

Per una pedagogia dello sguardo. Jean Vanier e il volto dell'altro

Towards a pedagogy of regard. Jean Vanier and the face of the other

ANNA ALUFFI PENTINI

This paper seeks to underline the centrality of the metaphysical dimension in pedagogical reflexions and practice. It thereby makes reference to those questions of what constitutes ultimate reality which in educational practice, or rather in the encounter with the 'other', are inseparably linked to one's own sense of existence. The differentiation of pedagogical disciplines has delegated the reflexion on ultimate meanings of pedagogical actions to the sector of general pedagogy and to more specific disciplines the task of making them operational. But pedagogy derives its energy from metaphysics and not only on account of its historical direct link with philosophical reflexions, but because the capacity of 'going beyond' continuously provides this energy for educational action. From this perspective the integrated approach contained in the pedagogy of Jean Vanier represents a model based on a 'metaphysical' regard for the person with a cognitive disability. The impulses that can be derived from a pedagogy which is indeed 'special' can also help the secular reflexion on the purpose and meaning of education. Hereby a specific discipline can restore a sense-creating perspective for a general discipline once it allows itself to consider in depth the needs of a particular target population. It is stated here that this approach must be considered as complementary and not oppositional to those characterising disability studies.

KEYWORDS: GENERAL EDUCATION, SPECIAL EDUCATION, METAPHYSICS, EDUCATION, PEDAGOGY

Introduzione

Questo contributo intende sottolineare la centralità della dimensione metafisica nella riflessione pedagogica e nella pratica educativa, facendo riferimento a quelle domande sulle realtà ultime che nella pratica educativa, o meglio nell'incontro con l'altro, si legano indissolubilmente al senso stesso dell'esistere. La differenziazione delle discipline pedagogiche ha delegato, in parte, alla pedagogia generale la riflessione sui significati ultimi dell'agire educativo, affidando a discipline più specifiche il compito di costruire un'operatività. Il nutrimento della pedagogia è metafisico, non solo per il suo storico stretto legame con la riflessione filosofica, ma perché è dalla capacità di "andare oltre" che la riflessione sull'agire educativo trae energia. *Jenseits e diessseits* (dalla realtà esperibile) si alternano quindi per coltivare una vitalità di rapporto con noi stessi e con le vite degli altri che ci sono affidati. Ciò accade, riprendendo l'accostamento di Mattei tra Levinas e Bonhoeffer, nell'attenzione al "volto dell'altro" e nella scelta di "esserci-per-gli- altri"¹. Si tratta

di due disposizioni d'animo ancorate alla concretezza e che tuttavia non si esauriscono nel *qui ed ora*.

In questa prospettiva, l'approccio integrale della pedagogia di Jean Vanier costituisce un modello fondato su uno sguardo "metafisico" sulla persona con disabilità mentale e, prendendo le mosse da una pedagogia davvero "speciale", può essere di aiuto anche ad una riflessione laica sul senso dell'educativo. È così che una disciplina specifica può restituire una prospettiva di senso a quella generale, se osa guardare alla profondità dei bisogni di un target particolare.

Intorno a Jean Vanier, figura considerata carismatica e talvolta profetica, si costruisce il ragionamento che qui si vuole proporre sul legame, ancora oggi imprescindibile, tra pedagogia e metafisica.

Esserci come nucleo significativo dell'educare

La dimensione metafisica della pedagogia chiede di sospendere le distinzioni di settore scientifico disciplinare, per accostarsi alle domande fondamentali nell'esistenza di

ogni persona e recuperare quindi il significato più profondo dell'agire educativo. Ciò comporta una ricerca di senso che si spinge oltre i fenomeni osservabili e un'apertura ad una dimensione meta-fisica della vita: «il superamento del positivismo impone di ricostruire il concetto autentico di teoria, restaurando l'autocomprensione dell'obiettivo processo di (...) *Bildung*»². Torna la centralità del soggetto che sembrava

dissolversi entro un campo di impersonali individuazioni, in un universo di scienza e tecnica (...). E se, una volta, il fondamento metafisico garantiva radici e consistenza al soggetto, o una sua versione teologica gli assicurava un ancoraggio a un Dio sussistente e rassicurante, oggi (...) come si rappresenta il soggetto?³.

Nelle discipline specialistiche il soggetto rischia di essere ridotto a mera categoria: allievo, straniero, disabile, anziano, neonato, BES; raramente, infatti, nei diversi settori delle scienze dell'educazione si ha lo spazio per una riflessione sui fini ultimi, intesi come *andare oltre*, di ciò che si fa e che si vive.

Nella vita di ogni studioso delle Scienze dell'Educazione c'è un tempo per ogni cosa e c'è quindi un tempo per farsi delle domande e uno per darsi delle risposte. Le risposte ci danno una percezione di autoefficacia, incorniciano con criterio ciò che abbiamo osservato, oppure compattano in un metodo ciò che abbiamo imparato fare, e che ci sentiamo di insegnare.

Le domande, quando non sono pressanti e devastanti, perché già ai limiti della perdita di orizzonti di significato, ci lasciano il tempo di essere, di essere e di ricrearci oppure di esserci e ricreare il nostro mondo interiore, guardandoci dentro, ma aprendoci a qualcosa che ci supera e che ci trascende.

Ogni educatore alterna nella sua esperienza di ricerca e lavoro pratico, fasi nelle quali predilige le domande, fasi nelle quali cerca affannosamente risposte, o si dispera di non trovarle, fasi nelle quali semplicemente accetta di non poter comprendere tutto, o addirittura contempla il mistero di ogni persona che incontra, riconoscendo tale mistero come parte centrale della sua esistenza.

Quando parliamo di “andare oltre” in termini di significati pedagogici difficilmente il *jenseits* può essere disgiunto dal *diesseits*. Qualsiasi relazione educativa, ad esempio, sia che la viviamo, sia che la osserviamo, porta ad

interrogarci anche su una sua componente che va oltre ciò che possiamo osservare. Buber afferma dell'educatore: «perché c'è quella persona, nelle tenebre si nasconde certamente la luce, nel terrore la salvezza e nell'indifferenza (...) l'amore»⁴. Consapevole di questo suo ruolo, sapendo cioè di essere considerato un testimone della dimensione del *jenseits*, l'educatore deve, da parte sua, assumere uno sguardo che vada oltre, e cercare, fino a trovarlo, un “oltre” in tutte le persone delle quali si trova a prendersi cura.

Nelle situazioni di disagio noi tocchiamo paure che sono caratteristiche della natura stessa della nostra finitudine, ma, dal momento che i nostri limiti ci fanno paura, tendiamo spesso a soffocare le domande che riguardano le realtà ultime, sposando la dimensione del fare, o delle rivendicazioni di diritti astratti e siamo soliti non prender sul serio tali domande fino a quando non siamo costretti a farlo. In casi estremi l'educatore può riconoscere di non essere in grado di guardare oltre (quando si trova di fronte a troppo dolore, troppa bruttezza, troppa sofferenza) e può delegare ad altri la prossimità con esseri umani che per le ragioni più disparate bloccano in lui questo riconoscimento dell'oltre. Tuttavia prima o poi queste domande non sono più procrastinabili.

Scriva Horkheimer:

Esiste una solidarietà che unisce tutti gli uomini. Intendo quella solidarietà che deriva dal fatto che gli uomini devono soffrire, che muoiono, e che sono esseri finiti. (...) In questo senso abbiamo tutti interesse a creare un mondo in cui la vita degli uomini sia più bella, più lunga, migliore, meno dolorosa e (un mondo) che (...) sia più propizio allo sviluppo (*Enfaltung*) dello spirito⁵.

Egli ammette tuttavia che a quest'ultimo tipo di interesse non riesce veramente a credere. Sempre secondo Horkheimer, è grazie al fatto che sperimentiamo senso di abbandono e di finitezza che possiamo sperare che esista un assoluto positivo.

L'educazione come slancio creativo è, dunque, un ambito privilegiato per porsi delle domande che vadano oltre all'apparenza delle cose, ed è un terreno sul quale muoversi nel quotidiano, a partire dalle piccole scelte che bisogna compiere per, o con, gli educandi che ci vengono affidati. Eppure in educazione come nella vita di relazione in generale, il pudore ci impedisce spesso di interrogarci

oltre ai tecnicismi e ci inchioda alla dimensione del *diessets*, illudendoci di poter gestire la quotidianità ad un livello superficiale.

Un approccio metafisico all'educazione consiste nell'andare oltre il tempo e lo spazio, vale a dire nell'individuare un'immagine dell'uomo che ci corrisponde a partire da "costanti di umanità" in luoghi e epoche diverse, e nel costruire e nel nutrire il qui ed ora di un credo pedagogico di ampio respiro.

I grandi maestri servono a guidarci nell'andare oltre e in questo senso la riflessione pedagogica ha qualcosa di metafisico, perché l'educativo ha che fare con un tipo di incontro che è profondo e mai completamente dicibile. Un incontro che non si ferma o non dovrebbe fermarsi a ciò che vediamo.

L'aspirazione ad andare oltre caratterizza maggiormente situazioni di dolore quando non di morte, situazioni che facciamo fatica ad accogliere, e si pone con violenza radicale nelle circostanze nelle quali non possiamo non porci delle domande. Ma anche in situazioni piacevoli che siano esse uno stato di benessere, la gioia, l'innamoramento o anche la nascita ci interroghiamo sull'andare oltre. In queste situazioni, noi riconosciamo come naturale la luce della speranza, quella stessa luce – la grazia direbbe Simone Weil – "oltre" alla pesantezza. Quella luce che, invece, in situazioni problematiche stenta a squarciare il velo del dubbio e del dolore: «in ogni uomo c'è qualcosa di sacro. Ma non è la sua persona. Non è neanche la persona umana. È lui quest'uomo molto semplicemente»⁶. Per capire fino in fondo ciò, Simone Weil ha cercato una prossimità con persone molto diverse da lei, lavorando con loro in fabbrica. A partire da questa prossimità ha compreso la dimensione dell'educativo che concerne l'andare oltre: «occorre che intorno ad ogni persona vi sia un po' di spazio, del tempo (...) la possibilità di elevarsi a livelli di attenzioni sempre più alti, un po' di solitudine, un po' di silenzio»⁷.

Jean Vanier, scegliendo di vivere con persone con disabilità mentale, ha creato questa dimensione di spazio, di tempo e di silenzio che conduce all'attenzione che va oltre le apparenze, in un progetto "pedagogico per l'esistenza".

L'utopia è solitamente una realtà al confine tra azione e sogno, tra realtà e desiderio e, in una dimensione di fede religiosa, diventa la linea di demarcazione terrena tra *già e*

non ancora, tra ciò che intuiamo esserci, ciò che non capiamo e ciò che vorremmo e che sogniamo.

Jean Vanier ha realizzato un progetto, la comunità dell'Arca, nel quale ha dato concretezza a un'utopia.

In virtù di questo progetto può essere annoverato tra quei maestri in ambito pedagogico, che scegliendo un target molto specifico, quale nel suo caso la disabilità mentale, propongono una prospettiva di convivenza tra le persone, che si rivela positiva anche per coloro che disabili non sono. L'originaria esigenza di offrire una vita dignitosa e gioiosa a persone con un handicap mentale è un invito a riflettere su questioni esistenziali di ampia portata. Lo sguardo che va oltre ciò che normalmente si vede è alla base del suo pensiero, delle sue scelte e del suo messaggio pedagogico.

Dal mare alla foresta, dal Quebec all'Oise

Jean Vanier⁸ nasce in Quebec nel 1928 da una famiglia particolare: il padre per anni diplomatico in Europa diventa Governatore del Canada, la madre si dedica all'educazione dei figli (un figlio diventerà monaco cistercense e una figlia medico specialista di cure palliative e fonderà nel 1974, seguendo Jean, il primo foyer dell'Arche in Gran Bretagna) e al volontariato in diversi ambiti. Mamie Vanier vive gli ultimi 19 anni della sua vita in una casetta del villaggio di Trosly, e viene affettuosamente indicata dai disabili della comunità come "la maman de Jean". Jean Vanier entra in marina, nel 1942, ma non vi resta a lungo. Nel 1950 va a vivere in Francia e studia teologia e filosofia a Parigi e scrive una tesi di dottorato su Aristotele. Successivamente insegna all'Università di Toronto, presso il Michael's College. Torna in Francia nel 1963 e dopo un discernimento condiviso con il suo padre spirituale⁹, e non senza divergenze con lo stesso, decide di andare a vivere in un piccolo villaggio dell'Oise, nella foresta di Compiègne, nel villaggio di Trosly-Breuil. A Trosly ha sentito in modo chiaro il "grido del povero", quel povero che da quel momento sarà al centro delle sue conferenze e dei suoi scritti, oltre che della sua vita. Compra una casa e inizia a vivere con due uomini con disabilità mentale, Raphael e Philippe. La comunità che così fonda si chiamerà l'Arche, con evidente riferimento alla salvezza dal diluvio.

Da allora le comunità dell'Arca nel mondo sono più di 120, dislocate in una trentina di Paesi, in tutti i continenti. Jean Vanier, per anni viaggiatore e predicatore indefesso, mantiene oggi la sua base a Trosly dove, rallentato dall'età avanzata, continua a vivere, accogliere, scrivere e pregare¹⁰. Nel 1971 ha fondato con Marie Helène Mathieu il movimento *Foi et Lumière*, basato sulla stessa filosofia che guida l'Arca e che è costituito da comunità di incontro, non di vita, con persone disabili che vivono ancora nelle loro famiglie. Anche questo movimento si è diffuso in tutto il mondo.

Jean Vanier è una figura che costituisce un *trait d'union* importante tra il *jenseits* e il *diesseits* per le sue intuizioni pedagogiche che si radicano proprio nel riconoscimento di una fragilità e un bisogno di amore comune a tutti gli uomini, in qualsiasi luogo e in qualsiasi tempo: la finitezza umana fa da sfondo a tutto il suo messaggio di tramite tra visibile e invisibile. Così scrive ricordando la sua presenza accanto al fratello morente: «Il velo tra il visibile e l'invisibile è sottile e leggero»¹¹.

Fragilità e fioritura tra limite e possibilità

La pedagogia speciale italiana è oggi molto influenzata dalla cultura dei Disability Studies, perdendo forse quella dimensione legata alle domande di fondo sul significato dell'educativo¹².

Non è qui mia intenzione entrare nel complesso e affascinante discorso sulla complementarità di approcci alla disabilità, ossia tra pedagogia speciale e *Disability Studies*, presentato in modo esaustivo nel testo di Shakespeare¹³, quanto piuttosto sottolineare quegli aspetti della visione di Jean Vanier che hanno anticipato correnti decisamente laiche di riconoscimento della dignità della persona. Non si tratta ovviamente di stabilire chi abbia pensato prima certe forme di riconoscimento e partecipazione, quanto di capire in che modo, grazie all'Arca, queste abbiano trovato concretezza non semplicemente in uno spazio simbolico, ma in luoghi reali. Sia la teoria delle *capabilities* e della fioritura umana della Nussbaum¹⁴, sia i movimenti internazionali quali People First¹⁵ hanno sostenuto e sostengono oggi, all'interno delle correnti dei Disability Studies, l'importanza di "capacitare" e emancipare le persone disabili per dare loro pieno accesso alla vita sociale. Tale approccio si fonda

principalmente sui diritti e sulle teorie del riconoscimento, nella loro accezione politica, pur se include la dimensione esistenziale e la collega al coltivare una particolare forma di prossimità con la disabilità: la riscoperta dell'umano, e l'umanizzazione della società.

Ciò che è oggi ancora carente, è una realtà sociale diffusa che sappia accogliere le *capabilities* della persona disabile e renderle realizzabili e concrete, nel senso di offrire loro uno spazio reale di fioritura. La complessità del discorso sull'integrazione scolastica e la vita reale all'interno degli istituti di educazione specializzata, mostrano piuttosto chiaramente quanto sia difficile stare al passo con le affermazioni di principio dei Disability Studies.

L'attitudine pedagogica di Jean Vanier, dopo anni di vita vissuta con persone con disabilità mentale, può essere riassunta dalle parole di Henri Nouwen che di lui dice:

egli parla semplicemente con voi, (...) vi presenta le persone con le quali ha vissuto molti anni, vi racconta alcune storie e vi lascia pensare da soli. All'inizio non lo noterete, ma a poco a poco arriverete a rendervi conto che la presenza di Jean vi mette in contatto con un luogo all'interno di voi stessi che solo poche persone hanno raggiunto. È il luogo vulnerabile e allo stesso tempo creativo in cui risiede l'amore di Dio¹⁶.

L'"opzione preferenziale per i poveri"¹⁷ si configura per Jean Vanier come ascolto del grido che viene dal profondo di chi viene rifiutato o discriminato, vale a dire come un ascolto che trova prima di tutto risonanza nel cuore di chi incontra gli ultimi. Vivendo con persone «più o meno sfigurate volevo dar loro un volto umano. Facendo ciò ho scoperto che in realtà erano loro a dare a me un volto umano»¹⁸. La risonanza consiste nel riconoscere nella fragilità dell'altro, l'affinità con la propria fragilità. Quel nucleo più nascosto e quindi protetto dall'abilità razionale di costruire difese e maschere di ogni genere. La specificità, ovvero il dono, della persona disabile è secondo Jean Vanier l'impossibilità di costruirsi difese finalizzate a mascherare il bisogno di amore e di accoglienza. Ed è per questo che di fronte alla richiesta di prossimità, spesso implicita da parte degli "ultimi"¹⁹, veniamo interpellati a scommettere nel senso di Pascal. Possiamo scommettere sulla negazione e sulla fuga o possiamo scommettere sulla possibilità di incontro, ma ci dobbiamo poi accollare la responsabilità di una scelta o

dell'altra, consapevoli di aver scelto. Jean Vanier, creando una teologia della disabilità, indica gli elementi necessari a poter andare oltre: «facevo un salto nel buio o meglio mi facevo coinvolgere [lett. "trascinare"] nel creare dei legami (...) che mi avrebbero legato per la vita. Ero consapevole di star correndo un rischio»²⁰. Si trattava, infatti, di un mondo a lui fino a quel momento sconosciuto.

Nonostante le comprensibili critiche dei Disability Studies²¹, secondo i quali il differenziale di potere tra la persona disabile e l'assistente dell'Arca falserebbe la dimensione di prossimità, rendendo strumentale la fragilità del primo al benessere spirituale del secondo, Burghardt²² propende per una posizione che definirei integrata tra un approccio di diritto e di uno di relazione; verosimilmente ciò dipende dal fatto di aver sperimentato personalmente la vita dell'Arca e di essere quindi in grado di capirne sia il valore sociale – fin tanto che il mondo non diventa accogliente –, sia il valore spirituale e simbolico.

Si insiste in questa sede su quella che mi piace definire "la migliore delle reciprocità e simmetrie possibili" della relazione tra persona disabile e assistente, reciprocità che secondo Jean Vanier, prende atto realisticamente delle limitazioni di autonomia della persona disabile; l'educatore si prende cura dell'altro anche in modo vicario e viene abilitato a fare ciò dalla dimensione di accettazione profonda degli aspetti simbolici del riconoscimento dell'altro. L'elemento comunitario veglia sul fatto che la relazione non diventi asimmetricamente dominante.

Ciò che sembra sfuggire talvolta a posizioni che rivendicano parità di diritti per le persone con disabilità mentale è che, di fatto, la società non è ancora accogliente, come una comunità dell'Arca e che, al di là delle rivendicazioni di principio, esiste un bisogno di relazione significativa da parte della persona con disabilità che non si ottiene grazie al diritto. Avere diritto ad una vita affettiva non significa che qualcuno voglia starti vicino o baciarti; avere diritto teorico universale all'autodeterminazione non significa che tu sia poi effettivamente in grado di decidere autonomamente della tua vita. Avere diritto al lavoro non significa trovarlo o essere soddisfatti di compiere le mansioni che ti sono assegnate o delle relazioni con i colleghi. Se, per esempio, una persona è giuridicamente interdetta, il differenziale di potere è reale, esiste di fatto: altri decidono per la persona. Luoghi come le comunità dell'Arca diventano quindi

officine di ascolto, dove ci si sforza di interpretare, tradurre, concertare e condividere al meglio le esigenze della persona, partendo da lei: mediando tra desideri e possibilità, tra riconoscimento di fragilità e di dignità e di bellezza, al fine di rispondere alle esigenze concrete e spirituali del soggetto²³.

La priorità dell'*Arche* non è la parità di diritti: lo sono la relazione e la reciprocità. E Vanier distingue bene la semplice pietà dalla reciprocità, quando raccontando di essere stato ad una festa organizzata per i poveri e dice: «non era una vera festa perché ancora una volta si era passati accanto all'essenziale» e sottolinea che i giovani erano contenti fare qualcosa di buono per i poveri, ma che questi poveri che «ancora una volta nella loro vita non avevano avuto nient'altro da fare che ricevere passivamente: sarebbero stati invece contenti di partecipare e offrire qualcosa di sé». E aggiunge che quando ci si incontra non si tratta di *fare* ma di «stare attenti affinché tutti siano in festa»²⁴. Torna quindi quell'attenzione personale e al tempo stesso impersonale (e per questo reale e metafisica) di cui parla Simone Weil, ma torna qui anche il tema della partecipazione, così centrale, ma ancora così disatteso, in un progetto di società democratica.

Si può dunque annoverare Jean Vanier tra coloro che hanno contribuito a umanizzare²⁵ la nostra società, soprattutto relativamente all'accoglienza delle persone disabili nella società e nelle Chiese.

Leggendo e ascoltando le parole di Jean Vanier risulta chiaro che alla base della sua spiritualità c'è il Vangelo delle Beatitudini, visto come attuazione della profezia di Ezechiele: un Dio che toglie il cuore di pietra al suo popolo per dargli un cuore di carne²⁶. Il povero diventa il catalizzatore di una trasformazione profonda del cuore di chi gli sta accanto. Stando accanto al povero cadono molte certezze e, volendo, si ha l'opportunità di aprirsi ad una dimensione di condivisione. Si tratta di rispondere a una chiamata che si manifesta con grido, un appello.

Appartenenza, bellezza e partecipazione

La dimensione metafisica della relazione con il disabile, sulla quale Jean Vanier insiste, si radica in contesti concreti di vita, e realizza sia istanze laiche di socialità, sia orizzonti pedagogici che vanno oltre ciò che si vede.

Intendo ricordarne brevemente tre: la voglia di comunità²⁷, il bello è qualcosa che si può fare²⁸ la presa di coscienza di ciò che si sa fare e si può imparare insieme²⁹ tre concetti di autori molto diversi tra loro.

Partiamo dalla voglia di comunità, un concetto che sintetizza il bisogno di appartenenza ad un gruppo, ad un contesto, che cura e protegge l'identità del singolo per riscoprire il significato mutevole che questa appartenenza ad uno o più gruppi³⁰. In un'epoca di crisi delle appartenenze politiche, e religiose, nella quale la rete offre appartenenze e schieramenti virtuali che amplificano la percezione di rischio³¹ e il senso di incertezza rispetto alle appartenenze, i "laboratori di comunità" delle comunità dell'*Arche* riescono a soddisfare la voglia di comunità dei soggetti con una lunga storia di esclusione alle spalle. Ci pare che insistere sul differenziale di potere tra i membri di tali comunità, significhi avere una visione statica di ciò che queste realtà anticipano dando voce agli ultimi, sia pure in spazi delimitati. Questi luoghi delimitati hanno un ruolo profetico nel doppio significato della profezia "dire prima e dire al posto di", anticipare una verità, dare la parola.

Il secondo concetto è quello del bello che si può fare insieme, concetto legato al discorso politico del *nero è bello* e che Toni Morrison riprende nella prefazione all'edizione italiana del suo libro *L'occhio più azzurro*, quando scrive: «il bello è qualcosa che si può fare insieme». Ci si riferisce alla discriminazione intersezionale, alla sommatoria cioè di caratteristiche di debolezza di una bambina nera, Pecola, che voleva gli occhi azzurri: bambina, femmina, nera, di una famiglia disastrosa e disastrosa, che oggi a scuola sarebbe sicuramente anche etichettata come BES: tutti elementi di debolezza che insieme agiscono esponenzialmente e la rendono fragilissima. La Morrison individua nell'aspirazione di Pecola ad avere gli occhi azzurri il segno dell'interiorizzazione di essere "sbagliata" e ritiene che tale percezione dipenda dallo sguardo – dai molti sguardi – che l'hanno stigmatizzata.

Al contrario, il bello del *Black is Beautiful* è per lei qualcosa che si sente, che si fa, nello stare insieme tra neri, e comunque rispecchiando positività. Il bello che in questo senso si fa, è quello che si è. All'*Arca* fare ed essere coincidono nell'utopia concreta delle comunità di vita, pensate per accogliere gli esclusi. Si *fa* il bello, riflettendo

il volto del totalmente altro, attraverso uno sguardo sull'altro che lo riconosce e lo conferma. Si *fa* il bello riflettendo la bellezza del proprio simile, il simile che è al tempo stesso totalmente altro; si fa il bello attraverso lo sguardo quotidiano, sull'altro e dell'altro. Questo sguardo deve andare oltre il volto bello o brutto, nero o bianco, deformato o armonioso e restituire bellezza a chi ne è stato privato.

Infine, sul piano della giustizia e della partecipazione vale la pena di soffermarsi sul rapporto tra bellezza e condivisione, ripensando a Freire e alla sua metodologia di alfabetizzazione e coscientizzazione. All'*Arche* si esce dall'esclusione e si partecipa alla bellezza delle cose. Il bello si coltiva e si coglie nell'ambiente in cui si vive e negli oggetti che si producono stando insieme. La cura della casa, dei rituali comunitari e dell'abbigliamento, la natura e la cultura nel tempo libero, il lavoro nei laboratori protetti all'*Arca*: tutto è pensato in funzione di una bellezza della quale ci si scopre portatori e costruttori. Si tratta di una dimensione già sottolineata da Freire³² nella sua ultima tavola nella serie di immagini pensate per i gruppi di alfabetizzazione: la tavola che raffigura il vaso dei fiori e simboleggia il bello nella natura e nella cultura. I fiori sono recisi e messi nel vaso dall'uomo e raffigurano quindi la dimensione di un bello che si fa insieme. Nella tavola sono raffigurati gli alfabetizzandi, che guardano insieme il vaso da fiori. Chi guarda la tavola si rivede quindi come artefice di cultura.

Conclusioni

Il credo pedagogico di Jean Vanier si basa sul riconoscimento e l'accettazione di una fragilità comune a tutto il genere umano. Tale fragilità, parte integrante della nostra condizione umana, riguarda sostanzialmente due aspetti: la fragilità fisica che fa di noi in qualsiasi momento un potenziale disabile; e la paura di non essere amati, tanto radicata nel profondo dell'animo umano da riemergere praticamente per tutta la vita, nel semplice confronto con i nostri limiti o nelle ore più buie, ovvero nei momenti di sconforto. È questo tipo di debolezza che ci rende tutti disabili, in quanto tutti umani, ed è nella prossimità con persone reali che non appaiono e non pensano come noi, e che non corrispondono in nessun modo a canoni di bellezza e di efficienza, che possiamo

accettare la nostra personale finitezza, in un cammino di verità, di accettazione dei nostri limiti e anche di valorizzazione delle nostre potenzialità.

Le storie di umiliazione delle persone con le quali Vanier ha vissuto, esistono ancora ed è per questo che la sua pedagogia nutre piccole realtà utopiche e una visione escatologica del mondo che deve venire. Al tempo stesso molte esistenze si sono grazie a lui riscattate dall'umiliazione e molti educatori che hanno trascorso brevi periodi all'Arche, e hanno poi deciso di andare a vivere altrove, hanno portato nella società uno sguardo totalmente diverso sulla persona disabile. Sono molte le persone che all'Arche hanno imparato a guardare oltre, che sono più consapevoli del peso che, nel bene e nel male, può avere il loro sguardo; sono molte le persone che hanno sperimentato la tenerezza e hanno imparato gesti delicati³³.

Disabilità mentale come pietra di inciampo ovvero di scandalo per i sapienti e disabilità mentale come ambito di rivendicazione di diritti, non sono visioni del mondo in contrasto. Il credo comune è la necessità di dare un posto e una voce a tutti.

La pedagogia di Jean Vanier pone la speranza di un'alleanza sempre possibile tra persone diverse, a fondamento di un *andare oltre* a ciò che vediamo. Nel volto dell'altro s'intuisce la possibilità di costruire la pace e nell'incontro con un'alterità totale si sperimenta un paradossale rispecchiamento che aiuta ad entrare sempre più profondamente in contatto con se stessi e con il senso dell'esistere.

ANNA ALUFFI PENTINI

University of Rome 3

¹ F. Mattei, *La formazione dell'anthropos téleios. Parresia e responsabilità in Dietrich Bonhoeffer*, Anicia, Roma 2011, pp. 136-137. Cfr anche D. Bonhoeffer, *Sequela*, Queriniana, Brescia 1997.

² G. Vuoso, *Prassi pedagogica e tecnica sociale. Saggio su Habermas*, Romagrafik, Roma, 1982, p. 12.

³ *Ivi*, p. 13.

⁴ M. Buber, *I discorsi sull'educazione*, trad. it., Armando Editore, Roma, p. 60.

⁵ M. Horkheimer, *Die Sehnsucht nach dem ganz Anderen, Ein Interview mit Kommentare von Helmut Gumnior*, Furche Verlag, 1970, p. 54 (disponibile online: <https://jochenteuffel.files.wordpress.com/2017/09/horkheimer-die-sehnsucht-nach-dem-ganz-anderen.pdf>).

⁶ S. Weil, *La persona è sacra?*, trad. it., Castelvechi, Roma 2017, p. 23.

⁷ *Ivi*, p. 35.

⁸ Laddove non diversamente specificato le notizie su Jean Vanier derivano dalla conoscenza personale e dalla consuetudine di tradurre in consecutiva in italiano diverse sue conferenze (soprattutto negli anni '80).

⁹ Si tratta del Père Thomas Philippe, figura controversa della quale è bene specificare quanto segue. Jean Vanier lo ha sempre definito la sua principale guida spirituale. Quando, però, nel 2015, Père Thomas, domenicano, è accusato, *post mortem*, di crimini sessuali nei confronti di alcune assistenti dell'Arca, Jean Vanier a) ha preso una posizione decisa di solidarietà nei confronti delle vittime, scrivendo una lettera aperta; b) si è scusato di non aver compreso situazioni di così grande disagio da una parte e di dolore dall'altro; c) ha ammesso con molta onestà di non riuscire a mettere insieme le due versioni di quella stessa persona: una che gli aveva dato tanto e l'altra che aveva portato tanta sofferenza intorno a sé. Il Père Thomas era stato determinante nella nascita dell'Arca. Lo choc per l'emergere della "face cachée" (faccia nascosta, nel titolo di giornale di Céline Hoyeau del 15/10/2015) del Père Thomas è stato grande in tutti coloro che hanno frequentato l'Arca di Trosly: si trattava infatti di una figura centrale nella vita della comunità.

¹⁰ Nel 1981 ho avuto la fortuna di far parte della sua stessa équipe del foyer Val Fleuri di Trosly per i tre mesi che ho trascorso all'Arche come assistente.

¹¹ J. Vanier, *Letter of Jean*, 2014 (disponibile online: <http://www.jean-vanier.org/f/nf73jv>).

¹² A. Canevaro, *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Bruno Mondadori, Milano 1999.

¹³ Il suo testo è stato recentemente tradotto in italiano: T. Shakespeare, *Disabilità e società*, trad. it., Erickson, Trento 2017.

¹⁴ M.C. Nussbaum, *Creating capabilities. The human development approach*, The Belknap press of Harvard University Press, Cambridge 2011.

¹⁵ D. Goodley, *Disability Studies. An interdisciplinary introduction*, Sage, London 2011.

¹⁶ H. Nouwen, *Prefazione*, in J. Vanier, *Uomo e donna li creò: Per una vita di amore autentica*, Jaca Book, Milano 1987, p. 12.

¹⁷ Espressione della Teologia della Liberazione coniata nel 1968 dai vescovi latino americani alla conferenza di Medellin, che riprendeva i concetti della costituzione *Gaudium et Spes* (1975) del Concilio Vaticano II ed in particolare l'incipit («Le gioie e le

speranze, le tristezze e le angosce degli uomini d'oggi, dei poveri soprattutto e di tutti coloro che soffrono, sono pure le gioie e le speranze, le tristezze e le angosce dei discepoli di Cristo, e nulla vi è di genuinamente umano che non trovi eco nel loro cuore») e il paragrafo 69.

¹⁸ J. Vanier, *Uomo e donna li creò*, cit., p.10.

¹⁹ “Ultimi” che non parlano, comunicano a fatica, non ci vedono ecc. Avere la parola secondo Ebner è il parametro di umanità. Cfr. F. Ebner, *Wort und Liebe*, a cura di H. Jone, Pustet Verlag, Regensburg 1935. Cogliere e accogliere la parola silenziosa del disabile significa restituire umanità. Ma il “dire tu” nell’accezione di Levinas costituisce già il donare, “al di là degli organi di formazione” (E. Levinas, *Martin Buber*, Castelvechi, Roma 2014, p. 44) e quindi si distingue da una relazione Io-ciò. Ci si mette in relazione con un tu indipendentemente dalle dissimmetrie di aspetto fisico e di capacità. La gratitudine per la relazione poi secondo Buber permette sia di conservare l’altro nella memoria, sia di dare la propria adesione a chi si ringrazia, che diventa il suo alleato (*Ivi*, p. 46).

²⁰ J. Vanier, *Uomo e donna li creò*, cit.

²¹ M. Burghardt, *Brokenness/Transformation: Reflection on Academic Critiques of l’Arche*, in «Disability Studies Quarterly», vol. 36, n. 4, 2016, pp. 1-14.

²² *Ibidem*.

²³ Si cerca anche di dare risposta a domande difficili e problemi insolubili come quello che poneva un trentenne con lieve disabilità mentale in una intervista biografica «mi dicono che sono normale, ma la patente non me la fanno prendere, mi dicono che la fidanzata è meglio lasciar perdere, che il lavoro è difficile da trovare e da un po’ mi hanno tolto anche la bicicletta. Qualcosa che non va ce la devo avere...». Interviste realizzate per la ricerca pubblicata in A. Aluffi Pentini, *Dall’handicap alla narrazione. Identità dipendenza e autonomia nella Provincia di Bolzano*, in «Geschichte und Region», vol. 19, n. 2, 2010, pp. 104-119.

²⁴ J. Vanier, *Il posto della persona handicappata nelle nostre comunità*, in «Ombre e Luci», nn. 30-31, 1981, pp. 8-9.

²⁵ Non tanto democratizzare nel suo caso, perché le strutture sociali cambiano, secondo lui, se cambia il cuore dell’uomo, o perlomeno è a questo cambiamento che egli si è dedicato.

²⁶ Ezechiele, 36, 26-27.

²⁷ Z. Baumann, *Voglia di comunità*, Laterza, Rom-Bari 2007.

²⁸ T. Morrison, *L’occhio più azzurro*, Frassinelli, Milano, 1998.

²⁹ P. Freire, *L’educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano 1977.

³⁰ W.P. Robinson (Ed.), *Social Groups and Identities: Developing the Legacy of Henri Tajfel*, Butterworth Heinemann, Oxford, 1996.

³¹ U. Beck, *La società del rischio*, Carocci, Roma 2013.

³² P. Freire, *L’educazione come pratica della libertà*, cit.

³³ Cfr. A. Aluffi Pentini, *Riflessioni sullo stare con. Disprassie e spettro autistico*, Edizioni Junior, Bergamo, pp. 23-30.