

Pensar la educación desde la confianza: en torno a la Filosofía de la Educación y sus supuestos

Rethinking Education through Trust: Reflections from the Philosophy of Education

SABINO DE JUAN LÓPEZ

DOCTOR EN FILOSOFÍA POR LA UNED

PATRICIA REVUELTA MEDIAVILLA

DOCTORA POR LA UNIVERSIDAD CARLOS III DE MADRID. PROFESORA DEL CES DON BOSCO

Resumen

El objetivo del presente artículo es hacer el planteamiento de un problema epistemológico, en el ámbito de la filosofía de la educación, sobre el rol de la confianza en el proceso educativo en general y del proceso de enseñanza/aprendizaje. Se propone la hipótesis de pensar la educación desde la confianza y no la confianza desde la educación, esto es, de comprender la confianza como fundamento de la educación en lugar de ser reducida a mera estrategia o producto de la educación. Siguiendo una metodología analítico-descriptiva, seguiremos el siguiente orden de exposición: en primer lugar, partiendo de tres conceptos clave, filosofía, educación, confianza, se muestra la emergencia de la confianza en el ámbito de la práctica y reflexión filosófica sobre la educación, incidiendo en el rol atribuido a la confianza en dicha práctica y reflexión, al mismo tiempo que se señalan algunas limitaciones. En segundo lugar, se pasa al desarrollo, en la línea del objetivo propuesto, de una comprensión del ser humano como relacionalidad expresado en la estructura cognitiva y antropológica de intencionalidad, conciencia, yo, que posibilite esta visión de la confianza como fundamento de la educación; en tercer lugar, después de mostrar una visión de la confianza en la línea de lo expuesto, se pasa a la descripción del rol de la confianza como fundamento del proceso educativo y de enseñanza/aprendizaje.

Palabras clave: filosofía, educación, confianza, relacionalidad, testimonio.

Abstract

This article addresses an epistemological question within the philosophy of education concerning the role of trust in educational and teaching-learning processes. It advances the hypothesis that education should be understood from the perspective of trust, rather than conceiving trust as a by-product or strategy of education. In other words, trust is proposed as a foundational condition of educational practice. Adopting an analytical-descriptive methodology, the article first examines the emergence of trust within philosophical reflection on education through the concepts of philosophy, education and trust, identifying both its significance and its limitations. It then develops an understanding of the human being as fundamentally relational, articulated through cognitive and anthropological structures such as intentionality, consciousness and selfhood, which support trust as an educational foundation. Finally, the article outlines the role of trust as a constitutive element of educational and teaching-learning processes.

Keywords: philosophy, education, trust, relationality, testimony.

1. INTRODUCCIÓN: FILOSOFÍA, EDUCACIÓN Y CONFIANZA

Desde sus comienzos en la Atenas del siglo IV a. C., la filosofía se ha ocupado de la educación como uno de los asuntos relevantes, y ha seguido siendo una cuestión de la que se ha ocupado, unas veces más directamente, otras menos, a lo largo de gran parte de su historia (Curren, 2018). En el siglo XX, cuando la educación pasa a ocupar un primer lugar en el interés de la sociedad en la década de los 60, se constituye como área específica dentro de la filosofía (Peters, 1973a). A medida que la educación va cobrando importancia en la sociedad durante la década de los 1980, tanto el interés por la filosofía de la educación como su especialización, ha ido creciendo de forma espectacular (Curren, 2023b), dando lugar a diversas corrientes, en función del criterio adoptado, sea la complejidad del proceso educativo o la misma forma de entender la filosofía, dando lugar a una tipología etiquetada de diversas maneras como *enfoque perenne* (Adler, 1982), *esencialista* (Bagley, 1934), *progresista* (Dewey, 2004), *crítico* (Freire, 2004), *existencialista* (Sartre, 1943) o *constructivista* (Vygotsky, 2012).

Han sido los avances en la filosofía, los cambios en la educación o la misma complejidad de la vida social lo que progresivamente ha ido dando lugar tanto a una mayor complejidad de los problemas abordados en la filosofía de la educación como a la diversificación de los supuestos, o de la forma de pensarlos. Así, Rawls (2010) aborda cómo una sociedad justa debe estructurar sus instituciones, incluyendo la educación; o Martha Nussbaum, (Nussbaum, 2010) desarrolla un enfoque profundamente humanista y ético de la educación, particularmente en el contexto de la democracia, la justicia social y el desarrollo humano, basándose en la capacidad de la educación para formar ciudadanos críticos, compasivos y activos en una sociedad democrática. O Irish Marion Young (2000), que también abordó la justicia global argumentando que las injusticias no deben pensarse solo en términos de fronteras nacionales.

Un tema emergente que avanza en el siglo XX como consecuencia de la progresiva complejidad social es el de la confianza, tradicionalmente vinculado al ámbito moral. Comenzó siendo objeto de estudio importante en diversas disciplinas, especialmente en sociología (Talcott, 1951), psicología (Erikson, 1950), y en las décadas de 1960-1970, la confianza adquiere relevancia en el ámbito de las Organizaciones y las Relaciones Interpersonales. La confianza y la cooperación fueron temas centrales en la teoría económica. Economistas como Kenneth Arrow (1974) argumentaron que la confianza reduce los cos-

tos de transacción en los mercados. Así, la confianza comenzó a estudiarse en entornos organizacionales (por ejemplo, entre empleados y empleadores, en el liderazgo. Mayer et al. (1995) propusieron un modelo muy influyente de confianza organizacional basado en la capacidad, la benevolencia y la integridad. Para la década de 1990, la confianza se reconocía como un concepto clave para comprender la sociedad moderna, su complejidad, sus profundas crisis originadas en la globalización (Beck, 2002; Giddens, 1994).

El concepto de confianza en la filosofía de la educación evolucionó significativamente a lo largo del siglo xx, adquiriendo una importancia cada vez mayor a medida que los analistas de la educación reconsideraban los roles de la autoridad, el alumno y la naturaleza misma del conocimiento. Habría que resaltar dos figuras que contribuyen a ello a principios del siglo xx, John Dewey (2004) y María Montessori (1964), que hacen de la confianza en el niño un fundamento de la educación progresista; ambos enfatizan que, en contextos de democracia y el aprendizaje experiencial, la confianza en la capacidad del niño incrementa los resultados del aprendizaje a través de la experiencia

En la actualidad, la confianza es un tema de interés y objeto de estudio y de debate desde distintas perspectivas. En este sentido se estudian diversos temas, como el valor de la confianza en sí mismo (Hawley, 2010), la utilidad y rentabilidad de la confianza (Fukuyama, 1995), y la relación de la confianza con la moral (Luhman, 1996). No obstante, hay autores que subrayan lagunas en este interés, como la falta de la sistematización del concepto (Faulkner y Simpson, 2017) o la ausencia de estudio de la naturaleza misma de la confianza (Spaenman, 2005).

2. VISIÓN DEL ROL DE LA CONFIANZA COMO «ESTRATEGIA» PARA LA EDUCACIÓN

A lo largo del siglo xx, la confianza en la educación pasó de estar implícita en la autoridad moral o institucional a convertirse en una preocupación filosófica y pedagógica explícita. La perspectiva desde la que se afronta es la del rol, la de su función en el ámbito de la educación.

Veamos algunas muestras de la forma como se afronta en función del triple nivel de la relación profesor/estudiante, estudiante/profesor, estudiante/estudiante mediante unas muestras de ello.

2.1 La confianza en el proceso de aprendizaje

Situándonos en los comienzos, John Dewey (1916) enfatizó el rol de la confianza en el proceso de aprendizaje a partir de las dos claves de su análisis: la experiencia y la democracia en la educación; la confianza de los profesores hacia los estudiantes es una con algunas implicaciones, como permitir que los estudiantes participen en la indagación invirtiendo el rol de poder del profesor en el de guía.

En una sociedad así (democrática), la confianza se convierte en una necesidad: confianza en las capacidades de los demás, en su disposición a contribuir, en la eficacia de la investigación compartida. La educación, desde esta perspectiva, no es simplemente la transmisión de conocimientos, sino el fomento de hábitos de apertura mental y responsabilidad mutua. El maestro no es un transmisor de información, sino un guía en un proceso compartido de crecimiento. Para que la democracia funcione, las personas deben ser educadas no solo en hechos, sino en la disposición a aprender juntos y a confiar en ese aprendizaje compartido. (Dewey, 2004, p. 120)

La confianza es fundamental para el proceso de aprendizaje en el contexto de la vida democrática de una sociedad; particularmente en la escuela se precisa una confianza social más profunda que implica la creencia de que otros son capaces de contribuir inteligentemente y de que la colaboración conduce a mejores resultados. La educación desempeña un papel fundamental al cultivar estas disposiciones en cada generación.

En la misma línea se sitúa Hannah Arendt (1993) también en momentos de crisis como son los de postguerra de los años 50 del siglo pasado; concibe la educación como la confianza en el futuro y la capacidad de los jóvenes para actuar responsablemente en él. La función de los docentes, «representantes del mundo», implica una confianza moral, no control; es la confianza en la capacidad de los jóvenes para asumir la responsabilidad de ese mundo y en los adultos para representarlo fielmente. Se expresa de esta manera en *La crisis de la educación*:

La educación es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo suficiente como para asumir la responsabilidad por él y, con ello, salvarlo de esa ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de lo nuevo y lo joven, sería inevitable. (Hannah, 1996, p. 208)

Arendt enfatiza que la educación implica el compromiso moral del adulto de proteger al niño y, al mismo tiempo, tener fe en su capacidad para transformar y sostener el mundo.

Y situándonos más en el momento presente, un analista actual del tema, *Gert Biesta Gert* (2017) estudia extensamente el papel de la confianza en la educación, enfatizando su importancia fundamental en las relaciones entre educadores y estudiantes. Destaca que un compromiso educativo genuino requiere que los educadores confíen en la capacidad de subjetividad y crecimiento de los estudiantes, incluso en ausencia de pruebas inmediatas.

La enseñanza requiere una situación en la que se pueda confiar en el docente, no solo para impartir un currículo o desarrollar habilidades, sino para abrir un espacio donde los estudiantes puedan interactuar con el mundo con madurez. Esto requiere confianza en el criterio del docente y en la educación como un proceso que no es totalmente controlable. (Biesta, 2017, p. 18)

Para este autor la confianza no es simplemente una estrategia pedagógica, sino una postura ética fundamental que abre posibilidades para que los estudiantes se conviertan en sujetos activos en sus propios procesos de aprendizaje. Cuestionando las nociones tradicionales de control y previsibilidad en la educación, aboga por un enfoque que abarca la incertidumbre y el potencial de transformación inherente a las relaciones educativas de confianza.

2.2 Confianza epistémica y autoridad

El proceso de aprendizaje es de doble dirección, profesor/estudiante y estudiante profesor, lo que significa que no requiere sólo la confianza del profesor en el alumno, sino también del alumno, de la sociedad, en el profesor. Israel Scheffler (1974), que explora la interacción entre la confianza, el conocimiento y la autoridad, enfatiza que la educación se centra fundamentalmente en el desarrollo y la transmisión del conocimiento, subrayando el papel de la razón y la confianza en la aceptación del conocimiento de la autoridad.

La aceptación de las pretensiones de conocimiento sobre la autoridad es ineludible en la vida humana; nadie puede comprobarlo todo por sí mismo. Pero la confianza racional en la autoridad no es ciega; se basa en razones, aunque indirectas, para creer que la autoridad es competente y fiable en el ámbito en cuestión. (Scheffle, 1974, p. 100)

La perspectiva de Scheffler se alinea con debates más amplios en epistemología sobre el papel del testimonio y la confianza en la adquisición de conocimiento. Por ejemplo, Alvin Goldman (2008) analiza cómo la confianza en el testimonio es esencial para el aprendizaje, pero indica que debe equilibrarse con el desarrollo de la capacidad crítica para evaluar dicho testimonio.

2.3 Confianza entre pares en la educación

Otro contexto relacional en el proceso de aprendizaje estudiado es el establecido entre los pares, reconociendo que la confianza entre ellos en la educación es un elemento fundamental que influye enormemente en los resultados del aprendizaje, la colaboración y el desarrollo personal. Nel Noddings (2003) explora extensamente el concepto de confianza dentro del marco de la ética del cuidado. Aunque no aborde la «confianza» como un tema independiente, forma parte de sus debates sobre la ética relacional, la educación y el desarrollo moral. Sitúa la confianza entre quien cuida y quien es cuidado, enfatizando que el cuidado se basa en la receptividad relacional y la confianza mutua, no en reglas abstractas.

Quien es cuidado debe confiar en quien cuida para que responda según sea necesario; la relación depende de esta confianza para funcionar moralmente. (Noddings, 2009, p. 72)

Expresamente hace referencia también a la confianza entre pares.

Las relaciones afectivas entre iguales requieren una apertura y receptividad mutuas, lo que presupone un nivel básico de confianza: la confianza en que el otro responderá, estará presente y reconocerá la propia realidad. (Noddings, 2003, pp. 24-25)

Si la confianza se construye mediante interacciones constantes de cuidado, respeto y receptividad, la reciprocidad en la interacción entre pares es un espacio cualificado para fomentar esta exigencia de la confianza para el cuidado.

2.4 Carácter de la Confianza como virtud ética y epistémica

Otro tema estudiado sobre la confianza es el relativo a su carácter, su naturaleza, distinguiendo un doble tipo, el epistémico y el moral. El primero, la confianza epistémica sería la depositada en otra persona como digna de confianza como transmisora de información; en cambio la confianza moral sería la depositada en otra persona en función de su dignidad por sus valores como honestidad, bondad o generosidad.

Annet Baier (1986) exploró las dimensiones morales y epistemológicas de la confianza, especialmente su funcionamiento en las relaciones personales y en contextos sociales más amplios. Baier argumenta que la confianza no es simplemente un acuerdo estratégico o contractual, sino un fenómeno profundamente moral y epistémico. La confianza no es solo una conveniencia práctica, sino una necesidad moral para el funcionamiento de las sociedades y las relaciones personales, la confianza sustenta las relaciones íntimas y sociales. Confiamos en que los demás no nos hagan daño cuando somos vulnerables (por ejemplo, cuando estamos inconscientes en un hospital o emocionalmente expuestos en una amistad). Esta confianza no siempre puede regirse por contratos o normas vinculantes; requiere confianza moral.

Entablamos relaciones de confianza no solo para evitar los riesgos de la revisión constante, sino también porque queremos poder confiar en los demás para que nos ayuden a desarrollar y mantener nuestra identidad y nuestra sensibilidad moral. (Baier, 1986, p. 241)

Podemos hacer una doble observación sobre esta comprensión de la confianza. En lo que se refiere su rol, es pensada como estrategia, como medio desde la educación, está en función de la educación ya que configura el ambiente, facilita el proceso educativo formando parte de las relaciones que se dan en el mismo. Es vista como un carácter de las relaciones humanas, partiendo del supuesto de que los humanos están dotados por naturaleza de esta capacidad para las relaciones intersubjetivas armónicas, de paz, pero no se hace una justificación de ese supuesto mediante la referencia a una base antropológica.

En lo que se refiere a la naturaleza de la confianza, el carácter moral, como mantiene Baier, es algo que le sobreviene de afuera, de su referencia a la persona por su dignidad, pero surge de ella misma. El carácter moral de la confianza viene a ser resultado también de su carácter de mediación para el acceso a lo que sería la fuente misma del valor moral, la persona, ya que se confía en ella porque su dignidad lo requiere y lo exige.

Esta forma de entender el rol de la confianza y su naturaleza resultaría reductivo y limitante al carecer de una base antropológica, su carácter moral es más una «cualidad adherida y yuxtapuesta»; es más una consecuencia que un rasgo surgido de sí ella misma por su constitución. Por otra parte, en relación con su rol en el aprendizaje, es reducida a mera estrategia para el aprendizaje, para la educación, dejando abierta la cuestión del fundamento de la asignación de tal carácter a las relaciones humanas.

De lo que se trata, y es nuestro objetivo en esta reflexión, es de superar este rol reductivo de la confianza considerándola como estrategia, medio, y afirmar su función de base y fundamento de la educación y de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Resultará serlo si se comprende la confianza como emergida de la forma de ser de los seres humanos, de su ser personal; entonces, la confianza será fuente de la moral, (como para Kant lo era el deber), y como base y/o fundamento de la educación que requiere una fundamentación en el ser personal si quiere ser adecuada a las exigencias del humano en cuanto persona.

Abordaremos el problema refiriéndonos a la base antropológica vinculada a una comprensión del ser humano como ser relacional, modo de ser expresado en la intencionalidad, la conciencia y el yo, instancias que no se agotan en su dimensión cognitiva epistemológica, sino integradas en la dimensión antropológica total. Intencionalidad, conciencia y yo expresan que el ser humano no se realiza en la individualidad ni en la sociedad, sino en la relacionalidad, en la interconexión, en la que se realiza la existencia humana. De aquí pasaremos a una exposición de la confianza radicada en este modo de ser de los humanos. Finalmente analizaremos el rol de la confianza como fundamento y base de la educación en general y de los procesos de enseñanza/aprendizaje en particular.

3. EL SER HUMANO COMO «SER RELACIONAL»

Abordamos, en primer lugar, la cuestión de ser humano comprendido como ser relacional, modo de ser expresado en la intencionalidad, la conciencia y el yo, analizadas en su dimensión cognitiva epistemológica y antropológica. Intencionalidad, conciencia y yo expresan que el ser humano no se realiza en la individualidad ni en la sociedad, sino en la relacionalidad, en la interconexión, en la que se realiza la existencia humana.

3.1 El ser humano como «ser en relación»: intencionalidad, conciencia, yo

Desarrollaremos la cuestión basándonos en tres corrientes filosóficas, la fenomenológica, la existencialista y la dialógica, corrientes filosóficas del siglo xx con proyección actual, y con una referencia particular a representantes significativos de las mismas: Edmund Husserl, Martin Buber, Emmanuel Levinas, Jean-Paul Sartre, Martin Heidegger, Paul Ricoeur, Carol Gilligan.

Partiendo cada uno de una idea clave, todos coinciden en que los humanos no son entidades aisladas, entidades sustanciales en términos clásicos, sino que se desarrollan a través de una conexión con los demás. La investigación de lo que constituye esta conexión, este elemento en común, es lo que constituye su idea clave. Para E. Husserl, partiendo de la concepción de conciencia *como intencionalidad*, el ser humano significa estar siempre ya inserto en este horizonte de significados, creado y sostenido por nuestras relaciones con los demás. Buber, a partir de la contraposición *Yo-Tú vs Yo-Ello*, sostiene que la verdadera existencia humana se encuentra en las relaciones Yo-Tú expresadas en encuentros profundos, mutuos y dialógicos con otros (incluido Dios). Para Levinas la idea clave es «la ética comienza con la cara del otro»: la presencia de otra persona es una llamada a la responsabilidad. El yo se constituye mediante la relación ética con el Otro, antes de cualquier categoría racional u ontológica. Para J.P. Sartre es «la mirada del otro», «Yo me veo porque otro me mira» (Sartre, J.P. (1943): el modo como uno es visto por otro cambia el sentido de uno mismo. En Heidegger es «estar con»: describe la existencia humana (Dasein) como un ser siempre presente con otros. No somos mentes aisladas, sino seres insertos en un mundo compartido. Según Paul Ricoeur es la *identidad narrativa y mutuo reconocimiento* se centra en cómo nos convertimos en quienes somos a través de las historias que contamos y al reconocer y ser reconocidos por los demás. Para Carol Gilligan es la *ética del cuidado* y el yo relacional.

En todos los casos, el «estar en relación» es «apertura al otro», «presencia/o manifestación del otro», «cuidado» del otro, «responsabilidad», que son formas en que es descrita la conciencia, la estructura del ser humano que lo abre a su entorno personal y físico.

En este contexto, la confianza es la expresión de estas conexiones. La confianza reconoce que el otro no es solo un objeto en nuestro mundo, sino un sujeto con su propia experiencia, merecedor de apertura y respeto. Sin confianza, la relación se convierte en manipulación; con ella, la relación se convierte en comunión».

3.2 Intencionalidad, conciencia, Yo como estructuras personales

El punto de partida es el análisis epistemológico/cognitivo de tres términos profundamente interconectados y centrales en la filosofía de la mente, intencionalidad, conciencia y ego. En la fenomenología de E. Husserl son tres términos interconectados en los que el término intencionalidad de alguna

manera asume un carácter central sobre los otros. Como es sabido, el término intencionalidad no es originario de Husserl, pero, tomándolo prestado de Brentano, lo hace central en su filosofía fenomenológica, que entiende y práctica, como análisis de la conciencia determinada *por la intencionalidad* en cuanto que siempre es conciencia de algo, incluso si este algo –objeto– es imaginario o abstracto:

Todo fenómeno mental se caracteriza por lo que los escolásticos de la Edad Media llamaban la inexistencia intencional (o mental) de un objeto, y lo que podríamos llamar, aunque no de forma totalmente inequívoca, la relación con un contenido, la dirección hacia un objeto (que no debe entenderse aquí como una relación real), o la objetividad inmanente de un contenido. Todo fenómeno mental incluye algo como objeto en sí mismo, aunque no siempre de la misma manera. En la presentación algo se presenta, en el juicio algo se afirma o se niega, en el amor algo se ama, en el odio algo se odia, en el deseo algo se desea, etc. (Husserl, 2001, p. 68)

El mundo y sus objetos son trascendentes, aunque ellos no pueden tener otro sentido que el asumido de nuestras experiencias, de nuestras representaciones, pensamientos, juicios de valor o acciones. El fundamento de la fenomenología es esta forma de ser de la intencionalidad que relaciona al mundo con la conciencia sin hacer de la conciencia una parte del mundo o del mundo una parte de la conciencia. La conciencia es para Husserl una corriente de experiencias vividas, cada una de las cuales tiene su esencia (percepción, recuerdo, signo o emoción o voluntad...) a las cuales el objeto trascendente se anuncia o se da en forma más o menos apropiada, sin anular su transcendencia.

Cada experiencia es, por así decirlo, un cometa con un núcleo y una nebulosa esfera de conciencia circundante. Pero cada experiencia de este tipo no es, repito, una unidad autoconclusiva, sino que se encuentra en un flujo de experiencia. (Husserl, 2002, p. 48)

La conciencia no es una estructura cerrada ni estática, sino que resulta ser entonces una corriente de experiencias. Se enfatiza la forma en que la conciencia siempre es conciencia de algo; que, en actos como la percepción, el acto mismo (*cogitatio*) y el objeto tal como aparece (*cogitatum*) no son dos cosas separadas unidas, sino que forman una unidad inmediata en la experiencia vivida.

En lo que se refiere al Ego, no es el ego del idealismo (meramente cognitivo) ni del psicologismo (empírico), sino transcendental, descrito en *Meditaciones cartesianas* de la siguiente manera:

El ego pensante debe, de acuerdo con todo su estilo meditativo, comenzar por ponerse completamente fuera de acción como hombre, si ha de convertirse en un ego puro y, en el sentido genuino, en un ego trascendental, que no es parte del mundo, sino una condición para la posibilidad del mundo tal como se constituye en la conciencia. (Husserl, 1985, p. 25)

Según esto, para Husserl, todas las demás entidades –cosas físicas, otros sujetos, incluso el propio cuerpo como objeto– se dan a través de la experiencia mediada (p. ej., la percepción o la empatía), sólo el Ego se da directa y originalmente a sí mismo. Esto es lo que Husserl llama «autopercepción primordial». Y en cuanto no es un ego aislado, sino que se constituye como sujeto de un mundo ambiente se constituye como persona (el yo es persona, porque la esencia de las personas es la subjetividad).

El ego no es simplemente un punto de conciencia pura, sino una persona, un ser humano que vive en el mundo, rodeado de otros, en un entorno cultural y natural. Este ego personal experimenta el mundo no como un sistema abstracto de objetos, sino como un mundo circundante (Umwelt), cargado de significado, valores y propósitos. (Husserl, 2005, p. 50)

Enfatiza que el ego no es simplemente un polo trascendental de actos, sino una persona que vive en un mundo ambiental de significado práctico, emocional e interpersonal. Así mismo, se expresa que el mundo no es simplemente un espacio neutral de cosas, sino un mundo vital imbuido de significado y estructura en relación con la persona que lo experimenta.

Ese yo trascendental, como tal, es también individualidad espiritual en contraposición a individualidad material. Husserl analiza el concepto de individualidad espiritual en contraste con la individualidad material. Lo hace en el contexto de la persona como unidad psicofísica y, aún más importante, como ser espiritual: un ser que vive en un mundo de cultura, valores y sociabilidad.

El ser humano no es simplemente un individuo psicofísico; es también un individuo espiritual, una persona en el sentido pleno. Como tal, existe en un mundo espiritual, en un mundo de cultura, de relaciones personales, de moralidad, de comunidad, de historia. (Husserl, 2005, p. 64)

Intencionalidad, Conciencia, Yo vienen a ser, por tanto, no sólo estructuras de tipo cognitivo o epistemológico, sino estructuras dinámicas de la dimensión personal de los seres humanos en cuanto seres con una apertura intencional al mundo, como sujeto de experiencia consciente que dota de unidad y que hace objeto de reflexión, y en cuanto sujeto que actúa, elige, y dota de sentido.

En Sartre se expresa igualmente que el ego no es una sustancia, tampoco una estructura inherente de la conciencia, sino un producto de la conciencia reflexiva del ser humano; también para él es la fuente de la libertad y la responsabilidad, el ser que elige, proyecta la propia existencia y crea valores.

Y enfatizó la conciencia prerreflexiva (ser para sí), que es anterior a cualquier acto reflexivo (pensar sobre uno mismo), previa a cualquier noción de «yo» (Sartre, 2004).

Heidegger, en *Ser y Tiempo*, en lugar de centrarse en el ego, se desplaza hacia el Dasein, esto es, el ser humano consciente de su estar en el mundo, y cuya estructura (por ejemplo, ser-para-la-muerte, cuidado, arrojamiento) determina la existencia humana. El ego media entre los impulsos internos y las normas externas, dando forma a la identidad personal a través del conflicto y la resolución (Heidegger, 1927).

Paul Ricoeur exploró extensamente estos conceptos basándose en gran medida en la fenomenología (especialmente Husserl) y el existencialismo. Una obra clave que aborda estos temas en relación con la estructura del ser humano es *Sí mismo como otro* (1996), donde profundiza en la identidad personal, el yo narrativo y cómo el yo se estructura a través del discurso y la acción, yendo más allá de la mera conciencia intencional (Ricoeur, 1996).

Emmanuel Levinas hace una crítica de conceptos fenomenológicos tradicionales como la intencionalidad, la conciencia y el ego, en particular en su relación con la estructura del ser humano. Enfatiza la primacía ética del Otro y cuestiona los marcos egocéntricos de pensadores anteriores como Husserl y Heidegger. La reconfiguración que Levinas hace de la intencionalidad y el ego conduce a una nueva comprensión del ser humano, diciendo que la verdadera subjetividad surge no de la autoconciencia, sino de la relación ética con el Otro. Esta relación se caracteriza por una responsabilidad infinita que no puede ser plenamente comprendida ni descargada, posicionando la ética como la primera filosofía y el fundamento de la existencia humana: «La ética no es una rama de la filosofía, sino la filosofía primera» (Levinas, 1961, p. 304).

En todos los casos, se trata de comprender el ser humano no como una simple sustancia, como una realidad estática, encerrada en sí misma, sino como un todo estructurado de intencionalidad, conciencia, y yo; y por eso, como una realidad temporal, encarnada e intersubjetiva. Es la comprensión del ser humano como ser personal, no como forma de ser que aísla al ser humano sino

como algo que se constituye a través de las relaciones con los demás y con el mundo. Esta comprensión relacional de la individualidad es fundamental para corrientes de la filosofía como la fenomenología, el existencialismo, la filosofía dialógica, de forma particular en los autores referidos.

4. LA CONFIANZA COMO DIMENSIÓN PERSONAL DEL SER HUMANO

Los seres humanos no son seres aislados, sino que están fundamentalmente relacionados. Las personas individualmente no existen y no pueden existir a no ser como abstracción; existencialmente se mueven en un campo común, la cultura. Por eso, el modo de ser de cada uno en el mundo es expresión de un sinnúmero de gente que juntos nos han conformado como somos, sin por eso poder ser reducidos a ello. En esta comprensión de los seres humanos, cada uno nunca es solo comunidad, todo comunidad, ni solo individuo o todo individualidad, sino que se constituye entre una (la comunidad) y la otra (la individualidad). Esto significa que cada uno no pierde su autonomía del todo en la sociedad, por lo que tiene responsabilidad sobre las mismas.

Pensadores de las corrientes filosóficas a que nos hemos referido interpretan «esto que de común tienen los seres humanos en cuanto expresión de su ser personal» como «supuestos, bases y fundamento de la confianza,

N. Luhmann analiza la confianza como una expresión fundamental de la condición social humana, estrechamente alineada con la idea de que la confianza es una condición común del ser humano:

La confianza, en el sentido más amplio de confianza en las propias expectativas, es un hecho fundamental de la vida social. En muchas situaciones, por supuesto, una persona puede elegir, en ciertos aspectos, si deposita o no su confianza. Pero una ausencia total de confianza le impediría incluso levantarse por la mañana. Sería presa de una vaga sensación de temor, de temores paralizantes. Ni siquiera sería capaz de formular una desconfianza definitiva y fundamentarla en medidas de precaución, ya que esto presupondría que confía de otras maneras. Todo sería posible. Una confrontación tan abrupta con la complejidad del mundo en su forma más extrema supera la resistencia humana. (Luhmann, 2023, p. 5)

La confianza viene a ser como un mecanismo social arraigado en la condición compartida de incertidumbre e interdependencia humanas. Su perspectiva se alinea bien con la idea de que la confianza es una expresión de nuestra humanidad común, necesaria para la continuidad de cualquier vida cooperativa o comunitaria.

Desde una perspectiva antropológico-filosófica, no sociológica, Hannah Arendt que, aunque no hace análisis específicos directamente sobre la «confianza» como tema singular, aborda el tema en su obra *La condición humana* (1993), explorando la naturaleza de la acción humana y las condiciones que permiten un mundo compartido. La confianza está implícita en su análisis de las promesas y la facultad humana de hacerlas y cumplirlas.

Sin estar obligados a cumplir las promesas, no podríamos mantener nuestras identidades, estaríamos condenados a vagar desesperados, sin dirección fija, en la oscuridad de nuestro solitario corazón, atrapados en sus contradicciones y equívocos, oscuridad que sólo desaparece con la luz de la esfera pública mediante la presencia de los demás, quienes confirman la identidad entre el que promete y el que cumple. Por lo tanto, ambas facultades dependen de la pluralidad, de la presencia y actuación de los otros, ya que nadie puede perdonarse ni sentirse ligado por una promesa hecha únicamente a sí mismo; el perdón y la promesa realizados en soledad o aislamiento carecen de realidad y no tienen otro significado que el de un papel desempeñado ante el yo de uno mismo. (Arendt, 1993), p. 33)

En este pasaje, Arendt vincula la confianza con la promesa como generadora de la misma, una de las actividades fundamentales que hacen posible la vida social y política. Ella considera la capacidad de hacer promesas como una forma de introducir estabilidad y fiabilidad en el mundo, que de otro modo se caracterizaría por la imprevisibilidad debido a la libertad y la pluralidad humanas. Desde una perspectiva antropológica, la confianza se convierte en una condición previa para la acción política y la comunidad.

Otro autor es Emmanuel Levinas que, aunque tampoco ha escrito extensamente sobre la «confianza» en sentido explícito, ofrece una profunda base filosófica y antropológica para comprender la misma como expresión fundamental de la existencia humana, especialmente en relación con el Otro. Vincula la confianza, no a la promesa, sino a la responsabilidad hacia el Otro, que emerge en el encuentro cara a cara. Este encuentro convoca a una relación ética anterior a cualquier estructura social o legal formal.

El rostro inaugura el discurso primordial cuya primera palabra es obligación, que ninguna «interioridad» permite eludir. Es el discurso por excelencia, es decir, instrucción u orden, que no es primero una revelación del ser, sino una orden que prohíbe matar. (Levinas, 1961, p. 199)

Este «discurso primordial» con el rostro del Otro crea un espacio donde la confianza no es un contrato, sino una apertura prerracional. Ver el rostro es ser ya responsable, estar ya involucrado en una relación. La confianza, entonces, no se basa en la cognición ni en la evidencia, es ética y preontológica. El Otro me llama a responder antes de poder calcular o juzgar. De esta manera, la confianza es antropológicamente anterior a las instituciones.

Esta vinculación de la confianza a la promesa, a la responsabilidad, o a la cooperación no meramente como seres sociales sino éticos, sitúa a la confianza en el espacio moral que corresponde a las personas. Uslaner (2002), politólogo que se mueve en el campo de la ciencia política y la ética, sostiene el fundamento moral de la confianza. Partiendo de la distinción entre confianza estratégica y con confianza moral, analiza la confianza como expresión del condicionamiento ético en los seres humanos, no con un sentido racional estratégico, sino más bien una perspectiva moral, estable en el tiempo, vinculada al optimismo social.

Hay varios tipos de confianza. Tener fe en los desconocidos es la confianza moral. Tener confianza en la gente que tu conoces es una confianza estratégica. La última depende de nuestra experiencia, la primera, no. La confianza en el desconocido se basa mayormente en una visión optimista del mundo y en la percepción de que nosotros podemos hacerlo mejor. Nuestras experiencias personales (incluyendo la bondad personal) tienen efectos mínimos sobre nuestra confianza en los desconocidos. Muchas tenemos que dar por descontando información negativa para poder mantener la confianza. (Uslaner, 2002, p. 4)

La confianza estratégica sería la que nosotros, por ejemplo, depositamos en los miembros de la familia, parientes, amigos, profesores, en los vecinos con cuidado y en la seguridad de todos ellos; o la que depositamos en persona personas extrañas, no conocidas, esperando que nos respeten y respeten nuestro espacio personal cuando vamos por la calle o utilizamos un transporte público. Es una confianza elegida por nosotros que, de la misma manera que la depositamos, la podemos retirar; el carácter estratégico sería diferente al carácter estratégico racional, de medio, del que habla Weber.

Junto a este tipo, estaría la confianza moral, no reducible a la estratégica:

Hay otra cara de la confianza que no se basa en la experiencia y esta es la fe en el desconocido, (extraño, extranjeros), la creencia de que se puede confiar en la mayoría de la gente, incluso aunque no podamos conocer nunca más que un puñado de extraños entorno a nosotros. Esta fe en los otros es lo que yo entiendo por los fundamentos morales de la confianza. (Uslaner, 2002, p. 2)

La confianza moral es confianza generalizada porque abarca a personas desconocidas sobre la creencia de que «se puede confiar en la mayoría de las personas»; no se basa únicamente en la experiencia o el cálculo racional, sino está profundamente arraigada en valores éticos adquiridos en la infancia, como el optimismo, la responsabilidad moral y la empatía en una perspectiva moral: una disposición ética hacia los demás.

La presunción de que los extraños son dignos de confianza no se puede basar en la evidencia. Por tanto, debe tener un fundamento diferente, y yo sostengo que es un fundamento moral. Confiar en otra gente se basa en un supuesto ético fundamental: que la otra gente comparte tus valores fundamentales. Ellos no necesariamente estarán de acuerdo contigo política o religiosamente, pero a un nivel fundamental, la gente acepta el argumento de que ellos tienen lazos comunes que implica una cooperación en la vida. Y estos lazos comunes descansan sobre supuestos hacer de la naturaleza humana. El mundo es un lugar agradable compuesto de gente bienintencionada, y por eso, dignos de confianza. Cuanto mejor sea el mundo, mejor para hacer las cosas mejor. Tenemos obligaciones los unos para con los otros (Uslaner, 2002, p. 2)

Uslaner afirma el fundamento moral de la confianza, pero no en el sentido de que ese carácter se enraíce en la constitución personal del ser humano, sino más bien como una consecuencia del hecho que las personas compartan valores, creencias. Nos encontraríamos con un planteamiento semejante al que nos hemos reducido anteriormente por lo que el planteamiento de Uslaner resulta ambiguo en cuanto que, por una parte, parecería que la confianza, al poseer un fundamento moral, ella sería también fuente y origen de moral (una moral de la confianza), pero, por otra, se la ve como una consecuencia de que los humanos sean seres morales al ser expresión del hecho de que los individuos compartan unos valores o ideales. Y habría otro aspecto también de esta ambigüedad, que si por un lado entiende la confianza como el supuesto de la

confiabilidad de las personas –yo confío en otro porque la veo como digna de confianza–, por otro la entiende como resultado de un aprendizaje, aunque sea desde la tierna edad.

«Supongamos que los extraños son dignos de confianza no se puede basar en la evidencia. Por eso, debe tener un fundamento diferente, y yo pienso que es un fundamento moral» (Mansbridge 1999). «La confianza en otra gente se basa en un supuesto: que otra gente comparte tus valores fundamentales» (Uslaner, 2002, p. 2).

Da la impresión de que nos encontramos ante un razonamiento circular, la confianza que es consecuencia, que tiene como base nuestro ser moral, es fuente de esos valores morales porque se supone al otro como ser dotado de buena voluntad.

Se rompe la circularidad si, en lugar de supuesto, la base resulta ser constitución común por una apertura y reciprocidad hacia el otro, por su naturaleza dialógica y relacional. La confianza, así, no resulta de la «cercanía producida por unos valores compartidos, sino de la proximidad producida desde dentro por el carácter común de la interconexión. Es un tipo de confianza base, y no consecuencia, del hecho de compartir valores, ideales. La confianza tiene un fundamento moral en cuanto que tiene por base el mismo ser personal.

5. EL ROL DE LA CONFIANZA COMO FUNDAMENTO DE LA EDUCACIÓN

Vista así la confianza, radicada en el mismo ser personal, cambia también el planteamiento de su rol en la educación, pasando de ser medio, estrategia racional, aunque sea de carácter moral, a ser fundamento de la misma. Análogamente a como puede ser vista como fundamento de la moral, se podrá considerar también como fundamento de la educación como lo es el ser personal. Una educación basada en una concepción del ser humano como persona, como relacionalidad, permitiría comprender el rol de la confianza en la educación no como de medio, o estrategia o factor facilitador de educación sino fundante de la misma al ser la confianza el supuesto, la base, el fundamento, desde la que poder dar razón de la interconexión, de la interrelacionalidad constitutiva de los seres humanos. La filosofía de la educación que parte en la comprensión del

ser humano como persona (que parten de las corrientes filosóficas a que nos hemos referido como supuestos) se situaría en la perspectiva de la comprensión del rol de la confianza en la educación de esta manera (Bühler, 2004).

Hay un factor presente y necesario en todo proceso educativo y de aprendizaje que vincula la educación a la confianza: el testimonio. Hacíamos referencia antes a la vinculación que establecía Arend (1993, p. 33) a la promesa y la vinculación que establece Levinas (1991) entre el «rostro del otro» como algo que exige responsabilidad, convirtiéndose la proximidad en la estructura fundamental de la ética. Análoga sería la vinculación entre confianza y educación por la vinculación al testimonio. Testimonio, educación y confianza son tres conceptos profundamente interconectados en filosofía, epistemología y teoría de la educación. Testimonio, en epistemología, es una fuente de conocimiento donde una persona adquiere conocimiento basándose en lo que otra le dice; el testimonio resulta esencial para adquirir conocimiento en áreas que no podemos verificar personalmente (por ejemplo, historia, ciencia, noticias, prácticamente el ámbito cognitivo).

Gran parte de lo que las personas saben, especialmente en el aprendizaje temprano, o de la información que se recibe a través de los medios, no se descubre de forma independiente, sino que se aprende de profesores, libros y otras fuentes fidedignas. Como argumenta el filósofo C. A. J. Coady (1992), gran parte de nuestro conocimiento, especialmente el histórico, el geográfico y el científico es fundamentalmente testimonial.

Además, los psicólogos del desarrollo enfatizan la importancia del aprendizaje testimonial en niños. Estudios demuestran que los niños son sensibles a las señales de credibilidad y confían selectivamente en los mayores que han demostrado ser fiables (Harris, 2012). Esto sugiere que, incluso a una edad temprana, los seres humanos tienen una inclinación natural a aprender de los demás, siempre que sean dignos de confianza.

La consideración de la confianza como condición, como fundamento para el aprendizaje de los demás por el testimonio, se vincula por tanto, con la epistemología del testimonio, que pretende explicar cómo aprendemos nosotros a través del testimonio: a la respuesta de por qué se acepta la información de otra persona, la respuesta que resulta ser natural y correcta es que se confía en ella, pero su justificación dependerá de la epistemología del testimonio y de la forma como se entienda la confianza.

Paul Faulkner (2020) desarrolla la cuestión distinguiendo una triple posición que se puede adoptar con relación a esa cuestión epistemológica. En primer lugar, necesidad de justificación del testimonio a través de la creencia dada la vulnerabilidad del testimonio, como la falibilidad del testimonio, la parcialidad, incluso su contradicción con la verdad misma. En este caso, A está justificada en creer que P si y solo si A está justificada al creer que el testimonio de S es verdad. Se combina la confianza con una creencia positiva sobre el resultado. Esta primera posición es conocida como reduccionista, al sostener que la creencia que justifica el testimonio depende de las fuentes de justificación, como la percepción o la memoria.

Otra posición es la no-reduccionista, en la que el testimonio es una fuente independiente y válida de conocimiento sin necesidad de justificación. En este caso, el testimonio epistémicamente es fuente distintiva de conocimiento y error. Si S dice a A que P, A tiene derecho a esta creencia, siendo el resto de las cosas igual, sin necesidad de justificar el testimonio. La confianza tiene un sentido emocional. y se justifica por la ausencia de la duda.

La tercera posición se relaciona con la confiabilidad del testimonio: A tiene razón al creer que P basándose en el testimonio de S sobre P si, y solo si, la formación de creencias sobre esta base es fiable. La confiabilidad podría entonces reconocer que la confianza es el vehículo por medio del cual A llega a creer que P, pero no daría significado a los hechos de la confiabilidad, ya que lo que importa son los hechos sobre la fiabilidad.

Limitándonos a las dos primeras posiciones o teoría con respecto a la epistemología del testimonio, en relación con la confianza también es posible adoptar una doble aptitud, doxástica y no doxástica. La confianza doxástica se correspondería con la interpretación reduccionista del testimonio: significaría que la creencia no es el único factor determinante de la confianza, sino que puede haber otros factores, como el resultado, las consecuencias; por el contrario, la confianza no doxástica con el testimonio desde la perspectiva no reduccionista, en el sentido de que la creencia es el único determinante de la confianza, como lo es del testimonio.

Nos hemos referido al tema de la justificación de la creencia en relación a la admisión/rechazo del conocimiento del testimonio, un problema de epistemología del testimonio. No se trataba de abordar todo el problema, sino sólo mostrar la necesidad de la confianza en la generación y transmisión del cono-

cimiento en el proceso de educación/aprendizaje desde la intención del artículo de la necesidad de la confianza en la educación. En ambos casos, tanto en la visión doxástica de la confianza como en la no doxástica, la confianza es una exigencia del testimonio, aunque varíe a visión de la justificación. En la visión doxástica de la confianza, la epistemología, la justificación es más simple que en la visión no doxástica que resulta más compleja.

La epistemología del testimonio, que muestra el profundo nexo del testimonio y la confianza como base, expresa también su rol de base y fundamento para la educación. La transmisión y la generación de conocimiento, que implican cooperación) implica también confianza en otros, aunque complementado por la capacidad de discernimiento.

Entendido el rol de la confianza como fundamento de la educación, se justificaría su influjo en todos los niveles del proceso de aprendizaje, desde el aula hasta el sistema escolar en general. Algunos investigadores del tema, en estudios de distinto tipo, han estudiado la proyección de este rol de la confianza en el espacio del proceso educativo y aprendizaje. Bryk y Schneider (2002), aporta una evidencia empírica que vincula la confianza relacional con resultados medibles de mejora escolar. Tschannen-Moran (2014) sugiere estrategias prácticas de liderazgo para generar confianza en las comunidades escolares. Meier (2002) hace un análisis desde una perspectiva comunitaria que enfatiza la confianza para contrarrestar la presión de las pruebas estandarizadas. Edwards (2004) presenta los logros en lectoescritura mediante sólidas alianzas entre el hogar y la escuela basadas en la confianza. Lambert (2003) hace un desarrollo de la capacidad de liderazgo mediante la confianza entre todos los actores clase

Una presentación general y sintética de este rol de la confianza inspirado en estas aportaciones a este nivel y en función de las aportaciones de estas investigaciones podría ser el siguiente

- a) *Confianza entre docentes y estudiantes*: promueve el aprendizaje, desarrolla la seguridad emocional, mejora el comportamiento.
- b) *Confianza entre educadores*: promueve la colaboración, estimula la innovación, cultiva la profesionalidad.
- c) *Confianza entre Escuelas y Familias*: estimula la participación de los tutores, reduce los conflictos, mejora los resultados de los educandos.

- d) *Confianza en el Liderazgo Educativo*: impulsa procesos de mejora, construye una cultura escolar, incrementa procesos y resultados de retención y memoria.
- e) *Confianza en el Sistema Educativo*: legitima las políticas, apoya la equidad, fomenta la inversión.

6. CONCLUSIÓN

El objetivo del presente artículo era abordar un problema epistemológico, en el ámbito de la filosofía de la educación, en torno al rol de la confianza en el proceso educativo en general y en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Se trataba de justificar el rol de la confianza como fundamento de la educación, en lugar de un rol de medio o estrategia de facilitación para la consecución de unos objetivos. Hemos desarrollado la exposición en torno a los siguientes epígrafes:

1. Introducción: filosofía, educación, confianza.
2. Visión de la confianza como «estrategia» en la educación.
3. El ser humano como ser relacional.
4. La confianza como dimensión fundamental del ser humano como persona.
5. El rol de la confianza como fundamento en la educación.

Partiendo de la emergencia de la confianza en el ámbito de la práctica y reflexión filosófica sobre la educación, pasábamos a la exposición del rol atribuido a la misma en dicha práctica y reflexión teniendo en cuenta fundamentalmente las relaciones establecidas en el proceso educativo, indicando el efecto reductivo del estratégico atribuido a la confianza, así como una propuesta de superación. En el epígrafe número tres, ya desarrollando la propuesta, se exponía relacionalidad como estructura del ser humano, expresada en la intencionalidad, la conciencia y el yo, tres instancias que no agotadas en su dimensión cognitiva epistemológica, sino integradas en la dimensión antropológica poniendo de manifiesto el modo de ser personal de los humanos. Se fundamentaba esta exposición en tres corrientes filosóficas, la fenomenología, la filosofía existencial y la filosofía de la vida.

lógica, la existencialista y la dialógica, que tienen de común la comprensión del ser humano como ser personal. Partiendo de este análisis, en el epígrafe cuatro, que trataba sobre la confianza como dimensión del ser humano como persona, se mostraba la confianza vinculada a este modo de ser de los humanos como seres en relación, justificando el fundamento antropológico de la confianza. Finalmente, en el epígrafe cinco, el rol de la confianza como fundamento de la educación, justificábamos el cambio del rol dado anteriormente a la confianza de estrategia o medio para la mejora de la educación por el rol de fundamento de la misma, visto como más ajustado y más consistente para una nueva comprensión de la confianza con una base antropológica personalista, justificado también con un recurso al valor epistemológico del testimonio en la educación.

Hemos argumentado nuestra exposición a partir de la referencia a representantes de corrientes filosóficas afines a la línea de argumentación expuesta, fenomenología, existencialismo o del diálogo, o de la filosofía de la educación, caracterizados por la profundidad en su forma de abordar los temas que tratan. Por la limitación que impone un trabajo de este tipo, la referencias han tenido que ser limitadas, pero lo que sí hemos tratado de hacer es que resultaran claras esclarecedoras para el tema de que nos hemos ocupado. Esperamos que su referencia haya aportado claridad al tema de la confianza del que nos hemos ocupado.

Hemos querido aportar en este artículo una reflexión, más de tipo teórico y epistemológico, que eso es la filosofía, a la filosofía de la educación desde la confianza, mostrando su rol de fundamento y base de la educación, y tratando de sobrepasar el carácter frecuentemente atribuido de meramente instrumental o medio para la consecución de unos objetivos perseguidos en la educación o para la configuración de un ambiente. Un valor tenido tan fundamental en ciertos contextos, como los de las instituciones, o disciplinas como las sociales, no puede ser considerado como de carácter secundario en entornos teórico o prácticos de la educación, donde precisa también de una justificación que no sea meramente pragmática o en función de los resultados, sino del tipo que una disciplina filosófica puede aportar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adler, M. J. (1986). *Manifiesto educativo: propuesta del Grupo Paideia*. Editorial Narce.
- Almond, G. A., y Verba, S. (1963). *The civic culture: Political attitudes and democracy in five nations*. Princeton University Press.
- Arendt, H. (1958). *La crisis de la educación*. En *Entre el pasado y el futuro*. Península.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Paidós.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro: Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Península.
- Arrow, K. J. (1974). *The Limits of Organization*. W. W. Norton.
- Bagley, W. C. E. (1934). *Education and emergent man*. T. Nelson and Sons.
- Baier, A. (1986). Trust and antitrust. *Ethics*, 96(2), 231-260.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Siglo XXI Editores.
- Biesta, G. (2017). *El redescubrimiento de la enseñanza*. Morata.
- Bryk, A. S., y Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.
- Buber, M. (2017). *Yo y Tú*. Herder.
- Bühler, C. (2004). *The personalist philosophy of education*. University Press of America.
- Coady, C. A. J. (1992). *Testimony: A philosophical study*. Oxford University Press.
- Curren, R. (2018). *Education for sustainable development: A philosophical exploration*. Routledge.
- Curren, R. (2023b). Aristotle on Education, Democracy, and Civic Friendship. En *Culp, Drerup, and Yacek* (pp. 29-44).
- Dewey, J. (2004). *Democracia y Educación*. Ediciones Morata.
- Edwards, P. A. (2004). *Desarrollo de la alfabetización infantil: Lográndolo a través de la participación escolar, familiar y comunitaria*. Allyn y Bacon.
- Erikson, E. H. (1950). *Infancia y sociedad*. Paidós.
- Faulkner, P. (2020). Trust and Testimony. En J. Simon (Ed.), *The routledge Handbook of trust and Philosophy*.
- Faulkner, P., y Simpson, T. (Eds.). (2017). *The philosophy of trust*. Oxford University Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2004). *La educación como práctica del oprimido*. Siglo XXI Editores.

- Fukuyama, F. (1998). *La confianza*. Ediciones B.
- Giddens, A. (1994) *Consecuencias de la modernidad*. Alianza Editorial.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Goldman, A. (2008). Verdad, pensamiento, testimonio y confianza. En M. Dascal y H. Tristram (Eds.), *Interpretación y comprensión* (pp. 91–117). Gedisa.
- Harris, P. L. (2012). *Trusting what you're told: How children learn from others*. Harvard University Press.
- Hawley, K. J. (2019). *How to be trustworthy*. Oxford University Press.
- Heidegger, M. (2006). *Ser y tiempo*. Fondo de Cultura Económica.
- Hobbes, T. (2005). *Leviatán*. Fondo Cultura Económica.
- Husserl, E. (2005). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro segundo: Investigaciones fenomenológicas sobre la constitución*. Fondo Cultura Económica, UNAM.
- Husserl, E. (1985). *Meditaciones Cartesianas*. Fondo Cultura Económica.
- Husserl, E. (2001). *Investigaciones lógicas*. Alianza Editorial.
- Husserl, E. (2002) *Lecciones de fenomenología de la conciencia interna del tiempo*. Trotta.
- Husserl, E. (2013). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro primero: Introducción general a la fenomenología pura*. Fondo Cultura Económica.
- Kassas, M. (2002). Human and nature: Ecological thinking for our times. *Environment, Development and Sustainability*, 4(4), 369–375.
- Lambert, L. G. (2003). *Capacidad de liderazgo para una mejora escolar duradera*. Christopher-Gordon Publishers.
- Levinas, E. (1961). *Totalidad e infinitud: Ensayo sobre la exterioridad*. Sígueme.
- Luhmann, N. (2023). *Poder en el sistema*. Herder.
- Mayer, R. C., Davis, J. H., y Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review*, 20(3), 709–734.
- Meier, D. (2002). *En las escuelas confiamos: Creando comunidades de aprendizaje en una era de pruebas y estandarización*. Beacon Press.
- Montessori, M. (1964). *The Montessori method*. Schocken Books.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. Cambridge University Press.
- Noddings, N. (2009) *La educación moral: propuesta alternativa para la educación del carácter*. Amorrortu

- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- Parsons, T. (1976). *El sistema Social*. Revista de Occidente.
- Peters, R. S. (1973a). *The Philosophy of Education*. Oxford University Press.
- Peters, R. S. (1977). *Filosofía de la Educación*. Fondo Cultura Económica.
- Rawls, J. (2010). *Teoría de la justicia*. Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI Editores.
- Sartre, J. P. (1943). *El ser y la nada: Ensayo de ontología fenomenológica*. Losada.
- Sartre, J. P. (2004). *La trascendencia del ego: esbozo de descripción fenomenológica*. Síntesis.
- Scheffler, I. (1974). *Condiciones del conocimiento*. Amorrortu.
- Siegel, H. (2009). *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*. Oxford University Press.
- Spaemann, R. (2005). *Ética: cuestiones fundamentales*. EUNSA.
- Tschannen-Moran, M. (2014) *La confianza importa: liderazgo para escuelas exitosas*. Jossey-Bass.
- Uslaner, E. M. (2002). *The Moral Foundations of Trust*. Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (2012). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*: Austral.
- Young, I. M. (2000). *Inclusion and democracy*. Oxford University Press.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):

De Juan López, S., y Revuelta Mediavilla, P. (2026). Pensar la educación desde la confianza: En torno a la Filosofía de la Educación y sus supuestos. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (54), 163-187. <https://doi.org/10.5281/zenodo.19110195>