

Capítulo 12

Literacidad algorítmica con perspectiva de género en la formación docente latinoamericana frente a los sesgos de la inteligencia artificial

Carla Fica Chueca

Fica Chueca, C. (2026). Literacidad algorítmica con perspectiva de género en la formación docente latinoamericana frente a los sesgos de la inteligencia artificial. En R. Simbaña Q. (Coord). *Investigación educativa en América Latina. Estudios sobre formación docente, prácticas innovadoras y gobernanza institucional (Volumen III)*. (pp. 269-283). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.468.c975>



Literacidad algorítmica con perspectiva de género en la formación docente latinoamericana frente a los sesgos de la inteligencia artificial

Resumen

docente universitaria frente a la inteligencia artificial en América Latina. Cruza tres campos: la investigación sobre sesgos algorítmicos, la teoría feminista interseccional y decolonial, y el diseño de programas de alfabetización crítica en inteligencia artificial. El texto parte de una pregunta sobre los límites de la competencia técnica como criterio de uso justo y propone la categoría de literacidad algorítmica crítica con perspectiva de género como eje de la discusión. El primer apartado describe el paso de la competencia digital hacia la lectura crítica de los sistemas. El segundo expone los criterios de selección del corpus, el período de referencia (2018-2025) y las categorías de análisis. Las secciones siguientes recorren tres líneas: el lugar de la formación docente en la investigación sobre inteligencia artificial educativa, la evidencia sobre sesgos interseccionales y su traslado a la práctica pedagógica, y la diferencia entre acceso, uso y apropiación de la tecnología. Un apartado aborda la especificidad latinoamericana desde la noción de colonialidad del saber. Otro examina las tensiones entre teoría y práctica en la formación inicial y continua, junto con su vínculo con la gobernanza institucional. El propósito del texto es ordenar un debate disperso y ofrecer un marco conceptual situado. Su interés reside en el enfoque regional y en el cruce de marcos que rara vez dialogan. El capítulo se dirige a la investigación educativa latinoamericana.

Palabras clave: Formación de docentes; Inteligencia artificial; Igualdad de género; Educación superior; Pensamiento crítico.

Introducción

La inteligencia artificial llegó a la universidad disfrazada de actualización técnica. Las instituciones compran plataformas de tutoría, correctores automáticos y asistentes de escritura, y dan por hecho que formar al profesorado consiste en enseñarle a apretar los botones correctos. Este capítulo discute ese punto de partida. La integración pedagógica de estas tecnologías abre preguntas que ningún manual de uso resuelve, y una formación que las esquivo entrena docentes para emplear sistemas cuyos supuestos no están en condiciones de poner en duda. De ahí el enfoque que se adopta aquí: una revisión crítica de la literatura, situada en América Latina, guiada por una pregunta que importa más de lo que parece. ¿Cómo se prepara al profesorado universitario para reconocer los sesgos de estos sistemas, y no solo para manejarlos?

El problema no es abstracto. Los modelos que sostienen las herramientas educativas más extendidas se fabrican en un puñado de contextos del Norte global, mientras quienes los usan en la región forman poblaciones diversas en lo social, lo racial y lo lingüístico. Esa distancia pesa. Los sistemas aprenden de datos que sobrerrepresentan ciertas experiencias y, cuando se despliegan en el aula, devuelven con cara de objetividad las jerarquías del mundo que los produjo (Bender et al., 2021; D'Ignazio & Klein, 2020). La formación docente es, justamente, el lugar donde esa operación puede salir a la luz o pasar de largo sin que nadie la note.

El texto se ubica en el eje de formación docente inicial y continua del volumen, y propone una categoría para ordenar la discusión: la literacidad algorítmica crítica con perspectiva de género. Nombra una capacidad concreta —leer críticamente los sistemas de inteligencia artificial, sus datos, sus supuestos y sus efectos desiguales— desde un marco que no olvida el poder inscrito en la técnica. No hay aquí ni tecnofobia ni entusiasmo de folleto. Hay un interés más modesto y más exigente: entender qué condiciones formativas hacen posible un uso honesto de estas herramientas en universidades latinoamericanas concretas.

De la competencia digital a la literacidad algorítmica crítica

Durante años, la relación del profesorado con la tecnología se pensó como competencia digital: saber elegir, operar e integrar herramientas en la clase. Ese marco rindió frutos. Pero se queda corto cuando las herramientas dejan de ser instrumentos transparentes y empiezan a decidir —calificar, recomendar, predecir— desde modelos que nadie ve por dentro. La investigación sobre literacidad de datos ya marcó el desplazamiento al insistir en que los datos personales son socialmente situados y dependen del contexto, lejos de cualquier registro neutral del mundo (Pangrazio & Selwyn, 2019). Formar en lo técnico sin formar en esa lectura es fabricar usuarios diestros de sistemas que no entienden.

La literacidad en inteligencia artificial ya cuenta con una sistematización útil: el conjunto de competencias que permite a alguien evaluar críticamente estas tecnologías, colaborar con ellas y usarlas sin perder de vista sus límites (Long & Magerko, 2020). El aporte del capítulo es enchufar esa noción a la perspectiva de género y al marco interseccional. La interseccionalidad, nacida en el derecho antidiscriminatorio, demostró algo que conviene no olvidar: los sistemas de opresión no se apilan uno sobre otro, se entrelazan y producen formas de marginación que ningún eje explica por separado (Crenshaw, 1991). Llevado a la inteligencia artificial educativa, el marco cambia la pregunta. Ya no se trata solo de si un sistema funciona, sino de para quién funciona y a costa de quién.

La perspectiva de género suma, además, una exigencia epistemológica difícil de ignorar. El feminismo discutió la objetividad y mostró que las pretensiones de un conocimiento universal y sin cuerpo esconden su propia parcialidad; a cambio, propuso la idea de *conocimiento situado*, esto es, todo saber se produce desde algún lugar, y admitirlo lo vuelve más riguroso, no menos (Haraway, 1988). Los sistemas de inteligencia artificial hacen lo contrario. Se presentan como neutrales mientras incrustan en sus datos los supuestos del contexto que los creó.

A eso se añade la injusticia epistémica, que pone nombre al daño que sufre una persona en su condición de conocedora cuando su testimonio se descarta o cuando le faltan los recursos compartidos para interpretar lo que vive (Fricker, 2007). Un profesorado formado con estas categorías puede ayudar a sus estudiantes a distinguir cuándo un sistema los reconoce como fuentes legítimas de conocimiento y cuándo, en cambio, los silencia.

Decisiones de la revisión

La revisión se construyó con criterios cercanos a los de una revisión sistemática crítica. Se priorizó literatura revisada por pares publicada entre 2018 y 2025, un tramo que no es casual: ahí se produce la entrada masiva de los modelos de lenguaje de gran escala en aplicaciones educativas y se consolida la rendición de cuentas algorítmica como campo de estudio. El corpus se ordenó en tres dominios —las revisiones sobre inteligencia artificial en educación superior, los estudios críticos sobre sesgo algorítmico y los marcos feministas y decoloniales pertinentes para la región. No se buscó exhaustividad estadística, sino densidad conceptual. Se retuvo lo que permite construir y discutir la categoría central del capítulo.

Tres preguntas guiaron el análisis. ¿Qué lugar ocupa la formación docente en la investigación sobre inteligencia artificial educativa? ¿Qué evidencia hay sobre los sesgos interseccionales de estos sistemas y cómo aterrizan en la práctica pedagógica? ¿Y qué reclama una formación situada en América Latina, que no se conforme con copiar marcos hechos para otros contextos? Cada pregunta abre una de las secciones que siguen.

La formación docente como punto ciego de la investigación

El primer hallazgo de la literatura es difícil de matizar. Una revisión sistemática amplia sobre aplicaciones de inteligencia artificial en educación superior encontró tan poca presencia de la mirada docente y de los marcos pedagógicos que tituló su diagnóstico con una pregunta directa: ¿Dónde están los educadores? (Zawacki-Richter et al., 2019). No es un detalle menor. Lo que revela es que el desarrollo de estos sistemas se guió por la eficiencia computacional antes que, por preguntas educativas, y que la voz del profesorado quedó al margen tanto del diseño como de la evaluación de las herramientas que después se le pide adoptar.

Las revisiones posteriores afinan el cuadro sin desmentirlo. Un examen del estado del campo muestra publicaciones que se multiplican y usos que se concentran en la evaluación, la predicción, la tutoría inteligente y la gestión del aprendizaje, casi siempre con el estudiantado de pregrado en el centro (Crompton & Burke, 2023). Otra revisión, esta vez enfocada en el profesorado, documenta que la inteligencia artificial se le ofrece sobre todo como apoyo para planificar, implementar y evaluar, y advierte algo revelador: los propios docentes cumplen tareas poco reconocidas en el desarrollo de estos sistemas, como comprobar si las calificaciones automáticas dan en el clavo (Celik et al., 2022). Lo que falta, una y otra vez, es un tratamiento serio de la formación que prepararía a ese profesorado para una relación crítica con la herramienta.

El vacío tiene historia. El campo de la inteligencia artificial en educación arrastra hilos antiguos y eslabones perdidos que explican su sesgo tecnocéntrico; reconstruir esa trayectoria deja ver cómo las promesas de personalización convivieron durante décadas con una desatención persistente a las condiciones sociales de la enseñanza (Williamson & Eynon, 2020). Conocer esa genealogía también forma. Evita que el profesorado reciba los sistemas actuales como novedades sin pasado y le permite verlos por lo que son: el resultado de decisiones históricas que pudieron tomarse de otro modo.

Sesgos interseccionales y su traducción pedagógica

Aquí la revisión muestra por qué la lectura crítica no es un lujo. La evidencia más citada sobre sesgo viene de un estudio que midió sistemas comerciales de clasificación de género y encontró tasas de error mucho más altas para las mujeres de piel oscura que para los hombres de piel clara, una brecha que ningún eje de análisis por separado logra explicar (Buolamwini & Gebru, 2018). El trabajo examinó reconocimiento facial, cierto. Pero la lógica que destapa —datos de entrenamiento que sobrerrepresentan ciertos cuerpos y ciertas experiencias— opera igual en el procesamiento de lenguaje y en las herramientas que se cuelan en las plataformas educativas.

Con los modelos de lenguaje de gran escala, que hoy sostienen los correctores y los tutores conversacionales más populares, la situación está bien documentada. Estos sistemas reproducen estereotipos de género y raza, distorsionan los sistemas de conocimiento no occidentales, y sus sesgos no son fallos que se arreglen con un retoque superficial: son propiedades de los ecosistemas de datos con los que se entrenan (Bender et al., 2021). La consecuencia pedagógica salta a la vista. Cuando un evaluador automático premia ciertas maneras de razonar y de escribir, o cuando un tutor sugiere ejemplos y contenidos, está metiendo de contrabando supuestos culturales que se hacen pasar por criterios neutrales de calidad.

El feminismo de datos ofrece las palabras precisas para esto. Los datos no hablan solos. Son producto de relaciones de poder que deciden qué se mide, quién mide y para qué, de manera que la neutralidad que estos sistemas se atribuyen no es ausencia de perspectiva, sino la perspectiva dominante institucionalizada como si fuera la única posible (D'Ignazio & Klein, 2020). Para la formación docente, el foco se corre. La pregunta deja de ser únicamente cómo usar bien la herramienta y pasa a incluir otra, más filosófica: qué idea de estudiante exitoso codifica el sistema, y a quién deja afuera.

Del acceso a la apropiación: por qué la competencia técnica no alcanza

Hay una objeción que aparece siempre: todo esto se arregla ampliando el acceso. La investigación sobre desigualdad digital dice que no. El estudio de las brechas de segundo y tercer nivel muestra que, una vez universalizado el acceso físico, las desigualdades que resisten se trasladan a las habilidades, a los usos y, sobre todo, a los beneficios que cada grupo obtiene de verdad de la tecnología (van Deursen & van Dijk, 2019). Repartir dispositivos y conexión no garantiza que las y los estudiantes marginalizados saquen de la inteligencia artificial el mismo provecho que sus pares mejor representados en los datos.

Por eso conviene separar tres cosas: acceso, uso y apropiación. La apropiación crítica supone un profesorado capaz de interrogar las herramientas, anticipar sus efectos desiguales y dirigir su uso hacia fines pedagógicos defendibles. Eso no se aprende por roce ni por costumbre. Pide una formación que combine el dominio técnico con la evaluación de las implicaciones sociales de la tecnología. La literatura crítica sobre el futuro de la inteligencia artificial en educación desmenuza este punto cuando previene contra el entusiasmo que confunde lo que los sistemas hacen con lo que sus vendedores prometen, y cuando recuerda que adoptarlos es una decisión política, con efectos desiguales sobre distintos grupos, no un mero trámite instrumental (Selwyn, 2022).

Llevar esa exigencia al aula de formación pide un marco explícito de competencias. La sistematización de la literacidad en inteligencia artificial ofrece un buen piso, porque precisa qué necesita saber alguien para evaluar críticamente estos sistemas y participar en las decisiones sobre su uso (Long & Magerko, 2020). Falta un paso, y el capítulo lo defiende sin rodeos: sumar a ese marco la pregunta interseccional y de género, para que la lectura crítica no se detenga en cómo funciona el sistema, sino que llegue hasta sus efectos sobre las trayectorias de los grupos históricamente excluidos.

América Latina: colonialidad del saber y formación situada

La tercera línea de la revisión mira la especificidad regional, y lo que encuentra no sorprende del todo. La investigación sobre inteligencia artificial en la educación superior latinoamericana creció, sí, pero se amontona en aplicaciones de predicción del rendimiento, detección del riesgo de deserción y gestión institucional, con poco espacio para la dimensión crítica y para la formación docente (Salas-Pilco & Yang, 2022). El campo regional repite el sesgo tecnocéntrico del campo global, con un agravante: las herramientas llegan importadas, y con ellas viajan sus supuestos.

Para nombrar lo que está en juego, el pensamiento latinoamericano tiene una categoría afilada. La colonialidad del poder y del saber describe la persistencia, mucho después de la independencia formal, de jerarquías coloniales que siguen organizando las relaciones de conocimiento, raza y género, y que disfrazan de universal lo que no pasa de ser una perspectiva particular (Quijano, 2000). Cuando sistemas contruidos dentro de esa lógica se usan como herramientas pedagógicas con estudiantes indígenas, afrodescendientes o mestizos, lo que ocurre no es solo una exclusión técnica. Es la negación histórica de legitimidad epistémica, ahora en formato algorítmico. Una formación docente situada no puede tratar esto como un apéndice. Es el núcleo del asunto.

Pensar la formación desde y para América Latina pide entonces dos movimientos a la vez. Por un lado, darle al profesorado las herramientas conceptuales para detectar los sesgos interseccionales de los sistemas que tiene entre manos. Por otro, tratar los saberes situados de las comunidades estudiantiles como conocimiento válido, y no como ruido que el sistema debe corregir. El feminismo de datos y el pensamiento decolonial se dan la mano en esta apuesta, porque ambos sostienen que todo conocimiento es situado y que la tarea pasa por hacer explícitas las condiciones de su producción (D'Ignazio & Klein, 2020; Haraway, 1988).

Tensiones entre teoría y práctica en la formación inicial y continua

Bajar este marco a la formación docente choca con tensiones viejas conocidas. La primera es la distancia entre teoría y práctica. Una formación que se quede en denunciar los sesgos de la inteligencia artificial, sin ofrecer estrategias concretas de uso, termina en discurso. Una formación puramente instrumental, en cambio, reproduce el problema que dice combatir. La salida no está en elegir un bando. Está en diseñar experiencias donde el análisis crítico se ejerza sobre las mismas herramientas que el profesorado ya usa, de modo que reflexión y práctica se alimenten mutuamente.

La segunda tensión separa formación inicial y formación continua, y no son lo mismo. En la inicial, la literacidad algorítmica crítica puede entrar de forma transversal en la preparación didáctica, antes de que se asienten los hábitos de uso acrítico. En la continua, el terreno es más espinoso: hay que trabajar con docentes que ya incorporaron estas herramientas a su rutina y que pueden leer el análisis crítico como un cuestionamiento a su oficio. Reconocer esa diferencia es la condición para diseñar dispositivos que funcionen en cada caso, y para que la innovación no caiga como una orden de arriba, sino que se construya como capacidad profesional.

La tercera tensión es institucional, y suele quedar en segundo plano. La formación del profesorado no ocurre en el vacío. Ocurre dentro de marcos de política y gestión que definen incentivos, tiempos y reconocimientos. Sin condiciones que valoren la apropiación crítica de la tecnología —y no solo su adopción—, la literacidad algorítmica crítica con perspectiva de género queda librada al voluntarismo de docentes que reman solos. Articular la formación con la gobernanza institucional es, por lo tanto, parte del mismo problema, y enlaza este capítulo con los otros dos ejes del capítulo.

Conclusión

De la revisión se desprenden tres ideas que conviene dejar dichas. La primera: la formación docente fue un punto ciego de la investigación sobre inteligencia artificial en educación superior, también en América Latina, y ese olvido tiene costos pedagógicos concretos. La segunda: los sistemas que median cada vez más la enseñanza cargan sesgos interseccionales que se filtran en la evaluación, la tutoría y la recomendación, de modo que la competencia técnica nunca alcanza para un uso justo. La tercera: una formación situada en la región necesita trenzar la literacidad algorítmica crítica con la perspectiva de género, el marco interseccional y el pensamiento decolonial, en vez de importar marcos pensados para otros contextos.

La categoría que propone el capítulo no deshace por sí sola estas tensiones, pero sirve para ordenarlas. Su desarrollo empírico —diseñar y validar dispositivos formativos que la pongan en marcha— queda como agenda abierta para la investigación educativa latinoamericana, y este texto aspira a contribuir a delimitarla. Pensar la inteligencia artificial desde y para la región no es rechazar la tecnología. Es formar a un profesorado capaz de leer con ojo crítico las herramientas que, quieran o no, organizan cada día más la vida académica de sus estudiantes.

Referencias

- Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A., & Shmitchell, S. (2021). On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big? In *Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency* (pp. 610–623). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>
- Buolamwini, J., & Gebru, T. (2018). Gender shades: Intersectional accuracy disparities in commercial gender classification. *Proceedings of Machine Learning Research*, 81, 77–91.
- Celik, I., Dindar, M., Muukkonen, H., & Järvelä, S. (2022). The promises and challenges of artificial intelligence for teachers: A systematic review of research. *TechTrends*, 66(4), 616–630. <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00715-y>
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- Crompton, H., & Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: The state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8>
- D'Ignazio, C., & Klein, L. F. (2020). *Data feminism*. The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/11805.001.0001>
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198237907.001.0001>
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Long, D., & Magerko, B. (2020). What is AI literacy? Competencies and design considerations. In *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1–16). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3313831.3376727>

- Pangrazio, L., & Selwyn, N. (2019). 'Personal data literacies': A critical literacies approach to enhancing understandings of personal digital data. *New Media & Society*, 21(2), 419–437. <https://doi.org/10.1177/1461444818799523>
- Quijano, A. (2000). Coloniality of power and Eurocentrism in Latin America. *International Sociology*, 15(2), 215–232. <https://doi.org/10.1177/0268580900015002005>
- Salas-Pilco, S. Z., & Yang, Y. (2022). Artificial intelligence applications in Latin American higher education: A systematic review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00326-w>
- Selwyn, N. (2022). The future of AI and education: Some cautionary notes. *European Journal of Education*, 57(4), 620–631. <https://doi.org/10.1111/ejed.12532>
- van Deursen, A. J. A. M., & van Dijk, J. A. G. M. (2019). The first-level digital divide shifts from inequalities in physical access to inequalities in material access. *New Media & Society*, 21(2), 354–375. <https://doi.org/10.1177/1461444818797082>
- Williamson, B., & Eynon, R. (2020). Historical threads, missing links, and future directions in AI in education. *Learning, Media and Technology*, 45(3), 223–235. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1798995>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

Carla Fica Chueca

Universidad de Málaga | Málaga | España

<https://orcid.org/0009-0001-1069-4398>

carlaficachueca@uma.es

Carla.fica.ch@gmail.com

Investigadora en formación doctoral en el campo de la educación, con énfasis en inteligencia artificial educativa, perspectiva feminista interseccional y justicia epistémica. Su trabajo cruza los estudios críticos de la tecnología con la pedagogía crítica y el pensamiento decolonial latinoamericano.

Algorithmic Literacy with a Gender Perspective in Latin American Teacher Education Facing Artificial Intelligence Biases

Abstract

This chapter offers a critical review of the literature on university teacher education in the face of artificial intelligence in Latin America. It draws together three fields that rarely speak to one another: research on algorithmic bias, intersectional and decolonial feminist theory, and the design of critical artificial intelligence literacy programmes. The text opens with a question about the limits of technical proficiency as a measure of fair use, and it puts forward the notion of critical algorithmic literacy with a gender perspective as the organising thread of the discussion. The opening section traces the shift from digital competence toward a critical reading of these systems, describing why the older framework falls short once tools begin to grade, recommend, and predict. The second section sets out how the corpus was selected, the reference period (2018–2025), and the categories that guided the analysis. The sections that follow move through three lines of inquiry. The first concerns the place of teacher education within research on educational artificial intelligence. The second presents the evidence on intersectional bias in these systems and how that bias carries over into assessment, tutoring, and adaptive learning. The third draws a distinction between access to, use of, and genuine appropriation of technology. A further section addresses the Latin American specificity of the problem through the idea of the coloniality of knowledge, describing how imported tools travel with the assumptions of the contexts that produced them. Another section examines the tensions between theory and practice across initial and continuing teacher education, together with their link to institutional governance. The purpose of the text is to bring order to a scattered debate and to set out a situated conceptual framework rather than to import models built elsewhere. Its interest lies in the regional focus and in the meeting of frameworks that seldom converge. The chapter is addressed to scholars in Latin American educational research and to those who design teacher education for a critical relationship with artificial intelligence.

Keywords: Teacher education; Artificial intelligence; Gender equality; Higher education; Critical thinking.

Letramento Algorítmico com Perspectiva de Gênero na Formação Docente Latino-Americana Frente aos Vieses da Inteligência Artificial

Resumo

O capítulo apresenta uma revisão crítica da literatura sobre a formação docente universitária frente à inteligência artificial na América Latina. Cruza três campos: a pesquisa sobre vieses algorítmicos, a teoria feminista interseccional e decolonial, e o design de programas de letramento crítico em inteligência artificial. O texto parte de uma pergunta sobre os limites da competência técnica como critério de uso justo e propõe a categoria de letramento algorítmico crítico com perspectiva de gênero como eixo da discussão. A primeira seção descreve a passagem da competência digital para a leitura crítica dos sistemas. A segunda apresenta os critérios de seleção do corpus, o período de referência (2018–2025) e as categorias de análise. As seções seguintes percorrem três linhas: o lugar da formação docente na pesquisa sobre inteligência artificial educacional, a evidência sobre vieses interseccionais e sua transferência para a prática pedagógica, e a diferença entre acesso, uso e apropriação da tecnologia. Uma seção aborda a especificidade latino-americana a partir da noção de colonialidade do saber. Outra examina as tensões entre teoria e prática na formação inicial e continuada, juntamente com seu vínculo com a governança institucional. O propósito do texto é organizar um debate disperso e oferecer um marco conceitual situado. Seu interesse reside na abordagem regional e no cruzamento de marcos que raramente dialogam. O capítulo se dirige à pesquisa educacional latino-americana.

Palavras-chave: Formação de professores; Inteligência artificial; Igualdade de gênero; Educação superior; Pensamento crítico.