Sage Sphere in Artificial Intelligence

ISSN: 3103-1307

Vol. 4 Núm. 1 (2026)

SSAI -Vol.4. N1. 015

Inteligencia artificial y estrategias sociocomunitarias para la resolución de conflictos en contextos educativos

Artificial intelligence and socio community strategies for conflict resolution in educational contexts

Autores:
Efraín Ramírez de la Cruz
Dirección Distrital de Educación El Alto 1, El Alto, Bolivia
efrainramirezd3@gmail.com
https://orcid.org/0009-0000-3151-327X

Autor de correspondencia: *Efraín Ramírez de la Cruz,* efrainramirezd3@gmail.com

Enviado: 21-03-2026 **Revisado:** 06-10-2026
Aceptado: 12-11-2026 **Publicado:** 13-11-2026

Cómo citar este artículo:
Ramírez de la Cruz, E. (2026). Artificial intelligence and socio community strategies for conflict resolution in educational contexts. *Sage Sphere in Artificial Intelligence*, *4*(1), 1-20. https://doi.org/10.63688/1q8jgf87

© 2026; Los autores. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido bajo los términos de una licencia Creative Commons (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0) que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que la obra original sea correctamente citada.

ISSN: 3103-1307

Vol. 4 Núm. 1 (2026)

RESUMEN

El objetivo fue analizar cómo las estrategias sociocomunitarias de participación y mediación contribuyen a la resolución de conflictos escolares y determinar criterios pedagógicos para incorporar la inteligencia artificial (IA) como apoyo complementario. Se desarrolló un estudio de caso cualitativo, interpretativo y participativo en una unidad educativa de El Alto, Bolivia. La experiencia comprendió diagnóstico de convivencia, círculos de reflexión, entrevistas, observación participante, análisis temático y construcción colectiva de un Protocolo de Resolución Dialógica de Conflictos. Los hallazgos se organizaron en cinco ejes: resignificación del conflicto, ampliación de espacios de diálogo, corresponsabilidad, pertinencia cultural y transformación del rol docente. Sobre esa base se formuló una extensión propositiva del protocolo que contempla usos supervisados de IA para elaborar materiales preventivos, preparar preguntas de mediación, sistematizar acuerdos anonimizados y apoyar su seguimiento. La propuesta preserva los principios de ayni, minka, consenso e interculturalidad y establece límites de privacidad, transparencia y decisión humana. Se concluye que la IA puede considerarse un recurso auxiliar para organizar la información y fortalecer capacidades de mediación, pero no sustituye la escucha comunitaria ni la responsabilidad institucional. El aporte del estudio consiste en articular hallazgos de una experiencia situada con criterios de integración tecnológica ética, sin atribuir eficacia empírica a herramientas no evaluadas.

Palabras clave: inteligencia artificial; convivencia escolar; resolución de conflictos; educación sociocomunitaria; mediación escolar.

ABSTRACT

This study aimed to analyze how socio-community strategies based on participation and mediation contribute to the resolution of school conflicts and to identify pedagogical criteria for integrating artificial intelligence (AI) as a complementary resource. A qualitative, interpretive, and participatory case study was conducted in a school in El Alto, Bolivia. The experience combined a school coexistence diagnosis, reflection circles, interviews, participant observation, thematic analysis, and the collective development of a Dialogical Conflict Resolution Protocol. Five themes emerged: reframing conflict as a relational issue, expanding dialogue opportunities, shared responsibility, cultural relevance, and changes in the role of teachers. Drawing on these findings, an AI-assisted extension of the protocol was outlined as a proposal, including supervised support for creating preventive materials, preparing mediation questions, organizing anonymized agreements, and monitoring commitments. The proposal retains the values of reciprocity, collective work, consensus, and intercultural dialogue while establishing safeguards for privacy, transparency, and human decision-making. The analysis suggests that AI may support information organization and mediation planning but cannot replace community listening or institutional accountability. The study contributes a context-sensitive framework that connects empirical insights from school coexistence with ethical criteria for educational technology integration. It does not claim empirical effectiveness for AI tools that were not tested in the case.

Keywords: artificial intelligence; school coexistence; conflict resolution; socio-community education; school mediation.

Doi: https://doi.org/10.63688/1q8jgf87

ISSN: 3103-1307
Vol. 4 Núm. 1 (2026)

1. INTRODUCCIÓN

La convivencia escolar constituye una dimensión central de la calidad educativa porque las relaciones cotidianas entre estudiantes, docentes, familias y equipos directivos configuran las condiciones en las que se enseña y se aprende. La escuela es, además, un espacio en el que se disputan sentidos de autoridad, justicia y pertenencia. Los desacuerdos no representan necesariamente un fracaso institucional; pueden revelar tensiones comunicativas, diferencias de expectativas o situaciones de desigualdad que requieren una respuesta pedagógica. Cuando la administración reduce tales situaciones a faltas individuales, la sanción tiende a desplazar la comprensión de los vínculos afectados y puede debilitar la confianza entre los integrantes de la comunidad (McCluskey et al., 2008; UNESCO, 2019).

La gestión de la disciplina suele apoyarse en reglamentos, informes y atribuciones jerárquicas que resultan necesarios para ordenar la vida institucional, pero insuficientes cuando se emplean como único recurso. Una medida correctiva puede detener una conducta, sin transformar las condiciones que favorecieron su aparición. Las prácticas restaurativas ofrecen otra perspectiva: proponen identificar el daño, escuchar a quienes resultaron afectados, reconocer responsabilidades y construir compromisos verificables para recomponer relaciones, sin renunciar a las obligaciones de protección y a los procedimientos institucionales correspondientes (Zehr, 2002; Gregory et al., 2016).

Desde una pedagogía dialógica, Freire (1970, 1996) sitúa el reconocimiento de la palabra de los sujetos como una condición de la formación crítica. El diálogo no elimina las asimetrías de la organización escolar, pero permite revisar cómo se ejerce la autoridad y abrir oportunidades para que estudiantes y familias participen en decisiones que les conciernen. Lederach (2003) distingue, asimismo, entre resolver episodios concretos y transformar las relaciones y estructuras que sostienen conflictos recurrentes. Esta distinción aporta un fundamento para pasar de la reacción disciplinaria a la construcción de capacidades institucionales de mediación.

En Bolivia, el enfoque adquiere una dimensión cultural particular. La Ley de la Educación N.º 070, «Avelino Siñani–Elizardo Pérez», reconoce la educación intracultural, intercultural y plurilingüe, así como la participación de la comunidad en los procesos educativos (Estado Plurinacional de Bolivia, 2010). En este horizonte, la convivencia no se comprende

Doi: https://doi.org/10.63688/1q8jgf87

ISSN: 3103-1307
Vol. 4 Núm. 1 (2026)

únicamente como cumplimiento individual de normas, sino también como práctica de corresponsabilidad. Los principios de ayni, asociados con la reciprocidad, y minka, vinculados con el trabajo colectivo, ofrecen referencias éticas para interpretar responsabilidades compartidas en los espacios escolares (Estermann, 2006).

Incorporar estos referentes exige evitar una apropiación meramente decorativa de los saberes andinos. La interculturalidad crítica implica revisar las relaciones de poder que definen qué conocimientos son legítimos y quiénes pueden participar en la toma de decisiones (Walsh, 2009, 2017). La propuesta se vincula con la pedagogía culturalmente relevante de Ladson-Billings (1995) y con la pedagogía culturalmente sostenedora de Paris (2012), que subrayan la importancia de reconocer las prácticas y expresiones de las comunidades sin reducirlas a elementos folclóricos. En una ciudad pluricultural como El Alto, esta perspectiva permite examinar la relación entre las normas escolares y las formas locales de cooperación, deliberación y reparación.

La aparición de sistemas de inteligencia artificial capaces de generar textos, organizar información y ofrecer retroalimentación introduce nuevas posibilidades en la gestión educativa. En el ámbito de la convivencia, estos recursos podrían apoyar la preparación de materiales sobre comunicación no violenta, el diseño de actividades de reflexión o la organización de compromisos institucionales. Sin embargo, la posibilidad técnica no constituye por sí sola una mejora pedagógica. La calidad de cualquier integración depende de que exista una finalidad educativa explícita, supervisión docente y comprensión crítica de los resultados generados por la herramienta (Celik, 2023; Miao & Cukurova, 2024).

Las aplicaciones de IA incorporan riesgos que adquieren especial relevancia cuando se trabaja con conflictos entre estudiantes, familias y docentes. Los relatos de una situación pueden contener información privada, versiones contradictorias, relaciones de poder y expresiones lingüísticas culturalmente situadas. Utilizar sistemas automatizados para clasificar personas, asignar culpabilidades o determinar sanciones podría generar decisiones injustas y debilitar la confianza. Akgun y Greenhow (2022) destacan la importancia de atender los riesgos éticos de la IA en la educación escolar; UNESCO (2021) y Miao y Holmes (2023) proponen conservar la agencia humana y la protección de datos como condiciones fundamentales.

Doi: https://doi.org/10.63688/1q8jgf87

En los contextos sociocomunitarios, una innovación tecnológica requiere además examinar quién decide cómo se usa, qué conocimientos organiza y qué valores privilegia. El principio de ayni, entendido como reciprocidad, y la minka, asociada con el trabajo colectivo, no pueden traducirse a simples etiquetas o reglas automáticas. Su relevancia se expresa en la distribución de la palabra, la construcción de acuerdos y la valoración de diversas formas de comprender el conflicto. Por ello, una aproximación intercultural a la IA debe subordinar las funciones técnicas a procesos deliberativos que mantengan la pluralidad lingüística, cultural y comunitaria (Walsh, 2009, 2017; Miao & Cukurova, 2024).

La investigación se situó en una unidad educativa de El Alto, Bolivia, en la que la comunidad participó en la revisión de prácticas de convivencia y en la elaboración de procedimientos dialógicos de resolución de conflictos. El problema central se relacionó con la tensión entre respuestas administrativas enfocadas en la infracción y mecanismos pedagógicos centrados en la escucha, la reparación y la corresponsabilidad. A partir de esa experiencia, la discusión sobre IA se planteó como una extensión analítica de las necesidades organizativas identificadas, sin desplazar las prácticas comunitarias que constituyen el objeto empírico del estudio.

El objetivo general fue analizar la contribución de las estrategias sociocomunitarias a la resolución de conflictos en un contexto educativo y establecer criterios para articularlas con recursos de inteligencia artificial desde una perspectiva ética e intercultural. De manera específica, se buscó caracterizar las tensiones de convivencia, interpretar las prácticas de diálogo y mediación, describir los componentes del Protocolo de Resolución Dialógica de Conflictos (PRDC) y proponer puntos de apoyo tecnológico acordes con la autonomía de la comunidad educativa y la protección de derechos.

2. METODOLOGÍA

Se adoptó un enfoque cualitativo, de orientación interpretativa y participativa, con diseño de estudio de caso. La unidad de análisis fue la gestión de conflictos escolares en una unidad educativa de El Alto, Bolivia. Este diseño permitió comprender los significados y las prácticas que estructuran la convivencia en un contexto organizativo y cultural específico, de acuerdo con la lógica metodológica del estudio de caso (Yin, 2018). La perspectiva

tecnológica se incorporó en la sistematización y discusión de los hallazgos, como dimensión propositiva vinculada con necesidades pedagógicas identificadas durante el proceso.

Los actores considerados comprendieron estudiantes, docentes, personal administrativo, madres y padres de familia y representantes comunitarios vinculados con la dinámica institucional. La aproximación a estas voces tuvo un sentido intencional y participativo: se privilegiaron perspectivas relacionadas con experiencias de convivencia, decisiones escolares y situaciones de desacuerdo. El interés analítico se dirigió a contrastar significados entre los distintos roles, en lugar de establecer estimaciones estadísticas de frecuencia o representatividad poblacional.

La producción de información articuló círculos de reflexión, entrevistas en profundidad, observación participante de interacciones y reuniones escolares, y consulta de registros institucionales sobre convivencia. Los círculos de reflexión funcionaron como espacios de intercambio para reconocer experiencias y proponer soluciones. Las entrevistas permitieron profundizar en las percepciones de actores vinculados con la gestión cotidiana. La observación se orientó a los modos de comunicación, la intervención de las autoridades y las oportunidades de participación, mientras que la revisión documental aportó antecedentes de los procedimientos administrativos utilizados.

El procedimiento se desarrolló en cuatro fases. La primera correspondió al diagnóstico participativo de tensiones recurrentes y respuestas administrativas. La segunda comprendió la escucha de actores escolares mediante entrevistas, círculos de reflexión y observación participante. La tercera consistió en la codificación e interpretación temática de experiencias y documentos. La cuarta articuló la construcción y aplicación del PRDC, mediante actas dialógicas, mecanismos de mediación y seguimiento de compromisos. La formulación de criterios de integración de IA fue una labor posterior de análisis y discusión del protocolo, no una intervención tecnológica sobre los participantes.

El tratamiento analítico se apoyó en una lectura temática inductiva de los materiales producidos. Se identificaron unidades de significado vinculadas con situaciones de conflicto, formas de intervención, experiencias de escucha, acuerdos y cambios en la participación. Posteriormente, estas unidades se agruparon por afinidad conceptual y se contrastaron con los componentes del protocolo. Se siguió la lógica general del análisis temático descrita por Braun y Clarke (2006): familiarización con la información, codificación, búsqueda

y revisión de temas y elaboración de una interpretación integrada. El resultado se expone mediante categorías y situaciones institucionales agregadas, sin atribuir expresiones individuales a personas identificables.

La interpretación distinguió tres planos: las prácticas administrativas de tratamiento de incidentes, las experiencias relacionales descritas por la comunidad y los dispositivos organizativos creados durante el proceso. Esta diferenciación evitó reducir la transformación a un solo indicador disciplinario. La lectura de los registros de convivencia se utilizó como recurso contextual y se complementó con la información cualitativa, puesto que una variación en el número de incidentes formalizados puede depender también de modificaciones en las formas de registro, denuncia y derivación.

El protocolo se examinó como un producto de intervención institucional, atendiendo a la secuencia de acogida del conflicto, escucha de las partes, mediación, elaboración de acuerdos y seguimiento. Desde el punto de vista pedagógico se consideraron criterios de voluntariedad del diálogo, respeto, reparación y responsabilidad compartida. La mediación se concibió como un recurso complementario y no sustitutivo de los mecanismos de protección aplicables a situaciones de violencia grave, abuso o vulneración de derechos.

Para la articulación entre las categorías empíricas y la IA se aplicó una matriz de correspondencia conceptual. En una columna se identificaron necesidades observadas: escucha, claridad comunicativa, registro, mediación y seguimiento. En otra se delimitaron funciones técnicas potenciales, como preparación de materiales, generación de preguntas de diálogo y organización de información sin identificadores personales. Finalmente, cada posibilidad se confrontó con criterios de intervención humana, pertinencia cultural, minimización de datos, transparencia y protección de derechos derivados de UNESCO (2021), Miao y Holmes (2023), Miao y Cukurova (2024), UNICEF (2021) y Celik (2023).

La interpretación se desarrolló diferenciando resultados del caso y componentes propositivos. Los ejes de convivencia proceden de entrevistas, observación, círculos de reflexión y documentos institucionales; las funciones de IA constituyen orientaciones de diseño derivadas de esos ejes y del contraste bibliográfico. Esta distinción permite preservar la validez del enfoque cualitativo y evita confundir un recurso tecnológico sugerido con una práctica institucional sometida a evaluación. Se mantuvo la presentación agregada de situaciones para resguardar la identidad de las personas participantes.

ISSN: 3103-1307
Vol. 4 Núm. 1 (2026)

Tabla 1.

Organización metodológica y alcance de la articulación con IA

Fase	Técnicas y acciones	Producto analítico
Diagnóstico participativo	Observación de convivencia y consulta de registros.	Identificación de tensiones y respuestas institucionales.
Producción de información	Círculos de reflexión, entrevistas y observación participante.	Perspectivas de actores, necesidades de escucha y diálogo.
Análisis temático	Codificación y contraste de categorías.	Cinco ejes de transformación sociocomunitaria.
Construcción del PRDC	Acuerdos colectivos, mediación, actas y seguimiento.	Ruta pedagógica de intervención escolar.
Articulación propositiva de IA	Correspondencia entre necesidades del PRDC y literatura ética sobre IA.	Criterios y posibles funciones de apoyo supervisado; sin evaluación tecnológica.

3. RESULTADOS

El análisis de la experiencia permitió distinguir cinco ejes de transformación de la convivencia institucional. En conjunto, estos ejes muestran un desplazamiento progresivo desde la comprensión del conflicto como incumplimiento individual hacia su tratamiento como situación relacional que exige escucha, responsabilidad y acuerdos. Los cambios descritos corresponden al proceso vivido en la unidad educativa y deben interpretarse en relación con sus prácticas organizativas y su contexto sociocultural.

El primer eje se relacionó con la resignificación del conflicto. En la etapa diagnóstica predominaron descripciones asociadas con la disciplina, las amonestaciones y la intervención jerárquica. Los espacios de reflexión favorecieron una comprensión más amplia de los desacuerdos, asociada con dificultades comunicativas, necesidades de reconocimiento y tensiones entre expectativas escolares. Esta reinterpretación permitió proponer respuestas centradas en identificar a las personas involucradas, comprender el daño y establecer formas concretas de reparación. En consecuencia, el foco del procedimiento dejó de situarse exclusivamente en la conducta sancionable y se amplió hacia las relaciones afectadas.

El segundo eje correspondió a la apertura de escenarios de diálogo. La Asamblea de Convivencia, el Consejo de Diálogo y las iniciativas de mediación estudiantil configuraron espacios de participación para tratar tensiones que antes se dirigían principalmente a la

Doi: https://doi.org/10.63688/1q8jgf87

ISSN: 3103-1307
Vol. 4 Núm. 1 (2026)

autoridad administrativa. La importancia de estos dispositivos residió en hacer visible la diversidad de posiciones que interviene en una situación escolar. La escucha adquirió una función pedagógica: permitió distinguir hechos, interpretaciones y expectativas antes de formular compromisos. Asimismo, el diálogo se vinculó con la necesidad de definir reglas de respeto mutuo, uso de la palabra y reserva sobre los asuntos personales.

El tercer eje fue la corresponsabilidad entre actores. La participación de docentes, estudiantes y familias amplió la idea de que la convivencia depende únicamente de la vigilancia de la dirección o del profesorado. Las conversaciones colectivas permitieron reconocer responsabilidades diferenciadas: quienes ejercen la autoridad deben garantizar condiciones de trato digno; los estudiantes participan en la construcción de acuerdos; y las familias contribuyen al acompañamiento de compromisos y a la prevención de tensiones. Esta distribución no supone equivalencia de funciones, sino coordinación en torno a objetivos compartidos de convivencia y bienestar escolar.

El cuarto eje se vinculó con la pertinencia cultural de las respuestas. Los referentes de ayni, minka y consenso se incorporaron como criterios para interpretar la reciprocidad, el apoyo mutuo y la deliberación colectiva. En la práctica institucional, la reciprocidad se relacionó con la obligación de escuchar y responder a las necesidades de los demás; el trabajo colectivo, con la reparación de vínculos; y el consenso, con la construcción de acuerdos comprensibles para las partes. La presencia de estos principios favoreció que el protocolo se presentara como una herramienta conectada con prácticas y valores reconocibles en la comunidad educativa.

El quinto eje comprendió la redefinición del rol docente y directivo. La experiencia promovió una función de facilitación y acompañamiento, complementaria a las responsabilidades de conducción y cuidado. Esta modificación se expresó en el valor otorgado a la conversación previa a la decisión disciplinaria, a la búsqueda de explicaciones contextualizadas y al seguimiento de los compromisos. La autoridad no se concibió como ausencia de límites, sino como capacidad para orientar procesos justos, cuidar la integridad de las personas y sostener criterios institucionales consistentes.

La revisión de las prácticas de registro mostró, además, la importancia de distinguir entre la ocurrencia de conflictos y su formalización administrativa. Los procedimientos dialógicos ofrecen alternativas para abordar desacuerdos sin convertir automáticamente cada situación en un expediente sancionador. Por ello, la evolución de los registros debe analizarse

Doi: https://doi.org/10.63688/1q8jgf87

junto con la accesibilidad de los canales de escucha, la continuidad de la mediación y el cumplimiento de acuerdos, evitando interpretar un menor número de actas como prueba suficiente de una mejora general de la convivencia.

Tabla 2.

Ejes de convivencia identificados en el estudio de caso

Eje	Hallazgo cualitativo	Implicación sociocomunitaria
Sentido del conflicto	Del énfasis en la falta individual a la comprensión relacional del desacuerdo.	Consideración de daños, necesidades y reparación.
Espacios de diálogo	Asamblea, consejo y mediación entre pares como espacios de deliberación.	Escucha plural y construcción de compromisos.
Corresponsabilidad	Participación de estudiantes, docentes y familias en los acuerdos.	Responsabilidades diferenciadas y seguimiento colectivo.
Pertinencia cultural	Incorporación de ayni, minka y consenso en el tratamiento del conflicto.	Reciprocidad, cooperación y respeto a referentes comunitarios.
Rol pedagógico	Mayor énfasis en facilitación y acompañamiento docente.	Autoridad formativa, cuidado y protección de derechos.

Protocolo de Resolución Dialógica de Conflictos

El principal producto organizativo del proceso fue el Protocolo de Resolución Dialógica de Conflictos (PRDC), concebido como una ruta de intervención para situaciones abordables mediante escucha, mediación y acuerdos de reparación. Su estructura conectó las acciones preventivas con la atención de incidentes concretos. La finalidad fue dotar de continuidad a los aprendizajes del proceso participativo y evitar que la respuesta institucional dependiera exclusivamente de decisiones aisladas o de la disponibilidad circunstancial de una autoridad. La ruta incorporó la acogida inicial del desacuerdo, la escucha diferenciada de las personas involucradas, la valoración de su pertinencia para mediación, la construcción de acuerdos y el seguimiento institucional. Las actas dialógicas se consideraron instrumentos de registro de hechos y compromisos, en un lenguaje comprensible y respetuoso. La mediación entre pares amplió las posibilidades de participación estudiantil dentro de límites definidos por la

ISSN: 3103-1307
Vol. 4 Núm. 1 (2026)

responsabilidad docente y directiva. El seguimiento se orientó a verificar el cumplimiento de acciones reparadoras y detectar situaciones que requirieran acompañamiento adicional.

El alcance del PRDC fue fundamentalmente formativo. Su aporte se encuentra en ofrecer una secuencia común de actuación que integra la participación comunitaria, los referentes culturales y la responsabilidad institucional. El protocolo no constituye una alternativa para evitar el deber de reportar y atender vulneraciones graves de derechos; en esos casos, los mecanismos de protección y derivación conservan prioridad. Esta distinción resulta central para que el enfoque restaurativo fortalezca la convivencia sin confundir acuerdo con impunidad.

Tabla 3.

Componentes operativos del Protocolo de Resolución Dialógica de Conflictos

Componente	Acción institucional	Criterio de seguimiento
Acogida	Recepción de la situación y escucha inicial respetuosa.	Necesidades de protección y descripción contextual.
Diálogo y mediación	Conversación facilitada y mediación cuando procede.	Perspectivas, daños y alternativas acordadas.
Acuerdos reparadores	Compromisos proporcionales, comprensibles y voluntarios.	Responsables, acciones y verificación.
Seguimiento	Acompañamiento y revisión de compromisos.	Cumplimiento y apoyos adicionales.
Derivación	Activación de rutas de protección ante vulneraciones graves.	Resguardo de derechos y respuesta competente.

Articulación propositiva entre inteligencia artificial y estrategias sociocomunitarias

Los cinco ejes identificados permitieron formular una extensión del PRDC con recursos de IA concebidos como apoyo indirecto a los docentes y a los equipos de convivencia. La primera función posible se relaciona con la prevención: producir guiones de actividades, ejemplos de escucha activa y materiales adaptables a distintos grupos. La segunda concierne a la preparación de la mediación: proponer preguntas abiertas y alternativas de comunicación que el facilitador revise con criterios pedagógicos y culturales antes de utilizarlas. En ambos casos, la decisión sobre el diálogo sigue correspondiendo a las personas involucradas y al personal responsable.

Doi: https://doi.org/10.63688/1q8jgf87

ISSN: 3103-1307
Vol. 4 Núm. 1 (2026)

La tercera posibilidad consiste en apoyar la elaboración de formatos de actas y listas de verificación para acuerdos reparadores a partir de datos ficticios o previamente anonimizados. La cuarta se dirige al seguimiento organizativo de compromisos, mediante recordatorios o plantillas de evaluación elaboradas por el profesorado. La quinta consiste en la formación docente: analizar ejemplos hipotéticos de conflicto y revisar críticamente respuestas generadas por IA para detectar sesgos, omisiones o interpretaciones incompatibles con el enfoque sociocomunitario. Estas funciones se desprenden de las necesidades observadas, pero corresponden a orientaciones de aplicación futura y no a efectos medidos en la experiencia.

La pertinencia de estos apoyos depende del mantenimiento de los principios de ayni, minka y consenso. En consecuencia, las herramientas no deben producir un "veredicto" sobre quienes intervienen en una situación ni convertir el desacuerdo en una categoría algorítmica rígida. El uso de IA resulta compatible con la lógica del PRDC únicamente cuando facilita tareas instrumentales, mantiene abierta la conversación y permite una revisión humana comprensible. Se considera especialmente relevante evitar el ingreso de testimonios identificables de menores o familias en servicios externos sin garantías institucionales suficientes.

Tabla 4.

Posibilidades de IA derivadas del PRDC y salvaguardas necesarias

Necesidad detectada	Apoyo potencial de IA	Condición pedagógica y ética
Prevención y sensibilización	Borradores de actividades sobre convivencia y respeto.	Revisión de contenidos, lenguaje y pertinencia cultural por docentes.
Preparación del diálogo	Sugerencias de preguntas abiertas y ejercicios de escucha.	Sin atribuir culpabilidad, emociones o intenciones a personas.
Registro de acuerdos	Plantillas estructuradas y síntesis sin datos personales.	Anonimización, acceso restringido y validación humana.
Seguimiento	Listas de verificación y cronogramas de compromisos.	Control institucional; sin vigilancia automatizada de estudiantes.

Doi: https://doi.org/10.63688/1q8jgf87

Necesidad detectada	Apoyo potencial de IA	Condición pedagógica y ética
Formación docente	Casos hipotéticos y análisis de sesgos de respuestas.	Alfabetización crítica en IA y participación intercultural.

La matriz evidencia que el aporte tecnológico más congruente con los hallazgos consiste en mejorar la preparación y la trazabilidad de las decisiones pedagógicas, no en automatizarlas. Como criterio de aplicación, cualquier sistema debería operar con una finalidad definida, posibilidad de exclusión o corrección, evaluación de sesgos lingüísticos y supervisión de personas responsables. En escenarios de amenaza, violencia grave o vulneración de derechos, el PRDC requiere activar los mecanismos formales de protección, con independencia de las sugerencias de una herramienta automatizada.

4. DISCUSIÓN

La experiencia permite discutir la convivencia escolar como un proceso de construcción institucional y no como un estado definido por la ausencia de incidentes. Los ejes identificados sugieren que las respuestas restaurativas adquieren sentido cuando inciden tanto en la interpretación del conflicto como en la distribución de la palabra y las responsabilidades. Esta lectura coincide con Lederach (2003), para quien transformar los conflictos implica trabajar con los vínculos y las condiciones que les dan continuidad. Desde esta perspectiva, el PRDC representa un dispositivo organizativo cuyo valor depende de su uso pedagógico sostenido, y no únicamente de su formalización documental.

Los resultados guardan relación con la tradición dialógica de Freire (1970, 1996). La participación no equivale a consultar opiniones al término de una decisión ya adoptada; implica reconocer a los actores como interlocutores que contribuyen a comprender y tratar los problemas de la convivencia. Al mismo tiempo, la horizontalidad del diálogo no elimina las funciones de cuidado ni la responsabilidad de las autoridades. Por ello, la legitimidad del proceso se fortalece cuando los espacios participativos funcionan con criterios conocidos, atención equitativa y límites claros frente a situaciones de violencia.

La literatura sobre prácticas restaurativas en escuelas aporta un punto de contraste. McCluskey et al. (2008) muestran que estos enfoques requieren cambios en la cultura institucional, no solo procedimientos adicionales. Gregory et al. (2016) encontraron asociaciones entre la implementación de prácticas restaurativas y relaciones más respetuosas entre docentes y estudiantes en el contexto de su estudio. En El Alto, los hallazgos

cualitativos sugieren una dirección semejante en la comprensión de la autoridad y la escucha; sin embargo, la naturaleza del estudio de caso no permite atribuir causalidad ni extrapolar efectos a otras instituciones.

La incorporación de IA a la reflexión sobre estos resultados exige distinguir entre eficiencia administrativa y mejora de la convivencia. Generar rápidamente un formato o una propuesta de diálogo puede reducir tareas de preparación, pero la calidad de la mediación depende de que las personas se sientan escuchadas y de que los acuerdos sean legítimos. Celik (2023) señala que el conocimiento profesional docente para integrar IA combina saber tecnológico, pedagógico y evaluación ética. En el contexto del presente caso, esa integración implica reconocer que la herramienta puede organizar información, aunque no dispone de la autoridad cultural ni de la responsabilidad institucional necesarias para decidir sobre relaciones humanas.

La pertinencia cultural constituye un rasgo distintivo de la experiencia. El uso de ayni, minka y consenso permite vincular la reparación y la cooperación con referentes sociocomunitarios presentes en la realidad boliviana. Estermann (2006) destaca la dimensión relacional de la filosofía andina; Walsh (2009, 2017) insiste en que la interculturalidad exige transformar prácticas y relaciones de poder, en vez de limitarse al reconocimiento simbólico de la diversidad. Así, la integración de estos principios es pedagógicamente relevante cuando se traduce en oportunidades concretas de participación, reciprocidad y toma de decisiones.

Este enfoque también puede entenderse a partir del debate sobre educación culturalmente relevante y sostenedora. Ladson-Billings (1995) plantea que la cultura de los estudiantes debe formar parte de los procesos de enseñanza y reconocimiento, mientras que Paris (2012) amplía la discusión hacia la continuidad de la pluralidad cultural y lingüística. Aunque sus investigaciones se sitúan en otros contextos, sus aportes permiten interpretar el caso sin reducir las prácticas sociocomunitarias a una fórmula homogénea ni asumir que todos los integrantes de una comunidad comparten de idéntica manera los mismos referentes culturales.

La dimensión institucional de la propuesta se relaciona con el marco de la Ley N.º 070, que sitúa la participación y la interculturalidad entre los principios del sistema educativo boliviano (Estado Plurinacional de Bolivia, 2010). El caso aporta una concreción posible de esos principios en la atención cotidiana de tensiones escolares. El paso de una

lógica de expedientes a una lógica de acompañamiento no implica prescindir de documentación; implica utilizarla para orientar decisiones, dar seguimiento y proteger derechos. La calidad de los registros resulta necesaria para diferenciar el aumento de la confianza para reportar conflictos de una reducción real de su ocurrencia.

En términos interculturales, la IA también puede reproducir sesgos al interpretar lenguas, formas de expresión y prácticas comunitarias. Un procedimiento que trate automáticamente determinadas maneras de hablar como agresividad o que presuponga equivalencias universales entre reparación y sanción sería incompatible con la atención contextualizada defendida en este estudio. La propuesta de Miao y Cukurova (2024) enfatizan capacidades docentes relacionadas con la inclusión y la diversidad lingüística; a su vez, Akgun y Greenhow (2022) advierten sobre los problemas de justicia, vigilancia y privacidad en entornos educativos. La pertinencia cultural requiere, por tanto, diseñar la interacción tecnológica desde los significados de la comunidad y no ajustar la comunidad a categorías del sistema.

La mediación apoyada tecnológicamente plantea una tensión adicional: la aparente neutralidad de un texto generado puede ocultar opciones normativas. Una pregunta sugerida por IA podría orientar la conversación de modo desigual, privilegiar una versión de los hechos o proponer compromisos desproporcionados. La función del facilitador consiste en examinar tales sugerencias, contrastarlas con los actores, descartar formulaciones perjudiciales y sostener las reglas de participación. En este sentido, la IA se entiende como un instrumento para ampliar la preparación del docente, nunca como mediador autónomo o autoridad que establezca responsabilidades (UNESCO, 2021; Miao & Holmes, 2023).

La reflexión crítica también obliga a reconocer que la mediación tiene límites. No todas las situaciones pueden ser tratadas mediante acuerdos voluntarios entre partes; las relaciones de poder, las amenazas, el abuso o las agresiones graves requieren intervenciones especializadas y procedimientos de resguardo. La literatura restaurativa subraya la necesidad de reconocer responsabilidades y necesidades de quienes sufren daños (Zehr, 2002). Por tanto, el PRDC debe comprenderse como una vía educativa dentro de una estructura institucional más amplia, con rutas de protección y derivación que prevalezcan cuando corresponda.

En términos de alcance científico, el estudio proporciona una descripción interpretativa de una experiencia localizada y un modelo de organización de sus prácticas. Su

contribución radica en articular gestión escolar, participación y referentes sociocomunitarios en una secuencia operativa comprensible. No corresponde derivar de este diseño estimaciones de eficacia general ni relaciones causales entre la aplicación del protocolo y la evolución de los indicadores de disciplina. La transferencia de sus aprendizajes a otros establecimientos exige considerar las características de cada comunidad, el marco normativo, la formación de mediadores y la capacidad de seguimiento institucional.

Finalmente, las epistemologías del Sur propuestas por de Sousa Santos (2010) y el cuestionamiento de la colonialidad del poder desarrollado por Quijano (2000) permiten situar el análisis en una discusión más amplia: el reconocimiento de saberes locales no debe reproducir jerarquías mediante una incorporación superficial. En la convivencia escolar, este desafío se expresa en preguntas prácticas: quién define las normas, qué voces se escuchan, cómo se asignan las responsabilidades y qué formas de reparación se consideran legítimas. La experiencia examinada muestra que estas preguntas pueden abordarse desde la gestión cotidiana de la escuela y no solo desde el discurso curricular.

La propuesta de integración tecnológica cuenta con una ventaja organizativa: se apoya en un procedimiento sociocomunitario ya estructurado en acogida, diálogo, acuerdos y seguimiento. Ello permite asignar a cada posible aplicación un propósito verificable y un límite funcional. Sin embargo, el diseño de caso no prueba que la IA disminuya incidentes ni mejore la calidad de los acuerdos. Para examinar esa cuestión sería pertinente una fase evaluativa posterior, con procedimientos de consentimiento, protección de datos, criterios de inclusión y comparación de experiencias de docentes y estudiantes, evitando que la medición de resultados sustituya la valoración de derechos y relaciones.

En relación con la gobernanza, UNICEF (2021) subraya la protección específica de niños y adolescentes frente a los riesgos asociados con sistemas de IA. Aplicado a la convivencia escolar, esto demanda políticas de uso conocidas, información adecuada para las familias, límites claros sobre qué datos pueden tratarse y responsabilidad humana sobre cualquier actuación. No corresponde trasladar a sistemas generativos la identificación de presuntos agresores, la valoración de testimonios sensibles o la imposición de sanciones. El fortalecimiento de la comunidad educativa se vincula, más bien, con la capacidad de revisar críticamente los recursos técnicos y de decidir colectivamente sobre su pertinencia.

5. CONCLUSIÓN

ISSN: 3103-1307
Vol. 4 Núm. 1 (2026)

La experiencia desarrollada en una unidad educativa de El Alto, Bolivia, muestra que la gestión de conflictos puede abordarse como una tarea pedagógica y relacional cuando la comunidad dispone de espacios de escucha, deliberación y construcción de acuerdos. El principal cambio interpretativo consistió en desplazar la atención exclusiva de la infracción hacia las necesidades, responsabilidades y vínculos implicados en cada desacuerdo.

La participación de estudiantes, docentes, familias y personal institucional amplió la corresponsabilidad sobre la convivencia. Los mecanismos de asamblea, diálogo y mediación ofrecieron referentes organizativos para que la autoridad se ejerciera mediante acompañamiento, coherencia y protección, sin renunciar a sus atribuciones formales.

La incorporación de ayni, minka y consenso aportó pertinencia cultural al tratamiento de los conflictos. Su valor radica en su traducción práctica a reciprocidad, cooperación y compromisos reparadores, y no en su sola mención dentro de las normas institucionales. Este resultado refuerza la necesidad de vincular el enfoque intercultural con decisiones reales de gestión escolar.

El Protocolo de Resolución Dialógica de Conflictos sintetizó la experiencia en una ruta de acogida, mediación, acuerdos y seguimiento. Su sostenibilidad depende de la continuidad de los espacios de participación, la formación de los responsables y la articulación con los procedimientos de protección de derechos. El estudio aporta una experiencia situada que puede orientar procesos de reflexión y adaptación institucional en otros contextos educativos pluriculturales.

La articulación conceptual con inteligencia artificial permite proponer apoyos supervisados para materiales preventivos, preparación de preguntas, organización de acuerdos anonimizados y seguimiento pedagógico. Estas funciones son pertinentes en la medida en que sostengan la participación de estudiantes, docentes y familias y respeten la diversidad cultural y lingüística. Su formulación representa un aporte propositivo del estudio, distinto de los resultados observados en la experiencia de convivencia.

La principal condición para integrar IA en la resolución sociocomunitaria de conflictos es conservar la centralidad de las personas: escuchar antes de clasificar, deliberar antes de decidir y proteger los derechos antes de optimizar procesos. En contextos educativos pluriculturales, la innovación debe fortalecer la reciprocidad y el trabajo colectivo, en lugar de sustituirlos por automatismos. Se plantea así una línea de desarrollo institucional

Doi: https://doi.org/10.63688/1q8jgf87

evaluable en futuras investigaciones, con supervisión pedagógica y criterios explícitos de transparencia, privacidad y justicia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

de Sousa Santos, B. (2010). *Refundación del Estado en América Latina: Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Siglo XXI Editores. https://sigloxxieditores.com.mx/libro/refundacion-del-estado-en-america-latina-2/

Estado Plurinacional de Bolivia. (2010). *Ley N.º 070 de la Educación «Avelino Siñani–Elizardo Pérez»*. Ministerio de Educación. https://www.minedu.gob.bo/index.php?Itemid=889&id=659%3Aley-070-2010-avelino-sin-ani-elizardo-perez&option=com_k2&view=item

Estermann, J. (2006). *Filosofía andina: Sabiduría indígena para un mundo nuevo* (2.ª ed.). ISEAT. https://mibiblioteca.upea.bo/bib/6108

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. https://sigloxxieditores.com.mx/libro/pedagogia-del-oprimido-2/

Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores. https://sigloxxieditores.com.mx/libro/pedagogia-de-la-autonomia-2/

Gregory, A., Clawson, K., Davis, A., & Gerewitz, J. (2016). The promise of restorative practices to transform teacher-student relationships and achieve equity in school discipline. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 26*(4), 325–353. https://doi.org/10.1080/10474412.2014.929950

Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal, 32*(3), 465–491. https://doi.org/10.3102/00028312032003465

Lederach, J. P. (2003). *The little book of conflict transformation*. Good Books. https://kroc.nd.edu/research/books/the-little-book-of-conflict-transformation-2003/

McCluskey, G., Lloyd, G., Kane, J., Riddell, S., Stead, J., & Weedon, E. (2008). Can restorative practices in schools make a difference? *Educational Review, 60*(4), 405–417. https://doi.org/10.1080/00131910802393456

Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher, 41*(3), 93–97. https://doi.org/10.3102/0013189X12441244

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO. https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/10/Antologia-esencial-Anibal-Quijano.pdf

UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. https://www.unesco.org/en/articles/behind-numbers-ending-school-violence-and-bullying

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala. https://www.uasb.edu.ec/publicacion/interculturalidad-estado-sociedad-luchas-decoloniales-de-nuestra-epoca/

Walsh, C. (Ed.). (2017). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo II). Ediciones Abya-Yala. https://abyayala.org.ec/gpd-pedagogias-decoloniales-tomo-ii-9789942094162-6973acf8399a2.html

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications. https://study.sagepub.com/yin6e

Zehr, H. (2002). *The little book of restorative justice*. Good Books. https://zehr-institute.org/publications/the-little-book-of-restorative-justice/

CONFLICTO DE INTERESES

No existe.

FINANCIAMIENTO

No aplica.

ISSN: 3103-1307

Vol. 4 Núm. 1 (2026)

CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA

Conceptualización: Efraín Ramírez de la Cruz.
Metodología: Efraín Ramírez de la Cruz.
Investigación: Efraín Ramírez de la Cruz. Redacción – borrador original: Efraín Ramírez de la Cruz.
Redacción – revisión y edición: Efraín Ramírez de la Cruz.

Doi: https://doi.org/10.63688/1q8jgf87