

Memoria, testimonio y aula. Incorporar la experiencia gitana en la enseñanza de la Historia

Ricardo Hernández Jiménez, Silvia Jiménez Clavería, David Martín Sánchez

Resumen

Esta comunicación presenta una experiencia didáctica desarrollada durante el curso 2025/2026 en 1.º de ESO del IES Julio Caro Baroja de Pamplona, en colaboración con la asociación Gaz Kaló. La propuesta partía de una constatación sencilla y, al mismo tiempo, incómoda: la historia y la memoria del Pueblo Gitano apenas ocupan espacio en el relato escolar, pese a formar parte de la historia peninsular desde el siglo XV. La intervención se articuló en dos sesiones complementarias. La primera estuvo centrada en el trabajo con fuentes históricas, la lectura crítica de estereotipos y la contextualización de procesos de persecución, asimilación y resistencia. La segunda incorporó el taller de Gaz Kaló y el testimonio directo de Silvia Jiménez Clavería, lo que permitió vincular pasado y presente, memoria y ciudadanía. A partir de la observación de aula, se analiza el impacto de la actividad, sus límites y sus posibilidades de transferencia a otros contextos educativos.

Palabras clave: memoria histórica; Pueblo Gitano; enseñanza de la Historia; testimonio; educación secundaria.

Planteamiento y justificación

Pocas ausencias escolares resultan tan elocuentes como la del Pueblo Gitano. No porque haya faltado presencia histórica, sino porque esa presencia rara vez ha sido considerada necesaria para contar la historia común. Las primeras referencias documentales a personas consideradas gitanas en la Península Ibérica se sitúan en el siglo XV. Desde entonces, su historia atravesó la construcción de los Estados modernos, quedó marcada por una legislación específica mantenida durante siglos, padeció proyectos de reducción y asimilación forzosa, sufrió persecuciones colectivas como la Gran Redada de 1749 y, ya en el siglo XX, compartió con otros pueblos romaníes europeos la memoria del Porrajmos o Samudaripen.

Sin embargo, en el aula sigue apareciendo de manera muy débil, cuando no directamente invisible. A veces surge como nota pintoresca, como problema social contemporáneo o como referencia cultural descontextualizada, rara vez se presenta como sujeto histórico con profundidad, diversidad interna y memoria propia¹.

Esa ausencia no es un detalle menor. La escuela no solo transmite contenidos, también ordena la legitimidad de los recuerdos. Aquello que entra en el currículo parece formar parte de la historia compartida, mientras que aquello que queda fuera corre el riesgo de ser entendido como secundario, extraño o ajeno. En este sentido, la invisibilidad de la historia gitana no afecta únicamente al alumnado gitano (aunque para este pueda tener un impacto especialmente directo), afecta al conjunto del alumnado, porque empobrece su comprensión del pasado y reproduce una idea estrecha de la ciudadanía histórica. Si la Historia enseñada en Secundaria pretende formar una mirada crítica sobre la sociedad, no puede dejar fuera a un grupo que ha convivido durante casi seis siglos con la sociedad mayoritaria y que, sin embargo, ha sido definido demasiadas veces desde la ley, la policía, el folclore o el prejuicio.

La experiencia que aquí se presenta nace precisamente de esa inquietud. No se trataba de añadir un “tema gitano” como apéndice moral a una programación ya cerrada, sino de comprobar si la memoria gitana podía incorporarse al aula de Historia desde una lógica normalizada, rigurosa y comprensible. La experiencia que aquí se presenta nace precisamente de esa inquietud. No se trataba de añadir un “tema gitano” como apéndice moral a una programación ya cerrada, sino de comprobar si la memoria gitana podía incorporarse al aula de Historia desde una lógica normalizada, rigurosa y comprensible para alumnado de 1.º de ESO. La pregunta no era únicamente qué saben los estudiantes sobre el Pueblo Gitano, sino qué mecanismos han hecho posible que sepan tan poco. Dicho de otro modo, no bastaba con ofrecer información nueva, sino que había que desmontar también la manera en que el silencio escolar convierte una historia compartida en una historia ajena.

El punto de partida fue doble. Por un lado, la investigación histórica ofrece ya materiales suficientes para trabajar en el aula la presencia gitana desde la Baja Edad Media y la Edad Moderna, incluyendo la primera documentación navarra de 1435, las pragmáticas de los Reyes Católicos, los intentos de control de la movilidad, la criminalización de determinados oficios, la Gran Redada de 1749, la ambivalencia de la pragmática de Carlos III de 1783 y la continuidad de prejuicios en la Edad Contemporánea². Por otro lado, las asociaciones gitanas actuales permiten introducir en la escuela voces que no son sólo objeto de estudio, sino sujeto de palabra. Entre ambos planos, el histórico y el testimonial, se abrió la posibilidad de una propuesta didáctica que no redujera al Pueblo Gitano a víctima, pero que tampoco suavizara la violencia de su exclusión.

El marco del III Congreso Internacional Historia con Memoria en la Educación resulta especialmente adecuado para situar esta experiencia, porque obliga a pensar qué entendemos por memoria en el aula.

La memoria no debe convertirse en una simple pedagogía de la emoción, ni en una sucesión de conmemoraciones inconexas. Tampoco puede limitarse a los relatos ya consolidados en la memoria democrática. Debe servir para ampliar el campo de lo visible, para preguntar por las jerarquías del recuerdo y para reconocer que existen grupos cuya presencia histórica ha sido sistemáticamente desplazada. La memoria gitana se inscribe en este terreno, no como competencia entre sufrimientos, sino como incorporación de una parte mutilada del relato común.

Marco didáctico y objetivos de la experiencia

La intervención se diseñó desde una idea sencilla, que el alumnado debía encontrarse con la historia gitana a través de dos puertas complementarias. La primera era la puerta de las fuentes. La segunda, la del testimonio. Las fuentes permiten comprender que los estereotipos tienen historia, que las palabras utilizadas por el poder no son neutrales y que la documentación judicial o legislativa no puede leerse como fotografía limpia de la realidad. El testimonio, por su parte, impide que el pasado quede congelado en documentos antiguos y muestra que la memoria sigue viva en las formas actuales de identidad, discriminación, orgullo, participación social y lucha por el reconocimiento.

Este planteamiento se apoya en una concepción crítica de la enseñanza de la Historia. No basta con que el alumnado memorice fechas, leyes o episodios, debe aprender a formular preguntas históricas, a detectar puntos de vista, a distinguir entre descripción y prejuicio, y a reconocer cómo se construyen las categorías sociales. En el caso del Pueblo Gitano, este aprendizaje resulta especialmente fértil, porque gran parte de las fuentes conservadas fueron producidas por instituciones que miraban a las personas gitanas desde la sospecha. Jueces, corregidores, legisladores, vecinos denunciantes, viajeros o policías escribieron mucho más sobre los gitanos que los propios gitanos, lo cual obliga a trabajar una cuestión metodológica central, esto es saber quién habla, desde dónde habla y con qué finalidad³.

Los objetivos concretos de la experiencia fueron los siguientes. En primer lugar, visibilizar la presencia histórica del Pueblo Gitano en España y, de manera particular, en Navarra. En segundo lugar, analizar procesos de exclusión, estigmatización y asimilación forzosa, evitando explicaciones esencialistas sobre la marginalidad. En tercer lugar, relacionar pasado y presente, de modo que el alumnado comprendiera que los prejuicios actuales no surgen de la nada, sino que tienen profundidad histórica. En cuarto lugar, incorporar testimonios contemporáneos que permitieran escuchar voces gitanas actuales y romper con una mirada exclusivamente externa. En quinto lugar, favorecer la participación y el reconocimiento del alumnado gitano, sin convertirlo en representante obligado de una identidad ni exponerlo innecesariamente ante el grupo.

Este último objetivo fue especialmente importante. En ocasiones, las propuestas escolares sobre minorías caen en una trampa involuntaria y piden al alumnado perteneciente a esas minorías que explique su cultura al resto de la clase. La intención puede ser positiva, pero el resultado puede convertirse en una carga. En esta experiencia se intentó evitar esa dinámica. El protagonismo correspondía a los materiales históricos y a la asociación colaboradora. El alumnado gitano podía intervenir si lo deseaba, reconocerse si quería, guardar silencio si prefería, y participar como cualquier otro alumno o alumna. La memoria no debía convertirse en exposición forzada de la intimidad, sino en apertura de un espacio de reconocimiento.

Otro principio didáctico fue huir de dos simplificaciones. La primera consiste en presentar al Pueblo Gitano únicamente como víctima pasiva. La segunda, en reproducir la vieja idea de que su situación histórica fue consecuencia de una supuesta incapacidad para integrarse. Ambas son formas pobres de explicación. La historia obliga a una mirada más compleja: hubo persecución, pero también estrategias de supervivencia; hubo marginación, pero también oficios, redes familiares, movilidad económica, mestizajes, vínculos con la sociedad mayoritaria y formas de adaptación; hubo legislación represiva, pero también resistencias, negociaciones y formas discretas de autoprotección⁴. Esa complejidad era difícil de desarrollar en solo dos sesiones, pero debía estar presente en la arquitectura de la actividad.

Contexto educativo y diseño de la propuesta

La experiencia se llevó a cabo durante el curso 2025/2026 en el IES Julio Caro Baroja de Pamplona, con alumnado de 1.º de ESO. La elección de este nivel no fue casual: era el curso del centro con una mayor presencia de alumnado gitano, circunstancia que otorgaba a la propuesta una especial pertinencia educativa. Además, en los primeros años de la Educación Secundaria Obligatoria el alumnado se encuentra todavía en un momento decisivo de construcción de categorías históricas y sociales. Muchas de sus ideas sobre pueblos, culturas, identidades, religiones o migraciones proceden de relatos simplificados, imágenes mediáticas y expresiones heredadas del entorno, por lo que intervenir en esta etapa permite trabajar no solo contenidos, sino también marcos de interpretación. No obstante, por la naturaleza de los procesos históricos abordados, la ubicación curricular más natural de la actividad se encontraría a partir de 2.º de ESO, cuando se estudian la Edad Media y la Edad Moderna y pueden contextualizarse con mayor profundidad la llegada del Pueblo Gitano, la construcción de los Estados modernos y las políticas de control, persecución y asimilación.

La propuesta se organizó en dos sesiones próximas en el tiempo. La primera se centró en el trabajo con fuentes, imágenes, preguntas guiadas y contextualización histórica. La segunda fue desarrollada en colaboración con Gaz Kaló, con la participación de Ricardo Hernández Jiménez y Silvia Jiménez Clavería, ambos gitanos y vinculados a la entidad. Ricardo es Técnico Superior en Integración Social y

coordinador de la Federación Gaz Kaló, mientras que Silvia es graduada en Trabajo Social. La secuencia buscaba que el taller no apareciera como una charla aislada, sino como parte de un proceso. El alumnado llegaba al encuentro con algunas preguntas previas, cierta información histórica y una primera reflexión sobre la forma en que se han construido los estereotipos.

Los materiales utilizados en la primera sesión combinaron elementos breves y accesibles. Se recurrió a una línea del tiempo con varios hitos: la llegada documentada de grupos llamados egipcianos en el siglo XV, las primeras pragmáticas de control, la fijación del estereotipo de vagancia, la Gran Redada de 1749, la pragmática de Carlos III de 1783 y la memoria del Porrajmos o Samudaripen en el siglo XX. También se trabajaron fragmentos adaptados de fuentes históricas, de manera que el alumnado pudiera observar cómo las instituciones describían a las personas gitanas. La adaptación fue necesaria por la edad del grupo, pero se mantuvo una idea clave: no se trataba de limpiar el documento hasta hacerlo inofensivo, sino de hacerlo legible sin esconder su violencia.

El diseño asumía que 1.º de ESO no requiere una simplificación excesiva. El alumnado puede comprender cuestiones complejas si se formulan con lenguaje claro y si las tareas están bien guiadas. Por ejemplo, no se presentó la Gran Redada de 1749 solo como una “detención masiva”, sino como una operación de Estado que separó familias y castigó una pertenencia. No se trabajó la pragmática de 1783 solo como una ley “más moderna”, sino como una integración condicionada: se permitía vivir en la sociedad siempre que se abandonaran los signos visibles de diferencia. Esta distinción entre ciudadanía y asimilación resultó fundamental para la comprensión de la propuesta.

El papel del profesorado fue mediar entre la investigación histórica y la experiencia del alumnado. Esto implicó seleccionar materiales, anticipar posibles comentarios estereotipados, crear un clima de respeto y no resolver todas las preguntas con respuestas cerradas. El papel de Gaz Kaló fue distinto y complementario. La asociación aportó presencia, voz, experiencia social, conocimiento comunitario y legitimidad testimonial. La colaboración entre profesorado y asociación fue, por tanto, uno de los elementos centrales de la actividad. Permitió evitar que la historia gitana apareciera únicamente como objeto académico y facilitó que el aula se convirtiera en un espacio de encuentro.

Desarrollo de la experiencia

La primera sesión comenzó con una pregunta abierta: ¿qué sabemos del Pueblo Gitano? No se planteó como examen de conocimientos, sino como exploración de ideas previas. Las respuestas permitieron comprobar algo esperable: el alumnado manejaba referencias dispersas, muchas de ellas vinculadas a estereotipos culturales, música, pobreza, nomadismo, discriminación o imágenes mediáticas. La finalidad no era señalar individualmente a nadie por reproducir un tópico, sino mostrar que los tópicos

circulan socialmente y que la Historia puede ayudar a desmontarlos. A partir de ahí se formuló una segunda pregunta: si el Pueblo Gitano lleva siglos formando parte de la historia de España, ¿por qué aparece tan poco en lo que estudiamos?

Esta pregunta cambió el eje de la sesión. El problema dejaba de estar en una supuesta falta de historia y pasaba a situarse en la construcción del relato histórico. Para hacerlo visible, se presentó la llegada de los primeros grupos en el siglo XV. En Navarra, la referencia de 1435 a Tomás, conde de Egipto Menor, permitió trabajar un aspecto muy cercano al alumnado: el territorio en el que viven también formó parte de esa historia desde el inicio. No se trataba de una historia lejana o abstracta. Había documentación navarra, itinerarios, permisos, ayudas, sospechas posteriores y una larga convivencia marcada por tensiones⁵.

A continuación se trabajó el cambio de mirada entre la acogida inicial y la sospecha moderna. La explicación se situó en el contexto de los Estados modernos, cada vez más interesados en clasificar, vigilar y fijar a la población. El alumnado comprendió con relativa facilidad que el problema no era únicamente “moverse”, porque en la Edad Moderna se movían arrieros, pastores, soldados, jornaleros, comerciantes o peregrinos. El problema era moverse siendo gitano. Esta frase funcionó como una clave didáctica poderosa, porque permitía distinguir entre movilidad económica y nomadismo esencializado. La movilidad gitana podía ser oficio, necesidad, costumbre, estrategia o consecuencia de la persecución; reducirla a una esencia inmutable era ya una forma de prejuicio.

El trabajo con fuentes permitió introducir otra idea decisiva: las leyes no solo describen realidades, también las producen. Cuando durante siglos se repite que un grupo es vago, sospechoso, peligroso o incapaz de vivir como el resto, esa descripción acaba actuando sobre la vida de las personas. Dificulta el acceso a oficios, refuerza la vigilancia, justifica expulsiones y fija una imagen social. El alumnado leyó fragmentos adaptados de disposiciones y testimonios en los que aparecían rasgos atribuidos a los gitanos: la vagancia, la falta de oficio, el traje, la lengua, la movilidad, la reunión de familias. La tarea consistía en subrayar qué rasgos se repetían y preguntarse qué temores revelaban.

La Gran Redada de 1749 ocupó un lugar central en la sesión. Se presentó como uno de los episodios más graves y menos conocidos de la historia española. La noche del 30 de julio de 1749, miles de personas gitanas fueron detenidas en una operación general que no castigaba delitos individuales, sino una pertenencia. Hombres, mujeres, niños y niñas fueron separados; los hombres enviados a arsenales y las mujeres y menores a depósitos-prisiones. La explicación evitó convertir el episodio en un golpe emocional sin análisis. Se trabajó su lógica: si el objetivo era acabar con el “gitanismo”, la violencia no era accidental, sino estructural. A partir de ahí se lanzó una pregunta al grupo: ¿por qué conocemos unas persecuciones y otras no⁶?

La sesión concluyó con una reflexión escrita breve. El alumnado debía responder a dos cuestiones: qué idea había cambiado respecto a lo que pensaba antes y qué pregunta le gustaría plantear a una persona de Gaz Kaló en la siguiente sesión. Esta tarea fue sencilla, pero permitió preparar el encuentro posterior. Algunas respuestas mostraron sorpresa ante la antigüedad de la presencia gitana; otras señalaban el desconocimiento de la Gran Redada; varias preguntaban por la discriminación actual, la identidad, el uso de la palabra gitano o la relación entre tradición y vida cotidiana. Más que evaluar conocimientos cerrados, esta escritura permitía medir la aparición de preguntas nuevas.

La segunda sesión tuvo una naturaleza distinta. La presencia de Gaz Kaló cambió el ritmo del aula. El alumnado dejó de relacionarse únicamente con textos o explicaciones del profesor y se encontró con personas que hablaban desde una experiencia situada. Ricardo Hernández Jiménez presentó el trabajo de la asociación, contextualizó la realidad del Pueblo Gitano en Navarra y abrió un diálogo sobre antigitanismo, educación, participación social y reconocimiento. Silvia Jiménez Clavería aportó su testimonio, especialmente relevante porque permitió cruzar memoria colectiva, experiencia personal y referentes positivos.

El valor del testimonio no residió en ofrecer una historia individual como si representara a todo un pueblo. Esa sería otra forma de simplificación. Su valor estuvo en romper la abstracción. Después de haber leído leyes y documentos producidos por instituciones, el alumnado escuchó una voz gitana contemporánea que hablaba de vida, identidad, prejuicios, escuela, familia, expectativas y dignidad. El pasado dejaba de ser un conjunto de fechas para convertirse en una pregunta sobre el presente. ¿Qué queda de aquellos estereotipos? ¿Cómo se nota el antigitanismo en la vida cotidiana? ¿Qué significa ser gitano hoy? ¿Por qué es importante tener referentes? ¿Cómo se puede participar en la sociedad sin renunciar a la propia historia?

La interacción del alumnado fue aumentando a medida que avanzaba la sesión. Al principio, algunas preguntas fueron prudentes o generales. Después aparecieron cuestiones más concretas: si la discriminación sigue siendo habitual, si los medios de comunicación influyen en la imagen del pueblo gitano, si la escuela trata de forma justa a los niños y niñas gitanas, si hay palabras que pueden resultar ofensivas, o por qué se sabe tan poco de la historia gitana. Estas preguntas mostraban que la primera sesión había cumplido su función: el taller no partía de cero, sino de una inquietud ya activada.

Uno de los momentos más significativos fue la reacción del alumnado gitano. Sin convertirlo en protagonista obligado, se observó una implicación especial. Hubo atención, reconocimiento, sonrisas, comentarios posteriores y una forma distinta de estar en el aula. Este aspecto debe expresarse con cautela, porque no se realizó una investigación etnográfica ni se recogieron datos sistemáticos. Pero la observación docente permite señalar que la actividad generó un efecto de presencia. Por una vez, una

historia habitualmente desplazada entraba en el aula no como problema, sino como memoria digna de ser estudiada.

Resultados y observaciones

Los resultados de la experiencia deben entenderse en términos cualitativos. No se diseñó una prueba previa y posterior, ni una rúbrica específica de medición de actitudes. Se trató de una experiencia piloto, breve, vinculada a una intervención concreta y evaluada principalmente a través de la observación del profesorado, las preguntas del alumnado y las producciones escritas breves. Esta limitación impide extraer conclusiones cerradas, pero no anula el valor de lo observado. Al contrario, permite formular hipótesis didácticas razonables para futuras intervenciones más sistemáticas.

La primera observación fue el alto grado de atención. El alumnado suele responder bien cuando percibe que se le ofrece una historia desconocida, cercana y conectada con debates actuales. En este caso, la sorpresa actuó como motor. La mayoría desconocía la Gran Redada de 1749, la presencia documentada del Pueblo Gitano en Navarra desde el siglo XV o la existencia de una memoria gitana europea vinculada al genocidio nazi. Esta sorpresa no se tradujo solo en impacto emocional, sino en preguntas históricas: quién ordenaba esas medidas, por qué se aplicaban, cómo se justificaban, qué hacía la sociedad mayoritaria, qué ocurrió después.

La segunda observación fue la utilidad de trabajar con fuentes antes del testimonio. Si el taller de Gaz Kaló hubiera llegado sin preparación previa, tal vez habría funcionado como charla de sensibilización. Con la sesión histórica anterior, en cambio, se convirtió en una continuación natural. El alumnado podía conectar lo escuchado con procesos ya presentados: estereotipo, exclusión, asimilación, ciudadanía, memoria, prejuicio. Esta secuencia muestra una potencialidad didáctica clara: la memoria en el aula gana profundidad cuando se apoya en conocimiento histórico, y la Historia gana sentido cuando se abre a voces vivas.

La tercera observación fue la necesidad de nombrar el antigitanismo. Muchas veces se habla de racismo de forma general, pero no se identifican sus expresiones específicas. El antigitanismo tiene una larga historia, combina desprecio social, sospecha moral, exotización cultural y discriminación estructural, y se mantiene en chistes, noticias, controles policiales, expectativas escolares o imágenes televisivas. Cuando el alumnado aprende a nombrarlo, puede empezar a reconocerlo. Nombrar no resuelve el problema, pero evita que aparezca como una suma de anécdotas sin relación.

La cuarta observación fue el impacto sobre el alumnado gitano. La escuela pide con frecuencia a estos alumnos y alumnas que se integren en relatos que no les nombran. Cuando por fin aparecen, a menudo lo hacen asociados a problemas sociales. La actividad permitió otra forma de aparición: el Pueblo

Gitano como sujeto histórico, como memoria, como comunidad diversa y como parte de la historia común. Esta dimensión simbólica no debe subestimarse. El reconocimiento curricular puede tener efectos en la autoestima académica, en la participación y en la percepción de pertenencia al espacio escolar. No porque una sesión transforme por sí sola trayectorias complejas, sino porque abre una grieta en la normalidad del silencio.

La quinta observación tiene que ver con el lenguaje. A lo largo de la actividad se detectó una mejora en el uso de términos y preguntas. El alumnado pasó de formulaciones generales o estereotipadas a cuestiones más matizadas. La palabra “gitano” dejó de aparecer solo como etiqueta social y empezó a relacionarse con historia, persecución, cultura, diversidad, derechos y memoria. También se hizo visible la diferencia entre asimilación e interculturalidad. Esta distinción fue una de las claves del aprendizaje, ya que participar en una sociedad común no debería exigir renunciar a la propia historia, sino abrir espacios de reconocimiento mutuo en los que la diversidad no sea entendida como un problema, sino como parte constitutiva de la convivencia democrática.

Por último, la experiencia generó un debate sobre el propio oficio de historiar. El alumnado pudo comprobar que las fuentes no hablan solas. Una pragmática, un proceso judicial o un informe policial no son pruebas neutrales de lo que “eran” los gitanos, sino documentos que muestran cómo el poder miraba, clasificaba y castigaba. Esta enseñanza trasciende el caso gitano. Sirve para trabajar cualquier historia de grupos subalternos, minorías o poblaciones perseguidas. La Historia, en este sentido, no es solo acumulación de datos, sino aprendizaje de sospecha crítica ante los relatos heredados.

Potencialidades y límites de la propuesta

La principal potencialidad de la experiencia reside en la combinación de fuentes y testimonio. Las fuentes aportan distancia, contexto y método. El testimonio aporta presencia, voz y vínculo con el presente. Separadas, ambas dimensiones pueden quedar incompletas. Una historia solo documental corre el riesgo de reproducir la mirada del poder, especialmente cuando las fuentes proceden de instituciones represivas. Un testimonio sin contexto puede emocionar, pero quedar desconectado de procesos históricos amplios. La combinación permite construir una memoria crítica, alejada tanto del sentimentalismo vacío como de la erudición sin vida.

Otra fortaleza es la conexión local. Trabajar la memoria gitana en Pamplona y Navarra no obliga a acudir únicamente a ejemplos lejanos. La documentación medieval navarra, las medidas forales, la presencia de familias gitanas en el ámbito navarro, las conexiones transfronterizas y la continuidad de comunidades actuales ofrecen un campo cercano y potente⁷. Esta cercanía facilita que el alumnado

comprenda que la historia gitana no es una historia de otros lugares, sino también de su propio territorio. La memoria se vuelve más eficaz cuando deja de ser abstracta.

La colaboración con asociaciones constituye una tercera potencialidad. La escuela no puede ni debe delegar en las asociaciones la responsabilidad de enseñar Historia, pero sí puede abrirse a alianzas que amplíen la experiencia del alumnado. Gaz Kaló aportó conocimiento situado, referentes y capacidad de diálogo. Esta colaboración también contribuye a romper la separación entre la institución escolar y quienes trabajan directamente en la defensa de la memoria y los derechos del Pueblo Gitano. En el caso de historias largamente invisibilizadas, esa apertura tiene un valor añadido, pues no se habla solo sobre ellas, sino con quienes las encarnan y transmiten.

Ahora bien, la propuesta también presenta límites claros. El primero es la brevedad. Dos sesiones permiten abrir preguntas, pero no consolidar aprendizajes profundos. Existe el riesgo de que la memoria gitana aparezca como una excepción dentro del curso, una actividad especial que emociona o interesa, pero que no modifica realmente la estructura de la enseñanza de la Historia. Para evitarlo, sería necesario insertar la presencia gitana en distintos momentos del currículo: la Baja Edad Media, la construcción de los Estados modernos, la Ilustración, las políticas de control social, los totalitarismos, los derechos humanos y la memoria democrática.

El segundo límite es el riesgo de victimización. Trabajar persecuciones como la Gran Redada o el genocidio romaní, conocido como Porrajmos o Samudaripen, es necesario, pero no suficiente. Si el Pueblo Gitano aparece únicamente como población perseguida, se reproduce una imagen incompleta. También hay que mostrar oficios, redes, estrategias, cultura, participación, diversidad interna y formas de resistencia cotidiana. La dignidad no procede solo del sufrimiento padecido, sino también de la capacidad de vivir, adaptarse, crear y participar a pesar de la exclusión. Esta idea debe cuidar el equilibrio del relato.

El tercer límite es la formación docente. No todo profesorado se siente preparado para abordar la historia del Pueblo Gitano. La escasa presencia en manuales y materiales dificulta la tarea. Además, el miedo a tratar cuestiones sensibles puede llevar a evitarlas. Por eso conviene elaborar materiales accesibles, rigurosos y adaptables. No se trata de exigir al profesorado una especialización completa, sino de ofrecer itinerarios claros, fuentes seleccionadas, preguntas didácticas y pautas éticas para trabajar en el aula sin improvisación.

El cuarto límite es la evaluación. La experiencia mostró interés y participación, pero sería conveniente diseñar instrumentos más sistemáticos para futuras aplicaciones: cuestionarios iniciales y finales sobre ideas previas, análisis de producciones escritas, diarios de aprendizaje, rúbricas de pensamiento

histórico o entrevistas breves al alumnado. Evaluar no significa reducir la memoria a números, sino comprender mejor qué cambia, qué permanece y qué condiciones hacen más eficaz la intervención.

También debe mencionarse un límite ético. La presencia de alumnado gitano en el aula exige especial cuidado. La actividad no puede convertirlo en objeto de observación ni en portavoz obligado. Tampoco debe generar situaciones en las que tenga que responder por los tópicos o prejuicios que otros expresan. La propuesta funcionó mejor cuando el protagonismo se desplazó hacia la historia, los materiales y la asociación invitada. Desde ahí, el alumnado gitano pudo reconocerse sin sentirse examinado.

Propuesta transferible para otros contextos

La experiencia puede adaptarse a otros centros y niveles educativos. En 1.º de ESO conviene trabajar con materiales breves, preguntas claras, líneas del tiempo y testimonios accesibles. En cursos superiores puede ampliarse el análisis documental, introducir fuentes legislativas más complejas, comparar la situación del Pueblo Gitano con otras minorías y desarrollar trabajos de investigación. En 4.º de ESO o Bachillerato, la memoria gitana puede conectarse con el racismo científico, el nazismo, el Porrajmos o Samudaripen, los derechos humanos, los procesos de construcción nacional y las políticas contemporáneas de reconocimiento.

Una posible secuencia transferible podría organizarse en tres momentos. El primero, indagación de ideas previas y contextualización histórica. El segundo, trabajo con fuentes y análisis crítico de estereotipos. El tercero, encuentro con una asociación o testimonio, seguido de una producción final. Esta producción podría ser un breve texto reflexivo, un podcast, una exposición de aula, una línea del tiempo comentada, una entrevista preparada, un cartel de memoria o una comparación entre un documento histórico y una situación actual. Lo importante es que el producto no sea meramente decorativo, sino que obligue al alumnado a reorganizar lo aprendido.

La propuesta también puede integrarse en proyectos interdisciplinares. Desde Lengua, se pueden analizar relatos, vocabulario, prensa y construcción de prejuicios. Desde Valores Cívicos se pueden trabajar discriminación, ciudadanía y reconocimiento. Desde Geografía, se puede abordar movilidad, territorio, segregación urbana o desigualdad. Desde Educación Plástica, se pueden crear materiales visuales de memoria. Desde Música, se puede estudiar la relación entre cultura gitana, apropiaciones, folclorización y reconocimiento. Esta dimensión interdisciplinar evita que la historia gitana quede encerrada en una sola sesión de Historia.

Para que la transferencia sea eficaz, conviene respetar varias cautelas. La primera es no presentar al Pueblo Gitano como una realidad homogénea. Existen gitanos andaluces, castellanos, catalanes, navarros, vascos, portugueses, rom, sinti, manouches y otros grupos con trayectorias diversas. La

segunda es no confundir cultura con tópico. La tercera es no separar memoria y rigor histórico. La cuarta es contar, siempre que sea posible, con asociaciones gitanas del entorno, pero sin instrumentalizarlas ni utilizarlas como recurso exótico. La quinta es asumir que la memoria gitana no debe aparecer solo el 8 de abril o en una efeméride concreta. Las efemérides pueden ayudar, pero no sustituyen a la presencia curricular continuada.

La experiencia podría ampliarse además mediante un pequeño banco de fuentes adaptadas. Este banco incluiría documentos de llegada y salvoconductos del siglo XV, fragmentos de pragmáticas, testimonios sobre la Gran Redada, referencias al Porrajmos o Samudaripen, textos de asociaciones gitanas actuales y materiales audiovisuales. Cada fuente debería ir acompañada de preguntas: quién habla, qué dice, qué oculta, qué palabras utiliza, qué imagen del Pueblo Gitano construye, qué relación tiene con el presente. Este tipo de trabajo permite que el alumnado no solo aprenda historia gitana, sino que aprenda a pensar históricamente.

Por último, la propuesta puede contribuir a una educación democrática más amplia. La memoria no es un inventario de agravios, sino una forma de preguntarnos qué sociedad queremos construir. En el caso gitano, la cuestión central no es solo reconocer una persecución pasada, sino comprender cómo ciertos mecanismos de exclusión se heredan, se transforman y se normalizan. La segregación, la sospecha, el fracaso escolar o la discriminación laboral no pueden explicarse sin profundidad histórica. La escuela tiene la obligación de mostrar esa profundidad, no para fijar identidades en el dolor, sino para abrir posibilidades de ciudadanía compartida.

Conclusión

La experiencia desarrollada en el IES Julio Caro Baroja de Pamplona muestra que la memoria del Pueblo Gitano puede incorporarse al aula de Historia de forma rigurosa, cercana y pedagógicamente significativa. No requiere crear una historia paralela, ni sustituir unos contenidos por otros, ni convertir la clase en una lección moral abstracta. Requiere, más bien, completar el relato común. Allí donde se explica la construcción del Estado moderno, cabe la legislación antigitana. Allí donde se estudia la Ilustración, cabe preguntarse por la diferencia entre integración y asimilación. Allí donde se trabaja el siglo XX, cabe incorporar el Porrajmos o Samudaripen. Allí donde se habla de ciudadanía, cabe preguntarse por quienes fueron obligados a vivir dentro de la sociedad como si estuvieran siempre fuera.

La actividad también muestra el valor del encuentro entre investigación histórica, práctica docente y tejido asociativo. El profesorado garantiza el método y la continuidad curricular; la investigación ofrece fuentes, contexto y profundidad histórica; Gaz Kaló incorpora voz, experiencia y presencia social; y el alumnado introduce preguntas, sorpresa y posibilidad de cambio. Cuando esos elementos se encuentran,

el aula deja de ser un lugar donde se repite un relato heredado y puede convertirse en un espacio donde se revisa críticamente qué memorias han sido reconocidas y cuáles han quedado fuera.

No conviene exagerar el alcance de dos sesiones. Una intervención breve no transforma por sí sola siglos de prejuicio ni corrige todas las carencias curriculares. Pero sí abre una puerta: permite reconocer la profundidad histórica de la presencia gitana, mostrarla en relación con los caminos medievales de Europa y con los archivos del propio territorio, ofrecer al alumnado gitano un lugar de dignidad dentro del relato escolar, cuestionar la aparente inocencia de los estereotipos y, al mismo tiempo, interpelar a la escuela sobre sus propios silencios.

Incorporar la memoria gitana a la enseñanza de la Historia no es un gesto de corrección política. Es una exigencia de rigor histórico y de justicia educativa. La historia de España, de Navarra y de Europa queda incompleta si deja fuera a quienes formaron parte de ella y, sin embargo, fueron definidos tantas veces como extraños. Enseñar esa historia no significa hablar solo de persecución, significa hablar también de presencia, de vida cotidiana, de resistencia, de adaptación, de cultura, de reconocimiento y de futuro. La memoria gitana no pide ocupar el lugar de otras memorias, sino dejar de estar ausente de la historia común.

NOTAS:

1 David MARTÍN SÁNCHEZ: “El pueblo gitano vasco en el siglo XIX, entre la asimilación y la reafirmación”, *Historia y Política*, 40 (2018), pp. 53-81, esp. pp. 55-56.

2 David MARTÍN SÁNCHEZ: *El pueblo gitano en el País Vasco y Navarra (1435-1802)*, tesis doctoral, Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea, 2016; ÍD.: *Historia del pueblo gitano en España*, Madrid, Los Libros de la Catarata, 2018.

3 Teresa SAN ROMÁN: *Vecinos gitanos*, Madrid, Akal, 1976; ÍD.: *La diferencia inquietante. Viejas y nuevas estrategias culturales de los gitanos*, Madrid, Siglo XXI, 2010.

4 Angus FRASER: *Gitanos*, Barcelona, Ariel, 2005; Teresa SAN ROMÁN: *La diferencia inquietante...*

5 David MARTÍN SÁNCHEZ: *El pueblo gitano en el País Vasco y Navarra...*, pp. 73-82.

6 Antonio GÓMEZ ALFARO: *La gran redada de gitanos. España: la prisión general de 1749*, Madrid, Presencia Gitana, 1993; Manuel MARTÍNEZ MARTÍNEZ: *Los gitanos y las gitanas de España a mediados del siglo XVIII. El fracaso de un proyecto de «exterminio» (1748-1765)*, Almería, Universidad de Almería, 2014.

7 David MARTÍN SÁNCHEZ: “El pueblo gitano vasco...”, pp. 61-76.