ATTUALITÀ PEDAGOGICHE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO
Vol. 5, N. 1, Year 2023
ISSN: 2704 – 873X

Tracce per un'educazione al desiderio nella metafora della montagna

Tracks for desire education in the metaphor of the mountain

Matteo Cornacchia
Università degli Studi di Trieste, Italia, mcornacchia@units.it

ABSTRACT
Il desiderio, che nella lettura lacaniana si configura come un oggetto dell'inconscio concretizzato nell'esperienza di vertigine e di perdita della padronanza (Recalcati, 2018), viene qui assunto in una prospettiva pedagogica per evidenziare come nei processi di costruzione identitaria della persona siano necessari anche momenti di instabilità e smarrimento generati dalla tensione che l'atto del desiderare presuppone. In tal senso si segnalano consonanze con la categoria del progetto e con il sentimento della passione anche quando se ne rileva l'eclissi in quanto causa e, assieme, effetto della crisi educativa contemporanea. Nel rivendicare la necessità di un'educazione al desiderio, si propone una traccia che prende spunto dalla metafora della montagna per i significati di impegno, progetto, passione e, appunto, desiderio che essa presuppone letti attraverso tre testi appartenenti alla letteratura di settore.

ABSTRACT
In the Lacanian perspective, the "desire" is defined as an unconsciousness object that is related to dizziness experience and to the loss of mastery (Recalcati, 2018). In the essay, the concept of desire is taken in a pedagogical perspective to underline how the process of identity construction needs moments of instability and bewilderment generated by the act of desiring. In this way, the contemporary educational crisis shows a connection with the project as pedagogical category and the feeling of passion, also when their eclipse is detected. The proposal of desire education takes inspiration by the mountain metaphor for its meanings of engagement, project, passion and, precisely, desire read through three texts belonging to the literature of the sector.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE
Desire; Project; Passion; Education; Mountain
Desiderio; Progetto; Passione; Educazione; Montagna

INTRODUZIONE

E quindi uscimmo a riveder le stelle è il celebre, ultimo verso dell'Inferno di Dante. Il Sommo Poeta, al termine del lungo viaggio con Virgilio, attraverso un canale sotterraneo (la *natural burella*) esce finalmente dagli inferi e si trova a contemplare un cielo stellato. Gli studiosi della Divina Commedia non mancano mai di sottolineare la netta contrapposizione di questo epilogo con l'immagine della *selva oscura* da cui tutto era iniziato, ma evidenziano anche la perfetta simmetria degli atti conclusivi di tutte e tre le cantiche, perché la parola *stelle* compare tanto nell'ultimo verso del Purgatorio (*Puro e disposto a risalire le stelle*) quanto nell'ultimo verso del Paradiso (*l'Amor che move il Sole e l'altre stelle*). L'importanza di questa sottolineatura non è soltanto stilistica, a ribadire – ove ce ne fosse bisogno – la genialità della scrittura dantesca: nelle stelle, evidentemente, si cela un significato recondito, che nel tempo ha appassionato diversi critici letterari al punto da dedicarvi libri interi[14]. In questa sede mi rifarò all'interpretazione forse più diffusa, che considera il termine latino *sidus*, *sideris* (stella, per l'appunto) e, soprattutto, la sua negazione, espressa, nella lingua latina, dalla particella *de:* *de-sidus*, o, al plurale, *de-sidera* indica letteralmente la mancanza di stelle, la loro assenza, e coincide con l'etimologia della parola *desiderio.* Attraverso l'immagine delle stelle, insomma, Dante rivela i suoi desideri: quello di uscire dalle tenebre del peccato, nell'Inferno; quello della redenzione, nel Purgatorio; quello, infine, della conoscenza attraverso l'amore divino, nel Paradiso. Secondo Cattaneo (2021) la Divina Commedia è di fatto una "trilogia del desiderio" in cui questo concetto è fedelmente legato al suo etimo, dunque a una condizione di assenza: può essere desiderato solo qualcosa che non c'è, che non è in nostro possesso o che si deve ancora realizzare; il desiderio è un "atto di fede", la motivazione che orienta azioni e intenzioni in vista di una prospettiva possibile, auspicata, ma non ancora data. Proprio in ragione dello stato di tensione che determina, il desiderio può essere assunto alla stregua di una "categoria pedagogica", come suggerisce questo numero monografico di *Attualità pedagogiche*, per la stessa natura ontologica dell'atto educativo, intenzionalmente volto a realizzare un progetto esistenziale eterodiretto (quando qualcuno desidera l'avvenire d'altri), o autodiretto (quando siamo noi stessi a compiere scelte significativamente rilevanti nel processo di definizione della nostra identità).
Prima dello sguardo pedagogico, però, è stata soprattutto la psicoanalisi a indagare questo concetto, così centrale nella riflessione di due fra le sue figure più rappresentative come Freud e Lacan. In particolare, nella produzione lacaniana il desiderio compare ripetutamente e con molteplici letture, ma grazie all'analisi operata da Recalcati (2018) è possibile individuare una radice comune da cui prendono corpo le varie declinazioni: lungi dall'essere confuso con la motivazione

[14] A titolo di esempio, si considerino due testi che riportano lo stesso titolo, *Dante e le stelle*, rispettivamente di Attilio Ferrari e Donato Pirovano (Salerno Editore, 2015) e di Piero Boitani (Castelvecchi, 2021). *Dante. Una vita d'amore e d'avventura. Beatrice, i lupi e le stelle* (Piccola Casa Editrice, 2015) e *Uscimmo a riveder le stelle* (Ares, 2022) sono invece due testi del critico e pedagogista Franco Nembrini scritti per un pubblico di ragazzi.

o con il movimento dell'intenzione, il desiderio è invece un oggetto dell'inconscio che si concretizza nell'esperienza di vertigine, di perdita della padronanza. Non è cosa che si possa governare, ma determina piuttosto uno spaesamento che, nella misura in cui rapisce, entusiasma o strazia, finisce con il sovrastarci e spiazzarci. Assimilata all'esperienza dell'alterità che, come tale, comporta sempre una rinuncia, una perdita d'identità, l'esperienza del desiderio determina un indebolimento dell'Io perché scalfisce le nostre sicurezze e la nostra capacità di controllo. Nella sintesi di Recalcati si confrontano così due diverse concezioni dell'uomo: «da una parte abbiamo il culto della personalità forte, padronale, centrata sul principio di prestazione, autoritaria, priva di incertezze, fondata sulla credenza folle del proprio Io, mentre dall'altra abbiamo una soggettività indebolita, divisa, disidentica, dove l'emergere dell'alterità del desiderio costringe l'Io a verificare i suoi limiti, la sua arroganza narcisistica, il suo ideale di falsa padronanza» (p. 31). Nella psicanalisi lacaniana, insomma, il desiderio si manifesta nella possibilità di sganciarsi dall'Io e dalle sue illusioni narcisistiche per misurarsi con la responsabilità di un oggetto che ci trascende ma, al tempo stesso, è nostro: si tratta di una straordinaria opportunità, descritta da Lacan attraverso l'espressione *soggettivare il carattere assoggettante del desiderio* da cui emerge la potenza del paradosso, la contrapposizione fra ciò che non può essere governato dalla volontà del soggetto ma può ugualmente orientarla e regolarla nella forma di imperativo etico. Tornando allora all'etimologia e alla metafora delle stelle, l'interpretazione del desiderio come guida o ispirazione, rappresentato dal gesto di chi volge lo sguardo agli astri del cielo per trarre rotte e auspici è ben distante dal significato che stiamo qui argomentando. L'accento posto sulla particella *de* piuttosto che sul sostantivo *sidera* richiama l'assenza delle stelle e, dunque, il venir meno di ciò che esse rappresentano in termini di certezze e sicurezze. Come avverte Stoppa – altro attento interprete degli scritti lacaniani – sarebbe ugualmente riduttivo assumere il desiderio come una mera nostalgia per qualcosa che manca o si è improvvisamente smarrito, nella speranza di ritrovare i riferimenti e la stabilità di un tempo; l'esperienza del desiderio ci fa fare «memoria dell'instabilità di fondo della nostra identità, del fatto che ci è permesso di esistere ed essere noi stessi solo in un continuo e vago divenire, come fossimo sempre in procinto di scoprirci altro da ciò che solo poco prima potevamo supporre di essere. […] Il desiderio è l'ospite inatteso e spesso ingombrante o recalcitrante che non viene a chiudere il cerchio e a confermare le nostre aspettative, ma che spariglia i buoni propositi costringendoci a ritornare sui come e sui perché» (Stoppa, 2021, p. 14).

EDUCARE AL DESIDERIO PER CONTRASTARNE L'ECLISSI

La possibilità di assumere il desiderio come categoria pedagogica è dunque indissolubilmente legata all'esperienza del "limite" che esso determina: nel costringerci ad uscire dallo spazio di padronanza e sicurezza e nel farci fare i conti con la nostra vulnerabilità, il desiderio contribuisce a determinare i tortuosi percorsi di costruzione dell'identità che attraversano le biografie di ciascuno. In ciò che di norma definiamo "vicenda educativa della persona" non ci sono traiettorie lineari –

per quanto lo sforzo sia sempre quello di dare un ordine secondo intenzionalità – e se l'obiettivo può essere riconosciuto negli ideali di miglioramento e perfezionamento, quella vicenda si compone inevitabilmente anche dei numerosi inciampi e delle cadute attraverso cui vivere sentimenti di impotenza, frustrazione e provvisorietà che danno pienezza all'esperienza umana. L'educazione deve contemplare la possibilità di attraversare passaggi al buio (privi della luce delle stelle, si potrebbe dire) ed è in questa prospettiva che il desiderio, ben distante dall'essere mero assecondamento degli impulsi, si rivela categoria pedagogica: «la pedagogia stessa – rileva Amadini – è interpellata a vivere fino in fondo la fatica e l'incertezza che si sperimenta quando si aprono le ferite e il rapporto con la vita si trasforma. Il desiderare rappresenta anche per il sapere pedagogico una strada promettente, per appropriarsi di sguardi inediti e interrogare i percorsi di umanizzazione, avventurandosi nella possibilità di tracciare nuove vie: proprio come quando è buio e si procede; correndo dei rischi, ma si procede» (Amadini, 2021, p. 34). Sono argomentazioni come questa ad aver orientato già molti studiosi, non soltanto fra i pedagogisti, ad esplorare il binomio pedagogia-desiderio per giungere alla conclusione largamente condivisa che esista un nesso fra le numerose manifestazioni della crisi antropologica attuale (cui fa seguito l'espressione "emergenza educativa") e una progressiva scomparsa del desiderio. È questa, ad esempio, la tesi sostenuta da Costa (2011), il quale nell'analizzare i risultati del *44° Rapporto sulla situazione sociale del Paese* elaborato dal CENSIS ascriveva l'impietosa situazione che ne emergeva alla crisi del desiderio, ovvero all'assenza di una tensione progettuale verso il futuro soprattutto fra i più giovani. Di "eclissi del desiderio" ha parlato lo stesso Recalcati (2016), contrapponendola all'evanescenza di capricci, godimenti e libertà di cui c'è invece grande abbondanza in un tempo di crisi educativa. Sempre all'immagine dell'eclissi, ma anche a quella del "soffocamento", ha fatto ricorso pure Amadini (2021) per sottolineare l'inconciliabilità fra ciò che lei chiama la "cultura del prestissimo", il ripiegamento sull'accidentalità del *qui e ora*, e l'attesa, la capacità di dilazionare e differire che l'atto del desiderare presuppone. Invocano infine un'apologia del desiderio Benasayag e Schmit (2004) per i quali, in un'epoca di passioni tristi, «le persone non trovano più quel che desiderano e si accontentano di desiderare ciò che trovano»[15] (p. 63).

La cifra comune di tutte queste testimonianze è l'indirizzo pedagogico che ne consegue, ovvero la necessità di educare (o rieducare) al desiderio per il valore che tale esperienza comporta nei percorsi di definizione dell'identità di fronte a un panorama della contemporaneità socio-educativa in cui, secondo Tramma (2015), si è ampiamente dilatata la *zona grigia*, ovvero quella terra di mezzo fra il benessere e il malessere in cui sono collocate le tante biografie di chi non è sufficientemente sostenuto e strutturato per autodeterminarsi, ma non si trova nemmeno in evidenti condizioni di marginalità tali da attivare interventi di protezione specialistica. Nell'argomentazione di Tramma le ragioni per cui questa fascia di "invisibili" si sia venuta ad ampliare notevolmente sono molte e si rimanda a quell'analisi per un

[15] Come riferiscono i due autori, la citazione è liberamente tratta da *La società dello spettacolo* di Guy Debord.

opportuno approfondimento; la sensazione, tuttavia, è che proprio la *zona grigia* rappresenti un terreno arido di desiderio o, rovesciando la prospettiva, il contesto perfetto per spegnerlo. Fra i tratti distintivi di chi si trova in questa posizione intermedia vi è la progressiva atrofizzazione della capacità di progetto, di proiettarsi in un futuro possibile che, con tutti i limiti dell'incertezza, attivi comunque una qualche manifestazione di intenzionalità utile a superare lo stallo e porre fine all'inerzia dell'attesa. Lo stesso Tramma evidenzia come i nessi pedagogici fra passato, presente e futuro – indispensabili per dare senso alla storia educativa di ciascuno – presuppongano una *condicio sine qua non*, ovvero il fatto che un futuro sia prevedibile, quanto meno immaginabile sensatamente, sufficientemente concreto da ordinare pensieri e prassi pedagogico-educative, ancora una volta eterodirette o autodirette che siano. «In altri termini, qualsiasi educazione che tenda al cambiamento accrescitivo e/o migliorativo delle vite individuali e collettive necessita di un futuro pensabile, auspicabile e ragionevolmente possibile nel quale, più o meno realisticamente, proiettarsi, nonostante non siano certo questi i tempi nei quali sia unanime la convinzione che il futuro goda di ottima salute» (Tramma, 2015, p. 118). Coltivare il desiderio, secondo questa accezione, ha dunque una forte ricaduta sulla stessa possibilità di fare esperienza di futuro (e quindi di incertezza, di imprevedibilità, di limite) in una fase storica in cui l'atteggiamento più diffuso e appagante sembra invece essere quello del ripiegamento e del prudente "gioco di rimessa". Nella zona grigia il rischio non è contemplato, perché in questo modo si evita di affrontare la perdita, la sconfitta, la rinuncia: l'equilibrio, per quanto precario possa essere, è sempre preferibile a qualsiasi avanzamento (anche fosse solo nel desiderio, appunto) verso ciò che è ignoto (Amadini, 2021).

I NESSI FRA DESIDERIO, PASSIONE E PROGETTO

Esiste un altro termine che condivide una sorte simile a quella del desiderio, sia per ragioni etimologiche, sia per il reciproco intreccio di rimandi e significati, sia – ed è quel che più interessa in questa sede – in prospettiva pedagogica: si tratta della parola *passione*. L'etimo del termine riconduce al participio passato del verbo latino *pati* (patire, soffrire) e al termine greco *phatos*, anch'esso legato all'idea di "sofferenza" ma anche a una forte "emozione". Insomma, se il desiderio prende corpo in circostanze di assenza e di metaforica oscurità, la passione richiama uno stato di sofferenza: eppure entrambi i concetti rivelano sorprendentemente una radice assai distante dal significato comune che vi attribuiamo oggi, per cui l'esprimere un desiderio o provare passione sarebbero di norma associati a stati d'animo positivi, se non apertamente gioiosi. Lo stesso verbo "accendere" a cui spesso si legano i due sostantivi (accendere il desiderio e accendere la passione) evoca una condizione "calda", "ardente", "luminosa" ma, almeno per quanto riguarda il desiderio, la sponda offertaci dalla psicanalisi, come si è avuto modo di vedere, riconduce a un rapporto con l'inconscio e al carattere assoggettante del desiderio, dunque a una estraneazione dalla padronanza dell'Io, con tutto quel che ne consegue in termini di spaesamento e vertigine; inoltre, le fonti alle quali ci siamo richiamati, hanno ben evidenziato la differenza fra questa interpretazione e

letture decisamente più effimere in cui il desiderio viene ridotto a mero godimento o capriccio. Ebbene, anche la passione sembra seguire una traiettoria analoga, nel senso che diversamente da certe sue declinazioni fugaci e provvisorie (che riflettono un evidente abuso del termine), quando essa è autentica e profonda mette a dura prova chi la vive, è esperienza (anche) dolorosa, di quelle che più di altre lacerano, mettono a nudo fragilità, non danno appagamento. Non solo: le preoccupazioni espresse per l'eclissi del desiderio e per le ricadute educative che ne conseguono si associano a quelle manifestate da chi, invece, ha intravisto nelle traiettorie esistenziali (soprattutto) dei più giovani una progressiva scomparsa della capacità di provare passione e una sorta di abdicazione all'essenziale, efficacemente descritta dalla già citata immagine delle *passioni tristi* offerta da Benasayag e Schmit o delle *passioni esangui* di cui parla Galimberti (2007). Non avere desiderio e non avere passione, insomma, sono due manifestazioni della medesima condizione che, interpretate attraverso coordinate pedagogiche, rendono esplicita la precarietà di percorsi educativi odierni (individuali e collettivi) in cui sembra venir meno l'attitudine progettuale e l'orientamento al futuro. Al contrario, dove le circostanze hanno permesso a tale attitudine di essere coltivata, si sono create quelle condizioni di senso pedagogico capaci di indirizzare la vicenda biografica della persona anche in funzione delle interruzioni, deviazioni e rinunce che ogni progetto, necessariamente, comporta. In una delle sue ultime interviste[16] prima di ritirarsi dalla scena pubblica, Piero Angela, noto appassionato di musica jazz e ottimo pianista, nel rispondere a una domanda proprio su quella sua passione, la paragonò a chi va in montagna per segnalare come le persone che suonano uno strumento musicale o che affrontano lunghe ascese verticali si distinguono, di norma, per la loro affidabilità perché, in ragione di quelle loro passioni, hanno saputo fare esperienza di impegno, fatica, ma anche (e forse soprattutto) rinuncia.

Quella della montagna è un'immagine spesso utilizzata nella riflessione pedagogica, principalmente in relazione ai numerosi spunti metaforici che offre: per descrivere l'irrealizzabilità di alcuni obiettivi (la montagna come ostacolo insormontabile), alcune caratteristiche della relazione educativa (resa dalla figura della guida alpina), la coesione di un gruppo (la cordata), la necessità di far leva su poche risorse (l'appiglio) o di personalizzare i percorsi di sviluppo (trovare e attrezzare la via). A questi e a molti altri possibili esempi, però, si aggiungono poi quelle circostanze in cui il ricorso alla montagna non è soltanto figurativo, ma rientra a pieno titolo nelle pratiche educative: basterebbe qui richiamare tutto il filone dell'*outdoor education*, dell'educazione ambientale o di alcune (specifiche) applicazioni *dell'experiential learning* per trovare cornici teoriche in cui la montagna viene assunta come situazione o contesto di apprendimento, al punto da leggervi premesse, forse non ancora sufficienti, per sostenere la legittimità di una *pedagogia della montagna*[17]. Nel parere di chi scrive, entrambe le accezioni

[16] L'intervista, intitolata *Il lungo viaggio. Conversazione con Piero Angela*, è stata rilasciata a Carlo Romeo (San Marino RTV) nel marzo del 2019 ed è disponibile al seguente indirizzo web: https://www.youtube.com/watch?v=oGVy-fZvfbI.

[17] L'espressione sta cominciando a diffondersi in ambienti alpinistici, attraverso siti e riviste di carattere non scientifico, con spunti certamente interessanti ma, al momento, senza alcun collegamento con una riflessione pedagogica strutturata. Si consideri ad esempio l'articolo *Per una*

(metaforica ed esperienziale) si prestano a promettenti intersezioni con il discorso sul desiderio e sull'educazione al desiderio anche in virtù dei nessi con il sentimento della passione e con la dimensione progettuale rinvenibili nelle esperienze di ascesa, in tutte le loro forme (escursionismo, trekking, scalata, arrampicata). Si tratta di spunti colti attraverso alcune testimonianze di letteratura sulla montagna (filone – questo sì – ampiamente accreditato) capaci di distinguersi per il fatto di restituire al lettore non solo aspetti narrativi, ma anche quei risvolti introspettivi e identitari vissuti dall'alpinista o dallo scalatore tanto nella realizzazione quanto nella rinuncia ad un'impresa.

IL DESIDERIO NELLA LETTERATURA SULLA MONTAGNA

Presentano queste caratteristiche tre testi scritti in epoche diverse, utilizzati all'interno di un percorso laboratoriale rivolto a studenti e studentesse del corso di laurea in Scienze dell'educazione dell'Università di Trieste e finalizzato a leggere i loro processi di adultizzazione attraverso la pratica autobiografica e l'esplicitazione dei loro progetti e, appunto, desideri. Tale laboratorio viene realizzato già da due anni accademici a questa parte e rientra nelle attività didattiche dell'insegnamento di Educazione degli adulti.
Il primo testo è *I conquistatori dell'inutile*, di Lionel Terray, scritto nel 1961 e ormai considerato un classico della letteratura di settore. I fatti lì narrati si riferiscono a un alpinismo d'altri tempi, quando il sesto grado era considerato il limite massimo nella scala di difficoltà di arrampicata (oggi si è raggiunto il nono). Fra gli anni Trenta e gli anni Cinquanta lo spirito nazionalistico alimentato dai due conflitti mondiali si rifletteva anche sulle scuole di alpinismo, ingaggiate in grandi spedizioni per impiego di mezzi e uomini con il fine di conquistare le più alte vette della terra, possibilmente prima degli altri: francesi, austriaci, svizzeri, tedeschi, inglesi e italiani iniziarono in quegli anni la corsa agli "ottomila" e il primo ad essere violato, nel 1950, fu l'Annapurna, in Himalaya, per merito di nove alpinisti francesi, fra i quali proprio Terray. A raggiungere la vetta furono solo in due, Maurice Herzog e Louis Lachenal, ma Terray ebbe un ruolo determinante nel recupero dei due compagni, colpiti da ipotermia durante la discesa. Oltre a quell'impresa, il suo nome è associato ad altre memorabili conquiste, come la prima ascensione del Fitz Roy nel 1952, e considerato fra i più importanti nella storia dell'alpinismo. Eppure, i *Conquistatori dell'inutile* è un testo per nulla autocelebrativo ma, semmai, autoriflessivo come si coglie dal senso vagamente ossimorico del titolo e, dunque, dal contrasto fra la realizzazione dell'impresa e il suo "senso". La valenza formativa con cui possono essere lette le pagine di Terray consiste nella sua declinazione del desiderio, privato di significati materiali o opportunistici e provocatoriamente ridotto a "inutilità" per renderlo nella sua essenza più autentica, esattamente all'opposto dell'arroganza narcisistica.

---

pedagogia della montagna di B. Guzzeloni pubblicato sul numero 14 del 2021 della rivista "Lo Zaino" del Club Alpino Italiano. Per completezza si è comunque ritenuto di includere l'articolo in bibliografia.

Il secondo testo, intitolato *Perle sotto la neve* (1992) è del giornalista e alpinista italo-sloveno Dušan Jelinčič ed è interamente incentrato su un'unica spedizione, nel 1990, che aveva per obiettivo la conquista dell'Everest. In realtà, la cronaca dell'ascesa fa da sfondo a un'altra narrazione, ben più intima e profonda, in cui Jelinčič non si misura (solo) con la montagna, ma con se stesso, al punto che l'epilogo della scalata che avrebbe dovuto condurlo sul "tetto del mondo" diventa un dettaglio. In questo caso il desiderio, che pure è costato due mesi di fatiche, anni di preparazione, viaggi intercontinentali, separazione dagli affetti e molto altro, inizia progressivamente a sfumare e a essere sostituito da ben altri pensieri: Jelinčič inizia a essere combattuto fra la perseveranza e la rinuncia, in bilico fra il successo (apparentemente vicino) e la sconfitta, colto da improvvisi rigurgiti di orgoglio e coraggio che confliggono con le sue paure. È come se vivesse una costante condizione di ambivalenza esistenziale che inizia a lacerarlo interiormente e a fargli vedere tutto, non solo la sua vicenda, dalla medesima prospettiva dicotomica: viene messo in discussione lo stesso oggetto del desiderio, l'Everest, quasi idealizzato nella sua imponenza ispiratrice, ma poi vissuto in tutt'altro modo di fronte all'evidenza del prezzo da pagare anche solo per sfiorarlo. In uno dei momenti in cui i dubbi lo attanagliano, Jelinčič lascia la propria tenda per andare a vedere di persona i campi base abbandonati e i resti umani di chi è stato tradito dal suo stesso desiderio: poco distante dalla sua posizione, in una sorta di anfiteatro naturale circondato da spuntoni di ghiaccio, si presenta davanti ai suoi occhi uno scenario di devastazione con tende strappate, scatolame arrugginito, bombolette di gas vuote, pezzi di corde vecchie e marce, pezzi di stoffa, di piumini, paletti spezzati, guanti sfilacciati, occhiali rotti e scheletri sepolti. Quell'immagine desolante lo sconforta, lo mette di fronte all'opposizione fra la rappresentazione del desiderio che lui si era costruito (alpinisti che salgono ordinati lungo una via programmata per raggiungere la vetta) e la cruda realtà fatta di molti tentativi falliti in cui si sono spenti desideri e, purtroppo, anche vite: «Improvvisamente mi sono ricordato che ogni tanto ho bisogno di simili terremoti se voglio continuare il cammino che ho scelto. Strada facendo mi capita di dimenticare che non è possibile immettersi su di un cammino difficile in modo semplice. Più gli anni passano e più ti auguri una strada piana, sulla quale poter camminare con sempre maggiore leggerezza. Quanto più i tuoi occhi a poco a poco perdono lo splendore degli orizzonti lontani e il riflesso di vasti mari, tanto più deve essere agitato il mare se vuoi sopravvivere all'arrivo della consapevolezza che ad ognuno è destinata la partenza» (p. 130). Jelinčič sembra dirci che nel corso di un'esistenza i nostri desideri cambiano, ma senza di essi – e indipendentemente dall'averli realizzati o meno – noi stessi non saremmo cambiati, non saremmo cresciuti e, forse, non avremmo nemmeno vissuto.
Il terzo e ultimo testo è intitolato *La via meno battuta*, scritto nel 2019 da Matteo Della Bordella, uno dei più quotati alpinisti italiani dell'ultima generazione. A dispetto della giovane età dell'autore – classe 1984 – il testo si presenta di fatto come un'autobiografia in cui vengono ripercorse le tappe di una carriera che è ancora in pieno svolgimento. Anche in questo caso la cifra stilistica è tutt'altro che autocelebrativa ma anzi, nella scelta del sottotitolo – *Tutto quello che mi ha insegnato la montagna* – si legge una sorta di afflato formativo che promuove il libro ad ideale esempio bibliografico di *pedagogia della montagna*. Della Bordella

non è attratto dagli ottomila e dalle imprese himalayane, ma il contesto in cui si esprime meglio è quello della Patagonia: se ne ricava subito una visione del concetto stesso di ascesa completamente diversa, in cui la difficoltà di scalata di una montagna non risiede nella sua altezza, ma nel tipo di roccia e nella verticalità della parete: i 3.128 metri del Cerro Torre, ad esempio, possono apparire insignificanti rispetto a giganti come l'Everest o il K2, eppure sono molti a considerare quella cima la più difficile al mondo da scalare (tanto che verrà raggiunta per la prima volta solo nel 1974, proprio da una spedizione italiana e dopo una lunga controversia). Nel corso della sua crescita, umana e alpinistica, Della Bordella affina un approccio alla montagna che in gergo viene definito "stile alpino", ovvero senza portatori, corde fisse, campi preinstallati; nel suo caso, però, quello "stile" viene portato all'estremo e diventa una sorta di principio esistenziale che lui indica con l'espressione *by fair means*, letteralmente "con soli mezzi leciti". Le sue scalate non sono animate dal desiderio di oltrepassare i limiti dell'umano per fare sensazione e ottenere popolarità, ma, al contrario, sono esperienze di ricerca e confronto con il limite, ingaggiando con la montagna una sfida che deve basarsi prima di tutto sul rispetto e sulla lealtà. Durante la scalata nulla deve essere deturpato e dopo la discesa nulla deve rimanere in parete: se ciò significa dover rinunciare alla vetta, si rinuncia. Necessariamente i suoi tempi si dilatano, seguono i ritmi della natura, della meteorologia, ma anche della vita umana, inclusi gli impegni, le deviazioni e le priorità che cambiano continuamente i progetti e dunque, proprio per questo, richiedono di saper progettare; una delle sue imprese più significative – la scalata del lato ovest della Torre Egger, sempre in Patagonia – ha richiesto tre anni, durante i quali non si è smesso di vivere, ma si è vissuto intensamente. Nel suo racconto, Della Bordella cita spesso la sua laurea e il suo dottorato in ingegneria gestionale, quasi a voler certificare la persistenza del suo lato razionale che lo porta a non farsi mai trascinare dal desiderio ma, semmai, a trascinare il desiderio all'interno della sua vita.

CONCLUSIONI

Per concludere, i testi di Terray, Jelinčič, Della Bordella e il contesto che fa da sfondo alle loro narrazioni vengono qui proposti come possibili tracce per un'educazione al desiderio. Ne descrivono perfettamente le caratteristiche, la associano ad un sentimento – quello della passione – e ad una categoria pedagogica – quella di progetto – senza le cui coordinate non sarebbe possibile tracciare un percorso dotato di senso e intenzionalità. La provocante contraddittorietà dell'utilità dell'inutile proposta da Terray, il lacerante conflitto fra l'idealità delle cose e realtà di Jelinčič, il categorico rispetto del limite di Della Bordella rendono palesi gli elementi costitutivi del desiderio quando esso viene inscritto nella vicenda educativa della persona e contribuisce a determinarne l'identità proprio grazie all'esperienza di precaria stabilità e provvisorietà che fa vivere.
È del tutto circostanziale il fatto che tali considerazioni siano state tratte dalla letteratura sulla montagna e dal potere evocativo che esercita. Rimane tuttavia un

dato, non soltanto metaforico, che siano le vette delle montagne il punto più adatto dal quale provare a *riveder le stelle*.

BIBLIOGRAFIA

Amadini, M. (2021). *Il desiderio che educa*. Brescia: Scholé.
Benasayag, M., & Schmit, G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
Cattaneo, E. (2021). Dante, poeta del desiderio. *La Civiltà Cattolica*, vol. II, Quaderno 4102, 320-331.
Costa, G. (2011). Rieducarci al desiderio. *Aggiornamenti Sociali*, n. 1, 5-10.
Della Bordella, M. (2019). *La via meno battuta. Tutto quello che mi ha insegnato la montagna*. Milano: Rizzoli.
Galimberti, U. (2007). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
Guzzeloni, B. (2021). Per una pedagogia della montagna. *Lo Zaino*, 14, 167-171.
Jelinčič, D. (1992). *Perle sotto la neve*. Torino: Vivalda Editori.
Recalcati, M. (2016). È possibile educare al desiderio?. Consultabile al link: https://m4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/Rivista_scuola_ticinese/ST_n.327/ST_327_.
Recalcati, M. (2012). *Ritratti del desiderio.* Milano: Raffaello Cortina.
Stoppa, F. (2021). *Le età del desiderio. Adolescenza e vecchiaia nell'età dell'eterna giovinezza*. Milano: Feltrinelli.
Terray, L. (1961). *Les conquérants de l'inutile. Des Alpes à l'Annapurna*; trad. it. (2017) *I conquistatori dell'inutile. Dalle Alpi all'Annapurna*. Milano: Hoepli.
Tramma, S. (2015). *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*. Roma: Carocci.