

LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS NIÑOS GITANOS ENTRE EUROPA Y MEXICO

Neyra Patricia ALVARADO SOLÍS*

INTRODUCCIÓN

La escolarización de los gitanos¹ en Europa y en México plantea diversos problemas debido a la complejidad de la situación y de la población en cuestión. Inicialmente, es necesario precisar que la denominación “gitanos” es un término genérico que permite designar a una población heterogénea que ha seguido diferentes itinerarios migratorios y procesos de integración en las diversas regiones de Europa y de México. Esta heterogeneidad, explica la existencia, en Europa, de poblaciones denominadas “manuches”, “rom”, “sinti”, “yenishes” y en México, de “gitanos”² “rom”, “ludar”³ y “kalé”. Se les conoce también, bajo el término genérico de “húngaros”, en México y de “gente del viaje”, en Francia⁴. Sin embargo, no hay ninguna homogeneidad al interior de cada grupo ni entre los diferentes grupos.

En Europa, la expresión “gente del viaje” no es comprensible sin el análisis previo de las políticas públicas que tocan aspectos de la movilidad, característica de población entre la que se encuentran los gitanos. En México, por el contrario, ninguna política pública específica se dirige a esta población aún cuando esta también circula. El término de “húngaros” es empleado en todo el país por los no-gitanos, retomando una antigua creencia sobre su supuesta llegada de Hungría. Algunos de estos elementos atestiguan los múltiples estereotipos a los que los gitanos están confrontados, los diferentes procesos de inclusión/exclusión a los que están sometidos, así como, a la diversidad de marcos y condiciones políticas de su existencia en ambos lados del Atlántico.

Este contexto general debe ser considerado, si tenemos como objetivo el identificar algunos de los desafíos de la escolarización de los niños gitanos. El propósito aquí, es el de mostrar los desfases existentes entre una forma de vivir y de establecer intercambios en los diferentes entornos, por un lado y el evidenciar las políticas de sedentarización en vías de la construcción de una ciudadanía, por el otro. Si estos desfases marcan las políticas de escolarización en Europa, en México

* Profesora Investigadora, El Colegio de San Luis, A.C., neyrapatricia@prodigy.net.mx

¹ En México, el término “gitano” engloba a diferentes agrupaciones, tal como el término francés “Tsiganes”.

² En Francia el término “*gitan*” hace referencia a los kalé de España.

³ *Ludar* designa el rumano arcaico hablado por esta población, exclusivamente en contextos rituales. Sin embargo, su autodenominación es *ludariasty*. Respecto a sus prácticas culturales se les puede denominar “rom”, si se sigue un análisis de Patrick Williams en una conferencia en el LAU-IIAC, en 2013. No obstante, “ludar” o “ludariasty” permiten hacer la distinción entre los que continúan viviendo en campamentos y viven del espectáculo ambulante y los que viven en casas, circulando también y que hablan la lengua *romanès*. Los “gitanos” *kalé*, comprenden la población llegada de España.

⁴ Utilizo en adelante, el término genérico “gitanos” especificando el grupo del cual se trata, según el caso.

no poseen ningún rol, ya que las políticas públicas sobre las minorías se concentran, cuando existen, en la población indígena. Se trata de comprender el proceso de interiorización del sistema escolar por parte de los gitanos y particularmente de los niños.

Antes de entrar en materia, es necesaria una breve discusión metodológica. Mi reflexión se basa, en el análisis de trayectorias de vida de algunas familias ludar y rom de México⁵. En Europa, particularmente en Francia, mis fuentes provienen de estudios sobre los gitanos, en particular sobre su entorno, las políticas públicas generales y de la escolarización (Liègeois 2006 ; Reyniers 2001-2002, 2003 ; Reyniers & Williams 1990 ; Williams 1993). Sin obviar los riesgos de tal comparación, debido a la desigualdad de los datos, propongo puntualizar algunas pistas analíticas sobre el tema, abordado de forma diferente tanto en Europa como en México. Inicialmente, es indispensable ubicar a los gitanos en México y Europa.

LOS GITANOS EN MÉXICO Y EN EUROPA

Los gitanos llegaron a México en diferentes oleadas migratorias, a fines del siglo XIX y a principios del XX. Ellos no conforman una población homogénea y no reivindican ningún estatus de minoría frente al Estado mexicano⁶, además de no formar parte de ningún censo. Recorriendo el país, son conocidos por la población mexicana como “húngaros”, al considerarlos originarios de Hungría. Se pueden distinguir a los rom, kalé y ludar. Es gracias a las publicaciones, a las exposiciones fotográficas y los documentales que los gitanos son conocidos (Pérez & Armendáriz 2001 ; Armendáriz 1998 ; Armendáriz & Castelo 2010 ; García & Campos 2007). Su integración a la sociedad se da por el comercio y en el caso de los ludar, también por el espectáculo callejero. Anteriormente, ellos proyectaban sesiones de cine para pasar a las representaciones de circo-teatro en carpas, como ahora, practicando durante mucho tiempo el comercio. Pero estas actividades se han transformado con el tiempo, siendo la oralidad y las prácticas, la base de la transmisión de saberes. Los niños practican intercambios cotidianamente con los miembros de las familias extensas⁷ y con lo no-gitanos. Es evidente que la enseñanza escolar de los niños reviste, en este contexto, modalidades múltiples, de acuerdo al entorno específico de cada lugar donde se detienen las familias.

En Europa, “los gitanos son una creación de la mirada europea en la escena de la historia”⁸ (Williams 1993 : 7). Esta aseveración conduce a reflexionar sobre el

⁵ Mi reflexión antropológica sobre los gitanos inicia con una beca canadiense en 2009, pero conozco a familias ludar desde hace más de veinte años. He viajado con ellos entre pueblos y ciudades del norte del país, participando en las actividades del espectáculo y del campamento, durante el tiempo de mis estancias con ellos (Alvarado 2013 y 2014).

⁶ Caso contrario entre los rom de Colombia, donde se organizaron para ser considerados por las políticas públicas, de acuerdo al convenio 169 de la Organización Mundial del Trabajo (OIT).

⁷ La familia extensa, entre los gitanos, comprende los vínculos consanguíneos, la adopción y todo vínculo cercano manifestado por los individuos con la familia en cuestión. El dinamismo en las relaciones de parentesco, manifiesto en los desplazamientos y en las actividades económicas, conduce a rechazar la noción de patrilinaje (Alvarado 2013 ; Williams 2014).

⁸ Traducción de la autora de: “les Tsiganes sont une création du regard européen sur la scène de l’histoire”.

hecho que los gitanos habitando en Europa y particularmente en Francia, desde hace cinco siglos, continúan siendo considerados como extranjeros. En Europa se estimaba, en el año 2000, aproximadamente una población gitana de ocho a doce millones de individuos, de los cuales el 20% se repartía en los quince países de la Comunidad Europea. Los países más poblados eran España (600.000 personas) y Francia (de 350.000 a 500.000 personas). Algunos de ellos son sedentarios pero la mayoría circula de país en país. Las migraciones hacia Francia se dieron en diferentes oleadas. Por ejemplo, los gitanos originarios de los países del ex –bloque comunista, poseen una escolarización más elevada que los que habitan en Europa desde hace más tiempo (Reyniers 2003 : 6). Las últimas oleadas de migrantes, originarios de Rumanía, son los focos privilegiados de atención de las políticas públicas y sujetos de expulsión, aún cuando se trata de un espacio de libre circulación (espacio Schengen), del cual Rumanía forma parte desde 2011.

La forma de vida de las familias gitanas fundada en la circulación y la vida comunitaria, ubica a los niños frente a una escolarización “individualizada” que cuestiona la forma de ser “alumno”.

¿EDUCACIÓN PARA TODOS?

Hoy día es común escuchar en México que la educación es un derecho⁹ y en Francia, una obligación¹⁰. En los dos países se supone que la “escuela para todos” es un cimiento de la ciudadanía en construcción, que permite borrar los desfases socioeconómicos y de género existentes entre la población.¹¹ Las preguntas que resaltan son numerosas ¿en qué condiciones la escuela para todos es posible?, ¿cuál es el estatus de la población en que se focalizan la mayoría de los programas para este fin? En términos generales, la educación se aplica en las escuelas que forman parte del sistema educativo reconocido y que se ejerce en los marcos dictados por los gobiernos de los países donde se encuentra la población-foco de estos programas, identificada anticipadamente como minoritaria. Se trata entonces, para el Estado, de implementar una política de discriminación positiva. Veremos de cerca el etnocentrismo y la verticalidad de estos postulados que resaltan un profundo desfase entre la población-foco y los programas de escolarización.

En México, existen proyectos gubernamentales de largo aliento, en los que la escolarización es considerada el vector de la integración o de la asimilación de los indígenas a la Nación mexicana (Gamio 1982 ; Ramírez 1981 ; Aguirre Beltrán 1967, 1980). Recientemente, estos proyectos se convirtieron en la base de la

⁹ Durante el Quinto centenario del descubrimiento de América, en 1992, se modificó el artículo 4º de la Constitución Mexicana, a la luz del convenio 169 de la OIT, para el reconocimiento de una Nación multicultural, cuyos programas de educación bilingüe y bicultural fueron transformados en programas de educación multicultural.

¹⁰ En Francia, la escuela obligatoria fue modificada con las circulares de 2002, 2006 y 2012, respecto a la “gente del viaje”: para no distinguir entre alumnos de nacionalidad francesa y extranjera y poder prolongar la estancia de las familias itinerantes en los lugares de estacionamiento, con el fin de que los niños pudieran terminar un año escolar, haciendo valer el respeto a la obligación escolar. Sin embargo, la aplicación de esta decisión recae en los alcaldes y prefectos, siendo pues, variable. (cf. http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61529).

¹¹ *Marco de acción de Dakar* (2006).

construcción de una Nación multi y pluricultural que se apoya en sociedades multiculturales (González 2001 ; Ibarra 2005). Dada la complejidad de la sociedad indígena –aproximadamente 62 grupos indígenas, que hablan actualmente 89 lenguas distintas al español-, lo padres de los niños no consideraban de utilidad enviarlos a la escuela debido a que las tareas agrícolas familiares exigían su ayuda. Además, las escuelas estaban situadas a varias horas a pie; los maestros hablaban español u otra lengua indígena pero raramente la de los niños. Hoy día existen abogados, lingüistas, psicólogos indígenas y familias que se benefician de becas para la educación de los niños. Sin embargo, la literatura antropológica sobre los indígenas muestra que esta población diversa y múltiple, está lejos de ser “asimilada” o “integrada”, a pesar de estas políticas. Por otro lado, estas no consideran a los gitanos, quienes no reivindican una identidad propia y no son reconocidos como una minoría. Ellos tampoco son tomados en cuenta por los censos de población, ya que INEGI¹² no considera más que la población sedentaria en los mismos.

En Europa, pareciera que la situación es semejante respecto a los programas destinados a los gitanos, pero las razones son diferentes ya que están ligadas al problema de la “movilidad”. El “nomadismo” de los gitanos no es más que una estrategia, entre otras, de reconocimiento administrativo. Desde hace varias décadas, esta estrategia se acompaña de acciones concretas haciendo a los gitanos más visibles. (Reyniers & Williams 1990 : 103). Las políticas de expulsión, después de la Segunda Guerra Mundial en Europa fueron continuadas por políticas de integración, adaptación e inserción. En Francia, las asociaciones proliferaron teniendo por objetivo el ofrecer mejores condiciones de acogida y conocer mejor a los gitanos. Progresivamente, el control de esta población en perpetua circulación se convirtió en indispensable para el Estado. Los permisos de circulación y los terrenos de estacionamiento permitieron el aprendizaje de una vida sedentaria, donde la escolarización tenía un lugar importante. Pero la circulación ligada a la economía, a las familias y las reuniones pentecostales¹³, engendró tensiones entre actores asociativos y gitanos (Reyniers & Williams 1990 : 92-101), sobre todo por las expectativas de los primeros en relación a las constantes transformaciones padecidas o iniciadas por lo segundos. En México y en Europa, particularmente en Francia, los desfases aparecen entre las políticas públicas de escolarización y los puntos de vista de los gitanos. Es indispensable comprender cómo los adultos y los niños han interiorizado, o no, estos programas ya antiguos en Europa e inexistentes en México. Lo que está en juego, es saber cómo los gitanos han enfrentado la escolarización, sea ésta formal o no. La forma en la que la escolarización de los niños gitanos se articula a su entorno, está también al centro de la cuestión.

¹² Instituto Nacional de Estadística y Geografía, en México (INEGI).

¹³ El pentecostalismo practicado por los gitanos y particularmente por los manuches, en Francia, es uno de los temas contemporáneos que permiten su movilidad durante las asambleas, (Williams 1991, 2014).

LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS NIÑOS Y SU ENTORNO

En México, los niños gitanos han seguido diferentes ritmos de escolarización, de acuerdo a la duración de su estancia, así como a sus desplazamientos. Entre los rom existen abogados, ingenieros, mecánicos de maquinaria pesada cuyos estudios universitarios y el aprendizaje de un trabajo especializado, implicaron largas estancias que permitieran los estudios prolongados. Cuando las familias deben permanecer durante varios meses o años en el mismo lugar, los niños asisten regularmente a la escuela. Así existen rom que hicieron estudios universitarios. Pero, entre los ludar, en el seno de una misma familia extensa encontramos especialmente generaciones de niños escolarizados temporalmente en las escuelas, mientras que otros, no saben leer ni escribir. Es el caso de las familias que permanecieron varios años en el sur del país (Chiapas) para la construcción de la presa Malpaso. Los niños iban a la escuela y participaban en las proyecciones de cine, organizadas por sus familias, en la noche, destinadas a los trabajadores de la obra. Ellos participaban también en las actividades comerciales (venta de fruta o petróleo). Estos niños aprendieron a leer y a escribir. Pero cuando sus familias se desplazaron al norte, al estado de Baja California para continuar con las proyecciones de cine, los niños de la generación siguiente no aprendieron a leer ni a escribir. Siguiendo la nueva ruta de circulación, la tercera generación de niños aprendió a leer y a escribir, gracias a la enseñanza de sus madres mexicanas quienes aprendieron en la escuela. La cuarta generación, son las madres y los profesores particulares temporales, quienes aseguran las actividades de aprendizaje.

Encontramos recorridos diversos entre las familias gitanas de México, ligados a una forma de escolarización episódica. El ejemplo proporcionado sobre los ludar muestra que no se trata más que de un simple aprendizaje de la lectura y de la escritura. ¿Cuáles son las razones de este hecho? Las múltiples actividades comerciales y del espectáculo practicados por familias en ciudades y pueblos del norte, no permiten una formación técnica ni universitaria. De hecho, estas generaciones que no aprendieron a leer ni a escribir, han logrado establecer intercambios entre ellos y con los no-gitanos, en sus desplazamientos. Ellos denominan, desde una tierna edad, a esta forma *hacer negocio*, es decir “establecer intercambios” (Alvarado 2014: 104). Esto es posible debido a que los niños permanecen siempre en familia. Desde su nacimiento, son criados con cuidados, alimentados a su solicitud y crecen en las redes de las relaciones de las familias extensas, estableciendo intercambios permanentemente con los no-gitanos. Ellos aprenden muy rápido lo que implica “establecer intercambios”.

Por lo anterior, en México, donde el sistema de educación está planificado y destinado a una población que no circula de región en región o de pueblo en pueblo, la escolarización de los gitanos no es posible. Los programas de educación especializada no funciona más que para la población indígena que emigra estacionalmente a las regiones agrícolas, donde existen algunas escuelas, en las que los gitanos no son considerados y ellos mismos no intentan obtener estos servicios. Ellos se desenvuelven manteniendo intercambios con la población de los lugares de

sus estancias, en sus recorridos, privilegiando el aprendizaje personalizado de la lectura y de la escritura.

En Europa, particularmente en Francia, donde algunos gitanos viven desde hace cinco siglos, los programas de escolarización fueron implementados. La restricción de estacionamiento en zonas urbanas, permitió a las familias la obtención de un lugar legal de estacionamiento y ayudas gubernamentales familiares. Estas ayudas constituyen ingresos indispensables, condicionados a la asistencia escolar de los hijos.

Las transformaciones de sus actividades económicas los han obligado a ir del campo a las ciudades y modificar sus itinerarios y sus zonas de estacionamiento. Los manuches, por ejemplo, fueron primero cesteros, después chatarreros o criadores de caballos. Ellos continúan hoy día a buscar antigüedades pero en las ferias de exposiciones artesanales (Reyniers & Williams 1990 : 101). Ahora, cerca de las ciudades, las familias aprovechan los servicios ofrecidos en los lugares de estacionamiento y los desplazamientos no se hacen en familia sino de forma individualizada. Cada uno regresa siempre al mismo lugar. A pesar de estas transformaciones, las familias continúan manteniendo los vínculos con los miembros de su propia familia extensa. Estas han transformado su forma de estancia y de organizar su trabajo. Pero estas transformaciones han afectado igualmente a familias que no se beneficiaron de estas prestaciones sociales particulares, debido a que decidieron no hacerlo, lo que cuestiona el éxito de estas políticas públicas (Reyniers & Williams 1990). Los niños, por su parte, siguen los desplazamientos familiares y frecuentan la escuela durante las largas estancias, otros, no lo hacen más que en periodos cortos. No obstante, si la escuela primaria es adquirida, no es el caso para la escuela secundaria (Reyniers 2003 : 18). Otro argumento proporcionado por Reyniers es el del saber práctico que proviene de la tradición oral antes mencionado, y que los niños gitanos no encuentran en la escuela. Este saber no sigue las normas que sirven para definir la inteligencia y las competencias de las sociedades mayoritarias que pasan por la escritura (Reyniers 2003 : 16). Lo importante para los gitanos no es convertirse en *gadjé* “un no-gitano” sino ganar dinero para hacer vivir al grupo. Es la razón por la que ellos no buscan oficios a través de la escuela (Reyniers 2003 : 23). Tanto en México como en Francia, los estudios sobre la escolarización de los niños gitanos actualiza los desfases respecto a la movilidad, la oralidad y al saber práctico de políticas implementadas o no, según sea el caso. La antropología¹⁴ muestra que la escritura o la escolarización, no es más que una estrategia, entre otras, donde numerosas sociedades orales no integran la escritura o lo hacen parcialmente, a su vida individual o colectiva. El caso de los gitanos presenta una gama de posibilidades, considerando los diferentes procesos de integración y las múltiples trayectorias de circulación de acuerdo a las familias.

¹⁴ Cf. los estudios sobre las sociedades orales y escritas (Ong 2002 ; Goody 1979) y las que aluden a la memoria y la oralidad (Bhar *et al.* 1979 ; Becquelin & Molinié 1993 y Alvarado 1996).

Ahora, se trata de analizar lo que sucede con los niños confrontados a la lectura y la escritura o en términos generales con escuela.

LOS NIÑOS, LA LECTURA Y LA ESCRITURA

En México, durante los itinerarios de los ludar, las madres de familia enseñan a sus hijos a leer y escribir en sus caravanas. Algunos se aburren y otros muestran interés. Niñas y niños escriben vocales, palabras o dibujan en sus cuadernos pero están listos para ir a jugar o discutir con sus hermanos o primos, o ir con su padre a anunciar el espectáculo, de esa noche, por las calles del pueblo o ciudad, a través el altavoz sujeto a un vehículo.

Cuando se trata de un instructor particular del pueblo o la ciudad, cerca del campamento, existe un horario a respetar. Puede tratarse de un centro de enseñanza especializado que propone la actualización de educación primaria y secundaria o que prepara a los jóvenes a presentar el examen universitario. En este caso, niños y niñas ludar, de entre 7 y 12 años, ya se bañaron y comieron para ir a su curso. Se trata de un desplazamiento al exterior del campamento y una madre es la que generalmente los lleva y los recoge. Ellos van preparados con un cuaderno, lápiz y bolígrafos, impacientes de ir al curso, sobretodo porque están juntos. Cada uno posee el dinero para pagar la sesión escolar y para comprar alguna golosina durante la pausa o al final del curso. Ellos aprenden a leer, escribir y contar durante una hora y pasan el resto del tiempo en el campamento con la familia extensa. Cuando la familia cambia el campamento de lugar, los niños abandonan este aprendizaje hasta que encuentran un nuevo instructor.

Otra opción es la de utilizar los servicios reembolsados o no, de una estudiante (de preparatoria o licenciatura), que enseña en el campamento. Se trata generalmente de una amiga de la familia, dependiendo del lugar de sus estancias. A medio día, es común ver frente a la caravana de la familia en cuestión, una mesa y sillas donde la instructora y uno o dos niños y niñas trabajan. El número varía de acuerdo a la decisión de los padres. En cualquier circunstancia, al ocultarse el sol, los niños se preparan para participar en el espectáculo.

Las diferentes modalidades del aprendizaje dependen de los lugares de estancia, de las redes de amistad y de las posibilidades de encontrar, cerca de los campamentos, centros de actualización escolares, así como de la decisión de los padres de recurrir a ellos o no. El tiempo destinado a esta actividad es corto, debido a que los niños dedican su tiempo a estar entre los miembros de sus familias. Lo anterior corresponde a las familias ludar, ya que en una de las familias rom encontradas, existen más miembros que hicieron estudios universitarios, pero viviendo siempre con la colectividad compuesta por las familias extensas.

LOS NIÑOS EN LAS ESCUELAS

El seguimiento de la escolarización de los niños gitanos en Francia, se hace principalmente a través de las asociaciones. La obligación escolar no se efectúa sino parcialmente y en aras de la construcción de la ciudadanía¹⁵. El objetivo buscado es también el de sobrepasar los desfases en términos de la enseñanza, para proporcionar niños de acuerdo al modelo de la escuela. Las críticas más frecuentes son sobre los niños que no dominan el francés o que no conocen el “oficio de alumno”, mientras que el trabajo en la escuela, la formación de los instructores y el conocimiento de la forma de vida de los niños gitanos implican numerosos actores y una concepción amplia de la escolarización (Liègeois 2006 ; Rigolot 2008). Es el carácter de la vida colectiva de los niños –la familia extensa como tal, está a cargo de la educación en el seno de una economía peripatética (Rao 1985) – que debe ser tomada en cuenta, ya que el niño vive en un universo espacial y personalizado de los padres (Reyniers 2001-2002 : 22). Los niños aprenden lo que significa tener imaginación y una disposición de espíritu para valorizar la “suerte”. Aquí aparece la importancia de vivir el día a día y de asumir una actitud particular frente a los no-gitanos (Reyniers 2003 : 13, 17).

Los desfases de nivel observados en los elementos aquí desarrollados, consideran a los niños gitanos quienes aprenden a vivir al lado de sus padres y de su familia extensa, en los múltiples entornos experimentados a lo largo de sus itinerarios.

CONCLUSIÓN

La escolarización de los niños en México y en Europa, especialmente en Francia, presenta similitudes y diferencias. En el primer país, se trata sobretodo del aprendizaje de la lectura y de la escritura, siguiendo modalidades extremadamente variables de acuerdo a la circulación de las familias. En el segundo país, se trata de una escolarización en las escuelas públicas cuyos programas son adaptados a la “gente del viaje”. Se enfatiza la importancia de la vida colectiva y paralelamente, de otra forma de aprendizaje experimentados por los niños: la práctica de las actividades económicas en la vida de todos los días. Vivir juntos es una condición para “ser gitano”, los niños aprenden, innovan y transforman los medios de los cuales disponen, de acuerdo al entorno y a sus itinerarios, para vivir este modelo de existencia. Ellos aprenden a intercambiar interiorizando el aprendizaje en la escuela, ya sea formal, como en Europa o informal, como en México. En estas condiciones ¿estamos frente a una estrategia elaborada por las familias para “ser gitano”, continuando a vivir juntos? Todo indica que sí. Para retomar la expresión de Patrick Williams (Williams 1993 : 9), sobre la forma de vivir de los gitanos, nos da una lección universal: “jamás, ninguna instalación es definitiva”. En estas condiciones ¿cómo debemos comprender la aplicación de los programas de escolarización y su interiorización por los niños gitanos? Es indispensable

¹⁵ Sobre una experiencia de una escuela en Bobigny, Francia: http://www.dailymotion.com/video/xxycnn_ecole-obligatoire-la-scolarisation-des-enfants-roms-a-l-ecole-elementaire-marie-curie-de-bobigny-fra_news

multiplicar las etnografías con los niños de familias gitanas confrontados a este proceso global con múltiples facetas en los entornos más diversos¹⁶.

BIBLIOGRAFÍA

COLECTIVO. 2006. *Éducation des enfants rom en Europe. Textes et activités du Conseil de l'Europe en matière d'Éducation*. París : Ediciones del Consejo Europeo.

AGUIRRE BELTRÁN G. 1967. *Regiones de Refugio. El desarrollo de la comunidad y el proceso dominical*. México : Instituto Indigenista Interamericano.

AGUIRRE BELTRÁN G. 1980. *Pensamiento antropológico e indigenista de Julio de la Fuente*. México : INI.

ALVARADO SOLÍS N. 2014. « Le spectacle des Tsiganes Ludar au Mexique. Transformation, innovation et créativité », *Études Tsiganes* (« *Les tsiganes en Amérique du sud* »), 51 : 92-117 (número especial).

ALVARADO SOLÍS N. 2013. « Culto gitano (rom y ludar) a la Virgen de Santa Ana y Guadalupe en Canadá y México », *Anales de Antropología*, 47-II : 39-61.

ALVARADO SOLÍS N. 1996. *Oralidad y ritual. « El dar parte » en el xuravét de San Pedro Jícoras, Durango*, Ediciones casa de Hidalgo, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

ARMENDÁRIZ L. 1998. « Une vie de cinéma », *Études Tsiganes* 12 : 120-125.

ARMENDÁRIZ L. & KWIK CASTELO J. 2010. « Gitanos, el pueblo de Dios, existir para andar, andar para existir », in C. Martínez Assad (ed.) *La ciudad cosmopolita de los inmigrantes, Tomo I*. México : Gobierno del Distrito Federal-Fideicomiso Centro Histórico de la ciudad de México.

BAHR, D, R. UNDERHILL, B. LÓPEZ, J. PANCHO Y D. LÓPEZ. 1979, *Rainbouse and ocean, speeches for the papago year*, vol. 4, Flagstaff, Arizona, Museum of Northern Arizona Press.

BECQUELIN, A ET A. MOLINIÉ. 1993, *Mémoire de la tradition*, Société d'ethnologie.

CAMPOS A. & GARCÍA A. 2007. *Piel de carpa. Los gitanos de México*. Alcalá de Real-Jaén : Alcalá grupo editorial.

GAMIO M. 1982. *Forjando patria*. México : Editorial Porrúa S.A.

GOODY J. 1979, *La Raison graphique La domestication de la pensée sauvage*, Traduit de l'anglais et présenté par Jean Bazin et Alban Bensa. Paris: Ediciones de Minuit.

GONZALEZ J. 2001. *Derecho Nyerij. Los sistemas Jurídicos indígenas de Nayarit*. México : UNAM.

IBARRA F. 2005. *Minorías etnoculturales y estado nacional*. México : UNAM.

FORO MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN. (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para Todos : cumplir nuestros compromisos comunes*. Dakar.

LIEGEOIS J.-P.. 2006, *Rapports in Éducation des enfants rom en Europe. Textes et activités du Conseil de l'Europe en matière d'Éducation*. París : Ediciones del Consejo Europeo, 31-50.

ONG W. 2002, *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*, 2nd ed. New York: Routledge.

PÉREZ R. & ARMENDÁRIZ L. 2001. *La lumea de noi. Memoria de los ludar de México*. México : UMSNH-Fotron-Conaculta-Fonca.

RAMÍREZ R. 1981. *La escuela rural mexicana*. México : SEP/80-Fondo de Cultura.

¹⁶ Este texto es resultado del proyecto de Ciencia Básica de Conacyt, 2014-240828.

- RAO A, 1985. « Des nomades méconnus. Pour une typologie des communautés péripatétiques », *L'Homme*, 25 (95) :97-120.
- REYNIERS M. 2001-2002. « La population dont on parle : caractéristiques, rapport à l'école » (17-24), in *La scolarisation des enfants du voyage. Actes des journées nationales d'étude et de réflexion organisées par la Direction de l'enseignement scolaire*. Paris :. Montrouge : CNDP.
- REYNIERS A. 2003. *Tsiganes et Voyageurs : identité, rapport au voyage, économie, éducation et rapport à l'école dans le contexte de la société contemporaine*. Conferencia, Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et Enfants du Voyage, Académie de Nancy-Metz.
- REYNIERS A. & WILLIAMS P. 1990. « Permanence tsigane et politique de sédentarisation dans la France de l'après-guerre », *Études rurales* 120 : 89-106.
- RIGOLOTT M. 2008. « Les enfants roms à l'école française. Hôtes et cultures en présence », *Diversité. Ville, école, intégration* 153 : 183-187.
- WILLIAMS P. 2014. *De eso no hablamos. Los vivos y los muertos entre los manuches*. El Colegio de San Luis, A.C.-El Colegio de Michoacán, A.C. : México, « col. Investigación ».
- WILLIAMS P. 1993. « Terre d'asile, terre d'exil : l'Europe tsigane », *Ethnies* 7 : 7-10.
- WILLIAMS P. 1991. « Le Miracle et la nécessité : à propos du développement du pentecôtisme chez les Tsiganes », *Archives des Sciences Sociales des Religions* 73: 81-98.