

Superare e gestire i conflitti educando a un mondo di pace: la lezione della maestra indiana Vimala Thakar

Livia Romano

Università degli studi di Palermo

Abstract: In una società segnata da violenze, guerre, scontri tra culture diverse e da un processo di disumanizzazione, la pedagogia deve oggi scoprire nuove strategie e metodologie educative per la costruzione di un mondo pacifico in cui il protagonista sia un uomo nuovo. Un contributo prezioso viene dall'Oriente, dove molti maestri hanno indicato nell'educazione spirituale la via per la pace; fra questi la maestra indiana Vimala Thakar, militante della pace e della nonviolenza nel Novecento, insegna che per risolvere e superare i conflitti è necessario iniziare un cammino spirituale attraverso una relazione educativa in cui entrambi, maestro e discepolo, imparano insieme e condividono un percorso di consapevolezza rivolto non solo alla realtà interiore ma anche a quella esteriore. Come attivista militante per la non violenza, Vimala Thakar non invita i suoi discepoli a una vita ascetica; la sua visione è attuale e può essere descritta come "misticismo pratico e sociale", dove il percorso spirituale è finalizzato alla creazione di un mondo pacifico.

Parole chiave: Vimala Thakar, relazione educativa, meditazione, educazione non violenta, mondo pacifico

Abstract: In a society marked by violence, wars, clashes between different cultures and by a process of dehumanisation, pedagogy today needs to discover new educational strategies and methodologies for the construction of a peaceful world where the protagonist is a new man. A valuable contribution comes from the East, where many teachers have pointed to spiritual education as the way to peace; one of them is the Indian teacher Vimala Thakar, a militant of peace and non-violence in the twentieth century, who teaches that in order to resolve and overcome conflicts, it's necessary to start a spiritual journey through an educational relationship where both, teacher and disciple, learn together and share a path of awareness aimed not only at the inner reality but also at the outer one. As a militant activist for non-violence, Vimala Thakar doesn't invite her disciples to an ascetic life; her vision is relevant today and can be described as 'practical and social mysticism', where the spiritual path is aimed at creating a peaceful world.

Keywords: Vimala Thakar, educational relationship, meditation, non-violent education, peaceful world

Introduzione

È opinione condivisa e diffusa che l'epoca che stiamo attraversando è sempre più complessa, caratterizzata dalla fine delle certezze, da passioni tristi, da una rivoluzione tecnologica in corso che rende i social media e l'intelligenza artificiale sempre più pervasivi, da continui processi migratori, da pandemie, dal cambiamento climatico, da guerre e dalla minaccia di un disastro nucleare. C'è chi si chiede, provocatoriamente, se gli anni duemila abbiano un'anima, volendo porre l'attenzione sul materialismo, sul nichilismo e su un certo disincanto che sembrano prevalere in questo «mondo dedito al culto, alla cura e alla ricerca ossessiva dei beni di consumo e un po' soggiogato dal dominio delle cose» (Romano, 2022°, p. 164), 2023.

Per rispondere a questo stato di crisi dell'umano e della persona, la ricerca pedagogica ha il compito di pensare una nuova via, un progetto formativo che parta dalla cura della sfera etica piuttosto che della sfera politica (Zani, 2023, p. 6). Per quanto non sia assente in molti una consapevolezza generalizzata sia riguardo alle questioni socio-economiche e ambientali, sia nei confronti dei temi della pace mondiale, le due sfere della vita pratica, quella politica e quella etica, sono come separate, riguardando l'una le relazioni interpersonali, l'altra quelle intrapersonali. Questa indifferenza tra i due modi di abitare il mondo corrisponde al prevalere di una concezione materialistica della vita e ad una conseguente crisi spirituale che da tempo viene avvertita soprattutto in Occidente, com'è dimostrato dal successo riscosso dal cosiddetto movimento new age nella seconda metà del Novecento che auspicava un progresso dello spirito per contrastare gli aspetti degeneranti del progresso tecnologico, proponendo un nuovo equilibrio interiore per creare un rapporto di armonia tra l'uomo, la scienza e l'ambiente (Jacobelli, 1999).

Ancora oggi, nelle nostre società secolarizzate, c'è una domanda urgente di spiritualità alla quale corrispondono nuove forme di religiosità, nuove pratiche non sempre legate alle religioni storiche istituzionali, poiché si è compreso che l'ideale di vita proposto fin dall'età moderna dall'illuminismo, dove prevale il potere della scienza e della tecnologia, rischia di impoverire la visione dell'umano, poiché non può offrire risposte alle domande di senso che ognuno ha nel cuore, alla sete spirituale, al bisogno di nutrimento interiore, all'urgenza di trovare un orientamento per la propria vita e al desiderio di realizzare un mondo di pace (Cosentino, 2023). Nonostante le istituzioni politiche e religiose facciano delle dichiarazioni di principio in cui difendono ufficialmente i diritti umani come la pace e la difesa della vita, volgendo «lo sguardo all'agonia del mondo, alla pace che ci sfugge, alla distruzione dell'ambiente, alla paura e alle nevrosi in cui vivono milioni di uomini» (Zani, 2023, p. 7), in molti avvertono come questo non sia sufficiente e che ciò che manca sia l'educazione ad un ethos planetario che prenda avvio dalla cura della sfera interiore.

A questo proposito, va ricordato come nel corso del Novecento si sia affermato e poi diffuso un ampio movimento internazionale di pace che ha visto intellettuali e politici impegnati nella lotta contro la violenza e contro le guerre a favore di uno stile di vita improntato alla pace e alla non violenza. Tuttavia, in questo variegato movimento pacifista, non sempre è stata compresa l'importanza dell'unione tra le due sfere, politica e spirituale, anzi il più delle volte è stato reclamato un mondo di pace utilizzando il linguaggio della politica, ignorando che la questione della pace non può risolversi solo con la politica e che c'è bisogno anche di un'educazione alla pace che coltivi la spiritualità. È merito di alcuni maestri avere compreso che la pace si può costruire attraverso pratiche educative rivolte non solo alla vita sociale, al mondo esteriore, ma anche alla cura della vita interiore, morale e spirituale. Fra questi, in Italia, Maria Montessori (1870-1952), Giorgio La Pira (1904-1977), David Maria Turoldo (1916-1992), Don Lorenzo Milani (1923-1967), Ernesto Balducci (1922-1992), Aldo Capitini (1899-1968), Danilo Dolci (1924-1997), per ricordarne alcuni, pur nella loro diversità erano guidati da una vocazione pedagogica, poiché pensavano che la pace si dovesse preparare a tempo di pace e che l'educazione alla pace dovesse essere insieme esteriore e interiore. In dialogo sia con il pacifismo anarchico-religioso, il cui massimo rappresentante era Lev Tolstoj (1828-1910), sia con l'ideale della non violenza maturato dal maestro indiano Mahatma Gandhi (1869-1948) nel corso delle sue battaglie per l'indipendenza prima in Sudafrica e poi in India (Gandhi, Tolstoj, 2023), questi intellettuali erano accomunati dalla volontà di trasformare, mediante l'educazione, un mondo violento attraversato da guerre, ingiustizie, povertà, discriminazioni, in una realtà pacificata dove sarebbe prevalso l'amore tra tutti gli esseri umani. La Montessori, ad esempio, auspicava la realizzazione di una pace cosmica

partendo dall'educazione del bambino, don Milani faceva della scuola di Barbiana un esempio di luogo di educazione non violenta, Capitini insisteva sulla nonviolenza quale pratica di educazione alla compresenza di tutti, Balducci profetizzava l'avvento di un nuovo uomo planetario che si facesse carico del destino di tutti gli esseri umani, inaugurando una storia nuova ispirata a una cultura della pace (Romano, 2024; 2022; 2014). Alle volte, questi maestri di pace del Novecento volgevano lo sguardo all'Oriente, in particolare all'India, visitandola, com'è il caso della Montessori che vi sostò per molti anni, o nutrendosi di letture offerte da maestri e maestre per conoscere le tradizioni religiose d'Oriente, come i numerosi riferimenti di Capitini nei suoi scritti testimoniano (Romano., 2016).

Le pagine che seguono sono dedicate ad una maestra indiana che raccolse tale eredità pacifista e non violenta, cercando di costruire un ponte tra l'Occidente e l'Oriente intesi non tanto come realtà geografiche quanto come metafore di due modi di vivere la pace. Infatti, senza volere semplificarle, il confronto tra due realtà così complesse come Oriente e Occidente restituisce la dialettica tra due modi di vivere, poiché si tratta di due metafore dell'esistenza umana: la prima indica uno stile di vita dedito al possesso, alla violenza, alla chiusura identitaria, al prevalere del bene individuale sul bene comune, mentre l'altra riguarda l'attitudine alla ricerca interiore, alla spiritualità, alla pace e al desiderio di appartenere ad un'unica comunità di destino.

1. Vilamaji: una vita per la pace

Ricostruire la biografia di Vimala Thakar (1921-2009), ricordata anche col vezzeggiativo Vilamaji, significa ripercorrere le tappe di un cammino di inveroamento e di crescita consapevole, dove costante è l'attenzione alla ricerca spirituale e al superamento della violenza per realizzare una pace radicale e cosmica (Thakar, 1990, 1993): «I belong to no country though I was born in India. I feel I belong to the whole of humanity (Thakar, 1971, p. 105)¹.

Come chiarisce Christine Townend (2010, p. 5) in un volume dedicato ai suoi insegnamenti, quella di Vimalaji fu una vita fuori dall'ordinario poiché, per realizzare la “danza cosmica” dell'esistenza, ella sperimentava personalmente ogni sfida le si presentasse rischiando a volte anche la vita in nome delle cause in cui credeva e per cui si batteva, vivendo ogni esperienza mediante il sadhana, disciplina interiore personale, che aveva già avviato fin dalla nascita². Nata il 15 aprile del 1921, il giorno di Ramnavmi a Bilaspur nella regione del Maharashtra in India centrale, da una famiglia brahmina della classe media, manifestò fin da bambina la passione per la vita spirituale, com'ella stessa ricordava nella sua autobiografia: «when I was in Akola, I had only one question constantly reverberating in the chitta; where is God? [...] I said the first remembrance I have of this obsession was when I was five-years old» (Irani, 2004, p. 21)³. Vimalaji scriveva anche che era scappata di casa per cercare Dio nella giungla chiedendogli di rivelarsi a lei e che, col sostegno del padre, Balwant Thakar, un seguace del libero pensiero razionalista che faceva parte della Rationalist Association of India (Irani, 2004, p. 13), poté coltivare i propri interessi spirituali, studiare le scritture, sperimentare pratiche spirituali per tutta l'adolescenza e fare, all'età di diciannove anni, un ritiro spirituale in una grotta nell'Himalaya. Riconosceva il merito alla famiglia di avere favorito la sua crescita spirituale e diceva che, pur non essendo ancora mai entrata in un Ashram (comunità spirituale), il modo in cui il padre l'aveva educata e istruita era molto simile a quello che avrebbe vissuto in un Ashram. In particolare, sottolineava alcuni valori ricevuti in famiglia, come l'onestà, la cooperazione e l'educazione (Irani, 2004, pp. 30-33), tutti

¹ «Non appartengo a nessun Paese anche se sono nata in India. Sento di appartenere all'intera umanità» (t.d.a.).

² «The life of Vimalaji was not an ordinary life. It was the life of a person who had given all of herself, fully and completely, to fulfill whatever the 'Cosmic Movement' caused to happen in and around her. There is not a word she taught which she had not understood, which she had not herself experienced through facing challenges in which she risked her life personally for the causes in which she believed, and which she promoted, and through the personal inner sadhana, which was already completed an understood from the moment of her birth. Il termine sanscrito sādhanā indica la disciplina spirituale, ovvero l'insieme delle pratiche, dei rituali, che, vissute con regolarità e concentrazione, hanno lo scopo di ottenere la liberazione (mokṣa)».

³ «Quando ero ad Akola, avevo una sola domanda che riverberava costantemente nella mente: dov'è Dio? [...] il primo ricordo che ho di questa ossessione fu quando avevo cinque anni» (t.d.a.).

aspetti che aiutano a meglio comprendere la maturazione della sua visione pacifista: aveva imparato ad amare la verità, a vivere insieme agli altri e aveva fatto un'esperienza di addestramento militare durante la quale aveva compreso l'assurdità e la follia della guerra (Irani, 2004, p. 33). Seguendo le sue scelte di vita dall'età dell'adolescenza, è evidente come Vimala fosse una ragazza anticonformista, diversa dalle donne indiane dell'epoca che venivano scoraggiate a studiare e il cui destino era quello di sposarsi, occuparsi della casa e fare figli. Rivoluzionaria, ribelle e interessata alla vita, ella invece si dedicò agli studi filosofici per interrogarsi sull'essenza delle cose e si laureò in filosofia orientale e occidentale (Irani, 2004, p. 103).

Dopo avere viaggiato e incontrato maestri di saggezza si dedicò, negli anni Cinquanta, all'attivismo sociale unendosi al Bhoodan Movement (Movimento per il dono della terra) di Vinoba Bhave (1895-1983), discepolo e successore di Gandhi che, convincendo i proprietari terrieri a dare la terra ai contadini poveri, sarebbe riuscito a far ridistribuire diversi milioni di acri di terreni agricoli. Si trattava di realizzare la missione e l'ideale di un nuovo ordine sociale, una trasformazione radicale della struttura della società umana che andava di pari passo con una rivoluzione radicale della mente dell'uomo. A questo proposito, Vimala scriveva:

the Bhoodan Movement added a new dimension to spiritual search. Before then I was turning inward, doing meditation, spending time in solitude in the Himalayas, but when I realized that a Yogi like Vinobaji was conducting the Bhoodan Movement, was getting involved in social and economic revolution, I was interested in finding out more about it (Irani, 2004, p. 140)⁴.

Lavorando con Vinoba, Vimala Thakar ereditava da lui il messaggio di Gandhi: la necessità di una militanza sociale mai separata da un cammino di risveglio individuale; l'idea, che sarebbe diventata costante in tutta la sua vita, che la rivoluzione interiore dello spirito è l'unico e autentico fondamento di una rivoluzione della società; la cultura della pace che, insistendo sul potere della non violenza, è da considerarsi condizione necessaria della stessa sopravvivenza del genere umano (Vinoba, 1973, 1991). A questo periodo intenso di militanza sociale nel Movimento Bhoodan, in cui aveva sperimentato la sua vocazione pedagogica e comunicativa, seguì una nuova fase di raccoglimento e interiorità, periodo in cui ebbe l'occasione di incontrare, nel 1956 a Varanasi, Jddu Krishnamurti (1897-1986), un maestro spirituale che provocò in Vimala un profondo cambiamento dando una nuova direzione al suo cammino di crescita spirituale, poiché vedeva in lui la conferma di quanto aveva dentro fin dall'infanzia: «I understood everything. It is so simple. It is a verification of everything I had thought about, what I had understood. I received verification from a great personality, a world teacher, worthy of respect. I am very happy»⁵ (Irani, 2004, p. 203). Com'ella stessa racconta, quindi, questo incontro inaspettato e improvviso la condusse a vivere la vita senza uno scopo, ripiegandosi nella propria silenziosa interiorità:

in 1956, when I met with Krishnamurti, he asked me: "I have heard you have stayed in the Himalayas; you went to Amarkantak and did your Sadhana". I replied: "Yes, I went in my holidays". "What experience did you have?" "This is the kind of experience I had: that the peace was heavy and now the peace is light". There was a great advantage in staying in the cave, for if I had not gone into that solitude and had not sat for hours at a time in jaap or silence or solitude, then this special point, may have eluded me. I may not have been able to catch it (*ivi*, pp. 76-77)⁶.

⁴ «Il Movimento Bhoodan aggiunse una nuova dimensione alla mia ricerca spirituale. Prima di allora mi rivolgevo all'interno, facevo meditazione trascorrendo molto tempo in solitudine sull'Himalaya. Ma, quando mi resi conto che uno yogi come Vinobaji stava portando avanti il Movimento Bhoodan, si stava impegnando in una rivoluzione sociale ed economica, fui interessata a saperne di più» (t.d.a.).

⁵ Ho capito tutto. È così semplice. È una verifica di tutto ciò che avevo pensato, di quello che avevo capito. Ho ricevuto una conferma da una grande personalità, da un maestro mondiale degno di rispetto. Sono molto felice (t.d.a.).

⁶ Quando mi incontrai con Krishnamurti, mi chiese: "Ho sentito che sei stata sull'Himalaya; sei andata ad Amarkantak e hai fatto il tuo Sadhana". Risposi: "Sì, ci sono stata durante le mie vacanze". "Che esperienza hai fatto? "Questo è il tipo di esperienza che ho avuto: che la pace prima era pesante e ora è leggera". C'è stato un grande vantaggio nel rimanere nella grotta perché, se non fossi andata in quella solitudine e non mi fossi seduta per ore in silenzio o in solitudine, allora questo punto speciale avrebbe potuto sfuggirmi. Forse non sarei stata in grado di coglierlo (t.d.a.).

Quindi, abbandonato il movimento Bhoodan e la sfera dell'azione sociale, Vimala decise di dedicarsi a quello che lei stessa definiva «il problema interno», ovvero la liberazione spirituale, avendo compreso che l'unica salvezza del genere umano fosse una ricerca interiore libera da ogni dogma o autorità costituiti, nella consapevolezza che la fonte di ogni male e della violenza fosse da ricercarsi nella stessa mente umana. Allo stesso tempo, seguendo il suggerimento di Krishnamurti, dal 1962 avviò la sua attività di insegnante spirituale, tenendo discorsi, conducendo campi di meditazione, insegnando filosofia non solo in India, ma dovunque fosse invitata, anche in molti paesi europei, tra cui l'Italia, e negli Stati Uniti (Thakar, 1974).

Nel 1979, riprese l'impegno sociale viaggiando in India e fondando centri per educare gli abitanti dei villaggi alle industrie agricole, ai servizi igienici, all'autogoverno locale e alla cittadinanza democratica attiva. Dopo questa breve parentesi, i viaggi all'estero ripresero e Vimala andò maturando un approccio pedagogico olistico, dove i mondi della spiritualità e dell'azione sociale, spesso separati, venivano riconciliati: la spiritualità era il seme e l'azione sociale il frutto che ne nasceva (Thakar, 1984). L'azione sociale collettiva comincia dall'azione nella vita individuale, quindi la pace non può essere realizzata nel mondo se non viene prima raggiunta nella vita di ogni individuo: questo il messaggio che Vimala Thakar, ritiratasi nel 1991 a Mount Abu nel Rajasthan, continuò a trasmettere con i suoi insegnamenti ai numerosi visitatori provenienti da tutto il mondo fino al 2009, anno della sua morte.

2. La via del silenzio per un'educazione alla pace mondiale

Dal breve profilo biografico presentato, si è chiarito come Vimala Thakar abbia maturato, nel corso del tempo e grazie alle esperienze vissute, una vocazione pedagogica che le si era chiarita nell'incontro con Krishnamurti col quale condivideva la stessa passione educativa. Questi, infatti, fin dagli anni Venti aveva fondato in India, in Nord America e in Gran Bretagna, alcuni centri educativi ispirati alla sua visione pedagogica antiautoritaria che auspicava una «scuola della vita» intesa come luogo di riposo e di pace, dove la libertà e la creatività non erano soffocate da troppe conoscenze (Krishnamurti, 1958). Vimala Thakar faceva sua questa idea krishnamurtiana di una scuola quale laboratorio di pace in cui gli allievi potevano risvegliare la propria consapevolezza e imparare «l'arte del vivere» riposando, ovvero mantenendo la mente quieta e non costantemente impegnata in qualcosa (Krishnamurti, 1981, pp. 13-14). Non si potrebbe comprendere la pedagogia pacifista di Thakar senza questo riferimento alla scuola di Krishnamurti, dove centrale era il ruolo di un insegnante non autoritario che doveva svolgere il compito di creare un ambiente in cui fossero incoraggiati non più il successo, il dominio, il potere e la coercizione, ma la cooperazione, il dialogo e la libertà. Krishnamurti, infatti, si batteva per «un retto tipo di scuola» improntata all'«assoluta eguaglianza» fra tutti, un laboratorio dove gettare le basi per la costruzione di una società «pacifica e illuminata» (Krishnamurti, 1958, p. 88, p. 93). La via per realizzare questo tipo di educazione era il silenzio che, nell'orizzonte del misticismo orientale, significava dare priorità al cammino di crescita interiore dell'educando, aiutandolo a sviluppare non tanto l'intelligenza quanto la saggezza, cioè la consapevolezza e l'amore per se stessi e per gli altri esseri umani.

L'educazione alla pace era quindi intesa come esercizio di spiritualità da praticare quale cura della vita interiore attraverso il silenzio che - diceva Vimala - coincide con la pace ed è il linguaggio dell'universo:

Silence is the peace of the woods. Silence is the peacefulness of the placid waters running towards the oceans and the seas. The skies are silent, the earth is silent, the sun shines peacefully, gracefully, in the magnificence of silence. It's the human race that has manipulated the sound-energy contained in them and created words. Verbalization is the creation of the human race. It is an intentional, purposeful manipulation of sound- energy, needed for communication with fellow human beings. So speech is not the natural state of life, but silence is the spontaneous breath of the wholeness of life (Thakar, 1989, 2012, p. 1)⁷.

⁷ «Il silenzio è la pace dei boschi. Il silenzio è la tranquillità delle acque placide che corrono verso gli oceani e i mari. I cieli sono silenziosi, la terra è silenziosa, il sole splende pacificamente, con grazia, nella magnificenza del silenzio. È la razza umana

Secondo Vimala Thakar, in sintonia con molti maestri orientali, poiché il silenzio «is not something negative, It's not absence of verbalization, it is the substance of life» (Thakar, 1976, p. 42)⁸, ha un grande valore educativo ed è, lo diceva anche Gandhi (1975, p. 94), «il luogo della realizzazione personale», una soglia di accesso a un nuovo modo di vivere il rapporto con se stessi, con gli altri e con l'esistenza, è «la porta da cui si può accedere a un altro codice di interpretazione della realtà» (Mancini, 2002, p. 21). Il silenzio è un modo non razionale di stare a contatto con la realtà ed è per questo che è anche un mistero che non si può esprimere con le parole, esso piuttosto accade, è un evento improvviso che rivela una dimensione ulteriore, un nuovo orizzonte di senso prima sconosciuto. Nel misticismo orientale la verità non può essere espressa con le parole, come aveva compreso il maestro cinese Lao-Tzu nel VI secolo a.C. il quale, nel suo unico libro, Tao Te Ching, dichiarava che «il Tao di cui si può parlare non è il Tao assoluto» e che perciò il saggio insegna senza parole, poiché la verità è ineffabile, può essere sperimentata solo nel silenzio e non mediante le parole (Lao-Tzu, 1995, p. 28; 2018). In linea con questa tradizione, anche secondo Thakar «it is not easy to talk about silence. One has to be aware all the time that the word silence is not the thing that is silence» (Thakar, 1976, p. 17)⁹, la verità è ineffabile, è un'esperienza non un pensiero, non può essere espressa, ma lo sforzo stesso di esprimerla può rendere l'educando consapevole del suo desiderio di estasi e di pace.

Si tratta di un processo di auto-educazione alla pace interiore in cui l'educando impara a familiarizzare con la propria anima e che fa della meditazione il mezzo privilegiato. La meditazione, pratica nata in Oriente, diffusa dal buddhismo e denominata col termine sanscrito dhyāna, in Occidente è stata impropriamente interpretata come l'atto del meditare, dal latino meditāri, pensare, riflettere, ma essa non ha il compito di riflettere sulle cose, semmai quello di portarvi una «retta presenza mentale», un'attenzione consapevole e non giudicante che rende il meditante testimone dell'attimo presente, osservando ogni cosa senza insistervi (Romano, 2018, p. 42). Essa non indica quindi la concentrazione, come solitamente si crede, «non è uno stato della mente» (Thakar, 1988, p. 21), ma è «uno stato in cui c'è una consapevolezza senza sforzo e senza scelta» (Thakar, 1988, p. 9), uno stato dell'essere che riguarda l'intera vita e il suo mistero. La meditazione, via del silenzio, non si offre ai discepoli come via di fuga dalla realtà semmai come rifugio, come dicono i buddhisti, uno spazio in cui avviene una conversione, un cambiamento radicale della mente e del cuore, che porta l'educando da una realtà illusoria alla vera realtà che, dice Vimala Thakar (1988, p. 102), è inconoscibile, indefinibile e incommensurabile.

Non stupisce, pertanto, che si siano diffuse nelle scuole in Occidente sperimentazioni che promuovono l'introduzione in classe di pratiche di meditazione mediante cui insegnanti e alunni imparano l'interiorizzazione e l'attenzione di sé che li avvicina agli altri. D'altra parte, anche in Occidente c'è una tradizione pedagogica che ha riconosciuto il valore educativo del silenzio criticando e superando, nel corso del Novecento, il modello autoritario che faceva del silenzio uno strumento di punizione, com'è testimoniato dalla famosa lezione sul silenzio di Maria Montessori, la quale nelle Case dei bambini valorizzava il silenzio quale «esperienza spirituale più alta, non una cessazione, non un di meno ma un di più di attività e attenzione» (De Giorgi, 2013, p. 27). Nel raccontare la sua lezione, la Montessori precisava come stesse parlando del silenzio interiore e che la sua intenzione era «far scoprire ai suoi allievi un mondo nuovo, [...] insegnare loro ad essere ascoltatori attenti anche dei rumori esigui, minimali, di quelle voci cioè che sfuggono alla percezione uditiva ordinaria» (Montessori, 1970, pp.

che ha manipolato l'energia sonora in essi contenuta e ha creato le parole. La verbalizzazione è una creazione della razza umana. È una manipolazione intenzionale e mirata dell'energia sonora, necessaria per comunicare con gli altri esseri umani. Quindi la parola non è lo stato naturale della vita, ma il silenzio è il respiro spontaneo dell'interezza della vita» (t.d.a.).

⁸ «Il silenzio è la pace dei boschi. Il silenzio è la tranquillità delle acque placide che corrono verso gli oceani e i mari. I cieli sono silenziosi, la terra è silenziosa, il sole splende pacificamente, con grazia, nella magnificenza del silenzio. È la razza umana che ha manipolato l'energia sonora in essi contenuta e ha creato le parole. La verbalizzazione è una creazione della razza umana. È una manipolazione intenzionale e mirata dell'energia sonora, necessaria per comunicare con gli altri esseri umani. Quindi la parola non è lo stato naturale della vita, ma il silenzio è il respiro spontaneo dell'interezza della vita» (t.d.a.).

⁹ «Non è facile parlare del silenzio. Si deve sempre tenere presente che la parola silenzio non è il silenzio» (Thakar, 1988, p. 109).

151-156)¹⁰. Quello che fu scoperto non era il bisogno di assenza di rumore, ma un desiderio profondo del bambino interiore di esprimere la propria natura spirituale. Come in Vimala Thakar, anche in Montessori l'esercizio del silenzio era inteso quale pratica di cura con la quale scoprire la pace interiore pur vivendo in un mondo caotico e pieno di rumori. «Ogni bambino – diceva la Montessori – che sente la responsabilità del 'silenzio', nel prevenire suoni aspri, sa come cooperare alla bontà collettiva, mantenendo l'ambiente non solo ordinato, ma quieto e calmo» (Montessori, 1935, p. 56).

Il silenzio è una forza etica di comunione – diceva altresì Aldo Capitini apprezzando la lezione montessoriana – che spinge ogni individuo verso l'altro, poiché «induce a sentire un rapporto universale, corale, con tutti» e quindi, piuttosto che incoraggiare l'egoismo e la chiusura, riconduce l'individuo alla propria natura relazionale, acquistando il potere di avvicinare le anime tra loro: durante il silenzio «c'è qualche cosa dentro di noi che lavora meglio per noi, unendoci all'intimo silenzioso, operoso e infinito di tutti» (Capitini, 1964, 2011, p. 99).

Per Vimala Thakar il fine dell'educazione è la pace radicale e cosmica, altra idea già della Montessori con la quale d'altra parte condivide la non violenza di Gandhi e gli ideali pacifici e umanitari della società teosofica ai quali Krishnamurti si era formato: in entrambe l'educazione alla pace e il superamento di ogni conflittualità vanno realizzati nell'orizzonte di una visione cosmica e olistica, dove ogni cosa nell'universo è intercomunicante e interdipendente (Montessori, 1949; Thakar, 1989, 1993). La pace mondiale è un modo di vivere, dice Thakar, e ogni individuo ha un ruolo nella creazione e nella costruzione di essa:

we have come here as human beings, members of the global human family, inhabitants of the planet, as well as of the cosmos who have the responsibility and privilege of sharing the cosmos with many non-human species along with the human species. [...] And the earlier we learn to behave and conduct ourselves as the members of the global human family, the better for us (Thakar, 1989, p. 5 e 8)¹¹.

L'educazione alla vita interiore, mediante l'esperienza della vacuità del silenzio, conduce ad un senso di comunione con l'intero cosmo, creando le condizioni per una pace autentica e duratura fra tutti gli esseri umani, diversi ma tutti da rispettare e valorizzare poiché uniti dalla libertà, dall'amore e dalla fiducia reciproca, requisiti indispensabili per vivere insieme e condividere (Thakar, 1989, 1993, p. 15)¹². Il silenzio praticato nella meditazione non conduce infatti all'isolamento e alla solitudine, anzi nella dimensione della vacuità l'ego, un io chiuso che crea separazione e conflitti, cede il posto dapprima all'energia del rilassamento, dopo all'energia cosmica ed è in questo momento di gioia, guarigione e pace che l'individuo non vive più separazioni ma entra in comunione col cosmo (Thakar, 1989, 1993, p. 161).

3. Il superamento dei conflitti nella comunità spirituale

Vimala Thakar era una mistica pratica e sociale, poiché era sia un'attivista sociale sia un'insegnante spirituale in cui l'attenzione per la dimensione interiore si intrecciava con quella per la dimensione esteriore, nella consapevolezza che non si può affrontare con successo l'una se si ignora l'altra. Il suo era un approccio olistico, «Spirituality is the seed, social action is the tree born of it», così scriveva nel 1984 in uno dei suoi più interessanti volumi dal titolo *Spirituality and Social Action* del 1984. Come già

¹⁰ La scoperta del silenzio come pratica educativa avvenne per caso, mentre la Montessori teneva in braccio una bambina di quattro mesi e stava mostrando ai bambini il suo silenzio e il suo respiro delicato: «nessuno di voi – disse improvvisamente ai suoi allievi - potrebbe respirare come lei senza fare rumore. [...] In quel momento si sentì un silenzio impressionante: cominciò a diventare sensibile il tic tac dell'orologio che generalmente non si sentiva. Sembrava che la bambina avesse portato dentro un'atmosfera di silenzio che non esiste nella vita ordinaria. [...] Di lì venne il desiderio di risentire quel silenzio e perciò di produrlo. [...] Nacque in questo modo il nostro esercizio del silenzio».

¹¹ «Siamo giunti qui come semplici esseri umani, membri della famiglia umana, abitanti sia di questo pianeta sia del cosmo intero, che hanno la responsabilità e il privilegio di condividere il cosmo con molte altre specie non umane. [...] prima impareremo a comportarci come membri della famiglia umana globale, meglio sarà per noi» (t.d.a.).

¹² Così nel testo roiginale: «Living together can take place, sharing can take place when each one is aware that free- dom, love and mutual trust are the requirements of living together» (Thakar, 1989, p. 14).

argomentato, secondo Thakar l'unica salvezza per il genere umano consisteva in una rivoluzione religiosa dell'individuo, in una rivoluzione interiore dello spirito, dal momento che l'origine di ogni male, della violenza e dei conflitti è da ricercarsi nella nostra stessa consapevolezza, nel lavoro su se stessi, solo così si diventa costruttori di pace, lavorando alla propria trasformazione ognuno contribuisce ad un mondo di pace. Così scriveva:

Traditionally, there have been the two separate approaches. One approach takes us toward the social, the economic, the political problems, [...] the other approach says, "The political, economic problems cannot be solved unless the individual is transformed totally. Be concerned with your psychological mutation, the inner, radical revolution. The political, the economic, the social problems can wait". People have generally followed one or the other of these two conventional approaches: religious groups concerned with inner growth and inner revolution and social activist groups concerned with social service.

But these divisions, one-sided efforts, have not deeply transformed, revolutionized human society. As a people, as a race, as a global human community, as a global human family, we are in a very miserable plight (ivi, pp. 12-13)¹³.

Ecco perché l'autoeducazione interiore e la trasformazione personale sono di per sé forme valide e molto efficaci di azione sociale che portano al cambiamento della realtà. Per Vimala Thakar la relazione con gli altri è di fondamentale importanza, la sua stessa vita è stata una continua condivisione, come membro di una famiglia spirituale, sulle basi dell'amicizia e della collaborazione. La relazione è anche al centro dell'educazione alla pace, poiché la pace non è una pratica individuale ma una pratica sociale che si realizza nell'incontro con gli altri e solo educandosi ad essere ricettivi si può davvero incontrare l'altro, senza giudizi e senza antipatie o simpatie, semplicemente accogliendolo:

Life is a relationship and living is a movement of getting related to, and allowing oneself to be related by someone else. If somebody wants to relate himself or herself to me there must be willingness, an openness and receptivity on my part. [...] Non-action for the sake of reception and action for the sake of getting related to others, both are required. One educates oneself to be receptive. [...] when you are with others one looks and perceives without bringing in the screen of one's likes and dislikes (Thakar, 1987, p. 22)¹⁴.

Quindi, se per realizzare la propria consapevolezza è indispensabile il sostegno degli altri, bisogna vivere dentro una comunità spirituale, il sangha, uno spazio di condivisione e di rifugio per i discepoli secondo la tradizione buddhista (Romano, 2018). Si tratta di una comunità di ricercatori che – diceva Thakar nel corso di un'intervista – può diventare un veicolo molto potente per l'evoluzione spirituale e aggiungeva: «direi il solo! Andrei ancora un passo avanti visto che qui, in India, l'isolamento fisico e il ritiro sono stati enfatizzati al massimo. I ritiri e la solitudine fisica sono utili e rilevanti nel processo educativo. Sono necessari, ma non come dimensione in cui vivere» (Parish, 2014). In un contesto comunitario ognuno, vivendo insieme, facendosi specchio l'uno per l'altro e sentendosi vulnerabile ed esposto, mantiene una maggiore presenza, rendendo più facile la strada per la verità e per la pace radicale. Infatti, secondo Vimala «la verità non è una teoria, ma un fatto della vita. La verità vibra nelle dinamiche delle relazioni» (Parish, 2014). Pertanto, anche la pace non può essere solo un fatto individuale, ma va condivisa: «la fragranza della pace può divenire presente quando sei con gli altri. Ho

¹³ «Tradizionalmente ci sono stati due approcci separati. Un approccio ci porta verso i problemi sociali, economici e politici, [...] l'altro approccio dice: "I problemi politici ed economici non possono essere risolti se l'individuo non si trasforma totalmente. Occupatevi della vostra mutazione psicologica, della rivoluzione interiore e radicale. I problemi politici, economici e sociali possono aspettare". Le persone hanno generalmente seguito l'uno o l'altro di questi due approcci convenzionali: gruppi religiosi interessati alla crescita interiore e alla rivoluzione interiore e gruppi di attivisti sociali interessati al servizio sociale. Ma queste divisioni, questi sforzi unilaterali, non hanno trasformato e rivoluzionato profondamente la società umana. Come popolo, come razza, come comunità umana globale, come famiglia umana globale, ci troviamo in una situazione molto miserabile» (t.d.a.).

¹⁴ «La vita è una relazione e vivere è un movimento di mettersi in relazione e di lasciarsi mettere in relazione da qualcun altro. Se qualcuno vuole mettersi in relazione con me, devono esserci disponibilità, apertura e ricettività da parte mia. Sono necessarie sia la non azione per ricevere che l'azione per entrare in relazione con gli altri. Ci si educa ad essere ricettivi. [...] Quando si è con gli altri, si guarda e si percepisce senza portare con sé lo schermo delle proprie simpatie e antipatie» (t.d.a.).

passato mesi da sola in una grotta; so che cosa significa quel tipo di pace. Ma quando sediamo insieme, la fragranza della pace ha una qualità diversa. È viva» (Parish, 2014).

Va notato come il tema della comunità sia molto presente nell'attuale dibattito pedagogico dove essa viene interrogata quale luogo di superamento dei conflitti e di pacificazione; quando una comunità è educativa è anche un luogo di costruzione di pace dove si impara a coltivare rapporti autentici, come aveva compreso Aldo Capitini che nel secondo dopoguerra aveva creato dei centri educativi, detti centri di orientamento sociale, dove apprendere un *modus vivendi* di tipo comunitario e non violento. D'altra parte, in quello stesso periodo si erano diffusi molti esperimenti comunitari, se si pensa alla scuola di Barbiana di don Lorenzo Milani, al centro educativo Mirto di Danilo Dolci, per ricordarne alcuni, iniziative nate in modo spontaneo da parte di pedagogisti accomunati dall'urgenza di costruire un mondo di pace all'indomani della fine della guerra e delle atrocità che avevano segnato il Novecento (Romano, 2002a). La comunità spirituale di cui parlava Vimala Thakar presentava le stesse caratteristiche di queste comunità educative, era infatti un laboratorio di pace, come d'altronde lo sono i sangha presenti in molte tradizioni d'Oriente, come già detto, in particolare in quella buddhista dove il sangha è una comunità monastica che non indica solo un gruppo di discepoli stretti attorno a un maestro, ma include anche tutti gli esseri viventi, tra i quali c'è una interdipendenza cosmica in base alla quale ognuno dà il proprio contributo all'esistenza degli altri (Taeri Kumara, 2015, p. 104). A tal proposito, significativi sono gli insegnamenti del monaco buddhista vietnamita Tich Nath Hanh (1926-2022) la cui visione ha molti punti di contatto con Vimala Thakar, poiché anch'egli condusse la propria vita all'insegna della pace mediando la contemplazione meditativa con l'impegno sociale. La via della pace non può essere considerata una via solitaria, ma una pratica comunitaria e di sangha che serve a proteggere la pace:

il sangha, la comunità spirituale, è la nostra nuova direzione, e la sua costruzione è il compito più nobile che abbiamo davanti. Per costruire un sangha dobbiamo imparare ad aprirci gli uni agli altri e a condividere esperienze, intuizioni e visioni profonde, tempo e affetto. In questo nuovo secolo il sangha deve essere il rifugio che può accoglierci tutti. [...] Per costruire una comunità è importante accettare la visione profonda dell'interessere, dell'interconnessione. Dobbiamo renderci conto che [...] la famiglia è un sangha, la società è un sangha, la Terra e tutto ciò che vive è un sangha; ecco perché dobbiamo imparare a vivere come un sangha non solo con altri esseri umani ma anche con altre specie (Nath Hanh, 2003, 2005, pp. 177-180).

È di questo tipo di comunità che oggi in Occidente si avverte il bisogno, di un luogo di cura del bene comune dentro una prospettiva che si fa sempre più planetaria, come aveva intuito Ernesto Balducci (1985, 2005) con la sua profezia dell'umanesimo planetario ripresa in tempi recenti da Edgar Morin (Morin et al., 2018): noi siamo parte di una grande famiglia umana, quindi la comunità, se non degenera in luogo settario e di chiusure identitarie ma al contrario crea processi di disidentificazione, diventa lo spazio ideale per costruire la pace mondiale. Ma affinché questo possa essere realizzato, bisogna costruire la pace sia in interiore animo, coltivando la cura della propria vita interiore, sia nella società, curando la vita esteriore.

Nell'orizzonte comunitario delineato da Thakar, questa cura educativa condivisa con gli altri conduce a comprendere che l'ego, inteso come un io durevole, non esiste in modo assoluto. Come nella dottrina buddhista dell'anatta, esiste a livello convenzionale un non-io che è relazionale, come la totalità del reale dove ogni aspetto e ogni elemento della realtà hanno una natura condizionata e niente può esistere separatamente. Se si comprende che il senso dell'io è un'illusione prodotta dai condizionamenti della mente al fine di nascondere la realtà del cambiamento inarrestabile che avviene in ogni parte del reale, ovvero l'impermanenza dell'essere (anicca), è possibile aprirsi agli altri, amarli e provare per loro compassione (Pasqualotto, 1997). Potremmo dire che l'ego diventa una "persona sociale", come accadeva nel personalismo comunitario, per esempio in Jacques Maritain e in Luigi Stefanini per i quali la persona va distinta dall'individuo, cioè dall'ego stretto che esclude il valore dell'altro e pensata come un centro metafisico relazionale in cui le due dimensioni, spirituale e materiale, si ricompongono. Poiché la persona sociale è «una monade spirituale tutta porte e tutta finestre» (Stefanini, 1952, p. 23), anche nell'orizzonte personalistico l'educazione sociale ha un fondamento spirituale e ha inizio nell'interiorità della persona: l'io, grazie ad una ricerca interiore fa dapprima esperienza di se stesso e poi incontra gli altri, non come degli oggetti ma come soggetti, simili ma singolari, unici e irripetibili (Musaio, 2024).

Si tratta di un cammino di risveglio che va dall'educazione alla vita interiore, attraverso cui l'allievo riconosce in se stesso la propria vocazione sociale, all'educazione alla vita esteriore, morale e sociale (Romano, 2021).

La violenza nel mondo è causata, questo sottolinea Vimala Thakar, dall'attaccamento all'ego ingannevole; infatti, chi non conosce se stesso, non ama se stesso e non si prende cura di sé, riversa sull'altro l'odio che egli, se pur inconsapevolmente, nutre per se stesso. La divisione interna all'individuo inconsapevole crea divisioni all'esterno e guerre nel mondo. Invece, grazie al cammino di risveglio spirituale vissuto dentro il sangha, l'essere umano ha la possibilità di rinascere come soggetto etico, uomo nuovo che vive la propria esistenza come convivialità. Solo così potrà essere costruito un mondo liberato dalla violenza e retto da un amore consapevole e universale, un mondo in cui sull'individualismo esasperato e su un modo violento di vivere, vinceranno l'altruismo, la partecipazione compassionevole di ognuno al destino di tutti gli esseri viventi, la pace.

4. Conclusioni

La proposta pedagogica di Vimala Thakar presenta evidenti motivi di attualità in un momento storico che ripropone la validità della dottrina della guerra giusta e inevitabile per potere mantenere la pace: «non a caso, le guerre oggi considerate “giuste” sono chiamate missioni di *peace-keeping*, perché intendono rispondere a un ingiusto turbamento dell'ordine, di cui si presentano come una legittima difesa» (Sesta, 2023, p. 10). Diversamente dai teorici della guerra alla guerra, la prospettiva pacifista di Thakar propone di rispondere alla violenza in modo non violento, semplicemente avviando un cammino di formazione spirituale che coniuga interiorità e socialità entro un orizzonte molto ampio. A ben guardare, la sua educazione alla pace è universale, poiché ha a cuore il bene comune a livello planetario; la sua visione olistica della realtà non annulla le differenze anzi le valorizza, incoraggiando l'interdipendenza tra i popoli e superando i confini tra culture, religioni ed etnie (cfr. Musaio, 2010; Romano, 2014). Si tratta di una pedagogia inclusiva, interculturale, non violenta ed ecologica che richiama tutti ad una responsabilità etica nei confronti del pianeta, suggerendo un ripensamento anche del tema religioso, indicando la strada della pace quale superamento delle divisioni tra credenti, diversamente credenti, non credenti e tra fedi diverse. Educare alla pace implica anche educare al dialogo interreligioso, sostituendo allo scontro tra religioni il rispetto, la comprensione, la cooperazione reciproci, dando valore al diversamente religioso quale risorsa importante e unica nella costruzione della pace nel mondo.

Bibliografia

- Balducci, E. (1985) *L'uomo planetario*. Firenze-Milano: Giunti 2005.
- Cosentino, F. (2023). Ritorno del religioso e spiritualità cristiana, *AlzogliOcchiversoilCielo*, 23 agosto, in <https://www.alzogliocchiversoilcielo.com/2023/08/francesco-cosentino-ritorno-del.html> (consultato il 7 aprile 2025).
- De Giorgi, F. (2013). (A cura di). *Montessori. Dio e il bambino e altri scritti*. Brescia: La Scuola.
- Gandhi, M., Tolstoj, L. (2023). *Più forte degli uomini. Lettere 1909-1910*. Roma: Bordeaux Edizioni.
- Irani, K. (ed.) (2004). *Avadhoot of Arbudachal. A biography of Vimala Thakar*. Pune: Prabhat Printing Works.
- Jacobelli, J. (a cura di) (1999). *New Age?* Roma-Bari: Laterza.
- Krishnamurti, J. (1953). *Education and the Significance of Life*. Ojai, California, USA: Krishnamurti Foundation of America (trad. it. *L'educazione e il significato della vita*, La Nuova Italia, Firenze 1958).
- Lao Tzu, (2018). *Daodejing. Il canone della via e della virtù*. (edited by A. Andreini). Torino: Einaudi.
- Lao Tsu, (1995). *Daodejing* (tr. it. *Il libro del Tao-teh-ching*). Roma: Tascabili Economici Newton.
- Mancini, R. (2002). *Il silenzio, via verso la vita*. Magnano (Bi): edizioni Qiqajion Comunità di Bose.

- Montessori, M. (1970). *Educazione per un mondo nuovo*. Milano: Garzanti. (Original work published 1947).
- Montessori, M. (1949). *Educazione e pace*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1935). *Manuale di pedagogia scientifica*. Napoli: Alberto Morano Editore. (Original work published 1921).
- Morin, E., Ciurana, E.R., Motta, R.D. (2018). *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*. Roma: Armando.
- Musaio, M. (2024). Person, Relationship and Love: The Contribution of a Personalist Pedagogical Anthropology for Promoting Educational and Helping Relationships, *Paedagogia christiana*, (2): 25-44. [doi:10.12775/PCh.2024.015].
- Musaio, M. (2020). *Dalla distanza alla relazione. Pedagogia e relazione d'aiuto nell'emergenza*. Milano-Udine: Mimesis Edizioni.
- Musaio M. (2010). *Pedagogia della persona educabile. L'educazione tra interiorità e relazione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Nhat Hanh, T. (2003). *Creating True Peace*. Atria Books (tr. it. *L'unica nostra arma è la pace. Il coraggio di costruire un mondo senza conflitti*. Milano: Mondadori 2005).
- Paris, C. (2014). *Infiammali, ritratto di Vimala Thakar*. <https://www.innernet.it/infiammali-ritratto-di-vimala-thakar/>
- Pasqualotto, G. (1997). *Illuminismo e illuminazione*. Roma: Donzelli.
- Romano, L. (2024). Tra l'Oriente indiano e la pedagogia italiana del Novecento: Montessori, Capitini, Gandhi, Krishnamurti, *Pedagogia e Vita* (82), 1: 115-127.
- Romano, L. (2022). Educare alla democrazia cosmica per un mondo di pace. La lezione di Ernesto Balducci, *PEDAGOGIA E VITA* (80), 3: 146-157.
- Romano, L. (2022a). *Comunità*. Brescia: Scholé.
- Romano, L. (2021). *Eastern Spirituality and Democratic Citizenship: Teaching of Religion in Aldo Capitini's Lessons (1949-1950)*. In Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica. Reinventing Education. VOL. 1, CITIZENSHIP, WORK AND GLOBAL AGE, pp. 641-650.
- Romano, L. (2018). Per una educazione universale. La via del buddhismo nelle società post-secolari, *Pedagogia e vita* (76), 3: 134-149.
- Romano, L. (2016). (a cura di). *Aldo Capitini. Educazione Religione Nonviolenza*. Brescia: La Scuola.
- Romano, L. (2014a). Il silenzio come pratica di cura nella relazione educativa, *Nuove frontiere della scuola* (35) XI: 16-24.
- Saccardi, S. (2023). Ma c'è anche un lato nascosto dell'anima, *Testimonianze*, LXVI, 4-5: pp. 14-20.
- Sesta, L. (2023). *Il ritorno di Ares. Una prospettiva etico-politica su guerra e pace in Ucraina*. Roma: Inschibboleth Edizioni.
- Stefanini, L. (1952). *Personalismo sociale*. Roma: Studium.
- Taeri Kumara, B. (2015). *Il Buddhismo come auto-educazione*. Lugano: Agorà & Co.
- Thakar, V. (1990). *Radical Peace*. Blaricum: Bookrond Vimala Thakar (tr. it. *Pace radicale*. Roma: Ubaldini 1993).
- Thakar, V. (1986). *Vimalaji on intensive Education*. Ahmedabad: Vimal Prakashan Trust.
- Thakar, V. (1984). *Spirituality and Social Action: A Holistic Approach*. Vimala Programs California: Berkeley.
- Thakar, V. (1976). *Mistery of Silence*. Blaricum: Bookrond Vimala Thakar (trad. it. *Il mistero del silenzio*. Roma: Ubaldini Editore 1988, pp. 96-136).
- Thakar, V. (1974). *Why Meditation?: Five Talks Delivered at the Blaisdell Institute*. Claremont University, California.
- Thakar, V. (1971). *Totality in Essence*. Delhi: Motilal Banarasidass.

- Thakar, V. (1966). *On an Eternal Voyage*. EAM Frankena-Geraets e LE Frankena.
- Townend, C. (2010). *The Teachings of Vimala Thakar*. Delhi: Motilal Banarsidass.
- Zani, S. (2023). Per un nuovo ethos planetario, *Testimonianze*, LXVI, 4-5: pp. 5-12.