



RE-LIGANDO VOLVEMOS A LAS PREGUNTAS: ¿LA MATEMÁTICA ES PARA ANORMALES? ¿LA OPRESIÓN QUE NO PERMITE LA HALTEROFILIA DEL PENSAMIENTO?¹



RE-LINKING WE GO BACK TO THE QUESTIONS: IS MATHEMATICS FOR ABNORMAL? THE OPPRESSION THAT DOES NOT ALLOW WEIGHTLIFTING OF THOUGHT?

RECONHECENDO VOLTAMOS ÀS PERGUNTAS: A MATEMÁTICA É ANORMAL? A OPRESSÃO QUE NÃO PERMITE O LEVANTAMENTO DO PENSAMENTO?

Milagros Elena Rodríguez²

Resumen: Volvemos a analizar con mentes re-ligadas a algunas de las publicaciones de la autora en el tema tan árido de la Enseñanza de la Matemática, las aversiones, los miedos, la sociogénesis y la psicogénesis y el adultocentrismo que ha convertido el aula en dos discursos en conflicto para la convivencia de los saberes matemáticos. Seguimos re-ligando a la luz de la decolonialidad planetaria-complejidad para escudriñar con los rizomas, y desde el análisis crítico del discurso como transmétodo divisar damos algunas luces que entrevean al ser humano y la complejidad de la psicología al considerarse su Educación Matemática.

Palabras-clave: Adultocentrismo. Halterofilia del pensamiento. Educación Matemática. Anormales.

Abstract: We return to analyze with minds re-linked to some of the author's publications on the so arid subject of the Teaching of Mathematics, the aversions, fears, sociogenesis and psychogenesis and adult centrism that has turned the classroom into two discourses. in conflict for the coexistence of mathematical knowledge. We continue to re-link in the light of planetary decoloniality-complexity to scrutinize with the rhizomes, and from the critical analysis of discourse as a transmethod to spot we give some lights that glimpse the human being and the complexity of psychology when considering its Mathematics Education.

Keywords: Adult centrism. Thought weightlifting. Mathematics education. Abnormal.

¹ Pertenece a la líneas de investigación tituladas: *Matemática-cotidianidad-y pedagogía integral; Educación Matemática Decolonial Transcompleja y Decolonialidad planetaria-complejidad en re-ligaje.*

² Cristiana, venezolana de nacimiento y amor. Postdoctorado las nuevas tendencias y corrientes integradoras de pensamiento y sus concreciones, PhD en Educación Matemática, Pensamiento y Religaje en la Transmodernidad, PhD en Ciencias de la Educación. Doctora en Innovaciones Educativas. Doctora en Patrimonio Cultural. Magister en Matemática, Licenciada en Matemáticas. Universidad de Oriente, Venezuela. ORCID.0000-0002-0311-1705 Email: melenamate@hotmail.com



REVISTA INTERNACIONAL
DE PESQUISA EM
DIDÁTICA DAS CIÊNCIAS
E MATEMÁTICA

Resumo: Voltamos a analisar com olhares religados a algumas das publicações do autor sobre o tão árido tema do Ensino da Matemática, as aversões, medos, sociogênese e psicogênese e o adultocentrismo que transformou a sala de aula em dois discursos. coexistência de conhecimentos matemáticos. Continuamos a religar à luz da decolonialidade-complexidade planetária para perscrutar com os rizomas, e a partir da análise crítica do discurso como transmétodo para localizar damos algumas luzes que vislumbram o ser humano e a complexidade da psicologia ao considerar sua matemática Educação.

Palavras-chave: Adultocentrismo. Pensou em levantamento de peso. Educação matemática. Anormal.

Submetido 21/07/2022

Aceito 15/12/2022

Publicado 19/12/2022

Rizoma. Introito, con esencias del transmétodo el análisis crítico del discurso

Hemos venido mencionando que la crisis de la enseñanza de la matemática está viva en cada sentir, en cada ser humano que tan sólo pensar en aprenderla ya está predispuesto a ello; y se ha normalizado que es estándar la cantidad de estudiantes que no aprenden matemáticas. En *¿Las matemáticas son para "anormales"? Vivencias y sentires de los actores del proceso educativo* (RODRÍGUEZ; VELÁZQUEZ; LEMUS, 2020) se ha concluido que no existe anormalidad para aprender matemáticas sino que debemos mirar la forma particular con la que cada ser humano aprende; sus procesos dialógicos, cultura; y bajar del pedestal a la ciencia matemática privilegiando el desarrollo del pensar en tanto los primeros niveles educativos necesitan ser motivados con sus juegos y no los del educador; la cultura y crianza es elemental; para no separarlos de sus procesos de crecimiento psicológico, mental, alma y espíritu; en donde recae el razonamiento.

Nosotros, los que pretendemos conectar en la complejidad, y en primera persona la autora escribo en rizomas, quiero rupturaciones en cualquier parte del discurso para seguir desligando y re-ligando; no olvidemos que *la denominación de rizoma en la indagación*; no es una casualidad, es la profunda transdisciplinariedad que no le atribuye apellidos consensuado dueños en las concepciones o nominaciones (RODRÍGUEZ, 2020a); “se trata de una anti-genealogía que rompe con las estructuras estáticas divisorias de presentar las indagaciones en las que las partes se dividen indisolublemente en un ir si un venir” (Rodríguez, 2019a, p. 4).

Para criticar la enseñanza de las matemáticas desde las propias entrañas de inspeccionar mis propias obras debo ser coherente con la liberación de las mentes, y evidenciar que los métodos develen su propia soslayación; por ello, el hacer decolonial significa desobedecer a la metodología de investigación (ORTIZ; ARIAS, 2019); esa desobediencia insubordinan el orden instituido descontenta las ciencia fragantes mal llamadas positivistas e incurre con fuerza en lo encubierto de las investigaciones colonizadoras; no podemos obviar que “toda metodología es colonizadora” (Ortiz; Arias; Pedrozo, 2018, p. 188).

Los conocimientos, especialmente los de la Educación Matemática, que se viene construyendo devinientes de la colonialidad representa un modo de conocimiento que “denominado racional, fue impuesto y admitido en el conjunto del mundo capitalista como la única racionalidad válida y como emblema de la modernidad” (Quijano, 2000, p. 343). Son las ciencias modernas cosechas de la colonialidad desprovistas de los mal denominados saberes de

las civilizaciones soterradas, de las subjetividades y sentipensar del sujeto investigador y muchas veces de los sujetos que se investigan.

Dije que quería rupturaciones; sí y con los rizomas es posible, por tanto esta indagación jamás está acabada. La ruptura asignificante es una propiedad de los rizomas. ¿Por qué rupturas asignificantes con la formación docente de matemática tradicional, en la Educación Matemática en general? Con la asignificancia estamos hablando lo que rompe todo orden de verosimilitud y de inteligibilidad; desde luego donde la “complejidad no es un fundamento, es el principio regulador que no pierde nunca de vista la realidad del tejido fenoménico en la cual estamos y que constituye nuestro mundo” (Morín, 1994, p. 140); por ello, el vuelco a la formación del docente de matemática decolonial y compleja rompe el orden estatutario establecido en lo que debe ser un docente en la modernidad-postmodernidad-colonialidad.

En tal sentido, la significancia y bajo la conciencia de que “el rizoma conecta cualquier punto con otro punto cualquiera, cada uno de sus rasgos no remite necesariamente a rasgos de la misma naturaleza” (Sicerone, 2017, p.93), atiende a la máxima Moríniana que la unión de las partes es siempre más allá de ellas, pues ocurre la ecología de la acción que permea de retroactividades tal cual en un laboratorio cuando la mezcla de los químicos produce acciones que no son la de los químicos por separados.

Y escribo para completar, como lo vengo diciendo con transmetodologías, desobedeciendo a la imposición que solapa la esencia de la crisis de la Educación Matemática, para ello los transmétodos, pero, ¿Qué son los transmétodos? Los transmétodos van más allá de los métodos contruidos bajo visiones postmodernistas, acá son decoloniales planetarios en primera instancia, en una homenaje de la *Revista Entretextos de la Universidad de la Guajira*, en el presente año 2022 el investigador Andrés Antonio Velásquez le pregunta a la creadora de transmétodos rizomáticos, decoloniales planetarios, complejos y transdisciplinarios, Milagros Elena Rodríguez: ¿Qué son los transmétodos decoloniales complejos? Y ella le responde son caminos para ir del “pensamiento disyuntivo y reductor al pensamiento complejo en las investigaciones decoloniales, complejas y transdisciplinarias. Es una alternativa para complejizar métodos enraizados en la tarea de construir el conocimiento y que precisan corregir señalamientos sobre sus alcances y sus posibilidades” (Velásquez, 2022, p.18).

Justamente los transmétodos son una insurrección indisciplinar a los métodos de investigación (RODRÍGUEZ, 2021a) y es que venimos aseverando a lo largo de las

investigaciones transmetódicas que “el nombre método trae la tara colonial siempre; pero el nombre investigación no siempre es colonial, trae su excepción” (Rodríguez, 2021a, p.6). Por ello, en la investigación decolonial planetaria-compleja visiono que sin duda la crisis de la Educación Matemática está viva, distante y asertiva en muchas investigaciones, pero lejos de la práctica que pese a grandes avances e innovaciones las mentes están llenas de un: NO PUEDO.

En tal sentido, con el análisis crítico del discurso (ACD) como transmétodo (RODRÍGUEZ, 2020b), más allá de la tradicionalidad del pensar incidimos *analizar obras que vamos dilucidando, ya publicadas de la autora que nos respondan las preguntas: ¿La matemática es para anormales? ¿La opresión que no permite la halterofilia del pensamiento en un asunto de la complejidad de la psicología? Bajo pensamientos re-ligados en momentos actuales*. El ACD puede ser visto como una reacción contra los paradigmas modernistas dominantes, caracterizados como asociales o acríticos (VAN DIJK, 2016), y es válido volver sobre lo que hemos dicho, y como la estilo Heráclito: nadie navega dos veces bajo las mismas aguas.

La complejidad teórica del ACD se manifiesta en la cuantía de nociones que pueden establecer categorías y subcategorías, unidades de análisis y variables; “se concibe el discurso como una forma de acción. Entonces, en ese sentido, analizar el discurso que circula en la sociedad es analizar una forma de acción social” (Santander, 2011, p. 210). Así categorías como: sentipensar, halterofilia del pensamiento, adultocentrismo, anormalidad, Educación Matemáticas bien vale la pena re-ligar.

En cuanto a la *categoría pensamiento profundo en la Educación Matemática la consideramos en función de la indagación titulada: ¡Pienso, por lo tanto soy! dejando la pereza intelectual: un re-ligar que convoca a pensar matemáticamente* (RODRÍGUEZ, 2020c) donde se incita a un sentipensar como categoría decolonial primerísima en la “Educación Matemática, que convoca a imbuirse más allá de la racionalidad, (...) no se cohibe con restricciones de la imaginación; en la tetra: cuerpo-mente-alma-espíritu en plena complejidad en enseñanza de la ciencia legado de la humanidad (Rodríguez, 2020c, p.1). Así, pereza intelectual es imbricada en la necesidad de una halterofilia del pensamiento.

Veamos entonces como vamos des-ligando y re-ligando decolonial y complejamente.

Rizoma crisis. Vuelvo a pensar ¿La matemática es para anormales? En sentires del análisis crítico del discurso

Responder: ¿las matemáticas son para “anormales”? (RODRÍGUEZ; LEMUS; VELASQUEZ, 2020) ya lo especificamos para la cabal comprensión: la anormalidad no se refiere jamás a que los seres humanos están impedidos para estudiar las matemáticas, es una expresión que indica la predisposición que tienen los actores del proceso educativo a la hora de enseñar matemática los docentes, que será una persona especialmente inteligente para poder aprender; y el estudiante por su lado siempre piensa que es imposible, que él no puede llegar a esos niveles de predisposición que le imponen.

¿Para qué el re-ligar en la Educación Matemática? Con el re-ligar se des-ligan conocimientos tradicionales y se va de la separación a la unión y viceversa; el re-ligar va al ejercicio antropolítico de la *Educación Matemática Decolonial Transcompleja* (RODRÍGUEZ, 2020d), que es la línea de investigación que promueve decolonizar el proceso la Educación Matemática y la Matemática y enseñarla desde la complejidad y transdisciplinar para comprender y divulgar la antropolítica, esto es la política en la era planetaria, como el servicio a la humanidad hace falta niveles de sensibilización muy altas; para enseñar matemática; la ciencia que más no has aportado al desarrollo de la humanidad.

La palabra anormal, volviendo a la pregunta nos incita a quitarnos las máscaras y aceptar que las matemáticas para muchos que han pasado por profesores castradores que imponen ideas obsoletas en métodos de enseñanzas tortuosos, hacinadas en la mediocridad les cause fobias vivir con ellas, ante tantas inclemencias que traen consigo (RODRÍGUEZ; LEMUS; VELÁSQUEZ, 2020). Contrastando, las matemáticas representan el avance de la vida, la formación del universo, el arte de vivir. Insiste el entrevistado, en (RODRÍGUEZ; LEMUS; VELÁSQUEZ, 2020) que en la relación hombre y matemáticas debe ser natural, debe llevar un enlace imaginario como la línea del ecuador, una necesidad vital como el amor.

Y declaramos que si es anormal enseñar matemática en el ser humano llevándolo a tristeza, aislamiento, enfermedad por lo tanto no podemos comparar a la ciencia con esta condición humana que aísla la razón de la cordura. Es un deber volver la mirada a las preescolares escuelas, liceos, universidades y observar cómo se imparte esta cátedra y quienes lo hacen, es valorar en su esencia el rol de las matemáticas y el perfil de quienes la imparten (RODRÍGUEZ; LEMUS; VELÁSQUEZ, 2020). Esa es la anormalidad que lleva en la mente

el docente, que sólo unos pocos la podrán aprender; que tiene ante sí personas de baja inteligencia; los clasifica y denigra perse, los alinea a su falta de fe; es una desviación que permea el proceso educativo que va a llevar de desesperanza y de fracaso de una vez.

Espero que la pregunta sobre la anormalidad quedará respondida, si cada vez que a su hijo considere y le diga que no puede aprender matemáticas, dígame no. Tú si puedes, tus juegos están llenos de matemáticas, de clasificación, intuición y color; imprimase en su hacer el convencimiento que en las escuelas no se les da: con la matemática Usted puede pensar profundo altamente liberador. Por alfo George Papy lo decía que la matemática debería ser parte de la vida obligatoria en su enseñanza; pues libera el pensamiento. ¿Cree que es casualidad que no se nos enseñe matemática profundamente en los países colonizados, en la colonialidad global? No es casualidad, es que si Usted libera su mente con la matemática de algo nivel, será menos probable que le inyecten obediencia y le lleven a trabajar en contra de sí mismo para el sistema que va atentando contra la vida en el planeta: la agenda global actualmente.

Por ello, la halterofilia del pensamiento debe ser una necesidad aceptada como compleja en el ser humano, pues no hay posible posibilidad del pensar profundo que no permee al cuerpo, que no incida en el alma y el espíritu. Si quieres pensar profundo, llegar a la sabiduría puedes pensar matemáticamente, axiomáticamente, puedes dilucidar en el espíritu a través del Espíritu Santo que nos permea de sabiduría, y saben no soy la púnica que cree esto. Grandes matemáticos cristianos han comprendido la complejidad de la vida y Dios les ha premiado con sabiduría. Los éxitos y resultados recorren el planeta.

Desde la complejidad de la psicología lo antropoético, como la ética del género humano, que debe permitirnos volver a nuestros congéneres sabemos que lo ético de la psicología se complejiza a través de las visiones de vida y allí encontramos la supuesta anormalidad de la matemática la visión de mundo, nuestra sensibilidad y formas de encontrarnos con lo otro nos hace pensar equivocadamente, claro se pierden en ese acontecer de lo valioso de crecer con las ciencias (RODRÍGUEZ; LEMUS; VELÁSQUEZ, 2020).

Desde luego, que las matemáticas son para pocas personas llamadas inteligentes debo decir que lamentablemente esa es la opinión que me parece generalizada, que él que estudia matemática; todo confluye a que los docentes en la Educación Matemática ha venido siendo capaz de operar como un arma secreta del imperialismo occidental y ahora del colonialismo global (SKOVSMOSE, 2012); en donde no interesa enseñar a pensar sino a obedecer; se ha

prestado poca atención a las falsas creencias y aversión y la complejidad en la psicología no ha atendido estos procesos. ¿Por qué cada vez que se reformulan los currículos en todos los niveles educativos recortan los contenidos de matemáticas como adefesios que estorbaran, en una ignorancia que deja mucho que desear? Si aún pensáramos sólo en el capitalismo, deberíamos de saber que los países como mayor desarrollo en sus economías son los que tienen mejores enseñanza y científicos de la matemática.

Si este es un mal que el Sur, en Venezuela especialmente es denigrante, cantidades de carreras nuevas en universidades sin universo, en ingenierías que no llegan a derivadas, en medicina con escasez de estadística, los arquitectos no conocen de geometrías en denigraciones y ofensas al conocer; de eso está llena la praxis de las nuevas carreras, de las universidades recién fundadas, en donde la pertinencia se contradice con el conocer profundo, donde atender las comunidades es prohibitivo para profundizar en el pensamiento. Que abuso a la dignidad humana, y a la grandeza que un ser humano puede hacer en su pensar y accionar correctamente con la matemática como un bastión complejo que alcance las maravillas de los fractales. ¿De qué desarrollo me hablan? ¿Interesa dominar minimizando la formación del ser humano? Desde luego que sí, es un plan del sistema.

Sí, las creencias que se tienen de la matemática y de su aprendizaje siguen marcando la crisis más grande de la enseñanza de la matemática en un proceso colonial, si lamento decirlo pero ha marcado el proceso, ha permeado al docente en una formación vacía que enseña hasta el hastío en su convencimiento de que los estudiantes que tiene no podrán aprender.

Rizoma re-ligar. La opresión que no permite responder a ¿la halterofilia del pensamiento en un asunto de la complejidad de la psicología?

La halterofilia del pensamiento es una sátira de la autora de este análisis crítico del discurso de las obras publicadas (RODRÍGUEZ, 2021b) que nos incita a pensar que así como nos preocupamos por mantener la musculatura sana, el cuerpo sano, ¿por qué no nos preocupamos a pensar profundamente como el arte de entrenar la mente?; y la matemática es ciencia por excelencia para ello venimos promoviendo que la matemática el arte de pensar como deconstrucción rizomática en la Educación Inicial (RODRÍGUEZ, 2022).

Quisiera como autora decirles de donde en mis pensamientos y defensas por el ser humano devino la frase: *halterofilia del pensamiento*. En un curso de alto nivel, en teoría, para

doctores que formarían pensamientos de alto nivel cogitativo parecía no interesaba pensar, que la aritmética le importaba poco, que problemas de Educación Secundaria de la matemática eran menos que nada para profesionales con cursos de cuarto nivel universitario.

Y en ello fui pensando cuanta necesidad de una alfabetización matemática tenían, pero que ironía su falta de interés su escaso nivel de pensamiento me llevo a pensar; se cuidan tanto en su cuerpo pero pareciera que la mente, el pensar, el alma y el espíritu se le hubiera muerto. Pensar profundo es una necesidad para vivir, para acertadamente discernir lo ético de lo antiético, lo malo de lo bueno; piensa acertadamente con la palabra de Dios. Usar su espíritu rector; el Espíritu Santo, para alcanzar su misión en la Tierra; si la misma que debe ser amada con mayúscula y no llevada a la letra menos visible de la historia. “Porque el Señor da la sabiduría; de sus labios brotan conocimiento e inteligencia” (PROVERBIOS 2:6)

Encontramos que la psicología concebida complejamente debe encargarse de estudiar y dar respuesta transdisciplinariamente junto con la Educación Matemática a la gran crisis de predisponían del ser humano para aprender matemática, ¿por qué hasta ahora no se ha hecho?, por qué la misma psicología como ciencia está secuestrada en el reduccionismo; encontramos en la investigación mencionada que la matemática no es sólo cantidad; sino cualidad, crítica, pensar profundo que no reduce el pensamiento sólo a un algoritmo; estos son sólo herramientas, no establecen el centro y el hacer de la matemática en la Educación Inicial; en todo caso los discentes tienen sus propios conjuntos de pasos, a los que el docente debe pensarse como niño en ese mundo; pensar transversalmente desde los saberes generalizados del ser, los enfoques cualitativos-cuantitativos-socio-críticos, y plurales, pues en las fronteras de los conocimientos consiguen esencias complejizadoras para saber cómo el niño puede llegar a sentir y pensar profundamente (RODRÍGUEZ, 2022).

El sentipensar como forma matemática de expresarse a la luz de la emotividad del estudiante debe provocarse emerger para interpelar nuestra propia praxis (RODRÍGUEZ, 2022), pensando que se puede aprender en todo lugar y tiempo, con la cotidianidad y cultura en la que el aula mente-social-espíritu puede deleitarse de aprender de la matemática de la vida cotidiana del discente para motivarlo a aprender.

Volvemos con George Papy el gran matemático belga que tanto apporto a las matemáticas y su educación en Argentina, cuando Augusto Pérez Lindo le realizó una entrevista sobre la crisis que atesoramos, utilizando el miedo, intenta evitar las infracciones al comportamiento

socialmente aceptado, y esta realidad que atenta contra la vida del niño es reposada en el aula de clases. Afirma el matemático belga que es notorio que un niño o niño predispuesto y bloqueado porque no comprende la matemática que se le impone en el aula, “un niño que no aprendió matemáticas se siente disminuido en sí mismo como individuo. Se puede hablar, pues, de una relación profunda entre el conocimiento matemático y la personalidad. Esto no ocurre del mismo modo con otras disciplinas” (Pérez, 1980, p.44)

Es urgente saber y poner en práctica que la matemática también puede servir para educar al ciudadano éticamente, en valores, el respeto por las reglas de un juego que el mismo niño y niña conocer puede llegar a ser motivo de estímulo para llegar a estadios de amor por el compañero; no es la regularización de cómo comportarse, es decidir el niño y niña y enseñarle a ello a lo que es conveniente, a lo que es digno, a lo que no lo es. Ese cuidado de la psique del niño y de la niña es motivo de preparación del docente de largas horas de estudio de su práctica y de saber que lo que él denomina fracaso escolar no está en la mente del discente; pero se le ha instalado en su mente; se le ha achacado dicha culpabilidad que ha permeado su psique y vida.

La eliminación de los males psicológicos que permean al ser humano primero develando los males de la sociogénesis y psicogénesis instaurados en la mente son tareas que la línea de investigación *Educación Matemática Decolonial Transcompleja* viene develando como excelencia y emergencia en el re-ligaje, es una práctica para la resistencia decolonial; para la salvaguarda de los saberes matemáticos olvidados y caducados a fin de hacerlos abrazar disminuyendo el pensamiento abismal con los que ahora promovemos.

Rizoma conclusivo en las aperturas a las líneas de investigación en constantes re-ligajes

Sin duda, el ACD como transmétodo erige papel, participación y subjetividades de la autora de la indagación, la decolonialidad, la transmodernidad, complejidad y transdisciplinariedad se juegan en el discurso la esencia complejizadora de la investigadora. Por ello, ahora complejizamos el discurso de la autora, sujeto con voz pero también víctimas del proceso y agentes de cambio. El transmétodo le permite inmiscuirse en lo que le duele y a lo que atienden con rigor; más también con la sensibilidad del caso.

Volver a las preguntas: ¿La matemática es para anormales? ¿La opresión que no permite la halterofilia del pensamiento en un asunto de la complejidad de la psicología? Y seguir la

tarea de decolonizar y liberar la Educación Matemática es liberar al ser humano de la opresión que lo viene afectando. La matemática como ciencia bella, poética y hermosa debe trascender como legado de la humanidad en los procesos de enseñanza. Pero lamentablemente el adultocentrismo en la Educación Matemática Inicial sigue manteniendo dos discursos en conflicto para la convivencia de los saberes matemáticos

El ideal clásico de la psicología, de la educación deben ser desmitificados y entramar complejamente para colaborar con el problema que nos agobia; la matemática puede ser aprendida con alma cuerpo y corazón. Se trata en ese re-ligaje de prestar atención al *oikos* y a la *shopia*, a la sabiduría a la perspectiva ecosófica que ante nosotros nos hace pensar en las tres ecologías: social, ambiental y espiritual; y por ello es ahora preciso desde la transdisciplinariedad y complejidad un re-ligar urgente para ir una Educación Matemática decolonial, va en el ser humano al discernimiento y el abrazo de la coexistencia de lo opuesto, la incorporación del azar, la incertidumbre y la toma de conciencia entre lo conveniente o no. Cuestión que sabemos no ha convenido en la soslayación; bajo esa realidad hay que buscar en esa separación de esos procesos mentales nuevas mesetas en la Educación Matemática.

Seguimos concluyendo ayer como hoy en las preguntas iniciales que pese a algunos avances importantes en la Educación Matemática, desde los niveles iniciales *el adultocentrismo en la Educación Matemática Inicial: dos discursos en conflicto para la convivencia de los saberes matemáticos* (RODRÍGUEZ, 2021c). Esto ha llevado a que se impida *procesos dialógicos-dialécticos y el pensamiento profundo en la Educación Matemática* (Rodríguez, 2021d). Llevando desde las primeras edades a un niño impedido de pensar profundo de desenvolverse en la vida con libertad en la toma de decisiones. A ser feliz y no engañados en su vida adulta.

Se ha cumplido el objetivo complejo mencionado desde el resumen de la investigación, atendiendo las subjetividades del transmétodo siendo la autora presente activa aportando a la investigación en su conformación ecosófica afirma que: la creación de Dios en cada sentir de su autora, que atiende al amor como su primera excelsitud heredada del Padre Dios amado, me despido dándole las gracias por su infinita sabiduría; donde siempre la gloria es de Dios en el nombre de Jesucristo. Así, de Colosenses 3: 14 sabemos “y sobre todas estas cosas vestíos de amor, que es el vínculo perfecto”, en Proverbios 2: 6 se expresa “porque Jehová da la sabiduría, Y de su boca viene el conocimiento y la inteligencia” (PROVERBIOS 2: 6).



Referencias

MORÍN, E. **Introducción al pensamiento complejo**. Barcelona: Gedisa, 1994.

ORTIZ, A.; ARIAS, M. Altersofía y Hacer Decolonial: epistemología ‘otra’ y formas ‘otras’ de conocer y amar. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, Maracaibo, v. 85, p. 89-116, 2019. <http://doi.org/10.5281/zenodo.333855>.

ORTIZ, A.; ARIAS, M.; PEDROZO, Z. Metodología “otra” en la investigación social, humana y educativa: el hacer decolonial como proceso decolonizante. **Revista FAIA**, Madrid, v.7, n.30, p.172-200, 2018..

PÉREZ, A. Las matemáticas modernas: pedagogía, antropología y política. Entrevista A Georges Papy. **Perfiles Educativos**, Buenos Aires, n.10, p. 41-46, 1980.

QUIJANO, A. **Colonialidad del poder y clasificación social**. Santa Cruz: Universidad de California, 2000.

RODRÍGUEZ, M. E.. Re-ligar como práctica emergente del pensamiento filosófico transmoderno. **ORINOCO Pensamiento y Praxis**, Ciudad Bolívar, v.11, p.3-13, 2019. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3709212>

RODRÍGUEZ, M. E. La hermenéutica comprensiva, ecosófica y diatópica Un transmétodo rizomático en la transmodernidad. **Revista Perspectivas Metodológicas**, Buenos Aires, v.20, p.1-15, 2020a. <https://doi.org/10.18294/pm.2020.2829>

RODRÍGUEZ, M. E. El análisis crítico del discurso: un transmétodo rizomático, transcomplejo en la transmodernidad. **Visión Educativa IUNAES**, Durango v.4, n.31, p.117-128, 2020b.

RODRÍGUEZ, M. E. ¡Pienso, por lo tanto soy! dejando la pereza intelectual: un re-ligar que convoca a pensar matemáticamente. **Revista de Educação Matemática**, San Paulo, v.17, p.1-15 – e020044, 2020c. <https://doi.org/10.37001/remat25269062v17id398>

RODRÍGUEZ, M. E. La Educación Matemática Decolonial Transcompleja como antropolítica. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, Maracaibo, extra 4, p. 125-137, 2020d. <http://doi.org/10.5281/zenodo.3931056>

RODRÍGUEZ, M. E. Los transmétodos: insurrección indisciplinar a los métodos de investigación. **Revista Internacional de Formación de Profesores (RIFP)**, Itapetininga, v.6, e021020, p.1-19, 2021a.

RODRÍGUEZ, M. E. La halterofilia del cerebro como esencia del re-ligar del pensamiento en la educación. **Revista Internacional de Formación de Profesores (RIFP)**, Itapetininga, v.6, e021003, p. 1-22, 2021b.

RODRÍGUEZ, M. E. El adultocentrismo en la Educación Matemática Inicial: dos discursos en conflicto para la convivencia de los saberes matemáticos. **Revista Debates Insubmisos**, Caruaru, v.4, n.12, p.1-24, 2021c.

RODRÍGUEZ, M. E. Procesos dialógicos-dialécticos y el pensamiento profundo en la Educación Matemática. **Rev.Int. de Pesq. em Didática das Ciências e Matemática (RevIn)**, Itapetininga, 2, e021020, p. 1-18, 2021d. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6596390>



RODRÍGUEZ, M. E. La matemática el arte de pensar: Deconstrucción rizomática en la Educación Inicial. **Revista Boletín REDIPE**, Bogotá, v.11, n.5, p.189–202, 2022. <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i5.1826>

RODRÍGUEZ, M. E.; VELÁZQUEZ, A.; LEMUS, J. ¿Las matemáticas son para "anormales"? Vivencias y sentires de los actores del proceso educativo. **Visión Educativa IUNAES**, Durango, v.13, n.28, p. 73-79, 2020. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3709222>

SANTANDER, P. Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. **Cinta Moebio**, Santiago de Chile, v.41, p.207-224, 2011.

SICERONE, D. Rizoma, Epistemología Anarquista e Inmanencia en la filosofía de Deleuze y Guattari. **Revista de Filosofía**, Maracaibo, v.87, n.3, p.83-94, 2017.

SKOVSMOSE, O. **Investigación, práctica, incertidumbre y responsabilidad**. En P. Valero y O. Skovsmose, Educación matemática crítica. Una visión sociopolítica del aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas (pp. 261-370). Colombia: Universidad de los Andes, Centro de Investigación y Formación en Educación, 2012.

SOCIEDADES BÍBLICAS UNIDAS. **Santa Biblia**. Caracas: Versión Reina-Valera, 1960.

VAN DIJK, T. Análisis Crítico del Discurso. **Revista Austral de Ciencias Sociales**, Santiago de Chile, v.30, p.203-222, 2016.

VELÁSQUEZ, A. Torbellino transmetódico: se hace camino al andar. **Entretextos**, La Guajira, v.16, n.30, 2022, p.15-32. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6409490>