

## 2.3.2.E. CONFLICTO 5. MARC Y FRANCESC-NIÑAS

### e.1. Descripción del conflicto

Un grupo de niños están jugando a baloncesto, en el campo correspondiente, a la hora del recreo. Un grupo de niñas juegan “al tren”, conformando una fila que se desplaza corriendo por el patio. En un momento determinado, y mientras corren, una de ellas, Ariadna, que va la última, cae encima de Marc, uno de los niños que juegan a baloncesto. Ambos se hacen daño.

Como ellas piensan que los niños están jugando a fútbol en el campo de baloncesto y creen que eso ha provocado el accidente, culpan a Marc de lo sucedido. Cuando ellos protestan, las niñas se dan cuenta de su error e intentan explicarse y pedir disculpas. Los niños no les hacen caso. Entonces ellas desisten y se van a curar a Ariadna.

Cuando acaban de curar a su compañera vuelven a donde están ellos e insisten en sus disculpas. Serapi, Gonzalo y John, tres de los niños que estaban jugando, entienden sus razones. En cambio, Marc y Francesc, su amigo, dolidos porque ellas únicamente habían prestado atención a Ariadna, tras el accidente, no tienen en cuenta las explicaciones de las niñas y apuntan el problema para resolverlo en clase.

### e. 2. Sujetos implicados

Dos son los grupos implicados en el conflicto, uno de niños y otro de niñas. El primero está formado por Marc, Francesc, Gonzalo, John y Serapi. El segundo por Carlota, M<sup>a</sup> del Mar, Julia, Iris, Ariadna, Anna y otras niñas cuyo nombre no aparece en el conflicto. Todos los niños y la mayoría de las niñas pertenecen al mismo curso de EP2 -hay también algunas de EP1 (6 años) y de EP3 (8 años)-

### e. 3. Lugar en el que sucede el conflicto

El problema ocurre en el patio de la escuela, durante la media hora del recreo de la mañana.

### e. 4. Desarrollo del análisis del conflicto en clase

El análisis detallado de los modelos utilizados por las dos partes en conflicto nos permitirá entender las sucesivas vivencias que del mismo tienen cada una de las partes, y nos ayudará a aprehender el proceso seguido por una y otra hasta el momento de su confluencia en un modelo final, común.

#### *e.4.1. Modelos utilizados por los niños que han apuntado el problema*

Al haber sido ellos quienes apuntaron el conflicto en el corcho, para ser tratado en la clase, son los primeros que intervienen cuando se trata de explicarlo al grupo. El análisis de los datos que van teniendo en cuenta nos ha permitido elaborar tres modelos diferentes, y progresivamente complejos, de su visión del conflicto a lo largo de la sesión de aprendizaje. Los dos primeros son exclusivos de ellos, el último, en cambio, es un modelo que comparten con las niñas.

#### *1.a) Modelo 1*

Si analizamos la versión que ofrecen del conflicto los niños, cuando por primera vez lo explican a la clase, observamos que tienen en cuenta los mismos datos que contemplaron en el momento en que ocurrió, y les atribuyen los mismos significados y las mismas

implicaciones. Esto sucede a pesar de los quince días pasados desde entonces, y de las explicaciones y disculpas que inmediatamente después del accidente les ofrecieron las niñas.

Marc: Yo y Francesc estábamos jugando a pasarnos la pelota por encima de la canasta y ellas estaban jugando al tren de correr. Todas. Bueno, menos Cristina y éstas, que todavía no estaban con nadie. Y entonces se cayó Ariadna encima mío y me echaron la culpa a mí porque se hizo daño. Y me culparon a mí.

La organización intelectual que hay detrás de esta primera explicación únicamente incluye datos que contemplan el conflicto desde el propio punto de vista. La encontramos en las intervenciones 1 a 4.

Cuando Marc presenta el problema al grupo, maneja los datos que a continuación ofrecemos -con sus correspondientes significados e implicaciones-. Tres se refieren al accidente y se limitan a describir lo sucedido. El último narra las incidencias de los instantes posteriores.

Modelo 1

Datos	Significados	Implicaciones
1. Los niños están jugando a pasarse la pelota por encima de la canasta.	1. Los niños están jugando a baloncesto en el campo que les corresponde.	1. La actuación de los niños es correcta.
2. Las niñas, que están jugando al tren, pasan por el campo de los niños.	2. Las niñas desarrollan parte de su juego en un espacio inadecuado.	2. La actuación de ellas es incorrecta.
3. Una de las niñas, Ariadna, cae encima de uno de los niños, Marc, y le hace daño.	3. Las niñas agreden a los niños.	3. Ariadna es la responsable de la agresión y Marc la persona agredida.
4. Las niñas culpan a Marc del daño que se ha hecho Ariadna en la caída.	4. Las niñas no tienen razón cuando culpan a Marc puesto que es Ariadna quién se ha caído encima de él.	4. Al culparle, las niñas son injustas. La culpa asociada a la injusticia genera dolor en el niño.

### 1.b) Modelo 2

La evolución del modelo 1 tiene lugar en un contexto en el que se producen diferentes tipos de intervención. Y no sólo de las personas protagonistas del conflicto, sino también del grupo clase y de la maestra. La entrada de nueva información, en ocasiones contradictoria con la anterior, provoca una reorganización tal de todos los elementos existentes que el resultado es un nuevo modelo, el 2, que se caracteriza por desestimar datos del modelo anterior, conservar otros, con sus correspondientes significados e implicaciones, e incorporar datos nuevos. El número de datos que considera es notablemente superior al del modelo 1.

Encontramos este modelo en las intervenciones correspondientes a la última parte de la reconstrucción de la historia y a la primera de las soluciones (18-215). En la que ofrecemos a continuación observamos como la explicación de Marc (ver diálogo anterior) provoca una respuesta de Julia que aporta nuevos datos a la historia inicial que ellos manejaban.

Julia: Yo le culpé porque le dije a Serapi... porque yo pensaba... les culpé a todos. Yo... porque le dije a Serapi..., que eso Serapi no lo quiso apuntar porque ya lo había entendido, que yo pensaba que estaban

jugando a chutar la pelota o a saltarla, porque era muy pequeña... porque en el campo de baloncesto... Y cuando pasamos, nos caímos.

Maestra: Julia, ¿tu pensabas que lo que hacía Marc era chutar la pelota y que por eso se había caído Ariadna?

Julia: ¡No, no!

Maestra: ¿Por qué culpasteis a Marc?, no lo entiendo.

Julia: Yo no le culpé porque había hecho daño a Ariadna, le culpé porque me pensaba que estaban jugando a fútbol y allí no se podía jugar a fútbol.

Maestra: Porque, ¿dónde estaban?, ¿en qué campo?

Julia: En el de baloncesto.

Dada la falta de claridad de la exposición de Julia, la intervención de la maestra es necesaria. Con ayuda de las preguntas que sobre los aspectos confusos de su discurso le dirige, la niña consigue hilvanar uno nuevo en el que los motivos de la culpación son evidentes. Por otra parte, al animarla a concretar términos que, como “allí”, resultan demasiado vagos, la maestra provoca la emergencia de información relevante.

En la reconstrucción de la historia del conflicto se implica a todas las personas del grupo, protagonistas o no.

Maestra: Marc, ¿explicas el problema a Francesc y John, que acaban de llegar?

Marc: Estábamos tu y yo (mirando a Francesc) jugando a pasarnos la pelota por debajo de la canasta y entonces nos pasaron las niñas y Ariadna se me cayó encima y nos culparon a nosotros.

Maestra: Sí, pero dile por qué os culparon, que lo ha explicado antes Julia.

Marc: Porque se pensaban que estábamos jugando a fútbol en el campo de baloncesto.

.....

Maestra: A ver, Tomás, explícame la historia.

Tomás: Francesc y Marc estaban jugando en el campo de baloncesto a pasarse la pelota. Y las niñas estaban jugando al tren de correr. Y Ariadna se cayó encima de Marc y le culpó a él.

Maestra: De acuerdo. ¿Y sabes por qué culpó a Marc?

Tomás: No.

Maestra: Julia, ¿le acabas de explicar por qué culpaste a Marc?

Julia: No le culpé porque tiró a Ariadna sino porque pensé que estaban jugando a fútbol allí. Y todo el mundo sabe que no se puede jugar.

Cuando, como hemos visto, una persona se incorpora al grupo en un momento determinado y no conoce lo que se ha dicho –o cuando alguien que está presente no lo recuerda-, es importante que depositemos en sus compañeras y compañeros la función de dárselo a conocer. Porque, de esta forma, estamos implicando a todo el grupo en la reconstrucción de la historia y haciéndole depositario de la información relevante.

De manera sistemática, lo que afirma cada parte se contrasta con las personas aludidas.

Mª del Mar: Nosotras les queríamos decir que había sido un malentendido y que nos perdonasen. Lo que pasa es que ellos dijeron “no, no”, y pasaron de todo y fueron a apuntar el problema.

Maestra: ¿Es verdad eso, Marc?

Marc: Sí.

Anna: Nosotras no podíamos hacer nada porque ya habían apuntado el problema.

Maestra: ¿Es verdad, Marc?

Marc: Sí.

Maestra: ¿Es verdad, Francesc?

Francesc: Sí.

Una táctica, la de confrontar la información, que permite a los niños, en el diálogo que acabamos de leer, reconocer, explícitamente, su parte de responsabilidad en la situación; además de facilitar la incorporación, al propio modelo, de los datos que ellas aportan.

Sin embargo, contrastar con ellos la veracidad de la información que las niñas manejan, no es suficiente. Se trata, una vez confirmada, de profundizar en los motivos de las conductas que aparecen.

Maestra: Ahora, la que no entiendo el problema soy yo. Marc y Francesc, ¿por qué no escuchasteis a las niñas?

Marc: Las escuchamos, lo que pasa...

Anna: Pero no hicisteis caso.

Maestra: Un momento, Anna. ¿Escuchasteis lo que os explicaban?

Marc: Sí, pero después nosotros apuntamos esto... que fue un malentendido... que nos lo pidiesen por favor... porque nosotros no lo queríamos hacer.

Elna: ¿Entonces por qué apuntasteis el problema?

Marc: Porque os fuisteis tan decididas a curar a Ariadna, que a nosotros no nos hacíais caso. Porque igual lo decíamos para que nos hicierais caso.

Anna: Perdona Marc, cuando apuntasteis el problema ya la habíamos curado.

Julia: ¡Ya! Y después de curarla os lo volvimos a explicar todavía más a ver si...

Marc: Pero yo...

Maestra: Un momento. ¿Es verdad, Marc, que después de curarla volvieron a explicaros el problema y tampoco las quisisteis escuchar?

Marc: No.

Maestra: ¿Es verdad, Francesc?

Julia: ¡Fuisteis a la clase y lo apuntasteis!

Francesc: A mi no me habían dicho nada.

Julia: Se lo dijimos a Marc.

Maestra: Pero Marc, ¿por qué no las querías escuchar? No lo entiendo.

Marc: Porque ellas, a lo mejor... porque pasaron de mi... y de Francesc igual. Y yo me había hecho daño y pasaron de nosotros dos.

Un objetivo, el de profundizar en el conocimiento propio, que la persona adulta puede favorecer preguntándoles por las razones de un comportamiento determinado y acompañándoles en su búsqueda, pero también facilitando un ambiente de diálogo en el que las personas implicadas en el conflicto puedan contrastar lo sucedido para reconstruirlo desde ambas perspectivas

La nueva organización, que consta de 10 datos, comporta un conjunto de significados e implicaciones que pasamos a exponer y analizar.

Modelo 2

Datos	Significados	Implicaciones
1. Los niños están jugando a pasarse la pelota por encima de la canasta.	1. Los niños están jugando a baloncesto en el campo que les corresponde.	1. La actuación de los niños es correcta.
2. Las niñas, que están jugando al tren, pasan por el campo de los niños.	2. Las niñas desarrollan parte de su juego en un espacio inadecuado.	2. La actuación de ellas es incorrecta.
3. Una de las niñas, Ariadna, cae encima de uno de los niños, Marc, y le hace daño.	3. Las niñas agreden a los niños.	3. Ariadna es la responsable de la agresión y Marc la víctima.
4. Las niñas culpaban a todos	4. Marc no puede personalizar	4. Marc no tiene por qué

los niños, no sólo a Marc, porque se pensaban que estaban jugando a fútbol en el campo de baloncesto.	el problema. Las niñas les culpan debido a un error en la interpretación que hacen de la realidad.	sentirse dolido. Las niñas fueron injustas por error.
5. Cuando pasó el problema, y después, cuando volvieron de curar a Ariadna, las niñas quisieron hablar con los niños para decirles que había sido un malentendido y que las perdonasen.	5. Las niñas intentaron rectificar lo erróneo de su conducta.	5. Después del conflicto, las niñas actuaron correctamente.
6. Cuando las niñas fueron a curar a Ariadna y se despreocuparon de Marc, éste se sintió triste, enfadado y dolido.	6. La conducta de ellas respecto a Marc motivó que éste se sintiese mal.	6. Ellas fueron injustas con Marc y, en consecuencia, son responsables de su malestar.
7. A pesar de todos los intentos, por parte de ellas, de hablar y de disculparse, Marc y Francesc no quisieron hablar, pasaron de todo y apuntaron el problema.	7. Los niños no atendieron los intentos de rectificar de ellas.	7. Ellos actuaron incorrectamente de manera consciente.
8. Los niños no quisieron escuchar a las niñas porque ellas, a pesar de que Marc se había hecho daño, pasaron de él y de Francesc.	8. Marc y Francesc no hicieron caso de las niñas porque estaban dolidos, resentidos.	8. Por resentimiento y dolor, ellos actuaron de manera incorrecta.
9. Marc y Francesc apuntaron el problema para que ellas les hiciesen caso.	9. Cuando apuntaron el problema, ellos pretendían llamar la atención de ellas, que les habían ignorado.	9. Al apuntar el problema, Marc y Francesc pretendían compensar la falta de atención de ellas.
10. Serapi, John y Gonzalo no quisieron apuntar el problema porque no querían meterse en líos, no porque estuvieran de acuerdo con las explicaciones que las niñas les dieron.	10. En el fondo, Serapi, John y Gonzalo estaban de acuerdo con lo que planteaban Francesc y Marc, no con lo que decían ellas.	10. Serapi, John y Gonzalo han engañado a las niñas por la comodidad de no verse implicados en un problema.

Del conjunto de datos, tres se conservan del modelo anterior, son los referidos a los momentos en los que sucedió el conflicto (1-3). Los siete datos restantes son aportaciones nuevas, todas ellas centradas en lo sucedido tras el conflicto. De ellos, dos (4 y 5) proceden de los modelos 1 y 2 de las niñas, y hacen referencia a sus conductas, actitudes y motivaciones. Los restantes aportan información sobre las conductas, actitudes y motivaciones de ellos.

Al desplazar al dato 4 del modelo anterior, el dato 4 de este modelo 2 permite a los niños entender la culpación de Marc, hecha por las niñas y una de las causas del conflicto, desde otra perspectiva. Al darse cuenta de que las niñas no sólo le culpaban a él sino que responsabilizaban a todos los niños, Marc deja de personalizar el problema. Al referirla al grupo, la culpa se socializa. Además, cambia el motivo que la explica. El grupo de los niños que juegan a baloncesto, Marc incluido, no es culpado por hacer daño a Ariadna sino por un error de interpretación que les llevó a pensar, a ellas, que ellos estaban jugando a fútbol en el campo de baloncesto. La sensación de injusticia personal que Marc tuvo en un primer momento –puesto que había sido Ariadna quién se había caído encima de él- se atenúa al matizarse. Al desprenderse de parte de la carga afectiva que la

acompañaba, la injusticia pasa a formularse como un problema. Una vez objetivada, la situación produce menos dolor.

Con el dato 5, la visión que los niños tienen del conflicto se amplía. Que ellas quisieran rectificar su conducta pero ellos se lo impidieran implica que si bien no actuaron correctamente en el momento del juego, ya que provocaron el accidente y les culparon, sí que lo hicieron en los momentos posteriores a la culpación.

Si con los datos que acabamos de ver el punto de vista de las niñas entra a formar parte de la representación que ellos se hacen de lo sucedido, los restantes les proporcionan una mirada desde los sentimientos y los intereses personales. Al profundizar en los motivos de una y otra parte, la delimitación de responsabilidades que permite este modelo se adecua más a la realidad.

El dato 10 explica las razones de la actuación de Serapi, John y Gonzalo, tres de los niños que también jugaban a baloncesto; en los 6, 7, 8 y 9, se explicitan las razones que movieron a Marc y Francesc a apuntar el problema. Al reconocer que no atendieron los intentos de rectificar de las niñas están aceptando que su actuación después del conflicto no fue totalmente adecuada. Curiosamente, el niño afectado por el accidente y su amigo íntimo son los únicos que no hacen caso de las razones de las niñas. Parece evidente la relación entre lo negativo de los sentimientos que los embargan y la incapacidad de incorporar el punto de vista de las personas a las que consideran responsables.

Una relación que se ve reforzada por los datos 6 y 8. La tristeza, el dolor y el enfado de Marc se explican por la conducta de ellas, que al actuar de manera injusta son responsables de sus sentimientos negativos. Éstos, a su vez, permiten entender que los niños hicieran caso omiso de las disculpas de ellas. La responsabilidad aparece, así, compartida. Ellos actuaron incorrectamente como consecuencia del dolor producido por la conducta inadecuada de ellas.

Con el dato 9 queda de manifiesto que Marc i Francesc apuntaron el problema para que la niñas les hicieran caso, acción que tenía como objetivo reclamar una atención que consideraban se les había negado en el momento del accidente. Lo que implica que la discusión en grupo del problema es vivida por ellos como un acto de desagravio.

#### *e.4.2. Modelos utilizados por las niñas*

Las niñas intervienen por primera vez cuando ellos ya han ofrecido una primera explicación del conflicto. Desde el principio simultanean dos modelos, el que utilizaron en el momento en el que se produjo el accidente (modelo 1) y aquél desde el que explican el conflicto a la clase (modelo 2). A diferencia del primero, el modelo 2 incorpora, ya, algunos de los datos explicitados por los niños en los momentos inmediatos al conflicto, con sus correspondientes significados e implicaciones.

La existencia de los dos modelos pone de manifiesto que la organización intelectual desde la que las niñas analizaban la realidad cuando ocurrió el accidente sufre un cambio rápido tras la culpación, y a raíz de las quejas de ellos, cosa que no sucede entre los niños.

#### *2.a) Modelo 1*

Es el modelo desde el que las niñas viven el conflicto (intervenciones 1 a 53). Los datos y las significaciones que lo conforman son diferentes a los correspondientes al modelo 1 de los niños. Ambos, sin embargo, comparten el hecho de incorporar, únicamente, datos referidos al propio punto de vista sobre el conflicto.

Es un modelo de vida muy corta, justo el tiempo que transcurre entre el accidente y el momento en que ellos se quejan de que les culpan injustamente. Aunque no aparece de manera explícita, las protestas de los niños parecen ser las que provocan los primeros cambios en el modelo inicial de ellas –según se desprende de lo que dicen-. Lo podemos ver en la primera intervención de Julia, recogida en el primer diálogo que ofrecimos para ilustrar el modelo 2 de los niños, donde rebate lo afirmado por Marc, cuando explica el problema a la clase. Y lo hace en pasado, como si ya en el momento inmediatamente posterior al conflicto tuviera conciencia del error que había cometido.

Cuatro son los datos de que consta el modelo. Tres se centran en la explicación del accidente y el último explica los momentos posteriores. Datos, significados e implicaciones conforman la siguiente organización:

Modelo 1

Datos	Significados	Implicaciones
1. Los niños chutan la pelota, la tiran hacia arriba.	1. Están jugando a fútbol.	1. Los niños desarrollan un juego de equipo.
2. Los niños están jugando a fútbol en el campo de baloncesto.	2. Los niños están desarrollando una actividad inadecuada en dicho campo.	2. La actuación de ellos es incorrecta.
3. Como están jugando a fútbol, cuando las niñas pasan por el campo de baloncesto jugando al tren, hacen caer a Ariadna.	3. Los niños agreden a las niñas.	3. Marc es el responsable de la agresión y Ariadna la víctima.
4. Las niñas les culpan de provocar la caída, al estar jugando a fútbol en el campo de baloncesto.	4. Los niños son responsables del accidente al estar desarrollando una actividad inadecuada en el campo de baloncesto.	4. Su responsabilidad deriva de su conducta incorrecta en el campo de baloncesto. Ellas sienten rabia cuando les culpan.

Para ellas, que los niños estén jugando con una pelota pequeña en el campo de baloncesto, que la chuten y la tiren hacia arriba (dato 1), significa que están jugando a fútbol. El juego implica una actividad de equipo. Por otra parte, que se desarrolle en el campo de baloncesto (dato 2) significa que la actividad en cuestión resulta inadecuada en ese espacio. Que la actuación de los niños es incorrecta, queda implícito en el significado. La caída (dato 3), que para ellos suponía una agresión de la que eran objeto, conserva, para ellas, la parte del significado correspondiente a la agresión. La diferencia radica en que tanto unos como otras se consideran a sí mismas como personas agredidas.

Con el último dato sucede un hecho curioso. Significan como inadecuado el que los niños jueguen a fútbol en el campo de baloncesto pero no el hecho de que ellas pasen por el campo de baloncesto mientras juegan al tren. Ello sucede porque se centran en la parte del dato que hace referencia al juego que ellos desarrollan y la relacionan con el accidente. Al explicarlo por la actividad inadecuada que los niños realizan en el campo de baloncesto y calificar su conducta como incorrecta, la segunda parte del dato, la que hace referencia a su paso por el campo de baloncesto mientras juegan al tren, es irrelevante.

A diferencia de lo que representa para los niños en el modelo 1, la culpa no significa para ellas dolor, puesto que no la reciben, sino expresión de la rabia que les produce la caída de Ariadna. Si para ellos implicaba injusticia, para ellas implica atribución de responsabilidad.

## 2.b) Modelo 2

Si lo situamos en el tiempo, los primeros datos del modelo 2 aparecen, ya, en el momento en que están explicando por primera vez el problema; a diferencia del modelo 2 de los niños, cuyos primeros datos no aparecen sino al final de la reconstrucción de la historia. Lo encontramos en las intervenciones 1 a 215.

Es un modelo que comparte algunas de las características del modelo 2 de los niños. Incluye un gran número de datos e incorpora, junto a los propios puntos de vista sobre el conflicto, otros pertenecientes al modelo de ellos. Como veremos en las intervenciones que presentamos a continuación, el peso de las compañeras y los compañeros es mayor que en el caso de los niños. Si entre ellos la evolución se debía, fundamentalmente, a las intervenciones de la persona adulta, la responsabilidad de la evolución del modelo de ellas se reparte, equitativamente, entre la maestra y los iguales.

Así, y en un contexto de búsqueda de soluciones, es el diálogo en torno a la solución propuesta por Marina, animado por la maestra, y las dudas que suscita en Mar, una de las compañeras de tren, lo que ayuda a Julia a clarificar la relación de la solución propuesta con las causas del problema.

Marina: Que Julia, me parece... Julia o el grupo... que creo que es... que le pregunten a Marc o a Francesc que si están jugando a baloncesto o a fútbol.

Maestra: O sea, que las niñas pregunten a los niños a qué están jugando, ¿no?, si juegan a baloncesto o a fútbol. ¿Qué os parece, a las niñas, esta propuesta?

Mar: Yo no entiendo lo que dice. Porque, por ejemplo, están jugando el partido, ¿no?, y yo les pregunto a qué están jugando y ellos me dicen que al escondite...

Marina: Pero si les pregunta, así Julia ya lo sabrá y no les culpará.

Maestra: ¿Por qué les culpaba Julia?

Mar: ¡Pero pasaría por allí!

Maestra: ¡Mar, escucha!

Julia: Porque me pensaba que estaban jugando a fútbol y estaban jugando a baloncesto.

Mar: ¿Y no tienen derecho a jugar?

Julia: ¡Sí, pero Mar, yo les pregunto para saberlo! Por ejemplo, la próxima vez que pase este problema igual estarán jugando a fútbol, entonces les preguntaré. Y si están jugando a fútbol, les culparé, pero si están jugando a baloncesto, no.

En el mismo contexto de búsqueda de soluciones, la intervención mediante la que Francesc corrige parte de la información contenida en la solución propuesta por Julia, no sólo provoca cambios en el modelo desde el que la niña explicaba las circunstancias del accidente sino también en la solución que había propuesto inicialmente.

Julia: Los niños, Marc y Francesc, y los que estaban jugando a baloncesto... que aunque lo hayan hecho sin querer... que se hayan caído sobre Ariadna, que la curen. Porque la tuvimos que ir a curar nosotras.

Francesc: Ariadna sobre Marc (se refiere a que es Ariadna quién se ha caído sobre Marc y no a la inversa).

Julia: Ya, pero también ella se hizo daño... Bueno, y que también Ariadna, o nosotras, vayamos a curar a Marc.

Para que la información proporcionada por una de las partes pase a integrar el modelo de la otra, es necesario que ésta la ratifique. Al favorecer que los datos aportados sean contrastados, la maestra asegura que la reconstrucción de los hechos sea conjunta. Sin embargo, el camino no siempre es fácil. Veámoslo.

Marc: Porque ellas, a lo mejor... porque pasaron de mi. Y de Francesc igual. Y yo me hice daño, y pasaron de nosotros dos.

Maestra: ¿Es verdad, Julia? ¿Puede ser que haya pasado lo que dice Marc y por eso no os quisieran escuchar?

Julia: Sí, pero después siguió jugando.

Maestra: Bueno, sí.

Julia: Además, Xus, lo más normal es que si no le hubiésemos curado nosotras, se hubiera ido a curar él; y no fue.

Maestra: Ya, pero escucha. ¿Es verdad, o no, que él estaba en el campo que le tocaba?

Julia: Sí.

Maestra: ¿Es verdad, o no, que fuisteis vosotras quiénes entrasteis en su campo?

Julia: Sí.

Mª del Mar: Fue la primera.

Maestra: ¿Es verdad, o no, que os caísteis vosotras?, ¿que cayó Ariadna sobre él?

Julia: Sí, pero Xus...

Maestra: ¿Es verdad, o no, que él se hizo daño?

Julia: Sí, pero...

Maestra: Espera un momento. ¿Es verdad, o no, que vosotras no os preocupasteis por él?

Mª del Mar: Pero después sí.

Maestra: Ya, pero en el momento que marchasteis... marchasteis todas con Ariadna, ¿no?

Julia: Sí, porque Marc no estaba llorando y Ariadna sí.

Cuando, como en este caso, los datos ofrecidos por la otra parte –los niños- encuentran la resistencia de los datos que integran el propio modelo, ayudarles a reconstruir la historia de los hechos consensuados hasta el momento les permite tener suficientemente presente el punto de vista de “los otros” como para que aceptar la convivencia, en el mismo modelo, de datos que en principio les resultaban contradictorios.

Ayudar a Julia a diferenciar la manifestación del sentimiento del sentimiento en sí, se convierte, en el siguiente diálogo, en un objetivo común de la maestra y de otras compañeras no implicadas en el conflicto.

Maestra: Escucha, una persona que no llora ¿quiere decir que no está preocupada o que no se ha hecho daño?

Cristina: Por ejemplo, a mi me hace daño aquí y no lloro.

Elna: A mi me duele la costilla y no lloro.

Maestra: ¡Ah!, ¿cómo creéis, entonces, que se sentía Marc cuando vosotras fuisteis a curar a Ariadna y a él le dejasteis en el suelo sin decirle nada?

Carlota: Triste.

Maestra: ¿Y qué más?

Julia: Enfadado.

Maestra: ¿Es verdad, Marc?

Elna: Dolido.

Marc: Sí.

Al diferenciar ambos aspectos del sentimiento y entender que no todo el mundo lo expresa de la misma manera, se consigue que los datos que coexistían en aparente contradicción (se hizo daño pero no lloraba, pasaron de él pero no se fue a curar) adquieran nuevos significados y, en consecuencia, se reorganicen y conformen un nuevo modelo en el que los puntos de vista de las dos partes coexistan.

Como sucedía en el caso en los niños, la cantidad de datos que componen el modelo 2 de las niñas es significativamente superior a la del modelo 1. Frente a los cuatro de entonces, doce conforman la nueva organización. De ellos, los cinco primeros hacen referencia al momento del accidente y el resto a lo sucedido después (6-10). Analicemos su configuración.

Modelo 2

Datos	Significados	Implicaciones
-------	--------------	---------------

<p>1. Cuando las niñas pasaron por el campo de baloncesto, Ariadna se cayó encima de Marc.</p> <p>2. El accidente ocurrió porque la primera de la fila pasó por el campo.</p> <p>3. Las niñas culparon a los niños porque se pensaban que estaban jugando a fútbol en el campo de baloncesto y por eso Ariadna se había caído.</p> <p>4. El conflicto surgió cuando las niñas culparon a los niños de provocar el accidente al jugar donde no tocaba, antes de saber a qué jugaban.</p> <p>5. Las niñas culparon a todos los niños, no sólo a Marc.</p> <p>6. Las niñas, cuando pasó el problema y se dieron cuenta del error, quisieron explicar a los niños que había habido un malentendido y que las perdonasen.</p> <p>7. Después, las niñas fueron a curar a Ariadna y no hicieron caso a Marc, porque pensaron que no se había hecho daño, dado que no había llorado, había seguido jugando y no se había ido a curar,.</p> <p>8. Cuando las niñas marcharon a curar a Ariadna y no le dijeron nada a Marc, éste se sintió triste y enfadado.</p> <p>9. Cuando volvieron de curar a Ariadna, de nuevo intentaron explicar el malentendido a Marc y Francesc, pero ellos no les hicieron caso y apuntaron el</p>	<p>1. La caída de Ariadna coincidió con el paso por el campo de baloncesto. Fue Ariadna quién hizo daño a Marc.</p> <p>2. La primera de la fila es la responsable del accidente.</p> <p>3. Ellos estaban desarrollando el juego en el lugar adecuado. Ellas les culparon porque pensaban que el accidente había ocurrido porque los niños estaban desarrollando una actividad inadecuada en aquel campo.</p> <p>4. El problema sucedió porque ellas responsabilizaron a los niños del accidente al confundir la realidad con lo que ellas pensaban sobre la realidad.</p> <p>5. Ellas no tenían ningún problema personal con Marc, el problema era con el grupo.</p> <p>6. Las niñas intentaron rectificar lo erróneo de su conducta.</p> <p>7. Realmente, las niñas no pasaron de Marc. Como él no demostró que se había hecho daño, las niñas pensaron que no le pasaba nada.</p> <p>8. La conducta inadecuada de las niñas hizo sentir mal a Marc.</p> <p>9. Una vez más ellas intentaron rectificar su conducta, pero Marc y Francesc se lo impidieron.</p>	<p>1. Los niños no son responsables del accidente. Ariadna es la agresora y Marc la persona agredida.</p> <p>2. Las niñas, y no ellos, son responsables del accidente.</p> <p>3. La actuación de ellos era correcta. Las niñas estaban equivocadas. Ellas les responsabilizaron del accidente porque creyeron que su conducta era incorrecta.</p> <p>4. Ellas son responsables del problema al no contrastar su idea con la realidad.</p> <p>5. Marc no tiene por qué sentirse personalmente dolido.</p> <p>6. Una vez tomaron conciencia del error después del problema, las niñas actuaron correctamente.</p> <p>7. La injusticia que ellas cometieron no fue intencionada sino fruto de un error de interpretación de la realidad. Su responsabilidad, por lo tanto, es menor. Si alguien no muestra sus sentimientos, no se puede saber lo que le sucede. Marc, con su actitud, también favoreció la conducta injusta de las niñas. La responsabilidad de ellas se atenúa.</p> <p>8. Fue la conducta de las niñas la que generó sentimientos negativos en Marc.</p> <p>9. Después de sucedido el conflicto, ellas actuaron correctamente. Marc y Francesc actuaron de manera incorrecta.</p>
--	---	--

problema.		
10. Marc no las escuchó porque pasaron de él cuando fueron a curar a Ariadna.	10. Marc no hizo caso de las razones de ellas porque, antes, ellas habían actuado incorrectamente.	10. La conducta incorrecta de Marc después del accidente se explica por la anterior de ellas. Las niñas tienen parte de responsabilidad en el hecho de que Marc no las escuchara.
11. Cuando las niñas explicaron a Serapi, John y Gonzalo que se habían confundido, ellos lo entendieron y se desmarcaron del grupo de los que quisieron apuntar el problema.	11. Serapi, Gonzalo y John rectificaron cuando oyeron las razones de ellas. Los tres actuaron de manera adecuada cuando ellas les explicaron lo sucedido después del accidente. El hecho de que ellas rectificaran cuando se dieron cuenta de lo inadecuado de su conducta, les permite a ellos entender lo sucedido.	11. Serapi, Gonzalo y John actuaron correctamente. No tienen responsabilidad alguna en que el accidente desembocara en un conflicto. La conducta de las niñas tras el accidente y el conflicto que le siguió, fue correcta.
12. Cuando Marc y Francesc apuntaron el problema, ellas ya no pudieron hacer nada.	12. Marc y Francesc, con su actitud, impidieron que hablaran sobre el accidente.	12. Marc y Francesc, con su conducta incorrecta después del accidente, provocaron que éste desembocara en conflicto.

Al incorporar el punto de vista de los niños, los datos que en el modelo anterior se referían al accidente son sustituidos por otros que suponen, ya, el reconocimiento de la propia responsabilidad. Además, y por primera vez, se empiezan a analizar las circunstancias que provocaron el accidente.

Cuando las niñas explican la caída no como consecuencia de la actuación incorrecta de los niños en el campo de baloncesto (dato 2 del modelo anterior), sino relacionándola con el paso de la fila por el campo (dato 2 del actual), están renunciando a la atribución de responsabilidades que habían llevado a cabo en el modelo 1. Ariadna aparece así como agresora y Marc como agredido. Por otra parte, la mayoría de los datos del modelo anterior analizaban el accidente; sólo uno se refería a los momentos posteriores. En este modelo, en cambio, las prioridades se invierten y la mayoría de los datos de que consta exploran las r tras la caída, las reacciones de unas y otros al respecto nte el mismo lo que concentra su interés. Al profundizar en su análisis, afloran los sentimientos, las actitudes y las conductas que explican que el accidente desembocara en conflicto.

Los datos 3 a 5 esclarecen lo sucedido en torno a la culpa que inicialmente atribuyeron a los niños. La localización del malentendido sobre el juego que ellos desarrollaban en el campo de baloncesto, les permite tomar conciencia de sus errores pero también explicitar los de los niños. El conflicto, ahora, tiene que ver con la injusticia cometida por ellas, al atribuir a los niños, de manera errónea, la culpa del accidente. Al diferenciar la idea la idea que ellas se habían hecho sobre la realidad de la realidad misma, están en condiciones de reconocer que ellos no habían provocado el accidente. Con el dato 5 las niñas quieren significar que no tienen ningún contencioso personal con Marc. Dado que se trata de un problema colectivo, Marc no tiene por qué sentirse personalmente dolido.

Los datos 6 y 7 tienen en cuenta la conducta de las niñas una vez tomaron conciencia de lo equivocado de su interpretación. Al buscar rectificar al darse cuenta del error que suponía culparles del accidente, su conducta fue adecuada. Además, el hecho de que no hicieran caso de Marc porque pensaban que no se había hecho daño, significa que en

realidad no pasaron de él; que la injusticia que pudieron cometer con el niño no fue intencionada sino fruto de un error en la interpretación de la realidad.

Marc, por su parte, también favoreció el error con su conducta. Si alguien no demuestra sus sentimientos, no hay manera de saberlos. La responsabilidad de ellas se atenúa. Todo sucede en un contexto en el que la conducta del “otro” empieza siendo asimilada a la propia. El razonamiento parece seguir el siguiente curso: “si cuando yo me caigo no lloro ni me voy a curar, y sigo jugando, es porque no me he hecho daño; entonces, si Marc se cae, no llora, no se va a curar y sigue jugando, es porque tampoco se ha hecho daño”. Progresivamente, las conductas de las personas que les rodean se irán diferenciando de las propias hasta adquirir significado por sí mismas.

El último bloque de datos que tienen en cuenta (8 y 10 a 12) se refiere a las conductas de los niños, a sus motivaciones, actitudes y sentimientos. Si en el modelo anterior los niños que jugaban a baloncesto aparecían como un todo, ahora el grupo se diferencia en dos, los que entendieron sus explicaciones sobre el conflicto y los que no les hicieron caso. Si bien Marc y Francesc no atendieron sus renovados intentos de rectificar (significado del dato 9) y, por lo tanto, su conducta es incorrecta; Serapi, Gonzalo y John actuaron de manera adecuada al desmarcarse de los que apuntaron el problema (significado del dato 11). No todos los niños tuvieron una conducta inadecuada. No todos comparten la misma responsabilidad respecto al conflicto que siguió al accidente. Curiosamente, y como señalábamos cuando comentábamos el modelo 2 de los niños, son los que no han recibido ningún daño en el accidente ni tienen lazos afectivos fuertes con el damnificado, quienes incorporan, desde el principio, los datos ofrecidos por ellas. Por lo que se refiere a las niñas, su actuación final fue correcta.

Con los datos 8 y 10, las niñas manifiestan la toma de conciencia de las razones y los sentimientos subyacentes a la conducta inadecuada de Marc.. Aceptar que Marc pudo sentirse triste y enfadado cuando, sin decirle nada, fueron a curar a Ariadna, significa reconocer que la conducta de ellas fue inadecuada y provocó sentimientos negativos en el niño. Ellas tienen parte de responsabilidad en el hecho de que Marc no escuchara sus disculpas.

El dato 12 complementa a los anteriores. Que ellas ya no pudieran hacer nada cuando ellos apuntaron el problema, significa que Marc y Francesc, con su actitud, bloquearon sus intentos de hablar de lo ocurrido. Las implicaciones que comporta vuelven a situar la conducta en el eje “adecuada-inadecuada” y plantea nuevas responsabilidades. Ellas habrían actuado correctamente y ellos no. Los niños serían responsables del conflicto que se generó después del accidente.

#### *e.4.3. Modelo común*

El modelo que nos ocupa se caracteriza porque los datos, los significados y las implicaciones que lo conforman, son compartidos. Lo encontramos en las intervenciones referidas a la segunda parte de las soluciones (215 a 621).

La cantidad de datos que lo conforman nos habla de su complejidad. Todos los referidos a la secuencia de hechos que constituye la historia del conflicto (datos 1 y 2 y 10-15) proceden de los modelos anteriores de una u otra parte; los referidos a la explicación física del accidente (datos 3 a 7) y el que tiene en cuenta las consecuencias inmediatas del mismo (dato 8) aparecen por primera vez en este momento del proceso.

Desde el punto de vista de los niños, el modelo supone la incorporación de las razones por las que ellas se dedicaron a atender a Ariadna y se despreocuparon de Marc (dato 13), y la inclusión de los datos referidos a las causas del accidente (datos 3 al 7). Para las

niñas los únicos datos nuevos son los referidos a las causas del accidente. Recordemos que ellas ya habían incorporado, en el modelo 2, todos los datos que los niños les habían ofrecido sobre su conducta y sus sentimientos en los momentos posteriores al accidente.

Todas las intervenciones que han favorecido la aparición del nuevo modelo se han producido en el contexto de búsqueda de las soluciones. Dicho de otra forma, durante el período de búsqueda de ideas para resolver el conflicto, y como consecuencia de la dinámica que se establece, se siguen incorporando datos nuevos. A continuación ofrecemos algunos ejemplos.

En el siguiente, M<sup>a</sup> del Mar consigue, por vez primera, relacionar variables para explicar el accidente y formular la primera solución que tiene en cuenta la fila en movimiento como fenómeno físico implicado en el mismo.

Julia: Yo me acuerdo, ahora, que era la primera. Y pasé por allí cuando estaban jugando en el campo de baloncesto, y yo era la primera. Mira, esto es el campo de baloncesto (señala la carpeta), entonces ellos se fueron para allá (señala un extremo de la carpeta) y nosotras pasamos por aquí (señala el otro extremo). Yo pasé por aquí porque no les veía, pero entonces, como Ariadna era de las últimas, cuando volvimos chocaron con Ariadna.

Maestra: Bueno, ¿pero Ariadna pasó por el campo, o no?

Julia: Sí.

Maestra: ¡Ah!

Julia: Sí, pero no sabíamos a qué estaban jugando.

Maestra: ¡Ah! Y la idea que antes ha dicho Cristina, de que no paséis por el campo de baloncesto, ¿qué os parece?

M<sup>a</sup> del Mar: Como el campo es tan largo y la primera está aquí, cuando hace la curva se tuerce. Y entonces Ariadna no puede evitarlo y se cae.

Maestra: ¡Es verdad! ¡Ahora lo entiendo!

Julia: ¡Como es tan largo el campo de baloncesto!

Maestra: ¡Ahora lo entiendo! Bueno, pues una solución para este problema. La primera de la fila no pasa por el campo de baloncesto, pero al girar la última, sí. Porque la cola hace así.

M<sup>a</sup> del Mar: Que no pasen tan cerca.

.....

Cristina: Cuando vayan a hacer el tren de correr, que no se pongan muy cerca al girar, que se pongan un poco lejos al girar. ¡Porque si no, pasa lo que pasa!, ¡que la gente se mete en el campo de baloncesto y se hace daño!

Maestra: ¿Qué te parece, M<sup>a</sup> del Mar?

M<sup>a</sup> del Mar: Es lo que decía yo.

El logro de M<sup>a</sup> del Mar es, sin embargo y una vez más, fruto del trabajo colectivo. La intervención de Julia, explicando los detalles de su experiencia como primera de la fila, y la de la maestra, ayudando a definir responsabilidades y a concretar soluciones, han puesto las bases de las relaciones que finalmente establecen M<sup>a</sup> del Mar y Cristina.

En otro momento y en un contexto en el que sus iguales están sugiriendo diferentes soluciones, M<sup>a</sup> del Mar responde con una serie de observaciones que las matizan.

M<sup>a</sup> del Mar: Les quiero decir una cosa a Julia y Anna. Que es... Julia, no siempre, cuando voy la última... a veces vosotras os cogéis del tren y hacéis... hacéis como muchas vueltas y a mi...

Una niña: Sí.

M<sup>a</sup> del Mar: ... Y a mi me hacéis caer. Y yo siempre os digo... entonces, siempre cuando estáis... cuando estáis haciendo así, un poco cerca del campo de fútbol... y entonces claro, me caigo.

Anna: Porque la última es la que va más fuerte y la que da más impulso.

.....

Mª del Mar: Y siempre os lo digo y no paráis... Y os quiero decir que no me lo... bueno, que lo hagáis pero tampoco tan fuerte, y que me lo hagáis pero cuando no esté tan cerca.

Julia: Sí, pues una solución... sí, que hagamos estos tiroliros así, cuando no estemos cerca del campo de fútbol ni de baloncesto.

La insistencia de María en los datos que tienen que ver con la relación caída-giros-distancia al campo, genera nuevas aportaciones de Anna, quién, como acabamos de ver, incorpora las variables “fuerza” e “impulso de la última de la fila” para explicar el accidente, y culmina con la intervención de Julia, quién recoge las observaciones de Mª del Mar y las formula como solución.

En el mismo contexto de búsqueda de soluciones para que la primera de la fila no entre en el campo, Marc propone una nueva idea.

Marc: Que tu, Julia... bueno, la última, que puede ser cualquiera, y tu sigues siendo la primera... y la última que le diga al penúltimo... que vaya más poco a poco.

Maestra: Eso ya lo hemos dicho. Que el último avise al anterior, que avise al anterior...

Julia: ... Que puedan llegar a decirle a los de delante que vayan poco a poco.

Maestra: A ver, Julia, me parece que estamos repitiendo ideas. Eso de que la última avise que pasáis por el campo hace mucho rato que lo habéis dicho.

Julia: Marc dice que cada vez vayamos más despacio.

Maestra: No entiendo nada, Julia. ¿Por qué queréis ir más despacio?

Marc: Para que nadie se meta en el campo de fútbol.

Maestra: A ver, Marc... yo puedo ir despacio y meterme igual en el campo. No entiendo esta idea tuya de que la última avise a la de delante, que avise a la de delante que vaya más despacio.

.....

Julia: Sí Xus, pero mira, tenemos el tren y todavía no hemos pasado por el campo de fútbol, y entonces el de delante no se da cuenta... entonces...

Maestra. Pero hagamos la idea de antes, de que la segunda avise. ¿Por qué queréis empezar por el final a avisar a la gente?

Una voz: Porque se cae en medio del patio.

Maestra: Pero ¿por qué se tiene que caer? ¿Quién se tiene que caer en medio del patio?

Marina: Sí, la última se cae.

.....

Maestra: ¿Pero el problema es que el último se cae al suelo?

Julia: No, que Ariadna era de las últimas y entonces, como corría tanto se caía al suelo, y entonces iba a parar al campo de fútbol y chocaba con Marc.

Maestra: ¿Pero ahora qué queréis, buscar soluciones para pasar poco a poco y que nadie caiga dentro?

Marc: Es para que no vuelva a pasar este problema.

Maestra: ¿Pero para que no se vuelva a repetir ya no sirven las soluciones que estáis diciendo, de pasar lejos del campo?

Marc: Sí, pero ésta es otra, por si ésa les falla alguna vez o no se acuerdan.

Mª del Mar: La que falla es la tuya.

Marc: Si no se acuerdan... yo me refiero...

Maestra: Mira lo que te está diciendo Mª del Mar, que la que falla es la que tu dices, de pasar cerca.

Marc: No, yo no digo pasar cerca. Yo digo que cada vez vayan más despacio cuando tengan el campo de fútbol al lado, y cuando giren ya pueden ir más rápido.

Maestra: ¡Ah, ya lo entiendo! A ver, vuelve a decir la idea. No te había entendido, perdona.

Marc: Que cada vez vaya más despacio... cuando se vayan acercando al campo. Y cuando hayan girado, que vayan más rápido. Y en el campo de baloncesto lo mismo.

.....

Mª del Mar: Marc, a veces, cuando pasamos por el campo de fútbol ya vamos poco a poco, porque ya lo sabemos. Lo que pasa es que la primera, cuando ya ha salido... las otras todavía están en... cuando ya ha salido, va más rápido. Y claro, las otras chocan... Claro, nos caemos.

De las ideas que se habían ofrecido hasta el momento, Marc conserva únicamente la parte relativa a la manera de pasar el aviso -desde la última a la primera de la fila- y propone sustituir el contenido del mensaje. Lo importante, para él, ya no es que la primera no pase por el campo, sino que cuando llegue cerca disminuya la velocidad. Una nueva variable, la velocidad de la primera, se incorpora a la explicación del fenómeno.

Las intervenciones de la maestra pidiendo que razonen la relación de la nueva variable con el accidente y señalen sus diferencias respecto a las soluciones anteriores, provoca que diferentes personas del grupo respondan aislando lo que de novedoso tiene la propuesta de Marc.

La dinámica que se crea lleva a Marc a reformularla teniendo en cuenta todos los aspectos que han ido surgiendo y las objeciones que se les han hecho. El resultado es una solución que no sólo tiene en cuenta, de cara a la prevención del accidente, el cambio de velocidad de la primera de la fila sino también la proximidad y el alejamiento del campo, y los giros.

La intervención de Marc, señalando las relaciones entre la velocidad de la primera, la proximidad al campo, los giros y el accidente, le sugiere a M<sup>a</sup> del Mar una nueva mirada. Ya no será la velocidad de la fila, concebida como un todo, la que se relacione con el giro y con la distancia al campo para explicar el accidente; la variable a tener en cuenta será el efecto que la aceleración de la primera de la fila tiene en las últimas en el momento en que se aleja del campo. De esta manera el accidente deja ponerse en relación con la voluntad de una de las partes, para explicarse por la incomprensión que las niñas tenían del funcionamiento de una fila en movimiento.

El modelo que surge de tal dinámica consta de quince datos. El análisis que realizaremos se limitará a señalar lo que los modelos anteriores aportan respecto a la secuencia de hechos y se detendrá con más detalle en lo que constituye la visión del accidente propiamente dicho.

Modelo común

Datos	Significados	Implicaciones
1. Los niños están jugando a baloncesto en el campo de baloncesto.	1. Ellos están desarrollando el juego en el lugar adecuado	1. La actuación de ellos es correcta.
2. Las niñas están jugando al tren. Al correr tanto la fila, la última se cae y va a parar al campo de los niños.	2. Las niñas desarrollan un juego diferente al de los niños. En el transcurso del juego ellas invaden el espacio de los niños. La invasión es accidental y tiene que ver con la velocidad de la fila.	2. La actuación de ellas, aunque no intencionada es incorrecta. La velocidad de la fila influye en el accidente.
3. Es la última de la fila, no la primera, la que pasa por el campo.	3. Es la última de la fila la que hace algo inadecuado.	3. Es la última de la fila quién provoca directamente el accidente.
4. La última se cae cuando las primeras dan vueltas muy fuerte y muy cerca del campo.	4. La caída de la última tiene que ver con los giros de las primeras cerca de campo y con la fuerza con que los realizan.	4. El accidente tiene relación con los giros de las primeras, la fuerza de los mismos y su distancia al campo. Las primeras de la fila son las responsables no intencionadas del accidente.
5. Como el campo es muy	5. La longitud del campo	5. La longitud del campo, los

largo, la fila se tuerce cuando la primera, que está al lado del campo, hace la curva.	explica que la fila se tuerza cuando la primera gira estando cerca de él.	giros de la primera y la distancia de ésta al campo, tienen que ver con el accidente. La responsabilidad del accidente está ligada a las conductas de la primera de la fila.
6. Aunque cuando se acerca al campo la primera disminuye la velocidad, las últimas se caen cuando la primera se va alejando del mismo y va más rápido.	6. La velocidad de la primera influye en la caída de la última. La primera provoca la caída de la última cuando, tras haberla disminuido, aumenta la velocidad.	6. La velocidad de la primera influye en el accidente. La ignorancia, por parte de la primera, de los efectos que producen sus cambios de velocidad en la fila compañeras, explica el accidente. Por lo tanto, no basta con contemplar la velocidad, hay que tener en cuenta, también, la desaceleración y la aceleración de la primera. Las conductas de la primera de la fila están relacionadas con el accidente.
7. Al entrar en el campo, Ariadna, que es la última, cae encima de Marc y los dos se hacen daño.	7. Son las niñas las que, sin querer, "agreden" a los niños. Miembros de las dos partes implicadas en el accidente sufren daños.	7. Ariadna es la responsable de la "agresión involuntaria" y, al mismo tiempo, resulta agredida. Marc, sin ser responsable es agredido.
8. Las niñas culparon a todos los niños que jugaban en el campo porque pensaban que estaban jugando a fútbol en el campo de baloncesto.	8. Ellas les culparon porque pensaban que el accidente había ocurrido al estar ellos desarrollando una actividad inadecuada en aquel campo.	8. Ellas les responsabilizaron del accidente porque creyeron que su conducta era incorrecta.
9. El conflicto sucedió porque ellas les culparon antes de saber a qué estaban jugando en el campo.	9. El problema sucedió porque ellas responsabilizaron a los niños del accidente al confundir la realidad con lo que ellas pensaban sobre la misma.	9. Ellas son responsables del problema al no contrastar su idea con la realidad.
10. Cuando se dieron cuenta de su error quisieron explicar a los niños que había habido un malentendido y pedirles que las perdonasen.	10. Las niñas intentaron rectificar una vez se dieron cuenta de lo erróneo de su conducta.	10. Una vez comprendieron su error, las niñas actuaron correctamente.
11. Las niñas, tras explicarse, fueron a curar a Ariadna y se despreocuparon de Marc. Lo hicieron porque pensaban que no se había hecho daño, ya que no había llorado, no se había ido a curar y había seguido jugando.	11. Su conducta con Ariadna fue adecuada. Con Marc no, por ignorancia. Fue el hecho de que él no demostrara que se había hecho daño lo que llevó a las niñas a pensar que no le pasaba nada. Por eso no se puede decir que pasaran de él.	11. La injusticia que ellas cometen con Marc no es intencionada sino fruto de un error de interpretación de la realidad. Si alguien no muestra sus sentimientos, no se puede saber lo que le sucede. Marc, con su actitud, también favoreció la conducta injusta de las niñas, por lo tanto es corresponsable de lo sucedido. La responsabilidad de ellas se atenúa.
12. Cuando marcharon a	12. La conducta inadecuada	12. Las niñas actuaron

curar a Ariadna y no le dijeron nada a él, Marc se sintió triste y enfadado.	de las niñas hizo que Marc se sintiera mal.	incorrectamente, por lo tanto son las responsables de los sentimientos negativos de Marc.
13. Cuando ellas se quisieron explicar, Marc y Francesc no les hicieron caso y apuntaron el problema.	13. Marc y Francesc, con su actitud, impidieron que hablaran sobre el accidente.	13. Marc y Francesc, con su conducta incorrecta después del accidente, provocaron que éste desembocara en un conflicto.
14. Marc y Francesc apuntaron el problema porque aquél estaba triste y enfadado con ellas.	14. Marc no hizo caso de las razones de ellas porque se sentía mal.	14. Fue la conducta de las niñas la que provocó sentimientos negativos en Marc y generó su conducta inadecuada. Ellas son, como mínimo, corresponsables de la conducta de Marc.
15. Cuando las niñas les explicaron a ellos que se habían confundido, Serapi, Gonzalo y John se desmarcaron del grupo de los que quisieron apuntar el problema.	15. Serapi, Gonzalo y John rectificaron cuando oyeron las razones de ellas.	15. Serapi, Gonzalo y John no tienen responsabilidad alguna en que el accidente desembocara en conflicto.

Los datos 1 y 7 a 15 son legado de modelos anteriores. Unos proceden de las niñas, otros de los niños, y configuran una historia del conflicto que pasamos a ofrecer.

“Los niños estaban jugando a baloncesto en el campo de baloncesto, las niñas jugaban al tren por todo el patio. En un momento determinado, y cuando ellas pasan por el campo de los niños, Ariadna cae encima de Marc y ambos se hacen daño. Las niñas, pensando que ellos estaban jugando a fútbol en el campo de baloncesto, culpan a Marc de la caída de Ariadna. Las protestas de los niños las sacan de su error respecto al juego que desarrollan, e intentan explicarse y pedirles disculpas. Sólo tres de entre ellos, Serapi, Gonzalo y John, atienden sus razones. Marc y Francesc, el niño afectado y su amigo, no. Tras el accidente, y dolido porque las niñas habían ido a curar a Ariadna y a él no le habían hecho caso, Marc, apoyado por Francesc, apunta el problema para discutirlo en clase. Por su parte, las niñas van a curar a Ariadna y no se preocupan de Marc porque ignoran que se haya hecho daño, puesto que no lo expresa en ningún momento”.

Historia que moviliza un conjunto de significados e implicaciones.

Mientras que la conducta de los niños es correcta puesto que están desarrollando el juego en el espacio adecuado, la de las niñas no lo es puesto que invaden el campo ajeno mientras juegan. Ello las hace responsables del accidente. Una responsabilidad a la que se añade otra, la de culpar a los niños, sin razón, de provocar el accidente en cuestión. Sólo cuando se dan cuenta de que han confundido la realidad con lo que ellas pensaban que era la realidad, empiezan a actuar correctamente e intentan, explicándose y excusándose, rectificar su conducta. Sin embargo, y una vez más por ignorancia, vuelven a actuar de manera inadecuada cuando ignoran a Marc y van a curar a Ariadna. No obstante, la injusticia que cometen con el niño no es intencionada sino fruto de un error de interpretación en el que Marc, al no expresar en ningún momento su dolor, también tiene responsabilidad. La responsabilidad de ellas, en consecuencia, se atenúa.

Por parte de los niños, la responsabilidad no los alcanza por igual a todos. Si bien Marc y Francesc, el afectado por el accidente y su amigo, actúan de manera incorrecta cuando desatienden las razones de las niñas y apuntan el problema, el resto de los niños actúa

correctamente cuando renuncian a apuntarlo tras las explicaciones de ellas. Sin embargo, la conducta de aquéllos responde a los sentimientos negativos que les provoca el hecho de que ellas ignoren a Marc para ir a curar a Ariadna. De esta manera se conforma una secuencia de hechos, relacionados entre sí, que explican el estallido del conflicto, y cuya responsabilidad afecta a las dos partes en litigio.

A diferencia de las responsabilidades ligadas a la gestación del conflicto, las que se refieren al accidente que lo precede y que está en sus orígenes, sí que están en función de una de las partes implicadas, exclusivamente. Los datos que sobre el accidente maneja este modelo son cinco. Excepto el 3, que aclara que fue la última de la fila quién entró en el campo, el resto (2 y 4-6) explora las diferentes variables que consideran están presentes en la entrada, no intencionada, de la última en el campo, y en la caída subsiguiente.

Con el dato 3, y contra lo defendido hasta el momento, es la última, y no la primera de la fila, la que, al invadir el campo, hace algo inadecuado y, por lo tanto, provoca el accidente. Con el 2 queda claro que la invasión del campo es accidental y tiene que ver con la velocidad. Una variable a la que, con el dato 4, se añaden otras tres para explicar la caída de la última de la fila: los giros de la primera de la fila, la “fuerza” de los mismos y la distancia al campo. El 5, por su parte, relaciona la longitud del campo, los giros de la primera y el cambio de dirección de la fila. Una relación que, sin embargo, no es correcta puesto que la fila se tuerce dependiendo del giro de la primera e independientemente de la longitud del campo. El dato 6 contempla la incidencia de dos nuevas variables en el accidente, la desaceleración y la aceleración de la primera de la fila: aunque la primera disminuya la velocidad cuando se va acercando al campo, seguirá provocando la caída de las últimas si, cuando se empieza a alejar de él, aumenta la velocidad.

La elaboración de este modelo supone que, en adelante, el conflicto se remite a un accidente que deja de explicarse en función de la conducta de una persona para conceptualizarse como un fenómeno físico que implica a un conjunto de personas organizadas en una fila. Como tal fenómeno físico, la fila presenta un comportamiento que depende de diferentes variables a saber, la velocidad, la desaceleración y la aceleración, los giros y la distancia al campo de las primeras de la fila.

Para ellas, entender que la caída se produjo no como consecuencia de su entrada irresponsable en el campo sino por un error de previsión, derivado de un conocimiento insuficiente del funcionamiento de la fila, supone aceptar la medida justa de su responsabilidad en el accidente. Diferenciar el accidente del conflicto les permite situarse como parte responsable pero también como víctimas de unas circunstancias, físicas y de relación, de las que ignoraban sus causas.

Desde el punto de vista de los niños, entender que les culparon por un error de interpretación y que el accidente se explica por la incomprensión de la fila como fenómeno físico, supone despojar el conflicto de todos los elementos afectivos con los que se le había investido, y que habían provocado la vivencia del accidente como una cuestión personal. Por otra parte, analizar el detalle de las circunstancias en que se produjo el accidente les permite diferenciarlo de un conflicto que contribuyeron a configurar.

Tanto para unas como para otros, la comprensión del fenómeno físico subyacente al accidente y de los entresijos del conflicto, supone avanzar en el conocimiento de una realidad que resulta amenazante sólo si se desconoce, y crecer con el convencimiento de que los conflictos no son sino desafíos al intelecto, ocasiones para acercarse más a las personas que constituyen el medio social en el que se produce el propio crecimiento intelectual y afectivo.

#### *e.4.4. Análisis de los modelos que se van sucediendo a lo largo del aprendizaje*

En el caso del conflicto que nos ocupa, a lo largo del proceso encontramos cinco modelos, dos exclusivos de los niños, dos característicos de las niñas y un tercer modelo, común.

Si comparamos la primera explicación que los niños dan del conflicto con la primera de las niñas, encontramos una diferencia fundamental. La visión de ellos en el momento que explican a la clase lo sucedido es la misma que elaboraron cuando se desencadenó el conflicto, sin matices que puedan llevar a pensar que se trata de dos tiempos diferentes (modelo 1). En cambio, cuando ellas dan su versión de lo sucedido al grupo utilizan, ya, dos modelos, uno para referirse al momento en el que vivieron los hechos (modelo 1), y un segundo (modelo 2) desde el que analizan el conflicto en ese instante.

A pesar de los quince días pasados desde la ocurrencia de los hechos, y de las explicaciones y disculpas de las niñas al respecto, ellos siguen contemplando los mismos datos que tuvieron en cuenta entonces, otorgándoles los mismos significados y derivando las mismas implicaciones. Entre los niños, por lo tanto, el modelo 1 no se modifica hasta que el conflicto pasa a ser objeto de análisis por parte del grupo y entra en contacto con los modelos 1 y 2 de las niñas.

Por contraste, la vida del modelo 1 de las niñas es muy corta. Justo el tiempo que transcurre entre el instante en el que, tras el accidente, ellas les responsabilizan del mismo, y el momento en el que ellos rechazan tal acusación. La incorporación de las informaciones que les están dando los niños es inmediata, y con ella la transformación del modelo 1. Podemos decir que la permeabilidad a los datos procedentes del modelo “del otro” es superior entre ellas.

Y al lado de la diferencia, la semejanza. Los modelos 1 de ambas partes se caracterizan por estar centrados en el propio punto de vista y, en consecuencia, reflejan vivencias opuestas de una misma situación, la que desemboca en el conflicto.

La visión unilateral, característica del modelo 1, deja paso, a la coexistencia, en el modelo 2, de datos procedentes de la otra parte en conflicto.

Entre los niños se produce un cuestionamiento de algunos aspectos de la propia conducta. Y es, precisamente, la incorporación de la mirada de ellas, lo que les permite una nueva mirada, más reflexiva, más profunda y más crítica, sobre el conflicto y sus causas. Al profundizar en los “por qué” empiezan a reconocer lo adecuado de algunos aspectos de la conducta de las niñas, en los momentos posteriores al conflicto, y a cuestionarse algunas de las reacciones que ellos han tenido. De esta manera, al lado de las razones que explican el comportamiento de ellas, aparecen las motivaciones, los intereses y los sentimientos que están en la base de las propias actitudes y conductas.

También entre ellas la incorporación de la mirada de la otra parte genera un proceso de reflexión, y con él, el despertar, a la conciencia, de los propios errores. A partir de este momento la responsabilidad deja de asociarse, únicamente, a la parte que ha provocado el accidente, y el conflicto aparece como resultado de un entramado de actuaciones que implican a ambas partes. Progresivamente, y en la medida en que se demuestra que el conflicto no tiene una sino tantas versiones como partes implicadas, éstas pasan a actuar como integrantes de un equipo empeñado en clarificar una historia que no está definida de antemano.

En el conflicto que nos ocupa, el proceso de elaboración del modelo conjunto no finaliza cuando se ha conseguido un primer consenso en torno a lo sucedido y se empiezan a buscar soluciones. Ocurre que en el mismo proceso de pensar soluciones efectivas se plantea la necesidad de controlar nuevas variables y, en consecuencia, de profundizar, aún más, el análisis del problema. Cada una de las partes aporta nuevos datos, que suponen más riqueza pero desmontan aquella primera historia compartida. Y el proceso de reconstrucción se reanuda.

Sólo a partir de un momento determinado, avanzado el proceso de búsqueda de soluciones, los datos que manejan ambas partes son los mismos, e idénticos sus significados e implicaciones. La evolución, en adelante, enriquecerá el modelo común.

Recorramos ahora la historia de los modelos de nuestras y nuestros protagonistas, fijándonos en el tipo de datos que los conforman. Observamos que en los modelos 1 la mayoría de ellos corresponden a las circunstancias en que se ha producido el accidente y a las responsabilidades consiguientes. Sólo uno hace referencia a la culpación que está en los orígenes del conflicto. En los modelos 2, en cambio, la tendencia se invierte y la mayoría de los datos se refieren a los momentos posteriores al accidente, cuando tiene lugar la culpación. Finalmente, en el modelo común se produce un fenómeno curioso, se incorporan, de los modelos 2, los datos referidos a la culpación -que aparecen de manera implícita- y se profundiza en todo lo que tiene que ver con el accidente, visto desde el punto de vista del fenómeno físico que lo produjo.

Todo sucede como si una vez delimitadas las responsabilidades de unas y otros en los diversos momentos del conflicto, toda la atención se concentrase en la comprensión del fenómeno que produjo el accidente, el desplazamiento de una fila de longitud determinada.

### e. 5. Análisis de las soluciones

En el esquema que ofrecemos a continuación aparecen las 43 soluciones que las personas del grupo, protagonistas incluidas, imaginan para el conflicto. Como siempre, las hemos ordenado en el tiempo y hemos puesto el número de intervención mediante el que se pueden localizar en la transcripción. Incluimos, también, el nombre de la persona que ha imaginado la solución y la transcripción literal de la misma.

Soluciones imaginadas para el conflicto

Soluciones	Quién ha imaginado la solución	Transcripción
1 (int. 55)	Cristina	"Que Marc y Miquel digan a las niñas que estaban haciendo el tren de correr, que por favor no pasen por allí, que estamos jugando y seguramente les haremos daño".
2 (int. 67)	Bernat	"Que cuando ellas estaban jugando al tren de correr, pues que Julia también les pueda decir... Que Marc y Francesc digan a Julia que no estaban jugando a fútbol, que estaban jugando a baloncesto"
3 (int. 74) <i>Relacionada con la 2</i>	Marina	"Que Julia, me parece, Julia o el grupo... que yo creo que es... que le pregunten a Marc o a Francesc si están jugando a baloncesto o a fútbol".
4 (int. 107) <i>Relacionada con la 1</i>	Anna	"Que vigilemos por donde pasamos, y que si les molestamos nos lo digan".
5 (int. 112)	Marc	"La próxima vez, que las niñas piensen que si pasan

<i>Relación con la 1 y la 4</i>		por allí se harán daño porque igual se cae alguien”.
6 (int. 114)  <i>Relación con la 5, la 1 y la 4</i>	Cristina	“Que antes de empezar a jugar al tren de correr, que se organicen un poco entre todas. Que hagan una especie de reunión, que digan que por allí no pasarán porque igual nos hacemos daño y puede haber un problema y... “
6+3 (int. 120)  <i>Suma</i>	Mar	“Que también les pregunte, como decía Marina, si están jugando a fútbol o a baloncesto”.
7 (int. 131 y 133)	Elna	“O que paséis, si no hay gente...Si veis que no hay gente, podéis pasar tranquilamente”.
8 (int. 135 y 137)	Julia	“Los niños, Marc y Francesc y los que estaban jugando a baloncesto, aunque lo hayan hecho sin querer, que se hayan caído sobre Ariadna, que la curen, porque tuvimos que ir a curarla nosotras... Bueno, y también que Ariadna o nosotras vayamos a curar a Marc”.
9 (int. 215)  <i>Relación con la 5 y la 4</i>	Miquel	“Que cuando las nenas... no pasen, porque les molestarán a los que están jugando en el campo de baloncesto”.
10 (int. 230)  <i>Relación con la 4, la 5 y la 1</i>	Mª del Mar	“Que no pasen tan cerca”.
11 (int. 232)	Iris	“Que en vez de apuntar el problema, si queremos podemos buscar al arreglador de problemas y lo arreglamos en el patio”.
12 (int. 240)  <i>Relación con la 11</i>	Mar	“Cogiendo un poco la idea de Iris también. O sea eso que ha dicho del arreglador de problemas... Al cabo de un rato, cuando ya se hubiesen tranquilizado, Marc, Ariadna, y el grupo también, lo podían haber arreglado”.
11+12+13 (int. 257)  <i>Suma</i>	Mar	“Primero aclaráis el problema. Si vieseis que podíais arreglarlo vosotros, ya no haría falta apuntarlo. Si no pudieseis, haría falta el arreglador de problemas. Y si no, pues le apuntáis”.
14 (int. 267)  <i>Relación con la 1 y la 10</i>	Cristina	“Cuando vayan a hacer el tren de correr, que no se acerquen mucho al girar, que se pongan un poco lejos al girar. Porque si no pasa lo que pasa, que la gente se mete en el campo de baloncesto y entonces se hace daño”.
15 (int. 271)  <i>Relación con la 10 y la 14</i>	Julia	“Que hagamos caso a Mª del Mar. Que intentemos no tener aquel vicio de pasar por allí y hagamos caso a Mª del Mar de lo que nos dice”.
16 (int. 273)	Marc	“Tengo una solución. Que la próxima vez nos preguntes, antes de empezar a jugar, si podéis pasar por allí. Porque cuando vosotros vinisteis, nosotros no sabíamos que pasaríais por allí”.
17 (int. 285, 290 y 292)  <i>Relación con la 15</i>	Julia	“... ¡Ay, la derecha!, porque íbamos así cogidas. Pero si ya no le hace daño la derecha, pues que te pongas un poco más al medio porque... Porque así podrás avisar... que no pasemos por allí”.
18 (int. 305 y 307)  <i>Relación con la 17</i>	Julia	“He tenido, quizás, otra solución para ir bien, pues que... que el que vaya segundo o segunda, que le diga a la primera que no pase por allí”.
19 (int. 307)  <i>Relación con la</i>	Julia	“Que los otros también nos lo digan”.

18		
20 (int. 312, 314, 316, 318 y 320)  <i>Relación con la 15, la 17, la 18 y la 19</i>	Julia	"Que la primera se intente acordar de que no tienen que pasar por el campo, pero si no se acuerda, que sea la segunda la que lo haga... Y si ésta no se acuerda, que sea la tercera... Y si ésta no se acuerda, la cuarta... Y si no, la quinta..."
15+20 (int. 322)  <i>Suma</i>	Ferran	"Si las otras... que si todavía no os acordáis las primeras, y éstas... y la última sí que se acuerda y no la oyen, le puede decir a alguien de al lado suyo: "dile que no pasen por el campo de fútbol y baloncesto"... y la otra se lo dice a la otra y a la otra, hasta la primera".
21 (int. 335)  <i>Relación con la 20</i>	Marina	"Que las primeras hagan un poco más de memoria".
22 (int. 336)  <i>Relación con la 5 y la 1</i>	Marc	"Es una idea para solucionar el problema. Que las niñas no pasen por el campo de baloncesto ni de fútbol, y que el que sea el último de la fila que no vea caer a nadie. Y si se va a caer alguien, que se paren".
23 (int. 339 y 341)  <i>Relación con la 6 y la 20</i>	Mar	"Mira, primero de todo, cogiendo la idea un poco de Cristina, que también se haga una reunión. Pero en vez de decir lo que dice Cristina, que digan que la última del tren de correr tiene que pensar por dentro "no tenemos que pasar por el campo de fútbol". Y que empiecen a ir. Y si la última ve que se están acercando al campo de fútbol, pues que la última le diga a la penúltima "fútbol"... Y así ya sabemos lo que quiere decir. Y la penúltima que se lo diga... Ir tirando hasta que la primera... muy rápido esto... hasta que la primera se de cuenta y vea que se está acercando al campo de fútbol. Y entonces que ya se vaya de allí".
20+21 (int. 346)  <i>Suma</i>	Mar	"Porque la primera, si se acuerda, tiene que estar concentrada por donde pasa. Por eso, que la última, que sólo se coge con una mano, que si lo ve lo vaya pasando".
24 (int. 351)  <i>Relación con la 5 y la 20</i>	Francesc	"Que en vez de pasarlo de uno en uno, lo pasen de tres en tres".
25 (int. 360)  <i>Relación con la 20, la 21 y la 22</i>	Anna	"Que vaya la primera, que de vez en cuando se vaya girando y así podrá vigilar... vigilar la fila, si alguien se hace daño, si alguien pasa por el campo de fútbol".
26 (int. 362)  <i>Relación con la 23 y la 25</i>	Julia	"Entonces, igual están a punto de entrar en el campo de fútbol... Pues la primera mira hacia los últimos e igual los últimos la miran con cara de eso, de fútbol... ¡igual se acuerda"!.
23 en parte (int. 364 y 372) <i>Relación con la 22 y la 23</i>	Iris	"Cogiendo la idea que ha dicho antes Cristina, que primero hacemos como una reunión y nos acordamos de no pasar por el campo de fútbol y de baloncesto... y así cuando empezamos a correr... Y entonces, cuando nos pongamos a correr... así la primera no pasará por el campo de fútbol".
27 (int. 374)  <i>Relación con la 19 y la 23</i>	Cristina	"Sí, y otra cosa, que cuando vayan a pasar corriendo por el campo de fútbol, que todas digan, gritando... pero no demasiado fuerte porque así, como son tantas, las dos primeras lo oirán..., que digan "Julia" o la que sea primera".
28 (int. 398)  <i>Relación con la 6</i>	Julia	"Que antes de hacer el tren de correr, hacemos algunas normas: que no se puede hablar, que no se puede pasar por el campo de fútbol, que no podemos culpar a las personas sin saberlo..."

29 (int. 406) <i>Relación con la 14 y la 22</i>	Mª del Mar	"Y os quiero decir que no me lo... bueno, que lo hagáis pero tampoco tan fuerte. Y que me lo hagáis pero que no esté tan cerca".
30 (int. 407) <i>Relación con la 22 y la 26a</i>	Julia	"Sí, pues una solución... sí, pues que hagamos estos tiroiros así, cuando no estemos cerca del campo de fútbol ni de baloncesto".
26b (int. 413) <i>Complementa</i>	Francesc	"Que... que cuando... que cuando empiece la última o unas cuantas, a la primera... a la primera le pueden hacer... (señalan con el brazo una dirección), indicando que a fútbol y a baloncesto no pueden pasar".
26 (int. 424 y 426) <i>Repetición</i>	Voz	"Pues que se vayan girando... Pues que vayan mirando a la última".
31 (int. 428 y 430) <i>Relación con la 6 y la 26b</i>	Cristina	"O que antes lo planeen. Que planeen que haga así (hace un gesto con el brazo), que quiere decir que por allí no pasen que se harán daño".
32 (int. 459, 461 y 469) <i>Relación con la 23</i>	Marc	"Que tú Julia..., bueno la última, que puede ser cualquiera y tu sigues siendo la primera..., y la última que le diga al penúltimo, el penúltimo... que vaya más poco a poco para que no se meta nadie en el campo de fútbol".
33 (int. 490) <i>Relación con la 32 y la 14</i>	Marc	"No, yo no digo pasar cerca, yo digo que cada vez vayan más poco a poco, cuando tengan el campo de fútbol al lado. Y cuando giren ya pueden ir más rápido".
32 (int. 527) <i>Relación con la 7, la 20 y la 25</i>	Anna	"Es una idea para no chocar. Que en vez de ir a sitios donde la gente juegue, que la primera mire y pase por sitios que no..." (en contexto de responder a la pregunta "¿qué soluciones os parecen mejor de las que hemos dicho?")
34 (int. 549 y 551) <i>Relación con la 20 y la 21</i>	Marc	"Que las niñas apunten en la puerta, en un papel enganchado, que no pasen por el campo de fútbol o de baloncesto, y que antes de entrar le miren. Y en la del patio (a la puerta)".
35 (int. 553) <i>Relación con la 33 y la 6</i>	Ferran	"¡Tengo una idea! Mi idea es cómo planear un circuito... Si esto es el patio... esto... haces un cuadrado... poner a las normas dibujos".
36 (int.s 588 y 591) <i>Relación con la 34</i>	Miquel	"En vez de quedárselo en la cabeza, la primera, que le tenga en las manos. Primero mira el plano y empieza a correr... Al principio te lo miras, después corres, después te le vuelves a mirar".

Si hacemos un recuento del número de personas que imaginan soluciones para el conflicto, sumamos 14 (sobre 21), lo que representa un 66% del total. De ellas, un 21% hacen una única propuesta y el 79% restante más de una. De las 14, un 43% son parte implicada en el conflicto y el 57% son personas del grupo no implicadas en el mismo.

Si analizamos las soluciones desde el punto de vista de las relaciones que mantienen entre sí, encontramos que, de las 43 existentes, un 14% no tienen ningún tipo de lazo, un 9,3% se elaboran sumando soluciones anteriores, sin añadir ningún dato nuevo, un 2,3% son una repetición de soluciones anteriores, un 2,3% complementan una solución anterior y un 72%, es decir, la mayoría, surgen en relación a una solución anterior.

Si tenemos en cuenta la relación de las soluciones con las causas del conflicto, y consideramos su capacidad para preveerlo y el nivel de autonomía que suponen, podemos clasificarlas en los cuatro grupos que ofrecemos a continuación:

a) Es el tipo de soluciones menos evolucionado, ya que deja en manos de la persona agredida la resolución del conflicto. Dos soluciones, la 1 y la 2, se inscriben en esta categoría (el 4,6%), y aunque ambas intentan prevenir el conflicto sólo la 1 habilita fórmulas eficaces. La segunda, de tipo mágico, supone que los niños adivinan lo que piensan ellas.

b) Un segundo tipo corresponde a aquellas soluciones que implican a las dos partes, por igual, en la resolución del conflicto, sin tener en cuenta quién lo ha iniciado. No previene el conflicto, actúa a posteriori, corrigiendo sus efectos, e implica el cuidado del otro. Hay una única solución de este tipo, la 8 (2,3%).

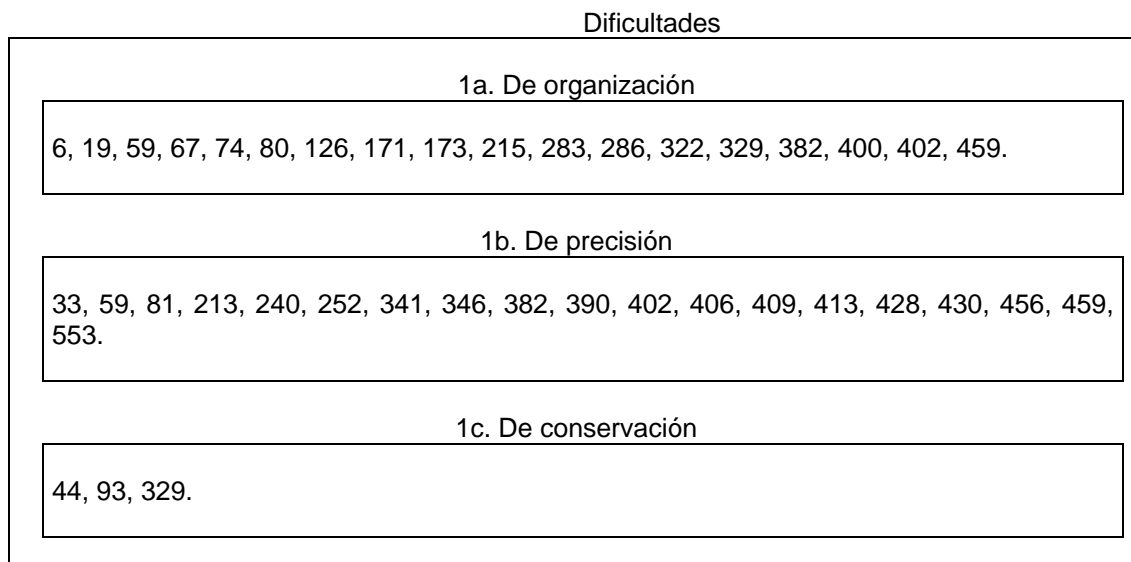
c) Otro 5% de las soluciones recorre a los iguales –la persona arregladora o el grupo-, buscando ayuda para analizar el conflicto y solucionarlo (la 11 y la 12).

d) De las cuarenta y tres soluciones imaginadas, 38 (el 88%) tienen en cuenta quién ha originado el conflicto y ponen en sus manos la iniciativa para resolverlo. De ellas, una comporta autonomía total de las personas implicadas a la hora de resolver el conflicto pero no concreta los medios para hacerla efectiva (solución 11+12+13, que representa el 2,3%). Se trata, más bien, de una declaración de principios. Las 37 restantes (86% de total) sí que proponen medidas concretas para prevenir el conflicto. De ellas, sólo 6 (el 16%) tienen en cuenta las características del fenómeno físico implicado en el accidente que origina el conflicto.

#### e. 6. Análisis de las dificultades

La recogida de las dificultades que tiene el alumnado para analizar y resolver el conflicto, y su clasificación, nos permite tener una idea más clara de cuáles son los obstáculos fundamentales a los que se enfrenta para, posteriormente y a partir de ellos, elaborar estrategias de aprendizaje más adecuadas.

En el esquema que ofrecemos continuación las veremos agrupadas según los criterios seguidos en anteriores conflictos, y que pasamos a recordar: “de organización del discurso”, “de precisión”, “de conservación”, “de diferenciación”, “de escucha” y “de autonomía afectiva”.



1d. De escucha

123, 286, 340, 528.

Cuatro son los tipos de dificultad que aparecen en este conflicto. De entre ellas, las más frecuentes son las de precisión y las de organización, que representan un 43% y un 41% de las dificultades, respectivamente. Porcentajes menores presentan las de escucha y las de conservación, con un 9% y un 7% del porcentaje total. No aparecen dificultades de diferenciación ni de autonomía afectiva.