



ODIO A LA DEMOCRACIA, AMOR POR LA EDUCACIÓN. ANÁLISIS SOBRE LOS PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN POLÍTICA EN EL PENSAMIENTO FILOSÓFICO DE JACQUES RANCIÈRE

Gabriel Macías Cruz

Área temática: Filosofía, teoría y campo de la educación.

Línea temática: Filosofía y ciudadanía en el mundo contemporáneo.

Resumen:

El presente trabajo tiene por objetivo problematizar el vínculo entre democracia y educación, para invitar a pensar el problema de las prácticas de subjetivación política, más allá de los postulados que en la actualidad se definen como educación para la ciudadanía. Para esto, propongo recuperar, a través del pensamiento filosófico de Jacques Rancière, la democracia como un asunto de prácticas de subjetivación política de “los sin parte”, que permite, en el corazón de la comunidad basada en el orden y la jerarquía de las inteligencias, la emergencia de nuevos campos de experiencia para re-pensar lo político.

Metodológicamente, lo que se busca, siguiendo las huellas de Foucault, es re-pensar las relaciones entre democracia y educación como un conjunto de problemas políticos que van más allá de los asuntos de la organización de la ciudad o de su sistema jurídico institucional (politeia), sino que, por el contrario, la democracia como experiencia tiene que ver con relaciones de antagonismo y formas de subjetivación; como conjunto de problemas relacionados con la igualdad, como juego y el ejercicio de poder (*dynasteia*). En palabras del propio Foucault: “La *dynasteia* es el problema del juego político, sus reglas, sus instrumentos el individuo mismo que lo practica. Es el problema de la política [...] de la política como experiencia [...] que implica, por parte de quienes participan en ese juego, una forma específica de relación consigo mismo y con los otros” (Foucault, 2009, p.171)

De esta manera, el presente trabajo invita a preguntarnos: ¿qué tipo de prácticas (¿educativas?) se requieren para hacer efectiva la capacidad política de disenso de los individuos, como forma de demostración de igualdad?

Palabras clave: Democracia, policía, igualdad, emancipación.

Introducción:

Sobre el odio a la democracia

De acuerdo con Jacques Rancière, vivimos tiempos de odio a la democracia. Desde Platón, el uso del término democracia fue utilizado por sus detractores, como expresión de insulto por aquellos que veían “la ruina de todo orden legítimo en el incalificable gobierno de la multitud [...]” (Rancière, 2006, p.3) Para el filósofo francés, la historia de la democracia es la historia de su crítica y su domesticación. La domesticación de un hecho escandaloso, introducido por dos cualidades que le son propias tan sólo en su forma y no como producto de ésta: la libertad y la igualdad.

En el libro VIII de la *República*, Platón, a través de Sócrates, se encarga de describirnos de forma irónica a la democracia como un régimen parecido a un manto multicolor con flores bordadas que tan sólo las mujeres y niños considerarían el más bello de todos (Platón, 1988, p.401); una “organización agradable, anárquica y polícroma, que asigna igualdad similarmente a las cosas iguales y a las desiguales.” (Platón, 1988, p.402); un Estado sediento de libertad que, como el vino, embriaga a las almas carentes de virtud; un régimen de una libertad extrema que, en las almas de los haraganes y despilfarradores, sólo produce anarquía, esclavitud y tiranía. (Platón, 1988, p.410) De la misma forma, Aristóteles en la *Ética a Nicómaco* nos dice que “la democracia es la menos mala de las desviaciones[...] que se encuentra en las casas donde no hay amo (pues en ellas todos son iguales), y en aquellas el que manda es débil y cada uno hace lo que quiere.” (Aristóteles, 2012, p.216) Asimismo, en el curso del Colegio de Francia del año 1983, *El gobierno de sí y de los otros*, Foucault da cuenta cómo, en la Grecia antigua, la democracia era un régimen escandaloso para el gobierno aristocrático porque dotaba al *demos* de *eleutheria* (libertad), así como de tres derechos vinculados con la igualdad, los cuales le eran constitutivos por el simple hecho de pertenecer a la polis: la *isonomia* (igualdad de todos ante la ley), la *isegoria* (el derecho igual a hablar) y la *parresia* (derecho a hablar con franqueza). (Foucault, 2009, p.161-162) En ese sentido, en el curso de la Universidad de Berkeley del mismo año, *Discurso y verdad en la Antigua Grecia*, es el propio Michel Foucault quien describe, a través de la lectura del Pseudo Jenofonte, una tesis aristocrática muy difundida, durante el siglo IV: “El *demos*, el pueblo, es la mayoría. Puesto que es la mayoría, el *demos* está compuesto además de los más corrientes y, en realidad, incluso de los peores ciudadanos. Por tanto, el *demos* no puede estar formado por los mejores ciudadanos. Y así, lo que es mejor para el *demos*, no puede ser lo mejor para la *polis*, la ciudad.” (Foucault, 2004, p.113) En ese sentido, para Rancière, el nuevo odio a la democracia es aún peor en su fórmula que lo antes mencionado.

El nuevo odio a la democracia se sintetiza a través del llamado de su opuesto: la buena democracia. La democracia, confundida en la actualidad con el buen gobierno, es aquella que puede ser medida, probada o desmentida a través de sus efectos. Por ejemplo, las prácticas de votación para la toma de decisiones de lo común o la simple elección de dirigentes. De esta forma, la democracia y la política son arrastradas hacia prácticas que tienden hacia su propia domesticación y supresión: la representación y el consenso. Para

Rancière, la democracia no es un sistema de representación, ni mucho menos un régimen de gobierno, sino la institución misma de la política. Y la esencia de la política es, según el propio filósofo francés, el disenso.

Policía, política y logos. El odio al sujeto democrático

El odio a la democracia es el odio al sujeto democrático y a la condición desordenada, intermitente e inesperada de su práctica. Como tal, es el llano desprecio del *demos* como sujeto capaz de participar en los asuntos públicos. Para Rancière, “El ‘poder del *demos*’, es el hecho que específicamente mandan quienes tienen por única especificidad común el hecho de no tener ningún título para gobernar.” (Rancière, 2006 a, p.65) Desde esta perspectiva, la democracia es un poder monstruoso, completamente aberrante, frente a la imagen habitual del gobierno ejercido por sujetos poseedores de alguna capacidad y cualidad que la justifica: el *logos*.

El vínculo entre política y *logos* comienza a través de la consideración clásica del hombre como animal político. En el libro I de la *Política*, Aristóteles discute con aquellos que opinan que todos los hombres son aptos para gobernar y explica cómo, por el contrario, la compañía de la ciudad al ser natural y estar orientada hacia el bien, requiere que cada uno se dedique a lo que le es propio, de acuerdo con lo que la misma Naturaleza ha dispuesto. La ciudad, nos dice el filósofo griego, es un tipo de constitución hecha por diversos elementos que requieren, para su buen funcionamiento, de una ordenación específica entre sus partes. Así, la ciudad, al ser la más importante de todas las compañías, incluso más que la familia, se constituye como autosuficiente y natural, orientada hacia la preservación y comodidad del hombre. (Aristóteles, 1988, p. 48-52) Es decir, según este argumento, tanto la compañía y la ciudad son naturales pues el hombre es *zoon politikon*: animal que necesita de vivir en sociabilidad de tipo político para su conservación, donde, además, la Naturaleza que ‘nada hace en vano’, dotó al hombre de razón y de lenguaje (*logos*), para la realización de la vida en comunidad. (Aristóteles, 1988, p.51)

De esta manera, la naturaleza inminentemente política del hombre inicia con una sospecha: la posesión del *logos*, la palabra que distingue lo justo de lo injusto, frente a la voz (*phoné*) que simplemente indica dolor y placer.

En ese sentido, para Rancière la división arbitraria entre el hombre como animal de palabra (*logos*) y animal de voz (*phoné*) no sólo inaugura la exclusividad de la politicidad de los hombres, el *zoon politikon*, sino una politicidad de tipo superior, donde, de acuerdo con el orden de la naturaleza, unos cuerpos nacen para ser siervos y otros nacen para mandar. (Aristóteles, 1988, p.56-57)

La división entre animales fónicos y animales lógicos efectuada por Aristóteles, marca la separación entre dos clases de naturalezas como diferencia de dos maneras de tener parte de lo sensible, necesarias, según los amantes de la jerarquía, para el mantenimiento de un orden justo en la comunidad. Es decir, para que la ciudad esté ordenada, se requiere de una distribución que coloque a cada uno de los cuerpos, según su propia naturaleza, a hacer sólo lo que le es propio. Al mantenimiento de este orden Rancière lo llama policía.

Para Rancière, la policía más que una forma de control y regulación de la sociedad y los individuos es un reparto de lo sensible (es decir, una constitución simbólica social), que permite que ciertos grupos, de acuerdo con su nombre, su actitud o forma de ser, sean definidos para tal o cual actividad. De esta manera, la policía es caracterizada en el pensamiento del filósofo francés como:

Un orden de los cuerpos que define las divisiones entre los modos del hacer, los modos del ser y los modos de decir [...] es un orden de lo visible y lo decible que hace que tal actividad sea visible y que tal otra no lo sea, que tal palabra sea entendida como perteneciente al discurso y tal otra al ruido. (Rancière, 1996, p.44-45)

A partir de lo anterior, es importante apuntar que esa repartición de lo sensible debe ser entendida en el doble sentido de la palabra: como partición, es decir aquello que divide, separa y excluye; y como repartición, aquello que permite participar de lo común. (Rancière, 1994, p.41) De esta forma, dicha división de lo visible y de lo decible es caracterizada como un reparto de lo común que no admite vacío o suplementos. Esto significa que, de acuerdo con esta perspectiva, para la policía no hay nada exterior a la propia comunidad constituida en ese reparto: es decir, todos aquellos modos de ser, hacer y decir que no sean identificables y no se adecuen a dicha repartición, simplemente no existen.

De esta manera, para Rancière (20007) el *demos* es sencillamente el grupo de personas que se encuentran en los bordes y/o en las fronteras de la comunidad, los que no son tomados en cuenta, *los sin- parte*. Es decir, según el propio filósofo francés, el sujeto democrático no es otra que:

la masa indiferenciada de quienes no tienen ningún título positivo – ni riqueza, ni virtud- pero que, no obstante, ven que se les reconoce la misma libertad que a quienes la poseen. [...] el *demos* se atribuye como parte propia la igualdad que pertenece a todos los ciudadanos. [...] agrupamiento fáctico de los hombres sin cualidades, de esos hombres que, nos dice Aristóteles, “no tenían parte en nada.” (Rancière, 1966, p.22)

Democracia y educación. Una relación contradictoria.

El odio al sujeto democrático es el odio a la condición insospechada e incalculable de su actividad política, la cual es iniciada, no por algún tipo de ciencia o cualidad que le sean propias, sino a partir del desacuerdo. De esta forma, Rancière afirma que la política es en primer lugar un tipo de actividad antagónica a la policía, a partir de la cual los sujetos que no son contados, los sin-parte, interrumpen el orden natural de la dominación producida por ese reparto e instalan en el corazón de la comunidad una división. Es decir, la exigencia de un nuevo recuento, que amenaza constantemente a la comunidad producida por el reparto policial. Esta es, en palabra de Žižek “[...] la lucha paralela por conseguir hacer valer la propia voz y que sea reconocida como la voz de un interlocutor legítimo.” (Žižek, 2007, p.143) De ahí su carácter escandaloso y sus tentativas siempre de domesticación.

En ese sentido, en su libro *En los bordes de lo político* (2007), Rancière explica cómo desde épocas antiguas ha bastado que los amantes de la jerarquía y el orden recurran a la promesa de lo peor para transformar el espacio del fin de lo político. El anuncio de que toda actividad política efectuada por el *demos* traerá como consecuencia escenarios desastrosos producidos por su falta de cualidad y conocimiento para participar de los asuntos públicos, tales como: corrupción, violencia y desgarramiento de aquellos valores que nos permiten vivir en armonía. De ahí que la mayor parte de las veces se proponga al consenso y a la educación, como ‘política de centro’, como una forma de resolver la división instaurada por el desacuerdo.

De esta forma, para Rancière el desprecio al sujeto democrático continúa justificando dos de los principios arcaicos de lo político: la autoridad del sabio y la (necesaria) educación del *demos*.

Uno de los ejemplos más notorios de esto último, se expresa en lo que actualmente la UNESCO denominó “Educación para la Ciudadanía Mundial”, a través de la cual dicho organismo internacional se propone: “(...) *desarrollar los conocimientos, competencias, valores y actitudes que los estudiantes necesitan para garantizar un mundo más justo, pacífico, tolerante, inclusivo, sostenible y seguro.*” (UNESCO, 2016) En ese mismo texto, la UNESCO propone tres dimensiones conceptuales, para la comprensión del término ciudadanía, las cuales están relacionadas a tres ámbitos del aprendizaje: el cognitivo, que hace énfasis en la adquisición de ciertos conocimientos para la formación del ciudadano; el socioemocional, que pone el acento en el desarrollo de un sentido de pertenencia a una humanidad común; y el conductual, que se pone por objetivo el desarrollo de acciones eficaces con miras a la producción de un mundo más pacífico y sostenible. (UNESCO, 2016a) De esta forma, se hace manifiesto cómo el llamado a la formación de un sujeto reconocido como Ciudadano del Mundo domestica la potencia de la democracia como práctica de disenso, a la vez que se suplanta la verdadera caracterización del *demos* como sujeto litigioso, sin cualidad, capaz de romper con la ordenación *policial* de lo común.

A partir de lo anterior, la relación entre democracia y educación, a través del imperativo de la formación del sujeto democrático, posee, de forma implícita, una contradicción: Si la democracia exige del sujeto democrático la posesión de un saber (*episteme*) o una cualidad para participar de los asuntos públicos, y a partir de esto, se justifica la necesaria educación del *demos* como condición necesaria para constituirse como sujeto político, entonces la democracia tiende a su supresión: el gobierno de los sabios (epistemocracia), el gobierno de los mejores (aristocracia), en palabras del propio Rancière. (Rancière, 1996, p.175)

Conclusiones

Democracia e igualdad: una hipótesis práctica

Para concluir, quiero bosquejar algunas ideas a propósito de cómo podemos pensar el vínculo entre democracia y educación, más allá de la aparente relación contradictoria, antes expuesta. Es decir, invitar a preguntarnos: ¿qué tipo de relación (¿educativa?) se requeriría para hacer efectiva la capacidad política

de disenso de los sin-parte, como un asunto de igualdad, sin que esto necesariamente signifique la reinstauración indefinida de nuevas desigualdades que la contradigan?

De esta forma, me gustaría regresar al análisis de algunos elementos sumamente importantes en las reflexiones de Rancière sobre democracia y educación, y que hasta aquí no han sido tratados lo suficiente: el asunto de la igualdad, la emancipación y la forma-escuela.

En un texto de titulado *Política, identificación, subjetivación* (1998), Rancière abre su reflexión con una pregunta: ¿Qué es lo político? Para la cual, el autor ofrece, a través de una respuesta bastante particular y sintética, algunas pistas interesantes para seguir indagando sobre este asunto y escribe:

Responderé brevemente: lo político es el encuentro de dos procesos heterogéneos. El primero es del gobierno. Este consiste en organizar la reunión de los hombres en comunidad y su consentimiento, y descansa en la distribución jerárquica de lugares y funciones. A este proceso le daré el nombre de policía. El segundo es el de la igualdad. Este consiste en el juego de prácticas guiadas por la presuposición de igualdad de cualquiera con cualquiera y de la preocupación por verificarla. El nombre más apropiado para designar este juego es emancipación. (Rancière, 2006. p.17)

Veamos, pues, de cerca este asunto: En su libro *En los bordes de lo político* (2007), Rancière incorpora algunas reflexiones interesantes a propósito de la relación entre igualdad y emancipación para dar cuenta, una vez más, de cómo ciertos alegatos en contra de la democracia, no hacían más que intentar comprobar su carácter ilusorio, frente a una desigualdad que supuestamente la desmentiría. Un alegato que, en la actualidad, se hace de forma similar en contra de la forma-escuela y su carácter esencialmente democrático.

Según Rancière, la escuela es “el lugar privilegiado en que se ejerce la sospecha de la no verdad de la democracia, la crítica de la separación entre su forma y su realidad.” (Rancière, 2007, p.42) De esto, los críticos sociales han tratado de dar cuenta por todos los medios, y en ese sentido se dice que la escuela, como forma propia de la democracia, produce desigualdad haciendo creer en una igualdad, que la propia realidad contradeciría. Para esto, basta con echarle una mirada a los famosos textos de Bourdieu y Passeron, *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. (2013) y *La reproducción* (1996) y comprobar cómo la escuela no sólo no garantiza la igualdad como producto de una movilidad, sino que hace pesar con mayor fuerza toda clase de desigualdades de tipo económico y cultural, en la medida que creemos ilusoriamente en ella. Y tanto a esta visión, que Rancière llama sociológica, como la visión republicana, que mira a la escuela como espacio de movilidad social, el filósofo francés les devuelve la crítica y afirma: ambas, a pesar de sus diferencias políticas e ideológicas, nacen de la desigualdad y vuelven a ésta de manera indefinida.

El problema, afirmará Rancière en el prólogo de su libro *El filósofo y sus pobres* (2013), es que tanto sociólogos como republicanos se debatían para saber cuáles eran los mejores medios para hacer iguales, a aquellos a quienes la sociedad o el don natural, había hecho desiguales. Era esto, nos dirá el profesor de la Universidad

de Vincennes, “mirar las cosas al revés.” (Rancière, 2014, p.18) La igualdad, para Jacques Rancière, no es un punto de llegada. No es una meta que pueda alcanzarse a través de las políticas gubernamentales y las reformas educativas, promotoras de la democracia en las escuelas. Pensar la igualdad como una meta que hay que atender a través de la educación, es “instituir una distancia que la operación misma de su ‘reducción’ reproduce indefinidamente.” (Rancière, 2013, p.17) Una distancia que, según los amantes de la desigualdad, sólo puede ser suprimida por la explicación del sabio o la dirección del pedagogo, quienes, precisamente, viven de ella y la instituyen ininterrumpidamente. Quien parte de la desigualdad, y utiliza a la educación como medio de igualación, debe estar seguro de que se encontrará con la primera al llegar. La igualdad, afirmará contundentemente el profesor de la Universidad de París VIII, no es un punto de llegada, sino un punto de partida. “La igualdad es una presuposición, un axioma de partida, o no es nada.” (Rancière, 2013, p.17)

A partir de aquí, Rancière desplegará en su famoso libro *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual* (2016), algunas ideas generales más acerca de la importancia de pensar en educación el asunto de la igualdad como presuposición y no como objetivo, las cuales recuperará a través de la experiencia y el pensamiento de aquel “extravagante pedagogo del siglo XIX”, Joseph Jacotot: por un lado, tal como se explicó a lo largo del presente texto, el postulado acerca de la igualdad (de las inteligencias), como presuposición, instala en el corazón de las sociedades pedagogizadas del orden y del progreso, como las llamará Rancière (2016), una disonancia, un ruido, una voz o una mirada ajena y extraña, que nos permite dar cuenta del conjunto de paradojas inherentes a toda práctica educativa y de enseñanza que se asuma así misma como ‘democrática’; por otra parte, y este es el punto donde me gustaría poner mayor acento en la parte final de esta reflexión, pensar la igualdad como presuposición, advertirá Jacotot, es, principalmente, una hipótesis práctica. No a la manera de aquel conjunto de conjeturas, las cuales puedan ser, posteriormente, comprobados a la luz del método y el discurso de las ciencias, sino al modo de un presupuesto, de un axioma, del que el propio sujeto parte para la demostración de su capacidad. El asunto no radica en comprobar ‘científicamente’ que todas las inteligencias son iguales. Nadie se atrevería a afirmar tal cosa, es verdad. Nuestro problema, afirmará, consiste en probar en acto qué se puede hacer a partir de esta suposición. Tan sólo nos queda, escribirá Rancière, “multiplicar nuestras experiencias inspiradas en esta opinión” (Rancière, 2016. p.82)

En ese sentido, entender la igualdad como una hipótesis práctica significa potenciar al máximo, con la voluntad y las prácticas de sí, ese mínimo de igualdad que constituye cualquier sociedad desigual. Ese mínimo de igualdad, sin la cual ningún saber se transmite y ninguna orden se comprende y acata. Si la igualdad no fuera el fundamento básico de toda sociedad desigual, advertirá el profesor de la Universidad de París VIII, no habría necesidad de multiplicar las razones científicas de la desigualdad y hacer usos políticos de éstas.

Pero no nos engañemos, afirmará el filósofo francés, la hipótesis de la igualdad de las inteligencias y el potencial práctico que de ahí se desprende no debe ser confundido con un vulgar “cartel de feria” o la portada de un libro de autoayuda que lleve por título “Quien quiere puede”. Por el contrario, recuperar el sentido práctico de esta hipótesis, significa reconocer la capacidad de toda persona que juzga su inteligencia igual a todos los demás y que pone su voluntad al servicio de la verificación de ese supuesto. Pues la inteligencia antes que el resultado de la combinación de ideas y su manifestación es búsqueda, atención, comparación, experimentación, repetición. Es reconocimiento de sí en acto, operado por la voluntad. A ese sujeto pensante del *cogito* cartesiano que sólo se conocía sustrayéndose de todo sentido engañoso y de toda corporalidad, Jacotot opuso un sujeto pensante nuevo “que se experimenta a sí en la acción que ejerce sobre sí y sobre los cuerpos” (Rancière. 2016. p.95). De ese principio cartesiano del “pienso luego existo”, tan conocido en Francia durante la época de Jacotot del siglo XVIII Y XIX, éste desprenderá una interpretación muy particular: “El hombre es una inteligencia al servicio de una voluntad.” (Rancière. 2016. p.96)

Hasta aquí, queden las reflexiones generales compartidas como una invitación para tomarnos en serio la necesidad de repensar nuevas formas de hacer efectivo el vínculo entre democracia y educación, más allá de los discursos gubernamentales que intentan domesticar su potencia igualitaria. Una invitación para que pedagogas y pedagogos no dejen de pensar en las paradojas mismas de la práctica educativa, así como de tomarnos en serio el enorme potencial práctico que contiene la hipótesis de la igualdad. De esta manera, concluyo con un pasaje del prólogo de su libro *El maestro ignorante*:

La igualdad que enseñaba Jacotot, no es ni formal ni real. No consiste ni en la enseñanza uniforme de los niños de la república ni en la disponibilidad de productos a bajo precio en las góndolas de los supermercados. La igualdad es fundamental y ausente, es actual e intempestiva, siempre atribuida a la iniciativa de los individuos y de grupos que, contra el curso ordinario de las cosas, asumen el riesgo de verificarla, de inventar las formas individuales y colectivas de la verificación. Esta lección es hoy más que nunca, actual. (Rancière, 2016, p.17)

Referencias

- Aristóteles. (1988) *La política*. Gredos. Madrid.
- Aristóteles. (2012) *Ética a Nicómaco*. Madrid. Alianza editorial.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron. (1996) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México. Fontamara.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron. (2008) *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. México. Siglo XXI editores.
- Campillo, Antonio. (2014). *Animal político. Aristóteles, Arendt y nosotros*. Revista de Filosofía Vol. 39 Núm. 2 169-188
- Foucault, Michel. (2009) *El gobierno de sí y de los otros*. Buenos Aires. FCE.
- -----, (2004) *Discurso y verdad en la antigua Grecia*. Barcelona. Ediciones Paidós.

- Organización para la Naciones Unidas (2016). Educación para la ciudadanía mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI. París.
- Organización para la Naciones Unidas. (2016a). Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje. París.
- Platón. (1988) *República*. Madrid. Editorial Gredos.
- Rancière, Jacques. (1996) *El desacuerdo: política y filosofía*. Buenos Aires. Nueva visión.
- -----, (2006) *El odio a la democracia*. Madrid. Amorrortu.
- -----, (2006a) *Política, policía, democracia*. Santiago, Chile. LOM ediciones.
- -----, (2007) *En los bordes de lo político*. Buenos Aires. Ediciones la cebra.
- -----, (2013) *El filósofo y sus pobres*. Buenos Aires. Universidad Nacional de General de Sarmiento.
- -----, (2016) *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre emancipación intelectual*. Buenos Aires. Libros del Zorzal.
- Žižek, Slavoj. (2007) *En defensa de la intolerancia*. Madrid. Biblioteca Pensamiento Crítico. Ediciones sequitur.