

## PRÁCTICAS LÚDICAS "INTERCULTURALES". NIÑAS RARÁMURI EN UN INTERNADO RELIGIOSO (MÉXICO)

*Dr. José Luis Ramos R.*

Escuela Nacional de Antropología e Historia  
xozeluzr@gmail.com

*Mtra. Janeth Martínez M.*

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez  
janetconh@yahoo.com

**Cita:** Ramos, Ramirez, José Luis y Janeth Martínez (2018) "Prácticas lúdicas interculturales". Niñas rarámuri en un internado religioso (México) En: Revista Lúdicamente, Vol. 7, N°13, Dossier: "Experiencias lúdicas interculturales" Noviembre 2017- Mayo 2018, Buenos Aires (ISSN 2250-723x).

Este texto fue recibido 20 de Febrero de 2018 y aceptado para su publicación el 16 de Marzo de 2018.

### RESUMEN:

En el presente ensayo exponemos parte de la complejidad sociocultural y lúdica que ocurre en torno a los juegos que practican las niñas rarámuri, que se encuentran en el Internado de las Siervas del Sagrado Corazón de Jesús de los Pobres, en la comunidad de Sisoguichi del municipio de Bocoyna, en la Sierra Tarahumara del estado de Chihuahua (al norte de México).

Los internados infantiles que atienden a la población rarámuri han sido una importante opción de cuidado y protección de niños y niñas desde hace varias décadas. Son de diferentes tipos: de instancias gubernamentales (municipales y/o federales); informales, sostenidos por las propias comunidades y los de carácter religioso, como el caso que nos ocupa.

Nuestro interés investigativo descansa en la vida cotidiana de las niñas en el internado, pudiendo reconocer en el juego un espacio "intercultural" donde ellas combinan e integran diferentes planos culturales: el étnico, escolar y religioso. No sólo varían los juegos practicados sino las referencias a tres ethos distintos que las niñas van mezclando.

**Palabras clave:** Rarámuri, niñas, internado religioso, juego y cultura.

### ABSTRACT:

In the current essay we picture part of the sociocultural and playful complexity that occurs around the games practiced by the Rarámuri girls, who are in the Internado de las Siervas del Sagrado Corazón de Jesús de los Pobres, in the community of Sisoguichi of the municipality of Bocoyna, in the Sierra Tarahumara of the state of Chihuahua (north of Mexico).

The children's boarding schools that serve the Raramuri population had been an important option for the carefulness and protection of children for several decades. Children come from governmental municipal and federal backgrounds; informal ones who are supported by the communities themselves and those of a religious nature, such as the case that matters to us.

Our investigative interest rests on the daily life of the girls in the boarding school, being able to recognize in the game an "intercultural" space where they combine and integrate different cultural, ethnic, scholastic and religious planes. Not only have the games display variations but also the references to three different ethos that the girls mix.

**Key-words:** Rarámuri, girls, religious boarding school, game and culture



## Introducción

Al crear la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), en 1978, el gobierno mexicano materializaba el discurso oficial donde reconocía a México como un país pluricultural, mostrando un cambio sustancial en la configuración nacional. De imaginar y desarrollar una nación monocultural abrían las puertas para reconocer la diversidad cultural del país. La DGEI inicia su labor con un enfoque bilingüe-bicultural, posteriormente, hacia finales del siglo pasado, aparece el concepto de intercultural. Y con la apertura de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), en el 2001, adquirió un sentido oficial el cambio conceptual. No obstante y a pesar del anuncio general de la perspectiva intercultural, en los diferentes ámbitos institucionales, civiles y políticos, la mirada seguirá concentrándose hacia la población étnica, lo que implica que se siga pensando en la educación indígena a pesar de llamarla intercultural.

Otro efecto de esta política es haber limitado la interculturalidad al campo educativo, quedando fuera otros ámbitos sociales. Las discusiones y reflexiones sobre lo intercultural aparecen concentradas en la educación, específicamente en la escolar. Por último, lo intercultural (en lo escolar) sólo es promovido en la currícula y didáctica formal, bajo la pauta docente.

En este contexto nos interesa explorar las experiencias "interculturales" que vive un grupo de niñas rarámuri dentro de un espacio escolar, a través de sus prácticas lúdicas que les permite transgredir esos límites y al mismo tiempo integrar las tres referencias culturales propias de los espacios en que se mueven: de su comunidad, la escuela y el internado religioso.

## La población rarámuri

Un hecho que ha venido ocurriendo en las últimas décadas, como parte de la dinámica multicultural, es la autodenominación étnica que los invita a emplear el término rarámuri ("gente" en su propia lengua) en lugar de tarahumara<sup>1</sup>, aunque hay personas que emplean las dos palabras indistintamente. Lo mismo suceden cuando remiten al área geográfica donde habitan: sierra o región tarahumara/rarámuri.

La región Tarahumara está ubicada al noroeste de Chihuahua, tiene una topografía muy accidentada que explica el hecho de que la población se localice muy dispersa en su territorio, que los asentamientos no sobrepasen el centenar de personas. La etnia rarámuri convive con tepehuanos y guarijíos. Son 23 los municipios serranos que concentran al 85% de la población indígena de Chihuahua, existen cerca de 7000 localidades en la región Tarahumara (corresponde al 54 % del total de comunidades en la entidad) y presentan una alta dispersión poblacional. El 86 por ciento de esas localidades cuenta con menos de 50 habitantes y están ubicadas en lo más intrincado de la geografía serrana. La sierra tiene un área de 60 mil kilómetros cuadrados, donde habitaban en 1995 poco más de 6, 800 asentamientos. Contiene tres nichos ecológicos y las temperaturas oscilan entre 20 grados

---

<sup>1</sup> Aunque hay autores que de manera más reciente, con un apoyo lingüístico, escriben la palabra rarámuli (Gotés, 2012a).



bajo cero en invierno, en las partes altas, y 40 grados en verano en la zona baja (Sariego, 2002).

La región tarahumara se divide en dos zonas: la Alta Tarahumara integrada por 14 municipios ubicados en un área de bosque, que concentran el 76% de la población de la zona. La Baja Tarahumara conformada por 9 municipios donde predominan las barrancas, ahí está ubicada el 24% restante de la población.

La organización sociopolítica básica descansa en el pueblo, localidad que incluye la iglesia y el Gomerachi, espacio utilizado para la toma de decisiones colectivas (Heras, 2000). Los rarámuri habitan en rancherías dispersas y lejanas entre ellas y con respecto al pueblo, a donde acuden para encontrarse con vecinos y familiares de otros asentamientos. La organización sociopolítica aparece como una especie de red, donde los núcleos son varios de los pueblos de donde se ramifican las rancherías, de las cuales se desprenden los asentamientos familiares (Olivos, 2012). Investigadores como Heras (2000) reportan que los rarámuri prefieren vivir aislados. La orografía posibilita que los rarámuri caminen mucho desarrollando una importante resistencia física, puesta a prueba cuando practican la carrera de bola (para los hombres) y del aro (para mujeres).

La presencia misionera en la región es comprensible en el contexto difícil en que viven sus habitantes. Los indicadores socioeconómicos ubican enfáticamente a la población en las categorías de alta y muy alta expulsión (migración), tasa global de fecundidad, mortalidad infantil, reportados por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2006). Situación que permite entender las actividades de los y las religiosas.

Entre la población del estado de Chihuahua, para el año del 2010, habían 104,014 personas de 5 años o más que hablan alguna lengua indígena, siendo la más frecuente el tarahumara o rarámuri. Representan un 77.8% del total de hablantes de lenguas indígenas; es decir, de cada 100 personas de 5 años o más que hablan alguna lengua indígena, 78 son tarahumaras. Aunque para esa fecha disminuyó la proporción de los rarámuri con respecto al conjunto de hablantes de otras lenguas. En 1990 los tarahumaras representaban el 81.9%, luego subió a 84.2% para descender en el siguiente decenio a 77.8%. En cambio, aumentaron su presencia los tepehuanos con un 4.8% (en 1990), pasando a 7.3% (2000) y 7.6% (2010)<sup>2</sup>. Los municipios que presentan mayor cantidad de hablantes de esta lengua son: Guachochi (24, 124), Urique (7,974), Bocoyna (6,332) y Balleza (6,195). En año 2005, INEGI reportaba que de una población de 75, 371 que hablaba rarámuri (de 5 años y más), 10, 302 eran monolingües (13.7%), siendo 7, 074 mujeres (68.7% con respecto a los hombres) (INEGI, 2011).

En relación a su escolaridad, la población entre 6 y 24 años de edad, sólo el 38.8% asistía a la escuela, concentrándose en los niveles de educación básica. En el grupo de 6 a 11 años de edad asistían a la escuela el 64.7%, de 12 a 14 años un 57.1%, siendo notorio el descenso para los jóvenes de 15 a 19 que asistían sólo el 17.4% (INEGI, 2005). Y la población de 15 años y más sin escolaridad representaba el 49.3%, del cual las mujeres marcaban un 56.5% (en relación a los hombres).

Es notorio el atraso que muestra la etnia en la educación escolar, sucede que a medida que avanzan de nivel enfrentan un cuello de botella que limita a los jóvenes para seguir estudiando. Cabe destacar que las cifras registran a los alumnos vinculados con el sistema educativo formal; pero, al considerar el dato lingüístico, encontramos que el doble de

<sup>2</sup> En menor medida, la trayectoria de los mixtecos fue de 0.2%, 0.7% y 2.3%. Lo relevante es que se trata de población migrante, proveniente del estado de Oaxaca, al sur del país.

mujeres no habla español en relación a los hombres, dificultando más su acceso a la educación.

Las difíciles condiciones socioeconómicas por las que atraviesan provocan que las familias decidan enviar a sus hijos (niños y niñas) a los diferentes tipos de albergues, ya que ahí obtendrán principalmente comida<sup>3</sup>. Otorgan menor importancia a la posibilidad de recibir una educación escolar o religiosa.

### **Internado religioso**

El énfasis hacia el tipo de labor misional por parte de las monjas, proviene del perfil cristiano instaurado desde su origen, que se lee en la información de su página web. Ahí nos anuncian que José María Yermo y Parres (1851-1904) fue el promotor del servicio y educación para los desposeídos y marginados. En 1885 crearon una congregación religiosa femenina, con mujeres consagradas a Dios mediante los votos de pobreza, castidad y obediencia.

En la actualidad cuentan con más de 60 centros en 7 países, cuya misión es educar integralmente a los pobres para que desarrollen una conciencia de su dignidad y puedan ser agentes de transformación social (Siervas, 2013). En el estado de Chihuahua existe una amplia red de instituciones atendidas por las Siervas del Sagrado Corazón de Jesús de los Pobres, 13 en total.

El caso al que nos referiremos es el internado localizado en Sisoguichi, que en el 2013 (cuando realizamos el trabajo de campo) atendía a 70 niñas entre los 5 y 12 años. Casi la mitad de ellas tenían entre 7 y 11 años, mientras dos niñas tenían 14 y 18 años. Las cuales cursaban principalmente primero, tercero y sexto grado de primaria.

Las niñas asisten a la escuela que está anexa al internado. Las Hermanas contratan a profesores que asisten a dar clases, especialmente de nivel básico (Primaria). Condición que perfila a la escuela como una institución privada, por lo cual no es legible para obtener los beneficios que otorga la Secretaría de Educación Pública (SEP) a las escuelas públicas (becas, desayunos escolares, etc.) que atienden o se ubican en zonas marginadas<sup>4</sup>. El apoyo económico y en especie que recibe el internado es a través de donaciones que brindan algunos ciudadanos, centros comerciales y empresariales del estado de Chihuahua. Por otro lado, los padres de familia dejan en el internado sus artesanías para que las Hermanas las vendan a los visitantes y funcionen como un apoyo económico para las niñas.

El internado funciona como un lugar donde las niñas rarámuris son cuidadas, vigiladas, educadas y socializadas; además, se convierte en su hogar, por lo menos de manera temporal, en él viven, crecen, aprenden y juegan. Actividad lúdica que nos abrió la posibilidad de reconocer un proceso de sincretismo cultural, una síntesis "intercultural" no dirigida pero que ocurre, donde las niñas a través de sus juegos traen a cuenta su tradición étnica, los principios religiosos que aprenden con las Hermanas y la educación escolar que despliegan con sus maestros. Han aprendido a transitar del juego al jugar, y a jugar con las tres referencias culturales en que están siendo educadas.

Correr, una práctica lúdica rarámuri

<sup>3</sup> Decisión familiar que me comunicó de manera personal el antropólogo Eduardo Gotés, estudioso que lleva cerca de tres décadas investigando en la región.

<sup>4</sup> Comentario de la Madre Superiora, directora del internado.

Desde que se creó la DGEI, en 1978, la educación pensada para atender la diversidad cultural en el país ha mantenido algunos aspectos que en los hechos funcionan como ejes de un determinado esquema educativo.

Son tres los "ejes" que nos interesa señalar como parte de una lógica del sistema educativo nacional. El primero remite a la denominación misma de esta variante educativa, en tiempos recientes las autoridades, especialistas y educadores hablan de una educación intercultural, sin embargo sigue vigente la presencia de la educación indígena. A pesar de establecer conceptual y teóricamente la interrelación entre diversas culturas, la diversidad sólo es percibida a través de la población indígena.

El segundo rubro (dentro de los límites del primer eje) sólo se considera la educación escolar, lo que provoca que la educación intercultural que ocurre fuera de las aulas, no sea considerada como intercultural.

Por último, la educación intercultural únicamente es imaginada en el entorno de los contenidos curriculares y los horarios de clase. En síntesis, las experiencias educativas "interculturales" fuera de estos rangos no son concebidas como tales, existe un silencio al respecto. Por ello, nos interesa vislumbrar lo que acontece en las prácticas sociales fuera de la escuela, del salón de clases, de los contenidos curriculares y horarios escolares. Empezar a descubrir la "interculturalidad" en los diferentes juegos que practican las niñas rarámuri en el patio del internado, en las tardes.

Ahora bien, para describir y clasificar las prácticas lúdicas de las niñas rarámuri, aplicamos un esquema analítico donde separamos el juego del acto de jugar. Huizinga (1994) no sólo inaugura el proceso de conceptualizar al juego, también marcó el uso del término sin establecer ninguna diferencia analítica con jugar. Es Mantilla (2000) quien establece una primera distinción, concibe al juego como el esquema cultural previo a la acción (jugar). Nosotros preferimos concebir al juego como producto cultural donde quedan materializadas e institucionalizadas las experiencias de venir jugando algo, hasta darle un contorno cultural, normativo, que es reconocido y compartido por los diferentes jugadores y espectadores.

Retomamos la idea de entender a la actividad lúdica como una conexión entre juego-jugar (Ramos, 2010). Por un lado, existen situaciones que incluyen en mayor o menor medida un producto cultural (juego), en tanto sistema de prescripciones que orienta la actividad lúdica, transmitido por un experto a un aprendiz. En el otro extremo, ocurre la actividad libre, inútil, placentera y transformadora (jugar) que nutre, cambia o recrea nuevos juegos. De esta forma, los juegos son más compatibles con los procesos educativos institucionales, mientras el jugar cumple la función de subvertir el tiempo y espacio.

En cuanto a las funciones que cumple el juego, atenderemos a la capacidad que ofrece para representar a la realidad social, permitiendo un acercamiento provisional a ella, para conocer y manejarla. Así, en el análisis de las prácticas lúdicas de las niñas rarámuri atenderemos tres cuestiones: comparar los juegos conforme a las referencias culturales, ubicarlos dentro del binomio juego-jugar e identificar su función de representar a la realidad sociocultural.

En el esquema comparativo indicamos los juegos más usuales de las niñas rarámuri, destaca la acción de jugar conforme a la tradición étnica, los juegos más institucionalizados ocupan la columna de educación escolar, quedando un sitio intermedio para los de orientación religiosa (ver cuadro no. 1). En el primer plano advertimos la frecuencia de que las niñas jueguen con muñecas, aludiendo a un posible futuro social de ser madres. Sobresalen las actividades físicas en la primera y tercera columna; sin embargo, el

significado otorgado será distinto, como veremos más adelante. En cambio, la orientación religiosa promoverá actividades menos físicas y más de tipo hogareño.

Cuadro No. 1

ACTIVIDADES LÚDICAS Y REFERENCIAS CULTURALES

JUEGOS MÁS USUALES DE LAS NIÑAS		
Tradición Étnica	Orientación Religiosa	Educación Escolar
Correr Carreras Quemados Saltar Pelota Muñecas/os	La casita Ordenar la casa Hacer la comidita Muñecas/os	Cantar Trabalenguas Baloncesto Futbol Volibol Columpios/Resbaladilla Muñecas/os
JUEGOS Y JUGAR		
Deciden: modalidades, con quien juegan, inicio y fin, lugares, tiempos. Consenso grupal en la lógica, dinámica y tiempo	El juego es menos libre, sujeto a cumplir con sus deberes. Con el objetivo de promover valores. Reglas externas, enseñadas, aprendidas y modificadas	Circunscritos al tiempo y espacio escolares. Su objetivo es académico. Reglas negociadas, internas y externas.
TIPO DE LENGUA UTILIZADA		
Rarámuri	Rarámuri y Español	Español
ACTIVIDADES LÚDICAS Y REFERENCIAS CULTURALES		
Acto de correr y actividad física, gasto de energía, motricidad gruesa, coordinación, lateralidad, equilibrio, agilidad y resistencia Identidad étnica	Cooperación, ayuda, solidaridad, manejo de la agresión Actividades relacionadas con el cuidado	Motricidad fina, coordinación, contenidos educativos y ligados a la currícula

En un segundo plano es más clara la distinción entre jugar y juego. Libertad reconocida como la capacidad de decisión propia (autónoma infantil) sobre la actividad y dinámica lúdica, que incluye establecer reglas más flexibles y pertinentes para el momento lúdico (Ramos, 2010a). En cambio, los juegos promovidos por la educación escolar, están concebidos para cubrir una función pedagógica (aprender determinados contenidos curriculares) y, en varias ocasiones, son pautados directamente por los docentes, expresando un control ajeno a las niñas. Para el caso de los juegos anotados en la columna intermedia, las Hermanas también marcan una directriz, pero no siempre estarán presentes al momento de practicarlos, permitiendo cierta libertad en las niñas.

En el último plano, queremos ilustrar la conexión entre lo lúdico y lo intercultural, atendiendo a tres cuestiones. Un criterio frecuente para distinguir poblaciones étnicas y nacionales ha sido la lengua (censos de población, etc.), que también empleamos para



reconocer las diferencias culturales, logrando señalar una distinción puntual entre los momentos (tiempo y espacio) de habla conforme al tipo de juego practicado. Juegan empleando su propia lengua, practican los juegos utilizando el español como L2 (segunda lengua) y son bilingües cuando atienden los juegos con prescripción religiosa.

Ahora, nos concentraremos en las referencias culturales (étnica, religiosa y escolar) ligadas a las actividades de cada juego que practican, siendo un reflejo de ellas y generando una experiencia intercultural infantil.

La primera referencia corresponde a la escolar-nacional. La oferta educativa que las niñas reciben remite al sistema educativo nacional general. Es decir, a pesar de que las alumnas pertenecen a una etnia en particular, no amerita que la escuela forme parte del subsistema de educación indígena. Es un buen ejemplo de la ausencia del sentido sobre la interculturalidad. En cambio, en los hechos, los contenidos curriculares (conocimientos, lengua de comunicación, ética, etc.) que les son ajenos a las niñas en un principio, los van aprendiendo y adoptando de manera paulatina en su recreación como sujetos nacionales (mexicanas).

En el espacio y tiempo intermedio está lo religioso (católico), en el internado. Ahí reciben otra oferta cultural, enfocada más para ser socializadas con un ethos y cosmovisión cristiana de la vida social y del mundo. No sólo es un ofrecimiento distinto (normas, creencias, actividades, etc.), equivale a un desenvolverse espacial e interactivamente diferente en un lugar cerrado (los espacios del internado), con un manejo del tiempo controlado por las Hermanas y la institución; así como la interacción continua y cotidianamente entre niñas que no son familiares aunque pertenezcan a la misma etnia. Experiencias vitales distintas a sus formas de vivir en ámbitos propios del hogar y campo rarámuris.

La rutina diaria inicia cuando se levantan a las 6:30 de la mañana, se asean, arreglan su cama y pasan a desayunar a las 7:30, previos minutos para meditar. Limpian su habitación (colectiva) y se dirigen a la escuela, que ingresan a las 8:50, para salir a las 14:00 horas. A las 2:30pm comen, para realizar diferentes actividades (lavar, coser, colocar botones, etc.) de 4:00 a 5:30pm. A las 5:30 es el rosario y la eucaristía a las 6:00. La cena ocurre a las 7:00, para que vayan a descansar a las 8:00 de la noche. Dentro del horario establecido están contemplados algunos tiempos para el juego: de 2:30 a 3:00 incluyen la comida y juegos; de 3:00 a 4:00 tareas y juegos, momento en que nos referimos que las veíamos correr con la pelota. Por último de 19:00 a 20:00 para la cena y juegos. Este manejo ordenado del tiempo y las actividades planeadas, contrasta con el manejo temporal y sus respectivas actividades cuando están en sus hogares. A algunas niñas les cuesta trabajo adaptarse, por ello algunas se escapan del internado, las monjas las perciben como rebeldes.

Finalmente, la tercera referencia remite a su cultura étnica (familiar y comunitaria) que acontece en espacios abiertos y amplios, con tiempos más flexibles y ritmos pausados<sup>5</sup>. Al momento de ver jugar a las niñas<sup>6</sup> en la escuela, a la hora de educación física y del tiempo para recreo; en las tardes cuando jugaban de manera más libre, dentro del internado, inmediatamente notamos su gusto por correr... y correr. Nos pareció obvio, "natural", ver que corrían con mucho ánimo y alegría, principalmente cuando están solas en las tardes. Su actividad lúdica consistía en que un grupo de niñas corría tras una pelota de plástico, alguna de ellas la toma entre sus manos, la levanta y la arroja para cualquier

<sup>5</sup> Nos dice Carrillo (2003) que estar en la cárcel (encerrado) los rarámuris lo viven como una especie de muerte social, opuesta a la costumbre de vivir en los espacios abiertos.

<sup>6</sup> En los días que estuvimos haciendo trabajo de campo en el internado, en el año 2013.

dirección antes que sus compañeras se la quiten, entonces golpean o patean la pelota provocando el correr tras ella con mayor energía y velocidad. Pueden pasar todo su tiempo de ocio jugando-corriendo, hasta que las monjas les indican que ha llegado la hora de realizar otra actividad.

Uno puede pensar que esta práctica lúdica no es tan especial en las niñas por ser rarámuris, es común percibirla en otras niñas de su edad; pero, no es así. Si no tuvieran controlado el tiempo para jugar, es muy probable que ellas seguirían corriendo por mucho más tiempo, la práctica de correr es una actividad étnicamente distintiva.

Desde que Lumholtz (1981) visitó a los rarámuri en 1890, dio a conocer en el ámbito nacional e internacional la peculiaridad que tienen de ser muy buenos corredores. Posteriormente, cada investigador<sup>7</sup>, periodista, escritor o turista que los visita y conoce, destacan su habilidad física, enfatizan la gran resistencia que muestran al correr grandes distancias en la sierra entre piedras y floresta. Característica que llevó a varios autores a traducir el término tarahumara como "los de los pies ligeros"<sup>8</sup>. Lo que ha provocado en varias personas el interés por invitar a corredores rarámuri a participar en diferentes maratones, quienes han ocupado los primeros lugares.

Entre los pobladores organizan las carreras de bola, que consiste en que los hombres golpeen una bola con el pie y corren tras ella. Al inicio las familias o rancherías pactan el número de vueltas. Gotés (2012b) en una descripción que nos brinda de una carrera, anota que en un pueblo los rarámuri establecieron un circuito de 4 km de largo y 7 km perimetrales, en donde iban a correr 20 vueltas, dando un total de 140 kilómetros. También convienen en lo que será apostado (alimentos, ropa, animales, utensilios del hogar, dinero, etc.). Por el tipo de objetos que apuestan hay autores que consideran que funge como una estrategia de sobrevivencia o distribución económica (Sánchez, 1996); incluso, que es una base económica para los recién casados que les permite establecer su nuevo hogar (Gotés, 2012b). Las mujeres, siguiendo la misma mecánica, realizan las carreras del aro, objeto que avientan o persiguen en lugar de la bola.

La participación de los niños/as tiene dos modalidades: correr algunos tramos a la par de los corredores adultos llevándoles agua para que se refresquen o empiezan a organizarse en carreras infantiles que los van aleccionando y preparando para cuando ya puedan competir con los mayores (Chávez, 2016).

Por último, queremos destacar que la importancia adquirida de esta actividad física, está pautada en uno de los mitos étnicos de origen de los humanos y el mundo. Cuentan que Dios y el Diablo crearon a los hombres, entonces pactaron una carrera en la que compitieron los hijos de Dios (rarámuri) y los hijos del Diablo (los chabochis). Al final, los chabochis ganaron la carrera y las apuestas (dinero y mercancías) (Pintado, 2012). Desde entonces los mestizos engañan y sacan provecho (económico, político, social) de los rarámuri. La traducción de chabochi es "hombre con pelo en la cara" (Pintado, 2012), que remite a la presencia originaria de los españoles durante la colonia (del siglo XVI a principios del XIX).

En este mito queda establecido el origen de la diferencia entre rarámuris y chabochis (mestizo), como la relación interétnica conflictiva entre ellos, por lo cual los primeros serán desconfiados de los segundos.

<sup>7</sup> En 1930 cuando los antropólogos norteamericanos Benett y Zingg (1978) realizan trabajo de campo, también lo van a reportar con énfasis.

<sup>8</sup> Traducción que es cuestionada de manera más reciente, como por ejemplo E. Gotés (2012a).

Otro aspecto que resalta en el mito señalado, es la presencia teológica de Dios y el Diablo, reflejando el contacto católico con los rarámuri desde hace siglos. En varios de sus ritos están presentes las cruces (cristianas), principalmente los referidos al inicio (nacimiento) y final (muerte) de los ciudadanos rarámuri. Por ello, consideramos no resulta extraño el contacto que tienen con los internados religiosos.

De esta forma, cuando las niñas rarámuri realizan sus diferentes prácticas lúdicas, están experimentando una mezcla compleja, contradictoria y flexible de tres tradiciones culturales distintas (escolar, católica y étnica), apreciada como un evento "intercultural" en ausencia de una interculturalidad institucional y pedagógica en el internado y la escuela. Recordemos que oficialmente pertenecen a las escuelas privadas, no es pública.

### **Juego e "interculturalidad"**

En el apartado anterior utilizamos el esquema juego-jugar para describir la liga entre las prácticas lúdicas de las niñas rarámuri y las colectividades de contexto (escolar, religioso y étnico), para identificar dos planos de la educación intercultural (explícita e implícita) en que transitan. Ahora, nos interesa avanzar en el análisis de esas prácticas para comprender la conexión dinámica entre juego y realidad social, en el contexto educativo.

Una interrogante constante en torno al juego ha sido reconocer los límites y conexiones con la realidad social. En una primera propuesta conceptual, Huizinga (1994) estableció una distancia al señalar que el juego tiene su propio tiempo y espacio, alejados de los que transcurren de manera cotidiana, para identificar lo que es propio del juego. Cumplida esta premisa pudo caracterizar al juego como una actividad libre, inútil (placentera) y transformadora (creativa). Estrategia analítica que efectivamente permite especificar al juego, pero que limitó la posibilidad de apreciar la compleja conexión con la realidad social. Siguiendo esta línea, otros autores van a destacar como función principal del juego la de representar (simbolizar) a la realidad social. O bien como contenedor cultural, propuesta muy apreciada por los educadores.

En el campo de la pedagogía destacan el sentido instrumental (didáctico) del juego, debido a la función de receptáculo cultural y enfatizando su carácter divertido, propio para emplear con los niños/as de educación básica. Idea que es retomada sin mediar ninguna crítica por parte de los profesionales de la educación intercultural. Pretenden utilizarlo para mejorar las relaciones interculturales (Torres, 2011), de convivencia (García, 2006), que abran el diálogo (Velasco, s/f) y la resolución de conflictos (Gimeno, 2016) presentes en la interculturalidad<sup>9</sup>.

Consideraciones que impiden percibir la complejidad que implica una posible educación intercultural, así como la conexión entre juego y realidad social.

Es comprensible el esfuerzo teórico conceptual de Huizinga; sin embargo, esta labor lo llevó a imaginar un sujeto transhistórico y genérico, donde la posición social no impacta en las prácticas lúdicas. Tampoco delineó una distinción entre juego y jugar, dando lugar a formular la idea de que el juego antecede y funda a la cultura. Pero, leyendo las notas etnográficas sobre las niñas rarámuri, vemos la necesidad de contextualizarlas socialmente para comprender mejor su práctica lúdica de correr.

---

<sup>9</sup> La contradicción entre juego y educación escolar (Ramos, 2010c) es atendida por los educadores instrumentalizando al juego, lo convierten en herramienta didáctica eliminando su carácter libre.

El ser social de las niñas es amplio, por ello y para este ensayo únicamente aludiremos a dos cuestiones: la etnicidad e infancia. Respecto al primer aspecto, ya nos acercamos al describir las referencias culturales de pertenencia para entender con mayor claridad las "fricciones" etno-nacionales. En su mito de origen los rarámuri han subrayado el conflicto histórico con los mestizos (chabochis), que persiste en sus relaciones sociales cotidianas y que será aprendido por las nuevas generaciones (las niñas rarámuri). Existe una constante disputa por los recursos naturales y materiales de la región, además de la discriminación permanente hacia los rarámuri. Tipo de confrontación que no es reconocido por los educadores interculturales. Ellos sólo conciben al conflicto como una inadecuada comunicación entre sujetos pertenecientes a dos culturas distintas, de ahí que visualicen al juego como un posible instrumento didáctico que permita que un alumno aprenda de la cultura del otro (García, 2006).

Con la práctica escolar de los juegos tradicionales buscan regular los conflictos "interculturales", enfatizando la estrategia de apreciar las similitudes por encima de las diferencias culturales, que los estudiantes en conflicto escuchen y logren pactar un acuerdo de convivencia (Gimeno, 2016). El educador se coloca por encima de los alumnos para fungir como un buen juez mediador; sin percatarse que comparten la cultura de uno de los estudiantes en pugna. Pero, la diferencia alcanza una mayor desigualdad debido a que el sistema educativo es nacional, no étnico; por ello, hablamos de etno-nacional en lugar de interétnico y mucho menos intercultural. Las niñas rarámuri entran en contacto con los mestizos (no étnicos, sino nacionales) bajo diversas modalidades: los profesores, las religiosas, los comerciantes, etc.

Otro plano de pertenencia social remite al carácter infantil de las niñas con respecto a los adultos (sus padres, los profesores, las monjas, etc.), otorgándoles un estatus de menor jerarquía, por ello el espacio y tiempo lúdicos serán otorgados o permitidos para que las niñas jueguen, recreen la realidad social, evitando que participen y decidan sobre varios aspectos de la vida social. Renaud (1981) nos dice que el niño quiere aprender del mundo (de los adultos) en forma activa, pero sólo le será permitido hacerlo a través del juego, por ello se piensa que dicha actividad es propia de las infancias.

Siguiendo esta condición social que pauta jerarquías en el trato y convivencia, es comprensible el énfasis que coloca Aída Reborado (1983) al entender la acción de jugar como un acto político. Existen relaciones de poder formando parte de las interacciones lúdicas al momento de jugar. Así lo señala Amaro (2006) en su etnografía donde describe como una niña asume un papel pasivo en la toma de decisiones en el acontecer de los juegos, con respecto a las otras niñas, que son sus primas. El estatus superior lo han adquirido porque sus madres tienen esposo, mientras que su prima es hija de madre soltera. De esta forma, la libertad -capacidad de decidir sobre jugar o no- está delimitada por el contexto social de pertenencias, jerarquías e interacciones conflictivas y de poder. Por ello consideramos que si bien es aceptable y útil para el análisis apreciar al juego como una actividad libre, inútil y transformadora, que ocurre en tiempos y espacios distintos a los propios de la cotidianidad, es menester reconocer que no sólo ocurren en contextos sociales determinados, también lo social está inmerso dentro de las interacciones lúdicas y de los jugadores. Participantes que ocupan posiciones sociales jerárquicas dadas por sus múltiples pertenencias colectivas, que en nuestro caso destacamos dos: étnica y generacional. Jerarquías pautadas por contar con diferentes capitales: económico, social y cultural, que delimitarán el grado de libertad, capacidad de decisión, con que cuentan para decidir qué juegan, en dónde y en qué momento. Combinación de elementos que nos permite anunciar y apreciar la complejidad que contiene el juego/jugar.

## Reflexiones finales

Hablar de la educación intercultural invita a visitar los espacios escolares para descubrir que están ocurriendo diversas experiencias educativas e interculturales entre los límites de la currícula oficial y los ámbitos "no-escolares". Se requiere de ejercicios de investigación con otras preguntas que atrapen las dinámicas intra y extraescolares, sus posibles conexiones complementarias y contradictorias. Otras miradas sobre sucesos que acontecen frente a la vista del estudiante, del educador, y que contienen situaciones "interculturales" de facto.

Las experiencias se multiplican. Está la docente "chabochi"<sup>10</sup> que promueve la práctica de juegos y deportes rarámuri al interior de su centro escolar, para niños indígenas (rarámuri y de otras etnias; mixtecos, por ejemplo) y mestizos, en una colonia urbana de la periferia de la ciudad capital del estado (Chihuahua). El profesor que de común acuerdo con las autoridades y padres de familia del pueblo, ha venido promoviendo la realización de la "Semana Santa infantil", que da lugar a una participación directa de los niños en la representación de esta conmemoración religiosa que tradicionalmente sólo es llevada a cabo por los adultos en las localidades rarámuri (Chávez, 2016)<sup>11</sup>. O descubrir que en las prácticas lúdicas cotidianas de niñas rarámuri institucionalizadas, hacen converger diferentes tradiciones culturales, siendo un ejemplo de conexión entre juego, cultura y educación.

## Referencias bibliográficas

- AMARO, A. (2006). Juego e interacción social en un barrio de Amecameca, Estado de México. México: CIESAS.
- BENNETT, W.C. Y R.M. Zingg (1978). Los Tarahumaras. Una tribu india del Norte de México. México: Instituto Nacional Indigenista.
- CALLOIS, R. (1986). Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo. México: Fondo de Cultura Económica, (Colección Popular, 344).
- CARDOSO, R. (1992). Etnicidad y estructura social. México: CIESAS.
- CARRILLO, A. (2003). Derecho indígena y sistema penitenciario en la Sierra Tarahumara: Etnografía de la cárcel de Guachochi, Chih., México: ENAH.
- CHÁVEZ, B. (2016). Reproducción y representación cultural infantil en la Sierra Tarahumara, el caso de Rejogochi, México: ENAH.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. (2006). Regiones Indígenas de México. [En línea]. México: CDI Disponible en:  
[http://www.cdi.gob.mx/regiones/regiones\\_indigenas\\_cdi.pdf](http://www.cdi.gob.mx/regiones/regiones_indigenas_cdi.pdf)
- ESCURRA, J. (2014). Proyecto para fomentar la interculturalidad mediante la práctica del juego tradicional, España: Universidad de la Rioja.

<sup>10</sup> En conversación por whatsapp (en 2018) con la profesora Luz Elena Melendez Anchondo de la Escuela Primaria Indígena Gabriel Teporaka, ubicada en la colonia Tarahumara, al norte de la ciudad capital.

<sup>11</sup> Ana Paula Pintado (2012) nos indica que en la representación de la semana santa, también manifiestan el conflicto entre rarámuris y chabochis en los personajes que danzan y corren.

- GARCÍA, P. y otros (2006). Educación infantil e interculturalidad, Granada (España): Junta de Andalucía. Consejería para la Igualdad y Bienestar Social.
- GIMENO, D. (2016). El juego como elemento intercultural, España: Universidad de la Rioja.
- GOTÉS, L.E. (2012a). "La Sierra Tarahumara, sus culturas étnicas y la apropiación del medio ambiente" en Los pueblos indígenas de Chihuahua. Atlas Etnográfico. Coordinado por Luis Eduardo Gotés y otros, pp. 37-74. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- GOTÉS, L.E. (2012b). "Ralajípali. Carrera de bola" en Los pueblos indígenas de Chihuahua. Atlas Etnográfico. Coordinado por Luis Eduardo Gotés y otros, pp. 371-382. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- HERAS, M. (2000). Identidad y continuidad rarámuri. Imágenes y discursos de la gente de Banalachi sobre sí misma, México: ENAH.
- HUIZINGA, J. (1994). Homo Ludens. España: Alianza.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2011) Panorama sociodemográfico de Chihuahua. México: INEGI, Disponible en:  
[http://www.inegi.org.mx/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/panora\\_socio/chi/panorama\\_chih.pdf](http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/panora_socio/chi/panorama_chih.pdf)
- LUMHOLTZ, C. (1981). El México desconocido, México: INI. Instituto Nacional Indigenista
- MANTILLA, L. (2000) "De juegos a juegos: Los juegos y la experiencia de jugar", en: Diversas miradas sobre el juego. Coordinado por José Luis Ramos y Janeth Martínez, pp. 13-48, México: ENAH.
- OLIVOS, N. (2012). "Organización social y territorialidad" en Los pueblos indígenas de Chihuahua. Atlas Etnográfico. Coordinado por Luis Eduardo Gotés y otros, pp. 75-106. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- PINTADO, A.P. (2012). "Las fiestas" en Los pueblos indígenas de Chihuahua. Atlas Etnográfico. Coordinado por Luis Eduardo Gotés y otros, pp. 161-186. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- RAMOS, J.L. (2010a). "Juego, Educación y violencia". Revista de Antropología Experimental. No. 10, Especial Educación 5: pp. 49-56, Universidad de Jaén (España),  
<http://revista.ujaen.es/rae>.
- RAMOS, J.L. (2010b). "Las identidades étnica y nacional de maestros mixtecos (México), ¿contradictorias o complementarias?". Gazeta de Antropología. No. 26/2, pp. 1-9, (España),  
<http://hdl.handle.net/10481/6769>.
- RAMOS, J.L. (2010c). "Investigación lúdica y aplicada. Experiencia de una práctica antropológica y pedagógica" en Zona Próxima, núm. 12, enero-junio, pp. 118-127, Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.
- REBOREDO, A. (1983). Jugar es un acto político. México: CEESTEM/Nueva Imagen.
- RENAUD, R. (1981). "A modo de introducción..." en Juegos y juguetes. Ensayos de etnotecnología. Compilado por Robert Jaulin, pp. 11-42, México: Siglo XX Editores.
- SÁNCHEZ, E. (1996). Sistema médico tradicional rarámuri, un elemento de unificación cultural en la comunidad Naragachi, México: ENAH.
- SARIEGO, J.L. (2012). El indigenismo en la Tarahumara. Identidad, comunidad, relaciones interétnicas y desarrollo en la Sierra de Chihuahua. México: INI/CONACULTA-INAH.
- Siervas del Sagrado Corazón de Jesús y de los Pobres. (2013) Sitio Oficial. . [En línea]. México. Disponible en: <http://www.siervaspadreymore.org/asi-somos.php>
- TORRES, M. (2011) La mejora de las relaciones interculturales a través de tareas didácticas basadas en juegos tradicionales en estudiantes de primer año de la escuela internacional de educación física y deporte, <http://www.revistareid.net/revista/n6/REID6art9.pdf>



VELASCO, A. (s.f). La interculturalidad a través del juego, España: Universidad de Valladolid.

