

A cura di

Nicola Grandi

**L' ITALIANO SCRITTO
DEGLI STUDENTI
UNIVERSITARI**

**Quadro sociolinguistico, tendenze
tipologiche, implicazioni didattiche**



**Materiali Linguistici
Università di Pavia**

FrancoAngeli 

Introduzione: una lingua in declino?

di *Nicola Grandi*

Il presunto declino dell'italiano

Il 4 febbraio del 2017 circa 600 docenti universitari sottoscrissero un appello dal titolo decisamente eloquente: *Contro il declino dell'italiano a scuola*¹. Nel testo si denunciava che «alla fine del percorso scolastico troppi ragazzi scrivono male in italiano, leggono poco e faticano a esprimersi oralmente». E si aggiungeva che «da tempo i docenti universitari denunciano le carenze linguistiche dei loro studenti (grammatica, sintassi, lessico), con errori appena tollerabili in terza elementare». Insomma, studenti e studentesse dell'università scrivono e parlano male e la colpa è della scuola, primaria e secondaria. L'appello ebbe una vastissima risonanza sui quotidiani e fu rilanciato da moltissime trasmissioni televisive e radiofoniche. Eppure non si può non osservare come tra chi sottoscrisse la lettera comparissero pochissimi linguisti e linguiiste, cioè pochissime tra le figure che avrebbero effettivamente titolo per esprimersi sulla lingua e sul suo “stato di salute”. Pochi giorni dopo, Maria G. Lo Duca scrisse una lettera di risposta a questo appello², firmata da oltre 600 insegnanti di scuola primaria e secondaria e docenti universitari appartenenti a settori riconducibili alle scienze del linguaggio, nella quale il “problema” posto dai 600 veniva contestualizzato in maniera assai più approfondita, soprattutto rispetto alle specificità delle varie tappe del percorso formativo. Su questa lettera torneremo in seguito. Basti qui rimarcare come questa risposta, precisa e competente, non ebbe alcuna eco sulla pubblicistica generalista³.

1. <http://gruppodifirenze.blogspot.com/2017/02/contro-il-declino-dellitaliano-scuola.html>

2. www.societadilinguisticaitaliana.net/notizie-e-comunicazioni-istituzionali/petizioni-appelli-e-raccolte-di-firme/lettera-di-mg-lo-duca-in-risposta-alla-qproposta-dei-seicentoq-sul-declino-della-lingua-italiana-con-le-prime-firme-di-adesione/

3. Sulla questione si veda anche De Santis/Fiorentino (2018).

Torniamo, ora, al titolo dell'appello dei 600. Schierarsi contro il “declino dell'italiano a scuola” significa presupporre che sia esistita un'epoca nella quale l'italiano a scuola (ma non solo) viveva una sorta di età dell'oro: studenti e studentesse avevano, senza eccezioni o quasi, un'elevata competenza nell'uso scritto e orale della nostra lingua⁴. Il tema riemerge ciclicamente e l'idea che nel passaggio da una generazione all'altra le competenze di italiano siano regredite e continuino a regredire trova ampio consenso. Insomma, la sensazione che la nostra lingua goda di pessima salute è piuttosto diffusa. Eppure questo scenario non ha alcun riscontro storico. Consideriamo l'università, contesto nel quale operano i 600 sostenitori dell'appello. Pur in assenza di dati certi, possiamo affermare che è verosimilmente esistita un'epoca nella quale praticamente tutti coloro che frequentavano l'università mostravano una competenza pienamente soddisfacente nell'uso della lingua italiana in contesto formale, sia nella varietà scritta che in quella orale, ma si trattava di una percentuale ridottissima della popolazione⁵. Le serie storiche delle indagini Istat⁶ nella sezione *Lavoro e istruzione* e la sezione 7 (*Istruzione*) dell'indagine Istat pubblicata nel 2011 consentono di delineare il contesto sociale che fa da sfondo alla questione che stiamo trattando. L'indagine del 2011 mostra, nella figura 7.1., come il numero di analfabeti di età superiore a 6 anni rilevato dai censimenti tra il 1861 e il 2001 scenda dall'80 su 100 residenti per le donne e da un valore poco inferiore al 70 su 100 residenti per gli uomini ad un valore di poco superiore allo zero nel 2001 per entrambi i generi (colmando, dunque, il *gender gap* rilevato al momento dell'Unità d'Italia). Come è logico, sale invece la curva della scolarizzazione: nel 1951 il tasso di iscrizione alla scuola secondaria di secondo grado si attesta poco sopra e poco sotto il 10% rispettivamente per la popolazione maschile e per quella femminile. La percentuale cresce in modo costante fino a raggiungere il 95% circa, di nuovo annullando ogni distinzione di genere, nell'anno scolastico 2008-09. La Tavola 7.13 delle serie storiche (*Immatricolati al primo anno di università, iscritti in corso, fuori corso e tasso di iscrizione per sesso - Anni accademici 1926/27-2013/14*) mostra come nell'a.a. 1951/52 fosse iscritto all'università il 4% dei giovani tra i 19 e i 25 anni. Nell'ultimo anno della rilevazione, il 2013/14, la percentuale è salita al 38%. Una delle conseguenze più rilevanti di questo aumento della scolarizzazione è ovviamente il progressivo incremento dell'italofonia nativa e dell'uso dell'italiano anche nel contesto familiare

4. Già Renzi (2017), commentando la lettera, aveva manifestato un certo imbarazzo sull'uso del termine *declino*.

5. Come si diceva, non ci sono dati certi su cui fondare questa considerazione, che può trovare però conferma indiretta considerando il profilo socio-economico di chi aveva accesso all'università più o meno fino agli anni Sessanta del secolo scorso, cioè persone di classe sociale in genere elevata, pienamente alfabetizzate e cresciute in ambienti di buon livello culturale.

6. <https://seriestoriche.istat.it/>

(nel 2015 il 90,4% della popolazione è di lingua madre italiana, secondo la rilevazione Istat (2017)). Si può quindi certamente supporre che nel Secondo Dopoguerra la competenza linguistica di chi frequentava l'università fosse mediamente elevata, ma il dato è riferito al 4% della popolazione giovanile dell'epoca. Oggi lo scenario è completamente mutato ed è quindi metodologicamente scorretto utilizzare quel dato come termine di confronto per esprimere giudizi sulla competenza media che caratterizza studenti e studentesse universitari: asserire che studenti e studentesse universitari hanno una minor padronanza della lingua italiana significa comparare un'università di fatto elitaria a cui si accedeva principalmente per censo con un'università che è oggi più accessibile, seppur ancora con qualche difficoltà⁷. L'aspetto cruciale è che, di conseguenza e inevitabilmente, è mutato anche il profilo linguistico in entrata all'università. L'incremento dei tassi di alfabetizzazione complessiva ha innescato quel processo di unificazione linguistica che, per restrizioni oggettive, non poteva aver luogo nella fase immediatamente postunitaria. Questa unificazione non può che avvenire assumendo come elemento appunto unificante la lingua nativa di una percentuale sempre crescente di italiani: l'italiano parlato di media formalità. Ciò determina una riduzione del divario linguistico tra parlanti colti e meno colti ed un'attenuazione, sul piano linguistico, delle differenze sociali⁸. Se dunque circa 70 anni or sono chi entrava all'università utilizzava con dimestichezza e disinvoltura una varietà in genere piuttosto alta della lingua, molto prossima allo standard normativo su base letteraria, oggi chi entra all'università dispone spesso di una varietà a volte distante (talora anche in modo significativo) da quella standard. In sostanza, il livello medio di uso e di competenza di italiano nella popolazione si è alzato costantemente dal Secondo Dopoguerra ad oggi e, come si è visto, si è alzato anche il numero di coloro che iniziano e concludono il percorso universitario. La base sociale dell'università si è dunque allargata e inevitabilmente diversificata, anche dal punto di vista linguistico. Detta in termini forse un po' rozzi: qualche decennio fa entravano all'università pochissimi studenti e studentesse, in prevalenza con capacità linguistiche mediamente elevate (cioè prossime allo standard letterario); e si laureavano pochissimi studenti e studentesse, in prevalenza con capacità linguistiche mediamente elevate (cioè, di nuovo, prossime allo standard letterario); oggi entrano all'università molti studenti e studentesse con capacità linguistiche decisamente varie e diversa-

7. Numerose indagini (tra cui quella recente di OpenPolis, cfr. www.openpolis.it/listruzione-dei-genitori-condiziona-ancora-il-futuro-dei-figli/) mostrano in effetti che in Italia il titolo di studio è ancora "ereditario": chi nasce da genitori laureati ha infatti più probabilità di laurearsi rispetto a chi nasce da genitori non laureati. Sulla trasmissione intergenerazionale del capitale culturale si veda anche il cap. 2 del presente volume.

8. Su questo si veda De Mauro (1963) e (2014).

mente posizionate rispetto allo standard letterario, che potremmo per brevità considerare in media discrete⁹, e si laureano molti (purtroppo ancora non moltissimi) studenti e studentesse con capacità linguistiche in media discrete. Questa considerazione, seppur formulata in maniera un po' semplicistica, è fondamentale per interpretare i dati che presenteremo in questo volume e dovrebbe indurre a riflettere sul ruolo, assai marginale, che hanno, durante il percorso formativo, le pratiche di “allenamento” delle capacità linguistiche orali e scritte degli studenti e delle studentesse, sulle quali torneremo in seguito.

Il progetto Univers-ITA

Come si è detto, la condizione di salute dell'italiano, soprattutto nelle generazioni più giovani, è stata al centro di un dibattito molto acceso. L'attenzione si è concentrata su studenti e studentesse universitari perché, tra i giovani, essi rappresentano teoricamente lo strato più “colto”, più esposto a usi formali della lingua, sia nello scritto che nel parlato, e, dunque, più competente della varietà standard. È quindi evidente come sistematiche deviazioni rispetto allo standard da parte di studenti e studentesse universitari acquistino un significato particolare. La letteratura sul tema è vastissima ed è impossibile riassumerla qui. Mi limiterò, quindi, a citare qualche riferimento, senza alcuna pretesa di esaustività, partendo dal lavoro che può essere considerato come il primo tentativo di affrontare il tema in una prospettiva realmente scientifica: la miscellanea a cura di Lavinio e Sobrero (1991)¹⁰. In apertura del volume Sobrero (1991, p. 1) scrive che «nel seguire le tesi di laurea e le relazioni di seminario si dedica sempre più tempo a revisionare la lingua piuttosto che i contenuti delle stesure via via proposte; del resto, le lamentele sull'italiano approssimativo degli studenti costituiscono un topos ricorrente nelle conversazioni [...] dei docenti universitari». La sensazione di un declino nelle competenze linguistiche degli studenti e delle studentesse universitari, oggi molto diffusa, era dunque più o meno identica circa 30 anni or sono. Dal momento che un

9. Questa generalizzazione è ovviamente un po' estrema. Il punto è che i profili di studenti e studentesse in entrata oggi sono piuttosto diversificati e assai meno omogenei rispetto ad alcuni decenni or sono. Vi sono studenti e studentesse con un italiano prossimo allo standard letterario, altri con un italiano molto lontano da esso, altri che partono da una posizione intermedia, ecc. Come si è detto sopra, questa è la conseguenza linguistica inevitabile di quel processo di democratizzazione dell'università e, in generale, dell'istruzione cui si è fatto cenno nelle pagine precedenti.

10. Altri lavori di riferimento sono Stefinlongo (2001), di carattere più generale, e Sposetti (2008), specificamente dedicato invece al contesto universitario. Sul contesto universitario, si veda anche il recente Restivo (2022). Sul linguaggio giovanile vanno ricordati anche i lavori di Cortelazzo (per una sintesi cfr. Cortelazzo 2010).

declino prevede necessariamente un regresso, esso parrebbe smentito da queste osservazioni: la situazione non pare cioè peggiorata negli ultimi decenni.

Nella vastissima letteratura, è possibile individuare alcuni nuclei tematici più specifici ricorrenti. Innanzitutto, alcuni lavori mirano a collocare la scrittura di studenti e studentesse nel contesto del diasistema italiano, in particolare nelle dinamiche tra standard e neo-standard: si vedano, su questo aspetto, Valentini (2002) e Amenta e Assenza (2018). Altri lavori affrontano il tema, legato a quello appena menzionato, della presenza di tratti informali nello scritto di studenti e studentesse: tra gli altri, si vedano Andorno (2014) (con un focus sulle e-mail) e Chiusaroli, Monti, Pierucci e Nolano (2020) (basato invece sull'analisi di scritture spontanee).

Vi sono, poi, lavori che focalizzano singoli aspetti della competenza linguistica di studenti e studentesse: tra i tanti, menziono Beccafumi e Stefinlongo (2006) sull'ortografia (sulla quale tornerò a breve; si veda anche Miola al cap. 12 di questo volume), Restivo (2023) sulla variazione di registro (cfr. anche cap. 11 di questo volume, della stessa Restivo) e Pistolesi e Pugliese (2023) sulle strategie di *dispositio*.

La quasi totalità dei lavori citati è tuttavia basata su intuizioni ed esperienze di carattere personale o su dati scarsamente generalizzabili. In effetti molta parte della letteratura sul tema riguarda settori limitati della produzione scritta di studenti e studentesse: Cacchione (2011) indaga i test di entrata del corso di Lingua italiana per lo studio dell'Università degli Studi del Molise; Brusco, Lucisano, Salerno e Sposetti (2014) analizzano le prove di accesso alla Laurea magistrale in Pedagogia e Scienze dell'Educazione e della Formazione della Sapienza; Fiorentino (2015) si concentra sui riassunti delle tesi di laurea. Si tratta di materiali di grande interesse, ma limitatamente rappresentativi, che possono dunque offrire solo risposte parziali alle domande di ricerca che emergono dalla percezione di un declino della lingua formale delle giovani generazioni.

Il progetto di cui qui presentiamo i risultati, finanziato nel bando PRIN 2017¹¹, ha invece lo scopo di tracciare un profilo esaustivo dell'italiano scritto di studenti e studentesse universitari analizzando la produzione scritta formale di un campione della popolazione universitaria rappresentativo per aree disciplinari e geografiche¹². Si tratta del primo studio sistematico condotto su questo segmento del sistema linguistico italiano. Dal momento che mancano, per il passato, rilevazioni su vasta scala comparabili con quella che presentiamo in questo volume, i risultati discussi in questa sede vanno considerati come un punto di partenza, più che come un punto di arrivo.

11. Prot 2017LAP429. Cfr. <https://site.unibo.it/univers-ita/it>

12. Il volume contiene anche un cenno a scritture meno sorvegliate: cfr. Chiusaroli e Pierucci al cap. 17.

Le fasi della raccolta dati che sta alla base del progetto Univers-ITA sono diffusamente descritte nei primi tre capitoli del volume. Qui ne riassumo per sommi capi gli elementi salienti.

Il campione (per il quale cfr. Scaglione al cap. 1) è stato progettato, come si è detto, per essere rappresentativo sia per aree disciplinari (umanistica, sanitaria, sociale e scientifica), sia per aree geografiche (Nord, Centro e Sud + Isole). La rilevazione è stata condotta nell'a.a. 2020/21 (per la precisione da ottobre 2020) su studenti e studentesse del secondo anno delle lauree triennali e delle magistrali a ciclo unico, quindi si è assunta a riferimento la coorte 2019/20. Alla conclusione della campagna di raccolta dati (per la quale rinvio al cap. 3, di Ballarè, Grandi e Pascoli), sono stati campionati 2.137 studenti e studentesse (con un rapporto di 1/147 rispetto al numero complessivo delle immatricolazioni della coorte 2019/20) di 44 atenei. A causa delle restrizioni imposte dall'emergenza sanitaria Covid, la raccolta dati è stata effettuata da remoto. Questa modalità, unica possibile data la situazione generale, ha determinato di fatto una partecipazione di studenti e studentesse su base volontaria, con un *bias* di fondo di cui è necessario tener conto: si può supporre, infatti, che abbiano partecipato al progetto solo studenti e studentesse più motivati e questo obbliga a valutare i risultati che presenteremo considerandoli, per così dire, un arrotondamento per eccesso della reale competenza di scrittura formale all'università.

La raccolta dati prevedeva due task distinti: la redazione di un testo di lunghezza compresa tra le 250 e le 500 parole e la successiva compilazione di un questionario sociobiografico. La redazione del testo (per la quale si rimanda di nuovo al cap. 3) è avvenuta sulla base di una traccia comune, che conteneva anche indicazioni esplicite relative al registro (sorvegliato) e alla tipologia (argomentativa) del testo stesso. Il questionario sociobiografico di oltre 50 domande (cfr. Pistolesi, Scaglione e Tusini al cap. 2) era finalizzato a rilevare dati pertinenti a dimensioni sociologiche, oltre che sociolinguistiche, in grado di arricchire le prospettive di analisi dei testi e di fare emergere sia correlazioni sistematiche tra parametri di ordine sociale e tratti di tipo linguistico, sia percezioni e bisogni della popolazione di riferimento in relazione al tema della scrittura in ambito universitario.

Al termine della raccolta dati, i 2.137 testi sono stati dapprima analizzati automaticamente, per individuare alcuni parametri utili a stabilirne il livello di complessità (numero di parole diverse, numero e lunghezza delle frasi, ecc.) e, successivamente, sono stati sottoposti ad un'accurata analisi qualitativa, attraverso l'annotazione manuale di tutti i fenomeni linguistici "devianti" rispetto al risultato per così dire atteso, cioè di fatto ad un testo del tutto coerente con la grammatica normativa dell'italiano¹³.

13. Su questo aspetto torneremo nei capp. 3 e 4, ma vale la pena anticipare che in questa ricerca abbiamo assunto un'accezione della parola "errore" del tutto diversa da quella

I testi annotati e i dati tratti dai questionari sono stati infine riversati nel corpus Univers-ITA, che ha una dimensione piuttosto limitata (810.715 parole), ma che presenta un ampio corredo di metadati e consente, dunque, molteplici chiavi di ricerca¹⁴.

In una seconda fase, la raccolta dei dati è stata ampliata a testi redatti indipendentemente dal progetto, raccolti dunque a posteriori: da una parte, tesi di laurea (nella versione non corretta da relatori e relatrici), relazioni, ecc.; dall'altra articoli di giornali universitari, prodotti, cioè, da studenti e studentesse. Per entrambe le tipologie di testi si è cercato di recuperare comunque la maggior quantità possibile di metadati. Questi testi sono confluiti in due ulteriori corpora: Univers-ITA ProUniv (5.484.429 parole)¹⁵ e Univers-ITA ProGior (1.484.575 parole)¹⁶.

I risultati che vengono presentati in questo volume sono relativi quasi esclusivamente ad una ricognizione del corpus Univers-ITA.

Il corpus è stato indagato innanzitutto su ambiti piuttosto specifici, in molti casi già affrontati nella letteratura precedente (al fine, ove possibile, di azzardare qualche considerazione in una prospettiva “microdiacronica”):

tipicamente “scolastica”. Il cosiddetto “errore” è in realtà sempre relativo a un contesto comunicativo o, se si preferisce, al criterio di “accettabilità” da parte di un lettore potenziale (cfr. tra gli altri Berruto, 2015 e Grandi, 2015). Per esempio, scrivere *perché* invece di *perché* è accettabile in una comunicazione privata e personale, ma non in un libro o in un saggio scientifico. I fenomeni annotati nei testi raccolti per il progetto hanno sempre a che fare con aspetti linguistici (ortografici, morfologici, lessicali, sintattici e testuali) che si discostano dalla norma prescrittiva (ovvero quella proposta dalle grammatiche più rigide) e che dunque non sono adeguati ad un testo scritto altamente formale. I fenomeni annotati possono quindi riguardare:

- a) tratti linguistici non ammessi nello standard che però si rintracciano con frequenza anche in testi scritti formali, come, ad esempio, articoli di giornale (frasi scisse, dislocazioni, *gli* come pronomi ‘dativo’ plurale, accenti gravi al posto di accenti acuti e viceversa, ecc.) e che perciò godono di una certa accettabilità sociale;
- b) tratti linguistici non ammessi nello standard che si rintracciano però in produzioni meno sorvegliate come, ad esempio, nel parlato o in una chat tra amici (alcune forme del *che* polivalente, malapropismi e genericismi, ecc.) e che sono dunque stigmatizzati;
- c) tratti linguistici non ammessi nello standard che sono considerati errori a prescindere dal contesto in cui occorrono (es. *io o* in luogo di *io ho*).

Tra questi fenomeni ci sono, dunque, sia errori veri e propri (es. c), ma anche forme che possiamo considerare innovazioni linguistiche (come a o, in alcuni casi, b) e che rivelano che in alcuni ambiti la norma scritta, come avviene sempre in tutte le lingue, sta mutando in maniera significativa. Per evitare equivoci nell’interpretazione dei dati e dare conto dell’eterogeneità dei fenomeni a cui rimandiamo, useremo per tutti i fenomeni segnalati nei testi del corpus l’etichetta “neutra” di annotazioni.

14. Grandi *et al.* (2023a); <https://doi.org/10.60760/unibo/univers-ita>. Cfr. anche cap. 3.

15. Grandi *et al.* (2023b); <https://doi.org/10.60760/unibo/univers-ita-prouniv>. Cfr. anche cap. 3.

16. Grandi *et al.* (2023c); <https://doi.org/10.60760/unibo/univers-ita-progior>. Cfr. anche cap. 3.

Restivo (cap. 5) si è soffermata sui costrutti relativi¹⁷; Di Domenico sui clitici (cap. 6); Ballarè su un tema piuttosto “sensibile” e decisamente in voga, cioè l’alternanza tra congiuntivo e indicativo (cap. 7¹⁸); Pistolesi (cap. 8) ha analizzato le perifrasi verbali e le occorrenze del gerundio; Ballarè e Gianollo le strategie di negazione (cap. 9); Valente le subordinate causali esplicite (cap. 10); il già citato cap. 11 di Restivo concerne invece la variazione di registro; Miola (cap. 12, già menzionato in precedenza) mette a fuoco l’ortografia; Da Milano (cap. 13 sulla deissi) e Pecorari (cap. 14 sulla punteggiatura) introducono il tema della testualità¹⁹; Pugliese, infine, si sofferma sul tema delle domande e dell’interazione tra autori dei testi e loro lettori (cap. 15).

Insomma, una vasta gamma di fenomeni che coprono vari segmenti del sistema e consentono, dunque, di cogliere qualche primo aspetto di ordine generale.

Qualche prima generalizzazione

Le analisi condotte nei capitoli appena citati su specifici segmenti del sistema linguistico e quella di ordine generale riportata nel cap. 4 (di Farnè, Grandi e Pascoli) confermano o smentiscono la percezione di un declino della nostra lingua? È difficile dare una risposta netta a questa domanda, che semplifica in modo troppo radicale una situazione invece estremamente complessa. Tuttavia possiamo sostenere che l’apparente declino non pare confermato dai dati. Anzi, nei casi in cui è possibile confrontare i dati del progetto Univers-ITA con quelli di ricerche precedenti sufficientemente ampie sembra esserci talora un, seppur lieve, miglioramento. È il caso, ad esempio, dell’ortografia (cap. 12), per la quale pare potersi registrare un rafforzamento della competenza rispetto a qualche decennio or sono. In generale, ciò che emerge dai risultati delle ricerche condotte sul corpus Univers-ITA è che studenti e studentesse hanno, in media, una buona consapevolezza della necessità di adeguare le loro scelte linguistiche alla situazione comunicativa. In molti dei *case studies* presentati in questo volume si coglie l’intenzione di elevare il livello del testo attraverso scelte ritenute adeguate ad un contesto formale. Studenti e studentesse, cioè, sono consapevoli di dover “scavare” nella loro competenza per cercare strutture che possano configurarsi come “alte”.²⁰ Il

17. Già studiati da Bernini (1991).

18. Su questo per una indagine sulla scuola secondaria si veda Zucchini (2022).

19. Per il quale si veda anche Caffi (1991).

20. Questo emerge, ad esempio, nella scelta dei modi verbali (cfr. cap. 7) e delle strategie di negazione (cap. 9), nella costruzione delle subordinate avverbiali (cfr. cap. 10), nel lessico

punto è che queste scelte sono sovente diverse da quelle per così dire “attese”, cioè non sono conformi a quanto prevede la grammatica normativa e scolastica dell’italiano. Questo, ovviamente, non significa che siano scelte necessariamente sbagliate (cfr. poco sopra n. 13).

Vi sono due aspetti in particolare che meritano però di essere evidenziati. Il primo riguarda la prevalenza schiacciante, tra le annotazioni, di quelle che riguardano la punteggiatura, che coprono circa il 50% delle annotazioni globali e sulle quali tornerò a breve. Il secondo concerne invece la correlazione tra diverse classi di annotazioni, che rivela un forte legame tra devianze relative alla sintassi (e, più specificamente, alla coesione testuale) e devianze relative alla coerenza testuale. Ciò ci consente di affermare che l’ambito in cui si registra la maggior distanza tra i testi effettivamente prodotti da chi ha partecipato al progetto e quanto prescritto dalla grammatica normativa coincide con le attività di pianificazione, organizzazione e strutturazione dei testi stessi: i testi raccolti, cioè, hanno spesso una struttura complessiva lontana da quella che ci saremmo aspettati di trovare²¹. Questa conclusione è coerente con quanto rilevato sopra rispetto alle annotazioni relative alla punteggiatura: come evidenzia Pecorari nel cap. 14, infatti, «i problemi di punteggiatura nei testi del corpus equivalgono per la maggior parte a problemi di testualità». Se dunque volessimo individuare una caratteristica peculiare nella scrittura formale di studenti e studentesse universitari, alla luce di quanto emerso dai dati raccolti per questo progetto, essa andrebbe senza dubbio identificata nella “difficoltà” a costruire un testo complesso, pienamente coerente e coeso, del tutto aderente alle aspettative legate al contesto nel quale è stato elaborato²². Se misurata su singole competenze e abilità, la capacità di scrittura di studenti e studentesse risulta tutto sommato abbastanza solida; assai meno solida è però la capacità di proiettare queste singole competenze e abilità sulla dimensione testuale²³.

(cfr. cap. 11), ecc. Ed emerge in modo abbastanza evidente anche nell’analisi della lingua usata per tradurre testi classici (cfr. cap. 16).

21. Cfr. anche cap. 13.

22. Nel cap. 13 di questo volume Valente mostra come il processo di costruzione dei testi raccolti proceda spesso per “aggiunta di blocchi informativi”, in modo cioè incrementale e additivo, con una pianificazione “a breve gittata”. Su questo tema cfr., tra gli altri, Pistolesi (2014).

23. Si può notare, incidentalmente, come dalla sezione del questionario dedicata alla scrittura all’università (cfr. cap. 2) emerga che la mancanza di collegamenti logici tra le frasi di un testo è l’aspetto che meno di tutti viene corretto dai e dalle docenti nei pochi casi in cui studenti e studentesse ricevono un riscontro sui testi che producono. Questo dati dovrebbe indurre a una riflessione sulla correzione dei testi che, però, va ben oltre gli obiettivi di questo contributo.

Si tratta di una conclusione fortemente connessa al quadro sociale che fa da sfondo, oggi, alle attività di scrittura delle generazioni più giovani. Come si è già detto sopra, è metodologicamente scorretto paragonare la situazione attuale a quella di qualche decennio fa, dal momento che non è mai esistita, nel nostro Paese, una fase storica in cui vi fossero tanti italofofoni nativi quanti ve ne sono oggi e in cui vi fossero tanti iscritti all'università quanti ve ne sono oggi. A ben vedere, per altro, non è mai esistita, in passato, neppure una fase storica in cui i giovani esercitassero in modo così sistematico la scrittura. Le cosiddette nuove tecnologie, infatti, hanno radicalmente cambiato l'atteggiamento degli e delle adolescenti verso la scrittura²⁴. D'altra parte, il questionario che è stato somministrato ai e alle partecipanti al progetto rivela che studenti e studentesse oggi si sentono decisamente molto a loro agio con la scrittura, che, appunto, è divenuta pratica quotidiana²⁵. Fino a pochi anni or sono, la scrittura veniva esercitata in modo largamente prevalente in un ambiente, per così dire, protetto e sorvegliato, cioè nella scuola. Si scrivevano quasi esclusivamente testi destinati ad essere corretti e che venivano progettati avendo ben presente questo tipo di fruizione. La scrittura era dunque confinata ad un contesto ben definito e non rappresentava un'attività quotidiana costante. Le relazioni tra pari erano infatti dominio incontrastato dell'oralità. La scrittura informale, non pianificata, di fatto non esisteva, se non come manifestazione sporadica ed episodica. Oggi, grazie appunto al contributo della tecnologia, il diasistema italiano si è arricchito di una componente, quella della scrittura informale e non sorvegliata, talora definito come una sorta di parlato digitato. Attualmente la stragrande maggioranza dei giovani scrive quotidianamente in modo sistematico e le relazioni tra pari si esprimono prioritariamente attraverso la scrittura²⁶. Se non è legittimo, dunque, affermare che vi è stata una flessione nella pratica della scrittura (oggi si scrive decisamente di più), occorre però riflettere sulla natura dei testi che questa scrittura così intensamente praticata produce. Si tratta di testi che hanno caratteristiche coerenti con i bisogni comunicativi che soddisfano: sono cioè testi scarsamente pianificati, con una assai limitata articolazione sintattica, con una struttura dell'argomentazione abbastanza "frazionata". Insomma, con caratteristiche prossime a quelle del parlato. E soprattutto non sono testi redatti per esser corretti²⁷. Il punto è che queste caratteristiche vengono poi estese anche

24. Cfr. cap. 17 di questo volume.

25. Cfr. Scaglione (cap. 1).

26. In realtà la recente diffusione dei messaggi vocali e dei videomessaggi mette già in discussione questo assunto.

27. È superfluo rimarcare come il discorso, qui, si estenda ben oltre il segmento della società indagato in questo volume e possa riguardare anche la popolazione adulta, soprattutto in situazioni di analfabetismo di ritorno.

a testi che, invece, dovrebbero avere peculiarità diverse e che dovrebbero essere frutto di un differente processo di pianificazione (cioè i testi formali, che vengono quindi attratti verso una tipologia testuale poco adeguata alla loro natura). Non è dunque la scrittura in sé ad essere un problema, quanto, piuttosto, la parziale capacità di gestire le diverse tipologie testuali e di adattare ad esse le proprie scelte linguistiche. In questo quadro, è evidente e del tutto prevedibile che le abilità più spesso e meglio allenate siano quelle a cui i giovani ricorrono con maggior frequenza anche in ambiti in cui ci aspetteremmo scelte diverse.

Possiamo affermare che queste nuove forme di scrittura così ampiamente praticate che tendono a replicare schemi tipici del parlato hanno avuto un effetto negativo sulla scrittura formale, in particolare quella prodotta in contesto universitario?

Restivo (2022, p. 797) riassume così gli elementi essenziali emersi dalle indagini confluite nel già menzionato volume a cura di Lavinio e Sobrero (1991): «povertà lessicale, incertezze morfosintattiche, mancata gerarchizzazione delle informazioni, carenze nella coesione e nella coerenza testuale, uso estensivo della deissi, uso improprio della punteggiatura e inadeguatezza del registro linguistico». Il quadro descritto ad inizio degli anni Novanta del secolo scorso è dunque sostanzialmente identico a quello che si osserva oggi: la situazione forse non è migliorata, o almeno non come si sperava; ma di certo non è neppure drammaticamente peggiorata.

Se negli ultimi trenta anni il quadro non è cambiato, è oggettivamente difficile “incolpare” non tanto del declino, quanto del mancato rafforzamento delle capacità di scrittura le nuove forme di scrittura che si sono nel frattempo affermate come conseguenza dell’innovazione tecnologica.

Ma se la responsabilità di questo mancato rafforzamento non è della tecnologia, allora di chi è?

Se torniamo alla cosiddetta “Lettera dei 600”, la risposta è chiara: la responsabilità è della scuola che non prepara a dovere le future matricole²⁸.

Riprendo, a questo punto, la replica di Maria G. Lo Duca, dalla quale traggio la seguente, lunga citazione:

La lettera attribuisce al ciclo dell’obbligo la causa dell’incerto uso della lingua scritta da parte dei giovani. L’idea sottostante è che la lingua nel suo apparato formale – quindi ortografia, morfologia, sintassi, testualità – si debba insegnare ed apprendere nei primi anni, quelli che vanno grosso modo dai 6 ai 14 anni. Quello che avviene

28. Cfr. Piemontese (2014, p. 10): «[l]a prima [certezza], non dichiarata esplicitamente, ma piuttosto frequente nel mondo accademico, riguarda la netta distinzione di ruoli e compiti della scuola e dell’università: la scuola dovrebbe fornire agli studenti gli ‘strumenti’, l’università dispensare la ‘scienza’».

dopo non sembra interessare i firmatari della lettera. In realtà l'apprendimento della lingua, soprattutto delle abilità complesse che sottostanno alla stesura di un testo scritto formale (credo sia questa la preoccupazione centrale), non si dà una volta per tutte: è un processo lungo e complesso, che riguarda tutta la vita scolastica di un individuo, starei per dire tutta la vita di un individuo. D'altro canto, se si leggono le *Indicazioni Nazionali per il primo ciclo* del 2012, si vedrà che l'attenzione alla lingua è costante, anche se su molte questioni, soprattutto grammaticali, si sarebbe potuto essere più espliciti. Si potrebbero certamente fare dei ritocchi e migliorare alcuni dettagli, ma stravolgerne l'impianto sarebbe un errore grave.

Non altrettanto direi delle *Linee guida* approntate per i Licei, gli Istituti tecnici e gli Istituti professionali nel 2010. Le indicazioni sulla lingua sono vaghe, generiche; la riflessione sulla lingua – vale a dire l'attenzione insistita e guidata sui suoi assetti morfologici, sintattici e testuali – che potrebbe, a questa età, fare da motore per l'innesto di mature abilità di scrittura, diventa un rapidissimo cenno che riguarda solo il primo biennio; il triennio, tutto orientato alla letteratura, anzi alla storia della letteratura, ne viene del tutto esonerato. Anche le prove di scrittura si riducono e si fossilizzano: via via che si sale nel corso degli studi si scrive sempre meno. Fatte salve le solite lodevolissime eccezioni, il compito in classe (tre, quattro a quadrimestre) è ancora per molti studenti delle superiori l'unica vera occasione di scrittura richiesta dalla scuola, e l'unica, comunque, ad essere corretta e valutata. Questo progressivo allentamento dell'investimento sulla lingua italiana dovrebbe essere nel ricordo di tutti: al di là delle ricerche che lo hanno documentato, e ce ne sono, in Italia ci si occupa di lingua moltissimo nella scuola primaria, ancora abbastanza nella scuola media, poco nel biennio, pochissimo nel triennio. All'università arrivano giovani che hanno spesso dimenticato quel poco o tanto che avevano acquisito nella scuola dell'obbligo.

Nel corso del percorso formativo, dunque, pare registrarsi una progressiva marginalizzazione della “didattica della scrittura” e, in generale, dell'educazione linguistica. Eppure, come afferma Lo Duca, l'idea che a scrivere si possa imparare una volta per tutte è del tutto sbagliata: la scrittura varia con le tipologie testuali e le tipologie testuali variano non solo nei diversi gradi del percorso formativo, ma anche, successivamente, nelle diverse situazioni (professionali, ma non solo) a cui la vita ci espone. Insomma, imparare a scrivere non è come imparare a nuotare o ad andare in bicicletta.

Se dunque la scrittura è un'abilità che va allenata costantemente, nessuna tappa del percorso formativo dovrebbe sentirsi esonerata da un investimento sull'educazione linguistica e, nello specifico, sul potenziamento delle competenze di scrittura. Questo è dunque il vero punto centrale della questione: cosa è stato fatto e cosa viene fatto all'università per rafforzare le abilità di scrittura di studenti e studentesse? Qui la risposta è fin troppo semplice: nulla o poco più. E quel “poco più” coincide di rado con un intervento davvero

sistematico e strutturale. L'ultima parte di questo volume²⁹ è dedicata proprio a tracciare un quadro dell'offerta formativa degli atenei nel campo della scrittura e alle possibili ricadute didattiche del progetto Univers-ITA. Il quadro che ne esce è desolante: la scrittura non ha mai un posto rilevante nell'offerta formativa dei corsi di studio. Gallina e Tivosanis (cap. 19) hanno svolto una ricognizione su un campione di oltre 60 corsi di studio allo scopo di mappare le attività di supporto alla scrittura specialistica: solo 14 di essi offrono corsi specifici, in genere di tipo laboratoriale, finalizzati all'addestramento alla redazione di testi accademici.

Riprendo nuovamente, a questo proposito, la lettera di Lo Duca:

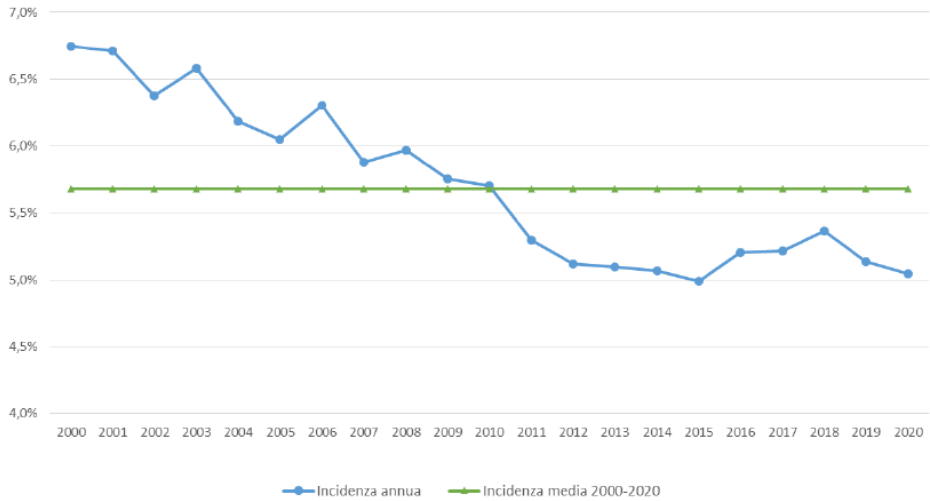
E adesso veniamo all'università. È vero, sono stati qua e là attivati in gran fretta corsi di recupero di italiano scritto e/o di grammatica italiana, di solito affidati a giovani e giovanissimi dottorandi e ricercatori privi di qualsiasi esperienza, cui è stata riconosciuta la stessa totale autonomia di cui godono i cattedratici. Anche qui, si potrebbe fare di meglio, ma è pur sempre qualcosa. La questione centrale però è un'altra: è che l'università, al di là del recupero dei debiti pregressi, dovrebbe continuare ad investire nelle abilità linguistiche dei giovani, con didattiche mirate e specifiche relativamente ai diversi campi disciplinari. La scrittura specialistica, che poi è quella che evidentemente ci si attende di trovare già formata nel momento della stesura della tesi di laurea, si impara con un lungo apprendistato di cui nessuno si rende responsabile. All'università si scrive poco, e non si corregge quasi mai: al massimo si rilevano – e si valutano – gli errori di contenuto, e ci si scandalizza del resto³⁰.

Alla luce di quanto affermato sopra, possiamo proporre alcune considerazioni di ordine generale. Da un lato, si è visto, c'è la sensazione assai radicata di un costante regresso delle competenze linguistiche di studenti e studentesse, sintomo di un presunto declino più ampio della nostra lingua. Questa sensazione è ricorrente da decenni. Dall'altro lato però i dati inducono a pensare che il quadro complessivo dell'italiano all'università negli ultimi trenta anni sia in realtà sostanzialmente invariato o, in alcuni casi, leggermente migliorato. Ciò basta, credo, non tanto a smentire l'idea del declino costante e inesorabile, quanto, piuttosto, a certificare come non si sia fatto abbastanza per migliorare un quadro che da alcuni decenni viene percepito come critico. Ovviamente questo problema rientra nello scenario più ampio e complesso della scarsa centralità attribuita alla scuola e alla formazione in genere all'interno del cosiddetto "sistema Paese". I dati relativi agli investimenti sull'istruzione nel *Volume 1 di CPT Settori - I dati CPT sulla spesa pubblica settoriale 2000-2020*, pubblicato ad aprile 2023, sono inequivocabili, come appare dalla fig. 1:

29. Cap. 19 (Gallina e Tivosanis) e cap. 20 (Gallina, Iannella e Tivosanis).

30. Sulle correzioni dei e delle docenti ai testi prodotti da studentesse e studentesse si vedano anche i capp. 1 e 2.

Fig. 1 - Incidenza della spesa primaria al netto delle partite finanziarie nel settore istruzione sul totale della spesa di tutti i settori. Italia, anni 2000-2020 (valori percentuali)



Come si è detto sopra, soprattutto a partire dal Secondo Dopoguerra si è verificato un processo di “democratizzazione” della scuola secondaria e, seppur in misura inferiore, dell’università, concretizzatosi in un incremento costante delle iscrizioni³¹. La base sociale di scuola e università è dunque sensibilmente cambiata: oggi, cioè, si iscrive all’università anche una tipologia di persone che, in precedenza, non aveva accesso ai livelli di istruzione superiore. Si tratta, spesso, di persone provenienti da contesti familiari di livello socio-economico medio-basso e, talvolta, con limitati stimoli culturali. Questo determina, inevitabilmente, anche un cambiamento nella caratterizzazione linguistica di chi accede all’istruzione superiore e ciò imporrebbe di adeguare le metodologie didattiche al mutato quadro sociale. Le classi, oggi, mostrano con poche eccezioni una varietà linguistica piuttosto esuberante, non solo per la presenza di lingue diverse³², ma anche per la presenza di diverse varietà della lingua nazionale. L’italiano, come tutte le lingue parlate da comunità molto ampie, non ha una sola “grammatica”: la grammatica del parlato informale è diversa da quella del parlato formale; la grammatica che serve per scrivere una tesi di laurea è diversa da quella che serve per scrivere un messaggio di WhatsApp, ecc. Il problema centrale, dunque, diventa quello di

31. Cfr. anche cap. 2.

32. Nel cap. 18 di questo volume Gallina, Martari e Scaglione si occupano proprio di studenti e studentesse con retroterra familiare plurilingue.

offrire a studenti e studentesse la capacità di “attivare” la grammatica adatta al testo che si sta producendo³³. Saper usare una lingua significa infatti saper fare scelte adeguate alla situazione comunicativa. Quindi quello che scuola e università dovrebbero fare è dare a studenti e studentesse l’opportunità di “allenare” abilità di scrittura diverse da quelle, legittime, che si usano nella comunicazione informale. Occorre, cioè, valorizzare la dimensione pragmatica della grammatica, educare alla variazione, creare occasioni perché studenti e studentesse imparino a passare da una tipologia di testo ad un’altra e a padroneggiare, appunto, grammatiche diverse³⁴. Quasi nulla di tutto questo, finora, è stato fatto. E non certo per “colpa” di scuola e università...

Conclusione: le possibili applicazioni del progetto Univers-ITA

I dati prodotti dal progetto Univers-ITA, che, come si è detto sopra, sono un punto di partenza, più che di arrivo, consentono di tracciare finalmente un quadro davvero esaustivo degli usi linguistici di studenti e studentesse universitari e permettono di far emergere, in modo non intuitivo, le peculiarità delle loro produzioni scritte. Questi dati possono essere ora la base per studi di impostazione diversa.

È possibile, ad esempio, proporre un’analisi tipologica dei dati emersi dal progetto. Si tratta di un’area di studio ampiamente trascurata, ma potenzialmente di grande interesse. Ci si può chiedere, ad esempio, se e in che modo l’occorrenza dei tratti peculiari dell’italiano di studenti e studentesse universitari mostri significative correlazioni; quanti e quali tratti siano legati da un rapporto implicazionale che consenta di fare previsioni sulla loro co-occorrenza, ecc.³⁵

I dati possono essere poi analizzati, ovviamente, in ottica sociolinguistica, allo scopo di individuare eventuali correlazioni sistematiche tra tratti linguistici ricorrenti nei testi prodotti da studenti e studentesse e i parametri sociali ricavati dal questionario, ad esempio allo scopo di capire se ci siano tipologie di studenti e studentesse linguisticamente più fragili e se le fragilità si concentrino in studenti e studentesse di particolari aree disciplinari.

Alla luce di ciò, dal punto di vista delle applicazioni nell’educazione linguistica, il progetto può aiutare ad elaborare strumenti e strategie specifi-

33. Cfr. Palermo (2017).

34. Questa necessità era già enunciata al punto 6 dell’ottava tesi per l’educazione linguistica democratica del GISCEL, Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell’Educazione Linguistica (<https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>).

35. Su questo aspetto cfr. cap. 4.

camente tarate sui reali bisogni linguistici delle tipologie di studenti e studentesse, consentendo, in prospettiva, di progettare percorsi formativi concretamente ancorati alle peculiarità della popolazione studentesca³⁶.

Avvertenze

Nei capitoli che seguono i dati sono sempre tratti, salvo diversa ed esplicita indicazione, dal corpus Univers-ITA e citati senza alcun intervento redazionale, cioè nella stessa forma con cui sono stati scritti da studenti e studentesse. I brani estratti dai corpora riportano sempre il nome del corpus e il numero del testo da cui provengono.

In questo volume si è sempre cercato, ove possibile, di utilizzare formule che rappresentassero entrambi i generi, ad eccezione dei titoli dei capitoli, nei quali, per ragioni di spazio, si è utilizzata la forma di plurale standard.

Riferimenti bibliografici

- Amenta L. e Assenza E. (2018), “Per una riconsiderazione dello standard: un’indagine sull’italiano scritto degli studenti universitari di Palermo e Messina”, *Italica Wratislaviensia*, 9, 2: 11-36, testo disponibile al sito: https://ifr.uwr.edu.pl/wp-content/uploads/sites/246/2024/01/Italica-9_2_do-druku.pdf
- Andorno C. (2014), *Una semplice informalità? Le e-mail di studenti a docenti universitari come apprendistato di registri formali*, in Cerruti M., Corino E. e Onesti C., a cura di, *Lingue in contesto. Studi di linguistica e glottodidattica sulla variazione diafasica*, Dell’Orso, Alessandria, 13-32.
- Beccafurni A. e Stefinlongo A. (2006), *Tra ortografia e grammatica. Punti di crisi nella scrittura di testi di studenti universitari*, in Dardano M., Pelo A. e Stefinlongo A., a cura di, *Scritto e parlato. Metodi, testi e contesti*, Aracne, Roma, 265-292.
- Bernini G. (1991) *Frase relative nel parlato colloquiale*, in Lavinio C. e Sobrero A. A., a cura di, *La lingua degli studenti universitari*, La Nuova Italia, Firenze, 165-187.
- Berruto G. (2015), *Le regole in linguistica*, in Grandi N., a cura di, *La grammatica e l’errore*, BUP, Bologna, 43-61.
- Brusco S., Lucisano P., Salerno A. e Sposetti P. (2014), *Le scritture degli studenti laureati: una analisi delle prove di accesso alla Laurea magistrale in Pedagogia e Scienze dell’Educazione e della Formazione della Sapienza*, in Colombo A. e Pallotti G., a cura di, *L’italiano per capire*, Aracne, Roma, 147-165.

36. Ne è un esempio la proposta di MOOC sulla punteggiatura descritta nel cap. 20.

- Cacchione A. (2011), “L’italiano scritto degli studenti universitari italiani/italofoni. Un’indagine sui test di entrata del corso di Lingua italiana per lo studio dell’Università degli studi del Molise”, *Cuadernos de Filología Italiana*, 18: 11-30, testo disponibile al sito: <https://revistas.ucm.es/index.php/CFIT/article/view/38162>
- Caffi C. (1991), *Aspetti pragmatici e testuali delle introduzioni a tesi di laurea e specializzazione in materie scientifiche*, in Lavinio C. e Sobrero A.A., a cura di, *La lingua degli studenti universitari*, La Nuova Italia, Firenze, 71-98.
- Chiusaroli F., Monti J., Pierucci M.P. e Nolano G. (2020), *Spotto la quarantena: per una analisi dell’italiano scritto degli studenti universitari via social network in tempo di Covid-19*, in Monti J., Dell’Orletta F. e Tamburini F., eds., *Proceedings of the Seventh Italian Conference on Computational Linguistics*, Accademia University Press, Torino, 106-114, testo disponibile al sito: <https://books.openedition.org/aaccademia/8365>
- Cortelazzo M. (2010), *Linguaggio giovanile*, in Simone R., a cura di, *Enciclopedia dell’italiano*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma, 583-586, testo disponibile al sito: [www.treccani.it/enciclopedia/linguaggio-giovanile_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/linguaggio-giovanile_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/)
- De Mauro T. (1963), *Storia linguistica dell’Italia unita*, Laterza, Roma-Bari.
- De Mauro T. (2014), *Storia linguistica dell’Italia repubblicana*, Laterza, Roma-Bari.
- De Santis C. e Fiorentino G. (2018), “La carica dei 600: la campagna mediatica sul declino della lingua italiana”, *Circula*, 7: 2-28, testo disponibile al sito: <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/14505>
- Fiorentino G. (2015), “Aspetti problematici del discorso accademico: un’analisi dei riassunti delle tesi di laurea”, *Cuadernos de Filología Italiana*, 22: 263-284, testo disponibile al sito: <https://revistas.ucm.es/index.php/CFIT/article/view/50961>
- Grandi N. (2015), *Le lingue naturali tra regole, eccezioni ed errori*, in Grandi N., a cura di, *La grammatica e l’errore*, BUP, Bologna, 7-33.
- Grandi N., Ballarè S., Chiusaroli F., Gallina F., Pascoli M. e Pistolesi E. (2023a), *Corpus Univers-ITA*, doi: <https://doi.org/10.60760/unibo/univers-ita>
- Grandi N., Ballarè S., Chiusaroli F., Gallina F., Pascoli M. e Pistolesi E. (2023b), *Corpus Univers-ITA-ProUniv*, doi: <https://doi.org/10.60760/unibo/univers-ita-prouniv>
- Grandi N., Ballarè S., Chiusaroli F., Gallina F., Pascoli M. e Pistolesi E. (2023a), *Corpus Univers-ITA-ProGior*, doi: <https://doi.org/10.60760/unibo/univers-ita-progior>
- Istat (2011), *L’Italia in 150 anni. Sommario di statistiche storiche 1861-2010*, testo disponibile al sito: www.istat.it/it/archivio/228440.
- Istat (2017), *Lingua italiana, dialetti e altre lingue*, testo disponibile al sito: www.istat.it/it/archivio/207961
- Lavinio C. e Sobrero A.A., a cura di (1991), *La lingua degli studenti universitari*, La Nuova Italia, Firenze.
- Palermo M. (2017), *Italiano scritto 2.0. Testi e ipertesti*, Carocci, Roma.
- Piemontese M.E. (2014), *Introduzione*, in Piemontese M.E. e Sposetti P., a cura di, *La scrittura dalla scuola superiore all’Università*, Carocci, Roma, 9-14.
- Pistolesi E. (2014), *Scritture digitali*, in Antonelli G., Motolese M. e Tomasin L., a cura di, *Storia dell’italiano scritto, vol. III: Italiano dell’uso*, Carocci, Roma, pp. 349-375.

- Pistolesi E. e Pugliese R. (2023), “Numeri per argomentare: strategie di dispositio nelle produzioni scritte degli studenti universitari”, *Globe: a journal of language, culture and communication*, 17: 214-224, testo disponibile al sito: <https://journals.aau.dk/index.php/globe/article/view/8213>
- Renzi L. (2017), *Due accademici commentano la “Proposta dei Seicento” del Gruppo di Firenze*, testo disponibile al sito: <https://accademiadellacrusca.it/it/contenuti/due-accademici-commentano-la-proposta-dei-600-del-gruppo-di-firenze/6446>
- Restivo M.L. (2022), “L’italiano scritto degli studenti universitari: prime osservazioni sul corpus UniverS-Ita”, *Italiano LinguaDue*, 14, 1: 797-818, testo disponibile al sito: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/18328>
- Restivo M.L. (2023), “Sulla variazione di registro nella scrittura formale degli studenti universitari: un’indagine sul corpus UniverS-Ita”, *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata (SILTA)*, LII, 2: 402-420.
- Sobrero A. A. (1991), *Prefazione*, in Lavinio C. e Sobrero A.A., a cura di, *La lingua degli studenti universitari*, La Nuova Italia, Firenze, 1-9.
- Sposetti P. (2008), *L’italiano degli studenti universitari. Come parlano e come scrivono. Riflessioni e proposte*, Homolegens, Roma.
- Stefinlongo A. (2001), *I giovani e la scrittura. Attitudini, bisogni, competenze di scrittura delle nuove generazioni*, Aracne, Roma.
- Valentini A. (2002), “Tratti standard (e neostandard) nell’italiano scritto degli studenti universitari”, *Linguistica e Filologia*, 14: 303-322, testo disponibile al sito: <https://aisberg.unibg.it/handle/10446/276>
- Zucchini E. (2022), “Indicativo e congiuntivo a scuola: uso e sanzione”, *Didattica dell’italiano*, 2: 43-68, testo disponibile al sito: www.journals-dfa.supsi.ch/index.php/rivistadidit/article/view/277

Ringraziamenti

Questo volume rappresenta la conclusione di un progetto durato, alla fine, quasi 8 anni, al quale hanno collaborato, a vario titolo, moltissime persone.

La mia gratitudine va, innanzitutto, a Francesca Chiusaroli, Francesca Gallina ed Elena Pistolesi, che hanno coordinato le unità di ricerca di Macerata, Pisa e Perugia Stranieri rispettivamente. Desidero ringraziare poi i colleghi e le colleghe che hanno preso parte alle attività delle quattro unità di ricerca e che elenco qui in rigoroso ordine alfabetico: Fabio Atzori, Claudia Borghetti, Ida Camminatiello, Daria Carmina Coppola, Federica Da Milano, Elisa Di Domenico, Matteo Farnè, Chiara Gianollo, Rosaria Lombardo, Yahis Martari, Emanuele Miola, Matteo Pascoli, Filippo Pecorari, Maria Laura Pierucci, Rosa Pugliese, Maria Laura Restivo, Stefania Scaglione, Fabio Tamburini, Mirko Tavosanis, Laura Tramutoli, Stefania Tusini, Simona Valente e Matteo Viale. L'unica eccezione all'ordine alfabetico è per Silvia Ballarè, alla quale devo davvero una grazie particolare: la riuscita di questo progetto è in gran parte merito suo.

Un ringraziamento speciale va agli studenti e alle studentesse dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna che, partecipando al tirocinio attivato nell'ambito del progetto, hanno dato un contributo cruciale alla raccolta dei dati: Lisa Bai, Leila Benbouchta, Maura Catania, Lorenzo Cavaliere, Francesca Cavasino, Federico Colangelo, Mattia Del Bianco, Sara De Marco, Emanuela De Vita, Adele Loia, Andrea Miglietta, Chiara Panucci, Antonella Prencipe, Valentina Rera, Valentina Toro, Manfredi Maria Tuttoilmondo, Paolo Vaglieco, Luca Vezzoli ed Elena Zanet.

Sono grato anche ad Arianna Bienati, Emanuela Li Destri, Miriam Tangorra e Giorgia Zantei, che hanno collaborato al progetto per la stesura delle loro tesi di laurea; e a Claudia Collacciani, Carolina Palmieri e Matteo Sanfelici per il loro contributo alla raccolta e all'annotazione dei dati.

Un ringraziamento va anche a Ivan Lacić, Cristina Li, Nicola Perugini ed Eleonora Zucchini, fondamentali per l'ottima riuscita del convegno finale, tenutosi a Bologna il 30 novembre e l'1 dicembre 2023.

Esprimo profonda e davvero non formale gratitudine a Felice Dell'Orletta (Istituto di Linguistica Computazionale "A. Zampolli" – CNR di Pisa), per il paziente supporto che ci ha dato nell'uso del software READ-IT, e allo Statistics Clinic del Dipartimento di Scienze Statistiche "Paolo Fortunati" dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, per il supporto cruciale nell'analisi dei dati (in particolare, ringrazio Matteo Farnè, Angela Montanari e Carlo Trivisano).

Per la gestione del progetto è stato fondamentale il sostegno delle amministrazioni dei quattro dipartimenti coinvolti: il Dipartimento di Studi Umanistici - Lingue, Mediazione, Storia, Lettere, Filosofia dell'Università degli Studi di Macerata, il Dipartimento di Filologia, Letteratura e Linguistica dell'Università degli Studi di Pisa, il Dipartimento di Lingua, letteratura e arti italiane nel mondo dell'Università per Stranieri di Perugia e il Dipartimento di Filologia classica e Italianistica dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna. Al personale amministrativo dei quattro dipartimenti va la mia, anzi la nostra profonda gratitudine.

Desidero ringraziare i *referee* della Collana "Materiali Linguistici" per la rilettura del volume.

Infine, non posso chiudere senza ringraziare chi ha davvero reso possibile questo progetto: le colleghe e i colleghi delle 44 università che ci hanno permesso di presentare la raccolta dati ospitandoci nelle loro lezioni e i/le 2.137 studenti/studentesse che hanno partecipato alla rilevazione. Non è retorica affermare che senza la loro disponibilità il corpus Univers-ITA e questo volume non avrebbero visto la luce. A tutti e tutte loro, quindi, va il nostro ringraziamento più importante.

Materiali Linguistici

L'

italiano è davvero una lingua in declino? È vero che gli studenti e le studentesse oggi hanno difficoltà a scrivere e comprendere testi complessi? La tecnologia ha davvero impoverito la nostra lingua? Queste domande corrispondono a una serie di luoghi comuni molto diffusi nell'opinione pubblica, ma quasi mai confermati dai dati. Questo volume raccoglie i primi risultati di un progetto di ricerca pluriennale finalizzato a produrre la prima mappatura sistematica mai realizzata delle capacità di scrittura formale della popolazione studentesca universitaria italiana. Un gruppo di ricerca interdisciplinare (composto da linguisti, statistici, informatici e sociologi) ha analizzato sia i principali tratti linguistici e grammaticali, sia i più importanti correlati sociobiografici della produzione scritta formale di un campione di oltre 2.000 studenti e studentesse di 44 atenei italiani, rappresentativo per aree disciplinari e geografiche. Il quadro che emerge è molto complesso e articolato: un confronto con dati del passato pare mostrare, in alcune aree, un seppur lieve miglioramento nelle competenze di scrittura; tuttavia, esistono aree di oggettiva debolezza, come, ad esempio, nelle attività di pianificazione del testo.

Contributi di: S. Ballarè, F. Chiusaroli, F. Da Milano, E. Di Domenico, M. Farnè, F. Gallina, C. Gianollo, N. Grandi, A. Iannella, Y. Martari, E. Miola, S. Scaglione, M. Pascoli, F. Pecorari, M.L. Pierucci, E. Pistolesi, R. Pugliese, M.L. Restivo, M. Tivosanis, L. Tramutoli, S. Tusini, S. Valente.

Nicola Grandi è professore ordinario di Glottologia e Linguistica presso il Dipartimento di Filologia classica e Italianistica dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna. Si occupa di tipologia linguistica, di sociolinguistica, con particolare riferimento alle tendenze dell'italiano contemporaneo, e di educazione linguistica. Ha fondato e dirige il sito divulgativo www.linguisticamente.org.