

El currículo universitario venezolano como proyecto antropológico para la justicia entre los saberes matemáticos

Milagros Elena Rodríguez¹

Resumen: Se analiza como objetivo complejo el currículo universitario venezolano como proyecto antropológico para la justicia entre los saberes matemáticos. La indagación se ubica en la línea de investigación titulada: *Educación Matemática Decolonial Transcompleja*. Se usa el transmétodo la deconstrucción rizomática transmoderno como inmersión en la transmetodología; en ellas nos inmiscuimos como sujeto autor rescatado de las investigaciones modernistas-colonizantes, en la crisis Venezolana para dar pisos epistémicos de la crisis educativa universitaria; y con ello la reconstrucción esperanzadora para el proyecto antropológico en la salvaguarda de los saberes matemáticos. Transitamos por diversos escenarios de des-ligaje y re-ligaje para romper con las disposiciones rigurosamente impuestas desde numerosas esferas de poder en las instituciones educativas y con ellos de los saberes que perecen en las mentes de los actores educativos. Lo ideológico, político y epistémico entremezclados en el papel de la Educación Matemática en Venezuela y su agentamiento colonizador y soslayante, justifican la intervención de la decolonialidad planetaria como escenario posible de la justicia liberadora de los saberes matemáticos.

Palabras-clave: Currículo universitario venezolano; antropológico; justicia; saberes matemáticos.

1

O currículo universitário venezuelano como projeto antropológico pela justiça entre os saberes matemáticos

Resumo: O currículo universitário venezuelano é analisado como um objetivo complexo como projeto antropológico de justiça entre os saberes matemáticos. A investigação está localizada na linha de pesquisa intitulada: *Educação Matemática Descolonial Transcomplexa*. Utiliza-se o transmétodo, a desconstrução rizomática transmoderna como imersão na transmetodologia; neles interferimos como sujeito autor resgatado da pesquisa modernista-colonizadora, na crise venezuelana para dar pisos epistémicos da crise educacional universitária; e com ela a reconstrução esperanzosa para o projeto antropológico na salvaguarda do conhecimento matemático. Percorremos vários cenários de desvinculação e religação para romper com as disposições rigorosamente impostas de inúmeras esferas de poder nas instituições educacionais e com elas do conhecimento que perece nas mentes dos atores educacionais. O entrelaçamento ideológico, político e epistémico no papel da Educação Matemática na Venezuela e sua agência colonizadora e

¹ Postdoctoral. Matemático, Docente Investigadora Postdoctoral titular del Departamento de Matemáticas de la Universidad de Oriente - Núcleo de Sucre: Cumaná, Sucre, VE. E-mail: melenamate@hotmail.com; ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0311-1705>.



contornada justificam a intervenção da decolonialidade planetária como um cenário possível da justiça libertadora do conhecimento matemático.

Palavras-chave: currículo universitário venezuelano; antropolítico; Justiça; conhecimento matemático.

The Venezuelan university curriculum as an anthropolitical project for justice among mathematical knowledge

Abstract: The Venezuelan university curriculum is analyzed as a complex objective as an anthropolitical project for justice among mathematical knowledge. The inquiry is located in the research line entitled: Transcomplex Decolonial Mathematical Education. The transmodern rhizomatic deconstruction is used as an immersion in transmethodology; in them we interfere as an author subject rescued from modernist-colonizing investigations, in the Venezuelan crisis to give epistemic floors of the university educational crisis; and with it the hopeful reconstruction for the anthropolitical project in the safeguarding of mathematical knowledge. We go through various scenarios of dis-linking and re-linking to break with the rigorously imposed provisions from numerous spheres of power in educational institutions and with them the knowledge that perishes in the minds of educational actors. The ideological, political and epistemic intertwined in the role of Mathematical Education in Venezuela and its colonizing and circumventing agency, justify the intervention of planetary decoloniality as a possible scenario for the liberating justice of mathematical knowledge.

Keywords: Venezuelan university curriculum; anthropolitical; Justice; mathematical knowledge.

Rizoma prelude transmetódico: la deconstrucción como transmétodo transmoderno e introspecciones iniciales

El currículo venezolano universitario, en sus diversas facetas, cambio, reformas y periodos políticos ha venido delineando un proceso colonial de injusticia de los saberes matemáticos; ha seguido propagando la matemática occidental execrando la matemática de los saberes legos, del hábitat popular; en general del patrimonio matemático de las civilizaciones encubiertas del Sur, de nuestra amada Venezuela.

Nuestro amado país se encuentra sumergida en un proceso de crisis en todo sentido; dicha catástrofe epistémica; el atentado contra la formación de los seres humanos, deviene y promueve una crisis universitaria del currículo, de sus plantas físicas, de sus actores y de su esencia. Ahora más que nunca urge la decolonialidad planetaria emergiendo en lo: ideológico, político, ideopolítico, epistémico y epistemológico entremezcladas para atender el papel de la Educación Matemática en Venezuela y su

agentamiento colonizador y soslayante; esa problemática disciplinar, en tanto su pedagógica, curricular y didáctica, evaluación es un tema casi en exploración.

La crisis general del currículo universitario venezolano es atendida con delicada deconstrucción más adelante; acá precisamos la investigación transcompleja, la transcomplejidad como categoría y transmetodología entresijo una responsabilidad ética del conocer no reduccionista, e inclusiva, a través del “entendimiento de los múltiples niveles de realidad; designa la conjunción de lo simple y disciplinar, lo que atraviesa y trasciende a éstas” (RODRÍGUEZ, 2020a, p.3). Donde *se analiza como objetivo complejo el currículo universitario venezolano como proyecto antropológico para la justicia entre los saberes matemáticos*. La indagación se ubica en la línea de investigación titulada: *Educación Matemática Decolonial Transcompleja (EMDT)*.

El uso de rizomas en la indagación; no es una casualidad, es la profunda transdisciplinariedad que le atribuye concepciones entramadas y conformación de mesetas (RODRÍGUEZ, 2020b) en el discurso del currículo decolonial; es más la misma Educación Matemática Decolonial Transcompleja deviene de formaciones rizomáticas; la denominación de rizoma en la estructura de la investigación, “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, 2019b, p.4).

El rizoma denotación ejemplar de la Biología que describe la complejidad de la vida misma; separa en la disyunción de proyectos hegemónicos, pues debemos ir a la consideración de que “la transgestión de los saberes matemáticos atiende a una subversión transparadigmática, en un proceso inclusivo donde los saberes matemáticos circunscriben los conocimientos científicos de la matemática” (RODRÍGUEZ, 2020b, p, 72).

Para cumplir con el objetivo complejo se usa como transmétodo la deconstrucción rizomática transmoderna, se va primeramente al desmantelamiento de las epistemologías coloniales, a la construcción de transepistemologías como apertura de nuevos espacios que permitan a “los sujetos subalternos “encubiertos” articular sus propias formas de conocimiento, soterrados, desvalorizados u olvidados” (RODRÍGUEZ, 2019a, p.1). Por ello, la creatividad e innovación en el sentido complejo debe ser incorporada con perspectivas de inclusión de los saberes excluidos y las distintas representaciones de como los seres humanos aprendemos a inmersiónados en nuestra

cultura y cotidianidad. Se trata de una justicia curricular de alta envergadura (TORRES, 2011).

Es de hacer notar que con *la deconstrucción como transmétodo 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 antropeítica; deconstruir es descolonizar” (RODRÍGUEZ, 2019a, p.13). Por ello, base del currículo universitario como proyecto antropolítico tienen como requisito onto - epistemológico del conocer la decolonialidad planetaria; para ello debemos des-ligar y re-ligar con precepto de la decolonialidad a fin de debilitar las estructuras obsoletas de los currículos tradicionales.

En de precisar el papel del sujeto investigador; la autora en los transmétodos; acá somos sujetos con voz sonante, en primera persona, víctima del proceso educativo y agente de cambio; contrariamente a la voz pasiva del sujeto investigador en las investigaciones modernistas; el sujeto autor es activo; además sus subjetividades y experiencia en la Educación Matemática aportan sustantivos esenciales; además con la deconstrucción las subjetividad tales como la ecología espiritual como parte de la ecosofía: el arte de habitar en el planeta; intervienen en la dialéctica de la autora con el objeto de investigación y sus deconstrucciones y reconstrucciones y además en un diálogo con las víctimas, personas de la matemática en el aula.

Además la autora declara que inmersionada en la línea de investigación de la presente indagación: *Educación Matemática Decolonial Transcompleja (EMDT)*; el transmétodo en cuestión forma parte de una de sus líneas titulada: transepistemologías de los conocimientos-saberes y transmetodologías transcomplejas; en la que se han realizado investigaciones transmetódicas como las que el recorrido de la investigación, se mencionan.

Mientras que, *la transcomplejidad como categoría y transmetodología entresijo una responsabilidad ética del conocer no reduccionista, e inclusiva, a través del “entendimiento de los múltiples niveles de realidad; designa la conjunción de lo simple y disciplinar, lo que atraviesa y trasciende a éstas”* (RODRÍGUEZ, 2020a, p.3). Esas múltiples realidades de manera innovadora; incisiva va creando formas y maneras otras decoloniales de pensar el saber; entretejidos en el hábitat popular, en la comunidades; el

abrazo de Occidente con el Sur y viceversa; el develar de los patrimonios históricos desde la manera cómo avanzan las civilizaciones; sin exclusiones.

En lo que deviene profundizamos en la crisis del currículo colonial tradicional en las universidades venezolanas. La deconstrucción profundiza de manera compleja tocando escenarios de la compleja situación del país en cuestión.

Rizoma deconstrucción: el currículo colonial tradicional en las Universidades Venezolanas

En lo que sigue se develan deconstruyendo algunas características intrínsecas que el currículo universitario venezolano tiene en los actuales momentos de crisis en todo sentido en Venezuela, la crisis educativa, económica, de valores, del ciudadano, la crisis politiquera. Y el emerger de Universidades gubernamentales que coadyuvan a la crisis de formación con claro propósito alienante que develan las carencias que padecemos; aunado a la crisis de migración de actores de las universidades en general; sin menoscabar el saqueo y destrucción de las instalaciones de los recintos universitarios; aunado a la inflación con salarios ínfimos que llevan a docente universitarios a emigrar, trabajar informalmente en mercados mientras su salud peligra con un seguro social que no asegura ningún aspecto de la salud. Entre tanto, quienes nos jubilamos nuestra jubilación ha ido saqueado con la destrucción de la moneda, la eliminación de ocho (8) ceros (0) que hace una liquidación de jubilación tender a cero; mientras se sigue destruyendo el país.

Se preguntarán: *¿Qué tiene que ver el currículo venezolano con toda la crisis del país? En primer lugar*, quien le escribe sujeto en primera voz, característica del transmétodo, con sus subjetividades es víctima del proceso que describe y declara que no está de acuerdo con violaciones al derecho constitucional, bloqueos, sanciones y muchos menos con golpes de estado; la autora no lidera partidos políticos ni polarizaciones estériles que tanto daño han hecho; más ahora en tiempos de pandemia.

Quien le escribe es una de las profesionales activas en la investigación que ha colaborado junto a excelentes profesionales en la construcción del hacer universitario de este país; vive y padece en Venezuela, le puede hablar con propiedad de como las universidades han sido denigradas y llevadas a su mínima expresión; mientras que en otras casas de estudios las autoridades universitarias permanecen inexistentes viendo de lejos la destrucción; el pueblo ha sido indolente en defender la universidad donde se

educaron sus hijos y el provenir queda a céfalo y de esa manera sigue la ruina del país, que es la catástrofe de sus universidades, de su educación universitaria.

En segundo lugar, ahora les termino de responder la pregunta anterior más cercanamente a los hechos; desde luego que tiene que ver la situación país Venezuela con la imposición con la crisis curricular actual; porque ya contábamos con un currículo universitario que no se despojaba de los ropajes coloniales; ahora el mismo entra en crisis y los currículos que se imponen en las universidades creadas del gobierno actual pregonan descaradamente la ideología politiquera del momento; donde escasea la formación científica, académica seria y de nivel. Venezuela con un currículo aun con rezagos coloniales era el país con educación universitaria gratuita que graduaba profesionales en calidad y cantidad del Sur de la tierra. Con profesionales que ahora con la migración disfrutaban otros países; y en aquel entonces con postgrados donde profesionales de otros países venían normalmente a Venezuela a especializarse.

Recientemente, de la Universidad de Oriente, ubicada en el Oriente venezolano, cubriendo cinco (5) estados, con cinco (5) núcleos y varias extensiones ha sido saqueada, el epistemicidio ha llegado a sus bibliotecas quemadas; situación que ocurre en países en guerra; aquí ha ocurrido donde supuestamente no hay guerra; yo digo que sí; estamos en la guerra por ver quien aporta más a la destrucción del país. En la indagación titulada: *Rasgadas las vestiduras en la Universidad de Oriente República Bolivariana de Venezuela* (LEMUS; VELÁSQUEZ; RODRÍGUEZ, 2020) se afirma que dejamos claro los tres autores de esta investigación, UDISTAS con gallardía, sembradores de amor en su recinto sus medallas en nuestro pecho, “en nuestro sentir la necesidad de ser atendidos por la comunidad nacional e internacional; a los que verdaderamente hace políticas educativas; a los que les duele Venezuela, su gente y han gozado de sus frutos” (LEMUS; VELÁSQUEZ; RODRÍGUEZ, 2020, p.26).

La denuncia en artículo internacional mencionado anteriormente no están invitados a esta convocatoria, para opinar con sus irrisorias excusas, los aberrantes cómplices de este epistemicidio de la Universidad Venezolana y en especial de la Universidad de Oriente (UDO). No buscamos ocupar cargos politiqueros ni intentamos menospreciar labores de gobiernos; los hechos están claros; “las excusas de por qué destrozaron y quemaron los recintos de la UDO son muchas, los peloteos echándose la culpa parecen comiquitas de mal gusto. La historia está escrita y Dios juzga, estamos en sus brazos” (LEMUS; VELÁSQUEZ; RODRÍGUEZ, 2020, p.26). Como pueden ver

Ustedes estimados lectores el dolor aflora ante la destrucción de las universidades del país y con ello la Universidad de Oriente; saqueada la Universidad Central de Venezuela, patrimonio cultural de la humanidad; entre tantas otras.

Por otro lado, *el currículo excluyente como medio para normalizar la colonialidad en plena globalización, deja su huella en un docente reduccionista*, limitado a los conocimientos de la disciplina, acrítico; un individuo ahistórico, cuya vida escolar solo “había tenido sentido en sus primeros niveles, el leer, escribir y contar. En las universidades se enseñaba filosofía e idiomas, pero aisladas de las otras disciplinas. Se pretendía la formación de un ciudadano técnico, exclusivamente para el trabajo” (RODRÍGUEZ, 2017, p.430). Y esa realidad ha permeado los últimos veinte años (20 años de vida universitaria venezolana. En la que es de suponer que la universidad debe devenir con soluciones a las comunidades y allí deben renacer las luce liberadoras, tal como lo dicen sus lemas; por ejemplo: del pueblo venimos y hacia el pueblo vamos en la Universidad de Oriente; la casa que vence las sombras en la Universidad Central de Venezuela. Todo ello se ha quedado rezagado ante profesionales que no hemos dado respuesta en el momento crítico.

7

Uno de los graves problemas que enfrenta el currículo tradicional y su praxis en la educación en general es la exclusión; que muchas veces la disfrazan de inclusiva. *¿Qué afronta la mal llamada inclusión en la modernidad/colonialidad en el currículo venezolano?*, la inclusión emprendida desde “el punto de vista de la modernidad, tiende a comprender la realidad desde dispositivos fijos, estáticos y reduccionistas del fenómeno, sin interrogar las actuaciones de las estructuras educativas” (OCAMPO, 2016, p.141).

Nótese que estas dimensionalidades de exclusión, de la inclusión modernista caracterizan una exclusión generalizada; de manera que hablar de la educación modernista incluyente es una paradoja; “la inclusión, desde el punto de vista de la modernidad, interpreta la realidad de forma parcelada y atomista del problema obviando conocer las particularidades de las estructuras educativas” (CARABALLO; RODRÍGUEZ, 2019, p.121). Entre ellas, el currículo hegemónico modernistas de las universidades venezolanos, y las derivas consecuencias que explicitamos.

En general, *la educación modernista inclusiva de lo excluyente, subsume su esencia en la negación de la propia educación en Venezuela*, a cambio de una instrucción

e imposición de conocimientos acabados, y en la exclusión de grupos como los del Sur, y otros soslayados bajo la supremacía de Europa, el Norte; dignamente la esencia modernista incluye lo excluyente; digo dignamente porque es la esencia de ese proyecto europeo; sólo lo de que allá deviene es válido. Tal es la “práctica de la opresión que denota el currículo oculto y soslayador del proyecto modernista. Tiene una marca antiética secuela de la valoración de políticas antihumanas ancladas en el positivismo” (CARABALLO; RODRÍGUEZ, 2019, p.119).

La antropolítica como forma de soslayar que deja huella antihumana en el ser humano, antes de definir la antropolítica, debemos tomar conciencia que el currículo venezolano no ha conyugado a la formación decolonial necesaria para esta formado en la crisis y aportar a sus soluciones; “el colonialismo ocultó su desaparición con la independencia de las colonias europeas, pero, de hecho, continuó metamorfoseándose en neocolonialismo, imperialismo, dependencia, racismo” (SANTOS, 2020, p.36). Y pese a las reformas curriculares en las Universidades, hace 4 años fue la última; pese a ello seguimos formando para el oficio, para la competencia y la técnica para el mercado globalizador del momento.

8

Es deseable que cualquier ciudadano venezolano tenga la claridad “de una ciudadanía planetaria, de una conciencia cívica planetaria, de una opinión intelectual y científica planetaria, de una opinión política planetaria” (MORÍN; KERN, 1993, p.117). Comenzando su accionar por su propio país, de esa antropolítica nos debemos permear; es urgente “estar conscientes de que como es importante mirar al otro, es más urgente, de eso se trata, de salir de la jaula de la modernidad-postmodernidad-colonialidad y saber que si perecemos en el planeta esta realidad es de todos” (RODRÍGUEZ; PELETEIRO, 2020, p.121), considerar ecosóficamente la condición humana, más aún en estos tiempos. No podemos estar de espaldas a que la afrodescendencia en Venezuela está entre el reconocimiento legal y la negligencia política-social (PINEDA, 2019).

¿Por qué hablo de violencia epistémica en la enseñanza de las universidades venezolanas? Convoco a no olvidar, en general, las consecuencias de la colonialidad del saber, hacer, ser, pensar y existir de la modernidad-postmodernidad-colonialidad; delinearé unas líneas. “¿Puede realmente hablar el individuo subalterno haciendo emerger su voz desde la otra orilla, (...) en la sociedad capitalista, dentro y fuera del circuito de la violencia epistémica de una legislación imperialista y de programa educativo que viene a complementar un texto más temprano?” (SPIVAK, 1998, p.15). De esas realidades

debemos estar hechos; pero sabemos que el sujeto formado con el currículo tradicional en las universidades es resultante en un sujeto subalterno; víctima de la violencia epistémica.

En el devenir de los estudios de violencia epistémica, la investigadora Marisa Belausteguigoitia siguiendo las ideas de Spivak Gayatri Chakravorty, en su artículo: *Descarados y deslenguadas: el cuerpo y la lengua india en los umbrales de la nación*, habla de la violencia epistémica como una forma de invisibilizar al otro, expropiándolo de su posibilidad de representación (BELASTEGUIGOITIA, 2001). De eso se ha tratado de imposiciones de conocimientos acabados; donde el currículo universitario no permea el abrazo de los saberes científicos y los mal denominados soterrados; la violencia epistémica, en ese sentido ocurre la imposición del pensamiento Occidental abismal que separa los saberes como topois comunicables; y la colonialidad emite con su ejercicio de poder lo que se ha de enseñar; lo valido y lo reglamentado.

Vamos a particular el currículo y la matemática en las universidades venezolanas: *¿Cómo ha emergido la crisis curricular y con ello la de la matemática en las Universidades Venezolanas?* “la consolidación del colonialismo como fenómeno social, generando como consecuencia el conocimiento científico-técnico” (CASTRO-GÓMEZ, 2000) ha traído la peor violencia epistémica, el encubrimiento que ciencia alguna jamás allá existido: la matemática; sin importar el hecho que no hay conocimiento sobre la faz de la tierra que no lleve la marca y el aporte de la matemática; comenzando por la bella de creación de Dios desde los procesos matemáticos de todo cuanto habita en el universo: la naturaleza y cuerpo humano fractalica; hasta el desarrollo de cualquier país lleva las teorías matemáticas. Es menester concientizar quienes somos, cual es nuestra responsabilidad ante el mundo actual, ante la región del Sur que reclama de investigadores concientizados y de la con-formación de ciudadano transmoderno (RODRÍGUEZ, 2013); se trata de una transformación emergente.

Ahora: *¿por qué las ciencias han sido usadas como objeto de colonialidad en el currículo venezolano en la matemática?* La matemática y su educación ha sido objeto de opresión y colonización en la invasión a nuestro continente; se presenta erróneamente la Educación Matemática como un sistema determinista. La gravedad de lo determinista, modernista, conocido como fijo, comunicable con por ejemplo, la formación del ciudadano y su función política ante la humanidad; la disciplina Educación Matemática como solitaria en un lago donde la confluencia con las otras disciplinas no se toma en

cuenta. La Educación Matemática ha venido siendo “capaz de operar como un arma secreta del imperialismo occidental” (SKOVSMOSE, 2012, p.270), o como parte de la colonización cultural (D’AMBROSIO, 2005).

Nos preguntamos: *¿a qué elite dominante le conviene ligar lo estricto incambiable de cómo se presentan por ejemplo, los pasos del cálculo con la obediencia sumisa si discernir?, ¿se ha usado la matemática en el aula para ello?*, el gran matemático Georges Léopold Anatole Papy matemático belga quien en este lado del mundo tuvo su marca en la enseñanza, afirma que “aquellos que piensan que el hombre tiene que obedecer y ejecutar pueden preferir al individuo que sabe mecánicamente las reglas de cálculo” (PÉREZ, 1980, p.43). Y ha habido una sumisión en los profesionales del país; del que vemos una opresión generalizada. Y la matemática ha sido usada para imprimir el obedecer como modo de vivir.

En general, en la formación provenientes del aporte curricular en las universidades venezolanas fundadas últimamente es observable en diversos campos laborales, y en los cotidianos la incapacidad mostrada al presentar aún en profesionales la impulsividad, falta de precisión y exactitud en la recopilación de datos cotidianos de su medio de trabajo, definición imprecisa de un problema que se presente, falta de la necesidad de evidencia lógica ante un pensamiento mecánico, impreciso que se muestra en el comunicar, y con ello la falta de precisión al comunicar las respuestas a una determinada contingencia (RODRÍGUEZ, 2017).

El adoctrinamiento curricular en Venezuela continúa, pese a las reformas que se han venido realizando en las universidades tradicionales, “la verdadera cultura venezolana continúa encajonada, atiborrada tanto en los currículos como en la vida diaria, dando preferencia a culturas extranjeras y programas adoptados, alejados de la realidad contextual, de su importancia étnica, entre otros” (RODRÍGUEZ, 2017, p.431). En los últimos tiempos se intenta imponer formación de la cultura Cubana, que respetamos y admiramos; pero debemos estar consciente del respecto a la diversidad, y allí va el respeto por lo que somos como venezolanos portadores de excelencias; que no debemos olvidar que devenimos en formación de la cultura Occidental. En imposiciones el venezolano en las universidades no logra permearse de su verdadera identidad; es adorador y consumidor de lo ajeno y allí hay una violencia epistémica claramente establecida; conveniente a los gobiernos de turno.

Ha habido últimamente un acercamiento a las comunidades al servicio comunitario de las universidades tradicionales, su currículo exige el servicio comunitario en los últimos semestres de los futuros profesionales. Pero ese hecho no es sustentable, es un saludo a la bandera; es un requisito que deja mucho que desear; es un paliativo; los saberes legos, del hábitat popular siguen arrinconados por las universidades en la esquina de los ineptos. Mientras que, en las universidades fundadas en este periodo de gobierno se preparan profesionales con nuevas carreras donde lo municipal reunía; pero los vicios de calidad dejan mucho que desear.

En la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV), por ejemplo, se reconoce en su empírea que el proceso educativo municipalizado se ha quedado encasillado en los docentes y sus viejos paradigmas y vicios de la educación tradicional: el docente se desenvuelve de manera parcelada y unidisciplinaria, se niega a actualizarse a los nuevos cambios que son pocas veces promovidos por la políticas educativas actuales, y con las resistencias se niegan a pensar en nuevas posturas transepistemológicas, *trans significa más allá*, esto es; se niegan a la complejidad de los hechos y lo que el mundo muestra ante las disciplinas que en esta era planetaria la transdisciplinariedad de las ciencias con el abrazo de los saberes, unido a la sistémica manera de pensar pueden dar resultados ejemplares, tal como ha hecho en las ciencias.

Se expresa respecto a la formación en la UBV que:

Ciertamente, una de las características más inéditas de la UBV y la Misión Sucre, frente al resto de las instituciones de educación superior, ha sido esta modalidad de inserción social en cuanto problematiza, entre otras cosas, la desvinculación de la universidad tradicional de la realidad venezolana y de las necesidades de las comunidades-particularmente ante de la entrada en plena vigencia de la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior (2005) y la desterritorialización de la nueva educación superior potencia la inserción social de los proyectos (D' AMARIO, 2009, p.12).

Pero ello, no ha calado lo suficiente como una esencia abrazadora de los saberes e inclusiva de las comunidades. En lo que continúa, se explicita una reconstrucción esperanzadora de la crisis, del currículo universitario venezolano; por ello la deconstrucción rizomática sigue interpelando los territorios temáticos de la crisis y sigue enmarañando la problemática como una tela de araña en proceso reconstructivo de alto nivel transepistemológico; daremos particularidad ahora para cumplir con el objetivo

complejo de estudio al currículo universitario venezolano de la matemática; y la justicia entre los saberes matemáticos.

Rizoma reconstrucción. El currículo universitario venezolano como proyecto antropológico para la justicia entre los saberes matemáticos

La justicia entre los saberes matemáticos alude a la verdadera esencia de lo que es la matemática en la vida de las personas, en su creación y en los aportes a la humanidad. La matemática ciencia legado de la humanidad es trascendencia, desarrollo metacognitivos de alto nivel; pero también deja su marca en los patrimonios históricos de las civilizaciones; y desde estos el patrimonio matemático marca la huella de sus avance. Para hacer justicia a estos saberes hay que minimizar el pensamiento abismal que se ha instaurado entre los saberes legos, del hábitat popular, de las civilizaciones encubiertas *mayas; egipcias, wayuu, kariñas*, entre otras y complejizarlas con la mal denominada matemáticas occidentales que pregonan los saberes científicos de la matemática, los legitimados únicamente ante los dominantes.

Hacer justicia a los saberes matemáticos significa que los currículos se dignen de ser inclusivos, de convocar a tales excelencias y salvaguardar desde sus preceptos y praxis el hacer de una matemática viva, con mente cuerpo y corazón. Desarrollada en el niño y niña en los niveles iniciales con sus procesos dialógicos y que los ayude a pensar profundamente y desarrollarse en armonía en sus vidas sin traumas de la imposición injusta en la vida de esos seres que necesitan ser acogidos como corresponde. Para ello, *las universidades deben formar docentes de matemática de alto nivel humano, transdisciplinar*, conocedor de la complejidad de la matemática; pero también de la complejidad de la condición humana del niño y niña.

Lucen vientos de cambios, mareas que no son ocultas por la arena movediza de las tormentas colonizadoras; *la Educación Matemática Decolonial Transcompleja se concibe para la resistencia que involucra desde un trasfondo dialógico*

Educación en la reflexividad, el asombro, la resistencia y la percepción de las transformaciones sociales, incorporar la teoría compleja, invita a integrar la relación individuo-sociedad-especie, trilogía desde la cual se pueden superar las cegueras educativas y reorganizar el conocimiento (ANDRADE; LEGUIZAMO; VERGARA, 2018, p.495)

Lo decolonial planetario es inclusivo, abre la posibilidad de incluir lo excluido en la modernidad-postmodernidad; eleva y re-significa la Educación Matemática a espacios de entendimiento planetario, más allá de la educación o la matemática; va por ejemplo, a la con-formación del ciudadano (RODRÍGUEZ, 2013). *¿Cómo es ello posible con la Educación Matemática?* Iremos perfilando la respuesta a tan inquietante pregunta, “las matemáticas permiten el desarrollo de una lógica de pensamiento, o de un pensamiento lógico” (PEÑALVA, 2010, p.135), pero: *¿qué ha pasado con el aprendizaje de la matemática en las universidades que no ha calado en ese desarrollo del pensamiento lógico, en muchos profesionales?*

Se ha usado la ciencia mecánicamente con pasos algorítmicos para resolver problemas sin la disertación, sino la memorización mecánica sin la posibilidad de discernir discente-docente de ese pensar lógico; entendiendo y desarrollando niveles de abstracción ascendente del pensamiento: “una matemática secuestrada es objeto de violencia enseñante porque ignora al sujeto aprendiente y niega su capacidad pensante en tanto se atornilla por vía de la imposición y el castigo impidiendo desarrollar el pensamiento autónomo y crítico” (RIVAS, 2016, p.70). Esa violencia continúa pese a los cambios propuestos, pese a las reformas de currículos universitarios sigue preeminencia a los saberes científicos occidentales de la matemática, el desarrollo de competencias y el execrar de los saberes soterrados de la matemática; un pensamiento abismal cada vez más recrudescido; pese algunos avances en Educación Intercultural.

Nos preguntamos *¿Cuáles son los saberes necesarios en el currículo universitario para la justicia de los saberes en la EMDT? ¿Cómo pensar esos saberes buscando construir autonomía de pensamiento y de acción, liberación y praxis?* Queremos hacer notar que la matemática de las civilizaciones encubiertas, el quehacer de nuestros aborígenes es un caldo de cultivo esencial para la enseñanza de la matemática desde el Sur, para una verdadera educación intercultural, que es tema de investigaciones más profundas en la mencionada línea de investigación; la matemática deselitizada, inalcanzable mostrada como quehacer humano, la difusión de diferentes vías, estilos, modos de explicar, comprender, aprender, resolver, “lleva a explorar más allá del entorno inmediato natural y sociocultural; los medios de producción, trabajo y organización social están cargados de altos contenidos matemáticos, aún no descifrados, de una inconmensurable riqueza” (RODRÍGUEZ, 2020c, p.9).

De esta manera, el desarrollo de un currículo adecuado para los pueblos indígenas en el Sur, en el campo de la enseñanza de la matemática, requiere primero de establecer las relaciones históricas entre la realidad indígena y el desarrollo de la matemática que se desea imponer a estos pueblos ahora culturizados por sus propios hermanos (RODRÍGUEZ, 2020b), en la colonización del saber y poder que ha dejado la invasión europea de 1492. La percepción propia de su realidad, sus creencias y costumbres forman patrones de conducta que deben ser estudiados si se desea buscar el modelo de educación adecuado para estos pueblos; de esa manera la Etnomatemática debe dar el viraje a dicha enseñanza es muy posible considerando eso sí, lo valioso de cada cultura de los aborígenes; para ello hay que des-ligar y re-ligar desempolvando los rezagos coloniales que le impiden la liberación ontoepistemológica de la matemática. Cuestión imposible de valorizar en la colonización del saber y del poder (RODRÍGUEZ, 2020b).

La justicia de los saberes desde la EMDT viene de un des-ligar y re-ligar (RODRÍGUEZ, 2019b), sumamente esencial como actividad mental primeramente al mismo tiempo que es praxis desde el currículo profundamente decolonial, complejo y transdisciplinar. Estos procesos deseables son urgentes en la educación, se requiere una auténtica reforma educativa, fundamentada sobre la base de la transformación del “pensamiento con lo cual sería posible articular los diferentes tipos de pensamiento, religar lo que está desunido, fragmentado y que confunde las concepciones y decisiones de los seres humanos, frente a su destino en particular y el destino socioantropológico planetario” (CORREA, 2013, p.112). *Esta reforma educativa de la matemática en las universidades, de sus currículos pasa por la reforma de las mentes, pasa por una reforma de la formación docente; pero también por una “reforma de las políticas educativas soslayadoras, caducadas en la crisis de la humanidad”* (Rodríguez, 2020d, p.182).

Es esencial desmitificar la matemática, la necesidad de que la Educación Matemática en general debe dejarse de ver como un sistema cerrado y que la Educación Universitaria para satisfacer las necesidades de la sociedad; la Venezuela que tanto necesita de procesos y praxis de alto nivel que deben transdisciplinarmente conformar grupos colaborativos debe interrelacionarse permanentemente con los otros sistemas de educación ha de apoyarse mutuamente en “la construcción de los saberes matemáticos profundamente transdisciplinar y complejo que atienda los saberes científicos y soterrados matemáticos en un abrazo y diálogo” (RODRÍGUEZ, 2020b, p.84).

Es así como, la justicia profundamente política de los saberes matemáticos en el currículo universitario, declaran que “habría necesidad de una ciudadanía planetaria, de una conciencia cívica planetaria, de una la opinión intelectual y científica planetaria, de una opinión política planetaria” (MORÍN; KERN, 1993, p.117). Todo *un re-ligar para volver a la esencia de la práctica educativa*, es importante una ecosofía en el accionar del ciudadano para lograr imaginarios en los seres humanos, previendo un modo de estar en el mundo, de percibirlo con los saberes matemáticos.

En ese sentido, actuar con un cambio en las acciones, praxis y conciencia que favorezca la unidad en la vida; para ello el amor y la sensibilidad deben ser el centro del accionar educativo, en pro de la preservación de la unidad de nuestro país, valorizando las culturas execradas, profundizando el conocimiento matemático ecosófico en la búsqueda de una Educación Matemática de excelencia. Es de hacer notar que estas excelencias son los preámbulos para una política planetaria, la antropolítica, que al mismo tiempo dice esencias para la formación de estos acuerdos y la toma de conciencia (RODRÍGUEZ; MIRABAL, 2020).

Es menester que *el currículo que promueve la justicia de los saberes matemáticos debe converger en una gran convocatoria nacional de las universidades venezolanas*; para imprimir y develar en los estudios “analizar que la opresión y la exclusión tienen dimensiones que el pensamiento crítico de raíz eurocéntrico occidental ha ignorado. Una de ellas es la dimensión epistemológica, (...) no es posible una justicia global sin una justicia cognitiva global” (SANTOS, 2010 p. 179). *Esa justicia cognitiva global es hacerla eminentemente formativa y practica en los docentes universitarios* a fin de ir a las comunidades buscando esencialidades para educar a fin de salvaguardar los saberes matemáticos; que allí se pierden en la desmitificación de su valor.

Esta justicia curricular de los saberes matemáticos que promovemos (TORRES, 2011) pensada como el resultado de analizar el currículo de matemática que se diseñó en la última reformar curricular, pone en acción, evalúa e investiga tomando en consideración las necesidades y urgencias de todos la sociedad venezolana; las necesidades formativas para atender los primeros niveles educativos, la educación primaria y secundaria; en un proyecto más amplio de intervención antropolítica y sociopolítica destinada a construir un mundo más humano, justo y democrático en Venezuela.

Desde luego, el develar y salvaguardar los saberes matemáticos encubiertos debe estar cargado de una pedagogía transcompleja; que es decolonial y subversiva; que se estudia en otras investigaciones en la mencionada línea de investigación: Educación Matemática Decolonial Transcompleja; de trata de pedagogías sensibles cuidadosas del saber matemático en su más amplia concepción que no reduccionista, “la emergencia, de la ecología de saberes, temporalidades, reconocimiento, de las transescala y de las productividades” (DI FRANCO; DI FRANCO; SIDERAC, 2019, p.6). Ello converge en una comunidad de saberes en igual grado de importancia y legitimación; bajo la conciencia que no hay práctica social más política que la práctica educativa; que en el caso de la matemática es más liberadora que nunca por la esencia del encubrimiento que hemos venido develando.

En efecto la EMDT develar la realidad de dominación y alienación, y debe preparar un gran campo de acción y planes liberadores para “anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipatoria” (FREIRE, 2000, p.74). Se recomienda así mismo, para la convergencia de los saberes matemáticos en las comunidades se dé un viraje, e insurgencia indisciplinar de la manera modernista de investigar; e ir a transmétodos, profundamente complejo, transdisciplinar y decolonial planetaria; por ejemplo: *la Investigación Acción Participativa Compleja (IAPC)*; esta como transmétodo y así todos los transmétodos; por ir más allá de los métodos colonizadores de la forma de investigar no elitizan las investigaciones en general y en la educación; no, por el contrario las aperturas; las engrandecen con un accionar han aportado a la comunidades por años; los sujetos verdaderamente en acciones humanas y respetando la condición humana siempre son los verdaderos protagonistas de la IAPC (Rodríguez, 2020e); ello es requerido ahora en los saberes matemáticos; haciendo justicia.

Es de hacer notar, que en las investigaciones de los saberes matemáticos con la IAPC se pueden combinar transmétodos como IAPC (RODRÍGUEZ, 2020e), puede accionarse combinada con otros transmétodos, dependiendo las necesidades de las transdisciplinas; por ejemplo: con la deconstrucción como transmétodo, la investigación transdisciplinar crítica, el análisis crítico del discurso o la hermenéutica comprensiva, ecosófica y diatópica que formando indagaciones transmetódicas y que van a complejizar aún más las investigaciones en los saberes matemáticos; y que pertenecen a la línea de investigación de la autora mencionada anteriormente. Para ello, en esa justicia que reclama, en Venezuela se necesitan profesionales, docentes, comunidades, estudiantes

dolientes; que si las políticas educativas reduccionistas aún en plena colonialidad de resisten estas convergencias se unan en la búsqueda de verdaderas acciones libertarias del conocer y hacer de la matemática.

Saber que los cambios más profundos en las universidades venezolanas necesitan tiempo para permear las organizaciones y romper con las disposiciones rigurosamente impuestas desde numerosas esferas de poder; pero saber también que se debe comenzar a anidar procesos de resguarda de las instituciones educativas y con ellos de los saberes que perecen en las mentes; por ello la decolonialidad de las mentes, del hacer ser y estar con las comunidades debe cobrar preeminencia en un des-ligar de dichas estructuras y religar el bien común, la preeminencia por los olvidados, por los problemas actuales de las comunidades; por la re-civilización de la humanidad.

Rizoma final. Conclusiones de apertura

Se ha cumplido con *analizar como objetivo complejo el currículo universitario venezolano como proyecto antropolítico para la justicia entre los saberes matemáticos*. La indagación se ubica en la línea de investigación titulada: Educación Matemática Decolonial Transcompleja (EMDT). Y para ello se usó la deconstrucción como transmétodo rizomático transcomplejo. Dicho transmétodo ha invitado a una justa justicia de salvaguarda de los saberes matemáticos en el currículo venezolano.

Sin duda la justicia de los saberes matemáticos cobra preeminencia por una concepción decolonial, compleja y transdisciplinar del currículo en consonancia con *la línea de investigación: Educación Matemática Decolonial Transcompleja*. Este currículo decolonial debe romper con las barreras de tiempo, ser y espacio para imbricarse en el aula mente social, que es motivo de otras investigaciones en la mencionada línea. El proceso educativo de la matemática así, desde el ser intersubjetivo de sus autores que aprenden en todo momento, con sus subjetividades y vida, rompe las barreras de una escuela en físico, de una aula física; hecho de mirar desde su complejidad, descolonización y ecosofía al proceso de religar es de un exclusivo interés en la vida y rescate-salvaguarda de la verdadera identidad descolonizada de los ciudadanos de Venezuela desde la Educación Universitaria.

En especial referido a esa formación de los ciudadanos; el vivir desde la consciencia y la fe de lo que somos cobra prerrogativa en el rescate de nuestra cultura, de la educación del ciudadano, ser humano en constante transformación y elevación en un proceso de globalización en todos los niveles; que siempre le provocará a seguirse desligando de los mecanismos de injusticia que se promueven desde los ejes opresivos apolíticos de la vida.

Es notorio el hecho de que para construir un *currículo universitario venezolano como proyecto antropolítico para la justicia entre los saberes matemáticos*, los actores de las universidades deben ser ciudadanos con una alta función humana y política; al servicio del ser; decolonizados y con una formación compleja; en la imperiosa tarea de salvaguardar la matemática ante la vida de las personas, su cultura y las civilizaciones soslayadas; para ello; debe haber deselitizado la matemática más llamada Occidental y teniendo ahora la matemática como patrimonio de la humanidad ese apellido: la humanidad; a la que todos puede acceder con sus subjetividades; desmitificada del ejercicio de poder; de la biopolítica; entre otras categorías que son acciones de estudio actualmente en el ardor de la línea de investigación: *Educación Matemática Decolonial Transcompleja*.

Agradezco a mi Padre Dios de amor al que todo le debo y por el cual soy y existo. Y como hablamos de justicia, y la autora venezolana, cristiana toma preeminencia por el amor de Dios ante todo, creyendo en su justicia, que también nos da sabiduría en la justicia de los hombres para quienes somos alumbrados con su amor, en el nombre de Jesucristo mi Salvador declaro su palabra: “y habrá justicia para nosotros si nos cuidamos en observar todos estos mandamientos delante del SEÑOR nuestro Dios, tal como Él nos ha mandado” (Deu 6:25) De la misma manera, que de nuestra tarea de obediencia en nuestro Dios amado “la justicia, [y sólo] la justicia buscarás, para que vivas y poseas la tierra que el SEÑOR tu Dios te da” (Deu 16:20).

Referencias

ANDRADE, José; LEGUIZAMO, Darío; VERGARA, Adriana. Educación para la resistencia, una aproximación desde la complejidad. Revista Kalivando, v.10, n. 2, p.495-508, 2018.

BELASTEGUIGOITIA, Marisa. Descarados y deslenguadas: el cuerpo y la lengua india en los umbrales de la nación. *Debate Feminista*, Freie Universität Berlin, v.24, 2001, p.

230-252, 2001.

CARABALLO, Maritza; RODRÍGUEZ, Milagros Elena. Perspectivas complejas y antropológicas de la Educación Inclusiva Ecosófica. *Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva*, Santiago de Chile, v.3, n.2, p. 117-133, 2019.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". En. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

CORREA, Cecilia. *Currículo transdisciplinar y práctica pedagógica compleja. (Emergencia y religantes de la educación del siglo XXI)*. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar, 2013.

D' AMARIO, Daisy. Cuestiones de la Inclusión Educativa. A propósito de la UBV y Misión Sucre. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, v.15, n.1, p.187-223, 2009.

D'AMBROSIO, Ubiratán. *Etnomatemática. Elo entre as tradições e a modernidades*. Brasil: Autêntica Editora, 2005.

DI FRANCO, Norma; DI FRANCO, Graciela.; SIDERAC, Silvia. El currículum universitario como proyecto político para una mayor justicia entre saberes. *Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas*, Universidad Nacional de La Pampa, v.16, p.1-19, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/an1601>

19

FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Sao Paulo: UNESP, 2000.

LEMUS, José.; VELÁSQUEZ, Andrés; RODRÍGUEZ, Milagros Elena. Rasgadas las vestiduras en la Universidad de Oriente República Bolivariana de Venezuela. *Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática (RevIn)*, Itapetinga, v. 1, e020018, p. 1-27, 2020.

MORÍN Edgar; KERN, Anne Brigitte. *Tierra patria*. Barcelona: Editorial Kairós, 1993.

OCAMPO, Aldo. Gramática de la Educación Inclusiva. Ejes críticos para cartografiar sus condiciones de producción y funcionamiento epistémico. En: *Ideología, Invisibilidad y Dominación. Los imaginarios constitutivos de la discapacidad en Latinoamérica*. Santiago: Ediciones CELEI, 2016.

PÉREZ, Augusto. Las matemáticas modernas: pedagogía, antropología y política. Entrevista a George Papy. *Perfiles Educativos*, México, v.10, p.41-46, 1980.

PEÑALVA ROSALES, Laura. Las matemáticas en el desarrollo de la metacognición. *Polít. cult.*, México, n. 33, p. 135-151, Jan. 2010.

PINEDA, Esther. La afrodescendencia en Venezuela: entre el reconocimiento legal y la negligencia política-social. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, Universidad Nacional de Salta, v. 7, n.1, p.173-188, 2019.

RIVAS, Pedro. *Educación Matemática Inclusiva para la Educación Primaria*.

Historiografía de una experiencia universitaria. Mérida: MID548 rl., 2016.

RODRÍGUEZ, Milagros Elena. La educación matemática en la con-formación del ciudadano. *TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, Maracaibo, v.15, n.2, 2013, p.215 – 230, 2013.

RODRÍGUEZ, Milagros Elena. Currículum, educación y cultura en la formación docente del siglo XXI desde la complejidad. *Revista Educación y Humanismo*, Bogotá, v.19, n.33, p.425-440, 2017. DOI <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2654>

RODRÍGUEZ, Milagros Elena. Deconstrucción: un transmétodo rizomático transcomplejo en la transmodernidad. *Sinergias educativas*, Ecuador, v.4, n.2, p.43-58, 2019a.

RODRÍGUEZ, Milagros Elena. Re-ligar como práctica emergente del pensamiento filosófico transmoderno. *ORINOCO Pensamiento y Praxis*, Ciudad Bolívar, v. 11, p. 13-32, 2019b.

RODRÍGUEZ, Milagros Elena. Matemática-ecosofía: miradas de un acercamiento complejo. *Visión Educativa IUNAES*, Durango, v.14, n.29, p.1-12, 2020^a.

RODRÍGUEZ, Milagros Elena. El pensamiento complejo como propedéutico para la transgestión de los saberes matemáticos. *Revista Electrónica de Conocimientos, Saberes y Prácticas*, Nicaragua, v.3, n.1, p.72-89, 2020b. DOI: <https://doi.org/10.5377/recsp.v3i1.9792>

RODRÍGUEZ, Milagros Elena. Visiones rizomáticas de la enseñanza de la matemática como decolonialidad. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, Chiguagua, v.11, e-836, 2020c. DOI: 10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.836.

RODRÍGUEZ, Milagros Elena. Religar ecosóficamente como urgencia transepistémica en la re-civilización de la humanidad. *Revista Desenvolvimento Social*, Brasil, v. 26, n. 1, p.169-188, 2020d. DOI <https://doi.org/10.46551/issn2179-6807v26n1p169-188>

RODRÍGUEZ, Milagros Elena. La Investigación Acción Participativa Compleja como transmétodo rizomático transcomplejo en la transmodernidad. *Rev. Internacional de Formación de Profesores (RIFP)*, Itapetinga, v. 5, e020026, p. 1-27, 2020e.

RODRÍGUEZ, Milagros Elena; MIRABAL, Mireya. Ecosofía-antropoética: una recivilización de la humanidad. *Telos: revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, Maracaibo, v.22, n.2, p.295-309, 2020. DOI: www.doi.org/10.36390/telos222.04

RODRÍGUEZ, Milagros Elena; PELETEIRO, Isabel. Antropolítica en Venezuela: un cuenco de mendigo, más aún en tiempos de pandemia 2020. *SUMMA. Revista disciplinaria en ciencias económicas y sociales*, Bogotá, v. 2(Especial), p.117-139, 2020. DOI: www.doi.org/10.47666/summa.2.esp.09

SANTOS, Boaventura. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Buenos Aires: Trilce, 2010.

SANTOS, Boaventura *La cruel pedagogía del virus*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires:

CLACSO, 2020.

SKOVSMOSE, Ole. (2012). Investigación, práctica, incertidumbre y responsabilidad. En Paula VALERO y Ole 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.

SPIVAK, Gayatri. ¿Puede hablar el sujeto subalterno? *Orbis Tertius*, Columbia University Press. v.3, n.6, 1998, p.175-235, 1998.

TORRES, Jurjo. *Justicia Curricular: El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata, 2011.