



Saberes y Sabores locales: Elementos fundamentales como referente curricular en las Primarias Multigrado del Estado y la construcción de proyectos integradores

Fernando Romero Rodríguez – Cie Uatx

20224179@uatx.mx

INTRODUCCIÓN

“Los saberes de una comunidad, como sus sabores, se cuecen a fuego lento: en la palabra compartida, en el fogón familiar, en la siembra colectiva y en el cuidado del otro. Integrarlos al currículo es cocinar una educación con sentido.” (Meliá y Díaz Román)

En el vasto mosaico cultural que compone a México, las comunidades rurales y originarias preservan una riqueza invaluable de conocimientos y prácticas que trascienden lo escolar. En particular, los saberes y sabores locales, entendidos como expresiones del conocimiento tradicional, la cosmovisión, la historia y la alimentación, constituyen un patrimonio vivo que da identidad a las comunidades y define sus formas de aprender, convivir y enseñar

En este sentido, las escuelas primarias multigrado del estado de Tlaxcala, al estar inmersas en contextos profundamente arraigados en lo comunitario, enfrentan el reto y la oportunidad de construir un currículo que no solo responda a los estándares nacionales, sino que dialogue de manera significativa con la realidad cultural de su entorno.

El vínculo entre los términos "sabor" y "saber" no es solo semántico, sino también etimológico. Ambos provienen del latín *sapere*, raíz que encierra tanto la experiencia sensorial del gusto como la capacidad de comprender y conocer. "Sabor" deriva del sustantivo *sapor*, asociado con el deleite del gusto, mientras que "saber" proviene del verbo *sapere*, que abarca significados como "tener 2sabor", "entender" y "ser sabio". (Corominas, 1980).



Esta conexión nos permite comprender cómo, desde su origen, el acto de saborear —de probar el mundo— se relaciona profundamente con la acción de conocer, establecer juicios y construir saberes. Esta relación simbólica y lingüística da sustento a la idea de que los saberes y sabores locales no solo alimentan el cuerpo, sino también el pensamiento, constituyéndose como elementos fundamentales para una propuesta curricular con sentido cultural en las primarias multigrado.

Reconocer estos elementos no solo fortalece el sentido de pertenencia y la identidad cultural, sino que también enriquece el proceso educativo al incorporar prácticas, narrativas y conocimientos que históricamente han sido relegados del espacio escolar. Se propone reflexionar sobre cómo los referentes comunitarios pueden y deben formar parte integral de la planeación didáctica en las primarias multigrado, contribuyendo a una educación verdaderamente intercultural, inclusiva y transformadora.

Imaginen por un momento las aulas multigrado de nuestro estado, esos espacios donde niños de diferentes edades aprenden juntos. Cada uno de ellos llega a la escuela trayendo consigo un mundo de experiencias, historias familiares, costumbres y, por supuesto, los saberes y sabores únicos de su comunidad. Pensemos en las recetas que preparan sus abuelas, en las fiestas tradicionales de su pueblo, en las plantas que conocen y utilizan, en las historias que se cuentan en cada generación.

Estos saberes y sabores locales no son solo parte de la vida cotidiana de nuestros alumnos; son un tesoro invaluable que encontramos en cada rincón de nuestro estado. Son la esencia de nuestra identidad, la herencia cultural que nos une y nos diferencia. ¿No sería maravilloso que estos conocimientos tan cercanos, tan significativos para ellos, se convirtieran en la base de lo que aprenden en la escuela?

Este ensayo explora precisamente esa idea: cómo los saberes y sabores locales pueden ser los elementos fundamentales para construir un currículo que realmente hable el idioma de nuestros niños en las primarias multigrado del estado. Al poner en el centro del aprendizaje lo que ellos ya conocen y aman de sus comunidades, podemos hacer que la escuela sea un lugar más relevante, interesante y conectado con sus vidas. Un referente curricular vivo y significativo para la educación de nuestros pequeños.



El currículo escolar ha sido tradicionalmente construido desde una lógica centralista y homogeneizadora, que suele ignorar las particularidades culturales y lingüísticas de las comunidades rurales. Esta visión limitada genera una desconexión entre la escuela y la vida cotidiana de los alumnos, especialmente en contextos multigrado donde la diversidad cultural es más visible. Frente a esta realidad, la incorporación de los saberes y sabores locales representa una alternativa pedagógica poderosa que resignifica la escuela como un espacio de encuentro entre el conocimiento académico y el saber comunitario.

REFERENTES TEÓRICOS

Para comprender y analizar la experiencia del trabajo docente en el aula multigrado, es necesario exponer algunas perspectivas teóricas y conceptos que fueron la base para el desarrollo del trabajo.

Bartomeu Melià (2004), al trabajar con pueblos guaraníes, introduce el concepto de los "sabores del saber", aludiendo a que el conocimiento no es solo racional, sino que se vive y se siente a través del cuerpo, los sentidos y los rituales. En este sentido, las prácticas alimentarias, las festividades y las labores comunitarias se convierten en portadoras de saberes que pueden ser integrados al quehacer pedagógico. En las primarias multigrado, por ejemplo, planear actividades en torno a la preparación de alimentos típicos o el ciclo del maíz permite trabajar contenidos en los proyectos integradores en los diferentes campos formativos de forma transversal y significativa.

Desde una perspectiva más amplia, Boaventura de Sousa Santos (2010) propone la construcción de una "ecología de saberes", en la que el conocimiento científico conviva y se complemente con los saberes tradicionales y populares. Esta propuesta resulta especialmente valiosa para las escuelas multigrado, ya que permite legitimar el conocimiento local como punto de partida para el aprendizaje escolar. Por ejemplo, un maestro o maestra puede usar los saberes agrícolas de la comunidad para enseñar



conceptos de biología o medio ambiente, reconociendo al niño como portador de un conocimiento valioso heredado de su familia y comunidad.



En el mismo tenor, Cecilia Díaz Román (AÑO) ha promovido desde la pedagogía comunitaria la idea de los "sabores del conocimiento", como una manera de entender que el saber se construye en lo cotidiano: en la cocina, en la milpa, en la palabra compartida en los espacios comunitarios. Desde esta perspectiva, el docente deja de ser un transmisor de conocimientos para convertirse en un facilitador del encuentro entre saberes. La educación, entonces, se vuelve un acto de vinculación, de escucha activa, de valoración del otro y de su cultura.

Finalmente, retomando a Paulo Freire (1970), quien planteaba que no hay educación sin contexto, sin relación con la vida del educando, integrar los saberes y sabores de una comunidad es también un acto de justicia pedagógica. Freire abogaba por una educación problematizadora, crítica y liberadora, que partiera del "mundo vivido" de los alumnos. En contextos multigrado, donde la vida y la escuela a menudo se entrelazan en el mismo espacio físico y simbólico, esta visión cobra particular relevancia.

El curriculum vivo y los proyectos integradores

El alumno construye su conocimiento a partir de su contexto inmediato, el cual representa una fuente rica en significados, experiencias y problemáticas reales. Esta relación entre el sujeto y su entorno es fundamental en el enfoque del trabajo por proyectos, ya que permite trasladar las situaciones del entorno comunitario al aula, dotándolas de una estructura que facilita su análisis crítico y reflexivo.

De igual forma, el proceso se da en sentido inverso: lo aprendido en el aula se proyecta hacia lo externo, generando una retroalimentación significativa entre escuela y comunidad. En este proceso, el alumno se sitúa dentro de un contexto cultural que le proporciona herramientas simbólicas y cognitivas para la comprensión del mundo. A través del pensamiento lógico-científico, el conocimiento se organiza en categorías y conceptos que permiten establecer relaciones causales entre fenómenos, mismas que pueden ser verificadas empíricamente. Así, el aula se convierte en un espacio donde se

articulan los saberes locales con los principios del conocimiento formal, promoviendo una educación integral y contextualizada. (Vygotsky, 1978).



Este constructivismo sociocultural supone que el alumno asuma un papel más activo frente a su propio aprendizaje potencializando su autonomía, sus capacidades creativas y procedimentales, dejando al profesor como un facilitador del proceso de descubrimiento del conocimiento llevado a cabo por el alumno (Camargo, 2010). Es importante considerar que de acuerdo con (Vygotsky, 1978), la teoría del constructivismo sociocultural se organiza a partir de cuatro componentes, mismos que se retoman enseguida:

- A. **La mediación:** refiere a que el aprendizaje ocurre cuando el sujeto puede mediar o se relaciona con un objeto de aprendizaje de su entorno, a través de los distintos instrumentos y herramientas disponibles; en este sentido, la enseñanza es un proceso de mediación entre el sujeto que aprende y el objeto que va a ser aprendido. Entonces el entorno sociocultural desempeña un papel esencial en el desarrollo del sujeto, a partir de los objetos, instrumentos y herramientas que tiene disponibles para que el sujeto haga mediación con ellos y aprenda.
- B. **Las habilidades mentales superiores:** son aquellas que el sujeto desarrolla a partir de su interacción con el contexto y están mediadas por la cultura, como el lenguaje, la atención, el razonamiento, la capacidad de análisis. El proceso de mediación requiere que el sujeto utilice sus funciones mentales superiores, pero a la vez le ayuda a desarrollarlas por medio de la interacción con el contexto sociocultural. Estas habilidades están primero en los miembros de la sociedad con los que el sujeto interactúa, y el interactuar con ellos logra desarrollarlas para sí mismo.
- C. **La internalización:** Es una actividad reconstructiva que realiza el sujeto al encontrar elementos en el medio sociocultural y luego apropiárselas. Es una operación que inicialmente representa una actividad externa, se reconstruye y comienza a suceder internamente. De esta manera, cuando el sujeto interactúa con el entorno, internaliza una serie de conocimientos y habilidades de los otros,



de aquí la importancia de fomentar la interacción en los procesos de mediación o enseñanza.

- D. **La Zona de Desarrollo Próximo:** de acuerdo con Vygotsky, se refiere a “La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la solución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Hernández, 2004). Esto quiere decir que entre el nivel de desarrollo actual del estudiante (lo que puede hacer por sí solo y ya ha aprendido) y el nivel de desarrollo potencial que podrá alcanzar (lo que le falta por saber o aún no realiza por sí solo), hay una zona (de desarrollo próximo) en la que recibe apoyo de otros (que pueden ser el profesor o los mismos compañeros de distintas edades en el aula multigrado), y se generan procesos de mediación de manera constante, hasta que finalmente alcanza ese desarrollo potencial y logra aprender algo nuevo o hacer algo nuevo por sí solo, a partir de la interacción constante con otros.

No obstante, el aprendizaje no sólo implica una participación social o involucrase en las comunidades de conocimiento a las que pertenece, sino la construcción de una identidad con respecto a estas comunidades y de significados compartidos, una comunidad de aprendizaje es una red de dimensiones que se define recíprocamente por medio de las actividades y prácticas de comunicaciones verbales y no verbales.

El aprendizaje sociocultural requiere de una comunidad de aprendizaje, que corresponde a un grupo de personas que orientan sus actividades a una meta cuyo logro depende de los aportes del colectivo, estas mismas actividades realizadas para el colectivo también brindan un sentido de pertenencia y una satisfacción de las necesidades individuales que van creando vínculos que le van dando sentido al individuo (Rodríguez & Alom, 2009).

En ese mismo sentido, el trabajo por proyectos es un acercamiento a los principios que el aprendizaje sociocultural plantea, tiene como uno de sus objetivos brindar al alumno actividades más críticas y autónomas, así como conocer primeramente su contexto y hacerlo consciente de que no es un sujeto aislado sino perteneciente a una problemática





social que también es capaz de transformar mediante la organización y estructuración del conocimiento.



Las escuelas multigrado necesitan una visión distinta de las escuelas regulares o de organización completa, las formas de trabajar y de llevar una clase son situaciones didácticas que tienen sus particularidades, de tal forma que surgen nuevas formas de trabajo en donde se busca vincular dicha modalidad con el aprendizaje y la enseñanza. En las escuelas multigrado los maestros han privilegiado el trabajo donde existe la autonomía y la colaboración, ya que quienes se apropian mejor o más rápido de los conocimientos pueden apoyar a sus compañeros.

Por otra parte, el manejo del tiempo es un asunto crucial. Una manera de asegurarlo es justamente organizar al grupo de tal manera que todos los alumnos trabajen con cierto grado de autonomía, ya que esto multiplica el tiempo disponible, cuando el profesor multigrado decide tomar como modelo el que se trabaja en la escuela regular, es muy posible que muy pronto se vea limitado y abrumado por el mucho trabajo que esto implica, por esta razón un modelo que recopila mejores resultados en las escuelas multigrado es el trabajo de un tema en común con diferentes versiones, de tal forma que se permita interactuar entre pares, dándole la oportunidad al maestro para participar con mayor detenimiento en la ayuda de los estudiante (Rockwell & Rebolledo, 2016).

Una manera más adecuada de contemplar el currículo escolar así como la demanda de saberes que estén mayormente relacionados con el contexto en el que se encuentran los alumnos es el trabajo por proyectos, que además de abarcar una importante gama de contenidos, brinda una oportunidad de actualizar los saberes dado que no ubica como permanentes los que corresponden al currículo sino que se extiende a los que en sociedad se van considerando pertinentes y que van más allá del salón de clases y de la institución educativa (Bixio, 2005). El trabajo organizado en proyectos se define como:

Una metodología que permite un tratamiento del currículum alternativo pero con variadas posibilidades prácticas. En principio coincide con una propuesta de carácter global, es decir, afecta a las distintas dimensiones que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, provoca aprendizajes relevantes y funcionales no sólo en el alumnado sino también en el equipo docente que protagoniza la experiencia. Y,



aunque es verdad que no existe un modelo único, ni una estrategia definitiva para su planteamiento y puesta en acción, eso no significa que todo quede a merced de la improvisación. Al contrario, es preciso organizar el proceso con cuidado. Se plantea, por tanto, como un proceso organizado y articulado de forma flexible (Pozuelos, 2007, págs. 32-33).

Sin embargo, este proceso o desarrollo va a depender de la edad de los alumnos y del conocimiento del tema o de la capacidad de estructuración de la información, los alumnos tienen la autonomía necesaria para establecer objetivos, planificación y las acciones necesarias para orientar su trabajo. Los proyectos deben tener una relación con los problemas de la comunidad para que tengan un impacto en la práctica y no estén sólo enfocados en la teoría; de acuerdo con Espejo y Sarmiento (2017) otros de sus elementos para tomar en cuenta al momento de trabajarlos son las siguientes etapas:

- La elección del tema: el profesor selecciona un conjunto de temas o bien los alumnos pueden elegirlos o en conjunto.
- Elección de los temas del proyecto: el profesor presenta los diferentes temas de proyectos y los alumnos los discuten y acuerdan la forma en que se trabajarán.
- Planificación del proyecto: se pueden definir las acciones y las fechas, así como la presentación de los resultados, está revisada por el profesor observando la factibilidad de este.
- Investigación: donde el profesor dispone una serie de lineamientos sobre las fuentes confiables de información, además de monitorear el desarrollo de ésta.
- Entrega final, que es un producto concreto que se haya definido con antelación por el profesor y del cual el profesor realiza una retroalimentación para entregar nuevamente a los alumnos.

Esta metodología se va dando en etapas en las que el profesor y los alumnos van interactuando de maneras diversas teniendo siempre en cuenta que este trabajo metodológico por proyectos sea factible para los alumnos (Espejo & Sarmiento 2017).

Algunos otros autores (Barriga, 2006; Hernández & Ventura, 1998; Vergara, 2015) señalan su propia perspectiva sobre el trabajo por proyectos y también definen varias etapas al momento de su aplicación:



De esta manera, en relación con el significado del término, proyecto implica una representación que anticipa una intención de actuar o hacer alguna cosa, la elaboración de una perspectiva lo más amplia posible sobre el asunto de nuestro interés, así como la previsión prospectiva de las acciones necesarias para intervenir en la dirección pensada. Un buen proyecto tiene que referir a un conjunto de actividades concretas, interrelacionadas y coordinadas entre sí, que se realizan con el fin de resolver un problema, producir algo o satisfacer alguna necesidad. Hay que enfatizar que la realización de un proyecto lleva implícita una visión sistémica, multidimensional de un problema o situación determinados, y esto se traduce en importantes aprendizajes para el alumno.

Los pasos para la realización del proyecto son los propios del método científico experimental, que se reconoce como la forma válida de apoyar con bases una idea o una teoría en el campo de las ciencias naturales:

- Observación y documentación (libros, revistas, Internet, personas, organizaciones) de un asunto o tópico de interés.
- Definición de una pregunta que lleve a una situación problema por resolver.
- Planteamiento de una hipótesis o conjetura susceptible de ponerse a prueba.
- Delimitación de un método de experimentación conciso y pertinente a la pregunta.
- Obtención y análisis de observaciones y resultados a través de la conducción de un experimento controlado.
- Redacción de conclusiones.
- Elaboración de un reporte del proyecto (escrito, audiovisual, multimedia).
- Presentación y socialización del proyecto y de los productos generados en él.

CONCLUSIÓN



En las escuelas multigrado, especialmente en contextos rurales o semiurbanos, los saberes y sabores de la comunidad son manifestaciones vivas de un conocimiento construido colectivamente, que integra formas de pensar, hacer y sentir el mundo desde una perspectiva local. Entre ellos se encuentran los métodos tradicionales de cultivo, las recetas culinarias transmitidas oralmente, las celebraciones, las prácticas artesanales, los conocimientos del entorno natural y los modos de organización social, entre otros.

Reconocer e incorporar estos elementos en el quehacer pedagógico significa dotar al currículo de un sentido vivo y situado. En lugar de imponer un conocimiento descontextualizado, ajeno a la realidad del alumnado, los proyectos integradores permiten articular estos saberes locales con los contenidos académicos, generando experiencias educativas significativas. Al trabajar con proyectos que nacen de la comunidad —como la siembra del maíz, la preparación de alimentos típicos, la festividad del pueblo o el cuidado del agua— los alumnos no solo desarrollan habilidades cognitivas, sino también valores, identidad cultural, sentido de pertenencia y compromiso con su entorno.

Los proyectos integradores, cuando se construyen desde esta mirada, permiten que los alumnos pasen de ser receptores a protagonistas de su propio aprendizaje. Además, favorecen la colaboración entre grados, la participación de madres y padres, y la revalorización de los saberes de los abuelos y abuelas como fuentes de conocimiento legítimo. Este enfoque no solo fortalece el tejido comunitario, sino que promueve una educación más justa, pertinente y transformadora, en sintonía con los principios de la Nueva Escuela Mexicana y con el derecho de los pueblos a una educación con identidad.

En las primarias multigrado del estado, donde la educación se da en escenarios comunitarios ricos en tradiciones, lenguas y saberes ancestrales, reconocer e integrar estos elementos al quehacer pedagógico es una necesidad urgente y una oportunidad invaluable. Tal como los alimentos se comparten en comunidad y alimentan el cuerpo, los saberes compartidos alimentan el espíritu y la identidad de los niños y niñas que transitan por las aulas. Educar con sentido local es, entonces, cocinar una educación con sabor a comunidad.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



- Barriga, Díaz Arceo, Frida (2006). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. México
- Bixio, Cecilia (2005). Cómo construir proyectos. Argentina: Homo Sapiens.
- Camargo Uribe, Ángela (2010). Jerome Bruner: Dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia. Psicogente, 319 - 346.
- Corominas, J. (1980). Diccionario crítico etimológico de la lengua castellana (Vol. 4). Gredos.
- Espejo, Robero & Sarmiento, Rafael (2017). Metodologías activas para el aprendizaje. Santiago de Chile.
- Hernández, F., & Ventura, M. (1998). La organización del currículum y proyectos de trabajo. Es un calidoscopio. Barcelona: Ice-Grao.
- Hernández, Rojas, Gerardo (2004). Paradigmas en psicología de la educación. México: Paidós.
- Meliá, B. (2004). El guaraní conquistado y reducido. Asunción: CEADUC.
- Pozuelos, Estrada J. Francisco (2007). Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias. Sevilla: Grafidós.
- Rockwell, E., & Rebolledo, A. V. (2016). Yoltocah,
- Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española (22.^a ed.). Espasa Calpe.
- Rockwell, E., & Rebolledo, A. V. (2016). Yoltocah, estrategias didácticas multigrado. México.
- Rodríguez, Arocho, Wanda C. & Alom, Alemán, Antoinette (2009). El enfoque sociocultural en el diseño y construcción de una comunidad de aprendizaje. Actualidades investigativas en Educación, 1 - 21.
- Santos, B. de S. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Vergara, Ramírez, José Juan (2015). Aprendo porque quiero; aprendizaje basado en proyectos (ABP), paso a paso.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University.