

**OSSERVATORIO COSTITUZIONALE**

Codice ISSN: 2283-7515

Fasc. 3/2025

Data: 6 maggio 2025

### ***Dal “merito” ai “meriti”: per una scuola costituzionalmente inclusiva\****

*di Quirino Camerlengo – Professore ordinario di Diritto costituzionale e pubblico  
nell’Università degli Studi di Milano Bicocca*

TITLE: From “merit” to “merits”: towards a constitutionally inclusive school

ABSTRACT: Questo articolo aspira a offrire una reinterpretazione del merito alla luce dei principi costituzionali, anche alla luce del contributo di altre discipline orientate alla valorizzazione delle capacità individuali.

This article aims to offer a reinterpretation of merit in light of constitutional principles, also in light of the contribution of other disciplines oriented towards the valorization of individual capabilities.

KEYWORDS: merito; scuola; eguaglianza; capacità; pari dignità sociale; merit; school; equality; capabilities; equal social dignity

SOMMARIO: 1. Il merito nelle società in trasformazione: spunti introduttivi. – 2. Il problema della “giusta” distribuzione delle risorse scarse. – 3. Le coordinate costituzionali entro cui collocare il merito. – 4. Merito e scuola. – 5. Dal “merito” ai “meriti” per un coerente inveroimento del principio di pari dignità sociale.

---

\* Lavoro sottoposto a referaggio secondo le line guida della Rivista.

Contributo soggetto alla licenza “CC BY-NC-ND” Attribuzione – Non Commerciale – Non Opere Derivate 4.0 Internazionale; <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.

## 1. Il merito nelle società in trasformazione: spunti introduttivi

Il rinnovato interesse per il tema del “merito” in ambito scolastico parrebbe essere stato promosso dalla ridenominazione del ministero dell’istruzione<sup>1</sup>. In verità, questa innovazione, in apparenza solo stilistica, recepisce una linea di tendenza che è andata progressivamente sviluppandosi e diffondendosi negli ultimi anni. Il merito, pur evocato con parsimonia nella comunicazione politica, ha attirato l’attenzione di molti studiosi di differenti discipline, avvalorando così la propria intrinseca trasversalità<sup>2</sup>.

Si può al riguardo ipotizzare che questa ricomparsa sia dovuta ai profondi e tumultuosi cambiamenti che, un po’ dappertutto e anche da noi, hanno sensibilmente mutato il volto delle odierne società, incidendo in modo tangibile sulla stessa percezione e sulla stessa pratica dei rapporti tra consociati, con intuibili implicazioni anche sul versante della capacità della Costituzione di incidere su tali relazioni.

L’ingresso massiccio di esseri umani in contesti sociali già attraversati da contraddizioni e tensioni non ha fatto altro che esacerbare le relazioni, specie quando c’è in gioco l’accumulo di risorse scarse. La competizione è diventata una agguerrita rincorsa all’acquisizione non solo dei beni essenziali, ma di tutto ciò che possa garantire una qualche parvenza di benessere, se non di vera e propria opulenza. L’ostentazione dei traguardi raggiunti, amplificata dall’uso quotidiano e compulsivo dei canali telematici, ha alimentato atteggiamenti individualistici spinti oltre ogni ragionevole limite di sostenibilità. Lo spirito solidale, diffuso e radicato nei decenni immediatamente successivi alla fine della seconda guerra mondiale, è andato scemando, lasciando il posto ad una aggiornata versione dell’hobbesiano *bellum omnium contra omnes*, dove la contesa ha

---

<sup>1</sup> Ministero dell’Istruzione e del Merito, ai sensi dell’art. 6 del decreto legge 11 novembre 2022, n. 173, convertito, con modificazioni, dalla legge 16 dicembre 2022, n. 204.

<sup>2</sup> Cfr. G. FONTANA, *Dis-eguaglianza e promozione sociale: bisogno e merito (diverse letture del principio di eguaglianza nel sistema costituzionale)*, in M. DELLA MORTE (a cura di), *La dis-eguaglianza nello Stato costituzionale (Atti del Convegno del Gruppo di Pisa di Campobasso, 19-20 giugno 2015)*, Editoriale scientifica, Napoli, 2016, 46 ss.; M. SALERNO, *Contributo allo studio del principio costituzionale del merito*, Giappichelli, Torino, 2020; S. PRISCO, *Merito e Costituzione*, in *Scritti in memoria di Beniamino Caravita di Toritto*, III, Editoriale scientifica, 2024, 3111 ss. V., anche, i contributi nei volumi collettanei M. FERRARI, A. MARANESI (a cura di), *Dizionario del merito nei processi educativi*, Scholé Morcelliana, Brescia, 2023, e M. BALDACCI, A. TITONE (a cura di), *Dal merito al diritto all’istruzione*, Franco Angeli, Milano, 2024.

assunto inedite conformazioni con armi tecnologiche e finanziarie da brandire contro l'altro, specie se diverso, estraneo, privo di radici condivise dalla moltitudine.

In questo quadro, dove la "liquidità"<sup>3</sup> ha soppiantato quel minimo di certezza che permeava i superati assetti ed equilibri sociali, il merito si è imposto quale regola generale per decretare i vincitori di questa incessante e sfibrante cavalcata verso l'affermazione personale. E, dunque, c'è chi "merita" il posto di lavoro di rilievo, l'eccellenza scolastica, la visibilità e il prestigio nel consesso comunitario, e chi, al contrario, "merita" di restare ai margini, di sopravvivere galleggiando giorno per giorno, di patire il disagio a causa dello scarso impegno dimostrato. Il bisogno diventa uno stigma, quale sigillo che suggella l'emarginazione. Il disagio è percepito come demerito, come una colpa da spiare senza poter confidare sull'altrui compassione. La percezione del "giusto", che un tempo si aggrappava a valori e ideali provvisti di una importante capacità aggregativa e persuasiva, è stata deformata grazie all'avvento di modelli e stili di vita tutti improntati all'autorealizzazione, all'idea della persona artefice del proprio destino, con evidenti reminiscenze di una versione arcaica di liberalismo che sembra aver inibito anni di lotte e rivendicazioni per una società più equilibrata, solidale, democratica, pluralista e partecipativa<sup>4</sup>.

È chiaro che in una società dove la massimizzazione del profitto è tornata in auge, dove la vita sociale è vissuta come una continua gara con il prossimo, dove l'aspirazione necessaria alla coesione sociale s'infrange contro un relativismo cieco che scardina ogni ideale condiviso, il merito, interpretato nella sua accezione più dura e inflessibile come criterio selettivo, recupera lo spazio perduto. La meritocrazia altro non è che il dominio assoluto e incontrastato di un modello in cui, magari con l'ausilio di formule matematiche e di algoritmi, si misura il valore individuale, e si decreta chi ha motivo di essere ammirato e lodato e chi, al contrario, non può aspettarsi altro che biasimo e riprovazione<sup>5</sup>.

Al cospetto di una Costituzione, come la nostra, che, pur senza imporre alcun modello puntuale e definito di società<sup>6</sup>, aspira a promuovere il cambiamento sociale verso un assetto più giusto ed equo,

---

<sup>3</sup> Z. BAUMAN, *Liquid Modernity*, Polity Press-Blackwell, Cambridge-Oxford, 2000, trad. it., *Modernità liquida*, Laterza, Bari-Roma, 2011.

<sup>4</sup> Liberalismo che ha assunto, specie negli Stati Uniti, la forma più aggressiva di libertarismo, «inteso come capitalismo sfrenato» come ha denunciato N. CHOMSKY, *Understanding Power*, New Press, New York, 2002, trad. it., *Capire il potere*, Il Saggiatore, Milano, 2007, 261.

<sup>5</sup> V., di recente, E. DI CARPEGNA BRIVIO, *Pari dignità sociale e Reputation scoring. Per una lettura costituzionale della società digitale*, Giappichelli, Torino, 2024.

<sup>6</sup> Cfr. M. LUCIANI, voce *Economia nel diritto costituzionale*, in *Dig. IV ed., Disc. pubbl.*, V, Utet, Torino, 1990, 376.

magari con “spinte gentili”<sup>7</sup>, l’ascesa del merito, nella sua applicazione più drastica, impone una accurata e coraggiosa riflessione<sup>8</sup>, specialmente se questo criterio penetra con forza nelle istituzioni scolastiche, quelle formazioni sociali cioè dove si gioca il futuro delle persone e della stessa comunità<sup>9</sup>.

## 2. Il problema della “giusta” distribuzione delle risorse scarse

In un contesto sociale presto o tardi si materializza un problema di distribuzione di risorse scarse, siano esse beni materiali (innanzitutto destinati al consumo) o beni immateriali (utilità varie, come ad esempio il prestigio sociale da spendere nelle relazioni comunitarie). Contestualmente, emerge la necessità di adottare e applicare criteri e regole per l’allocazione di tali risorse.

Quando non è stata raggiunta una sufficiente coesione all’interno del gruppo, l’unica regola davvero efficace è quella della legge del più forte. In effetti, in un assetto sociale che non è interessato alla sopravvivenza nel tempo attraverso il pacifico e ordinato svolgimento delle relazioni intersoggettive, ciò che conta è imporre il proprio dominio avvalendosi di modalità tali da assoggettare gli altri consociati, anche ricorrendo alla violenza o a forme più subdole, ma non meno incisive, di autorità (come la ricchezza economica).

Se, al contrario, dal sodalizio umano scaturisce una società *well-ordered*<sup>10</sup>, allora si rivela logicamente necessario dotarsi di criteri non solo oggettivi e razionali, ma anche condivisi e accettati dai consociati.

Si possono, al riguardo, ipotizzare tre modalità di distribuzione delle risorse scarse:

---

<sup>7</sup> V. Q. CAMERLENGO, *Costituzione e coscienza sociale: il contributo della teoria del nudge*, in *Lo Stato*, 2023, f. 21, 11 ss. V. anche Y.M. CITINO, *Prime riflessioni sul “nudge” come tecnica di intervento sul diritto costituzionale*, in *Nomos*, 2023, f. 3, 1 ss.

<sup>8</sup> Per evitare noi stessi, cultori della Costituzione, di smarrirci assecondando tendenze che sembrano ineluttabili: G. ZAGREBELSKY, *Tempi difficili per la Costituzione*, Bari-Roma, Laterza, 2023.

<sup>9</sup> Cfr. G. MATUCCI, *Le agenzie educative e i diritti dei singoli, fra unità, identità e autonomia*, in *Dir. cost.*, n. 2, 2021, 55 ss., e G. LANEVE, *L’istruzione come fattore di identità costituzionale*, in *Rivista AIC*, n. 1, 2024, 452 ss. V., in generale, A.M. POGGI, *Per un “diverso” stato sociale. La parabola del diritto all’istruzione nel nostro Paese*, Il Mulino, Bologna, 2019.

<sup>10</sup> J. RAWLS, *A Theory of Justice*, Harvard University Press, Cambridge (Mass.), 1971, trad. it., *Una teoria della giustizia*, Feltrinelli, Milano, 2019, 114, per il quale una società bene-ordinata è «una società intesa a promuovere il bene dei suoi membri e effettivamente regolata da una concezione pubblica di giustizia»

- il criterio del *bisogno*, in forza del quale la ripartizione deve avvenire alla luce delle esigenze manifestate da ogni consociato in relazione ai beni primari per condurre un'esistenza libera e dignitosa;

- il criterio del *merito*, che riconosce e premia l'impegno profuso da ogni singolo consociato in termini di produttività e di concorso alla crescita sociale e al progresso;

- il criterio del *privilegio*, secondo cui l'assegnazione delle risorse scarse deve seguire lo *status quo*, cioè deve rispecchiare gli attuali livelli di acquisizione e godimento di beni in modo tale da perpetuarli in futuro.

La scelta del criterio da adottare è una decisione di "giustizia", nel senso che deve riflettere l'ideale di equilibrio, di armonia, di ordine, insomma di "giustizia" che risulta predominante all'interno della società<sup>11</sup>. Qual è, dunque, il criterio più giusto? Soprattutto, come si identifica un simile criterio in base all'anelito o valore di giustizia?

È intuibile che per procedere in questa direzione occorre avere le idee chiare su ciò che s'intenda per "giustizia" e su come approdare ad una sua ricognizione in modo tale da soddisfare le aspettative coltivate al riguardo dai consociati. Ebbene, ciò che è chiara è proprio l'immane difficoltà di afferrare un concetto così complesso, cangiante, per certi versi insidioso e divisivo come quello di giustizia.

Non è certo questa la sede per cimentarsi in una impresa così ardua e sfibrante<sup>12</sup>. Del tema occorrerà isolare quanto possa apparire utile ai fini di una riflessione sul merito, con particolare attenzione alle sue implicazioni in ambito scolastico. Un punto è, comunque, chiaro: la giustizia non è una condizione che si cristallizza nel tempo, essendo in verità sensibile e permeabile al cambiamento in virtù della combinazione di molteplici variabili. Ciò che si percepisce oggi come "giusto", non lo era anche solo qualche decennio addietro. Ciò che è percepito come "giusto" in seno ad una determinata comunità, non è detto che lo sia altrettanto altrove. Ciò che è accettato come "giusto" da una singola persona potrebbe non incontrare la medesima adesione nell'animo di un altro individuo. Si è tentato, nel corso dei secoli, di intercettare valori universali di giustizia, condivisi nel tempo e nello spazio al di là e oltre le differenze. Ma persino i criteri di giustizia che si immaginavano addirittura autoevidenti (*honeste vivere, alterum non laedere, suum cuique*

<sup>11</sup> Cfr., ad esempio, S. OLSARETTI, *Merito e giustizia*, in *Il Politico*, 2002, 121 ss.

<sup>12</sup> Ben più meritorio è lo sforzo compiuto di recente da C. DEL BÒ, *La giustizia. Un'introduzione filosofica*, Carocci, Roma, 2022.

*tribuere*<sup>13</sup>) hanno nel tempo perso la propria attitudine a conquistare un ragionevole tasso di adesione e condivisione. Anche perché la “giustizia” non è solo il risultato dell’applicazione del diritto positivo a casi concreti<sup>14</sup> (e, infatti, il passo sopra citato si riferiva testualmente agli *iuris praecepta*<sup>15</sup>), ma più in generale è una situazione di equilibrio in cui convergono differenti e molteplici fattori sociali, economici, culturali, politici, filosofici, e pure religiosi e psicologici<sup>16</sup>.

Accettati i limiti di questa esplorazione, proviamo a ragionare su come i tre criteri dapprima enunciati possano essere valutati in termini di giustizia:

- il criterio del bisogno è “giusto” se la comunità condivide l’idea e la volontà di lenire la sofferenza di chi versa in condizioni di svantaggio, intessendo relazioni intrise di empatia e solidarietà;

- il criterio del merito è “giusto” se la comunità reputa utile e doveroso riconoscere e premiare chi più di altri ha dimostrato capacità, dedizione, intelligenza, attitudine al rischio, elevandosi così al di sopra degli altri;

- il criterio del privilegio è “giusto” se la comunità ritiene indispensabile conservare l’attuale assetto per preservare la pace e l’ordine, condizioni queste che potrebbero essere compromesse da aspirazioni di riscatto e di affermazione foriere di tensioni e conflitti.

Come si ha modo di notare, la “giustizia” di un criterio piuttosto che di un altro dipende dalla conformazione assiologica del contesto sociale in cui si colloca la dinamica distributiva qui considerata. Se una comunità decide di essere solidale ed equa, adotterà il criterio del bisogno; se una comunità decide di essere individualista e, quindi, tutta protesa verso l’affermazione della persona libera, il criterio del merito avrà la meglio; se una comunità decide di essere chiusa e ferma,

<sup>13</sup> GIUSTINIANO, *Institutiones*, I, 1, 3, da ULPiano, *Digesta*, I, 1, 10, 1.

<sup>14</sup> Ovviamente lo è, e assorbe tutto il ragionamento sul rapporto tra diritto e giustizia, per chi studia i fenomeni giuridici con la metodologia delle scienze giuridiche. Il pensiero corre a H. Kelsen, *Reine Rechtslehre. Einleitung in die rechtswissenschaftliche Problematik*, Franz Deuticke Verlag, Wien, 1934, trad. it., *Lineamenti di dottrina pura del diritto*, Einaudi, Torino, 1967, 57, dove distingue nettamente tra la giustizia intesa come «felicità sociale» (percepibile in chiave morale) e la giustizia come «positiva conformità col diritto» e, dunque, come legalità. Si pensi, altresì, ad A. ROSS, *On Law and Justice*, Steven & Sons, London, 1958, trad. it., *Diritto e giustizia*, Einaudi, Torino, 2001, 5, che abbraccia un indirizzo di ricerca dichiaratamente proteso verso «quel principio razionale che conferisce al diritto la sua specifica validità o forza vincolante, e che è il criterio per giudicare la “giustizia” di una norma giuridica», così che «l’idea del diritto è concepita come giustizia».

<sup>15</sup> Infatti, il suddetto passo dice anche che «iustitia est constans et perpetua voluntas ius suum cuique tribuendi».

<sup>16</sup> V., infatti, M. WALZER, *Spheres of Justice: A Defense of Pluralism and Equality*, Basic Books, New York, 1983, trad. it., *Sfere di giustizia*, Laterza, Bari-Roma, 2008, 312, che indirizza la propria analisi alla migliore descrizione possibile della giustizia distributiva: «sono infinite le vite [delle società descritte dalla giustizia, ndr] possibili, e infinite le possibili culture, religioni, assetti politici, condizioni geografiche» che determinano la giustizia quale condizione intrisa di relatività.

non vi è altra soluzione che il criterio del privilegio. Si potrebbe anche pensare al sorteggio come criterio di distribuzione delle risorse scarse, ma in questo caso l'esigenza di giustizia verrebbe consegnata al caso e, dunque, ad un fattore che prescinde – diversamente dagli altri – dalla volontà dei consociati.

Ora, essendo il merito il tema centrale di questa disamina, si potrebbe essere tentati di imbastire un ragionamento seguendo la trama intessuta in scritti nei quali fatalmente s'intrecciano differenti punti di vista e altrettanto diverse prospettive metodologiche<sup>17</sup>. Una posizione critica o scettica verso il merito potrebbe, così, beneficiare del racconto distopico argutamente composto dal citatissimo Michael Young, che immaginò una società “meritocratica” governata grazie a riforme economiche e sociali ispirate all'eguaglianza delle opportunità e, soprattutto, all'intelligenza misurata con metodo scientifico<sup>18</sup>. Un approccio altrettanto composito e poliedrico è quello proposto e seguito da Michael J. Sandel, che revoca in dubbio la diffusa opinione secondo cui solo una società meritocratica sia una società giusta<sup>19</sup>. Ma lo stesso vale nel senso opposto, quale quello imboccato dalle celebrazioni del merito come giusto criterio distributivo<sup>20</sup>.

Nondimeno, si cercherà di sviluppare qualche riflessione calando il criterio del merito nel terreno circoscritto dai principi costituzionali, nella convinzione che sia la nostra Costituzione a restituirci un'immagine “giusta” del merito<sup>21</sup>.

---

<sup>17</sup> V., in particolare, P. BARROTTA, *I demeriti del merito. Una critica liberale alla meritocrazia*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 1999; C. BARONE, *Le trappole della meritocrazia*, Il Mulino, Bologna, 2012; M. BOARELLI, *Contro l'ideologia del merito*, Laterza, Bari-Roma, 2019; F. GIUNTOLI, *Il merito e l'uguaglianza. Materiali e studi di filosofia dell'educazione*, Albastros, Roma, 2019; S. CINGARI, *La meritocrazia*, Ediesse-Futura, Roma, 2020; M. SANTAMBROGIO, *Il complotto contro il merito*, Laterza, Bari-Roma, 2021; E. ANTONELLI, *Due o tre cose sul merito: saggio di estetica sociale*, Meltemi, Milano, 2021.

<sup>18</sup> M. YOUNG, *The Rise of the Meritocracy 1870-2033: An Essay on Education and Equality*, Thames and Hudson, London, 1958, trad. it., *L'avvento della meritocrazia*, Edizioni di comunità, Ivrea-Roma, 2014.

<sup>19</sup> M.J. SANDEL, *The Tyranny of Merit : What's Become of the Common Good?*, Farrar, Straus and Giroux, New York, 2020, trad. it., *La tirannia del merito*, Feltrinelli, Milano, 2021, 228, che significativamente conclude la propria analisi osservando come «la convinzione meritocratica che le persone meritino qualsiasi ricchezza il mercato conferisca ai loro talenti rende la solidarietà un progetto quasi impossibile».

<sup>20</sup> V., infatti, R. ABRAVANEL, *Meritocrazia*, Garzanti, Milano, 2011.

<sup>21</sup> Questo tentativo è stato realizzato in Q. CAMERLENGO, *Per una interpretazione costituzionalmente sostenibile del merito*, in *Federalismi.it*, n. 13, 2022, 16 ss.

### 3. Le coordinate costituzionali entro cui collocare il merito

Nel testo costituzionale si fa esplicito riferimento al merito negli artt. 34, terzo comma («i capaci e *meritevoli*, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi»); 59, secondo comma («il Presidente della Repubblica può nominare senatori a vita cittadini che hanno illustrato la Patria per altissimi *meriti* nel campo sociale, scientifico, artistico e letterario»); 106, terzo comma (su designazione del C.s.m. «possono essere chiamati all'ufficio di consiglieri di cassazione, per *meriti* insigni, professori ordinari di università in materie giuridiche e avvocati che abbiano quindici anni d'esercizio e siano iscritti negli albi speciali per le giurisdizioni superiori»).

I tre enunciati appena riportati condividono la medesima attitudine a qualificare il merito come criterio di allocazione di risorse. Nondimeno, mentre nel caso dei senatori a vita e dei magistrati di Cassazione si è in presenza di risorse scarse, quanto al contesto scolastico non è così: non c'è, infatti, un contingente massimo e insuperabile di allieve e allievi che ogni anno possono raggiungere «i gradi più alti degli studi», e non è certo la presenza di corsi di laurea a numero chiuso a confutare questa affermazione. Da questa prima constatazione si può dedurre che nel caso di accesso a risorse scarse il merito è un criterio selettivo, mentre negli altri casi il merito opera in una dimensione non relazionale (il singolo studente che, anche se privo di mezzi e indipendentemente da un confronto con gli altri, ha diritto di raggiungere i gradi più alti dell'istruzione). Semmai, in ambito scolastico il merito recupera la propria funzione selettiva quando si tratta di assegnare borse di studio e altre provvidenze economiche *ex art.* 34, quarto comma, Cost., che infatti richiama espressamente il meccanismo competitivo del «concorso». Tuttavia, come si avrà modo di dimostrare più avanti, il diritto di raggiungere i titoli di studio più «elevati» non è riconosciuto dalla Costituzione ai soli non abbienti, ma a tutti coloro che risultano «privi di mezzi» e – come vedremo – non necessariamente questo lemma può essere circoscritto alla sola dimensione economica.

In altre previsioni costituzionali il «merito» come criterio selettivo è sottinteso, come quando si fa esplicito riferimento al concorso: così l'art. 97, ultimo comma («agli impieghi nelle pubbliche amministrazioni si accede mediante concorso, salvo i casi stabiliti dalla legge») e l'art. 106, primo comma («le nomine dei magistrati hanno luogo per concorso»). Lo ha precisato la Corte costituzionale: la finalità del concorso è quella di «assicurare l'accesso all'impiego pubblico dei più

capaci e *meritevoli*»<sup>22</sup>. Nella stessa ottica si muove il quinto comma dell'art. 33 quando dispone che «è prescritto un esame di Stato per l'ammissione ai vari ordini e gradi di scuole o per la conclusione di essi e per l'abilitazione all'esercizio professionale»: occorre "meritare" le promozioni e le ammissioni quivi previste.

Il merito non è, però, l'unico criterio di allocazione di risorse scarse. In tante altre disposizioni costituzionali l'impegno delle istituzioni repubblicane è volto a lenire la situazione di bisogno in cui versano particolari categorie di consociati che, per l'appunto, "meritano" le attenzioni e la cura del nostro sistema di *welfare*: i non abbienti e gli indigenti contemplati, rispettivamente, dagli artt. 24, terzo comma, e 32, primo comma; le «famiglie numerose» di cui all'art. 31, primo comma; la «gratuità» della scuola dell'obbligo, sancita dal secondo comma dell'art. 34, allude proprio a coloro che, privi dei mezzi necessari, non potrebbero frequentare la scuola; gli inabili al lavoro e gli altri soggetti considerati dall'art. 38. In tutti questi casi, l'accesso alle prestazioni garantite dalle istituzioni non dipende dal merito inteso nella sua comune accezione, quanto dalla certificata condizione di bisogno manifestata da chi ne fa richiesta. E questa impostazione non viene meno neppure quando, come nel caso dell'assegnazione degli alloggi popolari (edilizia residenziale pubblica) si procede alla compilazione di una graduatoria, dal momento che in simili fattispecie non si tratta di "premiare" che si è distinto per risultati di eccellenza o successi variamente denominati, quanto di dare attuazione al progetto di riequilibrio e di equità definito dai principi costituzionali a più alta vocazione sociale.

Certamente, questi principi – sui quali ci si soffermerà di qui a poco – sono la matrice del complesso degli interventi che innervano l'identità interventista del nostro Stato sociale: essi, infatti, riconoscono che lo stato di bisogno in cui si trovano gruppi e consociati non è ad essi imputabile e, nel contempo, può compromettere la coesione sociale con effetti deleteri sulla sopravvivenza del legame comunitario. Nel contempo, questi stessi principi, che rendono tali situazioni di bisogno "meritevoli" di cura, forniscono le chiavi per interpretare la portata sostanziale del merito.

Scavando nella genealogia del merito si scopre che esso deriva dal latino *meritum*, vale a dire ricompensa, e dal verbo *merere*, cioè avere una parte, con legami evidenti al greco *méros*, ossia appunto parte. Chi svolge attivamente una determinata attività, conseguendo un risultato

---

<sup>22</sup> Sentenza n. 81 del 2006 (enfasi aggiunta). V. anche le sentenze n. 293 del 2009 e n. 303 del 2010.

apprezzabile, merita di ricevere la sua parte come premio e gratificazione. Stando così le cose, la base costituzionale del merito non può che essere il principio personalista rinvenibile nell'art. 2 Cost. L'individuo che merita è colui che sfrutta le proprie libertà e la propria autonomia per svolgere appieno la propria personalità, assecondando talenti e perseguendo obiettivi esistenziali più o meno ambiziosi ed è dunque costituzionalmente "giusto" che questo impegno risulti remunerato.

Senonché, il principio personalista, che senza ombra di dubbio rappresenta uno degli elementi del nucleo forte (o nocciolo duro) della Costituzione, deve armonizzarsi con gli altri principi altrettanto fondamentali che ne riequilibrano l'attitudine egocentrica scongiurando così il rischio di una deriva individualistica del sistema costituzionale.

Innanzitutto, il principio di solidarietà, anch'esso consacrato nel citato art. 2, e, diversamente dal principio personalista, incline a valorizzare la dimensione della persona *uti socius*, mira, come ha finemente arguito Guido Alpa, ad erigere «uno sbarramento all'individualismo esasperato»<sup>23</sup>. Distanziandosi dall'esperienza liberale, la nostra Costituzione ha consacrato la solidarietà quale «base della convivenza sociale»<sup>24</sup>, come tale destinata ad assolvere ad «una funzione di integrazione sociale», contribuendo così «a garantire un minimo livello di omogeneità nella compagine sociale, ancorché pluralista e frammentata»<sup>25</sup>.

Dal canto suo, il principio di eguaglianza sostanziale mira a colmare il divario tra l'astratta titolarità e l'effettivo godimento dei diritti fondamentali, in vista del pieno sviluppo della persona e della sua effettiva partecipazione alla vita comunitaria. Gli ostacoli cui allude l'art. 3, secondo comma, sono quelle carenze, quegli impedimenti, quegli squilibri che precludono a molti consociati di accedere ai beni necessari affinché il riconoscimento dell'eguaglianza dinanzi alla legge e dei diritti di libertà non sia una mera, ancorché importante, astrazione. Farsi carico, per le istituzioni repubblicane, della rimozione di questi ostacoli è la modalità costituzionalmente stabilita di dare

---

<sup>23</sup> G. ALPA, *Solidarietà*, in *Nuova giur. civ. comm.* 1994, II, 365. V., naturalmente, S. RODOTÀ, *Solidarietà. Un'utopia necessaria*, Laterza, Bari-Roma, 2014. Cfr. anche S. GIUBBONI, *Solidarietà*, in *Pol. dir.*, 2012, 525 ss., e F. GIUFFRÈ, *Alle radici dell'ordinamento: la solidarietà tra identità e integrazione*, in *Rivista AIC*, n. 3, 2019, 55 ss.

<sup>24</sup> Corte costituzionale, sentenza n. 75 del 1992.

<sup>25</sup> E. ROSSI, *Commento all'art. 2*, in R. BIFULCO, A. CELOTTO, M. OLIVETTI (a cura di), *Commentario alla Costituzione*, I, Utet, Torino, 2006, 55.

effettività allo Stato sociale eretto su fondamenta diverse rispetto a quelle che, per più di un secolo, hanno retto lo Stato liberale<sup>26</sup>.

Lo stesso principio lavorista, desumibile dalla combinazione di più enunciati costituzionali a cominciare proprio dall'art. 1, è declinato anche in una dimensione ulteriore rispetto a quella puramente e semplicemente solipsistica, visto che – come recita il secondo comma dell'art. 4 – il lavoro, quale dovere, «concorr[e] al progresso materiale o spirituale della società»: ad un bene comune, dunque, e non solo ad una utilità individuale<sup>27</sup>.

Come reinterpretare il merito alla luce della combinazione di questi principi costituzionali?

Partiamo dalle previsioni costituzionali che riguardano fattispecie accomunate dalla qualificazione del merito come criterio-guida per l'accesso a “risorse” scarse. Il numero dei senatori a vita è limitato, così come i vari bandi di concorso per il pubblico impiego contemplan sempre un numero massimo di posti disponibili. Nel primo caso abbiamo un organo – il Presidente della Repubblica – che con amplissima discrezionalità procede nella relativa scelta. Negli altri casi abbiamo commissioni che, applicando predeterminati criteri di valutazione ed esaminando i candidati, scelgono – per usare il linguaggio della Corte – i più capaci e meritevoli. In verità, anche nel caso dei senatori a vita vi sono dei criteri predefiniti sul piano normativo: invero, il citato art. 59 guida la mano del Capo dello Stato circoscrivendo la platea dei potenziali senatori a vita a coloro che abbiano illustrato la Patria per altissimi meriti nel campo sociale, scientifico, artistico e letterario. Resta inteso che chi perde un concorso ha la possibilità di reagire innanzitutto giudizialmente, laddove chi si sarebbe atteso una nomina presidenziale non ha altro da fare che immergersi in un rassicurante bagno di umiltà.

Tuttavia, la combinazione dei principi costituzionali dapprima rievocati può aiutare a introdurre un elemento di complessità in questi frangenti nei quali il merito è assunto a regola da seguire. La nomina a senatore a vita, così come la vittoria in un concorso pubblico, non possono considerarsi, alla luce di quei principi, che – si badi bene – sono inderogabili perché stiamo parlando di cariche o incarichi pubblici, ricompense al valore individuale oppure gratificazioni o riconoscimenti alle

---

<sup>26</sup> V., in particolare, la profonda riflessione svolta da A. D'ALOIA, *Eguaglianza. Paradigmi e adattamenti di un principio “sconfinato”*, in *Rivista AIC*, 2021, 4, spec. 39 ss. In generale, cfr. C. ESPOSITO, *Eguaglianza e giustizia nell'art. 3 della Costituzione*, in ID., *La Costituzione italiana. Saggi*, Cedam, Padova, 1954, 63 ss.; A. D'ALOIA, *Eguaglianza sostanziale e diritto diseguale. Contributo allo studio delle azioni positive nella prospettiva costituzionale*, Cedam, Padova, 2002; Q. CAMERLENGO, *Costituzione e promozione sociale*, Il Mulino, Bologna, 2013; C. GIORGI, *Il principio di eguaglianza: culture politiche e dibattito costituente*, in *Riv. trim. dir. pubbl.*, 2018, 9 ss.

<sup>27</sup> Cfr. C. MORTATI, *Il lavoro nella Costituzione*, in *Dir. lav.*, 1954, I, 149 ss.

capacità dimostrate nella vita professionale, nel percorso scolastico, nelle specifiche prove sostenute.

Insomma, ciò che si vuole – forse arditamente ma coerentemente – sostenere è che di fronte a principi fondamentali come quelli di eguaglianza sostanziale, di solidarietà, di concorso al progresso materiale e spirituale della società, l'esaltazione della persona, nelle sue doti e conquiste, non può che essere mitigata dalla necessità, costituzionalmente imposta, di considerare anche altre, e non meno rilevanti, attitudini della persona stessa: la capacità di essere solidali, di guardare al bene comune, di condividere il peso delle tante fatiche che rendono spesso gravosa la vita insieme ad altri consociati. Essere nominati senatori a vita (per «altissimi meriti») o essere nominati consiglieri di cassazione pur senza far parte dei ranghi della magistratura (per «meriti insigni») non significa, se pensiamo a quei principi costituzionali, vedersi riconoscere una identità individuale che proietta l'interessato al di sopra del resto della comunità: significa, piuttosto, vedersi investiti di un compito proteso verso il bene comune, un compito da assolvere proprio sfruttando tutto ciò che è stato riconosciuto come altissimo o insigne merito. Analogamente, la vittoria di un concorso (si è stati scelti al posto di altri) non può considerarsi, alla stregua di quegli stessi principi costituzionali, l'attestazione oggettiva e fredda del merito dimostrato in quella competizione, ma il punto di partenza per mettere le proprie capacità al servizio della comunità. Non si tratta di mera retorica. Invero, è proprio il riconoscimento della imperatività dei principi costituzionali dapprima armonizzati a dover sollecitare un ripensamento delle stesse procedure concorsuali, all'interno delle quali inserire criteri o momenti di confronto volti a individuare la propensione dei candidati ad agire nell'interesse generale<sup>28</sup>.

Ebbene, se questa cura per la dimensione sociale del merito dovrebbe attecchire nei casi appena riportati, a maggior ragione la Costituzione stessa ne impone l'inveramento in un contesto, quale quello scolastico, dove non ci sono risorse scarse da distribuire, ma persone da accompagnare nella loro crescita umana e formativa: persone con proprie e infungibili caratteristiche, con proprie aspirazioni e criticità, con una dignità che non può essere sacrificata in nome del profitto scolastico.

---

<sup>28</sup> Per questa ragione, sia pure con tutte le cautele del caso, non può liquidarsi come peregrina o persino costituzionalmente insostenibile l'ipotesi della introduzione generalizzata di un test psicoattitudinale nei concorsi pubblici, ora previsto solo in alcune e circoscritte ipotesi.

#### **4. Merito e scuola**

Da sempre la scuola, nelle sue varie articolazioni quanto meno a partire dal ciclo primario (le vecchie “elementari”), è stato il luogo della valutazione, del giudizio e, dunque, del riconoscimento del “merito” di ogni discente. Sia chiaro: non tutto si riduce a questo. La verifica è il punto di arrivo di un percorso formativo, scandito in vari passaggi, che si svolge nelle aule scolastiche secondo modalità e tempi diversi a seconda del livello di istruzione.

Stando così le cose, è difficile pensare di affrancare il concetto di merito dalla sua dimensione valutativa e, dunque, in qualche modo propedeutica ad una classificazione degli studenti tra meritevoli e non meritevoli (o meno meritevoli). Non ci sono risorse scarse da distribuire: non c’è un numero chiuso di studenti che, al termine degli studi, potranno fregiarsi del titolo, diversamente dagli altri che verranno inesorabilmente espulsi dal circuito scolastico. Nondimeno, il giudizio formulato in questo ambito serve a verificare e a misurare il grado di apprendimento nelle varie discipline e solo il superamento positivo della prova può consentire al diretto interessato di poter affermare di aver “meritato” il voto positivo o la promozione.

Così ragionando, però, si corre il rischio di equivocare circa la vera, primigenia missione della scuola, che è quella di educare e formare in vista della costruzione di personalità che così potranno partecipare alla vita sociale con proprie competenze e conoscenze. Rispetto a questa missione, il giudizio “di merito” è uno strumento, svolge una funzione ancillare, sia pure importante, per molti imprescindibile, ma che non può divenire il nucleo del sistema scolastico attraendo nella propria orbita tutto ciò che circola nelle strutture deputate alla formazione e alla didattica. E, invece, la tendenza più diffusa diviene fatalmente quella di rovesciare i termini della questione: il voto assurge a posta in gioco, a bene da conquistare, e la didattica altro non è che la via da percorrere per conseguire quel risultato.

Ebbene, le degenerazioni di questo rovesciamento di prospettiva sono facilmente intuibili, sol che si ragioni – come stiamo facendo in questa sede – di merito. La frequenza delle aule scolastiche viene ridotta ad una perenne, quotidiana, lacerante competizione per la conquista dell’anelato giudizio positivo e, al termine degli studi, del titolo. Lo scarso rendimento di alcuni può persino gettare ancora più luce sui risultati conseguiti dai “meritevoli”. Così facendo, il merito si affaccia *alla fine* del percorso formativo, come gratificazione e riconoscimento di prestazioni e rendimenti.

Se, invece, si recupera la centralità del momento formativo, rispetto al quale la valutazione riveste una posizione strumentale, allora c'è la concreta possibilità di collocare il merito *all'inizio* del percorso formativo. E se la scuola, come dichiara la nostra Costituzione, è davvero «aperta a tutti», allora *tutti meritano di partecipare a questo percorso formativo*.

Questo è un passaggio cruciale se si vuole davvero dar vita e portare avanti una esperienza scolastica autenticamente inclusiva e partecipativa, coerente con i principi fondamentali dapprima evocati e interpretati nella loro sinergica combinazione. L'attenzione verso chi si trova in condizioni di fragilità o vulnerabilità deve essere anteposta ad ogni iniziativa o atto o misura che siano preordinate alla sola valutazione del rendimento scolastico. Tali condizioni, infatti, *meritano* di essere individuate, comprese e gestite affinché la conclamata apertura della scuola non sia un mero e illusorio miraggio o una proclamazione priva di qualsiasi capacità di incidere davvero sul tessuto sociale, dal momento che – come insegna l'esperienza – gli insuccessi scolastici sono la premessa per l'emarginazione sociale. La scuola costituzionalmente orientata deve essere aperta solo all'ingresso, quando le persone accedono ai relativi servizi, e solo alla fine del percorso formativo, quando le persone raggiungono il titolo di studio, e non *durante*: una scuola aperta durante il percorso formativo è una scuola che perde studenti, che ingrossa le fila di quanti ricadono nelle tristi e desolanti statistiche dell'abbandono scolastico o della povertà educativa. Sicché, il merito, come comunemente e ingannevolmente inteso, non può essere la ragione per “aprire” la scuola prima che il singolo studente abbia avuto la possibilità di raggiungere la mèta. La scuola è un segmento vitale dell'esistenza di ognuno, non è né un laboratorio per esperimenti sociologici o antropologici, né tanto meno un'arena in cui ognuno si cimenta in una competizione tra diseguali, tutta protesa alla proclamazione del vincitore. Come a suo tempo scrisse John Dewey, «nella scuola la vita del fanciullo diventa lo scopo che sovrasta ogni altro. Tutti i mezzi necessari a promuovere lo sviluppo del fanciullo si incontrano qui. Deve imparare? Certamente, ma prima deve vivere, e imparare mediante e in relazione con questa vita»<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> J. DEWEY, *The School and Society*, University of Chicago Press, Chicago, 1915, trad. it., *Scuola e società*, Edizioni Conoscenza, Roma, 2018, 61. È tangibile la eco dell'*Emilio* di Jean-Jacques Rousseau, dove l'educatore, riferendosi al suo allievo, dice che «vivere è il mestiere che voglio insegnargli». Sulla educazione che «ci insegna solo molto parzialmente e insufficientemente a vivere» v. E. MORIN, *Enseigner à vivre*, Acted Sud-Play Bac, Arles, 2014, trad. it., *Insegnare a vivere*, Raffaello Cortina, Milano, 2015, 19.

Ad imporre questa cura verso il merito che precede la valutazione, e non che si risolve esaurendosi in essa, è la nostra stessa Costituzione, e non solo nei più volte richiamati principi fondamentali.

Riflettiamo, infatti, sulla portata dell'art. 34, con particolare riferimento al suo terzo comma: «capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi». Così impostata, la previsione in questione sembra alludere alla carenza di risorse finanziarie.

Non deve sorprendere la circostanza che i Costituenti avessero in mente la sola dimensione economica del fenomeno. In fondo, si trattava di riconoscere una *chance* anche ai tanti poveri che, sino a quel momento, erano stati esclusi dai percorsi scolastici di più elevato profilo. Per i ragazzi e le ragazze in condizioni personali di svantaggio, che gli stessi Costituenti definirono «minorati» nell'art. 38<sup>30</sup>, il vero problema era la loro cura dal punto di vista sanitario e psicologico o psichiatrico, non certo la loro frequenza nella «scuola aperta a tutti». In fondo, è sempre stato questo l'errore di prospettiva che ha rischiato di compromettere l'impegno delle istituzioni repubblicane nella realizzazione del progetto di riforma sociale che affiora chiaramente dal testo costituzionale: pensare, cioè, che la diseguaglianza fosse determinata esclusivamente, o in maniera assolutamente preponderante, da condizioni di indigenza economica. Bisogna, però, dare atto agli stessi Costituenti di aver gettato le premesse per un ridimensionamento di tale pregiudizio: invero, nell'identificare gli ostacoli da rimuovere, nel secondo comma dell'art. 3 si è fatto riferimento agli ostacoli «di ordine economico e sociale». Ed è proprio il riferimento esplicito alla dimensione sociale a creare le condizioni per un contrasto alle diseguaglianze non circoscritto alla sola povertà economica, ma a tutte le condizioni di svantaggio o fragilità che possono gravare sulle persone<sup>31</sup>.

Dagli anni della Costituente ad oggi le condizioni di bisogno avvertite nelle scuole italiane si sono ampliate, abbracciando nuove situazioni che all'epoca o non erano immaginabili o non avevano avuto la forza di imporsi penetrando nel processo che ha portato al varo della nostra legge fondamentale.

Si pensi appunto alla disabilità, che si pensava di poter “gestire” attraverso il ricovero in strutture specializzate (non sempre sensibili alle indefettibili ragioni della dignità umana) o mediante la

---

<sup>30</sup> V. I. DE CESARE, *Costituzione e linguaggio non discriminatorio. Riflessioni intorno all'uso del termine «minorati»*, in G. MATUCCI (a cura di), *Diritto all'istruzione e inclusione sociale. La scuola «aperta a tutti» alla prova della crisi economica*, Franco Angeli, Milano, 2019, 213 ss.

<sup>31</sup> Cfr. Q. CAMERLENGO, *Il senso della Costituzione per la povertà*, in *Osservatorio AIC*, n. 1, 2019, 7 ss.

clausura forzata in casa<sup>32</sup>. Talvolta, la scolarizzazione era rimessa a “scuole speciali”, come la scuola elementare “Giulio Tarra”, in principio riservata esclusivamente a bambini e bambine sordomuti e poi aperta anche a studenti senza disabilità: una scuola, questa, operativa a Milano sino alla fine degli anni settanta<sup>33</sup>. Ora, nel momento in cui le scuole si sono finalmente aperte anche agli studenti disabili con loro sono entrate anche tutte le difficoltà e le complessità. La scuola ha assorbito gli ostacoli che si frappongono al pieno sviluppo della loro personalità e le istituzioni repubblicane, proprio in nome del principio di eguaglianza sostanziale, non hanno potuto esimersi dal prendersene carico.

L’ingresso pieno della disabilità a scuola ha inciso sull’interpretazione del terzo comma dell’art. 34.

Nelle prime pronunce della Corte costituzionale si coglie bene la dimensione economica<sup>34</sup>. Una volta calato in questa dimensione, il diritto allo studio, come diritto sociale, ha risentito delle criticità che da sempre affliggono i diritti condizionati alle ragioni connesse ai limiti di bilancio<sup>35</sup>.

Una prospettiva più ampia si è dischiusa con la nota sentenza n. 215 del 1987, che ha finalmente restituito una immagine di merito non necessariamente legata alla dimensione economica<sup>36</sup>.

Per la Corte l’esplicito riferimento ai «capaci e meritevoli» non può essere inteso nel senso di escludere gli studenti disabili (in quanto ritenuti, secondo una inammissibile presunzione, “incapaci”) dall’effettivo inserimento nella scuola. Questi studenti, invero, subiscono «una disuguaglianza di fatto rispetto alla quale è invece doveroso apprestare gli strumenti idonei a rimuoverla». Dunque, «capacità e merito vanno valutati secondo parametri peculiari», adeguati alle rispettive situazioni di fragilità. Le «altre provvidenze» *ex art. 34*, ultimo comma, sono gli strumenti «idonei a sopperire all’iniziale posizione di svantaggio».

<sup>32</sup> In generale v., almeno, C. COLAPIETRO, *Diritti dei disabili e Costituzione*, Editoriale scientifica, Napoli, 2011, e G. ARCONZO, *I diritti delle persone con disabilità. Profili costituzionali*, Franco Angeli, Milano, 2020.

<sup>33</sup> <http://www.storiadeisordi.it/2005/11/27/1919-scuola-statale-giulio-tarra-per-otologopatici-in-milano/>.

<sup>34</sup> Si pensi alla sentenza n. 7 del 1967. Ma anche più di recente questa dimensione appare predominante, come nel giudizio deciso con la nota sentenza n. 42 del 2017 sull’insegnamento universitario in lingua inglese: per una lettura più ampia di questa pronuncia v. Q. CAMERLENGO, *Istruzione universitaria, primato della lingua italiana, eguaglianza sostanziale (intorno ad un profilo della sentenza n. 42 del 2017 della Corte costituzionale)*, in *Forum di Quad. cost.*, 2017, 1 ss. V. anche la sentenza n. 36 del 1982 sull’interpretazione della materia “assistenza scolastica” di cui all’originario art. 117 Cost. Sulla necessità del concorso per l’accesso alle provvidenze economiche v. la sentenza n. 2 del 2013.

<sup>35</sup> V., infatti, le sentenze n. 125 del 1975 e n. 208 del 1996.

<sup>36</sup> Peraltro, nella successiva sentenza n. 308 del 2004, la Corte costituzionale, nel far riferimento ai capaci e meritevoli, parla di «particolari attitudini personali».

Questa interpretazione ha rovesciato i termini che definiscono la relazione definita dal terzo comma dell'art. 34: la carenza dei mezzi necessari ci dice chi siano i capaci e meritevoli. Merita di accedere e di frequentare la scuola, e non solo formalmente, anche chi difetta delle condizioni soggettive che, normalmente, connotano gli studenti in termini di situazioni personali e sociali<sup>37</sup>. Per meritare l'attenzione delle istituzioni chiamate ad intervenire, ex art. 34, occorre essere indigenti o versare in condizioni che, un tempo (ed è la stessa Corte ad esprimersi così nel 1987) si definivano di "minorazione", che poi sono divenute di "fragilità" e che oggi, grazie a menti illuminate come Martha Nussbaum e Amartya Sen, possiamo definire di capacità piena<sup>38</sup>. Anche uno studente con disabilità è "capace", nel senso che le sue potenzialità richiedono azioni volte a renderle effettive, attuali, concrete, idonee davvero a favorire lo sviluppo pieno della personalità: il merito scolastico si traduce, così, non solo (e, in questi casi, non tanto) in borse di studio e altre provvidenze economiche, ma nell'insegnante di sostegno, nell'educatore, nella previsione di percorsi individualizzati, di misure di compensazione, in prove equipollenti o per obiettivi minimi<sup>39</sup>. Non classi separate, ma piena inclusione per consentire di "tirare fuori" (*educĕre*) tali capacità<sup>40</sup>. In fondo, ciò che spesso determina una "disabilità" è la percezione che la maggioranza ha degli *standard* comunemente accettati e condividere per essere considerati "normodotati". La cecità è indubbiamente una condizione di fragilità perché rende estremamente difficoltoso il movimento e le altre azioni quotidiane. Un ritardo cognitivo è percepito come "disabilità" perché la maggioranza dei consociati, che un simile ritardo non ha, ritiene "normale" apprendere, capire, elaborare, analizzare in modo rapido, completo, comprensibile: una tartaruga è lenta se gli altri pensano che la velocità di Achille sia quella normale.

Senonché, siamo ancora molto lontani da una scuola che riconosca i "meriti" di quanti, scolarizzati come persone con disabilità, non riescono ad esprimere le rispettive capacità. Non solo

<sup>37</sup> V., soprattutto, G. MATUCCI, *Persona, formazione, libertà. L'autorealizzazione della persona con disabilità fra istruzione e legal capacity*, Franco Angeli, Milano, 2021. V. anche A. CANDIDO, *Disabilità e prospettive di riforma. Una lettura costituzionale*, Giuffrè, Milano, 2017; A. LAMBERTI, *Il diritto all'istruzione delle persone con disabilità e inclusione scolastica*, Editoriale scientifica, Napoli, 2020; E. VIVALDI, *Disabilità mentali e vita indipendente. Percorsi di attuazione del principio personalista*, Editoriale scientifica, Napoli, 2023.

<sup>38</sup> M.C. NUSSBAUM, *Frontiers of Justice. Disability, Nationality, Species Membership*, Harvard University Press, Cambridge (Mass.), 2006, trad. it., *Le nuove frontiere della giustizia*, Il Mulino, Bologna, 2007, spec. 173 ss., e A.K. SEN, *Inequality Reexamined*, Oxford, Oxford University Press, 1992, trad. it., *La disegualianza. Un riesame critico*, Il Mulino, Bologna, 2010, spec. 63 ss.

<sup>39</sup> Cfr. G. MATUCCI, *Personalizzazione degli apprendimenti, eguaglianza, capacità*, in *Dir. cost.*, n. 3, 2021, 87 ss.

<sup>40</sup> V., ancora, G. MATUCCI, *La scuola (inclusiva) nella Costituzione italiana*, in M. FERRARI, M. MORANDI (a cura di), *Pedagogie dell'esclusione/Pedagogie dell'inclusione*, Morcelliana/Scholé, Brescia, 2024, 87 ss.

le istituzioni non hanno ancora recepito questo approccio delle capacità, ma la stessa società fatica a fare finalmente questo doveroso e improcrastinabile passo in avanti. Due esempi comprovano la fondatezza di questa constatazione. La “Carta del merito”<sup>41</sup> è attribuibile ai soggetti che hanno conseguito, non oltre l’anno di compimento del diciannovesimo anno di età, il diploma finale presso istituti di istruzione secondaria superiore o equiparati con una votazione di almeno 100 centesimi. Ogni anno, contestualmente al conferimento dell’onorificenza dei Cavalieri del lavoro, presso il Quirinale si procede all’investitura di altrettanti “Alfieri del lavoro”: i 25 migliori studenti d’Italia, tra quelli diplomati nelle scuole secondarie di secondo grado. Si parte dai seguenti requisiti: “ottimo” (oggi 10) alla licenza media; almeno 8/10 di media per ciascun anno della scuola superiore; una votazione di 100/100 alla maturità. Ebbene, questi sono senza dubbio riconoscimenti del merito scolastico, ma nell’accezione classica saldamente ancorata al risultato finale e, comunque, alle prestazioni rese come pesate dal corpo docenti. Gli studenti con disabilità accertata e certificata, proprio per il percorso di studi ad essi proposto, si vedono precludere sin da subito la stessa possibilità di pervenire a quei risultati: si pensi solo ad un piano individualizzato che prevede valutazioni per obiettivi minimi, in relazione ai quali è ben improbabile che lo studente interessato arrivi a soddisfare i suddetti requisiti. E non si tratta di una disparità di fatto, quanto il risultato pressoché inevitabile delle misure compensative contemplate dalla vigente legislazione<sup>42</sup>. Si pensi, in particolare, alle situazioni più difficili e complesse, dove si suggerisce alla famiglia il “percorso differenziato”, culminante in un attestato di frequenza che non equivale affatto al diploma di maturità.

Oltre a questa schiera di discenti sempre più nutrita, anche in Università, di studentesse e studenti con disabilità, il merito, interpretato nella sua accezione più diffusa, rischia di compromettere l’inclusione e, dunque, il pieno e dignitoso sviluppo della personalità anche per quanti provengono da contesti comunitari diversi dal tessuto sociale proprio della società italiana. Alludo a ragazze e ragazzi con un bagaglio culturale minoritario in quanto provenienti da famiglie di cittadini immigrati in Italia. In questi casi il disagio economico (che non è detto vi sia) non è il fattore principale di discriminazione di fatto. Queste persone spesso non dispongono dei mezzi

---

<sup>41</sup> Prevista dall’art. 1, comma 357, della legge 30 dicembre 2021, n. 234, come sostituito dall’art. 1, comma 630, lett. a), della legge 29 dicembre 2022, n. 197. V. anche l’art. 3, comma 2, del regolamento di attuazione adottato con decreto del Ministero della cultura 29 dicembre 2023, n. 225.

<sup>42</sup> Su questo profilo specifico cfr. Q. CAMERLENGO, *Il Presidente della Repubblica, la coesione sociale, le onorificenze: spunti di riflessione*, in *Nomos*, n. 3, 2023, 14.

culturali e sociali necessari per un congeniale inserimento nel circuito scolastico il quale non sempre mette in atto le misure necessarie affinché le rispettive capacità possano esprimersi compiutamente. Si ha, in questi casi, la sensazione che tali studenti e studentesse, non provenienti dalla “cultura maggioritaria” (la nazione, come si dice sempre più spesso oggi) non siano ritenuti “meritevoli” di ricevere un’offerta didattica coerente con le loro storie, il loro vissuto, le loro tradizioni. Non solo la lingua diviene sovente un ostacolo insormontabile, ma anche l’imposizione di modelli culturali che rendono la frequenza delle scuole quasi una colpa da espiare o un obbligo da onorare pena l’irrogazione di sanzioni a carico dei genitori inadempienti.

Sempre più spesso iscritti in istituti scolastici con sbocchi professionali percepiti come di scarso prestigio o rilevanza sociale, questa variegata e ricchissima umanità finisce col covare sentimenti di abbandono o magari di rancore che il più delle volte sfociano in comportamenti devianti: emarginazione o contegni penalmente rilevanti. Il merito imposto dalla dominante cultura occidentale diviene, così, un ostacolo all’inclusione per tutti coloro che hanno cercato nel nostro Paese una occasione di riscatto e promozione sociale. L’antidoto risiede in una revisione critica della stessa nozione di cultura, così da favorire il dialogo tra gruppi sociali in vista della loro pacifica convivenza all’interno di una società vieppiù complessa e poliedrica<sup>43</sup>. Senza questo processo di revisione il merito finirebbe coll’assumere fatalmente una preclusiva ed esclusiva connotazione identitaria, idonea ad erigere barriere piuttosto che coltivare terreni aperti come la scuola costituzionalmente orientata<sup>44</sup>.

## **5. Dal “merito” ai “meriti” per un coerente inveroamento del principio di pari dignità sociale**

Per contribuire alla trasformazione del nostro sistema scolastico in una struttura autenticamente inclusiva, aperta, plurale e solidale è necessario ridimensionare la portata relazionale o competitiva

---

<sup>43</sup> Per tutti v. M. AIME, *Eccessi di culture*, Einaudi, Torino, 2004, e ID., *Cultura*, in G. MATUCCI (a cura di), *Cultura. Nuovi significati nella società globale*, Carocci, Roma, 2025, 23 ss. Nella letteratura giuridica v. i contributi raccolti in S. BAGNI e al. (a cura di), *Interculturalismo. Lessico comparato*, Esi, Napoli, 2024, nonché I. RUGGIU, *Il giudice antropologo*, Franco Angeli, Milano, 2012, e G. CAVAGGION, *Diritti culturali e modelli costituzionali di integrazione*, Giappichelli, Torino, 2019.

<sup>44</sup> Cfr., infatti, F. REMOTTI, *L’ossessione identitaria*, Laterza, Bari-Roma, 2010. V., volendo, Q. CAMERLENGO, *Valori e identità: per un rinnovato umanesimo costituzionale*, in *ConsultaOnLine*, n. 2, 2022, 634 ss.

del merito, privilegiando piuttosto un approccio fondato sul riconoscimento e la valorizzazione dei *meriti*. Non già il “merito” come criterio o metodo di gestione delle relazioni tra aspiranti ai medesimi beni o utilità, ma la ricognizione e la promozione dei “meriti” quali attitudini individuali (le *capacità*) che caratterizzano la persona in vista del suo pieno e sereno sviluppo. Non già il merito come principio di una competizione destinata a premiare il migliore, condannando gli altri all’onta della sconfitta, ma i meriti come valori individuali da riconoscere, indirizzare e ottimizzare affinché la persona, unica e infungibile, possa percorrere il proprio cammino esistenziale sfruttando al meglio le capacità di cui dispone e le competenze che il sistema scolastico sarà in grado di garantirle. La “gara della vita”<sup>45</sup> non è una corsa frenetica all’accaparramento di risorse scarse, culminante in una classifica destinata a decretare una scala di valori ordinata in senso decrescente, così da suscitare un giudizio di ammirazione per il vincente e un giudizio di riprovazione per gli ultimi. La “gara della vita” è piuttosto un’occasione affinché ognuno possa manifestare il proprio valore indipendentemente dal risultato finale, a prescindere da giudizi sulle prestazioni rese. Non è il mondo dell’eccellenza, dove domina il migliore, ma è il campo dell’umanità, dove fiorisce la partecipazione egualitaria.

Affinché questa rinnovata interpretazione del merito, innanzitutto a livello scolastico, possa davvero attecchire e produrre i frutti auspicati è necessario non solo proseguire con tenacia e coraggio lungo la strada illuminata dal principio di eguaglianza sostanziale, ma anche riconoscendo pieno e coerente valore a quella formula «curiosa e nuovissima», come la definì Livio Paladin<sup>46</sup>, che è la «pari dignità sociale» enunciata proprio in apertura del primo comma dell’art. 3 Cost.<sup>47</sup>.

È vero che questo principio ha trovato scarsa applicazione in sede giudiziale<sup>48</sup>. E non mancano anche dubbi della dottrina in ordine alla sua applicabilità<sup>49</sup>. Nondimeno, è altrettanto indiscutibile la capacità di tale clausola di mettere in collegamento, coniugandole, le due dimensioni

<sup>45</sup> N. BOBBIO, *Eguaglianza e libertà*, Einaudi, Torino, 1995, 26.

<sup>46</sup> L. PALADIN, *Il principio costituzionale d’eguaglianza*, Giuffrè, Milano, 1965, 237.

<sup>47</sup> Cfr. Q. CAMERLENGO, *Pari dignità sociale e solidarietà: per un effettivo inveroamento del principio di eguaglianza*, in *Scritti in memoria di Beniamino Caravita*, III, Editoriale scientifica, Napoli, 2024, 2311 ss.

<sup>48</sup> Cfr. S. NICCOLAI, *Il limitato utilizzo del principio di pari dignità sociale nella giurisprudenza costituzionale. Appunti per una ricerca*, in *Scritti in onore di Alessandro Pace*, III, Editoriale scientifica, Napoli, 2012, 2213 ss. Cfr., altresì, P. ZUDDAS, *La pari dignità sociale a tre dimensioni*, Cedam, Padova, 2019.

<sup>49</sup> V., infatti, A. CERRI, *Spunti e riflessioni minime a partire dall’emergenza sanitaria*, in *Nomos*, n. 1, 2020, 2, per il quale il criterio della «pari dignità sociale» è «risorsa ultima da impiegare con cautela, per la sua non assoluta precisione».

dell'eguaglianza configurate dal citato art. 3<sup>50</sup>. Attraverso la rimozione degli ostacoli di ordine economico e sociale che limitano di fatto il pieno sviluppo della persona e l'effettiva partecipazione di tutti alla vita comunitaria, si persegue l'obiettivo di contrastare le diseguaglianze basate sui fattori di discriminazione previsti dal primo comma dell'art. 3, così da rendere effettivo il godimento dei diritti fondamentali e così da rendere non ipocrita l'eguale soggezione dinanzi alla legge.

Il merito, quale quello che può degenerare nella meritocrazia (aggiungerei) parossistica e sfrenata, contraddice la pari dignità sociale non tanto perché discrimina tra quanti ce la fanno e quanti, al contrario, restano indietro. Piuttosto, già a monte il merito è nemico della pari dignità sociale quando consente ai gruppi dominanti di imporre i propri *standard*, i propri modelli e stili di vita, le proprie concezioni ideali, misurando così le prestazioni rese dai consociati proprio in relazione a tali parametri. Al contrario, i "meriti" individuali partono dal basso e prescindono da una previa ricognizione e imposizione di criteri di giudizio. Essi, invero, sintetizzano le capacità di ognuno, equiparandole come tutte orientate verso la promozione del singolo e, nel contempo, verso il progresso materiale e spirituale della società. La scuola, in particolare, deve saper intercettare tali capacità, senza collocarle in rigide e preconfezionate classifiche di merito appunto, e deve poi tradurle in percorsi formativi che siano davvero in grado di farle emergere, contribuendo così alla realizzazione delle finalità enunciate nel secondo comma dell'art. 3: pieno sviluppo della persona ed effettiva partecipazione alla vita comunitaria nelle sue diverse componenti vitali.

Pari dignità sociale significa che tutti meritano di essere percepiti e trattati come egualmente degni di apprezzamento e considerazione sociale, e non può certo essere una distorta applicazione del criterio del merito ad agire contro questa apertura verso ogni consociato. E chi continua a meritare, secondo la classica accezione di questo principio, è chiamato comunque ad adempiere ai doveri inderogabili di solidarietà imposti dall'art. 2 Cost. E in questo senso si può, anzi si deve parlare di "merito solidale": le capacità, i talenti, gli sforzi messi a disposizione non solo della persona, ma anche degli altri, specie di coloro che versano in condizioni di fragilità ed emarginazione. A sollecitarlo non è un testo religioso o una filosofia *new age*, ma è la nostra

---

<sup>50</sup> Di questo avviso G. FERRARA, *La pari dignità sociale (appunti per una ricostruzione)*, in *Studi in onore di Giuseppe Chiarelli*, II, Giuffrè, Milano, 1974, 1102 s., nonché B. CARAVITA, *Oltre l'eguaglianza formale. Un'analisi dell'art. 3 comma 2 della Costituzione*, Cedam, Padova, 1984, 43.

Costituzione<sup>51</sup>. La meritevolezza la si dimostra non solo (e non tanto) eccellendo, quanto dimostrando valore e, dunque, capacità di riconoscersi nei principi costituzionali e di contribuire ad inverarli quotidianamente.

---

<sup>51</sup> V., infatti, G. MATUCCI, *Merito e Costituzione*, in M. FERRARI, A. MARANESI (a cura di), *Dizionario del merito nei processi educativi*, cit., 132 ss., per la quale «il merito deve affrancarsi dall'originaria accezione spiccatamente selettiva che scaturisce dal tenore letterale del testo e deve assumere una connotazione coerente con la vocazione autenticamente inclusiva suggerita dall'interpretazione sistematica delle norme ad opera della giurisprudenza costituzionale».