

**DOSSIER**  
Artículo de investigación

# Violencia Escolar y Postpandemia: Reflexiones Desde la Educación para la Paz

Violence at School during the Postpandemic: Reflections from Peace Education

Fernanda Torres Gómez<sup>1</sup>    
Colombia

Luis Evelio Castillo Pulido<sup>2</sup>    
Colombia

**Para citar:** Torres, F., y Castillo, L. (2025). Violencia Escolar y Postpandemia: Reflexiones Desde la Educación Para la Paz. *Revista Ciudad Paz-ando*, 18(1), 41-53. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.23552>

**Fecha de recepción:** 12/04/2025

**Fecha de aprobación:** 22/05/2025

<sup>1</sup> Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Docente de la Universidad de la Salle, en la Escuela de Humanidades y Estudios Sociales. Correo electrónico: [mftorres@unisalle.edu.co](mailto:mftorres@unisalle.edu.co) ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1861-7191>

<sup>2</sup> Magíster en Educación Pontificia Universidad Javeriana. (Bogotá, Colombia). Docente de la Universidad de la Salle, en la Facultad de Ciencias de la Educación. Correo electrónico: [lecastillo@unisalle.edu.co](mailto:lecastillo@unisalle.edu.co) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5548-8424>



## RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una revisión documental que responde a la inquietud: ¿cuáles son las manifestaciones de violencia escolar que han surgido tras el regreso a la presencialidad, luego del confinamiento por la COVID-19? Desde un enfoque cualitativo y a través del análisis de contenido, se identifican expresiones de violencia escolar que se han intensificado, influenciadas por factores emocionales, familiares, tecnológicos y pedagógicos. La violencia se analiza como un fenómeno social, relacional y estructural que involucra a estudiantes, docentes, familias y comunidad educativa. Los hallazgos obtenidos se agrupan en cuatro ejes: 1) comprensión de la violencia escolar en investigaciones recientes; 2) manifestaciones actuales; 3) actores involucrados; y 4) estrategias pedagógicas para comprender, prevenir y transformar estas formas de violencia desde la educación para la paz. El estudio aporta una comprensión de la violencia escolar pospandémica como un fenómeno multidimensional, arraigado en factores estructurales y potenciado por la *hiperconectividad*. Se destaca la necesidad de enfoques interdisciplinarios y restaurativos que involucren a la comunidad educativa en pleno –docentes, familias, estudiantes y redes de apoyo– para transformar los climas escolares en la era post-COVID.

**Palabras clave:** violencia, violencia escolar, paz, paz imperfecta, postpandemia.



## ABSTRACT

This article presents the results of a documentary review aimed at answering the question: what forms of school violence have emerged following the return to in-person learning after the COVID-19 lockdown? Through a qualitative approach and content analysis, the study identifies intensified expressions of school violence influenced by emotional, familial, technological, and pedagogical factors. Violence is understood as a social, relational, and structural phenomenon involving students, teachers, families, and the broader educational community. Findings are organized into four key areas: (1) current academic perspectives on school violence, (2) recent manifestations of the phenomenon, (3) the roles of involved actors, and (4) pedagogical strategies to understand, prevent, and transform these expressions of violence through education for peace. The study offers a multidimensional understanding of post-pandemic school violence, rooted in structural conditions and intensified by digital hyperconnectivity. It highlights the need for interdisciplinary and restorative approaches that actively involve the entire educational community—teachers, families, students, and support networks—to rebuild school environments in the post-COVID era.

**Keywords:** violence, school violence, peace, imperfect peace, post-pandemic.

## Introducción

La violencia en general y según la [Organización Mundial de la Salud \(2002\)](#), se entiende como un problema de salud pública que puede manifestarse como violencia autoinfligida, interpersonal o colectiva. En este marco, la violencia escolar se vincula con las relaciones sociales, la influencia del entorno familiar y social, y con el papel que desempeñan las emociones en la configuración de esos vínculos. Así entendida, como un fenómeno multicausal en las relaciones de la comunidad educativa, ha sufrido transformaciones notables tras la pandemia de COVID-19.

Tradicionalmente, este problema se reducía a conductas agresivas entre pares (acoso físico, burlas, amenazas, etc.), pero tal enfoque resulta limitado. Estudios recientes sugieren la necesidad de trascender esa mirada reduccionista para comprender la complejidad actual del fenómeno ([Montoya, 2022](#)). En el escenario pospandémico colombiano, la violencia escolar se revela como una manifestación de tensiones estructurales, emocionales y pedagógicas que se reconfiguraron con la crisis sanitaria global. En otras palabras, la pandemia actuó como catalizador de malestares latentes: agravó la fragilidad de los vínculos, visibilizó conflictos subyacentes e introdujo nuevas formas de agresión en la vida escolar.

Un cambio fundamental ha sido la ampliación del concepto de violencia escolar para incluir dimensiones institucionales y digitales. Por un lado, se reconocen violencias institucionales como actos de exclusión o indiferencia surgidos de la omisión o la desigualdad al interior de las escuelas (por ejemplo, dejar a ciertos estudiantes al margen de actividades, o ignorar expresiones culturales minoritarias). Estas formas poco visibles de violencia estructural se alinean con la noción de *violencia cultural e institucional* de [Galtung \(1969\)](#), donde la falta de reconocimiento o participación también constituye agresión simbólica. Por otro lado, la hiperconectividad derivada del confinamiento difuminó las fronteras entre lo público y lo privado, creando un entorno virtual propicio para nuevas modalidades de acoso. Durante la educación remota, plataformas como *WhatsApp*, *Instagram*, *TikTok* o *Discord* se convirtieron en extensiones del aula y tras el retorno presencial, muchos de esos espacios digitales continuaron siendo escenario de hostigamiento y humillación en línea (por ejemplo, difusión de videos ofensivos o ciberacoso anónimo). Consecuentemente, la violencia escolar pospandémica es más diversa y ubicua, combinando agresiones físicas y verbales tradicionales con dinámicas virtuales de exclusión y control que complejizan el fenómeno.

La relevancia de estudiar la violencia escolar en este contexto radica en que no se trata de una simple reaparición de viejos conflictos, sino de una reconfiguración

de las tensiones escolares en una realidad inédita. El confinamiento prolongado impactó profundamente la salud mental de estudiantes y docentes, generando miedo, ansiedad y fatiga emocional que las instituciones educativas pocas veces atendieron de forma integral ([Ávila, et al., 2023](#)). Al regresar a la presencialidad, muchas escuelas se encontraron con climas marcados por la desconexión afectiva, la indisciplina reactiva y dificultades de comunicación, evidenciando que la experiencia escolar había cambiado sustancialmente. En este sentido, comprender la violencia escolar hoy implica reconocer las secuelas psicosociales de la pandemia y las debilidades institucionales preexistentes, por ejemplo, planteles sin protocolos eficaces de mediación, falta de personal de apoyo psicoemocional y comunidades educativas fragmentadas. Lejos de ser un asunto aislado de "mala disciplina", la violencia en las escuelas refleja malestares sociales más amplios –como las desigualdades de clase, género o acceso a recursos– que la pandemia intensificó.

Este artículo explora cómo la pandemia remodeló las dinámicas de violencia escolar y qué actores están involucrados en su manifestación y contención. Se analiza, por un lado, cuáles son las expresiones más evidentes y persistentes de la violencia escolar pospandémica, y por otro, qué actores participan en estas dinámicas –con especial atención a la familia como núcleo relacional clave– y cómo inciden en ellas. La pertinencia de la investigación radica en ofrecer claves para interpretar la nueva constelación de violencias escolares y proponer vías de intervención acordes con la realidad actual. En las siguientes secciones, se detallan los hallazgos de este estudio, estructurados en torno a las viejas y nuevas manifestaciones de la violencia escolar y la caracterización de sus principales actores y contextos.

En esta línea de análisis, que reconoce la conflictividad como parte inherente de la vida escolar y valora la posibilidad de transformarla pedagógicamente, se inscribe la revisión documental realizada. El análisis de los documentos publicados en español entre los años 2020 y 2023 permite evidenciar cambios significativos en la manera en que se comprende y se manifiesta la violencia escolar, así como en los enfoques propuestos para su abordaje. Además, la triangulación hecha de esta información con lo contrastado en campo, le da una mirada actualizada y concreta.

## Metodología

Con base en el problema y objetivo de esta investigación —identificar, comprender y proponer alternativas frente a las manifestaciones de violencia escolar tras la pospandemia— se adoptó un enfoque cualitativo, orientado por el paradigma histórico-hermenéutico y apoyado en elementos del diseño etnográfico educativo. Esta

orientación metodológica permitió abordar el fenómeno desde una mirada comprensiva, reconociendo la centralidad de los sentidos construidos por los actores escolares a partir de sus experiencias situadas.

Desde esta perspectiva epistemológica se asume que los fenómenos sociales no se explican mediante verdades absolutas ni generalizaciones, sino que emergen en la interacción entre el intérprete y los sujetos, sus lenguajes, sus trayectorias y sus contextos. *Gadamer (1998)* plantea que el significado no se encuentra dado de antemano, sino que se configura en el proceso del diálogo con lo vivido. En la misma línea, *Vasilachis (2009)* sostiene que "es importante develar las estructuras profundas de acción y significado" (p. 69), ya que el interpretar los sentidos que los actores otorgan a su realidad facilita comprender fenómenos complejos como la violencia escolar, sus expresiones, causas y consecuencias.

Como parte de la estrategia metodológica, se llevó a cabo una revisión documental enfocada en investigaciones académicas publicadas entre 2020 y 2023 en lengua española, que abordaran la violencia escolar, de primera mano y en contextos pospandémicos, tanto en Colombia como en otros países de América Latina y el mundo. Este proceso permitió establecer un marco interpretativo inicial a través del análisis cualitativo de contenido, con el fin de identificar categorías comunes, tensiones y vacíos teóricos relevantes. La revisión se fundamentó en los aportes de *Vasilachis (2006)*, quien, retomando a *Creswell (1997)*, define la investigación cualitativa como "un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas (...) que examina un problema humano o social" (p. 24). Asimismo, *Hernández Sampieri, et al. (2010)* destacan que este tipo de investigación busca "comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto" (p. 364).

En coherencia con este enfoque, se atendieron rasgos clave del paradigma cualitativo: a) la primacía del sentido como vía de acceso al conocimiento; b) el reconocimiento de los contextos espacio-temporales en los que emergen las experiencias sociales; c) una lógica interpretativa abierta a la emergencia de nuevas comprensiones, sin imposición de categorías previas; y d) la atención a la agencia, subjetividad y experiencia situada de los actores involucrados (*Mo Sampieri, et al., 2010*).

Complementariamente, se integraron elementos del diseño etnográfico educativo (*Rockwell y Mercado, 1994*), lo cual permitió ampliar el análisis documental con aportes provenientes de experiencias escolares actuales. A través de espacios de conversación con estudiantes y docentes, se recogieron perspectivas que aportaron profundidad al proceso interpretativo. Estos intercambios, abordados desde una mirada abierta y

dialógica, contribuyeron a identificar matices significativos, enriquecer las categorías de análisis y afinar la comprensión situada del fenómeno.

La articulación entre la revisión documental y estas aproximaciones empíricas exploratorias fortaleció la triangulación metodológica, generando una lectura crítica y contextualizada sobre las manifestaciones de la violencia escolar en el escenario pospandémico. Esta estrategia favoreció una aproximación comprensiva, sensible a las voces de los actores escolares y coherente con los principios interpretativos del paradigma histórico-hermenéutico adoptado en el estudio.

## Discusión y Resultados

La revisión y análisis de los documentos permitió agrupar los resultados en cuatro categorías de análisis: 1) la comprensión de la violencia escolar; 2) las manifestaciones de la violencia escolar; 3) los actores involucrados en la violencia escolar; y 4) la identificación de estrategias para la interpretación y tratamiento de la violencia escolar en la postpandemia de COVID-19.

### Comprensión de la Violencia Escolar

Comprender la violencia escolar en el contexto colombiano pospandémico requiere trascender los enfoques tradicionales que la reducen a un conjunto de conductas disruptivas entre pares. Lejos de ser un fenómeno meramente individual o disciplinario, la violencia escolar termina siendo una manifestación compleja de tensiones estructurales, afectivas y pedagógicas que se activan, reconfiguran y visibilizan de formas particulares tras la última emergencia sanitaria global.

Sobre esto *Montoya (2022)* advierte que la persistencia de enfoques reduccionistas ha limitado la comprensión del fenómeno, al centrarse casi exclusivamente en el maltrato entre estudiantes sin considerar los sistemas de exclusión, jerarquización y desigualdad que configuran las relaciones escolares y terminan por invisibilizar cómo el conflicto escolar está imbricado en tramas sociales más amplias. Desde esta lectura, la violencia se revela no solo como una reacción al otro, sino como una respuesta al entramado institucional que necesita ofrecer acogida, escucha o posibilidad de trámite emocional.

En efecto, los actos de violencia revisados en el ámbito escolar no se limitan a los más conocidos y preexistentes a la pandemia (burlas, ofensas, robo, amenazas, golpes, acoso continuado -bullying-, agresiones sexuales, uso de armas, etc.) sino que la violencia puede ser institucional expresada en actos de exclusión como la omisión de estudiantes en actividades o espacios de participación, la asignación diferenciada de responsabilidades, la falta de representación en decisiones colectivas o la invisibilización de ciertas formas de expresión cultural (*Galtung, 1969*).

Al aplicar instrumentos de etnografía educativa, se observó cómo estudiantes provenientes de hogares con trayectorias migratorias, identidades étnicas o identidades de género no normativas quedan al margen de los núcleos de socialización más consolidados, lo que erosiona progresivamente su sentido de pertenencia y cuestiona sobre las prácticas docentes con enfoque diferencial. A ello se suman formas de jerarquización entre los propios estudiantes y entre docentes, que van desde la ocupación simbólica del espacio (quién habla, quién lidera, quién interpela) hasta el acceso desigual a la autoridad o la validación.

En el contexto de las redes sociales como espacio académico y pedagógico principal en tiempos de pandemia, los roles jerárquicos se reforzaron mediante el uso estratégico de recursos digitales, como los grupos de mensajería o redes sociales internas, donde ciertos estudiantes concentran poder de convocatoria o exclusión y donde los docentes encuentran una necesidad de reelaborar sus pedagogías (aun cuando también cargan consigo las secuelas psicológicas de haber atravesado una pandemia).

Estas jerarquías no emergen espontáneamente, sino que son sostenidas por condiciones estructurales de desigualdad que atraviesan al sistema educativo, es decir, instituciones con capacidades dispares, docentes con formaciones desiguales en gestión del conflicto y comunidades escolares fragmentadas por brechas de acceso a bienestar material y emocional. En contextos donde el servicio de orientación escolar es escaso o inexistente, y donde los protocolos de mediación son desconocidos o inaplicables, las reacciones violentas terminan siendo una de las pocas formas de hacer visible el malestar. A partir de allí, se evidencian las relaciones sociales que están detrás de la violencia escolar, es decir, la escuela se traduce en una especie de espejo de una sociedad que valora y premia la competencia, que tiene prácticas de exclusión o desconfianza, y que se pueden ver en la manera como se forman los grupos, se negocian las diferencias o se sancionan los desacuerdos.

En estas condiciones, las instituciones educativas no sólo se ven en problemas al tratar de contener el conflicto, sino que a veces los amplifican por no tener las herramientas tecnológicas y de justicia restaurativa adecuadas. Esto se pudo observar en prácticas normalizadas de indiferencia frente al sufrimiento, en respuestas centradas en la sanción más que en el reconocimiento del daño, y en la ausencia de espacios seguros para tramitar emocionalmente las tensiones que se acumulan dentro y fuera del aula. Lo que algunas voces dejan entrever es la necesidad de repensar el modo en que la institución se posiciona ante la conflictividad, la urgencia de reconstruir vínculos desde el cuidado, la palabra y la restauración antes que en la revancha o el castigo.

Ahora bien, tras el confinamiento muchas instituciones retomaron sus actividades presenciales sin haber reconstruido adecuadamente los vínculos ni ajustado sus lógicas pedagógicas a la nueva realidad emocional de sus comunidades. Estudios como el de [Ga et al. \(2023\)](#) señalan que los efectos del aislamiento (el miedo, la ansiedad, la fatiga emocional, el estrés docente y estudiantil) fueron escasamente abordados desde lo institucional, lo que favoreció el surgimiento de ambientes marcados por la desconexión afectiva, la indisciplina reactiva y el desencuentro comunicativo. Este quiebre fue más que una interrupción temporal pues supuso una transformación en la experiencia escolar.

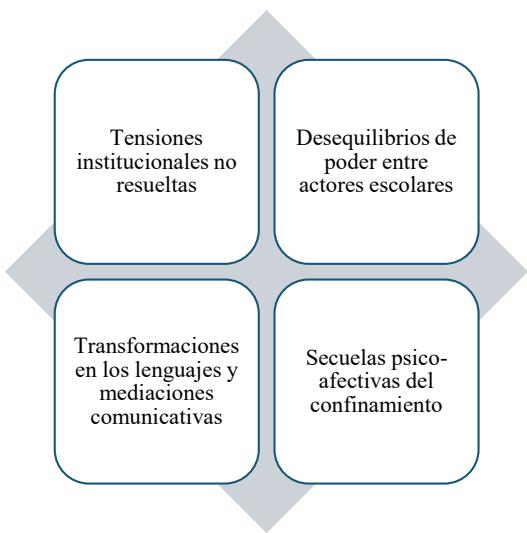
Como señala [Ro \(2020\)](#), el mayor desafío educativo del siglo XXI no fue meramente tecnológico, sino relational. El tránsito entre lo virtual y lo presencial, sin una mediación cuidadosa, fracturó dinámicas cotidianas que sostenían la convivencia escolar. La imposición de normas rígidas en contextos emocionalmente frágiles contribuyó a reactivar conflictos latentes y a generar nuevas expresiones de violencia.

Además, el escenario pospandémico, marcado como está por la hibridez, mantuvo como parte de la rutina escolar el uso intensivo de plataformas digitales, originalmente incorporadas como medidas de emergencia, ahora cotidianas, naturales a la educación. Esta continuidad ha extendido las fronteras de la escuela más allá del aula, haciendo que las formas de violencia también se diversifiquen. Así, el hostigamiento virtual, la exclusión en grupos digitales o la difusión de contenidos ofensivos se han sumado a las agresiones físicas y verbales tradicionales, produciendo una complejización del fenómeno ([Rodríguez y Quintero, 2022](#)).

Desde esta perspectiva, la violencia escolar puede comprenderse como un fenómeno multidimensional, influido por diversos factores como:

Este análisis se ve fortalecido por las voces recogidas que dan cuenta de la persistencia de sentimientos de incomodidad, desconexión o agresividad latente entre estudiantes y docentes, incluso meses después del retorno presencial. Estas percepciones, aunque no generalizables, apuntan a un estado de fatiga emocional colectiva que incide directamente en la calidad de las relaciones escolares.

Por tanto, comprender la violencia escolar hoy, implica observar cómo el sistema educativo ha respondido (o no) a las consecuencias del quiebre pandémico. Implica también reconocer que la escuela, lejos de ser un espacio neutral, reproduce dinámicas sociales amplias que incluyen desigualdades de clase, género, etnia y acceso a recursos. En este sentido, la violencia escolar no es solo un problema de convivencia, sino un síntoma de malestares estructurales que demandan intervenciones profundas, intersectoriales y sostenidas.



**Figura 1.** Factores Asociados a la Violencia Escolar Pospandémica

Nota: Elaboración propia, 2025

Esta comprensión exige ampliar el lente analítico y atender no solo a los espacios donde ocurre la violencia escolar, sino a los sujetos y condiciones que la hacen posible. Actores como el profesorado, los directivos, los compañeros, las familias e incluso los dispositivos tecnológicos que median las interacciones escolares, configuran un entramado complejo en el que emergen (y a veces se perpetúan) dinámicas de exclusión, control, resistencia o fractura. Tal como advierte Dussel (2022), comprender lo escolar en tiempos de crisis implica reconocer que la educación está inmersa en contextos marcados por emociones, tensiones y disputas sociales, las cuales se intensifican de forma visible e inesperada en el escenario pospandémico.

Este análisis particular de la violencia escolar requiere una mirada integral que articule, por un lado, las formas en que esta se manifiesta en los espacios educativos (tanto en su expresión física como simbólica y digital), y por otro, la identificación de los actores que participan en su reproducción, la padecen o intervienen en su contención.

Si bien una parte importante del análisis se ha sustentado en fuentes documentales, la cercanía con las comunidades escolares ha permitido advertir cómo estudiantes, docentes, familias y entornos institucionales no sólo han sido impactados por los efectos sociales y afectivos de la pandemia, sino que también han reformulado sus maneras de estar en la escuela. Este contacto, más vivencial y situado, sugiere que las manifestaciones de violencia no son fenómenos aislados ni homogéneos, sino expresiones enraizadas en contextos sociales diversos y en dinámicas relacionales

marcadas por tensiones previas que se agudizaron con el confinamiento y la posterior reapertura.

En este sentido, el análisis se desarrollará en dos momentos complementarios, a saber, las manifestaciones más evidentes y persistentes de la violencia escolar en el periodo pospandémico como forma de reconocer las expresiones concretas de los malestares actuales en las instituciones educativas; y la caracterización de los actores que intervienen en estas dinámicas, poniendo especial atención en el papel de la familia como núcleo relacional clave.

### Manifestaciones de la Violencia Escolar tras la Pandemia

Como vimos, la violencia escolar se entiende como fenómeno multicausal expresado en las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa que ha adquirido nuevas formas y sentidos tras el retorno a la presencialidad posterior al confinamiento por la pandemia del COVID-19. Tal como lo señalan Morales, Ortíz y López (2022), esta forma de violencia no se limita a agresiones físicas o verbales, sino que se manifiesta también en dinámicas de exclusión, hostigamiento simbólico y control entre pares, las cuales emergen tanto en entornos escolares físicos como en los virtuales. Estas manifestaciones, lejos de ser episodios aislados o simples problemas disciplinarios, configuran modos particulares de habitar la escuela en contextos de fragilidad institucional y vínculos sociales debilitados.

En efecto, el contexto pospandémico no solo alteró las formas de interacción en el aula, sino que transformó profundamente los medios a través de los cuales estas interacciones ocurren. Si bien ya antes del confinamiento se registraba un uso intensivo de redes sociales entre estudiantes, dicho uso se incrementó durante la pandemia, cuando plataformas digitales como WhatsApp, Instagram, TikTok, Discord o incluso Classroom se convirtieron en espacios cotidianos de aprendizaje, socialización y confrontación. Esta hiperconectividad reconfiguró los límites entre lo público y lo privado, generando nuevas formas de exposición y violencia simbólica en línea, las cuales continuaron manifestándose tras el regreso (primero parcial y luego total) a la presencialidad (Lee et. al., 2023; Chiu, 2025).

Como consecuencia, el entorno digital, inicialmente pensado como una alternativa de continuidad pedagógica, se ha constituido en una extensión del aula donde se reproducen, amplifican y diversifican las formas de violencia escolar. En estas plataformas se destacan prácticas como la exclusión deliberada de estudiantes de grupos colaborativos, la difusión de imágenes o videos humillantes, la viralización de agresiones físicas o verbales, y el uso de emojis, stickers o comentarios cargados de intención peyorativa, han tomado fuerza

como formas (anónimas y manifiestas) de violencia entre pares (Ochoa, 2023; Morales et al., 2022).

Algunas experiencias recogidas en campo sugieren que, en instituciones de secundaria de contextos urbanos intermedios, se presentaron episodios de hostigamiento en línea donde los estudiantes replicaban en redes situaciones ocurridas en clase, escalando conflictos que inicialmente parecían triviales. En más de un caso, estas dinámicas de acoso virtual incidieron directamente en la salud emocional del estudiantado y en su disposición para asistir a clases presenciales, así como en la capacidad de los docentes para intervenir en situaciones que trascendían el aula física.

Sobre esto, Ochoa (2023) encontró una correlación significativa entre la dependencia a redes sociales y el incremento de conductas agresivas en estudiantes, indicando que "a mayor índice de agresión, mayor será el efecto de estar conectados con permanencia a las plataformas, desarrollando un deterioro en la capacidad de los procesos cognitivos" (p. 29). Este dato refuerza la idea de que la falta de acompañamiento emocional y pedagógico durante la pandemia, sumada a la naturalización de la interacción digital como forma de vida escolar, ha incidido en un aumento sustancial de expresiones violentas, tanto en el espacio físico como en el virtual.

Ante este panorama, Morales et al. (2022) plantean que la violencia escolar surge de la interacción entre factores simbólicos, económicos, de poder, género, familia y educación que atraviesan las estructuras escolares. Con la reapertura, estas dinámicas no se desactivaron, sino que tomaron nuevas formas en un contexto donde lo escolar, lo familiar y lo virtual se entrelazaron de manera difusa.

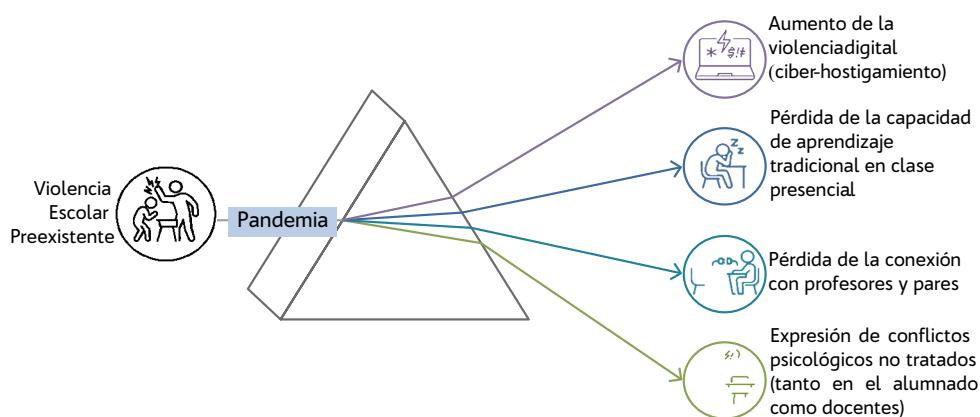
Las entrevistas recogidas por Morales et al. (2022) revelan que, frente a dinámicas escolares rutinarias, monótonas o desvinculadas del interés del estudiante,

surgieron diversas formas de expresión de malestar. Algunos estudiantes reaccionaban con enfrentamientos físicos, interrupciones constantes o daños al mobiliario escolar. Otros, en cambio, adoptaban actitudes de retraimiento, silencio o aparente conformidad, evidenciando un deterioro en sus vínculos afectivos y una creciente desvinculación emocional respecto a la institución educativa.

De este modo, las manifestaciones de violencia escolar en el contexto pospandémico (ya sean físicas, simbólicas o digitales) se dan como respuesta a procesos estructurales no resueltos que afectan a las comunidades educativas. Estas formas de agresión son reflejo de un entorno en el que las tensiones sociales y emocionales no encuentran canalización adecuada, y donde la escuela, como espacio de socialización y formación, aún enfrenta retos importantes para resignificarse como un lugar protector, empático y transformador.

Ahora, reforzando la idea de que, en un contexto pospandémico, algunas de estas manifestaciones de la violencia escolar se intensificaron y diversificaron, esto supone enfrentar formas más difíciles de identificarlas y de contenerlas. La pandemia no generó estas violencias de manera *ex nihilo*, sino que las transformó sobre la base de dinámicas preexistentes. Como muestra la figura 2, este proceso puede entenderse como una reconfiguración de fenómenos ya latentes que, al entrar en contacto con la experiencia pandémica, derivaron en nuevos escenarios de agresión, desajuste y ruptura.

En este sentido, la manifestación violenta del *bullying*, entendido como una forma sistemática de intimidación entre iguales, encontró en el ciberespacio una vía de sofisticación. El *ciberbullying*, al operar en redes abiertas, rompe los límites temporales y espaciales de la escuela, ejerciendo una presión emocional continua sobre las víctimas (Tokunaga, 2010; Kowalski et al., 2014). Este tipo de agresión digital, al carecer



**Figura 2.** Manifestaciones de Violencia Escolar bajo el Prisma de la Pandemia

Nota: Elaboración propia (2025), a partir de información procesada mediante plataforma Napkin <https://napkin.io/>.

muchas veces de testigos adultos y darse en formatos efímeros o cifrados, plantea retos considerables para su prevención y acompañamiento. Ochoa (2023) ha documentado una correlación directa entre la permanencia en redes sociales y el aumento de conductas agresivas, asociando esta *hiperconectividad* con el deterioro de las funciones cognitivas y relaciones de los adolescentes, pues encontró que “a mayor índice de agresión, mayor será el efecto de estar conectados con permanencia a las plataformas” (p. 29).

Además de la dimensión digital, la figura compartida evidencia otras manifestaciones de violencia escolar que emergieron con fuerza tras el confinamiento, como la pérdida de la capacidad de aprendizaje en clases presenciales, la desconexión con pares y docentes, y la expresión de conflictos psicológicos no tratados. En efecto, investigaciones como las de Morales et al. (2022) han advertido que, en instituciones donde el retorno presencial no fue acompañado por procesos de reconstrucción del tejido relacional, se registraron episodios de confrontación física, daños al mobiliario y formas de retraimiento emocional profundo. Más recientemente, Bellei y Muñoz (2024) documentaron que este retorno trajo consigo un agravamiento de los problemas de salud mental, convivencia escolar y violencia en contextos educativos vulnerables, revelando grietas previas que la presencialidad no logró suturar.

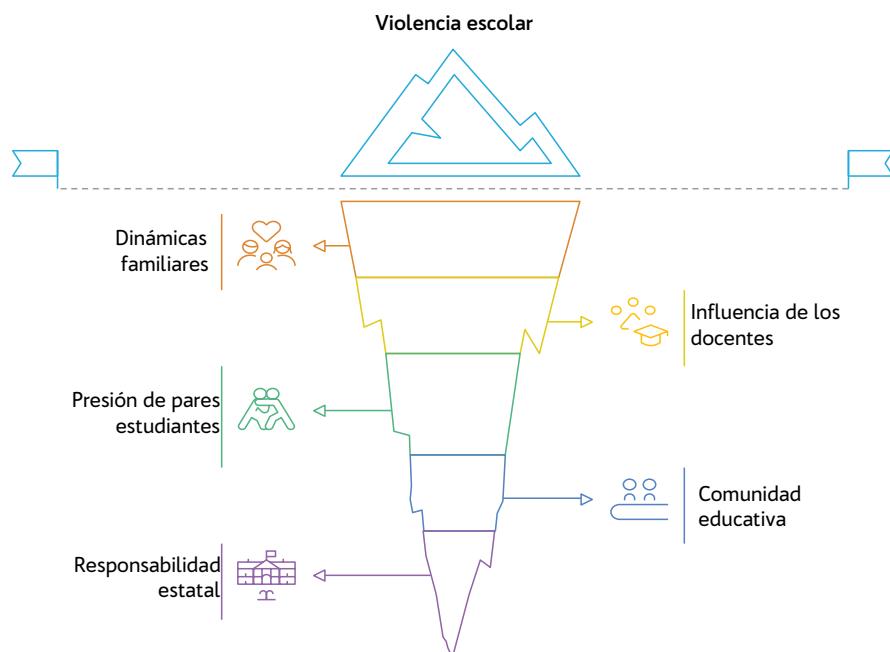
Estos hallazgos coinciden con lo observado en ciertos espacios escolares, donde estudiantes, lejos de

retomar una participación voluntaria y profusa activa, reaccionaban con gestos de hostilidad simbólica, interrupciones reiteradas o, en otros casos, con un silencio persistente, como si el desinterés fuera la única forma posible de habitar nuevamente la escuela. Estas expresiones, tan visibles como elocuentes, dan cuenta de un malestar profundo cuya comprensión requiere atención no solo a los discursos académicos, sino también a las experiencias vivas que transitan los corredores escolares.

Por consiguiente, comprender estas manifestaciones exige considerar a los actores involucrados en ellas. A continuación, se examina el rol de estos actores sociales que manifiestan, sufren o propician acciones de violencia escolar.

### *Actores de la violencia escolar en tiempos pospandémicos*

Como se ha insistido, comprender la violencia escolar en el escenario pospandémico exige ampliar la mirada más allá de los episodios individuales y examinar los entramados relationales que la sustentan (Figura 3). En este marco, distintos actores convergen (de forma explícita o silenciosa) en la configuración y reproducción de prácticas violentas dentro y fuera de la escuela. La literatura especializada ha destacado su papel, pero también ciertas voces recogidas en el proceso etnográfico sugieren matices significativos que enriquecen esta identificación.



**Figura 3.** Dimensiones e Influencia de los Actores Involucrados en la Violencia Escolar

Nota: Elaboración propia (2025), a partir de información procesada mediante plataforma Napkin <https://napkin.io/>.

La familia, sin duda, continúa siendo un actor central. Autores como Tapullima et al. (2023) han señalado que la ausencia de prácticas de crianza respetuosas y emocionalmente seguras genera entornos propicios para la violencia, tanto en el hogar como en la escuela. En la adolescencia, etapa marcada por la búsqueda de autonomía y la inestabilidad emocional, la parentalidad autoritaria, negligente o punitiva puede desencadenar expresiones agresivas que luego se trasladan a las interacciones escolares. Este proceso no ocurre en el vacío, pues como sugieren Seijo et al. (2020), más del 50 % de los adolescentes reportan recurrir a la violencia psicológica contra sus cuidadores, un síntoma de vínculos deteriorados que se proyectan en otros espacios de socialización. Estas dinámicas pueden manifestarse, por ejemplo, en la humillación verbal entre pares, el desprecio hacia las figuras de autoridad escolar, la incapacidad para tramitar el conflicto sin recurrir al insulto o la agresión física, o incluso en la reproducción de patrones de control y exclusión aprendidos en el ámbito familiar.

Ahora bien, más allá del estilo de crianza, hay otros elementos del entorno familiar que pueden influir de manera decisiva en la forma en que se manifiestan las violencias en el ámbito escolar. Investigaciones como la de Kulakci y Ayaz (2019) señalan que factores como el nivel educativo de los padres, los ingresos del hogar o incluso su composición inciden de manera significativa en las dinámicas cotidianas de niños, niñas y adolescentes. Estas variables, aunque a menudo naturalizadas o invisibilizadas, terminan marcando diferencias importantes en la manera en que los estudiantes enfrentan los conflictos, regulan sus emociones y se vinculan con sus pares y docentes.

En esa misma línea, Olivera y Yupanqui (2020) encuentran que quienes provienen de familias clasificadas como disfuncionales extremas (con vínculos afectivos frágiles, comunicación escasa y roles poco definidos) presentan mayores niveles de involucramiento en actos de violencia escolar. En estos contextos, la experiencia emocional suele estar atravesada por tensiones no resueltas, y la violencia puede convertirse en una forma de relación internalizada, casi automática, que se activa ante el más leve signo de amenaza o desacuerdo. Así, más que una decisión deliberada, estas prácticas surgen como estrategias de supervivencia aprendidas en espacios donde el afecto fue limitado y la contención, insuficiente.

Ahora bien, durante la pandemia, el hogar se transformó en único escenario educativo y relacional. Algunas voces recogidas sugieren que este encierro intensificó situaciones de violencia preexistentes, configurando una normalización de agresiones que, tras el retorno a la presencialidad, se manifestaron de manera más visible en los entornos escolares. Páez et al. (2020)

advierten, incluso antes del confinamiento, niveles alarmantes de violencia física, psicológica y sexual en territorios como Bahía Solano, Uribe o El Carmen de Atrato. Este contexto de violencia estructural, donde los menores aprenden a través de la exposición continua a modelos agresivos, exige respuestas pedagógicas que consideren las trayectorias previas de los estudiantes.

El cuerpo docente también es un actor clave. Lejos de ser meros receptores de la violencia estudiantil, los maestros y maestras muchas veces se encuentran en el centro de dinámicas conflictivas. González et al. (2023) señalan que, durante el periodo de transición entre virtualidad y presencialidad, las exigencias institucionales y la precarización laboral impactaron negativamente en las prácticas pedagógicas, exacerbando tensiones en el aula. Algunos testimonios recogidos muestran que docentes desbordados emocionalmente pueden recurrir a estilos de enseñanza autoritarios o distantes, debilitando el vínculo pedagógico y alimentando climas escolares hostiles.

Por otro lado, las y los estudiantes, más allá de ser víctimas, también participan activamente en estos entramados. Como afirman Muñoz, Matallana y Lozano (2022), los jóvenes habitan la escuela desde posiciones ambivalentes, pues buscan reconocimiento, pertenencia y autonomía, pero lo hacen en un entorno cargado de jerarquías simbólicas y disputas de poder. En muchos casos, oscilan entre el rol de víctimas y el de agresores, repitiendo lógicas verticales que les fueron enseñadas como únicas formas posibles de relación. Esta alternancia revela que la violencia escolar no puede abordarse exclusivamente desde una lógica punitiva, sino como síntoma de climas educativos marcados por el malestar y la exclusión.

La comunidad educativa en su conjunto (que incluye personal administrativo, directivos, orientadores y cuidadores escolares) también influye en la configuración del clima institucional. Investigaciones como las de López y Duarte (2021) advierten que cuando las instituciones carecen de protocolos claros de manejo del conflicto, o cuando estos se aplican de manera desigual, se refuerzan patrones de impunidad, silenciamiento o estigmatización. Algunas observaciones hechas en terreno permiten entrever que el trato diferenciado hacia ciertos grupos (por ejemplo, estudiantes con trayectorias escolares irregulares o en condición de discapacidad) puede alimentar el ciclo de la exclusión y facilitar expresiones de violencia simbólica y estructural.

En este punto, también es necesario reconocer el papel de los pares, cuyo peso en la configuración de normas, valores y dinámicas cotidianas no puede subestimarse. Las investigaciones de Herrera y Betancourt (2022) demuestran que el grupo de iguales ejerce una presión decisiva en la validación de ciertas conductas,

lo cual incluye la normalización de la burla, el acoso o la exclusión. En particular, durante el retorno a la presencialidad, el reencuentro entre compañeros/as evidenció tensiones acumuladas y dificultades para reconstituir vínculos positivos. Este aspecto fue señalado en algunas conversaciones como un punto crítico que amplificó ciertas manifestaciones de agresividad.

Finalmente, el papel del Estado y su capacidad de garantizar condiciones dignas para el ejercicio del derecho a la educación también debe considerarse. La insuficiencia de recursos, la falta de acompañamiento psicosocial y la débil articulación interinstitucional para abordar la violencia escolar se identifican como factores estructurales que limitan la acción preventiva. Como señalan Rodríguez, Gaitán y Gómez (2021), sin un sistema de protección integral que articule los esfuerzos de salud, educación y protección social, las instituciones educativas quedan expuestas a reproducir la exclusión en lugar de transformarla.

En conjunto, estos actores sociales (familia, docentes, estudiantes, pares, comunidad educativa y Estado) se entrelazan en tramas complejas de poder, afecto, reconocimiento y conflicto. Comprender su rol no implica atribuir culpas individuales, sino identificar puntos de intervención y responsabilidad compartida. Como sugiere Bronfenbrenner (1987), las conductas de los individuos están profundamente moldeadas por los sistemas en los que habitan. Reconocer esta interdependencia puede abrir el camino hacia respuestas más integrales, sensibles y sostenidas frente al fenómeno de la violencia escolar.

En los apartados que siguen, se abordarán algunas estrategias que, desde una lógica de responsabilidad y pedagogía para la paz, pueden contribuir a mitigar estas violencias cotidianas en el escenario pospandémico.

### Estrategias para el Abordaje de la Violencia Escolar en la Postpandemia COVID-19

Frente la transformación y potencial escalamiento de la violencia escolar en el periodo pospandémico, pensar en estrategias pedagógicas efectivas requiere, antes que nada, comprender la multicausalidad del fenómeno. Las expresiones de agresión entre estudiantes, lejos de ser meros actos individuales, evidencian una acumulación de tensiones estructurales, emocionales y relacionales que encontraron, en el confinamiento, una pausa traumática y, en el retorno a la presencialidad, un escenario frágil de reencuentro. De allí que la respuesta no pueda limitarse a sanciones ni a medidas aisladas, sino que debe partir de un trabajo integral de reconstrucción institucional, afectiva y pedagógica.

Para empezar, Castilla y García (2022) insisten en la importancia de herramientas formativas, lúdicas y

creativas que no sólo repriman el acto violento, sino que transformen los escenarios que lo propician. Su propuesta, centrada en el *saber*, el *hacer* y el *crear*, propone un giro en la lógica pedagógica al no intervenir solo cuando ocurre la violencia, sino antes, cuando aún se puede formar el juicio, tejer vínculos de respeto y cultivar una ética del cuidado. Este enfoque coincide con lo propuesto por Winzer y Mazurek (2020), quienes sostienen que una pedagogía verdaderamente inclusiva debe reconocer y trabajar sobre los marcos culturales que normalizan la exclusión, los estereotipos y las relaciones jerárquicas que muchas veces alimentan la violencia desde sus raíces.

La experiencia institucional durante y después del confinamiento dejó en evidencia vacíos estructurales persistentes. Medina y Olave (2022) recogen las voces de encargados de convivencia que coinciden en señalar la falta de personal especializado, la ausencia de redes interinstitucionales de apoyo y el escaso acompañamiento emocional como condiciones que limitan cualquier intervención profunda. Sus hallazgos, que reflejan el sentir de muchos actores educativos, no sólo son un llamado a fortalecer capacidades técnicas, sino a asumir que la violencia escolar no puede enfrentarse desde la soledad institucional. Es necesaria una trama de sostenimiento que involucre docentes, directivos, familias, instituciones de salud, espacios comunitarios y dispositivos territoriales que amplíen la mirada sobre lo escolar.

Esta necesidad se confirma en el análisis de López (2022), quien muestra cómo las expresiones de violencia, observadas en estudiantes de grado sexto, muchas veces se camuflan en bromas, juegos o hábitos cotidianos que no son reconocidos como tales por quienes los ejecutan. Este hallazgo no sólo revela una cultura escolar que ha trivializado la agresión, sino también una urgente necesidad de pedagogizar la empatía, de nombrar lo que duele y de reconstruir el sentido de la escuela como lugar de protección y reconocimiento mutuo. López subraya que la empatía no puede ser tratada como un valor periférico, sino como una estructura emocional que debe ser enseñada, modelada e institucionalizada en las relaciones escolares.

Complementariamente, Sierra (2021) aporta una perspectiva clave al recordar que muchos de los episodios de violencia ocurren en espacios no estructurados, como los descansos, donde la presencia docente es más laxa y la institucionalidad tiende a retirarse. Su llamado a generar climas de confianza cotidianos, donde la presencia activa del adulto —sin vigilancia punitiva, pero sí con capacidad de contención y vínculo— sea una constante, invita a pensar la prevención no como una estrategia ocasional, sino como una forma de habitar el espacio escolar. El enfoque de Sierra sugiere, además, que la

prevención exige coherencia entre lo que la escuela enseña en el aula y lo que permite o tolera fuera de ella.

Por otro lado, el enfoque cognitivo-conductual, planteado por Castillo, Pastrán y Álava (2023), puede enriquecer estas estrategias, siempre y cuando no se utilice como recetario técnico, sino como marco para comprender y modificar los patrones relationales que perpetúan la violencia. Estos autores observan que, en muchas instituciones, se omite la aplicación sistemática de estas estrategias debilitando así la formación ciudadana y el desarrollo emocional del estudiantado. La falta de intervención profesional y metodológica frente a estas problemáticas contribuye a la reproducción de climas escolares hostiles, donde la norma se impone sin comprensión y el conflicto se castiga sin procesarse.

Más allá del nivel institucional, Caballero, Garzón y Martínez (2022) advierten que una de las mayores limitaciones para el abordaje de la violencia escolar ha sido la tendencia a descontextualizarla. Según estos autores, el fenómeno ha sido analizado casi siempre desde una perspectiva conductual individual, dejando de lado los efectos acumulados de la desigualdad, el maltrato institucional y las brechas de reconocimiento que atraviesan la experiencia escolar. Estas omisiones se han traducido en estrategias poco eficaces y en políticas públicas que no logran incidir en las raíces estructurales del problema.

Frente a este panorama, y tomando en cuenta los hallazgos de campo, emerge la necesidad de construir una estrategia multinivel y restaurativa que no se agote en el castigo ni en la sensibilización general. Se trata de proponer rutas concretas que permitan actuar antes, durante y después del conflicto escolar. Una de estas rutas podría ser la implementación de dispositivos comunitarios de mediación escolar —facilitadores restaurativos— que acompañen a los actores educativos en el procesamiento de los conflictos, y que no estén circunscritos solo al profesorado, sino que incluyan a madres, padres, cuidadores, liderazgos comunitarios e, incluso, estudiantes formados como mediadores. Estos espacios no deben entenderse como comités formales, sino como circuitos permanentes de cuidado que articulen la dimensión afectiva, relacional y pedagógica de la vida escolar.

Estas estrategias solo serán posibles si se integran con prácticas institucionales coherentes, donde el currículo también enseñe a tramitar el conflicto, donde los proyectos de aula incluyan la palabra y la escucha como saberes escolares, y donde el acompañamiento emocional no sea un lujo, sino una prioridad formativa. Así, lejos de ofrecer una solución idealista, esta propuesta reconoce la complejidad del fenómeno y sugiere una vía que, sin ser simple ni inmediata, podría contribuir a una transformación real y sostenida de los vínculos escolares en tiempos de pospandemia.

## Conclusiones

Lejos de ser una simple reactivación de antiguos conflictos escolares, la violencia en el contexto pospandémico se ha reconfigurado como una constelación compleja de malestares relationales, afectivos e institucionales, entrelazados con las transformaciones más amplias que ha vivido la sociedad contemporánea. Lo que este estudio constata —no solo a partir del análisis documental, sino también de las voces recogidas en los territorios escolares— es que las lógicas de la violencia no han retorna igual, sino que han mutado, adoptando formas más sutiles, más simbólicas o más fragmentadas, que escapan a las categorías convencionales de clasificación.

El confinamiento y el posterior retorno a la presencialidad no generaron por sí mismos la violencia sino que la hicieron visible en sus fisuras más íntimas. El hogar, convertido en epicentro forzoso de formación, desplazó coyunturalmente la figura del docente como referente afectivo y normativo. En muchas familias, esto supuso una sobrecarga emocional que, lejos de consolidar vínculos seguros, acentuó tensiones previas. De allí que, tras el regreso a la escuela, muchos estudiantes reaccionaran no con gratitud, sino con sospecha, indiferencia o franca resistencia hacia las figuras escolares de autoridad. Esta observación, recogida también por Medina y Olave (2022), se entrelaza con sus hallazgos sobre la ausencia de redes de apoyo y personal especializado para contener las secuelas emocionales del encierro.

Esta alteración del ecosistema educativo tradicional permite cuestionar las bases conceptuales desde las cuales se ha abordado la violencia escolar. Como han advertido Caballero, Garzón y Martínez (2022), existe una desconexión entre las estrategias pedagógicas institucionales y las experiencias reales de quienes habitan las escuelas. La categoría de violencia escolar, construida sin una participación efectiva de los sujetos que la experimentan, genera contradicciones entre los discursos de convivencia y las prácticas cotidianas, muchas veces excluyentes y punitivas.

En efecto, los estudios revisados dan cuenta de una preocupante prevalencia de violencia física entre estudiantes, con altos índices de victimización, agresión y testificación. Esta realidad contrasta con el uso cada vez más difuso de términos como *bullying* o *ciberbullying*, cuyo exceso de mediatización ha trivializado su sentido, diluyendo los límites entre una agresión puntual y una violencia sistemática (López y Velásquez, 2022; Caballero et al., 2022). La descontextualización de estos conceptos ha llevado incluso a interpretar como violencia escolar aquellas acciones que, aunque conflictivas, no responden necesariamente a intenciones violentas premeditadas.

En este escenario, atribuir exclusivamente al impacto de la pandemia las alteraciones en el comportamiento estudiantil resulta reduccionista. Como plantea Acuña (2022), es necesario considerar factores estructurales como la etapa evolutiva, el modelo pedagógico, el entorno familiar y los referentes sociales, los cuales configuran la respuesta emocional y relacional de los jóvenes ante situaciones de conflicto.

Desde la perspectiva de la paz imperfecta, resulta imperioso reconocer que ni la violencia ni la paz son fenómenos estáticos o absolutos. Por el contrario, se trata de procesos dinámicos, culturalmente construidos e históricamente determinados. Como plantea Muñoz (2011), deben entenderse como realidades en disputa, permeadas por relaciones simbólicas, emocionales y sociales que se entrelazan en el acontecer escolar cotidiano.

Este enfoque obliga también a formular una pregunta fundamental: ¿qué sentido les otorgan los actores escolares a las prácticas violentas? Aunque los estudios documentan un aumento de estas manifestaciones en el periodo pospandémico, persiste un vacío en cuanto a la comprensión de las motivaciones subjetivas y los significados atribuidos por los propios estudiantes. Tal como sugiere Castillo (2011), sin esta comprensión, las políticas de convivencia difícilmente podrán ser eficaces.

Finalmente, se constata que la violencia escolar pospandémica no es un simple retorno de problemas previos, sino una reconfiguración de viejas y nuevas tensiones. Las tecnologías digitales, los cambios en los patrones de socialización, las afectaciones en la salud mental y el debilitamiento del tejido relacional dentro y fuera de la escuela han intensificado un fenómeno que exige ser abordado con enfoques interdisciplinares, sensibles a los contextos y comprometidos con una transformación ética, pedagógica y política de la convivencia escolar. En consecuencia, se propone la creación de dispositivos comunitarios de mediación escolar que articulen actores diversos —docentes, familias, estudiantes, líderes comunitarios— en circuitos permanentes de escucha y reparación. Estas herramientas no deben operar como instancias punitivas ni como comités de emergencia, sino como estructuras pedagógicas estables capaces de sostener vínculos, tratar conflictos y cultivar sentidos de comunidad en la escuela contemporánea.

## Referencias

Acuña, W. (2022). *Factores estructurales y entorno sociofamiliar en la respuesta emocional de los jóvenes ante el conflicto escolar*. Revista Colombiana de Psicología Educativa, 20(1), 45–59. <https://doi.org/10.xxxx/rcke.2022.20.1.45>

Avila, A.; Serrato A.; y Herrera L. (2023). *Consecuencias psico-sociales pospandemia COVID-19 en el regreso a la presencialidad escolar en el año 2022 en niños y niñas de primaria en una institución educativa de Cartagena (Bolívar)* [Trabajo de grado maestría, Fundación Universitaria Los Libertadores]. Repositorio Institucional Fundación Universitaria Los Libertadores. <https://publicaciones.ibero.edu.co/index.php/t-grad/catalog/book/3281>

Caballero, C.; Garzón, P., y Martínez, J. (2022). *Descontextualización y raíces estructurales de la violencia escolar: limitaciones de las políticas de convivencia*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 18(2), 99–115. <https://doi.org/10.xxxx/rlee.2022.18.2.99>

Castillo, D. (2011). *Comprender la violencia escolar desde las motivaciones del estudiante*. Educación y Desarrollo Social, 15(2), 87–100. <https://doi.org/10.xxxx/eds.2011.15.2.87>

Castillo, A.; Pastrán Calles, F.; y Álava, D. (2023). *Manejo cognitivo-conductual del docente para la convivencia y prevención de la violencia escolar*. Encuentros, 18(mayo-agosto), 159–173. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7980042>

Chiu, T. K. F. (2025). *Digital hyperconnectivity and school violence in the post-COVID era: New challenges for adolescent well-being*. Computers in Human Behavior, 139, 107573. <https://doi.org/10.xxxx/chb.2025.107573>

Dussel, I. (2022). *Educar en tiempos de crisis: escuela, emociones y disputas sociales*. En M. Poggi (Ed.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia II* (pp. 25–40). CLACSO. <https://doi.org/10.xxxx/clacso.pandemiall.2022>

Gadamer, H. (1998). *Verdad y método II*. Ediciones Sigueme.

Galtung, J. (1969). Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167–191. <https://doi.org/10.1177/002234336900600301>

Gazzo, M. F. (2020). *La educación en tiempos del COVID-19: Nuevas prácticas docentes, ¿nuevos estudiantes?* Red Sociales, Revista del Departamento de Ciencias Sociales (UNLu), 7(2), 58–63.

González, J.; Pérez, L.; y Ramírez, M. (2023). Efectos del aislamiento y desafíos de la presencialidad: impactos psicosociales e institucionales en la escuela pospandémica. *Revista Colombiana de Educación*, 85(1), 33–52. <https://doi.org/10.xxxx/rce.2023.85.33>

Hernández-Sampieri, R.; Fernández Collado, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.<sup>a</sup> ed.). McGraw Hill.

Lee, A., Kim, B., y Chen, C. (2023). *Social media overuse and the blurring of public-private boundaries in adolescents after COVID-19*. Journal of Adolescent Research, 38(5), 497–514. <https://doi.org/10.xxxx/jar.2023.38.5.497>

- López, G. (2022). *La empatía como medio para prevenir la violencia escolar entre estudiantes de grado sexto* (Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia).
- López, J., y Velásquez, M. (2022). *Mediatización del "bullying" y trivialización de la violencia escolar: un análisis pospandemia*. *Educación y Ciudad*, 27(2), 75-90. <https://doi.org/10.xxxx/eyc.2022.27.2.75>
- Medina, C., y Olave, D. (2022). *Redes de apoyo y acompañamiento emocional en escuelas pospandemia: lecciones desde la orientación escolar*. *Revista Interamericana de Educación*, 16(3), 120-135. <https://doi.org/10.xxxx/rie.2022.16.3.120>
- Montoya, C. (2022). Violencia escolar en Cuba: rutas epistemológicas de su construcción. *Revista Novedades en Población*, 18(35), 166-196. <http://ref.scielo.org/yhbrj6>
- Morales, M., Ortiz-Mallegas, S., y López, V. (2022). *Violencia escolar, infancia y pobreza: Perspectivas de estudiantes de educación primaria*. *Pensamiento Educativo*, 59(1), e01002. <https://doi.org/10.7764/PEL.59.1.2022.2>
- Muñoz, F. (2011). *La paz imperfecta ante un universo en conflicto*. *Revista de Estudios de Paz y Conflictos*, 4(1), 11-26.
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/67411/a77102\\_spa.pdf](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/67411/a77102_spa.pdf)
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rodríguez, S., y Quintero, M. (2022). *Violencia digital y escolar en la pospandemia: nuevas expresiones y complejidad del fenómeno*. *Revista Iberoamericana de Convivencia Escolar*, 10(1), 44-58. <https://doi.org/10.xxxx/rice.2022.10.1.44>
- Sierra, A. (2021). *Climas de confianza y prevención de la violencia en los tiempos no estructurados de la escuela*. *Educación*, 45(2), 1-15. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i2.48000>
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Gedisa.
- Vasilachis, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. *Forum*, 10(2), Art. 30, 1-27. <http://hdl.handle.net/11336/112261>

