

Barbarie cultural extrema y educación basada en la conciencia

Extreme cultural barbarism and consciousness-based education

AGUSTÍN DE LA HERRÁN GASCÓN
Universidad Autónoma de Madrid
agustin.delaherran@uam.es

Abstract

It presents an essay about the extreme barbarism practiced by ethnocentric and fanatical cultural systems. For this purpose is referred to as the representative Islamic State or Nazism. It works with the hypothesis that the general educational ineffectiveness against this kind of barbarism is related to their poor understanding. Your goal is to try to define some basics that may be useful for an eventual Pedagogy and education against barbarism based on the complexity and consciousness for, from them, advance along the path of understanding and educational action. As befits trial methodology, the author's arguments supported by reasons and precedents sources will be presented. Since it is not a review article and by the scarcity of scientific papers on education and barbarism from Pedagogy, selection of sources is enough to try to meet the study objective. The main contributions of the paper are a conceptual contribution of barbarism from a pedagogical point of view and a proposal for an education foundation against extreme barbarity made from the «Radical and inclusive approach of the training» (Herran, 2014a). The study's findings point to an educational commitment of all with this huge and permanent challenge, since each self, conceptualized as part of the complex phenomenon of barbarism observed. The work will be divided into the following parts: introduction, reflections on the extreme cultural barbarism and its relativity, ordinary ways to combat this barbarism, education as one of those ways, some foundations for an education against extreme barbarity and some conclusions. This is an epistemological contribution to a possible Pedagogy of barbarism, not a pedagogical proposal applied to be held in a later work.

Key words: barbarism, cultural barbarism, education, consciousness, complexity

Resumen

Se presenta un ensayo en torno a la barbarie extrema practicada por sistemas culturales fanatizados y etnocéntricos. Con este fin se aluden como representativos al Estado Islámico o al nazismo. Se trabaja con la hipótesis de que la ineffectividad educativa general contra esta clase de barbarie está relacionada con su deficiente comprensión. Su objetivo es intentar definir algunos fundamentos útiles para una eventual Pedagogía y educación contra la barbarie basadas en la complejidad y la conciencia para, desde ellos, avanzar en el camino de su comprensión y acción educativa. Como es propio de la metodología del ensayo, se expondrán los argumentos del autor apoyados en razones y fuentes precedentes. Al no tratarse de un artículo de revisión y dada la escasez de trabajos científicos sobre educación y barbarie desde la Pedagogía, la selección de fuentes será la suficiente para intentar satisfacer el objetivo del estudio. Las principales aportaciones del artículo son una contribución conceptual de la barbarie desde un punto de vista pedagógico y una propuesta de fundamentos para una educación contra la barbarie extrema realizados desde

el «enfoque radical e inclusivo de la formación» (Herrán, 2014a). Las conclusiones del estudio apuntan a un compromiso educativo de todos con este enorme y permanente reto, desde cada ser, conceptualizado como parte del fenómeno complejo de la barbarie observada. El trabajo se estructurará en las siguientes partes: introducción, reflexiones sobre la barbarie extrema cultural y su relatividad, modos ordinarios de combatir esta barbarie, la educación como uno de esos modos, algunos fundamentos para una educación contra la barbarie extrema y algunas conclusiones. Se trata de una contribución epistemológica para una eventual Pedagogía de la barbarie, no aún de una propuesta pedagógica aplicada, que se realizará en un trabajo posterior.

Palabras claves: barbarie, barbarie cultural, educación, conciencia, complejidad

1. Introducción

La barbarie cultural, comprendida como atrocidad sistemática que viola derechos fundamentales de las personas y de los animales, es ejercida por colectivos fanatizados y sostenida por sus tradiciones etnocéntricas. No parece comportarse como una etapa de la humanidad (Morgan, 1975), sino como un fenómeno que acompaña constantemente al ser humano, dejando una estela sombría, en un triple sentido: porque sucede como si fuera su sombra, en sentido estricto; porque siempre ha asociado horror y dolor a quien la padece y, por su negritud, dado que, desde el punto de vista de su comprensión, se distingue poco o se ve mal. De hecho, subraya Pérez Tapias (1993) que su conceptualización no es precisamente diáfana.

Por eso el primer modo de combatirla desde la razón y la educación es intentando conocerla (Fromm, 1980). Su clarificación, como efecto del conocimiento, es clave. Como todo fenómeno humano requiere visión y desde ella la mayor conciencia posible, aunque esta nunca sea suficiente. En «El fenómeno humano», Teilhard de Chardin (1984: 41) medita así: «Ver. Se podría decir que toda la vida consiste en esto [...] la unidad no se engrandece más que sustentada por un acrecentamiento de conciencia; es decir, de visión». Desde una situación social generalizada de déficit de conciencia (Herrán, 1998), reconocemos que la visión, como efecto del conocimiento, puede ser antesala de comprensión. Y el fenómeno de la barbarie aún no se percibe con la necesaria complejidad, por lo que no se vislumbra con diafanidad desde la educación.

Un recurso para hacerlo, si bien sólo es para una visión superficial, es la aplicación de la relatividad. La relatividad permite percibir y analizar desde ángulos diversos, desde interpretaciones distintas. Para el tema que nos ocupa, es particularmente útil. Desde la relatividad, por ejemplo, se pueden contradecir tesis que pudieran tacharse de obvias, algunas de las cuales se han apuntado.

Por ejemplo, la barbarie no sólo es un fenómeno histórico, ni tampoco se trata sólo de un suceso detestado. Dependerá de su consideración y el grado de complejidad percibida o admitida por cada sistema egocéntrico concurrente. En efecto, puede ser un componente personal. De hecho, el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2014) la define como: «Falta de cultura o civilidad».

Puede deducirse de lo anterior que, cuando de barbarie se habla, es importante distinguir, al menos, dos facetas del mismo fenómeno: una cotidiana, a la que casi nadie escapa en cuestión de grado porque la ignorancia es consustancial al ser humano, y la barbarie extrema, llamativa, horrorosa, reseñable en los medios. Es a ésta a la que es de aplicación la segunda acepción del diccionario: «Fiereza, crueldad».

Desde el punto de vista de los sistemas bárbaros extremos, conceptuales como agentes o autores sociales de fiereza o de crueldad, la barbarie es una necesidad, un deseo, un recurso, un fin. Son muchas las personas identificadas con ellos que desean la atrocidad, el máximo dolor de otros, la supremacía propia. Por tanto, la barbarie, como fenómeno humano, no sólo es un fenómeno detestado. También es una práctica ambicionada. Es más, la inhumanidad puede enraizarse en la ética, eso sí, egocéntricamente contemplada y después generalizada vía narcisismo y propaganda. Por ejemplo, en varios discursos tanto Hitler como Himmler justificaron la eugenesia y la solución final como decisiones éticas que favorecían la higiene racial y la mejora de la raza, así como la eliminación de la cadena hereditaria de discapacitados, dementes, delincuentes, disidentes, homosexuales, gitanos, judíos, etc.

La sociedad del acceso a la información y de la inmadurez generalizada, comprendida como sociedad de la ignorancia y del egocentrismo (Herrán, 2008b, 2014a, 2014b, 2015, 2016), es un substrato propicio para la barbarie. Su articulación sobre sistemas sociales etnocéntricos incluye prácticas bárbaras no exentas, a veces, de imaginación, ritos y narcisismo social.

Precisamente por su egocentrismo y la falta de autocrítica distanciada que asocia, con frecuencia su propia crueldad no es percibida por ellos de este modo. En otros casos, cuando a ello se añade la psicopatía y sociopatía como factores, les resulta por completo indiferente que lo sea. Algunos de estos sistemas la subliman y viven su barbarie como componente cultural o factor idiosincrásico, particularmente definitorio. La utilizan como recurso para sus fines, para sus tradiciones, que pueden ser sociales, institucionales o personales, y tanto ideológicas como funcionales o doctrinales.

La apertura de puntos de vista desde los que se puede percibir la barbarie extrema permite deducir una primera reflexión formal: con seguridad, la barbarie no sólo es un fenómeno de especial complejidad: es un fenómeno que suele apreciarse, experimentarse o sentirse dualmente. Si se percibe así, el problema de la barbarie extrema es de difícil solución, porque también radicará en quien la observa sin cometerla. Esto añade complejidad y compleción al fenómeno, y puede explicar, en mayor medida, que hasta el momento sea un reto irresuelto.

La historia también nos informa de que, ante la barbarie extrema -bien de origen cultural o, como el terrorismo, alimentada además por convicciones dotadas de fanatismo-, los demás sistemas egocéntricos sólo reaccionan como solidaridad a un sistema afín, si con ello pueden beneficiarse o si atenta contra su homeostasis.

En estos casos, se suele responder de variadas formas más o menos apremiantes y emocionales: *el buenismo, la defensa democrática o la declaración de guerra*. La cuarta vía es la educación, que no suele activarse por requerir otro tipo de enfoque más profundo

y consciente. Pero la educación actual, comprendida como conquista de la civilización y de la prosperidad, no es eficaz contra la barbarie ni está preparada para su afrontamiento.

En este ensayo se trabaja con la hipótesis de que la ineffectividad educativa general contra la barbarie extrema está relacionada con su deficiente comprensión. Su objetivo es aportar razones y fundamentos útiles para una eventual educación contra la barbarie, desde su conocimiento con base en la complejidad y la conciencia. Como es propio de la metodología del ensayo, se expondrán los argumentos del autor apoyados en razones y fuentes precedentes, para intentar satisfacer el objetivo del estudio.

2. Barbarie extrema cultural y relatividad

2.1. Un caso cercano como referente

El 16 de noviembre de 2015 sólo habían pasado tres días de los atentados de París. Pese a que tanto Al Qaeda como el autodenominado Estado Islámico habían ordenado atacar Francia en los días anteriores, estos atentados fueron reivindicados por el Estado Islámico o Daesh (*al-Dawla al-Islamiya al-Iraq al-Sham*). Esta organización surge en 2004 con el nombre de «*Yama*»at *al-Tawhidwal-Yihad*» («Comunidad del Monoteísmo y la Yihad»), como respuesta a la invasión estadounidense de Irak de 2003. Se trata de un grupo terrorista fundamentalista, yihadista y wahabita, que ha cambiado de nombre y se ha reestructurado varias veces. Se autoproclama califato y, en el momento de finalizar este artículo, continúa asentado en amplios territorios de Irak, Siria y Libia.

La guerra contra Daesh no es mundial, porque, según expresan los estatutos de la ONU, para que un conflicto se considere de este modo deben participar países de los cinco continentes. Además, se diferencia de las dos guerras mundiales anteriores en varios rasgos. Por un lado, es una guerra internacional contra algo que no es un país ni una nación, en sentido estricto. Por otro lado, aunque tenga antecedentes que definen su emergencia, como tal no es una guerra declarada formalmente. Además está supuestamente financiado por algunos enemigos. En cuarto lugar, utiliza la barbarie, engranada en su propaganda, como munición mediática e imaginativa, que lanza al mundo disparada por las nuevas tecnologías de la comunicación, siempre con fines de captación.

Uno de los contenidos centrales para su proselitismo es la exhibición de atrocidades. Sus destinatarios son sus miembros, para su motivación, la población esclavizada, para su miedo y sometimiento, y el resto de observadores externos, para su terror. Las muestras de crueldad de Daesh son alardes de omnipotencia y de creatividad; de hecho, la creatividad no es necesariamente una cualidad positiva (Herrán, 2008a).

Hay omnipotencia en una persona con un cuchillo sierra en la mano, de pie, situada detrás de su víctima arrodillada y con las manos atadas a la espalda, con el atuendo naranja de su inmolación. Y hay creatividad porque, dentro del ritual, la víctima no está aterrorizada, sino serena, y no está drogada. (Al parecer, se realizan numerosos simulacros, de modo que la víctima ignora que esta vez sí es la última; así, parece que se le ejecuta

cuando su actitud es paradójicamente tranquila). También la hay cuando lo que se filman son otras decapitaciones con collares explosivos, ahogamientos colectivos, quemas de personas vivas en jaulas... Otro salto creativo es la aparición en la escena de niños de nueve y diez años -las proyectadas nuevas generaciones de la organización-, que asesinan simultáneamente con pistola a decenas de soldados sirios o que individualmente rebanan el cuello de uno de ellos, etc.

La observación de que la barbarie del terror de Daesh se base en la exhibición de omnipotencia, ofrece una clave seminal para la intervención educativa. Decía Freud (1980) que: «Toda omnipotencia oculta una impotencia». Esta aportación no es nueva, sino universal y muy antigua. Es la doctrina china del tai chi, base de la dialéctica taoísta y desarrollada en la China del siglo —VII y VI—. Viene a decir que la naturaleza es a la vez dual y no dual, que toda parcialidad precisa de su opuesto y que el conjunto se desenvuelve complementariamente, como tercer elemento dinámico y evolutivo. Por tanto, es posible asegurar que, a priori, todo terror, toda barbarie tiene su debilidad y, con su opuesto, posibilidades de una evolución dialéctica. Para su erradicación será fundamental identificar esa antítesis y trabajar desde ella, para disolver o revertir su desarrollo.

¿Cuál es la debilidad de la barbarie extrema? Nuestra hipótesis es que un opuesto de la barbarie es la conciencia que, para el destacado neurocientífico Damasio, puede concepcuarse como la capacidad que nos permite darnos cuenta de la realidad (cf.: Ariza, 2010). La conciencia, además, es aquello en lo que consiste la formación y puede favorecer la educación (Herrán, 1998; 2014a). El problema contextual es que la relación antitética entre barbarie y educación no es algo socialmente evidente, ni directamente advertible.

De hecho, una semana después de los atentados de París, los telediarios y tertulias de los medios de comunicación no habían pronunciado la palabra «educación» en relación con la barbarie analizada. Lo que ocurrió entre los medios sucedió también entre candidatos a la presidencia del Gobierno de España. En efecto, en el debate a cuatro, celebrado en la noche del 13 de junio entre los aspirantes de los principales partidos políticos para las elecciones generales del 26 de junio de 2016 (Blanco, Vallés y Piqueras, 2016), la barbarie apareció dos veces: al comienzo y al final. Al comienzo, cuando los cuatro se condolieron con los familiares y amigos de los 50 asesinados y 53 heridos en la masacre del día anterior contra el colectivo LGTBI en una discoteca de Orlando (Florida, EE.UU. de Norteamérica). El tiroteo indiscriminado fue realizado por Omar Siddique Mateen, un estadounidense homófobo y violento de 29 años, de ascendencia afgana y vinculado a Daesh. Y al final porque, de nuevo, los cuatro coincidieron en que la receta contra la barbarie yihadista pasaba por medidas que afectaban a la unidad de los demócratas y a los cuerpos y fuerzas de seguridad del Estado. Pero ninguno se refirió a la educación.

Dicho de otro modo, aunque la vinculación entre barbarie y educación esté en el pre-consciente de muchos, quizá era demasiado pronto para hacerlo, o bien no había conexiones explicativas suficientes normalizadas en la cultura general. Para que la razón relacione barbarie y educación se precisa, con seguridad, de conocimiento abierto a la complejidad y a la conciencia. La complejidad de conciencia requiere distanciamiento y profundidad a

la vez. Algunos modos de adquirirla son el diálogo fecundo con otra conciencia con más visión o la no acción (*wuwei*) unida al paso del tiempo.

2.2. El anhelo de barbarie o una falsa paradoja

La barbarie extrema asocia dolor, perjuicio, mal, sufrimiento a quien la padece. En algunos sistemas y tradiciones culturales -como el comentado Daesh, que tomaremos como ejemplo- se da lo que, desde fuera de ellos, puede considerarse paradójico: que algo dañino se cuide y se conserve. Es lo que podría llamarse «paradoja de la preservación de la barbarie». Este contrasentido consiste en que el sistema social la defiende y la mantiene siendo nociva para sí y para otros, del mismo modo a como un organismo guardaría en su interior una sustancia tóxica. En la naturaleza, los cuerpos intoxicados tienden a expulsar la toxina rápidamente y de todos modos posibles, esencialmente en forma de gas, líquido o sólido. Por eso, este proceder contradictorio no parece conforme a la naturaleza. Pero no es claramente una paradoja.

Este comportamiento es ejecutado por las personas identificadas con un sistema que, como todos, actúa primero para su supervivencia y en un segundo momento para la rentabilidad. Una clave está en su percepción de la realidad por causa de su condicionamiento o identificación sistémica. Toda identificación asocia parcialidad y sesgo. En el caso de Daesh y de otros sistemas culturales fanatizados, su interpretación está más distorsionada e incluye una degradación perceptiva hacia las víctimas.

De entrada, no se interpreta la barbarie ni como tal ni como «tóxico» para nadie y por tanto indeseable. Al revés, se considera una cualidad propia, un rasgo esencial dignificante y susceptible de celo y clave para sus finalidades sistémicas.

En los casos de terrorismo, este fin puede ser la publicidad, el daño concreto, el miedo infringido, el liderazgo. En casos muy diferentes, como la barbarie con animales -por ejemplo, el torneo del toro de la Vega (Tordesillas, Valladolid), el lanzamiento de la cabra desde el campanario de Manganeses (Zamora), la caza del zorro anglosajona o los toros- la finalidad es la diversión, el espectáculo, el incremento del turismo, económico, etc. En todos los casos, el epicentro es la percepción egocéntrica y dual de la barbarie. La dualidad inherente consiste en que el dolor infringido no se siente desde el sufriente, sea una persona u otro animal, sino desde el subsistema victimario que consiente o contempla, por el simple hecho de que sea aplicada a otros.

Desde aquella dualidad, la comisión de barbarie en el seno del sistema cultural requiere dos condiciones, una hacia su sistema de pertenencia y otra hacia las víctimas. Hacia su sistema precisa de la exculpación, por ejemplo, desde el aval de su tradición y, eventualmente, de los resultados asociados a sus finalidades. Y hacia las víctimas, requiere una cosificación y desvitalización previas a la que puede seguir una aplicación sin sentimiento, sin respeto, sin remordimiento, sin percepción del dolor ajeno, sin empatía sana, etc. Desde el plano de la experiencia de los bárbaros, se trata de una experiencia adaptativa que, por mor de la plasticidad cerebral, requerirá rutas neurológicas generadas en primera instancia por convicción fundamentada y, después, mantenida o incrementada por rei-

teración, hábito, o entrenamiento, en sentido estricto. Por tanto, la barbarie estará más afianzada a priori existiendo menos probabilidad de conciencia sobre ella cuanto antes haya sido iniciada y cultivada.

2.3. Barbarie y relatividad

Desde la percepción interna del sistema bárbaro, más que de atrocidades se trata de un *modus vivendi*. Externamente se observa que lo que en unos contextos es habitual, cultural, en otros horroriza. La relatividad egocéntrica de la barbarie, si se nutre de percepciones identificadas –desde el propio sistema o desde sistemas afines–, tiende a su continuidad y su homeostasis. Pongamos otros ejemplos de comportamiento crueles e inhumanos desde nuestro sistema de referencia, mas no desde quien lo realiza: 1º) Daesh subyuga a las personas de los terrenos que ocupa. A las mujeres jóvenes las convierte en esclavas sexuales. Su destino es la violación diaria por los combatientes. Otros destinos pueden ser el combate, la inmolación, la venta, el suicidio, el miedo, la ansiedad, la locura, la huida, el asesinato... 2º) Daesh, como en su día el nazismo, asesina sin paliativos a niños y personas con discapacidad, a creyentes de otras religiones, a homosexuales, etc., que concibe como lastre para su proyecto y que viven con miedo su día a día. Si puede, busca la eficiencia, por ejemplo, lanzando homosexuales desde lo alto de un edificio, grabándolo y difundiendo por las redes sociales. 3º) La crueldad de Daesh culmina cuando sus propios combatientes se inmolan cuando se les ordena, completamente convencidos por promesas materiales situadas en el más allá. 4º) La barbarie extrema puede ser legal. Valgan tres ejemplos. El primero es un hecho concreto. El 30/01/2014 la Agencia Efe difundía la noticia, publicada en varios medios, de que un consejo tribal del distrito de Muzaffargarh, en el estado de Punjab (Pakistán), había condenado a una mujer de 40 años a ser violada por su padre y dos hermanos, porque otro hermano había mantenido una relación ilícita con una chica, hija y hermana de los violadores. El fundamento fue que «El deshonor deberá ser vengado con deshonor». El segundo ejemplo es una tradición mantenida. Todavía en varios países niñas muy pequeñas son sistemáticamente amputadas (clítoris) y, con nueve años, casadas con adultos a cambio de una dote o compra, *de facto*. No pueden protestar. Cuando sean adultas, su testimonio valdrá la mitad que el de un varón. Nunca habrá justicia para ellas: ni democracia, ni estudios, ni desarrollo personal, ni autonomía para andar por la calle, para decidir, para vivir, no podrán desplegar sus alas, podrán ser felices sólo en el marco de una permanente humillación. El tercer ejemplo es el hecho de que, por razones legales, un sistema sin pena de muerte –y en mayor medida si en el pasado la tuvo– puede interpretar como barbarie la aplicación de la pena capital. Sin embargo, para quienes la tienen será una normalidad que no tendrá nada que ver con la barbarie en absoluto.

En síntesis, no son pocos los sistemas sociales y culturales que guardan y practican lo que otros interpretan como barbarie extrema. Los sectores sociales, grupos, ismos, instituciones, etc., que la preservan pueden valorarla de forma muy diferente. En algu-

nos casos la anhelan y para ellos es un valor –esto es, algo «a lo que se concede un valor arbitrario»(González, 1993: 8)-.

La barbarie extrema de origen tradicional y cultural a la que nos hemos referido requiere la degradación o menoscabo comparativo de los sufrientes; o sea, la convicción de que no tienen los mismos derechos, de que no sienten lo mismo, de que lastran los objetivos del sistema bárbaro, etc. Por eso, literalmente, experimentan en la mente (ego) del bárbaro cultural extremo una alquimia como cosificación objetiva. Su desarrollo se articula sobre la dialéctica opresores-víctimas y sobre el atropello de la condición humana.

Sistemáticamente, su brutalidad es infringida por uno o más sectores poderosos sobre otros vulnerables, excluidos e inferiores. Los más poderosos, según los contextos y a veces por condicionamientos de siglos, pueden ser por género, por etnia, por religión, por clase social, por su pertenencia a unas familias, etc. Los más frágiles suelen ser, según los contextos, mujeres, niños, pobres, minorías, etc. Su motivación siempre es la misma: el mantenimiento del *statu quo* de desigualdad a favor de los barbarizados.

3. ¿Cómo combatir la barbarie?

Se ha analizado que, por mor del egocentrismo y de su relatividad asociada, los bárbaros extremos a veces no perciben que sus sistemas culturales sean brutales o bien les resulta indiferente que lo sean, si con ello logra sus fines.

Por otra parte, nuestra sociedad inmadura o del egocentrismo (Herrán, 2003, 2004, 2011) coadyuva a que los sistemas externos (no bárbaros) reaccionen con seguridad hacia el sistema bárbaro, si y sólo si su crueldad y atrocidades se aplican contra sus miembros o puede ser una amenaza para su sistema o para otros afines. El paradigma social del egocentrismo en relación a la barbarie lo sigue ilustrando bien el sermón de Niemöller (1946). Nos referimos al erróneamente considerado «poema» atribuido a Bertold Brecht, que dice: «Cuando los nazis vinieron a llevarse a los comunistas, guardé silencio, porque yo no era comunista. Cuando encarcelaron a los socialdemócratas, guardé silencio, porque yo no era socialdemócrata. Cuando vinieron a buscar a los sindicalistas, no protesté, porque yo no era sindicalista. Cuando vinieron a llevarse a los judíos, no protesté, porque yo no era judío. Cuando vinieron a buscarme, no había nadie más que pudiera protestar».

La antesala de este cambio es considerar de forma diferente, por ejemplo, un atentado o una amenaza que afecte al propio ismo. De hecho, a los pocos días de los atentados de París hubo otro mayor en suelo no europeo que apenas fue cubierto por los medios. La hipótesis del sentimiento deformado que genera «rankings de muertos» (Herrán, González, Navarro, Bravo y Freire, 2000; Herrán y Cortina, 2006) es un hecho que apenas llama la atención y que, a la vez, impide razonar con equidad.

En la interacción entre sistemas sociales externos y los sistemas bárbaros pueden distinguirse cuatro clases de agentes: los crueles o victimarios, los sufrientes o víctimas, los observadores y los indiferentes, que miran para otro lado. Los cuatro pueden pertenecer al sistema bárbaro o a otros supra, para o subsistemas, bárbaros o no.

Ante la barbarie tradicional o cultural, los agentes bárbaros no suelen rectificar *motu proprio*. Las víctimas es difícil que lo hagan. Por tanto, los observadores, tanto si pertenecen al propio sistema como a otros y, sobre todo, a otros más amplios y envolventes, son la esperanza del cambio, del mismo modo a como el substrato es la esperanza de la germinación de las plantas, a poca agua que caiga. El mismo paradigma del egocentrismo hace que el sector neutro tienda a desarrollar otros comportamientos no éticos (indecentes) más refinados, como lavarse las manos porque, de cara a sus beneficios o réditos no le interese enemistarse con los sistemas bárbaros.

Desde este escenario de normalidad, ¿cómo se combate la barbarie amenazante? Las alternativas políticas y sociales más frecuentes, promovidas casi siempre por los observadores, suelen ser cuatro: el indiferentismo, el buenismo, la defensa y la guerra.

El indiferentismo es una respuesta nula, emocionalmente insípida, poco o nada empática y egocéntrica. Suele darse por tres razones: o el poder político es afín a la fuente de barbarie, por lo que se elude el conflicto, o la barbarie observada se considera lejana o no directamente amenazante, o el sistema político es culturalmente tibio o incluso frío. En cualquier caso, no se considera afectado o afectable, en virtud de sus observaciones o cálculos. El ego colectivo evita el cambio de la propia homeostasis, y se tiende a continuar en el mismo estado por inercia, apoltronamiento, confort, interés, etc. En el seno del sistema indiferente, algunos egos personales experimentan compasión, solidaridad, compromiso, ayuda, cooperación, movilización, cierta crítica hacia el indiferentismo de su propio sistema de pertenencia, etc. Pero pueden ser sentimientos minoritarios o fugaces. Un ejemplo se dio en la Alemania nazi. Hitler se dio cuenta de que si los asesinatos de discapacitados, homosexuales, gitanos, comunistas, judíos, etc., tenían lugar fuera de Alemania y no se relacionaban directamente con su persona, el pueblo alemán apenas protestaba.

El buenismo es otra respuesta egocéntrica, algo más elaborada. Puede incluir una notable dosis de indiferencia sublimada. Consiste en la creencia de la mutación posible de la barbarie en bondad, bien espontáneamente, bien por las circunstancias. En algún caso, cuando quedan restos de conciencia moral en el sistema bárbaro, esta actitud puede estar justificada. Pero es inútil, si la motivación es intensa o está muy arraigada. En estos casos, el error proviene de la ingenuidad perceptiva. Ocurriría lo que a un fotógrafo de leones si baja de su coche y se aleja del vehículo para retratarles: morirá con seguridad. Su actitud será un autoengaño que potenciará la barbarie. Podría tener más de proyección que de objetividad. Ello no es óbice para que en algún caso excepcional el león se deje retratar, por ejemplo, si estuviera saciado o enfermo.

La defensa es el que consideramos tercer grupo de respuestas frecuentes. Está orientada a la autoprotección contra el sistema bárbaro, que se interpreta, al menos, como potencialmente peligroso o desestabilizador. En los mejores casos puede ser un cóctel de libertad, unidad democrática, firmeza, planificación preventiva y medidas eficaces para la legítima defensa. Es una política asimismo egocéntrica orientada a la homeostasis -tanto intra como intersistémica- más que a la agresión, que se aplica mejor si se dispone de un sistema aliado muy capaz. Un ejemplo representativo de esta actitud fue el «plantar cara» de Churchill al nazismo, aunque esta defensa pueda ser calificada como guerra.

La guerra, que hemos considerado el cuarto camino, se activa cuando el sistema bárbaro se estima como un sistema comparable y se percibe como amenaza segura. Describe una trayectoria rectilínea y externa entre dos situaciones: la actual y la deseable, que se idealiza y se constituye en fuente de motivación a la vez externa e interna. Este vector es una ilusión óptica, porque por los caminos de la guerra emergen daños que no se consideraban en la fase de idealización. Por esta vía todos pierden, unos más que otros, aunque entre quienes más pierden en las guerras modernas no suelen estar los dirigentes. Pese a no ser el deseable e incluir negatividad, a veces es el menos malo. El combate contra la barbarie es un caso particular de guerra que transcurre de modo paralelo tanto en el lado del sistema político como desde los bárbaros extremos.

Muchas guerras atraviesan tres fases, desde que una barbarie desencadenante -por ejemplo un atentado-, tiene lugar y afecta a un sistema inicialmente víctima: la primera fase podría calificarse como confusional. Asocia, a veces, un estado de impacto al que se puede asociar una enajenación mental situacional o transitoria. En esta fase no conviene tomar decisiones ni desarrollar acciones, si es posible, porque se razona peor. Define la adaptación a una nueva situación postraumática. Podría nutrir el inicio de un duelo socializado, una forma de reacción emocional, a veces momentáneamente fanática, la sed inicial de venganza hacia los autores de la barbarie, la justificación de una respuesta necesaria percibida como equilibradora, etc.

La segunda fase podría calificarse como de recuperación y maduración. Necesita tiempo para su fermentación, donde el rencor y la venganza pueden actuar como levaduras en la motivación, la toma de decisión y la creatividad. Puede incluir una evaluación, búsqueda de apoyo, auto organización, imaginación, elaboración, planificación, etc.

La tercera fase es la acción interior y exterior, propiamente dicha, que a su vez puede ser impulsiva o planificada. Será impulsiva si es inmediata, ardiente, rencorosa, comprensible, negativa. Esto ocurre cuando las dos fases anteriores se desarrollan en un corto lapso. Se suele desarrollar sin perspectiva temporaria, sin suficiente sistematización o planificación. Al desarrollarse desde la irreflexión y la violencia, es primaria, emocional, externa. Tiene mal pronóstico, si se ejecuta desde descontrol o la mentira, que puede utilizarse como justificación. Con frecuencia se disfrazan de control y de certidumbre. Sus consecuencias pueden ser negativas para sí y para los demás, incluidos inocentes. Peor previsión tiene, si las genera un ego sin capacidad de autocrítica o rectificación. Mejor, en cambio, si se proyectan desde un cierto control y contraste externo y plural -no sólo con sistemas afines, que pueden compartir parcialidad o sesgo-, por ejemplo, con sistemas y suprasistemas internacionales, salvo que el sistema interesado los manipule en el sentido de sus propios intereses inmediatos. Su motivación puede alimentar la venganza, el paranoísmo y la violencia. Un par de ejemplos asimilables a esta categoría son la invasión de Iraq tras los atentados de las Torres Gemelas de Nueva York el 11 de septiembre de 2001 o los bombardeos franceses sobre territorio sirio tras los atentados de París del 13 de noviembre de 2015.

Será planificada, si sus respuestas son sistemáticas, si son consultadas y dialogadas con otros sistemas comparables o de instancias superiores, por ejemplo, de ámbito internacio-

nal en el caso de conflictos entre naciones. Un buen indicador es que, por el diálogo con sistemas o suprasistemas de orientación plural y por la receptividad del sistema o sistemas directamente afectados, las decisiones iniciales cambian o se matizan significativamente. Esto sucede cuando la impulsividad y la planificación se pueden discriminar con claridad en el tiempo. Un ejemplo de estas respuestas es la guerra internacional contra Daesh.

Desde nuestra perspectiva, ni el indiferentismo, ni el buenismo, ni la defensa, ni la guerra son soluciones satisfactorias a priori ante la barbarie, por dos razones básicas. La primera es que los escenarios de barbarie cultural extrema pueden ser variados, aunque incluyan patrones comunes. La segunda es que ninguna extingue las causas de la barbarie, a saber, el egocentrismo y la ignorancia. Al no atajar las fuentes, es esperable que la barbarie busque otros modos de expresión alternativa, si no ahora, más adelante, o que se mantenga larvada en el tiempo.

4. Fundamentos para una educación contra la barbarie extrema

4.1. Educación y conciencia

Para el cambio de las tradiciones terribles, para los agresores y también para las víctimas, el antídoto básico es una educación centrada en la conciencia, en la visión, en la comprensión más allá del propio ego. Para las víctimas, el primer paso es reconocerse como tales. Por ejemplo, hay mujeres que defienden la ablación del clítoris, la bondad de esta barbarie. Niegan que lo sea porque no se sobreponen: o no lo ven o desean expandir su barbarie a los demás. De hecho, no es inusual que, desde su identificación, ni siquiera las víctimas se perciban así. Sin este cambio, los sucesivos serán estériles.

El segundo es la reparación integral, tanto física, como psíquica, social, judicial... El tercero es que los violentos sean reconocidos como presuntos culpables o delincuentes. Para ello, un requisito es percibirse y juzgarse desde sistemas de pertenencia distintos, porque su sistema, por su egocentrismo, no estará capacitado a priori para la autocrítica, la rectificación y el conocimiento y la valoración más objetiva. Por eso resulta indispensable para las potenciales víctimas, la evitación de la barbarie y el apoyo paliativo vía norma jurídica internacional o universal.

El desarrollo de la barbarie cultural extrema precisa de fanatismos, que generan enajenaciones y condicionamientos colectivos que pueden reconocerse. Un miembro o un colectivo han superado su propia barbarie, vía educación de la conciencia, cuando en ellos se dan tres avances: el primero es el reconocimiento de las crueldades cometidas como violencias, atrocidades e injusticias. El segundo es cuando la comisión de salvajadas pasa de ser acciones sin remordimiento al arrepentimiento y la vergüenza de su propio pasado. El tercero es cuando su comportamiento cambia, se equilibra y se orienta al bien común con base en el respeto a la condición humana.

Esto sólo ocurre cuando se toma suficiente conciencia. El tiempo puede traer complejidad de conciencia. Pero la educación también lo puede hacer. No es imprescindible

depender del tiempo para el cambio, porque mientras pasa el sufrimiento y la injusticia continúan. Lo imprescindible es la educación específicamente orientada al fin de la barbarie desde la observación consciente y distanciada del error interior y social.

4.2. Cambio educativo centrado en la conciencia

Para el escritor argelino Sansal (2015), el mencionado Daesh tiene puntos en común con el nazismo: ambos se comportan con la misma lógica imperialista. Otro punto en común es el uso instrumental de la barbarie. Por tanto, Daesh es heredero, de alguna manera, de aquel terror histórico, como el nazismo sucedió a otros anteriores.

Adorno, uno de los representantes de la Escuela de Fráncfort y de la teoría crítica, pronunció el 18 de abril de 1966 en la radio de Hesse, una conferencia titulada «La educación después de Auschwitz». Sus primeras palabras fueron: «La exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas en la educación». Después dijo: «Cualquier debate sobre ideales de educación es vano e indiferente en comparación con este: que Auschwitz no se repita. Es la barbarie, contra la que se dirige toda educación». En estas palabras se observa que la negatividad extrema es una coordenada dialéctica para lo deseable. Es un referente negativo e imprescindible para la orientación de la conciencia, del ser. (Análogamente, por ejemplo, la educación inclusiva se apoya en la exclusión, la injusticia, la pobreza, la falta de democracia. La Medicina, así mismo, se apoya en la enfermedad, el dolor o el sufrimiento para pretender la salud). Sin embargo, la barbarie todavía no se ha interiorizado en los ámbitos educativos profesionales e investigadores, como referente negativo necesario.

En efecto, el asesinato, la tortura, la amputación, la brutalidad, el daño físico y psíquico, la violación de derechos, la discriminación, la injusticia, etc., son universalmente repudiables, no caben en ninguna tradición cultural digna de prevalecer. Son prácticas absolutamente y no relativamente deleznable; es imprescindible que la educación universal las aborde y se pronuncie para su erradicación. Pero esta obviedad, por desgracia, no es un hecho frecuente.

Por ejemplo, subraya Mariana Fernández (2015: 48) que la primera vez que en España se ha aludido expresamente a la enseñanza del holocausto o *shoá* ha sido en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre de Mejora de la Calidad Educativa. En la disposición adicional cuadragésima primera se alude al estudio de la «Prevención y resolución pacífica de conflictos y valores que sustentan la democracia y los derechos humanos. En el currículo de las diferentes etapas de la Educación Básica se tendrá en consideración el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y de los valores que sustentan la democracia y los derechos humanos, que debe incluir en todo caso la prevención de la violencia de género y el estudio del Holocausto judío como hecho histórico». Para esta investigadora se espera que tras esta ley orgánica se concrete más la incorporación del holocausto en otras normativas de rango inferior, y que tanto Ministerio de Educación como las Consejerías de cada comunidad autónoma velen por llevarlas al aula.

En otras obras, como «Negative Dialektiks», Adorno (1973) también reclama más allá de la educación la necesidad de organizar el pensamiento y la acción con la finalidad anterior: que no vuelva a ocurrir nada semejante a Auschwitz. Antes, tanto en «Prisma», de 1949 (Robles, 2013:10) -apenas cuatro años tras el final de la Segunda Guerra Mundial-, como en «Crítica de la cultura y sociedad», de 1951, Adorno (2009) expresa su rechazo a escribir poesía después de Auschwitz por poder ser un acto de barbarie -a menos que pruebe que el barbarismo no es la última palabra-.

Para multitud de víctimas invisibles o ignoradas, hoy están pasando cosas tan terribles como Auschwitz. Auschwitz es aplicable al hoy y lo será, por desgracia, al mañana. ¿Por qué? Porque el substrato y contexto social y educativo -la sociedad del egocentrismo, de la inmadurez social y de la ignorancia generalizados (Herrán, 1993, 1997, 2008b) son propicios a toda forma de barbarie. Ninguna educación oficial reconoce que este contexto, exterior e interior a la vez, sea una clave de la educación necesaria o un objeto de cambio prioritario. Subrayamos el hecho de que la barbarie no es sólo atrocidad mediática.

En su forma más básica y sutil, barbarie es ignorancia formativa que llama al egocentrismo para su realización. Esto es esencial para la educación, porque toda barbarie es un compuesto y un desarrollo muy activos de ignorancia y egocentrismo. La gran barbarie es la gran ignorancia y el gran egocentrismo. Las dos han acompañado al ser humano en su historia, posiblemente porque forman parte de su naturaleza racional inferior o su estulticia. Por eso la ignorancia es el gran reto perenne de la educación, que es conceptuada como posibilidad e imperativo de mejora permanente de aquella naturaleza potencial: «Como natural continuidad de la genética, [la educación es] la actividad más necesaria, importante, trascendente pero insuficiente de los seres humanos. En cuanto su natural insuficiencia, ha de ser permanente» (González, 2012: 646).

A modo de síntesis, cabe hacer cuatro deducciones para cualquier planteamiento educativo contra la barbarie: la primera es que la educación contra la barbarie debe pivotar o apoyarse en su negativo o contrario más profundo, como claro referente dialéctico. Este referente no es el desarrollo, no es el progreso o la justicia social, no es la democracia ni los valores. Estos no son negativos lo suficientemente profundos o ambiciosos en que apoyarse. El contrapunto a la barbarie extrema de naturaleza cultural es la posible evolución de la conciencia humana, en términos de ausencia de ignorancia, ausencia de egocentrismo, descondicionamiento, destribilización, desidentificación, reidentificación con la humanidad o la universalidad, la conciencia de muerte y el autoconocimiento como eje de la formación (Herrán, 2014a).

La segunda es que el binomio egocentrismo-ignorancia recorre y compone todas las formas de barbarie imaginables. De ello, a su modo y desde múltiples situaciones relacionables, ya previnieron los maestros Buda (1997) en Oriente y Sócrates (Platón, 1969) en Occidente. De no incluirlos expresamente, nuestra educación será prebúdica y presocrática, en sentido estricto.

La tercera es que, puesto que formamos parte de la sociedad del egocentrismo y somos seres esencialmente ignorantes -sea que lo ignoremos, como *Homo sapiens sapiens*, sea que nos demos cuenta de ello, como *Homo sapiens ignorans* (Herrán, 2003, 2008b, 2014a,

2014b, 2015 y 2016)-, todos somos en parte cómplices de la barbarie y la nutrimos. Lo hacemos de variados modos no excluyentes: en calidad de agentes, de catalizadores, de observadores, de indiferentes, de substrato, de ignorantes que ignoran, de egocéntricos, etc. Además, lo hacemos en calidad de bárbaros extremos en potencia, como en día ocurrió con la mayor parte de la culta sociedad alemana de los años 1941-1943.

La cuarta es que, ante ella y por su naturaleza, sólo nos queda la educación, comprendida como autoeducación, como Gadamer (2000) observó en su último libro publicado. Esta autoeducación ha de ser necesariamente radical, profunda, transformadora, basada en la pérdida de ego, inmadurez, condicionamiento e identificación y en la ganancia de conciencia, madurez personal, universalidad, conciencia de muerte, de humanidad, de autoconocimiento, de observación y meditación, etc.

En una sociedad poco consciente de sí misma y de lo que le rodea, la educación contra la barbarie, en cualquiera de sus formas, es pertinente como educación de la conciencia. Pero esta educación no es demandada porque no es del todo comprendida o percibida como necesaria. No es Educación para la paz. En cierto modo, es lo contrario. Coincide con ella, como los dos lados de una misma tela. Pero el lado de la barbarie apenas está sistematizándose.

4.3. ¿Es útil nuestra educación?

La barbarie en todos sus niveles de expresión –desde sus formas moleculares (ignorancia y egocentrismo) hasta las atrocidades de Auschwitz, Maydanek o Daesh– y a diferencia de la Educación para la paz- es un «tema radical» de la educación (Herrán *et al.* 2000; Herrán y Cortina, 2006). O sea, es un reto con tres características diferenciales: ser independiente de contextos locales, ser básico para la formación y no demandarse. Sólo es «transversal» en los contextos afectados directamente, o a veces ni eso.

Forma parte de una educación que no se prodiga, porque no se basa en una enseñanza localista, contextualizada, situada, centrada en urgencias o encargos sociales, en la acumulación, en la presencia de lo deseable –por ejemplo, la paz, las competencias-. Al revés, la barbarie incluye un enfoque de lastres o de pérdida con cuya ausencia se gana. El enfoque radical e inclusivo de la formación (Herrán, 2014a) diría sí a todo, pero reconociendo que las raíces son las raíces, las ramas son las ramas y las hojas y las flores no son ramas ni raíces.

Nuestra educación no es útil contra la barbarie cultural extrema. La historia universal nos enseña que ha sido tras las guerras mundiales –a la sazón, una de las metodologías contra la barbarie extrema cultural- cuando el mundo se ha acordado intensamente de la educación por esta causa. Prueba de ello es la creación de los más importantes organismos internacionales de paz y de educación. Desde luego, fue crucial para la mejora de la vida en general. Pero, por un lado, la educación no es un proyecto especializado en paliar. Tampoco lo es en prevenir únicamente. Enfocar la educación casi sólo de estos modos significa reconocer que su utilidad es eminentemente social. Esto equivale a negar su

naturaleza individual y social a la vez, porque, si lo hiciera, se estaría sesgando y negando su complejidad.

Es llamativo que pese a haberse creado tales organismos a la luz -o, mejor, a la oscuridad- de la barbarie, no la asuman como objeto de estudio pedagógico serio y específico, sin una orientación a la ganancia con su pérdida. Al contrario, se centran en la presencia de lo deseable, en este caso, la paz unida a la educación. Por tanto, su enfoque educativo sigue cubriendo, a lo sumo, un 50% de las posibilidades formativas.

La educación requiere incorporar y perder a la vez, como hacen todos los seres vivos con sus nutrientes y sus células. No pretende sólo el progreso de las sociedades ni de los sistemas, sino la posible evolución humana desde ellos. Por tanto, incluye el desarrollo sin quedarse en él. Anteponer lo socialmente relevante, demandado y urgente al sentido complejo de la educación confirma la sospecha de que la educación no se comprende en absoluto. Es decir, lo que denominamos educación es realmente un sucedáneo de la educación, una educación de tercera división. La educación está inédita en la conciencia ordinaria. La educación que vemos y que se promueve en los sistemas educativos no es educación, porque ni pretende ni se traduce en formación plena. Puede ser conjunto de aprendizajes, entrenamiento, instrucción, capacitación, adoctrinamiento, pero no educación, no formación. No profundiza en el interior del ser humano; es como la espuma del oleaje, no es el océano (Herrán, 2003, 2014a, 2014b, 2015 y 2016).

La que llamamos educación aspira a ser útil a sus sistemas sociales desde una perspectiva social, económica e ideológica. No está centrada en la posible evolución humana ni en la formación como proceso del ego a la conciencia. Tampoco es útil para afrontar la barbarie. La educación densifica la civilización, la fortalece, la actualiza. Pero ni civilización ni educación evitan o disuelven la barbarie. De hecho, ha habido barbaries diferentes en épocas y culturas más y menos civilizadas y educadas. Hasta la educación se ha manipulado para su propagación y adoctrinamiento, con lo que ha dejado de educar sin dejar de llamarse educación. Nuestra educación, con relación a la barbarie, es una flor en una hoguera: acaba desapareciendo e inflamándola.

Parafraseando a Lao Tse (2006), en el ser (lo que se ve) de la educación está el interés, pero en su no ser (lo que no se ve) está la utilidad. Hoy lo que no se ven, porque están enterradas, son las raíces de la educación. Las raíces nutren y sostienen al ser. Son su parte más vital, la causa de todo el árbol. Lo que aparece a la vista es el efecto radical de esa región excluida, bien por ignorancia, bien por incompetencia, bien por tradición e inercias exteriorizantes, bien por una utilización dual de la razón.

5. A modo de conclusión

Desde las coordenadas actuales, es posible analizar barbarie en el pasado. Las causas de aquella siguen indemnes. Por eso, la misma o peor barbarie se desarrolla en el presente y volverá a hacerlo en el futuro. Se observa mucho pero apenas se aprende, aprendemos pero apenas nos formamos, nos formamos pero no nos transformamos ni evolucionamos

lo suficiente en términos de complejidad de conciencia. Quizá por una educación deficiente, ni observamos bien, ni aprendemos lo necesario ni nos formamos en profundidad.

Las causas más importantes de barbarie no son sociales, ni económicas, ni políticas, en primera instancia. La barbarie es un fenómeno interno con reflejo exterior que, cuando progresa, se transforma en fuente de crueldad y de terror. Pero no por ello no es un fenómeno eminentemente exterior, ni social, ni aun cuando la barbarie sea colectiva o sea cometida por un colectivo perverso. El horror nazi, por ejemplo, no radicó sólo en la coyuntura económica y política o en las atrocidades de los ideólogos o desarrolladores del nazismo, como Reinhard Heydrich, Heinrich Himmler, Adolf Eichmann o Adolf Hitler y su oratoria, entre otros.

La barbarie no hay que buscarla, en primera instancia, fuera de cada persona, de cada uno de nosotros. No hay fenómenos exteriores ni internos puros. Existe un isomorfismo de ida y vuelta entre el interior y el exterior, del mismo modo a como no hay árbol sin semilla. Lo exterior es por lo interior (Krishnamurti, 1983) y lo interior radica en cada personalidad, en cada apariencia, en cada ego, que se realiza en lo social.

Con una perspectiva fenoménica, la barbarie extrema, incluida la culturalmente socializada, tiene dos estratos fácilmente diferenciables: el exterior o colectivo y el interior o personal. Pero ni siquiera el plano personal representa la causa original de la barbarie. Hay otro origen más profundo, radical y riguroso, que sí puede denominarse, con propiedad, fuente fundamental de la barbarie.

En efecto, las barbaries culturales extremas observadas fuera tienen una raíz indudable en el observador, en cada ser. Compartimos y alimentamos, en alguna medida, las barbaries que podamos percibir, criticar y denunciar. Estamos interconectados a cualquier barbarie desde el punto de vista de sus causas, del mismo modo a como estamos vinculados a cualquier solución educativa posible. Por nuestra condición de centro observador o de autoconciencia y de acuerdo con la «teoría de la mora» (Herrán, 2014b, 2015 y 2016), formamos parte de su geometría final, porque somos su centro. De hecho, cometemos barbaridades todos los días y, a poco que las circunstancias cambien, sin una formación suficiente, podríamos pasar de ser ciudadanos éticos a bestias crueles. La posibilidad se minimizará con una educación profunda y plena. Si es superficial, si es postiza, si es perimétrica, sólo adornará la personalidad y desde ella a la persona, o sea, al personaje, como en la Grecia clásica se hacía con la máscara (del gr. *persona*) del actor.

La metodología formativa, si existe, no puede rodear a ningún participante, a ningún observador. No debe hacer un *bypass* con cada quien. Si existe, no puede hacer otra cosa que reparar primero en cada sí mismo y transcurrir, con una orientación vectorial centrífuga, de dentro a fuera. De otro modo cualquier proceso educativo será incongruente e incurrirá en el «error número 1 de la didáctica» (Herrán y González, 2002), esto es, no comenzar la formación por y en uno mismo, querer cambiar el exterior sin cambiar el interior. La educación equivale a la educación de la razón y la conciencia, basadas en el conocimiento coherente. Tanto más una educación contra la barbarie.

6. Referencias bibliográficas

- Adorno, Theodor (1973) *Negative dialectics*, London, Routledge.
- Adorno, Theodor (2009) *Crítica de la cultura y sociedad*, Madrid, Akal.
- Ariza, Luis Miguel (2010) Antonio Damasio: el mago del cerebro. *El país digital*, Madrid, 10 de noviembre de 2010 [En línea]: http://elpais.com/diario/2010/11/07/eps/1289114814_850215.html [Consultado el 10 de mayo de 2016].
- Blanco, Ana; Vallés, Vicente y Piqueras, Pedro (Coords.) (2016) *Debate a 4 2016. Especiales informativos*, Madrid, 13 de junio de 2016 [En línea]: <http://www.rtve.es/alcanta/videos/especiales-informativos/debate-2016-debate-cuatro/3633158/> [Consultado el 15 de junio de 2016].
- Buda (1997) *Dhammapada o las enseñanzas de Buda*, México, F.C.E.
- Freud, Sigmund (1980) *Obras completas*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Fromm, Erich (1980) *El miedo a la libertad*, Barcelona, Paidós Ibérica.
- Gadamer, Hans-Georg (2000) *La educación es educarse*, Barcelona, Paidós.
- González Jiménez, Félix Eugenio (1993) Prólogo. En Herrán Gascón, Agustín de la (ed.) *La educación del siglo XXI. Cambio y evolución humana 1993*, Madrid, Ciencia 3, pp. 7-12.
- González Jiménez, Félix Eugenio (2012) Respuestas de investigadores del área de Didáctica y Organización Escolar. En Herrán, Agustín de la; Paredes, Joaquín; Moral, Cristina y Álvarez, Tania *Preguntas fundamentales de la enseñanza*, Madrid, Universitas, pp. 645-648.
- Herrán, Agustín de la (1993) *La educación del siglo XXI. Cambio y evolución humana*, Madrid, Ciencia 3.
- Herrán, Agustín de la (1997) *El ego humano. Del yo existencial al ser esencial*, Madrid, San Pablo.
- Herrán, Agustín de la (1998) *La conciencia humana. Hacia una educación transpersonal*, Madrid, San Pablo.
- Herrán, Agustín de la (2003) *El siglo de la educación. Formación evolucionista para el cambio social*, Huelva, Hergué.
- Herrán, Agustín de la (2004) De la sociedad de la información a la educación de la conciencia. En Canteras, Andrés (ed.) *Los jóvenes en un mundo en transformación. Nuevos horizontes de la sociabilidad humana*, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales (INJUVE), pp. 357-568.
- Herrán, Agustín de la (2008a) Didáctica de la creatividad. En Herrán, Agustín de la y Paredes, Joaquín (eds.) *Didáctica General: La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*, Madrid, Mc Graw-Hill, pp. 151-176.
- Herrán, Agustín de la (2008b) Hacia una educación para la universalidad: más allá de los ismos, en Valle, Javier (ed.) *De la identidad local a la ciudadanía universal: el gran reto de la educación contemporánea*, Bilbao, Fundación para la Libertad-UAM, pp. 209-257.

- Herrán, Agustín de la (2011) Reflexiones para una reforma profunda de la educación, desde un enfoque basado en la complejidad, la universalidad y la conciencia, *Educación XXI*, nº 14, pp. 245-264 [En línea]: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/271/227> [Consultado el 10 de mayo de 2016].
- Herrán, Agustín de la (2014a) Enfoque radical e inclusivo de la formación, *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 12, nº 2, pp. 163-264 [En línea]: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num2/art8.pdf> [Consultado el 10 de mayo de 2016].
- Herrán, Agustín de la (2014b) Novos desafios para a educação de crianças, *IV Colóquio Internacional de Educação: Educação, Diversidade e Ação Pedagógica I Seminário de Estratégias e Ações Multidisciplinares*, 22-24 de septiembre de 2014, Universidade Do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), Joaçaba, Brasil.
- Herrán, Agustín de la (2015) *Pedagogía radical e inclusiva y educación para la muerte*, Salamanca, Fahrenhouse.
- Herrán, Agustín de la (2016) *Reflexiones pedagógicas desde el enfoque radical e inclusivo de la formación*, Salamanca, Fahrenhouse. (en edición)
- Herrán, Agustín de la y Cortina, Mar (2006) *La muerte y su didáctica. Manual de educación infantil, primaria y secundaria*, Madrid, Universitas.
- Herrán, Agustín de la y González, Isabel (2002) *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*, Madrid, Universitas.
- Herrán, Agustín de la, González, Isabel, Navarro, María Jesús, Bravo, Soralla y Freire, Vanessa (2000) *¿Todos los caracoles se mueren siempre? Cómo tratar la muerte en educación infantil*, Madrid, De la Torre.
- Krishnamurti, Jiddu (1983) *Educando al educador*, México, Orión.
- Lao Tse (2006) *Tao te ching. Los libros del tao*, Madrid, Trotta.
- Mariana Fernández, María Luisa (2015) El holocausto en la escuela desde la orientación educativa: fundamentos para una Pedagogía de la shoá., Madrid, Universidad Autónoma de Madrid. *Tesis doctoral*.
- Morgan, Lewis Henry (1975) *La sociedad primitiva*, Madrid, Ayuso.
- Niemöller, Friedrich Gustav Emil Martin (1946) ¿Qué hubiera dicho Jesucristo? *Sermón pronunciado la Semana Santa de 1946*, Kaiserslautern, Alemania [En línea]: <http://martin-niemoeller-stiftung.de/> [Consultado el 10 de mayo de 2016].
- Pérez Tapias, José Antonio (1993) Humanidad y barbarie. De la barbarie cultural a la barbarie moral, *Gazeta de antropología*, nº 10, pp. 1-14 [En línea]: <http://hdl.handle.net/10481/13633> [Consultado el 10 de mayo de 2016].
- Platón (1969) *Apología de Sócrates*, Madrid, Bergua.
- Real Academia de la Lengua Española (2014) Diccionario de la lengua española. *Real Academia de la Lengua Española*, Madrid [En línea]: <http://www.rae.es/> [Consultado el 10 de mayo de 2016].
- Robles, Gustavo Matías (2013) *La crítica al sujeto después de Auschwitz en la filosofía de Theodor W. Adorno. Tesis de posgrado*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata

[En línea]: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.876/te.876.pdf> [Consultado el 10 de mayo de 2016].

Sansal, Boualem (2015) *2084: La fin du monde*, Paris, Gallimard.

Teilhard de Chardin, Pierre (1984) *El fenómeno humano*, Barcelona, Orbis.

PROCESO EDITORIAL • EDITORIAL PROCESS INFO

Recibido: 10/05/2016 Aceptado: 17/06/2016

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO • HOW TO CITE THIS PAPER

Herrán Gascón, Agustín de la (2016) Barbarie cultural extrema y educación basada en la conciencia, *Revista de Paz y Conflictos*, Vol. 9, nº 1, pp. 95-113.

SOBRE LOS AUTORES • ABOUT THE AUTHORS

Agustín de la Herrán Gascón. Pedagogo. Doctor en Educación. Profesor Titular de Universidad. Trabaja en el Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Líneas de investigación especialmente atendidas: naturaleza y alcance de la formación, Pedagogía de la conciencia, complejidad, conciencia y educación, Pedagogía de la muerte, Didáctica de la creatividad, Pedagogía prenatal, metodología didáctica, etc. Ha recibido varios premios y reconocimientos oficiales por su trayectoria académica e investigadora. Más información en: http://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/