

# Sobre la noción de confianza en un espacio de trabajo compartido por docentes e investigadores, en el marco de un estudio colaborativo

## Resumen

Este artículo, que se enmarca en el interés por profundizar en las complejas relaciones entre investigación y enseñanza, presenta una experiencia de trabajo colaborativo de la que participan maestros e investigadores. Ambos examinan de manera compartida la viabilidad y los límites de llevar a cabo, en el segundo ciclo de la escuela primaria, un abordaje del sistema de numeración que lo vincule con otros contenidos donde se utilizan notaciones que tienen una parte entera y otra decimal. El análisis que se presenta hace foco en la colaboración a partir de la noción de confianza entre unos y otros, con el propósito de problematizar esa relación y profundizar en la comprensión de su naturaleza.

## Palabras Clave

Trabajo colaborativo entre docentes e investigadores • didáctica de la matemática • confianza • escrituras numéricas • prácticas de enseñanza

On the notion of trust in a Shared Workspace for Teachers and Researchers in the Framework of a Collaborative Study

\* Licenciado en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires) y especialista en Enseñanza de las Ciencias Experimentales y Matemática (Universidad Nacional de San Martín). Profesor adjunto regular en la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE-Argentina) en los estudios de grado y en seminarios de posgrado. Integrante de la Comisión Académica de la Maestría en Formación Docente (UNPE). Docente en la Especialización en Enseñanza de las Matemáticas para el Nivel Inicial y para el Nivel Primario, FaHCE-Universidad Nacional de La Plata. Filiación: Universidad Pedagógica Nacional.

## Abstract

This article explores the complex relationship between research and teaching, and presents a collaborative work experience between teachers and researchers. Together, they examine the feasibility and limitations of implementing a napp roach to the numbering system in the second cycle of primary school. This approach connects the numbering system with other content areas where notations consist of both whole and decimal parts. The text analyzes the collaboration between the parties involved, with a focus on the concept of trust. The discussion focuses on collaboration based on the notion of trust between the parties, with the aim of problematizing this relationship and deepening the understanding of its nature.

## Keywords

Collaborative work between teachers and researchers • didactics of mathematics • trust • numerical writings • teaching practices

## Presentación

Interrogarse sobre las relaciones entre investigación y enseñanza, profundizar en el tipo de vínculo que docentes e investigadores pueden construir a propósito de la definición de un tema de trabajo en el aula, saber más sobre la naturaleza de la colaboración entre unos y otros es preguntarse por la posibilidad de un diálogo entre dos mundos que –asumimos– tienen ciertas dificultades para conectarse.

En este artículo,<sup>1</sup> nos proponemos abordar una arista de estas preguntas, a partir de recoger una experiencia de trabajo con tres docentes de una escuela primaria pública de la ciudad de Buenos Aires, en el marco de una investigación colaborativa.

1. Este texto toma como base un apartado de mi tesis de doctorado, que se encuentra en elaboración, dirigida por Patricia Sadovsky y codirigida por Flavia Terigi. Su título es *Trabajo colaborativo entre docentes e investigadores en Didáctica de la Matemática a propósito de la enseñanza del sistema de numeración en el segundo ciclo de la educación primaria*. Uno de los interrogantes de ese trabajo tiene que ver, precisamente, con las complejas relaciones entre investigación y enseñanza.

El proyecto reunió durante poco más de un ciclo lectivo, con una frecuencia quincenal, a dos investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional<sup>2</sup> y tres maestros, Sebastián, Martín y Mirta,<sup>3</sup> que se embarcaron en la tarea de analizar las posibilidades y condiciones para desplegar en la sala de clase cierto trabajo asociado al tratamiento del sistema de numeración en el segundo ciclo, así como de vincular su enseñanza con el abordaje de notaciones numéricas que incluyen una parte entera y otra decimal.<sup>4</sup>

El interés de llevar a cabo esta tarea surge de constatar que en las prácticas escolares no se suele tomar en cuenta la complejidad que sigue teniendo para los niños, a esa altura de la escolaridad, la elaboración de cuestiones vinculadas a la posiciónalidad y a la estructura decimal de las escrituras numéricas.<sup>5</sup>

El material de trabajo de las reuniones consistió en la transcripción de los registros de audio de los encuentros –que se realizaron con el acuerdo de los maestros– y en las producciones, los episodios y las propuestas de enseñanza que los docentes seleccionaban y aportaban voluntariamente al espacio de trabajo.

En los estudios colaborativos que dan marco a esta indagación, investigadores y docentes, mediante una actividad reflexiva, exploran conjuntamente un aspecto de la enseñanza de interés común. Estas indagaciones se plantean un doble propósito: comprender con mayor profundidad alguna cuestión de la práctica y también producir conocimiento sobre el espacio de funcionamiento donde se producen estas interacciones (Bednarz *et al.* 2020; Bednarz, 2022; Desgagné *et al.*, 2001).

En el caso que nos ocupa, este doble propósito consiste, por un lado, en analizar y comprender el proceso de producción de un grupo de maestros de segundo ciclo

2. Los investigadores que formamos parte de este proyecto fuimos Graciela Zilberman y el autor de este texto, y contamos con la dirección de Patricia Sadovsky.

3. Los docentes miembros del equipo fueron Sebastián Pardelli, Martín Dobal y Mirta Escaladas, de la escuela N° 22, D. E. 16, de la ciudad de Buenos Aires. Este grupo de docentes fue invitado a instancias de la supervisora del Distrito, Mónica Lamas, a partir de su interés permanente por reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza.

4. En la ciudad de Buenos Aires, el segundo ciclo de la escuela primaria comprende de 4° a 7° grado escolar. Se trata de niños de entre 9 y 12 años de edad.

5. Para una presentación detallada del inicio de la investigación de la que se recogen los datos para este artículo, puede consultarse Ponce, H. y Zilberman, G. (2022).

que considera, como dijimos, las condiciones de viabilidad y las posibles reconfiguraciones de un contenido de enseñanza, junto a los vínculos que podrían establecerse con otros contenidos ya definidos en los documentos curriculares. Por otro lado, y a la vez, se trata también de comprender y analizar el proceso de colaboración entre investigadores y docentes, a propósito de la reflexión sobre estas cuestiones.

La aproximación colaborativa se plantea romper con la posición de prestigio y autoridad que se suele atribuir a los investigadores, para que cada actor pueda aportar genuinamente al espacio de colaboración (Sadovsky *et al.*, 2015). No se trata de ocultar a los ojos de los maestros los conocimientos que los investigadores ya tienen sobre un tema, sino de componer una posición argumentativa en la que la validez de las afirmaciones con las que se intenta explicar los fenómenos a analizar se apoye en las razones que ambos puedan aportar.

En ese sentido, Bednarz (2000), a propósito de la modalidad colaborativa como fundamento de la interacción entre investigadores y docentes, hace referencia a la importancia y legitimidad de que tanto unos como otros hagan valer sus propios puntos de vista en el diseño, implementación y análisis de las propuestas, al mismo tiempo que remarca la riqueza de situaciones en las que participan varios docentes de un mismo nivel escolar para explorar en el aula respuestas posibles a problemas identificados.

Concebir las interacciones entre docentes e investigadores desde esta perspectiva implica asumir que hay una relación que será objeto de construcción a lo largo de la indagación, e implica asumir, también, que esta relación es compleja. Uno de los motivos de esta complejidad está dado por la arraigada división del trabajo entre docentes e investigadores, que asigna un lugar de prácticos a los docentes y atribuye una posición de prestigio y jerarquía a los investigadores. Los estudios colaborativos, entre los que esta indagación se enmarca, se alejan de ese posicionamiento y se proponen construir una posición de simetría, basada en la elaboración compartida de razones, sin desconocer las diferencias entre unos y otros (Sensevy, 2011). Este posicionamiento supone, de parte de los investigadores, reconocer, por ejemplo, que hay saberes que los docentes poseen y ponen en juego al llevar adelante la enseñanza, que existen condicionamientos que intervienen en la configuración de sus prácticas y que los docentes tienen razones para actuar como lo hacen (Sadovsky *et al.*, 2015).

Este texto recorta un aspecto de la relación entre docentes e investigadores, en el

espacio de trabajo compartido. Es decir, en las instancias donde se reúnen periódicamente para analizar producciones de los alumnos de esos docentes, planificar de manera conjunta posibles situaciones de enseñanza, o discutir sobre un episodio que los maestros aportan, porque les ha llamado la atención por algún motivo. Y, en el marco de ese recorte, nos proponemos explorar la idea de confianza mutua con la intención de problematizar esa relación y ahondar en la comprensión de su naturaleza.

## La idea de confianza. Un concepto presente en los estudios colaborativos

Los estudios colaborativos postulan la necesidad de un clima de confianza entre docentes e investigadores para el desarrollo del trabajo conjunto, de manera que los distintos integrantes puedan aportar sus ideas de forma genuina a la construcción del proyecto conjunto.

La relevancia del tema se identifica en la profusa referencia que hacen sobre esta cuestión distintos investigadores al analizar el funcionamiento del trabajo en este abordaje. Por ejemplo, Sadovsky *et al.* (2015a, 2016) mencionan la labor compartida entre docentes e investigadores sobre la interpretación de las producciones de los alumnos en términos de los conocimientos implicados que, por el carácter de producción original que entraña, hace lugar a los aportes de unos y otros, y permite que todos se vean pensando sobre una tarea común. Estos autores se detienen también en el papel que juegan las síntesis que realizan sobre cada reunión y que se leen colectivamente, como modo de construir una historia de las ideas discutidas (Sadovsky *et al.*, 2015b). Asimismo, señalan (Sadovsky *et al.* 2015a, 2016) que en la dinámica de los intercambios son los docentes quienes deciden qué aspectos de los desarrollados en el espacio retoman en sus prácticas, como también cuáles de sus decisiones comparten, como algunos de los elementos que contribuyen al establecimiento de un clima de confianza. En la misma línea, Bednarz (2022) señala la aspiración al involucramiento de manera simétrica de investigadores y docentes en las tareas que el grupo se asigna y la retroalimentación que se realiza sobre ellas en los encuentros.

Otras investigaciones (Jacob y Arousseau, 2019), y también las autoras señaladas –Sadovsky *et al.* (2019) y Bednarz (2022)– identifican la construcción de una relación de confianza entre docentes e investigadores como un tipo de vínculo necesario para el desarrollo de la tarea compartida. En esa línea, Arousseau *et al.* (2020) propone que “el trabajo conjunto realizado en la investigación colaborativa, en torno al análisis o al desarrollo de las prácticas, requiere que se establezca un vínculo de confianza entre los socios a la mayor brevedad y, de ser posible, desde la fase de co-situación (p. 140)”.<sup>6</sup> Es decir, la confianza entre los participantes aparece como una condición o una situación que se establece desde cierto momento.

Más allá de los diversos sentidos con los que se apela a esta idea, las indagaciones no profundizan en qué consiste un vínculo, una relación o un clima de confianza, y no suelen recurrir a este concepto para interpretar las interacciones en el marco de un trabajo compartido, lo que justifica nuestro interés en examinar esta idea.

En este texto, argumentaremos que hay un cierto nivel de confianza inicial que permite dar comienzo al trabajo, pero que este vínculo de confianza se desarrolla *mientras* se despliega la tarea compartida y a propósito de las actividades que se van planteando, y no como una exigencia *a priori* o un hecho consumado. Es decir, se trata de un estado dinámico que habilita nuevas interacciones entre docentes e investigadores, o permite modificar las existentes, a la vez que se retroalimenta de su desarrollo.

Como anticipamos, nos interesa explorar la idea de confianza, acotándola a la relación de un grupo de docentes e investigadores que se reúnen periódicamente a discutir problemas de enseñanza. Se trata de un recorte específico que se vincula con el interés en profundizar en la comprensión de la colaboración entre docentes e investigadores. Creemos que desentrañar esta idea puede resultar un aporte para comprender mejor la naturaleza de la relación entre unos y otros, en un espacio de trabajo compartido, a propósito de un tipo particular de tarea en común: analizar las condiciones y posibilidades de un tema de enseñanza.

6. Si bien en las indagaciones de tipo colaborativo se destaca el carácter no lineal de la investigación, algunos autores distinguen tres fases: co-situación, co-operación y co-producción. (Bednarz, 2022; Desgagné, 1997). En la fase de co-situación, los investigadores y los profesionales acuerdan gradualmente un determinado objeto a investigar y también definen las primeras modalidades de funcionamiento, que orientarán el sentido de las acciones y la reflexión posterior.

La idea de confianza ha sido abordada desde perspectivas tan diversas como la filosofía, la sociología o la psicología, por citar solo algunas. Estas disciplinas se han ocupado de aspectos distintos de este concepto, en función de sus diferentes objetos de estudio y de su posicionamiento en el propio campo (Revuelta Mediavilla, 2015). Veamos algunos de ellos. Misztal (1992) sostiene que el concepto de confianza ingresó a la sociología a través de los escritos filosóficos y políticos, ámbitos en los que había tenido un desarrollo intelectual de siglos. Esta autora realiza un extenso rastreo histórico que abarca fuentes tradicionales<sup>7</sup> de este concepto –como los escritos de Thomas Hobbes, John Locke, Adam Smith y Émile Durkheim–, desarrolla una presentación de la comprensión de la confianza en las teorías sociológicas contemporáneas y plantea una perspectiva crítica del modo en que los desarrollos de la sociología, tanto de Marx como de Weber, abordaron el tema. Misztal sostiene que ambos autores prestaron poca atención a esta idea, en tanto que sus posiciones consideran las interacciones motivadas bien por el conflicto y su acceso a los medios de producción, en un caso, o bien por su posición respecto del poder, en el otro. La autora señala que no todas las formas de relación social pueden clasificarse en torno a estas ideas y que las personas que mantienen relaciones de interdependencia pueden, en ocasiones, renunciar al conflicto y cooperar.

A su vez, como señala también Misztal (2001), con el correr del tiempo, la investigación se ha ido especializando y las definiciones se han tornado más específicas. Los investigadores ya no hacen referencia a la confianza en términos generales, sino que elaboran distintas categorías sobre esta idea o sobre la confianza en diferentes contextos, como confianza en organizaciones, en sistemas políticos o en vínculos familiares. Las indagaciones vinculadas a la confianza han abordado temas tan diversos como la participación en los espacios públicos democráticos (Misztal, 2001), las relaciones pedagógicas (Cornu 1999), los conflictos socioambientales (Espluga *et al.*, 2009) o la convivencia en la escuela (Litichiver, 2018).

7. "...todas las teorías sobre lo que hace posible la existencia social, al abordar la cuestión de la interacción mutua de las personas y relacionada con ella las ejecuciones de la conducta de los demás, se enfrentaron más o menos directamente con el concepto de confianza. En esta tradición, la confianza se considera *coextensiva a la existencia* misma de un orden social y político" (Misztal, 1992, p. 8).

A su vez, como señalan Misztal (2001) y Mariñez Sánchez (2012), algunos estudios se interesan por aspectos vinculados a las características individuales, mientras que otros hacen foco en cuestiones macro de los sistema sociales.

Postulamos que la confianza es un fenómeno complejo, condicionado social e institucionalmente, donde se despliegan posiciones personales. Si bien reconocemos que en algunas personas puede manifestarse, por ejemplo, una resistencia sistemática a aceptar las perspectivas de otros que obstaculiza el funcionamiento de un grupo de trabajo, lejos de considerarlas como cualidades esenciales individuales, asumimos, con Cornu (1999), el carácter relacional de estas posiciones.

A su vez, es posible pensar al grupo colaborativo integrado por docentes e investigadores como un dispositivo que desempeña una tarea específica en un marco institucional sujeto a normas y condiciones. La idea de confianza social o confianza en las instituciones para regular o explicar la vida social nos resulta fértil, justamente, porque, en el caso del trabajo colaborativo, si bien hay unas normas básicas iniciales, nos llama a pensar en la necesidad de una construcción normativa que se irá produciendo con el desarrollo del grupo.

En síntesis, en nuestro caso, acotamos la idea de confianza –como ya dijimos– a una característica de un tipo particular de relación: aquella que se establece voluntariamente entre docentes e investigadores, en un espacio y tiempo específico, de manera sistemática, con un propósito en común y en una perspectiva de trabajo colaborativo que tiene lugar en un marco institucional.

Desarrollaremos este concepto a continuación, a la vez que vamos a referenciarlos en este para analizar algunos fragmentos de reuniones con los maestros con los que compartimos este trabajo de investigación, con la intención de que su utilización como herramienta analítica nos permita mostrar su potencia para la interpretación de algunas interacciones y, a la vez, comprender de manera más profunda las características de la relación entre docentes e investigadores en este encuadre.

## Algunas escenas de trabajo a la luz de la idea de confianza

A continuación, presentamos tres escenas de trabajo compartido entre docentes e investigadores. La primera de ellas permite identificar la existencia de un cierto nivel de *confianza inicial* para que los miembros del grupo compartan sus dudas y puntos de vista en la interpretación de un problema. La siguiente escena remite a las supuestas expectativas que demanda la participación de los docentes en el espacio y, finalmente, la tercera está centrada en la interpretación compartida de las producciones de los alumnos. Estos últimos dos casos están incluidos con el propósito de mostrar que el vínculo de confianza se desarrolla *mientras* se despliega el proyecto de trabajo colaborativo.

### Escena 1

Un primer aspecto a desplegar sobre la idea de confianza y cómo ese concepto puede ayudar a comprender con mayor profundidad el proceso colaborativo entre docentes e investigadores tiene que ver con la construcción de una historia de ideas del grupo de trabajo, lo que comporta una dimensión temporal.

El siguiente episodio se desarrolla en la reunión 5: el primer encuentro con los docentes luego del receso de verano. Ya comenzada la reunión, los maestros comentan escenas de sus clases vinculadas al sistema de numeración que, por algún motivo, les llaman la atención y tienen interés en compartirlas en el espacio de trabajo.

Martín señala que sus alumnos a veces no utilizan puntos al escribir números de varias cifras y, entonces, la lectura se les dificulta. Mirta retoma sus comentarios y relata una actividad en la que, dado un número escrito en letras, los alumnos deben sumar cierta cantidad y anotarlo en cifras.

Tenían que completar más 1, más 1.000, más 10.000. Entonces, ahí les costó un montón hacerlo, leerlo, pasarlo a número y cambiarlo. Les costó un montón. Dependiendo del número, va a cambiar la unidad, o la unidad y la decena o... Y

me costó entender si el problema era que no lo podían pasar a número o si, una vez pensado como número, no podían hacer el cambio que se les pedía (Mirta, reunión 5).

Mirta comienza su intervención haciendo referencia a las dificultades que enfrentan sus alumnos en una actividad específica en la que se pone en juego el valor posicional y la posibilidad de denotar un número en letras y en cifras. En su análisis, distingue claramente que se trata de un conjunto de tareas diferentes: “...leerlo, pasarlo a número y cambiarlo” (es decir, anotar el resultado).

Sin embargo, lo que nos interesa resaltar aquí es la segunda parte de su comentario. Allí ella hace referencia a una dificultad propia para interpretar las producciones. “Y me costó entender si el problema era que no lo podían pasar a número o si, una vez pensado como número, no podían hacer el cambio que se les pedía”.

En este fragmento, Mirta cambia el objeto de análisis. Ya no se trata del desempeño de sus alumnos exclusivamente, sino de sus propias interpretaciones. Este giro puede considerarse como un acto de confianza en sus interlocutores: porque plantea algo propio en el grupo, sus dudas y su interés quedan expuestos. En efecto, explicitar que tiene dudas sobre el tipo de dificultad que enfrentan los niños es dar lugar a que sus compañeros y los investigadores se sumen a su interpretación individual, que no la conforma. En ese sentido, el comentario supone la convicción de que los aportes serán genuinos y de que la participación de sus interlocutores va a significar una contribución a su comprensión, ya que pondrán a su alcance sus propias ideas para elaborar una interpretación compartida.

Como señala Spaemann (2010) –en el marco de la discusión sobre si es la confianza o la desconfianza lo que es natural en el hombre–, confiar en alguien es abandonarse a alguien, apoyarse en alguien. En este caso, Mirta entrega esta preocupación y, al mismo tiempo que se hace de algún modo vulnerable, coloca esta pregunta bajo responsabilidad del grupo, posiblemente con la expectativa de elaborar en conjunto con los otros integrantes, sobre la base de las diferentes interpretaciones, pistas para la respuesta que busca.

Aunque no es posible afirmar con certeza que Mirta haya tenido esta *intención en su planteo*, podemos decir que su intervención puede interpretarse como un doble

movimiento simultáneo. Mirta tiene cierta confianza en el modo en el que el grupo alojará su comentario y, a su vez, recibirá lo que el conjunto le devuelva. Esta devolución le va a dar indicios para regular el nivel de confianza en sus futuras intervenciones.

En efecto, posiblemente esta confianza inicial se apoye en que Mirta conoce a sus dos compañeros, dado que se trata de un equipo que tiene cierta trayectoria conjunta. Pero conoce poco a los investigadores (recordemos que estamos en la reunión 5) y el funcionamiento del espacio de trabajo compartido en el que todos se encuentran.

Precisamente, como se está en una situación de incerteza respecto del funcionamiento de esa relación entre docentes e investigadores (porque debe construirse), es necesario confiar. El concepto de confianza, como dijimos, es fundamental en el marco de las interacciones.

Simmel nos ayuda a aclarar esta idea. Al referirse al secreto y las sociedades secretas, este autor hace mención a que toda relación entre personas depende del hecho previo de que saben algo unas de otras, y plantea una definición posible de confianza.

La confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro, una hipótesis lo suficientemente segura como para basar en ella una actividad práctica. En cuanto hipótesis, constituye un estado intermedio entre el saber y el no-saber acerca del otro (Simmel, 2019, p. 42).

A ese concepto, podemos agregarle que este estado intermedio entre el saber y no-saber del otro implica suspender momentáneamente la incredulidad y arriesgarse por uno de los desenlaces posibles de esa acción en una tarea compartida.

Los comentarios de Mirta pueden interpretarse en ese sentido. Mirta coloca en el espacio de trabajo compartido una escena de clases con sus alumnos y también una cuestión sobre su propio quehacer docente. En el momento en que realiza este planteo no puede saber el resultado de esa intervención; es una apuesta basada en la confianza. Esta confianza inicial que suspende por el momento las reservas que pueda tener sobre las interacciones con sus colegas y con los investigadores brinda la posibilidad de seguir avanzando y, en ese avance, permite algunos hallazgos y también nuevas perspectivas.

## Escena 2

Un sentido de la construcción de la relación de confianza entre docentes e investigadores tiene que ver con que hay una acción que se desarrolla en el tiempo presente, pero se apoya tanto en el pasado construido en común como en un posible desenlace futuro. O, dicho de otra manera, pone en relación el tiempo presente con el pasado y con el futuro.

Este proceso de construcción de confianza, que tiene –como dijimos– una dimensión temporal, es particularmente crítico, entre otras razones porque las cláusulas de su funcionamiento solo pueden comunicarse inicialmente de modo muy general y es el propio devenir y el accionar de los participantes el que permite construir las. Martín lo señala con claridad en la reunión 18, al reflexionar sobre qué le aportaron los encuentros a su trabajo cotidiano. En este caso, es posible identificar que el trabajo sostenido en el tiempo, a propósito de los intercambios que se van desarrollando, permite un cambio de posición en la participación de uno de los maestros, cambio que sería imposible sin un vínculo de confianza que se va desplegando *mientras* el proyecto avanza.

Yo, al principio, sí, quizás, me sentía muy “el viernes, ¿qué les puedo contar? o qué situación les puedo llevar...”. Y después ya te das cuenta que quizás es lo que venías haciendo... [...] A principio de año estaba: “uy, el viernes vienen”, “uy, no saqué una foto”, “uy, no tomé un registro”. ¿Me entendés? [...] Y después te vas dando cuenta que capaz que en esos 45 minutos te tiramos un baúl de información que para nosotros, en ese momento, no era relevante. Y después te vas dando cuenta. “Pará, sí, mirá lo que les dijimos” (Martín, reunión 18).

La primera parte de los comentarios de Martín hace referencia, precisamente, a que en el inicio del trabajo no tiene claro qué se espera que haga o prepare para las reuniones. Hay una idea de tributo en sus expresiones, en el sentido de que su incorporación al espacio de trabajo exige que aporte algún material que justifique su participación. Y, también, hay una referencia a que esa contribución esté al servicio de lo que los investigadores –y no él– esperan o buscan. “¿Qué les puedo contar?”

es una pregunta que puede interpretarse en ese doble sentido: el de tener algo que ofrecer para participar y el de que sea algo interesante para otros.

La segunda parte de sus afirmaciones, “Pará, sí, mirá lo que les dijimos”, puede entenderse como la expresión de una toma de conciencia. Esas informaciones que inicialmente no eran relevantes cobran importancia al ser tratadas entre docentes e investigadores. El ámbito compartido parece ser, entonces, un lugar en el que ciertas ideas se resignifican. Hay un cambio de posición en esta expresión. En efecto, identificar que lo dicho es relevante implica asumir de pleno derecho la participación en esas reuniones porque, precisamente, hay algo propio que es valioso para aportar. En ese sentido, los comentarios de Martín nos permiten afirmar que, en la colaboración entre docentes e investigadores, la elaboración de una pregunta genuina puede concebirse como un proceso, una conquista, y no necesariamente como un punto de partida.

En el párrafo seleccionado, Martín relata su propia experiencia de incorporación y participación en el grupo de trabajo colaborativo. Sus expresiones están en primera persona, hacen referencia a su percepción sobre ese proceso personal. En este caso, pasar de una obligación o una carga, a una valoración. Esa transformación, que va de dudar sobre la relevancia de sus propios aportes a apreciarlos, tiene que ver con haber sostenido, junto con sus compañeros docentes, el problema planteado por los investigadores, cuya definición y transformación conjunta fue objeto de trabajo en las sucesivas reuniones. Es posible que en los encuentros iniciales su participación le pareciera irrelevante porque el problema le resultaba ajeno. Perseverar en el trabajo compartido es un riesgo que asume bajo la hipótesis de que vale lo que cuesta, de que ponerse en movimiento puede llevar a algún hallazgo que, por el momento, está más allá de lo que es posible distinguir. Ese es, precisamente, un acto de confianza.

### **Escena 3**

Cornu (1999) plantea, a propósito de las relaciones pedagógicas –y podemos extender su idea a la relación entre docentes e investigadores–, que tanto la desconfianza como la confianza son, como ya señalamos, modalidades de una relación.

“Confianza como desconfianza no pertenecen a los individuos, a sus cualidades o defectos, sino que se producen entre individuos” (p. 22).

Tomamos de Cornu la idea de que la confianza se produce entre individuos y dejamos en suspenso la discusión sobre si existen características de los sujetos que pueden generar confianza en los demás o si hay personas más propensas a confiar que otras, porque, en el análisis que estamos realizando, nos interesa interrogar la relación que se establece entre docentes e investigadores, y no los atributos personales de los participantes. Es decir, estamos tratando de contornear el sentido de un tipo particular de relación entre personas que se disponen voluntariamente a realizar una tarea compartida, cuya definición y alcance se va configurando mientras se desarrolla.

En línea con el argumento de que la confianza remite a un tipo de relación, podemos decir que la existencia de un clima de confianza se apoya en una condición de reciprocidad entre los miembros del grupo de trabajo: deben confiar unos en otros. Y también se apoya en una condición de exhaustividad: todos deben confiar en todos (aunque lo hagan en grados distintos). Si la confianza no es recíproca, se diluye. Y si no es exhaustiva, no emerge. Un clima de confianza es, entonces, un ambiente de confianza mutua.

Simmel (2019) señala, a propósito de las sociedades secretas, que “la primera relación interna esencial de este tipo de sociedad es la confianza mutua de sus integrantes, porque el propósito de mantener el secreto es la protección” (p. 78). En nuestro caso, la confianza mutua no cumple ese rol, no existe un afuera del que sea necesario protegerse. Sin embargo, hay un matiz que puede señalarse: si se decide forzar los condicionamientos institucionales (por ejemplo, modificar la organización o la distribución de contenidos de un tema de enseñanza), ese compromiso debe sostenerse entre todos, no porque sea secreto, sino porque hay un riesgo que se asume. La confianza mutua entre docentes e investigadores en este marco, entonces, tiene un carácter de protección, aunque no en el sentido de defenderse de algún peligro exterior, sino más ligado al funcionamiento interno del espacio. Esto es, al compartir escenas de aula o posibles actividades de enseñanza, estas se analizan desde el punto de vista del sentido, y no en términos evaluativos. Lo que está protegido, entonces, es la participación dentro del espacio de trabajo. Esa posibilidad de participación franca se apoya en la confianza entre los integrantes del grupo y, a la vez, genera confianza porque las

producciones de los alumnos que se comentan o las actividades que se comparten incluyen la explicitación de los propósitos, las dudas o las posibles alternativas que esas situaciones admiten. Esto es, la participación implica un alto nivel de exposición y ese modo de intervenir genera compromiso en los demás integrantes.

El siguiente episodio de la reunión 11 puede ilustrar estas ideas. Allí se trabaja sobre algunas actividades que los docentes diseñaron para abordar el orden de expresiones que combinan una escritura en cifras y distintas unidades. Recortamos, del extenso diálogo donde se analizan estas propuestas, un fragmento que se despliega en torno a una de las situaciones que elaboró el maestro Sebastián. La actividad es la siguiente:

A Juan le pidieron que ubicara a las y los futbolistas según la cantidad de dinero que ganan al año. Empezando por la o el que gane más hasta llegar a el o la que gane menos... ¿lo ayudás?

- La francesa Wendie Renard juega en el Lyon y percibe USD 390,1 mil.
  - El brasileño Neymar cobraba USD 102,6 millones en el PSG.
  - El técnico portugués José Mourinho ya no trabaja en el Manchester United, pero allí ganaba USD 34,7 millones.
  - La brasileña Marta Vieira juega en el Orlando Pride de Estados Unidos y gana
- pósito de generalización en la descripción del trabajo docente que procedería por suma de casos “parecidos”.

Y el recorte del diálogo es el que se plantea a continuación:

SEBASTIÁN: Elegí eso porque, en realidad, en los miles el número es más grande que en los dos del millón. [...] Lo pensé así, con mil y con millón, porque si ponemos todos millones o todos miles...

MARTÍN: Sí, se van a dar cuenta.

MIRTA: A mí me parece que está bueno, porque te hace focalizar en esto, en lo que decías vos. Lo decías vos al principio. Que, por ahí, hay una expresión que son millones o miles y que el número de adelante forma parte de toda la interpretación.

MARTÍN: Claro, ya no alcanza solamente con mirar la cantidad de números

para saber.

MIRTA: No alcanza con el número y no alcanza con la palabra. [...] Ahora, habría que comprobar si realmente los otros que son miles no llegan a ser millones.

HÉCTOR: Pero no le alcanza.

MIRTA: Acá, en este caso...

MARTÍN: No llega a millón.

SEBASTIÁN: Podríamos haber puesto uno que sea 600 mil y otro que sea 0,5 millón (reunión 11).

En la primera de sus intervenciones, Sebastián ofrece las razones por las cuales utilizó diferentes unidades (“Lo pensé así porque...”) y también su intención de que sea necesario considerar tanto la expresión en cifras como la unidad que se indica en la notación. La expresión “en los miles el número es más grande” permite comprender que se propone analizar con sus alumnos la consideración de la escritura completa, porque, por ejemplo, el técnico Mourinho recibe una cantidad mayor que Wendie Renard, aunque 34 sea menor que 390,1. Precisamente, porque los 34 son millones y los 390,1 son miles. Ese es el significado del comentario de Martín al señalar que ya no es posible tener en cuenta solo la cantidad de cifras para determinar si un número es mayor que otro. Como anticipamos, el fragmento es ejemplo de que lo que se está comentando es el sentido del problema, que Sebastián comparte desde el inicio. Las expresiones ya mencionadas de Martín y la de Mirta (“...te hace focalizar en esto...”) hacen notar que los maestros coinciden en que la utilización de distintas unidades obliga a considerar toda la expresión; sus intervenciones hacen foco en esa cuestión.

Y también es ejemplo de que la confianza mutua favorece un marco de interacciones en el que los docentes (y los investigadores también) pueden exponerse al plantear sus decisiones sobre la enseñanza, sin temor a ser evaluados. Lo que se preserva en ese espacio protegido es la posibilidad y el valor del debate con otros que enfrentan los mismos desafíos vinculados a la enseñanza, una tarea de la que inicialmente no puede conocerse el resultado. Ese debate centrado en el rol de la combinación entre escrituras en cifras y distintas unidades permite identificar que el clima de confianza mutua en el espacio de trabajo favorece la posibilidad de producir nuevas ideas a partir de otra que está en juego.

En efecto, el hecho de que el análisis se centre en las escrituras y en los propósitos que Sebastián comparte permite profundizar en los conocimientos que potencialmente moviliza el problema. Como ya señalamos, Martín y Mirta están de acuerdo en que no es suficiente considerar solo las cifras en las expresiones propuestas para determinar cuál es mayor. Sin embargo, Mirta va más allá en el sentido de esta afirmación al mencionar que “no alcanza con el número y no alcanza con la palabra”. Es decir, lo que Mirta plantea es que puede ocurrir que una expresión tenga una unidad en miles y sea mayor que otra con unidades del orden del millón (por ejemplo, 200 mil y 0,1 millón). Esto no ocurre en los números que seleccionó Sebastián (102,6 millones; 34,7 millones; 390,1 mil y 381 mil). Aquí, todos “los de millón” son mayores que “los de miles”. La intervención de Mirta permite entender mejor el objetivo de la actividad inicial. Sebastián se proponía llamar la atención sobre el hecho de que, aunque la parte expresada en cifras fuera menor, al intervenir las unidades de millón toda la expresión era mayor. Mirta está indicando que es importante analizar el rango de validez de esa idea, porque puede ocurrir, como enseguida agrega Sebastián, que una expresión de miles (“600 mil”) sea mayor que otra de millones (“0,5 millón”).

Retomando entonces, la idea de que la confianza mutua entre docentes e investigadores colabora con la preservación del debate en términos del sentido de las ideas que se plantean, y no en términos evaluativos, es posible señalar que la intervención de Mirta no evalúa la propuesta de Sebastián: la analiza y la extiende a un dominio mayor. “No alcanza con el número y no alcanza con la palabra” significa que es necesario coordinar ambas informaciones en un sentido que no estaba previsto por Sebastián. Y la respuesta de este maestro (“Podríamos haber puesto uno que sea...”) muestra que hay una interpretación de lo que señala Mirta y un diálogo entre ambos. En definitiva, hay un juego de ideas. La producción colectiva de ideas se despliega en un marco de confianza y el hecho de identificar que el trabajo conjunto en el espacio compartido permite producir nuevas reflexiones genera confianza para participar en él. Este es, en definitiva, el sentido de confianza al que nos hemos referido: la preservación del espacio como un lugar protegido de debate intelectual sobre la enseñanza.

## En síntesis

Hasta aquí, hemos indagado sobre la idea de confianza como componente constitutivo de la colaboración para profundizar en la naturaleza de la relación entre docentes e investigadores en un ámbito de trabajo compartido.

Considerar este concepto es relevante, en tanto permite analizar, desde un punto de vista específico, la interacción de las personas y las acciones de los demás en un marco de colaboración.

Docentes e investigadores se embarcan en una acción común. En este caso, comprender las condiciones, posibilidades y límites de abordar un tema de enseñanza. La acción es común en un doble sentido. Es común, en tanto se trata de algo que los maestros hacen cotidianamente: atribuir significados a escenas de sus aulas y a sus prácticas. Y común es también el esfuerzo en el análisis conjunto, en tanto es compartido.

La colaboración, en definitiva, es asumir una tarea en común y, por evidente que parezca, es importante señalar que no hay colaboración sin confianza.

En el desarrollo de esa tarea en común, se negocian significados. Algunas veces, sobre las propias dudas o interrogantes, como las planteadas por Mirta; otras, sobre las expectativas de la propia participación, como en el fragmento de Martín; o también sobre los conocimientos que pueden movilizarse en una actividad, como en el caso de Sebastián.

En cualquier caso, negociar significados implica ajustar, acordar y también establecer sentidos en juego, asumiendo que se trata de una hipótesis compartida. Estas interpretaciones pueden ser previas al encuentro y aceptadas en el intercambio por el resto de los integrantes del grupo, matizadas o transformadas en la reunión, o elaboradas en el espacio colectivo.

La confianza juega un rol importante porque permite que cada participante haga pública su interpretación o sus inquietudes en esta negociación, pero también supone la expectativa de que la participación en el intercambio va a ser enriquecedora. Es decir, hay cierta confianza en que es conveniente formar parte de esta negociación, si se tiene como objetivo una mayor comprensión de determinada situación. Precisamente, hacia ese sentido se orienta el significado de la expresión “negociar”.

En efecto, el origen de la palabra *negocio* reúne las raíces latinas *nec* y *otium*, es decir, lo que no es ocio, lo que no se hace en el tiempo libre, sino para obtener alguna recompensa. En este caso, la recompensa está asociada a un más profundo entendimiento. Lo común, entonces, no solo es el empeño, es también el resultado de esa acción que pasa a formar parte del patrimonio de todos los participantes.

Los fragmentos seleccionados también dan la posibilidad de identificar que un clima o un vínculo de confianza permite hacer visibles los conocimientos de los maestros, sus inquietudes, sus modos de comprender una situación y de abordarla, porque se ponen en juego en sus intervenciones. Esta es una característica y una preocupación de los estudios colaborativos. Por esa razón, cierto nivel de confianza inicial es un requisito de este tipo de acercamiento. Pero –como dijimos– también es una construcción, y esa construcción ocurre a lo largo de todo el desarrollo de la indagación. En ese sentido, nos alejamos de la afirmación de Arousseau *et al.* (2020) presentada al inicio de este artículo. La confianza no es un concepto estático; puede variar en su intensidad, y su establecimiento no ocurre de una vez y para siempre. Los comentarios de Martín sobre sus propias expectativas de participación son un buen ejemplo de este hecho.

Como muchos otros conceptos que se utilizan en el ámbito educativo, la noción de confianza no surge del propio campo, sino de otras disciplinas, donde es abordada desde perspectivas y preguntas diversas. Los estudios colaborativos apelan a un sentido específico de la idea de confianza. Se trata de un modo necesario de interacción entre docentes e investigadores.

Es necesaria esa clase de proximidad, porque la idea de confianza, en este marco, implica un posicionamiento respecto del reconocimiento de los saberes de los docentes y del interés de construir una relación de simetría. Este posicionamiento es coherente con la intención de vincular la definición de un problema de investigación con las maneras de acercarse a su estudio. En este caso, el vínculo entre investigación y enseñanza. En ese sentido, establecer un vínculo de confianza entre docentes e investigadores puede pensarse no solo como un aspecto en la construcción de una relación, sino también como el resultado de una práctica investigativa. Generar confianza entre ambos mundos, como producto del trabajo de un proyecto de investigación, puede ayudar a construir y explorar nuevas preguntas compartidas, y a imaginar y concretar nuevas formas posibles de relación entre docentes e investigadores.

Finalmente, señalemos que al revisar los registros de las reuniones con los maestros, buscando episodios en los que la construcción de confianza estuviera en primer plano, para escribir este texto, encontramos que, ineludiblemente, había en esos intercambios elaboración de nuevas ideas. Esto nos acerca al planteo de la siguiente hipótesis: en este contexto de trabajo colaborativo, la construcción de confianza y la producción de conocimiento son inescindibles.

## Referencias

- Aurousseau, E., Jacob, E., Laplume, J., Coté, C. y Couture, C. (2020). Recherche collaborative: défis relevés de chercheuses en herbe. *Revue hybride de l'éducation*, 4(1), 132-149.
- Bednarz, N. (2000). Formación continua de los docentes de matemática: una necesaria consideración del contexto. Universidad de Quebec.
- Bednarz, N. (2022). De la problematización de una investigación colaborativa a su análisis y difusión: retorno a la conceptualización desarrollada y ejemplificación a partir de una investigación colaborativa realizada con asesores pedagógicos en matemática. En R. Martínez *et al.*, *Trabajo colaborativo entre profesores de matemática e investigadores en Didáctica de la Matemática. Desafíos y problematizaciones en la adaptación y difusión de una propuesta para la enseñanza de los números enteros* (pp. 15-56). Educo. Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.
- Bednarz, N., Bacon, L., Lajoie, C., Maheux, J.-F. y Saboya, M. (2020). L'activité réflexive en recherche collaborative: analyse polyphonique d'un projet mené avec des conseillers pédagogiques en mathématiques au primaire. *Revue hybride de l'éducation*, 4(1), 24-45.
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio *et al.*, *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (pp. 19-26). Novedades Educativas.
- Desgagné, S. (1997). El concepto de investigación en colaboración: la idea de reunir a investigadores académicos y profesionales de la enseñanza. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.  
<https://doi.org/10.7202/031921ar>
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. y Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.

- Espluga, J., Prades, A., Gamero, N. y Solá, R. (2009). El papel de la confianza en los conflictos socioambientales. *Política y sociedad*, 46(1-2), 255-273.
- Jacob, E. y Arousseau, E. (2019). 10 paramètres à savoir avant d'entreprendre une recherche collaborative lors d'une thèse de doctorat. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation*, 10(1), 122-130.
- Litichiver, L. (5-7 de diciembre de 2018). *La convivencia en la escuela. Entre la confianza y la responsabilidad*. [Ponencia] X Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Ensenada.
- Mariñez Sánchez, C. (2012). La confianza: aproximaciones teóricas y propuesta sistémica para su abordaje en las ciencias sociales. *Século XXI: Revista de Ciências Sociais*, 2(1), 168-199.
- Misztal, B. (1992). La noción de confianza en la teoría social. *Política, organización y sociedad*, 5(1), 6-15.
- Misztal, B. (2001). Trust Cooperation: The Democratic Public Sphere. *Journal of Sociology*, 37(4), 371-386.
- Ponce, H. y Zilberman, G. (2022). De la escritura de “números grandes” a las relaciones entre sistema de numeración y medida. Discusiones entre maestros e investigadores en el marco de un trabajo colaborativo. *Revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación IICE, Universidad de Buenos Aires*, (52), 175-195.  
<https://doi.org/10.34096/iice.n52.11012>.
- Revuelta Mediavilla, P. (2015). La confianza en cuestión. Aproximación crítica a las teorías contemporáneas [Tesis de doctorado]. Universidad Carlos III de Madrid.
- Sadovsky, P., Quaranta, M. E., Itzcovich, H., Becerril, M. M. y García, P. (2015a). La noción de relaciones entre cálculos y la producción de explicaciones en la clase de matemática como objetos de enseñanza. Su configuración en el marco de un trabajo colaborativo entre investigadores y docentes. *Educación matemática*, 27(1), 7-36.
- Sadovsky, P., Quaranta, M., Itzcovich, H., Becerril, M. y García, P. (2015b). Producción matemático-didáctica: una experiencia de planificación colaborativa entre maestros e investigadores. En Secretaría de Investigación, *Prácticas pedagógicas y políticas educativas. Investigaciones en el territorio bonaerense* (pp. 223-252). UNIPE: Editorial Universitaria.
- Sadovsky, P., Itzcovich, H., Quaranta, M. E., Becerril, M. M. y García, P. (2016). Tensiones y desafíos en la construcción de un trabajo colaborativo entre docentes e investigadores en didáctica de la matemática. *Educación matemática*, 28(3), 9-30.
- Sadovsky, P., Itzcovich, H., Quaranta, M. E., Becerril, M. M. y García, P. (2019). Trabajo

colaborativo entre docentes e investigadores en didáctica de la matemática. Reflexiones metodológicas. *Contextos de Educación*, (26), 41-49.

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. De Broeck.

Simmel, G. (2019). *El secreto y las sociedades secretas*. Ediciones Sequitur.

Spaemann, R. (2010). Confianza. *Revista Empresa y Humanismo*, IX(2/05), pp. 131-148.

*Recepción: 07/09/2023*

*Aceptación: 31/10/2023*