

## **Diritti umani, educazione e bioetica: nuova frontiera per una Scuola intesa come luogo di maturazione collettiva.**

**Riccardo Abati \***

### **PRIMA PARTE**

In questa prima parte si evidenzierà il concetto di persona nella normativa della scuola secondaria di primo grado, nonché il rischio, sempre in agguato, di un disimpegno di docenti e discenti, sui grandi temi della difesa della vita.

Successivamente si sottolineerà quanto sia importante, ai fini della formazione globale dei discenti, educarli a compiere scelte responsabili, anche favorendo una progressiva conoscenza di sé e l'interiorizzazione di un pacchetto di valori, irrinunciabili, di grande spessore etico.

#### **1. Premessa**

Tra la maggior parte degli educatori, la riflessione bioetica è percepita come il punto d'intersezione tra due saperi: quello delle scienze sperimentali e quello umanistico. Quest'incontro – scontro tra il dato scientifico post-galileiano e l'immenso patrimonio filosofico, teologico e morale della cultura classica ha obbligato gli educatori più sensibili all'evoluzione epistemologica delle discipline, a rivedere, o comunque a considerare sotto prospettive concettuali diverse, molte problematiche relative alla vita e a quanto ad essa connesso: la salute e il mantenimento di un suo standard qualitativo. Si sono ripresentati gli antichi interrogativi: chi siamo, da dove veniamo e dove andiamo. Si sono delineate due correnti di pensiero: quella degli strenui difensori, ad ogni costo, della sacralità della vita e della sua intangibilità, dal concepimento alla morte naturale, e quella dei sostenitori dell'ammissibilità di intervenire, senza alcun dubbio, "*in itinere*", in modo da garantire, in ogni caso, il soddisfacimento dei desideri di una vita "felice" dell'essere umano.

---

\* Specialista in "*Istituzioni e tecniche di tutela dei diritti umani*" presso l'Università di Padova.  
Associazione DIRITTI UMANI- SVILUPPO UMANO di Padova.  
Responsabile regionale del settore "*Educazione alla legalità*" di LIBERA-VENETO

A dire il vero tra le due posizioni se ne colloca una terza: quella dei dubbiosi, di coloro che interrogano e s'interrogano sulla liceità dell'intervento umano su meccanismi biologici conseguenza di milioni d'anni d'evoluzione.

La riflessione bioetica diviene spesso macerazione interiore che chiama in causa la *“necessità di coniugare la libertà con la responsabilità. Una responsabilità che chiama in causa soprattutto gli educatori che di tale responsabilità devono indicare finalismi e contenuti, soprattutto gli educatori della scuola, il luogo ove sorgono le domande, ma si esigono anche le risposte: non si può continuare a dire educiamo alla responsabilità, se poi a questa responsabilità non si danno dei contenuti”*<sup>1</sup>.

Le notizie sull'esperimento di un embrione umano clonato<sup>2</sup>, come già avvenne per la pecora Dolly, e quelle sulla sua distruzione dopo dodici giorni, creano nuove domande, nuove preoccupazioni e nuove obiezioni, specialmente da parte di chi ritiene che la vita inizi con il suo concepimento. Per un educatore, domande, preoccupazioni ed obiezioni devono necessariamente divenire parte integrante di una professionalità docente che si fa ricerca attenta, scrupolosa, obiettiva e critica attorno al nocciolo duro della centralità della dignità della persona umana alla quale ineriscono diritti e doveri che devono divenire agenti regolatori di relazioni interpersonali improntate alla promozione di uno sviluppo integrale della persona umana.

---

<sup>1</sup> AA. VV., *Bioetica ed educazione*, Editrice La Scuola, Brescia 1997, p.8

<sup>2</sup> Cfr.: *Embrione umano clonato come Dolly. E' stato mantenuto in vita dodici giorni*, in *“Corriere della Sera”*, 18.6.1999, p. 18; *Fotografato il primo uomo clonato*, in *“Il Gazzettino”*, 18.6.1999, p.10.

## 2. Alla ricerca del concetto di persona e di etica nella normativa scolastica della Scuola secondaria di primo grado.

La scuola media esiste in virtù dell'art. 34 della Costituzione, e *“concorre a promuovere la formazione dell'uomo e del cittadino secondo i principi sanciti dalla Costituzione e favorisce l'orientamento dei giovani ai fini della scelta dell'attività successiva”*<sup>3</sup>.

Vi è un'affermazione utile ad una prima riflessione. Si parla, infatti, di *formazione dell'uomo e del cittadino*, e deve intendersi una formazione globale, dove la scolarità non ignori l'umanità. In altre parole la Scuola deve diventare, sempre più, un luogo dove il lavoro e l'umanità dell'educatore intersecano il lavoro e l'umanità del discente e dal rispettivo riconoscimento dei diritti e dei doveri emerge la dignità di entrambi. La *formazione dell'uomo e del cittadino* richiede che si avviino progetti educativi idonei a colmare la frattura tra valori e comportamenti che genera smarrimento tra gli educatori, ma che anche i giovani avvertono e manifestano con atteggiamenti verbali e non verbali, sempre più ai limiti di una soglia d'accettabilità sociale e con posizioni ideologiche sempre più estreme. La persona del discente avverte in modo evidente che *“crea difficoltà la carenza di tensione tra quanto è dichiarato e quanto è praticato, l'aver oggettivato e contemporaneamente de – soggettivato i valori”*<sup>4</sup>.

In altre parole pare, sempre più, che nella quotidianità i valori *“risultano centrali soltanto nel riferimento teorico delle persone, mentre risultano marginali nelle concrete dinamiche di vita”*<sup>5</sup>. La formazione dell'uomo e del cittadino spesso arranca sul fronte di una *“dissonanza mai conflittuale, per cui si crea divaricazione tra i*

---

<sup>3</sup> Legge 31 dicembre 1962, n° 1859: *“Istituzione e ordinamento della scuola media statale”*, art. 1, 2° comma

<sup>4</sup> M. Orsi, *Educare a una cittadinanza responsabile*, EMI, Bologna 1998, p. 125

<sup>5</sup> F. Garelli, *La condizione giovanile nella società complessa*, in *Aggiornamenti Sociali*, 7-8, Milano 1991, p.546

*valori predicati e i valori realmente praticati, tra princìpi enunciati e comportamenti concreti. Una dissonanza che però non genera conflitto, dialettica: il problema è che il comportamento rimane indifferente rispetto ai valori dichiarati. Se dunque i valori rimangono saldi, l'etica si svuota fino a perdere la sua rilevanza”*<sup>6</sup>. Un'indifferenza che tra i giovani si manifesta anche con il fermarsi, spesso, al puro dato conoscitivo di un certo problema. Si pensi alla complessità, teorico – pratica, delle fecondazione artificiale, dell'eutanasia, della procreazione assistita, della clonazione, oltre ai “classici”: aborto e contraccezione. C'è molta curiosità del dato tecnico e tecnologico, ma, il più delle volte, ci si ferma lì, senza riflettere, in modo critico, sulle informazioni ricevute o lette. Questa assenza di pensiero critico avvantaggia una conoscenza bioetica grossolana e scelte di vita superficiali e pressappochiste. Ai docenti è richiesto di fornire dati obiettivi, ricercati in molteplici fonti, e di provocare riflessioni critiche, che vadano oltre l'informazione, e che scavino all'interno delle parole e tra le righe. I professionisti dell'educazione, specialmente a proposito delle questioni di bioetica, devono accendere interessi, suscitare curiosità e favorire apprendimenti incardinati nelle conoscenze possedute e ponte per quelle successive. Si tratta di finalità prioritarie di ogni insegnamento, da perseguire anche avvalendosi di personale esterno e magari compiendo visite d'istruzione mirate. Non è sufficiente strutturare conoscenze ed abilità, ma si devono anche fornire strumenti di ricerca e di valutazione ed accrescere il desiderio di saperne sempre di più per contribuire a scardinare il disimpegno intellettuale. Le motivazioni a quest'indifferenza sono molte, ma, principalmente, sosterrai che, nella maggioranza dei casi, prevale un dato antropologico antico non superato dal rapido cambiamento dei costumi sociali; mi riferisco al problema della sessualità e di tutte le implicanze morali, sociali,

---

<sup>6</sup> M. Orsi, cit., p. 126

psicologiche e culturali che intridono il problema della trasmissione della vita e il mantenimento di una sua efficacia ed efficienza “*pro tempore*”. Sul piano della comunicazione interpersonale molto dipende da chi propone e da come si propongono, alla riflessione personale ed alla discussione collettiva, le questioni di bioetica. Spesso l’insegnante della classe non è la figura più idonea a trattare di bioetica, a meno che non sia una persona di indubbio carisma professionale e che abbia saputo, nella quotidianità scolastica, coniugare scolarità ed umanità, capacità di ascolto ed elevata preparazione professionale. In alternativa si può ricorrere a collaudati esperti esterni dotati di grandi capacità relazionali con i giovani.

C’è anche da affermare che di bioetica a scuola se ne parla poco e le conoscenze su tale materia da parte dei docenti sono decisamente scarse. Si può quindi andare incontro al rischio di una non interiorizzazione della conoscenza scientifica per poi metterla in relazione dialettica con le altre componenti della persona: moralità, religiosità, idee politiche, substrato culturale, ecc.. Si preferisce delegare a qualcun altro (istituzioni, comitati vari, associazioni, movimenti d’opinione, chiese di diverse confessioni, ecc.), per poi, nella maggioranza dei casi agire, o secondo coscienza o su base utilitaristica.

Si sta sempre più affermando l’abitudine a sottoscrivere quella che Gehlen <sup>7</sup> definisce “*legge dell’esonero*” (“*Entlastung*”), o di liberazione dal peso, se si va all’etimologia d’esonero. Una liberazione dalle funzioni materiali per esercitare “*quelle superiori dell’uomo, in ogni campo della vita intellettuale e morale*” <sup>8</sup>, ma in realtà non è così.

Infatti, l’esonero si sta estendendo anche alle “*funzioni superiori, ossia le funzioni spirituali, le quali ricomprendono l’etica e i valori. L’uomo in questa era della tecnica, che rende possibile tutto, tenderebbe a routinizzare la dimensione etica, che*

---

<sup>7</sup> A. Gehlen, *L’uomo. La sua natura e il suo posto nel mondo*, Feltrinelli, Milano 1990

*da funzione superiore passerebbe ad essere funzione inferiore della quale non occorre più occuparci*"<sup>9</sup>. Si assiste così ad una progressiva deresponsabilizzazione dei discenti e dei docenti che può mettere in discussione sia *"l'attuazione del diritto allo studio, sia la piena formazione della personalità degli alunni"*<sup>10</sup>.

L'urgenza di un'educazione alla legalità ed ai diritti umani, che recuperi anche il significato del valore della vita, in quanto occasione d'impegno personale al servizio della comunità, sono esigenze che devono essere sempre più avvertite nella Scuola italiana. Esse costituiscono un importante sintomo, di un diffuso disagio giovanile, alle cui radici c'è anche una profonda messa in discussione di valori quali la famiglia, l'amicizia, la salute, gli affetti e la capacità delle istituzioni di risolvere il complesso sistema delle relazioni alunni – docenti – genitori. Nonostante tutte queste problematiche *"il pieno sviluppo della persona umana"*<sup>11</sup>, resta al centro dei compiti educativi di tutti coloro che interagiscono con i giovani.

Con l'emanazione del D.M. 9 febbraio 1979<sup>12</sup>, è più volte ribadita la centralità della persona in una *"scuola per l'istruzione obbligatoria che risponde al principio democratico di elevare il livello di educazione e di istruzione personale di ciascun cittadino e generale di tutto il popolo italiano"*<sup>13</sup>.

La scuola media deve favorire la *"progressiva maturazione della coscienza di sé e del proprio rapporto con il mondo esterno"*<sup>14</sup> e deve aiutare l'alunno *"ad acquisire progressivamente un'immagine sempre più chiara ed approfondita della realtà sociale e a riconoscere le attività con cui l'uomo provvede alla propria sopravvivenza"*

---

<sup>8</sup> *ibidem*, p. 93

<sup>9</sup> M. Orsi, cit., p. 134

<sup>10</sup> Legge 4 agosto 1977, n° 517: *"Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione, nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico"*, art. 7, 1° comma

<sup>11</sup> Costituzione italiana, art. 3

<sup>12</sup> D. M. 9 febbraio 1979, *"Programmi, orari d'insegnamento e prove d'esame per la scuola media statale"*.

<sup>13</sup> *Ibidem*, *Premessa Generale, I Parte, Caratteri e Fini della scuola media, 3, Principi e fini generali della scuola media.*

*e trasforma le proprie condizioni di vita”<sup>15</sup>. La scuola media, secondo quanto recitato dal D.M. in oggetto, ” è orientativa in quanto favorisce l’iniziativa del soggetto per il proprio sviluppo e lo pone in condizione di conquistare la propria identità di fronte al contesto sociale tramite un processo formativo continuo.*

*La possibilità di operare scelte realistiche nell’immediato e nel futuro, pur senza rinunciare a sviluppare un progetto di vita personale, deriva anche dal consolidamento di una capacità decisionale che si fonda su una verificata conoscenza di sé”<sup>16</sup>. Su questo versante c’è molto da lavorare.*

Spesso nella Scuola manca, ed è fatto grave, la consapevolezza degli educatori di essere costruttori di futuro avendo come base il presente, spesso socialmente drammatico, di molte realtà giovanili individuali. Un futuro radicato in valori irrinunciabili quali, ad esempio, la promozione e il rispetto di tutte le categorie dei diritti umani, innanzitutto il diritto alla pace e il diritto alla vita, la legalità democratica, la reciproca comprensione interetnica ed interreligiosa.

A quanto detto sopra aggiungerei che, talvolta, nella Scuola è assente anche l’umiltà professionale di non dover tanto spartire la propria ricchezza interiore, cosa peraltro utile, quanto piuttosto di mostrare ai discenti le loro ricchezze interiori per acquisirle a dato conoscitivo al fine di porle in reciproca fibrillazione, per favorire la crescita umana e spirituale di ciascuno, nel confronto sereno con l’altro. Il lavoro degli educatori necessita di *“recuperare progettualità e trascendere l’immediato, pensare la realizzazione di condizioni di vita e sociali che migliorino l’esistente”<sup>17</sup>. La conoscenza di sé non si struttura se l’allievo non è posto nella condizione di verificare, e vivere quotidianamente, i suoi valori di riferimento, la sua definizione o*

---

<sup>14</sup> *Ibidem, a) Scuola della formazione dell’uomo e del cittadino.*

<sup>15</sup> *Ibidem, b) Scuola che colloca nel mondo.*

<sup>16</sup> *Ibidem, c) Scuola orientativa.*

<sup>17</sup> M. Orsi, *cit.*, p.150.

idea di vita, biologica ed interiore, i suoi appigli concettuali, con i quali rapportarsi di fronte a scelte etiche. E le condizioni di verifica necessitano anche che l'allieva/o, con l'aiuto dei propri genitori, dei docenti e/o esperti esterni, s'incontri/scontri con le grandi tematiche della bioetica, con le quali, inevitabilmente, dovrà confrontarsi nel corso della propria esistenza.

### **3. Bioetica, educazione, libertà e scelte personali**

Le questioni sollevate dalla bioetica si possono ricondurre a tre grandi gruppi concettuali: la nascita, la morte, il patrimonio genetico.

Relativamente al primo gruppo si segnalano i dibattiti, sempre attuali, sulla contraccezione; la fecondazione in vitro; l'aborto con blocco dell'impianto dell'ovulo; il salvataggio dei bambini nati prematuri (25 settimane) mediante l'uso di terapie intensive; la non coincidenza tra maturità biologica – maturità genetica e maturità sociale, ecc. Riguardo al secondo gruppo rivestono notevole e drammatica attualità il controllo della qualità della vita; l'accanimento terapeutico; l'eutanasia; la morte cerebrale; i trapianti d'organi.

Sul fronte del patrimonio genetico grossi problemi etici sono sollevati dalle tecniche di diagnosi prenatale; la selezione degli embrioni; il progetto genoma; la diagnosi delle malattie genetiche tardive; la terapia genetica (sostituzione dei geni); la clonazione, compreso quella umana.

A questi tre tematiche: vita morte, patrimonio genetico, si aggiungono anche i problemi sollevati dal progresso della biologia e della medicina quali ad esempio: la specializzazione e settorializzazione sempre maggiore della medicina con il rischio di perdere di vista la centralità della persona umana; la medicalizzazione della vita; il

cambiamento del rapporto medico paziente; il prevalere d'interessi economici e le eventuali difficoltà di gestione delle risorse.

Si delinea un'etica del futuro che parrebbe non essere un'etica della responsabilità.

Si tratta di far emergere anche nel lavoro quotidiano degli educatori che il principio di responsabilità, così come proposto da Jonas <sup>18</sup>, deve porre tutti gli allievi nella condizione di *“reagire progettualmente di fronte alla società complessa”* <sup>19</sup>.

Già Weber evidenziava come ognuno *“confronta e sceglie tra i valori...secondo la sua personale concezione del mondo...compiere una scelta è cosa sua”* <sup>20</sup> ed a tale compito non è possibile sottrarsi se non si vuole divenire sudditi di qualcuno o qualcosa che manovra i fili dall'alto. Entra in campo il grande problema della libertà: quella più ampia e basilare, fondata sul riconoscimento reciproco della dignità inerente ad ogni essere umano e dei suoi diritti umani universalmente riconosciuti.

A questo proposito non si deve dimenticare che ai docenti è garantita la libertà d'insegnamento<sup>21</sup> intesa a *“promuovere attraverso un confronto aperto di posizioni culturali, la piena formazione della personalità degli alunni...nel rispetto della coscienza morale e civile degli alunni stessi”*<sup>22</sup>.

La Scuola italiana deve progettare percorsi educativi fattibili per restituire a tutti i discenti *“il senso della persona responsabile e del potere enorme che essa possiede se ha fiducia in sé”*<sup>23</sup>. La Scuola deve quindi aiutare i giovani a costruire una propria scala di valori e metterli in grado di compiere scelte di spessore etico sui grandi temi dell'esistenza.

---

<sup>18</sup> H. Jonas, *Il principio di responsabilità*, Einaudi, Torino 1990

<sup>19</sup> M. Orsi, *cit.*, p. 162

<sup>20</sup> M. Weber, *Il metodo delle scienze storico – sociali*, Einaudi, Torino 1974, pp. 59-60, *passim*.

<sup>21</sup> Legge 30 luglio 1973 n° 477, art. 4

<sup>22</sup> DPR 417/1977, art. 1

<sup>23</sup> E. Mounier, *Il personalismo*, AVE, Roma 1978, p. 124.

Tra i compiti dell'educare vi è anche quello di costruire responsabilità nella libertà in quanto *“l'uomo libero è un uomo che il mondo interroga e che al mondo risponde: è l'uomo responsabile. La libertà non isola, ma unisce”*<sup>24</sup>.

Tutte le discipline devono condurre l'allievo ad essere in grado di possedere abilità di astrazione e di sintesi *“base sicura di ogni ulteriore conquista culturale e condizione di libero giudizio critico e quindi di umana dignità”*<sup>25</sup>.

Il *“potere aumentato dell'agire umano”* per usare un'espressione del Guardini<sup>26</sup>, *“attraverso una scienza sempre più penetrante ed una tecnica sempre più efficiente, aumenta il potere che l'uomo ha di disporre delle cose che gli sono state date”*<sup>27</sup>.

Tuttavia è doveroso interrogarsi se tutto quanto è tecnicamente possibile è anche moralmente lecito o deve esserci un limite, anche all'indagine scientifica, se questa, con i suoi metodi, pone in secondo piano la centralità della dignità della persona umana. Non si tratta di una costrizione o di una negazione alla sete di conoscenza, insita in ogni essere umano, bensì una scelta a favore della sua vera libertà: quella di non oltrepassare i limiti della scienza se quest'ultima viola l'universalità, l'interdipendenza, l'intangibilità e l'inalienabilità dei diritti della persona umana.

Nella nostra società complessa emergono almeno quattro tendenze socio – culturali che coinvolgono l'interazione tra la riflessione bioetica e le implicazioni educative inerenti l'attività dei docenti. Innanzitutto la continua revisione dei concetti di salute e di malattia. Salute è assenza di malattia? Nel *Preambolo* della costituzione dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), in conformità con lo Statuto delle Nazioni Unite, si legge che la salute è uno stato di completo benessere fisico – mentale e sociale e non soltanto assenza di malattia o di infermità. C'è anche da

---

<sup>24</sup> *Ibidem*, p. 99

<sup>25</sup> D.M. 9 febbraio 1979, cit., 4. *Processi di apprendimento e graduale sistemazione delle esperienze e delle conoscenze*, 4° comma.

<sup>26</sup> R. Guardini, *La fine dell'epoca moderna. Il potere*, Morcelliana, Brescia 1993, p. 167.

ricordare che lo stato di malattia lo definisce il medico, ma quello di salute è un problema di percezione. Oserei affermare che la salute è soggettiva. Si sta andando verso una nuova definizione di salute definita come uno stato dinamico di completo benessere fisico, mentale, spirituale e sociale. Una tale definizione di salute, per concretizzarsi nella quotidianità, necessita di alcuni prerequisiti quali la pace, l'equità sociale e il soddisfacimento dei bisogni vitali<sup>28</sup>. Tra quest'ultimi oltre al cibo, all'acqua, alla sanità, all'abitazione, al lavoro e ruolo attivo nella società, vi è anche un'istruzione di base, idonea a garantire il possesso delle abilità di leggere, scrivere e di far di conto, e un'educazione che renda tutti gli esseri umani pienamente consapevoli di essere portatori di una propria dignità originaria.

Un'altra tendenza socio culturale è il mutamento del significato della corporeità e della sessualità. Le varie iniziative di "educazione sessuale", devono, necessariamente, considerare le implicazioni etiche presenti negli aspetti relazionali, procreativi e delle cure parentali.

Si deve anche riflettere sul fatto che negli ultimi cinquant'anni, specialmente in zone molto urbanizzate, vi è stato un progressivo impoverimento del potere simbolico della fecondità, del nascere, dell'ammalarsi e del morire. Spesso, questi ed altri momenti della vita, non subiscono una rielaborazione, rimanendo confinati in ambito strettamente domestico, senza esternazione e partecipazione oltre il nucleo familiare. La riflessione etica deve attraversare le strutture epistemologiche di tutte le discipline. Essa non è esclusivo appannaggio di qualche disciplina: tutte le contaminano e tutte possono essere contaminate confrontando i saperi di stretta competenza con le implicazioni mediche, sociali, giuridiche, economiche, pedagogiche che stanno dietro ad ogni scelta educativa.

---

<sup>27</sup> *Ibidem*

Gli educatori devono riscoprire *“una nuova sensibilità per i valori. Si tratta dello sviluppo di atteggiamenti creativi, di nuovi stili di vita e di relazione, di nuove libertà ed insieme di nuove solidarietà, che la scuola e i suoi soggetti devono elaborare in risposta alle sfide che vivono”*<sup>29</sup>. Si tratta quindi di (ri)scoprire non un’educazione, ma l’educazione, sostenuta, avvalorata da una spiccata attenzione per i temi etici che stanno pervadendo la storia sociale, politica ed economica della società di questo ultimo sprazzo di secolo e di millennio.

Educare *“sta ad indicare che i sistemi sociali che orientano le persone, per funzionare, debbono primariamente orientare la persona alla persona”*<sup>30</sup> in un circolo virtuoso di esemplarità, coerenza, disciplina e responsabilità.

Tutto questo ci suggerisce che il problema centrale del binomio bioetica – educazione è quello della **scelta** cioè *“quello di connettere l’orizzonte delle opportunità con l’orizzonte della progettualità”*<sup>31</sup> e aggiungerei che è necessario coniugare l’informazione/formazione degli educatori con un’analoga, seppur diversificata nei contenuti e nelle metodologie, informazione/formazione dei genitori. Senza il coinvolgimento globale di tutti gli attori sul palcoscenico della vita, qualsiasi progetto educativo rischia di trovarsi spiazzato, sradicato, non incarnato nella quotidianità, e pertanto destinato a languire in sterili disquisizioni concettuali, senza causare la modifica di comportamenti e senza aver generato dubbi e proposto soluzioni, ovvero, in altre parole, senza aver generato consapevolezza valoriali di alto spessore etico e apprendimenti significativi e significanti, in merito al proprio ruolo nella società. Se non c’è questa consapevolezza di utilità sociale, in quanto persone portatrici di dignità, che necessita di entrare in osmosi relazionale e operativa con ogni essere

---

<sup>28</sup> Cfr. A. Melucci, *Passaggio d’epoca*, Feltrinelli, Milano 1994, pp. 79-80.

<sup>29</sup> P. Donati, *Teoria relazionale della società*, Franco Angeli, Milano 1991, p. 419

<sup>30</sup> P. Donati, *cit.*, p. 421

<sup>31</sup> M. Orsi, *cit.*, p. 181.

umano, sono comprensibili anche molte tipologie di comportamenti giovanili di illegalità e di scelte contrarie alla vita. Riflettere sull'etica significa riconoscere il bisogno di avere *"un quadro assiologico e comportamentale di riferimento capace di guidare nella scelta"*<sup>32</sup>.

Per il momento ci fermiamo qui. Nella seconda parte si effettueranno delle riflessioni sui rapporti esistenti tra persona, educazione e scelte personali. Infine si esaminerà, brevemente, la normativa internazionale di riferimento per lo studio di problematiche inerenti la bioetica.

---

<sup>32</sup> *Ibidem*, p. 182

## **Diritti umani, educazione e bioetica: nuova frontiera per una Scuola intesa come luogo di maturazione collettiva.**

**Riccardo Abati \***

### **SECONDA PARTE**

Nella prima parte si è cercato di evidenziare il concetto di persona nella normativa della scuola secondaria di primo grado, nonché il rischio, sempre in agguato, di un disimpegno di docenti e discenti, sui grandi temi della vita.

Successivamente si è sottolineata l'importanza di promuovere, nei discenti, una progressiva conoscenza di sé e la coscientizzazione di un pacchetto di valori di riferimento. Infine si è detto che, per un educatore, porre i giovani in grado di compiere scelte responsabili è uno dei problemi centrali della bioetica.

In questa seconda parte proseguiamo le riflessioni sull'importanza di scegliere e, successivamente, si analizzerà, brevemente, il concetto di persona e si esaminerà la *Convenzione per la protezione dei diritti dell'uomo e la dignità dell'essere umano con particolare riguardo alle applicazioni della biologia e della medicina: Convenzione sui diritti dell'uomo e la biomedicina* (Oviedo, 4 aprile 1997), emanata dal Consiglio d'Europa.

#### **4. Persona, educazione e bioetica**

Educare a scegliere, a discriminare, a valutare, ad orientarsi, sono finalità della scuola media, oltre a quella di incrementare le nozioni<sup>33</sup>. Per compiere delle scelte responsabili ci si deve conoscere attraverso una *“progressiva maturazione della coscienza di sé e del proprio rapporto con il mondo esterno”*<sup>34</sup>, ma è anche vero che *“l'identità dipende dalle nostre scelte, da quello che vogliamo e possiamo essere”*<sup>35</sup>. Favorire la costruzione dell'identità nei giovani, attraverso l'attività educativa e il coinvolgimento dialettico degli educatori disposti a continui confronti con le personalità degli allievi, attiva il sinergismo identità – scelta che aiuta, nel discente, la maturazione dell'obiettivo di essere in grado di compiere scelte, suscitando *“un pieno coinvolgimento etico e attivando il senso della responsabilità soggettiva.*

---

\* Specialista in *“Istituzioni e tecniche di tutela dei diritti umani”* presso l'Università di Padova. Associazione DIRITTI UMANI- SVILUPPO UMANO di Padova.

Responsabile regionale del settore *“Educazione alla legalità”* di LIBERA-VENETO

<sup>33</sup> Cfr. D.M. 9 febbraio 1979, *cit.*, I Parte, 3 c).

<sup>34</sup> *ibidem*, 3 a).

<sup>35</sup> A. Melucci, *cit.*, p.38, *passim*

*Lo scegliere va dunque inteso nei termini di un agire elettivo, il quale dà corso ad un processo di legittimazione dell'alternativa preferita: l'investimento e il coinvolgimento pieno del soggetto è una sua caratteristica eminente, per cui diventa, in definitiva, impegno della persona, agire responsabile”* <sup>36</sup>. Essere nella condizione di poter scegliere è sinonimo di libertà, ma i grandi temi della bioetica obbligano a scegliere, quasi sminuendo il significato di libertà, e non è fuori luogo affermare che il non scegliere in realtà è già una scelta. Si tratta di un'apparente contraddizione in una società come la nostra dove *“il singolo ha la possibilità, prima impensabile, di incidere ben oltre la sfera di altre soggettività; è in grado di mettere in atto comportamenti capaci, di fatto, di cancellare, di deviare o di ledere caratteristiche essenziali non già di altri individui, bensì della specie. Oggi il comportamento individuale ha risorse tecniche tali da riuscire facilmente a modificare i tratti dell'umano, grazie al potere che esso ha di alterare quella premessa essenziale dell'uomo che è il dato biologico naturale”*<sup>37</sup>. Queste parole ci riportano agli stessi dubbi che stanno all'origine della bioetica e cioè: *“è sufficiente l'attuale bagaglio culturale dell'uomo occidentale per affrontare le nuove sfide che la tecnologia, nel bene e nel male, gli dischiude?”* <sup>38</sup>. Le ricadute nell'educativo di queste affermazioni sono storicamente drammatiche e chiamano alla mente la pratica dell'eugenetica, invitando a letture e approfondimenti interdisciplinari, unitamente ad una riflessione sul concetto di libertà non disgiunto da quello di responsabilità che *“guarda all'uomo nella sua globalità e nel suo progetto di vita: ben lontano, dunque, dalla libertà, radicale, da qualsiasi vincolo o costrizione”* <sup>39</sup>.

---

<sup>36</sup> M. Orsi, *cit.*, p.183, *passim*.

<sup>37</sup> E. Galli Della Loggia, *Dove la libertà trova un limite*, “*Corriere della Sera*”, 31 maggio 1998, *passim*

<sup>38</sup> A. Pessina, *Se i paletti servono la libertà dell'uomo*, *Avvenire*, 2 giugno 1998, p.1 e p. 8

<sup>39</sup> E. Sgreccia, *Il dibattito attuale in bioetica*, in AA.VV., *Bioetica ed educazione*, La Scuola, Brescia 1997.

In più tutte le problematiche, che sorgono attorno alle nuove tecniche per originare la vita, rimandano a una questione fondamentale per tutte le democrazie che siano tali: quello di una trasparente, corretta ed esaustiva informazione, comprensiva a tutti nella terminologia usata. Un'informazione che non nasconda neppure che, in molti casi, gli embrioni oggetto di manipolazione provengono da donne che si sono sottoposte a pratiche di fecondazione artificiale con esito negativo. Un'informazione che dica anche qualcosa sul grado *“di libertà di una volontà che è abbagliata dalla promessa dei risultati, ma ignora le condizioni per attuarle”*<sup>40</sup>. Anche questa è educazione: porre domande, cercare risposte e vie risolutive, nel rispetto della dignità della donna. La bioetica interroga tutti in quanto persone portatrici di bisogni materiali e spirituali e l'educazione, specialmente quella centrata sulla valorizzazione, il rispetto e la tutela dei sopra citati bisogni, cioè l'educazione ai diritti umani, motiva profondamente ogni soggetto ad acquisire consapevolezza del proprio *status* di persona e quindi della dignità che inerisce a questo *status* originario (dignità ontica). Ne consegue che essere posti nella condizione di scegliere, in quanto educati a poterlo fare, consente di poter dare valutazioni etiche con cognizione di causa evitando le astensioni non motivate o non supportate da un adeguato bagaglio concettuale. Il rischio maggiore, specialmente tra i giovani, è quello di *“privilegiare un atteggiamento di sospensione, come se si potesse vivere per prova”*<sup>41</sup>, senza voler confrontarsi con altri e/o senza l'impegno personale, nel dover testimoniare il coinvolgimento personale, in scelte etiche che mettano al centro l'integralità della persona. Educare a scegliere contribuisce a realizzare la finalità della riflessione etica e bioetica, cioè quella *“di dare indicazioni per il comportamento individuale”*<sup>42</sup>.

---

<sup>40</sup> A. Pessina, *cit.*, p. 8.

<sup>41</sup> A. Melucci, *cit.*, p. 106.

<sup>42</sup> E. Sgreccia, *cit.*, p.19.

Quest'ultimo deve essere improntato alla *“responsabilità che nasce dentro la libertà e che è sostenuta dalla ragione che valuta i mezzi e i fini per un progetto liberamente perseguito”*<sup>43</sup>. I programmi ministeriali per la scuola media sono decisamente ispirati ad un modello personalista che pone ogni discente, in quanto persona, al centro di ogni scelta educativa in quanto *“essere in cui la vita diventa capace di riflessione su di sé, di autodeterminazione ... che ha la capacità di cogliere e scoprire il senso delle cose e di dare senso alle sue impressioni e al suo linguaggio cosciente”*<sup>44</sup>.

Concetti che si collocano in un personalismo ontologico secondo il quale la persona è *“soggetto individuale, sostanziale, dotato di spiritualità e pertanto intrinsecamente capace di intenzionalità, relazionalità, interiorità, autodomínio, libertà”*<sup>45</sup>. Ma attenzione, il personalismo ontologico, a differenza della visione funzionalistica – attualistica che riduce il concetto di persona a un concetto astratto, porta ad affermare che *“l'essere umano è persona perché è, nella sua essenza, di natura spirituale e non perché ha un maggiore o minore capacità di coscienza, di relazionalità, di autocontrollo, ecc.”*<sup>46</sup>. Si comprendono, quindi, il dibattito e le divergenze d'opinione sul dover considerare persona lo zigote, l'embrione, il feto, l'individuo con grave o gravissimo handicap psichico, il malato terminale, il soggetto in coma irreversibile. I grandi interrogativi che devono riguardare anche gli educatori sono: Che cos'è la persona?, chi è la persona?.

---

<sup>43</sup> *Ibidem*, p. 20.

<sup>44</sup> E. Sgreccia, *La prospettiva personalista*, in E. Soetje, *La responsabilità della vita*, Paravia, Torino 1997, p. 54, *passim*.

<sup>45</sup> E. Sgreccia, M.L. Di Pietro, *Bioetica e persona*, in AA. VV., *Bioetica ed educazione*, cit., p. 40.

<sup>46</sup> *Ibidem*, p. 40.

La prima domanda presuppone una definizione concettuale, la seconda di identificazione, e vi è una stretta dipendenza tra i due quesiti e la tutela morale e giuridica della persona stessa, anche se non vi è un pieno accordo su questo fronte<sup>47</sup>.

Per quanto mi riguarda condivido una visione personalistica ontologica secondo la quale *“la vita è da proteggere a prescindere dalle sue manifestazioni fenomeniche...La persona costituisce un valore superiore e trascendente in relazione alla sua natura dotata di pensiero, coscienza e libertà e, pertanto, al suo valore ontologico e assiologico. In ogni persona si realizza l’umanità della sua dignità”*<sup>48</sup>.

Il primo diritto della persona umana, dopo il diritto alla pace, è quello della tutela e garanzia della vita fisica, della sua integrità anche genetica, e della salvaguardia della salute. Ne consegue la non accettazione morale, ad esempio, dell’aborto, dell’eutanasia, uteri in affitto, fecondazione eterologa, trapianti d’utero, isterectomie non motivate da serie e documentate minacce alla salute della donna, ecc. Entrano prepotentemente in campo due fondamenti di tutte le democrazie: il principio di eguaglianza e quello di non discriminazione, che pongono la persona umana come valore centrale della società. I diritti umani, nella prospettiva giusnaturalistica *“fondano costitutivamente e strutturalmente la coesistenza umana”*<sup>49</sup> e l’etica pubblica cioè il *“minimo etico”*<sup>50</sup> in quanto irrinunciabile. Rifiutare o negare l’etica dei diritti umani significherebbe rinunciare alla dignità umana e quindi alla coesistenza di tutti gli esseri umani.

---

<sup>47</sup> Sul significato di persona cfr. L. Palazzini, *I significati del concetto filosofico di persona e implicazioni nel dibattito bioetico e biogiuridico attuale sullo statuto dell’embrione umano*, in AA.VV., *Identità e statuto dell’embrione umano*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 1998, pp. 53-74.

<sup>48</sup> E. Sgreccia, M.L. Di Pietro, *cit.*, p.45.

<sup>49</sup> G. Dalla Torre, *Le frontiere della vita. Etica, bioetica e diritto*, Studium, Roma 1997, p. 20.

<sup>50</sup> *Ibidem*, p. 29.

“*Se non si rispettano almeno i diritti non è pensabile alcuna azione morale*”<sup>51</sup>. La riflessione bioetica inquadra le fonti del diritto sotto una nuova visione. Infatti fonte del diritto è “*l’ontologia della persona umana, nei beni che esprime e che l’etica recepisce come valori e norme di comportamento. E’ per questo che alla base della legalità giuridica c’è l’etica della persona, normativa di tutte le esigenze di rispetto che avanza, a cominciare dalla condizione primigenia e più semplice del suo esistere, quella embrionale*”<sup>52</sup>. **Gli educatori sono i magistrati naturali dei diritti umani** e sono impegnati nel delicato e insostituibile compito di promuovere una cultura della vita e di favorire lo sviluppo della persona umana e della personalità, dove quest’ultima indica “*la progressiva acquisizione sul piano operativo di qualità che sono proprie della persona, ma che necessariamente, accompagnano fin dall’inizio la sua esistenza.*”<sup>53</sup>. La riflessione bioetica rappresenta un valido strumento per favorire nel discente la progressiva maturazione della coscienza di sé e promuovere la capacità di scegliere oltre che di decidere sulle questioni cruciali che il progredire della scienza e della tecnologia continuamente porranno all’attenzione di tutti. Sia l’etica pubblica che l’azione educativa si stanno caratterizzando per alcune particolarità:

1. Le problematiche sollevate dalla riflessione bioetica, così come la progettualità educativa, stanno uscendo dalle aree di loro stretta competenza, medica e scolastica, cercando contaminazioni interdisciplinari, peraltro sempre più obbligate, in una dialettica costruttiva che favorisca la ricerca di soluzioni attente alla centralità della persona umana.
2. Vi è la necessità di elaborare un quadro etico fondato razionalmente, valorizzando al massimo la coerenza, la plausibilità, la comunicabilità e l’universalità della razionalità etica.
3. Sia la riflessione bioetica che la progettazione educativa devono individuare una loro collocazione propositiva ed ermeneutica all’interno della nostra società, culturalmente ed eticamente pluralista e sempre più secolarizzata.

---

<sup>51</sup> *Ibidem*

<sup>52</sup> M. Cozzoli, *L’embrione umano: aspetti etico – normativi*, in AA.VV., *Identità e statuto dell’embrione umano*, cit., p. 272.

<sup>53</sup> E. Sgreccia, M.L. Di Pietro, cit., p. 40

Il mondo della Scuola non può restare a guardare e gli educatori devono aprirsi alla conoscenza e all'utilizzo delle risorse culturali presenti nel territorio mediante la ricerca di contatti con l'Ente Locale, le strutture socio – sanitarie, il mondo dell'associazionismo e il volontariato al fine di attivare confronti, dibattiti e approfondimenti che coinvolgano genitori, alunni, docenti, capi d'istituto e personale non docente.

## **5. Conclusioni**

Diritti dell'uomo, bioetica e educazione costituiscono una triade sinergica ad alto valore formativo e non solo nella direzione docente-discente. Infatti ogni istituzione scolastica è un luogo privilegiato di maturazione collettiva reciproca. La riflessione bioetica interroga tutti su almeno due fondamentali dati dell'esistenza umana: la persona e la vita con le loro implicanze biologiche, filosofiche, morali, giuridiche, antropologiche, ecc. Gli educatori sono persone che, insieme ai familiari del discente e ad altre agenzie educative presenti nel territorio, contribuiscono alla crescita psico – fisica e affettiva dei giovani. In ambito educativo la bioetica si pone come modalità, di pensiero e d'azione, trasversale e pluridisciplinare. Essa aiuta i discenti ad acquisire autonomia di giudizio, ponendoli nella condizione di essere in grado di compiere delle scelte fondate su una conoscenza chiara ed organica delle varie problematiche legate alla vita, alla morte, alla conservazione del patrimonio genetico dell'umanità. I diritti umani divengono l'agente regolatore delle scelte, lo specchio nel quale guardarsi senza arrossire. Qualsiasi scelta dovrà confrontarsi, od anche scontrarsi, per individuare soluzioni migliorative, con il rispetto e la tutela della dignità della persona. Senza addentrarci, in seppur interessanti disquisizioni filosofiche, sui concetti di persona ed essere umano, ritengo che i diritti dell'uomo e un'educazione ai

diritti umani supportino due riflessioni fondamentali. La prima consiste nella constatazione che l'educazione ai diritti umani motiva profondamente ogni soggetto a divenire pienamente consapevole che egli è persona. Di conseguenza a questo *status* originario di persona inerisce una dignità (dignità ontica). Inoltre ogni soggetto è parte attiva della famiglia umana e ai sensi dell'art. 1 della Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo, *“tutti gli esseri umani nascono liberi ed eguali in dignità e diritti. Essi sono dotati di ragione e di coscienza e devono agire gli uni verso gli altri in spirito di fratellanza”*. Il sapere dei diritti umani è assiopratico, valoriale e pragmatico, e si pone l'obiettivo di favorire l'azione per incarnare i valori in una reciprocità partecipativa dove tutti vivano con dignità la propria vita, vedendo garantiti e potendo soddisfare i propri bisogni vitali di ordine materiale e spirituale. La seconda riflessione si riferisce al fatto che appare urgente, alla luce della riflessione bioetica in un contesto pedagogico, *“sistematizzare”* il concetto di persona *“nel contesto di una filosofia della persona e dell'uomo che sappia rendere ragione dell'identità e della coincidenza tra essere umano e persona”*<sup>54</sup>. Questa ricerca trova una possibile risposta prima in Boezio<sup>55</sup>, ma soprattutto in Tommaso d'Aquino il quale afferma che *“la persona è la sostanza (sussistente) individuale di natura razionale”*<sup>56</sup>. Quando si parla di *“sostanza”* si intende *“l'unità (nello spazio) e la permanenza (nel tempo) dell'identità dell'essere umano”*<sup>57</sup> e per *“natura”* ci si riferisce a ciò che è la persona in virtù della sua nascita (o del suo concepimento)<sup>58</sup>. I diritti dell'uomo preesistono alla persona e nel momento del suo concepimento si incarnano in una persona ben definita, indipendentemente dalle sue condizioni psico-fisiche, che diviene portatrice di diritti universali, inalienabili, intangibili, indivisibili.

---

<sup>54</sup> L. Palazzini, *cit.*, p. 70, *passim*.

<sup>55</sup> S. Boezio, *Contra Eutychen et Nestorium*, III, 1-6, (*“rationalis naturae individua substantia”*)

<sup>56</sup> T. D'Aquino, *Summa Theologiae*, I, q. 29, a.3, (*“individuo subsistens in rationali natura”*)

<sup>57</sup> L. Palazzini, *cit.*, p.72.

La riflessione bioetica, supportata da quella filosofica, ci consente di sostenere che l'essere umano <<è>> persona in quanto “*natura razionale*” e non “diventa” persona a seguito di un esercizio effettivo di determinate funzioni (relazionalità, sensibilità, razionalità). Quando l'educatore si trova di fronte un soggetto, ad esempio, portatore di un gravissimo handicap psico-fisico, egli ha davanti a sé una persona con una sua dignità ontica e l'essere persona di questo discente appartiene all'ordine ontologico.

Ricordo il caso di Marco, un bambino tetraplegico, inserito in una classe di altri venti coetanei. Oltre al diritto alla vita, egli stava usufruendo del diritto all'istruzione, vivendo in un lettino. Aveva relazionalità, sensibilità, razionalità?. La mia risposta è sì, in quanto essere umano che incarna una dignità e una “*sostanza (sussistente) individuale di natura razionale*”, secondo l'espressione di Tommaso d'Aquino. Non importa come la manifestasse: se con il battito delle palpebre o le smorfie del suo volto. Marco riassumeva in sé tutte le potenzialità intrinseche della persona oggetto di progressivo sviluppo, seppur non quantificabile o misurabile in tempi brevi.

La legislazione scolastica italiana nell'abolire le classi differenziali e inserendo i portatori di handicaps nelle classi “normali”, dimostra di aver compreso la lezione di Tommaso d'Aquino, e ha posto la persona, senza alcuna discriminazione, neppure di evidente handicap psichico e/o fisico, al centro dell'azione educativa. Si tratta adesso di coniugare teoria e pratica dei diritti dell'uomo con le nuove sfide educative, non solo telematiche, ma anche della bioetica. L'apporto concettuale della riflessione bioetica nell'educativo passa anche attraverso l'analisi della documentazione internazionale: grande assente dalle aule scolastiche. In questo contesto argomentativo mi riferisco alla “*Convenzione per la protezione dei diritti dell'uomo e la dignità dell'essere umano con particolare riguardo alle applicazioni della biologia e della*

---

<sup>58</sup> *Ibidem*

*medicina: Convenzione sui diritti dell'uomo e la biomedicina*" (Oviedo, 4 aprile 1997), emanata dal Consiglio d'Europa<sup>59</sup>.

Nel preambolo si richiamano sette capisaldi del diritto internazionale dei diritti umani e precisamente:

1. la Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo (1948).
2. La Convenzione europea per la salvaguardia dei diritti umani e delle libertà fondamentali (1950).
3. La Carta Sociale europea (1961).
4. Il Patto internazionale sui diritti civili e politici (1966).
5. Il Patto internazionale sui diritti economici, sociali e culturali (1966).
6. La Convenzione relativa alla protezione dell'individuo nei confronti dei trattamenti automatizzati dei dati a carattere personale (1981).
7. La Convenzione internazionale sui diritti dell'Infanzia (1989).

La *Convenzione sui diritti dell'uomo e la biomedicina* ed i sette documenti internazionali sopra citati, formano un *unicum*, rafforzati, nell'art. 2, Capo I, della Convenzione, dall'affermazione che “*gli interessi e il benessere della dignità dell'essere umano prevarranno al di sopra dell'interesse della società o della scienza*”. Lo studio della documentazione internazionale è, eminentemente, attività interdisciplinare e se la Scuola italiana, vuole uscire dal torpore della *routine* di trasmissione dei contenuti così come proposti (imposti) dai manuali scolastici, deve cimentarsi nell'analisi e lo studio dei documenti internazionali, prevedendo appositi spazi ritagliati nelle ore d'insegnamento. Tuttavia, i docenti, per proporre l'esame della documentazione internazionale, nell'ambito delle proprie discipline d'insegnamento, devono conoscere qual è e dove reperirla. Si aprirebbe a questo punto un ampio discorso sul periodico aggiornamento dei docenti, ma non è questa la sede per parlarne.

---

<sup>59</sup> Sul percorso legislativo che ha portato alla stesura del documento finale cfr. A. Bompiani, *Il progetto di Convenzione sui diritti dell'uomo e la biomedicina*, in AA.VV., *Bioetica: le ragioni della vita e della scienza*, Franco Angeli, Milano 1997, pp. 201-229

L'autonomia scolastica potrebbe essere un'utile occasione per uscire dalle secche da un certo provincialismo culturale della Scuola italiana e iniziare a respirare, a pieni polmoni, la cultura europea e quella mondiale. L'educazione ai diritti umani, anche ai fini di un rafforzamento della legalità di ogni essere umano, ha bisogno anche della riflessione bioetica, in quanto quest'ultima educa a prendere coscienza di sé per divenire capaci di compiere scelte, previa una corretta, equilibrata, approfondita ed ampia informazione che la Scuola è obbligata a fornire. E' un'importante occasione per crescere in umanità e per rafforzare, come già detto più sopra, il primo dei diritti fondamentali, dopo quello alla pace, il diritto alla vita. La bioetica per la complessità e la risonanza mondiale delle problematiche sollevate dal progresso della scienza e della tecnologia è l'occasione formativa per informare e educare le giovani generazioni a divenire capaci, essenzialmente, di tre azioni:

- a. essere in grado di compiere scelte nel rispetto della dignità e dei diritti della persona;
- b. essere in grado di comprendere ed utilizzare le informazioni sui temi della bioetica;
- c. essere in grado di dare il proprio contributo di pensiero e d'azione per la chiarificazione concettuale ed operativa dei temi oggetto di dibattito in ambito bioetico.

Si tratta di una sfida civile e morale che deve coinvolgere tutti, se si vuole veramente crescere insieme in umanità attenta ai bisogni vitali di ciascuno.

## BIBLOGRAFIA ESSENZIALE

1. AA. VV., *Bioetica: le ragioni della vita e della scienza*, Franco Angeli, Milano 1997.
2. AA. VV., *Confini della scienza e educazione alla vita*, Editrice La Scuola, Brescia 1998.
3. AA. VV., *Così aumentano le <<chances>> della vita*, Il Sole 24 Ore, 8.3.1998, p.28.
4. AA. VV., *Identità e statuto dell'embrione umano*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 1998.
5. AA.VV., *Una norma giuridica per la bioetica*, Il Mulino, Bologna 1998
6. M. Callani , *Così crescono i diritti riproduttivi*, Il Solo 24 Ore, 8.3.1998, p.38.
7. G. Corbellini, *Chi ha davvero paura della scienza?*, Il Sole 24 Ore, 5.4.1998, p. 38.
8. G. Cottier, *Scritti di etica*, Piemme, Casale Monferrato 1994.
9. G. Dalla Torre, *Le frontiere della vita*, Studium, Roma 1997.
10. G. Dalla Torre, L. Palazzini (a cura di), *La bioetica. Profili culturali, sociali, politici e giuridici*, Studium, Roma 1997.
11. G. Dalla Torre, *Bioetica e diritto*, Giappichelli, Torino 1993.
12. M.L. Di Pietro, E. Sgreccia (a cura di), *Bioetica ed educazione*, editrice La Scuola, Brescia 1997.
13. D. Gracia, *Fondamenti di bioetica*, S. Paolo, Cinisello Balsamo 1993.
14. A. Isidori, *Dalla parte dei bambini*, Il Sole 24 Ore, 22.3.1998, p. 30.
15. S. Maffettone, R. Worde, *Così nasce un diritto*, Il Sole 24 Ore, 22.3.1998, p.30.
16. G. Milano, *Bioetica*, Feltrinelli, Milano 1997.
17. M. Orsi, *Educare ad una cittadinanza responsabile*, EMI, Bologna 1998.
18. L. Palazzani, *Il concetto di persona tra bioetica e diritto*, Giappichelli, Torino 1996.
19. V. Possenti, *Ma la famiglia viene prima di tutto il resto*, Il Sole 24 Ore, 8.3.1998, p.32.
20. R. Prodomo, *Una morale liberale e tollerante*, Il sole 24 ore, 8.3.199, p.32.

21. W.T. Reich (ed.), *Encyclopedia of Bioethics*, The Free Press, New York 1995.
22. U. Scarpelli, *Bioetica laica*, Baldini & Castoldi, Milano 1998.
23. E. Sgreccia, *Bioetica: che amnesia*, Avvenire, 7.3.1998, p.22.
24. E. Sgreccia, *Manuale di Bioetica, I, Fondamenti ed etica biomedica; II, Aspetti medico sociali*, Vita e Pensiero, Milano 1994, 1996.
25. E. Soetje, *La responsabilità della vita*, Paravia, Torino 1997.
26. G. Tamino, F. Cortiana, *Pro e contro la bio-brevettabilità*, Il Sole 24 Ore, 5.4.1998, p. 38.
27. D. Tettamanzi, *Bioetica, Nuove frontiere per l'uomo*, Piemme, Casale Monferrato 1990.