

Práticas curriculares decoloniales en aulas multigrado rurales: interlocuciones freireanas a partir de la obra *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*¹

Isaias da Silva^I  

Resumen

Este artículo analiza las prácticas curriculares decoloniales en aulas multigrado rurales a partir de la obra *Professora, sim; tia, não: Cartas a quem ousa ensinar*, de Paulo Freire. Su objetivo es analizar cómo los principios éticos, políticos y pedagógicos presentes en dicha obra posibilitan interlocuciones con la perspectiva decolonial para comprender y resignificar las prácticas curriculares desarrolladas en las escuelas con aulas multigrado rurales. La investigación se fundamenta en el pensamiento freireano, en diálogo con los estudios decoloniales y con la producción teórica de la Educación del Campo, entendiendo el currículo como un espacio de disputas, de producción de saberes y de afirmación de diferentes racionalidades educativas. Metodológicamente, se trata de una investigación bibliográfica, desarrollada a partir del análisis de la obra *Professora, sim; tia, não: Cartas a quem ousa ensinar*, articulado con la literatura especializada sobre currículo, formación docente, decolonialidad, Educación del Campo y aulas multigrado. Los resultados evidencian que la obra anuncia principios relacionados con la valorización de la identidad docente, la formación permanente, el diálogo, la problematización crítica de la práctica educativa y el reconocimiento de los saberes de los pueblos-territorios del campo, constituyendo fundamentos para prácticas curriculares comprometidas con la justicia cognitiva y social. Se concluye que el pensamiento freireano sigue vigente y contribuye a la construcción de prácticas curriculares decoloniales en aulas multigrado de la educación rural.

Palabras clave: Currículo; decolonialidad; educación del campo; aula multigrado; Paulo Freire.

I. Doctor en Educación Contemporánea por la Universidad Federal de Pernambuco. Profesor adscrito al Centro de Ciencias Humanas, Sociales y Agrarias del Campus III Bananeiras de la Universidad Federal de Paraíba. João Pessoa, Paraíba, Brasil. E-mail: isaias.silva@academico.ufpb.br

Decolonial curriculum practices in multigrade rural classes: freirean dialogues based on *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*

Abstract

This article discusses decolonial curriculum practices in multigrade rural schools based on Paulo Freire's work *Professora, sim; tia, não: Cartas a quem ousa ensinar*. It aims to analyze how the ethical, political, and pedagogical principles presented in this work foster dialogues with decolonial thought in order to understand and reframe curriculum practices developed in multigrade rural schools. The study is grounded in Freirean pedagogy, in dialogue with decolonial studies and the theoretical field of Rural Education, conceiving the curriculum as a space of dispute, knowledge production, and the affirmation of multiple educational rationalities. Methodologically, this is a qualitative bibliographical study based on the analysis of *Professora, sim; tia, não*, complemented by specialized literature on curriculum, teacher education, decoloniality, Rural Education, and multigrade schooling. The findings indicate that Freire's work advances principles related to the appreciation of teacher identity, continuing teacher education, dialogue, the critical problematization of educational practice, and the recognition of the knowledge produced by rural communities, providing foundations for curriculum practices committed to cognitive and social justice. It is concluded that Freirean thought remains relevant and contributes to the development of decolonial curricular practices in multigrade rural classrooms.

Keywords: Curriculum; decoloniality; Rural education; Multigrade schooling; Paulo Freire.



Práticas curriculares decoloniais em classes multisseriadas do campo: interlocuções freireanas a partir da obra *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*

Resumo

Este artigo discute as práticas curriculares decoloniais em classes multisseriadas do campo a partir da obra *Professora, sim; tia, não: Cartas a quem ousa*, de Paulo Freire. Objetiva analisar como os princípios éticos, políticos e pedagógicos presentes na referida obra possibilitam interlocuções com a perspectiva decolonial para compreender e ressignificar as práticas curriculares desenvolvidas nas escolas com classes multisseriadas do campo. A investigação fundamenta-se no pensamento freireano, em diálogo com os estudos decoloniais e com a produção teórica da Educação do Campo, compreendendo o currículo como um espaço de disputas, produção de saberes e afirmação de diferentes racionalidades educativas. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir da análise da obra *Professora, sim; tia, não*, articulada à literatura específica sobre currículo, formação docente, decolonialidade, educação do campo e classes multisseriadas. Os resultados evidenciam que a obra anuncia princípios relacionados à valorização da identidade docente, à formação permanente, ao diálogo, à problematização crítica da prática educativa e ao reconhecimento dos saberes dos povos-territórios do campo, constituindo fundamentos para práticas curriculares comprometidas com a justiça cognitiva e social. Conclui-se que o pensamento freireano permanece atual e contribui para a construção de práticas curriculares decoloniais em classes multisseriadas do campo.

Palavras-chave: Currículo; decolonialidade; educação do campo; classe multisseriada; Paulo Freire.



Introducción

Es imposible enseñar sin esa valentía de querer bien, sin la valentía de los que insisten mil veces antes de desistir. Es imposible enseñar sin la capacidad forjada, inventada, bien cuidada de amar. [...] Hay que osar, en el sentido pleno de esta palabra, para hablar de *amor* sin temer ser llamado *cursil*, *meloso*, a-científico, si no anticientífico. Hay que osar para decir, científicamente y no “bla-bla-blantemente”, que estudiamos, aprendemos, enseñamos, conocemos con nuestro cuerpo entero. Con los sentimientos, con las emociones, con los deseos, con los miedos, con las dudas, con la pasión y también con la razón crítica (Freire, 2015, p. 21, énfasis del autor).

Las palabras de Paulo Freire que inauguran este artículo trascienden el carácter de una reflexión sobre el acto de enseñar. Anuncian una concepción de la docencia comprometida con la ética, la política, el diálogo, la humanización y la transformación de la realidad, reafirmando que educar es un acto profundamente humano, construido en la indisociabilidad entre razón, sensibilidad, compromiso y esperanza. Así, al defender que enseñar exige valentía para amar, rigor crítico y compromiso con la vida, Freire (2015) rompe con perspectivas que reducen el trabajo docente a la ejecución de prescripciones curriculares, reafirmando la docencia como una práctica ética, política y epistemológica.

En esta dirección, destacamos que esta comprensión se vuelve particularmente fecunda para sentir-pensar-vivir las prácticas curriculares desarrolladas en escuelas con aulas multigrado del campo. Abogamos por prácticas insertas en territorios marcados por múltiples identidades, saberes y modos de vida. Señalamos que, históricamente, las escuelas con aulas multigrado del campo conviven con políticas curriculares y modelos de formación docente que, en muchos momentos, desconsideran sus especificidades y reproducen racionalidades hegemónicas, urbanocéntricas y coloniales (Silva, 2021). En este escenario, discutir prácticas curriculares implica reconocer el currículo como un espacio de disputas, de producción de conocimientos y de afirmación de diferentes proyectos de sociedad y de educación.



En esta dirección, este artículo objetiva analizar cómo los principios éticos, políticos y pedagógicos presentes en la obra *Cartas a quien pretende enseñar* [Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar] posibilitan interlocuciones con la perspectiva decolonial para comprender y resignificar las prácticas curriculares desarrolladas en escuelas con aulas multigrado del campo. Este estudio se justifica por la necesidad de ampliar las discusiones sobre las prácticas curriculares desarrolladas en escuelas con aulas multigrado del campo, reconociendo que estos contextos educativos fueron/son históricamente atravesados por políticas curriculares y modelos de formación docente que desconsideran las especificidades de los territorios campesinos y los saberes producidos por sus sujetos.

Partimos del presupuesto de que los principios éticos, políticos y pedagógicos anunciados por Paulo Freire en *Cartas a quien pretende enseñar* posibilitan interlocuciones consistentes con la perspectiva decolonial, ofreciendo fundamentos para comprender y resignificar las prácticas curriculares desarrolladas en escuelas con aulas multigrado del campo. Es en este sentido que la perspectiva decolonial se presenta como una importante posibilidad analítica.

A modo de organización, el artículo se dividió en dos secciones, además de la presente introducción, de las consideraciones finales y de las referencias. La primera presenta el recorrido teórico-metodológico de la investigación. La segunda discute los principales mensajes anunciados en las cartas freireanas y sus interlocuciones con prácticas curriculares decoloniales en escuelas con aulas multigrado del campo.

De las cartas freireanas a las interlocuciones decoloniales: un diálogo entre Paulo Freire y la perspectiva decolonial

Como ya he señalado antes, una preocupación que no podía dejar de haberme acompañado durante todo el tiempo en que me dediqué a la escritura y a la lectura simultánea de este texto fue la que me compromete, desde hace mucho, en la lucha en favor de una escuela



democrática. De una escuela que, continuando siendo un tiempo-espacio de producción de conocimiento, en el que se enseña y en el que se aprende, entiende, sin embargo, enseñar y aprender de forma diferente. En que enseñar ya no puede ser este esfuerzo de transmisión del llamado saber acumulado que hace una generación a otra y aprender la pura recepción del objeto o del contenido transferido (Freire, 2015, p. 36).

Al reflexionar sobre el propio proceso de escritura de la obra *Cartas a quien pretende enseñar* [Professora, sim; tia, não: Cartas a quem ousa ensinar], Paulo Freire explicita presupuestos epistemológicos que sobrepasan la comprensión del acto de enseñar y alcanzan la propia producción del conocimiento. De este modo, al defender la escuela como un tiempo-espacio de producción de saberes y comprender enseñar y aprender como procesos dialógicos, críticos e inacabados, el autor rechaza perspectivas transmisivas y prescriptivas de educación, asumiendo el conocimiento como una construcción colectiva, histórica y permanentemente abierta a la problematización. Es en este horizonte epistemológico donde se ancla el recorrido teórico-metodológico de esta investigación.

En la vertiente teórico-metodológica, esta investigación se aproxima a la perspectiva decolonial, por comprender que las prácticas curriculares se producen en medio de relaciones históricas de poder, saber, ser y de la madre naturaleza que atraviesan los procesos educativos. Segundo Quijano (2005, p. 342), la colonialidad es,

uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia social cotidiana y a escala societal.

En esta perspectiva, comprendemos la colonialidad como uno de los elementos constitutivos del patrón moderno de poder, sustentado por la clasificación jerárquica de los sujetos, de los saberes y de los modos de vida. Esta lógica sobrepasa el período histórico de la colonización y permanece



operando en las diferentes dimensiones de la vida social, influenciando, entre otros aspectos, las políticas educativas, los procesos de formación docente y la organización de los currículos.

En el contexto de las escuelas con aulas multigrado del campo, la colonialidad se manifiesta en la naturalización de racionalidades curriculares eurocéntricas, urbanocéntricas y homogeneizadoras que, frecuentemente, desconsideran los conocimientos producidos en los territorios campesinos, sus formas de organización social, sus modos de aprender y enseñar y sus identidades culturales. Las aulas multigrado se caracterizan por la heterogeneidad de los estudiantes en cuanto a edad, escolarización y aprendizaje, siendo conducidas por un(a) único(a) docente (Hage, 2014).

Así, bajo esta perspectiva de la colonialidad, la heterogeneidad que caracteriza a las aulas multigrado, en lugar de ser reconocida como potencia pedagógica y expresión de la diversidad de los territorios del campo, pasa a ser interpretada por las racionalidades curriculares coloniales como sinónimo de precariedad, atraso o deficiencia. En este escenario, pensar las prácticas curriculares en escuelas con aulas multigrado del campo exige romper con la lógica de la falta, de la carencia y de la comparación permanente con el modelo escolar urbano.

La colonialidad constituye uno de los principales mecanismos de sustentación del patrón moderno/colonial de poder, toda vez que legitima relaciones de dominación por medio de la jerarquización de sujetos, conocimientos, culturas y territorios. Conforme destaca Santos (2010), esta opera al justificar la supuesta superioridad de los “descubridores” sobre los pueblos “encubiertos”, históricamente clasificados como inferiores, salvajes o incapaces, al mismo tiempo que reduce la naturaleza a la condición de recurso disponible para la explotación.

En este sentido, lejos de restringirse al período colonial, esta lógica permanece estructurando las relaciones sociales, políticas, económicas, culturales y educativas en la contemporaneidad. Su permanencia deriva de



la capacidad de influenciar diferentes dimensiones de la vida social y de la subjetividad, manifestándose por medio de la colonialidad del poder, de la colonialidad del saber y de la colonialidad del ser (Quijano, 2005), a las cuales Walsh (2008) añade la colonialidad de la madre naturaleza, evidenciando que los procesos de dominación también se extienden a las formas de relación establecidas entre los seres humanos y el mundo natural.

Así, la colonialidad del poder “da cuenta de uno de los elementos fundantes del actual patrón de poder, la clasificación social básica y universal de la población del planeta en torno a la idea de ‘raza’[...]” (Quijano, 2002, p. 4). En la perspectiva de la colonialidad, el criterio biológico fue utilizado para instituir una clasificación jerárquica de la población, atribuyendo a determinados pueblos una supuesta condición de superioridad y relegando a otros a la inferiorización.

Esta clasificación pasó a legitimar relaciones de dominación expresadas en el control del trabajo, en la apropiación de los territorios y en la explotación de la tierra, elementos constitutivos del patrón moderno/colonial de poder. Con el tiempo, esta lógica extrapoló las relaciones étnico-raciales y pasó a organizar otras formas de jerarquización social, entre ellas la dicotomía campo-ciudad.

En esta racionalidad, la ciudad fue históricamente concebida como espacio privilegiado del desarrollo, de la ciencia, de la cultura y del progreso, mientras que el campo fue reducido a la condición de lugar del atraso, de la escasez y de la subalternidad. De modo semejante, el hombre y la mujer del campo, así como sus modos de vida, de trabajo y de producción del conocimiento, fueron frecuentemente inferiorizados en relación con los sujetos urbanos, consolidando una visión que también alcanzó las políticas educativas, los currículos y la formación docente.

La colonialidad del ser opera por la producción de identidades jerarquizadas, estableciendo patrones de humanidad que aproximan o alejan a determinados sujetos de aquello que es socialmente reconocido como legítimo. En las escuelas del campo, esta lógica se manifiesta cuando estudiantes,



profesores(as) y comunidades tienen sus modos de vida, sus culturas y sus experiencias descalificados o considerados inferiores en relación con el modelo urbano de escolarización.

Así, “la colonialidad del ser, un tercer eje, es la que se ejerce por medio de la inferiorización, subalternización y la deshumanización: a lo que Frantz Fanon (1999) se refiere como el trato de la «no existencia»” (Walsh, 2008, p. 138). En esta perspectiva, resignificar las prácticas curriculares implica reconocer a los sujetos del campo como protagonistas de sus procesos educativos y valorar sus historias, identidades y territorialidades.

La colonialidad del saber constituye, a nuestro ver, una de las expresiones más evidentes en el ámbito curricular, pues legitima determinadas epistemologías como universales y científicas, invisibilizando otros modos de producir, compartir y validar conocimientos. En este sentido, “la elaboración intelectual del proceso de modernidad produjo una perspectiva de conocimiento y un modo de producir conocimiento que demuestran el carácter del patrón mundial de poder: colonial/moderno, capitalista y eurocentrado” (Quijano, 2005, p. 115).

En el contexto de las aulas multigrado del campo, esta lógica repercute en la organización de currículos homogéneos que poco dialogan con los saberes producidos en las comunidades campesinas. Así, es justamente en este aspecto donde las cartas freireanas se vuelven fecundas para este estudio, al defender el diálogo, la lectura crítica de la realidad y el reconocimiento de los saberes de la experiencia como fundamentos del trabajo pedagógico.

Según Arroyo (1999, pp. 16-17),

la imagen que siempre tenemos en la academia, en la política, en los gobiernos, es que para la escuela rural cualquier cosa sirve. Para manejar el azadón no hay necesidad de muchas letras. Para sobrevivir con unos centavos, para que no nos engañen en la feria, no hay necesidad de muchas letras. En nuestra historia domina la imagen de que la escuela en el campo tiene que ser apenas la escuela rural de las primeras letras. La escuela que se tambalea, donde una profesora que casi no sabe leer enseña a alguien a no saber casi leer.



A partir de esta reflexión consideramos que la desvalorización histórica de la escuela del campo no puede ser comprendida solo como consecuencia de la ausencia de inversiones públicas, sino como expresión de la colonialidad del saber. Al atribuir a la población campesina una escolarización mínima, fundamentada en la idea de que “para manejar el azadón no hay necesidad de muchas letras”, se instituye una lógica que jerarquiza conocimientos, sujetos y territorios, legitimando la supremacía de una racionalidad urbano-eurocéntrica en detrimento de los saberes producidos en el campo. En esta perspectiva, la escuela con aulas multigrado del campo deja de ser concebida como espacio de producción de conocimientos para ser reducida a un lugar de transmisión de aprendizajes elementales, reforzando la creencia de que los pueblos campesinos no necesitan de una formación intelectual amplia y crítica.

Por su parte, la colonialidad de la madre naturaleza, propuesta por Walsh (2008), denuncia la ruptura entre seres humanos y mundo natural promovida por la racionalidad moderna, reduciendo la naturaleza a la condición de objeto de explotación. En contraposición, los pueblos del campo construyen relaciones de pertenencia, cuidado y reciprocidad con sus territorios, comprendiéndolos como espacios de vida, cultura y producción de conocimientos.

Es a partir de esta lógica que se justifican los procesos históricos de invasión de los territorios, expropiación de los pueblos y explotación de la tierra, “[...] descartando lo mágico-espiritual-social, la relación milenaria entre mundos biofísicos, humanos y espirituales, incluyendo el de los ancestros, la que da sustento a los sistemas integrales de vida y a la humanidad misma” (Walsh, 2008, p. 138). De este modo, señalamos que reconocer esta dimensión amplía la comprensión de las prácticas curriculares decoloniales, toda vez que el currículo pasa a incorporar las territorialidades, los modos de vida y las relaciones establecidas con la naturaleza como elementos constitutivos de los procesos formativos.

En contraposición a las diferentes expresiones de la colonialidad, emergen los procesos de decolonialidad como movimientos de resistencia, insurgencia



y reexistencia contruidos por los pueblos y territorios históricamente subalternizados. Destacamos que, lejos de representar apenas una reacción a las estructuras coloniales, estos procesos afirman otras posibilidades de producir conocimientos, organizar la vida colectiva, construir relaciones sociales y comprender el mundo.

Como señala Mignolo (2017, p. 15), la decolonialidad “no consiste en un nuevo universal que se presenta como el verdadero, superando todos los previamente existentes; se trata más bien de otra opción”. Bajo esta perspectiva, la Educación del Campo y las escuelas con aulas multigrado se afirman como espacios privilegiados de construcción de prácticas curriculares decoloniales, comprometidas con el diálogo entre saberes, la justicia cognitiva y la valorización de los sujetos y territorios históricamente subalternizados.

Así, en la dirección opuesta a la colonialidad, la perspectiva decolonial defiende la valorización de la pluralidad epistemológica, del diálogo entre diferentes formas de conocimiento y del reconocimiento de los saberes producidos en las experiencias históricas, culturales y territoriales de los pueblos del campo. Según Santos y Silva (2020, p. 295),

el currículo poscolonial realiza dos movimientos simultáneos: a) el primero desvela las herencias coloniales que aún sobreviven en la actualidad y están presentes en los currículos escolares; y, b) el segundo señala hacia las posibilidades de rupturas con los currículos colonizados y hacia la construcción de currículos descolonizados, por consiguiente, las prácticas docentes son relevantes tanto en la construcción de esos currículos, como para la materialización de los mismos.

En esta vertiente, consideramos que comprender el currículo bajo una perspectiva decolonial significa reconocerlo como un espacio de disputas políticas, epistemológicas y culturales, en el cual se vuelven posibles prácticas curriculares comprometidas con la justicia cognitiva, la valorización de las diferencias y la construcción de procesos educativos socialmente referenciados. De este modo, defendemos que la perspectiva freireana contribuye a la problematización de las racionalidades curriculares hegemónicas y fortalece



prácticas educativas comprometidas con la(s) identidad(es) y realidad(es) del(de los) pueblo(s) y su(s) territorio(s).

Las reflexiones desarrolladas hasta aquí señalan que comprender las prácticas curriculares en escuelas con aulas multigrado del campo exige problematizar las huellas de la colonialidad que históricamente atraviesan los currículos, la formación docente y las políticas educativas. En esta dirección, consideramos que denunciar la permanencia de estas racionalidades no es suficiente. Es preciso anunciar otras posibilidades de educar, enseñar y aprender. Es en este horizonte donde establecemos interlocuciones con la obra *Cartas a quien pretende enseñar*.

Inspiradas por la dimensión dialógica de las cartas freireanas, buscamos comprender cómo los principios éticos, políticos y pedagógicos anunciados por el autor ofrecen fundamentos para tensionar racionalidades curriculares coloniales y fortalecer prácticas curriculares comprometidas con la justicia cognitiva, la pluralidad epistemológica y la valorización de los sujetos y de los territorios del campo. Así, de las cartas a las interlocuciones decoloniales, recorreremos un camino que aproxima el pensamiento de Paulo Freire a los desafíos contemporáneos de la Educación del Campo, reconociendo sus contribuciones para la construcción de prácticas curriculares decoloniales en escuelas con aulas multigrado.

Así, esta reflexión se inscribe, sobre todo, en la perspectiva de la humildad, presentada por Paulo Freire como una de las virtudes indispensables para el mejor desempeño de profesoras y profesores progresistas. Para Freire (2015, p. 84):

La humildad nos ayuda a reconocer esta cosa obvia: nadie lo sabe todo; nadie lo ignora todo. Todos sabemos algo; todos ignoramos algo. Sin humildad difícilmente escucharemos con respeto a quien consideramos demasiado lejos de nuestro nivel de competencia. Pero, la humildade que nos hace escuchar al considerado menos competente que nosotros no es un acto de condescendencia de nuestra parte o comportamiento que tenemos como quien paga una promesa hecha con fervor: “Prometo a Santa Lucía que, si el problema de mis ojos no es algo serio, voy a



escuchar con atención a los rudos e ignorantes padres de mis alumnos.”
No. No es eso. Escuchar con atención a quien nos busca, no importa su nivel intelectual, es deber humano y gusto democrático, nada elitista.

En esta perspectiva, la humildad no representa pasividad ni renuncia al rigor intelectual; al contrario, constituye una postura ética que reconoce la incompletud humana y la imposibilidad de que alguien se afirme como poseedor absoluto del conocimiento. Es esta virtud la que hace posible el diálogo, la escucha sensible y el reconocimiento del otro como sujeto productor de saberes. De este modo, la humildad cuestiona la colonialidad del saber al rechazar la jerarquización entre conocimientos considerados superiores e inferiores, abriendo espacio para la valorización de las experiencias, de las culturas y de las territorialidades de los pueblos-territorios del campo. Es, por lo tanto, a partir de esta humildad epistemológica que establecemos interlocuciones entre las cartas freireanas y la perspectiva decolonial, comprendiendo las prácticas curriculares en aulas multigrado del campo como espacios de encuentro entre diferentes saberes, sujetos y modos de existir.

Percursos metodológicos de la investigación: entre la escritura de las cartas y la escritura de la investigación

El proceso de saber, que involucra todo el cuerpo consciente, sentimientos, emociones, memoria, afectividad, mente curiosa de forma epistemológica, orientada al objeto, involucra igualmente a otros sujetos cognoscentes, es decir, capaces de conocer y curiosos también. Esto significa simplemente que la relación llamada cognoscitiva no se agota en la relación sujeto cognoscente-objeto cognoscible porque se extiende a otros sujetos cognoscentes (Freire, 2015, p. 82).

Al comprender que el conocimiento no se produce en la relación aislada entre sujeto y objeto, sino que se constituye en el diálogo entre sujetos cognoscentes, Paulo Freire ofrece un presupuesto epistemológico que orienta los recorridos metodológicos de esta investigación. En esta perspectiva, consideramos que investigar no significa “aplicar” procedimientos metodológicos, sino establecer interlocuciones con el *corpus* investigado, reconociéndolo como productor de sentidos y de posibilidades interpretativas.



Así, metodológicamente, este estudio se constituye como una investigación bibliográfica, de enfoque cualitativo y naturaleza interpretativa, asumiendo como *corpus* principal de análisis la obra *Cartas a quien pretende enseñar* [*Professora, sim; tia, não: Cartas a quem ousa ensinar*], de Paulo Freire. Para Severino (2007, p. 122), la investigación bibliográfica se realiza por el “[...] registro disponible, producto de investigaciones anteriores, en documentos impresos, como libros, artículos, tesis, etc. Se utilizan datos de categorías teóricas ya trabajadas por otros investigadores y debidamente registrados”.

La investigación bibliográfica se fundamenta en la comprensión de que los textos constituyen espacios de producción de conocimientos, permitiendo la construcción de nuevas interpretaciones e interlocuciones teóricas acerca de un determinado objeto de investigación. En este sentido, el estudio busca comprender los principios éticos, políticos, pedagógicos y curriculares anunciados por Freire y sus aproximaciones a la perspectiva decolonial y a la Educación del Campo.

La elección de la obra se justifica por su potencial teórico para problematizar la docencia más allá de una perspectiva técnico-instrumental. Publicada originalmente en 1993, *Cartas a quien pretende enseñar* reúne reflexiones construidas por Paulo Freire a partir de su trayectoria intelectual y política, dirigiéndose, por medio del género epistolar, a las profesoras y a los profesores que asumen el desafío de enseñar como un compromiso ético, político y emancipador. Al optar por la escritura en forma de cartas, Freire instituye un diálogo con las(los) docentes, reconociéndolas(os) como sujetos históricos, críticos e inacabados, capaces de producir conocimientos a partir de sus propias experiencias.

El *corpus* de la investigación estuvo constituido por las diez cartas que componen la obra. El recorrido analítico se desarrolló mediante la lectura integral e interpretativa de la obra, buscando identificar categorías que dialogaran con el objetivo de esta investigación. En este proceso, se destacaron principios como la humildad, el diálogo, la formación permanente, la amorosidad, la



lectura crítica de la realidad, la valorización de los saberes de la experiencia, la autonomía, la praxis y el compromiso ético-político de la docencia. Estas categorías no fueron comprendidas de manera aislada, sino articuladas a la literatura sobre decolonialidad, currículo, formación docente, Educación del Campo y aulas multigrado, posibilitando la construcción de interlocuciones entre el pensamiento freireano y los desafíos contemporáneos de las prácticas curriculares desarrolladas en las escuelas del campo.

Así, el análisis de la obra no se restringió a la descripción de sus contenidos, sino que buscó interpretar cómo las cartas freireanas anuncian principios capaces de cuestionar racionalidades curriculares coloniales y contribuir a la construcción de prácticas curriculares decoloniales en aulas multigrado del campo. De este modo, la investigación bibliográfica, a la luz de la perspectiva decolonial, comprende el texto freireano como un *corpus* teórico que continúa produciendo sentidos en el presente y ofreciendo fundamentos para pensar una docencia comprometida con la justicia cognitiva, la pluralidad epistemológica, la valorización de los saberes-haceres de los pueblos-territorios del campo y la transformación social.

Para el análisis del *corpus*, utilizamos el Análisis de Contenido, en la modalidad temática, conforme a la propuesta de Bardin (2011) y Vala (1990), por comprender que este procedimiento posibilita identificar, interpretar y articular los núcleos de sentido presentes en la obra en diálogo con el objetivo de la investigación. El análisis temático ofreció insumos para la organización del *corpus*, la sistematización de las categorías analíticas y la construcción interpretativa de las interlocuciones entre el pensamiento freireano, la perspectiva decolonial y las prácticas curriculares en aulas multigrado del campo.

Bardin (2011, p. 125) señala que “las diferentes fases del análisis de contenido, tal como la encuesta sociológica o la experimentación, se organizan en torno a tres polos cronológicos: 1) el preanálisis; 2) la exploración del material; 3) el tratamiento de los resultados, la inferencia y la interpretación”. En el



preanálisis, realizamos la lectura integral de la obra *Cartas a quien pretende enseñar*, de Paulo Freire, complementada por la literatura específica sobre decolonialidad, currículo, formación docente, Educación del Campo y aulas multigrado. Este movimiento permitió establecer aproximaciones iniciales con el objetivo propuesto, identificando los pasajes de la obra que dialogan con los principios éticos, políticos y pedagógicos anunciados por el autor.

En la etapa de exploración del material, procedimos a la lectura analítica e interpretativa de las cartas freireanas, identificando categorías temáticas recurrentes que orientaron la construcción de las interlocuciones propuestas en este estudio. Entre ellas, destacan: humildad, diálogo, formación permanente, identidad docente, praxis, amorosidad, lectura crítica de la realidad, valorización de los saberes de la experiencia, compromiso ético-político de la docencia y prácticas curriculares. Estas categorías fueron analizadas a la luz de la perspectiva decolonial, buscando comprender cómo los principios anunciados por Freire cuestionan las racionalidades curriculares coloniales y contribuyen a la construcción de prácticas curriculares decoloniales en las escuelas con aulas multigrado del campo.

Por último, en la etapa de tratamiento de los resultados, la inferencia y la interpretación, articulamos las categorías emergentes de la obra con el marco teórico de la investigación, construyendo una red interpretativa capaz de evidenciar las aproximaciones entre el pensamiento freireano, la decolonialidad y la Educación del Campo. Este movimiento posibilitó comprender que las cartas freireanas anuncian principios éticos, políticos, pedagógicos y curriculares que permanecen vigentes para problematizar la formación docente y fortalecer prácticas curriculares comprometidas con la justicia cognitiva, la pluralidad epistemológica y la valorización de los saberes y de las territorialidades de los pueblos del campo.



Mensajes anunciados en las cartas freireanas: interlocuciones con prácticas curriculares decoloniales en escuelas con aulas multigrado del campo

Si, al escribir, no solo esta carta, sino el libro mismo, me hallase asaltado por la idea de que poseo la verdad entera sobre los diferentes tópicos discutidos, estaría traicionando mi comprensión del proceso de conocimiento como proceso social e inconcluso, como devenir. Por otro lado, si juzgase no tener nada con qué contribuir a la formación de quien se prepara para asumirse como profesora y de quien ya se halla inserta en la práctica docente no debería haber escrito el libro, por inútil (Freire, 2015, p. 110).

El mensaje crítico-reflexivo que inaugura esta sección anuncia uno de los elementos de la Pedagogía Freireana al situar el conocimiento como una construcción histórica, social, dialógica y permanentemente inconclusa. Así, al reconocer que no es poseedor de una verdad absoluta, Paulo Freire reafirma la humildade epistemológica como condición indispensable para el ejercicio de la docencia y la producción del conocimiento. Al mismo tiempo, rechaza la falsa modestia de quien cree no tener nada que compartir, asumiendo la responsabilidad ética de dialogar con aquellas(os) que pretenden enseñar. De este modo, destacamos que los mensajes anunciados en *Cartas a quien pretende enseñar* [Professora, sim; tia, não: Cartas a quem ousa ensinar] se inscriben en la tensión entre la incompletud humana y el compromiso político con la formación docente.

En este sentido, a partir de esta comprensión, nos volcamos hacia las cartas freireanas no para buscar respuestas hechas o prescripciones pedagógicas, sino para identificar los mensajes éticos, políticos y pedagógicos que dialogan con la perspectiva decolonial y señalan la comprensión de las prácticas curriculares desarrolladas en escuelas con aulas multigrado del campo. Así, movilizamos estos mensajes para articular reflexiones que contribuyan a la

realización de currículos que promuevan rasgaduras poscoloniales y enfoques interculturales contribuye a que las prácticas curriculares y pedagógicas de/en las escuelas atiendan a las necesidades y especificidades de sus pueblos, respetando y dialogando con sus



territorios. Así, el currículo necesita ser un territorio donde los(as) discentes y sus comunidades puedan ver sus marcas identitarias reflejadas y legitimadas en el escenario escolar (Silva; Silva; Ferreira, 2026, p. 23).

Al asumir que el conocimiento se construye en la interlocución entre sujetos, saberes y territorios, nos aproximamos a una lectura que reconoce el currículo como espacio de disputas, de producción de sentidos y de afirmación de otras racionalidades educativas. Así, los análisis presentados a continuación procuran evidenciar cómo los mensajes anunciados por Paulo Freire continúan ofreciendo fundamentos para resignificar la docencia y fortalecer prácticas curriculares comprometidas con la justicia cognitiva, la pluralidad epistemológica y la valorización de los pueblos-territorios del campo.

En esta dirección, al analizar los principios éticos, políticos y pedagógicos presentes en la obra *Cartas a quien pretende enseñar* y establecer interlocuciones con la perspectiva decolonial para comprender y resignificar las prácticas curriculares desarrolladas en escuelas con aulas multigrado del campo, presentamos la Tabla 1. En ella, sistematizamos los principales mensajes anunciados por Paulo Freire en cada una de las cartas que componen la obra, comprendiendo que expresan principios de la docencia crítica y constituyen categorías analíticas para la lectura decolonial aquí propuesta.

Tabla 1 – Mensajes anunciados en las cartas de *Cartas a quien pretende enseñar* [Professora, sim; tia, não: Cartas a quem ousa ensinar] y sus interlocuciones con la perspectiva decolonial.

Carta	Mensaje anunciado por Paulo Freire	Interlocución con las prácticas curriculares decoloniales en escuelas con aulas multigrado del campo
Primera Carta Enseñar-aprender. Lectura del mundo – lectura de la palabra	La lectura crítica del mundo antecede y resignifica la lectura de la palabra. Valoriza los saberes producidos en los territorios del campo y reconoce las experiencias de los sujetos como punto de partida del currículo.	Valora los saberes producidos en los territorios del campo y reconoce las experiencias de los sujetos como punto de partida del currículo.

(Continúa)



(Continuación)

Carta	Mensaje anunciado por Paulo Freire	Interlocución con las prácticas curriculares decoloniales en escuelas con aulas multigrado del campo
Segunda Carta No deje que su miedo a lo difícil la paralice	Enseñar exige valentía, estudio permanente y compromiso con la transformación de la realidad. Fortalece la formación docente comprometida con la superación de las racionalidades curriculares coloniales.	Fortalece la formación docente comprometida con la superación de las racionalidades curriculares coloniales.
Tercera Carta De hablar <i>al</i> educando a hablar <i>a él</i> y <i>con él</i> ; de escuchar al educando a ser escuchada por él	El diálogo y la escucha constituyen fundamentos de la práctica educativa. Reafirma currículos contruidos con los sujetos del campo, rompiendo con prácticas verticalizadas e impositivas.	Reafirma currículos contruidos con los sujetos del campo, rompiendo con prácticas verticalizadas e impositivas.
Cuarta Carta Identidad cultural y educación	La educación debe reconocer y respetar las identidades culturales. Valoriza los saberes, las culturas y las territorialidades campesinas como conocimientos legítimos.	Reafirma currículos contruidos con los sujetos del campo, rompiendo con prácticas verticalizadas e impositivas.
Quinta Carta Contexto concreto – Contexto teórico	Teoría y práctica constituyen una unidad indisociable, articulada en la praxis, en la que la reflexión crítica sobre la realidad orienta y resignifica la acción educativa. Defiende currículos contextualizados según las especificidades de las aulas multigrado del campo y de sus territorios.	Defiende currículos contextualizados a las especificidades de las aulas multigrado del campo y de sus territorios.

(Continúa)



(Continuación)

Carta	Mensaje anunciado por Paulo Freire	Interlocución con las prácticas curriculares decoloniales en escuelas con aulas multigrado del campo
Sexta Carta De las virtudes o cualidades indispensables para el desempeño de profesoras(es) progresistas	La docencia se fundamenta en la humildad, en la amorosidad, en el rigor, en la competencia y en el compromiso ético. La humildad epistemológica rompe con la colonialidad del saber al reconocer a diferentes sujetos y epistemologías.	Defiende currículos contextualizados a las especificidades de las aulas multigrado del campo y de sus territorios.
Séptima Carta De las relaciones entre las educadoras y los educandos	La autoridad docente se construye en el respeto, en el diálogo y en la ética forjada en la interacción entre docente y discente. Favorece relaciones pedagógicas democráticas y la construcción colectiva del currículo.	Favorece relaciones pedagógicas democráticas y la construcción colectiva del currículo.
Octava Carta “Vine a hacer el curso del magisterio porque no tuve otra posibilidad”	La identidad docente se constituye en el compromiso con la educación y con la transformación social. Reafirma la docencia como política-práctica comprometida con los pueblos-territorios del campo.	Reafirma la docencia como política-práctica comprometida con los pueblos-territorios del campo.
Novena Carta Primer día de clase	El inicio de la docencia inaugura vínculos, acogida y responsabilidad educativa. Valoriza el encuentro con los sujetos y los contextos concretos de las comunidades campesinas.	Valora el encuentro con los sujetos y los contextos concretos de las comunidades campesinas.
Décima Carta Una vez más la cuestión de la disciplina	La disciplina resulta del diálogo, de la autonomía y de la responsabilidad compartida. Defiende prácticas curriculares participativas, democráticas y emancipadoras.	Defiende prácticas curriculares participativas, democráticas y emancipadoras.

Fuente: Elaborado por el autor, con base en Freire (2015).



En este sentido, destacamos que, más que sintetizar los contenidos de cada carta, la tabla evidencia principios que dialogan con la valorización de los saberes de los pueblos del campo, con la justicia cognitiva, con la pluralidad epistemológica y con la construcción de prácticas curriculares decoloniales comprometidas con la transformación de la realidad. A partir de esta sistematización, desarrollamos las interlocuciones entre los mensajes freireanos y la perspectiva decolonial, evidenciando sus contribuciones para sentir-pensar-vivir el currículo en las escuelas con aulas multigrado del campo.

Estas interlocuciones nos ayudan a agudizar la importancia de la relación entre escuela-comunidad. Así, “la conciencia colectiva entre escuela-comunidad se va fortaleciendo como opción decolonial [...] a medida que la institución escolar reconoce que, junto a los sujetos y sus territorios, sus prácticas pedagógicas generan impactos en la formación de los(as) estudiantes” (Silva, 2021, p. 227). En esta perspectiva, la escuela deja de ocupar la posición de mera transmisora de conocimientos producidos externamente y pasa a constituirse como espacio-tiempo de diálogo, producción de saberes y fortalecimiento de las identidades campesinas.

Para las escuelas con aulas multigrado del campo, este movimiento se revela aún más significativo, pues reafirma el currículo como construcción colectiva, contextualizada y comprometida con las realidades locales. De este modo, reconocer a la comunidad no solo como escenario de la acción educativa, sino como sujeto activo en la producción de conocimientos y en la consolidación de prácticas curriculares decoloniales, contribuye a la promoción de una Educación del Campo geopolítica y socialmente referenciada en sus pueblos-territorios.

Al presentar *Cartas a quien pretende enseñar* [Professora, sim; tia, não: Cartas a quem ousa ensinar], Paulo Freire anuncia, ya desde el propio título de la obra, un enunciado que convoca a la lectora / al lector a un primer ejercicio de comprensión. Lejos de constituir una simple distinción terminológica entre “profesora” y “tía”, el autor explicita:



Lo que me parece necesario en el intento de comprensión crítica del enunciado “profesora, sí; tía, no”, si no es oponer la profesora a la tía, tampoco es identificarlas o reducir la profesora a la condición de tía. La profesora puede tener sobrinos y, por eso, es tía de la misma forma que cualquier tía puede enseñar, puede ser profesora, por eso, trabajar con alumnos. Esto no significa, sin embargo, que la tarea de enseñar transforme a la profesora en tía de sus alumnos de la misma forma como una tía cualquiera no se convierte en profesora de sus sobrinos solo por ser tía de ellos (Freire, 2015, p. 22, énfasis del autor).

El mensaje aquí enunciado trasciende una simple diferenciación entre las expresiones “profesora” y “tía”. Lo que está en juego es la afirmación de la docencia como profesión comprometida con la producción del conocimiento, con la responsabilidad ética y con la transformación de la realidad. En este sentido, al rechazar la reducción de la profesora a la condición de tía, Freire (2015) no niega la dimensión afectiva que atraviesa el acto educativo; al contrario, reafirma que el afecto no sustituye la profesionalidad docente ni elimina el rigor, la intencionalidad pedagógica y el compromiso político que constituyen el enseñar. Su reflexión denuncia procesos históricos que desvalorizan el trabajo docente al naturalizarlo como extensión del cuidado femenino o como una actividad sustentada apenas por la buena voluntad y por la vocación.

Esta reflexión cobra aún más relevancia cuando se pone en interlocución con las profesoras y profesores que actúan en escuelas con aulas multigrado del campo. Evidenciamos que la colonialidad produjo jerarquizaciones que históricamente inferiorizaron la docencia ejercida en estos territorios, difundiendo la idea de que sus profesionales serían menos preparadas(os), menos cualificadas(os) y destinadas(os) a una escolarización considerada de menor complejidad (Silva, 2021).

Los mensajes anunciados por Freire invitan a comprender que enseñar, en estos contextos, exige una sólida formación teórico-práctica, lectura crítica de la realidad, diálogo permanente con la comunidad y compromiso con la construcción de prácticas curriculares que reconozcan los saberes locales como constitutivos del currículo. De este modo, la identidad docente deja de

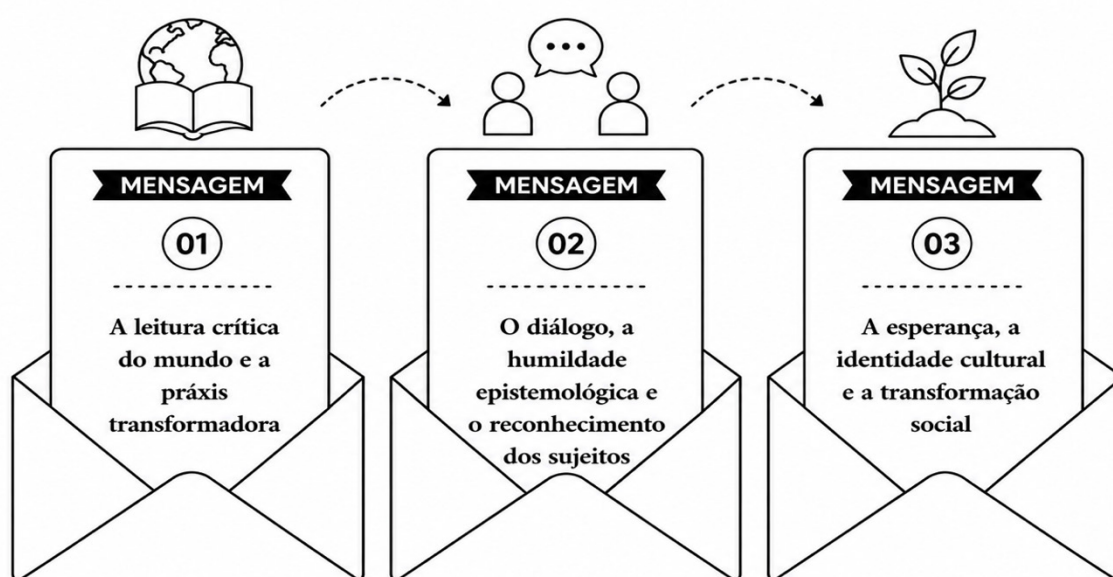


ser reducida a una función asistencial o afectiva y se afirma como una práctica ética, política y epistemológica comprometida con la emancipación de los sujetos y con la valorización de las territorialidades del campo.

En esta dirección, a partir del Análisis de Contenido, en la modalidad temática (Bardin, 2011; Vala, 1990), identificamos diferentes núcleos de sentido presentes en las cartas de Paulo Freire. Reconocemos, no obstante, que la riqueza de la obra no se agota en las interpretaciones aquí construidas, ni pretendemos abarcar todos los mensajes anunciados por el autor. Las categorías analíticas presentadas resultan de las interlocuciones establecidas entre el *corpus* de la investigación, el objetivo del estudio y el marco teórico adoptado.

Así, entre los múltiples mensajes que atraviesan *Cartas a quien pretende enseñar*, destacamos tres núcleos de sentido que dialogan directamente con la construcción de prácticas curriculares decoloniales en escuelas con aulas multigrado del campo. En la Figura 1, presentamos una síntesis de estos núcleos de sentido, comprendidos como los principales mensajes anunciados por Paulo Freire a lo largo de las cartas y que fundamentan los análisis desarrollados en esta sección.

Figura 1 – Mensajes que atraviesan las cartas de Paulo Freire.



Fuente: Elaborado por el autor, con base en Freire (2015).



El mensaje “La lectura crítica del mundo y de la praxis transformadora” emerge de la relación que articula la lectura del mundo a la lectura de la palabra, comprendiendo teoría y práctica como dimensiones indisolubles del hacer docente y de la transformación de la realidad. En este sentido, Freire (2015, p. 116, énfasis del autor) evidencia que:

Mi presencia en el mundo, con el mundo y con los otros implica mi conocimiento entero de mí mismo. Y cuanto mejor me conozca en esta entereza tanto más posibilidad tendré de, haciendo Historia, saberme siendo por ella rehecho. Y, porque haciendo Historia y por ella siendo hecho, como ser en el mundo y con el mundo, la “lectura” de mi cuerpo como la de cualquier otro humano implica la lectura del espacio.

Este pensamiento anuncia que la lectura crítica del mundo constituye el punto de partida de la praxis transformadora, toda vez que comprender la realidad implica reconocerse como sujeto histórico capaz de intervenir en ella. Así, no basta con interpretar el mundo; es necesario asumir una postura ética y política que articule reflexión y acción en un movimiento permanente de transformación. En el contexto de las escuelas con aulas multigrado del campo, esta reflexión reafirma la necesidad de prácticas curriculares que se constituyan a partir de las territorialidades, de los saberes y de las experiencias de los pueblos-territorios del campo, fortaleciendo una educación comprometida con la emancipación y la transformación social (Silva; Silva; Ferreira, 2026).

El mensaje “El diálogo, la humildad epistemológica y el reconocimiento de los sujetos” anuncia uno de los pilares de la pedagogía freireana, al afirmar que el conocimiento no se construye de forma verticalizada ni se concentra en un único sujeto, sino que emerge de la dialogicidad, de la escucha y del reconocimiento de la incompletud humana. En esta vertiente, Freire (2015, p. 90, énfasis del autor) señala que: “Me parece importante, reconociendo la incompletud de las reflexiones en torno a las virtudes, discutir un poco la alegría de vivir como virtud fundamental de la práctica educativa democrática”.

En la perspectiva decolonial, este posicionamiento cuestiona la colonialidad del saber al rechazar la idea de un conocimiento único, universal



y jerárquicamente superior, reconociendo que diferentes sujetos, culturas y territorios producen conocimientos legítimos (Quijano, 2005). En las escuelas con aulas multigrado del campo, este principio fortalece prácticas curriculares construidas en la interlocución con los pueblos del campo, valorizando sus saberes, experiencias y modos de vida como dimensiones constitutivas del currículo y de la formación humana emancipadora.

El mensaje “La esperanza, la identidad cultural y la transformación social” presenta que la educación se constituye como un acto de esperanza crítica, comprometido con la valorización de las identidades culturales y con la construcción de otras posibilidades de existencia. Según Paulo Freire (2015, p. 33, énfasis del autor):

Mi esperanza es que, experimentándose libremente en administraciones abiertas, terminen por guardar el gusto de la libertad, del riesgo de crear, y se vayan preparando para asumirse plenamente como profesoras, como profesionales entre cuyos deberes se halla el de atestiguar a sus alumnos y a las familias de sus alumnos el de, sin arrogancia, pero con dignidad y energía, rechazar el arbitrio y el todopoderosismo de ciertos administradores llamados modernos.

En la perspectiva freireana, la esperanza se distancia de una espera pasiva o ingenua; se trata de una fuerza ética y política que moviliza a profesoras y profesores a problematizar la realidad y a actuar en su transformación. Así, reconocer la identidad cultural de los sujetos significa afirmar sus saberes, memorias, territorialidades y formas de interpretar el mundo como dimensiones constitutivas de la práctica educativa. En interlocución con la perspectiva decolonial, este mensaje rompe con las racionalidades curriculares que históricamente invisibilizaron a los pueblos-territorios del campo y sus conocimientos, fortaleciendo prácticas curriculares comprometidas con sus marcas identitarias (Silva, 2021).

A partir de estos análisis, podemos considerar que los mensajes anunciados por Paulo Freire constituyen importantes fundamentos éticos, políticos y pedagógicos para la construcción de prácticas curriculares decoloniales. Al



valorizar la lectura crítica del mundo, el diálogo, la humildad epistemológica, el reconocimiento de los sujetos, la esperanza y la identidad cultural, estos mensajes contribuyen a resignificar el currículo en las escuelas con aulas multigrado del campo, fortaleciendo prácticas educativas comprometidas con la justicia cognitiva, la pluralidad epistemológica y la transformación de la realidad.

Las palabras con las que Paulo Freire (2015, p. 130) cierra *Cartas a quien pretende enseñar* [Professora, sim; tia, não: Cartas a uemo usa ensinar], “que el saber tiene todo que ver con el crecer, lo tiene. Pero es necesario, absolutamente necesario, que el saber de minorías dominantes no prohíba, no asfixie, no castre el crecer de las inmensas mayorías dominadas”, nos siguen inspirando a caminar problematizando la realidad. En ellas encontramos reafirmado que el conocimiento no puede servir al mantenimiento de las desigualdades, sino que debe constituirse como posibilidad de crecimiento colectivo, de emancipación y de transformación social.

Consideraciones finales

Estimado Paulo Freire, Patrono de la Educación Brasileña: Sus cartas continúan llegando a las escuelas con aulas multigrado del campo. Llegan por medio de profesoras y profesores que insisten en leer el mundo antes de la palabra, que transforman la escucha en diálogo, la esperanza en acción y el currículo en territorio de vida. Hoy, escribimos para agradecer. Gracias por mostrarnos que enseñar es un acto de valentía, de humildade y de compromiso con aquellas y aquellos que, durante tanto tiempo, tuvieron sus saberes silenciados. Sus palabras continúan inspirando nuevas lecturas, nuevos diálogos y nuevas esperanzas. Sus cartas siguen abiertas, encontrando, en cada generación, educadoras y educadores dispuestos a responderlas con su propia práctica. Con esta carta, no cerramos el diálogo. Solo reafirmamos que seguimos respondiendo a su invitación de pretender enseñar (Elaborado por el autor, 2026).



La carta que inaugura esta sección constituye una elección autoral deliberada, coherente con el recorrido interpretativo desarrollado a lo largo de este estudio. Más que un recurso estilístico, dialoga con el propio género textual de la obra analizada y reafirma la comprensión de que las cartas de Paulo Freire permanecen abiertas al diálogo, convocando otras lecturas, interpretaciones y respuestas en diferentes tiempos y contextos históricos. Si, a lo largo de este artículo, buscamos comprender las interlocuciones entre *Cartas a quien pretende enseñar* [Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar] y la perspectiva decolonial, buscando comprender sus contribuciones para la construcción de prácticas curriculares en escuelas con aulas multigrado del campo, nos pareció epistemológicamente pertinente concluir este recorrido respondiendo, también en forma de carta, al educador pernambucano. Esta opción, sin embargo, no sustituye la síntesis analítica aquí presentada.

Los análisis realizados permiten considerar que el pensamiento freireano permanece vigente al anunciar perspectivas éticas, políticas y pedagógicas capaces de problematizar la colonialidad presente en los procesos educativos y de sustentar prácticas curriculares comprometidas con la justicia cognitiva, la pluralidad epistemológica y el reconocimiento de los pueblos-territorios del campo como sujetos históricos de la producción del conocimiento. Destacamos que las interlocuciones establecidas entre Paulo Freire y la perspectiva decolonial evidencian que categorías como diálogo, lectura crítica del mundo, praxis, esperanza, humildad epistemológica y valorización de los saberes históricamente subalternizados constituyen principios relevantes para la construcción de currículos comprometidos con la diversidad y diferencia de sujetos, experiencias y territorialidades.

En este sentido, consideramos que el currículo deja de ser comprendido como un conjunto de prescripciones universalizantes para afirmarse como un territorio de disputas, negociaciones y producción de sentidos, en el cual diferentes epistemologías pueden coexistir en condiciones de (re)conocimiento, legitimidad y justicia cognitiva. Al aproximar el pensamiento freireano a las



reflexiones decoloniales, este estudio también reafirma la potencia de la Educación del Campo como espacio de resistencia a las lógicas coloniales que históricamente pretendieron invisibilizar los saberes producidos en los territorios campesinos.

En este movimiento, comprendemos que la construcción de prácticas curriculares decoloniales no implica apenas la inclusión de nuevos contenidos o metodologías, sino que exige una revisión crítica de las racionalidades que sustentan la producción, la selección y la legitimación de los conocimientos escolares. Se trata, por lo tanto, de reconocer a las escuelas con aulas multigrado del campo como territorios de producción de conocimientos, en los cuales los saberes comunitarios, las experiencias culturales y las historias locales constituyen dimensiones indisociables de la práctica educativa.

El presente análisis se concentró en la obra *Cartas a quien pretende enseñar*, articulándola con los marcos de la decolonialidad y de la Educación del Campo, sin desarrollar investigaciones empíricas en escuelas con aulas multigrado. En este sentido, señalamos que investigaciones futuras podrán profundizar estas interlocuciones mediante estudios de campo que analicen prácticas curriculares, procesos de formación docente y experiencias pedagógicas desarrolladas en diferentes territorios campesinos, ampliando las posibilidades de comprensión de las múltiples formas por las cuales el pensamiento freireano continúa siendo reinventado en la contemporaneidad.

Por último, comprender a Paulo Freire a partir de la perspectiva decolonial significa reconocer que su legado permanece inacabado, abierto al diálogo y permanentemente convocado por los desafíos educativos del presente. Si la carta que abre estas consideraciones simboliza una respuesta al educador pernambucano, la síntesis aquí presentada reafirma, en términos analíticos, que sus reflexiones continúan ofreciendo posibilidades teórico-prácticas para la construcción de otros currículos comprometidos con la justicia social, la pluralidad epistemológica y la valorización de los pueblos-territorios del campo.



Referencias

ARROYO, Miguel. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez, FERNANDES; Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999. (Coleção Por uma Educação do Campo, v. 2).

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar**. 24. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi) seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out./dez. 2014.

MIGNOLO, Walter. Desafios Decoloniais Hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, Marília, v. 17, n. 37, p. 4-28, 2002.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder: eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A Colonialidade de Saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

SANTOS, Aline Renata dos; SILVA, Janssen Felipe da. **Currículo pós-colonial e práticas docentes descoloniais: caminhos possíveis**. Debates em Educação, Maceió, v. 12, n. esp., p. 387-407, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9630/pdf> . Acesso el: 18 jun. 2026.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 23-71.

SILVA, Isaias da. **Escola, território de direito: expectativas da comunidade campesina sobre a escola com turmas multisseriadas do campo**. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/40959/1/DISSERTAÇÃO%20Isaias%20da%20Silva.pdf> Acesso el: 15 jun. 2026.



SILVA, Isaias da; SILVA, Janssen Felipe da; FERREIRA, Michele Guerreiro. Currículo, educação do campo e interculturalidades: rasuras curriculares nas escolas do campo com classes multisseriadas. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, n. 24, e70619, 2026. Disponible en: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/70619/49727>. Acceso el: 20 jun. 2026.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, Cortez, 2007.

VALA, Jorge. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto: Edições Afrontamento, 1990. p. 101-128.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, Bogotá, n.9, p.131-15, 2008. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf>. Acceso el: 10 jun. 2026.

Nota

- 1 Declaración sobre el uso de inteligencia artificial – Gemini, una herramienta de inteligencia artificial desarrollada por Google, fue utilizada como apoyo para la traducción de este artículo al español. La versión traducida fue revisada y ajustada en su totalidad por el equipo editorial, con el fin de garantizar la fidelidad al texto original, la precisión terminológica y el cumplimiento de las normas editoriales de la revista. La herramienta no fue utilizada para generar los argumentos, los análisis o el contenido académico del artículo.





Cómo citar

SILVA, Isaias da. Práticas curriculares decoloniais em classes multisseriadas do campo: interlocuções freireanas a partir da obra *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*. **Educação em Análise**, Londrina, v. 11, p. 1-31, 2026. DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2026.v11.55698>.

Enviado el: 5 de julio de 2026

Aceptado el: 19 de agosto de 2026

Publicado el: 16 de septiembre de 2026

CRediT

Reconocimiento:	No aplica
Financiación:	No aplica
Conflicto de intereses:	El autor certifica que no tienes ningún interés comercial o asociativo que represente un conflicto de intereses en relación con el manuscrito.
Aprobación ética:	No aplica
Contribución de los autores:	SILVA, I. declara haber realizado la conceptualización, curaduría de datos, análisis formal, investigación, metodología, redacción (borrador original), redacción (revisión y edición), supervisión, validación y visualización.

Equipo Editorial

Editor de sección:	Quenizia Vieira Lopes
Miembro del equipo de producción:	Junior Peres de Araujo
Asistente editorial:	Simone Steffan
Maquetación y Diseño:	Carolina Motter Pizoni - Escritório de Apoio ao Editor Científico

