

SER MAESTRO DE MATEMÁTICAS: RE-LIGAJES DESDE LA PRAXIS DEL SER

M. E. Rodriguez

Universidad de Oriente, Cumaná, Sucre, Venezuela

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0311-1705>melenamate@hotmail.com

Submetido 14/01/2024 - Aceito 10/08/2025

DOI: 10.15628/holos.2025.18949

RESUMEN

En la liberación que promueve el proyecto decolonial planetario-complejidad, el objetivo de indagación es analizar el Ser Maestro de Matemáticas desde el re-ligaje de la praxis del ser, ser humano en naturaleza de creación con esencialidades fractálicas. Bajo esa concientización desde nuestra interioridad re-ligamos matemáticamente, y debemos llevar esta realidad al Ser Maestro, para avivar la matemática en la vida del ser humano; se trata de perspectivas complejas transfilosóficas maravillosas para

comprender la matemática con mayúscula en el universo. En ello en la transmetodología, usamos la deconstrucción rizomática, pasamos así en el entramado por la crisis de la matemática en la enseñanza al separar la ciencia patrimonio de la humanidad la matemática de la vida del ser humano, e incentivar en ese ejercicio de autoritarismo un ser que se siente incapaz de acceder a sus teorías y comprensión.

PALABRAS CLAVE: Ser Maestro, Educación Matemática, re-ligar, ser matemático, transfilosofía

BEING A MATHEMATICS TEACHER: RE-LIGAGES FROM THE PRAXIS OF THE BEING

ABSTRACT

In the liberation promoted by the planetary-complexity decolonial project, the objective of inquiry is to analyze the Mathematics Master Being from the re-linkage of the praxis of being, human being in the nature of creation with fractal essentialities. Under this awareness from our interiority we re-link mathematically, and we must bring this reality to the Master Being, to enliven mathematics in the life of the human being; these are wonderful complex transphilosophical perspectives for

understanding mathematics with a capital letter in the universe. In transmethodology, we use rhizomatic deconstruction, thus passing through the framework of the crisis of mathematics in teaching by separating the science heritage of humanity, mathematics from the life of the human being, and encouraging in this exercise of authoritarianism a being that feels unable to access its theories and understanding.

KEYWORDS: Being a Teacher, Mathematical Education, re-linking, being a mathematician, transphilosophy.

1 PREÁMBULO. CRISIS DE IDENTIDAD DEL DOCENTE DE MATEMÁTICA, SER Y HACER EN INTERPELACIÓN

Identidad concepto complejo atinente al ser humano en su ser, hacer, parecer, vivir y soñar; que bien ha estado marcada por la colonialidad; ¿Con que debe identificarse el docente de matemáticas? Si consideramos la obra: *la matemática con mayúscula. Re-conocerla y re-conocernos: un re-ligar urgente* (Rodríguez, 2022a), comprenderíamos que nuestra creación en la complejidad de nuestro ser es matemática: rítmica, fractálica, mística, compleja; que obtener conocimiento válido es hacerse un examen de sí mismo, en un reconocimiento Socrático: ¡Yo sólo sé que no sé nada!, así declaramos que “conócete a ti mismo; es un medio de descubrir ideas generales (...) Este método hace que el interlocutor, a base de reflexiones y razonamientos, caiga en una contradicción, y sienta la necesidad de aprender e investigar” (Platón, 2012, p. X).

Bajo estas premisas el docente de matemática es un ser humano pensante, motivador y provocador del pensamiento metacognitivo profundo; donde la matemática ocupa lugar sentipensante de primerísimo lugar; considerándose el mismo en constitución matemática; en su cuerpo rítmico perfecto, en fractales armónicos llenos de energía y de construcción mística-compleja de Dios: *naturaleza-cuerpo-mente-alma-espíritu-Dios* (Rodríguez, 2022b) es su complejidad absorta en la complejización de una verdad no definitiva ascendente de construcción matemática, que lo llevan a no saber nada y al mismo tiempo en la búsqueda infinita del saber con la matemática como esencia de los conocimientos-saberes. Está diada en profunda concordancia.

Al mismo tiempo en el deber ser, el ser humano docente de matemática está lleno de un proceso de constitución de la solidaridad y concientización-concienciación de que todos como creación de Dios pueden aprender matemáticas; así es un provocador, motivador por excelencia en toda su praxis. Desmitificador de la minusvalía provocadora de que no se puede aprender matemáticas, que es expedita sólo a unos pocos llamados erróneamente inteligentes, declarando tal realidad a exclusivos seres; la exclusión en pleno de la colonialidad; más el docente de matemática batalla contra tan inhumana imposición; es ese el deber ser urgente que necesitamos como portadores de la matemática.

Bajo la premisa de que la matemática, de acuerdo con Georges Papy, matemática belga que tanto apporto a la enseñanza de la matemática en Argentina en los años 80, en una entrevista realizada por Augusto Pérez Lindo, “las matemáticas nos vinculan con el Ser, con la realidad” (Pérez, 1980, p.44); entonces el docente de matemática muestra cómo usar la valiosa herramienta compleja de compenetración de lo que somos en nuestro misticismo de creación de Dios con la realidad; lo que dice sin duda que es portador de una comprensión de toda su esencia imbricada, naturaleza-cuerpo-mente-alma-espíritu-Dios, con la realidad, con los acontecimientos. En ello el docente portador gallardo de un conocimiento-saber de especialísima tarea es el puente que une al ser-realidad disminuyendo el pensamiento abismal que puede separar al ser y la realidad; en tanto la realidad es al ser, como Dios es al ser humano. Esta tarea es de excepcional responsabilidad en el ser docente de matemáticas.

Tal realidad no siempre asumida por el docente en su identificación con la matemática y su hacer, pudiera llegar a comprender como:

Los niños o individuos que han estado bloqueados para aprender matemáticas, han estado bloqueados también en su personalidad. 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).

Vean tan reveladoras palabras del matemático Georges Papy quien reconoce la íntima relación del ser interior místico con la matemática. Lo que dice que un docente de matemáticas debe des-ligarse en su identidad del uso de la matemática como objeto de poder que llegue al autoritarismo para imponer al ser humano su disminución haciéndole sentir en su incompreensión de que él no puede aprender matemáticas. Y este es un punto de crisis de alto nivel de necesidad de abandonar en la práctica del docente de matemáticas; y des-ligándose de esa práctica inhumana re-ligar (Rodríguez, 2019a), al uso de la matemática para despertar y provocar en el estudiante el desarrollo más expedito de su personalidad.

Es deseable así que comprendiendo la matemática compleja, en el abrazo y concordancia de la abstracción-concreción, global-local, teoría-ejemplos, saberes-matemáticas, ser humano-matemática, vida-matemática, creación del cosmos-matemática, Dios – matemática, entre otras podamos ser docente de matemáticas con alma, cuerpo y corazón, y así como en el poema 20 del libro: *las matemáticas del amor y la amistad*:

Cuando estudio matemáticas mis pensamientos se elevan hasta el universo, y sus similitudes de perfección con esté me hacen entender el poema más bello que de la misma vida se hace; creo vibrar en ese abrigo que cuando puedo estar en el estasis más hermoso al sentir tu Espíritu Santo (Rodríguez, 2022c, p. 45).

Sí, pues como Dios ha dado construcciones matemáticas perfectas en el cosmos, y en nuestro cuerpo la matemática es puente de conocer de la realidad con la sabiduría dada por el Espíritu Santo de Dios. Y vamos en consonancia con la gran pregunta de vamos retomando la valía de la ciencia con Dios y su creación: ya tenemos la respuesta a la pregunta de Mario Livio, *¿Es Dios un matemático?* (Livio, 2011). Sin duda, Dios es matemático; y mucho más como Padre y creador sintetizador del universo, en su Trinidad perfecta: *Padre-Hijo-Espíritu Santo*, Trinidad manifiesta en su esencia: *Omnisciente-Omnipresente-Omnipotente*.

Considerando así el ser docente de matemática en profunda crisis aumentada cada vez más mostrada en las altas estadísticas de estudiantes, que desertan en el estudio de la matemática en el profundo rechazo que se plantea en todo sentido; en la colonialidad del ser docente de matemáticas, con ello la educación matemática ha venido siendo “capaz de operar como un arma secreta del imperialismo occidental” (Skovsmose, 2012, p. 270). Pasaremos por las cuatro dimensiones de la denominación colonial: antropocentrismo, epistemocentrismo, logocentrismo y falocentrismo, en los que se ha tratado de un epistemicidio, que es la aniquilación sistemática de una forma de conocimiento matemático (Rodríguez, 2020a); y con ello el ser colonizado en el docente de matemáticas.

En tal sentido en una indagación rizomática, rizomas las metáforas de la Biología de Gilles Deleuze y Felix Guattari, formamos acá estructuras rupturantes, el rizoma como brote que crece “indefinidamente funcionando como tallo y raíz (...) pretenden establecer un nuevo paradigma que, en su descentramiento y extensión horizontal, sustituya al jerárquico modelo arborescente de la ciencia” (González-García, 2022, p.80). Así la presente investigación es entramada profundamente rupturante con categorías como identidad compleja, como *objetivo de la indagación sustentamos el ser maestro de matemáticas en re-ligajes desde la praxis del ser*. Lo hacemos desde las transepistemologías decoloniales planetaria – compleja. Con la deconstrucción rizomática que vamos a explicitar enseguida.

2 TRANSMETODOLOGÍA Y TRANSPARADIGMA. LA DECONSTRUCCIÓN RIZOMÁTICA Y LA COMPLEJIDAD EN EL DES-LIGAJE DE LA COLONIALIDAD DEL SER DOCENTE DE MATEMÁTICA

Queremos dilucidar a fin de saltar, esquivar las taras que pululan en la violación a la naturaleza de la vida en el ser y hacer del docente de matemática, y de muchos seres humanos, con el maniqueísmo del prefijo *trans*; salvaguardando la naturaleza de la creación de Dios, en todas mis investigaciones su significancia va de acuerdo con Don Enrique Dussel donde

Ese más allá (*trans*) indica el punto de arranque desde la exterioridad de la modernidad, desde lo que la modernidad excluyó, negó, ignoró como insignificante, sinsentido, bárbaro, no cultural, alteridad opaca por desconocida; evaluada como salvaje, incivilizada, subdesarrollada, inferior, mero despotismo oriental, modo de producción asiático, etc. Diversos nombres puestos a lo no humano, a lo irrecuperable, a lo sin historia, a lo que se extinguirá ante el avance arrollador de la “civilización” occidental que se globaliza (Dussel, 2004, p. 222).

Siguiendo la significancia del prefijo *trans*, con Enrique Dussel, en la obra: *el arkhé del transparadigma complejo* se define el transparadigma complejo (Rodríguez, 2024a) el significado del prefijo *trans* no sólo significa más allá, ni se utiliza para violar la naturaleza de la creación, de la vida; sino la decisión de ir a los encubiertos, a los execrados de la modernidad - postmodernidad – colonialidad; por ello el transparadigma complejo va a la exterioridad de los paradigmas, lo que ellos execraron y desde allí complejiza; usando por ejemplo los principios de la complejidad de Edgar Morín; que demanda de un conocimiento lo más íntegro posible en ser y hacer del docente “que sea capaz de dialogar con la diversidad de los saberes humanos. Por eso, el diálogo de saberes y la complejidad son inherentes a la actitud transdisciplinaria, que se plantea el mundo como pregunta y como aspiración” (Morín, 2012, p. 1), asumiendo la reforma en los docentes de matemática de sus mentes, vaciadas de colonialidad y re-ligadas a la liberación de la opresión que lo ha separado en matemática y el ser humano, y en las concepciones de los epistemes en general de lo que debe ser el ser del docente de matemáticas y por tanto su hacer, su praxis deseable en consonancia de la concepción compleja de la matemática.

Así las transmetodologías, más allá de las metodologías, que rescatan lo encubierto de las metodologías como el sujeto investigador, la imposición de verdades acabadas, la imposición de la objetividad separada de la subjetividad; son decoloniales planetarias-complejas (Rodríguez, 2017),

y no postmodernistas, pues “la postmodernidad no es más que la inclusión del otro en lo mismo (en el sistema antiguo)” (Dussel, 2004, p. 220); el proyecto postmoderno no puede en el discurso cabalmente rescatar lo execrado de las metodologías, tales como: la educación opresiva de la matemática y lo execrado de los saberes y la complejidad del educando; el sujeto investigador; la complejidad de los sistemas en estudio no son reducidos a recetas; pero también subvierten los métodos.

La decolonialidad planetaria anida la liberación de la complejidad de la naturaleza de la creación: naturaleza-cuerpo-mente-alma-espíritu-Dios, que ya hemos venido expresando; que es la naturaleza del ser docente y de sus estudiantes; la decolonialidad planetaria como proyecto liberador tiene una gran responsabilidad en ello; y se desliga de los falsos ejercicios. Esta resistencia compleja decolonial en el ser del docente de matemáticas no resolverá los problemas tan rápidamente en la enseñanza de la matemática, pero sí constituye un camino serio urgente para comenzar; cualquier camino nuestro, del Sur, al enseñar matemática pasa por la transmodernidad como único proyecto decolonial y para el regreso a los orígenes, saberes soterrados, salidas transdisciplinares e innovadoras, que pasan por la consideración compleja (Rodríguez, 2020a); y desde luego de la transdisciplinariedad decolonial.

Las transmetodologías son decoloniales planetarias-complejas se expresan en transmétodos; en la actual indagación usamos como transmétodo inédito en la Tesis Doctoral de Patrimonio cultural (Rodríguez, 2017) la deconstrucción rizomática (Rodríguez, 2017, 2019b), en la que pasamos por la deconstrucción de la crisis del ser del docente de matemáticas en su formación reduccionista llena de ejercicios de autoritarismo en la colonialidad de la matemática; para ir reconstruyendo hacia un ser complejo llena de las excepciones más importantes de la matemática como ciencia complejidad, la matemática como un “arte ligado a estructuras profundas del ser humano; por eso puede descubrir la razón en el individuo” (Pérez, 1980. p.44); y debe influir en la conformación del ser del docente. Así seguimos en el des-ligaje del ser docente de matemática hoy, en la crisis. Continuamos tejiendo en rizomas.

3 DECONSTRUCCIÓN DE LA CRISIS. EL DES-LIGAJE DEL SER DOCENTE DE MATEMÁTICA HOY

El ser del docente en medio de la colonialidad global, la imposición en la educación de disciplinas separadas, en un pensamiento abismal que separa a la matemática de la filosofía antigua que la concuerda con todos los conocimientos, ha sido parte del ser del docente formado reduccionistamente, donde matemática significa abstracción, memoria sin discernimiento; esto es separada de su devenir, de sus creadores; modernizada a favor de las competencias de un hacer a favor del proyecto de la colonialidad global, primeramente en una colonización donde los saberes matemáticos de las civilizaciones encubiertas son excluidos e impuestos una matemática occidentalizada; en ello el ser debe ir al *des-ligaje de la matemática como objeto de poder separando la ciencia legado de la humanidad de su historia y filosofía*.

En tal sentido, en la preeminencia del ser como interioridad expedita de la matemática en su vida, en la historia y filosofía “el sujeto creador por la matemática en su identidad es creador de sentidos, significados que originan también y a la vez, formas de ver, ser y estar en el mundo”

(Rodríguez, 2022a, p.4), dichas formas al estar internalizadas en el ser docente cobran preeminencia por una narrativa subjetiva y armónica de creación de la matemática en la enseñanza; por tanto, “hace de ella un escenario de re-conocimiento y transformación. La matemática con mayúscula a la vez que es creada, crea y se transfigura con dicha creación” (Rodríguez, 2022a, p.4).

Como ya lo viene afirmando el investigador estudioso de la Educación Matemática Crítica, Ole Skovsmose, y ya lo hemos citado que la matemática ha ejercido un poderío opresivo en la vida del discente; por ello, es imperativo *el des-ligaje de la colonialidad del ser con la matemática*. En ello, el ser docente debe des-ligarse de las aristas de la colonialidad: antropocentrismo, epistemocentrismo, logocentrismo y falocentrismo (Solano, 2015). En el antropocentrismo se reconoce al ser humano occidental el expedito para ser matemático para aprender matemática, el que se supone más inteligente, e impone una matemática occidental desprovista de los saberes del sur global, todos los desmitificados y negados de aportes valiosos en la matemática; ya la humanidad ha dado ejemplo de grandes matemáticos pedagogos de la matemática de todos los continentes; debemos desmitificar que la matemática es la occidental sino que es patrimonio de la humanidad; donde todos los aportes son dignos de ser aprendidos. El ser humano, docente de la matemática debe re-significar su ser matemático.

En el epistemocentrismo se impone una superioridad en el ser docente de matemático, en el que la “epistemológica de los conocimientos que produce, a la vez que crea una serie de mecanismos ideológicos y simbólicos –disfrazados de cientificidad– con los que decreta que los saberes producidos por las culturas no occidentales carecen de validez, objetividad y universalidad” (Solano, 2015, p. 120). En ello hemos venido develando con la etnomatemática, con la Educación Matemática Decolonial Planetaria Compleja la matemática valiosísima de los grupos encubiertos que complejizados con los conocimientos - saberes de la matemática en el planeta nos dan evidencia de una matemática compleja en el ser; si tenemos un ejercicio de paternidad de la matemática es Dios, su sintetizador en su creación en el cosmos, más nos ha dado la sabiduría para ir modelando la matemática de su creación. No es posible otra paternidad de la matemática, como único dueño y portador superior de ella.

En el logocentrismo el ser docente de matemáticas ha estado permeada de la injusticia de usar el “acto de educar para invadir nuestras mentes y con ello la cultura del Sur de las otras, dándoles preeminencia, inyectándonos en la colonialidad de las mentes de que tenemos, si acaso lo reconocemos, aportes pobres y subalternos de la matemática” (Rodríguez, 2020a; p.6). El ser docente cuando enseña los aportes de la matemática de los aborígenes, de los mayas, entre otros casi siempre lo hacen dejando entrever que ellos son inferiores y que no tienen la valía de la matemática impuesta occidental y del Norte. De estas injusticias esta permeado el ser del docente de la matemática.

En el falocentrismo el docente de matemática y del matemático ha dejado entrever la superioridad del hombre por encima de la mujer; pues está tendencia filosófica falocentrismo “explica el rol histórico que la sociedad patriarcal le confiere a las mujeres, donde lo masculino y lo femenino son concebidos de manera diferenciada ocupando, unos, roles de poder y reconocimiento y, otras, roles de sumisión y servidumbre” (Solano, 2015, p. 122). Ahora no es casualidad que las mujeres docentes de matemática hereden del hombre su imposición sin

discernimiento, la opresión en sus estudiantes; en vez de la solidaridad, el develar sus propias carencias, su escasa formación compleja de la matemática, y su escasa formación en que es el ser humano y como se educan. Siguen imponiendo la razón alojada en la mente se olvidan de la filosofía antigua que reside la razón no sólo en la mente sino en el alma y el espíritu. Para el docente colonial la solidaridad, el buscar Nuevas formas de enseñar es sinónimo de debilidad y de quitarle la verdad a la matemática; absurdas prácticas hemos vivido.

En base a ello, entonces *urge el des-ligaje de la inclusión de la matemática sólo en algunos poco mal denominados inteligentes*; sino aceptar que los medios, maneras, formación, de ser matemática se ha sectorizado a sólo una parte abstracta de la matemática y a la manera única de educar la diversidad del ser humano. “Para aquellos que no conocen las matemáticas, es difícil sentir la belleza de la naturaleza (...) Si quieren aprender sobre la naturaleza, apreciar la naturaleza, es necesario aprender el lenguaje en el que habla” (Feynman, 2015, p. 225). Y me atrevo a asegurar que al desconocer la complejidad de la matemática, la historia y filosofía y la colonialidad impuesta en la matemática hacen que se desconozca la compleja matemática; sobre todo cuando se desconoce que ella es intrincada al ser, tal cual como lo viene explicitando Georges Papy.

Por ello, *es imperativo en el ser del docente de matemática el des-ligaje de que la matemática es una ciencia sólo abstracta que se aprende en un espacio físico llamado escuela*; en ello el aula mente-social-espíritu que es el espacio intersubjetivo, no físico donde el estudiante aprende, más allá de la escuela. La categoría aula mente-social-espíritu (Rodríguez, 2022c), deviene de un des-ligaje y re-ligaje (Rodríguez, 2019a) del aula mente social que es el espacio no físico, intersubjetivo del “sujeto un espacio intersubjetivo complejo donde la incertidumbre y la sensibilidad cognitiva interactúan para que el sujeto aprenda” (González, 2017, p. 7). Daremos algunos re-ligajes esenciales en lo que viene en la reconstrucción de la deconstrucción rizomática.

En tal sentido, *el ser del docente de matemática debe realizar un vaciado, un des-ligaje del uso de la matemática enseñada sólo desde algoritmos únicos incambiables*; y esto pasa a medida que su formación de vaya complejizando. Pasa por pensar en la concreción en los primeros niveles del estudiante en que no sabe de abstracción hasta más o menos los 11 años; e ir a proceso dialógicos-dialecticos de que ellos tiene conocimientos matemáticos valiosos de su aula mente social-espíritu que deben ser dirimidos en su propia enseñanza; ellos se han desvirtuado, se le ha impuesto juegos de los propios docentes; llevándolos a desmitificar los suyos y crear aversión hacia la matemática que se arrastra luego en todos sus años de estudio; con ello se rechaza así mismo, no se considera inteligente y vive atomizado, disminuido y castigado por sí mismo. No llega al pensar profundo, desmitificado de su propio poder, de manera injusta.

Es necesario, en la sensibilidad *el des-ligaje del ser docente obtuso, no amable impositor de la matemática como biopolítica del cuerpo*; ello pasa por el abandono que educar es amaestrar y no guiar, despertar; sino imponer; pues se debe más a la agenda global al currículo opresivo que el despertar sueños y ensueños en sus discentes. Es el conocer una matemática poética, sensitiva, en una transfilosofía de la ciencia más allá de la modernidad-postmodernidad. Regresar a los antiguos pensadores de la matemática, conjuncionados con la filosofía, los diálogos socráticos ayudan a la conversión de una matemática viva; en el ser mismo; esa matemática con mayúscula que intentamos re-significar en la vida del ser humano; y no la manera colonial como se va presentado: la matemática aislada, enemiga de los procesos dialógicos del ser; cuando desde el

mismo ser esos procesos dialógicos están llenos de unas dialécticas que debe despertarse, provocarse.

En tal sentido, *el ser del docente debe des-ligarse del pensamiento abismal con el uso de la matemática unidisciplinaria separada de la vida del estudiante*; es que la matemática reina de las ciencias, saber apartado al mismo tiempo, lenguaje del universo, lugar que no ocupa ninguna ciencia; en ello la matemática atraviesa todos los saberes, y es rector del saber de su comportamiento fractálico en su intrincada manera de pensar y ser. Así, ella debe ser la expedita con el ser docente, en su identidad compleja de convocar a la concordia en la transdisciplinariedad de la matemática, decolonizando sus saberes-conocimientos; en vez de apartarse creyéndose que tiene su conocimiento expedito y que sólo es ayudador y no raíz y sustento.

En esta identidad re-ligada, compleja con la matemática, “el conocimiento del conocimiento (...) debe presentarse para la educación como un principio y una necesidad permanente” (Morín, 1988, p. 45). Y se debe pensar lo que se conoce de la matemática, lo que llamamos el conocimiento del conocimiento de la matemática, y lo que es el ser humano; por ello urge unos transepistemes que hemos venido estudiando en la línea donde se encuentra la presente indagación: *Educación Matemática Decolonial Planetaria Compleja* con el apoyo de las líneas: *Transmetodologías complejas y los transmétodos decoloniales planetarios-complejos y la decolonialidad planetaria-complejidad en re-ligaje*. Conseguimos transepistemes como:

Los seres humanos son creación de Dios, transepisteme raíz de todos; el espíritu deviene del soplo de vida de la creación dada por Dios al barro en Adán; el ser humano es político, gregario y él puede reformar su pensamiento. La demencia, la maldad, falta de solidaridad no forman parte de la creación, sino deviene del pecado; que se incita en el humanismo, transhumanismo y el ataque a la naturaleza de la creación con el apoyo de la inteligencia artificial (Rodríguez, 2024b, p. 1).

En la obra titulada: *la Matemática con mayúscula. Re-conocerla y re-conocernos: un re-ligar urgente* (Rodríguez, 2020a), ya hemos venido aseverando que *es urgente el des-ligaje de la separación de la matemática de la constitución del ser humano docente*; y que lo primero que debe hacerse es re-conocer la matemática en el cosmos; y en nuestra interioridad fractálica de alto nivel místico de creación de Dios. Bajo esta perspectiva seguimos en la reconstrucción de la indagación.

4 RECONSTRUCCIÓN. RE-LIGAJES DEL SER MAESTRO DE MATEMÁTICAS EN LA DECOLONIALIDAD PLANETARIA-COMPLEJIDAD

Re-ligar al ser pensador metacognitivo profundo con las concepciones matemáticas complejas a la altura de su propia constitución compleja: naturaleza-cuerpo-mente-alma-espíritu-Dios del docente y los seres humanos pasa por un proceso de formación ad altura de la matemática, su complejidad, de la vida, de lo que es educar y de la formación en sui mismo como creación de Dios. Ello pasa por una reforma del pensamiento; que el docente “re-conoce para incluir respetando lo diverso, no para unificar; reconoce para amparar, custodiar y guiar, no para enajenar; re-conoce para recapacitar, convencer, estimular y no para mecanizar o seguir a ciegas” (Rodríguez, 2020a, p.4), lo que se le impone.

Re-ligar al pensador liberado con la matemática como excelencia ciencia dialógica-dialéctica de primerísima humanidad-misticismo pasa por un expedito proceso de eticidad compleja, la alta responsabilidad que como portador de la matemática debe tener el docente. La *humanización de la humanidad de los actores educativos* (Morín, 2003) pasa por la eticidad compleja, donde religación humana entre ella la religación social (Morín, 2005) juega un papel importantísimo, en tanto la humanidad tiene reglas de altura ética, bajo la conciencia que la matemática debe trascender minimizando su rechazo, “la ética se manifiesta para nosotros, de manera imperativa, como exigencia moral” (Morín, 2005, p. 19).

Si aceptamos como educador de la matemática que el cosmos, nuestro planeta, nuestra constitución del ser biológico esta imbricado con la matemática; y que Dios es nuestro creador, Jesucristo nuestro fundamento; es urgente más allá de las religiones opresivas, *re-ligar descubriendo el potencial del ser humano en su constitución intrínca que le hace sentirse coheredero con Jesucristo; nuestro Arché*. Despertar desde la vida y el sentido místico de existencia consustanciado con Dios es importante para romper el terremoto impositivo de las falsas concepciones que ha bloqueado y divorciado al ser humano de la matemática. Así filosofía decolonial de la matemática interpelan a la filosofía decolonial de la Educación Matemática y retoman la vida compleja del ser humano y su praxis docente; y su manera de aprender.

En tal sentido, en la constitución de nuestro ser “al re-conocer la matemática acudimos a su compleja creación de sus teorías; sólo para pensarla como grandeza creación de Dios en la naturaleza y creación del ser humano y este como creación y recreación de sus teorías” (Rodríguez, 2020a, p.5). En tal sentido, tal reconocimiento no pasa por opresiones religiosas, pues no olvidemos las palabras de uno de los filósofos más importantes de la historia del siglo XX, “Dios, Hombre y Mundo están, por así decirlo, en una íntima y constitutiva colaboración para construir la realidad, para hacer avanzar la historia, para continuar la creación (...) comprometidos en una única aventura y este compromiso constituye la verdadera Realidad” (Panikkar, 1999, p. 93). Y la matemática como arte de habitar en el planeta, como constitución expedita en la identidad solida compleja, humana del ser docente es convocada a rescatar la constitución compleja del ser humano en la educación.

Re-ligar al ser con los instrumentos más poderosos para ir comprendiendo la complejidad de los conocimientos-saberes en constante transformación y tejido; esa tarea ineludible es urgente de tomar caminos de altura en el desarrollo de competencias complejas en el ser humano con la Educación Matemática; más allá de las competencias coloniales que el humanismo ha impuesto. Así el docente de matemática en su ser, debe considerarse aficionado apasionado del saber matemáticas más allá del acabado ser que cree ser; conformarse en *un dialogo ineluctable: matemática-complejidad, y una necesidad: ¡yo sólo sé que no se nada!* (Rodríguez, 2020b). En el que al estilo poético que es creación, recree la matemática desde sus creaciones y profundas necesidades en el aula mente social-espíritu de los estudiante y su biológica constitución; recrearse en el deseo del Poema de Pablo Neruda: *Oda a los números*: “¡Qué sed de saber cuánto! Qué hambre de saber cuántas estrellas tiene el cielo!” (Neruda, 1954, p. 4).

Re-ligar al ser unitivo de la vida rompiendo el pensamiento abismal que separa los conocimientos y disciplinas, es tarea que hemos venido proponiendo desde la deconstrucción en el ser docente, en el ser portador digno del ejercicio de la matemática en la vida. Desde la re-forma

del pensamiento del docente para basándose en “la posibilidad de abordar cada uno de los objetos matemáticos desde diversas perspectivas: epistémica, histórico-constructiva, formal, de modelaje y aplicaciones, y estética” (Andonegui, 2005, p. 245).

Re-ligar con alerta constante a la liberación de los nuevos instrumentos opresivos con el uso de la ciencia en los currículos y las falsas políticas educativas; la decolonialidad tiene mucho que aportar en tan ejemplar tarea, para ello la matemática de los civilizaciones encubiertas aportan esencias de una matemática consustanciada con la vida del discente, que debe ponerse en evidencia desde sus primeros estudios. “Esto nos llevará a ser más cuidadosos en nuestras observaciones y a captar reacciones y actitudes de los niños” (Alonso, 2012, p. 92).

El ser humano y la matemática en sus procesos educativos han sido separados, y tomado en su parcelación lo que interesa a la colonialidad; el primero educable en la mente únicamente; donde el mismo no interviene en su proceso educativo, hoy aún en una educación bancaria; la matemática reducida a recetas algorítmicas incambiables alejadas de la creación de la matemática desprovista de la vida, de la historia del conocimientos, de la filosofía antigua; así es urgente en ambos casos: ser humano y matemática, “volver a juntar lo separado, re-ligar como práctica emergente debe incitar a otra forma de accionar y con-formarse, en un ciudadano transmoderno, dialogante, no excluyente, consciente de su papel en la historia, especialmente la del Sur (Rodríguez, 2019a, p.25).

En tal sentido, *docente-investigador re-ligador de los valores más humanos: amor, solidaridad, entre otros;* así el docente no debe considerarse acabado; debe reestructurarse en su constante formación y conformación de su identidad; en ello la reforma del pensamiento; en ello autoevaluarse y ser evaluado por sus discentes a la luz de la eticidad compleja de la sabiduría del ser docente. En ello está la apuesta del ser docente de matemática desde la consideración de que la matemática con mayúscula forma parte de la constitución de su ser, del cosmos.

5 CONCLUSIONES. SEGUIMOS EN LA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: EDUCACIÓN MATEMÁTICA DECOLONIAL PLANETARIA COMPLEJA

En la liberación que promueve el proyecto decolonial planetario-complejidad se ha analizado el Ser Maestro de Matemáticas desde el re-ligaje de la praxis del ser, ser humano en naturaleza de creación con esencialidades fractálicas. Bajo esa concientización desde nuestra interioridad re-ligamos matemáticamente, y debemos llevar esta realidad al Ser Maestro, para avivar la matemática en la vida del ser humano. En esa búsqueda de la matemáticas con mayúsculas en la vida, de re-conocer y re-conocernos en la matemática es recomendable hondamente considerar el lema inicial socrático por excelencia al que hemos venido acudiendo: *¡Yo sólo sé que no sé nada!*; que implica ante todo el deseo inmenso de alcanzar la sabiduría como portador de la matemática, como docente; en el reconocimiento de nuestro gran potencial, que a la imagen de Dios como Jesucristo nuestro Salvador y hermano tenemos por herencia del trono (Rodríguez, 2020a).

La indagación ha referido a perspectivas complejas transfilosóficas maravillosas para comprender la matemática con mayúscula en el cosmos; tal tarea la llevamos a cabo con

transmetodologías decoloniales y complejas, usamos la deconstrucción rizomática, pasamos así en el entramado por la crisis de la matemática en la enseñanza al separar la ciencia patrimonio de la humanidad la matemática de la vida del ser humano, e incentivar en ese ejercicio de autoritarismo un ser que se siente incapaz de acceder a sus teorías y comprensión. Luego en la reconstrucción, acudimos al ser matemático para con la complejidad maravillosa de creación, re-ligar la ciencia a la vida del ser humano y evidenciar dichas realidades a la luz de la historia y filosofía de la matemática en la línea de escudriñamiento: Educación Matemática Decolonial Planetaria Compleja; con otras dos líneas mencionadas como apoyadores a tan noble tarea.

Las categorías: identidad compleja; ser humano complejo; la diada concordada matemática-complejidad; educación compleja y transdisciplinar es emergencia en la reforma del pensamiento a fin de conseguir esencias novedosas y deseables en la Educación Matemática. En ello, la decolonialidad de las viejas prácticas del ser humano desde su identidad truncada inmersionado en una matemática reduccionista, aunado a la decadencia en la mente del docente, el desconocimiento de como aprende son urgencias de desmitificar y autoevaluarse en la vida del docente.

Agradecimiento y dedicatoria: Ya en varias investigaciones lo he dicho, lo vuelvo a corroborar, como matemático, debo decir que, si Dios me enviará nuevamente con un cuerpo nuevo vivificado a estudiar, mi primera carrera sería como hoy: MATEMÁTICO, y que fuera así con mayúsculas para deleitarme en su magnífica creación; incluyéndome como la niña de sus ojos, su hija amada. Así, con la urgente bendición de Dios me despido, emitiendo mi gran aspiración de la reforma del pensamiento y el re-conocer de la matemática en la vida del ser, de la creación del cosmos: “por último, hermanos, consideren bien todo lo verdadero, todo lo respetable, todo lo justo, todo lo puro, todo lo amable, todo lo digno de admiración, en fin, todo lo que sea excelente o merezca elogio” (Filipenses 4: 8) y así actuaremos.

6 REFERENCIAS

- Alonso, A. (2012). *Pedagogía de la interioridad. Aprender a «ser» desde uno mismo*. Madrid.
- Andonegui, M. (2005). Pensamiento Complejo y Educación Matemática Crítica Martín. *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*, 18, 245-251. Disponible en: <https://funes.uniandes.edu.co/funes-documentos/pensamiento-complejo-y-educacion-matematica-critica/>
- Dussel, E. (2004). Sistema-mundo y Transmodernidad. En: Banerjee-Dube, I. y Mignolo, W. (org.) *Modernidades coloniales: otros pasados, historias presentes*. p. 201-226. El Colegio de México, Centro de Estudios de Asia y África
- González, J. (2017). *Aula mente social. Pensamiento transcomplejo*. Universidad Autónoma del Caribe-

- González-García, R. (2022). (Des)orientarse en la plasticidad de un mapa sin distancias: Rizoma, palimpsesto, derivas e(im)posible cartografía del arte contemporáneo. *AusArt Revista para la Investigación en arte*, 10(2), 67-80. <https://doi.org/10.1387/ausart.23925>
- Feynman, R. (2015). *La física de las palabras*. Edición de Michelle Feynman. Editorial Planeta.
- Livio, M. (2011). *¿Es Dios un matemático?* Editorial Ariel.
- Morín, E. (1988). *El Método III. El conocimiento del conocimiento*. Cátedra.
- Morín, E. (2003). *El Método V. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Ediciones Cátedra.
- Morín, E. (2005). *O Método VI. Ética*. Sulina.
- Morín, E. (2012). ¿Qué es transdisciplinariedad? Multiversidad mundo real Edgar Morín. Disponible en: <http://www.edgarmorin.org/que-estransdisciplinariedad.html>
- Neruda, P. (1954). *Odas elementales*. Editorial Losada.
- Panikkar, R. (1999). *La plenitud del hombre. Una Cristofanía*. Siruela.
- Pérez, A. (1980). Las matemáticas modernas: pedagogía, antropología y política. Entrevista a George Papy. *Perfiles Educativos*, (10), 41-46. Disponible en: <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/1980-10-las-matematicas-modernas-pedagogia-antropologia-y-politica-entrevista-a-georges-papy.pdf>
- Platón. (2012). *Diálogos*. Porrúa.
- Rodríguez, M. E. (2017). *Fundamentos epistemológicos de la relación patrimonio cultural, identidad y ciudadanía: hacia una educación patrimonial transcompleja en la ciudad* (tesis inédita de doctorado). Universidad Latinoamericana y el Caribe.
- Rodríguez, M. E. (2019a). Re-ligar como práctica emergente del pensamiento filosófico transmoderno. *Orinoco, pensamiento y praxis*, 7(11), 13-35. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7798409>
- Rodríguez, M. E. (2019b). Deconstrucción: un transmétodo rizomático transcomplejo en la transmodernidad. *Sinergias educativas*, 4(2), 1-13. <https://doi.org/10.31876/s.e.v4i1.35>
- Rodríguez, M. E. (2020). Visiones rizomáticas de la enseñanza de la matemática como decolonialidad. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, 1-17. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.836
- Rodríguez, M. E. (2020b). Un dialogo ineluctable: matemática-complejidad, y una necesidad: ¡yo sólo sé que no se nada! *DIÁLOGO*, (45), 43-55. <https://doi.org/10.18316/dialogo.v0i45.7567>

Rodríguez, M. E. (2022a). La matemática con mayúscula. Re-conocerla y re-conocernos: un re-ligar urgente. *Revista Hipótese*, 8, e022008, 1-22. DOI: <https://doi.org/10.47519/eiaerh.v8.2022.ID13>

Rodríguez, M. E. (2022b). Transepistemes de la concepción compleja del ser humano: naturaleza-cuerpo-mente-alma-espíritu-Dios. *PerCursos*, 23(53), 157–179. <https://doi.org/10.5965/1984724623532022157>

Rodríguez, M. E. (2022c). *Las matemáticas del amor y la amistad*. Edições Hipótese.

Rodríguez, M. E. (2022d). El aula mente social en la educación matemática decolonial transcompleja. *Revista Hipótese*, 8, e022001, p.1-22, <https://doi.org/10.47519/eiaerh.v8.2022.ID8>

Rodríguez, M. E. (2024a). El arkhé del transparadigma complejo. *Griot: Revista de Filosofia*, 24(2), 62-77. <https://doi.org/10.31977/grirfi.v24i2.4792>

Rodríguez, M. E. (2024b). Pensar lo humano desde transepistemes en la decolonialidad planetaria-complejidad. *Trans/Form/Ação: Revista de filosofia da Unesp, Marília*, 47(2), e02400235, 1-20. <https://doi.org/10.5072/0101-3173.2024.v47.nPara%20publicar.p%25p>

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

Sociedades Bíblicas Unidas. (1960). *Santa Biblia*. Versión Reina-Valera.

Solano, J. (2015). Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 117-129. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4895717.pdf>

COMO CITAR ESTE ARTÍCULO:

Rodriguez, M. E. SER MAESTRO DE MATEMÁTICAS: RE-LIGAJES DESDE LA PRAXIS DEL SER. *HOLOS*, 2(41). <https://doi.org/10.15628/holos.2025.18949>

SOBRE LA AUTORA

M. E. RODRIGUEZ

Cristiana, Venezolana. Doctora en Patrimonio Cultural y Doctora en Innovaciones Educativas (Universidad Nacional Experimental Fuerzas Armadas). Docente Investigadora titular de la Universidad de Oriente, Venezuela. E-mail: melenamate@hotmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0311-1705>

Editora Responsável: Francinaide de Lima Silva Nascimento



Pareceristas *Ad Hoc*: Carlos Rochester Ferreira e Jefferson da Silva Moreira



Recibido 14 de janeiro de 2024

Aceito: 10 de agosto de 2025

Publicado: 14 de novembro de 2025