

## **El Desafío: La construcción de una didáctica favorecedora del pensamiento independiente**

*Esteban Jaureguizar \**

A pesar de los más de cien años de historia de debates, intentos, proyectos, marchas y contramarchas del Ajedrez en la Educación, podemos sentirnos aún entre los pioneros, entre los promotores, entre quienes estamos aún pariendo la posibilidad de entrelazar el mundo del ajedrez con el de la Educación.

Y digo esto porque a la luz de los tiempos de la Historia, cien años son apenas una escueta carilla. Porque además, el tiempo transcurrido y los esfuerzos realizados no fueron suficientes para alcanzar el propósito que animaba a los tantos que nos precedieron y a nosotros mismos.... Porque aún nuestra didáctica está en sus albores, nuestra forma de plantearnos ante el sistema educativo formal y sus alternativas y complementos no formales está por dilucidarse, y porque nuestros espacios de discusión y enriquecimiento mutuo están en plena etapa de gestación.

Y aunque parezca un tanto sorprendente o contradictorio, considero que nuestra situación para abordar el problema es quizá óptima. Contamos con la invalorable posibilidad de plantearnos un abordaje tan complejo como interesante desde sus mismas raíces, desde nuestros propios contextos de descubrimientos, con nosotros mismos como protagonistas de sus concepciones. Y no sólo eso. Nos toca hacerlo además en un momento de crisis profunda de nuestro sistema educativo y de los valores que nuestra sociedad estima como elevados, crisis que empuja la gestación de nuevos escenarios, a partir de la discusión entre todos sus actores.

Por eso, debemos intentar aprovechar al máximo cada tiempo de nuestro tiempo, y evitar caer por nuestras propias necesidades de validación desde el interior de los sistemas educativos, en la peor de nuestras amenazas: lo que yo llamo la “escolarización” del ajedrez escolar.

Y no es un contrasentido: la necesidad de promover la aparición de un diseño curricular, la aparentemente impostergable tarea de desarrollar contenidos acordes a los promovidos en las restantes áreas educativas, la natural intención de que nuestros niños incorporen conocimientos (“contenidos curriculares”), son quizá, los elementos determinantes de “la muerte del juego” y con ello, la desaparición del sentido fundante de la incorporación del ajedrez a las propuestas educativas.

Natalia Hernández acaba de hablarnos acerca de las concepciones sociales acerca de las virtudes del ajedrez, tantas veces elevadas a lugares casi mitológicos. Pero sin duda que estas concepciones tienen en su origen un sustento real que no podemos soslayar. Y la incomparable seducción lúdica le otorga ese plus que justifica que una disciplina que versa sobre cuestiones absolutamente simbólicas y dissociadas del mundo real, pueda compartir un espacio áulico junto a las matemáticas, el lenguaje, la historia y la geografía.

Por eso, esta extensa introducción apunta a subrayar dos elementos que me resultan absolutamente trascendentes: el carácter fundacional de nuestra acción, con todo lo que ello implica, y la necesidad de no apartarnos jamás en el planteo de nuestra tarea y nuestra didáctica del aspecto lúdico de esta disciplina.

Dicho esto, entraré a desarrollar algunas ideas que tienen que ver con diversas maneras de abordar este problema en la acción concreta, y desde que perspectiva teórica están concebidas.

En primer lugar, y por fundarse mi presencia en este lugar el trabajo que tengo el enorme placer de poder realizar en el Centro Educativo “Vaz Ferreira” en el Nivel Inicial, por lo que comenzaré por hacer algunos comentarios acerca del trabajo en ese Nivel, que, por otra parte, nos brinda la posibilidad de remitirnos intelectualmente a la génesis misma del pensamiento humano.

Casi la primera observación es una completa obviedad: en los primeros años de trabajo en este nivel, no jugamos al ajedrez, sino con el ajedrez. De ninguna manera puede esperarse que antes de los cuatro años como mínimo, un niño pueda lograr incorporar todos los elementos del juego y plasmarlos sobre el tablero.... Pero sí está en condiciones de desarrollar una cantidad de construcciones previas, que le permitirán asignar progresivamente distintos niveles de significación al juego que lentamente se van aproximando.

De todos modos, es necesario resaltar que esta aproximación es también lúdica, y quizá por eso, pueda ser calificada de “invisible”. Justamente esa dificultad que resaltaba Ana Ruth de incorporar todo un extenso cuerpo reglamentario para poder acceder a una situación de juego queda disipado en esta experiencia lenta pero absolutamente agradable que realizan los niños desde los dos años.

Y este juego tiene algunas ventajas adicionales. Por un lado, mientras se accede a cuestiones puramente ajedrecísticas como el colocar las piezas en su posición inicial, en realidad estamos realizando algunas operaciones inteligentes que el niño está justamente comenzando a desarrollar, como la especialidad, la clasificación y la seriación.

Jugando a que cada piecita se va a su casita, estamos comenzando a identificar un espacio-juego, que es el tablero, y un “afuera” en el que no hay juego; estamos comenzando a reconocer a ese espacio menor, la casilla, como solo “habitable” por una pieza cada vez; estamos comenzando a asumir que “las blancas” constituyen un equipo y que “las negras” son el equipo de mi amiguito; que las que tienen el agujerito en la cabeza son torres - independientemente de su color-, y que los simpáticos muñequitos de boca gigante son alfiles, todo lo cual, nos ubica en el lugar de clasificar. Finalmente, el asumir la constante Torre-Caballo-Alfil de la posición inicial, nos lleva a la idea de seriar.

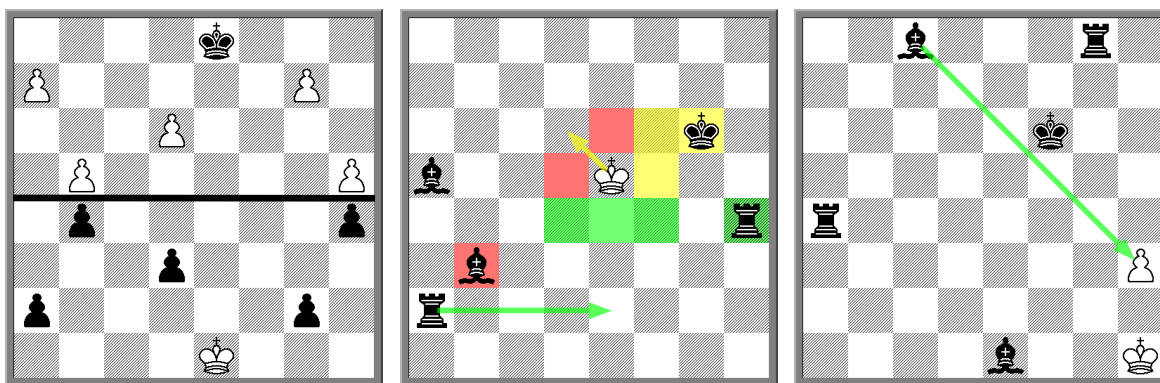
Y una de las interesantes ventajas que tiene el acompañar este proceso -que ineludiblemente se dará en cada niño- desde el ajedrez, es la de que justamente estamos haciéndolo desde un lugar que no tiene muros sino puertas, cuyos límites se desdibujan en el infinito. Porque realizar ejercicios de clasificación con caracoles y piedritas es una alternativa absolutamente válida, pero que carece del potencial pedagógico que posee el hacerlo -por ejemplo- desde el ajedrez.

Desde ya, aquellos conceptos precozmente elaborados a los que me refería más arriba, constituyen el germen de una nueva estructuración signifiante, al descubrir al tiempo de otorgar dinámica a estos simpáticos arlequines, que esas casitas llamadas casillas arman caminitos, que los “derechitos” los camina la torre, que “los del sol” y “los de la sombra” los transita el alfil; lo que a su vez resignifica a esas figuras, en una nueva estructura conceptual que anteriormente involucraba la secuencia Figura-nombre-ubicación a lo que ahora venimos a añadir “movimiento”.

Y ese movimiento está, en nuestra didáctica fuertemente vinculado al de “captura”, una idea que le da sentido y razón de ser a la propia dinámica del juego en esta temprana edad. Porque para poder jugar hay que saber a qué se juega, hay que poder otorgar un sentido simbólico a la acción. Y ese sentido simbólico se hace mucho más concreto en la acción de capturar una pieza. Debo respetar los movimientos, pero puedo atrapar “premios”, en la forma de piezas adversarias, aunque quizá todavía no sean vistas como tales.

Entonces, la torre ya no es sólo “la de la puntita” sino que es también la de “derechito”. Y estas cadenas significantes, irán paulatinamente creciendo en complejidad, al sumarle con el tiempo ideas como “valor”, “enroque”, “mate del pasillo”, etcétera.

Pero como decía al principio, todo este proceso tiene sustento en tanto se mantenga dentro de ese carácter lúdico que le otorga derecho a existencia. Jugar a que una torre atrapa a peones inmóviles de uno a la vez, a descubrir que pieza puede atrapar al peón que “apareció” mientras yo tenía los ojos cerrados, a atrapar las piezas que dejó descuidadas el “profesor distraído”, a quién captura más rápido todos los “mosquitos” que aparecieron en “mi mitad” del tablero....



Todos estos juegos pueden hacerse tanto en un tablero común como en uno que nos permita realizar las jugadas en forma vivencial. Las actividades en las que el cuerpo asume el papel principal tienen una riqueza extraordinaria, por el simple hecho de llevarnos hacia la esencia de nuestro planteo: el placer de aprender, el disfrute de pensar.

De este modo, y también seguramente de **otros modos** pero también seguramente no de **cualquier modo**, todos los elementos constitutivos de la inteligencia se ponen de manifiesto en el juego: memoria, atención y percepción resultan altamente estimulados en la medida en que a la vez, el niño va construyendo los primeros esquemas interpretativos de su propio mundo.

Y este me parece un buen momento para intentar definir a qué nos estamos refiriendo con cada uno de estos elementos y cómo se ponen en juego.

En primer lugar, la memoria. Una categoría teórica tan compleja y esquiva, tan difícil de definir, a pesar de su aparente obviedad. Está claro que la memoria es el “lugar” o la función que nos permite recordar, traer al presente, poner operativos y permitir la interacción de situaciones pasadas y esquemas previamente elaborados con lo presente, lo vivencial.

Pero cuáles son los factores que nos permiten recordar algo? Considero que hay que señalar al menos cuatro, a saber: la atribución de significado, el contexto de descubrimiento, la identificación emocional y el uso frecuente. Pero esta clasificación es demasiado esquemática, y por lo general estas variables suelen aparecer de manera concomitante, o necesariamente anidadas.

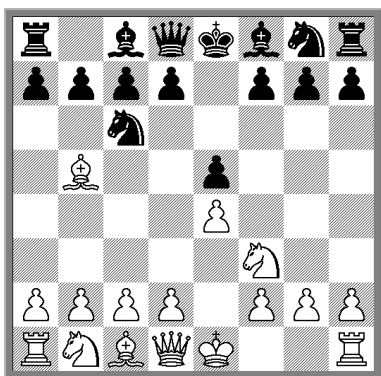
Por ejemplo, si un conocimiento determinado, digamos por caso el mate de la escalera, surge como consecuencia de un proceso de indagación y **descubrimiento personal**, evidentemente surgirá ligado a una **carga emocional especial** y necesariamente será la consecuencia de la acomodación de esquemas previamente sintetizados, lo que significa que este nuevo conocimiento se inscribirá en el interior de esa cadena significativa y la revalorizará.

Y muy probablemente, ese descubrimiento se erigirá en breve en el motor de nuevas indagatorias, lo que determinará su “uso frecuente” más allá de la posibilidad siempre vigente de aplicación práctica del nuevo concepto. Vemos como la necesidad de todos los factores señalados como variables de la función de la memoria aparecen de manera simultánea y natural, permitiendo que el “recuerdo” fluya en nuestra mente sin esfuerzo alguno.

Desde esta óptica, resultaría incompatible con nuestra tarea el promover situaciones donde la memorización de una situación, una jugada, una técnica, constituya el modo de aprehensión de ese conocimiento. De hecho, el no incorporarse a ningún esquema operante lo invalida como tal, reduciéndolo a la categoría de “dato”. Por lo tanto, nuestra didáctica debe estar orientada a generar estos espacios de descubrimientos, de significaciones, en un espacio en que lo placentero y los vínculos afectivos ganen siempre el centro de la escena.

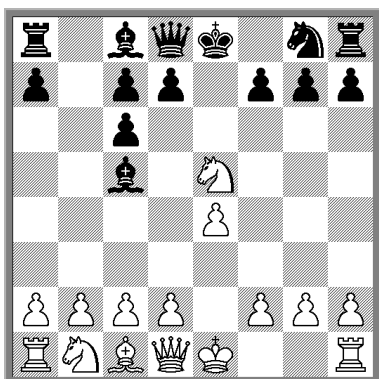
Pero la memoria no es una función que permita por sí sola el desarrollo de actividad inteligente, aunque es absolutamente imposible prescindir de ella para lograrla. Evidentemente, todo aquello cuanto almacena nuestra memoria, ha de organizarse y reorganizarse de manera permanente en esquemas y redes conceptuales, que determinan nuestra **percepción** de las cosas.

En otras palabras, cuando hablamos de **percepción**, estamos hablando de una función absolutamente inteligente, muy diferente a “ver” o “escuchar”, aunque indisolublemente ligada a ellos. Efectivamente, si observo una figura geométrica, mis esquemas perceptivos determinarán en el mismo instante de verla que se trata de un cuadrado, y no de cuatro líneas conectadas por sus extremos, que en realidad sería una definición más próxima a lo que puede ser registrado desde lo visual.



Estas interpretaciones instantáneas, dependen absolutamente de la complejidad de esos esquemas y redes conceptuales que el sujeto haya elaborado previamente. Por ejemplo, si alguien observa esta posición, puede ser que su campo perceptual le indique que existe el peligro de que el caballo negro sea capturado por el alfil. De hecho, he observado como muchísimos niños mueven en estos casos jugadas del tipo de 1... Cb4, lo cual nos brinda una importante información acerca de su nivel de percepción.

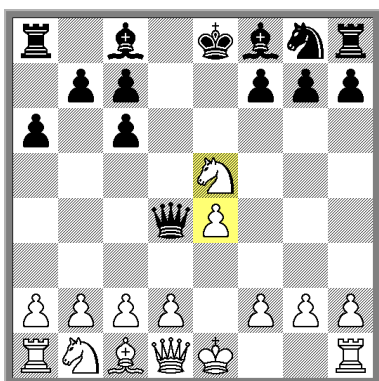
Pero otro observador puede agregar la noción de que ese caballo se encuentra “defendido” por los peones de b7 y d7, a lo que quizá agregue que ambas piezas tienen el mismo valor, por lo que no se molestará en retirar el corcel. Quizá se incline entonces por avanzar con sus figuras, con 1... Cf6, o 1... Ac5.



Probablemente un tercer observador pueda reparar en el hecho de que, una vez cambiado el alfil por el caballo, entonces el peón de e5 quedará sin la protección que antes ejercía el caballo, por lo cual se perderá, y propondrá una jugada de tipo 1... d6.

Y si un jugador con mayor capacidad perceptiva (en términos ajedrecísticos) se sumase a la discusión, podría llegar a comprender que después de 2.Axc6, dxc6 3.Cxe5 la jugada 3... Dd4 ejerce un doble ataque sobre el Ce5 y el peón de e4

(diagrama), consiguiendo recuperar rápidamente el material perdido, por lo cual, sostendrá, las negras no tienen en verdad nada de que preocuparse.



Y efectivamente, al menos por lo que hasta ahora conocemos, así parece ser. Un observador mas aguzado aún, no percibirá esta imagen, esta foto que se expone ante sus ojos a partir de todo este análisis, sencillamente porque todas estas consideraciones, y muchísimas más, ya las tiene incorporadas dentro del significante “Apertura Española”, que simplemente con su sola mención le remitirá todo este conjunto de ideas y todas las conexas que pueda haber sintetizado a partir de ella.

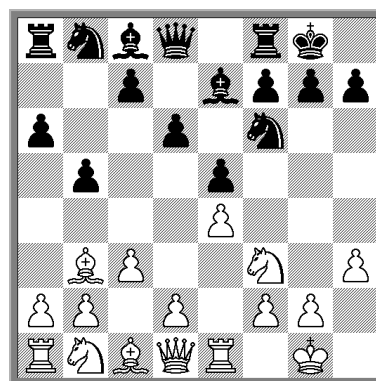
De hecho, si dos ajedrecistas comentan una partida sin tablero, podrían decir:

- jugué una española...,

lo que inmediatamente provocará en el pensamiento de su interlocutor la aparición de esa posición en su mente. Y una pregunta casi inevitable....

- ¿Qué variante?
- Fue una Breyer...

Lo que le llevará a imaginar el siguiente tablero:



Este razonamiento nos lleva a comprender que permanentemente debemos observar cuáles son los niveles perceptuales de los niños, y promover la conceptualización de los elementos que vamos elaborando de una manera integrada.

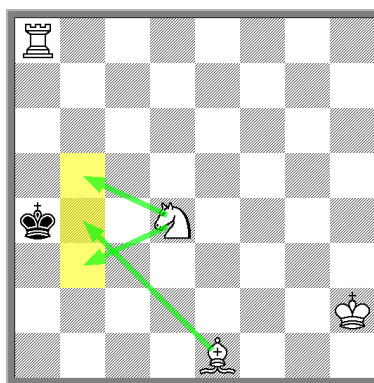
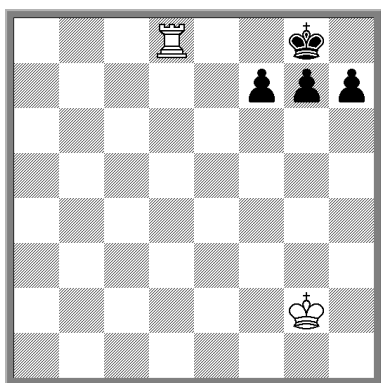
En este sentido, una de las más claras categorías que nos brinda el ajedrez para ilustrar el tema, y que necesariamente forma parte de nuestra didáctica, son lo que conocemos como imágenes de mate.

El jaque mate constituye de por sí una idea bastante abstracta y compleja, que implica la realización de un elevado número de operaciones simbólicas complementadas para su dilucidación. En efecto, mientras sobre el tablero alguien sólo puede ver unos muñequitos irregularmente distribuidos, quien domine los códigos que los vinculan estará observando esas formas en relación a sus posibles movimientos, evaluando la acción que las unas ejercen sobre el rey contrario y sobre su entorno, las posibilidades de este de huir de esa situación o de otras piezas de cooperar en su salvación.

Todo este proceso complejo de abstracciones encadenadas, implicará, al menos en el nivel inicial, un largo proceso –¿puedo acotar “lúdico”?- de construcción significativa. Ahora bien. Es para los niños en edad escolar un tema mayoritariamente dominado con sencillez? Evidentemente no.

Por eso considero que esta es una de las temáticas más complejas a desarrollar, sobre todo en las primeras etapas de la formación, y quizá una de las maneras de hacerlo es a través de la utilización de las imágenes de mate. Estas operarán como esquemas perceptuales, como unidades de sentido, que serán modelos a plasmar en posiciones de las más diversas características. Porque cuando se concibe conceptualmente una imagen de mate, no se está reproduciendo mentalmente una posición específica de las piezas sobre el tablero, si no más bien atrapando las características estructurales de las relaciones que entre ellas establecen.

Así, las dos posiciones siguientes, a pesar de las diferencias tremendas que muestran en su aspecto exterior, serán categorizadas por el significativo “mate del pasillo” sin dudar un instante por cualquier niño que se haya familiarizado mínimamente con el tema. De hecho, lo que se repite en ambos diagramas son cuestiones estructurales, el rey atrapado en una banda del tablero, sin posibilidades inmediatas de escapar de ella y una torre adversaria ocupando ese pasillo y amenazándolo lateralmente.

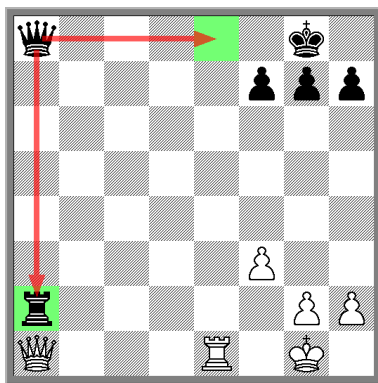


Estas asociaciones perceptuales que se producen en la mente del sujeto están basadas en la asimilación de ambas imágenes por considerarlas análogas, y ese pensamiento a partir de analogías es el que nos permite sintetizar y tomar de una situación dada la información que nos resulta más relevante.

Ahora bien. Que las situaciones sean **análogas**, no significa que sean **iguales**. De aquí que resulte muy importante apreciar plenamente las sutiles diferencias que puedan aparecer entre la posición modelo que conozco, y la posición real que puedo tener en el tablero. O más bien, a las maniobras típicas de referencia con relación a las que realmente pueden realizarse, en virtud a las concretas relaciones que en este preciso momento ejercen las piezas.

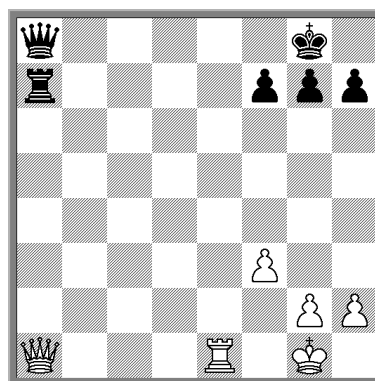
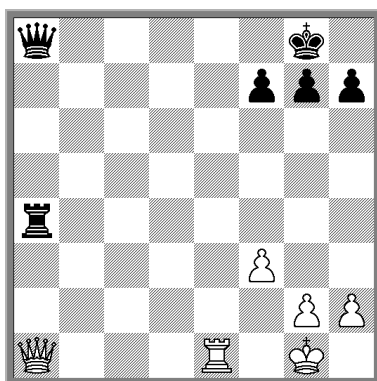
Aquí entra a tallar otra categoría fundamental de la concepción cognitiva de la inteligencia: la **atención**. Las teorías cognitivas entienden por atención a la capacidad de integrar una cantidad de factores complejos que interactúan en una situación determinada. Cuanto mayor es nuestra capacidad de **atención**, mayor será nuestra posibilidad de contemplar diversos detalles y matices de una determinada situación.

Y, retomando el concepto de imágenes de mate que refería hace instantes, voy a mostrar un sencillo ejemplo que también utilicé en el Taller Preseminario. La posición básica es la que sigue:



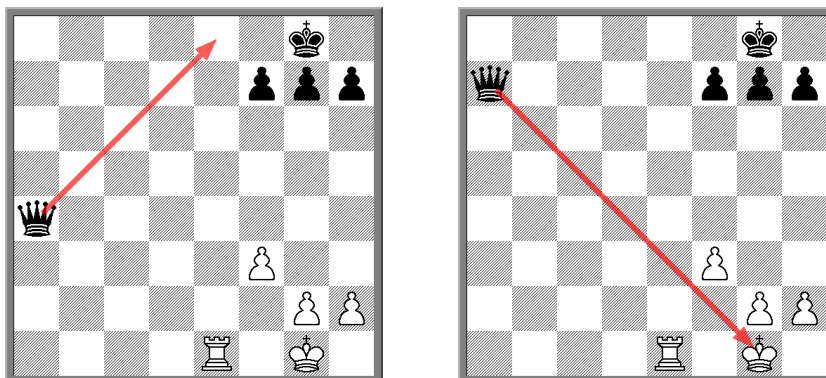
Rápidamente nuestra percepción de que la situación de “mate del pasillo” es una alternativa claramente posible en esta posición se presenta en nuestra imaginación. Y advertimos también que nuestro único obstáculo es la presencia de la dama negra en a8, pero que esta a su vez debe defender a su torre en a2. De esta manera, surge en nuestra mente la idea de desviar a la dama negra, a través de la jugada 1 Dxa2, ganando al menos la torre, ya que de captarse la dama blanca quedaríamos habilitados a darle mate.

Pero seguidamente proponemos situaciones aparentemente idénticas a la anterior, por lo que debieran ser resueltas siguiendo el mismo criterio.



Sin embargo, los pequeños cambios operados en la posición inicial provocan que el resultado final de la operación resulte totalmente inverso al esperado. En otras palabras, si nuestra atención se centra exclusivamente en la imagen de mate, sin captar otros matices, la calidad del análisis se verá deteriorada y la decisión tomada será probablemente errónea.

Efectivamente, en el primer caso luego de 1.Dxa4? Dxa4 2.Te8 +? Dxe8, ya que la nueva posición de la dama negra controla la casilla e8. Y en el segundo caso, luego de 1 Dxa7? Dxa7 jaque!! Ya que desde su nueva ubicación la dama negra atacará al rey blanco, obligando a éste a retirarse 2. Rh1, tras lo cual las negras hacen una movida de tipo 2.... g6, destruyendo los planes blancos.



Es interesante observar entonces que un diseño curricular pueda promover situaciones diversas en las que se pongan en juego todas estas cuestiones de manera simultánea.

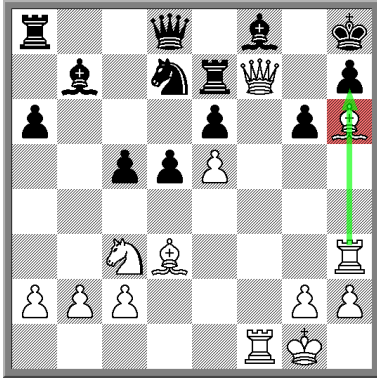
Y, de una manera casi natural, nos hemos acercado a lo más específico del pensamiento ajedrecístico, el cual está básicamente constituido por:

- 1) una primera percepción de la situación en el tablero, que nos permitirá atrapar los detalles más significativos de la misma;
- 2) una consideración de las posibles movidas que me permitan mejorar mi situación o dirigirme hacia algún objetivo concreto;
- 3) la selección final de una jugada, basado en la comparación de los escenarios posibles que me plantean las alternativas preseleccionadas.

Evidentemente, el modelo de pensamiento tiene una fuerte composición heurística, ya que no voy a contemplar las infinitas posibilidades que se presentan a partir de la posición actual, sino sólo aquellas que mi percepción me presente como más razonables. Y, cómo decíamos antes, la percepción es el producto de la interacción de mis esquemas interpretativos con la realidad.

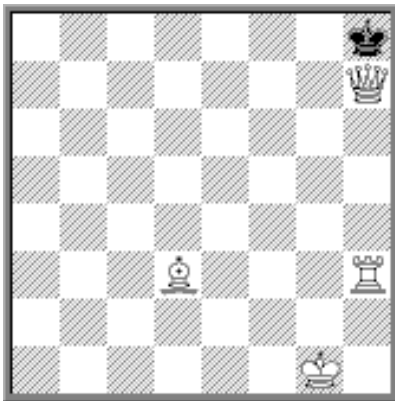
Esta forma de pensamiento, de base inductiva – deductiva, es evidentemente de extrema utilidad para la resolución de la mayoría de los problemas, especialmente los de rutina, o los que se nos presentan más a menudo, ya que es un método que permite ahorrar grandes dosis de energía y suele proveer soluciones fiables.

Incluso en situaciones bastante más complejas como la que se presenta a continuación, este método de pensamiento puede iluminarnos hacia la solución del problema.



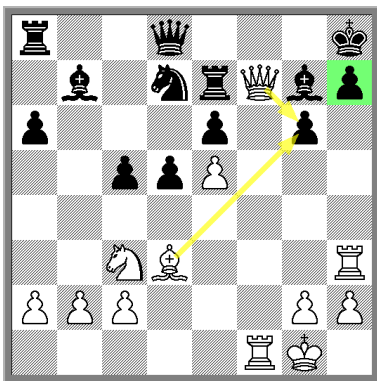
Resulta bastante evidente que las blancas, a quienes les corresponde mover, se encuentran asediando al rey negro. Pero no parece tan sencillo encontrar, excepto para quienes estén ya avezados en la práctica ajedrecística, una continuación que garantice el triunfo.

Pero si pensamos a partir de los heurísticos conocidos, podemos “ver” mentalmente una configuración-objetivo sugerida desde la posición inicial, que podría ser la siguiente.



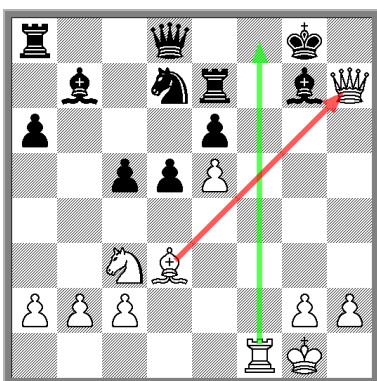
Hemos hecho entonces, una **inducción estructural** de la posición, que nos permite orientar nuestro pensamiento en función de cómo debemos **reestructurar los elementos** que la componen a fin de promover **la aparición de ese nuevo y pretendido escenario**.

Así, entendemos que primero nuestro alfil de h6 obstruye la acción de la torre sobre h7, y que el no interviene en la imagen final, así que podemos analizar la posibilidad de “sacrificarlo” en g7, dando jaque al rey negro.



El nuevo escenario planteado tras el sacrificio del alfil es aún más favorable que el anterior, y ya se vislumbra la posibilidad de capturar en g6 tanto con la dama como con el alfil, poniendo todas nuestras piezas en contacto con h7.

Pero existe una mejor alternativa, que es la de realizar todos nuestros movimientos con jaque sobre el rey negro, quitándole a este bando posibilidades defensivas. Y aquí surge la idea concluyente, que nace del segundo sacrificio: ¡2.Txh7 jaque!



Ante la forzada 2... Rxh7, la dama puede capturar en g6 con jaque, con el apoyo de su alfil desde d3, lo que deja al negro con las únicas y perdedoras opciones de retirar su rey hacia h8 o g8, con lo cual debe permitir la triunfal llegada de la dama hacia su casilla objetivo: h7.

Elemento de “atención”: Observar la acción de la torre desde la columna f, que corta la retirada del rey. Si esta pieza estuviera en otra columna, toda la combinación sería errónea.

Todo el modelo que hemos construido hasta aquí, tiene sentido en tanto en cuanto promueve la construcción de esquemas cada vez más complejos que permiten al niño ir elaborando tácticas y estrategias cada vez más refinadas, otorgándole cada vez mayor significación a su juego, lo que ofrece mayores posibilidades de disfrute y brinda elementos importantes para permitir la realización de análisis cada vez más abstractos y complejos.

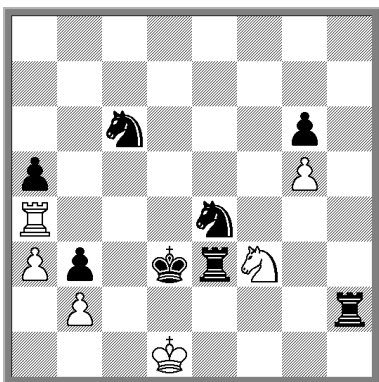
Ahora bien: esta forma de pensamiento de tipo inductivo-deductivo no siempre es el camino más corto ni más seguro hacia la solución más eficaz de una situación dada.

Este tipo de análisis, conocido como convergente, nos lleva generalmente a contemplar las posibilidades más rutinarias, las que se amoldan a determinados conceptos, la que soportan los “filtros” que nuestros esquemas perceptuales imponen a fin de que las demás posibilidades, digamos, las “descabelladas” no emergen hasta nuestro campo visual para no marearnos en una inmensidad de variantes a considerar.

Pero... ¿son esos “filtros” infalibles? La respuesta es, obviamente, rotundamente negativa, ya que de ser así no existiría ni siquiera el menor atisbo de error. Entonces... ¿debemos fiarnos de ellos?

Lamentablemente, es muy difícil escapar a la posibilidad práctica de hacerlo. Pero, de cuando en cuando, sobre todo en aquellas situaciones en que la situación apremia y requiere de mediadas extraordinarias, hasta es recomendable hacerlo.

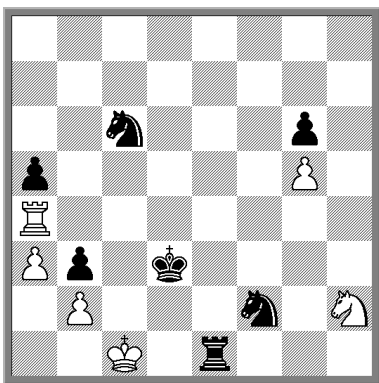
Pongamos por caso la siguiente situación:



Nuestro equipo, el blanco, parece encontrarse en la peor de las situaciones, con nuestro rey acorralado por los efectivos negros, con una desventaja material manifiesta y una descoordinación alarmante de las pocas piezas que nos quedan en el tablero.

Las negras pueden ganar de muchas maneras diferentes, si fuese su turno de mover. Pero es el nuestro....

Si en esta posición nuestro pensamiento es rutinario, convengamos que la primera jugada que se nos presentaría a considerar es la captura de la torre en h2, que posibilita emparejar algo el material en el tablero y elimina a la torre que amenazaba con dar mate en h1...



Pero esta posibilidad pierde de inmediato por la continuación 1... Cf2 jaque, 2 Rc1, Te1 mate... del pasillo!

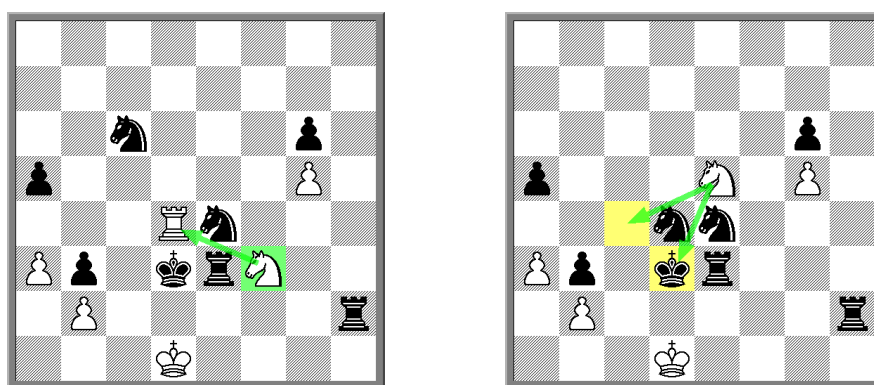
Entonces valoramos otra alternativa, 1 Ce1 ¡jaque!, que parece más interesante aún, ya que empezamos a apreciar que el rey negro tampoco tiene retiradas. Pero... ¡ay! Resulta que la obligada 1...Txe1 jaque, 2. Rxe1 ¡permite al negro continuar con 2... Th1 mate!

Así, vemos que las jugadas que “pasan el filtro”, las propuestas por un modelo de análisis convergente, resultan insuficientes para encontrar una alternativa válida. ¿Será que en realidad no la hay?

La forma de pensamiento alternativa a este método, digamos “normal” de pensamiento, es la que llamamos **“divergente”**. El pensamiento divergente se caracteriza por flexibilizar enormemente ese “filtro” que la mayor parte de las veces nos resulta tan útil y necesario, pero que en ciertos casos entorpece nuestro camino a la solución.

Nosotros llamamos a este sistema con el nombre de **“aplazamiento de juicios”**, que promueve la actitud de proponer una multiplicidad de alternativas sin ponderarlas hasta no haber considerado a todas las posibles, o bien a un número importante, para recién después someterlas a un análisis más riguroso.

Desde esta perspectiva, es mucho más probable que aparezca entre el “menú” de posibilidades la aparentemente errónea 1.Td4 jaque, que obliga a las negras a capturar con su caballo de c6 (1... Cxd4), pero que logra a cambio que ese corcel deje de supervisar el cuadro e5, desde donde nuestro último sobreviviente dará la última estocada: 2 Ce5 mate!



Esta forma de análisis es muy útil para el desarrollo de muchos tipos de ejercicios que deberían realizarse de manera alternada con aquellos otros que promueven la construcción de esquemas perceptuales, los que habilitan mayores habilidades de visión inmediata, los que exigen diferentes niveles de atención a detalles, etcétera.

En el taller del sábado pasado, me preguntaban también si durante el proceso de enseñanza aprendizaje del juego, era preferible estimular las respuestas veloces de los niños, proponiendo situaciones en las que la rapidez de la respuesta sea valorada, o si en su defecto, siendo el ajedrez un juego que destaca por su complejidad y que amerita escrupulosos y concienzudos análisis, debíamos promover estas situaciones de aplazamiento de juicios y estimular el pensamiento sereno y profundo.

Yo creo que la respuesta es que ambas cosas deben ser altamente valoradas. Como pudimos ver, en cada caso estamos activando diferentes mecanismos de pensamiento, todos muy valiosos y necesarios. Del mismo modo, es interesante observar que a determinados niños, por sus características psicológicas específicas, pueden resultarles de mayor utilidad el trabajar un tipo de problemática que la otra.

Por ejemplo, si tratamos con niños demasiado ansiosos, con dificultades para contener la respuesta, para procesarla debidamente, el tipo de problemas en el que se propone el aplazamiento de juicios como metodología de resolución parece bastante adecuado. Y, por el contrario, la situación inversa se presenta con aquellos otros niños en los que predomina su aspecto más introvertido, o incluso demasiado especulativo, a quienes puede favorecer el estímulo de respuestas veloces.

Sin lugar a dudas, estas consideraciones están muy lejos de operar a manera de conclusiones (que, afortunadamente, en el infinito espectro del pensamiento humano jamás resultan definitivas), sino más bien de ideas en estado fermental de un determinado enfoque de las cuestiones más elementales que necesitamos plantearnos:

- **¿Para qué enseñar ajedrez en la Escuela?**
  
- **¿Cómo favorecer el desarrollo de habilidades intelectuales** por encima de la incorporación de meros conocimientos?
  
- **¿De qué manera estaremos realmente contribuyendo a un proceso de formación del pensamiento del niño**, que lo ayude al desarrollo de una personalidad autónoma?

Estas y muchas otras preguntas nos venimos haciendo desde hace muchísimos años quienes compartimos este espacio creador y - por qué no - transformador, que promueve el ajedrez escolar. Y todos los días avanzamos en busca de nuevas respuestas.