

Despersonalización en la Educación Matemática: un análisis decolonial planetario del autoritarismo

1

Depersonalization in Mathematics Education: A Decolonial Planetary Analysis of Authoritarianism

Despersonalização na Educação Matemática: Uma Análise Planetária Decolonial do Autoritarismo

Milagros Elena Rodríguez¹

Resumen: En la indagación se examina la despersonalización en la Educación Matemática como un análisis decolonial planetario del autoritarismo; para ello se responden preguntas como: ¿Existe una despersonalización de la ciencia matemática en la educación? ¿La matemática debe tener la marca de los personajes creadores y sus teorías? ¿Realmente es así? ¿Se centra en la técnica y el instrumento la educación de la matemática? Ubicamos la indagación en la línea: Educación Matemática Decolonial Planetaria Compleja. El transmétodo de investigación es la deconstrucción rizomática, donde la decolonialidad planetaria es esencial en la liberación de las víctimas. Uno de los hechos resaltantes en la despersonalización de los discentes es el castigo del error en el proceso de enseñanza, la desvalorización de aprender desde el error, el castigo reprime la personalidad, desmitifica al ser humano, deshumanizado, irrespetado en su condición humana. Contrariamente el compañerismo, los grupos de aprendizaje colaborativos, elevadores del alma y espíritu.

Palabras clave: Despersonalización. Educación Matemática. Decolonialidad Planetaria.

Abstract: This research examines depersonalization in Mathematics Education as a planetary decolonial analysis of authoritarianism. It answers questions such as: Is there a depersonalization of mathematical science in education? Should mathematics be characterized by its creators and their theories? Is this really the case? Is mathematics education centered on technique and instrument? We situate this research within the framework of Complex Planetary Decolonial Mathematics Education. The research transmethod is rhizomatic deconstruction, where planetary decoloniality is essential for the liberation of victims. One of the salient features of the depersonalization of learners is the punishment of error in the teaching process, the devaluation of learning from error. Punishment represses personality, demystifies human beings, dehumanizes them, and disrespects them in their human condition. In contrast, camaraderie and collaborative learning groups elevate the soul and spirit.

Keywords: Depersonalization. Mathematics Education. Planetary Decoloniality.

Resumo: A investigação examina a despersonalização na Educação Matemática como uma análise descolonial planetária do autoritarismo; Para isso, perguntas como: Existe uma despersonalização da ciência matemática na educação? A matemática deve carregar a marca de seus personagens criativos e suas teorias? É realmente assim? A educação matemática se concentra na técnica e no instrumento? Colocamos a investigação ao longo das linhas de: Educação Matemática Decolonial Planetária Compleja. O transmétodo de pesquisa é a desconstrução rizomática, onde a decolonialidade planetária é essencial na libertação das vítimas. Uma das características marcantes da despersonalização dos alunos é a punição do erro no processo de ensino, a desvalorização da aprendizagem a partir do erro. A punição reprime a personalidade, desmistifica o ser humano, desumaniza-o e desrespeita sua condição humana. Ao contrário da camaradagem, os grupos de aprendizagem colaborativa elevam a alma e o espírito.

Palavras-chave: Despersonalização. Educação Matemática. Descolonialidade Planetária.

Submetido 08/01/2025

Aceito 10/04/2025

Publicado 15/04/2025

¹ Cristiana, venezolana, Matemático. Universidad de Oriente, Venezuela. Postdoctora en las nuevas tendencias y corrientes integradoras de pensamiento y sus concreciones, Postdoctora roa en Educación Matemática, Pensamiento y Religaje en la Transmodernidad, Postdoctora en Ciencias de la Educación. Doctora en Innovaciones Educativas. Doctora en Patrimonio Cultural. Magister en Matemática, Licenciada en Matemáticas. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0311-1705> Email. melenamate@hotmail.com

Transmetodología. El transmétodo de investigación la deconstrucción rizomática

La despersonalización fue descrita por primera vez en 1873 por el clínico francés Maurice Krishaber en la monografía titulada *De la névropathie cérébrocardiaque* (Krishaber, 1873), un estudio en el que se recogía la historia clínica de 38 pacientes aquejados de ansiedad, depresión y, en la mayoría de los casos, una extraña y desagradable alteración de sí mismos y del mundo externo. En 1898, el filósofo Ludovic Dugas acuñó el término despersonalización para denominar estas experiencias (Dugas, 1911). Dugas, junto a Moutier, publicó en 1911 un trabajo sobre los aspectos históricos, psicológicos y clínicos que no tuvo excesiva repercusión en la psiquiatría de la época (Luque, Villagrán, Valls y Díez, 1995).

La despersonalización ha sido abordada generalmente como un síntoma que acompaña a otras patologías más complejas, como lo son la esquizofrenia, depresión, crisis de angustia o ansiedad, más aún, debido a su efectos en muchos campos de investigación la despersonalización también ha sido averiguada como un síndrome independiente (González Calvo; Rejón y Altable, 2002).

También sabemos de la revisión de la literatura que la disociación con el cuerpo constituye la despersonalización e implica diferencias en las experiencias sensoriales que incluyen las olfativas, gustativas, visuales, auditivas y tácticas; adormecimiento emocional, cambios en la experiencia del cuerpo, pérdida de la sensación de agencia, distorsión de la experiencia del tiempo, cambios en la experiencia subjetiva de la memoria, sensación de pensamiento vacío, sensación de incapacidad para evocar imágenes y observación de sí mismo intensificada (Restrepo, 2010).

La despersonalización puede devenir de la presión que causa en la personalidad el autoritarismo, en pleno siglo XXI aún existen serios rezagos de autoritarismo en todas las instituciones educativas, especialmente cuando se enseña matemática y esto ocurre en todos los niveles educativos (Rodríguez y Mosquera, 2015). Ahondamos en la crisis entramadamente en todos los rizomas. Sabemos que la pereza febril conceptualizada por el genealogista Michel Foucault da esencias de la crisis colonial de la Educación Matemática (Rodríguez, 2020a).

Pero, *¿qué es el autoritarismo en la enseñanza de la matemática?, ¿Cuál es la raíz de su ocurrencia?* Primeramente debemos saber que el adultocentrismo es “una discriminación etaria que tiene su base en presupuestos biológico-evolutivos, los que generan una equivalencia de sentido entre niño, inmadurez e irracionalidad” (Figuroa-Grenett, 2016, p.120). El

agotamiento del adultocentrismo y su dominio en la Educación Matemática crea nociones que producen dominio: autoritarismo, desmitificación de la inteligencia y el poder aprender matemática en el estudiante, estigmatización en tanto se práctica una exclusión antidemocrática en el aula, entre otras. Todo ello incita a una ruptura con “el adultocentrismo y sus consecuencias; para con ello propender una matemática inclusiva, decolonial, compleja y transdisciplinar que sea profundamente dialógica – dialéctica” (Rodríguez, 2021a, p.20).

Devela el autoritarismo un exceso de poder, en cuanto este no circula en la enseñanza de la matemática y se recurre a la cohesión para imponer una matemática acaba disminuida en su valía y creación, ahistórica, mecánica, desligando: abstracción de concreción, lo local de lo global, la historia de su epistemología entre otras imposiciones. ¿Cómo nos hemos constituido como sujetos docentes que ejercemos o sufrimos relaciones de poder en la Educación Matemática?; ¿cómo nos hemos constituido como sujetos antiéticos de nuestras acciones educativas ante el discente que padece?, ¿a quién le interesa el poder como autoritarismo, que no circula en la Educación Matemática? (Rodríguez, 2020a).

Así mismo, la división en un pensamiento abismal entre las mal denominadas matemáticas escolares y no escolares conlleva a una serie de saberes sometidos son “esos bloques de saberes históricos que estaban presentes y enmascarados dentro de los conjuntos funcionales y sistemáticos, y que la crítica pudo hacer reaparecer por medio, desde luego, de la erudición” (Foucault, 2000, p. 21). Estos saberes culturales, cotidianos, dialógicos de la matemática en la vida del discente son separados en su enseñanza. Todas estas características son esencias de la educación modernista-postmodernista-colonial, por ello la decolonialidad planetaria viene en perspectiva liberadora de dicha crisis.

La despersonalización en la Educación Matemática la explicitaremos primeramente desde el mismo saber matemático, la despersonalización del saber toma entonces el aspecto de una realidad antihistórica, intemporal, que se asigna por sí misma; que no asumiendo creador, aparece libre con relación a todo el proceso de génesis, no pudiéndose hacer constar el origen, la utilidad, la pertinencia (Chevallard, 1997). Todo ello despersonaliza el saber matemático y es una de las críticas a la transposición didáctica francesa en la que se dicta convertir el saber científico de la matemática en un saber enseñable.

Todo saber sabio, en el momento de su nacimiento, se ata a su productor, “su compartimiento, al interior mismo de la comunidad sabia, supone un cierto grado de

despersonalización, que sólo permite la publicidad del saber” (Chevallard, 1985, p. 20). Más precisamente, “la disociación entre el pensamiento en tanto que dirigida por una subjetividad, y sus producciones discursivas implica que el sujeto es expulsado fuera de sus producciones” (Chevallard, 1985, p. 61). El saber es entonces objetivado. Critica en tanto la distancia entre el saber sabio y el saber enseñable, dista demasiado desmitificando la historia, filosofía y desvirtuando los saberes soterrados de la matemática.

Pero lo fuerte en nuestro discurso es la despersonalización de sus autores educativos en la matemática, que desde luego tiene que ver con la misma despersonalización de la matemática con sus conocimientos divorciados de los saberes, que son aquellos de las favelas, los culturales no deslegitimados, de la cultura y subjetividad del discente. En esta investigación *se examina la despersonalización en la Educación Matemática como un análisis decolonial planetario del autoritarismo; para ello se responden preguntas como: ¿existe una despersonalización de la ciencia matemática en la educación? ¿La matemática debe tener la marca de los personajes creadores y sus teorías? ¿Realmente es así? ¿Se centra en la técnica y el instrumento la educación de la matemática?*

Ubicamos la indagación en la línea: Educación Matemática Decolonial Planetaria Compleja la cual descentrar el oscurantismo que aún tiene vedados a incluso transparadigmas como la transcomplejidad, que es la conjunción complejidad y transdisciplinariedad, del que muchos investigadores pretenden realizaciones plenas en rezagos modernistas-postmodernistas; vamos a liberar ese discurso etnocéntrico en esta indagación (Rodríguez, 2020c).

La Educación Matemática Decolonial Transcompleja promueve en el ejercicio decolonial planetario anti-autoritarismo a los procesos intrincados de la enseñanza de la matemática y sus procesos metacognitivos ir a el proceso teoría-ejemplo que es un proceso metacognitivo que no se desune; así como lo global-local, ejemplo-contraejemplo, entre otros; como análisis-síntesis, inducción-deducción (Rodríguez, 2020a). Estos procesos que parecen opuestos, realmente no están separados; es ahora preciso desde la transdisciplinariedad y complejidad un re-ligar urgente para ir a la metacognición de alto nivel, se trata de: pensamientos profundos, 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 (Rodríguez, 2020a).

¿Por qué el análisis lo consideramos decolonial planetario? Por qué vamos a una liberación de los actores del proceso educativo en la matemática, y de los mismos saberes-conocimientos matemáticos y por ende de la matemática como ciencia patrimonio de la humanidad. Debemos buscar alternativas, no sólo como otra vía sino como la decolonialidad planetaria de las investigaciones, profundamente inclusiva y respetuosa de cualquier forma de saber-conocer en la tierra-patria.

Consideramos la decolonialidad planetaria como urgencia de la complejidad como transmetódica (Rodríguez, 2021b); esto es los transmétodos están decolonizados imbuidos en la teoría de la complejidad. Es de saber que “la decolonialidad planetaria para los estudios de la complejidad en su concebir como transmetódica es una condición necesaria, en vista de que los paradigmas antítesis de la complejidad están enmarcados en los proyectos coloniales” (Rodríguez, 2021b, p.1).

Para ello, “la conciencia decolonial busca descolonizar, desagregar y des-generar el poder, el ser, y el saber” (Maldonado-Torres, 2007, p.56), naciendo dicha decolonialidad en el mismo momento que hay subyugación y exclusión en cualquier parte del mundo. Es este uno de los imperativos de la mencionada línea de investigación y cuando develamos la despersonalización en dicha educación estamos develando parte del autoritarismo que en la modernidad postmodernidad se ha venido presentando. Por ello, al decolonizar planetariamente la despersonalización estamos desagregando el ejercicio colonial en el poder, ser y saber en la Educación Matemática.

En la investigación transmetódica, más allá de los métodos conocidos modernistas, vamos a usar el transmétodo la deconstrucción rizomática (Rodríguez, 2019) que inspecciona decolonialmente como la realidad de la despersonalización ha llegado a ser lo que es en la Educación Matemática, es decir realiza una introspección, no un barrido de la crisis; y va a una reconstrucción de la Educación Matemática buscando entramados de salida a la problemática. Con dicho transmétodo el autor investigación es doliente de la indagación y está presente con su sentipensar y subjetividades, aporta en el estudio toda su experiencia como matemático, es víctima del proceso pero agente de cambio (Rodríguez, 2019).

La denominación de rizoma en la indagación es una antigenealogía que rompe con la tradicionalidad de presentar encasilladamente divisiones incomunicables: introducción, metodología, resultados y conclusiones (Rodríguez, 2019); acá rompemos con ese mandato

colonial. El rizoma es un “sistema (...) una región continua de intensidades, que vibra sobre sí misma, y que se desarrolla evitando cualquier orientación hacia un punto culminante o hacia un fin exterior” (Delueze y Guattari, 2004, p. 26). La palabra rizoma es una irreverencia al modernismo en el que se dividen las tradicionales investigaciones que comienzan con una introducción y culminan con una conclusión (Rodríguez, 2020a).

En contraposición al proyecto modernista-postmodernista-colonial, en esta indagación vamos a una decolonialidad planetaria en todo sentido; como rescate del sujeto investigados; actores de la Educación Matemática, liberación ontoepistemológica de la matemática como ciencia de la humanidad y de los sujetos sujetados en la despersonalización, declarado en origen de una biopolítica Occidental; que no ha tomado en cuenta al Sur para la legitimación de los saberes matemáticos y para su enseñanza.

Por ello, “la Transmodernidad es un nuevo proyecto de liberación de las víctimas de la Modernidad, la “otra-cara” oculta y negada” (Dussel, 1992, p. 162) que también devela la Educación Matemática en toda su crisis. No son pocas las razones sustentadas en Enrique Dussel de como en la transmodernidad se encuentra el asidero necesario para la realización de dicha investigación; “ese proyecto transmoderno será también fruto de un diálogo entre culturas” (Dussel, 1992, p. 162).

En lo que sigue develamos de manera general un poco más los orígenes coloniales de la despersonalización para en el siguiente rizoma ir al objetivo complejo de la indagación como reconstrucción con el transmétodo.

Deconstrucción, antecedentes y categorías. Origen de los estudios de la despersonalización

Es conocido, o por lo menos así debería ser que “en la Modernidad la construcción del sujeto y su cuerpo, es sometida a un poder y un saber que atrapa, vigila y castiga, donde la única posibilidad de construirse a sí mismo es por medio de la resistencia a los binarios desiguales aplicados a los cuerpos” (Gil, 2018, p.25). Afirmamos modernidad el proyecto colonizador que continúa con la colonialidad, comenzada en 1492 con la invasión al Sur, pero que la colonización es más antigua en el mismo, Asia y África.

Es conocido que el sujeto no es de importancia como sujeto en el proyecto modernista-postmodernista-colonial; sino que él es recursivamente soslayado para ser tomado como objetivo objetivado, su sentipensar es execrado a favor de una supuesta objetividad en la manera

de construir el conocimiento, de educar y de legitimar lo investigado. “El cogito moderno no conduce a una afirmación del ser, sino que se abre justamente a toda una serie de interrogaciones en las que se pregunta por el ser” (Foucault, 1966, p.316)

Es urgente en la despersonalización recobrar la valía en sí mismo del ser humano, aquel lleno de un sentipensar y de una capacidad de superar las adversidades, en un yo sí puedo sublevarme a mis propios abusos de poder soslayación en pleno siglo de las tecnologías, así el papel del pensamiento, “su iniciativa propia, será acercarlo más al Sí Mismo; todo el pensamiento moderno está atravesado por la ley de pensar lo impensado, en reflexionar en la forma del Para Sí los contenidos En el Sí, de desenajenar al hombre reconciliándolo con su propia esencia” (Foucault, 1966, p.318).

Como hemos hablado del siglo de las tecnologías debemos reconocer que pese a la valía de estas, son una fuerte fuente de despersonalización tanto del saber, como del proceso educativo como la del sujeto principalmente, quien se siente enajenado en un artefacto que le imprime un conocer en el que muchas veces no pues desmitificar su valía o no, y que en época de pandemia causa ansiedad, estrés y despersonalización, en la que el cansancio por las pantallas en la soledad del hogar, con distancias de los facilitadores que muchas veces se encuentran en la misma posición, y hasta pero por la falta de desconocimiento de los medios tecnológicos y su debido uso. Mucho por hacer estudiando esta arista de la despersonalización, que en la mencionada línea de investigación se continúa estudiando en futuras investigaciones.

Es así como la despersonalización, el autoritarismo, la biopolítica del ser humano, la pereza febril son “procesos de encerramiento, de reificación y enajenación propios de nuestra era, demandan resistencias y soluciones basadas en técnicas y saberes de sí, muy específicas para estos tiempos de lucha, donde se pretende la total objetivación del sujeto” (Gil, 2018, p.25). Respalda este autor a Michel Foucault quien pese a estudiarlo en el postcolonialismo, y no en la decolonialidad planetaria dio estudios importantes a la soslayación del sujeto de su época.

Ensugamos en la decolonialidad planetaria para insubordinar al paradigma que se cree rey, estando concientizados bajo una conciencia planetaria que “la construcción de la subjetividad hoy en día se logra solamente a través del ejercicio (...) de la indocilidad reflexiva en contra de lo que nos ha sido impuesto” (Gil, 2018, p.25). Esa indocilidad reflexiva es subversiva, doliente de lo que vivimos, y que en la educación ha tenido como resultado un sujeto des-sujetado de la vida, competente pero incompetente con su propia vida y la del planeta

tierra. Humano pero no humanizado, imponente en algunas áreas de su competencia pero incapaz de resolver los problemas de sus propias comunidades.

Es así como, estamos de acuerdo con “una indocilidad reflexiva antes que una inservidumbre voluntaria, arte de no ser de tal modo gobernado” (Foucault, 2003, p. 10). Debemos de estar claro que en la despersonalización con la crisis de ansiedad e impotencia se ejerce también un gobierno del cuerpo, desde luego que de la mente y el espíritu, este último considerado innombrable no existente bajo el paradigma rey caducado y develado, el modernista. El genealogista Michel Foucault propone, en 1978, que el foco de la inservidumbre voluntaria es “esencialmente el haz de relaciones que anuda el uno a la otra, o el uno a los otros dos, el poder, la verdad y el sujeto” (Foucault, 2003, p. 10)

En todo ello, ya hemos estudiando algunos enfoques rizomáticos de la biopolítica-Educación Matemática (Rodríguez, 2021c) con la deconstrucción transmetódica, que “va a la incisión de las relaciones jerárquicas del poder, para la liberación de la hegemonía y la construcción de una sociedad antropolítica cimentada en la solidaridad social, humana y profundamente antropolítica; deconstruir es descolonizar” (Rodríguez, 2019, p.10). Por ello, en el desalentamiento del ejercicio de poder de la biopolítica en la psique de los actores del proceso educativo de la matemática se configuran procesos develadores coloniales (Rodríguez, 2021c), como en este caso con la despersonalización.

La crítica que hacemos es urgente, “tendría esencialmente como función la desujeción en el juego de lo que se podría denominar, con una palabra, la política de la verdad” (Foucault, 2003, p. 10-11). Nos negamos al sufrimiento bajo ninguna forma de enseñanza ni de autoritarismo en ninguna región del planeta tierra.

Vamos a seguir entramando la despersonalización ahora ahondando un poco más en la reconstrucción transmetódica que nos lleva al objetivo complejo de la investigación.

Reconstrucción. La decolonialidad planetaria de la despersonalización de la Educación Matemática

Como ya se explicitó la despersonalización acompaña la crisis de angustia o ansiedad, está ocurriendo en la Educación Matemática no es un tema nuevo, las matemáticas se presentan difíciles para la mayoría de las personas, llegan a sentirse muy inseguros los estudiantes,

experiencias pasadas o incluso la personalidad del profesor les colabora en sentir angustia que puede llegar a ser muy graves (Canales-López, Euceda-Hernández y González-Ponce, 2021).

El hecho de que las matemáticas son para todos que es legado de la humanidad en la práctica deseable es un cuenco de mendigo, una falsedad en la práctica, una urgencia (Rodríguez, 2020b). La legitimación del ser humano deseable y el desadaptado no deseable al sistema “el hecho de que las Matemáticas escolares fabriquen la idea del niño racional, cosmopolita moderno implica la formación de tesis culturales sobre el tipo de yo que es deseable” (Valero y García, 2014, p. 510); esto es una alerta porque si hay un niño deseado racional conveniente a obedecer al sistema entonces se separa la posibilidad de abrazo de los seres humanos en su dignidad y condición humana al existir él no deseado; ese que no entra por el filo de la regularización, al que se le ata su fracaso escolar (Rodríguez, 2020b).

Queremos profundizar en hechos importantísimos reconocidos por un matemático europeo pero con claridad decolonial de la problemática de la enseñanza de la matemática. Cuando Augusto Pérez le pregunta al matemático George Papy, Belga residenciado en Argentina,

Usted afirmaba hace un momento que las matemáticas estaban ligadas a mecanismos profundos del ser humano (...) ¿Quiere decir esto que las matemáticas se vinculan con el inconsciente en el sentido de Freud, o quiere decir que la racionalidad matemática se vincula con el Ser, en el sentido de Pitágoras)? (Pérez, 1980, p.44).

George Papy responde “en un sentido pienso como Pitágoras (sin el misticismo y el esoterismo) que las matemáticas nos vinculan con el Ser, con la realidad. En otro sentido, constato que las matemáticas tocan estructuras psicológicas profundas” (Pérez, 1980, p.44). Esas estructuras psicológicas profundas tienen que ver con procesos metacognitivos de alto nivel que cuando el proceso es liberador en la enseñanza y no hay represión el discente puede aprender a pensar y discernir. Pero, *¿ha convenido a la élite dominante que el ser humano aprenda a discernir y liberarse en su propio pensamiento y con ello en su accionar?*

Sigue respondiendo a la pregunta anterior el matemático expresando he observado “algunos casos en que la apertura al lenguaje matemático liberaba la personalidad de individuos con desequilibrios mentales. (...) la experiencia con un niño bloqueado en su personalidad y que comienza a liberarse cuando se familiariza con la escala numérica” (Pérez, 1980, p.44). Observe la excelencia de la matemática que puede con su aprendizaje liberar al niño reprimido

de su hogar, bloqueado en algún momento, pues lo empodera en su autoestima y conocer para decidir adecuadamente en procesos en su vida cotidiana, le da respeto y admiración con sus compañeros. Pero, también puede ser catastrófico en la Educación Matemática opresiva.

Pero también explicita George Papy diciendo que “podemos decir que el dominio del lenguaje matemático ejerce un efecto terapéutico. Pero no conocemos las estructuras de esta relación. Los niños o individuos que han estado bloqueados para aprender matemáticas, han estado bloqueados también en su personalidad” (Pérez, 1980, p.44). Ese bloqueo en su personalidad les lleva a ansiedad, a silencio a despersonalización, sudorosos de miedo, de temor por ser burlado, por ser catalogado de no inteligente. Grandes científicos se pierden en la desmotivación, niños matemáticos que se los roba el silencio, la aversión por la matemática los lleva a tronchar sus carreras; de esa legitimización está llena la Educación Matemática y que en plenos avances se hace hasta increíble que grandes pedagogos logren que todos sus discentes aprueben. Se ha legitimado la despersonalización, el autoritarismo y las falsas creencias por la matemática.

Y observen apreciados lectores como reconoce la despersonalización en la enseñanza en la matemática el entrevistado George Papy cuando afirma, continuando con la mencionada pregunta inicial que le hace el entrevistador Augusto Pérez Lindo, que “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). Nótese el ejercicio de autoritarismo que no ha sido dado con otra ciencia en el aula.

Declara para 1980 George Papy desconocer para ese entonces muchas investigaciones que “en cuanto a saber cómo se desarrolla todo este mecanismo, aún no tenemos respuestas ciertas. Piaget trabajó en lo que hace a la formación de la inteligencia y el papel de la matemática en ello, pero no encontramos una respuesta definitiva en cuanto a las formas de relación necesaria entre la personalidad y el mundo de las matemáticas” (Pérez, 1980, p.45). Es entonces de manifestar que muchas veces los docentes que no tienen formación en la sujeción del autoritarismo en las que se prestan para una educación opresora de la matemática que colaboran en prolongar la soslayación con hechos antihumanos en el aula, ellos han sido formados así y así lo llevan a su proceso de enseñanza, obvian tantos resultados de la educación liberadora

freiriana, de los estudios de ansiedad y emociones en la Educación Matemática, y tantos hechos que develan la colonialidad del poder en dicho proceso opresor de la ciencia.

Pero también, “la despersonalización –manifestada en ocasiones como cinismo–es una de las dimensiones que constituyen el burnout y surge ante la falta de recursos psicológicos y emocionales del sujeto para afrontar los desafíos que el medio ofrece” (Marsollier, 2013, p.1). Si se reconoce hoy en día la falta del conocer, al des-legitimización de la soslayación en el docente de matemática. Si, conoce una parte de la matemática la elitizada Occidental impuesta, desconoce y desvaloriza, en la mayoría de las ocasiones las matemáticas de las civilizaciones soslayadas, como las mayas, las de los aborígenes del Sur, pero también la bella matemática egipcia. Se sigue pregonando el ejercer un poder del dominador de la matemática el docente colonial; cuando sabemos que puede cambiar el curso de la historia de la Educación Matemática con recursos decoloniales planetarios como la *Educación Matemática Decolonial Planetaria Compleja* (Rodríguez, 2020c), la etnomatemática que tantos resultados liberadores ha dado a la Educación Matemática con los aportes culturales de la ciencia; entre otros.

Pero para ello debe des-ligarse de los viejos patrones de educar y de la matemática colonial que impone y re-ligar (rodríguez, 2019b) el conocer con la matemática liberadora. Debe aprender a valorarse a sí mismo, fe en sus educandos, amor por la humanidad, conocer la matemática oculta, esto es hablamos de procesos decoloniales planetarios que deconstruyan las viejas prácticas antihumanas y antidemocráticas de la matemática (Valero y García, 2014).

Uno de los hechos resaltantes que ayudan a la nefasta despersonalización de los discentes en la enseñanza de la matemática es el castigo del error en el proceso de enseñanza, la desvalorización de aprender desde el error, el castigo reprime la personalidad, desmitifica al ser humano, favorece la disminución del ser en ese caso deshumanizado, irrespetado en su condición humana; mientras que el compañerismo, los grupos de aprendizaje colaborativos, elevadores del alma y espíritu,

El trabajo en grupo favorece las interacciones horizontales entre los alumnos, y si el error suele ser admitido como un elemento más, esta interacción advierte al alumno de su error y le ayuda a corregirlo mediante la confrontación con las concepciones de los otros. Así se ayuda a desdramatizar y despersonalizar el error, evitando el frecuente sentimiento de culpabilidad al que se ven sometidos los alumnos en matemáticas (Arteaga y Macías, 2016, p.39).

Es de hacer notar que con la contextualización aunado con el sentipensar, la cultura matemática que tienen los actores del proceso educativo, el aula mente-espíritu en el discentes; esto es que se puede aprender en todo momento lugar y tiempo, el lugar como aula subjetiva donde la razón no sólo se aloja en la mente sino también en el espíritu como lo creían los antiguos pensadores, se puede conyugar sabiamente, y debidamente implementado con estrategias complejas; esto es:

La (re) contextualización de los saberes a ser enseñados procura entonces hacer aparecer las nociones matemáticas como herramientas para resolver problemas, reparando exigencias que se le plantean al productor en el proceso de comunicación de saberes (despersonalización, descontextualización y destemporalización de los saberes producidos) para que se pueda acceder al uso de esos saberes sin replicar el camino seguido para su descubrimiento (Delpatro, 2020, p.33).

Desde luego, lo que la tradición nos ha enseñado que “el trabajo del profesor es en cierta medida inverso al trabajo del investigador, debe producir una recontextualización y una repersonalización de los conocimientos” (Brousseau, 1986, p.2) hay que estudiarlo detenidamente; desde luego no pretendemos que la vigilancia epistemológica no existe en la Educación Matemática, es decir que se vigile que lo que se conoce llegue al aprendizaje, pero sabemos por ejemplo cuando habla de sistemas numéricos que puede transformar varios números dependiendo el sistema; pero que cada uno de estos tiene una pertenencia distinto en cada grupo de educandos.

Por ejemplo, los mayas usaban un sistema vigesimal, base 20, podían representar cantidades muy grandes, aparte que con su cultura, caras y flores podían tener varias representaciones del número cero (0) que en su representación del sistema tiene una sólo representación; siendo ellos los inventores del número cero como civilización; nos des-ligamos que los inventores de la matemática son sólo un inventor con nombre conocido; no, en el caso de la cultura maya es toda una cosmovisión la inventora del sistema y del número cero. Esto no es reconocido desde Occidente, bajo su colonialidad esto no existe. Debemos hincharnos de pertenencia y amor por la divulgación de los aportes de la matemática del Sur. *¿Creemos en la valía de nuestros aportes matemáticos del Sur, los conocemos?*

Nos preguntamos, *¿por qué los números representados por los mayas eran tan altos, y la de los egipcios más pequeños y fraccionados?* La respuesta no es de la matemática

tradicionalista, no es una respuesta cultural: los mayas eran grandes productores de cacao las ventas eran altas, así como los números a representar; mientras que los egipcios fraccionaban, repartían el pan usaban su cosmovisión.

Queremos interpelarnos en el discurso, a un aborigen Wayuu, los Guajiros, que comparten la frontera Colombo Venezolana, por ejemplo: *¿les llenaría de pertenencia enseñar y salvaguardar su manera de numerar, su geometría en sus tejidos, le sería pertinente?, o ¿se continuará con el macabro plan de castellización una vez que dejaron de sufrir la colonización luego de sufrir y ser tan aguerridos con la invasión europea?* Todo ello debe llevarnos a la reflexión, además como ciudadanos planetarios no nos emociona romper esas barreras y saber de la cultura de nuestros aborígenes, *¿Por qué pareciera que entusiasma más aprender de la cultura impuesta?* Que no es negable el no aprenderla.

Es así como, esta liberación de la opresión es la superación de la polarización opresor-oprimido; significa la conquista de la criticidad por parte de los subalternos, aun cuando la conciencia crítica no aparezca claramente aún como conciencia de clase (Rodríguez y Mosquera, 2015). Cuando ocurre la criticidad, la educación liberadora es cuando el opresor se solidariza con el oprimido:

El opresor sólo se solidariza con los oprimidos cuando su gesto deja de ser un gesto ingenuo y sentimental de carácter individual, y pasa a ser un acto de amor hacia aquellos; cuando, para él, los oprimidos dejan de ser una designación abstracta y devienen hombres concretos, despojados y en una situación de injusticia: despojados de su palabra. Liberación urgente y necesaria en la práctica tradicional de la matemática (Freire, 1970, p.41).

Queremos explicitar algunas situaciones que pueden amenizar el concierto de fantasías que pueden darse en la Educación Matemática que recobren el sentir y afecto por la matemática evitando la despersonalización: recobrar el sentido de pertinencia y pertenencia de la matemática decolonial en la conformación de los docentes, la matemática de los grupos subyugados, de las civilizaciones del Sur y de todos los países que han sido execrados de develar sus magníficos aportes de la matemática. De esas excelencias debe estar formado y actualizándose constantemente el docente.

Es urgente la liberación onto-epistemología de lo que significa la valía del ser humano en el planeta tierra sin discriminación, allí la decolonialidad planetaria puede aportar junto a la complejidad y transdisciplinariedad a ese trato digno lleno de amor que conjugado con una

reforma de las mentes, con una halterofilia del pensamiento (Rodríguez, 2020c) colaboren a recobrar y restituir lo que debe ser la excelencia de educar.

Todo lo anterior debe ir aunado en los primeros niveles educativos, antes de la llegada a estudios universitarios a enamorar a los estudiantes con una matemática vivía, con mente cuerpo y corazón, y que ello pueda llegar a ser transmitido; para ello aparte de formación hace falta amor en el discente el saber compartir como parte de la sabiduría como arte ecosófico de habitar en el planeta. Allí se recomienda transdisciplinar los saberes, hacer ver la matemática como parte de la vida, como vivencias que ya el niño tiene y que conoce de sus juegos, de su cultura, se debe pasar mucho tiempo develando esos procesos dialógicos-dialecticos, desde el interior y valía de ese ser humano. El docente debe retener sus deseos de imponer desde los juegos que él considera y la cultura que él cree e ir a la del discente. Es niño valioso en sus conocimientos previos en el hogar, en su comunidad.

Falta haría para evitar esa cruel despersonalicen y distanciamiento de la matemática de la vida del ser humano discente el llevar esa aula mente-espíritu a las comunidades donde conviven y formar festivales de aprendizaje con grupos colaborativos de todas las disciplinas. Personalizar la matemática a su propia personalidad con su historia y filosofía transversalidad con la vida del discente. Hace falta voluntad, formación, decolonialidad permanente y amor por la ciencia matemática siempre con el amor por la humanidad del discente en primerísimo lugar.

Conclusiones rupturante. Cierres personalizados en un comienzo

Se ha examinado la despersonalización en la Educación Matemática como un análisis decolonial planetario del autoritarismo. En la reconstrucción realizada la despersonalización, rescatamos categorías develadas e incrustadas en la despersonalización: en primera instancia la deshumanización de la matemática, hemos permeado al ciencia de una ciencia apartada inepta ante la vida del discente, abstracta e imposible del alcanzar. La usamos como ejercicio de poder y con ello soslayamos colonialmente al discente y en general a la humanidad diciéndole sólo unos pocos de Ustedes denominados inteligentes van a llegar a alcanzar sus saberes. Ahorita mismo pudieran preguntarse: ¿acaso no es verdad que la matemática no es para todo ser humano? No todos pueden aprenderla, es lo que han legalizado en el transcurrir del tiempo. Y a las civilizaciones soslayadas le han enseñado eso con más fuerza, haciéndoles ver que el

aporte de la matemática solo viene de Occidente, Oriente. Hemos permitido el secuestro de los aportes de la matemática de nuestras civilizaciones.

La despersonalización ahora en época de pandemia, de encierro cobra otro sentido y muta cuan virus en el docente y estudiante desde las tecnologías en las que el copia y pega es la moda, y en que el estudiante agotado en los medios, en las pantallas opta por angustiarse y buscar quien le haga las asignaciones en sus clases virtuales, se declara impedido mucho más por aprender, no porque las tecnologías sean un buen medio; sino por lo mal llevado en el proceso, por la ignorar como llevar el proceso de educación virtual adecuadamente. Hay angustia en la familia, son procesos largos de estudio en la mencionada línea de investigación.

Existe paradójicamente la urgencia de un saber humanizado de la matemática a fin de disminuir los nefasto efectos de la matemática impuesta como *bala de cañon*, como bomba en la vida del discente, y digo paradójicamente pues la matemática se muestra en la naturaleza, en su belleza creación de Dios, en las teorías desarrolladas y aportadas por seres humanos que al igual que estos pueden aprender de manera bien conducida ahora los discentes.

Puede parecer exagerado que la despersonalización estudiada en otros ámbitos sea analizada en la Educación Matemática, pero hemos tomado conciencia al mostrar en el estudio como el ejercicio de autoritarismo puede crear con las falsas creencias, y ese ejercicio de superioridad propio de las actitudes coloniales de como el ser humano padece el proceso de despersonalización: angustia, disminución de su valía, segregado, aun los que han podido aprender exitosamente los llaman con muchos apelativos y los consideran fuera de la norma; pues lo bueno en la mente de la supuesta normalidad es que no se entienda los procesos de la matemática.

Bajo la conciencia decolonial que la matemática es un constructo patrimonio de la humanidad, de que todas las civilizaciones han aportado a sus saberes-conocimientos y que desde ese reconocimiento podemos des-ligar la despersonalización de la matemática, de los actores del proceso educativo a re-ligajes vivos consustanciados con la vida del discente, los aportes de sus culturas, una decolonialidad de sus conceptos impuestos algorítmicamente, sobre todos desde los primeros niveles educativos sabemos que usado la transdisciplinariedad rompiendo las fronteras de las disciplinas podemos aportar a la esencia verdaderamente matemática en la vida del ser humano.

Tomemos conciencia del daño psicológico y por ende del cuerpo, de la vida en general que podemos causar con estos procesos soslayadores de la Educación Matemática y vamos a usar la ciencia a favor del desarrollo metacognitivos de alto nivel del discente que le pueda empoderar a tener una vida en el planeta tierra llena de grandes aportes, de emprenderé nuevas oportunidades y de su valía como ser humano. A ello vamos e invitamos a todos, si se puede, los casos ejemplares de la humanidad están a la vista.

Agadecimiento y dedicatoria. Y dándole la gloria a Dios, como sujeto liberador de las investigaciones opresivas la autora se despide, si me despido llena de fe en el ser humano, que lo que hacemos nueva sentires para emprender procesos ejemplares dignos en la vida del ser humano. La matemática es ciencia magnífica y Dios creo al universo matemáticamente; al Él sea la gloria y en sabiduría “porque yo sé los pensamientos que tengo acerca de vosotros, dice Jehová, pensamientos de paz, y no de mal, para daros el fin que esperáis. 12 Entonces me invocaréis, é iréis y oraréis a mí, y yo os oiré: 13 Y me buscaréis y hallaréis, porque me buscaréis de todo vuestro corazón” (Jeremías 29:11-13).

Referencias

- BROUSSEAU, G. Fondements et méthodes de la mathématiques. **Recherches en didactique des mathématiques**, v.7, n.2, p.33-116, 1986. Disponible en: <<https://revue-rdm.com/1986/fondements-et-methodes-de-la/>>. Consultado el 3 de enero 2025.
- CANALES-LÓPEZ, C.; EUCEDA-HERNÁNDEZ, K.; GONZÁLEZ-PONCE, L. La ansiedad hacia la enseñanza de las matemáticas en estudiantes universitarios. **Revista Electrónica de Conocimientos. Saberes y Prácticas**, v.4, n.1, p.86–101, 2021. <https://doi.org/10.5377/recsp.v4i1.12097>
- CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique; du savoir savant au savoir enseigné**. Paris: La Pensée Sauvage, 1985.
- CHEVALLARD, Y. L’enseignement des SES est-il une anomalie didactique? Skholê, cahiers de la recherche et du développement. **IUFM de l’Académie d’Aix-Marseille**, v.6, p.25 – 37, 1997. Disponible en: <http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=21>. Consultado el 3 de enero 2025.
- CRUZADO, L.; NÚÑEZ-MOSCOSO, P.; ROJAS-ROJAS, G. Despersonalización: más que síntoma, un síndrome. **Revista de Neuro-Psiquiatría**, v.76, n.2, p.120-125, 2013.
- DELPRATO, M. **Enseñanza matemática a adultos: condiciones y propuestas de un trabajo colaborativo**. Río Cuarto: UniRío Editora, 2020.
- DELUEZE, G.; GUATTARI, F. **Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia**. Valencia: Pretextos, 2004.
- DUGAS, L.; MOUTIER, F. **La Dépersonnalisation**. París: Alean, 1911.



DUGAS, L. Un caso de dépersonnalisation. *Revue Philosophique*, n.45, p.500-507, 1898. Disponible en: <<https://philpapers.org/rec/DUGUCD>>. Consultado el 3 de enero 2025.

Dussel, E. **La ética de la liberación: ante el desafío de Opel, Taylor y Vatio con respuesta crítica inédita de K.-O.** México: Universidad Autónoma del Estado de México, 1992.

FIGUEROA-GRENETT, C. ¿Ciudadanía de la niñez? hallazgos de investigación sobre el movimiento por una cultura de derechos de la niñez y adolescencia en Chile. *Última Década*, v.45, p.118-139, 2016. Disponible en: <https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362016000200007&script=sci_abstract>. Consultado el 3 de enero 2025.

FOUCAULT, M. **Las palabras y las cosas.** Argentina: Siglo XXI, 1966.

FOUCAULT, M. **Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976).** Traducida al castellano por Horacio Pons. Primera reimpresión. Buenos Aires: Fondo de cultura económica de Argentina S. A., 2000.

FOUCAULT, M. **Sobre la Ilustración.** Madrid: Tecnos, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogía del oprimido.** Montevideo: Tierra Nueva, 1970.

GIL, R. Hacia una construcción del sujeto en Michel Foucault. *Wimblu, Rev. Estud. Esc. de Psicología UCR*, v.13, n.1, p.9-26, 2018. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6345900>>. Consultado el 3 de enero 2025.

GONZÁLEZ CALVO, J.; REJÓN ALTABLE, C. El extrañamiento en la Psicopatología: ¿despersonalización, desrealización, trastornos del yo? *Actas Españolas de Psiquiatría*, v.30, n.6, p.382-391, 2002. Disponible en: <<http://portal.revistas.bvs.br/index.php?search=Actas%20esp.%20psiquiatr&connector=ET&lang=pt>>. Consultado el 3 de enero 2025.

KRISHABER, M. **Le névropathie cérébro-cardiaque.** París: Masson, 1873.

LUQUE, R.; VILLAGRÁN, J.; VALLS, J.; DÍEZ, P. Despersonalización: aspectos históricos, conceptuales y clínicos. *Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq*, v.XV, n.54, p.443-459, 1995. Disponible en: <<https://www.aepnya.eu/index.php/revistaaepnya/article/view/115>>. Consultado el 3 de enero 2025.

MALDONADO-TORRES, N. On the Co-loniality of Being: Contributions to the Development of a Concept. *Cultural. Studies*, v.21, n.2-3, p.240-270, 2007. <https://doi.org/10.1080/09502380601162548>

MARSOLLIER, R. **La despersonalización y su incidencia en los procesos de desgaste laboral.** Madrid. Psicología.com, 2013.

PÉREZ LINDO, A. Las matemáticas modernas: pedagogía, antropología y política. Entrevista a George Papy. *Perfiles Educativos*, v.10, p.41-46, 1980. Disponible en: <<https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/1980-10-las-matematicas-modernas-pedagogia-antropologia-y-politica-entrevista-a-georges-papy.pdf>>. Consultado el 3 de enero 2025.

RESTREPO, J. Despersonalización y desrealización: una aproximación filosófica desde el análisis de casos. *Acta Colombiana de Psicología*, v.13, n.1, p.55-70, 2010. Disponible en: <<https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/383>>. Consultado el 3 de enero 2025.

RODRÍGUEZ, M. E. Deconstrucción: un transmétodo rizomático transcomplejo en la transmodernidad. *Sinergias educativas*, v.4, n.2, p.1-13, 2019a. <https://doi.org/10.31876/s.e.v4i1.35>

RODRÍGUEZ, M. E. Re-ligar como práctica emergente del pensamiento filosófico transmoderno. **Orinoco Pensamiento y Praxis**, v.7, n.11, p. 13-35, 2019b. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3709212>

RODRÍGUEZ, M. E. La pereza febril en la Educación Matemática concebida desde Michel Foucault. **Olhares & Trilhas**, v.22, n.3, p.363-380, 2020a. <https://doi.org/10.14393/OT2020v22.n.3.56763>

RODRÍGUEZ, M. E. El des-ligaje de la biopolítica para el re-ligaje en la Educación Matemática Decolonial Transcompleja. **Educação Matemática Debate**, v.4, n.10, e202057, p.1-19, 2020b. <https://doi.org/10.46551/emd.e202057>

RODRÍGUEZ, M. E. La Educación Matemática decolonial transcompleja como antropolítica. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, v.25, p.125-137, 2020c. <http://doi.org/10.5281/zenodo.3931056>

RODRÍGUEZ, M. E. La halterofilia del cerebro como esencia del re-ligar del pensamiento en la educación. **Revista Internacional de Formación de Profesores (RIFP)**, v. 6, e021003, 1-22, 2020d. Disponible en: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/download/324/118/921>. Consultado el 3 de enero 2025.

RODRÍGUEZ, M. E. El adultocentrismo en la Educación Matemática Inicial: dos discursos en conflicto para la convivencia de los saberes matemáticos. **Revista Debates Insubmissos**, v.4, n.12, p.1-30, 2021a. Disponible en: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/debatesinsubmissos/article/view/248444>. Consultado el 3 de enero 2025.

RODRÍGUEZ, M. E. La decolonialidad planetaria como urgencia de la complejidad como transmetódica. **Revista Perspectivas Metodológicas**, v.21, e3527, p.1-22, 2021b. <https://doi.org/10.18294/pm.2021.3527>

RODRÍGUEZ, M. E. Enfoques rizomáticos de la biopolítica-Educación Matemática. **Revista Imagens da Educação**, v.11, n.2, p.256-276, 2021c. <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v10i3.54933>. Consultado el 13 febrero 2025.

RODRÍGUEZ, M. E.; MOSQUEDA, K. Aportes de la pedagogía de Paulo Freire en la enseñanza de la matemática: hacia una pedagogía liberadora de la matemática. **Revista Educación y Desarrollo Social**, v.9, n.1, p.82-95, 2015. <https://doi.org/10.18359/reds.553>

TROUSSEAU, F. Disquisiciones y reflexiones acerca de la complejidad y transcomplejidad del conocimiento, 2007. Disponible en: <http://victortrousseau.blogspot.com>. Consultado el 3 de marzo 2025.

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

VALERO, P.; GARCÍA, G. El Currículo de las Matemáticas Escolares y el Gobierno del Sujeto Moderno. **Bolema**, v.28, n.49, p.491-515, 2014. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=291231725003>. Consultado el 3 de marzo 2025.