CIENCIA E INTERCULTURALIDAD

Año 18, Vol. 35, No. 2, Julio-Diciembre, 2025
COPYRIGHT © • ISSN 1997-9231 (Print) • ISSN 2223-6260 (Online).
https://doi.org/10.5377/rci.v35i2.23780

La gestión curricular intercultural en la educación superior: fundamentos teóricos, tensiones epistemológicas y desafíos contemporáneos

Intercultural curriculum management in Higher Education: Theoretical foundations, epistemological tensions and contemporary challenges

Letisia Castillo Gómez [1]
Andrea Carrasco Saéz [2]

RESUMEN

La gestión curricular intercultural en la educación superior se configura como un campo emergente que busca responder a los desafíos derivados de la diversidad cultural, lingüística y epistemológica de los contextos educativos contemporáneos. A pesar del creciente desarrollo teórico en torno a la interculturalidad, persiste una brecha significativa entre los enfoques discursivos y su concreción en las prácticas curriculares. En este contexto, el presente artículo tiene como objetivo analizar críticamente los fundamentos teóricos de la gestión curricular intercultural mediante una revisión integrativa de la literatura, con enfoque cualitativo e interpretativo. Para ello, se realizó una búsqueda sistemática en bases de datos académicas como Scopus, Scielo y Google Scholar, seleccionando publicaciones del período 2000–2024. El análisis aborda las principales concepciones del currículo, su evolución teórica y las implicaciones de la gestión curricular en contextos multiculturales. Asimismo, se examinan los principios, dimensiones y modelos de gestión curricular intercultural desde una perspectiva sistémica y contextualizada. Se concluye que la gestión curricular intercultural exige superar enfoques técnico-administrativos e incorporar modelos participativos que promuevan la justicia epistemológica y la pertinencia sociocultural en la educación superior.

1 Máster en Docencia Universitaria. Profesora de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense. Email: letisia.castillo@uraccan.edu.ni. Código ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1585-1049

Master's degree in University Teaching. Professor at the University of the Autonomous Regions of the Nicaraguan Caribbean Coast.

2 Doctora en Educación. Profesora de la Universidad de Chile. Email: ancarrasco@uchile.cl. Código ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3044-5639Doctor of Education.

PhD. in Education. Professor at the University of Chile.

Recibido: 09/09/2025 - Aprobado: 12/12/2025

Castillo Gómez, L., y Carrasco Saéz, A. (2026). La gestión curricular intercultural en la educación superior: fundamentos teóricos, tensiones epistemológicas y desafíos contemporáneos. *Ciencia e Interculturalidad, 35*(2), 60-72. https://doi.org/10.5377/rci.v35i2.23780

Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-NoDerivadas

Palabras clave: Gestión curricular, interculturalidad, educación superior, currículo, diversidad cultural, modelos curriculares

ABSTRACT

Intercultural curriculum management in Higher Education is emerging as a field that seeks to address the challenges arising from the cultural, linguistic, and epistemological diversity of contemporary educational contexts. Despite the growing theoretical development surrounding interculturality, a significant gap persists between discursive approaches and their implementation in curricular practices. In this context, this article aims to critically analyze the theoretical foundations of intercultural curriculum management through an integrative literature review, employing a qualitative and interpretive approach. To this end, a systematic search was conducted in academic databases such as Scopus, SciELO, and Google Scholar, selecting publications from the period 2000–2024. The analysis addresses the main conceptions of curriculum, its theoretical evolution, and the implications of curriculum management in multicultural contexts. Furthermore, the principles, dimensions, and models of intercultural curriculum management are examined from a systemic and contextualized perspective. It is concluded that intercultural curriculum management requires overcoming technical-administrative approaches and incorporating participatory models that promote epistemological justice and sociocultural relevance in higher education.

Keywords: Curriculum management, Interculturality, higher education, curriculum, cultural diversity, curriculum models

I. INTRODUCCIÓN

La educación superior en el siglo XXI enfrenta el desafío de responder a contextos caracterizados por la diversidad cultural, la globalización y la creciente demanda de equidad social. En este escenario, la gestión curricular se posiciona como un elemento estratégico para articular calidad, pertinencia e inclusión en los procesos formativos.

Si bien la interculturalidad ha adquirido relevancia como enfoque orientado al reconocimiento de la pluralidad de saberes, identidades y cosmovisiones, su incorporación en la gestión curricular universitaria continúa siendo limitada. En muchos casos, su presencia permanece en el plano discursivo, sin lograr incidir de manera efectiva en las prácticas educativas (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2022b). Esta situación revela una tensión estructural entre los modelos educativos que declaran principios interculturales y las formas concretas en que se organiza y desarrolla el currículo.

En América Latina, diversas investigaciones han analizado la relación entre interculturalidad y educación superior, particularmente en universidades indígenas, comunitarias e interculturales. Estos estudios evidencian que, aunque se han generado avances en el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística, persisten desafíos relacionados con la incorporación efectiva de saberes locales en los procesos formativos, la participación comunitaria en la toma de decisiones curriculares y el reconocimiento de epistemologías no hegemónicas. Asimismo, se ha señalado que la transformación curricular requiere superar enfoques centrados exclusivamente en la inclusión de contenidos culturales para avanzar hacia modelos institucionales que promuevan el diálogo intercultural y la justicia epistemológica (Walsh, 2009; De Sousa Santos, 2010).

En este sentido, se sostiene en este artículo que la gestión curricular intercultural no puede reducirse a la inclusión de contenidos culturales, sino que implica una transformación profunda de las lógicas de diseño, implementación y evaluación del currículo. A pesar del desarrollo conceptual sobre interculturalidad, la literatura evidencia una limitada articulación entre estos enfoques y modelos operativos de gestión curricular en educación superior, lo que justifica la presente revisión con el objetivo de analizar los fundamentos teóricos de la gestión curricular intercultural en la educación superior, identificando sus principales desafíos y aportes.

II. METODOLOGÍA

El presente artículo se desarrolló mediante una revisión bibliográfica de carácter cualitativo y analítico, orientada a sistematizar y examinar la literatura relevante sobre gestión curricular e interculturalidad en educación superior. Se adoptó una revisión integrativa de la literatura, que permitió analizar y sintetizar investigaciones teóricas y empíricas sobre gestión curricular e interculturalidad. La búsqueda se realizó en bases de datos como Scopus, Scielo y Google Scholar, utilizando combinaciones de palabras clave en español e inglés como: gestión curricular, interculturalidad, currículo, educación superior y modelos curriculares.

Se seleccionaron documentos que cumplieran con los siguientes criterios: publicaciones académicas (libros, artículos científicos e informes internacionales) correspondientes al período 2000–2024, con pertinencia temática en currículo, gestión curricular e interculturalidad, reconocimiento académico de los autores y actualidad, priorizando literatura reciente sin excluir clásicos relevantes.

Además, se incluyeron fuentes de organismos internacionales (UNESCO, OECD), así como autores clave del campo curricular (Tyler, Gimeno Sacristán, Kemmis, Pinar) y de la interculturalidad (Walsh, De Sousa Santos).

La información recopilada fue analizada mediante un enfoque interpretativo, organizándola en categorías temáticas: concepciones de currículo, evolución de la teoría curricular, gestión curricular en educación superior, gestión curricular intercultural y modelos de gestión curricular. Este proceso permitió identificar convergencias, tensiones y vacíos en la literatura revisada.

III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

RESULTADOS

El currículo como categoría compleja

El currículo constituye una categoría central del campo educativo, cuya comprensión ha evolucionado en función de diferentes enfoques teóricos. Desde una perspectiva clásica, el currículo ha sido concebido como un instrumento técnico orientado a la planificación de experiencias de aprendizaje en función de objetivos previamente definidos (Tyler, 1949).

No obstante, esta visión ha sido cuestionada por su carácter instrumental y descontextualizado. En contraste, Gimeno Sacristán (1988) plantea que el currículo es una construcción sociocultural que refleja valores, intereses y relaciones de poder. En esta misma línea, Apple (2004) advierte que el currículo actúa como un dispositivo de selección cultural que legitima determinados saberes y excluye otros.

Desde esta perspectiva, se argumenta que el currículo debe ser entendido como un proceso dinámico y situado, en el que confluyen dimensiones pedagógicas, sociales y políticas, lo cual resulta fundamental para comprender su relación con la interculturalidad.

Evolución de la teoría curricular

Según Tyler (1949), los primeros desarrollos del currículo estuvieron fuertemente influenciados por una racionalidad técnica orientada a la planificación de objetivos y al control de los procesos educativos. Posteriormente, autores como Stenhouse (1984), Gimeno Sacristán (1988) y Kemmis (1988) ampliaron esta visión al incorporar dimensiones prácticas, críticas y sociopolíticas, destacando que el currículo constituye una construcción social situada históricamente y atravesada por relaciones de poder. Esta evolución refleja el tránsito desde enfoques centrados en la eficiencia y la prescripción hacia perspectivas orientadas a la reflexión, la contextualización y la transformación educativa.

En este sentido, Martínez y Pacheco (2023), plantean que el desarrollo del currículo ha estado marcado por distintos momentos de consolidación teórica y práctica,

evidenciando tanto influencias internacionales como aportes contextuales en la configuración del campo curricular. Sin embargo, esta transición no ha implicado necesariamente una transformación efectiva de las prácticas curriculares, lo que evidencia la persistencia del paradigma técnico en la educación superior. En sus orígenes, el currículo se consolidó como una disciplina orientada por el enfoque científico, caracterizada por el predominio de la planificación racional y la definición de objetivos. Posteriormente, nuevas corrientes ampliaron su comprensión hacia dimensiones prácticas y críticas, incorporando la reflexión pedagógica y la transformación social como elementos centrales.

En este contexto, Kemmis (1988), retomando a Habermas (1972), plantea que el currículo puede analizarse desde tres intereses constitutivos del conocimiento:

- **Interés técnico:** orientado al control
- **Interés práctico:** centrado en la comprensión
- **Interés emancipador:** orientado a la transformación

Esta clasificación permite comprender el currículo como producto, práctica y praxis, evidenciando que cada enfoque responde a fundamentos epistemológicos y políticos diferenciados.

Actualmente los enfoques curriculares contemporáneos se caracterizan por integrar la complejidad, la contextualización y la reflexión crítica. En este marco, el currículo se concibe como un campo en permanente reconfiguración (Navas Ríos, 2020). No obstante, una comprensión exclusivamente tipológica resulta insuficiente. El currículo debe analizarse en relación con contextos históricos concretos, atravesados por relaciones de poder y disputas epistemológicas, lo que implica reconocer su carácter político y su papel en la legitimación del conocimiento.

Diseño y desarrollo curricular como dimensiones de la gestión curricular

El currículo se concreta en la práctica educativa a través de procesos de diseño y desarrollo, los cuales constituyen dimensiones fundamentales de la gestión curricular. Desde el enfoque clásico, el diseño curricular se concibe como un proceso racional y secuencial que incluye la definición de objetivos, la selección de contenidos, la organización de experiencias de aprendizaje y la evaluación. Sin embargo, este paradigma ha sido criticado por su carácter lineal y descontextualizado.

En respuesta, emergen enfoques que conciben el currículo como proceso. Stenhouse (1984) plantea que el diseño curricular no debe ser una estructura cerrada, sino una hipótesis abierta que se construye y reconstruye en la práctica. De igual manera, Gimeno Sacristán (1988) y Díaz-Barriga (1990, 2013) destacan la distinción entre

currículo prescrito y currículo en acción, señalando que su desarrollo implica procesos de interpretación y resignificación por parte de los actores educativos.

Asimismo, desde enfoques reconceptualistas, Pinar (2012) plantea que el currículo debe analizarse como una experiencia vivida, en la que el desarrollo curricular no se limita a la implementación de un plan, sino que involucra procesos subjetivos de significación por parte de los sujetos educativos. Esta perspectiva introduce una dimensión hermenéutica que complejiza aún más la relación entre diseño y desarrollo, al considerar que el currículo se construye en la interacción entre las historias personales, los contextos socioculturales y las estructuras institucionales.

Desde enfoques críticos, se reconoce que, tanto el diseño como el desarrollo curricular están atravesados por relaciones de poder que determinan qué conocimientos se legitiman y cuáles son excluidos. En este sentido, el currículo se configura como una práctica política.

En consecuencia, la gestión curricular debe entenderse como un proceso estratégico que articula estas dimensiones, garantizando coherencia entre la planificación y la práctica, así como pertinencia en contextos diversos. En este artículo se sostiene que estas perspectivas evidencian la necesidad de concebir la gestión curricular como un proceso estratégico que articula planificación y práctica, considerando las particularidades de los contextos socioculturales.

Concepciones curriculares

Las concepciones curriculares expresan diferentes perspectivas sobre la educación, el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje. De acuerdo con Tapia *et al*. (2023), entre las principales concepciones curriculares se distinguen las siguientes:

- **Tradicionalista o académica:** centrada en la transmisión de contenidos disciplinarios.
- **Técnica:** orientada a la planificación por objetivos y la eficiencia.
- **Humanista:** enfocada en el desarrollo integral del estudiante.
- **Crítica o sociopolítica:** orientada a la transformación social.
- **Constructivista:** centrada en la construcción activa del conocimiento.
- **Reconceptualista:** que concibe el currículo como experiencia subjetiva y contextualizada.

Esta diversidad evidencia una transición desde enfoques centrados en la transmisión del conocimiento hacia modelos orientados a la comprensión, la participación y la transformación social. En este sentido, se argumenta que las concepciones críticas y reconceptualistas ofrecen un marco más pertinente para abordar la gestión curricular

en contextos interculturales, al reconocer la diversidad epistemológica y la dimensión política del conocimiento.

Gestión curricular en la educación superior

La gestión curricular en la educación superior se entiende como un proceso complejo que articula el diseño, la implementación, la evaluación y la mejora continua del currículo (Aparicio, 2023; Morales *et al*., 2024). No se limita a la organización administrativa, sino que involucra decisiones pedagógicas, organizativas y políticas.

Este enfoque reconoce que el currículo no es un producto estático, sino un proceso dinámico que se redefine en función del contexto social y educativo (UNESCO, 2022a). Permite garantizar la coherencia entre los objetivos formativos, las prácticas de enseñanza y los resultados de aprendizaje.

En la actualidad, la gestión curricular enfrenta desafíos asociados a la globalización, la incorporación de tecnologías, la internacionalización y la necesidad de garantizar calidad y pertinencia educativa. En este marco, se destacan tendencias como la flexibilidad curricular, el enfoque por competencias, el aprendizaje basado en proyectos y la integración de tecnologías digitales. Asimismo, la gestión curricular se vincula estrechamente con los sistemas de aseguramiento de la calidad, en tanto permite monitorear la coherencia entre objetivos formativos, prácticas pedagógicas y resultados de aprendizaje (Márquez y Martínez, 2024).

No obstante, se advierte que muchos de estos enfoques continúan reproduciendo lógicas técnico-administrativas, lo que limita la incorporación efectiva de la interculturalidad.

La gestión curricular intercultural

En contextos multiculturales y multiétnicos, la gestión curricular adquiere una relevancia particular, en tanto debe responder a la diversidad de saberes, identidades y proyectos de vida de los pueblos. En este marco, la interculturalidad se configura como un enfoque que promueve el reconocimiento, la valoración y la articulación de dicha diversidad (Walsh, 2009; De Sousa Santos, 2010).

La gestión curricular intercultural trasciende la incorporación de contenidos culturales en los programas de estudio, implicando una transformación profunda de las lógicas de diseño, implementación y evaluación curricular. Se trata de construir procesos educativos basados en el diálogo de saberes y en la equidad epistemológica (UNESCO, 2022b).

Asimismo, este enfoque requiere la participación activa de los distintos actores educativos, incluyendo comunidades y territorios, en la toma de decisiones curriculares. De este modo, el currículo se convierte en un espacio de construcción colectiva orientado al fortalecimiento de la identidad cultural y al desarrollo social (Wordu, 2024). En este sentido, la gestión curricular intercultural se configura como una práctica orientada a la justicia social y al reconocimiento de la diversidad.

Modelos de gestión curricular intercultural

Los modelos de gestión curricular constituyen marcos institucionales que orientan la organización, implementación y evaluación del currículo. En términos generales, estos modelos pueden clasificarse en enfoques tradicionales, técnico-racionales, sistémicos y participativos (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2020).

En contextos multiculturales y multiétnicos, estos modelos se resignifican al incorporar principios como la pluralidad de saberes, la pertinencia sociocultural y la participación comunitaria. Desde esta perspectiva, la interculturalidad implica reconocer la coexistencia de múltiples formas de conocimiento (Walsh, 2009; De Sousa Santos, 2010). En este contexto, un modelo de gestión curricular intercultural se concibe con carácter emergente y estructura adaptativa que articula el proyecto educativo institucional con las realidades socioculturales del contexto. Por ello, no se limita a incluir contenidos culturales, sino que requiere transformar las estructuras del currículo, promoviendo el diálogo horizontal de saberes y la equidad epistemológica (UNESCO, 2022b).

Estos modelos se desarrollan en múltiples dimensiones, incluyendo la epistemológica, pedagógica, organizacional y sociopolítica, lo que permite comprender el currículo como un proceso integral y contextualizado. Dichos modelos se transforman al incorporar principios como:

- Pertinencia sociocultural
- Participación comunitaria
- Flexibilidad curricular
- Equidad epistemológica (Riad, 2023; UNESCO, 2022b).

No obstante, la literatura evidencia un vacío en la operacionalización de estos modelos en contextos reales. En este sentido, la gestión curricular intercultural puede entenderse como un campo en disputa en el que convergen racionalidades técnicas y críticas, lo que exige avanzar hacia modelos híbridos capaces de articular calidad, pertinencia y justicia epistemológica.

DISCUSIÓN

Los resultados de la revisión evidencian que la gestión curricular intercultural constituye un avance significativo en la comprensión del currículo como un proceso complejo, contextualizado y políticamente situado. Esta perspectiva se distancia de las concepciones tradicionales del currículo centradas en la racionalidad técnica y la planificación por objetivos propuestas por Tyler (1949), y se aproxima a enfoques que entienden el currículo como una construcción sociocultural atravesada por intereses, relaciones de poder y contextos específicos (Gimeno Sacristán, 1988; Apple, 2004).

Una de las principales tensiones identificadas radica en la coexistencia de modelos técnico-administrativos hegemónicos, propios de los sistemas de aseguramiento de la calidad, con enfoques críticos e interculturales. Mientras los primeros privilegian la estandarización, la eficiencia y el control de resultados, los enfoques interculturales demandan procesos flexibles, contextualizados y participativos. Esta situación coincide con los planteamientos de Kemmis (1988), quien sostiene que las prácticas curriculares responden a distintos intereses constitutivos del conocimiento y que las perspectivas técnicas tienden a limitar las posibilidades emancipadoras del currículo. En consecuencia, la incorporación de la interculturalidad supone cuestionar modelos de gestión orientados exclusivamente por criterios de eficiencia y rendimiento.

Asimismo, los hallazgos muestran que la incorporación de la interculturalidad en la educación superior ha sido predominantemente instrumental y discursiva, manifestándose en la inclusión de contenidos culturales sin alterar las estructuras profundas del currículo. Esta situación respalda las críticas formuladas por Walsh (2009), quien advierte que la interculturalidad puede convertirse en una estrategia funcional al sistema dominante cuando no transforma las relaciones de poder que estructuran los procesos educativos. De manera complementaria, De Sousa Santos (2010) señala que las instituciones educativas continúan reproduciendo una «monocultura del saber», mediante la cual ciertos conocimientos son reconocidos como legítimos mientras otros son sistemáticamente invisibilizados.

Desde esta perspectiva, la brecha identificada entre el discurso intercultural y las prácticas curriculares no puede explicarse únicamente como una dificultad de implementación. Tal como argumentan Apple (2004) y Gimeno Sacristán (1988), el currículo constituye un espacio de disputa cultural y política en el que se seleccionan y legitiman determinados conocimientos. Por tanto, la gestión curricular intercultural implica necesariamente revisar los criterios mediante los cuales se organizan los saberes y se construyen los procesos formativos.

Otro aspecto relevante es la limitada operacionalización de los modelos de gestión curricular intercultural. Aunque la literatura reciente destaca principios como la pertinencia sociocultural, la participación comunitaria y la equidad epistemológica

(UNESCO, 2022b; Wordu, 2024), todavía son escasas las propuestas metodológicas que permitan traducir estos principios en procesos concretos de diseño, implementación y evaluación curricular. Esta situación genera una brecha entre el desarrollo conceptual del campo y su aplicación efectiva en las instituciones de educación superior.

No obstante, diversas experiencias desarrolladas en contextos interculturales latinoamericanos muestran que es posible avanzar hacia modelos curriculares más pertinentes cuando se promueven procesos de participación comunitaria, diálogo de saberes y vinculación con los territorios (Walsh, 2009; De Sousa Santos, 2010). Estas experiencias coinciden con la visión de Stenhouse (1984), quien plantea que el currículo debe entenderse como una propuesta abierta y susceptible de reconstrucción permanente a partir de la práctica y de las necesidades de los contextos donde se desarrolla.

En consecuencia, el principal desafío de la gestión curricular intercultural consiste en articular de manera coherente los fundamentos teóricos de la interculturalidad con prácticas institucionales concretas. Esto implica avanzar hacia modelos de gestión que reconozcan la pluralidad epistemológica, fortalezcan la participación de los distintos actores educativos y promuevan formas más democráticas de construcción curricular. De acuerdo con Walsh (2009) y De Sousa Santos (2010), esta transformación requiere trascender la inclusión superficial de contenidos culturales para avanzar hacia procesos orientados a la justicia cognitiva y al diálogo horizontal entre sistemas de conocimiento.

En este sentido, la gestión curricular intercultural trasciende el ámbito estrictamente pedagógico y se configura como un proyecto político y epistemológico que cuestiona las bases sobre las cuales se organiza el conocimiento en la educación superior. Como plantean Apple (2004) y Kemmis (1988), la transformación curricular implica disputar los significados, intereses y relaciones de poder que sustentan las prácticas educativas. Por ello, la gestión curricular intercultural no representa únicamente un desafío técnico, sino una oportunidad para reconfigurar la educación superior desde principios de equidad, reconocimiento y justicia epistemológica.

IV. CONCLUSIONES

A partir del análisis realizado, este estudio contribuye al campo de la gestión curricular intercultural mediante los siguientes aportes teóricos:

- **Reconceptualización de la gestión curricular**: se propone entender la gestión curricular no como un proceso técnico-administrativo, sino como una práctica sociopolítica y epistemológica en la que se disputan sentidos, saberes y formas de conocimiento.
- **Articulación entre teoría curricular crítica e interculturalidad:** el estudio integra aportes de la teoría crítica del currículo con perspectivas de interculturalidad, evidenciando que ambas convergen en la necesidad de cuestionar la neutralidad del conocimiento y promover enfoques emancipadores.
- **Conceptualización de la gestión curricular intercultural como proceso transformador:** se plantea que implica una transformación estructural del currículo que abarca dimensiones epistemológicas, pedagógicas, organizacionales y sociopolíticas, superando visiones reduccionistas centradas en contenidos.
- **Identificación de la brecha epistemológica:** se evidencia que la distancia entre discurso intercultural y práctica curricular responde a tensiones entre epistemologías dominantes y saberes subalternizados.
- **Propuesta de principios orientadores como:**
  - Justicia epistemológica
  - Pertinencia sociocultural
  - Participación comunitaria
  - Flexibilidad curricular
- **Aporte a la agenda investigativa:** se destaca la necesidad de avanzar hacia estudios aplicados que permitan la operacionalización de modelos interculturales en contextos universitarios específicos.

En conjunto, estos aportes posicionan la gestión curricular intercultural como un campo estratégico para la transformación de la educación superior en contextos de diversidad. Asimismo, se recomienda el desarrollo de estudios empíricos que permitan validar y operacionalizar los modelos de gestión curricular intercultural en contextos universitarios específicos, especialmente en instituciones con enfoque comunitario e intercultural.

V. REFERENCIAS

Apple, M. W. (2004). *Ideología y currículo.* Morata.

Aparicio, Y. A. (2023). Innovación educativa y gestión curricular. *Anales de la Real Academia de Doctores, 8*(3), 1–15.

De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder.* Trilce. https://periferiaactiva.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/03/descolonizar-el-saber_final-de-souza-santos.pdf

Díaz Barriga, F. (1990). *Metodología de diseño curricular para educación superior.* Trillas.

Díaz Barriga, F. (2013). *Diseño curricular: Una aproximación desde la perspectiva constructivista*. McGraw-Hill.

Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica.* Morata. https://profejhonny.weebly.com/uploads/2/2/8/1/22818782/el_curr%C3%ADculum_una_reflexi%C3%B3n_sobre_la_pr%C3%A1ctica_libro.pdf

Habermas, J. (1972). *Knowledge and human interests.* Beacon Press. https://hugoribeiro.com.br/area-restrita/Habermas-knowledge-and-human-interests.pdf

Kemmis, S. (1988). *El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Morata. https://www.academia.edu/16423286/El_Curriculum_mas_alla_de_una_teoria_de_la_reproduccion_Kemmis

Martínez, E., y Pacheco, C. (2023). Desarrollo de la disciplina del currículo en México. *Revista Iberoamericana, 14*(27). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672023000200131

Márquez, A. M., y Martínez, R. Á. (2024). Tendencias curriculares contemporáneas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria, 8*(6), 1903–1918. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.14949

Morales, M., Hurtado, C., y Galván, N. (2024). Hacia una formación integral en la gestión curricular de los futuros docentes. *EduSol, 24*(89). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10104521

Navas Ríos, M. E. (2020). *Currículo: Teorías, conceptualización y tendencias.* Ecoe Ediciones.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022a). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022b). *Quality assurance in higher education.* https://www.unesco.org/en/higher-education/quality-assurance

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2020). *Curriculum reform: A literature review.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/d9f676fe-en

Pinar, W. F. (2012). *What is curriculum theory?* Routledge. https://doi.org/10.4324/9781410609793

Riad, J. (2023). Curriculum management in higher education. *Curriculum and Teaching, 38*(2), 37–52. https://doi.org/10.7459/ct/38.2.04

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo.* Morata.

Tapia, S. R., Manobanda, L. I., Acosta, J. L., y Bayas, E. L. (2023). Análisis comparativo de los modelos curriculares: Tradicionalista, enfoque tecnológico, crítico sociopolítico y constructivista sociocrítico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(2), 9333–9356. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.6035

Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Revista Educación y Pedagogía, 21*(55), 25–37. https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf

Wordu, J. A. (2024). Curriculum management system in higher educational institutions: Best practices and challenges. *International Journal of Advanced Research in Multidisciplinary Studies, 4*(1), 319–326. https://alhikmahuniversity.edu.ng/IJARMS/index.php/journal/article/view/264/258