TRABAJO DEL 16 AL 20 DE MARZO DE FILOSOFÍA, GRADO 11:

Filosofía del conflicto escolar:

Luís Ernesto Rojas Rincón

Bogotá D.C., 08 de febrero de 2015

Para mí ya es suficientemente repulsivo cuando alguien comienza a explicar, pues, en el peor de los casos, termino entendiendo todo por mí mismo.

Friedrich Hegel

¿Existe una relación entre *conflicto armado* y el *conflicto escolar* en Colombia? Este artículo tiene como fin elaborar una breve descripción filosófica del *conflicto escolar* que nos permita encontrar posibles respuestas a esta pregunta a partir de algunos contenidos que encontramos en la amplia y minusiosa historia de la filosofía y de experiencias propias del maestro de la Secretaría de Educación Distrital (en adelante SED) en Bogotá.

En primer lugar, la educación en Colombia no ha superado a Hegel. Es más, quizá las sociedades occidentales en general[1] no lo han superado, lo que podría ser confrimado, por ejemplo, por la grobalización del capitalismo que advertimos estupefactos en la actualidad. La educación en nuestro contexto social tiene grandes dificultades para superar la amplia y escepcional teoria dialectica de Hegel. Para entender dichas dificultades es necesario identificar algunos aspectos pertinentes presentes en las consideraciones hechas por Hegel en *Señor y siervo* de su magna obra: la *Fenomenología del espíritu*.

Estas consideraciones corresponden a un concepto dialéctico de Hegel llamado *mecanismo de reconocimiento*. ¿Cómo se debe entender el *mecanismo de reconocimiento* en Hegel? Este filósofo dice que la autoconciencia sólo es en tanto se la reconoce por medio de otra autoconciencia (Hegel, 1966). Así pues, Hegel asume que uno no es sin el otro, que necesitamos de alguien que se dé cuenta que existe un "yo soy", es decir, una autoconciencia. Soy una autoconciencia, pues yo sé que soy, pero necesito de alguien que le conste que soy (lo que sólo se logra si el otro también es una autoconciencia, pues sólo una autoconciencia podría darse cuenta de que soy).

Este proceso de constancia (en el que el otro me reconoce como autoconciencia y, viceversa, yo lo reconozco como autoconciencia) es llamado *doble sentido de lo diferenciado*. Este doble sentido de lo diferenciado –que muestra la realidad doble de la autoconciencia– evidencia que la autoconciencia es infinita (Hegel, *Ibíd*). Todo ello es lo que podemos entender como el *reconocimiento*. Hegel lo expresa diciendo que "el desdoblamiento del concepto de esta unidad espiritual en su duplicación presenta ante nosotros el movimiento del reconocimiento" (Hegel, 1966, p. 113).

[1] incluyendo las sociedades occidentalizadas hace algunos siglos, es decir, las que componen América.

Hegel dice ahí mismo que "para una autoconciencia hay otra autoconciencia", pero no en el sentido de encontrar su esencia en la otra, sino de reconocerse por la otra, que "se ve a sí misma en lo otro" (Hegel, 1966, *Ibíd*) y por eso se pierde a sí misma en el otro. Esto mete a la autoconciencia en un problema, pues hay un "otro" que no le permite ser "única", y por lo tanto le impide alcanzar el *espíritu absoluto*; por ello debe superarla enfrentando a "la otra esencia independiente" (Hegel, 1966, p. 115). Desde nuestra perspectiva, esto es lo que configura el asunto mismo: el otro es un problema que ha de ser superado (eliminado) porque es independiente. Ese "otro" puede impedirme llegar al *espíritu absoluto* y no lo puedo controlar porque es una esencia independiente. De esto nos podemos dar cuenta cuando –de manera consciente o inconsciente– nos irritamos o indisponemos cuando un niño no hace caso a las órdenes que les damos, cuando alguien nos dice "no te creo" o "no estoy de acuerdo". Con el tiempo es posible que uno no se perturbe cuando le dicen "no te creo", pero la sensación original es la desesperación por tener ante mí una esencia independiente que no puedo controlar y que debo superar para "devenir certeza de [mí mismo] (…) y superación de sí mismo" (Hegel, 1966, *Ibíd*).

Esta doble superación –la del otro y la de mí mismo– conlleva a un retorno a mí mismo porque "restituye" la autoconciencia del otro y la mía, que la veo en el otro. Este inevitable retorno es lo que hace posible el reconocimiento, que siempre es a partir del otro: "Cada una de ellas ve a la otra hacer lo mismo que ella hace; cada una hace lo que exige de la otra y, por tanto, sólo hace lo que hace en cuanto la otra hace lo mismo" (Hegel, 1966, p. 114). Así, en una sociedad civil en la que cada uno ejerce su pleno derecho a la *ciudadanía*, la *convivencia* es todo un reto teniendo en cuanta que todos los ciudadanos son *autoconciencias*. Este mismo problema está presente en el conflicto escolar: cada estudiante es una *autoconciencia.* Se pensaría –en un primer momento– que el riesgo principal es un genocidio masivo, pues el hecho de que la otra *autoconciencia* se haya salido de mí control permite deducir que es necesario eliminarla. Pero en realidad eso no sucederá en todos los casos porque si elimino al otro no podré tener conciencia de que soy. Entonces, debo someterlo, debo ponerlo por debajo para evidenciar que es una copia falsa de mí. Así, pues, el reto de la sociedad es encontrar una *pedagogía* para la *ciudadanía* y la *convivencia*. De esta manera, cada miembro de la sociedad sabe quiénes mandan y quiénes obedecen, sabe que si obedece también puede llegar a mandar.

En el campo de la educación, esto lo podemos reconocer en algunas situaciones propias de las instituciones educativas. Una vez entendido el concepto de *mecanismo de reconocimiento*, podemos identificarlo en el contexto escolar. Por ejemplo, cuando un maestro entra al aula evidencia que dicho concepto dialéctico opera en el salón de clases: los estudiantes, todos diferentes entre sí, asumen que es necesaria la imposición de una *autoconciencia* "superior", una *esencia independiente* que no sólo sale de su control sino que además ha llegado a someterlos (relación señor-siervo). Por eso, cuando el maestro no se muestra como *autoconciencia* superior, los estudiantes tratarán de serlo, procurarán someter al maestro y ejercer su fuerza como *esencia independiente,* como *autoconciencia* superior: advierten una situación *inusual* si el profesor no se ubica en el tablero o en el escritorio del maestro y, en lugar de eso, se sienta en uno de los pupitres adyacente a los estudiantes; también identifican

como *inusual* una situación en la que el maestro manifieste desinterés por el uso del *observador* del estudiante o si juega con ellos. Estas situaciones *inusuales* obligan al estudiante a llevar una relación dialéctica con el maestro. Pero no cualquier relación dialéctica, sino una relación dialéctica *hegeliana*. Si el maestro no se impone, debe hacerlo el estudiante. Pero alguien, necesariamente, debe ser *señor* y, a su vez, alguien debe ser *siervo*.

En este orden de ideas, esta *condición hegeliana* de la educación en el contexto escolar amenaza las posibilidades de un proceso de formación autónomo. Si ya está definido que unos son *señores* y otros *siervos*, es poco lo que queda por hacer. Esta *condición hegeliana* no se queda allí, en el colegio, sino que sale a las calles y se posesiona de los diferentes aspectos de la sociedad por medio de los *egresados*, se posesiona del concepto mismo de *ciudadanía*. ¿Por qué? Porque la *ciudadanía* queda relegada a las relaciones de *poder* existentes entre el *señor* y el *siervo*.

La educación –empezando por la *básica primaria, secundaria* y *media*– debe superar esta *condición hegeliana* para rescatarse a sí misma, para que lleve a cabo su *legítima función*: formar personas que piensen críticamente, *tejer* conocimiento sin la necesidad de ejercer *poder*, aunque las relaciones entre *saber* y *poder* sean ineludibles. La función legítima de la educación es el *pensamiento*, pero cuando el pensamiento está ya colonizado o *territorializado* por el *poder*, hay que liberarlo, es decir, violentarlo. El concepto hegeliano del *mecanismo de reconocimiento* impide que esto suceda, pues dicho mecanismo implica subordinar la educación al *poder*.

Deleuze y Guattari advierten los peligros inminentes del *mecanismo de reconocimiento*: crear *identidades* obedientes que no piensen, que giren alrededor del *poder*[2], que se asuman como singularidades compuestas por los deseos que el capitalismo inyecta. "¿qué violencia tiene que ejercerse sobre el pensamiento para que nos volvamos capaces de pensar, violencia de un movimiento infinito que al mismo tiempo nos priva del poder de decir Yo?" (Deleuze & Guattari, 2011, p. 57). Queda manifiesta la necesidad de liberar a la educación de este *mecanismo de reconocimiento*, pues este último somete el pensamiento al *poder* asignándole la tarea de buscar la *verdad*. Pero el pensamiento es *creación* y no *voluntad de verdad*[3].

¿Qué es el *conflicto escolar*? Claramente no existe por sí mismo ni está ligado únicamente al contexto escolar. El conflicto escolar no es más que el reflejo del conflicto social, es la interiorización del *mecanismo de reconocimiento,* es el reflejo del colegio hacia el mundo exterior y del mundo exterior al colegio, es –en último término– la imposibilidad de superar

[2] No importa si es para ejercerlo o para ser sometido por él, pues la relación de *señor-siervo* promete que si uno obedece puede llegar a mandar. Dicha *promesa* no es expuesta por Hegel, es atribuida por nosotros al concepto del *mecanismo de reconocimiento* de Hegel.

[3] Este planteamiento lo encontramos vigente en la filosofía de Nietzsche y Deleuze. Véase DELEUZE, GUILLES, 1998, *Nietzsche y la filosofía*, Anagrama, Barcelona. Pero nosotros lo tomamos aquí para precisar sobre las necesidades actuales del contexto escolar.

dicho *mecanismo* dialéctico, de *violentar* el pensamiento que nos liberaría del *poder* del *Yo* representado en un Estado que reproduce la desigualdad social.

El conflicto es inevitable y necesario en cualquier sociedad. Sin embargo, las condiciones del actual *conflicto armado* en Colombia están atadas a la ansiedad de alcanzar el poder, de mantener a como dé lugar el *mecanismo de reconocimiento.* El conflicto escolar obedece a esta dinámica de poder y, peor aún, el *gobierno escolar* también[4]. Esto trae una implicación: desde que las condiciones del conflicto estén determinadas por el *mecanismo de reconocimiento* no habrán formas distintas de solución a las amonestaciones que podemos leer en cualquier *manual de convivencia*. Es decir, si seguimos necesitando de un "manual" para convivir en lugar de encontrar estrategias creativas para convivir, es poco lo que puede prometer la educación.

El problema, entonces, no es que exista el conflicto escolar, sino que esté sometido por *modelos* ajenos al pensamiento. Dichos *modelos* pertenecen más bien al *no pensamiento*. El conflicto escolar también está mediado por condiciones socioeconómicas. En algunos colegios de Bogotá, como en la localidad de Kennedy o de Ciudad Bolívar, encontramos problemáticas sociales muy particulares que configuran el conflicto y ponen en evidencia la vigencia del *mecanismo de reconocimiento*, convirtiendo así al contexto escolar en un *campo de batalla*, en la continuación del conflicto armado (cuya causa primaria es la desigualdad social) en el conflicto escolar.

En algunos colegios de la localidad de Kennedy, al sur de la ciudad, se evidencia una *territorialización* del conflicto escolar por parte del conflicto armado[5]. Se conocen algunos casos en los que desmovilizados de las guerrillas matriculan a sus hijos o parientes en las instituciones educativas distritales de la localidad, al igual que algunos reinsertados del paramilitarismo. En un colegio o, para precisar más, en un salón de clases donde conviven niños cuyos parientes son exguerrilleros y exparamilitares es un salón que evidencia el conflicto armado en una vista microscópica. Este se convierte rápidamente en un conflicto escolar que está bruscamente configurado por un conflicto armado que se presenta como referencia universal de la convivencia en el contexto escolar. Esta *territorialización* se manifiesta de múltiples maneras, pero mencionemos un último ejemplo. Una estudiante de diez años llegó bruscamente al contexto de la localidad de Kennedy, pues fue desplazada de Puerto Tejada, un municipio del departamento del Cauca. Su madre trabajaba haciendo

[4] Puede verse como se interioriza el *poder* en algunos casos particulares en donde el contralor y el personero de un colegio resultan haciendo exactamente lo mismo que hacen los políticos afuera: afirman que ya no necesitan estudiar porque son contralor o personero y hasta terminan expulsados por *faltas gravísimas* o retirándose de la institución educativa.

[5] Como texto filosófico, este artículo no se compromete con mostrar evidencias ni los nombres de dichas instituciones educativas públicas por respeto a la confidencialidad de estos planteles y de sus estudiantes. Sin embargo, quedan abiertas las posibilidades para la investigación pedagógica que debe indagar sobre la influencia que tiene el conflicto armado en Colombia sobre el conflicto escolar no sólo en Kennedy sino también en otras localidades de la capital de la república.

labores domésticas para miembros de la policía, lo que provocó amenazas de muerte contra ella y su familia. Podemos ver en este ejemplo que una niña cambia de contexto de manera abrupta y se expone, por tanto, a un conflicto escolar desconocido, donde las *reglas del juego* son diferentes y donde el *desplazamiento* es la continuación del conflicto armado en el conflicto escolar.

De esta manera, podemos evidenciar que la *desmovilización* y el *desplazamiento forzado* son algunos métodos con los que el conflicto armado *territorializa* el conflicto escolar. O, dicho de otra forma, son maneras de continuar el conflicto armado en el conflicto escolar.

¿Qué se debe hacer frente a esta situación? Es necesaria una *desterritorialización* del conflicto escolar independizándolo de los *modelos* que lo gobiernan. Pero la independencia de estos *modelos* debe hacerse a partir de los mismos. Detengámonos, a manera de conclusión, en uno de estos *modelos* para analizar las posibilidades de subordinar dicho *modelo* a un trabajo pedagógico transformador de realidades.

La SED y la Alcaldía mayor de Bogotá, representada por el modelo *progresista* de *Bogotá Humana,* han propuesto los *Planes Integrales de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia* (en adelante PIECC), los cuales –en parte– se presentan como una herramienta que permita encontrar soluciones democráticas para la solución de conflictos escolares a partir del dialogo y del gobierno escolar para que todos puedan ejercer libre y democráticamente su derecho a la *ciudadanía*. De acuerdo a esta iniciativa, los PIECC son "herramientas pedagógicas de reflexión, acción, participación que permite a la comunidad educativa reconocer y articular proyectos e iniciativas que posibiliten el desarrollo y construcción de capacidades orientadas a fortalecer la ciudadanía" (SED, 2014 p. 1). La propuesta de los PIECC tiene como objetivo desarrollar seis capacidades ciudadanas esenciales: "la identidad, dignidad y derechos, deberes y respeto por los derechos de los y las demás, sentido de la vida y el cuerpo, participación y sensibilidad y manejo emocional" (SED, 2014, p. 2). Dichas capacidades ciudadanas se desarrollan sólo desde una *formación integral* compuesta por tres ejes fundamentales: la "convivencia, la integración curricular y la movilización" (SED, 2014, p. 5).

Algunas de estas capacidades son una manifestación clara del *mecanismo de* reconocimiento, por ejemplo, la *identidad.* Sin embargo*,* desde este *modelo* es posible encontrar estrategias pedagógicas que permitan transformar no sólo las circunstancias actuales del conflicto escolar, sino también los contextos educativos en general, pues la movilización y la participación hacen parte de su motor de búsqueda. Y son estos los que garantizan que la educación no esté sometida al *poder* de un Estado fascista, pues siempre que haya movilización, es decir, formas de "empoderar sujetos –críticos– que a través de distintas formas de participación (…) desarrollan capacidades ciudadanas" (SED, *Ibíd*), hay devenires creadores de pensamiento propio en oposición a los pensamientos ajenos que se imponen para impedir que dichas movilizaciones existan.

Para concluir, nuestras ambiciones en Latinoamérica –específicamente en Colombia– deben enfocarse en identificar y superar el *mecanismo de reconocimiento* presente en la educación,

pues bajo el régimen de este *mecanismo* la educación no podrá existir más que como *sierva* del *poder*, poder que sólo ha generado genocidios y desigualdad social durante siglos.

Bibliografía

-DELEUZE, GILLES & GUATTARI, FELIX: (2011) *¿Qué es la filosofía?,* Ed. Anagrama, Barcelona.
-HEGEL, FRIEDRICH: (1966) *Fenomenología del espíritu*, Ed. Fondo de la cultura económica, Madrid.
_____: *¿Quién piensa abstractamente?* En http://www.estudioshegelianos.org/bundles/biltokiaestudioshegelianoswebsite/obras/Hegel-Quien_piensa_abstractamente.pdf
-SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL DE BOGOTÁ (SED): (2014) *Planes integrales de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia.*

Taller:

1. ¿Cuál es la idea principal de la lectura?
2. Elabore un glosario de términos filosóficos presentes en la lectura
3. ¿Por qué el autor afirma que siempre que la educación esté sometida por el régimen del *mecanismo de reconocimiento* de Hegel no será más que una sierva del poder del Estado?
4. ¿Puede el salón de clase ser un espacio libre de la dialéctica entre amo y esclavo (o sea profesor, estudiante)? Justifique su respuesta.
5. A la luz de la lectura, ¿Por qué los estudiantes, los profesores o directivos asumen que si no los mandan ellos deben mandar?
6. Si le pidieran cambiar el nombre al artículo, ¿qué nombre le pondría al texto y por qué?

Evaluación:

Responda las preguntas de la 1 a la 3 a partir de la siguiente lectura:

"(…) Estimé que tendría suficiente con los cuatro siguientes preceptos, con tal de que tomase la firme y constante resolución de no dejar de observarlos ni una sola vez.

El primero consistía en no admitir jamás cosa alguna como verdadera sin haber conocido con evidencia que así era (…). El segundo, en dividir cada una de las cuestiones a examinar en tantas partes como fuera posible y necesario para su mejor solución. El tercero, en conducir con orden mis pensamientos, empezando por los objetos más simples y fáciles de conocer, para ascender poco a poco, gradualmente, hasta el conocimiento de los más complejos (…). Y el último, en hacer en todo enumeraciones tan completas y revisiones tan amplias, que llegase a estar seguro de no haber omitido nada" Descartes, *Discurso del método*, Segunda parte.

1. Se puede inferir que el párrafo anterior al que empieza así: "(…) Estimé que tendría suficiente (…)" es:

a. Ni siquiera quise empezar a rechazar por completo ninguna de las opiniones que en otro tiempo hubieran podido deslizarse en mi creencia sin pasar por el tamiz de la razón, hasta que no hubiese dedicado el tiempo suficiente a hacer el proyecto de la obra que me proponía (…).
b. Y como la multiplicidad de leyes a menudo sirve de excusa para los vicios, de tal forma que un Estado está mucho mejor regido cuando no existen más que unas pocas, pero muy estrictamente observadas, así también, en lugar del gran número de preceptos de los que la lógica está repleta (…).
c. Pero, al igual que un hombre que camina solo y en la oscuridad, tomé la resolución de avanzar tan lentamente y de usar tal circunspección en todas las cosas que, aunque (…)
d. Ninguno de los anteriores.

2. Los preceptos mencionados en la lectura son las pautas de lo que se conoce como:
   a. El método de la duda
   b. El método de la res cogitans
   c. El método de dirigir bien la razón
   d. El método dialéctico.

3. De acuerdo con el cuarto precepto, la función de la enumeración sería:
   a. Poner orden en las verdades innatas que encuentra para no omitir nada
   b. Pone en juego la memoria para no omitir nada
   c. Organizar la información para sistematizarla
   d. A y C son ciertas

4. Por la experiencia sé que hoy ha salido el sol, pero no puedo afirmar que mañana también saldrá. Esta afirmación podría decirla:
   a. John Locke
   b. George Berkeley
   c. David Hume
   d. René Descartes

5. La *Apercepción trascendental* se puede definir como:
   a. La unidad de conciencia pura que es condición de posibilidad para que se nos den los conocimientos
   b. La unidad de conciencia pura que explica las relaciones dialécticas del mundo según Hegel
   c. La unidad de conciencia que es anterior a las categorías de espacio y tiempo según Kant
   d. El yo interno según Descartes

Responda de la 6 y 7 según la lectura:

"No hay duda alguna de que todo nuestro conocimiento comienza con la experiencia. Pues ¿cómo podrá ser despertada a actuar la facultad de conocer sino mediante objetos que afectan a nuestros sentidos y que ora producen por sí mismos representaciones, ora ponen en movimiento la capacidad del entendimiento para comparar estas representaciones, para enlazarlas o separarlas y para elaborar de este modo la materia bruta de las impresiones sensibles con vistas a un conocimiento de los objetos denominado experiencia? Pero, aunque todo

conocimiento empiece con la experiencia, no por eso procede todo él de la experiencia" Immanuel Kant, *Crítica de la razón pura*, Introducción de la segunda edición.

6. Un cartesiano a rajatabla diría de la lectura que:
   a. Es inaceptable que le de estatus de conocimiento a la experiencia
   b. Kant nos engaña
   c. Hay que dudar de todo
   d. Es inaceptable enlazar la experiencia con las ideas innatas

7. La expresión "aunque todo nuestro conocimiento empiece con la experiencia, no por eso procede todo él de la experiencia" anuncia la llegada del criticismo porque:
   a. Desprecia por completo la experiencia
   b. Concede la posibilidad de que los sentidos nos engañen
   c. La experiencia es el elemento fundamental para el conocimiento, pero niega por completo la posibilidad de que existan los conocimientos a priori
   d. Concede razón parcial al empirismo y al racionalismo; no obstante, los critica al considerar que el conocimiento empieza por la experiencia, pero no se queda en ella

8. El argumento ontológico es:
   a. Prueba de la existencia de Dios planteado por San Anselmo de Nuremberg al considerar que si se puede pensar en él existe
   b. Prueba de la existencia de Dios planteado por San Anselmo de Canterbury al considerar que si se puede pensar en él existe
   c. La pregunta por el ser
   d. El dogmatismo en persona

9. Según Thomas Hobbes, la norma social es necesaria porque:
   a. La libertad sin límites pone en peligro al mismo ser humano
   b. La libertad sin límites impide el desarrollo de las instituciones estatales
   c. La libertad es la esencia del ser humano
   d. El estado de naturaleza es la maldad

Por qué no es necesario decir siempre la verdad:

Desde un piropo (dicho por educación) hasta la excusa inventada para librarse de un reproche, todo el mundo, en algún momento del día, dice algo que no es totalmente cierto. De hecho, dirá uno o dos embustes antes de que pasen 24 horas. Al menos, es la conclusión a la que llega la psicóloga Claudia Castro Campos en su *Estudio cognitivo de la mentira humana* para la Universidad Autónoma de Nuevo León (México). Para no faltar a la verdad, lo cierto es que esas mentiras incluyen las grandes y pequeñas, graves y leves, esas que apenas tienen unos minutos de vida. Pero, detrás de todas, tanto las que elaboramos minuciosamente como las que soltamos sin filtro, hay un motivo que nos ha llevado a transformar la realidad a nuestra conveniencia.

(…) El filósofo Jean-Jacques Rousseau afirmó hace tres siglos: "El hombre es bueno por naturaleza, es la sociedad la que lo corrompe". ¿Nace el hombre sincero y es la mentira un comportamiento aprendido? El filósofo y escritor Francesc Torralba no cree

posible ofrecer una respuesta. “Nacemos integrados en un sistema de creencias y valores que nos impiden conocer al ser humano en estado natural”, indica. Aun así, defiende la teoría de que existe una tendencia inherente del hombre a la sinceridad, “pero ya en los primeros años de vida existen mecanismos de control, de censura y de limitación, que hacen que aprendamos a gestionar la intimidad y los deseos en virtud de contextos y parámetros culturales”.

(…) Entonces ¿debemos ser siempre sinceros y contar un desliz? La respuesta no es sencilla y, en cualquier caso, un experto en psicología considera que antes hay que ser sincero con uno mismo: “Antes de decidir si explicamos a nuestra pareja lo ocurrido, deberíamos preguntarnos: ¿miento porque realmente considero que no tiene importancia el asunto o porque pienso que si lo hago desencadenará consecuencias que no voy a saber gestionar? Sopesar la respuesta nos indicará el camino a seguir, que debería buscar ser justos en la relación y eso solo es posible cuando se respeta al otro”. Si finalmente decidimos soltar la bomba hay que ser consciente de que la relación nunca volverá a ser la misma. “Cuando planteamos una infidelidad tipo *canita al aire*, nos solemos centrar en el hecho en sí, es decir, en un acto sexual puntual que pronto veremos como algo pasado. Sin embargo, su significado va más allá, ya que podríamos traducirlo como ‘has roto mi confianza y has violado una regla de nuestra relación”, apunta la psicóloga. (Tomado del diario *El País*, https://elpais.com/elpais/2015/09/14/buenavida/1442231208_621902.html)

10. Un kantiano dispuesto a cumplir a rajatabla el imperativo categórico diría ante el argumento defendido en este artículo según el cual no siempre es necesario decir la verdad como en el caso de una *canita al aire* respondería:
    a. Mentir es malo
    b. Si salvo mi relación vale la pena mentir
    c. Aunque salvara mi relación, es más importante no faltar a la verdad
    d. Si me eché una *canita al aire* fue porque mi pareja no rindió en la cama, por ende, no es culpa mía.