

Il supplente nella neve



di Paolo Repetto, 24 marzo 2019

Se cercate in rete notizie di Fabrizio Puccinelli perdete il vostro tempo. Non se ne trova traccia, e la cosa mi stupisce, perché Puccinelli è autore di uno tra i più bei libri sulla scuola italiana. Il libro s'intitola *Il supplente*: non compare mai nel ristrettissimo gruppo dei "classici" della nostra letteratura sulla scuola, quello che va da De Amicis a Giovanni Mosca, e in tempi più prossimi da Don Milani a Starnone, ma credo dovrebbe starci a pieno titolo. Lo penalizza probabilmente il non essere allineato all'immagine critica ma 'buonista' della nostra scuola (quella per la quale non funziona nulla, ma gli studenti sono fantastici e i docenti sono delle vittime sfruttate e ostacolate dalla burocrazia nella loro missione pedagogica), l'immagine che letteratura, cinema e stampa hanno costruito nell'ultimo mezzo secolo. Eppure non riesco a pensare che quasi nessuno l'abbia letto.

Presumo invece di essere tra i pochissimi che lo hanno riletto di recente. Non so cosa mi abbia spinto a farlo. Non certo la nostalgia per la scuola, piuttosto il rimpianto per gli anni in cui la scuola faceva tutt'uno con la mia vita. Sono comunque contento di averlo riaperto. Ha confermato l'impressione positiva della prima lettura, e soprattutto mi ha dato modo di considerare l'enorme distanza che si è prodotta tra il sogno di cinquant'anni fa e la realtà odierna.

Anche quando comparve, nel 1972, *Il supplente* passò quasi inosservato. La cosa si spiega facilmente: non era in sintonia col clima dell'immediato dopo-sessantotto, non portava messaggi di rivoluzione o almeno di grande trasformazione. Era anzi un libro molto dimesso, malinconico. Recava semplicemente la testimonianza di un 'operatore' in transito, che con la scuola aveva intrattenuto un rapporto breve, e appena

na possibile aveva intrapreso altre strade: ciò che oggi, anziché diminuirne il pregio, lo rende tanto più interessante, perché ci offre uno sguardo imparziale, molto meno condizionato da sogni, illusioni, idealità, ipocrisie di tanti altri che ci sono stati trasmessi. È lo sguardo onesto, in un certo senso sin troppo rassegnato, di chi si rendeva perfettamente conto dall'esterno, con molto anticipo, della profonda crisi di significato e di ruolo che avrebbe investito anche la scuola in quella realtà in rapido e radicale trasformazione: ma che a onta di tutto riteneva fosse suo dovere far bene ciò che stava facendo.

A questo punto è necessaria una digressione storica (e anche autobiografica). Credo possa rendere un po' più chiaro il contesto ai non addetti ai lavori (cioè, a quasi tutti). Cinquantasei anni fa, il 31 dicembre del 1962, veniva varata la legge di riforma della scuola media unica. Si trattava dell'intervento più innovativo conosciuto dalla nostra scuola dopo la riforma Gentile (e lo è rimasto sino ai giorni nostri). La legge era firmata da Luigi Gui, ministro dell'istruzione nel quarto governo Fanfani, ma accoglieva sostanzialmente il modello di un triennio unico e obbligatorio caldegiato sin dai primi anni del dopoguerra dalle sinistre. La versione definitiva del provvedimento era stata media-ta da Aldo Moro, futuro presidente (già a dicembre dello stesso anno) del primo governo del "centrosinistra organico". Il che ci dice da un lato che si trattava di una riforma indubbiamente "progressista", voluta per colmare il divario che separava l'Italia dal resto dell'Europa e per dare attuazione a un preciso dettame della Costituzione, ma dall'altro che fu attuata con molto cautela e con un occhio alla conservazione. Era in effetti una riforma inderogabile, auspicata da tutti, ma per la Democrazia Cristiana era anche lo scotto da pagare all'ingresso nella compagine governativa di un nuovo socio, il partito socialista.



Questo per la cronaca ufficiale. Al di là dell'enfasi e delle polemiche che accompagnarono l'atto ufficiale, queste ultime relative soprattutto alla scomparsa del latino dal piano di studi – rimaneva solo facoltativo – e al peso da riservare all'istruzione scientifica, le cose cambiarono davvero, e di molto. La frequenza dei tre anni successivi alle elementari non solo diventava obbligatoria (in teoria lo era già con la riforma Gentile: le misure

attuative erano però rimaste lettera morta – a partire dai finanziamenti per gli edifici scolastici – e non erano stati previsti strumenti di controllo) ma era resa effettiva, sia pure con i consueti ritardi e con le prevedibili sacche di resistenza all’adempimento nelle solite aree “sottosviluppate”.

Cosa cambiava, sostanzialmente? Prima delle riforma i ragazzi, dopo l’esame di quinta elementare, avevano davanti due possibilità: frequentare la scuola media inferiore, alla quale si accedeva attraverso un esame di ammissione, in funzione di una prosecuzione degli studi, oppure entrare nei corsi di avviamento professionale a indirizzo tecnico o commerciale (in alcune zone anche agricolo), che rilasciavano un diploma di licenza ma non consentivano l’accesso a scuole superiori (se non a corsi biennali di completamento della preparazione professionale). Chi intraprendeva questo percorso – la maggior parte dei ragazzi provenienti dall’ambiente operaio, mentre i figli di contadini chiudevano in genere direttamente con le elementari – entrava poi a quindici anni nel mondo del lavoro e difficilmente aveva altre chances. Coloro che accedevano alla scuola media provenendo dalle classi sociali più basse erano naturalmente una sparuta minoranza.

Le scuole medie di stato erano però presenti solo nelle principali città: nella provincia profonda quelli come me, arrivati al bivio in anticipo rispetto alla riforma, dovevano passare attraverso l’istruzione privata, di norma in mano ai religiosi – in Ovada ad esempio l’istruzione superiore era appannaggio dei Padri Scolopi e delle Madri Pie. Per quanto bassa fosse la retta, in questi casi poteva soccorrerti solo una borsa di studio per merito, assegnata in base ai voti dell’ammissione: col risultato che si formavano classi piuttosto disomogenee e variegate, che annoveravano da un lato i rampolli delle famiglie benestanti, piccoli industriali, commercianti o impiegati statali, e dall’altro tre o quattro smarriti ragazzotti provenienti dalle periferie o dai paesi del circondario, figli di operai o di contadini. Devo dare atto agli Scolopi che gran parte dei primi li ho persi per strada, ma certo nella selezione delle future classi dirigenti o intellettuali giocavano una grossa parte già in partenza lo status sociale o la fortuna, rara, di avere genitori illuminati e coraggiosi.

Con la riforma questo stato di cose veniva almeno teoricamente cancellato. Già nel corso degli anni cinquanta il numero degli studenti medi era quadruplicato, segno che al primo accenno di un pur minimo benessere l’investimento prioritario delle famiglie andava nell’educazione dei

figli, e che la riforma rispondeva ad una domanda crescente. Al momento in cui essa andò in vigore gli studenti erano più di un milione e mezzo. Nel frattempo lo stato stava compiendo anche un grosso sforzo finanziario per predisporre le strutture, ma all'atto della partenza queste risultavano ancora largamente insufficienti. Quasi la metà di quegli studenti fu accolta in sistemazioni di fortuna, vecchi immobili bene o male riadattati e in molti casi appartamenti affittati da privati. Soprattutto al Sud, la situazione era desolante.

Lo stesso discorso valeva per il corpo docente: anche riciclando gli insegnanti dell'avviamento professionale – che tra l'altro in precedenza erano parzialmente in carico agli enti locali, soprattutto alle provincie – rimaneva una percentuale altissima di cattedre scoperte. Si ricorse allora ad un reclutamento che non teneva conto del percorso di studi compiuto e delle reali competenze, ma mirava soprattutto a coprire i vuoti. La laurea in una qualsiasi delle discipline scientifiche copriva l'insegnamento della matematica, quella in discipline umanistiche o giuridiche abilitava all'insegnamento delle materie letterarie. Per molti insegnamenti, e nei casi estremi anche per i due già citati, era sufficiente un diploma di scuola superiore. La partenza fu farraginosa e confusa, ma bene o male la nuova scuola media cominciò a funzionare, e in qualche misura a preparare quello che sarebbe accaduto pochi anni dopo, alla fine degli anni sessanta.

Puccinelli è stato coinvolto nel momento “magico” della trasformazione, quello della speranza. Ha lavorato come insegnante di lettere nella nuova scuola media riformata, sia pure per soli tre anni, tra il '65 e il 68: prima a Villalta, una località remota della Garfagnana, poi a Bagni di Lucca. In realtà non era laureato in lettere, ma in giurisprudenza, e aveva accettato l'incarico solo per poter essere autosufficiente, in attesa di decidere cosa fare della sua laurea. Le situazioni simili alla sua erano diffusissime.

A differenza però di molti altri, i meno intraprendenti e motivati, che magari si sono poi fermati nella scuola allettati soprattutto dalla disponibilità di tempo libero, ha preso il suo momentaneo lavoro molto sul serio.

Si è rapportato con situazioni territoriali e sociali molto diverse, e ha sperimentato il differente rapporto che queste avevano con la scuola. Ci

racconta dunque l'approccio timoroso dei primi allievi e quello già spavaldo e disincantato degli ultimi, descrive docenti rassegnati al grigiore della routine e altri animati dall'entusiasmo per l'innovazione, rapporti gerarchici interni semi-medioevali e spirito di cameratismo, chiusura blindata nei confronti del territorio e irruzione dello stesso nella vita e negli orizzonti della scuola. Il tutto sempre in un'ottica leggermente sfalsata, quella di chi in fondo sarebbe attratto da quell'ambiente, dal rapporto educativo con i ragazzi, ma ha già capito che il suo futuro non è lì.

Non sarà neanche altrove, perché Puccinelli un futuro vero non lo avrà, a causa di crescenti turbe psichiatriche che lo porteranno a diversi ricoveri. E nemmeno scriverà altro, dopo *Il supplente*.

Partiamo da ciò che Puccinelli trova entrando in aule scolastiche frettolosamente ricavate in edifici destinati a tutt'altro uso, assieme ad altri colleghi reclutati in tutta fretta per andare incontro ad una riforma politicamente voluta, o comunque imposta dai tempi, ma assolutamente non preparata. Sono poche scarne righe, ma a mio giudizio sono esemplari. I locali: “*Tutte le aule sono riscaldate con stufette di terracotta. I ragazzi vanno su e giù tutto l'inverno, dalle aule alla cantina, scavano una caverna nel mucchio e portano la legna*”. Gli allievi: “*Vengono, i ragazzi, da case sparse per buon tratto dell'appennino e specie quelli delle prime classi sono spesso impauriti. A volte si divertono a decorare l'aula con disegni e cartine geografiche, ma più spesso la sentono estranea, come tutte le cose che inseguono loro, minacciosa e nemica: e si rattristano, avvoltolati nelle sciarpe. Come gli uccelli posati sui fili quando piove, ogni tanto danno una scrollatina ... Come si può eliminare la loro timidezza? Come possono fare figli di contadini e pastori a liberarsi della maschera dell'assoggettamento che gli sta sul volto da secoli?*”

E i docenti: “*A Pietrapiana si tengono i primi consigli di classe. Conosco i miei colleghi ... Aspettando si cerca di conoscerci. Per molti di noi questo è un lavoro occasionale, che presto abbandoneranno. I presidi, per l'aumento improvviso di posti dovuto all'estensione dell'obbligo scolastico alla medie inferiori, si son visti costretti ad assumere gente che non aveva mai insegnato, né aveva mai pensato di farlo, proveniente dalle più diverse estrazioni universitarie.*

Dai vecchi insegnanti il nostro lavoro viene deplorato come una rovina per la scuola, ma forse è una fortuna. Prima della riforma scolastica,

la maggior parte degli insegnanti di qui erano donne che coltivavano il loro lavoro come uno strumento per ottenere maggior rispetto e prestigio presso la lavandaia, la donna che vende gli alimentari e la verdura, gli operai e le contadine del vicinato. Era un po' oppressivo, il loro insegnamento, e anche intimidatorio. Mentre quello delle giovani insegnanti, delle ragazze ancora senza marito, tendeva ad un isterismo commosso, e quello dei maschi, falliti in qualche cosa e poco considerati dalle mogli per gli scarsi guadagni, tendeva verso una eccessiva benevolenza e tolleranza. Invece nei nuovi insegnanti, proprio per la loro particolare situazione, impreveduta e non definitiva, c'è una duttilità, un'apertura, una capacità di comprendere e di giudicare che i precedenti non avevano. È scomparsa, ad esempio, la paura del preside e più ancora quella dell'ispettore centrale che ogni tanto, venendo da Roma, spargeva un terrore che veniva riversato sui ragazzi e sui bidelli.” ...

E ancora: “Ci sono i primi consigli di classe, la preparazione di programmi, la fissazione e la discussione delle mete educative, la considerazione dei ragazzi che vengono dalle elementari. Durante le discussioni gli insegnanti si dividono in due gruppi come a Pietrapiana. Quelli che si sentono smarriti di fronte ai problemi nuovi dell'insegnamento e i più giovani, che parlano di applicazioni di sociologia e di pedagogia.”

Puccinelli deve inventarsi dal nulla una metodologia pedagogica, che si risolve poi nella disponibilità umana, nel sincero interesse per i ragazzi e nella interpretazione dei programmi alla luce del buon senso: “È necessaria una visione sociologica della classe, quali sono i gruppi, i loro leader, e una visione esterna: da che società provengono, qual è la dialettica tra gruppo scolastico e gruppo familiare. – Bisognerebbe fare di ogni classe una mappa, individuare le valenze affettive, gli atomi sociali. ...”

Interessanti sono in questo senso le considerazioni sul rapporto che i suoi allievi instaurano con la lettura: “Coi ragazzi più grandi, quelli della terza classe, ho cominciato la lettura dei romanzi. Fino a pochi anni fa i ragazzi leggevano tutt'al più qualche pagina di Carducci, del Manzoni o del Verga. Oggi il programma ministeriale della scuola dell'obbligo, per quanto criticabile, lascia la possibilità di metterli in contatto con la totalità narrativa. Defoe, Stevenson, Scott, Cooper, Gogol sono alcuni dei romanzi che lascio loro leggere. Entrano così nel mondo della grande narrativa scritta, comprendono, poco a poco, le sue caratterizzazioni più complesse, le descrizioni dei passaggi, un sen-

so più vasto e interiormente più ricco dell'avventura. Incominciano a comprare, tra i romanzi che escono settimanalmente nelle edicole, quelli che a loro sono più adatti. In essi ogni cosa è diversa dalla fiaba. Il modo di ascoltare è anzitutto diverso dal modo di leggere. ... la lettura stacca i ragazzi dalla dipendenza dagli altri, soprattutto dalla dipendenza spirituale. Crea intorno a ciascuno il silenzio, la dignità di una coscienza non separata ma distinta.... Ma dopo qualche settimana cado in perplessità. Mi accorgo che è troppo difficile, nonostante queste precauzioni, metterli in contatto con i romanzi. Per la loro immaginazione è come camminare improvvisamente con gli stivali delle sette leghe: possono inciampare e stancarsi.”

E quelle sul rapporto con la loro terra: “*Ho invitato i ragazzi a fare qualche ricerca sul loro paese. Su come era prima. Una volta, per così dire. ... non sapevano nulla, ma mi hanno detto qualcosa del deputato che faceva le strade ...”*

Il supplente fa quasi tenerezza. E molta rabbia. La tenerezza è per lo sguardo ingenuo che Piccinelli mantiene nei confronti della scuola. Vede la trasformazione in corso e l'assoluta impreparazione a gestirla, vede il disordine e la mancanza di un vero progetto di fondo: ma coglie, a dispetto di tutto, segnali di speranza. Non può immaginare che direzione prenderà la trasformazione, quali conseguenze a lungo termine comporrà: eppure in qualche modo sembra presagirle.

La rabbia è invece per l'occasione perduta, che ha fatto del nostro paese un campo di esperimenti sempre più insensati e confusi, compiuti spesso al traino di pedagogie pensate in contesti totalmente estranei alla sua tradizione e alla sua realtà, e importate nel momento in cui già erano evidenti e denunciati altrove i loro effetti nefasti.



Fu una buona cosa, quella riforma? Credo occorra tenere distinti il giudizio sulla sua rispondenza alle aspettative e alle necessità dell'epoca dal bilancio che se ne può fare col senno di poi. La scuola media unificata

nasceva con l'intenzione di porre fine ad una ingiustizia secolare. Apriva a tutti l'accesso allo studio, e attraverso lo studio alla mobilità sociale. Quindi era opportuna, necessaria, inevitabile. E tutto sommato, almeno sulla carta, non era nemmeno impostata male. Le critiche che le furono rivolte prima ancora di diventare operante riguardavano soprattutto la scarsa "laicità" (e questo rispondeva al vero, ma rispecchiava in fondo un contesto sociale che veramente "laico" non è mai stato) e il mantenimento di una connotazione "classicista" e di un impianto essenzialmente teorico (ciò che è altrettanto vero, ma non necessariamente va considerato un aspetto negativo).

I problemi sono nati, al solito, dalle interpretazioni e dalle applicazioni contradditorie che ne sono state date. Ha prevalso da subito una lettura decisamente "populista", voluta, sia pure per motivi opposti, tanto da destra come da sinistra. Per gli uni infatti la scolarizzazione prolungata era funzionale ad un sistema produttivo che richiedeva lavoratori sempre più qualificati, per gli altri una istruzione generalizzata era ritenuta fondamentale per sottrarre le masse ai secolari condizionamenti religiosi e politici. Entrambi gli obiettivi potevano essere raggiunti solo abbandonando la precedente rigidità selettiva (che esisteva, sia pure temperata dall'onnipresente sistema italiano dei favoritismi e delle raccomandazioni) e abbassando l'asticella delle attese. L'accesso alla cultura era aperto al popolo, ma si trattava di una cultura di serie B, in grado di preparare alle nuove mansioni produttive o di emancipare dalla superstizione, ma non di creare una vera coscienza critica.

Più che a garantire un'istruzione si mirava a rilasciare una "licenza", ad adempiere formalmente ad un articolo della Costituzione. Il diritto universale al sapere (che suppone una sincera volontà di conoscere e la responsabilizzazione individuale a farlo) era banalizzato nel diritto di tutti ad una certificazione (la famose 150 ore). Una volta varata, poi, la riforma venne abbandonata a se stessa, anziché essere completata in stretto coordinamento col grado d'istruzione superiore. Il Sessantotto e le sue derive hanno fatto il resto, spingendo a interventi d'urgenza uno più insensato e demagogico dell'altro (si pensi ai famigerati decreti delegati). Nei primi anni settanta, quando ancora non era arrivata a regime, la nuova media inferiore era già superata: da allora si è affannata a inseguire disordinatamente il treno delle novità, accusando sempre un ritardo cronico.

La situazione alla quale la scuola media unica aveva cercato di rispondere è andata infatti radicalmente trasformandosi. Le esigenze del mondo produttivo sono diventate altre (del tutto opposte a quelle che avevano dettato la riforma), le agenzie “educative” si sono moltiplicate, il peso dell’istruzione scolastica è avvertito come sempre meno determinante. Inoltre, sulla scuola media si è in gran parte riversata l’emergenza creata dall’irruzione di nuovi soggetti sociali, provenienti da culture diverse, privi o quasi di una scolarizzazione di base, portatori di esigenze e di problemi del tutto inediti, che non trovano risposta nell’impianto originario.

In un contesto in velocissima evoluzione il triennio della media inferiore è considerato oggi l’anello debole del percorso scolastico, di una catena che mostra di tenere solo fino al livello della primaria e appare già pericolosamente snervata anche nelle superiori. Si parla da decenni di una revisione radicale del ciclo post-elementare, di una ridefinizione del suo status e delle sue finalità, ma in realtà non se ne è mai fatto nulla – e visti gli esiti degli interventi parziali, che si sono risolti tutti in tagli scriteriati, in rimescolamenti delle discipline o in ritocchi cosmetici ai programmi, verrebbe quasi da dire: *per fortuna!*

La totale inadeguatezza della media di primo grado non è legata soltanto alle tare originarie, alla frettolosa approssimazione con la quale la si è varata e ai compromessi al ribasso che ne hanno snaturato la missione. Certo, queste hanno continuato a pesare, e non è stato fatto quasi nulla per sanarle. Ad ogni cambio ai vertici ministeriali sono seguiti nuovi corposissimi fascicoli di linee guida, in genere fotocopie leggermente sbiadite di quelli precedenti: ma non è mai stato riformulato, a fronte dei cambiamenti epocali nel frattempo intervenuti, un modello didattico di fondo. Non lo si è fatto, dicevo sopra, perché col tempo l’interesse politico nei confronti della scuola è andato scemando, anziché crescere (le fabbriche del consenso si stavano spostando altrove) e perché manca un qualsiasi “disegno”, un qualsivoglia tentativo di interpretare questo cambiamento, e soprattutto qualsiasi volontà di contenerlo, anziché corrergli dietro. Confesso di essermi ostinatamente imposto, sino a pochi anni fa, di leggere ogni volta pagine e pagine di formulette riscaldate, continuando a chiedermi: perché? a che scopo? E di non aver mai trovato un accenno serio di risposta.

Il risultato è che oggi, a dispetto di una sterminata letteratura di linee guida e di raccomandazioni ministeriali, i metodi didattici applicati sono i più peregrini e stravaganti: si va dall'abolizione dei testi scolastici alla "didattica interattiva" e a quella "en plein air", si applica la "trasversalità interdisciplinare" e la "docimologia autentica": un mare di parole e di formule che significano tutto e il contrario di tutto, e che vengono necessariamente declinate dai docenti in base alle loro reali capacità, alla loro effettiva preparazione, all'interpretazione più o meno entusiasta del loro ruolo. Nella sostanza, fatte salve alcune felici eccezioni, va già di lusso quando gli allievi non perdono le sempre più ridotte competenze acquisite nella primaria.



È una storia risaputa, e non avevo certo la pretesa di darne una versione mia. Quello di cui ci si ricorda meno è invece il clima da vera e propria "andata al popolo", simile per certi aspetti a quello che aveva caratterizzato la Russia esattamente un secolo prima, che a metà degli anni sessanta riversò un numero enorme di insegnanti (e di supplenti) di scuola secondaria nelle aree più remote del paese. Dalle nostre parti l'equivalente della Garfagnana erano luoghi come la val Cerrina, l'alto Monferrato, la Valle Stura.

All'epoca in cui Puccinelli vi insegnava (e io ne ero appena uscito), alla media inferiore era assegnato un ruolo specifico, quello di fornire ai ragazzi gli strumenti culturali minimi per affrontare la vita e il lavoro. Alle elementari gli allievi dovevano acquisire le conoscenze e le competenze di base, un kit di sopravvivenza: nel triennio successivo queste competenze e conoscenze cominciavano ad essere applicate, per verificare le attitudini di ciascuno e aiutarlo ad intraprendere la strada più congeniale. Quella strada per i più era in realtà già disegnata, ma questo è un altro discorso. Ciò che importa è che nel corso di quei tre anni si realizzava

l'apertura su un più vasto ed intrigante mondo di conoscenze, erano lasciate intravvedere altre possibilità.

Prendiamo il caso dell'epica. Far leggere l'*Iliade* e l'*Odissea* ad un ragazzino di dodici anni significava non solo affinare le sue capacità di lettura e di comprensione dei testi, ma farlo uscire in maniera non traumatica dal mondo delle fiabe nel quale si presumeva avesse trascorso l'infanzia e traghettarlo in contesti storici, attraverso la camera di decompressione della mitologia. Significava cioè spingerlo a riflettere sulla universalità e sulla perennità di certi valori, il coraggio, la lealtà, l'amicizia, l'amore per la libertà e la giustizia, e aiutarlo a farli propri. Non importa se e quanto la versione di questi valori trasmessa dalla scuola ne fosse un adattamento "borghese": una volta messe in circolo le idealità acquisiscono una loro autonomia, sfuggono al controllo e lavorano ben al di là di quanto previsto dalle linee guida, dalle programmazioni, dai piani didattici. Di norma viaggiano anzi in una direzione estremamente contraria agli intenti dei legislatori.

Ho una gran nostalgia del clima di speranza nel quale Puccinelli ha vissuto la sua breve esperienza di insegnamento. Era una cosa genuina, non ancora contaminata da quel delirio protagonistico mascherato da utopismo che sarebbe di lì a poco esploso in una sorta di raptus autodistruttivo. Ho fatto ancora a tempo a percepirla, sia pure solo per un attimo: una speranza discreta, operosa, coi piedi piantati per terra.

Ma non solo di quella ho nostalgia. È tutto un mondo a essere venuto meno, anch'esso ritratto con una essenzialità magistrale dal supplente: *"Passano le lunghe giornate nevose e il gelo e il vento. Di là dalla mia finestra passano i paesani intabarrati sotto la neve, con le sciarpe al collo che svolazzano; nascono e muoiono le stelle. Muli scalpitano legati ad alberi spogli. Rare macchine passano lente sulla strada che va verso il passo. L'inverno in questi monti fa sentire isolati. Sono mesi di solitudine più profonda e, a starsene dietro i vetri, nella camera calda, il cammino acceso dietro di me, mi par d'essere sprofondato in un altro tempo."* In quell'altro tempo io ci ho veramente vissuto, e forse non sono mai riuscito a staccarmene.

Per questo, come ancora scrive Puccinelli: *"Non ci meravigliamo di nulla, non ci scandalizziamo, siamo cortesi e sinceri, ma siamo soli, perché non comprendiamo più il corso delle cose."* 