



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**ESPECIALIZACIÓN EN DERECHOS
HUMANOS EN AMÉRICA LATINA**

EL AJEDREZ COMO HERRAMIENTA DE FORTALECIMIENTO DE LOS DERECHOS HUMANOS:

UNA APROXIMACIÓN ENSAYÍSTICA A LA PESQUISA-ACCIÓN

Enrique Padilla

Foz de Iguazú, Paraná

2019



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**ESPECIALIZACIÓN EN DERECHOS
HUMANOS EN AMÉRICA LATINA**

**EL AJEDREZ COMO HERRAMIENTA DE FORTALECIMIENTO DE LOS DERECHOS HUMANOS:
UNA APROXIMACIÓN ENSAYÍSTICA A LA PESQUISA-ACCIÓN**

Enrique Padilla

Trabajo de conclusión de curso que se presenta como requisito para la obtención del título de Especialista en Derechos Humanos en América Latina, por parte de la Universidad Federal da Integração Latinoamericana (UNILA).

Orientadora: Dra. Silvana Souza.

Foz de Iguazú, Paraná

2019

ATA DE APRESENTAÇÃO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos 15 dias do mês de agosto de 2019, no horário de 14 às 16 h, foi realizada no Jardim Universitário – UNILA – Foz do Iguaçu, a apresentação de trabalho de conclusão de Enrique Alfredo Alvarado Padilla, cujo título é: " EL AJEDREZ COMO HERRAMIENTA DE FORTALECIMIENTO DE LOS DERECHOS HUMANOS: UNA APROXIMACIÓN ENSAYÍSTICA A LA PESQUISA-ACCIÓN", na Especialização em Direitos Humanos na América Latina, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). A Banca Examinadora, constituída pela Professora Orientadora Dr.^a Silvana Aparecida de Souza (Unioeste), pelo Prof. Dr. Waldemir Rosa e pelo Prof. Ms Ivan Akselrud de Seixas (Unila) e pela, emitiu o seguinte parecer:

O trabalho atende plenamente os requisitos acadêmicos necessários à conclusão do Curso de Especialização em Direitos Humanos na América Latina, o especializando demonstra amplo domínio sobre a temática dos Direitos Humanos e o tema foi explorado de forma criativa, teoricamente robusta e até inusitada. A banca entendeu como satisfatório o trabalho e recomendou o prosseguimento da pesquisa sobre o tema desenvolvido.


Os professores avaliadores atribuíram o seguinte conceito:


- (X) A – Excelente, equivalente a um aproveitamento entre 90% e 100%;
- () B – Bom, equivalente a um aproveitamento entre 80% e 89%;
- () C – Regular, equivalente a um aproveitamento entre 70% e 79%;
- () D – Insuficiente, equivalente a um aproveitamento inferior a 70%;

Sendo o resultado final **APROVADO**

Eu, Silvana Aparecida de Souza, orientadora do trabalho, lavrei a presente Ata, que segue por mim assinada e pelos demais membros da Banca Examinadora.


Prof.^a Orientadora Dr.^a Silvana Aparecida de Souza


1º Examinador - Prof. Dr. Waldemir Rosa


2º Examinador – Prof Ms. Ivan Akselrud de Seixas

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la psicóloga del Centro da Juventude Jardim Naipi, Gláucia Warken, el apoyo prestado al taller cultural de ajedrez que tuvo lugar en dicho sede durante los meses de abril y mayo de 2019. Sin su entusiasmo, confianza y perspicaces observaciones este trabajo no habría sido posible.

Agradezco también el respaldo y la tarea de *liaison* desempeñada por la doctora Silvana Souza, el maestro Iván Seixas y la secretaria de derechos humanos de Foz de Iguazú, Rosa Maria Jerônimo Lima.

Nada.

Mover un peón sobre el tablero

nada más.

Peón cuatro dama.

Contra nadie.

Contra el hastío.

Contra la incertidumbre.

Contra la zozobra.

Contra el infinito.

Contra la nada.

Javier Sologuren

RESUMEN

La presente investigación tiene por objetivo mostrar las posibilidades del ajedrez como herramienta para el fortalecimiento de los derechos humanos, con énfasis en el derecho a la educación. Para tal fin, se llevó a cabo un taller cultural del juego con niños y jóvenes de entre 9 y 20 años en la ciudad de Foz de Iguazú, Paraná, Brasil, bajo el marco teórico de la investigación-acción. El desarrollo del mismo se intenta valorar y recrear por medio de la escritura ensayística de un diario de campo, que incluye sus avances y las dificultades de llevarlo a la práctica. Como consecuencia de una experiencia dinámica y una incursión académica en el mundo real, los resultados obtenidos son subjetivos, pero también satisfactorios en la medida de su propia escala, y tuvieron diversos impactos, que abarcan desde el aprendizaje de los participantes y un conocimiento vivencial del sistema de asistencia social brasileño, hasta la elaboración de un programa piloto, material didáctico y una experiencia docente que pueden reaprovecharse en la implementación de programas posteriores y más ambiciosos en nuevos contextos.

ABSTRACT

The purpose of the ensuing investigation is to show the possibilities of chess as a tool for the strengthening of human rights, with focus on the right to a proper education. To this end, a cultural workshop of the game was carried forward with children and young men aging from 9 to 20 years old in Foz de Iguazu, state of Paraná, Brazil, under the action-research theoretical framework. The subsequent development is assessed and recreated through the essayistic writing of a field journal, encompassing its breakthroughs and obstacles. As a result of a dynamic experience and an academic journey within the real world, the obtained results are subjective in nature, but also satisfactory if measured accordingly with its own scale. The several impacts of the project include the participants learning process and an insight knowledge of the Brazilian social security system, as well as the elaboration of a pilot program, teaching materials, and an educational experience that may be leveraged for the implementation of further, more ambitious projects within new contexts.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
PRESENTACIÓN	8
DIAGNÓSTICO	10
HIPÓTESIS INICIALES	12
JUSTIFICACIÓN	13
OBJETIVOS	16
MARCO TEÓRICO	17
UNA DEFENSA MULTICULTURAL	17
EL CONCEPTO DE PESQUISA-ACCIÓN	19
METODOLOGÍA	26
RECURSOS HUMANOS Y MATERIALES	28
CRONOGRAMA DE LA EJECUCIÓN	28
DESARROLLO Y DESCRIPCIÓN DEL TALLER	29
PRIMERA TENTATIVA EN EL CRAS NORTE	30
DESARROLLO EN EL CEJU	30
DIARIO DE CAMPO	36
AULAS CON EL SEGUNDO GRUPO (ALUMNOS DEL CENSE)	47
TORNEO FINAL	48
IMPACTO Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	55
AJEDREZ Y DERECHOS HUMANOS	64
CONCLUSIONES	66

INTRODUCCIÓN

En las páginas que siguen se expondrá el afán, la lógica, el método y el embrollo de llevar a cabo un taller cultural de ajedrez como herramienta para el fortalecimiento de los derechos humanos. Del relato de los aciertos y errores en la implementación, se derivará una serie de resultados que, en su conjunto, pueden constituir un modelo para proyectos posteriores.

El objetivo principal de esta experiencia piloto fue contribuir a la formación de un público objetivo constituido por los asistentes al Centro da Juventude Jardim Naipi, en Foz de Iguazú, estado del Paraná. Uno de los fundamentos de este propósito es el derecho humano a la educación, mientras que un elemento central de la estrategia asumida fue ofrecer más que lecciones ortodoxas de ajedrez, sino también, por medio del simbolismo inherente al juego, contenidos culturales que trascendieran la educación tradicional y se apropiaran de obras de arte, episodios históricos y la cultura de masas para proponer enfoques críticos sobre su cotidianidad.

La raíz de dicha tentativa es una posibilidad enriquecedora que ofrece la Especialización en Derechos Humanos en América Latina de la Unila como modalidad de trabajo de conclusión: el proyecto de intervención social. La Unila, dicho sea de paso, es una institución progresista como muy pocas, bajo un ataque constante por parte de las fuerzas reaccionarias del país que la alberga, y cuyo modelo, a pesar de sus carencias, debería ser la norma de las universidades latinoamericanas.

Debido a la naturaleza subjetiva del trabajo emprendido, en varios momentos del presente texto se asumirá un estilo ensayístico. Esta influencia de la formación literaria del autor, quien fue a la vez el instructor del curso descrito, es una apuesta por mostrar una imagen lo más viva posible de lo que significó esta pesquisa: hacer esnórquel en el sistema de asistencia social de un país tan inmenso y complejo como el Brasil. Se trata de una inmersión para conocerlo y transformarlo en la medida de mis posibilidades, pero también para conocerme y transformarme en el intento de llevar una intuición de resistencia hacia el exterior de los muros de la academia.

Esta propuesta de escritura, por tanto, no es un capricho, ni debe confundirse con falta de rigor metodológico. Se trata solo de hacer uso de mis palabras y mi lenguaje, por más que ello carezca de un valor cuantitativo. Quisiera creer que su valor testimonial compensa esa deficiencia.

PRESENTACIÓN

El ajedrez es un símbolo de la cultura contemporánea, una miniatura que cifra en clave medieval todo el universo de las ambiciones humanas. En un tablero de ocho filas por ocho columnas hay espacio para la lucha por el poder, el cálculo de las ventajas de una posición, el sacrificio y el egoísmo de los individuos, la batalla de la lógica contra las quimeras creadas por el propio deseo, el despliegue de la creatividad con el colorido de una pintura de Kandinsky. Se admiten paralelos con la historia y la política, con los avances y retrocesos de las civilizaciones, y sobre todo, el ejercicio continuo y soberano de la voluntad: un ensayo que reabre en cada partida el debate filosófico sobre la existencia del libre albedrío, sus posibilidades y restricciones.

Deporte-ciencia o el juego de los reyes, el ajedrez ofrece una metáfora abierta, que admite los contenidos vertidos por cualquier observador. La razón de ello reside en los conceptos de *jerarquía* y *especialización*. Al introducir diferencias bien marcadas entre el valor y el carácter de las piezas, se crea un correlato de la sociedad, y en general de toda organización humana escindida por las funciones productivas o los abismos de la clase. Esta síntesis de lo real por medio de lo simbólico puede volver inteligible lo que en el día a día parece una turbulencia reacia a los análisis: la competencia de distintos grupos, facciones y poderes que se enfrentan, a mayor y menor escala, en cada punto de la geografía y de la historia. Transportar los conflictos humanos al reino de lo abstracto permite poner al descubierto quién manipula y quién es manipulado, y las tácticas y movimientos a las que recurren las partes interesadas.

Esto no quiere decir que, al verse el mundo a través del prisma del ajedrez, la noción de jerarquía se reconozca como una parte positiva o inalienable, ni tampoco que se perpetúe una visión rígida o estratificada de él. Después de todo, la idea del cambio es una noción tan esencial para el juego como para la vida misma. La mejoría en las condiciones económicas de un obrero, o el título universitario que obtiene la hija de la empleada doméstica, se cifran quizá en el recorrido del peón que llega al final del tablero y gana un nuevo valor. Y ninguna posición –ningún status quo–, puede permanecer inmutable: según saben bien los ajedrecistas asiduos, todo jugador está obligado a mover, incluso si ello supone abandonar su momento de mayor fortaleza.

La apertura del ajedrez como metáfora descansa así sobre las posibilidades de la representación, pero el principio que rige las imágenes asimiladas al juego depende, por supuesto, del observador en turno y de su visión de la existencia. Desde una perspectiva socialista, por

ejemplo, la solidaridad y la cooperación del proletariado podría encontrarse en la estructura de peones, en su mutua articulación u obstaculización; mientras que la utopía, tan cercana y distante como en nuestra realidad, sería que esos mismos peones, que todas las piezas, saltaran fuera del tablero. Desde una perspectiva global, en los movimientos de amenaza, intercambio o captura están imbricados los distintos grados de violencia; en la historia y los mitos sobre la creación del juego hay camino para abordar el tema de las diferencias culturales y la tolerancia; en la confrontación de las blancas y las negras se tiene una razón para hablar de racismo.

Ahora bien, si el microcosmos dentro del tablero cambia según el ojo que lo observa, vale la pena preguntarse si es posible compartir esa mirada, aprovechar el mecanismo para alcanzar una visión común, o colectiva o comunitaria. Una forma de expresar la cuestión anterior sería el intento de lograr que el ajedrez trascienda su papel de metáfora recurrente en el cine, la pintura, los cómics y las narrativas en general –donde suele emplearse como método recreativo o símbolo de la competencia entre los líderes o las élites– para adaptarse a otras situaciones y contextos: la relación entre las especies de un ecosistema, la guerra económica y política de las grandes potencias, o las vicisitudes y riesgos del tráfico de drogas. Esto equivale a preguntarse: ¿puede servir el ajedrez como una herramienta de análisis político o social, de formación humanista, artística o científica? O para decirlo con otras palabras, más literarias: ¿es posible pescar dentro del *aleph* y extraer los elementos que permitan la crítica y la transformación de una cotidianidad y sus habitantes?

El valor del ajedrez como herramienta didáctica está fuera de duda. Incontables estudios demuestran que, si se ofrece como asignatura en el plan curricular de una escuela, mejora habilidades como la capacidad de pensar por adelantado, el pensamiento abstracto y la valoración de múltiples opciones de manera simultánea (MEYERS, 2005, p. 3). Esto puede verse reflejado de manera notoria en disciplinas como lengua, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales, según demuestra una investigación en un contexto latinoamericano (KOVACIC, 2012, p. 39). Otros investigadores y educadores enfatizan la flexibilidad del juego, que atrae a jugadores de la más diversa índole y mejora el proceso de aprendizaje de niños y jóvenes, menos por su complejidad que por su belleza, independientemente de su nivel de juego (GRAHAM, 2000, p. 8). Programas como el Castle Project, por otra parte, han enfatizado las posibilidades en cuanto al fomento de valores y habilidades que no suelen asociarse tradicionalmente con la

abstracción exigida por las reglas, como la autoestima, la capacidad psicomotriz y la inteligencia emocional (2017).

En resumen, un curso de ajedrez plantea una metodología ampliamente probada para el aprendizaje. Sin embargo, aprovechar su potencia metafórica y analítica requiere llevar el programa un poco más allá, para incluir temas que un curso tradicional del juego no contemplaría. El enlace, por tanto, entre una obra de arte, un video musical o un texto, y su correlato con las tácticas, aperturas o formaciones de una partida ajedrecística, es un elemento que requiere especial atención, además de que debe justificarse cuidadosamente en cada caso. Esto implica un desafío para la creatividad, así como la elaboración de un discurso que sea adecuado para los participantes de un contexto determinado, quienes llevarán al taller sus propias experiencias, conocimientos y expectativas.

DIAGNÓSTICO

La idea inicial del proyecto propuesto era la realización de una *oficina* cultural de ajedrez para un público objetivo de jóvenes entre 12 y 18 años –aunque estos límites de edad no eran rígidos–, en la región de Foz de Iguazú. El adjetivo “cultural” con que se calificó al taller buscaba denotar el carácter propio que quería imprimírsele: no solo un curso que enseñara a los participantes las reglas del juego o a mejorar su nivel, sino que también abordara los contenidos que pueden derivarse de su carácter de símbolo. Se buscó así poner en diálogo la cultura propia de los participantes y la cultura que convencionalmente podría llamarse “occidental”; es decir, heredera de los procesos históricos y la tradición de conocimiento que dio origen al ajedrez. Sin embargo, el taller también planteó la posibilidad de proponer materiales alternativos, surgidos incluso de la propia cultura de masas, así como enfoques críticos sobre las obras presentadas.

El foro elegido para implementar un taller con las características descritas fue el Centro da Juventude, ubicado en el barrio Jardim Naipi, en la ciudad de Foz de Iguazú. Se trata de una instancia que depende de la Secretaria Municipal de Assistência Social, Família e Relações com a Comunidade de la municipalidad. Dicha institución cuenta también con apoyo de la Secretaria Estadual da Família e Desenvolvimento social, dependiente del gobierno del estado del Paraná. Sus objetivos son posibilitar que los y las jóvenes produzcan y accedan a bienes culturales y artísticos; participen en actividades deportivas, tecnológicas y formativas en términos

profesionales, y participen en acciones que favorezcan la formación personal, profesional y política (CEJU, 2018). El fundamento de estos objetivos se encuentra en el Estatuto de la Criança y el Adolescente, documento clave de la legislación brasileña, que consagra los derechos de los niños y los adolescentes, establece un marco regulatorio para los mismos y procura garantizar su protección (BRASIL, 1990).

A primera vista y considerando que se trata de una entidad pública, el Centro da Juventude posee una infraestructura envidiable: piscina, biblioteca, cancha de fútbol/básquetbol con domo, salas con equipos de informática, material de manualidades y equipamiento para la práctica de artes marciales, un auditorio para proyecciones, mobiliario recreativo como *futbolitos* y mesas de ping pong. Sin embargo, dicho edificio no ha dejado de padecer los resultados de los recortes presupuestarios y la falta de responsabilidad de ciertos niveles gubernamentales. Algunas de las salas, por ejemplo, incluyendo uno de los espacios que albergó el taller de ajedrez, cuentan con goteras o desprendimientos en el techo, lo que dificulta la realización de las actividades. De acuerdo con uno de los trabajadores del instituto, dichas deficiencias en la infraestructura se deben a que el inmueble pertenecía o solía pertenecer a la administración estatal, aun siendo de uso del gobierno municipal.

Gracias a sus recursos y a pesar de las dificultades, el Centro da Juventude desarrolla de manera cotidiana un programa de formación, resguardo, protección y apoyo para casi 300 niños y adolescentes de manera mensual¹. Cuenta con una amplia oferta de talleres y eventos a lo largo del año, con un personal profesional y motivado. No deja de resultar loable –y sorprendente– que una generación de jóvenes a la que suele caracterizarse como apática asista a dicha institución de manera regular, y que por propia voluntad se inscriba en uno o varios de los cursos allí ofrecidos.

De acuerdo con la propia descripción del centro, sus actividades se encuentran orientadas por tres pilares: la ciudadanía, la convivencia y la formación. Y asimismo:

Segundo as diretrizes do ECA, especial atenção e respostas devem ser dadas às vulnerabilidades ou fatores de risco que se relacionam ao contexto de violência, em todas suas formas: fracasso e evasão escolar, uso abusivo de drogas; dificuldades em acessar bens culturais; ausência de oportunidades de formação profissional; insuficiência de atividades socializadoras como artes, esporte e lazer; escassez ou ausência de espaços de diálogos e participação social das crianças, adolescentes e jovens (CEJU, 2018).

¹ Para mayo de 2019, por ejemplo, dicha cantidad fue de 280 (RELATÓRIO, 2019).

Resulta evidente que la labor del CEJU tiene como sustrato la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en especial en lo que se refiere a los derechos de libertad de reunión y asociación (artículo 21); el derecho a la seguridad social y a la satisfacción de los derechos sociales, económicos y culturales (art. 22); el derecho al trabajo (art. 23), al descanso y el disfrute del tiempo libre (art. 24), a un nivel de vida adecuado (art. 25) y, especialmente, el derecho a la educación (art. 26) y a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad (art. 27) (ONU, 1948). Por otra parte, al quedar establecida de manera explícita la misión del centro como la atención a adolescentes en situación vulnerable, quedaron delimitadas en una primera instancia dos características del público objetivo: la adolescencia y la vulnerabilidad a partir de factores de riesgo, según lo definido por el ECA. Dichos factores –contexto de violencia, ya sea criminal o intrafamiliar, evasión escolar, precarización económica– amenazan la satisfacción de los derechos humanos anteriormente mencionados.

El taller cultural de ajedrez, por tanto, encontró un campo institucional bien organizado y volcado para la atención a este sector de la población. Cabe mencionar que, hasta ahora, el CEJU carece de un profesor de ajedrez de planta, a pesar de contar con material didáctico –tableros– y bastantes jóvenes interesados en el juego.

HIPÓTESIS INICIALES

El marco teórico del presente proyecto es la pesquisa-acción, un procedimiento de investigación capaz de explorar situaciones y problemas de la vida cotidiana para los cuales es difícil, cuando no imposible, formular hipótesis claramente comprobables y relacionadas con variables precisas. Michel Thollient sugiere que, en algunos casos, puede hablarse mejor de instrucciones o directrices relativas al modo de encarar los problemas, con un carácter menos rígido, pero una función semejante. Se trata de definir “problemas de conocimiento” cuyas posibles soluciones se consideran subhipótesis articulan en red para sustentar una hipótesis principal (2002, p. 33).

Tomando en cuenta lo anterior, cabría identificar tres directrices o hipótesis secundarias que orientaron el desarrollo del presente proyecto:

1. Impartir un taller de ajedrez puede constituir una aportación positiva a un público objetivo.

2. Un taller de ajedrez puede contribuir a subsanar las carencias educativas a las que pudiera estar expuesta dicha población como resultado de factores de riesgo.
3. Un taller cultural de ajedrez puede proporcionar al participante una serie de conocimientos alternativos y enfoques críticos sobre su realidad.

Con sustento en lo anterior, la hipótesis principal de la presente investigación sería la siguiente:

- Es posible utilizar el ajedrez como herramienta de formación cultural complementaria para fortalecer el derecho humano a la educación de un público objetivo constituido por adolescentes bajo factores de riesgo que conducen a una situación de vulnerabilidad.

Dichas hipótesis cualitativas pueden no ser completamente comprobables; sin embargo, se intentará evaluar su alcance y logros por medio de un diario de campo y la retroalimentación textual de la psicóloga del centro.

JUSTIFICACIÓN

Las razones para emprender un proyecto como el delineado anteriormente pueden agruparse en tres grandes categorías: el fortalecimiento local de los derechos humanos, la expansión de la vida académica mediante la realización de un proyecto de extensión universitaria y motivos personales y profesionales.

En lo que se refiere a la primera, cabe mencionar que el derecho humano a la educación se encuentra consagrado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU, en su artículo 26, el cual establece que:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental (...) La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos (ONU, 1948).

Sin embargo, llevar a la práctica estos principios resulta una tarea difícil cuando existen condiciones que dificultan el acceso igualitario a la instrucción. En Brasil, el índice de Gini de

desigualdad social, según datos de 2015, fue de 5,13, lo que indica una desigualdad mayor que en países como Perú (4,33) o Venezuela (4,69) (BANCO MUNDIAL, 2018). En la región del Paraná, y en Foz de Iguazú, en concreto, el índice de Gini es de 0,5454, significativamente mayor que el del vecino municipio de Santa Terezinha de Itaipu (0,4626), según datos oficiales del 2010 (IPARDES, 2018a y 2018b, p. 37). Esto puede relacionarse con el Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) para los últimos años de la red pública (6° a 9°), que es muy similar en ambos casos (4,2 para Foz y 4,3 para Santa Terezinha, según estadísticas de 2015 (IPARDES, 2018a y 2018b, p. 39); ambos por debajo de la media nacional, que fue de 5).

Con base en las cifras anteriores, podría argumentarse que los sectores más vulnerabilizados de la población seguirán experimentando, en cada vez mayor medida, las carencias de la educación pública en niveles posteriores, mientras que los sectores con mayor renta pueden acudir a la red de educación privada para compensar esas dificultades. Tomando en cuenta el índice de Gini, cabría esperar que dicha desigualdad tenga un mayor impacto en el municipio de Foz que en Santa Terezinha.

Las problemáticas aquí apenas perfiladas justifican la implementación de acciones que intenten remediar la desigualdad en el acceso a la educación. En el ámbito del ajedrez, el propio municipio de Foz llevó este tipo de acciones al rango de política pública, bajo la justificación de que “Com o interesse no aprendizado do jogo haverá mais uma alternativa pedagógica e atraente para tirar os adolescentes das ruas e evitar que fiquem vulneráveis à violência” (DE MOURA, 2011, p. 3). Sin embargo, todos los proyectos existentes en el municipio se enfocan en la red de escuelas públicas o se imparten en instituciones culturales, lo que podría estar dejando fuera a la población atendida por centros de asistencia social; es decir, precisamente aquella que ya ha experimentado situaciones de violencia o se encuentran en mayor riesgo de padecerla, y que se encuentra también en mayor riesgo de deserción de la enseñanza media o básica. Por ello, la realización del taller descrito en las secciones anteriores amplía el radio de dichas acciones y busca subsanar las deficiencias que los participantes hayan tenido en su educación debido a las condiciones de desigualdad de su contexto.

Por otra parte, llevar a cabo un proyecto de intervención social es expandir las posibilidades de la vida académica. Si bien el valor del conocimiento producido en las universidades resulta innegable, en especial en tiempos como los actuales que coquetean sin vergüenza con el fascismo y la dictadura, resulta urgente que ese conocimiento salga de los

linderos de la biblioteca y la sala de aula, y se coloque en movimiento mediante la práctica y el roce con los diversos estratos sociales. La Unila, como muchas otras universidades brasileiras, ha emprendido esa tarea de manera constante y admirable, pero ningún esfuerzo es demasiado cuando existen fuerzas reaccionarias que buscan debilitar económicamente a la universidad pública y minar su credibilidad.

Ahora bien, no es sólo el conocimiento el que debe salir de los recintos que lo confinan. También es necesario que los estudiantes y profesores universitarios crucen el umbral de la torre de marfil para dejarse transformar por el mundo real, por las dificultades del aprendizaje en las islas rodeadas por el océano del capitalismo donde todavía es posible el desarrollo de procesos formativos no alineados con los dictámenes del mercado. Durante demasiado tiempo la educación considerada superior se ha limitado al espacio aislado de la cátedra. En palabras de la antropóloga Lilia Schwarcz, quien ha intentado llevar a cabo una misión semejante por medio de las redes sociales, se trata de

abordar antropologia e história, mas com uma linguagem diferente, de crônica, sem notas bibliográficas ou aparato teórico muito “cabeludo”, entre muitas aspas (...) Foco nesse público, que se considera órfão e tem dado demonstrações públicas de não concordar com o que está acontecendo no país. É um público jovem sedento de informações. Então, se a gente conseguir projetar para o futuro, se investirmos mais e melhor nessa geração, podemos ter uma sociedade menos intolerante e menos afeita a esse canto da sereia que é o populismo de matriz autoritária (2019).

Obviamente, algunas de las apreciaciones anteriores resultan injustas con todos aquellos proyectos de extensión, prácticas en campo, intervenciones sociales y foros comunitarios que han sido impulsados por muchos profesores y estudiantes de licenciatura y posgrado. Mi lugar de habla es el de alguien proveniente de la academia literaria: un medio, en general, más preocupado por retorcer hasta la náusea las cuerdas de su metalenguaje que por hacer más comprensibles sus hallazgos.

Es así que llego a la exposición de mis motivos personales para realizar este taller. Con base en mi experiencia académica, sentí la necesidad de trascender el formato de la escritura de artículos y tesis que me sido mi casa a lo largo de cinco años de licenciatura y poco más de dos años de maestría. Quería tener contacto con el mundo real, para descubrir si era posible, y de qué maneras, llevar hacia el exterior otras perspectivas de conocimiento, de las cuales un taller de ajedrez podría ser el pretexto a la vez que el vehículo. Impartir dicho curso me interesaba también como una experiencia formativa, en dos vertientes. Como extranjero, quería descubrir qué tan

difícil podía ser para mí intentar tener un impacto en la sociedad brasileña que me recibió e introducirme en las dinámicas de su sistema de asistencia social e institucional. Como mexicano, quería obtener la experiencia docente y logística necesaria para, llegado el momento, implementar un programa similar en mi país, con un mayor alcance y con un público objetivo que haya pasado por situaciones más graves de vulnerabilización y ataque a sus derechos humanos.

OBJETIVOS

Objetivo general: contribuir a la reparación de las condiciones de acceso no igualitario a la educación mediante la impartición de un taller cultural de ajedrez para población vulnerabilizada.

Objetivos específicos:

1. Comprobar la factibilidad de impartir un taller de ajedrez que aproveche la apertura del juego en tanto símbolo para incentivar un diálogo cultural fluido y la generación de enfoques alternativos y críticos sobre la propia cultura.
2. Obtener experiencia como docente y organizador para el trabajo con población vulnerabilizada.
3. Sondar los mecanismos de inserción y aprovechamiento de las instituciones municipales de Foz de Iguazú y el sistema de asistencia social de Brasil.
4. Fomentar la toma de consciencia de los participantes respecto a algunas problemáticas sociales².

Metas

1. Realización de al menos 20 sesiones de taller.
2. Participación de al menos 10 personas.
3. Realización de un torneo de ajedrez en la modalidad Rapid.

² Thollient (2002, p. 43) retoma la distinción de Paulo Freire entre un proceso de toma de consciencia y uno de concientización, en el sentido de que el primero supone una aproximación “espontánea” a ciertas problemáticas y perspectivas de transformación social, mientras que la concientización implica una mirada más crítica y prolongada sobre lo real. Dado el carácter acotado y tentativo del proyecto que aquí se documenta, el objetivo mencionado debe entenderse en este primer nivel aproximativo.

MARCO TEÓRICO

UNA DEFENSA MULTICULTURAL

Aunque la justificación de este proyecto se encuentra en un documento tan canónico como la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en la conceptualización que es el trasfondo de este proyecto se ha buscado asumir una perspectiva multicultural y emancipadora. Pero considerar lo anterior implica estar consciente de las discusiones y críticas que muchos pensadores han realizado sobre el mal uso que se ha hecho de la bandera de los derechos humanos como una justificación para intervenciones político-militares y la negación, homogenización o reducción de muchas culturas.

Como muestra de ese extenso debate, es posible mencionar las críticas que realiza Slavo Zizek en cuanto a que, con demasiada frecuencia, se ha propuesto a los derechos humanos como una especie de visión despolitizada, una defensa pura de los inocentes, que en la práctica ha servido a intereses geopolíticos, como la “intervención humanitaria” en los Balcanes, en apoyo del lado serbio del conflicto, o el derribo de Saddam Hussein por parte de los Estados Unidos en Irak (2010, p. 23-24). Un correlato espeluznante en el contexto latinoamericano, que prueba que dicho discurso no ha dejado de ser útil a los intereses imperialistas, es la injerencia del gobierno de Trump en la crisis venezolana.

Apoyándose en Agamben, Zizek también señala que paradójicamente,

fico privado dos direitos humanos no momento preciso em que sou reduzido a um ser humano ‘em geral’, e venho a ser, portanto, o portador ideal daqueles “direitos humanos universais”, os quais pertencem a mim independentemente de minha profissão, sexo, cidadania, religião, identidade étnica, etc (2010, p. 24).

Este es el caso de los migrantes o los desplazados por conflictos armados, cuya calidad de sujetos se ve negada por los poderes a los que quedan sometidos en su búsqueda de asilo. Es decir, en la medida en que su identidad particular, sociopolítica, se ve excluida de una comunidad, su único rasgo definitorio parecería ser apenas el seguir siendo humanos, lo cual les impide de facto hacer valer la pretendida universalidad de los derechos consagrados en la declaración de la ONU de 1948. Quien puede proclamar la existencia o la “defensa” de dichos derechos suele ser un poder ajeno con una agenda propia (ZIZEK, 2010, p. 25-26).

Preservar la noción de los derechos humanos como un ideal de defensa de la dignidad y la vida humanas obliga a replantear sus supuestos, no sólo con consciencia de lo apuntado por Zizek, sino también de las tradiciones de pensamiento occidental que les dieron origen y que, según tengan raigambre liberal o marxista, suelen dar primacía a los derechos cívicos y políticos, o a los derechos sociales y económicos (DE SOUSA SANTOS, 1997, p. 22), o incluso, a los supuestos morales o utilitaristas que sustentan las nociones de libertad y justicia (SANDEL, 2015, p. 41-49). En este sentido, son de particular valía las premisas que Boaventura de Sousa Santos propone para que llegar a una conceptualización de los derechos humanos que pueda ocupar el sitio vacante dejado por el socialismo como lenguaje de la emancipación.

Lo primero que pide el pensador portugués es superar el debate entre el universalismo y el relativismo cultural. Ambos extremos son igualmente perjudiciales, afirma, y contra el primero, hay que “proponer diálogos interculturales sobre preocupaciones isomórficas”, mientras que, contra el segundo, hay que desarrollar “criterios políticos” que permitan deslindar “política progresista de política conservadora, capacitación de desarme, emancipación de regulación” (DE SOUSA SANTOS, 1997, p. 21). Otras premisas son reconocer que todas las culturas poseen concepciones de la dignidad humana, aunque no todas se conciban en términos de derechos humanos; reconocer que todas las culturas son incompletas y problemáticas en cuanto a dichas concepciones; que dichas versiones pueden ser más amplias que otras y, por último, que todas las culturas distribuyen a las personas y los grupos sociales por medio de “dos principios competitivos de pertenencia jerárquica”: el principio de igualdad y el principio de diferencia. A partir de estas premisas, y aunque cabe todavía un largo camino filosófico por recorrer, los derechos humanos podrían convertirse en una red de “lenguas nativas de emancipación, que las torne en mutuamente inteligibles y traducibles” (DE SOUSA SANTOS, 1997, p. 30).

Sin menoscabo de las discusiones teóricas, sin embargo, vale la pena recordar que la situación actual de los derechos humanos en América Latina es a un tiempo esperanzadora y desalentadora. Por un lado, a lo largo de las últimas décadas se han formado amplias redes de defensa de derechos tan básicos como el agua, el territorio, la salud pública o la biodiversidad, como la Red Latinoamericana contra las represas y por los ríos, sus comunidades y el agua (Redlar) (SEOANE, 2010, p.22). Por otro, estas luchas, que se libran muchas veces en los márgenes, tienen como antagonistas los aplastantes poderes de las transnacionales, las oligarquías nacionales, los gobiernos de las grandes potencias, el abandono de los sistemas públicos estatales

de educación y seguridad social, y esquemas de pensamiento reaccionarios, entre otros. En la cotidianidad de estos conflictos, la defensa de los derechos humanos se vuelve una con la lucha por la sobrevivencia, y así, desde el lugar de habla de los grupos y redes en riesgo, y desde las universidades y organizaciones que estudian estos fenómenos, podría afirmarse que los derechos humanos son únicamente la expresión básica e irreductible de la resistencia contra los poderes hegemónicos.

EL CONCEPTO DE PESQUISA-ACCIÓN

Es en el marco de esta conceptualización de los derechos humanos y de su contexto latinoamericano que se propuso y realizó la pesquisa-acción cuyo elemento central fue el taller cultural de ajedrez descrito en los apartados anteriores. Para explicitar lo que significa este tipo de intervención social, así como para asumir de manera consciente las directrices y principios que orientaron su desarrollo, se discutirán a continuación algunas definiciones.

La investigación participante y la investigación o pesquisa-acción³ son conceptos heterogéneos, estrechamente relacionados, que tienen en común presentarse como alternativas teóricas a la investigación convencional y buscan incidir de una manera más directa en la transformación de la sociedad, así como promover la interacción o participación conjunta con grupos de la misma. Se relacionan con procesos sociales de una escala distinta a los “grandes procesos” históricos, políticos y económicos, pues se trata de desdoblamientos relativamente locales, con duraciones variables (EZPELETA, 1989, p. 92), que pueden tener lugar en el seno de una escuela, un barrio o una fábrica, por ejemplo. Se diferencian de una investigación bibliográfica tradicional o de un desarrollo científico experimental en que los sujetos involucrados no son espectadores pasivos, informantes o meras variables estadísticas, sino que actúan dentro de un proyecto o lo conforman, se organizan para resolver un problema común, o crean, modifican, adaptan, resisten o rechazan los lineamientos de una investigación. El investigador puede asumir una posición de mayor o menor preponderancia, pero siempre existe una interacción con otros agentes, que lo hace susceptible de recibir su influencia.

³ En el presente trabajo, investigación-acción y pesquisa-acción se consideran términos sinónimos, pero se preferirá el uso del segundo término como una forma de reflejar el bilingüismo habitual en la región de la triple frontera, región donde se desarrolla el proyecto. La palabra “pesquisa” existe tanto en español como en portugués, aunque el término más habitual en el mundo hispanohablante sea “investigación-acción”. En las líneas siguientes se establece una diferencia entre estos conceptos y el de “investigación participante”.

Para Justa Ezpeleta, es posible diferenciar cuatro modalidades de la investigación participante:

1. La pesquisa-acción, en que el papel de la investigación es central y la acción es el referente empírico, a la vez que la prueba, en el sentido de evidencia o demostración, de la teoría en juego. Admite una secuencia de procesos en condiciones relativamente “naturales”.
2. La pesquisa participante donde la participación ocupa el papel principal. La acción se entiende como producto prioritario y la investigación es solo un apoyo para este objetivo: el trabajo de desarrollo comunitario sería un buen ejemplo.
3. Una tercera forma sería la que coloca en el centro el trabajo político. La investigación puede o no ser secundaria, pero lo importante es la articulación que se busca de algún tipo de organización o proyecto.
4. Finalmente, un cuarto tipo, que Ezpeleta señala como preferente, tendría un equilibrio entre investigación y participación (1989, p. 78).

Cabe notar, por tanto, que para Ezpeleta la pesquisa-acción es un caso particular de la pesquisa participante, y concibe esta última como una investigación donde existe necesariamente una interacción entre sujetos, lo que conlleva un diálogo, un descubrimiento, un aprendizaje y un enriquecimiento mutuos (1989, p. 90).

Para otros autores, como Kemmis y McTaggart –con base en las ideas del psicólogo social Kurt Lewin–, la investigación-acción sería una forma de “indagación introspectiva colectiva” llevada a cabo por participantes con el objetivo de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o colectivas, así como de comprender dichas prácticas y su contexto. Para estos autores, solo existe investigación-acción cuando hay una *colaboración* entre los participantes y una acción examinada críticamente por ellos. El rasgo esencial de este enfoque, en el ámbito de la educación, es “el sometimiento a la prueba de la práctica de las ideas como medio de mejorar y lograr un aumento del conocimiento acerca de los planes de estudio, la enseñanza y el aprendizaje”. Las personas afectadas tienen la responsabilidad primaria de decidir la orientación de las acciones que se emprenderán (1992, p. 9-10). Este sentido de pesquisa-acción es, por tanto, pesquisa participante que puede asumir la modalidad número 2 de las propuestas

por Ezpeleta, donde la acción es la principal, o la número 4, donde existe un equilibrio entre ambos componentes.

Por otra parte, para Michel Thiollent, la pesquisa-acción y la pesquisa participante no son sinónimas, pues de acuerdo con su concepción, la primera supone una forma de acción planeada de carácter social que no siempre se encuentra en propuestas del segundo tipo. Este autor considera que la pesquisa-acción tiene una base empírica realizada y concebida en asociación con una acción o con la resolución de un problema colectivo, por medio de la participación o la cooperación. Puede aplicarse a una franja intermedia entre lo microsocioal y lo macrosocioal, y ocurrir en grupos dentro o al margen de instituciones, sin perder el carácter experimental. La diferencia, respecto de otro tipo de investigaciones científicas, es que los investigadores intervienen constantemente y los participantes no actúan de manera pasiva. El autor también resalta la exigencia de cooperación y reciprocidad, y menciona que los investigadores, debido a su involucramiento, no pueden sustituirse con facilidad (2002, p. 8, 9, 16, 22).

Es posible percibir, por tanto, que este concepto de pesquisa-acción difiere de la definición de Ezpeleta y se aproxima más bien a la modalidad número 4 de las mencionadas por la autora (equilibrio entre acción e investigación). Thiollent rechazaría la posibilidad de que la pesquisa-acción pudiera asumir la tercera modalidad, pues el autor afirma que los aspectos sociopolíticos no son más importantes que los psicológicos. Al partir de una definición ligeramente más rigurosa, advierte contra los riesgos de, por un lado, el “academicismo” y, por otro, el mero activismo, “el populismo ingenuo de los animadores” (THIOLLENT, 2002, p. 20).

Thiollent es flexible, sin embargo, cuando sostiene que a) en la observación y evaluación de las acciones, así como en los obstáculos encontrados, hay una ganancia de información que se restituye como objeto de conocimiento; b) la investigación no pierde su legitimidad científica por el hecho de estar en condición de incorporar raciocinios precisos, dialógicos o argumentativos, y que c) la preciada objetividad del método científico se puede sustituir por métodos que no sean necesariamente la “cuantificación”. Desde su perspectiva, “o qualitativo e o diálogo não são anticientíficos” (2002, p. 23).

Con base en las nociones teóricas anteriores, es posible definir la clase de pesquisa-acción que se llevó a cabo, así como los objetos de conocimiento estudiados. Desde la perspectiva teórica de Ezpeleta, el taller representó una pesquisa-participante en la modalidad número 2, es decir: un trabajo donde la acción es el elemento primordial, y la investigación resulta auxiliar

para este objetivo, sin que ello implique que no exista un conocimiento a ser evaluado. Por otra parte, dentro de la conceptualización de Temmis y McTaggart, existiría en efecto una pesquisa-acción, en la medida en que los agentes involucrados pudieron colaborar entre sí y decidir el rumbo y la forma del taller de ajedrez. Si bien en primera instancia podría parecer que el proceso de realización del taller y el programa del mismo surgieron sólo del arbitrio del instructor, la verdad es que cada uno de los actores involucrados modificó el proceso o hizo contribuciones claves al mismo. También se cumple lo requerido por Thiollent en términos de cooperación y reciprocidad, aunque la principal diferencia respecto a la construcción de este autor sería que, en definitiva, el taller de ajedrez se inscribió en el campo de lo microsocioal, en vez de en una “franja intermedia”.

Regina Abreu, al discutir las posibilidades de la metodología y la inclusión de conceptos de diferentes autores e incluso diferentes tradiciones de pensamiento, afirma que un investigador puede apropiarse de un concepto dado y llamar la atención hacia el sentido en que se usará, o incluso explicitar si se le dará un nuevo sentido (2005, p. 42). En este sentido y a modo de síntesis de la discusión anterior, quisiera asentar aquí que el taller cultural de ajedrez propuesto se considera una pesquisa-acción, donde el segundo elemento del término tiene primacía; existe una *colaboración* entre los diversos agentes involucrados y una *puesta en práctica* de la noción del ajedrez como símbolo que permite proponer enfoques críticos y contenidos culturales alternativos; se considera también que se inscribe en el campo de lo microsocioal y construye, a pesar de la primacía de la acción, tres objetos de conocimiento:

- a. El taller cultural de ajedrez como herramienta de formación y fortalecimiento de los derechos humanos;
- b. Las posibilidades de inserción de actividades que fortalezcan los derechos humanos en el sistema de asistencia social e institucional en la región de Foz de Iguazú;
- c. Mi propia capacidad como gestor, docente e investigador de los objetos anteriores.

Para tener una idea del grado al que puede llegar dicho estudio, resulta necesario proponer algunas categorías básicas y hacer evidentes los axiomas sobre los que descansa la propia investigación. Ezpeleta llama la atención hacia la necesidad de este trabajo para evitar que los

prejuicios del investigador predefinan el objeto de estudio y advierte que la articulación entre la información de campo y la teoría se produce desde una perspectiva que puede ir desde arriba hacia abajo o la inversa, y con un interés histórico preciso (1989, p. 84-86).

Las categorías básicas que se proponen, por tanto, luego de concluido el proceso de gestión y realización del taller, son las siguientes:

1. **Foro:** se trata simplemente del espacio físico e institucional en que se llevó a cabo el taller.
2. **Facilitadores:** el personal de diversas instituciones, que dentro o fuera del foro, permitió la realización del taller.
3. **Instructor:** la persona encargada de impartir el taller, proponer el programa de la misma y proveer o asegurar los recursos didácticos para su desarrollo.
4. **Participantes:** los asistentes al taller. Son agentes activos, no meros receptores de información.
5. **Contenido:** las lecciones ajedrecísticas, temas culturales y recursos didácticos presentados en el taller.
6. **Obstáculos:** las problemáticas encontradas para la realización del taller.

En cuanto a los axiomas del proyecto –que difieren de las hipótesis en el sentido de que su demostración se asume como evidente– se resumen en:

- a. La noción de que ocurre una transmisión de conocimiento.
- b. La inclusión de tal proceso en una perspectiva política, emancipadora y de fortalecimiento de los derechos humanos necesaria en el contexto sociopolítico del Brasil actual.
- c. La consciencia de que la planeación e impartición del taller resulta un proceso vertical que va de arriba hacia abajo, por lo menos en una primera instancia. En un extremo se encuentran los agentes del sistema institucional de Brasil: funcionarios públicos, psicólogas y el instructor, y por otro, los participantes.

Tanto las categorías como los axiomas y los objetos de conocimiento pueden problematizarse e incluyen una serie de contradicciones que valdría la pena explorar en un trabajo de mayor aliento.

En este proyecto, sin embargo, que se propone como una primera aproximación a un programa piloto, quisiera no detenerme demasiado en cada uno de dichos elementos, lo cual implicaría un desarrollo crítico demasiado amplio. Se ejemplifican de cualquier modo algunas aristas de dichas problemáticas.

La primera tiene que ver con una cuestión palmaria: el Centro da Juventude no es una escuela, pero presupone un sistema de formación semejante al de una escuela. La mayor diferencia consiste en su no obligatoriedad: todos los jóvenes que asisten al mismo lo hacen por propia voluntad. De igual forma, si cursan alguno de los diversos talleres ofrecidos, se trata de una elección más libre que en el caso de las asignaturas de un instituto de enseñanza básica o media. Esto no quiere decir que el CEJU deje de ocupar un nicho dentro del sistema social, político y económico del estado. Sin ir más lejos, muchos de los cursos ofrecidos son “profesionalizantes”, en el sentido de que buscan proveer un oficio a los participantes que les permita introducirse en la lógica del mercado, obtener una estrategia de supervivencia (CEJU, 2018).

La propia misión del centro de atender a población vulnerabilizada en riesgo de integrarse a la criminalidad o de verse involucrada en situaciones de violencia puede leerse como una forma en que el Estado tiende a reforzar el dominio de los dueños de producción, algo que señalan Ezpeleta y Rockwell al respecto de la escuela (1989, p. 56). Sin embargo, en el recorte de lo cotidiano, muchas veces las distinciones entre los representantes del Estado y los sectores populares se difuminan, sin desaparecer por completo. Y al mismo tiempo, sin contradicción:

Um dos lugares privilegiados do encontro entre o Estado é as classes subalternas é a escola. Este é também um espaço especial como relação a outros onde se dá também tal encontro... porque para a escola convergem interesses de ambas as partes. Não se trata somente de uma qualificação exigida como “necessária” pelo sistema produtivo e, enquanto tal, um quase requisito para a sobrevivência material. Ao mesmo tempo, alia-se também a educação à possibilidade de superar a exploração e de transformar a trama das relações que define seu modo de existir na sociedade. (EZPELETA y ROCKWELL, 1989, p. 56)

La labor de los maestros, asistentes sociales y psicólogos del CEJU desempeña este papel que Ezpeleta atribuye a la escuela: un espacio donde convergen intereses de ambas partes y se brinda a los jóvenes herramientas para la supervivencia material y la superación de la explotación. Por tanto, el sistema de valores detrás del funcionamiento de la institución –y detrás del proyecto del

taller cultural de ajedrez– tienen un carácter emancipador en su raíz, una de las posibilidades que señala Thiollent para las posibilidades de la pesquisa-acción (2002, p. 44).

Una segunda precisión al respecto del proyecto es que, al poseer un grado de autonomía relativamente alto, los participantes de los cursos del CEJU no se encuentran en una relación dispar ni subordinada, o en la que se deba una obediencia obtenida mediante estímulos punitivos o disuasivos. En el caso específico del taller de ajedrez, los participantes tenían una influencia limitada en cuanto a los contenidos abordados, pero aun así presentaron una serie de expectativas, que se tomaron en cuenta a la hora de ajustar el programa original y los periodos dedicados a cada área impartida. Asimismo, la elección del horario fue consensuada, para no afectar su asistencia a otros cursos o a su rutina habitual. Y la opinión de los facilitadores, como la psicóloga del centro, también incidió en el desarrollo de las aulas. Este grado de autonomía permitió lo que Thiollent llama “el contrato de investigación”: la negociación entre las partes involucradas para establecer los problemas que se abordarán y las acciones y soluciones implementadas (2002, p. 44).

La suma de los elementos anteriores no supuso un proceso homogéneo e unilateral: por el contrario, se trató de un desarrollo heterogéneo y contradictorio. La reconstrucción del mismo se ha realizado haciendo el esfuerzo de suspender el juicio, de no hacer una “selección inconsciente” de los elementos relevantes a partir de categorías etnocéntricas, sino de observar el todo y prestar atención a las pistas, los indicios, los detalles, que son “recuperables e interpretables” (EZPELETA Y ROCKWELL, 1989, p. 50).

Por último, quisiera discutir un poco lo que Thiollent llama “el riesgo de activismo”. Buena parte de las investigaciones de las academias universitarias, con justa razón, mantienen la exigencia de producción de un conocimiento científico “nuevo”. Se trata de una postura válida y necesaria, a pesar de lo cual, en circunstancias como las actuales, donde existe una crisis sistémica y una catástrofe ambiental en ciernes, el impulso de proyectos emancipadores tiene quizá un carácter igual de útil y más urgente. O para reformular la cuestión de otro modo: es posible que el quehacer académico universitario deba comenzar a volcarse de manera más decidida hacia la transformación de la sociedad, incluso si eso deja poco tiempo para la sistematización, explicación o abstracción de los descubrimientos. Este es quizá el riesgo que el actual gobierno de derecha extrema de Brasil observa y quiere apagar lo antes posible.

En congruencia con lo anterior, mi postura como investigador es que los impactos posibles resultan tan valiosos como el conocimiento generado por la experiencia en sí. El “riesgo de activismo” tiene sentido cuando el objetivo principal es comprender un problema social de índole amplia y proponer soluciones a mediano y largo plazo, pero no me parece una cuestión que deba frenar el trabajo académico extramuros.

METODOLOGÍA

El proyecto se dividió en tres fases. La primera, de gestión y divulgación, consistió en buscar el respaldo de una institución que constituyera el foro. Se consideraron, como alternativas, el Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) del vecino municipio de Santa Terezinha y el CRAS Norte de Foz de Iguazú, donde se hizo una primera tentativa de implementación, que resultó infructuosa. Finalmente, por medio de la intervención de la Secretaria Extraordinária de Direitos Humanos e Relações com a Comunidade, de la Prefeitura Municipal de Foz de Iguazú, se hizo la propuesta al Centro da Juventude, donde hubo una respuesta favorable.

Luego del primer acercamiento, se efectuó una labor de divulgación de aproximadamente tres semanas por medio de redes sociales y también in situ, que incluyó una presentación del taller a la comunidad del CEJU en general. Se confirmó asimismo el equipo de trabajo, gracias al apoyo de la psicóloga del centro, un elemento clave, dada la necesidad de contar con un profesional en el área de la psicología o la asistencia social, a fin de prevenir o reaccionar adecuadamente a cualquier circunstancia inesperada que pudiera producirse.

La segunda fase consistió en el desarrollo del taller propiamente dicho, que originalmente se planteó con un mínimo de 20 sesiones. Se realizarían 2 sesiones semanales, cada una de las cuales constaría de dos partes. En la primera, se presentó un tema, una obra o una serie de ellas – pinturas, cuentos, el episodio de una serie, etcétera– con las circunstancias de su creación o sus relaciones con el mundo real. Esta parte debía terminar con una discusión breve. Tanto la presentación como la discusión podrían ser conducidas por invitados con conocimientos sobre los temas involucrados.

El resto de las sesiones, de un mínimo de 45 minutos, se dedicaría al aprendizaje de los movimientos del ajedrez y las tácticas y estrategias que ello involucra, con la práctica, desde el primer día, de una partida en la modalidad Rapid (donde cada jugador dispone de 15 minutos

para ejecutar todos sus movimientos). Al final de cada sesión, el instructor escribiría una bitácora por separado, que después serviría para realizar el análisis del proyecto en conjunto. El taller culminaría con el desarrollo de un breve torneo, bien interno o bien contra otros programas de enseñanza del ajedrez. En la práctica, el desarrollo de esta fase sufrió modificaciones con base en las demandas de los participantes, así como debido a cuestiones prácticas y ajustes para adaptarse al calendario de entrega del proyecto. Dichas modificaciones no lo alteraron sustancialmente ni afectaron la consecución de sus objetivos, como se verá en la sección de discusión de resultados.

La tercera parte del proyecto consiste en el análisis, discusión y divulgación de los resultados, y tiene lugar de manera paralela a la escritura de esta monografía. Se han tenido conversaciones con la psicóloga posteriores a la realización del taller y se considera la escritura de un artículo que sintetice los principales elementos del proyecto para presentarlo en algún congreso o a publicación en una revista especializada. Debido a la subjetividad y a la limitación temporal del trabajo, no se diseñaron instrumentos especializados para “evaluar” el impacto del mismo, que se sustituyen por una exposición argumentativa derivada de los indicios y pistas recogidas durante el desarrollo de las aulas.

La metodología adoptada es simple y fundamentalmente práctica, y abarca la reflexión sobre los métodos y técnicas empleados. Puede considerarse tangencialmente etnográfica en la medida en la que busca observar y conservar la complejidad del fenómeno social y la riqueza de su contexto particular (EZPELETA y ROCKWELL, 1989, p. 45).

De igual forma, esta metodología responde al modelo de tres fases propuesto por Thiollent para la pesquisa-acción, por lo que constituye una forma ortodoxa de abordar el proyecto. Según este enfoque, la *fase exploratoria* implica descubrir el campo de la investigación, realizar el diagnóstico, conjuntar el equipo de investigadores, considerar la viabilidad del trabajo del investigador y los recursos necesarios: se trata precisamente del trabajo realizado durante la planeación del programa y la búsqueda del foro. La segunda fase, *elección del tema de la pesquisa*, implicó la consulta a los alumnos en la presentación del taller y durante las primeras sesiones, y una acción tácitamente consensuada en la asistencia.

Ahora bien, al hablar de la fase actual, la *informativa*, el modelo de Thiollent también advierte que desde un punto de vista metodológico y ético es condenable permitir que la “norma preexistente” de la acción –es decir, que lo que se considera como deseable o la postura ideológica y política desde la que se parte– vierta una luz favorable sobre la investigación. Si bien

quizá no sea posible compensar esta distorsión perceptiva (2002, p. 40), en la sección de discusión de resultados se busca hacer un análisis y una autoevaluación honestas, siendo realistas en cuanto a los alcances del proyecto y los puntos a mejorar, con miras a replicar la propuesta en otros contextos. Esta valoración se complementa con la retroalimentación de la psicóloga del CEJU, que se presenta como Anexo I.

RECURSOS HUMANOS Y MATERIALES

- Un instructor de ajedrez.
- Un observador con formación en psicología o asistencia social.
- Un funcionario de la institución sede para la coordinación logística del proyecto.
- Un aula con espacio e iluminación adecuados.
- 5 tableros de ajedrez.
- Una cámara para el registro fotográfico.
- Un proyector.
- Una computadora personal.
- Software especializado de enseñanza del ajedrez.

CRONOGRAMA DE LA EJECUCIÓN

Actividad	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio
Conformación del equipo de trabajo	*		*				
Escritura del anteproyecto (propuesta a la institución sede)	*						
Presentación del proyecto a una institución	*		*				
Invitación al taller en la institución elegida	*	*	*	*	*		
Sesión de taller de ajedrez		**	*	***** *****	***** *****		
Evaluación del impacto del proyecto						*	*

DESARROLLO Y DESCRIPCIÓN DEL TALLER

PRIMERA TENTATIVA EN EL CRAS NORTE

Una primera opción de foro para realizar el taller fue el Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) NORTE de Foz de Iguazú. El proyecto tuvo una buena acogida por parte del personal administrativo y se realizó una labor de difusión in situ, durante varios días, entre las personas que aguardaban su turno de ser atendidos. Sin embargo, la respuesta al curso fue mínima: sólo dos alumnos se inscribieron, por lo que, al considerarse que esta cantidad no garantizaba un quórum suficiente para concluirlo, este taller se suspendió cuando surgió la posibilidad de llevarlo a cabo en un nuevo foro. Se realizaron tres sesiones.

Varias razones pueden explicar lo anterior. La más importante es posiblemente que el CRAS tiene por objetivo ejecutar programas de protección social básica y atender a familias en situación de vulnerabilidad, lo cual significa que sus principales actividades son atender a población que busca obtener apoyo de programas como Bolsa Família, requiere orientación para realizar trámites gubernamentales o, incluso, lidia con situaciones de violencia o riesgos de la salud, en cuyo caso suelen ser direccionados hacia otras dependencias. El personal del CRAS Norte es relativamente reducido y pareciera tener un exceso de carga de trabajo, lo cual explica que no pudiera apoyar demasiado en las labores de logística ni difusión. Aun en estas circunstancias, sin embargo, el centro ha realizado talleres de teatro para niños y pintura para adultos de la tercera edad.

A pesar de tratarse una tentativa inconclusa, el CRAS Norte brindó una aportación esencial para el desarrollo posterior del taller de ajedrez, al exigir un programa como requisito inicial para la implementación del taller.

DESARROLLO EN EL CEJU

La *oficina cultural de xadrez* en el Centro da Juventude tuvo lugar del 2 de abril al 16 de mayo de 2019, con un periodo de actividades de difusión previo que inició el 26 de marzo. Dicha divulgación se realizó en redes sociales y también se realizó la invitación in situ durante la hora del *lanche*, a las 3:30 de la tarde, a sugerencia de la psicóloga del centro. El día del convite, el

proponente dio una breve charla sobre la historia del ajedrez, su papel de emblema en nuestra cultura y su aparición en tres obras de carácter bien distinto: el célebre juego entre la Muerte y el Caballero, en el clásico del cine *El Séptimo Sello* (1957), de Ingmar Bergman; la secuencia del “ajedrez de brujos” en la primera película de la bien conocida saga de Harry Potter, y un fragmento de la serie *The Wire*, que trata sobre el tráfico de drogas en los guetos de Baltimore, Estados Unidos, en que uno de los mandos medios de una organización criminal explica a los vendedores de esquina la función de cada miembro y su correspondencia con las distintas piezas.

Las actividades de difusión tuvieron un buen impacto y el curso inició con un primer grupo de alrededor de 12 alumnos, de los cuales 4 eran mujeres con algún grado de discapacidad mental. Como es lógico, a este público llegaron a sumarse otros participantes, a la vez que se produjeron algunas deserciones. Los alumnos regulares, que asistieron a entre el 75 y el 100% de las aulas, alcanzaron un número de 6 (sólo una participante del sexo femenino), mientras que la cantidad media de alumnos por aula rondaba entre los 8 y 10 alumnos. La edad de los participantes varió entre los 9 y los 18 años, con la mayoría de los alumnos regulares entre los 12 y los 14 años. El horario del curso fue los martes y los jueves, de las 15:30 a las 17:00 horas.

Cuando el trabajo con este grupo ya se encontraba bien encaminado y contaba con regularidad, se abrió la posibilidad de abrir un segundo grupo con alumnos del Centro de Socioeducação (CENSE) de Foz de Iguazú. Con ellos se llevaron a cabo 7 sesiones, pero con una amplia disparidad y compromiso entre los participantes. La edad de los asistentes era ostensiblemente mayor, pues la mayoría contaba con más de 16 años. Aunque durante la sesión de convite inicial y en la primera aula se contó con la asistencia de cerca de 8 participantes, los alumnos regulares fueron solo 3, todos varones: dos provenientes de del CENSE y uno, de menor edad, que no había participado en el primer grupo. El horario para este grupo fue de las 14:00 a las 15:30 horas.

En el torneo organizado como conclusión del curso se contó con la participación de 15 jóvenes (dos mujeres). Todos los alumnos regulares del primer grupo se inscribieron en dicho torneo. En total, entre los participantes regulares o intermitentes en ambos grupos, más los inscritos a última hora en el torneo, el taller tuvo una incidencia en 27 jóvenes. La psicóloga del centro asistió a la mayoría de las aulas del primer grupo, como observador participante y facilitadora.

Como parámetro de comparación, el CEJU atiende a alrededor de 150 alumnos por día. Las cifras anteriores se sintetizan en la siguiente tabla:

Taller cultural de ajedrez CEJU	Número de alumnos asistentes	Número de aulas	Alumnos regulares	Rango de edad	Edad promedio de los alumnos regulares
1er grupo	14	13	6	9 – 16 años	12 años
2° grupo	8	7	3	12 – 19 años	--
Torneo final	15	1 día	7	9 – 20 años	12 años
Totales	27	20 + 1 día de torneo	9	9 – 20 años	13 años

DIARIO DE CAMPO

Como modificación del concepto inicial elaborado anteriormente, cada aula del taller se dividió en tres partes: un segmento para lecciones de ajedrez, un segmento para el desarrollo de un tema cultural y un segmento más para la práctica del juego. Aunque se buscó en un principio dar preponderancia a los dos primeros, en las últimas sesiones se amplió el espacio de la última, para dar cabida a la propia demanda de los participantes. A mediados del taller se planteó el inicio de un torneo dentro de la propia sala de aula, que funcionó como un motivador bastante efectivo para que la asistencia no decayera al final del curso y se mantuviera la atención respecto a los temas teóricos y culturales impartidos.

A continuación se muestra una descripción breve de cada una de las aulas y de los temas que, de entre la totalidad del programa planeado, se expusieron de manera efectiva.

Aula 1

Fecha: 2 de abril.

Temas de ajedrez: presentación de las piezas, su valor y reglas del juego.

Tema cultural: clases e instituciones sociales simbolizadas en cada pieza.

Se introdujeron las nociones básicas del juego, como las reglas de apertura, enroque y captura al paso. La mayoría de los participantes estaban ya familiarizados con las piezas, pero no con otros conceptos fundamentales, como su valor numérico. Se repasó dicho valor para evaluar el beneficio o la desventaja de realizar un intercambio. Se brindó una equivalencia entre las clases e instituciones de la Edad Media y una posible contraparte actual, de la siguiente forma:

Pieza	Clase o institución medieval representada	Contraparte actual	Símbolo o personaje histórico alusivo
Peones	Siervos	Clase trabajadora	El Pípila, héroe mexicano
Caballo	Nobleza	Clase alta	El caballero como arquetipo del héroe
Alfil	Iglesia	Religiones	Erasmus de Rotterdam
Torre	Ejército	Ejército	Ejemplos arquitectónicos de torres en diversas culturas
Reina	Reina	Matriarcado	Njinga, reina de Angola
Rey	Rey	Patriarcado	Iván el Terrible, zar de Rusia

La introducción de dichos símbolos y personajes históricos tenía por finalidad que los participantes no vieran en las piezas tan sólo objetos pequeños y manipulables, sino metáforas vivas cuyo significado podía actualizarse y encontrarse en todas las épocas y en una vasta cantidad de culturas. Para presentar este contenido se utilizó material audiovisual: imágenes y un clip de vídeo de la BBC sobre Njinga, una de las primeras líderes africanas que resistieron la esclavitud por parte de los portugueses. La selección de dicho personaje obedeció a un principio

descolonizador: mostrar que no sólo las monarquías europeas y medievales han tenido reinas, con toda la pompa que se asocia con dicha palabra, y que ha habido lideresas fuertes en varios periodos de la historia. Un mismo razonamiento, pero de signo contrario, motivó la elección de Iván el Terrible: para contraponerse a la romantización asociada con la palabra “rey”, se citó el ejemplo de uno de los mayores tiranos de Rusia, capaz de asesinar a su hijo preferido en un rapto de violencia.

Observaciones y dinámica de la clase:

Los alumnos respondieron bien al contenido proporcionado en ambas vertientes, con una buena disciplina y atención, excepto en el caso de las participantes con discapacidad cognitiva, para quienes resultó difícil seguir la distinción entre las piezas. Sin embargo, respondieron con curiosidad y manifestaron diferentes reacciones de risa o sorpresa al contenido cultural, e incluirlas en la conversación las hizo sentir cómodas. Hacia el final de la clase, los alumnos preguntaron si se iba a llevar a cabo en algún momento la práctica del juego. Aunque en el programa inicial se había contemplado sólo realizar ejercicios para practicar los movimientos y comprender las fortalezas y debilidades de las piezas, resultó evidente que el libre desarrollo del juego era una expectativa de los participantes, por lo que se adaptó la clase a brindar un espacio correspondiente. Se planteó la regla de que el juego debía terminar en 10 minutos; caso contrario, el vencedor sería determinado por la ventaja numérica resultante del intercambio de piezas, con lo que se ponía en práctica uno de los conceptos clave vertidos del aula del día.

Aula 2

Fecha: 4 de abril.

Temas de ajedrez: tipos de finales de una partida.

Tema cultural: historia y mitos sobre la creación del juego. Diferencias culturales entre la India y Brasil.

Se proporcionaron las definiciones y ejemplos básicos que conducen al final de una partida: jaque mate, jaque perpetuo, rey ahogado, empate por acuerdo, material insuficiente, repetición, abandono y regla de los 50 movimientos. Se abordaron los diferentes mitos sobre la creación del

juego, como el mito de la invención por parte del brahmán Lahar Sessa o del dios griego Ares para ofrecerlo como regalo a la musa Cassia. Se utilizó material audiovisual para ilustrar estas historias, como un mapamundi, ilustraciones pictóricas de jugadores de ajedrez en distintas culturas y en varios estilos artísticos (como el surrealismo), además de un video de Youtube donde una joven brasileña y un joven hindú discuten las diferencias culturales entre la India y Brasil.

Observaciones y dinámica de la clase:

Los alumnos recibieron con interés al contenido propuesto, aunque expresaron cierta confusión e impaciencia para distinguir entre los distintos finales de cada partida. Observaron con atención el video sobre las diferencias entre una cultura asiática y una cultura americana, y en el diálogo posterior aportaron sus puntos de vista y conocimientos sobre el asunto. Las jóvenes con discapacidad no se presentaron, por encontrarse en otra clase en el mismo horario. Se contó con un espacio al final para la práctica del juego, siguiendo las mismas pautas establecidas en la sesión anterior.

Aula 3

Fecha: 9 de abril.

Temas de ajedrez: Fases de una partida.

Tema cultural: Partes y puntos de inflexión de una estructura narrativa.

Se identificaron las tres fases canónicas de toda partida de ajedrez: apertura (hasta el 10° movimiento o hasta que ambos reyes realizan el enroque), juego intermedio (cuando la mayoría de las piezas se han desarrollado) y final (cuando quedan pocas piezas sobre el tablero). Se hizo hincapié en que los límites entre una y otra fase son permeables y fluidos, así como en las señales que permiten distinguirlas tras una rápida observación. Se presentaron ejemplos y ejercicios de cada una.

En la parte cultural, se introdujo el clip “Wolf Like Me”, de la banda estadounidense de rock TV on the Radio, que consiste en un montaje de películas con el motivo clásico del hombre-lobo, e incluye desde filmes en blanco y negro hasta realizaciones más recientes, pasando por

películas icónicas de la década de los ochenta. El montaje ordena de manera consecutiva los distintos momentos de las historias habituales sobre este monstruo, evidenciando un patrón que se repite, a pesar de que los filmes se hayan producido con décadas de diferencia. Se establece así un paralelismo entre el desarrollo de un juego de ajedrez y una estructura narrativa habitual. Tal paralelismo se sintetiza en la siguiente tabla.

Fase del juego	Estructura narrativa clásica de las historias sobre el hombre lobo
Apertura	Enigma, primeras víctimas
Punto de inflexión: décimo movimiento o enroque de ambos reyes	Transformación del hombre en lobo
Juego intermedio	Nuevas víctimas
Punto de inflexión: las piezas principales desaparecen del tablero	La mañana siguiente: transformación explícita del lobo en hombre
Final	Cacería y sus preparativos
Punto de inflexión: un peón corona y da una ventaja definitiva a uno de los bandos	Muerte del monstruo
Desenlace de la partida: jaque mate, empate por acuerdo mutuo, abandono, etc.	Reconocimiento del hombre por sus seres queridos

Esta semejanza, obviamente, es subjetiva y puede plantearse entre un juego de ajedrez y muchas otras estructuras narrativas: el ejemplo del hombre lobo se utilizó únicamente como un contenido llamativo para los participantes.

Observaciones y dinámica de la clase:

Lamentablemente, en esta sesión se experimentaron algunas dificultades técnicas que entorpecieron la discusión sobre el material audiovisual propuesto para plantear el tema cultural. El ancho de banda del CEJU es insuficiente para cubrir las exigencias de todos los visitantes y el personal, por lo que no pudo reproducirse un video de internet, y aunque dicho video ya se había descargado, no contaba con sonido. Asimismo, el hecho de que el equipo utilizado para la

proyección (altavoces y proyector, adaptadores) se utiliza en varios de los talleres impartidos dificultó ubicarlo y montarlo, lo que retrasó el inicio de la clase.

En cuanto se solucionaban estos inconvenientes, se dio tiempo libre a los participantes para jugar. Finalmente el video se reprodujo sin sonido y se analizó la estructura narrativa propuesta por el mismo. Los alumnos no se sintieron incomodados por el retraso de la clase y emplearon el tiempo en jugar. No obstante, manifestaron cierta falta de atención debido a que el video se trababa o a que existía un desfase entre la imagen y el audio, que se intentó reproducir en un primer intento por separado. Sin embargo, identificaron los distintos puntos dramáticos de las películas en el clip de video y propusieron sus propias categorías.

Aula 4

Fecha: 11 de abril.

Temas de ajedrez: Cómo escoger la mejor jugada. Análisis de un juego completo.

Tema cultural: El concepto de libre albedrío.

Se proporcionaron ejemplos con diversas posibilidades de movimientos en posiciones determinadas, y se abordaron las razones para elegir uno u otro, con las consecuencias derivadas de esa decisión. Tipos de jugadas consideradas: dar jaque, atacar piezas “colgantes” o sin apoyo, reforzar la defensa, defenderse de amenazas o desarrollar una pieza. Se analizó también un juego del siglo XVIII, entre Kermur Sire de Legal (blancas) and Saint Brie (negras). Se trata de una partida muy corta, en la que De Legal da mate en siete jugadas mediante el sacrificio de su dama, para aprovechar el desarrollo descuidado de su oponente.

En la parte cultural, se ofreció una aproximación muy básica al concepto filosófico de libre albedrío, por medio de una presentación que ilustra los diversos caminos que pueden seguirse para alcanzar un fin, así como a las nociones intrínsecas de causalidad, repetibilidad de una experiencia y consecuencias de tomar una decisión errada o no meditada. Se presentó a modo de ejemplo el dilema planteado por una secuencia de la película *Revolver* (2005) – aproximadamente tres minutos de un film que contiene un nivel de violencia y complejidad sólo apto para adultos– ante la supervisión de la psicóloga y debido a que el ajedrez se entreteje con el relato del protagonista, quien cuenta su historia mientras juega una partida con sus empleadores actuales. El hombre relata que aprendió a jugar durante su estancia en la cárcel, pues su celda se

encontraba entre dos jugadores expertos, quienes le enseñaron la primera regla de todo juego: “sólo te vuelves más experto jugando contra un mejor oponente”.

Observaciones y dinámica de la clase:

Los participantes respondieron bien a los ejercicios propuestos; sin embargo, se hizo evidente que una buena cantidad de ellos no consideraban más de una opción a la hora de elegir un movimiento. Aun siendo capaces de argumentar por qué hacer una jugada determinada, no hacían el esfuerzo de considerar una segunda o tercera posibilidad. El ataque de De Legal permitió también que percibieran el concepto crucial de *sacrificio*, pues los participantes solían asignar a la ganancia o pérdida de la dama, la pieza más valiosa, un valor excesivo, que limitaba la comprensión de que el verdadero objetivo del juego era dar jaque mate. Los participantes reconocieron también la idea de *estilo*, al percibirse la elegancia y la eficacia del ataque de las piezas blancas.

El dilema planteado por la secuencia de *Revolver* es la elección dada al protagonista del filme, un presidiario que debe elegir entre pasar 15 años de una sentencia normal o la mitad del tiempo en confinamiento solitario. Al plantearse dicha elección a los alumnos, la respuesta unánime fue que elegirían el confinamiento solitario, identificando el riesgo mayor con el contacto con los otros presos. Dicho razonamiento posiblemente subestima o ignora los efectos de una soledad tan prolongada sobre la mente humana, pero se encuentra sin duda fundamentado en su propia experiencia.

Aula 5

Fecha: 16 de abril.

Temas de ajedrez: Principios de una buena apertura.

Tema cultural: Distinción entre el nivel literal y el nivel figurado de la comunicación.

Se presentaron los tres principios recomendados por la teoría para una buena apertura: controlar el centro, desarrollar las piezas y proteger al rey. Se mostraron ejemplos y ejercicios.

Se expusieron diversos cómics con motivos ajedrecísticos que muestran a las piezas humorísticamente como personajes. Su tipo de movimiento los define y los lleva a situaciones

inesperadas, como una torre que conduce por carretera y se impacta contra un árbol debido a su imposibilidad andar en una línea que no sea recta. Estas ilustraciones sirvieron como repaso e introducción para nuevos estudiantes.

Observaciones y dinámica de la clase:

Esta aula marcó el principio de una divergencia respecto al programa original, pues coincidió con la invitación al segundo grupo, conformado por los alumnos del CENSE. Dado que este taller se realizó de manera voluntaria, el tiempo necesario para preparar las clases iba en detrimento del tiempo que yo ejercía mi propia profesión. Este factor fue una de las dificultades más claras del proyecto y varias veces me impidió preparar aula con la profundidad que hubiera deseado. Fuera de ello, los alumnos comprendieron a grandes rasgos el mecanismo de humor por detrás de los cómics, que consistía en llevar a un plano literal y ficticio los movimientos y reglas de las piezas. El tema cultural que debía abordarse era el de la escritura como forma de la memoria y motivo de reflexión, tema que se dejó para un aula posterior.

Para estas alturas del taller, era evidente que los alumnos podían distinguirse claramente en términos de dos grupos: un núcleo conformado por alumnos de entre 11 y 14 años, más el alumno con mayor destreza en el juego, de 16, así como una población aleatoria y fluctuante que entraba a la sala de aula según el humor del día, muchas veces por primera vez. La familiaridad y nivel de confianza con los alumnos regulares había alcanzado un nivel satisfactorio, lo que paradójicamente se tradujo en mayor indisciplina, ya que la dinámica tradicional de una clase se sustituyó por un ambiente más relajado, en especial a la hora de la práctica del juego.

Aula 6

Fecha: 18 de abril.

Temas de ajedrez: Tácticas para un buen juego intermedio.

Tema cultural: El racismo.

Se mostraron ejemplos y ejercicios de tácticas para la segunda fase de una partida de ajedrez, el juego intermedio, que incluían acciones como bloquear el avance de los peones libres y controlar las columnas y diagonales abiertas.

Se proyectó el cortometraje brasileño *O xadrez das cores* (2004) que relata la relación entre una empleada doméstica negra y su patrona, una anciana blanca y racista. Lo que comienza siendo una relación vertical de dominio y humillación se ve transformada poco a poco gracias al ajedrez, que la patrona enseña a la empleada a fin de mostrar su superioridad. Ambas mujeres acaban descubriendo que poseen rasgos en común, como haber perdido un hijo: la primera a causa de la violencia y la segunda debido al aborto al que la obligó su esposo. Con estudio y práctica, la empleada acaba venciendo en el juego a su empleadora, para alcanzar una posición de igualdad, e inclusive, con el paso del tiempo, desarrollar una amistad.

Observaciones y dinámica de la clase:

Algunos de los alumnos regulares mostraron cierta desconcentración a la hora de memorizar o recoger las tácticas del juego intermedio, que son ligeramente más complejas y más numerosas en comparación con la simplicidad de los principios de apertura. La elaboración de material didáctico o recursos mnemotécnicos que faciliten el aprendizaje de estos elementos, más allá las imágenes, queda como un punto importante de mejora para el diseño del curso.

Los participantes tuvieron una respuesta favorable y atenta al cortometraje, y era notoria su desaprobación ante los comentarios racistas de la empleada. La discusión posterior fue enriquecedora e ilustrativa: lejos de repetir o expresar las mismas posturas del personaje de la patrona, expusieron razones para argumentar por qué se trata de una conducta equivocada. Asimismo, tenían claro que el racismo es un problema generalizado en Brasil.

Aula 7

Fecha: 23 de abril

Temas de ajedrez: La notación del ajedrez.

Tema cultural: La escritura como vehículo de la memoria.

Se proporcionaron los lineamientos para el desarrollo de la notación del ajedrez, como las coordenadas de cada casilla del tablero, los símbolos de las piezas y las grafías para denotar capturas, jaques o valoraciones de los movimientos. Se realizó una práctica breve para los 10 primeros movimientos de la partida correspondiente a la parte práctica.

Se ofreció una breve descripción del vínculo entre la palabra y la memoria, y se leyó a modo de ejemplo el poema “Liberté”, del poeta francés Paul Éluard, en la traducción de Manuel Bandeira y Carlos Drummond de Andrade.

En esta sesión dio inicio un torneo interno, con el siguiente mecanismo de puntuación: por cada partida ganada, 3 puntos; por empate, 1 punto, y ningún punto por la derrota. La puntuación se sumaría cada semana para obtener premios a los 3 primeros lugares al final del taller. Este recurso se introdujo con tres objetivos:

1. Responder a la demanda de mayor práctica de juego de los participantes.
2. Asegurar la continuidad del taller para llegar hasta la conclusión del mismo.
3. Impulsar un proceso de toma de decisiones más consciente al volver cada juego más significativo.

Observaciones y dinámica de la clase:

El torneo tuvo una buena recepción y encontró una acogida entusiasta por parte de los participantes. Sin embargo, también implicó una dificultad logística, pues los jugadores no siempre llegaban a tiempo a la sala de clase y en la espera se perdió tiempo para la teoría y el tema cultural. El poema de Paul Éluard, por ejemplo, no pudo discutirse a detalle por falta de tiempo, además de que fue recibido con escepticismo. Es posible que la presencia de un texto escrito contribuyera a reforzar el carácter tradicional del taller fuera de un entorno escolarizado, lo que produjo un recelo natural en los jóvenes. Si bien resulta importante mantener este módulo y su vínculo con el ajedrez, es posible que –dependiendo del contexto– el texto tenga una vinculación más directa con el ajedrez, como los sonetos sobre el juego de Borges, por ejemplo, o el poema “Peón”, del poeta peruano Javier Sologuren.

En cuanto a la práctica de la escritura de la notación ajedrecística, encontró también cierta confusión y reticencia de los participantes. Les parecía un tanto cansado tomar nota de sus movimientos cuando podían simplemente mover. Sin embargo, sí consiguió transmitirse la comprensión del código, vital para identificar aperturas y secuencias de jugadas al participar en torneos o en partidas de sitios web.

Aula 8

Fecha: 25 de abril

Temas de ajedrez: Tácticas para mejorar la defensa.

Tema cultural: ---

Se presentó una serie de ejemplos y ejercicios prácticos para reforzar la defensa. Esta lección no estaba contemplada en el programa original, pero se implementó en respuesta a la tendencia de los participantes de concentrarse sólo en el ataque y la captura de piezas, y no en las propias debilidades de su posición. Entre los conceptos considerados estaban el desarrollo de una buena estructura de peones, trampas en la apertura y la importancia de retroceder a una casilla adecuada.

Observaciones y dinámica de la clase:

El costo de planear aulas y producir material didáctico para dos grupos, además de equilibrar eso con mi desempeño laboral y otras circunstancias personales había comenzado a tener un impacto significativo en el proyecto. A partir de este punto, el segmento cultural se vio un poco subordinado, con lo que el taller se convirtió en un curso de ajedrez más convencional. La participación y el compromiso de los estudiantes, sin embargo, no se vieron afectados, y la posibilidad de competir en el torneo por algo significativo despertó su entusiasmo. Había ya una relación consolidada de confianza entre el docente y los participantes regulares, con la incorporación más o menos aleatoria de nuevos jugadores.

Aula 9

Fecha: 30 de abril

Temas de ajedrez: Tácticas para el final de la partida.

Tema cultural: La vejez. El concepto de estilo.

Se presentaron diferentes tácticas para la última fase de una partida, el final del juego, para la cual la teoría de ajedrez es quizá la de mayor complejidad y donde el nivel de abstracción requerido en muchas ocasiones parece contradecir el sentido común. Se abordaron formas comunes de dar jaque mate con distintas combinaciones de piezas, como el mate árabe o el mate

de rodillo, así como conceptos como la oposición de los reyes y la actividad del rey. Los principios y conceptos tácticos para las tres fases del juego se sintetizan en la siguiente tabla, que intenta ilustrar también cómo evolucionan los principios iniciales según la fase del juego.

Apertura	Juego intermedio	Final
Controlar el centro	Centralizar las piezas, capturar con los peones hacia el centro	Tipos de mate: mate árabe, mate de rodillo, mate en la última fila, mate con torre y rey, mate con dama y rey.
	Bloquear a los peones libres	Avance de los peones y “caja” del rey
Desarrollar las piezas	Evitar debilidades en la estructura de peones, tipos de debilidades	Ganar la posición para coronar un peón
	Controlar las líneas abiertas	Ganar la oposición
	Conservar caballos en posiciones cerradas/alfiles en posiciones abiertas	
	No permitir puestos avanzados	
Proteger al rey		El rey debe estar activo

Se proyectó el cortometraje de Pixar llamado *Geri's Game* (1997) que retrata el juego solitario de un anciano contra sí mismo, interpretando a dos personas: una tímida y dubitativa, y otra agresiva y dominante en cuanto su forma de mover las piezas.

Observaciones y dinámica de la clase:

Se estableció una nueva dinámica entre los participantes para realizar los ejercicios: se daba a cada uno la oportunidad de realizar un movimiento de manera individual, que luego era evaluado

por el grupo. Los estudiantes respondieron de una mejor forma a esta técnica de aprender las tácticas del final del juego, pero algunos tuvieron problemas con la noción de restringir los movimientos del rey con la dama, pues tenían una tendencia natural a realizar el lance más obvio y vistoso, que es dar jaque. Esto se evidenció posteriormente en varias partidas del torneo final y constituye un área de atención en la que versiones siguientes del curso deben hacer énfasis.

En el segmento cultural, se abordó el tema de la vejez y la soledad que conlleva, como paralelo de la fase final de una partida. Se discutieron los estados de ánimo del personaje y el estilo con que cada uno de los papeles que representaba movía las piezas: ya fuera tímido y conservador, o agresivo y arriesgado. Esto dio pie a que los alumnos reflexionaran sobre su propio estilo de juego, lo explicitaran y lo explicaran: un rasgo de autoconocimiento esencial para el desarrollo de la inteligencia intrapersonal.

Aula 10

Fecha: 2 de mayo

Temas de ajedrez: Diferencia entre estrategia y táctica.

Tema cultural: ¿Cuál será tu superpoder? Elaboración de argumentos.

Se introdujo la diferencia entre el concepto de estrategia en ajedrez como un plan o un razonamiento de largo plazo, sustentado en las posibilidades de una posición dada y ejecutado por medio de movimientos que tienden hacia un objetivo final, por contraste con las tácticas comunes del juego, como el intercambio de una pieza por otra, ocupar u buscar el control de una casilla, dar un jaque, etc. Para desarrollar la capacidad argumentativa a fin de elegir una estrategia, al principio de la clase se mostró una lista de 8 superpoderes: invisibilidad, telepatía, volar, etc., y se pidió a los participantes que eligieran uno solo con base en una razón fundamentada. Después, a la mitad de una partida, se les pidió que desarrollaran un proceso de pensamiento similar para elegir una estrategia.

Observaciones y dinámica de la clase:

La elección de un superpoder era un ejercicio lúdico que los participantes llevaron a cabo con buen ánimo. Sin embargo, uno de los primeros alumnos en responder se rehusó inicialmente a

compartir un motivo para justificar su elección con el resto de la clase. Le pedí que, si no quería mencionar su razón inicial, podía pensar en otra, en tanto los demás argumentaban la opción que habían escogido. Cuando volvió a ser su turno, no obstante, la respuesta del alumno fue sincera: dijo que quería ser invisible para poder esconderse de las personas. Siguió una charla breve en que yo compartí las dificultades familiares que atravesé cuando niño, y otros alumnos hablaron también de su relación, a veces espinosa, con la figura paterna.

Después, a la mitad del juego del torneo de cada sesión, se pidió a cada jugador idear una estrategia y explicarla a la clase mientras el rival en turno salía del aula, de modo que se mantuviera la reserva propia del pensamiento. Algunos propusieron como estrategia una serie de movimientos o bien se enfocaban en objetivos de índole muy específica, como “capturar la reina”. Ello indica que el nivel de abstracción del concepto requiere ejercicios o actividades de refuerzo en un curso más ambicioso.

Aulas 11 y 12

Fecha: 7 y 9 de mayo

Temas de ajedrez: Aperturas básicas para las piezas blancas y las piezas negras.

Tema cultural: ----

Se presentaron aperturas apropiadas para principiantes por medio de imágenes y de la notación ajedrecística del aula 7, tanto para las piezas blancas como para las piezas negras. Las aperturas elegidas se muestran en la siguiente tabla.

Aperturas comunes para las piezas blancas	Aperturas comunes para las piezas negras
<p>Apertura italiana:</p> <p>1.e4 e5 2.Cf3 Cc6 3.Ac4 Ac5</p>	<p>Defensa francesa</p> <p>1. e4 e6 2. Cf3 (o d4) d5 3. Cc3 Cf6</p>
<p>Apertura española o Ruy López</p> <p>1.e4 e5 2.Cf3 Cc6 3.Ab5</p>	<p>Defensa siciliana</p> <p>1.e4 c5 2.Cf3 d6 o bien 1.e4 c5 2.Cf3 Cc6</p>
<p>Apertura de los cuatro caballos</p> <p>1.e4 e5 2.Cf3 Cc6 3.Cc3 Cf6</p>	<p>Defesa nimzoindiana</p> <p>1.d4 Cf6 2.c4 e6 3.Cc3 Bb4</p>

Gambito de dama (aceptado) 1.d4 d5 2.c4 dxc4 3. Cf3 Cf6 4.e3	Defensa eslava 1. d4 d5 2. c4 c6
Apertura inglesa 1. c4 e5 2. Cf3 Cc6 3. Cc3	Defensa Caro-Kann: línea principal 1. e4 c6 2.d4 d5 3.Nc3 (or 3.Nd2) dxe4 4.Nxe4 Bf5.

Observaciones y dinámica de la clase:

En la recta final del taller, la necesidad de coordinar dos grupos, la cercanía del torneo final y mi propia situación laboral dificultaron mucho elaborar material didáctico para el segmento cultural. El programa original contemplaba la proyección en dos partes de la película *La Reina de Katwe*, pero los retrasos en el inicio de la clase, el tiempo necesario para la teoría ajedrecística y el propio entusiasmo de la competencia motivada por el torneo dejaron poco tiempo en ambas sesiones para dicha actividad, que se reprogramó como una proyección general para toda la comunidad del CEJU.

En ambas aulas, se pidió a cada jugador que eligiera una apertura para iniciar así su partida del torneo. Los participantes observaron la instrucción, con alguna reticencia ante lo que parecían considerar una intromisión en la libertad de su juego. Un curso más ambicioso tendría que retomar la exploración de dichas aperturas con mayor profundidad, justificando el estudio y comparando las ventajas y desventajas de cada una.

Aula 13

Fecha: 14 de mayo

Temas de ajedrez: ----

Tema cultural: Película *La reina de Katwe*

No se impartieron lecciones adicionales. La clase inició con el juego propio de la última sesión del torneo de cada grupo, después de lo cual se proyectó la película *La reina de Katwe*, que cuenta la historia, inspirada en hechos reales, de una joven de Uganda que crece en un barrio

pobre sin servicios básicos y vendiendo maíz, pero gracias a su talento natural para el ajedrez y a su disciplina en el estudio, se acaba volviendo una de los jugadores más jóvenes en conquistar el título de Gran Maestro. Se realizó una invitación general a la comunidad del CEJU a asistir a la proyección en el auditorio por medio de redes sociales.

Observaciones y dinámica de la clase:

Este fue el momento más difícil de todo el curso. Debido a que la clase no se realizó en la sala de aula habitual, se tuvieron dificultades técnicas con el equipo del auditorio, que no parecía funcionar adecuadamente. La psicóloga del CEJU, que en cada sesión fue un apoyo muy importante para mantener la disciplina y apoyar en las cuestiones logísticas, estaba ausente ese día debido a otros compromisos laborales, por lo que otros miembros del personal del centro tuvieron que suplir esa función, en la medida de sus posibilidades. Luego de varios intentos infructuosos, hubo que sustituir el equipo de proyección por el proyector habitual, con ayuda del profesor del curso de teatro. El tiempo perdido se intentó aprovechar con una última partida del torneo semanal, que se realizó entre las conversaciones, los gritos y la entrada y salida de alumnos y curiosos al auditorio. El personal administrativo hizo *pipoca*, que repartió antes de que la proyección ni siquiera comenzara.

Cuando la película finalmente comenzó, los alumnos permanecieron en la sala apenas poco más del tiempo que duraron los *salgadinhos*. Quizá fue ingenuo pensar que soportarían las 2 horas de duración de la película o que una historia de superación personal podría mantener su interés. Al final solo quedó un alumno de la fila delantera, que no se había percatado de la deserción en masa de sus compañeros. Cuando finalmente lo hizo, manifestó su inquietud recorriendo todas las filas del auditorio, sin atreverse a partir. Le di permiso de hacerlo.

AULAS CON EL SEGUNDO GRUPO (ALUMNOS DEL CENSE)

Desde la reunión inicial en que se hizo el convite, fue notable la dificultad para lograr mantener la atención de los posibles participantes. El respeto que sentían por una figura de autoridad tan tradicional como la de un profesor de ajedrez era de bajo a nulo. La disciplina mejoraba en las sesiones en que la psicóloga del CEJU podía asistir a las sesiones, pero ello no siempre era

posible ni recomendable debido a las propias funciones que debía desempeñar en el centro. Hacia la segunda o tercera sesión el número de participantes había disminuido bastante, algunos entraban al comienzo o salían del aula para no volver y, por lapsos, era manifiesto el desinterés de los que sí permanecían. La psicóloga sugirió que, paradójicamente, quizá habría sido más fácil retener su atención si el taller se hubiera dado en el propio CENSE, donde las distracciones son menores y la disciplina mayor, o en un presidio de delincuentes juveniles. En el caso del CEJU, la propia variedad de actividades recreativas del foro obstaculizaba mantener en la sala a jóvenes que no habían decidido por entero estar allí.

A pesar de estas dificultades, se intentó adaptar los contenidos del taller a un público mayor, que podría acceder a videos y obras de arte con temas más maduros. Los temas que se presentaron en las 7 sesiones con este segundo grupo se sintetizan en la tabla siguiente:

Temas de ajedrez	Temas culturales	Ejercicios, recursos didácticos y audiovisuales
Las piezas, su valor y función	Simbolismo de las piezas Los tipos de inteligencia humana	Imágenes alusivas Infográfico con los 8 tipos de inteligencia. Secuencia de video de la serie <i>The Wire</i>
Reglas básicas	Paralelismo entre estructuras sociales jerárquicas (escuelas, empresas, cárteles) y la jerarquía del ajedrez. Necesidad del aprendizaje.	Dr. Dre, “Still Dre” Secuencia de la película <i>Revolver</i>
Fases del juego	Reconocimiento de patrones como forma de predecir el futuro	Clip de música “Wolf like me”
Principios de apertura	Beneficios de la marihuana y situación legal en diversos países	Infográfico sobre la marihuana
Tácticas del juego intermedio	El concepto de libre albedrío	Secuencia de video de la serie <i>Vikings</i>
El concepto de estrategia		Ejercicio práctico: elegir las áreas del CEJU donde se repartirían los

		guardaespaldas de un jefe de la mafia para protegerlo
--	--	---

Lamentablemente, la asistencia continuó siendo baja y la apatía evidente. En conversaciones posteriores con la psicóloga, ella me transmitió el deseo de los asistentes de tener sesiones completamente prácticas; es decir, transformar el taller más bien en un club de ajedrez. Yo estuve de acuerdo, y en las últimas tres sesiones solo se implementó el mismo sistema de competencia mediante un torneo semanal que con el primer grupo.

A pesar de que los resultados, en este caso, no fueron los esperados, sí se consiguió al menos tener una incidencia en tres alumnos regulares: dos jóvenes del grupo del CENSE y un asistente al CEJU que asistió al taller en este horario y no en el otro. Los tres manifestaron diversos grados de interés en el juego y fue posible conocer, así fuera parcialmente, su personalidad y motivaciones. Se estableció una relación de confianza que permitió conversar sobre diversos temas de una manera más informal.

TORNEO FINAL

Fecha: 16 de mayo

El torneo final fue una buena clausura para el taller, a pesar de un comienzo poco promisorio. Se hizo una divulgación con una semana de anticipación por medio de carteles en el CEJU y redes sociales, donde se explicitaban las reglas y se anunciaba que habría premios a los tres primeros lugares. Sin embargo, debido a una mala gestión de mi parte, no se explicitó en que consistirían esos premios. Mejorar ello y la difusión habría contribuido mucho a una mejor organización del torneo.

Como consecuencia de lo anterior, en el día y a la hora del torneo no se registraba ningún inscrito, al punto de que el torneo fue casi cancelado. Sin embargo, se contaba con la participación segura de los alumnos regulares de ambos grupos, por lo que se decidió continuar instalando las mesas, las sillas y los tableros para el desarrollo del mismo. El movimiento y la curiosidad fueron lo bastante notorios para atraer a una gran cantidad de participantes, con lo que, incluso cuando ya había varias partidas en desarrollo y jugadores en la tercera o segunda ronda,

seguía habiendo nuevos inscritos. Al final se contó con la participación de 15 jugadores (2 mujeres) y el apoyo logístico de la psicóloga y una auxiliar del CEJU. Lejos del orden y silencio ideales en que debería desarrollarse una competición de ajedrez, el torneo final se desarrolló entre gritos y conversaciones, alumnos regulares que exigían un nuevo oponente o saber la cantidad de puntos que llevaba algún rival, nuevos inscritos que preguntaban cuáles eran los premios, y otras circunstancias similares. Fue glorioso.

Los alumnos regulares de ambos cursos obtuvieron los primeros lugares en las dos categorías de edad consideradas: 15 años o menos y 16 años en adelante. Tanto los ganadores de este torneo como los vencedores de los torneos semanales recibieron premios como pizzas, hamburguesas, mochilas con cuadernos, chocolates y tableros de ajedrez.

IMPACTO Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Al discutir las posibilidades transformadoras de la pesquisa-acción, Thiollent llama a ser realistas en cuanto a dicho potencial y a no mantener ilusiones acerca de un cambio global de la sociedad cuando se emprende un trabajo localizado, a nivel de grupos de pequeña dimensión, desprovistos de poder (2002, p. 42). Este es el caso del presente proyecto, por lo que debido a las dificultades “medir” cuantitativamente los resultados del mismo, se intentará una autoevaluación de la manera más honesta posible, tomando en cuenta la consideración anterior.

Como puede comprobarse de la descripción del desarrollo, en algunas sesiones la vertiente cultural no pudo mantenerse, mientras que en la última aula no hubo espacio para la teoría ajedrecística, sino sólo para la práctica. Estas modificaciones fueron resultado tanto de la dinámica propia del contexto, como de los obstáculos encontrados y las propias exigencias de los participantes. Esto último me parece evidencia suficiente del carácter cooperativo del taller, pues si bien los alumnos no tuvieron una capacidad de decisión paritaria en cuanto a la elección del contenido, en el intento de responder a sus intereses se presentaron obras y síntesis de las lecciones del ajedrez adecuadas para su franja de edad, en el caso del primer grupo, y temas más maduros, en el caso del segundo.

Concluida la descripción del curso, parece pertinente identificar de manera sucinta los elementos correspondientes a las categorías enunciadas en la sección del marco teórico.

Foro	CRAS Norte	CEJU
Facilitadores	Coordinadora del CRAS Asistente social del CRAS Personal administrativo	Psicóloga del CEJU Personal de enlace de la Secretaria Extraordinaria de Direitos Humanos de la Prefeitura de Foz Personal administrativo del CEJU Estudiante de la Unila (auxiliar en la elaboración de material didáctico)
Instructores	Autor de la monografía	Autor de la monografía
Participantes	2	9 alumnos regulares 27 participantes alcanzados
Contenido	3 lecciones de ajedrez 3 temas culturales	13 lecciones de ajedrez 11 temas culturales
Obstáculos	Saturación del personal Actividades de divulgación con poca respuesta Orientación social del centro volcada mayormente a procesos administrativos	Carga de trabajo propia del personal Competencia del taller con otras actividades lúdicas y formativas Sobrecarga de trabajo del instructor Cancelación de último momento por parte de los expositores invitados Plazo acotado para la realización del taller por motivos académicos

En cuanto a los supuestos sobre los que se realizó el taller, caben las siguientes observaciones:

- a. Hubo una transmisión de conocimiento, constatable, al menos en la práctica del ajedrez, en la memoria y las adecuaciones de los participantes en su forma de jugar con cada nueva sesión. La transmisión de conocimiento respecto a los temas culturales resulta difícil de evaluar, así como el impacto positivo en ambos casos.
- b. Se incluyó en el proceso una perspectiva política, emancipadora y de fortalecimiento de los derechos humanos, aun cuando su impacto sea difícil de constatar.

- c. La planeación e impartición vertical del taller, aunque se dio originalmente en un sentido de arriba hacia abajo, se vio modificada en un sentido inverso ante las demandas de los participantes.

Considerando lo anterior, es posible afirmar que las reflexiones de las secciones iniciales, tanto en materia de ajedrez como de derechos humanos, así como las premisas de la pesquisa-acción, pudieron llevarse a la práctica, aun cuando no todo el contenido planeado pudiera hacerlo. Creo, sin embargo, que eso no demerita los resultados obtenidos, que pueden agruparse en cinco áreas:

1. Desarrollo de un programa piloto

Se cubrió casi todo el contenido propuesto en el programa elaborado de manera previa y fue posible consolidar un núcleo de alumnos regulares. La buena respuesta que obtuvo tanto por parte de los alumnos como de las instituciones involucradas es un primer argumento para el desarrollo de un programa amplio que utilice el ajedrez como medio de formación y análisis de la realidad. Un proyecto que aspirara a tal cometido debería contar con una duración mínima de 6 meses, e idealmente un año, después de lo cual tendría sentido recabar indicios o emplear instrumentos para valorar cualitativa y cuantitativamente su impacto. La implementación de un curso así tendría que tomar en cuenta diversos factores y satisfacer varias exigencias, que se enumerarán a continuación:

- Un diagnóstico detallado de la población y las circunstancias del foro elegido, inclusive tomando en cuenta las historias personales de los participantes. Este es un aspecto que en el taller en el CEJU, al trabajarse con menores de edad, quedó fuera por consideraciones de ética profesional, puesto que el instructor del taller no dejaba de ser alguien externo a la institución.
- Una remuneración justa, académica o simbólica para el instructor. El hecho de que el curso se ofreciera como trabajo voluntario facilitó enormemente la inserción del curso en la institucionalidad brasileña, pero el desarrollo de un proyecto más ambicioso tendría que tener en cuenta el tiempo invertido y los gastos generales que implica. Además, si quien imparte el taller sabe que recibirá un salario u otro

tipo de beneficio personal o profesional, como un certificado académico, una beca o la satisfacción de los requisitos de servicio social en el caso de las licenciaturas universitarias, etc., contará con un estímulo adicional para cumplir con el trabajo de manera concienzuda.

- La conformación de un equipo de trabajo apropiado. De una manera bastante informal, en el presente taller se contó con el apoyo de la psicóloga del CEJU y también una alumna de la Unila para la elaboración de material didáctico. Sin embargo, un proyecto de mayor alcance debería contar con roles bien definidos y personal comprometido a desarrollarlos, no como algo adicional a sus tareas diarias, sino como una parte integral de su labor de investigación o su trabajo de formación.

2. Elaboración de material didáctico

Un resultado perdurable del proyecto fue la elaboración de material didáctico para los temas propuestos. Esta elaboración consistió en la búsqueda y selección de imágenes apropiadas, por ejemplo, y en el caso de videos, en la búsqueda y descarga para evitar problemas de conexión, e incluso en la corrección de los subtítulos. Dicho material se sintetiza en la siguiente tabla:

Tema de ajedrez	Material didáctico	Tema cultural	Material didáctico
Las piezas y su valor	Tabla con el valor de cada pieza	Invitación al taller	Fragmento de <i>Harry Potter</i> (el ajedrez de brujo)
	Imágenes para cálculo de la ventaja numérica en una posición		Serie <i>The Wire</i> (temporada 1, episodio 3)
	Tiras cómicas para refuerzo del movimiento de cada pieza		Fragmento de <i>El séptimo sello</i>
Tipos de final de una partida	Ejercicios del libro <i>Manual de ajedrez</i> (LASKER,) y del sitio chess.com	Simbolismo detrás de cada pieza	Imágenes alusivas al simbolismo de cada pieza

Fases del juego	Selección de imágenes con ejemplos		Proyección de vídeo sobre la reina Njinga (producción de la BBC)
Selección de la mejor jugada	Ejercicios del libro <i>Manual de ajedrez</i> (LASKER,) y del sitio chess.com	Historia del ajedrez	Selección de imágenes
Principios de una buena apertura	Ejercicios y ejemplos del libro <i>Manual de ajedrez</i> (LASKER,) y del sitio chess.com		
Principios de juego intermedio	Selección de imágenes con ejemplos	Multiculturalismo	Video sobre las diferencias entre la India y Brasil
Notación del ajedrez	Tablas de signos		
Elementos de una buena defensa	Selección de imágenes con ejemplos	Partes de una estructura narrativa	Video de rock, <i>Wolf like me</i>
Tácticas del final de juego	Selección de imágenes con ejemplos	Identificación de patrones	
Aperturas para las piezas negras y las piezas blancas	Archivo con los movimientos de cada apertura, selección de imágenes con ejemplos	El concepto de libre albedrío	Presentación con diapositivas
			Fragmento de <i>Revolver</i>
			Fragmento de <i>Vikings</i> (temporada 5, episodio 7)
			Racismo
		La escritura como memoria	Poema <i>Liberdade</i> , de Paul Eluard

	La vejez	Cortometraje <i>Gerry's Game</i>
	Elaboración de argumentos	Tabla con 8 superpoderes
		Tabla con malos superpoderes
		Ejercicio práctico: análisis del espacio
	La pobreza	Film <i>La reina de Katwe</i>
	Tipos de inteligencia humana	Infográfico
Video de rap <i>Still Dre</i>		

Este material didáctico se anexará, en la medida de lo posible, como archivos adjuntos a la versión electrónica de la presente monografía. Muchos de los videos pueden encontrarse en internet, con enlaces en la sección de referencias.

3. Conocimiento del sistema de asistencia social de Brasil

Sin que fuera uno de los objetivos originales del taller, el proceso de llevarlo a la práctica implicó una aproximación al sistema gubernamental y asistencial de Brasil, pues fue necesaria la colaboración de diversas instituciones. La primera de ellas, como es evidente, fue la Unila, que brindó el respaldo necesario para proponer el proyecto no como algo externo y completamente ajeno al quehacer del Centro da Juventude, sino como un programa derivado de un posgrado, la Especialización en Derechos Humanos en América Latina. Por más que este hecho parezca un elemento básico, es importante subrayarlo, porque se trata de la cuña inicial para entrar al entramado del sistema de asistencia social de Foz. Curiosamente, en el CRAS Norte este respaldo se materializó en un oficio y otros documentos exigidos por las funcionarios de dicho centro;

mientras que en el Centro da Juventude no existió un intercambio material de documentación, sino que se trató de un acuerdo hecho de manera oral.

Para la vinculación con el CEJU fue imprescindible el papel mediador de la Secretaria Extraordinária de Direitos Humanos e Relações com a Comunidade, que depende de la Prefeitura Municipal de Foz de Iguazú. Ante el riesgo de que el taller no alcanzara a concluirse en el CRAS Norte, se realizó una reunión con la directora de dicha secretaría, quien también brindó su apoyo al proyecto. Ese mismo día se produjo otra reunión con una psicóloga del Centro da Juventude, quien garantizó las condiciones para la implementación, con lo que se planteó una fecha y un cronograma inicial tentativos.

Por último, para la creación de un segundo grupo, se dio un diálogo entre el CEJU y el Centro de Socioeducação de Foz de Iguazú, un organismo dedicado a la atención de menores infractores. Esto me permitió entrar en contacto con jóvenes en una situación de mayor riesgo y me confrontó con su forma de percibir la realidad. Hubo, por tanto, el involucramiento de cuatro instituciones de diferente índole: una educativa, una instancia administrativa gubernamental y dos que pertenecían propiamente al sistema de asistencia social

Esta aproximación a la institucionalidad de Brasil significó el aprendizaje, así sea superficial, de la forma de aprovechar los canales de comunicación abiertos y disponibles; la carga de trabajo y la función que desempeña cada organismo en la sociedad local; el público al que atienden, los recursos de los que disponen y algunas de las dificultades que enfrentan, como la falta de personal o la falta de mantenimiento de las instalaciones donde laboran. Si bien este aprendizaje no fue sistemático ni implica un conocimiento profundo de dichas instituciones, sí constituyó una experiencia profesional y una mirada a la labor cotidiana en la institucionalidad de Foz de Iguazú.

4. Experiencia personal del docente

Este es quizá el resultado más importante del proyecto y de la investigación. Se trata de un aspecto completamente subjetivo, pero que creo que podría dividirse, incluso de forma secuencial, en cuatro facetas: conceptual, de relaciones públicas, docente e investigadora.

- La parte didáctica comenzó con la elaboración del proyecto que debía presentarse a las diversas instituciones involucradas. Implicó el esfuerzo intelectual de crear un programa, justificarlo y buscar contenido adecuado al público objetivo. Como medida del éxito en la elaboración de estos documentos, puede aducirse la aceptación de estos documentos por las partes involucradas.
- La parte de relaciones públicas implicó interactuar con diversos actores que representaban la institucionalidad descrita en líneas anteriores. Fue necesario reflexionar sobre la mejor forma de presentar el proyecto, sintetizarlo y definir sus líneas y objetivos principales, antes de presentar el proyecto y el programa involucrados. En esta labor, me descubrí encontrando de particular utilidad el concepto del *pitch*: la propuesta breve que se hace para proponer un guion a una productora audiovisual, algo que aprendí en un taller de guionismo hace un par de años.
- La parte docente es la que mayor experiencia me proporcionó. Con esto me refiero al hecho real de estar frente a dos grupos de adolescentes de muy diversa conformación. Aunque ya había tenido esa clase de experiencia antes, la situación ahora era bastante diferente, puesto que esta vez debía superar la barrera del idioma y ser lo suficientemente persuasivo para que los participantes permanecieran en el taller de manera voluntaria, sin la coerción de un sistema escolarizado, por ejemplo, y ante la competencia de los diversos mecanismos que el CEJU ofrecía para atraer el ocio de los adolescentes, desde las mesas de futbolito, hasta talleres como el de DJ o el de taekwondo.
- En una autoevaluación honesta, debo reconocer que mi labor como instructor tuvo puntos fuertes y puntos débiles. Entre estos últimos, cabe destacar la mala planeación de la proyección de la película final, que impidió que los alumnos se interesaran en ella, y en especial mi capacidad para interactuar con un grupo, como era el conformado por los adolescentes del CENSE, que no tenía ninguna motivación para aprender a jugar ajedrez ni a formar parte de un proceso muy parecido a un aula escolar. Fue muy difícil establecer disciplina en entre ellos y sólo después comprendí que al hacer visible mi estrés por no ser escuchado, estaba brindándoles el efecto que querían obtener con su conversación y su negativa a aprender. A posteriori, he reflexionado mucho sobre la forma en que dicha disciplina y conexión podrían establecerse, y si bien en el caso de un taller futuro dependerá en buena medida del contexto, sé ahora que debo estar preparado para los

desafíos que los participantes reales siempre plantearán, y encontrar recursos creativos y prácticos que permitan establecer un entorno de respeto apropiado para el aprendizaje.

- Como profesional formado en el área de literatura y con maestría en la misma, la propia escritura de la monografía ha implicado efectuar un aprendizaje fuera de esas disciplinas y dentro del campo de las ciencias sociales. Se trata de una transición que he buscado de manera consciente en mi desarrollo profesional y que me ha confrontado con una teoría y un rigor metodológicos bastante más fuertes que en el campo de la literatura. Sin que pueda considerar que he alcanzado todavía el grado necesario de dominio de estas áreas, he podido vislumbrar las posibilidades y las acciones que serían necesarias para llevar a cabo un proyecto de investigación científica más ambicioso.

Para conocer una perspectiva global desde otro lugar de habla sobre los procesos anteriores en su conjunto, puede consultarse el anexo I: Retroalimentación de la psicóloga del CEJU.

5. Impactos cualitativos en los participantes

Es necesario insistir en que la duración del taller limitó en gran medida evaluar el impacto del mismo en los participantes. Esta limitación se debía, paradójicamente, a dos rasgos constitutivos del mismo: su carácter de trabajo voluntario y los plazos académicos de la especialización en derechos humanos de la Unila. Además, habida cuenta de que muchos de los participantes están en procesos de cambio y aprendizaje bastante rápidos, como su formación escolar y la propia adolescencia, sería demasiado subjetivo afirmar que, luego de dos meses de práctica del ajedrez y diálogo sobre diversos temas culturales, hubo un impacto positivo en su desarrollo. Sin embargo, quizá pueda decirse, con justicia, que el desarrollo del taller les resultó valioso durante el tiempo que se llevó a cabo, en la medida en que se convirtió en una actividad lúdica y formativa que fue acogida con entusiasmo.

Por otra parte, resulta terriblemente difícil transmitir el valor de la serie de acuerdos que se establecen en la sala de aula, tanto con el grupo como de manera individual. Se podría argumentar que el solo hecho de recibir atención es ya muchas veces un efecto positivo para jóvenes con cierta hiperactividad, o participantes que muestran señales de baja autoestima. Se podría sostener también que los vencedores de los torneos, en especial en el caso del grupo del

CENSE, recibieron un impacto positivo, en especial cuando se hacía patente el valor que le daban a una pizza o a un *refrigerante*, o cuando presumían su logro ante sus seres queridos. Pero no soy pedagogo, ni psicólogo, así que me resultaría difícil sostenerlo, en especial sin un andamiaje conceptual sólido y del cual no disponía durante el taller, debido al factor tiempo. No me cabe duda, sin embargo, de que la vivacidad, la amistad, la convivencia y el afán de competición que tuvieron lugar en las aulas representan algo positivo, difícil de medir, pero valioso en esencia.

AJEDREZ Y DERECHOS HUMANOS

A la luz de lo argumentado hasta aquí, quisiera pensar que no resulta demasiado pretencioso sostener que el diseño y la implementación de un taller de ajedrez con base en los derechos humanos merecen el esfuerzo, en especial si se consideran las posibilidades latentes que una versión más acabada del proyecto puede hacer surgir. En el caso concreto del proyecto piloto, se optó por trazar un vínculo entre el ajedrez y el derecho humano a la educación, e introducir, de manera paralela a las lecciones propias del aprendizaje del mismo, algunas reflexiones y material sobre diversos temas culturales provenientes de una gama de disciplinas: la historia, la mitología, el cine, la literatura. Sin embargo, resulta importante mencionar que la apertura del juego posibilita la creación de cursos con otro tipo de enfoque, también dentro de una concepción multicultural de los derechos humanos; un punto de partida que no sea un instrumento más de dominio o homogenización, sino herramienta, método y estrategia de largo alcance.

Por ejemplo, es posible concebir un curso para presos o exconvictos que relacione las semejanzas y diferencias entre las piezas con los derechos humanos de igualdad e igualdad ante la ley, y hacer énfasis en la realidad o dificultades de llevar a la práctica estos conceptos. O diseñar un curso que se imparta en albergues para migrantes y comparar, quizá, las restricciones de los movimientos sobre el tablero con las dificultades del tránsito por países extranjeros, sus rutas y las posibilidades reales de garantizar el cumplimiento de los artículos 13 y 14 de la Declaración Universal. El objetivo de esos cursos, como es lógico, sería contribuir a fortalecer la capacidad de defensa de sus derechos humanos por parte de grupos en situaciones de riesgo.

Es verdad que un taller de ajedrez puede parecer un esfuerzo demasiado modesto ante los inmensos desafíos que plantea la lucha por los derechos humanos en nuestra América. Hablando en rigor y en particular de la investigación que este documento presenta, probablemente lo fue,

habida cuenta de que, según se ha visto, el formato se vio limitado por decisiones personales, circunstancias estructurales y las propias exigencias de los estudiantes y los foros en que se desarrolló. De cualquier forma, el principal mérito de esta experiencia-piloto es ensayar la forma de llevar estas intuiciones a la práctica, así como apuntar hacia la cooperación que puede lograrse entre diversos actores e instituciones de la sociedad civil, para quizá en un futuro, mediante una red mucho más amplia de proyectos de intervención e investigaciones semejantes, dar pie a una sociedad más tenaz, mejor preparada para defender sus derechos en el contexto de crisis actual, ante las pruebas por venir.

CONCLUSIONES

La pregunta inicial que dio origen a este proyecto, antes de que se convirtiera en una pesquisa-acción, antes incluso de la primera aula de derechos humanos en la Unila o de que el primer caballo saltara a la casilla f3, era la siguiente: ¿puede servir el ajedrez como una herramienta de análisis político o social, de formación humanista, artística o científica? La respuesta, que espero haya podido quedar al menos parcialmente apuntalada por las páginas precedentes, es que sí, incluso aunque haya sido difícil recabar evidencia para comprobar todas las hipótesis iniciales. Resalta claramente, por tanto, la necesidad de crear un andamiaje metodológico más profundo, además de instrumentos de valoración pedagógica sobre la forma en que el mismo puede contribuir a subsanar carencias educativas o detectar si los contenidos alternativos y los enfoques críticos han echado raíces en la cotidianidad de los participantes.

Pero incluso si la comprobación de las premisas se extravió un tanto en el vaivén tumultuoso del aula –o se deja más bien para un desarrollo futuro–, la mayoría de los objetivos y metas de esta primera experiencia piloto, modestos por diseño, sí pudieron alcanzarse, como quedó demostrado por la propia acción y el entusiasmo de los participantes: una suma difícil de reproducir y comunicar. Por otra parte, como señalan Kemmis y McTaggart, la investigación-acción se desarrolla siguiendo una espiral introspectiva: ciclos de planificación, acción, establecimiento de planes, observación sistemática, reflexión... y un nuevo comienzo, un corregir continuo a partir de las experiencias recabadas (1992, p. 30).

En el presente estadio de este proyecto, con un equipo de trabajo reducido y no especializado –en el sentido de que el proyecto debía equilibrarse con las actividades profesionales normales de los involucrados–, además de un plazo muy corto, se alcanzaron de cualquier forma resultados satisfactorios. Los pasos lógicos para una nueva fase son conseguir un mayor respaldo académico o institucional, establecer un convenio de colaboración a largo plazo en la institución sede, tender lazos con colectivos u organizaciones no gubernamentales, o inclusive, la búsqueda de apoyo económico mediante becas o programas públicos.

Es cierto que la contribución a la reparación de la desigualdad educativa hecha por el proyecto ha sido mínima en comparación con los desafíos planteados por las circunstancias locales y nacionales. Sin embargo, me queda la convicción de que un taller con objetivos más ambiciosos no es sólo factible, sino que la experiencia obtenida de este curso, así como las vías

reconocidas y abiertas en la institucionalidad de Foz de Iguazú, Brasil, son conquistas clave para mi labor como especialista en derechos humanos en América Latina. Si se me permite continuar con las metáforas ajedrecísticas, diré que se trata de posiciones ya ganadas, pequeños peones fortificados, en marcha hacia una batalla mayor.

REFERENCIAS

- ABREU, R. Chicletes eu misturo com bananas? Acerca da relação entre teoria e pesquisa em memória social. En GONDAR, Dodebei, V. (O.R.G.) **O que é memória social**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2005.
- AS CINCO MELHORES ENXADRISTAS DE TODOS OS TEMPOS. Rafael Leitão (site): 2 de novembro de 2015. Disponível em: <<https://rafaelleitao.com/as-cinco-melhores-enxadristas/>>. Acesso em: 30 ene. 2019.
- BANCO MUNDIAL. Índice de Gini. 2018. Disponible en: <<https://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI>>. Acesso en: 30 jun. 18.
- BRASIL. LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponible en: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso en: 31 jul. 2019.
- CASTLE PROJECT. Qué es Castle Project (ajedrez como asignatura impartido por docentes). 25 de enero de 2017. Disponível em: <<http://castleproject.eu/es/que-es-castle-project/>>. Acesso em: 29 jul. 2019
- CENTRO DA JUVENTUDE. Información. Facebook: 2018. Disponible en: <https://www.facebook.com/pg/Centro-da-Juventude-Jardim-Naipi-Foz-do-Igua%C3%A7uPr-567860806612329/about/?ref=page_internal>. Acesso en: 31 de julio de 2019.
- CHESS.COM. Lecciones de ajedrez, nivel principiante. Disponible en: <<https://www.chess.com/mentor/courses/beginner>>. Acesso en: 30 jan. 2019.
- DAUVERGE, PETER. The Case for Chess as a Tool to Develop Our Children’s Minds. En KASPAROV. CHESS FOUNDATION EUROPE **The Benefits of Chess in Education. Examples of Research and Papers on Chess and Education**. University of Sidney/Kasparov Chess Foundation Europe, julio 2000. Disponível em: <http://www.academiadesah.ro/wp-content/uploads/2016/08/research_kcfe.pdf>. Acesso en: 31 de jul. de 2019.
- DE SOUSA SANTOS, B. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista crítica de ciências sociais**. Coimbra, n. 48, jun. 1997.
- DE MOURA, BRAIZ. Projeto de lei nº 62/2011. Câmara Municipal de Foz do Iguaçu, 2011. Disponível em: <http://www.cmfi.pr.gov.br/pdf/projetos/1344.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2018.
- EL SÉPTIMO SELLO. Dirección: Ingmar Bergman. Producción: Svensk Filmindustri, 1957. 96 min. [Secuencia “The knight meets Death”] Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=f4yXBliGZbg>. Acesso en: 31 jul. 2019.
- ELUARD, P. Liberté. Tradução: Carlos Drummond de Andrade e Manuel Bandeira. Disponible en: <<http://www.algumapoesia.com.br/drummond/drummond23.htm>>. Acesso en: 30 jan. 2019.
- EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1989.
- FRANCISCO, Wagner de Cerqueria e. "O Narcotráfico no México"; *Brasil Escola*. Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/geografia/o-narcotrafico-no-mexico.htm>>. Acesso en: 30 ene. 2019.
- FULL MOON (temporada 5, episodio 7). **Vikings** [serie]. Dirección: Jeff Woolnough. Guion: Michael Hirst. Producción: History Channel, 2018. [Secuencia “Ivar And Bishop Heahmund Talk And Playing Chess”]. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=kNyfjQDVIGo>>. Acesso en: 1 ago. 2019.

- (temporada 1, episódio 3). **The Wire** [serie]. Dirección: Peter Medak. HBO, 2002. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=ztc7o0NzFrE>>. Acceso en: 24 jan. 2019.
- GERI'S GAME. Dirección: Jan Pinkava. Producción: Pixar Animated Studios, 1997. 4:53 min. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=kweN7VLx-JE>. Acceso en: 1 ago. 2019.
- GRAHAM, A. Chess makes kids smart. En KASPAROV. CHESS FOUNDATION EUROPE **The Benefits of Chess in Education. Examples of Research and Papers on Chess and Education**. University of Sidney/Kasparov Chess Foundation Europe, julio 2000. Disponible en: <http://www.academiadesah.ro/wp-content/uploads/2016/08/research_kcfe.pdf>. Acceso en: 31 jul. 2019.
- HARRY POTTER AND THE PHILOSOPHER'S STONE. Direção: Chris Columbus. Warner Bros Pictures-Heyday Films-1492 Pictures: 2001. 152 min. [Secuencia del Xadrez do bruxo] Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=LaMUKRAfKsS>>. Acceso en 30 de janeiro de 2019.
- IPARDES. Caderno Estadístico: município de Foz do Iguaçu. jun. 2018a. Disponível em: <<http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=85850>>. Acceso em: 30 jun. 2018.
- IPARDES. Caderno Estadístico: município de Santa Terezinha de Itaipu. jun. 2018b. Disponível em: <<http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=85875>>. Acceso em: 30 jun. 2018.
- KEMMIS, S.; McTAGGART, R. **Cómo planificar la investigación-acción**. Laertes, 1992. Disponible en: <<https://es.scribd.com/doc/316111101/Como-Planificar-Investigacion-Accion-Kemmis-E-y-McTaggart-1992>>. Acceso en: 31 jul. 1992.
- KOVACIC, Diego María. Ajedrez en las escuelas. Una buena movida. **Psiencia. Revista latinoamericana de ciencia psicológica**, vol. 4, núm. 1, p. 29-41, mayo de 2012. Disponible en: <<http://www.psiencia.org/ojs/index.php/psiencia/article/view/87/125>>. Acceso en: 30 jun. 2018.
- LASKER, E. **Manual de ajedrez**. México: Planeta, 1996. 317 p.
- LEITÃO, R. Os 10 melhores enxadristas de todos os tempos. Rafael Leitão (site): 18 de setembro de 2017. Disponível em: <https://rafaelleitao.com/10-melhores-enxadristas-de-todos-os-tempos/>. Acceso em: 30 jan. 2019.
- LEMINSKI, P. *Toda poesia*. Companhia das letras: São Paulo, 2013.
- LOVECRAFT, H.P. Celephais. De olho na estante: 6 de dezembro de 2015. Disponível em: <https://deolhonaestante.wordpress.com/2015/12/06/conto-celephais-de-h-p-lovecraft-portugues-de-olho-na-estante/>. Acceso em: 30 jan. 2019.
- MEYERS, J. Why offer chess in schools. En KASPAROV. CHESS FOUNDATION EUROPE **The Benefits of Chess in Education. Examples of Research and Papers on Chess and Education**. University of Sidney/Kasparov Chess Foundation Europe, julio 2000. Disponible en: <http://www.academiadesah.ro/wp-content/uploads/2016/08/research_kcfe.pdf>. Acceso en: 31 jul. 2019.
- RELATÓRIO MENSAL DE ATENDIMENTO (centrodajuventudejardimnaipi@gmail.com). Archivo de control interno en formato Excel [mensaje personal]. Mensaje recibido por catsarelive@hotmail.com.
- SCHWARCZ, L. Além da academia. [Entrevista concedida a] Juliana Sayuri. Revista Trip, 14 jun. 2019. Disponible en: <https://revistatrip.uol.com.br/tpm/lilia-moritz-schwarcz-lanca-livro-sobre-o-autoritarismo-no-pais?utm_source=facebook&utm_medium=tpm&utm_campaign=lilia-moritz-schwarcz-lanca-livro-sobre-o-autoritarismo-no-

- [pais&fbclid=IwAR1lm6oBqADIXgEb9G4RQql_d-tSPjIGzGO9QMaVI4cZ5QROts1QJXS2k5c](#)>. Acesso em: 31 jul. 2019.
- NAGAMINI, M. Índia vs Brasil - Diferenças E Semelhanças (com Akash Joshi). (7m45s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=inpIDCe23oM>>. Acesso em: 30 jan. 2019.
- NIVA. Vitória Pírrica. A história (real) por trás da expressão. Medium: 30 de julio de 2013. Disponível em: <<https://medium.com/historia-antiga/vitoria-pirrica-b95a4f342c10>>. Acesso em: 30 jan. 2019.
- NJINGA MBANDI, REINA GUERRERA. Producción: BBC, 2018. Disponible en QUEEN OF KATWE. Dirección: Mira Nair. Disney: 2016. 124 min. Disponível em: <<http://pipocafilmes.online/assistir-rainha-de-katwe-2017-dublado-online-1080p-brrip/>>. Acesso em: 30 jan. 2019.
- QUINTAS, F. Os 10 piores superpoderes de todos os tempos. Aficionados: 23 de maio de 2018. Disponível em: <<https://www.aficionados.com.br/piiores-superpoderes/>>. Acesso em: 30 jan. 2019.
- O XADREZ DAS CORES. Dirección: Marco Schiavon. MIDMIX: Rio de Janeiro, 2004. 22 min. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NavkKM7w-cc>>. Acesso em: 30 jan. 2019.
- ONU. Declaración Universal de Derechos Humanos. París, 1948. Disponible en: <<https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>>. Acesso em: 31 de julio de 2019.
- REVOLVER. Dirección: Guy Ritchie. EuropaCorp-Isle of Man, 2005. 115 min. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9u2I33-cZ0I&t=1562s>>. Acesso em: 30 ene. 2019.
- SANDEL, M. J. **Justiça: o que é fazer a coisa certa**. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2015.
- SCHENINI, FÁTIMA. Aulas de xadrez contribuem para mudar a realidade de escola. Ministério de Educação. <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/20257-aulas-de-xadrez-contribuem-para-mudar-a-realidade-de-escola>>. Acesso em: 30 jun. 2018.
- SEOANE, J; Taddei, E. **Recolonización, bienes comunes de la naturaleza y alternativas desde los pueblos**. Río de Janeiro: IBASE, 2010. Disponible en <http://www.ibase.br/userimages/liv_ibase_dialogo_web.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2019.
- STILL DRE. Dirección: Hype Williams. Producción: Dr. Dre, Mel-Man y Scott Storch. Música: Dr. Dre con Snoop Dog. Aftermath-Interscope, 1999. 4:34 min. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=CL6n0FJZpk>>. Acesso em: 1 ago. 2019.
- THE BUYS (temporada 1, episódio 3). **The Wire** [serie]. Dirección: Peter Medak. HBO, 2002. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=ztc7o0NzFrE>>. Acesso em: 24 jan. 2019.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2002.
- TROY. Dirección: Wolfgang Petersen. Radiant Productions-Plan B Entertainment: 2004. 164 min. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YbiR6IMf5KQ>>. Acesso em: 30 jan. 2019.
- UNICEF BRASIL. Projeto UNICEF-Turma da Mônica. 2014. Disponível em: <https://www.facebook.com/pg/UNICEFBrasil/photos/?tab=album&album_id=419591458097326>. Acesso em: 30 jan. 2019.
- UNICEF BRASIL. Tipos de violência. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/multimedia_27141.html>. Acesso em: 30 jan. 2019.
- WOLF LIKE ME. Montaje: Brian Carroll. Edición: SpiritAce1. Música: TV On The Radio. 4:58 min. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=AYqJKQY8IQU>. Acesso em: 31 de julio de 2019.
- ŽIŽEK, Slavoj. “Contra os direitos humanos”. **Mediações - Revista de Ciências Sociais** v. 15, n.º 1. 2010, p. 11-29.

Anexo I. Retroalimentación de la psicóloga del CEJU⁴.

A Oficina cultural de Xadrez que aconteceu entre maio e junho aqui no Centro da Juventude Jardim Naipi envolveu um grupo grande de adolescentes. Primeiramente montamos um grupo de demanda espontânea com os "apaixonados" por xadrez e alguns curiosos, mantiveram-se cinco pessoas fixas e em média uns oito flutuantes, que vinham de vez enquanto.

Neste grupo percebemos interesse sobre os aspectos culturais relacionados ao jogo de xadrez e sua história, também eram mais atentos e curiosos em relação as estratégias diferentes que foram explicadas pelo instrutor Enrique. As guloseimas oferecidas nos encontros foram um fator extra para despertar a vontade de permanecer na oficina, de início ao fim. Ao longo dos encontros o próprio grupo trouxe uma demanda que era a de ter mais tempo para o jogo, pois queriam interagir um com o outro e já aplicar imediatamente os aprendizados da aula e também desejam ter as orientações do instrutor durante o jogo.

Enquanto observadora participante percebi que os adolescentes deste grupo conseguiram aprender mais por já terem o interesse no jogo e o desejo de aprimorarem-se, a dinâmica metodológica do instrutor funcionou bem com estes adolescentes. Tanto a apresentação de filmes, estratégias de como jogar e curiosidades foram excelentes.

No segundo grupo, montamos o grupo de uma forma diferente, chamamos os adolescentes e jovens que cumprem medida sócio educativa de semi-liberdade e pedimos para a equipe técnica do CENSE insistir com eles para que eles participassem. O grupo apesar de ser formado por alguns jovens que sabem e que gostam de jogar xadrez, não se interessou muito pela oficina, talvez as guloseimas foi o que os mantiveram por mais tempo na oficina, porém o perfil atual deles não ajudou muito. São jovens que demonstram pouco ou nenhum interesse por qualquer atividade que envolva rotina, preferem ficar apenas dialogando entre eles, e ainda tem o hábito de sair para fumar (tabaco e/ou maconha) com frequência. Para este grupo seria necessário criar uma metodologia mais rápida, que envolvesse o jogo e também mais diálogos, pois eles tem vontade de compartilhar histórias de "contar vantagem", contar sobre o que viveram, penso que fazer do jogo uma forma deles falarem deles, do contexto em que vivem poderia funcionar.

A minha sugestão seria: montar os grupos, usar os primeiros encontros para analisar o perfil dos jovens envolvidos e na medida que conhecermos melhor o grupo o instrutor monte os

⁴ Recibida por correo electrónico, con fecha del 30 de julio de 2019.

encontros com a dinâmica mais adequada ao perfil que visualizar. Enrique procurou fazer isso principalmente com o segundo grupo, o desafio era grande e não tivemos o tempo necessário para tentar engajar melhor os jovens, até mesmo porque eles estavam com estímulos concorrentes mais fortes que o jogo de xadrez.