



Ensamblajes de narrativas de la Matemática escolar en la ruralidad: Una exploración del estado del arte

Dumas **Manzano** Franco
Universidad del Cauca
Popayán, Colombia
dmfranco@unicauca.edu.co

Aldo Iván **Parra** Sánchez
Universidad del Cauca
Popayán, Colombia
aldo@unicauca.edu.co

Resumen

Este artículo presenta avances de una investigación doctoral que busca comprender los ensamblajes de narrativas de la Matemática escolar en la configuración de subjetividades en escuelas rurales del macizo colombiano. Desde la política cultural de la Educación Matemática (EM) (Valero et al., 2012) y el tercer espacio de la EM (Parra, 2021), se realiza una revisión del estado del arte, identificando cinco narrativas que vinculan discursos de poder a través de las Matemáticas y la EM. Estos hallazgos permiten problematizar los estudios alrededor de la configuración del sujeto deseado a través de la Educación Matemática, generando posibilidades para reflexionar como estas narrativas son resistidas o transformadas a partir de la agencia de los actores rurales.

Palabras clave: Narrativas sobre Educación Matemática; política cultural de la Educación Matemática; tercer espacio de la Educación Matemática; ruralidad; subjetividades.

Introducción

El estudio aborda el ensamblaje de narrativas —en la escuela rural— en la configuración de subjetividades. La subjetividad se entiende como un proceso donde confluyen múltiples narrativas y que no obedece únicamente a la narrativa oficial que opera a través de dispositivos escolares (Jørgensen, 2014). Para Jørgensen, las narrativas están ligadas al storytelling, un enfoque que se relaciona con la construcción de experiencias y formas como las personas

aparecen en los espacios colectivos. Para Jørgensen, las narrativas no son neutrales, están inmersas en relaciones de poder que influyen en cómo las personas entienden su realidad y configuran lo deseable en una organización. En el ámbito escolar, a través de narrativas, no solo se reproducen discursos oficiales, también resistencias y agenciamientos.

De lo anterior, la investigación busca comprender los ensamblajes de narrativas que configuran subjetividades en la ruralidad campesina del macizo colombiano. Esta configuración se entiende como un proceso que determina y caracteriza lo que existe (Rescher, 1996), atravesado, además, por relaciones de poder y resistencia. El propósito de visibilizar políticas y relaciones de poder que configuran modos de pensar y actuar en la ruralidad conduce al objetivo: Comprender los ensamblajes de narrativas de la Matemática escolar que configuran subjetividades en estudiantes rurales del Macizo Colombiano. Sin embargo, este artículo se enfoca en una revisión del estado de la cuestión, identificando investigaciones que relacionan la Educación Matemática, el poder y la subjetividad en la ruralidad.

Caminando el recorrido: criterios de revisión

Existe un interés creciente por comprender las conexiones entre Educación Matemática, poder y subjetividad, en el marco de lo que Valero, Andrade, & Montecino (2015) denominan “los estudios de la política cultural de las Matemáticas y la Educación Matemática” (p. 10). Esta apuesta agudiza la ruptura de la EM como una educación para las Matemáticas —enseñanza de estructuras formales y neutras—y enfatiza en una educación a través de ellas. Respecto a estos intereses, se construyó un estado del arte a partir de tres etapas: La primera, una exploración de documentos en plataformas académicas —Scopus, SciELO, Web of Science, Dialnet, Redalyc y Springer —a partir de descriptores —EM, ruralidad, subjetividad—unidos en la cadena de búsqueda “mathematics education and (rurality OR rural) and (subjectivity OR subjectivity or subjectification)”, desde el año 2012 al 2022. Se encontraron 63 documentos relevantes procedentes de 12 países, aunque con concentración en Brasil, Estados Unidos y Colombia.

En la segunda fase, se sometió el corpus a una revisión, descartando 23 trabajos que, si bien se relacionaban de manera tangencial, no aportaban en la comprensión del foco central de la investigación. Se eliminaron aquellos centrados en la subjetividad docente —sin relación con procesos de subjetivación desde las Matemáticas—, aquellos que consideraban los procesos de subjetividad de manera general, sin corresponder con las Matemáticas ni la EM; finalmente, aquellos relacionados con aspectos afines con la formación crítica y amparados en la EMC, sin trascender a la dimensión de la política cultural de la EM. Esta depuración arrojó un total de 40 investigaciones pertinentes. Cabe señalar que, por efectos de espacio, este artículo se centrará en las contribuciones más relevantes y representativas de cada categoría identificada.

La lectura de los textos reveló cuatro tendencias: *Discursos que promueven los libros de texto de Matemáticas, discursos oficiales y raciales presentes en los procesos de desarrollo curricular, discursos que se promueven en las prácticas cotidianas del aula de Matemáticas y discursos que se promueven desde el macrocontexto.* Al interior de estas tendencias, emergieron cinco categorías que estructuran el núcleo de este artículo: la culturización a través de la EM, la educación financiera y el mercado laboral, la macropolítica, el género y los roles sociales, y el control y la normalización: Producción de subjetividades dóciles. Un elemento importante es que

solo 5 documentos analizan discursos en textos y políticas que son diseñadas para la población rural en Colombia, lo que muestra el vacío empírico y la necesidad de investigación como la que aquí se presenta. Esta revisión, apoyada en herramientas como ATLAS.ti para la codificación y organización de los datos, permitió, además de mapear el territorio investigado, identificar vacíos y tensiones. A continuación, se profundizan en estas cinco categorías.

Discursos relacionados con la enculturación a través de las Matemáticas y la EM

En los estudios de Chacón-Díaz (2021), se analizan textos escolares de Matemáticas y ciencias. Cuando se aborda la temática de las pirámides, no se hace referencia a egipcios o aztecas, colocando como imagen fenotípica a un hombre y mujer de apariencia blanca que centraliza ideas etnocentristas y evita mencionar otras epistemologías; por ejemplo, se resalta el papel de Pitágoras, desconociendo la influencia de los egipcios, chinos e indios. Esta narrativa, eleva el estatus de validez de una cultura, a la vez que reduce la posibilidad de reivindicación de otras contribuciones científicas. Así, las Matemáticas y la EM reproducen un discurso que proclama, según Hodson (1993, citado por Chacón-Díaz, 2021), que “la única ciencia es la ciencia occidental y las únicas contribuciones valiosas han sido las de los occidentales” (p. 686).

El trabajo de Chacón – Díaz (2021) posiciona la pregunta: ¿bajo qué perspectiva se está enseñando historia de las ciencias y las Matemáticas?, asumiendo, por su parte, una postura crítica frente a los sesgos que se podrían generar, pues quienes ostentan el poder influyen en el contenido científico. La autora menciona que este movimiento de occidentalización de la ciencia a través de libros de texto no solo ocurre en los Estados Unidos; también se da en países como Australia, Canadá, Nueva Zelanda, Corea del Sur, Suecia, Sudáfrica y Portugal.

Por su parte, Valencia (2016), analiza los discursos raciales en Colombia, desde la época colonial, centrándose en la manera como han influenciado la enseñanza de las Matemáticas. Su crítica es concluyente, la raza —lejos de ser neutral—, representa “el instrumento más eficaz de dominación social inventado en los últimos 500 años” (p.11), que ha sido utilizado como instrumento que clasifica y jerarquiza a los seres humanos, posicionando el conocimiento occidental como superior al de pueblos originarios y afrodescendientes (Valencia, 2016, p.11).

En el anterior contexto, las Matemáticas y la EM se constituyeron en dispositivos de culturización al imponer una única forma de conocimiento válido. Esta culturización es notoria en los lineamientos curriculares de Matemáticas, pues su estructura ignora las particularidades de las comunidades. Además, en las prácticas pedagógicas se inscriben imaginarios racistas que caracterizan a los estudiantes indígenas y negros con desempeños bajos en Matemáticas (Valencia, 2016, p.18), encumbrando al hombre blanco como privilegiado de esta ciencia. Adicionalmente, El autor comenta que estos discursos no son exclusivos de la colonia, pues, en Colombia aún permanecen, y que a pesar de que la constitución de 1991 reconoce el carácter pluriétnico y multicultural de la población, son escasos los diseños curriculares que articulan los saberes de las comunidades afrodescendientes e indígenas (Valencia, 2016, p.20).

Junges y Knijnik (2018), a partir de la revisión de la campaña de nacionalización en Brasil (1938-1945), cuyo propósito central era eliminar la autonomía cultural de los inmigrantes, muestran cómo los descendientes alemanes de Rio Grande do Sul fueron subjetivados por

narrativas que los presentaban como superiores. En este escenario, las Matemáticas reforzaron — en la escuela— la supuesta superioridad mediante dos actos. El primero consistía en largas listas de ejercicios, donde la repetición era la clave del éxito, lo que diferenciaba a los descendientes alemanes de la “pereza” atribuida a los brasileños (Junges & Knijnik, 2018, p. 311). En el segundo acto se proponían problemas difíciles, que generaban competencia. Al resolverlos, los estudiantes alemanes eran considerados inteligentes y superiores, mientras que a los brasileños se les calificaba como fracasados. Los profesores impulsaban esta creencia, mencionando que, por la condición étnica, los alemanes tenían que sobresalir en Matemáticas (Junges & Knijnik, 2018, p.313). De esta manera, las prácticas en el aula —usando la capacidad conceptual como indicador—consolidaban la superioridad alemana.

Discursos relacionados con la educación financiera y el mercado laboral: La formación de sujetos útiles o consumidores.

Al analizar el programa de alfabetización rural —escuelas radiofónicas—, Ariza y Bernal (2018), revisaron los problemas de una cartilla de aritmética comercial, que relacionaban aspectos de la vida económica del campesino; estos materiales fueron distribuidos entre 1947 y 1994 en 955 municipios de Colombia, alfabetizando a cerca de 10 millones de campesinos (Ariza y Bernal, 2018). Dentro de los resultados, se demuestra que los problemas estaban orientados a constituir un sujeto rural dependiente de la banca a través de procesos de endeudamiento (Ariza & Bernal, 2018). Los datos evidencian que el 77% de los problemas están relacionados con el consumo de productos financieros, mientras que las situaciones de comercialización y canasta familiar se reducen al 20% de los enunciados, y solo el 3% se enmarcan en la labor propia del campesinado. La cartilla construye la idea que la vida económica se mejora a través de préstamos y, el manejo de otras formas de dinero como cheques, pagarés y letras de cambio (Ariza y Bernal, 2018).

De otra parte, Parra (2017) analiza la configuración de las Matemáticas escolares en Colombia —entre 1845 y 1906— refiriendo dos desplazamientos: El primero, la transición del modo de enseñar heredado del sistema colonial hacia un sistema de enseñanza objetiva de Pestalozzi y; el segundo, relacionado con los contenidos y propósitos de formación, pasando del lema “leer, escribir, contar” hacia la delimitación de diferentes secciones de instrucción (Parra, 2017, p.99). En esta transición, las Matemáticas fueron orientadas hacia la formación y desarrollo del intelecto y la utilidad, participando en la formación de sujetos racionales y prácticos. Estas ideas permitieron que emergiera el lema “ser gobernado por la razón o vivir para la utilidad”, eslogan que se constituiría en referente discursivo sobre el que se organizarían y orientarían las Matemáticas escolares en la consolidación del estado-nación (Parra, 2017, p.102).

Discursos relacionados con la macropolítica.

Toledo et al., (2018), revisa las orientaciones curriculares en escuelas agrícolas de Brasil, en ellas, encuentran que el principio pedagógico de aprendizaje por investigación (PPA) — propuesta central que orienta el currículo—se alinea con agendas neoliberales y corporativas, posicionando a las Matemáticas como condición para la creación y uso de biotecnología. Toledo et al. (2018) mencionan que este principio busca que las zonas rurales de Brasil se acerquen al futuro. El PPA favorecía las empresas de agronegocio, pues, entre los aspectos de interés estaban

el análisis de la eficiencia de los fungicidas, seguridad en la aplicación de pesticidas, uso de nuevas variedades de semillas, entre otros (Toledo, et al., 2018, p5). Adicionalmente, los autores destacan la vigilancia y control que ejercen las empresas sobre los agricultores en función del cultivo, comercialización y consumo de alimentos a partir de semillas transgénicas, cimentando la idea de que el éxito productivo es posible a través del acompañamiento de empresas de agronegocio.

De otro lado, Valero y García (2014), muestran la relación del currículo de Matemáticas con discursos de desarrollo, progreso y competitividad. Las autoras argumentan que, desde la época colonial, la EM —en Colombia— se ha venido alineando con agendas políticas y económicas que han influenciado los documentos oficiales para promover la formación de un sujeto competitivo y moderno. Organismos como la OCDE o el Banco Mundial han orientado el diseño de reformas curriculares (Un ejemplo es la incorporación de los estándares de competencia como referentes de la EM en Colombia) en Matemáticas, con ideas de calidad, eficiencia y competitividad (Valero & García, 2014, pp. 507 - 508).

En el anterior sentido, el currículo de Matemáticas en Colombia se ha constituido en una tecnología política que convierte intereses macroeconómicos en acciones concretas dentro de las aulas urbanas y rurales, configurando un sujeto alineado con procesos de normalización y control. La simbiosis de la EM con los discursos de progreso y modernidad ha conllevado a la naturalización que ser exitoso en esta área es sinónimo de movilidad social y crecimiento económico del país, lo que legitima la exclusión de quienes no alcanzan los estándares, pues, si se establece lo que se debe alcanzar, se genera un opuesto en relación a quienes no lo logran; si lo hacen, son competentes, y ¿Si no lo hacen? (Valero & García, 2014)

En el mismo orden, Valero (2017), hace una revisión de las posiciones de la comunidad de educadores matemáticos en relación con la enseñanza de la disciplina y sus imbricaciones con la democracia, la equidad y la justicia social. Valero hace énfasis en el periodo posterior a la segunda guerra mundial, mostrando cómo el deseo de progreso acrecentó la pretensión de expandir el acceso a mejores cualificaciones en Matemáticas, esto en estrecha relación con discursos macropolíticos que propendían por una visión consustancial de las Matemáticas con el progreso social y económico. Esto permitió la articulación de las Matemáticas como parte central de la educación obligatoria, bajo la presunción de aportar disposiciones mentales y comportamentales para la configuración del nuevo ciudadano (Valero, 2017, p.100 - 101).

A su vez, Sartori y Duarte (2017), analizan cómo las prácticas de enseñanza de las Matemáticas configuran sujetos lúdicos. Desde la EM se apropió el discurso lúdico desde la dificultad disciplinar, lo que conllevó a la idea de que “para aprender matemáticas es necesario despertar el interés del alumno” (Sartori y Duarte, 2017, p.58). Otro discurso generalizado es ver las Matemáticas como “una disciplina atemorizante” (Sartori y Duarte, 2017, p. 64). En consecuencia, se gesta la necesidad de estimular el agrado por medio del desarrollo de actividades lúdicas, las cuales simbolizarían “una herramienta potencial para acercar a niños, jóvenes y adultos, además de despertar el deseo de saber más” (Sartori y Duarte, 2017, p. 63).

Sartori y Duarte (2017) relacionan la configuración del sujeto lúdico con el neoliberalismo. Ellos mencionan que las narrativas que contribuyen en la construcción de un sujeto lúdico en el

aula de clase, están relacionadas con las demandas del raciocinio neoliberal —la capacidad de construir ideas propias, tener un pensamiento independiente, ser una persona activa en la construcción del saber, tener seguridad y autoconfianza—; ahora, si bien estos aspectos pueden ser parte de una subjetividad de tipo crítico, deseable para poner en cuestión el sistema económico-político contemporáneo, al ser puestos irreflexivamente en función de la lógica del mercado y del fortalecimiento de la figura de emprendedor, individualizando las iniciativas y atomizando los procesos sociales, terminan contribuyendo, a la configuración de un sujeto emprendedor alineado con el discurso neoliberal.

Discursos relacionados con inclusión/exclusión, género y roles sociales

En contraposición a los aspectos formales que son valorados para construir sujetos rurales para la tecnociencia y el neoliberalismo, Neto y Silva (2021) ponen en cuestión la neutralidad de las Matemáticas con respecto al género y los roles sociales a partir de la revisión de literatura de 113 libros brasileños. Neto y Silva muestran como los textos de Matemáticas, configuran modos de ser mujer a través de las imágenes y pasajes. Los resultados muestran seis roles de género presentes en los libros: las niñas deben tener cuidado, las niñas deben ser desinteresadas, las niñas deben ser delicadas, las mujeres deben cuidar del tiempo, deben ser organizadas y eficientes, y finalmente, las mujeres deben saber cocinar (Neto y Silva, 2021, p1).

En el mismo sentido, Parise (2021) seleccionó y analizó los tres libros de estadística para la educación secundaria más difundidos en los Estados Unidos. Como resultado, Parise (2021) muestra cómo el contexto más común en el que se involucraban mujeres/niñas era el embarazo, mientras que el contexto común que involucraba a los hombres eran el de los deportes. La autora comenta que los libros de texto analizados orquestaron una narrativa sobre lo que hacen las mujeres y lo que hacen los hombres, reforzando estereotipos e impactando negativamente el autoconcepto de los estudiantes. Además, genera la idea de que la mujer es importante por su estructura biológica de reproducción y no en sus aportes a escenarios distintos, como el deporte.

Otro elemento destacado por Parise (2021), es el uso del lenguaje en la descripción de situaciones que involucran hombres y mujeres, encontrando un sesgo que eleva el estatus masculino en la producción de ciencia. Como ejemplo, la autora comenta que, para referirse a la mujer, se asigna un breve nombramiento sin descripción, como por ejemplo “psicóloga” (énfasis del autor), en contraposición a los hombres que además de una descripción se les otorga títulos como “fundador de la psicología moderna” (énfasis del autor). Estas narrativas otorgan mayor relevancia a la participación masculina, creando, según Parise, una jerarquía sustentada en el sexo, raza o clase. En la misma línea, Sleeter y Grant (2017) analizaron en ocho libros de texto de Matemáticas las representaciones en imágenes de hombres y mujeres, notando que los hombres eran representados en altos cargos y roles profesionales, mientras que las mujeres eran relacionadas con labores de cuidado.

Por otro lado, García (2014) investiga sobre exclusión en el aula de Matemáticas, para ello, hace un análisis de cómo la narrativa de inclusión de las Matemáticas escolares ha ingresado desde reformas curriculares colombianas. García (2014) da a conocer que, si bien hay reconocimiento de las diferencias socioeconómicas y culturales, aún se conserva en el centro del discurso de la inclusión a la Matemática como disciplina científica, propendiendo por la

inclusión de los sujetos desde una formación lógica y de dominio de las estructuras matemáticas. En esta medida, las reformas curriculares en Colombia procesan el relato de la inclusión, haciendo una homologación de la igualdad con la homogeneidad. Esto implica determinar, en la práctica, el tipo de ciudadanos pretendidos y quiénes finalmente se excluyen en esta pretensión (p.212).

Control y la normalización: Producción de subjetividades dóciles

La enseñanza tradicional y la figura de autoridad del profesor configuran subjetividades dóciles, como lo muestra el estudio de Dubbs y Herbel (2021) en su análisis respecto a la vigilancia y su relación con el discurso matemático en las aulas. Dentro de sus hallazgos, muestran que las Matemáticas son vistas como ciencia que requiere silencio y atención; por lo que el ruido y el dialogo entre estudiantes es considerado disruptivo y, por tanto, sancionable, entendiéndose al buen estudiante como un sujeto dócil y obediente que acata las normas. Así mismo, el profesor como figura de autoridad, control y fiscalización, puede acallar a los estudiantes cuando se requiera y, hacer intervenciones para dirigir los procesos de enseñanza. Estas narrativas en el aula de Matemáticas producen sujetos pasivos, obedientes y sin criterio.

Por su parte, Parra (2017) muestra cómo la configuración de las Matemáticas en el periodo comprendido entre 1845 y 1906, no se limita a aspectos epistemológicos de contenido y métodos de enseñanza, sino que están relacionadas con la formación de una conducta alineada con el orden y la exactitud, derivada de la manera como se presentaban los ejercicios en clase; asuntos de orden estético ligados al desarrollo de un espíritu de observación y agrado por lo bello, esto relacionado con la formación de hábitos presentes en las ideas asociadas con la geometría y el dibujo y, finalmente, políticos, relacionados con el cumplimiento de las Leyes del gobierno y las normas consuetudinarias, esto basado en el principio de ser conducido por la razón (p.103).

Conclusiones

El análisis realizado evidencia como las narrativas oficiales —introducidas en políticas, currículos, libros de texto y prácticas pedagógicas— configuran, a través de la Educación Matemática, un sujeto rural pretendido que se alinea con lógicas de occidentalización, mercantiles, competitividad, neoliberalismo, roles de género estereotipado y docilidad. Sin embargo, este análisis muestra un vacío empírico: mientras los estudios se enfocan en comprender qué tipo de subjetividades se promueven desde los discursos oficiales, son pocos los estudios que abordan como los actores escolares —estudiantes, padres de familia, profesores, organizaciones— se posicionan, resisten o resignifican desde sus propias narrativas.

Los discursos identificados no son fijos, ni actúan por imposición. Jørgensen (2017), comenta que los procesos de subjetivación se dan a través de ensamblajes donde coexiste lo prescrito y lo vivido. Investigaciones como las de Valencia (2016) o Junges y Knijnik (2018), exponen a las Matemáticas como herramienta para mantener jerarquías raciales y culturales. Sin embargo, no se muestran las resistencias de los actores. Revelar estos ensamblajes, poniendo la mirada no solo en lo oficial, puede brindar un horizonte para pensar una Educación Matemática—en el macizo colombiano—desde, con y para la ruralidad.

De acuerdo con esta revisión documental, la Educación Matemática, especialmente en el macizo colombiano, es un campo en disputa; pero, es necesario prestar atención a los actores rurales que habitan el tercer espacio de la EM (Parra, 2021) y su papel en esta lucha. El trabajo de campo de esta investigación buscará aportar al respecto, explorando no solo qué sujetos se pretenden desde la visión oficial, sino qué sujetos se configuran en los intersticios del poder que, por su carácter dinamismo permite la participación de otras voces.

Referencias y bibliografía

- Ariza Ardila, J. F., & Bernal Calcetero, J. L. (2018). *El proyecto de alfabetización rural y la cartilla de aritmética comercial: un estudio de los enunciados de problemas*.
- Chacón-Díaz, L. B. (2022). A textbook analysis to uncover the hidden contributors of science and mathematics. *Science & Education*, 31(1), 193-211.
- De Toledo e Toledo, N., Knijnik, G., & Valero, P. (2018). *Mathematics education in the neoliberal and corporate curriculum: the case of Brazilian agricultural high schools*. *Educational Studies in Mathematics*, 99, 73-87.
- Dubbs, C. H., & Herbel-Eisenmann, B. (2021). "Shh!": *Shifting discourse patterns and techniques of surveillance in middle-school mathematics classrooms*. *ZDM—Mathematics Education*, 53(2), 449-460.
- García, G. (2014). La producción de la (in) exclusión, currículo y cultura (s) en el aula de matemáticas. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática Perspectivas Socioculturales de la Educación Matemática*, 7(2), 202-221.
- Jørgensen, K. M. (2017). *Vibrant power, vibrant subjectivities: A storytelling approach to the study of power in education*. *Educação Unisinos*, 21(1), 21-30.
- Jørgensen, K. M., & Klee, N. (2014). *Artisan storytelling and management dispositifs. Critical narrative inquiry: Storytelling, sustainability and power*, 15-33.
- Junges, D. D. L. V., & Knijnik, G. (2018). Matemática Escolar e Processos de Subjetivação na Campanha de Nacionalização no Rio Grande do Sul. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 32(61), 303-321.
- Montecino, A., & Valero, P. (2017). *Mathematics Teachers as Products and Agents: To Be and Not to Be. That's the Point!*. The disorder of mathematics education: Challenging the sociopolitical dimensions of research, 135-152.
- Neto, V. F., & da Silva, M. A. (2021). Gender as a Problem in Maths Textbooks: A Practical Handbook on How to be a Girl/Woman. *Acta Scientiae*, 23(8), 191-221.
- Parra León, G. A. (2017). Matemáticas como saber escolar en Colombia (1845-1906): gobierno, razón y utilidad. *Pedagogía y saberes*, (47), 95-106.
- Parra, A. (2021). Mathematics education, researchers and local communities: A critical encounter in times of pandemic, pareidolia and post-factualism. In D. Kolloche (Ed.), *Exploring new ways to connect: Proceedings of the Eleventh International Mathematics Education and Society Conference* (Vol. 1, pp. 65–80).
- Parise, M. M. (2021). Gender, sex, and heteronormativity in high school statistics textbooks. *Mathematics Education Research Journal*, 33(4), 757-785.
- Rescher, N. (1996). *Metafísica de procesos: una introducción a la filosofía de procesos*. Albany, NY: Prensa de la Universidad Estatal de Nueva York.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.
- Sleeter, C., & Grant, C. (2017). Race, class, gender, and disability in current textbooks. In *The politics of the textbook* (pp. 78–110). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315021089-5>
- Sartori, A. S. T., & Duarte, C. G. (2017). O sujeito lúdico produzido pela/na educação matemática: interlocuções com o neoliberalismo. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 31, 53-69.
- Valero, P., Andrade-Molina, M., & Montecino, A. (2015). Lo político en la educación matemática: de la educación matemática crítica a la política cultural de la educación matemática. *Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa*, 18(3), 7-20.
- Valero, P., Silva, M., & Souza, D. (2019). The curricular-toy, mathematics and the production of gendered subjectivities. In *10th International Mathematics Education and Society Conference* (MES 10), Hyderabad, India, January 28-February 2, 2019. Mathematics Education and Society (MES).
- Valencia, Á. (2016). Discursos raciales históricos y su influencia en las prácticas de enseñanza de las Matemáticas escolares asociadas a ellos. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 9(3), 9-25.