Studies with a View to the Love of God': A comment*, “RUDN Journal of Philosophy” 24 (2020), pp. 398-409, p. 398. Cfr. anche S. Weil, *La probità intellettuale*, in *Attesa di Dio*, p. 47.

la forma delle lettere sulla carta non in vista della forma in se stessa, bensì dell'idea che si vuole esprimere"<sup>195</sup>.

L'immagine è eloquente, come il segno grafico rimanda al significato che lo trascende, così l'attività scolastica è il tratto visibile di un significato invisibile, quello spirituale. Sulla base di questa corrispondenza, l'educazione può essere considerata complementare alla filosofia: se la filosofia si compie nel momento in cui si traduce in atto, l'educazione si realizza pienamente quando diviene esercizio dello spirito. Questo esercizio è l'attenzione, che congiunge vita intellettuale, morale e spirituale nell'orizzonte ultimo della preghiera. Weil afferma infatti che "gli studi scolastici possono essere un percorso verso la santità valido quanto ogni altro"<sup>196</sup>, a condizione che educino a un autentico esercizio attentivo.

La "santità" evocata da Weil non coincide però con un'adesione dogmatica a una specifica confessione religiosa, ma indica un particolare atteggiamento interiore. Gli studi scolastici, infatti, "[...] potrebbero avere una piena efficacia anche al di fuori di ogni credenza religiosa"<sup>197</sup> tradizionale. Questa riflessione trova ulteriore sviluppo ne *La prima radice*, dove Weil affronta il tema della formazione spirituale mettendo in discussione la pretesa di neutralità del sistema scolastico a lei contemporaneo; neutralità intesa come approccio laico all'insegnamento, svuotato da ogni carattere religioso. In questo tentativo di liberarsi da ogni riferimento alla sfera del sacro, la scuola finisce per sostituire alla fede nuove forme di idolatria, come dimostra l'attaccamento a una certa filosofia laica "[...] che ha tutti i caratteri del fervore religioso"<sup>198</sup>.

Muovendo da questa critica, Weil sostiene che la formazione dello spirito dovrebbe essere caratterizzata da un atteggiamento di apertura alle diverse tradizioni: "Si fa torto a un ragazzo", scrive, "quando lo si educa a un cristianesimo limitato che gli impedisce di accorgersi che esistono tesori di oro puro nelle civiltà non cristiane"<sup>199</sup>. Educare lo spirito non significa dunque imporre una certa fede: l'adesione di un giovane a una qualche confessione religiosa non è competenza né dei genitori, né dello Stato. Il

---

<sup>195</sup> S. Weil, *Riflessione sul buon uso degli studi scolastici in vista dell'amore di Dio*, in *Attesa di Dio*, cit., p. 191.

<sup>196</sup> *Ivi*, p. 195.

<sup>197</sup> *Ivi*, p. 201.

<sup>198</sup> S. Weil, *La prima radice. Preludio a una dichiarazione dei doveri verso l'essere umano*, cit., p. 88.

<sup>199</sup> *Ivi*, p. 89.

compito dell'educazione è, piuttosto, quello di predisporre le condizioni per accedere a verità che trascendono l'esperienza e che sono in grado di dare un senso più ampio all'esistenza. Così, se un ragazzo chiede, a proposito di ciò che concerne il divino, "È vero?", l'insegnante, scrive Weil, dovrebbe rispondere: "È così bello che deve contenere molta parte di verità. Quanto al sapere se sia assolutamente vero o no, cerca di diventare capace di rendertene conto quando sarai grande"<sup>200</sup>.

L'educazione spirituale, inoltre, non riguarda solo la sfera individuale, ma ha un importante valore anche dal punto di vista sociale. Formando l'interiorità, essa agisce come un antidoto alle "tendenze idolatre del totalitarismo"<sup>201</sup>. Weil avverte che "se si abitua i ragazzi a non pensare a Dio, essi diventeranno fascisti o comunisti per il bisogno di darsi qualcosa"<sup>202</sup>. Educare l'anima significa, perciò, orientare l'uomo a una verità che oltrepassa l'esperienza, affinché non venga assorbito da presunte verità assolutizzanti, come quelle imposte dalle ideologie totalitarie.

Chiarito il nesso tra educazione e spiritualità, si può ora indagare il significato dell'attenzione: una facoltà che non è solo intellettuale, ma che si sviluppa gradualmente fino a elevarsi a esercizio etico-spirituale. A un primo grado, secondo Weil, si dà l'attenzione *discorsiva*, che si esercita attraverso l'attività scolastica allenando il pensiero al metodo e alla concentrazione. A un grado superiore, si sviluppa invece l'attenzione *intuitiva*, che coincide con la preghiera e conduce all'esperienza del bello, del vero e del bene<sup>203</sup>. Il rapporto tra queste forme attentive è chiarito da Weil in un passo del saggio *Prima condizione di un lavoro non servile*, dove afferma:

Gli esercizi scolastici non hanno altra destinazione seria eccetto quella di formare l'attenzione. L'attenzione è la sola facoltà dell'anima che dà accesso a Dio. La ginnastica scolastica esercita un'attenzione inferiore discorsiva, quella che ragiona; ma, condotta con un metodo conveniente, può preparare nell'anima la comparsa di un'altra attenzione, quella più alta, l'attenzione intuitiva. L'attenzione intuitiva nella sua purezza è l'unica sorgente di un'arte perfettamente bella, di scoperte scientifiche veramente luminose e nuove, della filosofia che va veramente verso la saggezza, dell'amore del prossimo veramente caritatevole; rivolta direttamente verso Dio, essa è la vera preghiera<sup>204</sup>.

---

<sup>200</sup> *Ivi*, p. 90.

<sup>201</sup> *Ivi*, p. 89.

<sup>202</sup> *Ibidem*.

<sup>203</sup> Cfr. M. C. Sala, *Il tepore dell'attenzione*, in S. Weil, *Piccola cara. Lettere alle allieve*, p. 15.

<sup>204</sup> S. Weil, *Prima condizione di un lavoro non servile*, in *La condizione operaia*, cit., p. 303.

Affinché l'attenzione scolastica possa svolgere la sua funzione di preparazione spirituale, occorre quindi adottare un "metodo conveniente": non basta sviluppare le sole facoltà discorsive, ma è necessario educare lo spirito a un modo diverso di conoscere. Per Weil, la chiave di questa conoscenza altra, come già accennato nel primo capitolo, sta nella capacità di sostare, senza fuggire, dinanzi alla contraddizione<sup>205</sup>. Su questa linea, nei *Quaderni*, Weil annota che "negli studi vengono sempre sviluppate le facoltà discorsive e rappresentative, mai la facoltà intuitiva", questa, tuttavia, dovrebbe essere coltivata "[...] mediante la contemplazione faccia a faccia dell'inintelligibile [...]"<sup>206</sup>. Un'educazione autentica non può limitarsi a un sapere fondato esclusivamente su passaggi razionali, ma deve preparare gli studenti a una conoscenza diversa, che nasce dal rendersi disponibili a ricevere ciò che si dà oltre la sola ragione.

Il passaggio alla conoscenza intuitiva non è però solo un avanzamento dell'intelletto, ma coinvolge la totalità dell'individuo, chiamato a mettere in discussione il primato dell'io in tutte le sue declinazioni. La sospensione delle convinzioni e delle logiche interiorizzate richiesta sul piano intellettuale corrisponde, sul piano etico-spirituale, alla rinuncia di quell'atteggiamento individualistico che è propriamente umano. In entrambi gli ambiti, il soggetto è chiamato a farsi da parte, lasciandosi raggiungere dalle verità che sfuggono al ragionamento e facendo spazio alla presenza di ciò che è altro da sé, sia l'uomo o Dio stesso.

È a questo livello più elevato, di natura etica e spirituale, che Weil introduce il concetto di *attenzione creatrice*<sup>207</sup>. In una lettera indirizzata al poeta Joë Bousquet, Weil scrive che "l'attenzione è la forma più rara e più pura della generosità" e che "a pochissimi spiriti è dato scoprire che le cose e gli esseri esistono"<sup>208</sup>. Al suo vertice l'attenzione è capace di riconoscere pienamente l'altro, *restituendo esistenza* a ciò che era già dato ma non ancora pienamente *visto*. Solo uno sguardo capace di rinunciare a se stesso, infatti, può accogliere l'altro, come *qualcuno* e non semplicemente come *qualcosa*.

---

<sup>205</sup> Cfr. V. G. Morgan, *Pleasure and Joy in the Work: Using Simone Weil in the Classroom*, "Philosophical Investigations" 43 (2020), pp. 8-18, p. 12.

<sup>206</sup> S. Weil, *Quaderni*, vol. III, cit., p. 156.

<sup>207</sup> Cfr. M. C. Sala, *Il promontorio dell'anima*, in *Attesa di Dio*, p. XXVI.

<sup>208</sup> S. Weil, J. Bousquet, *Corrispondenza*, a cura di A. Marchetti, Milano, SE, 1994, p. 13.

Questa facoltà creatrice dell'attenzione trova espressione nel gesto etico della compassione. Nel saggio *Forme dell'amore implicito di Dio*, Weil suggerisce che prestare attenzione allo *sventurato*, espropriato dalla sventura della sua umanità e ridotto a *cosa* dalla miseria, si “[...] accetta di diminuirsi [...]” per “[...] conferire esistenza a un altro essere [...]”<sup>209</sup> che ne era stato privato. Un atto che richiama il gesto del Samaritano della parabola del vangelo, capace di vedere l'uomo lasciato sul ciglio della strada, là dove altri erano passati senza prestargli attenzione. Nella sua forma più elevata, dunque, l'attenzione oltrepassa la sfera dell'amore umano per partecipare a una forma amorosa più originaria: quella divina, che si manifesta pienamente nell'atto creatore. Creando, Dio conferisce esistenza alla creatura e le dona la libertà di dare forma alla sua vita e, insieme, di riconoscere quella dell'altro. Dotato di tale libertà di origine divina, l'uomo è chiamato a continuare il gesto creatore là dove la mano di Dio non può giungere direttamente: nel contatto con la carne dell'altro e con la sua umanità. Si tratta di un atto che appare “[...] contronatura e in qualche modo soprannaturale [...]”<sup>210</sup>, poiché “l'uomo non ha il potere di pensare ciò che non esiste”<sup>211</sup>: questo potere appartiene solo a Dio.

Eppure, proprio in questa sua forma creatrice, l'attenzione si rivela la condizione necessaria di ogni relazione autentica, anche di quelle più ordinarie dell'esperienza umana, siano esse intellettuali, morali, spirituali o educative. Nel contesto educativo, in particolare, l'insegnante è chiamato a esercitare uno sguardo capace di accogliere l'allievo nelle molteplici sfumature della sua umanità. Solo in questo modo la scuola può diventare un luogo di pratica dell'attenzione, dove insegnante e studente imparano a riconoscersi l'un l'altro e a restituire esistenza a ciò che prima non ne aveva, si tratti di una nuova formula geometrica o del compagno di classe che non era ancora stato *visto* davvero.

Considerando questo inquadramento filosofico del concetto di attenzione, è possibile osservare ora come il pensiero weiliano trovi alcune risonanze significative nelle sfide pedagogiche del presente. Tra gli autori che hanno approfondito il tema, Bellingreri propone una vera e propria “pedagogia dell'attenzione”<sup>212</sup>, interpretandola come una

---

<sup>209</sup> S. Weil, *Forme dell'amore implicito di Dio*, in *Attesa di Dio*, cit., p. 108.

<sup>210</sup> *Ivi*, p. 109.

<sup>211</sup> S. Weil, *Appendice agli scritti*, in *Attesa di Dio*, cit., p. 230.

<sup>212</sup> A. Bellingreri, *Pedagogia dell'attenzione*, Brescia, Editrice La Scuola SEI, 2011, p. 19.

virtù insieme “dianoetica”, relativa all’intelligenza, ed “etica”<sup>213</sup>, capace cioè di superare l’ambito della pura volontà per giungere al cuore. Questa virtù, osserva lo studioso, si fonda su una “[...] conversione dell’intelligenza e del volere [...]”<sup>214</sup>, che egli paragona a una conversione religiosa. Secondo l’autore, il cui pensiero prende le mosse dalle riflessioni di Edith Stein, l’attenzione comporta, da un lato, la rinuncia dell’intelligenza a preconcetti e schemi mentali interiorizzati e dati per certi; dall’altro, richiede una vera e propria “ascesi della volontà”<sup>215</sup>, capace di mettere in discussione le logiche soggettivistiche dominanti nell’esperienza quotidiana. Ne deriva una prassi pedagogica fondata sul *decentramento* dell’io in vista del riconoscimento dell’alterità, in profonda sintonia con la riflessione weiliana.

La lettura di Bellingreri, che assume l’attenzione come elemento educativo fondamentale, conferma come le intuizioni pedagogiche di Weil, pur elaborate più di ottant’anni fa, conservino, ancora oggi, una rilevanza pedagogica da non trascurare. Tale rilevanza è ancora più significativa se si considera la condizione storica nella quale l’educazione è oggi chiamata ad agire. L’epoca della tarda modernità occidentale<sup>216</sup>, segnata da una crescente frammentazione tra il vivere e il pensare, rende difficile, quando non impossibile, ogni esercizio autentico di attenzione. La condizione contemporanea è descritta efficacemente da Morin che, in apertura a *La testa ben fatta*, dove propone una riforma dell’educazione a partire dal riconoscimento della complessità del nostro tempo, osserva:

C’è un’inadeguatezza sempre più ampia, profonda e grave tra i nostri saperi disgiunti, frazionati, suddivisi in discipline da una parte, e realtà o problemi sempre più polidisciplinari, trasversali, multidimensionali, transnazionali, globali, planetari dall’altra<sup>217</sup>.

Il mondo contemporaneo si presenta, dunque, come una tessitura articolata e complessa, che sfugge a letture lineari e che richiederebbe, in coerenza con le riflessioni di Weil, livelli di lettura molteplici<sup>218</sup> capaci di accoglierne la complessità.

---

<sup>213</sup> *Ibidem*.

<sup>214</sup> *Ivi*, p. 21.

<sup>215</sup> *Ivi*, p. 22.

<sup>216</sup> Cfr. *ivi*, p. 25.

<sup>217</sup> E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero*, trad. it. di S. Lazzari, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000, p. 5.

<sup>218</sup> Cfr. S. Weil, *Quaderni*, vol. I, p. 268.

Questo esercizio di lettura è possibile solo quando l'attenzione riesce a mantenersi vigile. Tuttavia, Morin sottolinea come il sistema di insegnamento, più che educare a prestare attenzione alla complessità, tenda a “[...] eliminare tutto ciò che apporta disordini o contraddizioni nel nostro intelletto”<sup>219</sup>. In questo modo, il reale, a forza di essere semplificato e privato dei suoi disordini strutturali, finisce per sfuggirci. La scuola anziché ricostruire questa frattura tra pensiero e realtà tende a rafforzarla: riduce il complesso al semplice e separa gli oggetti del sapere dal loro ambito di appartenenza, producendo conoscenze frammentarie e isolate<sup>220</sup>.

In opposizione a questo approccio riduzionistico, Weil concepisce l'insegnamento, e ogni altra azione su di sé e sugli altri, come ciò che consente di “trasformare i significati”<sup>221</sup> per coglierne il senso nel loro contesto complessivo. Eppure, come osserva Sala, questa educazione al senso, compito essenzialmente pedagogico, risulta “[...] estraneo sia alla pedagogia che si applicava nella scuola francese degli anni Trenta sia a quella in auge nella scuola contemporanea”<sup>222</sup>.

Rispetto al passato, inoltre, si aggiunge oggi l'impatto delle tecnologie digitali e dell'iperconnessione, che contribuisce alla frammentazione dell'attenzione e a una maggiore dispersione del senso. Come osserva Sacristano:

L'attenzione si configura come una risorsa educativa contesa, fragile e sempre più difficile da sostenere nel tempo. La scuola storicamente concepita come spazio di concentrazione, ascolto e riflessione profonda, si trova oggi immersa in un ecosistema informativo iperstimolante, nel quale la soglia attentiva di studenti e insegnanti è costantemente sollecitata da notifiche, piattaforme digitali e flussi di dati continui<sup>223</sup>.

Se l'educazione è chiamata a ripensarsi, di tempo in tempo, alla luce delle esigenze del momento storico, risulta particolarmente urgente interrogarsi oggi sul senso profondo dell'attenzione, soprattutto in una società in cui sembra che “[...] l'attenzione non sia una virtù [...]”<sup>224</sup>. Come osserva Sacristano, pensare a una “pedagogia dell'attenzione”

---

<sup>219</sup> E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, cit., p. 7.

<sup>220</sup> Cfr. *ibidem*.

<sup>221</sup> S. Weil, *Quaderni*, vol. IV, cit., p. 413.

<sup>222</sup> M. C. Sala, *Il tepore dell'attenzione*, in S. Weil, *Piccola cara. Lettere alle allieve*, cit., p. 15.

<sup>223</sup> A. Sacristano, *Ecologie dell'attenzione nella scuola digitale: ripensare la formazione tra iperconnessione*, cit., p. 1.

<sup>224</sup> A. Bellingeri, *Pedagogia dell'attenzione*, cit., p. 25.

diventa un “atto di resistenza educativa”<sup>225</sup>, un “esercizio di libertà” in controtendenza alle logiche sociali della “produttività performativa”<sup>226</sup> che invadono gli stessi ambienti dell’educazione. È in questo orizzonte che le riflessioni weiliane si rivelano capaci di mettere radicalmente in discussione le deformazioni della scuola contemporanea, dalla sua deriva utilitaristica fino all’estraniamento performativa, cosicché si possano riportare in auge le dimensioni relazionali e contemplative, come autentico fondamento dell’educazione.

Tuttavia, affinché questo ripensamento possa tradursi in prassi educativa, occorre precisare che l’attenzione, pur essendo un processo interiore, è “[...] strettamente connessa a variabili contestuali come la qualità della relazione insegnante-studente, il clima emotivo e le modalità didattiche adottate”<sup>227</sup>. Di conseguenza, occorre riflettere su di essa non solo come disposizione dello spirito, ma anche come pratica pedagogica. Su questa linea interpretativa, Bellingreri denuncia nell’epoca attuale una “[...] mancanza di maestri autentici, testimoni dell’attenzione”<sup>228</sup>, vale a dire di figure capaci di fare da guida nella costruzione di un profondo rapporto con il reale, al di là della frenesia quotidiana che caratterizza le nostre vite. È precisamente in questa mancanza che si dà lo spazio per ascoltare quelle voci capaci di destare dalla distrazione strutturale del presente e di educare a un’attenzione profonda. Tra queste, la voce di Simone Weil risuona come quella di una *maestra dell’attenzione*: dinanzi alla sempre più diffusa dispersione del senso che segna il nostro presente, la sua filosofia invita a fermarsi e a prestare attenzione, per tornare a leggere ciò che per fretta, distrazione o superficialità, ci era sfuggito.

## 2.2 La grammatica dell’attenzione: sforzo, attesa, vuoto

Se insegnare significa “[...] mutare ciò che gli uomini leggono”<sup>229</sup>, cioè guidarli alla lettura del mondo, si può dire, in accordo con Weil, che imparare sarà un lasciarsi

---

<sup>225</sup> A. Sacristano, *Ecologie dell’attenzione nella scuola digitale: ripensare la formazione tra iperconnessione, cura e silenzio*, cit., p. 4.

<sup>226</sup> *Ivi*, p. 11.

<sup>227</sup> *Ivi*, p. 5.

<sup>228</sup> A. Bellingreri, *Pedagogia dell’attenzione*, cit., p. 25.

<sup>229</sup> S. Weil, *Quaderni*, vol. IV, cit., p. 414.

trasformare da questa lettura. Ora, ogni forma di lettura richiede una certa grammatica, così anche l'attenzione, intesa come modalità di lettura del reale e dello spirito, ha una sua struttura interiore. Partendo da queste premesse, e seguendo i suggerimenti di Baldacci, è possibile delineare un'*ontologia pedagogica* dell'attenzione. A questo fine, si è scelto di prendere le mosse dal testo weiliano che più esplicitamente si confronta con la dimensione educativa: la già richiamata *Riflessione sul buon uso degli studi scolastici in vista dell'amore di Dio*. Da queste pagine si ricava che l'attenzione è strutturata attorno a tre momenti interiori: lo *sforzo*, l'*attesa* e il *vuoto*.

Lo *sforzo* educa alla sospensione della volontà soggettiva in nome del bene e del vero; l'*attesa* dispone l'anima alla ricezione; il *vuoto* è quello spazio interiore in cui verità e amore possono manifestarsi. L'attenzione, infatti, si dà sempre su un doppio livello, intellettuale e spirituale, che unisce la ricerca della verità a quella del bene. Ne *La persona e il sacro*, Weil stessa chiarisce questo legame:

Poiché la sventura e la verità hanno bisogno della stessa attenzione per essere udite, lo spirito di giustizia e di verità formano un tutt'uno. Lo spirito di giustizia e di verità non è altro che quella particolare specie di attenzione che è puro amore<sup>230</sup>.

Lo spirito si forma, dunque, avanzando parallelamente verso la verità e l'amore: non è possibile comprendere il significato dell'attenzione senza tenere a mente queste due mete, che orientano sia l'agire conoscitivo che quello spirituale.

Se i primi tre momenti compongono la grammatica dell'attenzione altre due condizioni, inseparabili dalle prime, ne orientano l'esercizio: da un lato il *desiderio*, che, educa alla gioia e alla bellezza, dall'altro l'*errore* che forma al confronto con i propri limiti e alla virtù dell'umiltà<sup>231</sup>. Sebbene qui presentati separatamente, sforzo, attesa, vuoto, desiderio ed errore si danno assieme e si richiamano reciprocamente. La distinzione proposta risponde a esigenze di chiarezza di esposizione e consente di mettere in luce il valore pedagogico di ognuno di questi elementi.

---

<sup>230</sup> S. Weil, *La persona e il sacro*, cit., p. 45.

<sup>231</sup> Cfr. S. Weil, *Riflessione sul buon uso degli studi scolastici in vista dell'amore di Dio*, in *Attesa di Dio*, pp. 194-195.

### 2.2.1 Lo sforzo

L'atto attentivo non è un atto spontaneo. Come osserva Adinolfi, pur non essendo una “[...] costrizione, tuttavia l’attenzione non è neppure una qualità innata: essa presuppone un lavoro, comporta uno sforzo [...]”<sup>232</sup>. L’attenzione non si dà mai nell’immediato, ma esige un “[...] lavoro negativo di disponibilità alla verità, mantenuta di fronte alla contraddizione”<sup>233</sup>.

La nozione weiliana di *sforzo* si discosta radicalmente dal significato che comunemente vi si attribuisce, Weil stessa precisa che il linguaggio non dispone dei termini adatti a descriverla<sup>234</sup>. Nello scritto sugli studi, la filosofa chiarisce che il valore dell’apprendimento non si dà nel risultato, ma nell’autenticità dello sforzo compiuto, anche in quelle materie che si considerano più difficili o meno appassionanti, perché “[...] mai, in nessun modo, un autentico sforzo d’attenzione viene disperso”<sup>235</sup>. Ogni esercizio attentivo, anche se apparentemente fallimentare, rappresenta sempre un avanzamento sul piano dello spirito e, insieme, un progredire dell’intelligenza.

Per comprendere meglio la natura dello sforzo, è utile richiamare la distinzione che Weil traccia in una lettera a padre Perrin tra i tre ordini della realtà. Il primo riguarda “ciò che non dipende in alcun modo da noi”<sup>236</sup>: l’insieme delle circostanze necessarie che rispecchiano la volontà di Dio e che siamo chiamati ad amare totalmente. Il secondo concerne invece ciò che dipende interamente da noi, ovvero l’ambito della volontà nel quale siamo chiamati ad assumere determinati doveri<sup>237</sup>.

Accanto a questi, Weil ne individua un terzo, decisivo per questo discorso, quello della vocazione. Quest’ultimo comprende le realtà che, pur non essendo del tutto indipendenti da noi, non sono nemmeno del tutto governabili. Qui l’azione non nasce dalla volontà, ma da una spinta interiore alla quale “bisogna abbandonarsi [...]”<sup>238</sup>. Non siamo noi a volerla, ma siamo chiamati

---

<sup>232</sup> I. Adinolfi, *Simone Weil: la preghiera come attenzione pura*, in *Preghiera di donne*, a cura di I. Adinolfi e G. Gaeta, Genova, il melangolo, 2021, pp. 113-147, p. 114.

<sup>233</sup> F. Simeoni, *Lavoro e attenzione: aspetti della mediazione nel pensiero di Simone Weil*, “Metodo” 2 (2019), pp. 89-112, p. 100.

<sup>234</sup> S. Weil, *Forme dell’amore implicito di Dio*, in *Attesa di Dio*, cit., p. 150.

<sup>235</sup> *Ibidem*.

<sup>236</sup> S. Weil, *La volontà di Dio*, in *Attesa di Dio*, cit., p. 5

<sup>237</sup> Cfr. *ivi*, p. 6.

<sup>238</sup> *Ibidem*.

a seguirla<sup>239</sup>. È in questo terzo ordine che si colloca lo sforzo attentivo che, insieme, dipende e non dipende da noi: uno sforzo “senza finalità”, che non si compie in vista di un oggetto determinato, ma “per necessità”<sup>240</sup>.

Nel saggio sugli studi scolastici, Weil distingue uno sforzo *positivo*, volontaristico e muscolare, da uno “negativo”<sup>241</sup>, desiderante e spirituale. Questa distinzione consente di chiarire un equivoco diffuso: l’attenzione è spesso confusa con una forma di tensione volontaristica, “una sorta di sforzo muscolare”<sup>242</sup>, che porta solo a un affaticamento sterile. Ciò è evidente quando, all’invito di prestare attenzione, gli studenti trattengono il respiro o corrugano la fronte. Non sorprende che, in questi casi, quando viene chiesto loro a che cosa fossero attenti spesso non sappiano rispondere.

Nei *Quaderni*, Weil definisce questo “cattivo modo di cercare” un “accanimento”, una “dedizione eccessiva” in cui “[...] si viene a dipendere dall’oggetto dello sforzo [...]”, e a cercare “[...] una ricompensa esteriore [...] che si è pronti a ricevere a prezzo di una deformazione di verità”<sup>243</sup>. Per questo, nello studio, come anche nella vita, l’attenzione non deve mai essere finalizzata a una ricompensa o a un riconoscimento. L’esercizio scolastico va invece svolto per sé stesso, poiché, anche quando errato, contribuisce a formare la facoltà dell’attenzione in vista della preghiera.

L’attenzione scolastica autentica non nasce, dunque, dalla volontà, che, “[...] contrariamente all’opinione comune, nello studio è quasi irrilevante”, ma da questa forma diversa di sforzo che “[...] di per sé non comporta fatica”<sup>244</sup>. Si tratta infatti di uno sforzo che non è mera affermazione della volontà soggettiva, ma che, evitando le mediazioni dell’ego e l’intervento di “volontà estranee”<sup>245</sup>, permette di oltrepassare quella tendenza propriamente umana a considerarsi al centro della realtà. Per questo, lo stato attentivo più elevato, suggeriscono le *Lezioni di filosofia*, “assomiglia

---

<sup>239</sup> Cfr. I. Adinolfi, “Così come uno smeraldo è verde”. *Obbedienza e unio mystica in Simone Weil*, in *L’anti-Babele. Sulla mistica degli antichi e dei moderni*, a cura di I. Adinolfi e G. Gaeta, A. Lavagetto, Genova, il melangolo, 2017, pp. 531-557, p. 534.

<sup>240</sup> S. Weil, *Quaderni*, vol. III, cit., p. 320.

<sup>241</sup> S. Weil, *Riflessione sul buon uso degli studi scolastici in vista dell’amore di Dio*, in *Attesa di Dio*, cit., p. 196.

<sup>242</sup> *Ivi*, p. 195.

<sup>243</sup> S. Weil, *Quaderni*, vol. I, cit., p. 65.

<sup>244</sup> S. Weil, *Riflessione sul buon uso degli studi scolastici in vista dell’amore di Dio*, in *Attesa di Dio*, cit., p. 196.

<sup>245</sup> S. Weil, *Quaderni*, vol. I, cit., p. 129.

all'incoscienza"<sup>246</sup>, poiché “quando si presta molta attenzione a una cosa non ci si rende conto di fare attenzione [...]”<sup>247</sup>, fino a dimenticare anche se stessi.

A partire da questo quadro teorico del concetto weiliano di sforzo è possibile portare alla luce le sue importanti implicazioni pedagogiche. Lo studioso Devette, che interpreta in chiave educativa le riflessioni della filosofa, osserva che il compito dell'insegnante non dovrebbe consistere nel suscitare o mantenere lo sforzo attentivo degli allievi, poiché esso non è qualcosa che possa essere indotto dall'esterno<sup>248</sup>. L'attenzione, infatti, è un movimento che nasce dall'interiorità e che, solo successivamente, si apre al mondo.

In una prospettiva lontana nel tempo ma affine nel contenuto, Gert Biesta, nel volume *Il mondo al centro dell'educazione*, ripensa l'insegnamento come il “gesto [...] di (re)indirizzare l'attenzione verso qualcosa”<sup>249</sup>. L'atto educativo è un “indicare”, attraverso cui “[...] poniamo il fuoco dell'attenzione degli studenti sul mondo, inteso come tutto ciò che è ‘fuori’ dallo studente [e] lo stesso atto indica lo studente e in questo modo porta il sé dello studente alla sua attenzione”<sup>250</sup>. In questa lettura, “[...] l'educazione non produce l'attenzione dello studente [...]”<sup>251</sup>, ma la orienta. L'insegnante, perciò, non è chiamato a catturare l'attenzione dell'allievo, ma, piuttosto, a esercitare una “vigilanza non intrusiva”<sup>252</sup>, che accompagna lo sforzo attentivo senza sostituirlo.

Per utilizzare un'immagine cara a Weil, si può dire che l'educatore, come il contadino, è chiamato a preparare il campo, ma la crescita del grano non è opera sua: “Con uno sforzo muscolare il contadino strappa le erbacce, ma soltanto il sole e l'acqua fanno crescere il grano”<sup>253</sup>. Allo stesso modo, l'insegnante può e deve predisporre le condizioni favorevoli, eppure, ciò che fa fiorire l'attenzione non proviene dalla sua volontà, né da quella dell'allievo, ma da un principio interiore di altro tipo che deve

---

<sup>246</sup> S. Weil, *Lezioni di filosofia*, cit., p. 73.

<sup>247</sup> *Ibidem*.

<sup>248</sup> Cfr. P. Devette, *Attention, justice sociale et éducation. Les apports de la philosophie de Simone Weil pour une pédagogie de l'attention*, “Politique et Sociétés”, 3 (2023), pp. 109-133, pp. 112-115.

<sup>249</sup> G. Biesta, *Il mondo al centro dell'educazione. Una visione per il presente*, trad. it. di A. Anchini e L. Parigi, Roma, Tab edizioni, 2023, p. 161.

<sup>250</sup> *Ivi*, p. 185.

<sup>251</sup> *Ivi*, p. 168.

<sup>252</sup> A. Sacristano, *Ecologie dell'attenzione nella scuola digitale: ripensare la formazione tra iperconnessione, cura e silenzio*, cit., p. 9.

<sup>253</sup> S. Weil, *Forme dell'amore implicito di Dio*, in *Attesa di Dio*, cit., p. 150.

essere assecondato. Per questo, lo sforzo da solo non basta. Come il seme, l'attenzione richiede un certo tempo per germogliare: richiede una certa *attesa*. A questo proposito, un passo de *La prima radice* è particolarmente rilevante:

Tutte le parabole sulla semina corrispondono a una provvidenza impersonale. Dio fa cadere la grazia su tutti; quel che essa ci diverrà dipenderà da quel che essi sono; dove essa penetra davvero, i suoi frutti sono l'effetto di un processo analogo a un processo meccanico, e, come un processo meccanico, esso si compie nella temporalità. La virtù della pazienza o, (...) di attesa immobile, è relativa a quella necessità d'una durata temporale<sup>254</sup>.

L'immagine della semina aiuta a comprendere il significato dell'attesa. Se la grazia divina, come il sole e la pioggia, si offre indiscriminatamente a tutti, la Verità, qui intesa nel suo significato spirituale, inseparabile da quello intellettuale, per manifestarsi necessita di tempo e prevede, quindi, di imparare ad attendere.

### 2.2.2 L'attesa

La nozione di attesa, pur radicandosi in ambito mistico e caratterizzando la postura spirituale di Weil nel suo rapporto con Dio, non si esaurisce in questa dimensione, ma assume un chiaro valore pedagogico. L'attesa educa a liberarsi dalle impazienze dell'ego, insegnando a sostare in quei tempi che non dipendono direttamente dal soggetto. In ambito educativo, questa sospensione temporale è una delle condizioni fondamentali dell'apprendimento.

Come avverte Adinolfi, però, il concetto weiliano di attesa è stato spesso frainteso: se inteso come un'incerta speranza di incontro con Dio, rischia di perdere il suo significato trasformativo<sup>255</sup>. In realtà, come evidenzia Simeoni, l'attesa è uno stato “[...] di ricettività pura dell'intenzionalità del soggetto, di sospensione [...]”<sup>256</sup>. Non è dunque un'aspirazione passiva, ma una forma di “*azione non-agente*”<sup>257</sup>: un vigilare attento che prepara ad accogliere ciò che non dipende da noi, ma a cui siamo comunque

---

<sup>254</sup> S. Weil, *La prima radice. Preludio a una dichiarazione dei doveri verso l'essere umano*, cit., p. 235.

<sup>255</sup> Cfr. I. Adinolfi, “*Così come uno smeraldo è verde*”. *Obbedienza e unio mystica in Simone Weil*, p. 538.

<sup>256</sup> F. Simeoni, *Lavoro e attenzione: aspetti della mediazione nel pensiero di Simone Weil*, cit., p. 100.

<sup>257</sup> S. Weil, *L'ombra e la grazia*, cit., p. 213.

chiamati a prepararci. Il suo contrario è la fretta, quel precipitarsi del pensiero che, riempiendosi troppo presto, diventa incapace di ricevere la verità.

In ambito scolastico, in particolare, la rincorsa al sapere e al risultato immediato impedisce il darsi di un tempo lento, l'unico tempo, tuttavia, davvero necessario per una comprensione autentica. Weil osserva, infatti, come gli errori negli esercizi scolastici spesso derivino proprio da questa fretta del pensiero che, “[...] colmato prematuramente [...]”<sup>258</sup>, perde la capacità di accogliere la verità. Se dunque sul piano spirituale l'attesa è quel momento prolungato in cui l'anima si prepara pazientemente all'incontro con la Verità divina, su quello educativo, essa si traduce nel rispetto di quella lentezza richiesta quando si impara qualcosa di nuovo. Secondo Devette, affinché questo tempo dell'attesa possa realizzarsi in classe, è fondamentale che lo studente percepisca un senso di protezione e sicurezza<sup>259</sup>. Solo un ambiente accogliente e non giudicante consente di abbandonare ogni urgenza del fare per fermarsi a trovare il giusto tempo per imparare.

L'educatore è, dunque, chiamato a un compito duplice: creare uno spazio di sospensione del tempo in cui l'allievo possa emanciparsi dalla fretta interiore di riuscire subito in ogni esercizio e, allo stesso tempo, ridimensionare quella fretta imposta dall'esterno, sia essa dettata dalle aspettative dell'istituzione scolastica, dalla famiglia o dall'insegnante stesso. Non può darsi attenzione autentica se c'è il timore di *perdere* tempo<sup>260</sup>. L'esercizio attentivo, infatti, esige un procedere lento, non orientato alla produttività ma alla riflessione, poiché conoscere significa, innanzitutto, saper aspettare in silenzio, per cogliere ogni frammento di verità, anche a costo di rallentare il programma o di sospendere qualche ora di spiegazione in classe.

Diversi contributi recenti, richiamati qui a titolo esemplificativo, mostrano come il tema dell'attesa permanga al centro del discorso educativo contemporaneo. Bufalino, ad esempio, osserva che la pedagogia oggi è chiamata a sostenere

---

<sup>258</sup> S. Weil, *Riflessione sul buon uso degli studi scolastici in vista dell'amore di Dio*, in *Attesa di Dio*, cit., p. 196.

<sup>259</sup> Cfr. P. Devette, *Attention, justice sociale et éducation. Les apports de la philosophie de Simone Weil pour une pédagogie de l'attention*, pp. 123-124.

<sup>260</sup> *Ivi*, p. 126.

[...] una diversa visione formativa del tempo, da difendere, da valorizzare e da ri-leggere in modo critico, a fronte di sempre più distinte tendenze che presentano soluzioni semplicistiche e un insieme di comportamenti, riproducibili e standardizzati, funzionali a una più efficiente e produttiva gestione del tempo<sup>261</sup>.

Lo studioso distingue tra il tempo *Kronos*, il tempo lineare, cronologico, performativo e il tempo *Kairos*, il “tempo-istante dell'evento”<sup>262</sup>, qualitativo e contemplativo. Il tempo educativo dovrebbe appartenere a questo secondo ordine, che implica la pausa, il silenzio, la riflessione<sup>263</sup>. Solo in questa modalità temporale può maturare la vera attenzione, capace di emancipare il soggetto da quei processi di *iper-attenzione*, diffusissimi nella società contemporanea, caratterizzati da un passaggio frenetico da uno stimolo all'altro, siano immagini digitali o parti frammentarie di conoscenza<sup>264</sup>. La scuola di oggi, tuttavia, fatica a sottrarsi dalla logica del tempo performativo, affermando, piuttosto, una didattica “[...] affannata nella rincorsa di un tempo che semplicemente ‘si perde’ o che, addirittura, ‘non si può perdere’”<sup>265</sup>. In continuità con le dinamiche sociali ed economiche dominanti, anche la scuola tende a favorire un tempo misurato “in termini di costi-benefici”<sup>266</sup>, trascurando così quella distensione temporale che è la condizione di possibilità dell'attenzione.

Zavalloni, ne *La pedagogia della lumaca*, definisce la nostra come un’“epoca del tempo senza attesa”<sup>267</sup>, dominata dalla logica del “tutto e subito”<sup>268</sup>. In questo contesto, l'educazione rischia di ridursi a una trasmissione accelerata di informazioni, quando, invece, sarebbe chiamata a restituire valore alla lentezza necessaria alla riflessione. Da qui la proposta dell'autore di alcune pratiche pedagogiche volte a rallentare la didattica per restituire valore ai tempi adagi dell'apprendimento: è infatti solo “[...] nell'attesa che si impara a guardare con attenzione, a riflettere sulle molteplici possibilità di soluzione di un problema”<sup>269</sup>.

---

<sup>261</sup> G. Bufalino, G. D'Aprile, R. Strongoli, *Sul tempo educante. Torsioni e distorsioni della temporalità formativa post-2020*, in “Annali online della Didattica e della Formazione Docente”, 22 (2021), pp. 14-28, p. 16.

<sup>262</sup> *Ibidem*.

<sup>263</sup> *Ivi*, p. 17.

<sup>264</sup> Cfr. *ibidem*.

<sup>265</sup> *Ivi*, p. 22.

<sup>266</sup> *Ivi*, p. 17.

<sup>267</sup> G. Zavalloni, *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*, Bologna, Emi, 2008, pp. 17-18.

<sup>268</sup> *Ibidem*.

<sup>269</sup> G. Bufalino, G. D'Aprile, R. Strongoli, *Sul tempo educante. Torsioni e distorsioni della temporalità formativa post-2020*, cit., p. 22.

Una prospettiva affine è assunta anche dallo studioso Gola, secondo cui il concetto di attesa in pedagogia dovrebbe essere volto a “promuovere la lentezza” ovvero a “[...] focalizzarsi sugli apprendimenti”<sup>270</sup>, per evitare la trasmissione di un sapere slegato e parziale, che rischia di rimanere sfuggente e superficiale. L’accesso alla conoscenza, ricorda l’autore, non avviene solo attraverso il pensiero logico, ma anche mediante altre vie del conoscere, come il silenzio o la contemplazione:

Stare lentamente, guardare lentamente, sostare lentamente, può essere una via educativa e un percorso per imparare e consolidare un insegnare a vedere, sia in senso pedagogico ed etico, sia in senso metodologico e nell’esercitare imparare ed apprendere<sup>271</sup>.

Queste posture pedagogiche contemporanee si avvicinano profondamente alle riflessioni di Weil, che, per dirla con Zavalloni, getta “[...] un sasso nello stagno della fretta”<sup>272</sup>, ricordando che senza attesa non può darsi alcuna esperienza autentica di attenzione, poiché, come scrive la filosofa, “i beni più preziosi non devono essere cercati bensì attesi”<sup>273</sup>. È nella sospensione dell’attesa che l’anima si svuota e si prepara a ricevere l’oggetto che le si presenta dinanzi.

Si rivela così la terza dimensione costitutiva dell’attenzione: il *vuoto*. Weil ne chiarisce la portata educativa e spirituale nello scritto sugli studi quando afferma: “E soprattutto il pensiero deve essere vuoto, in attesa, non deve cercare alcunché, ma essere pronto ad accogliere nella sua nuda verità l’oggetto che sta per penetrarvi”<sup>274</sup>.

### 2.2.3 Il vuoto

Il vuoto è lo *spazio* dell’attenzione, il non-luogo in cui il soggetto si libera dal moto d’attrazione del proprio centro di gravità per aprirsi all’universo che ha attorno. Weil descrive questa condizione come un “[...] distaccarsi da sé e rientrare in se stessi, così come si inspira e si espira”<sup>275</sup>: un movimento di svuotamento, compiuto per colmarsi

---

<sup>270</sup> G. Gola, *Per uno sguardo lento sull’educazione*, “Giornale di pedagogia critica” 2 (2021), pp. 79-95, p. 80.

<sup>271</sup> *Ivi*, p. 94.

<sup>272</sup> G. Zavalloni, *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*, cit., p. 25.

<sup>273</sup> S. Weil, *Riflessione sul buon uso degli studi scolastici in vista dell’amore di Dio*, in *Attesa di Dio*, cit., p. 198.

<sup>274</sup> *Ivi*, p. 197.

<sup>275</sup> *Ivi*, p. 196.

di qualcosa di più elevato. Questa nozione compare più volte nei *Quaderni*. In un primo momento l'esperienza del vuoto si presenta come una messa alla prova dolorosa, perché segnata da ciò che la filosofa definisce "l'insufficienza di tutti i beni"<sup>276</sup>. Weil la descrive attraverso l'immagine mistica della "notte oscura" di San Giovanni della Croce: una fase di privazione in cui lo spirito, prendendo consapevolezza delle proprie manchevolezze, inizia a disporsi oltre i limiti della finitezza. Tuttavia, aggiunge Weil, "alla fine questo vuoto appare manifestamente come l'unica realtà veramente reale"<sup>277</sup>. Il vuoto si rivela così come la condizione della grazia dell'incontro con Dio, tanto che l'uomo tende a fuggirlo proprio perché "Dio vi si potrebbe insinuare"<sup>278</sup>. Il vuoto non è perciò soltanto una mancanza, ma è la condizione necessaria della pienezza. Il percorso dell'attenzione, sottolinea Pirruccello, conduce non solo all'annullamento dell'io, ma anche a quello che si può definire nei termini di un *annullamento* di Dio<sup>279</sup>. Non certo nel senso di una negazione, ma come riconoscimento che Egli *non esiste* nel senso più comune del termine *esistenza*, in quanto non è mai riducibile all'esistenza umana, sia essa materiale o immaginaria<sup>280</sup>: Dio si colloca su un piano altro. In un passo decisivo de *L'ombra e la grazia* si legge:

Iddio esiste. Iddio non esiste. Dov'è il problema? [...] Sono completamente certa che non c'è un Dio, nel senso che sono completamente certa che nulla di reale assomiglia a quel che posso concepire quando pronuncio quel nome<sup>281</sup>.

Il vuoto allora è l'apertura dell'anima a ciò che è assolutamente altro da sé, a ciò che, in un certo senso, non esiste.

Sul piano più specificamente educativo, questo vuoto si traduce in quella disposizione interiore che prepara lo studente a ricevere una verità di tipo intellettuale, la quale, pur essendo parziale, contiene già in se stessa la traccia della Verità ultima. Da qui la funzione decisiva degli esercizi scolastici come mediazioni concrete per orientarsi verso ciò che è inintelligibile<sup>282</sup>. L'uomo, infatti, non può dirigere immediatamente la

---

<sup>276</sup> S. Weil, *Quaderni*, vol. III, cit., p. 257.

<sup>277</sup> *Ibidem*.

<sup>278</sup> *Ivi*, p. 358.

<sup>279</sup> Cfr. A. Pirruccello, *Interpreting Simone Weil: presence and absence in attention*, "Philosophy East and West" 1 (1995), pp. 61-72, p. 62.

<sup>280</sup> Cfr. *ibidem*.

<sup>281</sup> S. Weil, *L'ombra e la grazia*, cit., p. 205.

<sup>282</sup> Cfr. A. Pirruccello, *Interpreting Simone Weil: presence and absence in attention*, p. 65.

propria attenzione verso la pura trascendenza senza appoggiarsi, almeno inizialmente, a una realtà tangibile<sup>283</sup>. Queste *realità mediatrici* possono appartenere alla liturgia, si pensi per esempio all'ostia<sup>284</sup>, ma possono essere anche oggetti più ordinari, proprio come gli esercizi scolastici. In entrambi i casi si tratta di oggetti *preparatori* dell'attenzione che, se esercitata con dedizione, potrà essere rivolta al suo oggetto ultimo: Dio.

Per questo Weil può affermare che “ogni esercizio scolastico è simile a un sacramento”, specificando che, pur non avendo valore pieno in sé, essendo “[...] un piccolo frammento di verità particolare, [...] è un'immagine pura della Verità unica [...]”<sup>285</sup>. L'attenzione scolastica, in un certo senso, rispecchia in piccolo la dinamica delle *forme implicite* dell'amore di Dio: come l'amicizia, l'amore per il prossimo, per la bellezza del mondo, per le cerimonie religiose, anche lo studio può essere inteso come un'attitudine amorosa, come una forma di “amore indiretto”<sup>286</sup> in cui l'anima “ama a vuoto”<sup>287</sup>. L'attenzione scolastica è, in effetti, un'*attenzione a vuoto*<sup>288</sup>: non ha raggiunto ancora la sua meta ultima, la preghiera, ma ne prepara le condizioni di possibilità. L'esercizio scolastico, proprio come l'esercizio spirituale, allora, insegna all'anima a sostare nel vuoto di un amore che, pur non sapendo ancora se ricambiato, ha tutte le premesse per diventarlo.

Lo studio, in questo senso, partecipa allo stesso movimento della fede. Anch'essa, inizialmente, è una *fede a vuoto*: non conosce ancora il proprio oggetto, eppure è già protesa verso di esso. Fede e attenzione, secondo Weil, si corrispondono, poiché “[...] se a tali certezze non si crede prima di averle esperite, o, almeno, non ci si comporta come se vi si credesse, non si farà mai l'esperienza che permette di accedervi”<sup>289</sup>. L'attenzione, dunque, può superare la prova del vuoto solo aggrappandosi a un

---

<sup>283</sup> Cfr. C. Calò, *Simone Weil: ontologia dell'attenzione come criterio ermeneutico e luogo di mediazione tra parola e soprannaturale*, “Nuova umanità” 6 (1994), pp. 51-76, pp. 61-63.

<sup>284</sup> Cfr. S. Weil, *Forme dell'amore implicito di Dio*, in *Attesa di Dio*, p. 145.

<sup>285</sup> S. Weil, *Riflessione sul buon uso degli studi scolastici in vista dell'amore di Dio*, in *Attesa di Dio*, cit., p. 198.

<sup>286</sup> *Ivi*, p. 99.

<sup>287</sup> *Ivi*, p. 165.

<sup>288</sup> Cfr. P. Devette, *Attention, justice sociale et éducation. Les apports de la philosophie de Simone Weil pour une pédagogie de l'attention*, p. 124.

<sup>289</sup> S. Weil, *Riflessione sul buon uso degli studi scolastici in vista dell'amore di Dio*, in *Attesa di Dio*, cit., p. 193.

appiglio reale e concreto che le permetta di continuare a esercitarsi nel lungo periodo dell'attesa: dal problema di geometria fino al gesto del sacramento.

Ma come può darsi concretamente il vuoto nell'esperienza educativa? Devette suggerisce che l'educatore è chiamato innanzitutto a favorire l'“*acceptation du vide*”<sup>290</sup>, cioè a creare quelle condizioni entro le quali l'allievo possa costruirsi da sé lo spazio dell'apprendimento. Oltre a favorire le condizioni dello sforzo e il tempo dell'attesa, l'insegnante deve accompagnare lo studente nella disposizione di questo spazio interiore.

Riflettendo sull'importanza del vuoto nel processo dell'apprendimento Recalcati, nel libro *La luce e l'onda. Cosa significa insegnare?*, evoca un'immagine efficace: il pittore Emilio Vedova, vedendo i propri apprendisti paralizzati davanti al vuoto della tela, lancia una pennellata improvvisa contro la superficie per riaccendere in loro l'ispirazione. Come osserva Recalcati, il bianco della tela non rappresenta un vero vuoto, ma, al contrario, una superficie troppo piena, una stratificazione satura di immagini, conoscenze e informazioni precedentemente apprese. Perciò, il compito del maestro consiste nel liberare l'allievo dal peso di ciò che gli è già noto, per condurlo, poi, al vuoto autentico della tela: solo nel momento in cui prende coscienza di questo spazio vuoto, scrive Recalcati, il soggetto è liberato da quella “soggezione rispetto a tutto ciò che è già stato”<sup>291</sup> e, una volta liberato, si rivela capace di creare.

Un gesto analogo, secondo Weil, dovrebbe essere compiuto da ogni insegnante all'interno della propria specifica disciplina, insegnando “[...] la maniera specifica di attendere la verità con desiderio e senza permettersi di cercarla”<sup>292</sup>. Nello specifico, l'insegnante deve insegnare a guardare i dati di un problema geometrico senza affrettarsi alla soluzione, a leggere una versione in latino senza passare immediatamente alla traduzione o ad attendere pazientemente che le parole vengano alla penna. Sono tutti esercizi di *accettazione del vuoto* che educano lo studente a

---

<sup>290</sup> P. Devette, *Attention, justice sociale et éducation. Les apports de la philosophie de Simone Weil pour une pédagogie de l'attention*, cit., p. 124.

<sup>291</sup> M. Recalcati, *La luce e l'onda. Cosa significa insegnare?*, Torino, Einaudi, 2025, p. 57.

<sup>292</sup> S. Weil, *Riflessione sul buon uso degli studi scolastici in vista dell'amore di Dio*, in *Attesa di Dio*, cit., p. 198.

sostare nello spazio bianco del foglio, proprio come il pittore impara a sostare di fronte alla tela spoglia<sup>293</sup>.

Per comprendere più approfonditamente quali siano i *requisiti* che rendono possibile la disposizione di questo stato interiore, è utile richiamare un passo de *La persona e il sacro*, dove Weil nomina quelle condizioni che elevano l'uomo a gradi più elevati di attenzione:

[...] bisogna che da un lato ci sia intorno a ogni persona dello spazio, un certo grado di tempo libero a disposizione, delle possibilità per il passaggio a gradi di attenzione sempre più elevati, della solitudine, del silenzio. Nello stesso tempo bisogna che sia in un'atmosfera di calore [...]<sup>294</sup>

Tra queste condizioni, il silenzio assume un ruolo centrale. In ogni esercizio attento, infatti, l'anima è chiamata a fare silenzio, a permanere, cioè, in uno stato di solitudine calda e sicura. Il silenzio non è solo la premessa della concentrazione, ma, come sottolinea Devette, rappresenta la dimensione che garantisce fiducia e sicurezza, permettendo di emergere persino alla voce più debole<sup>295</sup>.

Weil lo ribadisce, in un certo senso, ne *La persona e il sacro*, quando afferma che ogni atto di giustizia pura nasce dall'ascolto di quel "grido silenzioso"<sup>296</sup> che si leva da chi ha subito ingiustizia e che solo uno spirito attento è capace di udire. L'insegnante, come il giusto, è chiamato allora a un ascolto attento di ciò che non può essere udito ma chiede flebilmente di essere ascoltato, come quel "grido debole e maldestro" che si manifesta solo in un'atmosfera di pieno silenzio<sup>297</sup>.

Come precisa Sacristano, il silenzio possiede un "valore pedagogico specifico", che non ha a che fare solamente con l'"assenza di parola o di suono", ma si configura come

---

<sup>293</sup> Cfr. D. Canciani, *Andare mediante le parole al silenzio. Poesia e poesie in Simone Weil*, in *Necessità e bene. Intorno al pensiero di Simone Weil*, pp. 85-105. Canciani evidenzia come, secondo Weil, la poesia sia un esercizio di attesa: un porsi in ascolto delle *parole giuste* che esige un'ascesi. Infatti, "l'ascesi nel vivere finisce per ispirare analoga asceti nello scrivere" (cit., p. 98). Al pari del poeta, che modella il silenzio per dar voce all'indicibile restituendolo al lettore nei versi, l'insegnante, attraverso la pratica degli esercizi scolastici, educa lo studente a sostare nell'attesa, riconoscendo nel vuoto la condizione essenziale per l'incontro con la verità.

<sup>294</sup> S. Weil, *La persona e il sacro*, cit., p. 20.

<sup>295</sup> Cfr. P. Devette, *Attention, justice sociale et éducation. Les apports de la philosophie de Simone Weil pour une pédagogie de l'attention*, p. 124.

<sup>296</sup> S. Weil, *La persona e il sacro*, cit., p. 22.

<sup>297</sup> *Ivi*, p. 24.

una “pratica trasformativa”<sup>298</sup> in grado di favorire la riflessione e l’esercizio attentivo. Casadei, in una certa armonia con la visione weiliana, osserva che il silenzio “[...] non inorridisce all’esperienza del ‘vuoto’”, poiché esso non è “arreso nichilismo” ma, al contrario, momento di attenzione e rispetto<sup>299</sup>.

Pensare al vuoto in chiave educativa significa, allora, ripensare il silenzio come “silenzio ricettivo”<sup>300</sup>, come quel momento interiore che predispone lo studente all’apprendimento e l’insegnante all’ascolto. Eppure, a scuola, i docenti tendono a rifuggire i momenti di silenzio, vivendoli come situazioni di disagio o di perdita di controllo<sup>301</sup>. Si dimentica così il duplice potere del silenzio che, da un lato, porta a riconoscere ciò che è al di fuori di sé e, dall’altro, consente di riscoprire la propria interiorità. Il silenzio è infatti la condizione dell’ascolto, un atto fondamentale tanto per chi apprende quanto per chi insegna.

Come osserva Scotti Jurić, “se l’insegnante sa ascoltare, recepire, problematizzare, contestualizzare un messaggio, ricava informazioni sulla situazione generale della classe”<sup>302</sup>. Il silenzio, tuttavia, non è una capacità innata o una predisposizione naturale, ma, come l’attenzione, richiede un certo esercizio: necessita di quella che Casadei definisce “una postura contemplativa”, grazie alla quale la mente si emancipa dalle “rappresentazioni scontate”<sup>303</sup> e si apre alla meraviglia.

Il silenzio appare dunque come la forma più tangibile del vuoto educativo e spirituale: uno spazio sospeso in cui il soggetto si prepara ad accogliere pienamente ciò che lo trascende. In questo senso, ne *La persona e il sacro*, Weil ci invita a instaurare “[...] un silenzio in cui la verità possa germogliare e maturare: ecco quello che è dovuto agli uomini”<sup>304</sup>.

---

<sup>298</sup> A. Sacristano, *Ecologie dell’attenzione nella scuola digitale: ripensare la formazione tra iperconnessione, cura e silenzio*, cit., p. 7.

<sup>299</sup> R. Casadei, *Il potere trasformativo del silenzio come matrice di dialogo tra pensiero, parola e azione*, “Studium Educationis 1 (2021), pp.94-101, p. 97.

<sup>300</sup> R. Scotti Jurić, *Nuove dinamiche interattive in classe: imparare ad ascoltare*, “Strani jezici” 3 (2005), pp. 205-2017, p. 205.

<sup>301</sup> *Ivi*, p. 207.

<sup>302</sup> *Ivi*, p. 214.

<sup>303</sup> R. Casadei, *Il potere trasformativo del silenzio come matrice di dialogo tra pensiero, parola e azione*, cit., p. 98.

<sup>304</sup> *Ivi*, p. 49.

### 2.3 Desiderio: educare alla bellezza e alla gioia

Nel commento al *Padre Nostro*, testo cardine della spiritualità di Weil, si afferma che il principio della fede non risiede nella volontà, ma nel desiderio. Riflettendo sulla formula “*sia santificato il tuo nome*”<sup>305</sup>, Weil osserva che in questa invocazione non si domanda altro che “ciò che è”: il nome di Dio è, infatti, già da sempre santificato. Desiderare significa allora rivolgere lo sguardo a ciò che da sempre ci precede e a cui siamo naturalmente sospinti, per questo Weil scrive che “fare a meno di desiderare ci è impossibile; noi siamo desiderio”<sup>306</sup>.

La stessa parola *de-siderium*, ricorda Bellingreri, evoca etimologicamente un *venire dalle stelle*: il desiderio nasce proprio dalla presa di coscienza di un avvenuto allontanamento da un’origine celeste, da cui scaturisce un vuoto a cui siamo costantemente rivolti<sup>307</sup>. Il desiderio si dispiega così come il moto vitale dell’anima, l’aspirazione dell’uomo a cercare instancabilmente una felicità che conferisca pienezza all’esistenza. Perciò, una formazione completa dello spirito non può prescindere da un’educazione al desiderio. Un compito tuttavia complesso, poiché non dipende dalla sola volontà e perché prevede di misurarsi costantemente con la natura contraddittoria del desiderare umano.

Nei *Quaderni*, Weil osserva che il desiderio comprende in sé stesso un’amara contraddizione, essendo “illimitato nel suo oggetto, limitato nel suo principio”<sup>308</sup>. Da qui il suo duplice orientamento. Se indirizzato a oggetti finiti esso rimane costretto nella cella dell’immaginario e dell’egoismo, configurandosi come una forma di “energia bassa”<sup>309</sup>. Se, invece, è finalizzato a ciò che è adeguato alla sua natura illimitata, il desiderio diventa “energia che eleva”<sup>310</sup>, trovando quiete, almeno per qualche istante, nell’arrestarsi dinanzi all’infinito. Nel commento al *Padre Nostro* Weil descrive questa dinamica:

---

<sup>305</sup> S. Weil, *A proposito del pater*, in *Attesa di Dio*, cit., p. 88.

<sup>306</sup> *Ibidem*.

<sup>307</sup> A. Bellingreri, *Pedagogia dell'attenzione*, cit., p. 45.

<sup>308</sup> S. Weil, *Quaderni*, vol. I, cit., p. 338.

<sup>309</sup> *Ivi*, p. 393.

<sup>310</sup> *Ivi*, p. 348.

[...] se questo nostro desiderio che c'inchioda all'immaginario, al tempo e all'egoismo lo trasferiamo tutt'intero in quella richiesta [*sia santificato il tuo nome*] allora possiamo farne una leva che ci strappi dall'immaginario e dal tempo nel reale e nell'eternità, e fuori dalla prigione dell'io<sup>311</sup>.

Quando il desiderio torna all'Assoluto, diviene energia liberatrice: rompe i limiti della finitezza e con essi quelli dell'io. Per questo Weil invita ad “agganciare il desiderio a ciò che non si affatica”<sup>312</sup>, e ciò che non si affatica nel sopportare il peso dell'illimitato è, in definitiva, Dio, l'unica destinazione adeguata a un desiderio intrinsecamente infinito. Tuttavia, per orientare il desiderio al divino, è necessario emanciparlo da ogni pretesa di possesso, fino alla rinuncia dell'idea stessa di oggetto. Come osserva Bellingreri se “[...] il nostro desiderio rimane incatenato alla *dimensione dell'avere*; allora, siamo costretti a *possedere* le cose”, al contrario, quando il desiderio si scioglie dalle dinamiche del possesso e guarda agli oggetti non in quanto tali, “[...] ma in ragione del loro nesso con l'infinito [...]”<sup>313</sup>, si apre alla verità.

Si comprende allora perché, per Weil, il desiderio, proprio in quanto apertura alla verità, costituisca la condizione primaria della riuscita spirituale degli studi: “ogni volta che l'essere umano compie uno sforzo di attenzione con il solo desiderio di diventare più capace di afferrare la verità, acquisisce quest'attitudine”<sup>314</sup>. Il desiderio e l'attenzione, dunque, si sorreggono vicendevolmente: solo un desiderio accompagnato dall'attenzione può emanciparsi dalla volontà di *avere* l'oggetto e, al contempo, l'attenzione non può sussistere senza il sostegno di un desiderare inquieto che la orienti verso una meta ultima di ordine spirituale. Di conseguenza, anche gli elementi che strutturano l'attenzione assumono pieno significato solo se illuminati dal desiderio. In assenza di quest'ultimo, lo sforzo si limita alla volontà, l'attesa rimane passività e il vuoto si riduce a nichilismo.

È il desiderio a rendere lo sforzo “negativo”, impedendo a quest'ultimo di ridursi a una mera espressione muscolare della volontà. Lo sforzo autentico si compie infatti solo nella rinuncia della propria volontà in nome di quella divina. L'invocazione al *Pater* *sia fatta la tua volontà* esprime pienamente questa dinamica: essa chiede di liberare il desiderio da ogni volontà di possesso, accettando il vuoto che si dà in questa

---

<sup>311</sup> S. Weil, *A proposito del pater*, in *Attesa di Dio*, cit., p. 88.

<sup>312</sup> S. Weil, *Quaderni*, vol. I, cit., p. 342.

<sup>313</sup> A. Bellingreri, *Pedagogia dell'attenzione*, cit., p. 51.

<sup>314</sup> *Ibidem*.

rinuncia<sup>315</sup>. E, paradossalmente, proprio nel desiderio senza oggetto è racchiusa “[...] infallibilmente una ricompensa”<sup>316</sup>: la grazia dell’incontro con Dio.

Come accennato nel paragrafo precedente, il tempo dell’accettazione del vuoto è l’attesa, che non è inattività, ma che, come scrive Adinolfi, è propriamente “il lavoro del desiderio”<sup>317</sup>. Nelle belle immagini del saggio sugli studi, essa si manifesta come una forma di attenzione desiderante. La figura dello studente che attende la verità senza accanirsi nella ricerca, corrisponde alla figura dello schiavo che veglia pazientemente sulla porta aspettando il ritorno del suo padrone:

Durante lo svolgimento di una versione di latino ogni adolescente orientato dovrebbe desiderare di avvicinarsi un po’ di più, con quel compito, al momento in cui sarà per davvero lo schiavo che, mentre il padrone è a una festa, veglia e sta in ascolto vicino alla porta per aprire non appena senta bussare. Il padrone allora lo inviterà a tavola e gli servirà lui stesso da mangiare<sup>318</sup>.

Lo studente e lo schiavo sono entrambi sospinti da un paziente desiderio privato del suo oggetto. Per Weil, infatti, l’amore del padrone, immagine della grazia, si ottiene solo attraverso “la veglia, l’attesa, l’attenzione”, che lo spingono a “farsi schiavo del proprio schiavo”<sup>319</sup>.

Non solo l’attesa, ma anche lo sforzo e il vuoto, tanto nello studio quanto nella vita spirituale, possono essere pensati come le fasi di una veglia notturna. Nei *Quaderni*, Weil evoca l’immagine della “notte oscura nell’apprendistato” e dell’“apprendista che teme di non riuscire mai”<sup>320</sup>. Ogni percorso di conoscenza ha, infatti, le sue zone oscure, i momenti in cui prevale la sensazione di avanzare ciecamente nel labirinto del sapere. E, tuttavia, come a incoraggiare gli studenti, nello scritto sugli studi Weil ribadisce: “Se c’è veramente desiderio, se l’oggetto del desiderio è davvero luce, il desiderio di luce produrrà la luce”<sup>321</sup>.

---

<sup>315</sup> Cfr. S. Weil, *A proposito del pater*, in *Attesa di Dio*, p. 90.

<sup>316</sup> S. Weil, *L’ombra e la grazia*, cit., p. 211.

<sup>317</sup> I. Adinolfi, “Così come uno smeraldo è verde”. *Obbedienza e unio mystica in Simone Weil*, cit., p. 541.

<sup>318</sup> S. Weil, *Riflessione sul buon uso degli studi scolastici in vista dell’amore di Dio*, in *Attesa di Dio*, cit., p. 199.

<sup>319</sup> *Ibidem*.

<sup>320</sup> S. Weil, *Quaderni*, vol. I, cit., p. 309.

<sup>321</sup> S. Weil, *Riflessione sul buon uso degli studi scolastici in vista dell’amore di Dio*, in *Attesa di Dio*, cit., p. 199.

Il desiderio, allora, non rinnega il dolore dell'oscurità, ma lo illumina di significato, accompagnandolo alla gioia. Più volte, nei *Quaderni*, Weil annota che la gioia non è sempre opposta al dolore, ma vi sono “[...] specie dell’una e dell’altra. C’è una gioia e un dolore infernali; [...] una gioia e un dolore celesti”<sup>322</sup>. Così, nello studio, ma anche nella fede, la difficoltà non è sempre un ostacolo da evitare, ma può rivelarsi la condizione stessa della gioia di imparare che è “[...] indispensabile [...] come la respirazione ai corridori”<sup>323</sup>. L’assenza di gioia, al contrario, è “asfissia dell’intelligenza”<sup>324</sup>, poiché solo un apprendimento vissuto lietamente può portare a una piena fioritura intellettuale e spirituale.

Weil sostiene che a elevare l’intelligenza non siano tanto le facoltà naturali o gli sforzi della volontà, quanto “il desiderio del bello”<sup>325</sup>, che nel suo grado più alto corrisponde al genio e all’attenzione. Secondo Weil, riconoscere l’importanza del desiderio e delle sue manifestazioni sensibili, la gioia e la bellezza, consentirebbe di concepire “[...] l’insegnamento in tutt’altro modo”<sup>326</sup>. Weil descrive la relazione tra queste due dimensioni del desiderio affermando che “la gioia (la gioia pura è sempre gioia del bello) è il sentimento del reale. Il bello è la presenza manifesta del reale”<sup>327</sup>. Un’educazione bella e gioiosa, dunque, deve essere capace di educare alla pienezza della realtà e della vita.

Che Weil avesse ben chiara l’importanza della gioia nell’esperienza educativa, si comprende dalle lettere alle allieve, in particolare da quella indirizzata a Haugette Baur, sua studentessa a Roanne, dove scrive:

La vita è crudele, è vero; ma le sue autentiche crudeltà lei non le conosce ancora e probabilmente non le conoscerà mai. Nell’attesa, dimentica di gustare le gioie pure che essa offre a tutti, persino ai più sventurati. La rassegnazione autentica non è un sentimento triste, è un’accettazione gioiosa della vita così com’è, comprese le sofferenze<sup>328</sup>.

---

<sup>322</sup> S. Weil, *Quaderni*, vol. I, cit., p. 155.

<sup>323</sup> S. Weil, *Riflessione sul buon uso degli studi scolastici in vista dell’amore di Dio*, in *Attesa di Dio*, cit., p. 196.

<sup>324</sup> S. Weil, *La rivelazione greca*, cit., p. 208.

<sup>325</sup> *Ibidem*.

<sup>326</sup> *Ibidem*.

<sup>327</sup> S. Weil, *Quaderni*, vol. II, cit., p. 323.

<sup>328</sup> S. Weil, *Piccola cara. Lettere alle allieve*, cit., p. 43.

Anche nel reale più doloroso, rivela la Weil insegnante, è possibile accogliere gioiosamente gli imprevisti della necessità. E, poiché il reale si manifesta negli aspetti più ordinari dell'esistenza, vivere gioiosamente significa anche fare attenzione alle esigenze del quotidiano, tra cui quelle del corpo. Con tenera preoccupazione, Weil richiama spesso le sue allieve a mantenere un certo equilibrio tra lo studio e lo svago. In più lettere torna a insistere sull'importanza del sonno, consigliando di dormire a sufficienza e di non sacrificare il riposo per lo studio. Avverte che se non si riposa adeguatamente in giovane età “[...] più avanti si sarà svuotati di tutta l'energia vitale fino all'incapacità di pensare e agire”, e aggiunge, con tono severo e affettuoso, che “è vietato non solo suicidarsi in blocco, ma anche per così dire, suicidarsi a pezzi, riducendo come pare e piace la propria vitalità”<sup>329</sup>. In un'altra lettera, riferendosi all'eccesso nello studio, aggiunge: “Il superlavoro che si subisce a sedici, diciassette anni, in genere non produce alcun senso di fatica, però lascia spesso sull'organismo tracce profonde. [...] Io ne so qualcosa”<sup>330</sup>.

La cura della vitalità non passa solo attraverso il riposo, ma prevede anche un certo impegno nell'esercizio fisico. Weil esorta le allieve a praticare sport, ricordando che “ciò che conta è non mancare la propria vita”<sup>331</sup> e che, per perseguire questo obiettivo, è necessario disciplinare tanto lo spirito quanto il corpo. Raccomanda perciò di “[...] esercitare il più possibile i muscoli, le mani, gli occhi”, poiché, “senza un simile esercizio ci si sente singolarmente incompleti”<sup>332</sup>.

La gioia, inoltre, deve accompagnare anche il momento stesso dello studio. Weil suggerisce di trasformare l'apprendimento in un gioco, consigliando, ad esempio, di fare la critica del manuale di fisica scovando i possibili errori, poiché, “[...] mentre ci si diverte in questo gioco la lezione si fissa nella memoria senza farci caso”<sup>333</sup>. Più in generale, tutto il periodo di crescita dovrebbe essere illuminato dalla gioia. Se è vero che “[...] i tormenti sono tipici dell'adolescenza [...]”, bisogna cercare di riservarsi delle ore durante le quali continuare a essere bambini, senza dimenticare che “è segno

---

<sup>329</sup> *Ivi*, p. 44.

<sup>330</sup> *Ivi*, p. 50.

<sup>331</sup> *Ivi*, p. 56.

<sup>332</sup> *Ibidem*.

<sup>333</sup> *Ivi*, p. 55.

di grande debolezza non saper trovare nei sentimenti altro che dolore. Un animo è forte in proporzione alla sua capacità di gioire”<sup>334</sup>.

La cura dello spirito, come quella del corpo, implica anche di imparare a godere della bellezza del mondo. Weil invita le sue studentesse a concedersi il giusto tempo per la contemplazione del bello, che si dà nelle lunghe passeggiate quando si respira aria e sole, nelle belle letture e in quella scrittura *per se stesse* quando ne si ha voglia. Tutte pratiche che, attraverso la bellezza, conducono a quella pura gioia da cui nasce la saggezza<sup>335</sup>. Anche, e soprattutto, nei periodi in cui “non siamo sensibili alla bellezza del mondo, perché tra lei e noi si frappone uno schermo [...] ci è data la facoltà di sapere che quella bellezza esiste”<sup>336</sup>, la bellezza, proprio come la grazia, non scompare, ma rimane una testimonianza silenziosa dell’ordine del mondo e della presenza di Dio. Un gesto semplice, come quello di fermarsi a guardare le stelle, allora, può diventare un atto di salvezza<sup>337</sup>. Il potere del bello, per Weil, sta proprio in questo suo esistere concretamente, come qualcosa che si tocca, come “qualcosa che si mangia”<sup>338</sup>. Il bello è, inoltre, l’unico valore veramente universale<sup>339</sup>: non appartiene a gruppi esclusivi, ma è, in un certo modo, alla portata di tutti: si scorge nel cielo stellato, nel campo di grano e tra le mani dei lavoratori. È il bello delle piccole cose a cui Weil ci chiama, ricordandoci:

Nella sterpaglia di un giardino semicultivato con dei legumi, si è pressappoco liberi. [...] Coltivare legumi e scrivere versi [...] è dunque la cosa migliore, poiché ci preserva puri dall’odio, dalla disperazione e da ogni sentimento torbido<sup>340</sup>.

Coltivare pazientemente un giardino semiabbandonato: questo è il lavoro attento del desiderio e di chi è chiamato a trasmetterlo, in particolare l’insegnante.

Come accennato, per parlare del desiderio, Weil si serve spesso dell’immagine della luce. Il desiderio, come chi lo trasmette, è in grado di generare quella chiarezza che rispetta il mistero dell’oscurità. Il mistero è mantenuto, serbato nella mancanza di una

---

<sup>334</sup> *Ivi*, pp. 58-59.

<sup>335</sup> Cfr. *ivi*, p. 57.

<sup>336</sup> *Ivi*, p. 185.

<sup>337</sup> Cfr. S. Weil, *Piccola cara. Lettere alle allieve*, p. 65.

<sup>338</sup> S. Weil, *La prima radice. Preludio a una dichiarazione dei doveri verso l’essere umano*, cit., p. 86.

<sup>339</sup> Cfr. S. Weil, *La rivelazione greca*, p. 185.

<sup>340</sup> S. Weil, *Piccola cara. Lettere alle allieve*, cit., p. 62.

soluzione, osservato religiosamente dall'insegnante stesso; non si offre, dunque, nessuna soluzione chiara e immediata all'allievo che gli sta di fronte. Un'immagine analoga viene ripresa da Recalcati che descrive il maestro come una "*figura della luce*"<sup>341</sup>. L'insegnamento, sostiene Recalcati, mantiene sempre un rapporto con la chiarezza di ciò che spiega, ma non pretende mai di liberare del tutto dall'oscurità della domanda. La chiarezza deve sempre confinare con l'imperscrutabile, con quel "vuoto al centro del sapere"<sup>342</sup>, che solo un vero maestro sa custodire. Nel fare luce egli non rinnega il buio, ma, piuttosto, affina la vista dell'allievo e mostra che il sapere è inseparabile dalla vita e dalle sue zone d'ombra.

In questo gioco di chiaroscuri, Weil appare come una *maestra della luce*, da cui il dibattito educativo può ancora trarre insegnamento. Come osserva Recalcati, ciò che si registra nella scuola di oggi, e più in generale nella società, è una "difficoltà di trasmissione del desiderio" e una difficoltà ulteriore di "fare del proprio desiderio una vocazione"<sup>343</sup>. Nel presente, la scuola rischia di ridursi a quella che lo psicanalista definisce, su ispirazione foucaultiana, la "scuola-dispositivo"<sup>344</sup>: un congegno fatto di orari, calendari, programmi, valutazioni, che lascia poco spazio al desiderio. Secondo Recalcati, tuttavia, la forza del maestro si cela proprio in quella capacità di rompere le rigidità istituzionali per restituire vitalità al desiderio e, nello specifico, al desiderio di conoscere. Se è vero che nella *scuola-dispositivo* il sapere rischia di ridursi a una massa confusa di informazioni anonime, a una serie di "slide prive di vita"<sup>345</sup>, l'esperienza del *desiderio-luce* è comunque sempre possibile. Proprio nei limiti della scuola, nelle sue mancanze, si dà quello spazio vuoto in cui il desiderio è capace di innestarsi.

Ma come può un insegnante rompere l'ingranaggio della scuola che si presenta oggi come una macchina istituzionale? Certamente non elevandosi a esempio o a modello ideale. L'insegnante che pretende di trasmettere un sapere perfetto o di vendere un desiderio già confezionato e *pronto al consumo*, orientato cioè alla ricompensa o al voto, non fa che allontanare gli allievi dalla gioia e della bellezza del conoscere<sup>346</sup>. In un'epoca in cui il desiderio si sovrappone e si confonde con il consumo e il sapere

---

<sup>341</sup> M. Recalcati, *La luce e l'onda. Cosa significa insegnare?*, cit., p. 35.

<sup>342</sup> *Ivi*, p. 5.

<sup>343</sup> *Ivi*, 123.

<sup>344</sup> *Ibidem*.

<sup>345</sup> *Ibidem*.

<sup>346</sup> Cfr. *ivi*, p. 30.

tende a essere ridotto a merce, un desiderare orientato a se stesso, e non a un qualsiasi oggetto finito, diviene una forma di resistenza<sup>347</sup>.

*Rompere l'ingranaggio*, allora, significa alimentare quel desiderio capace di orientarsi al vuoto che lo costituisce. L'insegnante, scrive Recalcati, è chiamato a testimoniare la propria "mancanza costitutiva"<sup>348</sup>, che riflette quella del sapere stesso, che prevede uno spazio vuoto che non chiede di essere colmato, ma custodito come condizione imprescindibile della ricerca. Questo non significa rinunciare alla verità ma, come suggerirebbe Weil, riconoscere che ogni essere umano può accedere alle verità più alte del sapere, a condizione che accetti le proprie mancanze e continui a desiderare proprio in virtù di queste.

Il compito dell'insegnante, dunque, non è avvicinare l'oggetto al desiderio, ma lasciare nell'allievo la traccia di una *tensione desiderante*, parlando al suo spirito più che alla sola ragione. Per rendere l'idea, Recalcati evoca la metafora della "polvere di gesso"<sup>349</sup> rimasta sulla lavagna e sulla giacca dell'insegnante dopo una lezione particolarmente partecipata: un residuo di desiderio che dall'anima del professore si trasferisce alla classe. Perché questo accada, però, l'insegnante deve essere mosso da "*qualcosa che preme*"<sup>350</sup>, da una spinta interiore che non nasce dal semplice dovere professionale, ma da una *chiamata* quasi spirituale. Un maestro, afferma Recalcati, "[...] è colui a cui preme di ciò che parla"<sup>351</sup>, colui che è animato dalla forza di una parola che si radica tanto nel desiderio del conoscere quanto nella viva realtà.

Questo slancio irresistibile trova eco in ciò che per Weil è *vocazione*. La parola, come rivelano gli stessi scritti weiliani, è vera quando obbedisce a ciò che risuona dall'interno e il cui suono non si può rinunciare ad ascoltare. In una lettera a padre Perrin Weil scrive:

---

<sup>347</sup> Cfr. A. Delaune, *Attention, individualism, and humility: Using the theories of Simone Weil to disrupt neoliberal discourses in early childhood education*, "International Critical Childhood Policy Studies" 7 (2019), pp. 41-52, p. 42.

<sup>348</sup> M. Recalcati, *La luce e l'onda. Cosa significa insegnare?*, cit., p. 35.

<sup>349</sup> *Ibidem*.

<sup>350</sup> *Ivi*, p. 52.

<sup>351</sup> *Ibidem*.

Avverto il bisogno essenziale, e credo di poter dire la vocazione, di passare fra gli uomini e i diversi ambienti umani [...] dissolvendomi tra loro, affinché si mostrino quali sono, senza dissimularsi ai miei occhi. Desidero conoscerli per poterli amare quali sono<sup>352</sup>.

In queste parole si cela il significato della vocazione dell'insegnante: non sovrapporsi agli uomini, ma passare tra loro, per condividere quella mancanza strutturale, che è la condizione stessa del desiderio e dell'insegnamento.

#### 2.4 Errore: educare al limite e all'umiltà

Se attraverso il desiderio l'uomo è sospinto ad aprirsi all'illimitato, nell'errore è chiamato a riconoscere il proprio limite. Il momento più fecondo dell'attenzione si dà proprio quando le certezze vengono meno, quando l'errare costringe a rallentare, a sostare cioè nel tempo dell'attesa e a liberarsi dalla pretesa di un risultato immediato, favorendo così l'accettazione del vuoto. Per questo, per Weil l'errore è la "circostanza favorevole"<sup>353</sup> dell'esercizio attentivo e, insieme al desiderio, la seconda condizione per il compimento degli studi. Di qui l'invito rivolto agli studenti "[...] a fissare, a contemplare con attenzione, a lungo, ogni esercizio scolastico sbagliato, in tutta la bruttezza della sua mediocrità [...]"<sup>354</sup>, senza sottrarsi ma risalendo pazientemente alle possibili cause dell'errore con il supporto delle correzioni del professore. Sostare dinanzi alle proprie manchevolezze senza fuggire è la pratica privilegiata per educare lo spirito alla verità, anche nei suoi aspetti più dolorosi.

Nelle *Lezioni di filosofia*, in particolare, Weil distingue due tipologie di errore: l'errore "dall'esterno", descritto come "[...] il disaccordo con la realtà" e quello "dall'interno"<sup>355</sup>, che ha origine nella coscienza ed è definito un'incoerenza del pensiero. Quest'ultimo è più insidioso del primo perché implica una certa disposizione difettosa quando si pensa, tanto sul piano intellettuale quanto su quello morale: "dopo aver opposto un 'pensiero vero' e un 'pensiero falso', si finisce con l'opporre 'pensare

---

<sup>352</sup> S. Weil, *Autobiografia spirituale*, in *Attesa di Dio*, cit., p. 9.

<sup>353</sup> S. Weil, *Riflessione sul buon uso degli studi scolastici in vista dell'amore di Dio*, in *Attesa di Dio*, cit., p. 192.

<sup>354</sup> *Ivi*, p. 194.

<sup>355</sup> S. Weil, *Lezioni di filosofia*, cit., p. 233.

bene' e 'pensare male'"<sup>356</sup>. L'errore, allora, non si limita a essere una *mancata possibilità* dell'intelletto, ma si estende allo spirito come un venir meno dell'ordine interiore che lo costituisce, diventa cioè peccato.

Le riflessioni di Weil sull'errore trovano una risonanza significativa nella pedagogia della complessità di Morin, che riconosce in esso uno degli elementi centrali della riflessione sulla conoscenza e sull'educazione. Ne *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, l'autore osserva come l'educazione, il cui compito è quello di trasmettere la conoscenza, sia sorprendentemente "[...] cieca su ciò che è la conoscenza umana [...]"<sup>357</sup> e "[...] non si preoccupi di far conoscere che cosa è conoscere"<sup>358</sup>. Ogni conoscenza, osserva Morin, è infatti strutturalmente suscettibile di errore e "l'errore più grande sarebbe sottovalutare il problema dell'errore"<sup>359</sup>.

Tuttavia, la scuola contemporanea non sembra riconoscere nell'errore un elemento costitutivo della conoscenza. La conseguenza più diretta di questo atteggiamento è che, eludendo l'errore, si finisce per privare l'educazione di una formazione alla complessità del pensiero e, soprattutto, del confronto con quelle incertezze costitutive dell'esistenza individuale e collettiva, necessario in qualsiasi tempo, ma in particolare in un'epoca dell'imprevisto, in cui, come osserva Morin il "nuovo spunta continuamente"<sup>360</sup>.

Per rispondere a questa lacuna educativa, Morin approfondisce il tema dell'errore distinguendo, similmente a Weil, tra errori esterni ed interni: i primi derivano dal contesto sociale e culturale e "[...] inibiscono l'autonomia della mente" producendo deformazioni di tipo percettivo e ideologico, i secondi, invece, si originano dall'interno dell'individuo e "[...] fanno sì che la mente si inganni da sé e su di sé"<sup>361</sup>.

Educare alla conoscenza perciò implica, tanto per Weil quanto per Morin, prendere coscienza degli errori, a cominciare dai propri. Solo attraverso un costante autoesame delle proprie incertezze, oltre che delle stesse certezze che racchiudono sempre un certo rischio di errore, è possibile costruire una via verso la conoscenza e, soprattutto,

---

<sup>356</sup> *Ibidem*.

<sup>357</sup> E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, trad. it di S. Lazzari, Milano, Raffaello Cortina, 2001, p. 17.

<sup>358</sup> *Ivi*, p. 1.

<sup>359</sup> *Ivi*, p. 17.

<sup>360</sup> *Ivi*, p. 30.

<sup>361</sup> *Ivi*, p. 33.

verso forme più elevate di autocoscienza. Se per Morin questo processo prevede di liberarsi dagli atteggiamenti egocentrici e dalle autogiustificazioni dell'io rinunciando a quella “[...] tendenza a proiettare sugli altri le cause del male”<sup>362</sup>, in termini weiliani si tratta di imparare a essere umili.

A differenza del desiderio, che non appartiene alla sfera del volere, la contemplazione dell'errore dipende invece dalla volontà: per riuscirvi “[...] è sufficiente volerlo”<sup>363</sup>. Soffermarsi volontariamente dinanzi alla mediocrità che affiora quando si sbaglia è, per Weil, il miglior modo per imparare la virtù dell'*umiltà*: “[...] un tesoro infinitamente più prezioso di qualsiasi progresso scolastico”<sup>364</sup>. Nei *Quaderni*, Weil descrive questa virtù come una forma rara di consapevolezza che “[...] consiste nel sapere che in questo mondo tutta l'anima [...] è sottomessa al tempo e alle vicissitudini del mutamento”<sup>365</sup>, cioè nel riconoscere se stessi come creature erranti e finite. Il suo contrario è l'orgoglio, definito come un “irrigidimento dell'io”, una “mancanza di grazia (nel duplice senso della parola)”<sup>366</sup>.

È proprio l'orgoglio a rendere l'esercizio dell'*umiltà* una pratica complessa e, in un certo senso, contronaturale, opposta cioè a quella tendenza dell'uomo ad affermare se stesso, anche a discapito di chi lo circonda. L'uomo rifugge l'*umiltà* proprio come rifugge l'attenzione: “Nella nostra anima c'è qualcosa a cui ripugna la vera attenzione molto più violentemente di quanto alla carne ripugni la fatica”<sup>367</sup>.

Così, come di fronte a un errore scolastico lo studente è spinto a voltare la pagina del quaderno, anche davanti alla sofferenza umana, alla sventura, la tentazione è quella di dirigere l'attenzione altrove. Weil invita, invece, a esercitare lo sguardo proprio su ciò che è imperfetto, doloroso, addirittura ripugnante. Nella vita scolastica ciò significa imparare ad accogliere la propria ignoranza, nella vita spirituale e morale vuol dire esercitarsi a prestare attenzione a colui che si ignora perché arreca disturbo, perché strappa le corde dell'anima, ovvero lo sventurato. Imparare a guardare i propri errori

---

<sup>362</sup> *Ivi*, p. 20.

<sup>363</sup> S. Weil, *Riflessione sul buon uso degli studi scolastici in vista dell'amore di Dio*, in *Attesa di Dio*, cit., p. 195.

<sup>364</sup> *Ibidem*.

<sup>365</sup> S. Weil, *Quaderni*, vol. II, cit., p. 97.

<sup>366</sup> *Ivi*, vol. I, p. 120.

<sup>367</sup> S. Weil, *Riflessione sul buon uso degli studi scolastici in vista dell'amore di Dio*, in *Attesa di Dio*, cit., p. 197.

significa, allora, esercitarsi a guardare *negli occhi* la sventura. Per questo Weil può affermare, pur sembrando paradossale, che:

Una versione di latino, un problema di geometria, anche se sbagliati, [...] possono rendere meglio capaci un giorno, quando se ne presenterà l'occasione, di portare a uno sventurato, nell'istante dell'estrema disperazione, quel soccorso che potrà salvarlo.<sup>368</sup>

In un momento storico in cui anche l'educazione è sempre più segnata da tendenze individualistiche, utilitaristiche e performative, la lezione di Weil sull'umiltà e sul valore dell'errore in vista del riconoscimento dell'alterità, conserva ancora un tesoro pedagogico che chiede di essere riscoperto.

I recenti contributi di Delaune e Roberts rileggono la virtù weiliana dell'umiltà come una possibile risposta alla diffusione dei modelli neoliberali, con le annesse derive competitive ed economicistiche, che dominano l'educazione attuale. Di fronte a un sapere che tende alla mercificazione e in risposta una certa tendenza della scuola a ridurre l'alunno a risorsa, quasi sacrificandone la componente umana, Delaune, ispirandosi a Weil, propone di riportare al centro della riflessione pedagogica la virtù dell'umiltà come alternativa agli atteggiamenti individualistici e disumanizzanti che dalla società penetrano, talvolta, anche nella scuola. In controtendenza a quei percorsi di istruzione che, ricalcando le logiche aziendali, si propongono come vie dell'*imprenditorialità del sé*, Weil invita a recuperare la dimensione relazionale dell'educazione e a coltivare l'umano nella sua inclinazione spirituale<sup>369</sup>.

Muovendosi nella stessa direzione, Roberts estende la riflessione all'ambito universitario, dove la conoscenza rischia di ridursi a merce di scambio, la burocrazia moltiplica i suoi cavilli, gli accademici sono spinti a farsi "imprenditori intellettuali"<sup>370</sup> e gli studenti a diventare produttori di esami. Per questo, anche l'istituzione universitaria, secondo Roberts, dovrebbe fermarsi a riconoscere i propri errori e le proprie contraddizioni, in modo da ritrovare quel tempo necessario alla vera attenzione. Per fare ciò, l'autore sostiene che è indispensabile ripensare radicalmente

---

<sup>368</sup> *Ivi*, p. 200.

<sup>369</sup> Cfr. A. Delaune, *Attention, individualism, and humility: Using the theories of Simone Weil to disrupt neoliberal discourses in early childhood education*, pp. 41-52.

<sup>370</sup> P. Roberts, *Attention, asceticism and grace: Simone Weil and Higher education*, "Arts and Humanities in Higher Education" 10 (2011), pp. 315-328, p. 323 (trad. di chi scrive).

l'educazione ritrovandone il cuore, ovvero riportando al centro dei percorsi formativi una rieducazione spirituale, non confessionale, orientata alla formazione dell'anima e, dunque, capace di contrastare le tendenze performative che pervadono attualmente le istituzioni dell'istruzione<sup>371</sup>. Un simile percorso di rieducazione volto alla formazione dello spirito e non solo alla carriera o al successo professionale, implica una problematizzazione più generale della nozione di limite. Un'educazione che include in sé la nozione di umiltà si oppone, infatti, in modo radicale alle logiche dell'eccesso che caratterizzano non solo la condizione umana, ma soprattutto un tempo, come il nostro, dimentico del limite<sup>372</sup>.

L'umiltà, osserva Giunta, è “[...] l'accettazione di un *limite* posta a condizione stessa del filosofare”<sup>373</sup>, che consiste nel riconoscimento di una soglia che, oltre a regolare la conoscenza, definisce la stessa essenza della libertà. Il concetto di limite occupa un posto centrale nella riflessione weiliana, essendo strettamente connesso, quasi sinonimo, della nozione di necessità. Sul piano cosmologico, il limite è il principio dell'ordine universale, la legge che regola il movimento armonico della materia. L'immagine che meglio ne definisce l'essenza è quella della gravità, una forza che si afferma e insieme si sottrae. È la gravità delle “[...] fuggevoli pieghe delle onde del mare [...]”<sup>374</sup>, la forza nascosta tra le venature dei monti. In essa è custodita la bellezza del mondo, tutta celata in quel paziente ubbidire della materia a un limite che la modella dal di fuori. Il limite che ordina l'universo è, per Weil, “[...] la testimonianza che Dio ci ama”<sup>375</sup>, la firma di Dio.

Essendo la condizione dell'ordine del creato, il limite è anche ciò che regola l'ordine interiore della creatura. Le pieghe dei monti e del mare si riflettono nello “[...] spettacolo delle pieghe del cuore umano”<sup>376</sup>. Sul piano antropologico, il limite è ciò che consente all'uomo, rispecchiato nell'universo, di riconoscersi finito e limitato. Ogni esperienza umana non può darsi, infatti, “[...] senza la nozione di necessità, che è quella di limite”<sup>377</sup>. Tuttavia, l'uomo non riconosce spontaneamente il proprio limite,

---

<sup>371</sup> Cfr. *ivi*, pp. 326-328

<sup>372</sup> Cfr. I. Giunta, *L'irruzione dell'altro come responsabilità educativa nella pedagogia implicita di Simone Weil*, p. 133.

<sup>373</sup> *Ibidem*.

<sup>374</sup> S. Weil, *L'amore di Dio e la sventura*, in *Attesa di Dio*, cit., p. 182.

<sup>375</sup> S. Weil, *Quaderni*, vol. III, cit., p. 347.

<sup>376</sup> S. Weil, *La fede implicita*, in *Attesa di Dio*, cit., p. 53.

<sup>377</sup> S. Weil, *Quaderni*, vol. III, cit., p. 136.

ma, come si legge nelle *Lezioni di filosofia*, solo quando vi è costretto: “Gli uomini se non sono costretti, non si privano”<sup>378</sup>. Un esempio semplice ma efficace, riportato da Weil, è quello della pesca: “Se non si limitasse la pesca, non ci sarebbero più pesci”<sup>379</sup>. L’uomo, dunque, per comprendersi tanto come creatura finita quanto come creatura libera, necessita di limiti imposti dall’esterno. Di qui si coglie il senso profondo della sventura come punto estremo del limite umano: il “limite-sventura” è quel punto in cui l’io, passando attraverso il dolore, “[...] entra nel processo di distruzione”<sup>380</sup> e si prepara, finalmente, a incontrare il divino. Proprio nel punto più alto della sventura, dunque, si dispiega meravigliosamente la libertà, poiché anch’essa, per Weil, è un limite<sup>381</sup>. In un tempo storico che ha smarrito il senso del limite, occorre ribadire l’invito weiliano a “fissare lo sguardo dell’anima sul limite”<sup>382</sup>.

Nel saggio *Il posto dell’uomo nel mondo*, Natoli avverte che l’uomo contemporaneo si connota per una “dimenticanza dei propri limiti” e una continua “pratica dell’eccesso”<sup>383</sup>, alimentate dal cambiamento veloce e irreversibile del progresso tecnico con i suoi effetti impreveduti, non solo nella vita dell’uomo in quanto individuo, ma, più largamente, nella vita stessa del pianeta. La storia umana, scrive Natoli, si è sempre mossa secondo le regole di un “gioco al limite”<sup>384</sup>, ma, mentre in passato il superamento dei limiti rappresentava una conquista, oggi la crisi ecologica e quella dettata dalle vette raggiunte dall’artificiale, pongono all’uomo un “alt!”<sup>385</sup> e lo costringono a ripensarsi alla luce di nuovi confini.

Nell’epoca attuale l’uomo è doppiamente spodestato, tanto dalla natura quanto dalla tecnica, ma proprio in questa crisi antropologica, che corrisponde alla cosiddetta “fine dell’Antropocene”, sembra maturare “una nuova percezione dei limiti” e una maggior consapevolezza “del fatto che ci sono soglie che non si possono superare” e “che ne va per l’uomo della possibilità o meno di proseguire la sua vita sulla terra”<sup>386</sup>. Per questo, secondo Natoli, è necessario seguire la direzione imposta dalle circostanze

---

<sup>378</sup> S. Weil, *Lezioni di filosofia*, cit., p. 153.

<sup>379</sup> *Ibidem*.

<sup>380</sup> *Ivi*, vol. II, p. 298.

<sup>381</sup> Cfr. *ivi*, vol. I, p. 136.

<sup>382</sup> *Ivi*, vol. III, p. 233.

<sup>383</sup> S. Natoli, *Il posto dell’uomo nel mondo. Ordine naturale, disordine umano*, Milano, Feltrinelli, 2022, p. 8.

<sup>384</sup> *Ivi*, p. 156.

<sup>385</sup> *Ivi*, p. 163.

<sup>386</sup> *Ivi*, p. 156.

storiche: occorre imparare a cogliere quei segnali che richiamano l'uomo al proprio limite e che lo consegnano alla sua finitezza, rendendolo, in questo modo, soggetto responsabile della storia.

Tuttavia, se la libertà viene pensata solamente come un'“assenza di vincoli” e come un “fare quel che si vuole”<sup>387</sup>, qualsiasi limite finisce per essere percepito come una coercizione, una punizione. Natoli suggerisce, invece, di “raggiungere il punto di equilibrio, quel giusto mezzo – *mesòtes* – fra autotutela e tutela del mondo” proponendo, nel suo saggio, di tornare a un'etica delle virtù. La virtù, nella sua forma più originaria, coincide infatti con la libertà: “è una tecnica – perché è esercizio – per mettersi nelle condizioni di scegliere il da farsi con cognizione di causa e senza partire da condizionamenti”<sup>388</sup>. La libertà, sostiene Natoli, non è un dire sì in maniera incondizionata, ma, al contrario, significa imparare anche a “pronunciare dei no”<sup>389</sup>: non è assenza di vincoli, ma un esercizio sottile per muoversi in essi.

La riflessione di Natoli sul limite, risuona, seppur a distanza, con quella weiliana. Per entrambi la libertà non si dà nella negazione del limite, ma nell'imparare ad abitarlo. Se nel pensiero weiliano l'umiltà si rivela la virtù per eccellenza e se, come suggerisce Natoli, la virtù è un esercizio di libertà, si può dire che, ponendo l'umiltà come uno dei fini costitutivi dell'educazione, Weil educi, con essa, alla libertà.

Per la filosofa, la libertà, quando è impregiata dallo spirito, non è l'assenza totale del limite ma un “infinitamente piccolo”<sup>390</sup>, una “perla”<sup>391</sup> di illimitato che resiste a un mondo dominato dalla necessità. Forse non a caso proprio in conclusione al saggio *Riflessione sul buon uso degli studi scolastici in vista dell'amore di Dio* Weil scrive:

Gli studi scolastici sono uno di quei campi in cui è racchiusa una perla. Per questa perla vale la pena di vendere tutti i propri beni, senza trattenerne alcuno, al fine di poter acquistare il campo<sup>392</sup>.

---

<sup>387</sup> *Ivi*, p. 131.

<sup>388</sup> *Ivi*, p. 69.

<sup>389</sup> *Ivi*, p. 70.

<sup>390</sup> S. Weil, *Quaderni*, vol. II, cit., p. 90.

<sup>391</sup> *Ibidem*.

<sup>392</sup> S. Weil, *Riflessione sul buon uso degli studi scolastici in vista dell'amore di Dio*, in *Attesa di Dio*, cit., p. 201.

## Conclusione

In questo capitolo si è indagata l'attenzione assumendola come categoria pedagogica. Nel pensiero di Weil, l'attenzione è un esercizio interiore che conduce l'uomo alla lettura della verità. Nel suo passaggio da facoltà intellettuale a disposizione spirituale, essa assume una valenza *creatrice*, elevandosi a fondamento di ogni relazione autentica, compresa quella educativa.

A partire da questo presupposto, si è tracciata la *regionalità pedagogica* dell'attenzione weiliana: uno spazio educativo che sconfinava costantemente in un orizzonte spirituale. Dalla lettura della *Riflessione sul buon uso degli studi scolastici in vista dell'amore di Dio* emerge come l'attenzione si strutturi attorno a tre momenti interiori: lo *sforzo*, l'*attesa* e il *vuoto*. Lo sforzo, depurato dalle pretese della volontà, libera lo studente dall'urgenza del risultato per condurlo alla contemplazione della conoscenza. L'attesa, intesa come disposizione paziente alla verità, si traduce pedagogicamente in un'educazione ai tempi lenti necessari all'apprendimento. Il vuoto, come non-luogo in cui la verità può manifestarsi, assume pedagogicamente la forma di quel silenzio necessario all'allievo per aprirsi al sapere e all'insegnante per disporsi all'ascolto.

Il desiderio e l'errore completano la grammatica dell'attenzione. Il desiderio, tensione vitale verso l'Assoluto, dischiude l'attenzione oltre la finitezza. In ambito educativo esso si scorge nella gioia e nella bellezza dell'apprendimento. L'errore, invece, richiama costantemente l'uomo al proprio limite, insegnandogli che la libertà può darsi solo nell'esercizio dell'umiltà. In queste sue molteplici forme, l'attenzione diviene la condizione imprescindibile di ogni forma di relazione, i cui significati pedagogici saranno approfonditi nel prossimo capitolo.

## Capitolo 3

### Per una pedagogia dell'attenzione al sé, all'altro e al mondo

#### Introduzione

Il presente capitolo si propone di approfondire il significato relazionale dell'attenzione attraverso un percorso che dall'interiorità del sé, si apre progressivamente all'altro e al mondo. L'indagine prende le mosse dall'esperienza della *sventura*, che rivela all'uomo la propria fragilità costitutiva. Tale condizione, intesa non come limite ma come requisito per aprirsi all'incontro con l'altro, si realizza nello spazio di quella *giusta distanza*, che è, per Weil, il fondamento di ogni autentica relazione. Nel solco di questa ontologia relazionale, ci si propone di estendere l'indagine verso un orizzonte più ampio, affrontando il tema del *radicamento* dell'uomo nel mondo. Si intende, così, interrogarsi sulla possibilità di pensare l'attenzione come linea guida di un cammino che, dal riconoscimento della fragilità all'accoglienza dell'altro, apra alla costruzione di una responsabilità reciproca, nella consapevolezza di essere uomini, membri della stessa *comunità di destino*.

#### 3.1 Educare a essere fragili: dalla sventura alla pedagogia della fragilità

Il periodo scolastico, se ben vissuto, può costituire un momento di preparazione a quella forma più elevata di attenzione che si compie nella preghiera e nell'incontro con la *sventura*. Nel saggio sugli studi, Weil ricorda che l'amore per il prossimo si compone della stessa attenzione dell'amore divino; per questo, chi attraversa il tempo della formazione senza esercitare questa facoltà perde un dono raro e prezioso per l'esistenza<sup>393</sup>. Quando l'esercizio attentivo, allenato attraverso lo studio, riesce a farsi amore per l'altro, ad arrestarsi cioè dinanzi alla vulnerabilità e a posarsi sulla sventura,

---

<sup>393</sup> Cfr. S. Weil, *Riflessione sul buon uso degli studi scolastici in vista dell'amore di Dio*, in *Attesa di Dio*, p. 199.

accade qualcosa di molto raro, “quasi un miracolo”<sup>394</sup>. Riuscire a prestare attenzione alla sventura è infatti un compito arduo, anche quando si tratta solamente di spiegarne il significato a parole, di trovare, cioè, le espressioni adeguate a decifrare questo stato lacerante che segna la condizione umana e che resiste al linguaggio.

La sventura è un mistero inafferrabile e una condizione “specificata, irriducibile”<sup>395</sup>, uno sradicamento dalla vita in tutti i suoi aspetti – sociali, psicologici e fisici – e la possibilità stessa del radicamento in Dio<sup>396</sup>. Nelle parole di Borgna, essa è “una realtà temuta e imprevedibile, nascosta e abbagliante [...]”<sup>397</sup>; pur essendo fredda è qualcosa che brucia e, scrive Weil, “[...] non è un male, benché sia sempre una ferita [...]”<sup>398</sup>. In questa sua ineffabilità la sventura lascia dietro di sé un silenzio: non certo quello caldo e accogliente dell’attenzione, ma l’ammutolire freddo e paralizzante dello sventurato innocente a cui è impedito di proferire parola sul proprio dolore. Da questo silenzio scaturisce l’esigenza di interrogare la sofferenza e, con essa, il più ampio problema del male. Si tratta di un’impresa eroica e drammatica, alla quale però non si può rinunciare, proprio come non desiste lo sventurato che, pur indugiando, continua a domandare: “Perché mi viene fatto del male?”<sup>399</sup>.

La questione del male, del resto, è il vero enigma della riflessione weiliana: “Il bene e il male, è questo il centro del problema [...]”<sup>400</sup>, si legge nei *Quaderni*. Rinunciando, in questo contesto, alla irragionevole pretesa di risolvere l’enigma che permea il pensiero di Weil e la stessa condizione umana, ci limitiamo a metterne in luce i tratti essenziali. Secondo Weil, tra bene e male non vi è reciprocità, ma un’asimmetria strutturale: “Il male è il contrario del bene, [...] il bene non è il contrario di alcunché”<sup>401</sup>. Il bene appartiene a un ordine altro, assoluto, mentre il male non è mai una realtà totalmente autonoma, ma sempre solo relativa a ciò che la limita e la attutisce, ovvero il bene stesso. Su questa scala di matrice divina, anche un solo

---

<sup>394</sup> *Ivi*, p. 200.

<sup>395</sup> S. Weil, *L’amore di Dio e la sventura*, in *Attesa di Dio*, cit., p. 171.

<sup>396</sup> Cfr. *ivi*, p. 173.

<sup>397</sup> E. Borgna, *L’indicibile tenerezza. In cammino con Simone Weil*, Milano, Feltrinelli, 2011, p. 60.

<sup>398</sup> S. Weil, *Forme dell’amore implicito di Dio*, in *Attesa di Dio*, cit., p. 160.

<sup>399</sup> S. Weil, *La persona e il sacro*, cit., p. 14.

<sup>400</sup> S. Weil, *Quaderni*, vol. IV, cit., p. 173.

<sup>401</sup> *Ibidem*.

granello di bene è in grado di mitigare il peso di un mondo di male<sup>402</sup>. In virtù di questa sua relatività, il male assume un significato paradossale. Nei *Quaderni* Weil chiarisce:

Dio, creando per sovrabbondanza di bontà, ha dato occasione al male di esistere. L'unica ragione per pensare che l'universo è buono è che Dio, sapendo eternamente quale male ne sarebbe venuto, ha eternamente voluto crearlo<sup>403</sup>.

Come si è già avuto modo di osservare, nell'atto della Creazione Dio si ritrae per lasciar essere le creature nella loro pienezza. Egli agisce come uno scrittore talmente appassionato da lasciar vivere di vita propria i suoi personaggi, scegliendo di non prevalere “[...] ovunque ne abbia il potere”<sup>404</sup>. Se considerato entro la dinamica della *decreazione*, dunque, il male smette di essere una prova contro l'esistenza di Dio per diventare l'affermazione della sua presenza. È questa, per Weil, la “bellezza terribile”<sup>405</sup> dell'universo, descritta nelle parole del saggio *Forme dell'amore implicito di Dio*:

Lo spettacolo di questo mondo offre una prova ancora più sicura. Poiché quaggiù il bene puro non si trova da nessuna parte, o Dio non è onnipotente, o non è assolutamente buono, o non comanda ovunque ne avrebbe il potere. Pertanto l'esistenza del male in questo mondo, lungi dall'essere una prova contro la realtà di Dio, è ciò che ce la svela nella sua verità<sup>406</sup>.

Come si legge nel passo, il Bene puro non si manifesta mai pienamente a livello del mondo, poiché, se sul piano divino esso è sempre assoluto e mai “toccato dal male”<sup>407</sup>, su quello terreno è sempre inevitabilmente relativo. Nell'esperienza umana, tuttavia, queste due forme del bene finiscono per sovrapporsi: l'uomo desidera il Bene assoluto e perfetto, ma nella condizione in cui si trova può realizzare soltanto un bene relativo e imperfetto<sup>408</sup>. Per tale ragione, secondo Weil, l'agire morale dell'uomo non deve mirare a un'utopica eliminazione del male, quanto piuttosto al suo attraversamento, procedendo al di sopra di esso “[...] come un uomo che va da una cima d'albero a

---

<sup>402</sup> Cfr. S. Weil, *La persona e il sacro*, p. 52.

<sup>403</sup> *Ivi*, p. 230.

<sup>404</sup> S. Weil, *Forme dell'amore implicito di Dio*, in *Attesa di Dio*, cit., p. 160.

<sup>405</sup> S. Weil, *Quaderni*, vol. IV, cit., p. 231.

<sup>406</sup> S. Weil, *Forme dell'amore implicito di Dio*, in *Attesa di Dio*, cit., p. 106.

<sup>407</sup> G. Bertagni, *Pensare il male attraverso Simone Weil*, “Divus Thomas” 105 (2002), pp. 17-40, p. 24.

<sup>408</sup> Cfr. *ibidem*.

un'altra cima d'albero"<sup>409</sup>. Solo chi impara a scostarsi dal male è capace di sostare "[...] dinanzi all'immagine della sventura, perché egli sa che la sventura non è un male. Ma ne soffre, perché sa che la sventura è dolorosa. E la sofferenza che lo spinge a tentarvi di porre rimedio"<sup>410</sup>.

La sventura, così, lungi dall'essere una semplice manifestazione del male, si rivela una "meraviglia della tecnica divina"<sup>411</sup>, perché testimonia il meccanismo della necessità, quale principio d'ordine dell'universo. In questo modo, essa diviene uno strumento di mediazione: quel "varco"<sup>412</sup> che consente di bucare il velo del mondo e aprirsi all'Assoluto. In questo orizzonte aperto, a coloro che hanno conosciuto la sventura è promessa, già da sempre, anche la gioia: "la conoscenza di entrambe e della loro misteriosa unità è indispensabile [...]"<sup>413</sup>. L'immagine della *stretta di mano*, richiamata da Weil nei *Quaderni*, esprime a pieno questa unità misteriosa:

Se si ama un amico, si è felici quando ci stringe la mano, anche se stringe troppo forte e fa male. Sentire così ogni dolore, ogni sventura. L'essere che amiamo e che ci ama ci stringe la mano un po' forte. Ma è lui che ci tocca<sup>414</sup>.

L'inquadramento generale del concetto di sventura costituisce il requisito irrinunciabile per proseguire il nostro discorso educativo. Come osservato, la sventura non è mai solo una manifestazione del male, ma si rivela la via privilegiata per conoscere i limiti e le incertezze dell'esistenza umana. In questo senso, essa diviene il tramite per ravvisare nella comune condizione di fragilità il principio della compassione. Se è vero, infatti, che il dolore è solo di chi soffre, esso spinge sempre a interrogarsi "[...] sul significato dell'esistenza di tutti"<sup>415</sup>.

Eppure, nell'esperienza quotidiana si manifesta una tendenza a rimuovere e a ignorare le diverse forme della sventura. La nostra, osserva Milani, è una "società della rimozione"<sup>416</sup>, incline a trascurare tutto ciò che concerne il dolore e la sofferenza. In

---

<sup>409</sup> S. Weil, *Quaderni*, vol. IV, cit., p. 283.

<sup>410</sup> *Ivi*, pp. 218-219.

<sup>411</sup> S. Weil, *L'amore di Dio e la sventura*, in *Attesa di Dio*, cit., p. 188.

<sup>412</sup> *Ivi*, p. 188.

<sup>413</sup> S. Weil, *Appendice agli scritti*, in *Attesa di Dio*, cit., p. 241.

<sup>414</sup> S. Weil, *Quaderni*, vol. IV, cit., p. 406.

<sup>415</sup> L. Cadei, *Narrare il dolore: accompagnare le parole del dolore*, "La famiglia" 51 (2017), pp. 83-88, p. 86.

<sup>416</sup> L. Milani, *La società della rimozione: pedagogia tra dolore, fragilità e attesa di riconoscimento*, "Mondi educativi, Temi, indagini, suggestioni" 1 (2019), pp. 1-16, p. 1.

un simile contesto socio-culturale, la ricerca del senso dell'esistenza, che si costruisce proprio a partire dalla problematizzazione del male, si indebolisce e rischia progressivamente di venir meno. Questa comune tendenza a occultare il dolore riflette le logiche di quello che Milani definisce il “*modello antropologico della forza*”<sup>417</sup>, contro il quale la stessa riflessione weiliana mette in guardia. Si tratta di un modello che, rinnegando il limite costitutivo dell'umano, finisce per respingere la fragilità, la morte, il dolore, la malattia, ovvero tutto ciò che concerne la sventura.

Dinanzi a questo processo di negazione, l'educazione è chiamata a riportare l'attenzione sull'esperienza del dolore, in modo da supportare i giovani nella costruzione di percorsi esistenziali e di autentici “progetti di vita”<sup>418</sup>. La riflessione sulla sofferenza umana costituisce, infatti, il presupposto per un paradigma educativo che riporti al centro la dimensione della relazione oltre ogni forma di individualismo. In questa direzione, sembra utile ricordare le derive della cosiddetta “scuola-Narciso”<sup>419</sup>, richiamata da Perfetti sulla scia delle riflessioni di Recalcati. Un modello di scuola che, allineandosi alle tendenze sociali dominanti, alimenta un “narcisismo esasperato”<sup>420</sup>, fondato sul mito dell'autorealizzazione e del successo individuale, che finisce per ridurre ogni forma di fragilità a difetto da nascondere.

Contro queste illusioni di onnipotenza<sup>421</sup>, tipiche di un'epoca dimentica dei propri limiti, Gramigna osserva come la nozione weiliana di sventura apra pedagogicamente a “[...] uno spazio denso di fermenti, occasioni e tensioni formativi”<sup>422</sup>, dischiudendo un “itinerario conoscitivo”<sup>423</sup> che, se percorso, può dare avvio a un processo di significazione della stessa esistenza. Secondo Weil, infatti, vi è un profondo legame tra la conoscenza e il dolore, poiché “tra verità e sventura vi è un'alleanza naturale, giacché l'una e l'altra sono supplici mute, condannate in eterno a starsene prive di voce al nostro cospetto”<sup>424</sup>.

---

<sup>417</sup> *Ivi*, p. 3.

<sup>418</sup> S. Perfetti, *Educare alla fragilità. La dimensione emotiva nella scuola contemporanea*, “Annali online della Didattica e della Formazione Docente” 15 (2023), pp. 286-299, p. 286.

<sup>419</sup> *Ivi*, p. 291.

<sup>420</sup> *Ivi*, p. 294.

<sup>421</sup> Cfr. V. Carofalo, *Pensare in tempo di sventura. Saggio sulla filosofia di Simone Weil*, Napoli-Salerno, Orthotes, 2021, p. 115.

<sup>422</sup> A. Gramigna, *L'insolente verità dell'amore. Educazione e vita in Simone Weil*, cit., p. 501.

<sup>423</sup> *Ibidem*.

<sup>424</sup> S. Weil, *La persona e il sacro*, cit., p. 39.

Tuttavia, se la verità e la sventura sono *mute*, come è possibile significare, in prospettiva pedagogica, ciò che non ha voce? Una domanda analoga è posta dalla pedagogista Cadei che, riflettendo sull'urgenza contemporanea di tematizzare il dolore negli ambienti dell'educazione, osserva: “Parlare del dolore non è cosa semplice: cosa c'è da dire? Come esprimere la sofferenza? E cosa si può dire quando si è accanto a chi vive nel dolore?”<sup>425</sup>.

Il dolore, del resto, ci pone dinanzi a un paradosso: tace ma chiede che gli sia data una voce. Weil stessa osserva che “la sventura è di per sé inarticolata”<sup>426</sup> ma che “gli sventurati supplicano in silenzio che gli vengano fornite le parole per esprimersi”<sup>427</sup>. Anche Cadei ricorda come “nella condizione di chi soffre il linguaggio sembra venir meno: nel ‘dolore sordo’, che è inesprimibile e difficile da ascoltare, la parola mostra la sua insufficienza”<sup>428</sup>. Eppure, proprio nella sofferenza emerge il bisogno della parola. Nello scambio del linguaggio, infatti, l'uomo intravede ciò che lo lega connaturatamente agli altri esseri umani<sup>429</sup>.

Occorre dunque interrogarsi su quale postura debba assumere l'educazione dinanzi all'enigma del dolore. In primo luogo, Weil suggerisce che è necessario imparare ad ascoltare il silenzio, poiché “[...] se abbiamo imparato ad ascoltare il silenzio [...]”, il dolore è “[...] quel che attraverso il silenzio afferriamo più distintamente”<sup>430</sup>. Per questo è necessario esercitarsi a un ascolto profondo, che richiede quell’“attenzione prudente”, propria di chi sa di addentrarsi nei “[...] territori intimi, burrascosi e pericolosi [...]”<sup>431</sup> delle affezioni umane. In secondo luogo, occorre restituire le parole appropriate a chi soffre, nell'umile tentativo di conferire un bagliore di senso all'esperienza che ha vissuto.

Per Weil, questo duplice compito – ascoltare il silenzio e trovare le parole della sventura – appartiene all'educazione pubblica. Ne *La persona e il sacro* Weil scrive:

---

<sup>425</sup> L. Cadei, *Narrare il dolore: accompagnare le parole del dolore*, cit., p. 83.

<sup>426</sup> S. Weil, *La persona e il sacro*, cit., p. 34.

<sup>427</sup> *Ivi*, pp. 34-35.

<sup>428</sup> L. Cadei, *Narrare il dolore: accompagnare le parole del dolore*, cit., p. 84.

<sup>429</sup> Cfr. *ibidem*.

<sup>430</sup> S. Weil, *L'amore di Dio e la sventura*, in *Attesa di Dio*, cit., pp. 177-178.

<sup>431</sup> L. Cadei, *Narrare il dolore: accompagnare le parole del dolore*, cit., p. 83.

Eccetto l'intelligenza, l'unica facoltà umana veramente interessata alla pubblica libertà di espressione è quella parte del cuore che grida contro il male. Ma poiché non sa esprimersi, la libertà per lei conta poco. Innanzitutto bisogna che la pubblica istruzione sia tale da fornirle il maggior numero di mezzi espressivi<sup>432</sup>.

Garantire agli sventurati i “mezzi espressivi” del dolore è un dovere educativo e un atto di giustizia. Tuttavia, nel passato come nel presente, le istituzioni risultano sorde al grido del dolore e cieche dinanzi a chi soffre, perché frastornate dal rumore del potere e offuscate dalle logiche della *force*.

In questo contesto, Weil avverte che lo stesso linguaggio della rivendicazione dei diritti, solitamente presentato come il mezzo privilegiato dell'emancipazione, può regredire facilmente a una rivendicazione dei privilegi, riducendosi a una protesta fine a se stessa<sup>433</sup>. Gli sventurati, allora, non possono fare affidamento “[...] sugli uomini di talento, sulle personalità, sulle celebrità [...]”<sup>434</sup>; le parole capaci di dare voce alla sventura dovrebbero piuttosto scaturire da quella regione *impersonale* dell'anima, la sola capace di riconoscere il dolore di chi è “*senza nome*”<sup>435</sup>.

Le istituzioni sono dunque chiamate a ispirarsi a questo linguaggio anonimo<sup>436</sup>, come anonima, del resto, è la stessa sventura. Si tratta di un linguaggio che rifugge i beni relativi per orientarsi completamente al Bene puro che è, anch'esso, anonimo. Affinché questo linguaggio possa prendere forma, gli sventurati devono essere messi nella condizione di accedere al tesoro culturale custodito nelle opere di quei “geni di primissimo ordine”<sup>437</sup> che hanno saputo esplorare gli anfratti della sventura con i mezzi della narrazione, come ad esempio Eschilo, Sofocle, Shakespeare e Omero<sup>438</sup>.

In questo senso, Weil invita a incoraggiare gli *idioti* dotati di genio<sup>439</sup>: coloro che, pur essendo esclusi dai vertici del sapere umano, amano la verità e, anche se incapaci di esprimerla, sono “[...] infinitamente superiori ad Aristotele”<sup>440</sup>, in quanto dotati di genio e non solo di talento. Il genio, infatti, oltrepassa l'intelligenza. Se quest'ultima rischia di rimanere imprigionata nella cella dell'intelletto e del linguaggio

---

<sup>432</sup> S. Weil, *La persona e il sacro*, cit., p. 15.

<sup>433</sup> Cfr. *ivi*, p. 33.

<sup>434</sup> *Ivi*, p. 37.

<sup>435</sup> V. Carofalo, *Pensare in tempo di sventura. Saggio sulla filosofia di Simone Weil*, cit., p. 122.

<sup>436</sup> Cfr. S. Weil, *La persona e il sacro*, p. 18.

<sup>437</sup> S. Weil, *La persona e il sacro*, cit., pp. 37-38.

<sup>438</sup> Cfr. *ibidem*.

<sup>439</sup> Cfr. *ibidem*.

<sup>440</sup> *Ibidem*.

convenzionale, il genio, una volta liberato, si eleva a quella forma di saggezza capace di cogliere l'inesprimibile.

Ma quali sono, nel concreto, le parole della sventura? In coerenza con l'idea per cui assieme alla sventura può darsi sempre anche la gioia, il linguaggio da offrire a chi soffre non deve ispirarsi alla disperazione, ma alla beatitudine. Termini come “giustizia, verità e bellezza [...]”<sup>441</sup> fanno parte di questo linguaggio e, per Weil, “[...] con tre parole così belle, non c'è bisogno di cercarne altre”<sup>442</sup>.

Sul piano educativo, la lezione weiliana incoraggia dunque a non eludere il dolore, ma a trovare le parole per narrarlo e provare a significarlo. Nel quadro pedagogico contemporaneo, questa esigenza trova espressione nella pratica della *narrazione del dolore*, che rientra nella sfera della *didattica delle emozioni*. La narrazione, osserva Cadei, è “[...] uno strumento prezioso per individuare i significati dell'esperienza”<sup>443</sup> e per interpretarla. Essa è una delle strategie pedagogiche che hanno lo scopo di sostenere i giovani nella costruzione di percorsi di senso che possano condurli a riconoscere nel dolore “[...] una condizione consapevolizzata e costitutiva di un modo di agire in grado di opporsi a quel senso di onnipotenza che li spinge, spesso, a mettere da parte la sofferenza o a non saperla vivere nel modo giusto”<sup>444</sup>.

Preparare i giovani al vissuto del dolore significa renderli partecipi di quell'“invisibile educativo”<sup>445</sup> che trasforma la fragilità in un autentico “spazio ontologico”<sup>446</sup>. In questo spazio si esercitano le “competenze emotive del com-patire e del convivere”<sup>447</sup>, dando vita a quella che D'Aprile definisce “Pedagogia della fragilità”<sup>448</sup>. Tale approccio si propone di interrogare la realtà umana “[...] nelle sue vertiginose e laceranti contraddizioni, nei suoi dilemmi e nelle sue attese [...]”<sup>449</sup>, per accogliere modelli alternativi a quelli della forza.

Scoprire la fragilità come condizione costitutivamente umana può portare sull'orlo del baratro, poiché costringe ad ammettere a sé stessi: “In me non vi è nulla che io non

---

<sup>441</sup> *Ivi*, p. 47.

<sup>442</sup> *Ibidem*.

<sup>443</sup> L. Cadei, *Narrare il dolore: accompagnare le parole del dolore*, cit., p. 87.

<sup>444</sup> S. Perfetti, *Educare alla fragilità. La dimensione emotiva nella scuola contemporanea*, cit., p. 289.

<sup>445</sup> *Ivi*, p. 296.

<sup>446</sup> *Ibidem*.

<sup>447</sup> *Ibidem*.

<sup>448</sup> G. D'Aprile, *Per una “Pedagogia della fragilità”*, “Education Sciences & Society” 1 (2020), pp. 520-530, p. 1.

<sup>449</sup> *Ivi*, p. 522.

possa perdere”<sup>450</sup>. Ma è proprio attraversando il baratro che diviene possibile rompere le catene della forza, sorvolare i confini dell’intelligenza e giungere a quella “saggezza educativa”<sup>451</sup> dove l’attenzione si trasforma in compassione. Qui la vulnerabilità non è più un difetto da limare, ma diviene l’ornamento che impreziosisce l’esistenza. Come scrive Weil: “La vulnerabilità delle cose preziose è bella, perché la vulnerabilità è un segno di esistenza”<sup>452</sup>.

### 3.2 Educare alla giusta distanza: amicizia, responsabilità educativa e carità

L’esperienza della sventura non si limita a rivelare all’uomo la sua essenziale fragilità, ma rende manifesta la distanza ontologica che lo separa dall’Assoluto. Questa distanza non può essere attraversata per iniziativa umana, così come la liberazione dalla sventura non è un’operazione che l’uomo possa compiere senza l’intervento provvidenziale della mano di Dio. Ma proprio prendendo coscienza di tale separazione, l’uomo scopre la propria finitezza e, conseguentemente, l’esigenza di aprirsi a un orizzonte che lo trascenda. Qui, il limite umano diviene il segno più raffinato della creazione, il tratto che afferma il *decentramento* di Dio in virtù del riconoscimento pieno della creatura.

Questo ritrarsi del divino nei confronti della creatura è la premessa necessaria per ogni autentica forma di relazione, sia essa tra Dio e il mondo o tra la creatura e i suoi simili. Secondo la lettura weiliana, la Croce rappresenta lo spazio simbolico in cui Dio si colloca al punto di massima distanza dal mondo. Eppure, anche in questo estremo allontanamento, l’amore tra il Padre e il Figlio rimane inalterato<sup>453</sup>. Così, per analogia, chi si trova in balia della sventura e, pur nell’apparente assenza divina, rimane orientato al Bene, anche solo con una “parte infinitesimale”<sup>454</sup> dell’anima, è destinato

---

<sup>450</sup> S. Weil, *La persona e il sacro*, cit., p. 43.

<sup>451</sup> *Ivi*, p. 15.

<sup>452</sup> S. Weil, *Quaderni*, vol. II, cit., p. 330.

<sup>453</sup> Cfr. S. Weil, *L’amore di Dio e la sventura*, in *Attesa di Dio*.

<sup>454</sup> *Ivi*, p. 175.

a scoprire la “bellezza del mondo”<sup>455</sup>, la traccia di Dio nell’universo. Per questo Weil afferma che Dio “[...] ha creato esseri capaci d’amore a tutte le distanze possibili”<sup>456</sup>. Se sul piano della trascendenza la distanza si manifesta nella *decreazione*, sul piano dell’immanenza essa si traduce nel *decentramento* necessario al riconoscimento dell’altro<sup>457</sup>. Per questa ragione, secondo Weil, amare il prossimo significa partecipare alla stessa dinamica amorosa che coinvolge il Padre e il Figlio, il Creatore e la creatura. Tale atto di amore si compie quando la distanza non viene assunta solo come separazione, ma anche come prospettiva privilegiata attraverso cui orientare lo sguardo al Bene. In questa logica, non siamo chiamati a sopprimere la distanza, gesto che “[...] distrugge integralmente il nostro universo”<sup>458</sup>, ma a preservarla per riconoscere attraverso di essa l’alterità. Il male, infatti, non è mai causato dalla lontananza dall’Assoluto, ma da un “cattivo orientamento dello sguardo”<sup>459</sup> fisso sul male e incapace di riconoscere il Bene.

La distanza diviene, allora, la condizione dell’incontro: essa presuppone sempre la presenza di due elementi distinti in rapporto fra loro. Come osserva Weil: “per elevarsi al di sopra del pensiero immediato, per riflettere, bisogna essere in due”<sup>460</sup>. La distanza metafisica si prolunga così nell’ambito delle relazioni umane, trovando espressione nella stessa relazione educativa qui indagata.

Non è un caso che la Weil insegnante, come suggerito da Gaeta, praticasse la distanza sia “[...] attorno al puro esercizio del pensiero [...]”<sup>461</sup>, sia nel rapporto distaccato con le allieve. Questi atteggiamenti erano volti a produrre nelle studentesse un certo “straniamento”<sup>462</sup>, capace di mettere in discussione i saperi e le certezze precedentemente acquisiti.

Il valore della distanza nel rapporto educativo emerge chiaramente anche nella lettera del 1934 indirizzata all’ex studentessa Huguette Baur:

---

<sup>455</sup> *Ibidem*.

<sup>456</sup> *Ivi*, p. 177.

<sup>457</sup> Cfr. V. Carofalo, *Pensare in tempo di sventura. Saggio sulla filosofia di Simone Weil*, p. 122.

<sup>458</sup> S. Weil, *Lezioni di filosofia*, cit., p. 32.

<sup>459</sup> S. Weil, *L’amore di Dio e la sventura*, in *Attesa di Dio*, cit., p. 178.

<sup>460</sup> S. Weil, *Lezioni di filosofia*, cit., p. 63.

<sup>461</sup> G. Gaeta, *Leggere Simone Weil*, cit., p. 43.

<sup>462</sup> *Ibidem*.

Mia cara bambina, non le ho scritto in tutti questi anni per due ragioni. La prima era la forza stessa dei sentimenti da lei espressi nelle sue lettere. Quando un adulto ne ispira di simili in un ragazzo vi è una sorta di abuso di fiducia che li autorizza; ne può conseguire un'influenza tale da distruggere la personalità e intralciare lo sviluppo. A causa di questo genere di ammirazione cieca gli adolescenti corrono dei rischi riguardo all'integrità del loro essere morale; occorre che ne vengano salvaguardati nella freddezza e nel silenzio<sup>463</sup>.

Per Weil è necessario salvaguardare un certo distacco nel rapporto con lo studente. Un distacco che non è fine a sé stesso, ma che risponde a un preciso intento pedagogico. L'annullamento delle distanze costitutive della relazione educativa, infatti, può degenerare in un "abuso di fiducia" dagli effetti irreversibili sullo sviluppo della personalità dell'alunno. Come osserva Giunta, tale distanza è una condizione "necessaria"<sup>464</sup>: essa non scaturisce dall'assenza di affettività, ma rappresenta il requisito irrinunciabile per una crescita pienamente autonoma dello studente. Il docente è pertanto chiamato a esercitare una presenza non intrusiva nei confronti dell'allievo o, per usare le parole di Giunta, una "distanza prossima"<sup>465</sup>, termine che ben riflette l'idea cristiana dell'amore per il prossimo.

È nello spazio di questa prossimità che prende forma l'amicizia, intesa da Weil come manifestazione di un amore "personale e umano"<sup>466</sup>, che tuttavia custodisce in sé il riflesso dell'amore impersonale e divino. Nel saggio *Forme dell'amore implicito di Dio*, Weil specifica che esistono due specie di amicizia: quella che cerca nell'altro un bene, e quella che, al contrario, riduce l'altro a un bisogno, a uno strumento di appagamento. In quest'ultimo caso, l'amicizia si degrada in una relazione di dipendenza, fino a causare la compromissione del riconoscimento reciproco. L'amicizia autentica, viceversa, "[...] risiede soltanto là dove la distanza venga mantenuta e rispettata"<sup>467</sup>.

Questa amicizia fondata sul rispetto della distanza e sulla responsabilità nei confronti dell'altro non è priva di implicazioni di carattere pedagogico. Gramigna osserva, a tal proposito, che "[...] l'attenzione è la via educativa dell'amicizia [...]"<sup>468</sup>, poiché

---

<sup>463</sup> S. Weil, *Piccola cara. Lettere alle allieve*, cit., pp. 62-63.

<sup>464</sup> I. Giunta, *L'irruzione dell'altro come responsabilità educativa nella pedagogia implicita di Simone Weil*, cit., p. 136.

<sup>465</sup> *Ivi*, p. 137.

<sup>466</sup> S. Weil, *Forme dell'amore implicito di Dio*, in *Attesa di Dio*, cit., p. 156.

<sup>467</sup> *Ivi*, p. 162.

<sup>468</sup> A. Gramigna, *L'insolente verità dell'amore. Educazione e vita in Simone Weil*, cit., p. 503.

attraverso l'esercizio attento diviene possibile resistere alla tentazione del possesso dell'altro, permettendogli di esistere nella sua piena alterità. In ambito pedagogico, questa dinamica rientra nella dimensione della *responsabilità educativa*, il cui obiettivo è sostenere lo studente nella costruzione di un "progetto di vita dotato di senso"<sup>469</sup>, nel rispetto della sua autonomia e unicità.

Come osservato da Mores e Benetton, la *responsabilità* presuppone la costruzione di una relazione educativa "autorevole"<sup>470</sup> e capace di superare il pregiudizio secondo cui gli adolescenti non sentirebbero più il bisogno di un supporto adulto<sup>471</sup>. Riflettere sulla *responsabilità educativa* significa perciò ripensare i processi educativi come pratiche di cura dell'altro in quanto "identità in divenire"<sup>472</sup>: un'identità che deve essere accompagnata senza essere deformata. Ciò comporta di offrire allo studente un modello di "adulità"<sup>473</sup> che costituisca un esempio, senza trasformarsi in imposizione. La *responsabilità educativa*, infatti, è strettamente connessa alla cosiddetta "distanza emotiva"<sup>474</sup>, che non è una mera negazione della dimensione affettiva, ma una forma di accompagnamento alla maturazione nel rispetto dei confini dello studente.

Su questa linea, Zambianchi e Scarpa invitano a pensare alla relazione educativa a partire dalla considerazione di quelli che sono i problemi costitutivi del nostro tempo: "[...] individualismo, solitudine nella moltitudine, incomunicabilità nell'epoca della comunicazione, incoerenze educative, stili di vita egoistici, immaturità affettiva, irresponsabilità personale e sociale [...]"<sup>475</sup>. Dinanzi a un panorama così complesso, l'educatore è chiamato a interrogarsi sulla propria *responsabilità*, alla luce di quella che, sulla scorta delle riflessioni di Zambianchi, si può definire come una più ampia *educazione dell'attenzione*. Quest'ultima può articolarsi secondo tre direzioni: l'attenzione rivolta all'educando, l'"attenzione personale"<sup>476</sup> dell'educatore verso sé stesso e l'"attenzione impersonale"<sup>477</sup> rivolta agli eventi che si danno nello "spazio

---

<sup>469</sup> M. Benetton, E. Mores, *Con gli occhi di studenti e docenti: la responsabilità della relazione educativa oggi*, "Studium Educationis" 3 (2013), pp. 7-20, p. 7.

<sup>470</sup> *Ivi*, p. 8.

<sup>471</sup> *Ibidem*.

<sup>472</sup> *Ivi*, p. 9.

<sup>473</sup> *Ibidem*.

<sup>474</sup> *Ivi*, p. 15.

<sup>475</sup> E. Zambianchi, S. Scarpa, *En-attività della relazione educativa e costruzione del sé*, Roma, tab edizioni, 2020, p. 62.

<sup>476</sup> *Ibidem*.

<sup>477</sup> *Ibidem*.

intersoggettivo”<sup>478</sup> dell’educazione. Alla base di queste declinazioni dell’attenzione vi è un presupposto ancora più essenziale, ovvero la capacità di mantenere una “attenta distanza”<sup>479</sup>, intesa come la disposizione a “[...] interessarsi all’altro osservando e lasciandogli il suo spazio [...]”<sup>480</sup>, evitando cioè quel controllo che finirebbe per negarne la libertà.

Ora, dal momento che la professione dell’insegnante è “costitutivamente relazionale”<sup>481</sup> e “emotivamente connotata”<sup>482</sup>, diventa necessario sviluppare specifiche “competenze socio-emotive”<sup>483</sup>, tra cui, appunto, quella della distanza emotiva. Tali competenze consentono di costruire climi educativi positivi e di favorire una gestione più efficace della classe, costruendo una fiducia reciproca sempre più solida<sup>484</sup>. Affinché ciò sia possibile è necessario che l’insegnante impari a osservare la classe: “[...] non come una collocazione frammentata di monadi parcellizzate, ma come un’entità multiforme eppure integrata in cui il singolo si arricchisce e cresce attraverso la relazione con l’altro”<sup>485</sup>.

In questo orizzonte sembra utile accennare alla questione dell’identità, intesa non come affermazione dell’io, ma come dimensione essenzialmente relazionale. Come sottolinea Stella, l’identità si costruisce sempre “[...] in forza di un confronto [...]”<sup>486</sup>: ogni identità è infatti sempre anche relazione. Si tratta, tuttavia, di una relazione che non deve affermarsi né come dipendenza assoluta, né come indipendenza illimitata. Nel caso della dipendenza assoluta, infatti, “[...] né l’identità né la differenza potrebbero avere una qualche consistenza che consenta di assumerle come posizioni determinate, poiché una si capovolgerebbe immediatamente nell’altra”<sup>487</sup>; se, al contrario, l’indipendenza fosse totale “né l’identità né la differenza potrebbero configurarsi in forma determinata, poiché verrebbero meno la relazione e dunque il

---

<sup>478</sup> *Ibidem*.

<sup>479</sup> *Ivi*, p. 64.

<sup>480</sup> *Ibidem*.

<sup>481</sup> F. Valbusa, R. Bombieri, I. Traina, R. Silva, A. Bevilacqua, M. Ubbiali, *Le competenze socio-emotive degli insegnanti: importanza, formazione e sfide educative*, “Ricercazione” 14 (2022), pp. 41-56, p. 41.

<sup>482</sup> *Ivi*, p. 43.

<sup>483</sup> *Ivi*, p. 42.

<sup>484</sup> Cfr. *ivi*, pp. 42-43.

<sup>485</sup> *Ivi*, p. 44.

<sup>486</sup> A. Stella, *Identità, differenza e diversità: spunti per una riflessione sulla dialettica immanente alla relazione educativa*, in *Scritti e opere in onore di Padre Stefano Troiani I*, Urbino, Edizioni Quattroventi, 2007, pp. 617-635.

<sup>487</sup> *Ibidem*.

limite che le determina”<sup>488</sup>. È dunque il limite a rendere possibile il riconoscimento di sé e quello dell’altro. La distanza educativa, si coglie proprio in questo limite, che è il segno virtuoso dell’amicizia weilianamente intesa e, ancor più, della carità.

Laddove l’amicizia sceglie, la carità accoglie a priori. È nella carità che si compie il riconoscimento pieno dell’alterità, oltre la sfera del personale, quasi oltre la questione stessa dell’identità. Come sottolinea Gramigna, comunque, sia l’amicizia che la carità “[...] aprono le porte della gioia [...]”<sup>489</sup>, rivelandosi come le risposte al dolore e alla fragilità dell’esistenza. Tuttavia, mentre l’amicizia prevede una reciprocità fondata sul riconoscimento personale di chi si ha dinanzi, la carità riconosce anche chi è spogliato della propria umanità e che, dunque, non può restituire alcunché.

Si disegna così un movimento progressivo che riflette il percorso fin qui tracciato: dal rapporto con sé, segnato dal riconoscimento della fragilità come elemento strutturale dell’umano, si approda alla relazione con l’altro, resa possibile dalla *giusta distanza*, fino all’apertura al mondo attraverso la carità. Come ben scrive Borgna:

L’amicizia [...] è insomma la premessa ad una vita che voglia uscire dai confini ghiacciati della propria soggettività, e voglia costruire ponti che ci mettano in contatto gli uni con gli altri, creando una comunità di vita, e anzi una comunità di destino<sup>490</sup>.

Questo passaggio dal sé, all’altro, fino all’apertura all’umanità intesa come comunità di destino, ci conduce verso il tema del *radicamento*.

### 3.3 Educare al radicamento: restituire unità a pensiero e azione

Per poco non sono stata spezzata. Per poco il mio coraggio, la coscienza della mia dignità non sono stati quasi distrutti durante un periodo il cui ricordo mi umilierebbe; ma, letteralmente, non ne ho conservata memoria<sup>491</sup>.

---

<sup>488</sup> *Ibidem*.

<sup>489</sup> A. Gramigna, *L’insolente verità dell’amore. Educazione e vita in Simone Weil*, cit., p. 503.

<sup>490</sup> E. Borgna, *L’indicibile tenerezza. In cammino con Simone Weil*, cit., p. 113.

<sup>491</sup> S. Weil, *Diari di fabbrica*, in *La condizione operaia*, cit., p. 129.

Così Weil annota nei *Diari di fabbrica*, consegnando in queste parole una delle testimonianze più vive dello *sradicamento*. È in fabbrica che questa condizione si mostra in una delle sue forme più estreme, insorgendo come il sintomo di una crisi che colpisce nel complesso l'uomo moderno. Nella vita operaia si assiste alla rottura del legame tra l'agire e il pensare: il lavoro viene declassato a mera esecuzione e il lavoratore finisce per essere assimilato alla macchina, fino a trasformarsi in una sorta di *entità ibrida*, quasi in una “*macchina di carne*”<sup>492</sup>. Gli operai vivono così in una paradossale condizione di “[...] esilio sulla terra della loro stessa patria”<sup>493</sup>: apparentemente presenti al mondo tramite l'attività del lavoro, ma, di fatto, separati dalla realtà che loro stessi contribuiscono a costruire. Nella lettura weiliana, la fabbrica diviene il luogo-simbolo di uno squilibrio che travalica l'ambito economico e sociale per invadere la realtà anche nelle dimensioni culturali, morali, politiche e persino geografiche<sup>494</sup>.

Lo *sradicamento*, diffuso in ogni ambito dell'esistenza umana, è il segnale di una crisi più profonda che compromette il rapporto tra il soggetto e la realtà oggettiva. All'origine di questa crisi, come si è detto, vi è la separazione tra pensiero e azione, consolidata nella storica scissione tra lavoro intellettuale e manuale. Questa dicotomia impedisce all'uomo di percepire il mondo in maniera unitaria e ostacola la possibilità stessa del *radicamento*. Quando il pensiero si allontana dall'esperienza sensibile, infatti, finisce per frammentarsi in forme di conoscenza disgiunte dalla realtà. Per effetto di questa parcellizzazione, la conoscenza teorica incorre nello *sradicamento* allo stesso modo di quella pratica quando privata del pensiero che dovrebbe guidarla. Il fenomeno dello *sradicamento* oltrepassa così i confini della dimensione operaia, penetrando nei luoghi della cultura. In questo modo, anche intellettuali e studenti<sup>495</sup> diventano prigionieri di una conoscenza disgiunta dalla realtà e incapace di svolgere la propria funzione di orientamento nell'esistenza.

---

<sup>492</sup> V. Carofalo, *Pensare in tempo di sventura. Saggio sulla filosofia di Simone Weil*, cit., p. 32. Cfr. anche S. Weil, *Lettera aperta ad un operaio iscritto ai sindacati*, in *La condizione operaia*, cit., p. 206.

<sup>493</sup> S. Weil, *Esperienze della vita di fabbrica*, in *La condizione operaia*, cit., p. 271.

<sup>494</sup> Cfr. D. Canciani, *Simone Weil. Il male dell'Occidente: lo sradicamento*, “Deportate, esuli, profughe. Rivista telematica di studi sulla memoria femminile” 21 (2013), pp. 64-77, p. 65.

<sup>495</sup> Cfr. V. Carofalo, *Pensare in tempo di sventura. Saggio sulla filosofia di Simone Weil*, p. 34.

Lo *sradicato* si configura, allora, come un soggetto che ha smarrito le coordinate esistenziali: estraneo al proprio lavoro e al proprio pensiero, alla comunità di appartenenza e alla storia in cui è inserito. In questa condizione, che si potrebbe definire, sulla scorta delle riflessioni di Carofalo<sup>496</sup>, come una *perdita di cittadinanza* dell'individuo nel mondo, Weil individua la cifra distintiva della crisi della modernità, i cui effetti sono rintracciabili negli eventi più tragici del Novecento: i conflitti mondiali, i totalitarismi, il colonialismo. Questi fenomeni, seppur eterogenei, sono tutti riconducibili a una medesima causa: la dissoluzione tra l'esperienza e il senso, tra il segno e il significato, tra ciò che l'uomo pensa e ciò che, in definitiva, vive.

Tuttavia, proprio nelle epoche storiche dominate dalla sventura e dalla *force*, la filosofa scorge la possibilità del riscatto. Solo nel riconoscimento della vulnerabilità estrema la verità può risorgere, liberata dalle *false grandezze* che ordinariamente la negano. Non a caso, Weil dichiara di non aver mai desiderato di nascere in un'epoca diversa da quella “[...] in cui si è perduto tutto”<sup>497</sup>: un tempo in cui l'albero della civiltà è spezzato, ma proprio per questo incoraggia alla ricerca di nuove radici. Come si legge ne *La prima radice*:

Il radicamento è forse il bisogno più importante e più misconosciuto dell'anima umana. È tra i più difficili da definire. Mediante la sua partecipazione reale, attiva e naturale all'esistenza di una collettività che conservi vivi certi tesori del passato e certi presentimenti del futuro, l'essere umano ha una radice<sup>498</sup>.

Pur essendo centrale per la fioritura dello spirito umano, il radicamento come bisogno sembra essere collettivamente ignorato. Ciò è particolarmente evidente in quelle forme di sradicamento che colpiscono le classi operaie e contadine. Il lavoratore, infatti, non è solo vittima di un'oppressione di ordine materiale, ma anche di un sopruso di carattere intellettuale: egli è privato dei mezzi intellettuali necessari a conferire un senso al proprio lavoro e ad esercitare una certa riflessione sull'esperienza vissuta nel quotidiano. Per Weil, perciò, restituire dignità al lavoro vuol dire, innanzitutto, permettere al pensiero di significarlo, nella convinzione che

---

<sup>496</sup> Cfr. *ivi*, p. 36.

<sup>497</sup> S. Weil, *Quaderni*, vol. I, cit., p. 161.

<sup>498</sup> S. Weil, *La prima radice. Preludio a una dichiarazione dei doveri verso l'essere umano*, cit., p. 49.

Non c'è nulla nell'uomo che sia tanto potente quanto il bisogno di appropriarsi, non giuridicamente, ma con il pensiero, i luoghi e gli oggetti fra i quali passa la vita e spende la vita che ha in sé<sup>499</sup>.

Per questo, Weil ritiene che il lavoro dovrebbe contribuire a “costruire un'educazione”<sup>500</sup>, invece di ridursi a mero addestramento tecnico e produttivo. In questo quadro, la scuola pubblica è chiamata a “[...] dare al lavoro maggiore dignità facendovi penetrare l'esercizio del pensiero, invece di trasformare l'operaio in un oggetto diviso in compartimenti che ora lavora e ora pensa”<sup>501</sup>.

Tuttavia, un simile cambiamento, richiede una rivoluzione totale della scuola, che deve essere pensata “[...] in modo completamente nuovo, per formare uomini capaci di comprendere l'insieme del lavoro al quale partecipano”<sup>502</sup>. L'istituzione scolastica è chiamata a favorire un vero e proprio “[...] risveglio dell'intelligenza [...]”<sup>503</sup>, che si compie, innanzitutto, attraverso l'esercizio dell'attenzione. Quando il lavoro è sostenuto da un pensiero attento, si rivela capace di aprire uno spazio in cui l'individuo può incidere il proprio tratto nel mondo, mantenendo unite la conoscenza pratica e quella contemplativa. Ciò implica che, durante l'attività lavorativa, il lavoratore dovrebbe poter preservare una certa soglia di attenzione, capace di stimolare una riflessione silenziosa e spirituale che conferisca significato all'azione compiuta. Come argomentato da Weil, “se tutta la vita spirituale dell'anima e tutte le nozioni scientifiche relative all'universo materiale vengono orientate verso l'atto del lavoro, il lavoro manterrà il posto giusto nel pensiero umano”<sup>504</sup>, trasformandosi da luogo di prigionia a punto di contatto con la realtà.

Su questa linea, nel saggio *Prima condizione di un lavoro non servile*, la filosofa suggerisce che l'intellettuale e il lavoratore possono coesistere “[...] senza alcuna disegualianza, nel punto più alto, quello della plenitudine dell'attenzione, che è la plenitudine della preghiera”<sup>505</sup>. Qui, la spiritualità del lavoro si congiunge con quella dello studio. In entrambi gli ambiti, l'attenzione, intesa come disciplina dell'anima,

---

<sup>499</sup> S. Weil, *Esperienze della vita di fabbrica*, in *La condizione operaia*, cit., p. 281.

<sup>500</sup> S. Weil, *Lettere ad un ingegnere direttore di fabbrica*, in *La condizione operaia*, cit., p. 175.

<sup>501</sup> S. Weil, *La prima radice. Preludio a una dichiarazione dei doveri verso l'essere umano*, cit., p. 91.

<sup>502</sup> S. Weil, *Esperienze della vita di fabbrica*, in *La condizione operaia*, cit., p. 291.

<sup>503</sup> *Ibidem*.

<sup>504</sup> S. Weil, *La prima radice. Preludio a una dichiarazione dei doveri verso l'essere umano*, cit., p. 91.

<sup>505</sup> S. Weil, *Prima condizione di un lavoro non servile*, in *La condizione operaia*, cit., p. 303.

diventa l'accesso a una conoscenza orientata al Bene. Questo concetto è ribadito anche nelle conclusioni delle *Riflessione sul buon uso degli studi scolastici in vista dell'amore di Dio*, dove Weil afferma:

Felici dunque coloro che trascorrono l'adolescenza e la gioventù a sviluppare questo potere d'attenzione. Forse non sono più vicini al bene rispetto ai loro fratelli che lavorano nei campi e nelle fabbriche. Vi sono vicini in altro modo.<sup>506</sup>

Tornando ora alla nozione di sradicamento, occorre accennare a un'ulteriore forma di questo fenomeno: quella che coinvolge la dimensione della realtà politica e collettiva. Weil scrive a proposito di uno sradicamento "geografico"<sup>507</sup>, inteso come una rottura del legame tra la collettività e il territorio da essa abitato. In questa prospettiva, per la filosofa, occorre ripensare, o meglio, pensare "per la prima volta"<sup>508</sup>, la nozione di patria, per depurarla dai significati fuorvianti ad essa attribuiti dal nazionalismo moderno.

La patria, infatti, non è per Weil un sistema chiuso in sé stesso, ma un "ambiente vitale"<sup>509</sup>: un ecosistema che trae nutrimento da un intreccio di cause interne ed esterne. In questo dinamismo, il richiamo alla funzione fondamentale del passato, come terreno fertile per la fioritura della civiltà, non è mai inteso da Weil come un ripiegamento nostalgico o una chiusura identitaria. Al contrario, la riflessione sulla tradizione deve implicare sempre uno scambio vitale con l'alterità. Il passato non è un "involucro"<sup>510</sup> senz'anima da idolatrare, ma il depositario delle contraddizioni interne e le contaminazioni esterne che formano la cultura di un popolo. Su queste premesse, si può fondare quello Weil definisce un "patriottismo che si ispiri alla compassione [...]"<sup>511</sup>, capace di sfuggire alla menzogna della forza per riconoscere la fragilità costitutiva del concetto stesso di patria, al fine di farne oggetto di attenzione e amore.

---

<sup>506</sup> S. Weil, *Riflessione sul buon uso degli studi scolastici in vista dell'amore di Dio*, in *Attesa di Dio*, cit., p. 199.

<sup>507</sup> S. Weil, *La prima radice. Preludio a una dichiarazione dei doveri verso l'essere umano*, cit., p. 91.

<sup>508</sup> *Ivi*, p. 98.

<sup>509</sup> *Ivi*, p. 146.

<sup>510</sup> *Ivi*, p. 209.

<sup>511</sup> *Ivi*, p. 159.

### 3.3.1 Dal radicamento verso una cittadinanza terrestre

Quanto emerso finora suggerisce che il radicamento non sia semplicemente l'esito di una trasformazione di carattere sociale o politico, ma richieda una più profonda conversione del pensiero verso un'unica meta: il Bene. Weil individua proprio nell'educazione una delle vie maestre per attuare questa trasformazione. Muovendo dal presupposto secondo cui "[...] l'educazione non vale molto se non si ispira all'idea di una certa perfezione umana"<sup>512</sup>, Weil iscrive la propria proposta educativa entro i parametri della cosiddetta *vera grandezza*, posta in estrema antitesi rispetto al modello dominante della *falsa grandezza*<sup>513</sup>. Quest'ultima è alimentata dalla *force* dinanzi alla quale, osserva Weil, "[...] noi tutti ci inchiniamo quando volgiamo gli occhi al passato"<sup>514</sup>. Si tratta della forza, intesa come volontà di potenza e di affermazione, che ha mosso la storia passata e che continua ancora oggi ad agire sotterranea.

Ora, ciò che si vuole mostrare nella presente analisi è come, per Weil, il modello della *falsa grandezza* riceva la sua legittimazione proprio negli ambienti scolastici. Secondo la filosofa, la scuola stessa si caratterizza per essere uno dei principali luoghi dello *sradicamento*, poiché, in un certo modo, *istituzionalizza* il primato della forza su quello dell'Amore. Questo *sradicamento educativo* scaturisce da quel *disprezzo del bene* che permea i programmi di studio, il cui culmine è dato dall'idea equivoca di "genio"<sup>515</sup> che viene quotidianamente trasmessa agli studenti.

Nei programmi scolastici, si pensi in particolare alla disciplina della storia, si assiste troppo spesso all'esaltazione di un *genio vizioso*, celebrato unicamente per la sua capacità di rimanere nella storia del genere umano a discapito di qualsiasi forma di moralità. Secondo Weil, questa idea induce i giovani studenti alla falsa e tragica conclusione per cui la virtù sia un esclusivo "appannaggio della mediocrità"<sup>516</sup>. Lo studente, esposto costantemente alla glorificazione della crudeltà nella storia, all'egoismo nella letteratura e alla potenza illimitata nella scienza, finisce inevitabilmente per fare della virtù un elemento irrilevante o, peggio, un sinonimo di

---

<sup>512</sup> *Ivi*, p. 198.

<sup>513</sup> Cfr. *ivi*, p. 213.

<sup>514</sup> *Ivi*, p. 203.

<sup>515</sup> *Ivi*, p. 210.

<sup>516</sup> *Ibidem*.

impotenza<sup>517</sup>. L'esempio emblematico, richiamato dalla stessa Weil, è quello del giovane Hitler, la cui biografia testimonia l'ammirazione giovanile per i grandi conquistatori del passato, come ad esempio Silla<sup>518</sup>, ricordati proprio in virtù della loro ferocia.

A questo paradigma della forza, che domina il clima culturale, Weil contrappone un'alternativa che abbraccia “un livello di grandezza dove l'eroismo, la santità, il genio creatore di bellezza, e quello che rivela la verità non si distinguono più fra loro”<sup>519</sup>. Per Weil, educare al Bene puro significa cessare di alimentare la menzogna della forza per affermare il modello della santità, nella convinzione che: “Se vi sono geni, la cui genialità è pura tanto da essere manifestamente prossima alla grandezza dei santi più alti, perché perdere il proprio tempo ad ammirare gli altri?”<sup>520</sup>.

La responsabilità della perdizione morale dell’“[...] anima affamata dell'adolescente [...]” ricade, infatti, su quel sistema educativo che lo ha “[...] nutrito di menzogna [...]”<sup>521</sup>. Per questo, Weil si richiama alla necessità di un'*azione pubblica*, di cui la stessa istituzione scolastica deve farsi carico, volta a fare dell'educazione il generatore dei moventi necessari per agire nel mondo in virtù del Bene. A tal proposito, Weil distingue tra un insegnamento meramente nozionistico e un'educazione capace di fornire l'energia necessaria all'esecuzione dell'azione. Tale distinzione è resa efficacemente dall'immagine dell'automobile:

Voler condurre creature umane – si tratti di altri o di se stessi – verso il bene indicando soltanto la direzione, senza essersi assicurato della presenza dei moventi necessari, equivale a voler mettere in moto un'automobile senza benzina, premendo sull'acceleratore<sup>522</sup>.

Un'educazione volta al radicamento dell'individuo non può esaurirsi alla semplice *indicazione* di ciò che è bene, ma deve essere capace di innescare nell'educando la perturbazione che lo muova in direzione del cambiamento. Per Simone Weil il movente supremo di questa trasformazione è l'Amore: l'acquisizione dei saperi,

---

<sup>517</sup> Cfr. *Ibidem*.

<sup>518</sup> Cfr. *ivi*, p. 203.

<sup>519</sup> *Ivi*, p. 211.

<sup>520</sup> *Ibidem*.

<sup>521</sup> *Ivi*, p. 216.

<sup>522</sup> *Ibidem*.

infatti, avvicina l'uomo alla verità “[...] solo quando si tratta della conoscenza di quel che si ama”<sup>523</sup>.

Tuttavia, per orientare correttamente l'agire morale, è necessario sviluppare ciò che la filosofa definisce come una sorta di “visione simultanea”<sup>524</sup> di più elementi. Ciò significa che l'educazione deve essere in grado di insegnare a leggere i molteplici livelli del reale, per produrre azioni mirate al contesto di riferimento. Per questa ragione, Weil critica duramente quel tipo di cultura “[...] elaborata in un ambiente chiuso, guasto e indifferente alla verità”<sup>525</sup> e quel genere di sapere somministrato “[...] come si dà il beccime agli uccelli [...]”<sup>526</sup>, che finisce per lasciare affamato chi desidera davvero conoscere. Una simile istruzione non genera radicamento ma, al contrario, contribuisce a perpetuare la scissione tra l'uomo e il cosmo.

È emblematica, in questo senso, l'immagine dello studente che ripete meccanicamente che la terra gira intorno al sole ma “[...] in realtà non guarda più le stelle”<sup>527</sup>: quel sole imparato a scuola non ha più alcun contatto con l'esperienza vissuta. Questo scenario si aggrava alla luce del fatto che il sapere, “[...] strumento maneggiato da professori per fabbricare professori che a loro volta fabbricheranno professori”<sup>528</sup>, risulta una proprietà esclusiva degli specialisti confinati nei microcosmi irraggiungibili delle loro discipline. Come osserva Carofalo, la compartimentazione del sapere, infatti, “ci permette di accedere solo a verità mutilate, parziali, impedisce qualsiasi forma di confronto tra gli intellettuali erigendo barriere che appaiono insuperabili, soprattutto riduce l'intero universo a ciò che è alla portata della conoscenza umana”<sup>529</sup>. Per queste diverse ragioni, Weil individua nello “sradicamento culturale”<sup>530</sup> una delle forme più allarmanti dello sradicamento, poiché esso si rivela il più grande impedimento al raggiungimento di quella “verità divenuta viva”<sup>531</sup> che nutre l'anima attraverso radici profonde.

---

<sup>523</sup> *Ivi*, p. 226.

<sup>524</sup> *Ivi*, p. 195.

<sup>525</sup> *Ivi*, p. 51.

<sup>526</sup> *Ibidem*.

<sup>527</sup> *Ibidem*.

<sup>528</sup> *Ivi*, p. 70.

<sup>529</sup> V. Carofalo, *Pensare in tempo di sventura. Saggio sulla filosofia di Simone Weil*, cit., p. 31.

<sup>530</sup> S. Weil, *La prima radice. Preludio a una dichiarazione dei doveri verso l'essere umano*, cit., p. 223.

<sup>531</sup> E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, cit., p. 221.

Nel contesto contemporaneo, l'analisi weiliana trova un'eco significativa nel pensiero di Morin, il quale rileva come gli “[...] inconvenienti della superspecializzazione, della compartimentazione, della frammentazione del sapere [...]”<sup>532</sup> continuano ancora oggi a rendere la conoscenza sempre più inaccessibile non solo ai più, ma alla stessa comprensione umana. Per Morin, l'uomo contemporaneo appare “inquantato, frammentato nei singoli pezzi di un puzzle che ha perso la sua figura”<sup>533</sup>. Il paradigma dominante riduzionista e disgiuntivo, infatti, impedisce di “[...] concepire l'unità complessa dell'umano [...]”<sup>534</sup> e il “doppio radicamento”<sup>535</sup> dell'uomo nella sfera vivente e nel cosmo. Morin ci ricorda la nostra essenza di “esseri cosmici e terrestri”<sup>536</sup>: siamo, per natura, espressione della complessità. Tuttavia, nell'attuale “era Planetaria”<sup>537</sup>, tale complessità assume una configurazione inedita e, in un certo modo, ancor più complessa. Nella fase corrente della “mondializzazione”<sup>538</sup>, l'umano si trova immerso in una realtà interconnessa e globalizzata che appare inafferrabile, proprio a causa degli strumenti di pensiero utilizzati per indagarla. Morin osserva:

Ciò che aggrava la difficoltà di conoscere il nostro Mondo è il modo di pensare che ha atrofizzato in noi, anziché svilupparla, la capacità di contestualizzare e globalizzare, mentre l'esigenza dell'era planetaria è di pensare la sua globalità, la relazione tutto-parti, la multidimensionalità la complessità<sup>539</sup>.

Concepire la complessità oggi significa, per Morin, confrontarsi con il concetto dell'*Unitas multiplex*<sup>540</sup>. Questa nozione suggerisce che ogni essere umano, pur nella sua singolarità, porta sempre in sé stesso la traccia dell'intera Umanità. Tale principio è alla base della comprensione della condizione umana, che, nel nostro tempo, esige un “pensiero policentrico”<sup>541</sup>, capace cioè di superare le chiusure identitarie e disciplinari senza tuttavia sfociare in forme astratte di universalismo. Per Morin,

---

<sup>532</sup> *Ivi*, p. 117.

<sup>533</sup> *Ivi*, p. 48.

<sup>534</sup> *Ibidem*.

<sup>535</sup> *Ibidem*.

<sup>536</sup> E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, cit., p. 50.

<sup>537</sup> *Ivi*, p. 47.

<sup>538</sup> *Ivi*, p. 63.

<sup>539</sup> *Ivi*, p. 64.

<sup>540</sup> Cfr. *ivi*, p. 56.

<sup>541</sup> *Ivi*, p. 64.

questa specifica modalità di pensiero deve diventare “la finalità dell’educazione che, nell’era Planetaria, deve operare per l’identità e per la coscienza terrestre”<sup>542</sup>.

Su questa linea interpretativa si coglie una certa affinità tra la lezione di Morin e quella di Weil: per entrambi gli autori, essere radicati significa riconoscersi come frutti della stessa Terra, figli di un medesimo destino. Se Weil rintracciava nello sradicamento una perdita di cittadinanza dell’uomo nel mondo e nel radicamento il requisito di una nuova civiltà<sup>543</sup>, Morin ribadisce oggi l’urgenza di una “cittadinanza terrestre”<sup>544</sup> come condizione necessaria per un nuovo radicamento. Ciò implica la costruzione di una “*Terra-patria*”<sup>545</sup> che sia abitata dall’uomo non solo in quanto esemplare biologico di una certa specie, ma come membro consapevole di un’unica umanità. Alla luce delle riflessioni weiliane, integrate dagli spunti moriniani, il radicamento si configura dunque come il requisito esistenziale per abitare il mondo; attuarlo oggi significa, secondo le parole di Morin, “*salvare l’Umanità realizzandola*”<sup>546</sup>.

## Conclusione

Il capitolo si era proposto di esplorare l’attenzione come forma di relazione con il sé, con l’altro e con il mondo. La riflessione sulla nozione weiliana di *sventura* ha messo in luce come l’educazione sia chiamata a problematizzare l’esperienza del dolore, nell’ottica di delineare una *pedagogia della fragilità*, dove l’attenzione possa elevarsi a compassione. Parallelamente, l’analisi del concetto weiliano di *distanza* ha permesso di ripensare l’attenzione nella forma di una *presenza distante*, che si pone a fondamento dell’amicizia e della carità. In questo quadro, è stata approfondita la questione della *responsabilità educativa*, intesa come capacità di accompagnare i giovani studenti verso una costruzione libera e autonoma della propria identità.

L’indagine si è infine estesa alle dinamiche dello *sradicamento* e del *radicamento*, allo scopo di osservarne il significato specificamente educativo. In particolare, è emerso il ruolo ambivalente della scuola, che può agire sia come fattore di sradicamento, sia

---

<sup>542</sup> *Ivi*, p. 65.

<sup>543</sup> Cfr. D. Canciani, *Simone Weil. Il male dell’Occidente: lo sradicamento*, p. 65.

<sup>544</sup> E. Morin, *I sette saperi necessari all’educazione del futuro*, cit., p. 122.

<sup>545</sup> *Ivi*, p. 121.

<sup>546</sup> *Ibidem*.

come tramite per il radicamento autentico dell'uomo nel mondo. L'accoglienza della sventura come elemento strutturalmente umano e il riconoscimento dell'altro nella sua preziosa fragilità aprono così la strada a una forma di corresponsabilità condivisa, che ci chiama ad abitare il mondo come *cittadini terrestri* partecipi di un'unica Umanità.

## Capitolo 4

### Studio di caso: un'osservazione qualitativa ispirata a Simone Weil

#### Introduzione

Muovendo dall'assunto weiliano secondo cui la ricerca della verità non si esaurisce nella sola riflessione speculativa ma esige un confronto costante con il reale, il risvolto empirico della ricerca diviene la prosecuzione necessaria del precedente discorso filosofico ed educativo. Come osservato nel primo capitolo, le *Lezioni di filosofia* ricordano che “[...] se si esercita il metodo solo sui simboli si rimane in una sorta di gioco”<sup>547</sup>: è solo nell'azione, infatti, che il pensiero può uscire dai limiti dell'immaginazione e confrontarsi pienamente con la realtà. Per assecondare il “bisogno di realtà”<sup>548</sup> che muove l'intera filosofia di Weil e, intrinsecamente, anche questa ricerca, il capitolo presenta uno studio di caso, condotto attraverso un'indagine *qualitativa*. L'obiettivo è indagare se e come l'attenzione nei suoi significati pedagogici possa darsi nella realtà scolastica contemporanea.

#### 4.1 Contesto e obiettivi

##### 4.1.1 Contesto

Lo studio di caso è stato realizzato nel corso del tirocinio universitario curriculare, svolto presso una scuola secondaria di secondo grado comprendente vari indirizzi di studio. L'indagine si è concentrata su classi diverse, dalla prima alla quinta, appartenenti all'indirizzo Classico e a quello delle Scienze Umane. Sono stati coinvolti quattro docenti di differenti aree disciplinari – scienze umane, italiano, storia e latino, matematica e fisica, filosofia – consentendo così di osservare le situazioni didattiche

---

<sup>547</sup> S. Weil, *Lezioni di filosofia*, cit., p. 50.

<sup>548</sup> S. Weil, *Piccola cara. Lettere alle allieve*, cit., p. 49.

da più prospettive. Nello specifico, è stato possibile assistere a circa sei ore di lezione per ciascun insegnante, distribuite in momenti diversi della giornata scolastica. Il coinvolgimento di più soggetti e l'estensione dell'osservazione lungo un arco temporale di circa quattro settimane ha favorito l'indagine, consentendo di rafforzare l'interpretazione e curare la selezione dei dati raccolti.

Nel corso dello studio si è cercato di mantenere una presenza discreta, capace di rispettare quella *giusta distanza* che, in ottica weiliana, rappresenta la condizione necessaria di ogni relazione autentica. Da qui la scelta di porsi idealmente sulla *soglia* del contesto indagato, cercando di adottare uno sguardo attento a ciò che emergeva nello spazio della classe, per estrarlo dall'esclusività dell'esperienza vissuta e dare luogo alla riflessione.

#### 4.1.2 Domanda e obiettivi di ricerca

Il presente studio esplora la realtà scolastica attuale attraverso un'*osservazione qualitativa* ispirata alle suggestioni pedagogiche weiliane. L'attenzione viene qui indagata alla luce dei nuclei concettuali emersi nel secondo capitolo: *sforzo*, *attesa*, *vuoto*, *desiderio* ed *errore*. Si tratta di nozioni che, come studiate, pur radicandosi in un terreno filosofico e spirituale, dischiudono significati pedagogici rilevanti e si offrono come cornici interpretative adatte a leggere l'esperienza educativa.

Sulla base di queste premesse, la domanda di ricerca può essere formulata nel seguente modo: *nella scuola di oggi è possibile osservare segni riconducibili alla nozione weiliana di attenzione?*

A questa domanda si aggiunge una sotto-domanda metodologica: *è possibile tradurre le suggestioni weiliane in uno strumento di indagine capace di orientare lo sguardo sulle pratiche didattiche attuali?*

L'obiettivo è dunque duplice. Da un lato, si vuole osservare se le dimensioni dell'attenzione emergono nella quotidianità scolastica; dall'altro, si intende mettere alla prova una *griglia osservativa* costruita ispirandosi al pensiero di Weil. L'intento ultimo è quello di offrire un piccolo contributo al dibattito pedagogico, aprendo una possibile via inedita che interroghi, attraverso l'esperienza, concetti che finora sono rimasti confinati alla dimensione teorica.

## 4.2 Strumenti e pratiche

### 4.2.1 Ragioni della scelta metodologica

Considerando il contesto e gli obiettivi di ricerca, si è scelto di realizzare uno studio di caso. La metodologia dello studio di caso permette di osservare un fenomeno circoscritto in un certo periodo di tempo e prevede il coinvolgimento di uno o più individui, con l'obiettivo ultimo di raccogliere dati utili ai fini della ricerca<sup>549</sup>. Questo approccio è sembrato particolarmente adeguato, in quanto considera l'effettiva “[...] complessità della situazione concreta in cui gli eventi sotto esame si verificano”<sup>550</sup>. L'esperienza, e in particolare quella educativa, è infatti costituita da un intreccio articolato di fenomeni che trascendono quelli immediatamente osservabili. Il presente studio, dunque, non ha la pretesa di esaurire la complessità dell'oggetto a cui si riferisce, ma ne propone una lettura interpretativa.

Dal momento che questo studio si muove in un ambito pressoché inesplorato, si è ritenuto opportuno condurre un'indagine *esplorativa e qualitativa* attraverso il metodo dell'*osservazione*. L'osservazione, definita da Tessaro come “[...] un'operazione di selezione e di strutturazione dei dati in modo da far emergere una rete di significati”<sup>551</sup>, si è rivelata la scelta più adatta per due ragioni in particolare.

In primo luogo, essa permette di avvicinarsi a oggetti di ricerca che, come in questo caso, non sono ancora stati indagati a livello empirico. In un'indagine di tipo *esplorativo*, infatti, uno degli obiettivi principali è quello di confrontarsi con l'esperienza per verificare la tenuta stessa della domanda di ricerca. Nel presente caso, si tratta di comprendere se sia significativo o meno interrogarsi sull'attenzione come categoria pedagogica e se questa riflessione possa trovare riscontro nella realtà educativa contemporanea.

In secondo luogo, l'osservazione è una pratica che, in un certo senso, riflette quella dell'attenzione: osservare significa, infatti, prestare attenzione a ciò che solitamente

---

<sup>549</sup> Cfr. J. W. Creswell, J. D. Creswell, *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, SAGE Publications, Thousand Oaks (CA), 2018, p. 51.

<sup>550</sup> R. Trincherò, *Lo studio di caso*, Università degli Studi di Torino, <https://moodle2.units.it>.

<sup>551</sup> F. Tessaro, *Modelli e pratiche di valutazione: dall'osservazione al controllo delle procedure*, in *Comunicazione e linguaggi non verbali. Variazione sul corpo: pratiche educative, rieducative, terapeutiche*, a cura di I. Padoan, II, Pensa MultiMedia, Lecce, 2017, pp. 395-420, p. 401.

sfugge. È in questo senso che l'attenzione, oltre a costituire l'oggetto dell'indagine, ne diviene il riferimento per la scelta metodologica.

Per queste diverse ragioni, si è scelto di svolgere un'osservazione *non partecipante sistematica e intenzionale*. Essa è definita *non partecipante* in quanto l'osservatore non prende parte attiva alla situazione, ma si limita ad osservare *da fuori* le dinamiche educative nel corso dello svolgimento delle lezioni<sup>552</sup>. È invece definita *sistematica e intenzionale* poiché, come precisa Tessaro, “[...] riguarda comportamenti predeterminati, dimensioni prefissate, caratteristiche considerate rappresentative [...]”<sup>553</sup> e si fonda sul cosiddetto “accertamento intenzionale”<sup>554</sup> che si realizza “[...] quando l'osservatore ‘si interroga’ in modo esplicito sui processi analizzati”<sup>555</sup>, decidendo a priori ciò che vuole osservare.

Tessaro osserva inoltre che l'osservazione non è mai riducibile a una semplice registrazione percettiva, ma è un procedimento che “[...] implica tutta una serie di operazioni di sensibilizzazione e di focalizzazione dell'attenzione, di confronto, di giudizio, il tutto guidato da un'intenzione”<sup>556</sup>. Nel caso delle situazioni educative, ciò significa “[...] concentrare la propria attenzione sui soggetti che vi sono impegnati, cioè analizzare l'interdipendenza dei loro comportamenti, delle loro condotte, delle loro relazioni”<sup>557</sup>, per selezionare dei dati e portare alla luce una serie di significati.

#### 4.2.2 La griglia osservativa

L'osservazione è stata supportata da una griglia costruita a partire dai significati pedagogici dell'attenzione analizzati nel corso della tesi, da cui sono stati ricavati alcuni indicatori adatti a leggere l'esperienza scolastica attuale. Nello specifico, la griglia contiene una scala composta dalle seguenti espressioni: *comportamento assente* (0), *comportamento in parte presente* (1), *comportamento presente* (2), *comportamento ripetuto* (3), *non è stato possibile osservare il comportamento* (4). È

---

<sup>552</sup> Cfr. N. Jain, *Che cos'è l'osservazione qualitativa? Definizione, tipi, esempi e buone pratiche*, IdeaScale, <https://ideascale.com/it/lablog/cose-losservazione-qualitativa/>.

<sup>553</sup> F. Tessaro, *Modelli e pratiche di valutazione: dall'osservazione al controllo delle procedure*, cit., p. 404.

<sup>554</sup> *Ivi*, p. 402.

<sup>555</sup> *Ibidem*.

<sup>556</sup> *Ivi*, p. 402.

<sup>557</sup> *Ivi*, p. 401.

opportuno precisare che la scala non è stata utilizzata a fini certificativi o di verifica, ma come strumento per favorire l'interpretazione dei dati. La griglia, dunque, non va concepita come un dispositivo di "controllo"<sup>558</sup>, ma come una mappa per orientarsi nel *mare magnum* dell'esperienza educativa. L'analisi, infatti, tiene in considerazione soprattutto le *note qualitative*, che hanno permesso all'osservatore di cogliere quegli elementi che sfuggono alla quantificazione ma che, in questa ricerca di carattere filosofico e pedagogico, sono risultati imprescindibili.

Prima di spiegare dettagliatamente le diverse aree della griglia, occorre definire meglio il quadro teorico a partire dal quale si è costruito lo strumento. Si è scelto di richiamarsi alla sfera delle *competenze comunicativo-relazionali* del docente. Queste, oltre a rappresentare un riferimento pedagogico riconosciuto, offrono una cornice adatta a tradurre le suggestioni pedagogiche weiliane in comportamenti osservabili nel corso di un'ora di lezione.

I modelli che definiscono le competenze professionali del docente sono molteplici e si sono sviluppati, indicativamente, a partire dalle *Raccomandazioni europee* del 2006 e del 2018 fino agli obiettivi dell'*Agenda ONU 2030* (Goal 4, *Istruzione di qualità*). Un modello particolarmente utile per la realizzazione del presente studio è stato quello della "Piramide della professione docente"<sup>559</sup> di Fumarco, nel quale le competenze dell'insegnante sono distinte in *disciplinari, metodologico-didattiche, comunicativo-relazionali e organizzative*<sup>560</sup>.

Proprio alla dimensione *comunicativo-relazionale* l'autore dedica una particolare riflessione, contestando il pregiudizio secondo cui tali competenze sarebbero esclusivamente innate<sup>561</sup>. Se è vero che esistono delle predisposizioni soggettive alla relazione e alla comunicazione, è altrettanto vero che queste competenze possono essere allenate nel tempo, come del resto accade, in prospettiva weiliana, per la stessa attenzione. Ciò non significa che l'insegnante debba trasformarsi in "[...] un manipolatore di folle, di idee, un virtuoso degli effetti plateali [...]"<sup>562</sup>, ma suggerisce piuttosto che egli debba imparare ad accompagnare gli studenti nella crescita trasmettendo una passione autentica per ciò che fa. Un buon insegnante, infatti, è colui

---

<sup>558</sup> *Ivi*, p. 401.

<sup>559</sup> G. Fumarco, *Professione docente. Ruoli e competenze*, Carocci, Roma, 2006, p. 74.

<sup>560</sup> *Ivi*, p. 75.

<sup>561</sup> Cfr. *ivi*, p. 83.

<sup>562</sup> *Ibidem*.

che “[...] ‘contamina’ la platea degli allievi attraverso una sua personale forte motivazione alla conoscenza”<sup>563</sup>.

In questa prospettiva, la professione del docente assume un carattere “multiprospettico”<sup>564</sup>, che richiede di integrare le competenze “specifiche”<sup>565</sup>, cioè quelle specificamente disciplinari, con le competenze “trasversali”<sup>566</sup>, tra cui quelle *comunicativo-relazionali*. Come osserva La Marca, le competenze trasversali sono elementi “[...] essenziali della professionalità del docente”, in quanto costituiscono il fondamento di un irrinunciabile “atteggiamento etico, di cura e di responsabilità”<sup>567</sup> che, in ottica weiliana, si può leggere come un autentico esercizio di attenzione verso l’altro.

È in questo contesto che si colloca il presente lavoro. La griglia osservativa, infatti, intreccia indicatori *standard*, ripresi dalla letteratura pedagogica sulle competenze *comunicativo relazionali*, e indicatori *di ispirazione weiliana*, tratti dalle riflessioni sviluppate nei capitoli precedenti.

Oltre ai riferimenti già citati, è risultato particolarmente utile il modello proposto da *Il portfolio degli insegnanti. Per documentare il curriculum professionale dei docenti*, da cui sono state tratte le tre macroaree della griglia: *Negoziazione e condivisione; Comunicazione; Ascolto attivo*. Queste dimensioni verranno approfondite nelle pagine successive.

---

<sup>563</sup> *Ibidem*.

<sup>564</sup> A. La Marca, L. Longo, *Le soft skills del docente*, in *Lifelong and lifewide learning and education Spagna e Italia a confronto*, Roma TrE-Press, Roma, 2019, a cura di G. Aleandri, pp. 113-129, p. 113.

<sup>565</sup> *Ibidem*.

<sup>566</sup> *Ibidem*.

<sup>567</sup> *Ivi*, p. 115.

## Area 1: *Negoziatione e condivisione*

| Dimensione                                    | Significato dell'indicatore   | Indicatore  | Scala | Note qualitative |
|---|---|---|-------|------------------|
| <b>Condivisione e co-costruzione</b>          | <b>Il docente condivide le regole e i criteri del setting.</b>                        | Presenta le regole all'inizio dell'attività spiegandone il significato.<br>(es. verifica, lavoro di gruppo)   |       |                  |
|   |   | Presenta il percorso didattico/unità didattica a inizio lezione.  |       |                  |
|   | <b>Il docente coinvolge attivamente gli studenti nelle scelte didattiche.</b>         | Coinvolge gli studenti in scelte relative allo svolgimento di attività didattiche.<br>(es. verifiche, compiti, lavori)  |       |                  |
|   |   | Coinvolge gli studenti nelle scelte relative agli argomenti del programma.<br>(es. "Cosa preferite approfondire?")  |       |                  |
| <b>Sforzo negativo</b>                        | <b>Il docente promuove un impegno orientato al senso e non alla mera prestazione.</b> | Valorizza l'attività legandola al significato intrinseco dell'apprendimento piuttosto che alla ricompensa/voto.<br>(es. <i>Questo esercizio ci serve a...</i> ) |       |                  |
| <b>Vuoto -silenzio</b>                        | <b>Il docente cura un ambiente silenzioso per favorire l'attenzione.</b>              | Propone un momento iniziale di silenzio.  |       |                  |
|   |   | Richiama a un silenzio <i>sensato</i> (finalizzato alla concentrazione) nel corso della lezione.  |       |                  |
| <b>Trasmissione del desiderio conoscitivo</b> | <b>L'insegnante agisce come testimone del desiderio conoscitivo.</b>                  | Introduce elementi stimolanti (argomenti, immagini, canzoni, poesie) per suscitare la gioia dell'apprendimento.   |       |                  |
|   |   | Esplicita interesse personale o trasmette la passione per l'argomento trattato.   |       |                  |

Secondo la definizione fornita dal *Portfolio per gli insegnanti*, l'area della *Negoziatione e condivisione* riguarda lo "[...] spazio fisico e mentale che apre alla possibilità di azione e di pensiero di co-costruzione di scelte ideali (obiettivi) e organizzative (*setting* educativo) nel rispetto delle diverse caratteristiche personali e risorse"<sup>568</sup>. Nello specifico, il docente è chiamato a "[...] riconoscere le diverse risorse dei singoli [...]"<sup>569</sup>, per favorire la partecipazione degli studenti a quei processi decisionali che concernono le attività didattiche, con l'obiettivo ultimo di costruire un clima di condivisione e cooperazione. La dimensione *standard* della griglia,

<sup>568</sup> AA. VV., *Il portfolio degli insegnanti. Per documentare il curriculum professionale dei docenti*, Tecnodid editrice / I.R.R.E. - E.R., Bologna, 2005, p. 47.

<sup>569</sup> *Ibidem*.

*Condivisione e co-costruzione*, si colloca in questa cornice e mira a osservare se e come il docente coinvolga gli studenti nelle scelte quotidiane della classe.

Nell'ambito del presente studio, tuttavia, si ipotizza che l'area *Negoziazione e condivisione* possa essere interrogata anche alla luce delle implicazioni pedagogiche del discorso weiliano. Per questa ragione, a fianco alle dimensioni *standard*, si è ritenuto opportuno integrare alcune dimensioni ispirate a Weil: lo *Sforzo negativo*, il *Vuoto-silenzio* e la *Trasmissione del desiderio*.

Per Weil, ogni atto di attenzione richiede un particolare tipo di *sforzo* che, come osservato in precedenza, non è volontaristico o muscolare, né orientato a una ricompensa, ma consiste in un momento di sospensione dell'io per accogliere ciò che altro da sé. In ambito scolastico, e specificamente in riferimento alle competenze dell'insegnante, questa postura educativa può tradursi in strategie volte a orientare l'impegno degli alunni non al mero risultato, ma al *sensu* intrinseco di ciò che si apprende. Si è pensato, pertanto, di inserire la dimensione dello *Sforzo negativo* all'interno dell'area *Negoziazione e condivisione*: l'intento è osservare se l'insegnante sia capace di condividere e supportare l'importanza di un impegno svincolato dalle logiche della valutazione, che spesso dominano la scuola contemporanea (si veda 2.2.1 *Lo sforzo*).

In continuità con la prospettiva weiliana, secondo cui il piano dell'interiorità e quello educativo sono inseparabili, la nozione di *vuoto* viene qui assunta come cornice interpretativa delle dinamiche scolastiche. Nel contesto delle competenze del docente, questo concetto può tradursi in pratiche volte a favorire il *silenzio*, inteso come momento di sospensione dall'immediatezza dell'agire: uno spazio mentale in cui l'allievo si dedica *solamente* a prestare attenzione, senza essere spinto *immediatamente* al fare (si veda 2.2.3 *Il vuoto*). In questa prospettiva, Scotti Jurić osserva che, come nel caso della parola, “[...] anche il silenzio può essere utilizzato a fini autoritari e unidirezionali, oppure a fini circolari e cooperativi”<sup>570</sup>. Per questa ragione, si è scelto di inserire il *Vuoto-silenzio* nell'area *Negoziazione e condivisione*. Gli indicatori riportati nella griglia, dunque, mirano a osservare se, nell'esperienza scolastica

---

<sup>570</sup> R. Scotti Jurić, *Nuove dinamiche interattive in classe: imparare ad ascoltare*, cit., p. 207.

quotidiana, emerga quel “silenzio ricettivo”<sup>571</sup> capace di disporre l’alunno alla comprensione di nuovi saperi e all’ascolto dell’altro.

Insieme alle dimensioni dello sforzo e del vuoto, si è integrata la *Trasmissione del desiderio*, per osservare se la condivisione possa riguardare anche la componente motivazionale più profonda: quella rivolta alla conoscenza. A scuola, la trasmissione del desiderio conoscitivo può avvenire in modi diversi, ad esempio quando l’insegnante introduce elementi capaci di suscitare curiosità, oppure quando manifesta la propria passione per l’argomento trattato. Condividere, in questo senso, può voler dire anche rendere partecipi gli studenti di quel *desiderio di conoscenza* che, in ottica weiliana, conduce alla bellezza e alla gioia dell’apprendimento (si veda 2.3 *Desiderio: educare alla bellezza e alla gioia*).

## Area 2: *Comunicazione*

| Dimensione                        | Significato dell’indicatore   | Indicatore  | Scala | Note qualitative |
|-----------------------------------|---|---|-------|------------------|
| <b>Mediazione dialogica</b>       | <b>Il docente cura una comunicazione chiara e gestisce i turni di parola.</b> | Verifica la comprensione degli studenti durante la lezione. (es. <i>Mi sono spiegato? Avete capito?</i> )                                     |       |                  |
|                                   |   | Adatta le spiegazioni su richiesta.   |       |                  |
|                                   |   | Gestisce le diverse prospettive.  |       |                  |
| <b>Primato del reale</b>          | <b>Il docente costruisce una comunicazione ancorata al reale.</b>             | Integra la spiegazione con esempi tratti dalla realtà sociale o dalla realtà della classe. (es. esperienze personali, fatti sociali, notizie) |       |                  |
| <b>Dare parola a chi non l’ha</b> | <b>Il docente cura una comunicazione attenta.</b>                             | Sollecita gli studenti con difficoltà e/o più silenziosi/timidi.  |       |                  |
| <b>Comunicazione decentrata</b>   | <b>Il docente rinuncia a monopolizzare la comunicazione.</b>                  | Sollecita attivamente gli studenti a parlare, accogliendo il contributo di ciascuno. (es. <i>Cosa ne pensi? ...</i> )                         |       |                  |

Secondo la definizione fornita da *Il portfolio degli insegnanti*, l’area della *Comunicazione* concerne la “[...] realizzazione di scambi comunicativi, verbali e non verbali, capaci di strutturare e articolare l’esistenza e l’azione di una comunità

<sup>571</sup> *Ivi*, p. 205.

democratica di apprendimento”<sup>572</sup>. Per favorire questa dimensione, l’insegnante è chiamato a intervenire calibrando “[...] le dinamiche del gruppo e la gestione dei conflitti [...]”<sup>573</sup> e fornendo “[...] il debito aiuto per raggiungere il livello potenziale di sviluppo di ciascuno”<sup>574</sup>. Ciò significa, nel concreto, mettersi a disposizione degli studenti per verificare la comprensione di quanto spiegato<sup>575</sup>, per adattare le spiegazioni a seconda delle esigenze dei singoli e per gestire le prospettive di pensiero diverse e gli eventuali conflitti<sup>576</sup>; elementi, questi, che sono stati sintetizzati nella dimensione *standard* della griglia.

Comunicare, dunque, non significa solo saper spiegare, ma anche imparare a prestare attenzione piena all’interlocutore. Come osserva Lombardi:

Il termine comunicazione si riferisce, in generale, all’azione di rendere noto, trasmettere e diffondere informazioni, messaggi, ma include anche la condivisione di fatti, sentimenti, emozioni, sensazioni, coinvolgendo altri in pensieri, esperienze, opinioni, interessi e tali aspetti possono avere un forte impatto nelle dinamiche relazionali<sup>577</sup>.

Nel quadro di questa definizione, si è scelto di affiancare agli elementi *standard* alcune dimensioni ispirate a Weil. Nello specifico, è stata introdotta la dimensione del *Primato del reale*: in Simone Weil, infatti, il pensiero è autentico solo nella misura in cui rimane radicato all’esperienza. Nello spazio didattico ciò può tradursi in una comunicazione capace di rimanere aderente al reale, attraverso l’utilizzo di esempi tratti dall’esperienza concreta della vita di classe e di ciò che accade nel mondo, mantenendo vivo il legame tra la conoscenza e la realtà.

Inoltre, in coerenza con quanto emerso nei capitoli precedenti (si veda 3.1 *Educare a essere fragili: dalla sventura alla pedagogia della fragilità*), si è ritenuto opportuno indagare la capacità del docente di rivolgersi anche a coloro che rischiano di rimanere ai margini dello scambio comunicativo. Una comunicazione autentica richiede, infatti,

---

<sup>572</sup> AA. VV., *Il portfolio degli insegnanti. Per documentare il curriculum professionale dei docenti*, cit., p. 47.

<sup>573</sup> *Ibidem*.

<sup>574</sup> *Ibidem*.

<sup>575</sup> Cfr. A. La Marca, L. Longo, *Le soft skills del docente*, p. 119.

<sup>576</sup> Cfr. G. Fumarco, *Professione docente. Ruoli e competenze*, p. 93.

<sup>577</sup> G. Lombardi, *Il ruolo delle competenze comunicativo-relazionali degli insegnanti nella costruzione di processi inclusivi*, “Italian Journal of Special Education for inclusion”, 7, (2024), pp. 103-113, p. 104.

il *decentramento* di chi parla per dare spazio a quelle voci che normalmente faticano a farsi sentire. Se comunicare significa anche prestare attenzione, il docente è chiamato a sollecitare attivamente gli interventi degli studenti, con particolare cura per chi, per difficoltà o timidezza, tende a rimanere inascoltato. In questa direzione, la dimensione *Dare parola a chi non l'ha* mira a osservare se l'insegnante sia capace di farsi custode anche delle parole di chi rischia di rimanere invisibile. Gli indicatori, perciò, intendono osservare se la comunicazione didattica venga esercitata dai docenti anche come una pratica di attenzione e riconoscimento pieno dell'altro.

### Area 3: *Ascolto attivo*

| Dimensione                                   | Significato dell'indicatore   | Indicatore   | Scala | Note qualitative |
|--|---|--|-------|------------------|
| <b>Ascolto delle parole e delle emozioni</b> | <b>Il docente si mostra attento a chi parla.</b>  | Postura orientata all'ascolto. (es. sguardo, vicinanza fisica, sospende altre attività per ascoltare pienamente)   |       |                  |
|  |   | Chiede esplicitamente come stanno gli studenti per verificare stato attentivo e emotivo. (es. <i>Come va? Siete stanchi?</i> )                           |       |                  |
| <b>Integrazione e valorizzazione</b>         | <b>Il docente valorizza quanto detto dall'allievo, facendone occasione di apprendimento.</b>                | Dopo un intervento riformula e verifica di aver capito o comunque valorizza l'intervento. (es. <i>Ho capito bene? Partiamo dall'intervento di X...</i> ) |       |                  |
| <b>Attesa</b>                                | <b>Il docente rispetta i tempi di comprensione degli studenti, favorendo la lentezza della riflessione.</b> | Esplicita il valore della <i>lentezza</i> necessaria per imparare. (es. <i>Pensate prima di rispondere...</i> )  |       |                  |
|  |   | Concede tempo sufficiente per rielaborazione personale/risposte senza interrompere. (es. in interrogazioni o esposizioni)                                |       |                  |
| <b>Errore-limite</b>                         | <b>Il docente valorizza l'errore come tappa fondamentale del processo di apprendimento.</b>                 | Non giudica subito se la risposta è giusta o sbagliata, ma invita a riflettere sul ragionamento.   |       |                  |
|  |   | Utilizza l'errore-limite come occasione di approfondimento.  |       |                  |

Considerando che “ogni educazione al parlare non può che essere una educazione ad ascoltare”<sup>578</sup>, l’area dell’*Ascolto attivo* si pone in diretta continuità con quella precedente. Come osserva Scotti Jurić, attraverso l’ascolto reciproco il docente e l’alunno “[...] riescono a ‘leggere’ tutte le sfumature della comunicazione verbale e non verbale”, diventando così “soggetti attivi”<sup>579</sup> dello scambio comunicativo. Eppure, nel contesto scolastico, l’ascolto è spesso declassato a un “[...] atteggiamento di modestia e di <sup>580</sup>” e, pur essendo essenziale quanto la parola, finisce per passare in secondo piano. In risposta a questa tendenza, l’insegnante è chiamato a esercitare un <sup>581</sup>, nella consapevolezza che educare all’ascolto significa, innanzitutto, metterlo in pratica.

Ne *Il portfolio degli insegnanti*, l’*ascolto attivo* viene descritto come la capacità di “[...] avvicinarsi all’allievo/a per sentire-pensare come lui/lei [...], per riflettere [...] e ritornare a restituire *pensati e pensabili* eventi, stati d’animo, emozioni [...]”<sup>582</sup>. Le dimensioni *standard* della griglia si ispirano a questa definizione. In particolare, si ritiene che un ascolto autentico comporti un’integrazione di ciò che si condivide con l’interlocutore<sup>583</sup>: non solo le informazioni esplicite che emergono nel corso del dialogo, ma anche gli elementi impliciti, che riguardano le emozioni e gli stati d’animo di chi parla<sup>584</sup>. Da qui deriva la dimensione dell’*Ascolto delle parole e delle emozioni* a cui si affianca la dimensione denominata *Integrazione e valorizzazione*. L’ascolto, infatti, non consiste solo nel ricevere in modo passivo le parole altrui, ma prevede di “[...] chiedere conferma all’altro di aver capito correttamente il suo pensiero”<sup>585</sup>, per valorizzarne l’intervento e riconoscerlo come un contributo prezioso alla lezione. Accanto alle dimensioni *standard*, si è deciso di integrare due dimensioni di ispirazione weiliana. Attraverso la dimensione dell’*Attesa*, si vuole osservare se, nel tempo della lezione, il docente favorisca quella *lentezza* richiesta quando si impara qualcosa di nuovo. Si indaga, nello specifico, la capacità dell’insegnante di rispettare

---

<sup>578</sup> R. Scotti Jurić, *Nuove dinamiche interattive in classe: imparare ad ascoltare*, cit., p. 208.

<sup>579</sup> *Ivi*, p. 206.

<sup>580</sup> *Ivi*, p. 208.

<sup>581</sup> *Ivi*, p. 209.

<sup>582</sup> AA. VV., *Il portfolio degli insegnanti. Per documentare il curriculum professionale dei docenti*, cit., p. 47.

<sup>583</sup> Cfr. R. Scotti Jurić, *Nuove dinamiche interattive in classe: imparare ad ascoltare*, p. 208.

<sup>584</sup> A. La Marca, L. Longo, *Le soft skills del docente*, cit., p. 119.

<sup>585</sup> *Ibidem*.

i “tempi di attesa”<sup>586</sup>, resistendo alla tentazione di “riempire le pause”<sup>587</sup>, permettendo così allo studente di sostare, per quanto necessario, nel processo lento dell’apprendimento (si veda 2.2.2 *L’attesa*).

La seconda dimensione riguarda la valorizzazione dell’*Errore-limite*. In continuità con la riflessione weiliana, l’attenzione richiede una certa capacità di sostare dinanzi all’incertezza: l’errore insegna infatti a fermarsi nel tempo dell’attesa per giungere al riconoscimento del proprio limite. Tuttavia, prestare attenzione all’errore richiede uno sforzo che non investe solo l’alunno ma, in un certo senso, anche il docente. Quest’ultimo, infatti, è chiamato a riconoscere nell’errore una fase fondamentale dell’apprendimento, che, in ultima istanza, educa l’alunno all’umiltà (si veda 2.4 *Errore: educare all’umiltà e al limite*). Gli indicatori riportati mirano dunque a rilevare se nelle pratiche didattiche quotidiane sia previsto un riconoscimento del valore educativo dell’errore e dell’attesa.

### **4.3 Analisi interpretativa delle osservazioni**

In coerenza con l’impostazione *qualitativa ed esplorativa* dello studio di caso, l’analisi che segue propone una lettura interpretativa dei dati raccolti. Si è scelto di procedere per aree tematiche riportando, per ciascuna, il quadro generale di ciò che è emerso e soffermandosi su alcuni episodi ritenuti particolarmente significativi. In questo modo si vogliono mettere in luce i possibili segni dell’attenzione, illuminando il rapporto tra le dimensioni riferite alle competenze *comunicativo-relazionali* e quelle ispirate a Weil. Occorre precisare che gli episodi osservati possono *attivare* contemporaneamente più dimensioni *weiliane* e più dimensioni *standard*. Tuttavia, ci si concentra, di volta in volta, sugli aspetti ritenuti più pertinenti rispetto all’area analizzata, in modo da esplicitare accuratamente i significati filosofici e pedagogici impliciti.

---

<sup>586</sup> Cfr. R. Scotti Jurić, *Nuove dinamiche interattive in classe: imparare ad ascoltare*, p. 207.

<sup>587</sup> Cfr. *ibidem*.

#### 4.3.1 Area Negoziazione e condivisione

Sulla base delle osservazioni effettuate, si può affermare che le pratiche legate all'area *Negoziazione e condivisione* riguardano prevalentemente gli aspetti organizzativi della didattica. Per quanto concerne la dimensione *standard* denominata *Condivisione e co-costruzione*, si è riscontrato che, nella maggior parte dei casi osservati, i docenti dedicano la fase iniziale della lezione alla presentazione degli argomenti dell'unità didattica, collocandoli entro la cornice del percorso complessivo. Inoltre, in più occasioni, gli studenti sono stati coinvolti nella programmazione delle verifiche e nella scelta di approfondimenti tematici sulla base delle loro necessità o dei loro interessi. Oltre a queste pratiche più diffuse, si sono verificate delle situazioni che, lette attraverso le dimensioni *weiliane*, hanno portato a delle riflessioni significative. Se da un lato gli insegnanti cercano di *sostenere* lo *sforzo*, inteso come valorizzazione del senso dell'attività sull'esito, dall'altro, esso finisce per scontrarsi con le logiche performative che dominano l'ambiente scolastico. Anche il *Vuoto-silenzio* risulta una dimensione fragile: il silenzio, infatti, viene spesso utilizzato per richiamare all'ordine o finisce per manifestarsi come l'effetto della stanchezza degli alunni dopo una lunga giornata di scuola. In questo modo, esso fatica a porsi come spazio *ricettivo*. Allo stesso modo, la *Trasmissione del desiderio* risulta presente solo in parte, in quanto circoscritta a episodi isolati: non sempre, infatti, appare come un elemento fondamentale dell'esperienza conoscitiva. Per approfondire questi aspetti, si analizzeranno ora tre episodi significativi.

##### **Episodio 1. La scatola delle idee e la Trasmissione del desiderio**

Il primo episodio considerato rilevante per l'area *Negoziazione e condivisione* ha avuto luogo durante una lezione di Educazione Civica in una classe terza. In questa lezione, il docente ha proposto un'attività volta a contrastare il diffuso disinteresse degli studenti verso temi considerati ripetitivi, in quanto già ampiamente trattati negli anni precedenti. Di fronte a questo problema, l'insegnante ha scelto di costruire un nuovo percorso disciplinare assieme agli alunni. Questi ultimi sono stati invitati a scrivere delle proposte da raccogliere nella cosiddetta *scatola delle idee*: una piccola scatola

colorata posta sulla cattedra. Le proposte sono poi state discusse dalla classe, con lo scopo di ridefinire il programma di studio.

L'episodio ha consentito di rintracciare comportamenti riconducibili alle dimensioni *weiliane*. In particolare, il docente è riuscito a risvegliare un *desiderio* che si stava assopendo, utilizzando uno strumento semplice ma efficace. La *scatola delle idee* ha funzionato, infatti, come un pretesto pedagogico per riattivare il piacere conoscitivo verso una disciplina che, agli occhi degli alunni, stava perdendo di significato.

Inoltre, è interessante sottolineare come, in questo contesto, la *negoziiazione* si sia intrecciata con la dimensione dello *Sforzo negativo*. Gli studenti, infatti, sono stati coinvolti nelle decisioni didattiche non in funzione della valutazione, ma per conferire in prima persona un significato agli argomenti studiati. In questo modo, l'attenzione non si è imposta come un obbligo, ma è scaturita dal coinvolgimento vivo degli studenti nelle scelte didattiche.

Tuttavia, se questa lezione mostra un esempio vivo di *Trasmissione del desiderio* conoscitivo, il quadro di insieme delle osservazioni fornisce una realtà diversa. Per quello che si è potuto recepire, se talvolta il desiderio si scorge nelle spiegazioni appassionate dei docenti, nella maggior parte dei casi osservati esso rimane un elemento marginale confermando, con Recalcati, una certa "difficoltà di trasmissione del desiderio"<sup>588</sup> nell'ambiente scolastico.

Occorre comunque precisare che, trattandosi più di una *tensione dello spirito* che di una pratica didattica nel senso corrente del termine, il desiderio non è sempre intercettabile con i soli mezzi dell'osservazione. In questo senso, è necessario riconoscere il limite della presente analisi. Essendo un moto dell'anima, il desiderio può darsi anche quando, in un certo senso, rimane nell'interiorità del docente e dell'allievo, senza manifestarsi necessariamente in comportamenti osservabili.

## **Episodio 2. Il silenzio mancato**

Un secondo momento rilevante si è verificato in una classe quinta di indirizzo Scienze Umane, nel corso di una lezione dedicata alla pedagogia di Maria Montessori. In questa occasione, il docente, rifacendosi alle teorie della pedagogista, ha richiamato

---

<sup>588</sup> M. Recalcati, *La luce e l'onda. Cosa significa insegnare?*, cit., p. 123.

esplicitamente il valore educativo del silenzio, proponendo alla classe, quasi per gioco, un momento di quiete. Tuttavia, l'attività è stata ben presto interrotta da un sopravvenuto senso di disagio, avvertito sia dal docente che dagli alunni. Proprio questo carattere quasi ironico dell'episodio lo rende significativo. Infatti, sebbene l'iniziativa fosse priva di una mirata intenzionalità educativa, rimane comunque rilevante osservare come il silenzio non sia riuscito a realizzarsi nello spazio della classe, finendo per essere ridotto a un semplice scherzo.

Si è scelto di riportare questo episodio per il suo valore dimostrativo, poiché, anche alla luce del quadro generale delle osservazioni, il silenzio scolastico sembra rimanere distante dalla dimensione del *Vuoto-silenzio* di ispirazione weiliana. Nello specifico, è emerso che il silenzio tende a manifestarsi soprattutto negli ultimi minuti delle lezioni come esito della stanchezza. Altre volte il silenzio sembra confondersi con la *tensione* delle verifiche e delle interrogazioni rimanendo circoscritto al momento della prestazione. In altri casi, esso viene invocato solamente per ristabilire l'ordine, rischiando di venire privato di quella funzione ricettiva che consente al soggetto di porsi ad accogliere nuovi saperi. Per quanto rilevato, dunque, in generale il silenzio fatica a essere riconosciuto come spazio di sospensione e, in linea con quanto osservato da Scotti Jurić, si è riscontrata una tendenza a fuggire dai momenti di silenzio autentico<sup>589</sup>.

A questo proposito è emblematica la domanda posta da un docente di matematica che, di fronte a un inaspettato momento di quiete della classe, si chiedeva se quel silenzio fosse l'esito di "*distrazioni, sogni a occhi aperti, viaggi dell'immaginazione*" o se, come suggerito dal docente di sostegno, non dovesse essere interpretato come un tempo necessario alla "*metabolizzazione*" interiore. Questo quesito suggerisce che ciò che sembra mancare nelle situazioni osservate non è tanto il silenzio in sé, ma la capacità di insegnarlo come momento della ricezione e come spazio di sospensione necessario alla riflessione.

---

<sup>589</sup> R. Scotti Jurić, *Nuove dinamiche interattive in classe: imparare ad ascoltare*, cit., p. 207.

### Episodio 3. L'ambiguità del voto e lo *Sforzo negativo*

Si ritiene rilevante riportare alcune riflessioni scaturite da un'osservazione condotta durante una verifica di italiano in una classe prima. In questa occasione, il docente ha dedicato la prima parte dell'ora a spiegare passo per passo gli esercizi da svolgere, presentando la verifica come un *esercizio di competenza* sul lessico. L'obiettivo della prova, come chiarito dall'insegnante alla classe, non era tanto verificare le conoscenze pregresse, ma osservare la capacità degli studenti di confrontarsi anche con qualcosa che non era stato esplicitamente affrontato nel corso delle lezioni. Tuttavia, nel corso dello svolgimento della verifica, sono emersi numerosi interventi da parte degli studenti, i quali hanno reso manifesta la propria preoccupazione in merito alla valutazione. Il senso della prova, dunque, è passato gradualmente in secondo piano, nonostante l'invito dell'insegnante a concentrarsi sugli esercizi anziché sul "*conteggio dei decimi per arrivare alla sufficienza*".

Si è scelto di riportare questo episodio perché capace di sintetizzare una dinamica osservata anche in altre occasioni. Dal quadro complessivo risulta che sebbene i docenti abbiano più volte promosso uno sforzo orientato al senso dell'apprendimento per se stesso, l'attenzione degli studenti rimane indirizzata al voto finale. In questa prospettiva, la dimensione dello *Sforzo negativo* sembra scontrarsi con le logiche della "produttività performativa"<sup>590</sup> dominanti nella scuola, per le quali il voto finisce per rimanere, agli occhi degli studenti, il fine ultimo delle attività scolastiche.

#### 4.3.2 Area Comunicazione

Dalle osservazioni inerenti all'area della *Comunicazione* emerge un'*attivazione* frequente dei comportamenti legati alla dimensione della *Mediazione dialogica*. Nel complesso, i docenti verificano spesso la comprensione degli studenti e ne valorizzano gli interventi. Accanto a queste pratiche *standard*, che, in generale, possono considerarsi consolidate, l'utilizzo delle dimensioni *weiliane* ha permesso di interrogare la relazione comunicativa a un livello più essenziale. In questo senso, si è cercato di osservare se la comunicazione didattica fosse capace di porsi anche come

---

<sup>590</sup> A. Sacristano, *Ecologie dell'attenzione nella scuola digitale: ripensare la formazione tra iperconnessione, cura e silenzio*, cit., p. 11.

una *forma di attenzione* alla *realtà* degli argomenti studiati e come uno spazio di *riconoscimento* reciproco tra gli interlocutori.

La dimensione del *Primato del reale* ha consentito di rilevare che, quando la comunicazione risulta ancorata all'esperienza concreta, la partecipazione della classe sembra ravvivarsi. Per quanto riguarda la dimensione del *Dare parola a chi non l'ha*, da un lato si è riscontrata un'attenzione dei docenti nel sollecitare studenti con difficoltà, inclusi alunni con disabilità o con *Bisogni Educativi Speciali*; dall'altro, è emerso come, in numerose situazioni, molti alunni rimangono comunque ai margini del dialogo didattico. Ciò accade soprattutto in quelle lezioni dove la comunicazione del docente tende a *dimenticare* i propri destinatari. Su questa linea, la *Comunicazione decentrata* del docente, intesa come rinuncia al monopolio della parola, risulta un comportamento presente solo in parte e poco praticato. Analizziamo ora gli episodi ritenuti più significativi.

### **Episodio 1. “Mi ha colpito la realtà”**

Per quanto riguarda l'area della *Comunicazione*, si è scelto di riportare un episodio che, nel quadro complessivo delle osservazioni effettuate, è risultato di grande interesse. La lezione, svolta in una classe quinta, è consistita in una discussione sul documentario *No Other Land*, visto dagli studenti il giorno precedente. Nello specifico, il docente ha deciso di sospendere la modalità più consueta della lezione frontale, per dare luogo a un momento di dialogo. Dal punto di vista spaziale, il docente ha disposto le sedie in cerchio, costruendo, in questo modo, uno spazio *orizzontale* dove la parola potesse *circolare*. Una volta disposto il *setting*, il docente ha richiamato le regole dell'attività, la quale prevedeva una prima fase di riflessione individuale e silenziosa, seguita dalla condivisione orale su base volontaria.

Dal punto di vista delle dimensioni *standard* della griglia, si è potuta osservare una particolare capacità del docente di mediare il dialogo nel momento del confronto. L'insegnante, inoltre, ha verificato che gli studenti avessero compreso le regole dell'attività e ha favorito un clima sereno, che ha dato luogo a un dialogo equilibrato. Quanto alle dimensioni di ispirazione weiliana, in questo episodio spicca in modo particolare la dimensione del *Primato del reale*. Il riferimento alla realtà è stato

alimentato sia dall'esperienza della visione del documentario, sia dal più ampio richiamo alla situazione storica attuale. Le riflessioni emerse durante la discussione sono risultate davvero significative. Si ricorda, in particolare, l'intervento di uno studente che, commentando il documentario, ha affermato che ciò che lo aveva colpito maggiormente era stata proprio "la realtà" delle immagini viste.

In prospettiva weiliana, l'episodio conferma dunque come il contatto con il reale costituisca una condizione fondamentale dell'attenzione. Durante il dialogo si è osservata una partecipazione intensa da parte degli studenti, immersi in un'atmosfera caratterizzata da una certa *solennità*. Inoltre, la *Comunicazione decentrata* del docente, favorita sia dalla disposizione circolare dello spazio sia dalla rinuncia a monopolizzare il dialogo, ha dato vita a un momento di riconoscimento reciproco, abitato tanto nei silenzi quanto nelle parole.

Occorre precisare che questo episodio costituisce un caso isolato nel quadro complessivo delle osservazioni. Comunque, esso ha consentito di osservare come il *decentrarsi* del docente possa trasformare la comunicazione in uno spazio di incontro e attenzione.

## **Episodio 2. Il bisogno del reale**

Un ulteriore episodio rilevante è avvenuto durante una lezione di fisica, dedicata al *teorema di Gauss*. La lezione è consistita prevalentemente nello svolgimento di esercizi alla lavagna sotto la guida del docente. Dal punto di vista delle dimensioni *standard*, l'insegnante ha dimostrato una costante disponibilità al dialogo, ha cercato di adattare la spiegazione alle loro domande e ha accolto i dubbi e le richieste di chiarimento.

Rispetto alla dimensione del *Primato del reale*, l'episodio ha messo in luce alcuni elementi significativi. Nella prima fase della lezione, la spiegazione si è concentrata sulle formule che, a giudicare dagli interventi degli studenti, sono rimaste, in un certo senso, *confinare nell'astrazione*. La principale difficoltà consisteva nel *visualizzare* concretamente l'argomento trattato: una studentessa, in particolare, ha esplicitato il bisogno di un "esempio concreto" per comprendere le formule; un altro studente, invece, ha chiesto cosa sia "nella realtà" un campo elettrico.

Solo a partire da queste sollecitazioni, il docente ha deciso di introdurre nella spiegazione esempi tratti dalla realtà quotidiana e dotati di una certa *fisicità*. È significativo osservare come, attraverso il richiamo al reale, la comprensione sia apparsa immediatamente più limpida. Una studentessa ha persino riformulato il concetto studiato attraverso un esempio ideato da lei stessa, come se il *contatto con il reale* avesse, finalmente, reso comprensibile il contenuto. Nel momento in cui il linguaggio astratto della fisica è riuscito a trovare continuità nell'esperienza quotidiana, la comunicazione ha acquisito una maggiore efficacia, attivando l'attenzione verso l'argomento studiato.

#### 4.3.3 Area Ascolto attivo

Dalle indagini effettuate emerge come nella sfera delle dimensioni *standard* dell'*Ascolto attivo* vi sia un'attuazione abbastanza frequente di quegli aspetti legati agli elementi non verbali dell'ascolto: la postura orientata, lo sguardo rivolto all'interlocutore, la vicinanza fisica e così via. Allo stesso modo, la valorizzazione degli interventi degli allievi e la verifica della comprensione risultano pratiche consolidate. Diversa è la situazione per l'attenzione allo stato emotivo degli studenti: raramente viene chiesto esplicitamente agli studenti come stanno.

In merito alle dimensioni *weiliane*, sono emersi elementi rilevanti circa la dimensione dell'*Attesa*. Sebbene nelle fasi di verifica scritta e orale venga concesso il tempo necessario alla riflessione, il valore della lentezza come presupposto per l'assimilazione della conoscenza sembra essere minacciato dalle rigidità della già citata "scuola-dispositivo"<sup>591</sup>. Orari, programmi, scadenze, impongono una velocità che spesso finisce per sacrificare i tempi distesi del pensiero. La dimensione legata alla valorizzazione dell'*Errore-limite* risulta, in un certo modo, più presente, sebbene spesso limitata ai momenti di verifica e di valutazione. Appare di particolare interesse un episodio avvenuto durante una lezione di Scienze Umane, in cui l'errore è diventato un'occasione per apprendere il senso del proprio limite.

---

<sup>591</sup> M. Recalcati, *La luce e l'onda. Cosa significa insegnare?*, cit., p. 123.

## Episodio 1. “Che cosa non ho capito?”

Nel corso di una lezione di Scienze Umane in una classe seconda, dedicata al tema dell'intelligenza e alle diverse tipologie del ragionamento, il docente ha proposto agli studenti un'attività di scrittura di circa trenta minuti, di cui si riporta qui la traccia:

*Che cosa non ho capito?* Descrivi una particolare situazione in ambito scolastico, o, eventualmente, in altro ambito, presente o del passato, in cui hai avuto una significativa difficoltà di comprensione e/o svolgimento del compito di apprendimento.

Descrivi le cause di difficoltà, la tua reazione emotiva e le strategie utilizzate per superare la difficoltà.

Alla fase di scrittura è seguito un momento di condivisione in cui gli studenti hanno letto le proprie riflessioni. Nel corso dell'attività, il docente ha dimostrato una notevole capacità di *ascolto attivo*, esercitata sia attraverso l'attivazione delle dimensioni *standard*, sia attraverso quelle *weiliane*.

Rispetto alle dimensioni *standard*, il docente ha adottato una postura orientata all'interlocutore, rivolgendosi ai singoli studenti nel momento dell'esposizione, verificando di aver compreso quanto ascoltato e, talvolta, riformulando l'intervento per renderlo più accessibile anche al resto della classe.

Tuttavia, ciò che interessa mettere in luce sono le riflessioni che questo episodio ha suscitato alla luce delle suggestioni weiliane. Oltre al rispetto dei tempi dell'*Attesa*, emerge significativamente una certa valorizzazione dell'*Errore-limite*.

Dedicando un'intera attività alla questione dell'errore, il docente non si è limitato a sollecitare la riflessione degli studenti in merito agli specifici argomenti di studio, ma ha trasmesso il valore educativo del limite nel processo conoscitivo. Nello specifico, l'insegnante ha accolto le testimonianze degli studenti, i quali hanno raccontato esperienze di fallimento scolastico o incomprensioni di ordine esistenziale, senza fornire spiegazioni risolutive, ma sostando insieme a loro dinanzi alle contraddizioni emerse.

È altrettanto rilevante sottolineare come, a partire da un esercizio basato sulla tematizzazione di difficoltà legate al mondo della scuola, siano progressivamente emersi interrogativi sull'esistenza: “*Non ho mai capito perché esistiamo*”, “*Non ho*

*mai capito perché le persone scompaiono*". In questi casi, il docente ha prestato attenzione e ascolto a questi interventi riconoscendo la legittimità anche di quelle domande che non trovano soluzione e che, in prospettiva weiliana, possono essere definite *misteri*<sup>592</sup>.

L'attenzione weiliana si è qui manifestata attraverso la contemplazione dell'errore, che ha favorito il riconoscimento reciproco tra docente e studenti alla luce del limite, percepito non più solo come mancanza, ma come condizione essenziale del pensiero.

## **Episodio 2. "Non ho tempo": la fragilità dell'attesa**

In una classe quinta, nel corso di una lezione di italiano divisa tra una fase di interrogazioni orali e una fase di lettura di un testo letterario, sono emersi alcuni elementi importanti ai fini della presente analisi. Nella prima parte della lezione, il docente ha messo in atto alcuni comportamenti riconducibili alle dimensioni *standard* dell'area *Ascolto attivo*: ha mantenuto una postura orientata agli studenti e ha valorizzato anche quegli interventi più *personali*. Anche dinanzi agli errori, il docente ha invitato l'alunno interrogato a ripensare e ha utilizzato l'errore come occasione di chiarimento per l'intera classe.

Gli elementi più significativi, tuttavia, sono emersi per quanto riguarda la dimensione dell'*Attesa*. Il docente ha concesso agli allievi tempi lenti, assicurandoli sul fatto che, dinanzi a una buona argomentazione, avrebbe concesso tutto il tempo necessario alla riflessione. Risulta particolarmente rilevante, tuttavia, soffermarsi sulla seconda parte della lezione, dedicata alla lettura della novella *Rosso Malpelo* di Verga. Il docente si è immerso in una lettura attenta, rispettando i colori e i silenzi del testo, per restituirne il senso profondo. Tuttavia, al termine della lezione, il docente ha esplicitato il desiderio di dedicare più spazio alla lettura dei classici, constatando però di non avere *"abbastanza tempo"*.

Questa lezione riassume il duplice orientamento che l'attesa assume nel contesto scolastico. Anche in altre occasioni, infatti, è emerso come l'intenzione dei docenti di favorire il *tempo lento* della riflessione o, per dirla con Bufalino, il "tempo-istante

---

<sup>592</sup> Si veda 1.4 *L'implicito pedagogico di una filosofia in atto*.

dell'evento"<sup>593</sup>, entri in contrasto con il *tempo performativo* della scuola, scandito da programmi, scadenze e orari. Ne deriva una situazione paradossale: pur riconoscendo il valore dell'attesa come condizione dell'attenzione, a prevalere spesso è una fretta che rischia di disperdere quella concentrazione che si dà solo in un tempo disteso, come quello richiesto dalla lettura.

### **Conclusione: limiti e prospettive**

In questo capitolo si sono volute sottoporre le suggestioni pedagogiche di Simone Weil alla prova del reale, cercando di rintracciarne i segni nella quotidianità scolastica. Al termine di questo percorso occorre riflettere su ciò che è emerso, esplicitandone i limiti e le prospettive. In continuità con la riflessione weiliana, secondo cui il limite non è solo una barriera ma anche un'apertura verso la conoscenza, si è scelto di presentare i limiti di questo lavoro come *varchi* verso nuove prospettive pedagogiche.

Il primo *limite-varco* risiede nella natura interpretativa della ricerca: lo sguardo dell'osservatore rimane inevitabilmente parziale e condizionato da una certa soggettività. Tuttavia, proprio questa postura interpretativa si è rivelata la condizione necessaria per penetrare nella realtà scolastica e rintracciare i segni, spesso nascosti, dell'attenzione. In questo senso la griglia osservativa, pur richiedendo costanti miglioramenti nel corso della ricerca, si è dimostrata un dispositivo efficace non solo per la raccolta di dati, ma anche per garantire la *giusta distanza* all'osservazione, contribuendo, in questo modo, ad affinare lo sguardo dell'osservatore.

Il secondo *limite-varco* concerne la natura stessa dello studio di caso che, in quanto circoscritto a pochi soggetti e a un periodo di tempo relativamente breve, non consente generalizzazioni. Ciononostante, l'obiettivo dell'indagine era quello di mostrare l'esistenza di una possibile *via weiliana* per sondare l'esperienza educativa, un obiettivo che si può considerare, a grandi linee, perseguito. Gli episodi analizzati mostrano infatti che, laddove l'insegnante attiva le competenze *relazionali e comunicative*, pare manifestarsi una più autentica attenzione, del docente verso gli

---

<sup>593</sup> G. Bufalino, G. D'Aprile, R. Strongoli, *Sul tempo educante. Torsioni e distorsioni della temporalità formativa post-2020*, cit., p. 16.

studenti e viceversa. Ciò suggerisce un legame inscindibile tra relazione e attenzione: un legame che, tuttavia, nelle pratiche didattiche appare talvolta sacrificato.

Il terzo *limite-varco* riguarda la difficoltà nell'intercettare le dimensioni profonde dell'attenzione attraverso la ricerca empirica. Concetti come il *vuoto* e il *desiderio*, si riferiscono all'interiorità, per questo, un osservatore, per quanto attento, può solo tentare di scorgere alcuni segnali. Tuttavia, si ritiene che in questo lavoro proprio l'atto di *intravedere* costituisca un punto di forza. Il fatto che i dati risultino, in un certo senso, frammentari, da un lato, riflette la natura stessa dell'attenzione, ma dall'altro, denuncia la sua fragilità in un contesto scolastico che, talvolta, sembra investito da una diffusa disattenzione.

In questo orizzonte, la *fragilità* di queste dimensioni diventa un elemento da proteggere. Siamo chiamati a difendere i momenti di silenzio, i tempi dell'attesa, i non-luoghi del vuoto affinché l'attenzione, intesa come relazione viva con l'altro, possa darsi anche nello spazio scolastico. Con questo lavoro, allora, si è voluto mostrare la necessità di continuare a interrogarsi sul pensiero pedagogico weiliano, affinché le intuizioni di Simone Weil possano contribuire a ripensare l'educazione come spazio di accoglienza dell'altro.

## CONCLUSIONI

In queste pagine si è attraversato il lascito weiliano per scorgere i segni di una pedagogia nascosta e le tracce di un insegnamento per lo spirito. L'*attenzione*, assunta come categoria insieme filosofica e pedagogica, si è rivelata la lente privilegiata per leggere il pensiero educativo di Simone Weil e per confrontarlo con alcune questioni del dibattito attuale.

La vita di Weil si è offerta come testimonianza di ciò che lei stessa intende per educazione: un processo che consiste nel suscitare i moventi per l'azione nel mondo. Ripercorrendo le tappe biografiche si è voluto così mostrare come l'attenzione costituisca, innanzitutto, la risposta all'appello del reale, manifestandosi concretamente nella cura verso le allieve e nella dedizione verso gli ultimi. Accanto alla biografia, lo studio delle fonti – tra greco, cristianesimo e marxismo – ha permesso di definire quel *pensiero di soglia* capace di intersecare prospettive differenti. Proprio questa apertura ha offerto lo spazio teorico adatto a far convergere la riflessione pedagogica e quella filosofica. Nello specifico, l'attenzione si è confermata la categoria fondamentale per accedere alla profondità del discorso educativo.

Muovendo da queste premesse, ci si è addentrati nella *regionalità pedagogica* dell'attenzione, rintracciandone i luoghi privilegiati nello *sforzo*, nell'*attesa*, nel *vuoto*, nel *desiderio* e nell'*errore*. Si è così potuta osservare la duplice valenza, spirituale e educativa, di questi concetti, ponendoli in dialogo con alcune riflessioni pedagogiche contemporanee.

Proprio in quanto esercizio di rinuncia al primato dell'io, l'attenzione si fa fondamento della relazione e diviene esercizio di accoglienza dell'altro e del mondo. Passando per gli anfratti della *sventura* e della vulnerabilità umana, si è mostrato come l'attenzione scolastica, elevata a compassione, trovi riscontro oggi nell'ambito della *pedagogia della fragilità*. La riflessione sul concetto di *distanza*, inoltre, ha consentito di interrogare da un'angolatura inedita la questione della *responsabilità educativa*. L'indagine si è poi estesa al tema del *radicamento*, indagando il ruolo della scuola

come tramite per costruire un sentimento comune di responsabilità, in quanto uomini partecipi dello stesso destino.

La *prova del reale*, costituita dallo studio di caso presentato nel quarto capitolo, ha confermato come il pensiero weiliano offra una cornice interpretativa efficace per leggere la relazione educativa e, nello specifico, le *competenze comunicative e relazionali* del docente. Ciò conduce a interrogarsi su quali ulteriori riflessioni possa offrire oggi il pensiero educativo di Simone Weil, soprattutto se letto nella prospettiva di un'ontologia relazionale, in cui la formazione dell'umano non può prescindere dal riconoscimento dell'altro.

La ricerca, nel suo insieme, si è mossa su quella *soglia* sottile che separa e unisce filosofia e pedagogia. Se, da un lato, questa scelta ha rafforzato l'analisi, dall'altro ha presentato alcune difficoltà metodologiche. Sul piano teorico, la difficoltà principale è stata data dal fatto che la pedagogia di Weil costituisce un oggetto di indagine ancora poco studiato e, dunque, la letteratura dedicata a questo argomento scarseggia. Tuttavia, l'obiettivo del lavoro non è mai stato quello di fornire delle risposte definitive, tanto meno di esaurire l'orizzonte pedagogico weiliano, quanto piuttosto di offrirne una possibile apertura interpretativa.

Un'ulteriore criticità è stata dettata da un certo *timore* di costringere il pensiero di Weil entro etichette a cui per sua essenza sfugge. Si è scelto dunque di proporre una lettura che non imprigionasse il *fiore* della filosofia weiliana dentro ostili steccati teorici, ma che ne mostrasse la piena vitalità anche in quegli ambiti, come quello pedagogico, in cui meriterebbe sguardi più approfonditi. Sul piano empirico, invece, la difficoltà più evidente, oltre a quelle precedentemente osservate, ha riguardato il tradurre concetti filosofici in termini adeguati a condurre un'indagine sul campo.

Parallelamente a questi aspetti generali, sono emerse alcune difficoltà più personali, soprattutto nella fase iniziale del lavoro. Queste difficoltà sono riconducibili allo sforzo di condurre un dialogo continuo tra la mia formazione di studentessa di filosofia e il linguaggio della pedagogia. Se tuttavia ogni limite è sempre anche un *varco* verso la conoscenza, l'apertura alla riflessione pedagogica e alla fase empirica, ha permesso di interrogare il pensiero di Weil da un'angolazione differente e, per certi versi, più fedele al suo insegnamento. Proprio questo sforzo di mediazione tra le discipline ha consentito di attuare, seppur in piccolo, quell'unità di pensiero e azione che costituisce

il cuore della filosofia di Simone Weil: senza il supporto della riflessione pedagogica, infatti, sarebbe stato difficile scendere nella realtà dell'esperienza educativa.

Guardando a questo lavoro nel suo insieme mi pare di scorgere un mutamento di prospettiva sia sul piano tematico, nel passaggio dall'attenzione come pratica interiore a fondamento della relazione con l'altro, sia su quello metodologico, nell'apertura graduale della filosofia alla riflessione pedagogica. Si tratta, credo, dei riflessi di un cambiamento personale. Un piccolo tentativo di calcare, anche solo per un momento, uno sguardo diverso, non più rivolto interamente verso l'interno, ma meno egocentrico e centripeto, che si annoda e che si snoda in una tensione verso l'esterno, in un movimento che non cede alla tentazione di uno sguardo univoco e che, forse, traluce il significato stesso della *grazia*.

Del resto, Weil stessa scrive che “[...] riflettere su ciò che costringe a uscire da se stessi è una buona cosa”<sup>594</sup>. È una buona cosa perché richiede uno sforzo di attenzione, lo stesso che dovrebbe scaturire dagli esercizi scolastici e, in fondo, anche da un lavoro di tesi. Sforzarsi di rivolgere lo sguardo altrove, fuori dal guscio delle proprie certezze, è il solo modo di imparare a *vedere* ciò che nel proprio quotidiano rimane invisibile. La *filosofia pratica* di Weil, allora, insegna non solo ad esistere per l'altro, ma a prestargli attenzione per conferirgli esistenza, tangibilità. È attraverso questo sforzo dello sguardo che, suggerisce la filosofa, il “pulcino dalle ali d'oro” riesce finalmente a forare “il velo del mondo”<sup>595</sup>.

---

<sup>594</sup> S. Weil, *La fede implicita*, in *Attesa di Dio*, cit., p. 54.

<sup>595</sup> *Ivi*, p. 57.

## BIBLIOGRAFIA

### Bibliografia primaria

- WEIL S., *Attesa di Dio*, a cura di M. C. Sala, Milano, Adelphi, 2008.
- WEIL S., *Quaderni*, voll. I-IV, a cura di G. Gaeta, Milano, Adelphi, 1982-1993.
- WEIL S., *L'ombra e la grazia*, trad. it. di F. Fortini, Milano, Giunti/Bompiani, 2017.
- WEIL S., *La condizione operaia*, trad. it. di F. Fortini, Milano, Mondadori, 1990.
- WEIL S., *La persona e il sacro*, a cura di M. C. Sala, Milano, Adelphi, 2012.
- WEIL S., *La prima radice. Preludio a una dichiarazione dei doveri verso l'essere umano*, trad. it. di F. Fortini, Milano, SE, 2024.
- WEIL S., *La rivelazione greca*, a cura di G. Gaeta e M. C. Sala, Milano, Adelphi, 2014.
- WEIL S., *Lezioni di filosofia* (raccolte da A. Reynaud-Guerihault), a cura di M. C. Sala, Milano, Adelphi, 1999.
- WEIL S., *Pagine scelte*, a cura di G. Gaeta, Genova-Milano, Marietti 1820, 2009.
- WEIL S., *Piccola cara. Lettere alle allieve*, a cura di M. C. Sala, Bologna, Marietti 1820, 2021.
- WEIL S., *Primi scritti filosofici*, con un saggio di M. Azzalini, Genova, Marietti 1820, 1999.
- WEIL S., *Riflessioni sulle cause della libertà e dell'oppressione sociale*, a cura di G. Gaeta, Milano, Adelphi, 1983.
- WEIL S., BOUSQUET J., *Corrispondenza*, a cura di A. Marchetti, Milano, SE, 1994.

## Bibliografia secondaria

AA. VV., *Il portfolio degli insegnanti. Per documentare il curriculum professionale dei docenti*, Tecnodid editrice / I.R.R.E. - E.R., Bologna, 2005.

ADINOLFI I., “Così come uno smeraldo è verde”. *Obbedienza e unio mystica in Simone Weil*, in I. ADINOLFI, G. GAETA, A. LAVAGETTO (a cura di), *L'anti-Babele. Sulla mistica degli antichi e dei moderni*, Genova, il melangolo, 2017, pp. 531-557.

ADINOLFI I., *Necessità e libertà. Simone Weil tra pensiero greco, gnosi e vangelo*, in “Cristianesimo nella storia”, vol. 41, 2019, pp. 623-652.

ADINOLFI I., *Saggio introduttivo*, in *Necessità e Bene. Intorno al pensiero di Simone Weil*, Genova, il melangolo, 2025, pp. 5-20.

ADINOLFI I., *Simone Weil: la natura come modello di obbedienza a Dio*, in I. ADINOLFI, L. SCARAFFIA (a cura di), *La natura nel pensiero femminile del Novecento*, Genova, il melangolo, 2023, pp. 103-124.

ADINOLFI I., *Simone Weil: la preghiera come attenzione pura*, in I. ADINOLFI, G. GAETA (a cura di), *Preghiera di donne*, Genova, il melangolo, 2021, pp. 113-147.

ALAIN (E. Chartier), *Propos sur l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, 1932.

BALDACCI M., *Trattato di pedagogia generale*, Roma, Carocci, 2012.

BELLINGRERI A., *Pedagogia dell'attenzione*, Brescia, Editrice La Scuola SEI, 2011.

BENETTON M., MORES E., *Con gli occhi di studenti e docenti: la responsabilità della relazione educativa oggi*, in “*Studium Educationis*”, vol. 3, 2013, pp. 7-20.

BERTAGNI G., *Pensare il male attraverso Simone Weil*, in “*Divus Thomas*”, vol. 105, 2002, pp. 17-40.

BIESTA G., *Il mondo al centro dell'educazione. Una visione per il presente*, trad. it. di A. Anchini e L. Parigi, Roma, tab edizioni, 2023.

BORGNA E., *L'indicibile tenerezza. In cammino con Simone Weil*, Milano, Feltrinelli, 2011.

BUFALINO G., D'APRILE G., STRONGOLI R., *Sul tempo educante. Torsioni e distorsioni della temporalità formativa post-2020*, in “*Annali online della Didattica e della Formazione Docente*”, vol. 22, 2021, pp. 14-28.

- CADEI L., *Narrare il dolore: accompagnare le parole del dolore*, in “La famiglia”, vol. 51, 2017, pp. 83-88.
- CALÒ C., *Simone Weil: ontologia dell’attenzione come criterio ermeneutico e luogo di mediazione tra parola e soprannaturale*, in “Nuova umanità”, vol. 6, 1994, pp. 51-76.
- CANCIANI D., *Andare mediante le parole al silenzio. Poesia e poesie in Simone Weil*, in *Necessità e bene. Intorno al pensiero di Simone Weil*, Genova, il melangolo, 2025, pp. 85-105.
- CANCIANI D., *Simone Weil. Il male dell’Occidente: lo sradicamento*, in “Deportate, esuli, profughe”, vol. 21, 2013, pp. 64-77.
- CAROFALO V., *Pensare in tempo di sventura. Saggio sulla filosofia di Simone Weil*, Napoli-Salerno, Orthotes, 2021.
- CASADEI R., *Il potere trasformativo del silenzio come matrice di dialogo tra pensiero, parola e azione*, in “Studium Educationis”, vol. 1, 2021, pp. 94-101.
- CRESWELL J. W., CRESWELL J. D., *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, Thousand Oaks (CA), SAGE Publications, 2018.
- D’APRILE G., *Per una “Pedagogia della fragilità”*, in “Education Sciences & Society”, vol. 1, 2020, pp. 520-530.
- DE LUSSY F., *Simone Weil*, trad. it. di F. Agnellini, Milano, Ulrico Hoepli Editore, 2019.
- DELAUNE A., *Attention, individualism, and humility: Using the theories of Simone Weil to disrupt neoliberal discourses in early childhood education*, in “International Critical Childhood Policy Studies”, vol. 7, 2019, pp. 41-52.
- DEVETTE P., *Attention, justice sociale et éducation. Les apports de la philosophie de Simone Weil pour une pédagogie de l’attention*, in “Politique et Sociétés”, vol. 3, 2023, pp. 109-133.
- FIORI G., *Simone Weil. Una donna assoluta*, Milano, La Tartaruga, 2009.
- FUMARCO G., *Professione docente. Ruoli e competenze*, Roma, Carocci, 2006.
- GAETA G., *La lezione di Simone Weil*, in “B@belonline/print. Rivista semestrale di Filosofia”, vol. 8, 2010, pp. 177-182.
- GAETA G., *Leggere Simone Weil*, Macerata, Quodlibet, 2018.

- GIACCARDI C., *Prefazione*, in S. WEIL, *Attenzione e preghiera*, a cura di M. Dotti, Milano, Mimesis, 2024.
- GIUNTA I., *L'irruzione dell'altro come responsabilità educativa nella pedagogia implicita di Simone Weil*, in *Necessità e Bene. Intorno al pensiero di Simone Weil*, Genova, il melangolo, 2025, pp. 117-140.
- GOLA G., *Per uno sguardo lento sull'educazione*, in "Giornale di pedagogia critica", vol. 2, 2021, pp. 79-95.
- GODFREY M. J., *The Lost Futures of Simone Weil: Metaxu, Decreation, and the Spectres of Myth*, tesi di dottorato, York University, Toronto, 2021.
- GRAMIGNA A., *L'insolente verità dell'amore. Educazione e vita in Simone Weil*, in "Orientamenti pedagogici", vol. 64, n. 3, 2017, pp. 499-511.
- GRANEL G., *L'école française de la perception (Lagneau, Alain, Alexandre)*, in "Critique", voll. 183-184, 1962.
- GRECO T., *Curare il mondo con Simone Weil*, Roma-Bari, Laterza, 2023.
- INDELLICATO R., *Attenzione all'altro e rispetto dell'essere umano nella pedagogia di Simone Weil*, in "Annali del dipartimento Jonico", vol. 5, 2017, pp. 205-217.
- JAIN N., *Che cos'è l'osservazione qualitativa? Definizione, tipi, esempi e buone pratiche*, in "IdeaScale", [<https://ideascale.com/it/lablog/cose-losservazione-qualitativa/>].
- LA MARCA A., LONGO L., *Le soft skills del docente*, in G. ALEANDRI (a cura di), *Lifelong and lifewide learning and education Spagna e Italia a confronto*, Roma TrE-Press, 2019, pp. 113-129.
- LOMBARDI G., *Il ruolo delle competenze comunicativo-relazionali degli insegnanti nella costruzione di processi inclusivi*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", vol. 7, 2024, pp. 103-113.
- MILANI L., *La società della rimozione: pedagogia tra dolore, fragilità e attesa di riconoscimento*, in "Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni", vol. 1, 2019, pp. 1-16.
- MORIN E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, trad. it. di S. Lazzari, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2001.
- MORIN E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, trad. it. di S. Lazzari, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000.

- MORGAN V. G., *Pleasure and Joy in the Work: Using Simone Weil in the Classroom*, in “Philosophical Investigations”, vol. 43, 2020, pp. 8-18.
- MORGAN W. J., *Simone Weil’s ‘Reflections on the Right Use of School Studies with a View to the Love of God’: A comment*, in “RUDN Journal of Philosophy”, vol. 24, 2020, pp. 398-409.
- NATOLI S., *Il posto dell’uomo nel mondo. Ordine naturale, disordine umano*, Milano, Feltrinelli, 2022.
- PERFETTI S., *Educare alla fragilità. La dimensione emotiva nella scuola contemporanea*, in “Annali online della Didattica e della Formazione Docente”, vol. 15, 2023, pp. 286-299.
- PÉTREMENT S., *La vita di Simone Weil*, a cura di M. C. Sala, Milano, Adelphi, 2010.
- PIRRUCCELLO A., *Interpreting Simone Weil: presence and absence in attention*, in “Philosophy East and West”, vol. 1, 1995, pp. 61-72.
- RECALCATI M., *La luce e l’onda. Cosa significa insegnare?*, Torino, Einaudi, 2025.
- RECCHIA LUCIANI F. R., *L’Antigone, l’Elettra e il Filottete di Simone Weil. I racconti di una filosofa portatrice d’acqua*, in S. WEIL, *Filosofia della resistenza*, a cura di F. R. Recchia Luciani, Genova, il melangolo, 2020, pp. 7-76.
- REVELLO R., *La formazione di un lessico. I primi scritti di Simone Weil*, in “Rivista di Filosofia Neo-Scolastica”, vol. 4, 2004, pp. 699-738.
- REVILLA C., *Simone Weil, discipula de Alain*, in “Comprendre. Revista catalana de filosofia”, vol. 22, n. 1, 2020, pp. 49-67.
- ROBERTS P., *Attention, asceticism and grace: Simone Weil and Higher education*, in “Arts and Humanities in Higher Education”, vol. 10, 2011, pp. 315-328.
- SACRISTANO A., *Ecologie dell’attenzione nella scuola digitale: ripensare la formazione tra iperconnessione, cura e silenzio*, in “Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching”, vol. 2, 2025, pp. 1-16.
- SCOTTI JURIC R., *Nuove dinamiche interattive in classe: imparare ad ascoltare*, in “Strani jezici”, vol. 3, 2005, pp. 205-217.
- SIMEONI F., *Lavoro e attenzione: aspetti della mediazione nel pensiero di Simone Weil*, in “Metodo”, vol. 2, 2019, pp. 89-112.

- STELLA A., *Identità, differenza e diversità: spunti per una riflessione sulla dialettica immanente alla relazione educativa*, in *Scritti e opere in onore di Padre Stefano Troiani I*, Urbino, Edizioni Quattroventi, 2007, pp. 617-635.
- TESSARO F., *Modelli e pratiche di valutazione: dall'osservazione al controllo delle procedure*, in I. PADOAN (a cura di), *Comunicazione e linguaggi non verbali. Variazione sul corpo: pratiche educative, rieducative, terapeutiche*, vol. , Lecce, Pensa MultiMedia, 2017, pp. 395-420.
- TOMMASI W., *Simone Weil: lavoro operaio, tempo libero e attenzione*, in *Idee di lavoro e di ozio per la nostra civiltà*, Firenze, Firenze University Press, 2024, pp. 891-896.
- TOMMASI W., *Simone Weil: segni, idoli e simboli*, Milano, FrancoAngeli, 1993.
- TRINCHERO R., *Lo studio di caso*, Università degli Studi di Torino, in [[https://moodle2.units.it/pluginfile.php/248844/mod\\_resource/content/1/studio%20di%20caso\\_Trinchero.pdf](https://moodle2.units.it/pluginfile.php/248844/mod_resource/content/1/studio%20di%20caso_Trinchero.pdf)].
- VALBUSA F. et al., *Le competenze socio-emotive degli insegnanti: importanza, formazione e sfide educative*, in "Ricercazione", vol. 14, 2022, pp. 41-56.
- ZAMBIANCHI E., SCARPA S., *En-attività della relazione educativa e costruzione del sé*, Roma, tab edizioni, 2020.
- ZAVALLONI G., *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*, Bologna, Emi, 2008.