

# Notas sobre el ajedrez escolar

Javier Caramia | Licenciado en Educación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

## Ajedrez escolar

En la revista *QUEHACER EDUCATIVO* N° 113 (Junio 2012), pp. 9-10, hemos publicado una síntesis de las ponencias compartidas en Posadas, Misiones, en el 2° Congreso Provincial de Ajedrez Educativo. En el referido artículo hemos expuesto nuestra intención de continuar acercándoles información sobre el ajedrez escolar, relacionándolo con áreas del conocimiento con las que estamos comprometidos.

En esta oportunidad nos es muy grato poder publicar un artículo escrito para nuestra revista por el Lic. Javier Caramia. El autor actualmente integra el equipo de coordinación del Programa de Ajedrez Escolar de la Ciudad de Buenos Aires, como coordinador pedagógico. Además trabaja en formación docente y educación media como profesor en Psicología y Ciencias de la Educación. Es jugador federado de ajedrez y ha escritos los libros: “Iniciación al Ajedrez” (2004), “Motivos Tácticos Básicos” (2004) y como coautor con Alejandro Moretti, “Didáctica del ajedrez escolar” (2009), editados todos por el sello Álvarez Castillo Editor.

A través de la lectura de su trabajo quisiéramos que ustedes, lectores creativos y ávidos de experiencias innovadoras, puedan reflexionar sobre las prácticas de enseñanza.

Natalia Núñez y Olga Belocón

## Preámbulo

En primer lugar debo afirmar: soy un jugador. Un anuncio con connotaciones poco halagüeñas sobre la persona que lo pronuncia; es fácil pensar que quien dice “soy un jugador” esté al borde de la ludopatía, sea un *habitué* de los casinos y bingos, amante de las ruletas y los naipes, y que pierde, incluso, aquello que no tiene. Pero no; “soy un jugador” no debe, *no debería necesariamente*, remitir a eso. El juego es mucho más serio y más importante de lo que pueda parecer a los bienpensantes y, si bien es cierto que hay personas que caen en patologías relacionadas con el juego, la mayoría de los jugadores estamos, afortunadamente, libres de ellas.

Como en este trabajo se habla de un juego, me pareció pertinente declararme jugador, pero

es preciso decir, rápidamente, que quien redacta estas páginas siente muy poca pasión por el juego en los términos mencionados más arriba y no frecuenta casinos ni efectúa apuestas que comprometan su modesta economía. Soy jugador, digo, porque, entre otras cosas, soy ajedrecista, y un rasgo que nos “atraviesa” a los jugadores de ajedrez es el jugar, nos gusta jugar y no únicamente al ajedrez. Nos sentimos cómodos en los juegos; quizá no sea fácil explicar por qué esto es así, pero podría decirse que tenemos un “diablo lúdico” en el cuerpo. Diablos o dios, da lo mismo: ambos, en todo caso, crean un orden, fundan un espacio mágico regido por rigurosas leyes, y en ese tiempo y espacio mágicos «*mientras jugamos estamos a salvo: de la deriva, del sinsentido, del vacío*» (Scheines, 1998:25).

## Ajedrez y educación

La conexión “ajedrez y educación” ha sido transitada numerosas veces. En la mayoría de los casos ocurre que el vínculo está, podría decirse, entorpecido por una terca búsqueda de justificación basada en las propiedades intrínsecas del ajedrez, por un intento de demostrar que este rebosa de perfección y virtudes que no existirían en otros juegos. Parecería ser un modo de enunciar: no nos expulsen de la escuela, nuestro juego es tan virtuoso que su mera inclusión redundará en beneficios notables. El paso siguiente es servirse del calificativo “ciencia” (esa curiosa afirmación del ajedrez como “juego ciencia” que apenas merecería un intento de refutación) y buscar la costilla matemática de las piezas y el tablero. Aún, hay otro paso: la enumeración de las “personalidades” que practicaron el “noble” juego<sup>1</sup>.

Es en ese momento en el que las ideas empiezan a atenuarse. Porque hablar acerca del costado ajedrecístico es solamente uno de los puntos de esa conexión. También habría que decir algunas palabras de la educación escolar y, más todavía, de cuál o cuáles podrían ser los modos de conectar el juego del ajedrez y las prácticas escolares. En cualquier caso, las propiedades del ajedrez no son suficientes para establecer, sin más, una relación ajedrez-escuela, usando a la matemática como aglutinante. De hecho, la música también tiene propiedades matemáticas y, no obstante, esa faceta queda inexplorada, por lo general, en el ámbito escolar.

Los más reiterados son esos escritos que anudan ajedrez y educación de un modo unidireccional, en los cuales subyace –o es explícito– el siguiente aserto: *el ajedrez sirve para algo*. Aquí, digamos, se toma al ajedrez para instrumentalizarlo. En sí mismo, es legítimo tal posicionamiento, aunque, desde mi perspectiva, adolece de un defecto: no explota toda la potencia del ajedrez. Y otro inconveniente: si eso que, según se afirma, el ajedrez ayudaría a lograr no fuera cierto, el ajedrez debería egresar de la escuela y seguir su “trabajo” en el ámbito deportivo. Por el contrario, soy partidario de que el ajedrez escolar es valioso por sí mismo (independientemente de si se encuentra “algo” para lo que pueda servir), aunque eso no lleve, necesariamente, a que en todas las jurisdicciones escolares del mundo se decida incluirlo:

<sup>1</sup> De ahí algo de mi calificativo de “curiosa” a la frase “juego ciencia”. Los que dicen eso luego hacen la lista como si tal cosa fuera un razonamiento, como si los genios de esa lista no hubiesen jugado a la casita robada también.



también es valiosa la lógica y no está en todos los diseños curriculares.

Entonces, afirmo que el ajedrez escolar es susceptible de ser pensado en un movimiento *bidi-reccional*. El camino de vuelta estaría dado por el acercamiento de lo escolar hacia el ajedrez, el acercamiento de un maestro o maestra que consideran que para su trabajo cotidiano en el aula, será él o ella quien se acerque a ver qué puede encontrar en el ajedrez escolar que, mientras tanto, *estará ahí, haciendo su propia labor de plantear problemas continuos, de simbolizar el mundo de los niños, ofreciendo ese espacio necesario y potente que es el juego*. Estará haciendo eso y esperando, a la vez, ese movimiento que permita, al enlazar prácticas, reforzar la función escolar.

Veamos unas notas acerca del ajedrez para pensar qué puede ir a buscar –y encontrar– lo escolar allí.

## Del juego ajedrez

El ajedrez es, primeramente, un juego. Es esa su marca distintiva. Y el juego es “inútil”, no sirve para nada; o mejor dicho, no sirve para nada de aquello que buscan quienes se acercan *desde afuera* y pretenden instrumentalizarlo con otros propósitos, nobles tal vez, pero ajenos al juego mismo. Que no sea útil no implica que no sea grave, respetable y trascendente. El hecho de que el ajedrez sea un juego de estrategia en el cual diversas operaciones del pensamiento deben ponerse en práctica no le quita su aspecto inútil, como otros juegos y deportes. Para las buenas gentes tal vez pueda sonar un poco desconcertante esto que afirmo, pero lo hago apoyándome



en autores que han teorizado sólidamente sobre el tema, como Graciela Scheines, quien en una conferencia dice:

*«Yo creo que cuando uno juega auténticamente, habita la eternidad porque se olvida de la historia, del tiempo que corre hacia la muerte. (...) Creo que sólo cuando jugamos juegos inútiles, cuando jugamos simplemente, el juego resulta “útil” en una dimensión trascendente, ontológica: nos hace crecer como seres humanos. (...) hay que jugarlo porque es inútil. Entonces sí tiene valor, un valor ontológico, nos hace crecer desde adentro en una dimensión que ni imaginamos.»* (Scheines, 1999)

Aquí se ve a qué hace referencia la utilidad o inutilidad del juego. Esta filósofa ha advertido en uno de sus libros (Scheines, 1998) que hemos cambiado la máxima “la letra con sangre entra” por “la letra con juego entra”, hecho por el cual no hay que alegrarse porque ese espacio de intimidad que había quedado resguardado de la mirada de los adultos, ha comenzado a ser invadido por estos en virtud del nuevo precepto.

Es, por otra parte, la inutilidad del juego la que abre la cuestión a una utilidad de diferente índole, de una jerarquía existencial<sup>2</sup>. Por lo tanto, la inutilidad aludida anteriormente se refiere

<sup>2</sup> Debo confesar la satisfacción que me invadió cuando leí, en la propuesta pedagógica para Escuelas de Tiempo Completo de la ROU, la fundamentación referida al juego; porque se habla de “felicidad”, algo poco habitual porque, en general, se busca la “utilidad”, como decía más arriba. En cambio, se afirma: «Los niños son felices jugando y eso, por sí solo, ya es suficiente para incluir el juego en el proyecto educativo. Ser feliz es una necesidad, y en la educación es necesario atender las necesidades relacionadas con la vida de los niños...» (ANEPI/CODICEN, 1997:50, la cursiva es mía).

a la utilidad más pedestre, a esa que se nombra vulgarmente (alta valoración social del juego de ajedrez mediante) y que suele resumirse con frases como “el ajedrez sirve para pensar” o más categóricamente –sospechosamente para mí– “el ajedrez enseña a pensar”.

Resumiendo esta primera cuestión diría que el ajedrez es en sí mismo un juego cuya utilidad es la de todo otro juego, pues:

*«Jugando nos relacionamos con el ser, con la vida y la muerte, el más allá y el más acá, lo visible y lo invisible, la gracia y la desgracia (los designios de los dioses oscuros). Restauramos los lazos entre uno y el universo, entre uno y los otros.»* (Scheines, 1998:14)

Ser un juego es, entonces, la característica principal y primaria del ajedrez y recién a partir de allí podremos ponernos a pensar en qué tipo de juego es, y qué lo hace peculiar, y qué lo ha llevado a poseer el privilegio de que haya tantas escuelas en las que sea enseñado.

Si comparásemos al ajedrez con la filosofía –cuya inclusión parece mucho más razonable y que encuentra apenas un poco de espacio (nada abundante) en la escuela media– daría la impresión de que no hay muchas razones para que el ajedrez ocupe el lugar que ocupa. No desearía extenderme demasiado en las posibles razones de esta realidad, pero cabría adelantar que no todas tienen vinculación directa con las características propias del juego, sino con otras circunstancias como, por ejemplo, el carácter arbitrario e histórico de todo currículo, que no es otra cosa que una expresión

de diversas tensiones existentes en cada sociedad en un momento dado y de la capacidad de determinados grupos de hacer entrar o no sus intereses en ese arbitrario<sup>3</sup>.

Casi no es necesario abundar mucho en los aspectos que brinda el juego, ese “pasar del otro lado del espejo”; pero el juego, en realidad el juego “inútil”, todavía no es bien visto en las escuelas. Quizá es interesante señalar que las representaciones que del juego se tienen vulgarmente no contribuyen, o mejor dicho, no van en sintonía con las teorizaciones más elaboradas y reconocidas (desde Huizinga a la actualidad), y eso es un gran obstáculo porque el juego es visto como lo opuesto al trabajo, como algo que no es serio ni importante. Se le quita la gravedad que cualquier jugador y, en especial, los niños adquieren durante el juego.<sup>4</sup> No entender «*que el juego, cualquier juego, es un espacio-tiempo simbólico y mágico*» (Scheines, 1998:18) es desconocer su potencial en la formación de los sujetos sociales porque allí:

«El espacio ordinario desaparece y sobre su sombra se superpone el lugar de la ficción lúdica. No hay juego sin campo de juego. El tablero es también un campo de juego. El ámbito recortado que cobija a los jugadores o la pequeña zona del tablero es todo el mundo. *Lo demás no existe mientras se juega.*» (Scheines, 1998:19, la cursiva es mía)

En esta última frase hay una gran clave: qué otra cosa deseamos los docentes al dar clases que no sea que, precisamente, *lo demás no exista*, que la concentración de los alumnos esté en la clase.

Hechos estos comentarios cae de maduro referirse a las operaciones que realizamos cuando jugamos al ajedrez. Casi siempre se nombran la observación, el razonamiento, la planificación, la

toma de decisiones (que a mí me parece la más relevante), la imaginación, etc. Además podría mencionarse que el juego del ajedrez, como la música y las artes –con las que frecuentemente ha sido comparado– es susceptible de producir sensaciones estéticas como la belleza. El ajedrez además de vincularse con la inteligencia, “toca” al corazón, emociona. Estas características también son las que lo han introducido y, hasta arriesgaría, las que lo han mantenido en la escuela, pero muchas veces olvidamos que las mismas son tributarias de la primera, que es de mayor jerarquía: *sin ajedrez no habría tales características*. La jerarquía, por lo tanto, tiene razones ontológicas. Pero incluso luego de esta última afirmación hay que reconocer que el ajedrez está en la escuela por sus características, por no ser “cualquier” juego.

Es posible que por ser ajedrecistas –jugadores, al fin– la mayoría de los que enseñamos ajedrez escolar<sup>5</sup>, sabiendo –o sintiendo– perfectamente todo lo contenido en el “jugar” hayamos dedicado más tiempo a fundamentar el ajedrez desde el aspecto secundario del mismo y, en consecuencia, descuidado un poco más la comprensión de qué es lo principal y qué lo secundario, para elaborar la fundamentación partiendo de esa distinción jerárquica. Es decir, hemos tratado de “vender” la importancia del ajedrez pensando solo en una parte de las que lo constituyen, como si simplemente se tratara de instrumentar el juego de ajedrez para obtener “otro” beneficio: el de sus características secundarias, como un artilugio para conseguir otros objetivos.

Vale, una vez más, repetir con Scheines, repetirlo siempre: «*mientras jugamos estamos a salvo: de la deriva, del sinsentido, del vacío*» (Scheines, 1998:25). Estaremos de acuerdo todos los ajedrecistas en que el tiempo es abolido cuando jugamos al ajedrez, sentimos que desaparece el mundo, que solamente existe sobre la faz de la tierra la mesa en la que jugamos hasta que la partida concluye y ahí, recién ahí, recuperamos el mundo material, las cosas; advertimos las caras amigas, y las que no lo son tanto, que nos felicitan o nos consuelan, o no tanto, y que hasta ese momento no existían; veíamos sin mirar, sin identificar, porque solo eran el fondo oscuro y confuso del universo.

<sup>3</sup> Como ejemplo serviría, otra vez, la filosofía, ¿por qué motivo hay horas cátedra en la escuela media para literatura y no las hay para la filosofía? Hablando de utilidad, de la “utilidad” de la que suele hablarse en las escuelas, la filosofía, o la lógica, o la ética, “sirven” para mucho más que el conocimiento de la literatura norteamericana, y aun cuando a mí me apasione más esta que aquella, deberá reconocer que es así. Pero, tiene más carga horaria literatura que filosofía.

<sup>4</sup> Como muestra, el relato de Francisco Cabrera –supervisor de distrito, ya jubilado, en la Capital Federal–. En el libro *Atención: maestros trabajando*, del Grupo SIMA, recuerda una anécdota de una visita a una escuela donde desarrolló una clase delante de la maestra del grado. El contenido era el aparato digestivo y cuenta cómo armó con los alumnos el recorrido y los distintos órganos del mismo. Al retirarse olvidó su portafolios y, al volver a buscarlo, escuchó que la maestra les decía a los alumnos “Bueno, muy lindo lo que hicieron con el supervisor, pero ahora vamos a trabajar”. En el “pero” está la clave: el no entender que el juego es serio y, a veces, el trabajo es vacío.

<sup>5</sup> Me refiero a que provenimos del ambiente del ajedrez, de los clubes. Obviamente, allí también hay, además de “ajedrecistas puros”, ajedrecistas con formaciones diversas, pero la gran mayoría de los que enseñan ajedrez escolar han pasado por los clubes y círculos de ajedrez.

Así, una vez que tenemos ubicado al ajedrez con su esencia lúdica por sobre todo, podemos mencionar dos aspectos que, desde mi perspectiva, son claves en el pensamiento ajedrecístico (y que son deseables para todo pensamiento).

Por empezar, cabría discurrir sobre la planificación estratégica<sup>6</sup>. El jugador debe, en primer lugar, efectuar una valoración de la situación en la que se encuentra; luego, desarrollar un plan o programa de acción que, como se afirmaba más arriba, incluya a las posibles respuestas del compañero de juegos. Una vez formulado y revisado el plan, este debe ser ejecutado y, a partir de la respuesta que reciba, el jugador deberá evaluar los efectos que sus propósitos han logrado y volver a empezar, una vez más –y así en cada nueva jugada– con el proceso de valorar, planear, ejecutar y evaluar. Como se advierte, en este proceso el niño debe tomar una decisión tras otra, entre numerosas opciones que habrá de desechar: debe sopesar entre una alternativa y otra, pero no una vez, sino durante todo el desarrollo de la partida. Puede decirse que el ajedrez es un estupendo medio para ejercitar la toma de decisiones.

En segundo término, en todo este proceso hay otro detalle, de considerable significación, que podría escapar a una mirada ajena al ajedrez y que, por tal motivo, merece enfatizarse: *es la constante búsqueda del error, la labor de autocrítica sobre el propio trabajo ajedrecístico*. En ese sentido puede decirse que, en el ajedrez, cada jugador inicia un breve pero decidido periplo en busca de la verdad. Esa persistencia en la búsqueda de la falla en el propio razonamiento, esa insistencia en encontrar cómo son las cosas más allá de lo que uno pudiera pensar en la primera aproximación, es uno de los más valiosos aportes del ajedrez a la educación. No pretendo situarme en el papel del iluminado que pone ante los ojos de los demás lo que no ha sido advertido, pero debido a lo que explicaba más arriba, es posible que esta tarea intrínseca al pensamiento de cualquier ajedrecista haya estado menos visible en la búsqueda de argumentos para incluir el juego en la escuela. Y es en este aspecto donde se encuentra –si es que lo hay– el vínculo con la ciencia: en esa búsqueda popperiana de falsamiento de nuestras jugadas.

<sup>6</sup> También aquí hay sintonía con el Diseño ETC: «los juegos de mesa ayudan a los niños a ordenar las ideas, desarrollar su capacidad de razonamiento y estrategia, establecer relaciones y combinaciones, calcular probabilidades, conocer sus posibilidades y la de los otros, aprendiendo a valorarlas y utilizarlas y aceptando sus propios límites personales...» (ANEPI/CODICEN, 1997:53).



La lista no se agota aquí, pero sospecho que estos dos puntos son suficientes como muestra y que podríamos intentar reflexionar un poco sobre el otro movimiento, el de la escuela al ajedrez.

## La escuela va al ajedrez

Siempre he creído que una de las habilidades que debe desarrollar un docente cualquiera de un nivel cualquiera es poder establecer relaciones con distintos ámbitos de la cultura y “llevarlos” a su enseñanza. Esas producciones culturales pueden ser las artes plásticas, literarias, la música, pero también cualquier práctica social, como los deportes, las modas, las costumbres de todo tipo, etc. Y así como el cine –cada vez más frecuente en las aulas– tiene un discurso propio con el que puede dialogar el discurso escolar, también el ajedrez es un “lenguaje” que puede ser utilizado desde la escuela. He ahí una primera forma de retrucar a quienes preguntan: “¿y por qué ajedrez y no otros juegos?”. Porque nadie dice que no a otros juegos, pero el lenguaje que más conozco es el del ajedrez y desde “la posición ajedrecística” producimos y trabajamos con el ajedrez escolar. Desde la “posición escolar”, el maestro puede decidir vincularse con el lenguaje de otro juego, o bien con el de varios a la vez.

La segunda cuestión es que el lenguaje del ajedrez es más complejo que el de la mayoría de los juegos, permite varias puertas de entrada a ese universo simbólico, que exceden el mero –e importante– hecho de jugarlo. Para la planificación estratégica, la toma de decisiones y otras operaciones cognitivas es tan válido el *4 en línea* como el ajedrez, pero el universo simbólico del ajedrez es infinito, y las significaciones que produce, inagotables.

Entonces, cuando la “escuela va al ajedrez” debería poder encontrar que este sepa presentarse de la mejor manera, diciéndole qué y quién es, qué puede encontrar en su mundo y ofrecerle unos primeros pasos posibles, para animar a ese visitante extranjero a internarse, para que finalmente lo explore con libertad y avidez. Porque es esto último lo que el ajedrez no puede dar, o mejor dicho, en lo que no puede intervenir: *en el ámbito de la intencionalidad del docente, en sus preocupaciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje de un grupo clase concreto, en la planificación del trabajo que, como sabemos, requiere de una gran dosis de imaginación y creatividad*. Que el docente tenga a su disposición otro lenguaje redundará, sin lugar a dudas, en una mayor posibilidad de articulaciones, en una ampliación de su bagaje cultural, incluso si decide no incluir el juego de ajedrez: siempre lo tendrá a mano.

Lo más probable, entonces, es que el camino de la escuela hacia el ajedrez escolar pueda –o deba– ser elaborado, tanto teórica como prácticamente, por quienes están fuera del ajedrez escolar, por quienes se acercan al mismo desde la extranjería. Por eso es preciso combatir algunas representaciones que circulan. Desde mi experiencia puedo decir que los maestros de educación primaria y/o educación inicial que no conocen el juego de ajedrez tienen, en general, una representación del mismo que se vincula con “lo difícil”, “lo complejo” y con la necesidad de “ser inteligentes”<sup>7</sup>. Así, lo primero a vencer es esa idea estereotipada e intentar que pueda reconocerse que es un juego nada difícil de jugar (jugarlo muy bien ya es otro tema, pero eso pasa con todos los juegos), para el que no se necesita nada que nos distinga de otros. Quizá, en este punto esté preguntarse por la relación de cada uno con el juego, de la representación que tienen del juego en general.

Una vez vencida esa resistencia, es factible guiar al maestro por lo producido por el ajedrez escolar, con sus múltiples vinculaciones: ajedrez y teatro, ajedrez y música, ajedrez y literatura, ajedrez y lengua, ajedrez y cine, ajedrez y matemática, ajedrez e historia, y es posible seguir buscando. En cada uno de estos vínculos, el ajedrez no es mejor que otras posibilidades, pero es una de ellas, que puede estar cargada de significados, posee una

<sup>7</sup> O mejor todavía: esa es la representación social acerca de ajedrez que circula en la actualidad. De ahí, la idea de que los ajedrecistas “son inteligentes”. (Se ve que no nos conocen mucho).

riqueza simbólica considerable y susceptible de ser aprovechada, además de su propiedad central como juego. Así, las prácticas del lenguaje pueden relacionarse con, por ejemplo, las artes plásticas, pero también es posible hacerlo con el ajedrez. Y a su vez, esa búsqueda puede llevarnos a otra disciplina, como la matemática.

Si Jerome Bruner (2001) hablaba acerca de los dos modos de funcionamiento cognitivo, el paradigmático y el sintagmático o narrativo, considero que el ajedrez tiene como característica la posibilidad de vincularse con ambos. He ahí la diferencia con el 4 en línea al que nos referimos antes, que se conecta más con lo matemático pero parece mucho más difícil de engarzarlo en la modalidad narrativa.

Me gustaría cerrar el artículo mostrando un ejemplo de cada una de las vinculaciones, ambos extraídos del libro *Didáctica del ajedrez escolar*, escrito en coautoría con Alejandro Moretti.

## 1) El rey matemático

Este juego es una integración de matemáticas y ajedrez, y puede ser usado también por el maestro de grado para su trabajo con operaciones matemáticas. Es evidente que admite más variaciones que las que aquí se proponen, según cuál sea el propósito de quien planifique la actividad.

El objetivo del juego: lograr la mayor cantidad de puntos. Sus reglas son:

1. El rey mueve de a un paso en cualquier dirección.
2. Solamente pueden hacerse siete (7) pasos. (Esta es una arbitrariedad y puede modificarse a 5 o 9, o lo que se desee).
3. No es lícito pasar dos veces por la misma casilla.

## Sugerencias y variantes

Para el alumno es bueno que sombree con lápiz cada casilla que recorre y que realice la cuenta con mucho cuidado. También se puede pedir que indique el recorrido con la anotación algebraica, o al menos señalando las casillas. Por ejemplo, c4-b5-c6-d7-e7.

Una vez hecho un recorrido de siete pasos con su respectiva suma, llega el momento de comparar los resultados con los otros compañeros. También es bueno dar la oportunidad de realizar otro recorrido con la misma cantidad de pasos o bien con una menor o mayor. Para eso es útil el sombreado que dejará marcado cada camino en el tablero.



Casi es innecesario decir que puede usarse un caballo en lugar del rey y/o modificar los valores, usar multiplicaciones, divisiones, ubicar el rey o el caballo en otra casilla del tablero, colocar una pieza rival que “fiscalice” algunas casillas por las cuales no habrá de poder pasar el rey y cualquier otra idea que la creatividad del docente sugiera.

Para el docente, en todos los casos, es interesante comparar los recorridos de los alumnos, intentando reflexionar acerca de las estrategias que utilizaron.

Podría pensarse, y tal vez con razón, que este es un ejemplo de lo que cuestiono un poco más arriba: *el ajedrez instrumentalizado*. Desde un punto de vista, es así. Pero aquí también podemos encontrar contenido ajedrecístico propio. Por empezar, la más básica ejercitación del movimiento de piezas (recuérdese que se puede intercambiar el rey por un caballo, o por otra pieza). También puede usarse desde el ajedrez para la planificación, en la cual deben ejecutarse una serie de pasos previamente pensados, calculados. Asimismo, y nuevamente mediante el intercambio de piezas, puede advertirse el distinto valor de las mismas. Doy una variante más: sustituyamos el rey negro de **e4** por un valor cualquiera y ubicando un alfil en **e8** y otro en **e1** (ambas casillas con valor cero en este ejercicio) podemos advertir que el alfil de **e1** nunca llegará a casillas como **h1**, **a6**, **h7**, que sumarían ellas solas 800 puntos. Así se pueden formular preguntas y consignas para que los alumnos puedan comparar y apreciar las características intrínsecas de los alfiles. Por último, si se comparan un caballo y luego un alfil en lugar del rey de **e4**, seguramente pueden extraerse conclusiones ajedrecísticas muy útiles, que podrían romper las previas representaciones de los alumnos sobre el valor de las piezas.

8	+100	+15	-5	-50	0	-100	+100	+50
7	-10	+5	+50	-10	+5	+10	-100	+200
6	+200	+5	+15	0	0	-50	-10	-100
5	+10	+15	+5	+10	0	+10	-10	+50
4	+50	+15	-5	+50		+10	+50	+50
3	+50	+15	-5	+5	0	+10	+100	+50
2	+50	+15	-5	-50	+100	-100	-200	-100
1	+100	+15	-5	-50	0	-100	+10	+400
	A	B	C	D	E	F	G	H

## 2) La triste historia del Dr. Copiowski

Esta historia pretende hacer significativo para los niños lo inconveniente de copiar las jugadas del compañero. Sabemos que los niños, en sus primeras partidas, juegan muchas veces en “espejito”, como dicen ellos. Es decir, copian las jugadas del compañero, sin advertir desventaja ninguna en eso. Si bien puede considerarse algo así como una etapa que será superada, ayudar a lograr esa transición es parte del trabajo del docente. La pregunta que guía es: ¿es mejor decirles “chicos, no conviene copiar porque las blancas tienen ventaja de la salida” o puede ser más útil un cuento como el que sigue? El guion de la historia, que estructura el relato, pero que debe ser completado en clase, con la reflexión crítica:

«Les voy a contar la triste historia del Dr. Copiowski. Como ustedes sabrán, yo viví en Polonia muchos años y allí me gustaba ir a un café en el que se jugaba al billar, al pool, al ping-pong, al metegol, a los dados, a las cartas y... también al ajedrez.

Cierta vez me tocó jugar con un hombre muy alto con unos anteojos gruesos, y que se presentó diciéndome: “Encantado. Dr. Copiowski. Solo juego con las negras. ¿Acepta?” “Con mucho gusto”, respondí, contento de que me cedieran mis piezas favoritas y la ventaja de mover primero. Pero justito antes de empezar, un amigo que pasaba cerca de mi mesa me advirtió que me iba a aburrir, porque el Dr. C. siempre se limitaba a copiar las jugadas del rival.

Ya no podía rechazar el juego, así que jugamos una primera partida. Moví **1.c4**, porque quería ver si era cierto que copiaba todas las jugadas. El Dr. C. respondió **1...c5**.



¡Cayó en mi trampa!, pensé e iba a capturar su reina, cuando se me ocurrió una idea más arriesgada, que solamente recomiendo si juegan con el Dr. Cioowski: ¡**3.Dc6!**



¡Caramba!, era cierto, pensé. De repente me iluminé y contesté ¡**2.Da4!**, y el copión, sin pensarlo mucho, jugó **2...Da5**.

Adivinen. Sí, acertaron, movió **3...Dc3** y recibió mate con **4.Dxc8**.





Como esta partida, realmente, mucho no me exigió, le propuse volver a jugar. Eligió nuevamente las negras y, por las dudas, cambié **1.d4**, suponiendo que ya no volvería a copiar mis jugadas. Sin embargo, contestó **1...d5** y... me tenté. Jugué **2.Dd3**, pese a que el profe me dijo que no era bueno sacar la reina tan pronto. ¡El Dr. C. jugó **2...Dd6!** con lo que me convenció de que no era más que un robot que copiaba jugadas. Moví **3.Dh3** y contra la esperada **3...Dh6**, volví a dar jaque mate con **4.Dxc8** y no quise jugar más con él.» En algunas ocasiones, el relato muestra una secuencia “más cauta”: **1.c4 c5 2.g3 g6 3.Cf3 Cf6 4.a3 a6 5.Da4 Da5 6.Dc6 Dc3 7.Dxc8** mate.

En la última reflexión vale la pena traer a colación a Rancière. Es célebre la siguiente cita de *El maestro ignorante*:

«*Quien busca siempre encuentra. No encuentra necesariamente lo que busca, menos aún lo que es necesario encontrar. Pero encuentra algo nuevo para relacionar con la cosa que ya conoce. [...] Maestro es el que mantiene al que busca en su rumbo, ese rumbo en que cada uno está solo en su búsqueda y en el que no deja de buscar.*» (Rancière, 2003:48)

He ahí, posiblemente, la clave: nuestra tarea como maestros es intentar mantener en su rumbo a nuestros alumnos. El ajedrez es una de las posibilidades en esa búsqueda constante e interminable de encontrar ese “algo”, ese Telémaco que encontró –y aprovechó– Jacotot. En todo caso, aquí aporto unas líneas con la esperanza de que puedan ser útiles a los que estén hollando este camino. ☺

## Bibliografía

- ANEP. CODICEN. República Oriental del Uruguay (1997): *Propuesta pedagógica para escuelas de tiempo completo*. En línea: [http://www.oei.es/quipu/uruguay/Esc\\_tiempo\\_completo.pdf](http://www.oei.es/quipu/uruguay/Esc_tiempo_completo.pdf)
- BRUNER, Jerome (2001): *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- CARAMIA, Javier; MORETTI, Alejandro (2009): *Didáctica del ajedrez escolar*. Buenos Aires: Álvarez Castillo Editor.
- GOLZMAN, Guillermo; LÓPEZ, Daniel (coords.) GRUPO SIMA (1989): *Atención: Maestros trabajando. Experiencias participativas en la escuela*. Buenos Aires: Coquena Grupo Editor - Libros del Quirquincho.
- RANCIÈRE, Jacques (2003): *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Editorial Laertes.
- SCHEINES, Graciela (1998): *Juegos inocentes, juegos terribles*. Buenos Aires: Eudeba.
- SCHEINES, Graciela (1999): “Juegos inocentes, juegos terribles”. Conferencia realizada en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, organizada por el Área Interdisciplinaria de Estudios del Deporte. En línea: <http://www.efdeportes.com/efd14/juegos.htm>