UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Entre jugadas inciertas: efectos formativos del juego de ajedrez en deportistas del equipo representativo de la Universidad de Antioquia

Lucas Giraldo Bohórquez

Trabajo de grado presentado para optar al título de Pedagogo

Asesor
Michael Parada Bello, Doctor (PhD) en Educación

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Pedagogía
Medellín, Antioquia, Colombia
2026

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Cita	(Giraldo Bohórquez, 2026)
Referencia **Estilo APA 7 (2020)**	Giraldo Bohórquez, L. (2026). Entre jugadas inciertas: e*fectos formativos del juego de ajedrez en deportistas del equipo representativo de la Universidad de Antioquia* [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A Maria Clara.

Agradecimientos

A Michael mi asesor, a mis tías Mery y Consuelo, que por todo este tiempo me despacharon con el almuerzo para ir a la universidad. Y a Wiston, el mejor profesor que tuve en el colegio y el que me habló de este pregrado.

Tabla de contenido

Resumen 8

Abstract 9

Introducción 10

1. Planteamiento del problema 12

1.1. Antecedentes: el ajedrez como herramienta educativa 13

2. Justificación 25

3. Objetivos 26

3.1. Pregunta de investigación 26

3.2. Objetivo general 26

3.3. Objetivos específicos 26

4. Marco teórico 27

4.1. Formación 27

4.2. Sentido 33

4.3. Juego 35

4.4. Efectos 38

5. Metodología 42

5.1. Fundamentación hermenéutica 42

5.1. Enfoque de investigación narrativa 45

5.2. Contexto y participantes 48

5.3. Consideraciones éticas 49

5.4. Método de análisis de información 49

5.4.1. Análisis paradigmático 50

5.4.2. Análisis narrativo 51

5.4.3. Núcleos de sentido 51
6. Resultados 54
6.1. Narrativa del participante 1 54
6.1.1. Un lugar seguro 54
6.1.2. La búsqueda de la jugada perfecta 55
6.1.3. La clausura del sentido 56
6.1.4. Reapertura del sentido 57
6.1.5. Ajedrez y matemáticas 58
6.1.6. Formarse para transmitir 59
6.2. Narrativa del participante 2 60
6.2.1. Otro mundo 60
6.2.2. Tantas partidas como historias 62
6.2.3. El ajedrez como ciencia y disciplina 63
6.2.4. Formarse para transmitir 65
6.3. Narrativa del participante 3 66
6.3.1. Ajedrez como mediador simbólico 66
6.3.2. Un refugio existencial 68
6.3.3. Más allá del cálculo 70
6.3.4. El propio brillo 71
6.3.5. Formarse para transmitir 73
7. Discusión 75
8. Conclusiones 82
9. Recomendaciones 85
10. Referencias 86
11. Anexos 88

Siglas, acrónimos y abreviaturas

UdeA	Universidad de Antioquia
MI	Maestro Internacional

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo comprender los efectos formativos que ha tenido el juego del ajedrez en deportistas representativos del equipo de ajedrez de la Universidad de Antioquia, a partir de un enfoque narrativo. Se trabajó con tres participantes, quienes elaboraron relatos escritos sobre su trayectoria con el ajedrez a lo largo de su vida. El análisis se orientó a identificar configuraciones de sentido en torno a la formación, la experiencia y la relación con los otros.

Los resultados muestran que el ajedrez no puede reducirse a una herramienta para el desarrollo de habilidades cognitivas o sociales, como lo sugieren enfoques instrumentales predominantes. Más allá de eso, emerge como un escenario donde se articulan dimensiones afectivas, simbólicas y relacionales. En los participantes, el ajedrez se configura como un espacio de búsqueda, de tramitación de conflictos, de construcción de vínculos y de aperturas a nuevos modos de comprender y relacionarse con el mundo y consigo mismo.

Se concluye que los efectos formativos no siguen una lógica lineal ni acumulativa, sino que están atravesados, más bien, por tensiones, rupturas y resignificaciones. En ese mismo sentido, la formación no se puede medir y sólo se puede mirar en retrospectiva, por lo tanto, se invita a pensarla como un proceso abierto y directamente vinculada a la historia de los sujetos.

Palabras clave: Ajedrez, formación, hermenéutica, enfoque narrativo.

Abstract

This study aims to understand the formative effects that the game of chess has had on representative chess players from the University of Antioquia, based on a narrative approach. Three participants were involved, each of whom produced written accounts of their trajectory with chess throughout their lives. The analysis focused on identifying configurations of meaning related to formation, experience, and relationships with others.

The findings show that chess cannot be reduced to a tool for the development of cognitive or social skills, as suggested by predominant instrumental approaches. Beyond this, it emerges as a space where affective, symbolic, and relational dimensions are articulated. For the participants, chess is configured as a space for exploration, the processing of conflicts, the construction of bonds, and the opening of new ways of understanding and relating to the world and to oneself.

It is concluded that formative effects do not follow a linear or cumulative logic; rather, they are shaped by tensions, ruptures, and processes of re-signification. In this sense, formation cannot be measured and can only be understood in retrospect. Therefore, it is proposed to conceive it as an open-ended process, directly linked to the life histories of individuals.

*Keywords***:** Chess, formation, hermeneutics, narrative approach.

Introducción

En los últimos años, el ajedrez ha sido incorporado en distintos contextos educativos, principalmente bajo una perspectiva que resalta su potencial para el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y sociales. Diversos estudios han centrado su atención en la medición de estos efectos a través de pruebas estandarizadas, estableciendo relaciones entre la práctica del juego y el mejoramiento del rendimiento académico o de determinadas competencias. Si bien estos enfoques han aportado elementos relevantes para comprender el impacto del ajedrez, tienden a privilegiar una mirada instrumental que reduce la formación a resultados observables y cuantificables, dejando en un segundo plano la subjetividad de quienes practican el juego.

En este contexto, surge la necesidad de problematizar dicha comprensión y de indagar por los efectos formativos del ajedrez desde una perspectiva que permita atender a la complejidad de la historia de los jugadores. En lugar de preguntar únicamente por qué habilidades desarrolla el ajedrez, resulta pertinente interrogarse por el sentido que este adquiere en la vida de quienes lo practican y por la manera en que dicha experiencia incide en la configuración del sujeto. Así, el problema que orienta esta investigación radica en una comprensión de los *resultados* formativos del ajedrez cuando estos se abordan exclusivamente desde enfoques instrumentales, lo que limita la posibilidad de reconocer su dimensión simbólica, relacional y existencial.

En coherencia con lo anterior, la presente investigación tiene como objetivo comprender efectos formativos que ha tenido el juego del ajedrez en la vida de algunos deportistas del equipo representativo de ajedrez de la Universidad de Antioquia. Para ello, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿qué efectos formativos ha tenido el juego del ajedrez en la vida de deportistas del equipo representativo de la Universidad de Antioquia? De ese modo, se busca explorar cómo los sujetos narran su experiencia con el juego, qué sentidos le atribuyen a lo vivido -y a lo olvidado- y de qué manera estas experiencias se articulan con su formación, la construcción de su identidad y su relación con los otros.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación se inscribe en un enfoque narrativo, el cual permite acceder a la experiencia de los sujetos a través de sus relatos y comprender los procesos de formación como configuraciones de sentido que se construyen en y con el tiempo. Este enfoque resulta pertinente en la medida en que no se limita a describir hechos, sino que

busca dar lugar a la interpretación de la manera en que los sujetos comprenden y resignifican su trayectoria de vida.

Este estudio se fundamenta en la perspectiva de ampliar la comprensión del ajedrez en el campo educativo, desplazándolo de una lógica instrumental hacia una perspectiva formativa. En este sentido, la investigación aporta una mirada que reconoce el ajedrez como una experiencia que desborda el ámbito del rendimiento y que se configura como un espacio donde se ponen en juego dimensiones afectivas, simbólicas y relacionales. Asimismo, contribuye a visibilizar la voz de los sujetos, permitiendo comprender cómo, a través de prácticas deportivas como el ajedrez, se construyen sentidos, se (des)configuran identidades y se establecen formas de relación con el mundo y con los otros.

En consecuencia, este trabajo se propone no sólo describir experiencias, sino también ofrecer una interpretación que permita repensar el lugar del ajedrez en los procesos de formación, abriendo nuevas posibilidades de comprensión en el ámbito pedagógico.

1. Planteamiento del problema

A lo largo de todos los antecedentes analizados, se identificó al ajedrez como una herramienta para desarrollar habilidades cognitivas, sociales, socioemocionales, emocionales, sobre la capacidad de concentración, de la formación integral, de las competencias, etc. Es decir, el ajedrez como objeto de estudio fue identificado como un medio para otros fines que se han tenido en la escuela, pues fue en este escenario donde se hicieron casi todas las investigaciones abordadas, como se verá. Estos análisis se llevaron a cabo con el uso de diferentes tests que arrojaban resultados cuantitativos alrededor de esas dimensiones. Se hicieron entonces pruebas psicométricas sobre los estudiantes para saber si el ajedrez sí estaba desarrollando esas habilidades y capacidades que se estaban poniendo a prueba. Asimismo, se asumía que esas pruebas podían dar cuenta de los efectos que tiene el uso del ajedrez en los estudiantes. Y a pesar de que la mayoría de las investigaciones arrojó resultados positivos sobre las dimensiones que se evaluaron, se está manejando la educación bajo un discurso de competencias medibles y objetivables, pues buscan cómo el ajedrez desarrolla diferentes capacidades para poder desempeñarse en la configuración de las dinámicas sociales y personales que se viven hoy, y de esa manera, el valor del ajedrez en el contexto educativo depende de los resultados que produce. Se corre así el riesgo de reducir el juego a un medio para otros fines, subordinando la experiencia lúdica a un ideal de rendimiento y productividad que responde más a otras exigencias que a una concepción fundamentada de educación y formación.

Esta investigación parte de la inquietud por pensar el ajedrez más allá de su uso instrumental. Se pregunta si es posible concebirlo como una experiencia formativa en sí misma, que tenga lugar no tanto por los resultados que produce, sino por las posibilidades que ha abierto en quienes lo practican. Entonces, ya no está la pregunta acerca de los efectos que tiene el ajedrez en términos estandarizados y cuantificables, sino del sentido que ha tenido el ajedrez para las personas que se han desempeñado en este deporte, teniendo en cuenta, a su vez, que el sentido que ha tenido el ajedrez es diferente en todas las personas. En coherencia con lo anterior, la presente investigación, como ya se dijo, se plantea la siguiente pregunta: ¿qué efectos formativos ha tenido el juego del ajedrez en la vida de deportistas del equipo representativo de la Universidad de Antioquia?

1.1. Antecedentes: el ajedrez como herramienta educativa

En el mes de marzo de 2025 se aprobó un proyecto de acuerdo en el Concejo de Medellín sobre la práctica masiva del ajedrez en la ciudad. El objetivo del proyecto es:

> (…) servir de base para la adopción de políticas, programas y proyectos orientados a masificar el uso del ajedrez como herramienta pedagógica, de salud pública y convivencia en las instituciones de educación, instituciones carcelarias y penitenciarias, las calles, parques, instituciones de protección a los adultos mayores, clubes deportivos y bibliotecas. (Concejo de Medellín, 2025, p. 5).

Se busca entonces que el ajedrez sea usado en múltiples escenarios de la ciudad, ya que, como indica el proyecto de acuerdo, este deporte es una herramienta pedagógica, de salud pública y de convivencia. El proyecto, para apoyar ese objetivo, cita un postulado de la ONU, el cual dice que:

> Los deportes, las artes y la actividad física tienen el poder de cambiar las percepciones, los prejuicios y los comportamientos, así como de inspirar a las personas, derribar las barreras raciales y políticas, luchar contra la discriminación y distender los conflictos. Además, contribuyen a la promoción de la educación, el desarrollo sostenible, la paz, la cooperación, la solidaridad, la inclusión social y la salud a nivel local, regional e internacional. (Concejo de Medellín, 2025, p. 2).

En ese sentido se puede entender por herramienta un medio con el que se logra un fin, es decir, el ajedrez como herramienta para cambiar los prejuicios, los comportamientos, etc.

En el artículo 2 de este proyecto, se nombra el ajedrez como herramienta pedagógica en el contexto escolar, en el cual se promoverá la inclusión de este deporte en los proyectos educativos institucionales:

> La administración Distrital, a través de la Secretaría de Educación del Distrito, promoverá la inclusión del ajedrez en los Proyectos Educativos Institucionales de los colegios oficiales del distrito, como una herramienta pedagógica y de integración dirigida al desarrollo de habilidades y la formación integral del individuo. (Concejo de Medellín, 2025, p. 1)

De acuerdo con lo anterior, este proyecto, dentro del entorno educativo, va a estar dirigido al desarrollo de habilidades y la formación integral. Aquí pueden surgir diferentes cuestiones

¿Qué se puede entender por formación integral? ¿Cuál es la relación entre el desarrollo de habilidades y la formación integral? ¿La primera es un medio para alcanzar la segunda, ambas son equivalentes, el desarrollo de habilidades da cuenta de la formación integral, o son distintas? ¿Qué instrumentos se usan para saber si el ajedrez desarrolla habilidades? ¿Hay instrumentos que miden la formación integral o esta no se puede medir?

Las siguientes investigaciones permiten entender cómo se está asumiendo la relación entre la formación, la formación integral, el desarrollo de habilidades, de las competencias, capacidades de las personas a través del ajedrez.

En la investigación de Ramón Aciego, Lorena García y Moisés Betancort (2016), llamada "Efectos del método de entrenamiento de ajedrez, entrenamiento táctico versus formación integral, en las competencias cognitivas y sociopersonales de los escolares", se analiza el efecto que tiene el ajedrez en los educandos dependiendo de la metodología de enseñanza que se utilice. El objetivo de esta investigación es dar cuenta de los efectos que tiene el ajedrez dependiendo de si es una metodología basada en la formación integral, o si es una metodología basada en el entrenamiento táctico, es decir, con el único objetivo de mejorar en el ajedrez. También se tuvo en cuenta un grupo de comparación que practicaba otros deportes.

La investigación se hizo a 230 niños y niñas de ocho centros educativos de Tenerife (cinco de primaria y tres de secundaria).

De ese modo, dividieron a los 230 participantes en 3 grupos, uno de esos grupos recibió clases de ajedrez basado en una formación integral. Este grupo no se enfoca en que los niños y niñas aprendan solo elementos técnicos del ajedrez, sino más bien que esos elementos sean un medio para desarrollar otras habilidades, por eso:

> (…) este grupo fue conducido por dos monitores con formación y experiencia psicopedagógica (maestro y animador de tiempo libre). Estos entienden la enseñanza del ajedrez como un medio para desarrollar habilidades mentales y para crecer en valores. Desarrollan una metodología basada en el aprendizaje significativo, la participación activa de todos los alumnos y el trabajo de capacidades cognitivas y emocionales. El objetivo principal es que el niño disfrute con el ajedrez, que se apasione y sienta deseos de aprender. (Aciego, García, & Betancort, 2016, p. 167-168)

En ese grupo no se practicaba el ajedrez con el fin de mejorar en este deporte aprendiendo elementos técnicos propios de la disciplina, sino más bien, que el ajedrez fuera un medio para

lograr otros objetivos, como los que mencionaba la cita anterior: “desarrollar habilidades mentales y crecer en valores”.

Para saber si el ajedrez contribuye a la formación integral, los autores evaluaron de manera cuantitativa dos variables: competencia cognitiva, evaluada con un test de rendimiento; y competencia socioafectiva, evaluada mediante un test autoevaluativo. También se hizo una evaluación de la competencia en ajedrez, evaluada con el rendimiento ajedrecístico. No obstante, surge la pregunta: ¿Cómo se puede medir la formación integral con pruebas cuantitativas? Lo que se está midiendo cuantitativamente son las competencias, lo que remite a la pregunta ¿Cuál es la relación entre las competencias y la formación integral? Por otra parte, ¿Qué significa “integral” en este caso? ¿Es una relación entre lo integral y lo socioafectivo? ¿Se pueden incluir más categorías para que sea más integral? Por otro lado, cuando se habla de “efectos” ¿La educación se puede pensar de manera lineal que sea organizada como causa - resultado?

Entonces, continuando con la investigación:

> Cada variable la dividieron en otras dimensiones, la competencia cognitiva está dividida en: capacidad de adquirir información (Información); pensamiento asociativo y abstracción verbal (Semejanzas); capacidad de atención, concentración y de resolución de operaciones numéricas (Aritmética); memoria auditiva inmediata y capacidad de atención y resistencia a la distracción (Dígitos); capacidad de aislamiento de los aspectos esenciales de los no esenciales (Figuras); capacidad de analizar, sintetizar y reproducir dibujos geométricos abstractos (Cubos); síntesis visual y coordinación visomotora (Rompecabezas); aprendizaje asociativo (Claves); y rapidez y capacidad de planeamiento y previsión (Laberinto). La competencia socioemocional está dividida en: mejora de la adaptación personal (Inadaptación Personal), debido, tanto a la reducción de somatizaciones (Somatización) como a la reducción de los sentimientos de autodesprecio, tristeza y preocupación (Depresión-intrapunición); mejora de la adaptación escolar (Inadaptación Escolar), debido tanto a una mayor aplicación hacia el estudio (Hipolaboriosidad), mayor interés por el aprendizaje (Hipomotivación) y mayor satisfacción con el profesorado (Aversión al profesor) como a la mejora de la disciplina en clase (Indisciplina); y en la dimensión social, se presentó un incremento de las relaciones sociales y una reducción de la desconfianza (Restricción Social). (Aciego, García, & Betancort, 2016, p. 171)

El estudio evaluó 18 dimensiones, 9 cognitivas y 9 socioemocionales, de tal manera que se pudiera dar cuenta de los efectos que tenía el ajedrez en cada una de estas dimensiones. En los resultados de la competencia cognitiva el grupo de formación integral superó al grupo de comparación en todas las dimensiones evaluadas, también superó al grupo focalizado en aspectos tácticos en 7 de las 9 dimensiones, todas excepto información y dígitos. El grupo de ajedrez centrado en el tablero también superó al grupo de comparación en la variable cognitiva. En las competencias socioemocionales el grupo de formación integral y el grupo centrado en los elementos técnicos superan significativamente al grupo de comparación. Y por último, incluso el grupo de formación integral también superó en ajedrez al propio grupo que estaba centrado en este deporte. Cuando se habla de mediciones cuantitativas van a haber resultados superiores que otros, en este caso el grupo de formación integral superó a los otros grupos significativamente, pero ¿Qué supone esto en el contexto escolar? Las competencias aparte de que tienen que ver con unos estándares ¿También implican la competencia entre los alumnos?

Entre otras cosas, el estudio concluye que el entrenamiento de ajedrez produce efectos positivos en las competencias cognitivas y socioemocionales en contraste con personas que practican otros deportes; además que si bien el ajedrez es útil para mejorar estas competencias, lo es mucho más con una metodología acorde a estos fines (Aciego, García, & Betancort, 2016, p. 174).

No obstante, desde un punto de vista pedagógico, vale la pena preguntarse si "mejorar" implica acercarse a un ideal hacia el cual todas las personas deben acercarse.

En esta investigación el concepto de formación es recurrente, básicamente porque el estudio lo asume como un efecto que tiene una metodología específica de entrenamiento. Pero ¿qué se está entendiendo por formación? o más complejo todavía ¿qué se está entendiendo por formación integral? Por otro lado, hay un concepto que se usa con más frecuencia que formación integral, y es el de competencias. La investigación para dar cuenta de que sí había (o no) una formación integral, utilizaba el desarrollo de competencias como indicadores, de esa manera evaluaba la competencia cognitiva y socioemocional, pero ¿la formación se puede medir con los criterios e indicadores con que se midió? Es más: ¿Se puede medir la formación de una persona?

En otra investigación, de Díaz (2019) titulada "El ajedrez como una herramienta psicopedagógica para desarrollar habilidades: cognitivas, emocionales y sociales en los discentes", fue realizada en la Unidad Educativa "Británico los Andes", ubicada en la parroquia

Machachi, cantón Mejía, provincia de Pichincha, Ecuador. El estudio fue desarrollado durante el año 2021. El objetivo general de la investigación fue explicar cómo el ajedrez contribuye en las áreas cognitivas, emocionales y sociales en los estudiantes de noveno año de Educación General Básica. El estudio adoptó un enfoque descriptivo y cuantitativo, y se trabajó con una población de 44 estudiantes, compuesta por 21 hombres y 23 mujeres, con edades comprendidas entre 13 y 14 años. La muestra fue intencional, centrada exclusivamente en un grupo con práctica previa de ajedrez como parte de la asignatura escolar.

Para la recolección de datos se aplicaron tres instrumentos psicométricos, cada uno enfocado en una de las dimensiones objeto de análisis, en la evaluación del área cognitiva se utilizó el test D2 de atención, para medir la capacidad de concentración. En términos escolares ¿Qué lugar ocupan los instrumentos psicométricos? ¿Cuáles son las dimensiones del estudiante que se pueden medir?

Los estudiantes obtuvieron un promedio de 83% en la dimensión de concentración de acuerdo al test, lo cual indica un nivel alto de atención sostenida y capacidad para enfocar su pensamiento en tareas específicas, habilidades consideradas esenciales para el aprendizaje escolar y el desarrollo del pensamiento lógico. En la evaluación del área emocional se aplicó el test de Autoevaluación de la Inteligencia Emocional, que mide varias dimensiones del manejo emocional, como la identificación, comprensión, regulación y expresión de emociones. Las dimensiones analizadas en esta área fueron: Autoconciencia, autocontrol, autoconfianza, empatía, motivación y competencia social. Los estudiantes alcanzaron un promedio del 80% en todas las dimensiones evaluadas según el test, lo cual sugiere que poseen un nivel adecuado de desarrollo emocional ¿Qué representa para la formación el hecho de que la escuela funcione bajo lógicas de cuantificación de las dimensiones de los estudiantes? ¿Cuáles son los intereses que hay detrás de los estándares evaluativos definidos? Además ¿Qué es, cómo, y hasta qué punto se puede medir el desarrollo emocional?

En el área social se empleó la Escala de Habilidades Sociales, la cual evalúa aspectos como la comunicación asertiva, empatía, trabajo en equipo, resolución de conflictos y cooperación. Las dimensiones en esta área fueron: Primeras habilidades sociales, habilidades sociales avanzadas, habilidades relacionadas con los sentimientos, habilidades alternativas a la agresión, habilidades para hacer frente al estrés y habilidades de planificación. También en este instrumento se obtuvo un promedio del 80%, lo cual revela un buen manejo de las habilidades

interpersonales entre los estudiantes. Esto se interpreta como una muestra del potencial del ajedrez para fortalecer la interacción positiva, la convivencia escolar y la resolución pacífica de diferencias.

En términos generales, los resultados muestran que el ajedrez, practicado de forma sistemática dentro del ámbito escolar, contribuye significativamente al fortalecimiento de las funciones cognitivas, al desarrollo emocional y a la mejora en las relaciones sociales de los estudiantes. Por tanto, el estudio concluye que el ajedrez no debe ser considerado únicamente como una actividad lúdica o extracurricular, sino como una herramienta pedagógica integral, capaz de potenciar procesos fundamentales del desarrollo humano y educativo. En el estudio se recomienda su inclusión en el currículo escolar como una estrategia para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje y fomentar un aprendizaje más activo, reflexivo y significativo (Díaz 2019, p.121). ¿Cuál es el papel que tienen los resultados en un proceso educativo? Si a un proceso educativo no se le pueden sacar resultados ¿Qué valor tendría en los contextos educativos?

Como en la investigación anterior, el ajedrez fue concebido como una herramienta, pero en este caso una herramienta psicopedagógica, para desarrollar habilidades cognitivas, emocionales y sociales. A diferencia del estudio anterior, que usaba de manera recurrente los conceptos de formación integral y el desarrollo de competencias, en este estudio se habla del desarrollo de habilidades ¿Se puede entender que están hablando de lo mismo? ¿O cuál es la diferencia que hay entre competencias y habilidades?

Díaz (2019), como parte de la justificación para investigar la funcionalidad del ajedrez como herramienta psicopedagógica argumenta, citando a Kovacic (2012) que:

> En una época donde se exige cada día más y la competencia es constante los estudiantes deben estar capacitados para afrontar esos retos; y si están preparados, pueden obtener mejores posibilidades para su futuro a nivel profesional y humano. Cabe tener en cuenta que en un mundo cada vez más globalizado y en constante hiperconectividad las nuevas generaciones tienen que estar capacitadas para afrontar los cambios que se generan de una manera constante. Por consiguiente, necesitarán de una herramienta que les permita adquirir ese pensamiento reflexivo, creativo, crítico y también que puedan controlar sus emociones en momentos cruciales de la vida. (2021, p. 1)

El autor argumenta que el ajedrez puede ser una herramienta psicopedagógica que puede desarrollar habilidades que son necesarias para tener la capacidad de vivir en un mundo más

globalizado y en constante hiperconectividad. Se puede entender entonces que hay una pretensión de que el ajedrez sirva como una herramienta que desarrolle diferentes habilidades como el pensamiento reflexivo, creativo, crítico, y el autocontrol emocional para hacer frente a los retos que se imponen en esta sociedad que sufre cambios constantemente.

Díaz (2019) seguidamente cita a García (2016) que dice:

> Las afirmaciones anteriores, exigen que se den soluciones inmediatamente, es así que para mejorar las habilidades en los estudiantes en esta investigación se propone como herramienta psicopedagógica el ajedrez. Este juego milenario que ha viajado desde varios siglos con el ser humano, es una actividad muy rica que permite generar espacios de convivencias, diversión, mucho cálculo de variantes en el juego, aprendizaje individual y colectivo, control emocional, aprendizaje colaborativo, etc. (p.1)

Entonces, otra vez, el ajedrez puede ser pensado como una herramienta (o un medio) para enfrentar unas necesidades más grandes a nivel educativo y social. En esta investigación el desarrollo de las habilidades fueron cuantificadas, no obstante, vale la pena pensar si todas las habilidades pueden ser cuantificadas, o también, si una habilidad que no pueda ser cuantificada pierde su sentido.

En cuanto al desarrollo de la concentración, Dueñas Segovia, Lázaro Clodoaldo, Enríquez Caro, Mendoza Mendoza y Castro Bermúdez (2019), en la investigación llamada “El ajedrez como herramienta pedagógica para el desarrollo de la concentración de los estudiantes” realizaron un estudio en Ecuador con estudiantes de octavo grado de la Unidad Educativa del Milenio "Albertina Rivas Medina" en Manabí. Implementaron un programa de aprendizaje y práctica regular del ajedrez con 26 alumnos, utilizando tanto tiempo curricular en la clase de educación física como actividades extracurriculares en clubes de ajedrez. En este estudio ya no se trata de la formación integral, o de la metodología adecuada para lograrla, aquí se centraron en la concentración, pero como en el estudio anterior, utilizaron al ajedrez como una herramienta, en este caso, una herramienta pedagógica:

> Para ayudar a mejorar las capacidades cognitivas se han utilizado los juegos mentales como herramienta para entrenarlas y desarrollarlas. El ajedrez es uno de los juegos que requieren de habilidades cognitivas de alto nivel y tiene efectos positivos sobre el desarrollo intelectual. (Dueñas et al., 2019, p. 197)

A través de un diseño preexperimental con medición antes y después del programa, evaluaron la concentración con el test de Toulouse. Los resultados mostraron mejoras estadísticamente significativas, con un 46% de los estudiantes aumentando su capacidad de atención. La investigación concluye que: la concentración de la atención puede ser estimulada y desarrollada mediante actividades específicas como el ajedrez; existe una correlación positiva entre los niveles bajos de concentración y las valoraciones previas de los docentes el programa de práctica sistemática de ajedrez tuvo un impacto positivo y significativo en la mejora de la concentración de los estudiantes, lo cual sugiere su utilidad como herramienta pedagógica. (Dueñas et al., 2019, p. 202)

De nuevo, el ajedrez, en el contexto escolar, se entiende que puede ser una herramienta que mejora la concentración en los estudiantes. El ajedrez se instrumentalizó, asimismo, con base en lo que mencionan los autores en la introducción, se puede decir que la concentración también puede ser una herramienta, o un medio. Los autores, citando a Ávila Rodríguez, Guillermina Zaldívar Cordón, & Lázaro Enríquez Caro (2014) dice que:

La educación en la actualidad demanda la adaptación de estructuras y procesos con una nueva cultura organizacional, con elementos estructurales estratégicos más flexibles e interdisciplinarios, una nueva forma de gestión del conocimiento y la comunicación dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. (2019, p. 196)

Se puede entender entonces que así como el ajedrez mejora la concentración, esta también sirve para las demandas que tiene la educación en la actualidad, o sea que la concentración, como el ajedrez, se están entendiendo como un medio.

En otra investigación “El ajedrez como herramienta pedagógica que favorece el aprendizaje autónomo” de Mesa Torres (2016), se enfoca en analizar cómo la práctica del ajedrez puede contribuir al desarrollo de habilidades y actitudes necesarias para el aprendizaje autónomo en los estudiantes. La metodología empleada en este estudio fue de carácter documental y cualitativo, enmarcada dentro del enfoque hermenéutico, lo que implica una lectura e interpretación comprensiva de diversos textos relacionados con el ajedrez y con el aprendizaje autónomo. A través del análisis de libros, artículos académicos, documentos institucionales y conferencias de grandes maestros del ajedrez, el autor estableció un diálogo crítico entre los postulados teóricos del aprendizaje autónomo y los procesos cognitivos y actitudinales que se movilizan en la práctica del ajedrez.

Para organizar el análisis, se diseñó una guía de lectura y se sistematizó la información en una matriz que permitía identificar categorías y subcategorías relevantes. En la categoría "aprender a aprender", se identificó que el ajedrez favorece procesos como la planificación, evaluación crítica, comprensión de tareas complejas y autorregulación del aprendizaje. El jugador de ajedrez aprende a anticipar movimientos, evaluar múltiples alternativas, identificar errores y ajustar sus estrategias, lo cual es análogo a los procesos requeridos en el aprendizaje autónomo.

Por otro lado, en la categoría "actitud del que aprende", se destacó que la práctica del ajedrez fomenta la perseverancia, la motivación intrínseca y el control emocional, elementos esenciales para que un estudiante asuma su aprendizaje con compromiso, constancia y autoconfianza. Además, el ajedrez enseña al jugador a responsabilizarse por sus decisiones, a aceptar errores sin buscar culpables externos, y a respetar al otro como parte del proceso de aprendizaje.

Entre los hallazgos se encuentra que el ajedrez estimula una serie de habilidades cognitivas como la memoria, la concentración, la lógica, la planificación estratégica, la creatividad, y la capacidad para resolver problemas de manera autónoma. Asimismo, fortalece habilidades actitudinales y sociales como el manejo del tiempo, la autoevaluación, la tolerancia a la frustración y la toma de decisiones informadas. (Mesa, 2016, p.71)

El trabajo concluye que el ajedrez puede ser una herramienta pedagógica eficaz para potenciar el aprendizaje autónomo, ya que activa tanto dimensiones cognitivas como actitudinales del estudiante. Le permite desarrollar competencias clave para su vida académica y personal, y lo involucra de manera activa, crítica y reflexiva en su proceso de aprendizaje. Por ello, se recomienda su implementación en contextos educativos, no como actividad meramente recreativa o competitiva, sino como una estrategia transversal que aporte al desarrollo de las diferentes habilidades mencionadas.

Una cuestión que surge de la investigación es sobre el significado del concepto de "aprendizaje autónomo" ya que ¿cuándo el aprendizaje es heterónomo? Por otro lado, si se traslada la responsabilidad del aprendizaje al estudiante ¿Qué pasa con las condiciones sociales, pedagógicas y culturales atraviesan el aprendizaje? ¿Aprender a aprender significa adaptarse a cualquier contexto? ¿El estudiante puede cuestionar el contexto bajo esa lógica, y también considerar el qué y el para qué del aprendizaje?

Como parte de la justificación, Mesa (2016) también menciona que la necesidad de que los estudiantes aprendan autónomamente es debido al mundo globalizado:

> Esta manera de aprender es muy importante en la actualidad, porque las personas necesitan aprender constantemente para mejorar sus habilidades y conocimientos en un mundo que avanza y se transforma a velocidades sorprendentes gracias a la producción y difusión de la información a través de la internet. En este sentido, el aprendizaje autónomo ayuda a tener éxito en frentes tan diversos como la educación, el trabajo, el disfrute del tiempo libre, la administración del hogar y las causas sociales (p. 21)

Entonces, según el autor, como el mundo "avanza" y se transforma rápidamente, aprender de manera autónoma es una habilidad que sirve para tener éxito en diferentes ámbitos, pero ¿La autonomía para qué y en relación con quién?

Guzmán Grados (2017), en otra investigación llamada "Influencia del ajedrez en la capacidad intelectual, en la comprensión numérica y lectora, y en la autoestima en alumnos de cuarto grado de primaria" propone determinar en qué medida la práctica sistemática del ajedrez puede influir positivamente en variables del desarrollo cognitivo y socioemocional de escolares de cuarto grado de primaria: la capacidad intelectual, la comprensión numérica, la comprensión lectora y la autoestima. La investigación adopta un diseño cuasi-experimental con enfoque cuantitativo, utilizando tres grupos de comparación: Grupo experimental (n = 26), que recibió instrucción sistemática en ajedrez. Grupo de control activo (n = 26), que participó en un taller de danza. Grupo de control (n = 56), que continuó con su rutina académica habitual. En total, la población de estudio fue de 108 estudiantes de cuarto grado (60 hombres y 48 mujeres), pertenecientes a una institución educativa de Lima Metropolitana. La intervención duró cinco meses, con una frecuencia de una sesión semanal de ajedrez de 90 minutos, completando 20 sesiones.

Cada variable fue evaluada mediante pruebas psicológicas estandarizadas y adaptadas al contexto educativo: Capacidad intelectual, evaluada con el Test de Matrices Progresivas, Escala especial, comprensión numérica y comprensión lectora: medidas con pruebas específicas para el nivel primario. Autoestima: medida con la Escala de Autoestima Escolar de Coopersmith. ¿Qué concepción de sujeto y de formación subyace cuando se pretende capturar dimensiones complejas como la autoestima o la comprensión a través de pruebas estandarizadas? ¿Qué lugar ocupa la evaluación en los procesos formativos cuando se reduce a la medición de resultados? ¿Se puede

pensar aquí la evaluación en un sentido en el que se comprenda el aprendizaje como experiencia subjetiva y en construcción?

Los resultados revelaron que, a nivel general, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la mayoría de las variables entre los grupos después de la intervención. Sin embargo, al realizar un análisis por sexo, se halló un dato importante: En los hombres del grupo experimental, la autoestima mostró una mejora significativa en comparación con los varones del grupo de control ($p = .011$, con un tamaño del efecto de 0.84, considerado grande) y con los del grupo de control activo ($p = .050$, tamaño del efecto de 0.74, medio). Este hallazgo sugiere una relación positiva entre la práctica del ajedrez y la autoestima en hombres, aunque no se encontraron efectos equivalentes en las niñas. En cuanto a la comprensión lectora, la comprensión numérica y la capacidad intelectual, no se reportaron mejoras significativas atribuibles exclusivamente al ajedrez, lo cual indica que el impacto directo del ajedrez en estas áreas, al menos en el corto plazo y bajo las condiciones del estudio, no pudo ser confirmado. ¿Qué tipo de comprensión del aprendizaje se produce cuando se espera que herramientas como el ajedrez generen mejoras inmediatas y medibles? ¿Si no es el ajedrez, qué herramientas sí serían útiles, y bajo qué lógica?

El autor concluye que el ajedrez no evidenció una influencia general clara en las variables analizadas. Sin embargo, sí aportó beneficios específicos en la autoestima de los varones, lo que puede abrir nuevas líneas de investigación sobre el papel del ajedrez en el desarrollo emocional, especialmente con enfoque de género. ¿Qué nos dice este resultado sobre las formas en que el ajedrez, como herramienta, puede estar reproduciendo o desafiando construcciones de género en el espacio escolar?

Como parte de la situación problemática para justificar la investigación de los efectos que tiene el ajedrez en las áreas mencionadas, Guzmán (2017) aborda las deficientes capacidades que tienen los jóvenes para desenvolverse en el mundo globalizado y sus necesidades:

> En la nación peruana, a pesar de los cambios demográficos que la modernidad acarrea, sigue predominando la juventud (26.4% de la población es menor de 15 años; INEI, 2018), que adolece de las condiciones de formación y desarrollo que le permitirían estar a la altura de las exigencias contemporáneas de construir conocimientos, tecnología y ambientes de convivencia ciudadana basadas en el respeto y la tolerancia. La vigente e inevitable globalización de la comunidad internacional, pone de manifiesto

> permanentemente los temas de competitividad, innovación, rapidez de la adaptación al cambio y otros de corte semejante; y todos ellos tienen que ver con las condiciones y los resultados del sistema educativo que, como bien se sabe, adolece de serias deficiencias, clamorosamente patentes inclusive en las comparaciones con otras naciones de Latinoamérica (Mazzi y Plucker, 2013; Neira, 2016; OECD-Pisa, 2015; Orbegoso, 2014; Salas, 2013; Sánchez y Reyes, 2015a) (p. 11)

El autor entonces, menciona que la juventud en Perú adolece de las condiciones de formación y desarrollo que le permitirían estar a la altura de las exigencias contemporáneas. No obstante, surge el interrogante de si se puede analizar la formación desde otra perspectiva que no tenga que ver con las demandas actuales. Después el autor, haciendo una conceptualización del rendimiento académico, cita a otros autores para considerar los factores trascendentes subyacentes en el rendimiento académico, los cuales son:

a) Factores personales: que comprenden las características neurobiológicas y psicológicas, usualmente citadas en los siguientes términos o parecidos: Personalidad, inteligencia, motivación e interés, autoestima, trastornos o alteraciones emocionales y afectivas, trastornos derivados del desarrollo biológico cognitivo.
b) Factores sociofamiliares: Nivel socioeconómico, ingresos familiares. Socioculturales; medio social de la familia, nivel cultural de los padres, hermanos y demás familiares o allegados cercanos. Educativos: intereses, expectativas
c) Factores pedagógicos-didácticos: Plan de estudios. Estilos y estrategias de enseñanza. Medios y recursos didácticos. Estructuración de las actividades. Formación y capacitación docente. Ambiente de estudio; relaciones con los docentes y compañeros. Infraestructura del local de estudio (p. 32).

Se entiende entonces que los factores personales, sociofamiliares y los pedagógico-didácticos son elementos importantes que influyen en el rendimiento académico, y que este, a su vez, es un medio para formar personas integrales, cosa que es el fin de la educación (MINEDU, 2020)" (p. 32). Es decir que para el Ministerio de Educación Nacional de Perú el rendimiento académico es un medio para lograr el fin de la educación, que es formar personas integrales, Pero ¿Si el medio se puede medir, el fin también se puede cuantificar?

2. Justificación

Esta investigación surge de la inquietud de ampliar la comprensión del ajedrez en el ámbito educativo, donde tradicionalmente ha sido abordado desde perspectivas que privilegian su carácter instrumental. En los estudios presentados, el ajedrez se exhibe como una herramienta para el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales o emocionales, lo cual, si bien resulta valioso, tiende a reducir lo formativo a efectos medibles y cuantificables. Esta forma de aproximación deja en un segundo plano la experiencia vivida de los sujetos y el sentido que el juego adquiere en sus trayectorias personales.

En este contexto, se considera pertinente indagar por el ajedrez desde una perspectiva que permita comprenderlo no solo como un medio para alcanzar determinados resultados, sino como una experiencia que, en sí misma, incide en la configuración del sujeto. La elección de este tema responde, además, al reconocimiento del ajedrez como una práctica en escenarios universitarios, donde convergen procesos de formación, relaciones interpersonales y (de)construcciones identitarias.

La investigación adopta un enfoque narrativo, el cual posibilita acceder a la perspectiva de los propios participantes. Este enfoque permite comprender los procesos formativos como configuraciones de sentido que se constituyen (y destruyen) a lo largo del tiempo, ampliando visiones que conciben la formación como acumulación de habilidades o adquisición de competencias. De este modo, se busca aportar a una comprensión más compleja de la relación entre práctica, experiencia y formación.

Este trabajo ofrece una mirada que problematiza los enfoques predominantes vistos sobre el ajedrez, desplazando la atención hacia su dimensión formativa, simbólica y relacional. Asimismo, aporta al campo de la pedagogía al poner en evidencia la importancia de la experiencia y la narración en los procesos de formación, abriendo posibilidades para repensar prácticas educativas que trasciendan la lógica instrumental. Finalmente, la investigación contribuye a visibilizar cómo, a través de prácticas como el ajedrez, los sujetos construyen sentido, configuran su identidad y establecen formas de relación con los otros y con el mundo.

3. Objetivos

3.1. Pregunta de investigación

¿Qué efectos formativos ha tenido el juego del ajedrez en deportistas del equipo representativo de la Universidad de Antioquia?

3.2. Objetivo general

Comprender efectos formativos que ha tenido el juego del ajedrez en deportistas del equipo representativo de la Universidad de Antioquia.

3.3. Objetivos específicos

- Explorar las experiencias vividas por los ajedrecistas en su trayectoria como jugadores de ajedrez.
- Identificar los elementos del juego que han contribuido a procesos de formación.
- Analizar el sentido que los deportistas otorgan al ajedrez en relación con su formación.

4. Marco teórico

4.1. Formación

El presente trabajo busca comprender los efectos formativos que ha tenido el juego del ajedrez en deportistas del equipo representativo de la Universidad de Antioquia. A diferencia de los estudios que abordan el ajedrez como un instrumento, centrado en los resultados medibles que este deporte tiene en las capacidades cognitivas, sociales, emocionales y demás competencias y habilidades, esta investigación parte de la idea de que este tipo de experiencias se pueden abordar también desde el significado que tiene este juego para quienes lo practican, y que la formación, en tanto que apertura e indeterminación antropológicas, no puede ser medida sino comprendida sólo fragmentariamente.

Desde esta perspectiva, el marco teórico se apoya principalmente en la filosofía de Hans-Georg Gadamer, en diálogo con Hegel y la tradición humanista. Su objetivo es fundamentar un modo de comprensión que no busque resultados, sino sentidos, aperturas y huellas formativas en la vida de los sujetos.

El concepto de *formación*, como lo fundamenta Gadamer (1991), tiene sus raíces en la tradición idealista alemana, especialmente en Hegel. Es un devenir del espíritu hacia un conocimiento más general de sí, que se manifiesta en la sensibilidad y el carácter:

> Cuando en nuestra lengua decimos “formación” nos referimos a algo más elevado y más interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter. (p. 39)

Antiguamente este concepto hacía referencia más a una “formación natural”, en el sentido de que era un desarrollo de las formas que brotaban de la naturaleza; no obstante, Gadamer (1991) menciona que Kant, y sobre todo Hegel, le dan un giro a la comprensión del concepto, pues comienzan a aludir a una disposición del ser humano para transformarse interiormente:

> La primera comprobación importante es que el concepto antiguo de una “formación natural”, que designa la manifestación externa (la formación de los miembros, o una figura bien formada) y en general toda configuración producida por la naturaleza (por ejemplo formación orográfica), se quedó entonces casi enteramente al margen del nuevo

> concepto. La formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de la cultura, y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre. (p. 38)

Se marca entonces una diferenciación entre lo externo, lo visible, que se le confiere a la naturaleza, y lo interno, que se le confiere a la capacidad del sujeto para transformarse a sí mismo. Además la formación es una tarea para él, pues la mera naturaleza (lo externo) no le es suficiente:

> El hombre se caracteriza por la ruptura con lo inmediato y natural que le es propia en virtud del lado espiritual y su esencia. «Por este lado él no es por naturaleza lo que debe ser»; por eso necesita formación. (Gadamer, 1991, p. 40)

No obstante, lo anterior no quiere decir que la acumulación de conocimientos o habilidades sean lo constitutivo de esa parte interna, incluso aunque puedan ser desarrolladas solamente por el ser humano. La formación es un proceso de autotransformación, de recuperación de una "imagen" original y perfecta que se tiene que trabajar y revelar:

> Aquí formación no quiere decir ya cultura, esto es, desarrollo de capacidades o talentos. El resurgimiento de la palabra «formación» despierta más bien la vieja tradición mística según la cual el hombre lleva en su alma la imagen de Dios conforme la cual fue creado, y debe reconstruirla en sí. (Gadamer, 1991, p. 39)

Pero a pesar de que Gadamer afirme que la formación va más allá de ese desarrollo de capacidades o talentos, también plantea que estos elementos son un punto de partida para que el sujeto se forme: "Precisamente en esto el concepto de la formación va más allá del mero cultivo de capacidades previas, del que por otra parte deriva" (1991, p. 39). Sin embargo, esas capacidades previas, tampoco se deben entender como un medio para que se dé la formación, como un medio que después de haber cumplido su función ya no continúa sirviendo; por el contrario, esas capacidades previas solo forman al sujeto cuando lo atraviesan, y de esa manera, ya se vuelven parte de su existencia.

Entonces, no es que lo que la formación incorpore permita que el individuo sea alguien más formado, esto es precisamente porque la formación también cambia al individuo, este ya no es el mismo. Es decir, el sujeto no es alguien más formado cuando se forma, el sujeto cuando se forma, deviene en otro. A condición de aceptar que la formación es algo que no cierra del todo:

> Tampoco lo que el lenguaje habitual designa como la "formación completa" en el ámbito de los fenómenos corporales es tanto la última fase de un desarrollo como más bien el

> estado de madurez que ha dejado ya tras de sí todo desarrollo y que hace posible el armonioso de todos sus miembros. En esta medida todo lo que ella [la formación] incorpora se integra en ella, pero lo incorporado en la formación no es como un medio que haya perdido su función. En la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se guarda. (Gadamer, 1991, p. 42)

La formación entonces no es una acumulación, no hay una relación directa entre los conocimientos adquiridos y la formación. Esta en cambio, es una disposición de apertura al mundo, de apertura a la transformación: "Y esto es precisamente lo que, siguiendo a Hegel, habíamos destacado como característica general de la formación, este mantenerse abierto hacia lo otro, hacia los puntos de vista distintos y más generales" (p. 43)

Se agrega un elemento importante que es "lo general". Aquí Gadamer (1991) se basa en Hegel para mostrar el horizonte sobre el que transita la formación. "Lo que Hegel llama la esencia formal de la formación reposa sobre su generalidad. Partiendo del concepto de un ascenso a la generalidad, Hegel logra concebir unitariamente lo que su época entendía bajo formación" (p. 40)

"La generalidad", en contraposición con la "particularidad", significa la capacidad de tomar en cuenta lo otro; en ese sentido, el "ascenso a la generalidad" implica tomar distancia de sí mismo, abandonando su particularidad, en favor de lo más general. Y es así como el espíritu se puede conocer a sí mismo:

> La formación comprende un sentido general de la mesura y de la distancia respecto a sí mismo, y en esta misma medida un elevarse por encima de sí mismo hacia la generalidad. Verse a sí mismo y ver los propios objetivos privados con distancia quiere decir verlos como lo ven los demás. (p. 43)

Del mismo modo, la persona que permanece en su particularidad se considera "inculta" porque no es capaz de apartar su atención de sí misma. Para Hegel esta persona no tiene capacidad de abstracción para poder tomar su particularidad considerando lo general (p. 40).

Es así como la persona, en su ascenso a la generalidad, debe abandonarse, o en palabras de Hegel, debe enajenarse. No obstante, la formación se da cuando puede volver a sí mismo de nuevo, pero con una perspectiva más amplia de ella misma, de las otras personas, de las relaciones y del mundo: "Con ello queda claro que no es la enajenación como tal sino el retorno a sí, que implica por supuesto enajenación, lo que constituye la esencia de la formación" (p. 41).

Para Gadamer (1991) ese ascenso a la generalidad, por el que transita el sujeto en proceso de formación, no es, ni mucho menos, demostrable o cuantificable: "Los puntos de vista generales hacia los cuales se mantiene abierta la persona formada, no representan un baremo fijo que tenga validez, sino que le son actuales como posibles puntos de vista de otros" (p. 43)

Además, la formación no puede ser un verdadero objetivo, porque no se causa sino que acontece; se puede propiciar, pero no se puede producir, es decir, no se puede garantizar. No se puede tecnificar, porque es algo que se da en el interior y es un proceso continuo:

> Igual que la naturaleza, la formación no conoce objetivos que le sean exteriores. (Y frente a la palabra y la cosa: «objetivo de la formación», habrá de mantenerse toda la desconfianza que recaba una formación secundaria de este tipo. La formación no puede ser un objetivo; ella no puede ser querida como tal si no es en la temática reflexiva del educador). (p. 39)

La formación no es un objetivo porque no es algo que se pueda alcanzar del todo, no se puede tener como tal. No es como haber logrado subir a una montaña muy alta, sino más bien, es una manera de caminarla. No obstante, esa analogía se queda corta también, puesto que la formación, o esa "manera de caminar la montaña" tampoco es una técnica, porque una técnica hace referencia a conocimientos previos para lograr un fin, pero en la formación no hay conocimientos previos, es más, cuando acontece la formación, también se pueden formar esos conocimientos que el sujeto estaba dando como previos para formarse. Es así pues que, si la formación no es una técnica, ni tampoco es un objetivo (que de hecho son dos elementos que tienen la misma dinámica), significa que no se puede prever, al contrario, solo se puede mirar en retrospectiva.

Gadamer (1991), para abordar el concepto de formación, se ha basado en Hegel, pero toma distancia en el momento en el que Hegel argumenta que el sujeto en formación, en tanto que está en ese proceso de ascenso a la generalidad, abandona su particularidad, y se disuelve en el absoluto del espíritu:

> La respuesta de Hegel no podrá satisfacernos del todo, pues para Hegel la formación como movimiento de enajenación y apropiación se lleva a término en un perfecto dominio de la sustancia, en la disolución de todo ser objetivo que sólo se alcanza en el saber absoluto de la filosofía. (p. 41)

Para Gadamer, la formación no se resuelve en el saber absoluto de la filosofía. No se puede tener un ascenso a la generalidad a tal punto que la particularidad desaparezca; en otras palabras, un sujeto no podrá comprender al otro (ni a sí mismo) del todo, como lo propone Hegel: "la determinación fundamental del espíritu histórico: la reconciliación con uno mismo, el reconocimiento de sí en el ser del otro" (p. 41). Sin embargo, para Gadamer, esa intención, aunque no pueda tener una realización completa, debe mantenerse vigente:

> Pero reconocer que la formación es como un elemento del espíritu no obliga a vincularse a la filosofía Hegeliana del espíritu absoluto (...) Precisamente importa dejar en claro que la idea de una formación acabada sigue siendo también un ideal necesario para las ciencias históricas del espíritu que se apartan de Hegel. (p. 41)

De ese modo, la formación del ser humano siempre será un proceso abierto. Para Gadamer, a diferencia de Hegel, no hay una teleología del espíritu dada, el espíritu no goza de una progresión de la formación hasta consumarse, pero a pesar de eso, esa debe ser la utopía de la formación.

Por otro lado, con esta idea de formación, las ciencias del espíritu quedan implicadas, pues estas no poseen una preocupación por lo demostrable o por las experiencias que suceden como tal, sino los sentidos que tienen esas experiencias para los sujetos: "También él (Hegel) vio que la filosofía «tiene en la formación la condición de su existencia», y nosotros añadimos: y con ella las ciencias del espíritu. Pues el ser del espíritu está esencialmente unido a la idea de formación." (p. 40)

Igual que las ciencias del espíritu, asimismo el lugar del investigador también queda comprometido, pues no busca comprobar, sino que busca acercarse a la historia desde otra dirección, a través del relato, de la comprensión, de la apertura al sentido y a la alteridad. El investigador ya debe estar formado, o más precisamente, debe estar en ese proceso de formación, y además, dejarse formar de la misma investigación:

> Es en este preciso sentido como las ciencias del espíritu presuponen que la conciencia científica está ya formada, y posee por lo tanto ese tacto verdaderamente inaprensible e inimitable que sustenta como un elemento la formación del juicio y el modo de conocer de las ciencias del espíritu. (p. 42)

El tacto es una forma de entender y moverse en situaciones complejas sin tener reglas claras ni principios generales. No es un método, sino una sensibilidad ética para actuar "bien" en

la interacción. No obstante, tampoco se queda en la intuición, pues es también una manera de conocer y de aproximarse a la verdad, es una disposición ética y existencial. Además, para Gadamer (1991) la formación y el tacto están directamente relacionados, no hay tacto sin formación previa, y tampoco hay formación que no se exprese como tacto:

> Esto puede inferirse del análisis presentado antes sobre el concepto de la formación. Lo que Helmholtz llama tacto incluye la formación y es una función de la formación tanto estética como histórica. Si se quiere poder confiar en el propio tacto para el trabajo espiritual-científico hay que tener o haber formado un sentido tanto de lo estético como de lo histórico. (p. 43)

De acuerdo a lo anterior, las ciencias del espíritu, y los investigadores que trabajan para estas, deben funcionar bajo dinámicas distintas a las ciencias modernas, ya que las ciencias del espíritu no buscan demostrar ni comprobar, pues para ellas no existe una realidad allá afuera, o si la hay, para el ser humano no es posible dar cuenta de esta. Entonces hay una construcción epistemológica distinta. Y ya que la formación, como no es modelizable, no posee un método, no es cuantificable, las ciencias modernas no pueden hacer un acercamiento para su comprensión. Gadamer (1991) hace una crítica a las ciencias modernas que tratan de reemplazar el trabajo de las ciencias del espíritu:

> En el fondo es natural que en este terreno los estudios, determinantes no sean los matemáticos sino los humanísticos. ¿Pues qué podría significar la nueva metodología del XVIII para las ciencias del espíritu? Basta leer los capítulos correspondientes L*ogique de Port-Royal* sobre las reglas de la razón aplicadas a las verdades históricas para reconocer la precariedad de lo que puede hacerse en las ciencias del espíritu partiendo de esta idea del método. (p. 44)

Pensar lo formativo desde lo cuantitativo no solo no es posible, sino que también destructivo para ese objeto de estudio que se busca comprender: “una aplicación consecuente de esta metodología como norma única de la verdad espiritual-científica representaría tanto como una autocancelación”. (p. 44)

De esta manera se abre la puerta para pensar la formación y el ajedrez desde una visión distinta. No está la pregunta de los efectos del ajedrez en términos del desarrollo de capacidades y habilidades, en cambio, sí está la pregunta por los efectos formativos del ajedrez desde el sentido de que el sujeto haya podido alejarse de sí, y consecuentemente haber vuelto a sí, para ver las

cosas desde una perspectiva más amplia. Entonces, se plantea la posibilidad de que el juego del ajedrez posibilite la ampliación de horizontes de sentido.

4.2. Sentido

Gadamer (1991), establece la analogía del sentido general con el sentido físico, argumentando que el primero no se limita a una esfera específica, como ocurre con el segundo, sino que se constituye como algo que le permite al sujeto orientarse en múltiples direcciones de la experiencia. Así, la formación implica el desarrollo de una capacidad de comprensión que permite distinguir y situarse frente a lo que acontece:

> Según esto la conciencia formada reviste de hecho caracteres análogos a los de un sentido, pues todo sentido, por ejemplo, el de la vista, es ya general en cuanto que abarca su esfera y se mantiene abierto hacia un campo, y dentro de lo que de este modo le queda abierto es capaz de hacer distinciones. La conciencia formada supera sin embargo a todo sentido natural en cuanto que éstos están siempre limitados a una determinada esfera. La conciencia opera en todas las direcciones y es así un sentido general. (p. 43)

En un primer momento, el sujeto se encuentra sometido a un "sentido ajeno", en la medida en que sus acciones están guiadas por reglas externas o por sentidos que no le pertenecen plenamente. Sin embargo, en la medida en que se implica en una práctica y se forma en ella, el sujeto deviene capaz de reconocerse dentro de un "sentido propio", apropiándose de los significados que orientan su acción. De este modo, la formación puede entenderse como un proceso en el que el individuo no solo adquiere habilidades, sino que transforma su relación consigo mismo y con el mundo en la medida que trabaja:

> La idea es que en cuanto que el hombre adquiere un «poder», una habilidad, gana con ello un sentido de sí mismo. Lo que en la auto ignorancia de la conciencia como sierva parecía estarle ve dado por hallarse sometido un sentido enteramente ajeno, se le participa en cuanto que deviene conciencia que trabaja. Como tal se encuentra a sí misma dentro de un sentido propio, y es completamente correcto afirmar que el trabajo forma. (Gadamer, 1991, p. 40)

En este proceso, Gadamer (1991) introduce el concepto de tacto, entendido como una sensibilidad que no opera a partir de reglas generales, sino que permite percibir lo adecuado en

cada situación particular. El tacto no es una disposición natural, sino el resultado de una conciencia formada, que ha desarrollado un sentido tanto de lo estético como de lo histórico. Así, el sentido no se manifiesta como un conocimiento explícito, sino como una forma de comprensión encarnada en la experiencia:

> Lo que Helmholtz llama «tacto» incluye la formación y es una función de la formación tanto estética como histórica. Si se quiere poder confiar en el propio tacto para el trabajo espiritual-científico hay que tener o haber formado un sentido tanto de lo estético como de lo histórico. (p. 43)

En este sentido, la filosofía se orienta a la construcción de un verdadero diálogo, una conversación con el ser humano, entendido como un ser de comprensión e interpretación de lo que acontece en su entorno:

> Comprender e interpretar pertenecen a momentos dadores de sentido de la existencia dentro de la historia, no a relaciones objetivantes de lo que debe ser la experiencia humana: el hombre no es una máquina que piensa para encontrar respuestas de tipo científico. (Beltrán, 2007, p. 10)

Desde esta perspectiva, la hermenéutica no puede entenderse como un método o una técnica de interpretación, sino como una forma de comprender la existencia humana. En esta línea, Gadamer plantea que la hermenéutica no se refiere simplemente a un procedimiento, sino al modo en que los sujetos se comprenden a sí mismos, comprenden el mundo que los rodea y se relacionan con él. Por ello, “cuando Gadamer habla de la hermenéutica, no se refiere a un método o a una técnica de interpretación de textos” (Beltrán, 2007, p. 67) sino a una comprensión más amplia del ser humano en su relación con el mundo.

En este marco, la búsqueda de comprensión es también una búsqueda de sentido, en la cual el sujeto no solo interpreta su experiencia, sino que se constituye en ese proceso. “Puesto que somos seres de comprensión y en tanto que buscamos la comprensión deseamos comprendernos, hallar sentido, y desarrollarnos como personas en este mundo caótico” (Beltrán, 2007, p.11). Así, la comprensión no es un acto externo, sino un proceso que implica la transformación del sujeto en su relación con lo vivido.

Esta dimensión se hace visible en el lenguaje, entendido como el espacio en el que se configura el sentido. Los seres humanos, en tanto seres dialógicos, “acudimos a la conversación, al lenguaje para constituirnos e ir construyendo el sentido de lo que somos” (Beltrán, 2007, p. 13)

lo que implica que la experiencia solo puede ser comprendida en la medida en que es interpretada en el diálogo. De este modo, interpretar la propia vida supone situarla en una trama de significados construida en relación con otros.

En este horizonte, el lenguaje no se reduce a un instrumento, sino que constituye el ámbito mismo en el que ocurre la comprensión. Como se afirma en la tradición hermenéutica, el lenguaje es "un centro donde se reúnen el yo y el mundo" (Beltrán, 2007, p. 53), y es en esta unidad donde el sentido se articula. De ahí la relevancia de la afirmación de que "el ser que puede ser comprendido es lenguaje", en la medida en que pone de manifiesto que toda experiencia humana susceptible de comprensión está mediada lingüísticamente y permanece abierta a nuevas interpretaciones.

4.3. Juego

El juego ha sido una dimensión fundamental en la vida cultural e incluso espiritual de la existencia humana; este implica profundamente al sujeto, y tiene una estructura de sentido que posibilita una determinada relación con el mundo, con el otro y consigo mismo. De ese modo, en esta investigación no se va a tomar el juego como una técnica, o como una herramienta para desarrollar habilidades instrumentales, ni como la mera lúdica. El juego aquí va a ser entendido como un espacio y tiempo en el que se configuran experiencias significativas, entendidas no como aprendizajes medibles utilitarios, sino como acontecimientos que dejan una huella formativa en quienes participan en él. Estas experiencias no pueden ser reductibles a aprendizajes explícitos, sino que remiten a transformaciones subjetivas que solo pueden comprenderse en su acontecer y desde la palabra de quienes las han vivido.

Para ello, se retomará la reflexión que Gadamer (1991) hace sobre el juego, en el cual propone una ontología de este que permite pensarlo no como una actividad del sujeto, sino como algo que le acontece. Este giro sobre la comprensión del juego permite abrir una vía para la formación, no en tanto objetivo o técnica, sino como una experiencia que transforma.

Pudiera pensarse que es el sujeto el que controla el escenario del juego que se desarrolla, es decir, que de acuerdo a sus capacidades le da forma al juego, igual que podría pensarse que resultado de una obra de arte se debe a la sensibilidad del artista. Esta es una perspectiva

solamente subjetiva, en la cual hay un sujeto, que es el que juega, y también hay un objeto, que es el juego, que es elaborado por el jugador.

No obstante, Gadamer (1999) plantea otro punto de vista, que no se basa en la perspectiva de un sujeto. Lo que él plantea es que el jugador no es el que juega el juego, sino que el juego juega con los jugadores: "El sujeto del juego no son los jugadores, sino que a través de ellos el juego simplemente accede a su manifestación" (p. 145). El juego entonces no necesita a los jugadores para ser, sino para poder manifestarse, y es que el juego tiene una cualidad ontológica que le permite ser antes de que los jugadores lo "hagan", tiene su propio "espíritu": "Ya habíamos visto que el juego no tiene su ser en la conciencia o en la conducta del que juega, sino que por el contrario atrae a este a su círculo y lo llena de su espíritu" (Gadamer, 1999 p. 153). De esa manera no son los jugadores los que hacen real el juego, por el contrario, es el juego el que ejerce una atracción sobre los jugadores.

De ese modo se da lugar a la hermenéutica, a esa otra manera de comprensión, en la cual los límites de un sujeto y un objeto se diluyen, y se puede ver la manifestación de la existencia más como una danza que como una puesta en marcha debido a la intención de un solo ser, por eso, como menciona Gadamer (1999):

> Todo esto permite destacar un rasgo general en la manera como la esencia del juego se refleja en el comportamiento lúdico: todo jugar es un ser jugado. La atracción del juego, la fascinación que ejerce, consiste precisamente en que el juego se hace dueño de los jugadores. (p. 149)

El juego es algo serio, no es algo divertido como se pudiera pensar, y esto se puede ver reflejado en el rostro de los jugadores, pues estos no suelen reírse mientras juegan, al contrario, se les ve serios, concentrados y atentos. El juego es un mundo hecho que no tiene una finalidad externa, solamente es el juego por el juego mismo. El juego es una existencia hecha dentro de otra (la cotidianidad), y el jugador lo sabe, porque el juego termina y su vida diaria continúa, pero este hecho es ignorado por el jugador, porque mientras juega, la única existencia es el juego, como lo dice Gadamer (1999): "El jugador sabe muy bien lo que es el juego, y que lo que hace no es más que un juego»; lo que no sabe es que lo «sabe»" (p. 144).

Por otro lado, el jugador cuando juega sabe también que se debe enfrentar a lo desconocido. Parte importante del juego es que no lo pueda controlar, por eso es que se juega con

el otro o con lo otro, porque es ese otro el que impone otras circunstancias en el juego, y eso es un riesgo a ser desbordado, a ser vencido, a ser más "pequeño":

> El juego mismo siempre es un riesgo para el jugador. Sólo se puede jugar con posibilidades serias. Y esto significa evidentemente que uno entra en ellas hasta el punto de que ellas le superan a uno e incluso pueden llegar a imponérsele. (Gadamer, 1999, p. 149)

Y esto es muy importante para comprender la formación, pues el sujeto se forma no cuando acontece lo que él pensaba que iba a suceder. Al contrario, es cuando algo que no vio venir lo atraviesa y le obliga a "salirse de sí mismo", para darle significado desde un punto de vista más general. Y es precisamente por eso que la formación no se puede controlar, no se puede poner como un fin, porque la formación es esa apertura a lo desconocido, por eso, solo se puede mirar en retrospectiva, como sugiere, entre otras cosas, la noción de *efecto formativo*.

El juego, como lo plantea el autor, no tiene que ver con el logro de objetivos externos, no es un medio para otra cosa, no es una técnica, no busca un resultado más allá de sí mismo. El fin del juego es la consecución del mismo. En ese sentido, el juego puede ofrecer al sujeto posibilidades de existencia, de simplemente ser. No hay otro objetivo aparte del juego. Simplemente se vive en el juego, y eso permite al ser humano liberarse del peso del deber por lograr otra cosa que satisfaga su existencia, como dice Gadamer (1999): "El hombre que juega sigue siendo en el jugar un hombre que se comporta, aunque la verdadera esencia del juego consista en liberarse de la tensión que domina el comportamiento cuando se orienta hacia objetivos" (pp. 150-151).

Aunque el juego sea difícil de comprender en un sentido disciplinar, es decir, que tenga elementos matemáticos, de azar, de estrategia, de psicología, de táctica, de técnica, etc; la relación del jugador con el juego se vuelve sencilla porque se entrega al juego y deja que este haga todo. Sí hay esfuerzo, pero este esfuerzo el jugador se lo delega a la existencia del juego: "Evidentemente la facilidad y el alivio que caracterizan al comportamiento del juego reposan sobre este carácter especial que revisten las tareas propias de él, y tienen su origen en el hecho de que se logre resolverlas" (Gadamer, 1999, p. 151).

Gadamer conceptualiza el juego para dar cuenta de su comprensión de la estética, porque se expresan en el mismo sentido. El juego, como una obra de arte, no es hecho por el sujeto, sino que el sujeto se entrega a su obra para poder que esta se exprese. Es la obra de arte la que hechiza

al artista, la que lo mantiene en ella. Ese abandono de sí mismo al juego es el que lo transforma: "la entrega de sí mismo a las tareas del juego es en realidad una expansión de uno mismo", y de este mismo modo: "la obra de arte tiene su verdadero ser en el hecho de que se convierte en una experiencia que modifica al que la experimenta". (1999, p. 151, 145)

Por otro lado, Caillois (1958) argumenta que seguir una regla en el juego no significa seguir órdenes, sino moverse con libertad dentro de los límites de las normas consensuadas: "el juego consiste en la necesidad de encontrar, de inventar inmediatamente una respuesta que es libre dentro de los límites de las reglas" (p. 18). Estos dos elementos, tanto el concepto de libertad como la noción de seguir una regla también lo trabaja Huizinga (2007). Para este autor, el juego tiene una naturaleza espiritual dado que allí dentro no hay determinabilidad, es decir, donde las acciones no se deben a una causa que se pueda hallar: "Solo la irrupción del espíritu, que cancela la determinabilidad absoluta, hace posible la existencia del juego, la hace pensable y comprensible" (p. 14), pero también es un mundo perfecto con límites claros: "Dentro del campo del juego existe un orden propio y absoluto. He aquí otro rasgo positivo del juego: crea orden, es orden. Lleva al mundo imperfecto y a la vida confusa una perfección provisional y limitada" (p. 24)

De este manera, el juego puede cultivar la formación en alguien. El juego transforma al individuo; el individuo no controla el juego, sino todo lo contrario, el individuo se debe confrontar con el otro, con lo otro, con lo desconocido; el juego es el que se manifiesta con la actuación del jugador, el jugador no crea el juego; el juego desborda al sujeto, porque es más grande que él; el juego es impredecible, y eso hace que el jugador se tenga que arriesgar; el juego saca de sí al jugador para involucrarlo con su espíritu. El sujeto cuando se forma, lo hace porque hubo algo que lo atravesó que él no predijo, y también lo atravesó porque estaba en una disposición de apertura. E l juego arrastra al jugador a lo desconocido, y el jugador también se deja arrastrar por el juego.

4.4. Efectos

La mayoría de los antecedentes analizados fueron investigaciones hechas en escuelas, y la población investigada eran niños y niñas. El ajedrez se usó en estas investigaciones como una herramienta para desarrollar diferentes competencias y habilidades, de esa manera se evaluaba el

efecto que tenía el ajedrez en los chicos sobre diferentes indicadores, como el social, el afectivo y el cognitivo, por medio de diferentes tests.

El uso del ajedrez como una herramienta, apunta a los intereses que históricamente ha tenido la escuela, unos intereses que Baudelot y Lecrercq (2008) agrupan en tres conjuntos: el primer interés era el cambio en el comportamiento del individuo por medio de la transmisión de valores morales para que este fuera dueño de sí mismo. El segundo interés de la escuela era la búsqueda de igualdad ante la ley. Y el tercero era la contribución al desarrollo de la economía: "Aunque las investigaciones modernas exploren, cada vez con más sutileza, el universo de los efectos indirectos, todavía se organizan en torno a los tres grandes objetivos asignados a la escuela por sus fundadores: ciudadanía, igualdad, riqueza." (p. 10)

La escuela entonces tuvo la intención de educar a los alumnos de tal manera que se cumplieran esos intereses, no obstante, la distancia entre los efectos esperados y la garantía de que se cumplieran ha tenido incontables confusiones, contradicciones, cuestiones que dan cuenta, en palabras de Baudelot y Lecrercq (2008), que:

> Un efecto esperado es más una esperanza que un efecto medido. Incluso puede ser una ilusión, puesto que nada garantiza que se realizará. Allí reside la diferencia esencial entre ayer y hoy. Los sociólogos y los economistas contemporáneos evalúan efectos concretos, directos e indirectos, producidos por los sistemas de educación; relacionan las intenciones y las realizaciones. Miden. Los fundadores del sistema solo tenían objetivos, expectativas y esperanzas que la historia, a veces, ha decepcionado. Con muy pocas excepciones, no han intentado controlarlos ni medirlos, ya que tenían la certeza de que bastaba con la existencia de la escuela para que los efectos esperados se realizaran. (p. 10)

No existe la garantía de que se hagan realidad los efectos esperados, por eso, como los autores lo mencionan, se trata de una esperanza depositada en las acciones más que unas acciones calculadas para el cumplimiento de esos objetivos.

Los efectos no dependen solamente de una causa, no hay una relación lineal entre causas y efectos, además, dependiendo de la lectura que se haga de acuerdo a las distintas disciplinas se amplían las posibilidades, así, para la psicología, cierta causa que provocó un efecto puede ser distinta si se hace un abordaje sociológico, y por otro lado, la misma causa puede tener efectos distintos.

> Aunque no la hayan inventado, los economistas, sociólogos, psicólogos, politólogos o historiadores que desde los años sesenta tratan la cuestión de los efectos de la educación han innovado en un punto decisivo, el de la medición. Esta no es algo evidente: los efectos de la educación plantean a quien intenta dimensionarlos temibles problemas, que están lejos de estar resueltos en su totalidad. (Baudelot & Leclercq, 2008, p. 23)

De esta manera los efectos no se pueden entender como un resultado único y universal, porque entran en juego distintos elementos, como el contexto, las relaciones, el tiempo:

> Un sistema de educación no es autónomo ni universal, propiedades que se erigen como obstáculos para quien busca acceder a un punto de vista abarcador sobre sus efectos, que no son solamente numerosos y diversos, sino también eminentemente variables según los lugares y los momentos. (Baudelot & Leclercq, 2008, p. 7-8)

En esa medida el intento de medir los efectos en educación es sumamente difícil, porque significa simplificar y aislar lo que en realidad, está entrelazado con múltiples factores: “Los efectos de la educación nunca son «puros». A menudo se confunden o se mezclan con los efectos de otras variables” (p. 27)

Además, aparte de la complejidad de medir los efectos, los autores también plantean que los efectos pueden ser incluso contradictorios, una acción puede tener efectos positivos y efectos negativos. Baudelot y Lecrecq (2005) definen los primeros como efectos liberadores: “Entendemos por efecto liberador al aumento de las competencias, de la autoestima y, al mismo tiempo, a la disminución de los prejuicios (que consisten en una valoración negativa de extranjeros, minorías o categorías populares).” (p. 63). Y los segundos como efectos de la ideología dominante: “La ideología dominante puede definirse como el conjunto de creencias que legitiman y justifican el mantenimiento del sistema.” (p.73).

En este sentido, la dificultad para medir los efectos educativos no solo radica en la multiplicidad de factores que intervienen, sino también en la imposibilidad de reducirlos a una lógica causal única, ya que un solo acontecimiento puede tener varios efectos, incluso adversos.

Ahora bien, a pesar de que los autores consideren que un efecto esperado es más una esperanza que un efecto medido, no implica deslegitimar el concepto, sino cambiarle el sentido temporal. Mientras que la lógica instrumental busca proyectar resultados garantizables, la perspectiva aquí propuesta sitúa el efecto en una dimensión retrospectiva, tal como advierte Nóvoa (1997), a partir de los años noventa se constata un giro en los estudios históricos de la

educación: se abandona la visión moderna de progreso sustentada en una narrativa unitaria, para dar paso a enfoques que reconocen la coexistencia de múltiples historias y sentidos en un mismo espacio-tiempo social. Esta novedad teórica supone también un rechazo a los análisis causales simplificadores y una apuesta por la valorización de la complejidad, tanto en lo conceptual como en lo metodológico (p. 19). En consecuencia, la comprensión de los efectos de la educación, ya no puede descansar en la búsqueda de un sentido único y universal, sino en la reconstrucción de sentidos diversos a partir de las experiencias de los distintos individuos y grupos sociales. De ese modo, el efecto no es un punto de llegada previsto, sino la huella que emerge cuando el individuo, al narrar su pasado, le logra dar coherencia a sus experiencias.

5. Metodología

A diferencia de los antecedentes analizados para la elaboración de este trabajo, donde la formación alrededor del ajedrez se evidenciaba cuantitativamente, este trabajo busca conocer los sentidos que ha tenido el ajedrez a lo largo de la vida de los participantes. De ese modo, hay un cambio de paradigma, ya que se ubica en lo cualitativo, y más específicamente, en lo hermenéutico, pues es tarea del investigador interpretar el sentido que los participantes le hayan adjudicado al ajedrez que den cuenta de elementos formativos.

5.1. Fundamentación hermenéutica

A continuación, se van a abordar unas consideraciones importantes que van a servir como marco para fundamentar cómo se va a entender el lugar que ocupa el investigador, su comprensión y la comprensión de los participantes, y también el lugar de la formación.

Este trabajo no es intento por dar cuenta los efectos formativos que ha tenido el ajedrez en los deportistas en un sentido acabado, es decir, ni por parte del investigador, ni por parte de los participantes es posible encontrar la "esencia" de lo que ha hecho el ajedrez en ellos. Esto se debe a que por un lado la formación es un proceso abierto como se decía anteriormente, no es algo que se "logre", como haber logrado un objetivo. Y, por el otro, se va a asumir en esta investigación que lo que más nos acerca a los hechos es nuestra comprensión de ellos, y esa comprensión cambia constantemente. Siguiendo a Flores (2018), la fenomenología hermenéutica asume que no existe una esencia de las cosas, pues el ejercicio interpretativo es siempre un intento de acercamiento a una realidad en constante cambio:

> Esta fenomenología no busca la esencia de las cosas, ni enfatiza la descripción haciendo del lado los juicios. Lo que busca es conocer la perspectiva particular de la existencia de los individuos —a diferencia de la esencia—. El punto central para Heidegger, es que no hay una sola verdad. Afirma que la realidad consiste en una especie de juego cotidiano, que sedimenta los supuestos acerca de lo que es real. No hay por tanto una esencia en las cosas. (p. 20)

Lo insustancial de la existencia es la base de la hermenéutica filosófica. Como no existe algo fundamental en el mundo, la comprensión de este también es cambiante. Dicho de otro

modo, de la perspectiva ontológica de la hermenéutica se deriva su perspectiva epistemológica, es decir, por un lado se asume que no hay una esencia en el mundo, y justamente debido a ello, nuestra comprensión del mundo tampoco tiene una esencia; por lo tanto, es una comprensión que cambia a medida que el objeto de comprensión busca ser nuevamente comprendido:

> Gadamer insistió en que la peculiaridad de la hermenéutica filosófica que él se esforzó en desarrollar radica en poner de relieve el carácter fundamentalmente móvil de la existencia, que es lo que constituye el carácter específico y finito del ser humano y abarca la totalidad de la experiencia humana. La movilidad a la que se refiere remite a las formas siempre provisionales de la comprensión. La insistencia en la finitud de la existencia y, por tanto, de la comprensión, pretende subrayar el alcance de todo conocimiento, en claro contraste con la pretensión de tener un conocimiento objetivo como el que persiguen las ciencias, como si fuera posible asentar su carácter definitivo por el mero recurso del método y, lo que es más importante, como si de ese modo fuera posible que el ser humano lograra una comprensión definitiva de sí mismo. (Aguilar, 2004, p. 61)

Por lo tanto, como menciona Aguilar (2004): "La hermenéutica filosófica es el arte del entendimiento que consiste en reconocer como principio supremo el dejar abierto al diálogo". (p. 61). Se deja abierto al diálogo porque siempre pueden haber interpretaciones distintas:

> La interpretación cobra con esta noción su verdadera dimensión, ya que siempre hay oportunidad para el advenimiento de un nuevo sentido. Cada situación re-emerge en el diálogo para ser interpretada, volviendo a hablar, interpelando a los interlocutores, lo cual significa que pueden generarse sucesivas interpretaciones, y al sobrevenir esta pluralidad de sentidos, se genera un diálogo interminable e infinito entre la tradición y el intérprete. (Méndez y otros, 2019, p. 17)

Teniendo en cuenta que la hermenéutica es estar abierto al diálogo, y por lo tanto es estar abierto a nuevos sentidos, se puede hacer una relación directa entre la hermenéutica y la formación, puesto que la formación es un estado de apertura y de olvido de sí mismo para volver a sí diferente, con una comprensión más amplia y profunda del mundo y de los sentidos que las personas le adjudican a él:

> La hermenéutica conlleva una exigencia moral: llegar al otro a través de la palabra y del *esfuerzo del concepto* (Hegel). Para eso es necesario el olvido de sí mismo, lo que según

> Gadamer constituye una de las grandes bendiciones del arte y una de las grandes promesas de la religión. (Aguilar, 2004, p. 62)

Sin embargo, hay que tener en cuenta que a pesar de que sea tarea del investigador estar formado para salir de sí mismo y que lo otro se abra camino en él, también es un sujeto que interpreta a partir de su propia historia. Y aquí se hace visible una de las diferencias de la fenomenología de Husserl y la hermenéutica de Heidegger, ya que el primero buscaba poner entre paréntesis los juicios para que estos no interfirieran en la investigación (epojé), el segundo argumentaba que esto no es posible, ya que es a partir de los juicios que interpretamos. (Flores, 2018, p. 21). Pero como argumentan Méndez y otros (2019), es por eso que es importante que el investigador, aunque no pueda excluir sus juicios en la investigación, esté consciente de ellos para intentar que no esté en contra de la investigación, sino que esté al servicio de esta (p, 22).

Y lo anterior es importante porque la hermenéutica no se queda en la narración de lo que el otro vivió, sino que va más allá al tratar de interpretar esas vivencias, y eso implica el esfuerzo de que por un lado los prejuicios del investigador no afecten de manera negativa a la investigación, y que por otro, se abran las fronteras de sentido a partir de nuevas interpretaciones hechas.

Ni la palabra del investigador ni la del participante son lo último. Lo que se dice es más bien ese intento de trascendencia. Hay algo que en lo no dicho se debe buscar por medio de lo dicho, como menciona Aguilar (2004):

> Para comprender hay que comenzar por reconocer que lo dicho en una conversación no es lo decisivo. Lo que hace que lo dicho se convierta en palabra es lo no dicho que en lo dicho podamos captar. Hablar es buscar la palabra. Encontrarla es rebasar un límite. (p. 62)

En el diálogo hay una tensión entre lo dicho y no lo dicho. Lo no dicho no es ausencia de sentido, sino su exceso, aquello que el lenguaje busca alcanzar, pero que siempre lo desborda. Comprender desde la hermenéutica es entonces atender a esa resonancia de lo no dicho en lo dicho, a ese sentido que está más allá de las palabras. En este espacio de indeterminación donde el lenguaje se vuelve búsqueda y no mera expresión es donde ocurre la interpretación.

> Según eso, se puede interpretar que hay muchas cosas que no podemos entender. El comprender el lenguaje y la lingüisticidad nos sugiere ya el ámbito de la incomprensibilidad: desde la condición humana todo posee límites. Así el lenguaje en sí mismo “no los posea” (Beltrán, 2008, pp. 52-53)

A su vez, rebasar ese límite, como menciona Aguilar, es lograr encontrar palabra (provisionalmente), y el encontrar palabra es una ruptura de lo comprendido y su acceso a una comprensión más amplia, y por eso también es algo formativo. Así, en la investigación se abre la posibilidad de que tanto el investigador como los participantes se formen, pues buscan en el lenguaje algo nuevo, y por lo mismo, por esa cualidad provisional del lenguaje, volver a interpretar lo vivido puede ampliar las fronteras de la comprensión.

Con respecto a los métodos que se usan en general para poder acercarse y comprender las distintas realidades de los sujetos, Herrera (2009) argumenta que Gadamer no desconoce el uso de métodos para hacer el trabajo investigativo, lo que Gadamer critica es que la validez de la investigación recaiga en el método. No obstante, eso no significa que los métodos no sean importantes, sino que los métodos son una herramienta para poder hacer la indagación. (Ángel, 2011, p. 9)

En ese sentido como Bejarano (2019) propone que como el método no ocupa un lugar principal en la investigación, el rol del investigador sí cobra importancia, en tanto que este puede interpretar los significados y cosmovisiones de los participantes:

> Considerar como prioritario el reconocimiento de los significados, referencias e intenciones de los participantes -entre ellos naturalmente los del investigador-, la exigencia de coherencia con los presupuestos metodológicos curiosamente se pone de manifiesto en la libertad para adaptarlos según las perspectivas personales del investigador, considerado como la "herramienta" principal del proceso (p. 6)

Pero lo que Bejarano (2019) propone como rasgo general del "método hermenéutico" es ubicar las narraciones de los participantes en textos para interpretarlos desde allí:

> Consecuentemente, en una primera instancia, lo que se busca rescatar a partir del método hermenéutico son *textos*, es decir, narraciones enunciadas por los sujetos de estudio que den cuenta de su mundo de sentidos. De esta manera, las narraciones serán comprendidas como textos, los cuales suponen un relato sobre una experiencia vivida. La hermenéutica nos proporciona, de este modo, tanto una nueva forma de comprender los discursos como una nueva forma de interpretar la experiencia humana a partir de éstos. (p. 12).

5.1. Enfoque de investigación narrativa

El enfoque de investigación que se va a emplear en este trabajo es el narrativo. Aquí, la narrativa no se va a entender solo como un género literario ni una simple descripción de acontecimientos, sino como una dimensión constitutiva de la experiencia humana. Para Porta y Flores (2017) la narrativa puede entenderse como un tipo particular de discurso a través del cual los sujetos organizan, interpretan y expresan su experiencia en forma de relato. (p. 687)

Desde una perspectiva más amplia, se ha planteado que la existencia humana misma posee una estructura narrativa, en la medida en que los individuos comprenden y configuran sus vidas a través de ellas. Esto implica que las acciones humanas adquieren sentido en la medida en que pueden ser narradas, lo que convierte a la narrativa en una vía pertinente para la comprensión de la experiencia.

En este proceso, la noción de trama adquiere un papel importante, en tanto opera como un principio organizador que articula los acontecimientos dispersos en una unidad significativa. La narrativa consiste en la elaboración de una trama que permite dotar de coherencia e inteligibilidad a lo vivido, configurando así una comprensión más compleja de la experiencia. (Porta y Flores, 2017, p. 686)

Siguiendo a estos mismos autores, en el contexto del giro hermenéutico, la narratividad ha sido reconocida como una de las formas primarias a través de las cuales los seres humanos otorgan sentido a su mundo. La narrativa participa activamente en la construcción de significado, en tanto el lenguaje se convierte en el medio a través del cual lo vivido es interpretado y resignificado. (p. 686)

Desde esta perspectiva, el ser humano ha sido comprendido como un *homo narrans*, es decir, como un ser que vive inmerso en historias y que configura su identidad a partir de los relatos que construye sobre sí mismo y sobre su experiencia. Esta identidad no es fija ni definitiva, sino que se encuentra en constante transformación, en la medida en que los sujetos reinterpretan su vida a lo largo del tiempo.

> El enfoque se aleja del esencialismo y se vincula con posiciones como las de Taylor (1996) quien sostiene que la característica antropológica distintiva del hombre es que se *autointerpreta,* y que no hay estructura de significado para el ser humano independiente de su interpretación. También se vincula con posiciones como la de Mélich (2006) quien

> piensa que el ser humano es un *homo narrans* porque está enredado en historias, porque vive en la tensión entre lo que hace y lo que le sucede, porque el sentido de la vida no es algo definitivamente hallado. (Porta y Flores, 2017, p. 687)

En este sentido, si el ser humano se autointerpreta y construye su vida a través de relatos, entonces la narrativa no es solo una forma de contar lo vivido, sino el lugar en el que los sucesos adquieren sentido. Esto implica que el sentido no está dado previamente en los acontecimientos, sino que emerge en el proceso de interpretación que los sujetos realizan sobre su propia historia. En este punto, la narrativa se vincula directamente con la hermenéutica, en tanto ambas parten de la idea de que comprender es interpretar, y que dicha interpretación ocurre en el lenguaje. Así, la narrativa puede entenderse como una forma concreta en la que se manifiesta la comprensión hermenéutica, en la medida en que los sujetos organizan, resignifican y dotan de sentido su experiencia a través del relato. En esta misma línea, la formación puede comprenderse como el proceso mediante el cual dichos sentidos se transforman, en tanto el sujeto, al reinterpretar su experiencia, amplía sus horizontes de comprensión y reconfigura su relación consigo mismo y con el mundo.

Ahora, este enfoque es pertinente en la presente investigación ya que el interés del estudio no se centra en explicar de manera causal o predictiva los efectos del ajedrez, sino en comprender los sentidos que los sujetos construyen a partir de su experiencia. El enfoque narrativo permite acceder a dimensiones que no podrían ser abordadas desde perspectivas centradas exclusivamente en lo observable o medible.

Así, los relatos de los participantes permiten explorar cómo han vivido su relación con el ajedrez, qué significados le atribuyen y de qué manera esta práctica ha incidido en su forma de comprenderse a sí mismos y al mundo. La narrativa posibilita así recuperar la singularidad de cada trayectoria, atendiendo no solo a los acontecimientos vividos, sino a las interpretaciones, emociones y reflexiones que los sujetos elaboran sobre ellos.

Así, la narrativa se presenta como una vía coherente para abordar el problema de investigación, en la medida en que posibilita comprender cómo, a través del juego del ajedrez, los sujetos han configurado sentidos sobre su experiencia, transformando sus formas de pensar, actuar y situarse en el mundo.

5.2. Contexto y participantes

Los participantes de la investigación fueron tres integrantes del equipo representativo de ajedrez de la Universidad de Antioquia. La selección de un número reducido de participantes responde al interés propio del enfoque narrativo por realizar una comprensión de las experiencias, más que por alcanzar generalizaciones o representatividad estadística.

En la Universidad de Antioquia, la práctica deportiva se organiza en tres modalidades principales: deporte formativo, recreativo y representativo. Cada una de estas responde a distintos propósitos institucionales, que van desde el bienestar físico y mental, pasando por el aprovechamiento del tiempo libre, hasta la participación en escenarios competitivos (Universidad de Antioquia, s.f.).

La presente investigación se sitúa en el ámbito del deporte representativo, entendido como un espacio de práctica sistemática y de alta exigencia, en el que los participantes asumen un compromiso sostenido con su disciplina y representan a la institución en competencias de carácter universitario, nacional e internacional.

A diferencia de otras modalidades deportivas centradas en el bienestar o la recreación, el deporte representativo implica procesos de entrenamiento constante, disciplina y enfrentamiento a la competencia, lo cual configura un escenario particularmente significativo para sujetos que están ahí.

En este sentido, el equipo representativo de ajedrez de la Universidad de Antioquia se constituye como un contexto pertinente para la investigación, en la medida en que posibilita trayectorias prolongadas de relación con el ajedrez.

Los criterios de selección de los participantes fueron los siguientes:

- Haber practicado ajedrez de manera continua durante al menos 10 años. Este criterio busca que los participantes cuenten con una trayectoria amplia que permita la reconstrucción narrativa de su experiencia, en la cual el ajedrez no aparezca como un evento aislado, sino como una práctica que ha acompañado distintos momentos de su vida.
- Pertenecer actualmente al equipo representativo de ajedrez de la Universidad de Antioquia. Este criterio responde al interés por situar la experiencia en un contexto de alta implicación con el ajedrez, caracterizado por la exigencia, la disciplina y la participación

en escenarios competitivos, lo cual posibilita la emergencia de experiencias susceptibles de ser interpretadas en clave formativa.

Se reconoce que el investigador comparte el contexto del ajedrez, lo cual no se entiende como un sesgo a eliminar, sino como una condición que posibilita la comprensión, en la medida en que existe una cercanía con el campo de experiencia de los participantes.

5.3. Consideraciones éticas

La presente investigación se orienta por principios éticos que no sólo buscan proteger a los participantes, sino también reconocer la particularidad del enfoque narrativo, en el cual los sujetos no se limitan a proporcionar información, sino que se implican en un ejercicio de narración e interpretación de su propia experiencia.

En este sentido, se reconoce que la construcción de relatos sobre la propia vida puede implicar un grado de exposición personal, en la medida en que los participantes evocan momentos importantes en sus vidas, algunas de las cuales pueden estar atravesadas por tensiones, conflictos o momentos de dificultad. Por ello, el proceso investigativo se desarrollará procurando un ambiente de respeto y cuidado frente a lo que los participantes decidan compartir.

Se garantizará la participación voluntaria mediante la firma de un consentimiento informado, en el cual se explicarán los objetivos de la investigación, las actividades a realizar, el uso de la información y el derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencia alguna.

Asimismo, se protegerá la identidad de los participantes mediante el uso de pseudónimos en los procesos de transcripción, análisis y presentación de resultados. La información recolectada será utilizada exclusivamente con fines académicos.

5.4. Método de análisis de información

El análisis de esta investigación fue por núcleos de sentido, y se orientó por lo que Bolívar (2002) denomina una “visión binocular”, entendida no como la aplicación estricta de dos métodos diferenciados, sino como una forma de aproximación que permite mantener una tensión entre la comprensión de lo singular y la construcción de sentidos más generales. Así, el análisis se movió entre la atención a las experiencias particulares narradas por los participantes y su

interpretación a la luz de conceptos teóricos, sin reducir dichas experiencias a categorías abstractas ni limitarse a su mera descripción.

5.4.1. Análisis paradigmático

Bolívar (2002) señala que el análisis de investigaciones narrativas puede orientarse hacia una perspectiva paradigmática, en la cual los datos son organizados, clasificados y conceptualizados en categorías que permiten establecer relaciones y generar comprensiones de carácter más general. En este tipo de aproximación, el análisis implica un proceso de fragmentación y reorganización de la información, en el que los datos son agrupados a partir de dimensiones comunes, en una lógica cercana a la de la teoría fundamentada. La manera paradigmática de analizar la información se aproxima más a un análisis cuantitativo. A pesar de que la investigación narrativa sea cualitativa, su análisis se torna cuantitativo en la medida en que las categorías, independientemente de si emergieron deductiva o inductivamente, son organizadas por distintos modos clasificaciones y relaciones entre sí:

> Mediante un proceso analítico, los datos son fracturados, conceptualizados, agrupados e integrados en categorías, como en los análisis de "teoría fundamentada" de Glaser y Strauss (1967). La mayoría de los análisis cualitativos consisten en un proceso recursivo entre los datos y la emergencia de definiciones categoriales, mediante un proceso que produce clasificaciones, organizando los datos de acuerdo con un conjunto especificado y selectivo de dimensiones comunes. De este modo, no difieren, en este aspecto, de los llamados
>
> análisis cuantitativos, sólo que ahora las categorías no están predeterminadas, son inducidas o emergen de los datos. (Bolívar, 2002, p. 11)

En el caso de la presente investigación, no se adoptó este enfoque en sentido estricto, en la medida en que no se buscó clasificar las narrativas en categorías ni generar una teoría a partir de ellas. No obstante, se reconoce que el análisis implicó ciertos movimientos de generalización interpretativa, en los que las experiencias particulares fueron puestas en diálogo con conceptos teóricos, con el fin de ampliar su comprensión sin perder su carácter singular.

5.4.2. Análisis narrativo

Bolívar (2002) plantea que el análisis narrativo constituye una aproximación orientada a la comprensión de las experiencias singulares, en la cual los relatos no son fragmentados ni agrupados en categorías, sino abordados en su carácter particular. En este enfoque, el conocimiento no procede mediante la generalización, sino a través de la articulación de casos individuales, en los que cobran relevancia los mundos vividos, los sentidos que los sujetos construyen y las lógicas propias de sus relatos:

> El *razonamiento narrativo* funciona por medio de una colección de casos individuales en que de uno se pasa a otro, y no de un caso a una generalización. La preocupación no es identificar cada caso bajo una categoría general; el conocimiento procede por analogía, donde un individuo puede o no ser similar a otros. Lo que importa son los mundos vividos por los entrevistados, los sentidos singulares que expresan y las lógicas particulares de argumentación que despliegan. (p. 10)

Esta perspectiva permite preservar la complejidad de las experiencias narradas; sin embargo, también presenta limitaciones cuando se renuncia a todo ejercicio de interpretación que trascienda lo dicho. En este sentido, existe el riesgo de que el análisis se reduzca a una mera exposición de relatos, sin un trabajo interpretativo que permita ampliar su comprensión:

> Rechazan como insuficientes tanto una postura ilustrativa que se limita a hacer un uso selectivo de las palabras de los entrevistados al servicio de lo que quiere mostrar el investigador, como una postura hiperrealista que trata de dar todo el valor a las propias palabras de los entrevistados, como si las palabras fueran por sí mismas transparentes. (Bolívar, 2002, p. 16)

En el caso de la presente investigación, si bien se retoma el interés por comprender las experiencias singulares de los participantes, no se adopta este enfoque en sentido estricto, en la medida en que el análisis no se limita a la descripción de los relatos, sino que incorpora un ejercicio interpretativo orientado a poner dichas experiencias en diálogo con conceptos teóricos, con el fin de profundizar en los sentidos que emergen en ellas.

5.4.3. Núcleos de sentido

En coherencia con la perspectiva hermenéutica asumida, el análisis de la información se realizó mediante la identificación de núcleos de sentido, entendidos como unidades interpretativas en las que se condensan significados relevantes dentro de las narrativas.

Este proceso parte del reconocimiento de que, en la investigación hermenéutica, el investigador constituye la principal herramienta de interpretación, en la medida en que su comprensión, su formación y su apertura al diálogo permiten que los sentidos emerjan en la relación con los textos (Bejarano, 2019, p. 6).

En este marco, el análisis se orientó por lo que Bolívar (2002) denomina una "visión binocular", entendida como la posibilidad de articular, por un lado, la comprensión de la experiencia singular de los participantes y, por otro, su inscripción en marcos de sentido más amplios. En palabras del autor:

> Hay que practicar en la investigación narrativa una especie de visión binocular, una "doble descripción". Por una parte, se necesita un retrato de la realidad interna del informante; por otra, se tiene que inscribir en un contexto externo que aporte significado y sentido a la realidad vivida por el informante. Hay que situar las experiencias narradas en el discurso dentro de un conjunto de regularidades y pautas explicables sociohistóricamente, pensando que el relato de vida responde a una realidad socialmente construida, sin embargo, no se puede desdeñar que es completamente única y singular. (p. 17)

A partir de esta orientación, los núcleos de sentido no fueron definidos previamente, sino que emergieron en el proceso de lectura comprensiva de las narrativas, en un ejercicio en el que el investigador, desde su horizonte de comprensión, identificó aquellos momentos en los que la experiencia narrada daba cuenta de transformaciones, tensiones o comprensiones significativas.

En este sentido, el análisis no se orientó a fragmentar los relatos de manera mecánica ni a clasificarlos en categorías rígidas, sino a comprenderlos en su conjunto, permitiendo que los sentidos se configuraran en el diálogo entre el texto y el investigador. Así, los núcleos de sentido no constituyen una abstracción que se impone sobre los datos, sino puntos de condensación de significado que emergen de la experiencia narrada.

Si bien el análisis no se adscribe a un enfoque paradigmático en sentido estricto, sí implicó movimientos de generalización interpretativa, en los que las experiencias particulares

fueron puestas en diálogo con conceptos teóricos, especialmente en torno a la formación y el sentido, con el fin de ampliar su comprensión sin perder su carácter singular.

Por otro lado, los núcleos de sentido no solo permitieron organizar la interpretación, sino también aportar a la construcción de la trama narrativa del informe:

> El proceso de un análisis narrativo es, entonces, sintetizar un agregado de datos en un conjunto coherente, en lugar de separarlos por categorías. El resultado de esta integración narrativa es una comprensión en retrospectiva de los hechos pasados, según una secuencia temporal continua, para llegar a un determinado fin. Aquí el proceso recursivo se mueve de los datos obtenidos a la emergencia de una determinada trama argumental. Esta trama argumental determina qué datos deben ser incluidos, con qué orden y con qué final. (Bolívar, 2002, p. 18)

En este marco, los núcleos de sentido funcionaron como puntos de articulación que hicieron posible construir esa coherencia narrativa, permitiendo vincular distintos momentos de la experiencia y darles un lugar dentro de una trama interpretativa. Así, el análisis no consistió en descomponer los relatos, sino en comprender cómo los propios participantes configuran el sentido de su experiencia a lo largo del tiempo.

En consecuencia, el resultado del análisis no es una mera transcripción de relatos ni un informe neutral, sino una construcción interpretativa que busca dar sentido a las experiencias en su contexto, manteniendo la tensión entre la singularidad de las narrativas y la posibilidad de generar comprensiones más amplias. En este punto, el trabajo del investigador no es imponer un significado, sino hacer visible el sentido que emerge en el encuentro entre las narrativas y los marcos conceptuales desde los cuales son comprendidas.

> El resultado no es, entonces, un frío informe objetivo y neutro, en el cual las voces (de los protagonistas, investigador e investigado) aparecen silenciadas, ni tampoco una mera transcripción de datos; consiste en haber dado sentido a los datos y representado el significado en el contexto en que ocurrió, en una tarea más próxima al buen reportaje periodístico o a la novela histórica.. (Bolívar, 2002, p. 18-19)

6. Resultados

6.1. Narrativa del participante 1

6.1.1. Un lugar seguro

Gracias a su padre, que le enseñó a armar el tablero y que organizaba torneos familiares donde los premios eran dinero, la historia del participante 1 con el ajedrez comenzó. Su interés por este deporte aumentó de tal manera que con su práctica diaria ya quedaba en los primeros lugares de los torneos que hacían en su hogar. Ser buena jugadora se volvió muy significativo para ella, puesto que este primer encuentro con el ajedrez contrasta con otros ámbitos de su vida, particularmente la escuela. Ella recuerda que en el colegio no le iba tan bien, y es por eso que ganar en ajedrez adquiere un valor especial: "poder ganar en ajedrez se volvió muy importante en mi vida, una forma de sentirme capaz". Así, el juego se configura como un espacio donde el participante puede afirmarse, donde emerge una imagen positiva de sí que no encontraba fácilmente en otros escenarios.

Sobresalir en ajedrez no es solamente un logro deportivo, sino también una compensación simbólica. Donde otros escenarios no ofrecían reconocimiento, el juego permite sostener el yo y construir una percepción de valía personal, con el juego como espacio seguro de afirmación identitaria.

La formación no comienza como una ruptura o pérdida de sentido, comienza como afirmación, es decir, como una consolidación de una imagen de sí que permite habitar el mundo con cierta confianza. En este punto, el ajedrez no desestabiliza al sujeto, sino que lo sostiene. Es una relación donde el juego es incorporado al yo como fuente de reconocimiento y valoración.

El ajedrez ha funcionado como una condición de posibilidad formativa. Solo porque el ajedrez logra anclarse en la vida del participante como algo valioso, podrá más adelante convertirse en un espacio de tensión, de cuestionamiento y de reapertura al sentido. La formación, en este momento, no aparece como transformación, sino como sostén, o sea, ella siente certeza al decir "soy buena en algo".

Y es que, en medio de este reconocimiento propio, comienzan a aparecer situaciones que desbordan la lógica del éxito y del logro, introduciendo una dimensión distinta del juego. Ya no

se trata solamente de ganar y sobresalir, sino de enfrentarse a momentos que dejan una marca, difíciles de integrar plenamente en el relato de la propia historia.

6.1.2. La búsqueda de la jugada perfecta

Los meses pasaron y ella seguía entrenando, hasta que llegó un momento muy especial: fue seleccionada para participar en un torneo oficial fuera de su municipio. Allí vivió muchas experiencias, entendiendo experiencias como cosas que "le" pasaron, cosas que "la" transformaron, cosas que no tenía anticipadas que pasaran, pero que sin embargo, la atravesaron, experiencias como dormir en un colegio con personas que no conocía, conocer a jugadores de otros municipios de diferentes deportes, entre ellos, ajedrecistas, jugadores con los que la participante podía compartir su pasión. Pero también tuvo que vivir el remordimiento y la decepción.

Comenzó el torneo y todo transcurría según lo esperado. Ganaba las partidas, incluso con facilidad, tanto que algunos se sorprendían de lo rápido que terminaba. Sin embargo, no todo el torneo fue así. En una partida la participante tenía una posición ganadora, sin embargo, no encontró la continuación correcta, terminando la partida en empate. Esa partida quedó grabada en su memoria, y durante muchos años, reapareció una y otra vez en sus sueños. No se trata solo de un recuerdo anecdótico, sino de una vivencia, que insiste, que retorna, como si reclamara una comprensión aún no alcanzada.

Esta aparición recurrente de lo que le pasó muestra que su sentido no quedó agotado en el momento en que ocurrió. Por el contrario, la partida no resuelta se transforma en una huella que atraviesa el tiempo, abriendo un espacio de interrogación constante: "seguía buscando la jugada perfecta que se me escapó aquel día". No conformándose con una respuesta técnica, quedó abierta a una búsqueda más profunda. El ajedrez aquí excede el cálculo y la estrategia, para convertirse en un acontecimiento que afecta al sujeto en su totalidad.

Estas vivencias no forman por el éxito, sino por el límite; no por la confirmación del saber, sino por su ausencia, quedando con insuficiencia de certezas y con la finitud de su comprensión. La partida que no se gana, la jugada que no aparece, el error que no se puede corregir, introducen una grieta en la lógica del dominio, obligando al sujeto a habitar la pregunta más que la respuesta.

En este punto, la formación no consiste en adquirir nuevo conocimiento ajedrecístico, sino en sostener una apertura al sentido. La imposibilidad de concluir la experiencia convierte el recuerdo en un lugar donde la comprensión se desplaza, se amplía y se transforma con el tiempo. El hecho de que la escena reaparezca en sueños da cuenta de que su recuerdo no se limita al plano racional, sino que compromete la dimensión afectiva y corporal del sujeto. Lo formativo, lejos de resolverse, se prolonga, se reconfigura, vuelve a emerger, configurando una relación distinta con el tiempo y la memoria.

6.1.3. La clausura del sentido

Pasaba el tiempo y el participante tuvo la oportunidad de jugar muchos más torneos, todos eran especiales. Aprendió más sobre ajedrez y seguía conociendo a personas de lugares diferentes. Y con las partidas tuvo la posibilidad de sentir muchas emociones.

No obstante, su relación con el ajedrez comienza a transformarse nuevamente. Aquella experiencia abierta, marcada por la inquietud y la búsqueda, va cambiando a una lógica distinta, atravesada por la presión del resultado y la exigencia interna. El juego, que había sido espacio de afirmación y luego de interrogación, empieza a convertirse progresivamente en un escenario de tensión, donde el valor personal parece depender cada vez más del desempeño competitivo.

El ajedrez comenzó a generar en ella sensaciones corporales intensas: ansiedad, dolor de estómago, náuseas. El cuerpo, lejos de permanecer al margen, se convierte en el lugar donde se inscribe la presión por ganar. Jugar se volvió algo atravesado por el miedo al error y por la anticipación al fracaso. Las partidas dejaron de ser un espacio de apertura para transformarse en una especie de prueba constante.

La exigencia no proviene únicamente del exterior, sino que se interioriza como una voz propia. “Las palabras dejaron de ser suyas y pasaron a ser las que yo me decía a mí misma”, refiriéndose a los comentarios duros que hacía su padre. Así, la presión externa se transforma en autoexigencia. El lenguaje, que podría abrir el diálogo y la comprensión, se volvió una instancia de control y evaluación permanente.

Este proceso puede entenderse como una disminución del sentido. Donde la experiencia permanecía abierta a la pregunta, ahora se impone una lógica cerrada a ganar y perder. El ajedrez deja de ser un espacio de exploración para convertirse en un criterio de valor del yo. Así, el

sentido del juego se empobrece, porque queda reducido al resultado, y con ello se estrecha también el horizonte de comprensión del sujeto.

La formación, entendida como apertura al mundo y al otro, se ve obstaculizada por una dinámica de autoevaluación constante. El juego ya no invita a la apertura del yo hacia nuevos horizontes, sino que refuerza su centralidad, ahora bajo la forma del deber y la exigencia. La posibilidad de perderse en la experiencia se sustituye por la necesidad de controlarla y ese control elimina la experiencia, pues esta es la apertura a lo imprevisible.

Así, el ajedrez, que en un principio había sido el sostén y luego la pregunta, se convierte en fuente de sufrimiento debido a esa reconfiguración. La ansiedad y la presión por ganar son síntomas de la pérdida de su carácter dialógico, es decir, el juego ya no propone, sino que exige, y en esa exigencia la formación queda momentáneamente suspendida.

6.1.4. Reapertura del sentido

Después de este periodo marcado por la presión y la autoexigencia, la vida del participante con el ajedrez comienza a transformarse nuevamente. El trabajo hizo que ya no tuviera tiempo para dedicarle al juego, y aunque nunca dejó por completo los torneos ni el entrenamiento, tuvo que alejarse del enfoque competitivo, y de ese modo el ajedrez dejó de ser la parte central de su vida. Esto hizo que tuviera un cambio de perspectiva, porque los otros jugadores, que antes aparecían únicamente como rivales, como obstáculos a vencer, comienzan a mostrarse bajo una luz distinta.

Poco a poco, fue descubriendo que en realidad no conocía a la mayoría de las personas con las que compartía los torneos. De este reconocimiento emerge una nueva disposición, pues deja de verlos exclusivamente como competidores y empieza a percibirlos como sujetos con historias, emociones y trayectorias propias. El ajedrez se transforma entonces en un espacio de encuentro, ya no gira únicamente en torno al resultado, sino también entorno a la posibilidad de compartir, conversar y relacionarse con el otro, manteniendo en ese otro una comprensión inacabada, con lo cual el sentido que se le adjudique a sus vidas continúe en un estado de apertura.

Donde antes predominaba la lógica del rendimiento, emerge ahora una apertura al vínculo. La relación con el juego se reconfigura porque la presión por ganar pierde centralidad, y el ajedrez recupera su dimensión lúdica humana y relacional. La experiencia se vuelve nuevamente

dialógica, en la medida en que el otro deja de ser un medio para la autoafirmación o la frustración y se convierte en alguien con quien se puede construir sentido.

El sujeto se descentra, puesto que lo más importante ya no es él, o sea, el resultado. Abandona su postura autoevaluativa y se abre a una comprensión más amplia del sentido del juego. La formación acontece en esa pérdida de centralidad del yo, lo que permite la emergencia de un horizonte más amplio, donde el ajedrez deja de ser un juez y se convierte en un espacio compartido. La formación aparece entonces como apertura a una comprensión más amplia, con una nueva disposición para relacionarse con el otro.

6.1.5. Ajedrez y matemáticas

Llega un momento muy importante en su vida, el de definir qué iba a estudiar en la universidad. Aquí observó su vida de manera retrospectiva, acompañado de preguntas como "¿En qué soy buena? ¿Qué me ha gustado hacer durante toda mi vida?"

Este proceso de búsqueda no ocurre en soledad. La figura de su profesor de matemáticas y las palabras reiteradas por distintas personas: "usted es buena en matemáticas porque juega ajedrez", funcionan como un espejo narrativo, en el que el participante comienza a reconocerse desde otro lugar. No se trata simplemente de descubrir una habilidad académica, sino de releer su propia historia desde una perspectiva diferente. El ajedrez, que durante años había sido vivido como competencia, presión y autoexigencia, empieza a configurarse ahora como una mediación formativa que permite integrar su pasado con su proyecto de vida.

En esta relectura, resolver un problema matemático adquiere un sentido análogo al de encontrar una jugada precisa en el tablero. La satisfacción intelectual, el instante de claridad, la emoción del hallazgo, reaparecen como una experiencia conocida. Así, el placer del pensar se convierte en un hilo de continuidad entre el juego y el estudio, entre el ajedrez y las matemáticas. Más que una relación instrumental, emerge una afinidad más profunda, que es que ambas disciplinas movilizan la misma sensibilidad.

Se trata entonces de una comprensión de sí misma que se construye narrativamente. La elección de estudiar matemáticas no es aislada, sino como el resultado de una mirada retrospectiva que da cuenta de una manera de vivir el ajedrez y las matemáticas de manera similar. El ajedrez se fue configurando en la vida del participante como una manera particular de

habitar los problemas, las dificultades y los desafíos, y las matemáticas le permiten revivir ese modo de relacionamiento con el mundo. Así, la formación se manifiesta como capacidad de reconocerse en lo vivido. El participante no elige las matemáticas simplemente porque "sea bueno", sino porque en ellas logra reencontrar algo importante de su propia historia, el goce del pensar, la búsqueda paciente, la satisfacción del descubrimiento. El ajedrez pasa de ser un espacio de competencia y de relación, a una experiencia estructurante del yo, capaz de orientar decisiones fundamentales.

El juego ya no organiza solamente el presente, sino que comienza a dar forma al futuro. La experiencia vivida en este caso se convierte en criterio de sentido, y el pasado deja de ser solo recuerdo para volverse fuente de orientación.

6.1.6. Formarse para transmitir

El participante pasa a la universidad, a la carrera de matemáticas, y también logra integrarse rápidamente con el equipo de ajedrez. Pero además, comienza a darle clases de ajedrez a universitarios que están en el formativo. Enseñar se volvió una parte de su proceso formativo muy importante, porque en ese momento, el ajedrez deja de ser únicamente una práctica personal para convertirse en un escenario compartido, esto marca un desplazamiento en la forma como ella se relaciona con el ajedrez y consigo misma.

En la enseñanza, el centro ya no está puesto en el propio rendimiento ni en el resultado, sino en el otro. Aparece una preocupación distinta, sobre cómo acompañar, cómo orientar y cómo cuidar la experiencia ajena. Enseñar le permite, como escribe ella "no solo técnicas, sino también el amor y el respeto por el juego”.

Lo que antes había sido una experiencia atravesada por el reconocimiento, la frustración, la ansiedad y la búsqueda de sentido, ahora se transforma en posibilidad de tacto con el otro, una disposición ética caracterizada por la sensibilidad del sujeto. La formación no queda encerrada en la propia historia, sino que se abre a la historia de los demás. Así, con esa dimensión ética, el otro ya no es solo rival o compañero, sino alguien que va a ser acompañado en su propio camino.

En la enseñanza del ajedrez aparece una resignificación de la propia trayectoria. Las vivencias de tensión, error y exigencia no desaparecen sino que se reinterpretan. Aquello que en su momento generó ansiedad y sufrimiento, ahora se convierte en sensibilidad hacia los procesos

ajenos, en paciencia frente al error y en comprensión de los tiempos propios de cada alumno. La herida no se borra, pero se transforma en cuidado. El ajedrez, que en un comienzo había sido afirmación identitaria, se convierte en un puente entre sujetos y en un lugar de encuentro.

Así, el recorrido del participante muestra que la formación no se manifiesta con el logro personal, sino por la posibilidad de transmitir, es decir, se vuelve un puente entre el mundo del ajedrez y los sujetos nuevos que entran en él, y así, el ajedrez no muere con el participante. La transmisión aparece entonces no como consecuencia externa de una formación ya concluida, sino como el gesto mediante el cual el sujeto se posiciona frente al mundo y frente a los nuevos. La formación se reconoce cuando aquello que ha transformado al sujeto puede ser entregado a otros.

El análisis de la narrativa del participante 1 permite identificar un proceso formativo complejo, no lineal y profundamente situado. Los efectos formativos del ajedrez no se manifiestan como una simple adquisición de habilidades técnicas o cognitivas, sino como una transformación progresiva en la manera de comprenderse a sí misma, relacionarse con los otros y habitar el mundo.

Este proceso no responde a una lógica acumulativa ni evolutiva, sino a un movimiento de tensiones, quiebres, reapropiaciones y resignificaciones que solo puede comprenderse retrospectivamente. La formación aparece así como una experiencia abierta, en permanente devenir, atravesada por la historicidad del sujeto.

6.2. Narrativa del participante 2

6.2.1. Otro mundo

Cuando tenía siete años, aprendió las reglas del ajedrez en las clases que daba el profesor Osvaldo. Desde ahí, el participante quedó fascinado con el juego, tanto así que él lo describe como entrar en “otro mundo”, uno totalmente distinto al real. El ajedrez aparece asociado a la fascinación y al encanto, pero también a una experiencia de absorción que suspende el tiempo y desdibuja los marcos habituales de la vida escolar y familiar.

Las horas transcurren sin darse cuenta, las preocupaciones externas como el colegio y la familia se desvanecen momentáneamente, y la atención queda completamente capturada por el tablero. El ajedrez no solo es una actividad entre otras, no es un pasatiempo al que se le delimita

un horario. Es una experiencia que reorganiza los modos de estar en el mundo, desplazando, cada que se entrega al juego, los compromisos ordinarios de la vida. Este otro mundo no es presentado como refugio evasivo, sino como un espacio de intensa actividad interior. Absorto, calculando, buscando estrategias, dialogando con las piezas. La fascinación no se reduce al placer inmediato, sino que implica un compromiso total de la atención, de la imaginación y del pensamiento. El juego demanda un gran esfuerzo por parte del participante y sin embargo, no busca sacarle provecho a ese esfuerzo aparte del juego mismo. Por eso es que, el juego, desde la mirada de Huizinga, es un mundo aislado y cerrado que no busca un fin externo.

Ahora bien, esta experiencia de absorción no está exenta de tensiones. Junto a la fascinación, también hay sentimientos de frustración, de lucha y de desborde, que el participante nombra incluso a través de la metáfora de la "locura", por la intensidad con la que el ajedrez compromete la vida psíquica y afectiva del jugador, describiéndolo como un juego capaz de "dominar la mente humana", de arrastrar al sujeto a una confrontación constante consigo mismo, con sus errores, con sus impulsos y con sus límites.

El ajedrez no es presentado aquí como dos polos excluyentes entre la fascinación y la locura, no es primero uno y después el otro, sino que dimensiones de una misma experiencia. El otro mundo es un espacio de goce, de belleza y de creación, y también de conflicto interior, de exceso y de desgaste, la formación no ocurre a pesar del conflicto, sino en el conflicto. Esta ambivalencia sugiere que la formación comienza a gestarse por la exposición del sujeto a una experiencia que lo desborda y lo confronta con algo que no controla del todo.

Desde esta perspectiva, el ajedrez opera como un suceso formativa en la medida en que introduce una forma de extrañamiento, el participante se reconoce a sí mismo de otro modo en ese "otro mundo", se ve afectado por emociones intensas, se enfrenta a sus propios límites y se deja transformar por una experiencia que no había sido anticipada. La formación aparece como como efecto que emerge de lo vivido, que solo puede ser reconocida y narrada en retrospectiva.

Así, el ajedrez no forma al participante porque le enseñe a pensar mejor o concentrarse más, sino porque lo expone a una forma distinta de habitar el tiempo, el pensamiento y la relación consigo mismo. En ese "otro mundo", el sujeto comienza a experimentar una ruptura con la familiaridad de lo cotidiano, apertura que constituye una condición necesaria para que la formación, entendida como transformación del modo de ser, pueda tener lugar.

6.2.2. Tantas partidas como historias

El ajedrez deja de aparecer únicamente como "otro mundo" para configurarse como un escenario narrativo: "En ese momento solo eran mis cálculos, y mis diálogos con las piezas: tú vas a ser sacrificada, le darás entrada a la dama, la dama cederá el turno al caballo quien va a asestar el golpe final. Las piezas no eran simples figuras, eran personajes vivos, tomaban vida al igual que las palabras en una obra literaria que se entretejen para crear una historia sublime". Las partidas ya no son solo secuencias de movimientos ni ejercicios de cálculo, sino verdaderas tramas en las que las piezas adquieren vida, función y carácter, y en las que el jugador se reconoce a sí mismo como autor y lector de una historia en desarrollo.

En las partidas hay diálogos con las piezas, el participante les asigna roles, destinos y sacrificios necesarios. Las piezas no son objetos inertes, sino personajes que actúan dentro de una estructura de sentido, una pieza se sacrifica y otra asesta el golpe final. Y el tablero se convierte en el escenario de una lucha que se despliega en el tiempo. Esta forma de narrar la experiencia ajedrecística aproxima el juego al campo de la literatura, donde los acontecimientos adquieren significado no por su materialidad, sino por la red de relaciones que los articula.

Las referencias a Borges y a Watson no cumplen una función decorativa ni entretenida en la narrativa, sino que dan cuenta del modo en que el participante comprende su experiencia. El ajedrez es leído como un texto, y cada partida es una historia única, con personajes, tensiones, giros y desenlaces. De este modo, el jugador no se limita a ejecutar movimientos correctos, sino que participa en un proceso de construcción de historias con unos sentidos propios.

Esta dimensión narrativa abre la posibilidad de abordar temas que se viven en el juego. A través del ajedrez, el participante comienza a pensar cuestiones como la guerra, el destino, la libertad y el libre albedrío. El tablero se presenta como un espacio paradójico, porque por un lado está regido por reglas escritas, y por otro, al igual que las posibilidades de movimientos que puede haber en una partida, permite casi una infinidad de narrativas posibles. Así, pueden existir tantas partidas como historias. Abriendo la posibilidad de explorar simbólicamente preguntas que atraviesan la existencia humana en general.

Estas reflexiones que el participante puede hacer no aparecen formuladas en principio de manera teórica y abstracta, sino a través del juego en concreto. La comprensión del ajedrez como

guerra no se reduce a una metáfora externa, sino que emerge del enfrentamiento real con el otro, de la necesidad de anticipar, resistir, sacrificar y decidir en medio de la incertidumbre.

Desde una perspectiva formativa, este núcleo resulta relevante porque muestra cómo el ajedrez opera como mediación simbólica para la comprensión del mundo y de sí mismo. A través del ajedrez, el participante forma una manera de interpretar la acción, el conflicto y la responsabilidad. El juego adquiere así un sentido narrativo, en la que el sujeto se ejercita en la lectura de situaciones complejas y en la toma de decisiones que no pueden garantizarse de antemano.

En este sentido, el ajedrez puede desarrollar sensibilidad frente a la vida. Cada partida es irrepetible, cada historia se construye en el encuentro con el otro, y el significado de lo ocurrido solo puede ser comprendido al final, cuando se mira el desarrollo de la trama en su conjunto. Esta estructura temporal, en la que el sentido emerge restrospectivamente, dialoga profundamente con la idea de formación como proceso abierto, y siempre susceptible de reinterpretación.

Así, el ajedrez aparece como un espacio en el que el sujeto aprende a habitar la tensión entre la regla y la libertad, entre el cálculo y la creación, entre la confusión y el sentido. No se trata de que el juego enseñe sobre la guerra o el libre albedrío, sino que ofrece un escenario simbólico donde estas cuestiones pueden ser vividas, narradas y comprendidas en distintas situaciones de la partida.

6.2.3. El ajedrez como ciencia y disciplina

En un tercer momento, el ajedrez aparece ya no solo como fascinación, relato o estética, sino como una práctica que exige disciplina, método y sistematicidad. Cuando entra a estudiar a la universidad, comienza a recibir clases con Faiber, profesor especializado en psicología. En ese momento el participante ya empieza a vivir un entrenamiento más riguroso, basado en un sistema que le permite encontrar los errores, todo esto de cara a la competencia. Este giro introduce una tensión en la vida del participante, por un lado la espontaneidad, creatividad pasión por el juego, y por otro, debido a esa misma pasión, la necesidad de someterse a un entrenamiento riguroso para poder avanzar competitivamente.

El participante reconoce que, a medida que se involucra más seriamente en el ajedrez competitivo, comienzan a hacerse visibles ciertas carencias en su juego, especialmente en aspectos como las

aperturas y la estrategia. Estos elementos, asociados a la memorización y el estudio sistemático, no resultan particularmente atractivos para él, pues entran en conflicto con aquello que más lo seducía del ajedrez: el ataque, la combinación inesperada, la belleza del sacrificio. El estudio aparece entonces, no como un deseo inmediato, sino como una exigencia externa que se impone desde la lógica del rendimiento.

Bajo la guía del entrenador, el ajedrez comienza a ser presentado como una ciencia, una práctica que requiere constancia diaria, planificación del entrenamiento, análisis de las partidas y control de los procesos de pensamiento. El juego deja de ser exclusivamente un espacio de inspiración para convertirse también en un espacio de trabajo.

De este modo, el participante se enfrenta a la necesidad de transformar su manera de relacionarse con el ajedrez si desea mejorar, ya no basta con el talento, la intuición ni el gusto estético, es necesario sostener una disciplina, incluso cuando no hay ganas de entrenar. La formación aquí no como respuesta inmediata al placer y a la insatisfacción, sino como aprendizaje de la paciencia, del esfuerzo y de la constancia.

Sin embargo, esta incorporación de la sistematicidad no elimina la tensión con la creatividad. El participante reconoce que su inclinación hacia el ataque y su dificultad para interesarse en temas teóricos no desaparecen. Más bien, se integran de manera conflictiva en su proceso de formación. El ajedrez científico no sustituye al ajedrez artístico, sino que convive con él en una relación ambigua, donde la disciplina es asumida más como necesidad que como vocación.

Desde la perspectiva de la formación esa tensión entre la exigencia y el deseo no se resuelve como una armonización de ambas. Al contrario, lo formativo es mantener esa tensión abierta, pues el carácter inconcluso de la situación posibilita que el participante se mantenga en un estado de apertura hacia nuevas comprensiones. En este sentido, mantiene la tensión entre lo que se le exige y aquello que desea. El participante no abandona su manera singular de jugar y pensar el ajedrez, marcada por la creatividad, el ataque y la estética, pero en el alto rendimiento se ve confrontado con los límites de esa misma manera de habitar el juego. La formación acontece, más que como renuncia a sí mismo, como reconocimiento de sus propios límites y como la comprensión de una manera más compleja de relacionarse con el juego.

Entonces, el ajedrez como ciencia y disciplina no aparece en la narrativa como un ideal, sino como una experiencia que obliga al sujeto a reconfigurar su relación con el esfuerzo, el tiempo y el aprendizaje. No toda transformación es placentera ni plenamente elegida, aun así puede ser

significativa. El participante debe habitar la incomodidad, aceptar la tensión entre la pasión y la disciplina, y aprender que el crecimiento no siempre coincide con aquello que inicialmente seduce al sujeto.

6.2.4. Formarse para transmitir

En el último tramo de la narrativa, el ajedrez deja de ser presentado solamente como una experiencia interior y comienza a adquirir un sentido de las relaciones con otros más amplio. En su segundo semestre de la universidad, el participante comienza a dar clases en el grupo formativo del departamento de deportes. Esto ocurrió antes de que haber comenzado sus prácticas pedagógicas de la licenciatura, así que sus primeras experiencias como docente fueron dando clases de ajedrez.

El participante se describe a sí mismo, en su infancia y adolescencia, como una persona introvertida, con dificultades para socializar y para sostener conversaciones prolongadas. La manera en cómo se ve a sí mismo no se presenta como un problema a corregir, sino como un modo de ser que formaba parte de su identidad. El ajedrez, que en un principio lo aislaba del mundo cotidiano emergerlo en un mundo distinto, se convierta, más adelante, en el medio a través del cual comienza a exponerse públicamente y a asumir una posición de guía frente a otros.

La experiencia de enseñar ajedrez en la universidad marca un quiebre importante. Antes incluso de iniciar formalmente sus prácticas pedagógicas, el participante se enfrenta al desafío de hablar frente a grupos numerosos, sostener la atención de los estudiantes y construir un espacio de encuentro alrededor del juego. El miedo inicial, el pudor y la inseguridad dan paso, progresivamente, a la confianza y al disfrute del intercambio. Este tránsito no ocurre de manera intencionada, es más bien de una práctica sostenida en el tiempo.

Lo relevante no es que el ajedrez le enseñe a hablar en público, sino que funcione como escenario simbólico para el encuentro con los otros. El juego opera como un tercero que hace posible la conversación, el vínculo y el reconocimiento. El participante no abandona su carácter introvertido, sino que encuentra una forma de habitar la palabra y la relación con los demás a través del ajedrez.

La metodología usada en sus clases, centrada en el diálogo en torno a las partidas clásicas de los campeones mundiales y a las historias que giran en torno a estas, le permiten construir

sentido a partir de la literatura. Entonces, no es solo la transmisión de contenidos técnicos, sino abrirse a los otros mostrando algo que por tantos años le ha atravesado.

Los comentarios positivos de los estudiantes significan mucho para él, ese reconocimiento externo lo integra en su subjetividad. Empieza a imaginarse como alguien capaz de acompañar procesos educativos, no solo en el ajedrez, sino también en su futura labor como docente de literatura. En este punto, el ajedrez deja de ser un mundo aparte y comienza a articularse con su proyecto de vida.

El efecto formativo que aquí se deja entrever es la transformación de la relación consigo mismo a partir del encuentro con los otros. No es que haya una formación por el desarrollo de habilidades sociales, sino como ampliación de posibilidades de estar en el mundo, es decir, no se convierte en otro, pero sí encuentra que es capaz de ser más de lo que creía posible.

Así, la docencia aparece como una labor donde el ajedrez deja de ser solamente un juego de fascinación, lucha y disciplina, y se convierte en una práctica de acompañamiento y responsabilidad. La formación se manifiesta, finalmente, en la capacidad de abrirse a los otros para que el sentido que se le dé a la existencia propia y de los otros se amplíe.

6.3. Narrativa del participante 3

6.3.1. Ajedrez como mediador simbólico

Acompañado de su padre, de su hermano y de cinco libros de ajedrez que había en la biblioteca, inició la historia del participante 3 con el ajedrez. Este juego no fue algo que él debió aprender, tampoco una obligación, sino un pasatiempo que reunía los domingos a los hombres de la casa. La práctica del ajedrez se vive aquí como un lenguaje común, un modo de estar juntos, donde existe la conversación, el aprendizaje y el afecto.

Las partidas contra su padre, casi siempre perdidas, quedan en su memoria como experiencias llenas de sentido. No se trata solo de derrotas en el tablero, sino de vivencias en las que se pone en juego algo más profundo alrededor del deseo y la confrontación con sus propios límites. El padre, gran aficionado con conocimientos ajedrecísticos básicos, aparece al mismo tiempo como “gran rival y maestro de la vida”, esa doble denominación propone la manera como el ajedrez se convierte en mediador simbólico de su relación, por un lado desplazando el conflicto

del plano directo (padre-hijo) al tablero, y por otro, donde se aprenden modos de enfrentar la derrota, formas de estar con el otro y maneras de sostener el conflicto. Lo mismo pasaba con su hermano, una rivalidad fraterna donde se jugaba más que una partida.

El ajedrez aparece así como un escenario donde se dramatizan tensiones afectivas, permitiendo al niño ensayar formas de enfrentamiento, competencia, frustración y reconciliación. El juego puede estructurar una relación particular con el otro, con el conflicto, y con la pérdida. El ajedrez no rompe el conflicto ni lo soluciona, sino que lo reorganiza, porque tanto la rivalidad como el ajedrez se inscriben en marcos simbólicos compartidos.

Tras un par de años enfrentándose con su padre y su hermano, y otro tiempo recibiendo clases con una profesora que aún conserva como su amiga, el participante juega su primer torneo que queda marcado por una tragedia ¡recibe jaque mate pastor! una derrota humillante que lo enfrenta directamente con el fracaso. Este primer quiebre configura la primera experiencia del límite, donde el participante se enfrenta no solo a la superioridad del otro, sino también a la fragilidad de su propia imagen. La herida que produce la derrota no conduce al abandono del juego, sino, paradójicamente, a una mayor implicación subjetiva, es decir, el participante no se estaba relacionando con el ajedrez desde la distancia, sino desde una experiencia que lo comprometía existencialmente.

El miedo a volver a perder es tan intenso que, llorando, prefiere renunciar a jugar el torneo siguiente, pero es la intervención del padre, a través de una llamada telefónica, la que le permite continuar. El ajedrez comienza a operar como espacio para la elaboración simbólica del conflicto, donde la rivalidad con su padre no destruye el vínculo, sino que lo resignifica. La rivalidad se tramita dentro del ajedrez porque el conflicto se simboliza en el tablero, y eso hace que el vínculo pueda tomar esos matices, el participante quiere abandonar, pero su padre, confrontándolo, no se lo permite. La misma rivalidad con su padre le permite continuar.

Tomar la decisión de jugar el siguiente torneo permite una apertura formativa propia del juego, que es exponerse a lo que le supera y a aceptar el riesgo. El jugador no puede controlar el juego, al contrario, el juego arrastra al jugador a su propia dinámica. El juego siempre desborda al jugador, es más grande que él, y el hecho de que el participante aquí tomara la decisión con ayuda de su padre de jugar, implicó tener la valentía de que el juego lo hiciera suyo de nuevo, arriesgándose a volver a quedar destruido por dentro.

Cobrando nuevamente la compostura, el participante juega el torneo ¡y logra hacer 5 puntos de 5 posibles! Esas victorias y los premios recibidos no aparecen solo como logros deportivos, sino que también se vuelve parte importante en la construcción de la confianza de sí mismo. El libro de Kasparov obtenido, acompañados por los mensajes de la familia escritos allí, deja entrever la dimensión afectiva de este deporte para él. El entorno familiar legitima la implicación del participante con el ajedrez, y de algún modo, lo instituye como espacio legítimo para la construcción de su identidad, dado que allí se articulan situaciones afectivas, relaciones familiares y momentos de reconocimiento que le permiten narrar y comprender su propia trayectoria. Así, el tablero se vuelve un lugar simbólico donde se tramitan conflictos, se ensayan modos de vinculación con los otros y se consolidan formas de confianza en sí mismo.

> Tengo muy presente que en la última página del libro mi familia escribió mensajes de felicitación y pienso que eso fue importante no sólo para mí y para mi confianza, sino para el resto de la familia, especialmente para mi padre. (Ver apéndice 3)

Este primer núcleo permite comprender que los efectos formativos del ajedrez que ocurrieron con el participante se inician con la configuración de una experiencia de las relaciones cargada de significado. Este juego funciona desde el inicio como un símbolo que posibilita la constitución del sujeto, permitiéndole habitar tensiones afectivas, experimentar la pérdida, buscar reconocimiento y ensayar modos de vinculación con la alteridad. Este primer acercamiento al juego deja entrever la formación como un movimiento de su vida en el que se ve continuamente interpelado y transformado por las experiencias que atraviesa.

6.3.2. Un refugio existencial

El tiempo pasa y llega la juventud, un periodo de vida que fue difícil para él: “Ahora que lo observo, creo que fue mi peor época a nivel personal: muchos de mis ideales infantiles se resquebrajaron, no tenía un sentido de identidad muy claro, a nivel familiar atravesábamos por una crisis económica y relacional muy fuerte y me da la impresión de que cada uno de los miembros del grupo estaba bastante sólo. Supongo que no es el escenario ideal para el menor de la casa”.

Aquí, el ajedrez adquiere un nuevo significado, porque deja de ser principalmente un espacio de vínculo familiar para convertirse en un refugio frente a la fragilidad del mundo, donde

puede lidiar con la incertidumbre de la identidad y la soledad, abriendo la posibilidad de reconocerse y encontrar sentido.

En medio de las transformaciones familiares y personales, el ajedrez se va constituyendo en un espacio de estabilidad. En contraste con un entorno experimentado como inestable, el juego aparece como un territorio dotado de reglas claras, estructuras reconocibles y posibilidades relativamente previsibles. Pero este refugio no debe entenderse solamente como un encierro en el mundo del cálculo, sino como un ámbito que posibilita nuevas formas de encuentro, esto porque la experiencia del ajedrez se expande más allá del juego mismo para abarcar algo más amplio, que fue los torneos, viajes, entrenamientos, conversaciones y experiencias con otros.

El participante comienza a experimentar un sentido de comunidad que contrarresta la sensación de desarraigo. De ese modo, el ajedrez no es una actividad individual, sino como un lugar de socialización y de construcción de su identidad, porque a través de los torneos, los viajes y las conversaciones con otros jugadores, el juego se convierte en un mundo social en el que puede reconocerse como parte de una comunidad. Esta pertenencia es significativa para él pues está en un momento de su vida marcado por la sensación de soledad y desarraigo, y así, el juego le ofrece un lugar desde el cual reconstruir su relación con los otros y consigo mismo.

> Creo que no fue tanto acerca del juego lo que aprendí en esos dos o tres años, sino a relacionarme con otras personas por fuera de mi familia, pero sí es muy claro que producto de ese compartir me llené de motivación para ser mejor en el deporte. (Anexo 3)

El participante analiza retrospectivamente la idea de la obsesión por el ajedrez, afirmando que lo más importante de esta etapa no fue el juego en sí mismo, sino el aprendizaje vinculado a la relación con los otros.

Esta reinterpretación, acerca de lo que en un momento pudo vivirse como entrega absoluta al juego, es resignificado después como un proceso de formación con base en las relaciones. La comprensión de la propia experiencia se transforma, mostrando cómo el sentido de lo vivido no es algo concreto y acabado, sino que se reconstruye continuamente desde nuevas posiciones de la vida.

> Ahora que lo pienso, el nombre de este capítulo no se ajusta muy bien a lo que describo, porque lo más importante de aquella época fue la relación con personas que tenían afinidad de intereses con los míos y que en el camino tuve muchos aprendizajes en otras áreas. (Anexo 3)

La formación acontece como una apertura al mundo y a los otros. El sentido que tiene el ajedrez se expande más allá del tablero, implicando también a personas que tienen ese mismo gusto por el juego, y de ese modo, disfruta el juego gracias a la compañía que este le ofrece, compañía que para él fue tan importante en ese momento donde su familia ya no le proporcionaba ese "refugio".

6.3.3. Más allá del cálculo

En aquellos días aparece una experiencia que introduce una fisura en la manera como el participante había venido comprendiendo el ajedrez, y con él, su mundo. Tuvo una derrota diferente, al principio parecía una derrota más. Se queda analizando un poco la partida con su oponente, le da la mano también como es costumbre, pero cuando se levanta de la mesa y da la espalda, escucha un vaso que se reventó en el piso, mira hacia atrás y ve a alguien tratando de no caer al suelo, mientras lleva la mano a su corazón con cara de preocupación y fatiga. El infarto sufrido por Jairo Gómez, que había acabado de ser su contrincante, irrumpe en el espacio simbólicamente ordenado del ajedrez y la competencia.

Hasta este momento del relato, el ajedrez se había configurado como un mundo relativamente cerrado, regido por la lógica del cálculo, la previsión y el control. Esta concepción entra en crisis cuando lo imprevisible entra en escena, dejando ver la fragilidad del cuerpo, y la posibilidad real de la muerte.

Aunque el participante señala que el evento no fue vivido como algo traumático, su inclusión en la narrativa no es casual. Este suceso puede comprenderse como un acontecimiento que quiebra la ilusión de autosuficiencia en el mundo del ajedrez. La competencia, que hasta entonces parecía regirse por la lógica de la estrategia, se ve atravesada por la dimensión trágica de la existencia humana. Este evento introduce una sensación de vulnerabilidad que desborda cualquier cálculo. La vida, en su dimensión más elemental, se impone sobre la estructura formal del juego. El ajedrez dejó de ser un mundo autónomo para abrirse a la fugacidad incomprensible de la vida.

Desde la perspectiva de la formación, este momento resulta particularmente significativo. La formación no acontece en la seguridad del dominio técnico, sino, al contrario, con aquello que desestabiliza, cuestiona al sujeto y no puede ser resuelto. El sujeto se ve confrontado con la

finitud, con lo que no puede dominar, con aquello que no puede ser integrado plenamente en esquemas racionales. En este sentido, el episodio del infarto opera como un quiebre de la cosmovisión, pues se cae en cuenta de que la existencia no es un sistema cerrado, sino un acontecer expuesto a la contingencia.

Lo que aquí se deja entrever es una comprensión más trágica y humilde de la condición humana. La formación es descentramiento, con lo cual el sujeto abandona progresivamente la fantasía de control para reconocerse como ser finito, vulnerable y expuesto.

Así, este núcleo permite comprender cómo el ajedrez deja de ser un espacio de refugio para convertirse en un lugar de confrontación con los límites del sentido. Lo que le dio una sensación de certeza y seguridad en un principio se volvió intrigante, puesto que el ajedrez fue permeado por la vulnerabilidad humana. La formación como transformación del horizonte existencial desde el cual el sujeto interpreta su propia vida a partir de la consciencia de la muerte.

6.3.4. El propio brillo

Al año siguiente, emerge una tensión muy profunda en el proceso formativo del participante, la vivencia simultánea del mayor brillo deportivo y la decisión de renunciar al proyecto de consagración en el ajedrez. La experiencia en Europa, lejos de consolidar su identidad como ajedrecista de muy alto rendimiento, se convierte en un punto de inflexión que configura su horizonte en la vida.

Ya el participante tenía un nivel muy alto, ingresó a estudiar ingeniería en la UdeA pero no le convenció, entonces decidió, junto con la motivación de su padre, en enfocarse de lleno al ajedrez. Fueron muchas horas de entrenamiento diario. Al año siguiente, con el apoyo económico de sus tías y el apoyo moral de su familia, pudo estar tres meses compitiendo en España. Durante su estancia allí, el participante alcanza los logros más destacados en su trayectoria, incrementa 200 puntos de Elo[1], obtiene premios económicos y logra sostenerse con eso en condiciones de precariedad. Este contexto de exigencia le permite desenvolverse incluso ante lo incierto que provoca estar tan lejos de su hogar y de su familia, al punto de reconocer que “uno puede llegar a sacar sus mejores frutos en los tiempos de mayor sequía”. Allí tuvo que confrontar sus propios límites y sus fortalezas de manera constante.

[1] El sistema de puntuación Elo en ajedrez mide la fuerza de un jugador basándose en resultados contra otros rivales.

Sin embargo, este mismo escenario propicia un quiebre del ideal que hasta entonces había orientado su proyecto deportivo. El contacto directo con la vida cotidiana de los grandes maestros, marcada por la inestabilidad económica y la precariedad material, desestabiliza la imagen idealizada del ajedrecista profesional. Aquello que durante años había funcionado como horizonte de sentido comienza a perder consistencia, dando lugar a una reorientación importante. En este contexto de mayor brillo es donde emerge una decisión que desborda las lógicas habituales del progreso: "en mi momento de mayor brillo decidí hacerme opaco de nuevo".

Esta afirmación no fue una decisión motivada por el fracaso. Las cosas se estaban dando, e incluso en medio de las dificultades que implica estar muy ajustado de dinero, lograba sacar sus mejores frutos. La decisión, entonces, no surge de la imposibilidad, sino de una transformación en la manera de comprender el sentido del camino que estaba recorriendo. El encuentro directo con los grandes maestros, introduce una fisura en la imagen del ajedrez como realización. Aquello que antes existía como promesa comienza a existir como cuestionamiento.

"Hacerse opaco" nombra, en este sentido, una experiencia de pérdida. No se trata simplemente de elegir otro camino, sino de suspender una imagen ideal de sí mismo como ajedrecista de alto nivel, una figura cargada de expectativas y de reconocimiento. La opacidad no es sinónimo de indiferencia ni de cierre, sino de una retirada del brillo, de la excepcionalidad, de la visibilidad que acompañan al éxito deportivo. Es una palabra dura porque da cuenta de una decisión que implica dejar de ocupar un lugar privilegiado, aun cuando ese lugar seguía siendo posible.

Esta decisión no se presenta como una reconciliación ni como la superación del conflicto. Por el contrario, el relato deja entrever que hay algo que persiste. La referencia posterior a la dificultad de reencontrarse con la imagen deportiva de años atrás, así como la permanencia de la fantasía del título de MI, muestran que el deseo no desaparece. La renuncia no es total, es incompleta, atravesada por tensiones que el participante reconoce.

Desde esta perspectiva, el proceso formativo no se comprende como la realización de un ideal, sino como la capacidad de desprenderse de una identidad previamente afirmada, aun cuando esta identidad haya sido socialmente validada y personalmente deseada. Este proceso implica una forma de enajenación de sí, el participante se distancia de su propia imagen, cuestiona su lugar en el mundo del ajedrez y se abre a otras posibilidades de ser y de estar. Así la

formación no acontece como un fortalecimiento del yo, sino como su descentramiento, como la capacidad de ver su identidad dejando emerger nuevas preguntas, intereses y sentidos.

Aquí la formación aparece como un proceso marcado por la interrupción, el quiebre y la reapertura del sentido, más que por la continuidad lineal de su desarrollo. Formarse no es llegar a ser algo definitivo, por eso la formación no puede ser un objetivo; es aprender a habitar la inestabilidad y la incertidumbre, y abrirse a nuevas formas de comprensión de sí y del mundo.

6.3.5. Formarse para transmitir

Pasaron casi 10 años, tiempo ocupado por la formación académica, el ejercicio profesional y los logros laborales, sin embargo, emerge en su vida una experiencia de vacío y pérdida de sentido. Ninguna de las actividades que antes le resultaban significativas logra ahora movilizar su deseo. Es en este contexto, y no como resultado de una búsqueda intencionada, cuando el ajedrez llega nuevamente a su vida de manera fortuita. Un día cualquiera, encerrado en su casa por la pandemia, observó su vieja biblioteca de ajedrez y cuando menos pensaba ya estaba hojeando uno de sus libros, y en ese momento, su estudio del juego comenzó nuevamente. Abrir un libro se convierte en un acontecimiento que reactiva el vínculo dormido y que crea un nuevo horizonte de sentido. Esa experiencia permite comprender el carácter no intencional de la formación, no se trata de un proceso dirigido por objetivos conscientes, sino de una transformación que se revela solo en retrospectiva, cuando el sujeto logra otorgar sentido a lo vivido. No hubo ninguna razón para estar mirando la biblioteca, tampoco un deseo consciente de estudiar ese libro y menos aún de retomar el ajedrez, sin embargo, eso pasó, haciendo que durante seis meses no dejara de pensar en volver a jugar.

Este retorno al ajedrez se configura, además, bajo una lógica distinta a la de su etapa anterior. Mientras que en su juventud el juego estaba ligado a una apuesta por el futuro y la proyección de una identidad ideal, ahora se experimenta como una forma de habitar el presente. “Antes era como si estuviéramos apostando nuestro futuro con el ajedrez, pero ahora se siente como si se estuviera jugando el presente”, las palabras de su amigo quedaron resonando en él. Así, el ajedrez deja de ser un medio para alcanzar una meta lejana y se convierte en una experiencia en sí misma.

Sin embargo, esta apertura al presente no supone la anulación del deseo. Las ganas de obtener el título de Maestro Internacional persisten. Pero lejos de resolverse en términos de contradicción, este vaivén entre el deseo y la vivencia del presente parece integrarse armónicamente, permitiendo al participante sostener una búsqueda abierta, sin quedar atrapado en la lógica de la exigencia y el rendimiento.

Además, hay otro lugar desde el cual el participante comienza a vivir el ajedrez, que es a través de la enseñanza, gestión y psicología. Esto marca un cambio, porque ya no está centrado en el progreso individual sino también en el proceso formativo de los demás "el ajedrez deja de ser una experiencia centrada exclusivamente en sí mismo para convertirse en una práctica que no tiene que ver solo conmigo". Entonces, hubo un tránsito desde la lógica del rendimiento y la superación personal hacia una comprensión del ajedrez como lugar educativo social y ético. El juego, que en etapas anteriores había funcionado como refugio, desafío y proyecto identitario, se transforma ahora en un espacio de responsabilidad con los otros, donde la experiencia acumulada se pone al servicio de otros procesos formativos. Así el ajedrez deja de ser solo un fin en sí mismo para volverse medio educativo, una vía para propiciar experiencias significativas en la vida de otros.

Este desplazamiento revela un ensanchamiento del horizonte de comprensión. El sentido del ajedrez se expande más allá del tablero y de la competencia, integrándose en una trama de relaciones intersubjetivas que resignifican su valor. La formación, en este punto, no se expresa como acumulación de logros, sino como apertura al otro, como capacidad de reconocer la alteridad y dejarse afectar por ella: "Me he dado cuenta que el ajedrez en mi vida no tiene que ver sólo conmigo, que también puede ser algo transformador para las realidades sociales de muchas personas, que así como el ajedrez me sirvió tanto en mis años de adolescencia, también puede ser refugio y puede ser motor para la vida de otras personas. Yo quiero estar allí, acompañando esos procesos".

7. Discusión

Mientras que los antecedentes de esta investigación abordan el ajedrez como una herramienta orientada al desarrollo de habilidades y competencias medibles, en esta investigación se aborda los efectos formativos del ajedrez desde una perspectiva de la formación entendida como un proceso de transformación subjetiva y de apertura al mundo y a los otros. A continuación, se va a contrastar la concepción de la formación de los antecedentes y la que esta investigación propone, a la luz de los hallazgos encontrados en las narrativas.

En principio, se pudo hallar que el primer participante comenzó a jugar ajedrez para refugiarse de una escuela que medía sus capacidades y le decía “no eres tan bueno”. Parece difícil pensar, hasta irónico, en la posibilidad de dar cuenta de este hallazgo a través de pruebas de medición, justamente el tipo de pruebas que lo agobiaron y que, por lo tanto, huyó de ellas recurriendo al ajedrez. Este deporte fue un refugio para él porque su experiencia no se podía reducir sencillamente a un resultado, y también porque nadie tenía la expectativa sobre él, ni siquiera él mismo, de que este juego le sirviera para algo.

En los antecedentes se asumía la formación por competencias como una serie de habilidades acumuladas para que el estudiante supiera qué hacer, cómo debe desempeñarse y qué responder a las diferentes circunstancias de la vida. A él le ocurrió justamente lo contrario. La imposibilidad de entender por qué no había ganado esa partida lo marcó por años. Mientras que el enfoque por competencias hubiera tenido una respuesta, él tuvo que habitar la pregunta, quedando vulnerable frente al límite de su comprensión, y por lo tanto, con una disposición de apertura, a la espera de que la respuesta algún día pudiera llegar. La perspectiva de la formación aquí presentada es precisamente eso que hace que el mundo no se vea como algo cerrado, resuelto o algo por resolver, sino como un modo de habitar la incertidumbre, dando lugar a la sensibilidad frente a la vulnerabilidad de la vida, y a la espera serena de que algo que no haya sido previsto que pase, pase…

Hubo un momento en su trayectoria, donde su relación con el ajedrez sufre una transformación negativa al quedar atrapado en la lógica del rendimiento y la exigencia externa e interna. Cuando el valor de una práctica depende solo de los resultados que produce, se corre el riesgo de subordinar la experiencia subjetiva a un ideal de productividad. Así, el sentido queda

encerrado entre ganar y perder, mientras que la formación es dejar que ese sentido que está encerrado se abra.

Y claro, puede haber un sentido más amplio que eso, como el participante lo dejó ver después, pero implica la disposición de que el sentido esté en un constante proceso de transformación hacia algo más amplio. El problema de las mediciones es que el «sentido» está dado de antemano cuando estas pruebas se diseñan, y así, este pueda quedar estático. Entonces, por ejemplo, si se valida el resultado que se tuvo en un test de habilidades sociales, se asume que las habilidades sociales son algo necesario, y que las razones de eso son indiscutibles. Entonces, las evaluaciones tienen premisas, y si esas premisas no se cuestionan y se van reformulando a un nivel profundo, pueden derivar en algo meramente instrumental.

De ese modo, la formación implica la búsqueda de un sentido más amplio, y el participante lo encuentra cuando se da cuenta de que el rival con el que gana o pierde, también es un ser humano como él. En ese momento, la vida del otro y su historia quedan en primer plano, dado que la relación con el otro es más compleja y tiene un sentido más profundo que el resultado de la partida. El otro se vuelve un fin y no un medio, porque es con el otro que se puede construir sentido.

La sensibilidad hacia el mundo y hacia los otros, más que conseguirse por medio del desarrollo de habilidades personales, es más bien con el desapego de sí mismo. Las pruebas estandarizadas hacen que los resultados tengan una finalidad última, provocando que el sentido de las relaciones que están detrás pueda quedar relegado.

A diferencia del objetivo de los test, cuyo propósito es lograr calcular los efectos que cierto modo de educación va a tener sobre los individuos, los hallazgos de esta investigación proponen que los efectos solo se pueden observar en retrospectiva, y que esta interpretación de las experiencias vividas puede dar lugar a la formación, en tanto que el sujeto adquiere un sentido más amplio de su trayectoria en la vida. El participante se pregunta sobre cuál carrera quisiera estudiar, y el sentido que le da a la mirada retrospectiva de su vida permite que se decante por las matemáticas, puesto que, para él, la relación entre esa disciplina y el ajedrez es muy estrecha. No se trata de una relación instrumental de transferencia de habilidades, como lo plantearía un test de vocación profesional por ejemplo, sino del descubrimiento de una afinidad de sensibilidades. El placer intelectual y la satisfacción del descubrimiento en las matemáticas lo movilizan de igual manera que encontrar una jugada precisa en el tablero.

El desarrollo de capacidades, habilidades y competencias buscan que las personas sean mejores, que tengan más herramientas para desempeñarse, y que incorporen más elementos para sí mismas. No obstante, la narrativa del participante muestra que la formación implica no solamente lo que se incorpora, sino la sensibilidad y el tacto con los otros. Su manera de enseñar ajedrez está atravesada por una interpretación más amplia de experiencias cargadas de emoción, tensión, alegría y confusión que tuvo durante su vida ajedrecística. Eso hace que su enseñanza no quede reducida a los conocimientos técnicos, cuyo alcance de tal capacidad pueda haber sido evidenciado por un examen. Pero el sentido va más allá, puesto que la interpretación de la experiencia vivida deviene en la sensibilidad para proteger los procesos formativos que acompaña. Al interpretar su propia historia, el sujeto no solo comprende lo vivido, sino que se vuelve capaz de reconocer su fragilidad y complejidad en los otros.

Por otro lado, con el segundo participante ocurre que para él el ajedrez era como habitar un mundo distinto, uno que no tenía una finalidad diferente a sí mismo. Sus partidas y las historias que hace con las piezas no tienen un objetivo externo, sus narrativas que hace sobre el juego no son un medio para lograr algo más. El participante se vuelve uno con el juego, puesto que el juego lo atrapa en su espíritu y hace que él se descentre de sí mismo. Está en otro mundo en la misma medida en que él es otro, lográndose liberar del peso de la voluntad. De ese modo, el individuo se forma porque se logra ver como otro, y no porque sea un "uno solo" más hábil o capaz, que es la apuesta del enfoque de las competencias, acumular en el individuo una serie de habilidades que lo vuelven más capacitado para afrontar las demandas de la vida. La formación es la apertura a la posibilidad de ser otro, no de ser el mismo sujeto mejorado. Perderse a sí mismo es condición para la formación, pero para el enfoque por competencias eso es inadmisible, por eso el intento de controlar y cal cular el devenir de la formación.

La relación que el participante tuvo con las exigencias de un entrenamiento competitivo estuvo marcada por tensiones, especialmente entre la creatividad que lo caracterizaba con una sistematicidad del entrenamiento. El aumento de su nivel de juego se evidenció con el elo y otras estadísticas, sin embargo, lo formativo fue cuando él tuvo que manejar el deseo para canalizarlo hacia un estudio más juicioso con miras a ser un mejor jugador. El participante en este momento tuvo que abandonar la comodidad y el placer de solo jugar partidas rápidas en una plataforma virtual de ajedrez, para entrenar de manera rigurosa con el fin de ser un jugador más completo. De ese modo, el individuo se aleja de sí mismo y de sus deseos momentáneos para preguntarse

cómo sería mejor llevar la práctica del ajedrez. Las estadísticas dan cuenta del progreso y los resultados, no obstante, eso no es suficiente, porque el sentido que el participante le adjudica a ese progreso es más amplio. El valor formativo no radica únicamente en el avance observable, sino en la manera en que este es interpretado, resignificado e integrado en la comprensión que el sujeto construye de sí mismo y de su trayectoria. Los datos registran cambios, pero no explican qué significan esos cambios para quien los vive, y si no se comprenden qué significan esos cambios, no se sabe si transformaron algo en su manera de ser y de habitar el mundo, y la formación ocurre precisamente ahí, no en el cambio mismo sino en su sentido.

La narrativa del segundo participante termina parecida al del primero. Para ambos, ha sido muy importante la labor de la enseñanza del ajedrez. En la segunda narrativa, el participante expresa cambios en la manera de comportarse con las personas debido a la enseñanza, cambios relacionados con el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, y mayor confianza para hablar en público. No obstante, lo más importante desde una perspectiva formativa fue el hecho de que el mismo juego que en su niñez lo aisló, ahora se vuelve un puente para construir sentido con el otro. Lo que en un primer momento fue habitar en soledad otro mundo lleno de literatura, historias y ajedrez, ahora ese mundo lo puede hacer suyo para compartirlo con los otros en medio de las clases. Asimismo, la formación es una enajenación de sí mismo para después volver otra vez con una disposición más amplia hacia el mundo y los otros. El participante cuando estaba en otro mundo era otro, y años después regresa con ese mundo integrado en él, dándole la posibilidad de compartirlo en medio de la práctica del ajedrez con mayor sensibilidad. Es probable que un test de habilidades sociales o uno de autoconfianza hubiera confirmado lo que pasó con el participante en el momento de comenzar a dar clases, y de ese modo respaldar el uso del ajedrez en las instituciones educativas para poder desarrollar dichas habilidades, sin embargo, esas pruebas no hubieran podido profundizar en los motivos que llevaron al participante a relacionarse con sus estudiantes a través de algo que por tanto tiempo ha sido tan importante para él, y menos aún haber podido medir el sentido que ha construido y que puede seguir construyendo con otros alrededor de la literatura y el juego.

La historia del tercer participante con el ajedrez comienza en su hogar, jugando contra su hermano y su padre. Este juego fue un escenario de socialización familiar. Mientras que los antecedentes evaluaban el ajedrez como una herramienta para el desarrollo de habilidades sociales o la resolución de conflictos mediante escalas estandarizadas, la narrativa de este

participante revela que el juego funciona, no como un medio, sino como un fin en sí mismo dado que el tablero era un lenguaje común y un modo de estar con el otro. Jugar no es un escenario para mejorar una conducta, sino un espacio donde se dramatizan tensiones afectivas, no se resuelve el conflicto, sino que se reorganiza. En lugar de ser un entrenamiento en competencias sociales, el ajedrez permitió desplazar la rivalidad directa con su padre y con su hermano hacia el terreno simbólico del tablero, posibilitando una forma de vinculación que no destruye el afecto, sino que lo resignifica. Más allá de la posibilidad de poder medir el "desarrollo emocional" a través de porcentajes, el efecto formativo reside en la huella afectiva de las partidas perdidas los domingos y en el reconocimiento familiar, simbolizado en los mensajes escritos en un libro de Kasparov, más que un puntaje de autoestima.

Los enfoques instrumentales verían una disminución del nivel de autoestima debido a ese jaque mate pastor que fue tan doloroso para él, sin embargo, para el participante, esta fue una experiencia del límite que lo enfrentó a la fragilidad de su propia imagen y lo obligó a habitar la vulnerabilidad del riesgo, y de ese modo, comenzar a aceptar la derrota y la pérdida como parte de la vida. La confianza ganada por el participante no fue un resultado garantizado, sino de un acontecimiento de sentido que emergió de la interacción entre su deseo, su historia familiar y la fascinación del juego. Frente a la lógica de la competencia y el desempeño, el ajedrez se volvió un mediador que permite al sujeto constituirse y ensayar modos de relación con la alteridad y lo desconocido, ininteligibles para la métrica tradicional.

El ajedrez fue tomado por el participante como un "refugio existencial", este modo de ver el juego se opone a la idea del ajedrez como herramienta para el desarrollo de habilidades sociales o de capacidad de adaptación. Mientras que ese enfoque hubiera evaluado el ajedrez por darle la capacidad al sujeto de volverlo más funcional o resiliente, el ajedrez fue un refugio con reglas claras frente a la incertidumbre de la realidad, de la soledad y del desarraigo familiar. El juego no fue un medio para ajustarse al mundo, sino un espacio de habitarlo de otro modo.

Se muestra también aquí el carácter retrospectivo de la formación, pues el participante reinterpreta su historia, y lo que en un principio era una obsesión por el juego, hoy lo comprende como un escenario en el que se podía sentir seguro con compañeros en medio de la fragilidad de la vida. La formación no tiene un carácter lineal y está latente en la narración de la propia trayectoria, de ese modo, la reconfiguración del sentido es algo que no se puede anticipar con una prueba estandarizada.

La formación trasciende la lógica del control técnico y la previsión que caracteriza a los enfoques instrumentales. El suceso de la muerte de su oponente justo después de terminar una partida es un acontecimiento que trasciende la lógica del control. Ni la perspectiva del rendimiento ni de las habilidades logran comprender totalmente la condición humana. La muerte incluso se le escapa al sentido. Las palabras no alcanzan, pero lo que no se puede decir no es la ausencia de sentido sino el exceso de este. La muerte, al contrario de la acumulación, es la entrega. Mientras que la acumulación es una búsqueda de retener y aumentar algo, la entrega responde al flujo constante de la vida. De ese modo, mientras que las competencias no son congruentes con lo pasajero de la existencia, la formación asume lo pasajero como lo natural e inevitable de la vida. La conciencia de la muerte y de lo impermanente devienen como sensibilidad y compasión por el sufrimiento de los otros.

Desde una perspectiva instrumental, el desempeño del participante en España representaría el resultado ideal y el punto máximo de rendimiento que los antecedentes buscaban a través de métricas de competencia. Desde ese punto de vista, el participante experimentó la resiliencia, la capacidad de adaptación, el desarrollo de la confianza y de las habilidades sociales, el control emocional, la autonomía, entre otras variables que evaluaban, sin embargo, la formación acontece de manera paradójica cuando el sujeto, en su momento de mayor visibilidad y logro ajedrecístico, decide “hacerse opaco” y renunciar al proyecto de consagración profesional.

Esta decisión desborda la lógica de las competencias, que suelen entender la educación bajo una relación lineal de causa-resultado orientada a la productividad y la competitividad en un mundo globalizado. Abandonar la práctica en el pico del rendimiento podría leerse como un fracaso del proceso, no obstante, eso implicaría que el participante quedara con un sentido del ajedrez reducido, quedando solamente en la dualidad del éxito y del fracaso. Sin embargo, el hecho de dejar el ajedrez no fue por sí mismo formativo, lo formativo radica en la posibilidad de sustraerse a una lógica de reconocimiento externo que definía su valor, abriendo así un espacio para reconfigurar su relación consigo mismo más allá del rendimiento. La renuncia no implica pérdida, sino una transformación en la manera de comprender lo que significa ser y valer, desplazando el centro desde el éxito visible hacia una búsqueda de sentido más amplia.

Mientras que los antecedentes de la investigación se preguntaban por el desarrollo de habilidades sociales como una capacidad de adaptación individual, este relato muestra que la verdadera dimensión social de la formación no es una herramienta que se adquiere, sino una

disposición ética que surge cuando el sujeto deja de estar centrado en sí mismo. Tras un periodo de vacío existencial, el retorno al ajedrez un día cualquiera durante la pandemia, que por cierto reafirma el carácter retrospectivo de la formación, revive el deseo de jugar ajedrez, y despierta el gusto por la enseñanza también. El participante asume esta tarea no como una responsabilidad técnica, sino entre un puente entre el mundo del juego y la realidad social de las personas, permitiendo que el ajedrez sea para otros el refugio y el motor que alguna vez fueron para él. Ese sentido de la enseñanza no hubiera sido posible sin la interpretación de su historia, porque de haber sido así, hubiera sido suficiente con la trasmisión de conocimientos técnicos, dejando de lado la sensibilidad y el tacto por los procesos formativos de sus alumnos.

8. Conclusiones

A la luz de los hallazgos de esta investigación, se concluye que el ajedrez constituye un espacio de formación en el que el sujeto no se limita a desarrollar habilidades, sino que experimenta transformaciones en su manera de comprenderse a sí mismo, a los otros y al mundo. La formación no aparece como un resultado técnico ni como un estado alcanzado, sino una transformación del modo de percibir que se derrama sobre la sensibilidad del jugador como un proceso de transformación, en el que el sentido de la experiencia se va configurando a lo largo de la trayectoria en la vida.

Los efectos formativos de la práctica del ajedrez solo pueden comprenderse en retrospectiva. El sentido de las experiencias vividas —el ajedrez como un lugar seguro, como refugio existencial, como modo de relacionarse con las matemáticas— no está dado en el momento que ocurren, sino que es una huella que emerge cuando el individuo narra su pasado y le da coherencia a su historia. La formación se revela, por tanto, como un proceso abierto que depende de la sensibilidad del sujeto para reinterpretar sus experiencias a lo largo del tiempo.

El ajedrez funciona como un —mediador simbólico— que organiza la relación del sujeto con los otros y con el mundo. Más que algo individual, el tablero es un escenario donde se dramatizan tensiones afectivas y se tramitan conflictos, permitiendo el reconocimiento de sí mismo en el otro. El ajedrez actúa como un lenguaje propio que facilita el vínculo familiar y la construcción de comunidad, desplazando el conflicto del plano directo al plano simbólico del tablero. A partir de lo anterior, el ajedrez deja de ser un medio para convertirse en un elemento del espíritu, en el que el sujeto habita y se transforma. El juego es una experiencia de absorción que no busca sacarle provecho al esfuerzo aparte del juego mismo, es un mundo aislado que no busca un fin externo, puesto que su fin es su propia consecución. Tomar el ajedrez como un medio, subordina la experiencia lúdica y existencial a un ideal de productividad que le es ajeno.

De igual modo, la formación no conoce objetivos que le sean externos. Esta se diferencia del cultivo de capacidades en que este último es un medio para un fin. Por el contrario, en la formación, el sujeto se apropia de aquello a través de lo cual se forma. En esta investigación, el ajedrez no fue algo que los participantes utilizaron y luego desecharon una vez que habían obtenido una habilidad. Lo incorporado no pierde su función, sino que se guarda y su integra en su modo de percibir el mundo.

La formación no es una incorporación de herramientas para sí mismo, al contrario, el abandono y la pérdida de sí mismo son fundamentales en el proceso formativo. Al entrar en—otro mundo—en el que el sujeto no está simplemente practicando un deporte, está viviendo un proceso de extrañamiento en el que su yo inmediato, con sus preocupaciones, se desvanece para ser absorbido por el espíritu del juego, donde después vuelve al mundo con mayor sensibilidad pudiendo compartir el sentido encontrado con los otros en medio de los procesos de enseñanza. El proceso formativo en el ajedrez no se agota en el proceso técnico, sino que se nutre con la ruptura de lo inmediato, que ocurre cuando el sujeto se enfrenta a aquello que no puede controlar. La formación acontece con la exposición al riesgo y a lo imprevisible, donde el juego se hace dueño del jugador y lo desborda.

Habitar la vulnerabilidad se manifiesta en experiencias de finitud, como el remordimiento por no haber encontrado la —jugada perfecta—que se escapó y que retorna en los sueños como una pregunta abierta sobre la propia limitación. Asimismo, eventos trágicos como la irrupción de la muerte quiebran la ilusión de autosuficiencia y control racional, obligando al sujeto a reconocerse como un ser finito y expuesto a la contingencia. En este sentido, formarse no es alcanzar una meta técnica, sino desarrollar la sensibilidad para habitar la incertidumbre y la fragilidad de la vida, transformando la herida del error o la derrota en una disposición de apertura hacia lo desconocido.

La —clausura del sentido—ocurre cuando la práctica del ajedrez queda atrapada en la lógica del rendimiento, la autoexigencia y el resultado inmediato. En este estado, el juego deja de ser un espacio de exploración para convertirse en un medio técnico o una prueba constante de valía personal, donde la necesidad de control elimina la posibilidad de la formación, que es siempre apertura a lo imprevisto. Esta clausura reduce el horizonte del sujeto a la particularidad del éxito o el fracaso, suspendiendo momentáneamente el carácter dialógico del sentido. Por el contrario —la reapertura del sentido— exige un ascenso a la generalidad, lo cual implica el sacrificio de los objetivos privados y del deseo de brillo personal para elevarse hacia un punto de vista más amplio. Esta apertura se produce a través de la enajenación, donde el sujeto toma distancia de su propia imagen idealizada, para retornar a sí mismo con una comprensión renovada.

Es precisamente en la renuncia al control, donde el ajedrez y la formación recuperan su dimensión existencial, permitiendo que el otro deje de ser solo un rival para convertirse en un fin en sí mismo, con quien se construye sentido de forma compartida. Así, la formación se confirma

como un proceso retrospectivo donde la clausura previa se resignifica como una huella necesaria para alcanzar una **sensibilidad ética y un tacto** más profundos ante el mundo.

Finalmente, el trabajo concluye que la formación se expresa en una disposición ética hacia el otro, manifestada en la transmisión. Los participantes demuestran que haber habitado el dolor, la presión y la fascinación del juego les otorga el tacto que les permite cuidar y orientar los procesos formativos de sus alumnos. La enseñanza del ajedrez se revela como el gesto mediante el cual el sujeto integra el sentido de su trayectoria personal para convertirla en un puente que abre horizontes de sentido para los otros.

9. Recomendaciones

A partir de los hallazgos de la presente investigación, se abren diversas posibilidades para el desarrollo de futuras indagaciones en torno a la relación del ajedrez y la formación.

En primer lugar, se sugiere profundizar en el abordaje metodológico de corte narrativo incorporando espacios de diálogo con los participantes, tales como entrevistas o círculos de conversación. Esto permitiría explorar con mayor detenimiento aquellos sentidos que, si bien se insinúan en la escritura, no siempre logran ser plenamente expresados, atendiendo a la dimensión de lo no dicho que caracteriza a lo hermenéutico. En segundo lugar, resulta pertinente ampliar el espectro de participantes, considerando trayectorias diversas en términos de género, edad, niveles de rendimiento y contextos socioculturales. Esto posibilitaría enriquecer la comprensión de los efectos formativos del ajedrez, reconociendo la pluralidad de experiencias que pueden emerger en relación con esta práctica. De la misma manera, se sugiere hacer investigaciones de este tipo con diferentes deportes, lo que amplía el panorama de estudio al respecto.

En tercer lugar, se recomienda avanzar en el desarrollo teórico del concepto de formación desde otras perspectivas, explorando sus posibles articulaciones con otros enfoques que abordan la subjetividad, tales como el psicoanálisis, la estética y la filosofía del lenguaje. Esto permitiría profundizar en dimensiones que, aunque emergen en esta investigación, no fueron abordadas de manera exhaustiva, como el lugar del deseo, la experiencia del límite, la frustración, y la relación entre el lenguaje y la formación. Asimismo, se sugiere investigar la relación entre el ajedrez y la formación en contextos educativos formales, no desde una lógica instrumental centrada en el desarrollo de habilidades, sino atendiendo a la experiencia de los sujetos. En ese sentido, sería valioso indagar cómo pueden configurarse espacios educativos en los que el ajedrez no solo sea enseñado como técnica, sino vivido como una práctica que posibilita procesos de reflexión, encuentro y transformación. Finalmente, se considera relevante desarrollar estudios de carácter longitudinal, esto es, que sea a lo largo de mucho tiempo. Dado que la formación, tal como se mostró en esta investigación, solo puede ser comprendida en retrospectiva, este tipo de estudios podría aportar una comprensión más amplia de los procesos formativos en el marco de trayectorias de vida.

10. Referencias

Aguilar, L. A. (2004). La hermenéutica filosófica de Gadamer. *Sinéctica*, (24), 61–64

Aciego, R., García, L., & Betancort, M. (2016). Efectos del método de entrenamiento en ajedrez, entrenamiento táctico versus formación integral, en las competencias cognitivas y sociopersonales de los escolares. Universitas Psychologica, 15 (1) 165-176. http://dx.doi.org/10.11144/Javer ia na.upsy15-1.emea

Ángel Pérez, D. A. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudios de Filosofía*, (44), 9-37

Baudelot, C., & Leclercq, F. (2008). *Los efectos de la educación*. Del Estante Editorial.

Bejarano, C. A. (2019). *La investigación educativa. Una mirada orientada hacia la comprensión y el sentido pedagógico*. Universidad Católica de Santa Fe

Beltrán, J. A. (2007). *La comprensión y el diálogo en Hans Georg Gadamer* [Trabajo de grado de licenciatura, Universidad de San Buenaventura]. Repositorio Institucional.

Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4*(1). http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html

Caillois, R. (1958). *Teoría de los juegos: Ensayo.* Editorial Seix Barral.

Concejo de Medellín. (2025). *Proyecto de Acuerdo No. 005 de 2024*. Medellín, Colombia.

Díaz Mora, J. L. (2021). *El ajedrez como una herramienta psicopedagógica para desarrollar habilidades: cognitivas, emocionales y sociales en los discentes*. Universidad Tecnológica Indoamérica, Quito, Ecuador.

Dueñas Segovia, F. O., Enríquez Caro, L. C., Mendoza Mendoza, L. M., & Castro Bermúdez, I. E. (2019). El ajedrez como herramienta pedagógica para el desarrollo de la concentración de los estudiantes. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 10(2), 195–202.

Duero, D. G. (2006). Relato autobiográfico e interpretación: una concepción narrativa de la identidad personal. *Athenea Digital, (9)*, 131–151. https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n9.290

Flores Macías, G. (2018). Metodología para la investigación cualitativa fenomenológica y/o hermenéutica. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 17-23

Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones, 7*(1), 201–229. https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267

Gadamer, H. G. (1991). *Verdad y Método* (Vol. I). Ediciones Sígueme.

Guzmán, J. (2022). *Influencia del ajedrez en la capacidad intelectual, en la comprensión numérica y lectora, y en la autoestima en alumnos de cuarto grado de primaria.* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Psicología, Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

Herrera, J. D. (2009) *La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Bogotá: Cinde.

Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. Alianza Editorial.

Mesa Torres, J. A. (2016). *El ajedrez como herramienta pedagógica que favorece el aprendizaje autónomo* [Monografía de especialización, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]

Méndez Cabrita, C. M., Marín Pérez, A. A., Cruz Enríquez, A. F., & Rosero Martínez, C. G. (2019). El paradigma hermenéutico. Una propuesta para el reconocimiento del "otro" en las comunidades indígenas del Ecuador. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, *6*(Edición Especial), Artículo 52. http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/

MINEDU (2020). Ministerio de Educación ¿Qué hacemos? Extraído desde https://www.gob.pe/736-ministerio-deeducacion-que-hacemos

Nóvoa, A. (1997). La nouvelle histoire américaine de l'éducation. *Histoire de l'éducation, 73*, 5–38.

Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. State University of New York Press.

Porta, L. G., y Flores, G. N. (2017). Narratividad e interpretación: nexos entre la investigación narrativa y la hermenéutica. ***Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica***, *02*(06), 683-697

Universidad de Antioquia. (s.f.). *Deporte representativo*. https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/bienestar/deporte-recreacion-actividad-fisica/representativo

11. Anexos

11.1. Apéndice A – Narrativa del participante 1

Realmente no sé en qué momento comienza mi historia con el ajedrez, pero siento que ha estado presente desde siempre. Recuerdo una tarde en la que mi papá nos enseñó a mi hermana y a mí a armar el tablero. Pasamos horas compitiendo para ver quién lo organizaba más rápido.

Con el tiempo, cuando ya habíamos aprendido a mover las piezas, mi papá organizaba pequeños torneos en la casa y nos premiaba con dinero a quienes ganáramos. Al principio todo era muy parejo: unas veces ganaba yo y otras no. Sin embargo, llegó un punto en el que empecé a interesarme mucho más por el ajedrez. Jugaba todos los días, y esa dedicación comenzó a reflejarse en mis partidas.

Poco a poco me convertí en una de las que siempre ganaba en casa. A veces quedaba de primera, otras de segunda, pero siempre lograba destacar. Recuerdo lo increíble que se sentía sobresalir en algo y ser de las mejores, aunque solo fuera en esos torneos familiares. Para mí significaba muchísimo, porque en el colegio no me iba tan bien: me distraía fácilmente, me costaba entender algunos temas y no solía destacar en otras áreas. Por eso, poder ganar en ajedrez se volvió algo muy importante en mi vida, una forma de sentirme capaz.

Con el tiempo, mi papá fue nombrado entrenador de ajedrez en el municipio y empezó a dar clases. Recuerdo muy bien mi primera sesión con varios niños: me fue mucho mejor de lo que esperaba, todos se sorprendían de lo bien que jugaba. Esa fue también la primera vez que vi a tantas personas interesadas en este deporte que, por no tener tanta popularidad, casi no era reconocido.

A medida que pasaban los meses, yo seguía entrenando cada vez más, mientras que muchos iban dejando de asistir. Al final, quedamos solo unos pocos, pero éramos los que de verdad estábamos interesados. Con varios de ellos formé amistades que conservo hasta hoy. Eso es algo que me ha dejado el ajedrez: la posibilidad de conectar con personas que, aunque no tengamos muchas cosas en común, encontramos un vínculo profundo a través de este juego. Por eso lo agradezco tanto. Sin embargo, no siempre lo sentí de esa manera…

El tiempo pasó y llegó un momento especial: fui seleccionada para participar en mi primera competencia oficial fuera del municipio. Se trataba de los Juegos Escolares de 2012,

realizados en Santo Domingo. Era la primera vez que competía en un torneo "de verdad" y que además viajaba a un lugar nuevo gracias al ajedrez. Esa experiencia se convirtió en una de mis favoritas de toda mi historia con este deporte.

Viví muchas cosas por primera vez: dormir en un colegio con personas que no conocía, compartir con jugadores de otros municipios y descubrir que, aunque éramos muy pocos comparados con quienes practicaban otros deportes, nos unía una misma pasión.

En lo competitivo, me fue muy bien: recuerdo que casi todas mis partidas las gané en poco tiempo, tanto que algunos se sorprendían porque terminaba muy rápido. Sin embargo, hubo dos partidas que fueron distintas.

En una de ellas tuve una posición ganadora, pero no encontré la jugada correcta y terminó en tablas. Esa posición quedó grabada en mi memoria, tanto que durante muchos años la soñé una y otra vez. No sé si era por el remordimiento de no haberla ganado o porque, en el fondo, seguía buscando la jugada perfecta que se me escapó aquel día.

La otra partida fue diferente: no pude ganarla y, de hecho, jugué muy mal. Fue la primera vez que sentí una decepción profunda por perder; era como si la derrota me hiciera sentir menos, como si mi valor hubiera disminuido por no haber conseguido el triunfo.

Pasaba el tiempo y cada vez tuve la oportunidad de estar en diferentes lugares y participar en muchas competencias de ajedrez. Aunque cada torneo era distinto, todos eran especiales. Siempre aprendía algo nuevo: no solo sobre el juego, sino también sobre la vida. Conocí personas con perspectivas muy diferentes, de culturas diversas, y aun así era posible empatizar con ellas porque había una cosa que nos unía: el ajedrez. En esas competencias viví de todo: gané, perdí, lloré, reí… pero al fin y al cabo, aunque no todos los días eran buenos, siempre quería seguir jugando.

Con el paso del tiempo empecé a interesarme en otros deportes, como el fútbol y el voleibol. A pesar de practicarlos, siempre regresaba al ajedrez y seguía compitiendo únicamente en ese deporte. Aunque poco a poco fui perdiendo algo del gusto por el juego, continué porque sentía que debía hacerlo: me iba muy bien y, además, era el trabajo de mi papá. Esto provocó muchas discusiones en casa, porque se volvió más una obligación que una elección. Muchas veces quise dejarlo, pero al competir sentía que solo en el ajedrez podía hacer algo realmente bien. Probé con otros deportes y, aunque era buena, no sobresalí tanto como en el ajedrez. Descubrí entonces que me gustaba competir en ajedrez porque el resultado dependía únicamente de mí: si

perdía, solo me afectaba a mí y no a los demás. Eso conectaba mucho con mi personalidad; me gusta hacer las cosas por mi cuenta y no depender de nadie, y si me equivoco, prefiero que las consecuencias sean solo mías.

A pesar de que me gustaba competir, no todo fue positivo. Durante mucho tiempo jugar ajedrez me causaba ansiedad: cada vez que empezaba una partida sentía tensión, un dolor en el estómago, náuseas y el corazón a mil. No era que alguien me presionara desde fuera; me lo exigía yo misma. Me presionaba a ganar, y cuando no lo lograba me sentía fatal; creía que decepcionaba a mi papá y que no era buena en lo que hacía. Empecé a compararme con las demás y siempre pensaba que era la peor o que nunca llegaría a nada. Mi papá, aunque no me regañaba por perder, hacía comentarios algo duros que con el tiempo tomé muy personales. Al final, esas palabras dejaron de ser suyas y pasaron a ser las que yo me decía a mí misma.

Todo esto me llevó a convertirme en una persona muy competitiva, al punto de que ya no disfrutaba tanto jugar ajedrez. Solo lo hacía cuando no se trataba de competir y podía pasar tiempo con las personas que conocía gracias a este deporte. Durante mucho tiempo, evitaba acercarme demasiado a mis compañeras, pues las veía únicamente como rivales. Lo único que realmente me hacía feliz era ganar, y ese era el único sentido que le encontraba al ajedrez.

Así fue durante varios años: lo más importante para mí era la victoria, incluso si eso significaba no disfrutar del juego en sí. Pero esa perspectiva comenzó a cambiar cuando empecé a competir menos. Nunca dejé por completo las competencias, pero al empezar a trabajar ya no tenía tanto tiempo para los torneos. Curiosamente, eso me hizo extrañar mucho más el volver a jugar.

Como los pocos torneos a los que asistía ya no eran tan competitivos, sino más bien espacios para compartir con mis compañeros de ajedrez, descubrí algo importante: me di cuenta de que en realidad no conocía a la mayoría de ellos. Poco a poco, empecé a disfrutar más de cada torneo, no solo por las partidas, sino también por la oportunidad de conectar con mis compañeros de una manera más personal y amistosa. Dejé de verlos únicamente como rivales, y comencé a valorar el lado humano y cercano que el ajedrez me regalaba.

Me sentía renovada; cada vez me gustaba más el ajedrez y quería seguir compitiendo. Era como si algo en mi perspectiva hubiera cambiado, como si por fin hubiera aprendido a disfrutar plenamente de este bello deporte. Durante dos años estuve así: entrenando un poco, compitiendo de vez en cuando, pero con la ilusión de volver algún día a lo competitivo.

Al mismo tiempo, tenía un gran dilema: ¿qué iba a estudiar en la universidad? Esa pregunta me llevó a reflexionar sobre muchas cosas de mí misma que no había notado antes. Me empecé a preguntar: *¿En qué soy buena? ¿Qué me ha gustado hacer durante toda mi vida?*

Fue entonces cuando comencé un preuniversitario, dictado por uno de mis mejores profesores del colegio, un excelente maestro de matemáticas y una gran persona. Él sabía que yo jugaba ajedrez y, cada vez que podía, me decía que era muy buena en matemáticas gracias a este juego. De hecho, no solo lo escuché de él: muchas personas coincidían en lo mismo. Me repetían: *"Usted es buena en matemáticas porque juega ajedrez"*.

La verdad, hasta hoy no sé si eso sea completamente cierto, pero sí creo que existe una relación. Resolver problemas de matemáticas me hacía sentir la misma emoción que encontrar un mate complicado en una partida: ese instante de satisfacción, de logro personal. Ahí supe que quería estudiar algo relacionado con las matemáticas.

Además, siempre me habían gustado mucho las ciencias. Desde pequeña crecí viendo películas, documentales y revistas de ciencia, y esa curiosidad me acompañó durante toda mi vida. Por eso decidí estudiar Matemáticas.

Siento que esta decisión estuvo muy conectada con el ajedrez, porque siempre los he relacionado y pienso que se complementan de una manera especial. En el preuniversitario también nos hablaron de las oportunidades que tendría en la universidad, entre ellas la posibilidad de practicar el deporte que quisiera. Me contaron que la universidad tenía un equipo fuerte en competencias, y eso me dio una motivación más: no solo iba a estudiar lo que me apasionaba, sino que también tendría la oportunidad de volver a competir y entrenar ajedrez de manera más profesional.

Cuando por fin logré entrar a la universidad, recuerdo que una de las primeras cosas que hice fue preguntar cómo podía empezar a entrenar ajedrez. Inmediatamente me permitieron integrarme, y desde ese momento comencé a ir casi todos los días a entrenar. Poco a poco retomé el ritmo, jugaba más y el ajedrez se convirtió también en una forma de divertirme y de relajarme del estrés de las materias universitarias.

Disfrutaba muchísimo entrenar, y después de un tiempo tuve la oportunidad de volver a una competencia. Estaba llena de expectativas y muy feliz por regresar a los torneos, así que decidí participar. Sin embargo, como siempre, volvió esa ansiedad de jugar y la presión por ganar.

Hasta hoy esa ansiedad no ha desaparecido del todo, pero sí he aprendido a controlarla mejor y a disfrutar más del proceso, incluso cuando pierdo.

Durante un tiempo también cumplí uno de mis grandes objetivos: entrenar con la selección Antioquia. Creo que lo logré gracias a la constancia y a que estaba entrenando más en ese periodo. Estuve un tiempo allí, pero con el paso de los semestres la carrera me fue exigiendo cada vez más y ya no tenía el tiempo suficiente para entrenar al nivel que requería la selección. Y aunque siempre había soñado con estar en ella, cuando finalmente lo conseguí descubrí algunas cosas de la dinámica competitiva que no me agradaron tanto. Eso me desmotivó un poco en lo estrictamente competitivo.

Aun así, no dejé el ajedrez. Hoy en día sigo jugando de manera competitiva y me siento muy satisfecha con lo que he logrado. No solo estoy mejorando como jugadora, sino que también he aprendido muchísimo de las personas que he conocido gracias a este deporte. Además, ahora estoy dando clases de ajedrez, algo que ha sido un reto enorme porque transmitir conocimientos a quienes apenas comienzan no es fácil. Sin embargo, esa experiencia me ha hecho querer aún más este juego: me ha enseñado a transmitir no solo técnicas, sino también el amor y el respeto que siento por el ajedrez.

Para mí, el ajedrez no es solo un deporte: es una forma de crecer, de aprender y de compartir con los demás. Hoy entiendo que este juego no solo me enseñó a mover piezas, sino también a moverme a mí misma en la vida: a caer, a levantarme, a ser paciente y a no rendirme nunca. Y esa, quizá, sea la mayor victoria que me ha dado el ajedrez.

11.2. Apéndice B – Narrativa del participante 2

Empezaré por contar entonces por donde empezó esta gran afición al ajedrez. Desde una edad muy temprana conocí el ajedrez. Tenía unos 7 años cuando comencé a aprender este juego que, años después, tendría tanta importancia en mi vida. Cuando aprendí las reglas, en las clases de ajedrez que dirigía el profesor Osvaldo, tuve gran fascinación por el juego. Por esta razón, no me perdía ningún entrenamiento; inclusive después de salir de las clases, me dirigía al parque del pueblo a jugar con señores mayores que acostumbraban a jugar en algunos cafés. Tal encanto por este deporte me llevó mejorar y participar en muchos torneos, en representación del municipio de

Supía[2], donde viví toda mi infancia. Lo que más me llamaba la atención era el mundo en el que me sumergía, uno totalmente diferente al real. Me sentaba a jugar una partida y en un suspiro habían pasado horas, absorto, buscando una estrategia para llegar al rey enemigo. No importaba el colegio, llegar tarde y ver a la familia preocupada; todo esto desaparecía de mi mente por horas. En ese momento solo eran mis cálculos, y mis diálogos con las piezas: tú vas a ser sacrificada, le darás entrada a la dama, la dama cederá el turno al caballo quien va a asestar el golpe final. Las piezas no eran simples figuras, eran personajes vivos, tomaban vida al igual que las palabras en una obra literaria que se entretejen para crear una historia sublime. Pareciera una locura, pero al igual que Watson pensaba en los peones "llaneros solitarios", yo pensaba en la función de cada pieza. Pensaba, como Borges, en sus formas: "Tenue rey, sesgo alfil, encarnizada reina, torre directa y peón ladino", y, de esta manera, cada partida tenía una trama diferente, con actantes en un espacio determinado, el tiempo lineal, con un narrador, o, más bien, dos narradores rivales que intentaban oponer, cada uno, su forma de contar la historia. Esto se decidía en la lucha del juego. Aunque debo confesar que de pequeño no conocía a Borges, y en general no conocía mucha literatura. Fue a eso de los 14 años cuando llegó a mí un libro de Fiódor Dostoyevski llamado crimen y castigo, y empecé a leerlo, sin saber, por supuesto, que es una gran obra de la literatura universal, y un autor clásico, un gran autor de la literatura rusa. Con lo que me gustan los autores clásicos, tanto en la literatura como en el ajedrez. El hecho es que un día de esos, hojeando más libros debido al interés que despertó en mí esa obra, vi, en un libro llamado el hacedor, un poema que se titula ajedrez. Quedé encantado con él, pese a que no lo entendía. Lo guardé con mucho aprecio, y pensé que en algún momento llegaría a mejores comprensiones.

Hace unos meses me dispuse a analizarlo, buscar ideas en él, temas, figuras literarias, isotopías, y eso iluminó mis interpretaciones sobre este poema. Desde ahí surgió mi inquietud por investigar sobre esta relación temática entre la literatura y el ajedrez, ya que no era un poema para hablar no solamente de los movimientos de las piezas, sino que trascendía en el abordaje de temas como el destino, la guerra, el libre albedrío. Esta fue la mayor motivación para realizar la presente investigación.

Pese a que el ajedrez siempre fue un goce, en competencia no todo es tan bonito, siempre habrá batallas que hay que tratar sobrellevar para no morir o enloquecer en el intento, algunos momentos complejos se dan en la competencia; en los torneos se empezaron a notar puntos

[2] Se puso el nombre de otro municipio para proteger la identidad del participante

débiles: aperturas y estrategia. Es algo que debía mejorar, pero qué por su carácter memorístico y poco creativo e imaginativo nunca me llamó la atención. Tuve entonces una lucha contra el estudio de estos elementos importantes del juego. Y hubo, por llamarlo de alguna manera, un estancamiento en el nivel de juego. Cuando comencé la licenciatura en literatura, otra pasión que también me lleva a estar absorto en otros mundos posibles, al igual que el ajedrez, entré al equipo de ajedrez de la Universidad, acompañado por el maestro Faiber, quien me mostró una forma de entrenar ajedrez mucho más serio, más científica. Su conocimiento en psicología, aplicado al ajedrez, me ayudaba mucho en la toma de decisiones y en el algoritmo de pensamiento, pero, creo, que lo más importante ha sido aprender que para mejorar hay que ser constante en el entrenamiento. Empecé a dedicar alrededor de 2 - 3 horas diarias para estudiar táctica, aperturas, estrategia, en libros y videos. El resultado de esto fue un ascenso en el nivel de juego y en el Elo (medida de clasificación) que, años después, obtendría. Actualmente sigo entrenando y preparándome para las competencias, últimamente me ha acompañado el maestro Sebastián, también psicólogo, paradójicamente me han acompañado psicólogos pese a ser el ajedrez un juego de locos; el gran maestro Víctor Kornoich afirma: “ ningún maestro es normal, lo único en que difieren, es en el tipo de locura; ” sin embargo, como menciona E.A. Poe, “la ciencia no nos ha enseñado aún si la locura es o no la más sublime inteligencia” .Sería un debate poco interesante debatir quién se encuentra loco o no; lo cierto es que algo tiene el ajedrez para dominar la mente humana. Fisher decía que “el ajedrez es un juego donde el objetivo es aplastar la mente del rival”, y es evidente, el ajedrez es una lucha de mentes, pues siempre se lucha contra el rival, pero, a veces, la lucha más difícil es contra uno mismo., Tartakower mencionaba que “El ajedrez es una lucha contra los errores de uno mismo”, y no sólo en el tablero, en general es difícil luchar contra los hábitos que se crean torno al ajedrez, especialmente con los que implicaban jugar hasta altas horas de la noche, en línea. No solamente era resolver ejercicios y entrenar, era jugar partidas Blitz y bullet, caído del sueño, lleno de euforia e ira por haber bajado 100 puntos de Elo y, aun así, pretender recuperarlos después de estar cansadísimo, después que la mente gritaba desesperada que fuera a dormir y que el impulso de recuperar el Elo no dejara. Al otro día había que levantarse, habiendo dormido poco, como si nada hubiera pasado, pero con el cansancio en la cara.

Una de las cosas que más me causó placer del ajedrez es su lado artístico. La satisfacción que se siente al realizar una combinación con sacrificios para rematar la partida sigue siendo

indescriptible, este estilo ha sido motivado en gran parte por campeones mundiales; ,me fascinaban las partidas de Mijaíl Tal, el mago de Riga, que siempre sorprendía con sus movimientos en el tablero, En mi caso, no comprendía muy bien las sutilezas de la defensa, pero las del ataque me atraían hasta el punto de sólo pensar en ello, ignorando incluso los demás temas estratégicos importantes para el juego, algo que claramente no es del todo bueno pero que era lo que me motivaba principalmente a jugar una partida de ajedrez.

Este ha sido un breve resumen de mi trayectoria y cómo el ajedrez y la literatura me han rodeado. Para terminar, debo mencionar algo que agradezco al ajedrez y es brindarme la primera experiencia como maestro. Desde pequeño he sido un ser introvertido. Me daba pena socializar y cuando me hablaban, por lo general respondía de manera concisa, con pocas palabras y sin alargar la conversación como lo suelen hacer normalmente las personas, o al menos así era como lo hacía mi familia y personas cercanas. Tal vez por ese hecho, por ser tan tímido, algunas personas se sorprendieron cuando decidí estudiar la licenciatura en literatura. En realidad, se cuestionaban si fuese capaz de dar una clase teniendo en cuenta lo poco expresivo que era. Sin embargo, aunque un par de veces me lo cuestioné, seguí con mi deseo de estudiar la licenciatura. Cuando estaba cursando el segundo semestre, tuve la oportunidad de empezar a dar clases de ajedrez en el departamento de deportes, en los cursos formativos que brinda la universidad. Mucho antes de que empezara mis prácticas pedagógicas, comencé dos grupos de niveles básicos e intermedios en los que asistían alrededor de 15 personas. Al principio me daba algo de nervios y sentía pudor que tantas personas estuvieran observándome hablar atentamente por un largo periodo, pero con el paso del tiempo, meses después ya tenía confianza y hasta chistes hacía para poder romper el hielo entre los participantes y que fuera un espacio agradable donde se unían el juego y la conversación. Digo conversación ya que, en gran parte de las clases, la metodología era hablar acerca de una partida modelo, partidas clásicas de grandes jugadores que dejaron un legado con sus ideas. En estos cursos me las llevé muy bien con la mayoría de los estudiantes, los cuales en ocasiones me expresaban lo bien que se sentían en las clases y que les gustaba mucho las explicaciones. Comentarios de ese tipo me fueron motivando para seguir esforzándome por ser un buen maestro de literatura y lengua, y que tal vez me lleguen a hacer ese tipo comentarios ya en este otro contexto.

11.3. Apéndice C- Narrativa del participante 3

El encuentro

Comencé a jugar al ajedrez cuando tenía unos 6 o 7 años. En ese momento era un pasatiempo familiar entre los hombres de la casa, es decir, mi hermano mayor, mi padre y yo. Mi madre y mi hermana no sabían o no estaban interesadas en el juego. En cambio, mi padre era un gran aficionado, tenía unos 5 libros de ajedrez en su biblioteca y comprendía algunas nociones básicas de estrategia, como el dominio del centro y el desarrollo de piezas.

Era un sencillo plan de domingo, jugábamos mi hermano y yo contra mi padre y él nos ganaba una y otra vez, aunque cada vez menos y en el camino íbamos aprendiendo alguna que otra noción acerca del juego. Además, recuerdo que mi hermano y yo también jugábamos entre nosotros y se sentía una gran rivalidad: como si se estuviera poniendo en juego algo más que una partida. Creo que no pocas veces el cierre de alguna abrió un conflicto que se desplazaba a otros terrenos.

Considero que tenía una buena disposición, digamos un talento, para el juego, porque recuerdo que desde muy pequeño era silencioso, atento de las intenciones de otros y muy paciente. Es así, como en un par de años, después de muchas derrotas dolorosas contra mi padre, tal vez mi gran rival y maestro de la vida, empecé a tener resultados un poco más parejos contra él. Además, cuando tenía alrededor de unos 10 años empecé a tener mis primeras clases de ajedrez con alguien externo a la familia. Esa primera profesora fue Ángela Álvarez, una amiga en la actualidad y en ese entonces una compañera de colegio que me llevaba, además de unos cinco años de edad, un amplio recorrido en competencias de liga. Con ella aprendí mates básicos, conocí libros, primeras jugadas de apertura y algunas partidas clásicas que todavía recuerdo con agrado. También me conectó con la liga de ajedrez y con las competencias que allí se realizaban.

La novela familiar

Recuerdo que en mi primera competencia me dieron mate pastor. Fue una verdadera tragedia: un niño que jugaba menos que yo (eso dicen todos los malos perdedores) me ganó por knock out, y así terminó mi participación en el torneo. Pero aprendí de esa derrota, y en uno de las competencias que le siguieron hice 5 puntos de 5 posibles, ganando fácilmente todos los juegos disputados. A propósito, sucedió que antes de iniciar el evento le dije llorando por teléfono a mi padre que no iba a participar porque tenía mucho miedo de perder (una secuela de

mi anterior experiencia), pero él logró convencerme de que lo tenía que intentar y así lo hice. Ahora que lo pienso, me parece muy linda la honestidad de un niño frente a esas emociones tan básicas que todos experimentamos en algún momento. Recuerdo también de esa experiencia que se empezó a construir un sentido de confianza en mí y que recibí además otro premio más concreto, que fue un ajedrez y un libro de 24 lecciones de Garry Kasparov. Tengo muy presente que en la última página del libro mi familia escribió mensajes de felicitación y pienso que eso fue importante no sólo para mí y para mi confianza, sino para el resto de la familia, especialmente para mi padre.

El ajedrez empezó a habitar mi vida mucho más, pero ya desde ese momento de manera muy intermitente: pese a que cada vez tenía mejores resultados, contactaba con nuevos compañeros y profesores que veían grandes posibilidades en mí, nunca fui tan decidido y mis resultados tampoco eran tan destacados como para que se ejerciera una presión externa suficiente para mantenerme a flote. Fue así como entre los 10 y los 15 años participé en competencias y entrené, pero de una forma muy tibia, con pocas claridades y con un nulo sentido del futuro alrededor del juego.

Ahora que lo observo, creo que fue mi peor época a nivel personal: muchos de mis ideales infantiles se resquebrajaron, no tenía un sentido de identidad muy claro, a nivel familiar atravesábamos por una crisis económica y relacional muy fuerte y me da la impresión de que cada uno de los miembros del grupo estaba bastante sólo. Supongo que no es el escenario ideal para el menor de la casa. Sin embargo, tampoco puedo decir que pasamos grandes necesidades y de alguna forma salimos adelante. Además, destaqué en otros ámbitos y por lo menos, aunque sintiera grandes vacíos, sabía que tenía recursos y que era un adolescente inteligente que podía ser bueno en lo que se propusiera.

La obsesión

Algo pasó en mí que no supe (y no sé) explicar muy bien, pero lo cierto es que el ajedrez se convirtió en un refugio en mi adolescencia. Empecé a entrenar todos los días y en todos mis tiempos libres. Mis entrenadores de aquellos años fueron Jorge Mario Clavijo, del club de Envigado, y Mauricio Ríos, el entrenador de la liga por aquellos años. Ambos fueron personas muy importantes para mí, porque me abrieron espacios de socialización en un momento en que eso me hacía bastante falta. Ahora que lo pienso, el nombre de este capítulo no se ajusta muy

bien a lo que describo, porque lo más importante de aquella época fue la relación con personas que tenían afinidad de intereses con los míos y que en el camino tuve muchos aprendizajes en otras áreas. Recuerdo, por ejemplo, que unas de mis primeras fiestas fueron con los amigos de la liga, las cuales eran organizadas por Mauricio y por algunos de los padres de familia de compañeros que entrenaban allí: Henry y Jenny Panesso, Juan Carlos Maya, John Castaño, Carolina Betancur y Klein Sarmiento, entre otros. También recuerdo que en el club de Envigado se realizaban concentraciones y viajábamos juntos a torneos. De allí resultaron amigos como Faiber Lotero, Juan Carlos Guerrero, David Arenas, Juan David Zapata, Alina Miranda, Ana Milena Correa, David Gómez, David Saldaña y otros que de pronto no eran tan cercanos. Con la mayoría he perdido el contacto, pero fueron importantes para mí en su momento y algunos de ellos incluso todavía son deportistas o entrenadores destacados en el ajedrez. Creo que no fue tanto acerca del juego lo que aprendí en esos dos o tres años, sino a relacionarme con otras personas por fuera de mi familia, pero sí es muy claro que producto de ese compartir me llené de motivación para ser mejor en el deporte.

Por otra parte, en aquella época empecé a jugar con mayor frecuencia en los torneos que se realizaban en la liga y en un pequeño club que quedaba en el barrio La América, llamado Club Karpov, donde jugadores y tahúres de "toda la vida" asistían para pasar su tiempo y aruñar alguno que otro premio. En ese club fui un jugador muy destacado y también la mascota de los viejos del lugar. Creo que ese también fue un escenario bastante importante para mi confianza en el ajedrez y para aprender a desenvolverme con toda clase de "loquitos" obsesionados con el juego, que tenían un estilo muy diferente al de los jugadores de liga.

Una anécdota de aquellos días fue que en uno de los torneos del Karpov me enfrenté contra don Jairo Gómez, un señor de unos 50 y tantos, muy amable por cierto. Recuerdo que él me jugó la Defensa Alekhine en esa partida y más o menos en la decima jugada me ofreció tablas, las cuales rechacé porque sentía que estaba mejor. Sin embargo, terminé perdiendo esa partida y me quedé conversando un poco con don Jairo acerca de algunas variantes que se pudieron haber presentado y demás, lo normal de una resaca. Después de esto nos damos la mano, me levanto de la mesa y cuando giro para dirigirme a la salida escucho el sonido de un vaso romperse en el piso del lugar, volteo inmediatamente y observo a Jairo tratando de no caer al suelo, mientras lleva su otra mano a su corazón con cara de preocupación y fatiga: había acabado de sufrir un infarto. Unas horas después, me entero de su muerte, que se produjo en el carro mientras iba camino al

hospital. Esta situación generó bastante conmoción en el medio ajedrecístico, pero no puedo decir que recuerde el episodio como algo traumático, sino como un hecho que recuerda lo fortuito y lo emergente que está presente en la experiencia, incluida la de competir en ajedrez.

Un poco después de aquella época ingresé a la Universidad de Antioquia, a la carrera de Ingeniería de Sistemas, pero nunca pude adaptarme allí y a pesar de que ya no había una presión disciplinaria tan desagradable como la del colegio, el ambiente universitario tampoco resultó ser beneficioso para mí: no tenía muchos amigos y académicamente tenía grandes falencias que no pude subsanar. Tampoco me encontraba para nada motivado con los contenidos que allí se presentaban, salvo con los "rellenos" que tenían que ver con temas sociohumanísticos, pero que no representaban un gran porcentaje dentro de la carrera. Mientras tanto, sigo compitiendo y entrenando ajedrez y mis resultados seguían siendo destacados a nivel nacional, pero todavía no era suficiente como para hacer una apuesta de vida alrededor del juego; me explico, era como si en ese momento se pensara (por parte de conocidos, familiares y por mí también) que se estaba poniendo en juego mi estabilidad profesional y laboral. Entonces, ¿quería tener una vida común como ingeniero, con buenas posibilidades de tener un trabajo bien remunerado, pero donde no encontraba un sentido de realización personal, o quería apostar por dedicar mi tiempo al juego del ajedrez, con la incertidumbre que esto conllevaría?

Las voces de la familia se hicieron sentir, mi padre era una persona arriesgada y también un apasionado por el ajedrez, para él no había duda de que debía embarcarme en la aventura, pero mi madre ha sido una mujer conservadora y para ella el camino del estudio universitario era claramente la decisión más segura. En cualquier caso, sentía que tenía asuntos pendientes con el juego, y decidí tomarme un año para dedicarme de lleno al entrenamiento y a la competencia: ya era un jugador de alto nivel, con un Elo de 2200 aproximadamente, pero todavía no era tan destacado, no tenía títulos Fide y tampoco había clasificado a una olimpiada, el sueño de muchos por aquella época.

En ese momento mi entrenador fue Carlo Vittorino, que en aquel entonces era un maestro nacional contra el que había competido en algunos torneos en la liga, con mucho conocimiento y trayectoria en el juego. Iniciamos un entrenamiento bastante intensivo y obsesivo desde comienzos del año. La rutina consistió en actividad física 3 veces por semana, luego iba a la liga desde las 9 hasta las 12 y regresaba a las 3 para quedarme hasta las 6 o 7 de la noche, así de lunes a viernes, y los fines de semana realizaba un trabajo más independiente en casa. La meta

principal para ese año era clara: ganar el nacional sub 20 que se disputaba a finales de año y que daba clasificación al mundial de Turquía. Aunque aprendí mucho sobre el juego durante ese año, y pese a que era el gran favorito para ese evento, el resultado esperado no se consiguió y eso fue bastante frustrante. Por alguna razón los primeros lugares en los torneos nacionales fueron bastante esquivos para mí, después de que estudié psicología entendí que no sólo se puede tener miedo a perder, sino también miedo a ganar, y esto para mí todavía representa una gran inquietud.

Al año siguiente, y gracias al apoyo económico de dos tías maternas (y al apoyo moral del resto de mi familia), tuve la posibilidad de viajar 3 meses a España para participar en varias competencias internacionales. Fue una experiencia única, sobre todo porque, además de ser un reto deportivo, también me confrontó con mis propias habilidades personales y con el desarrollo de mi autonomía. En buena medida esta experiencia consistió en soportar el vivir lejos de la familia durante 3 meses y con el agua al cuello, porque, aunque llegué al apartamento de Alejandro Ríos, el hermano de Mauricio, mi anterior entrenador, para permanecer allí debía aportar un dinero y sólo tenía en ese momento para lo correspondiente a un mes de alquiler. Sin embargo, me di cuenta con esa experiencia que uno puede llegar a sacar sus mejores frutos en los tiempos de mayor sequía y fue así como obtuve premios en euros en casi todos los eventos en que competía. Aparte de eso gané alrededor de 200 puntos de Elo, un logro bastante destacado, sobre todo si lo pensamos para jugadores de primera categoría.

No obstante, aunque parecía que las cosas se veían bien, tuve una impresión que me impactó mucho, y fue ver la precariedad de los grandes maestros de ajedrez que me encontré en los torneos. Antes de aquella experiencia sólo tenía imágenes fragmentadas acerca de sus vidas, pero al conocer a muchos de ellos de manera más directa consideré que el camino que estaba recorriendo tal vez no era lo que en realidad buscaba; y en ese momento la perspectiva materna del camino seguro empezó a calar más en mí y concibo la decisión de continuar con mis estudios universitarios.

En retrospectiva, me parece curioso que en mi momento de mayor brillo en el ajedrez decidí hacerme opaco de nuevo.

La distancia

Regresé a Colombia después de esa enriquecedora aventura y continué compitiendo, llegando a obtener buenos resultados en torneos nacionales bastante fuertes. Sin embargo, en mí ya estaba claro que continuaría con una carrera universitaria, aunque todavía no supiera bien cuál sería.

Por esa época me hice muy amigo de Jorge Cuartas, un colega de mi misma edad que tenía una curiosidad tremenda por la filosofía y que además era fascinante en su persona. Con él, además de estudiar un poco de ajedrez, empecé a descubrir el mundo de la literatura y a hacerme preguntas trascendentales que empezaron a conectarme con las disciplinas humanísticas. Además, como todavía continuaba aceptado en la universidad, tuve la suerte de recibir un curso de "relleno" que se llamaba Historia de Colombia IV, con un profesor muy bueno y que sin saberlo terminó por ayudarme a definir mi interés por la psicología.

Pronto ya me encontraba admitido en esa carrera y, al contrario de lo acontecido con la ingeniería, desde el principio me sentí muy adaptado, satisfecho y curioso con los contenidos de las diferentes materias. Estaba cada vez más claro que quería concentrar mis energías en hacerlo bien allí y así poco a poco el ajedrez fue cediendo su lugar. Es verdad que continué compitiendo, pero cada vez de forma más intermitente, cada vez de forma menos hambrienta, cada vez de forma menos decidida. Adicionalmente, la psicología me conectó con la psicoterapia, o más bien con el proceso terapéutico personal, y allí terminé de esclarecer que no era el ajedrez el motor de mi deseo por aquella época. Fue una decisión relativamente sencilla porque el ajedrez de competencia conlleva muchos sacrificios en términos de tiempo, dinero y desgaste físico y emocional. Y por otro lado, había todo un mundo alrededor de la psicología que me motivaba cada vez más; tal vez porque me encontraba en una fase de enamoramiento con mi carrera universitaria, mientras que el ajedrez se parecía más bien a un amor maduro, algo desgastado y tolerante al desapego.

De todas formas, con ese desinterés y como quien no quiere la cosa, participé en algunas competencias universitarias, y obtuve dos veces, en 2010 y 2013, el título de campeón nacional universitario, logros deportivos que todavía recuerdo con bastante orgullo. Al parecer, nuevamente el ajedrez y yo nos encontrábamos bailando a diferente compás.

El reencuentro

Este es el último, pero también un capítulo abierto de mi vida con el ajedrez.

Pasaron más o menos 8 años después de terminar la carrera, haber cursado una maestría en Salud Pública, de la que egresé en 2017, y de haber trabajado como psicólogo en diferentes escenarios. En ese momento me sentía bien con los logros y con las puertas que se fueron abriendo en el camino, pero también empecé a experimentar una falta de sentido, una ausencia de deseo en mi vida: sencillamente no encontraba una actividad con la que conectara de una manera apasionada. Tenía y tengo varios intereses culturales, me gusta el cine, la música, la literatura y también el deporte en general, pero no encontraba allí algo que me hiciera sentir satisfecho. Eso fue así tal vez durante uno o un par de años. Luego aconteció la pandemia y la cosa se complicó un poco más. Encerrado en mi casa, mirando mi vieja biblioteca de ajedrez, resulté sin pensarlo abriendo un libro y retomando su estudio nuevamente. Me sorprendió la conexión: al contrario de algunos años atrás, esta actividad venía acompañada por una gran convicción y un impulso a seguir, quería más y más ajedrez. Adicionalmente, empecé a contactar con un par de amigos de los años adolescentes con los que compartía el interés por volver a entrenar y eso fortaleció la motivación.

Tal vez medio año pasó y no podía dejar de pensar que debía retomar mi carrera en el ajedrez. Recuerdo que uno de mis compañeros de entrenamiento me dijo algo así: “antes era como si estuviéramos apostando nuestro futuro con el ajedrez, pero ahora se siente como si se estuviera jugando el presente”. Se me hizo que esta frase era bastante honesta y al mismo tiempo me dio cierta tranquilidad estar haciendo una apuesta por vivir en el ahora, pues el lugar en el que quería estar no era un imaginario, era justo lo que estaba viviendo en el momento, entre libros y cuadros claros y oscuros. Bueno, aunque también debo decir que había una fantasía que me acompañaba, y era obtener el título de Maestro Internacional, algo que parecía una deuda pendiente desde los torneos en España donde obtuve dos de las tres normas necesarias. Y era una deuda que percibía no sólo para mí, sino también como un presente para ofrecerle a mi padre. No puedo negar que ajedrez y papá han tenido una conexión bastante estrecha para mí.

Empecé entonces a revisar posibilidades de hacer de esta dedicación algo viable y las cosas vinieron fluidas en ese aspecto porque más o menos 6 meses después se presentó la oportunidad de trabajar como entrenador en la Universidad de Antioquia, algo que facilitaba las cosas para poder continuar con una carrera alrededor del ajedrez. Sin embargo, en ese momento

mi interés era más competitivo a nivel personal, que relacionado con un deseo profundo de enseñar o entrenar a otros, lo cual fue cambiando poco a poco.

Para ese momento mi principal objetivo era culminar mi titulación como Maestro Internacional, algo que estaba seguro podría lograr porque ya había alcanzado un nivel muy fuerte en mi momento de mayor competición. Sin embargo, aunque mis primeros torneos de regreso fueron buenos, pues alcancé el 4to lugar en los torneos internacionales más fuertes de la ciudad, las cosas más adelante no resultaron tan sencillas a nivel deportivo y tuve que encarar la realidad de que me había quedado fijado en una imagen deportiva de 8 años atrás y que acercarme a ella no iba a ser nada fácil. Alguna vez escuché que la diosa Caissa es bastante celosa y no perdona cuando alguno de sus amantes la abandona, aunque luego pretenda regresar; y tal vez este sea el caso…

Como sea, no me siento frustrado y considero que el porvenir puede sorprenderme mucho más con relación a ese objetivo deportivo, pero lo que es cierto es que empecé a conectarme mucho más con otras facetas como entrenador, psicólogo, formador y gestor de ajedrez. Se abrieron puertas inesperadas y ahora me encuentro en una aventura que no estoy muy seguro a donde conduce. Me he dado cuenta que el ajedrez en mi vida no tiene que ver sólo conmigo, que también puede ser algo transformador para las realidades sociales de muchas personas, que así como el ajedrez me sirvió tanto en mis años de adolescencia, también puede ser refugio y puede ser motor para la vida de otras personas. Yo quiero estar allí, acompañando esos procesos.