

## Entre la escuela, la familia y la calle. Violencia escolar y género en contextos de inseguridad y economías ilegales

***Mariana Eguren***

---

Instituto de Estudios Peruanos  
<https://orcid.org/0000-0001-9232-6320>  
[meguren@iep.org.pe](mailto:meguren@iep.org.pe)

Recibido: 11/04/2026  
Aprobado: 16/06/2026

## Resumen

Este artículo examina la violencia escolar en el Perú en el marco del auge de las economías ilegales y el incremento de la inseguridad ciudadana. Se trata de un estudio realizado en nueve instituciones educativas en Arequipa, Lima Metropolitana, El Callao y Ucayali, que combina trabajo cualitativo con directivos, tutores y estudiantes, con información proveniente de bases de datos nacionales sobre violencia escolar y violencia de género. El análisis parte de un enfoque relacional y estructural que reconoce la multiplicidad de las formas de violencia (interpersonal, institucional, comunitaria y estructural) y su carácter situado e interconectado. Los hallazgos muestran que, a pesar de los incidentes de violencia escolar, las escuelas son percibidas como espacios relativamente seguros frente a la calle o el hogar en contextos de alta inseguridad. La familia emerge como un actor intermediario central entre las estructuras criminales comunitarias y los comportamientos escolares. El género opera como una dimensión estructural transversal que organiza diferencialmente las trayectorias de riesgo de varones y mujeres, y que las propias escuelas frecuentemente reproducen en lugar de cuestionar. El estudio identifica asimismo un desfase importante entre la complejidad del fenómeno y la capacidad de respuesta institucional de las escuelas, cuyos mecanismos de prevención y reporte resultan insuficientes frente a formas de violencia vinculadas al crimen organizado.<sup>1</sup>

- 
1. Esta investigación recibió financiamiento del Concurso de Proyectos de Investigación en Ciencias Sociales E041-2025-04 de Prociencia, CONCYTEC, N.º PE501095561-2025. La información proveniente de bases de datos que se presenta fue sistematizada por el Área de Estudios de Opinión del Instituto de Estudios Peruanos. El trabajo de campo en instituciones educativas fue realizado por Carolina de Belaunde, Macarena Moscoso y Katherine Contreras. Este artículo contó con los valiosos comentarios de Carolina de Belaunde y Juan León.

## Abstract

This paper examines school violence in Peru in the context of the expansion of illegal economies and rising citizen insecurity. The study was conducted in nine schools across Arequipa, Metropolitan Lima, Callao, and Ucayali, combining a qualitative approach with principals, tutors, and students, with data on school violence and gender-based violence from national databases. The analysis draws on a relational and structural framework that recognizes the multiplicity of forms of violence (interpersonal, institutional, community-level, and structural) and their situated, interconnected character. Findings show that, despite incidents of school violence, schools are perceived as relatively safe spaces compared with the street or the home in high-insecurity contexts. The family emerges as a central intermediary actor between community criminal structures and school behavior. Gender operates as a cross-cutting structural dimension that shapes the risk trajectories of boys and girls in fundamentally different ways, and that schools themselves frequently reproduce rather than challenge. The study also identifies a significant gap between the complexity of the phenomenon and the institutional capacity of schools to address it, as existing prevention and reporting mechanisms prove insufficient in the face of forms of violence linked to organized crime.

## Introducción

La violencia escolar en América Latina es reconocida como una crisis educativa y social de amplio alcance que compromete el derecho a una educación segura y de calidad para millones de niños y adolescentes. La investigación documenta sus múltiples consecuencias: impacto negativo en los aprendizajes, incremento del abandono escolar, deterioro de la salud mental y mayor exposición a conductas de riesgo (Alcázar y Ocampo, 2015; Burdick-Will et al., 2023; Calle et al., 2017; Contreras et al., 2016; Delprato et al., 2017; Wodon et al., 2021). La violencia familiar constituye, a su vez, un factor de riesgo significativo de violencia escolar (Calle et al., 2017), al igual que la presencia de pandillas en el entorno (Amemiya et al., 2009) y la precariedad de la infraestructura urbana (Knight et al., 2016).

La investigación ha ido ampliando progresivamente su foco más allá del acoso entre pares (*bullying*) para incorporar formas de violencia interpersonal (acoso y violencia entre estudiantes), institucional (prácticas punitivas y abuso por parte del personal de la escuela hacia los estudiantes), comunitaria (violencia de pandillas y manifestaciones locales del crimen organizado), y estructural (condiciones de pobreza y exclusión que abonan a la presencia de violencia). Estudios recientes revelan, además, una realidad compleja y preocupante: las escuelas en muchos contextos latinoamericanos están cada vez más afectadas por violencia externa vinculada al crimen organizado, narcotráfico y la expansión de economías ilegales (Chávez et al., 2021; Perez-Vincent et al., 2024; Zubillaga et al., 2022). Este contexto puede comprometer el clima de aprendizaje tanto en las características físicas e institucionales de la escuela, como en las relaciones interpersonales, los niveles de participación y los valores que guían la vida escolar. Pueden incrementarse también las tasas de interrupción de los estudios debido a la pobreza, los embarazos tempranos, la violencia familiar y la desconexión con las labores escolares (Brown y Velásquez, 2017; Cueto et al., 2020; Olaguibe, 2018; Sempé y Lucchetti, 2022). El rendimiento y los vínculos con la comunidad también se ven afectados en escuelas ubicadas en contextos de violencia (Jarillo et al., 2016; Koppensteiner y Menezes, 2019; Orviz, 2023).

Sin embargo, la articulación específica entre economías ilegales, violencia escolar, género y territorio ha recibido atención empírica limitada, especialmente en el caso peruano. Los estudios disponibles se han concentrado en la prevalencia de la violencia y en el impacto de la pobreza (Ministerio de Educación 2021; Amemiya et al. 2009; Calle et al. 2017; Alcázar y Ocampo 2015; Cueto et al. 2020) sin examinar sistemáticamente cómo contextos con diferente tipo y grado de exposición a economías ilegales configuran patrones específicos de violencia en las escuelas, ni qué papel desempeña el género en dichas configuraciones.

Para el caso del Perú, el Ministerio de Educación (Minedu) incluye dentro de su definición de violencia escolar la violencia física y psicológica, y el abuso sexual que ocurren dentro de la escuela y en sus alrededores, así como

en entornos digitales, ya sea entre estudiantes, o entre personal de la escuela y estudiantes (Minedu, 2021). Ello apunta a un abordaje centrado fundamentalmente en la violencia interpersonal e institucional. La normativa del Minedu se enfoca en la promoción de la convivencia escolar y en acciones de prevención, detección y respuesta a la violencia, para lo cual se ha elaborado un conjunto de protocolos que orientan la actuación de directores, tutores y docentes. La herramienta más visible de este paquete normativo es la plataforma SiseVe, que funciona desde 2014, y permite contar con estadísticas sobre la prevalencia y tipos de violencia en las escuelas del país.

Estas acciones suelen ser sumamente demandantes para el personal de las escuelas, que carga con responsabilidades que exceden su capacitación y sus posibilidades operativas. Además, existe un vacío importante en el hecho de que las iniciativas existentes no están suficientemente vinculadas al contexto particular en que opera cada escuela, desatienden las especificidades de género, y no abordan de manera integral la conexión entre la violencia escolar y la multiplicidad de problemas que afectan a niños y adolescentes dentro y fuera de la escuela.

La normativa más reciente da señales de un intento por ampliar este enfoque. La nueva norma (RM N.º 383-2025-MINEDU) establece de modo explícito el protocolo para violencia con uso de armas dentro de la escuela y detalla la modalidad de acoso digital. Otra novedad reside en la obligatoriedad de la participación familiar y comunitaria: cuando un estudiante aparece involucrado en hechos de violencia, las familias están obligadas a participar activamente en las medidas correctivas o de protección. Además, la escuela debe reportar a la Defensoría Municipal del Niño y Adolescente (Demuna), o a la Unidad de Protección Especial del Ministerio de la Mujer cuando haya riesgo o desprotección familiar, algo que el documento anterior reglamentaba de modo más general.

Paralelamente, se han impulsado esfuerzos por promover el enfoque de género desde la escuela en tanto la violencia de género (física, sexual o psicológica) atraviesa de manera transversal las manifestaciones de violencia en el Perú, incluyendo la escolar. El sector educación incorpora la igualdad de género como uno de los enfoques transversales del Currículo Nacional, en el entendido de que la escuela no es solo un lugar para detectar y reportar violencia, sino un espacio estratégico para transformar patrones culturales y prevenir la violencia de género desde la educación. El enfoque de género está presente también en programas implementados por el Minedu tanto en años anteriores como actualmente.

Hay, entonces, señales de que la dimensión comunitaria y la estructural, que son parte importante de la configuración de la violencia en las escuelas peruanas, ocupan ya un lugar en las acciones de prevención y respuesta. Ello resulta de especial relevancia en la coyuntura actual. En efecto, a lo largo de los últimos años, el Perú ha atravesado una intensificación de actividades criminales en el marco del crecimiento de economías ilegales como el narcotráfico, la minería ilegal, la extorsión y la trata de personas. El punto de inflexión podría

ubicarse una década atrás, alimentado por una profunda crisis política que ha profundizado debilidades conocidas del sistema: la débil presencia del Estado en regiones amazónicas y de frontera, la limitada articulación entre instancias, y la corrupción en múltiples niveles de gobierno.

Como consecuencia, se han consolidado redes criminales transnacionales, que han expandido sus actividades ilegales a prácticamente todo el territorio nacional, generando una convergencia de circuitos que antes se mantenían relativamente independientes, lo cual amplifica el impacto individual de cada fenómeno en términos sociales, ambientales y de gobernanza (Dammert, 2025). Lo anterior ha significado un incremento notable de la inseguridad en los entornos cotidianos de los ciudadanos y un mayor riesgo de exposición a situaciones de violencia.

En este contexto, el presente artículo se pregunta de qué maneras la exposición a economías ilegales en contextos territoriales específicos moldea las configuraciones de violencia escolar en el Perú y qué papel desempeña el género en dichas configuraciones. Partimos de la convicción de que comprender la violencia escolar en la actualidad requiere una mirada integral y contextualizada, que entienda las condiciones estructurales, institucionales y relacionales que la producen y reproducen. Los hallazgos dan cuenta de una gran diversidad en las manifestaciones de la violencia según el contexto territorial y el tipo de exposición a economías ilegales, así como de aspectos comunes: la familia como correa de transmisión entre dinámicas criminales y comportamiento escolar, el papel central del género en la estructuración de la violencia y los límites de las respuestas institucionales cuando no se acompañan de un análisis riguroso de las causas estructurales.

Para responder a esta pregunta, adoptamos una estrategia de estudio de casos múltiples (Stake, 2005) con nueve instituciones educativas en cuatro regiones del país, seleccionadas por sus distintos niveles y tipos de articulación con dinámicas de criminalidad e inseguridad ciudadana. El estudio combina observación etnográfica, entrevistas a directivos, tutores y estudiantes, y análisis de bases de datos nacionales.

## Violencia escolar en contexto

### *Un marco relacional y estructural para entender la violencia*

Las instituciones educativas no constituyen espacios aislados, sino que se encuentran insertas en contextos sociales más amplios, donde la violencia opera en múltiples niveles simultáneamente.

En esa línea, el eje teórico central de este estudio es el enfoque desarrollado por Auyero y Berti (2015) en su análisis de la violencia en un barrio urbano marginal de Buenos Aires. Los autores postulan el concepto de *violencias concatenadas*: en contextos de marginalidad urbana, diferentes formas de violencia no operan de manera independiente, sino que están profundamente interconectadas

y se refuerzan mutuamente. La violencia interpersonal, la violencia de género, la violencia del crimen organizado y la violencia estatal operarían simultáneamente de manera eslabonada: la violencia policial puede desencadenar violencia interpersonal, la violencia doméstica se normaliza donde la criminal es cotidiana, y las redes del narcotráfico exacerbaban tensiones preexistentes. Esta concatenación genera una espiral donde cada forma de violencia alimenta y legitima las otras, creando un ambiente de inseguridad generalizada.

De otra parte (basándose en el concepto de Tilly sobre repertorios de acción colectiva), los autores desarrollan la noción de repertorios de violencia: el conjunto de formas de agresión física, simbólica y psicológica culturalmente disponibles y reconocidas como “normales” en un contexto determinado. Este repertorio puede incluir códigos de respeto y venganza, formas de disciplinamiento familiar mediante violencia, mecanismos de resolución de conflictos vecinales y patrones de violencia de género normalizados. Dichos repertorios son aprendidos y transmitidos intergeneracionalmente. Niños y jóvenes crecen internalizándolos como parte de su socialización, lo que perpetúa los ciclos de violencia.

En suma, se trata de un análisis relacional que examina cómo estructuras de desigualdad, dinámicas institucionales (especialmente estatales) y prácticas cotidianas se entrelazan para producir y reproducir la violencia. Este marco puede resultar de suma utilidad para el planteamiento de políticas públicas e intervenciones sociales integrales, que reconozcan las interconexiones entre diferentes formas de violencia, y que aborden las condiciones estructurales de exclusión y abandono estatal que las sostienen.

En ese sentido, el marco descrito es particularmente útil para el estudio de la violencia escolar en contextos de economías ilegales. En efecto, el narcotráfico, la minería ilegal, la tala ilegal y otras actividades criminales participan en la configuración de la violencia escolar de múltiples maneras: normalizan la violencia como mecanismo de resolución de conflictos y movilidad económica, debilitan la autoridad institucional mediante la corrupción y la intimidación, compiten con la educación formal al ofrecer ingresos inmediatos que superan las promesas de largo plazo de la escolaridad y pueden convertir a las escuelas en espacios de reclutamiento activo de jóvenes (Villalta et al. 2018). Todo ello genera conexiones entre violencia escolar y las dinámicas comunitarias de erosión de la cohesión social, incremento de la inseguridad y debilitamiento de la confianza institucional (Aragón y Ruiz, 2024; Boidi et al., 2024; Valdés et al., 2022).

El enfoque de Auyero y Berti (2015) se articula con dos marcos teóricos complementarios. La teoría de la violencia estructural (Galtung, 1969) argumenta que las condiciones sistémicas (pobreza, desigualdad, falta de acceso a recursos) que impiden que las personas alcancen su potencial deben entenderse como violencia (Méndez y Franco, 2022). El modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979) permite, por su parte, conceptualizar los múltiples niveles en que opera la violencia: individual, relacional (familia y pares); comunitario (crimen organizado, pobreza del vecindario); y social (políticas, normas culturales, desigualdad estructural) (Hernández, 2012). Ambos marcos alertan

sobre el riesgo de intervenciones que operen en un solo nivel sin abordar las condiciones estructurales que sostienen la violencia.

### *Género, violencia y trayectorias diferenciadas*

El género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales y “una forma primera de significar relaciones de poder” (Scott, 1986, p. 1067). En ese sentido, emplear el género como categoría analítica implica consecuencias directas sobre el modo de comprender la violencia debido a que esta última “produce y define identidades de género y, a su vez, es producida y definida por ellas” (Confortini, 2006, p. 333). Se trata, en suma, de dimensiones mutuamente constitutivas.

Aplicado a la violencia escolar, este enfoque no propone entender el *bullying* como el producto de individuos desajustados, sino como la reproducción interaccional de desigualdades estructurales de género, clase y raza. Un ejemplo de cómo el género opera como sistema de control social es el uso de insultos asociados a la homosexualidad para sancionar a quienes no ejecutan performances de masculinidad adecuadas en las escuelas (Donoghue y Pascoe, 2023). En esa misma línea, el *bullying* puede interpretarse como violencia afectiva e institucional: quienes detentan mayor poder simbólico fabrican las normas morales del entorno escolar, haciendo que ciertos daños resulten inteligibles o incluso legítimos (Lohmeyer y Threadgold, 2023). De otra parte, si bien la investigación reciente visibiliza la victimización femenina, persisten enfoques que fijan el binomio hombre-agresor/mujer-víctima, invisibilizando las formas indirectas de violencia (rumores, exclusión, descrédito social) en que la participación de las mujeres es frecuente y que responden a normas de género que socializan a las niñas en expresiones no confrontacionales de agresión (Rodríguez y González, 2025).

En el contexto peruano, la violencia de género atraviesa transversalmente las manifestaciones de violencia a todo nivel. La interrupción de los estudios por la necesidad de generar ingresos, el embarazo temprano y la violencia en el hogar (Guerrero, 2023; Sempé y Lucchetti, 2022) son especialmente peligrosos para las niñas y adolescentes, quienes pueden terminar involucradas en redes de trata de personas. En efecto, en el Perú, la trata (el reclutamiento o transporte de personas mediante la coerción con fines de explotación sexual, trabajo forzado o tráfico de órganos) es una de las principales economías ilegales y, simultáneamente, una de las principales vertientes en que se actualiza la violencia de género.

Es claro que la complejidad de la problemática de la violencia es alta. En primer lugar, la violencia física, psicológica y sexual forman un *continuum* que se superpone y se refuerza mutuamente, y ocurre tanto en la escuela como en el hogar y la comunidad. En segundo lugar, los factores de riesgo de violencia presentan múltiples intersecciones, pero también lo hacen los factores protectores frente a ella. Así, por ejemplo, las personas que habitan comunidades con altos niveles de pobreza, desempleo y crimen tienen más probabilidades de experi-



mentar diversas formas de violencia (Acevedo-García et al., 2003, Pinchevsky y Wright, 2012); paralelamente, vínculos cercanos y de confianza con la familia y la comunidad protegen contra aquella (Capaldi et al., 2012; Widome et al., 2008).

El panorama que hemos descrito refuerza el planteamiento de que la violencia debería ser analizada, en primer lugar, como un fenómeno complejo que se actualiza en modalidades diversas pero conectadas y, en segundo lugar, como un fenómeno situado en un contexto mayor. La realidad es que tanto desde la investigación como desde las políticas públicas se suelen tratar las diversas manifestaciones de la violencia, incluyendo la violencia escolar, como fenómenos discretos, desvinculados entre sí, y descontextualizados de las estructuras mayores en las que se insertan (Auyero y Berti, 2015; Cruz, 2018; Treviño, 2019).

## El estudio: enfoque metodológico y contextos

### *Participantes y métodos*

Este estudio sigue una estrategia de estudio de casos múltiples (Stake, 2005; Yin, 2014), en la que cada institución educativa constituye un caso estudiado en profundidad. A diferencia de un diseño comparativo orientado a establecer diferencias entre unidades, el estudio de casos múltiples busca identificar patrones comunes y variaciones significativas, preservando la especificidad de cada contexto y permitiendo formular proposiciones de alcance más general.

En línea con lo anterior, se seleccionaron nueve instituciones educativas secundarias en Arequipa, Lima Metropolitana, el Callao y Ucayali, regiones elegidas por sus distintos niveles y tipos de articulación con economías ilegales y dinámicas de inseguridad ciudadana<sup>2</sup>. La selección de las instituciones educativas respondió a un criterio de muestreo intencional orientado a garantizar la heterogeneidad de los contextos estudiados. En la mayoría de los casos, el acceso se gestionó mediante contacto directo con los directores y directoras de cada escuela; en un número reducido de instituciones, la entrada se facilitó a través de instancias intermedias del sistema educativo (Unidades de Gestión Educativa Local-UGEL o Direcciones Regionales de Educación-DRE), lo que en algunos casos implicó un proceso de negociación más extenso antes del inicio del trabajo de campo.

Los criterios de inclusión combinaron dos dimensiones de diversidad. La primera fue de orden territorial: se buscó representar distintas configuraciones urbanas dentro de cada región (distritos consolidados, zonas periurbanas y asentamientos de urbanización más reciente), de modo que hubiera contrastes en términos de contexto socioeconómico, y de acceso a servicios e infraestructura. La segunda dimensión tuvo que ver con las características de

2. Una de las instituciones educativas de Arequipa tuvo que ser reemplazada cuando el equipo de campo ya se encontraba en terreno y la única opción de reemplazo fue una escuela de primaria. Se optó por trabajar con el grado superior en ese caso (6° grado de primaria).

las economías ilegales presentes en las zonas de influencia de cada escuela: se priorizó la inclusión de localidades con distinto tipo de actividad ilegal (tráfico de drogas, minería informal, entre otros), y con distintos grados de normalización social de dichas actividades, entendida esta como el nivel en que las prácticas ilegales forman parte del paisaje cotidiano y son percibidas por la comunidad como parte del orden local.

Para cada escuela, se elaboró una ficha de localidad con información sobre actividades económicas, organización social y percepción de inseguridad, así como una ficha institucional sobre recursos, organización, clima de convivencia y relación con la comunidad. El trabajo de campo incluyó: (a) observación de momentos del día escolar con menor supervisión adulta (recreos, entrada y salida, alrededores de los baños); (b) observación de una sesión de tutoría por escuela centrada en los contenidos tratados y las dinámicas de participación; (c) entrevistas individuales a un directivo, y a un tutor o tutora por escuela; y (d) una entrevista grupal a estudiantes (hombres y mujeres) por escuela. Adicionalmente, se entrevistó a un funcionario de los niveles intermedios de gestión educativa (DRE o UGEL). Las entrevistas se concentraron en cómo se percibe y experimenta la violencia escolar, el lugar de la dimensión de género y las estrategias de prevención y respuesta. En total, se entrevistó a 67 personas.

Tabla 1  
Entrevistados por Institución Educativa

| Región   | Distrito                 | IE | Gestión    | Nivel      | Participantes entrevistados<br>(F: mujer / M: hombre) |               |                 |                           |
|----------|--------------------------|----|------------|------------|-------------------------------------------------------|---------------|-----------------|---------------------------|
|          |                          |    |            |            | Directivos/as                                         | Tutor/a       | Estudiantes     | Funcionario<br>DRE o UGEL |
| Arequipa | Luis Bustamante y Rivero | 1  | Pública    | Secundaria | 1 (F)                                                 | 1 (F)         | 4<br>(2F-2M)    | 1 (M)                     |
|          | Luis Bustamante y Rivero | 1  | Pública    | Secundaria | 1 (M)                                                 | 1 (F)         | 5<br>(3F-2M)    |                           |
|          | Cerro Colorado           | 1  | Pública    | Primaria   | 1 (M)                                                 | 1 (F)         | 6<br>(3F-3M)    |                           |
| Callao   | Ventanilla               | 1  | Parroquial | Secundaria | 1 (M)                                                 | 1 (M)         | 5<br>(3F-2M)    |                           |
| Lima     | Ate Vitarte              | 1  | Pública    | Secundaria | 1 (M)                                                 | 1 (F)         | 5<br>(3F-2M)    | 1 (F)                     |
|          | Cercado de Lima          | 1  | Pública    | Secundaria | 1 (M)                                                 | 2 (F)         | 5<br>(3F-2M)    |                           |
| Ucayali  | Callería                 | 1  | Pública    | Secundaria | 1 (F)                                                 | 1 (F)         | 5<br>(3F-2M)    | 1 (F)                     |
|          | Yarinacocha              | 1  | Pública    | Secundaria | 1 (F)                                                 | 1 (F)         | 5<br>(3F-2M)    |                           |
|          | Manantay                 | 1  | Pública    | Secundaria | 1 (M)                                                 | 1 (F)         | 5<br>(3F-2M)    |                           |
| TOTAL    |                          |    |            |            | 9<br>(3F-6M)                                          | 10<br>(9F-1M) | 45<br>(26F-19M) | 3<br>(2F-1M)              |

La información recogida fue transcrita, sistematizada y analizada temáticamente siguiendo el procedimiento de seis fases propuesto por Braun y Clarke (2006): (1) familiarización con los datos, (2) generación de códigos iniciales, (3) búsqueda de temas, (4) revisión de temas, (5) definición y nombramiento, y (6) producción del reporte analítico. Los temas organizadores del análisis incluyeron tipos y manifestaciones de violencia reportados, actores y dinámicas de género involucrados, vínculos entre familia, comunidad y escuela, y acciones de prevención y respuesta institucional.

Finalmente, la información cualitativa se enmarcó en el análisis de bases de datos como la Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales (ENARES 2024), la Encuesta Demográfica y de Salud Familiar (ENDES 2024), el Sistema de Denuncias Policiales (SIDPOL 2025) del Ministerio del Interior y la plataforma SíseVe del Minedu para el reporte de casos de violencia escolar (2025), entre otros, lo cual se vio complementado con la revisión de notas de prensa local.

Debido a que la investigación abordó temáticas de alta sensibilidad (violencia escolar en sus distintas formas, experiencias de victimización y la presencia de economías ilegales en los entornos comunitarios), algunas de las cuales involucran a menores de edad como protagonistas o testigos de situaciones que pueden reactivar experiencias traumáticas o exponer a los participantes a riesgos si la información no es manejada con el debido cuidado, el estudio pasó por un proceso de aprobación ética. Todos los participantes (directivos, tutores, estudiantes, padres de familia) firmaron consentimientos o asentimientos informados en los cuales se garantizó la confidencialidad de sus datos personales, se explicó el propósito de la investigación y se dejó en claro el carácter voluntario de la participación. En consecuencia, los nombres de personas e instituciones han sido anonimizados en el texto. El equipo de investigación contó además con un protocolo de actuación ante la posibilidad de que, durante el trabajo de campo, algún participante revelara situaciones de riesgo o abuso (incluyendo violencia sexual u otras formas de maltrato hacia menores), el cual establecía los pasos de contención, derivación y reporte a las instancias competentes. Si bien no se presentaron situaciones de esta naturaleza durante el estudio, contar con dicho protocolo resultó indispensable dado el carácter sensible de los temas abordados.

Una segunda consideración ética atañe al posicionamiento de las investigadoras. Para este estudio, el equipo estuvo conformado principalmente por mujeres profesionales externas a las comunidades visitadas, lo que probablemente facilitó ciertos intercambios (en particular, con tutoras y estudiantes mujeres) al tiempo que pudo inhibir u orientar otros. Esta condición fue considerada a lo largo de todo el proceso de recojo y análisis de datos, procurando documentar no solo los contenidos de las entrevistas, sino también las condiciones en que estas tuvieron lugar.

## Los contextos

En Arequipa, visitamos tres escuelas, todas públicas. Dos de ellas (una secundaria y una primaria) se ubican en el distrito José Luis Bustamante y Rivero, una zona urbana consolidada, de clase media, con acceso generalizado a servicios, y una importante presencia de actividades económicas formales e informales. A pesar de esta aparente consolidación, la percepción de inseguridad es palpable. Los vecinos manifiestan que niños y jóvenes “ya no pueden salir solos a los parques [...] hay el riesgo de secuestros, robos”.

La tercera escuela, una secundaria pública, se halla en Cerro Colorado, un distrito más populoso en el que conviven casas de material noble con viviendas rústicas. Buena parte de la población ha migrado desde departamentos al sur de Arequipa, y trabaja en actividades agrícolas, transporte y minería informal. La percepción de inseguridad aquí es más severa: los entrevistados reportan “presencia de personas de mal vivir por los alrededores del parque donde pasan los estudiantes”, asaltos por falta de alumbrado y presencia de pandilleros que buscan represalias con estudiantes del colegio. También, se hace referencia a oferta de material pornográfico y bebidas alcohólicas a estudiantes.

En Lima Metropolitana, trabajamos en dos secundarias públicas y, en el Callao, en una secundaria de gestión parroquial, apoyada por una fundación privada. Una de las escuelas de Lima se ubica en Ate, distrito de la zona este con presencia significativa de pobreza y desigualdad, y actividades económicas predominantemente informales y precarias. La ubicación es percibida como peligrosa (“la zona es brava”, según el director) por los asaltos y la venta de drogas.

La segunda escuela de Lima se halla en el Centro, en una unidad vecinal con todos los servicios básicos. Las actividades económicas se enfocan en comercio y manufactura, con empleo predominantemente informal. La zona es conocida por la microcomercialización de drogas, con la particularidad de que varias familias utilizan a menores de edad para realizar la venta. Hay también presencia de robos, sicariato y homicidios en ciertas zonas.

La escuela del Callao está ubicada en Ventanilla, una zona con urbanización parcial, servicios básicos limitados y viviendas mayormente autoconstruidas. Las actividades económicas se concentran en el comercio informal. La percepción generalizada de los entrevistados es que se trata de una zona sumamente insegura, con extorsión y cobro de cupos a pequeños negocios, sicariato, frecuentes balaceras, y consumo y venta de drogas.

Finalmente, trabajamos en Ucayali en tres escuelas secundarias públicas. Una se ubica en una zona urbana consolidada de Manantay, cuya economía es descrita como dependiente de actividades informales y de la presencia del narcotráfico, con casos de estudiantes con padres involucrados en tráfico de drogas o madera ilegal. La percepción de inseguridad es alta: robos frecuentes, pandillas juveniles organizadas por barrios, consumo visible de drogas y venta de alcohol a menores.

Otra de las escuelas se ubica en un centro poblado de Yarinacocha, en la periferia de Pucallpa: un asentamiento en proceso de consolidación, con servicios básicos deficitarios y pozos sépticos en lugar de red de desagüe pública. Los pobladores se dedican al transporte, comercio, construcción y pesca artesanal. La mayor parte de los estudiantes tienen trabajos eventuales informales. La zona es percibida como altamente insegura por los entrevistados: hay asaltos frecuentes, peleas entre barristas (incluso con arma blanca), y alto consumo de alcohol, marihuana y bebidas energéticas entre los jóvenes.

La tercera escuela de Ucayali se ubica en un asentamiento humano menos consolidado, en el distrito de Callería: todas las viviendas son rústicas y, hasta finales de 2023, carecían de electricidad. El desempleo es estructural, con poblaciones dedicadas a trabajos eventuales sin garantía de ingresos estables, entre ellas, comunidades shipibas. Los entrevistados reportan presencia de actividades vinculadas con la minería ilegal y el narcotráfico, cobros de cupos a comerciantes y extorsión, incluso hacia los estudiantes. La zona presenta, además, venta y consumo de drogas entre los jóvenes, asaltos, robos a mano armada y conflictos entre grupos criminales por control del narcotráfico local.

Las percepciones de inseguridad que reportan nuestros entrevistados son compartidas por la población en general: según el Barómetro de las Américas (2025/2026), el 57 % de los peruanos considera que la seguridad es el principal problema del país, la cifra más alta desde 2006. Existe evidencia, además, para confirmar el contexto de inseguridad en el que las instituciones educativas están insertas. Entre 2019 y 2025, las denuncias por el delito de extorsión subieron de 2 781 a 20 705. Solo entre enero y setiembre de 2024 y 2025, la extorsión subió en Lima Metropolitana en un 55 %; en el Callao, en un 47 %; y en Arequipa, en un 29 % (en Ucayali, se registró una baja luego de un aumento considerable en 2023).<sup>3</sup>

De otra parte, las noticias de la prensa nacional y local, y los portales oficiales del Estado dan cuenta del trabajo de organizaciones criminales en el país. En Lima Metropolitana y el Callao, se destaca el crecimiento de la extorsión y el sicariato. Respecto de Ate y Ventanilla, se hace referencia a bandas dedicadas a la extorsión y el tráfico de terrenos, con tenencia de armas pesadas. En Arequipa, funcionan diversas organizaciones criminales dedicadas al tráfico de drogas, el sicariato, la extorsión, los préstamos “gota a gota” y el tráfico de terrenos; los distritos donde se ubican las escuelas visitadas (Bustamante y Rivero y Cerro Colorado) son focos activos de estos delitos. En Ucayali, destaca el narcotráfico con conexiones transnacionales (como el Comando Vermelho de Brasil), y una boyante actividad de extorsión y tráfico de terrenos.<sup>4</sup>

3. Mininter. *Denuncias registradas en el sistema de denuncias policiales (SIDPOL)*: setiembre 2025.

4. Información difundida en los portales digitales *El Búho* y *Ahora*, así como en el diario *La República*.

Con respecto a la población joven, algunos estudios sobre la extorsión y el sicariato en Lima destacan el reclutamiento de jóvenes para llevar a cabo dichas actividades criminales (Fernández, 2023; Revoredo, 2023). De otra parte, los planes de seguridad de la provincia de Coronel Portillo en Ucayali (en la que se ubican los distritos visitados para este estudio) incluyen el “pandillaje pernicioso” como uno de los mayores retos para la seguridad local.

Este es el contexto en que se desarrolla la vida cotidiana de muchos escolares del Perú, de sus maestros y del personal directivo a cargo de las instituciones educativas.

## Configuraciones de la violencia: escuela, familia y comunidad

### *Tipos de violencia*

Según la Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales (ENARES) 2024, un 44 % de los estudiantes peruanos de 9 a 11 años reportan haber experimentado alguna forma de violencia escolar. Así, 40,2 % reporta haber sido víctima de violencia psicológica (insultos, exclusión social, rumores) y 17,7 %, de violencia física (golpes, empujones, daño a propiedad personal). Los niveles reportados en Arequipa, Callao, Lima y Ucayali son cercanos al valor nacional. En el caso de los estudiantes de 12 a 17 años, un 45,9 % reportan haber sufrido de violencia: 40,2 %, violencia psicológica; 13,1 %, violencia física; y 11,9 %, violencia sexual. Arequipa, por su parte, tiene un porcentaje total algo mayor que el promedio nacional (50,4 %) y Ucayali bastante menor (38,2 %).

El portal SiseVe, creado por el Minedu para el reporte de las incidencias de violencia en el espacio escolar, arroja que, entre enero y agosto de 2025, se reportaron 10 624 víctimas de violencia escolar (43,5 % correspondientes a violencia física, la más frecuente; 39,8 % a violencia psicológica, y 16,7 % a violencia sexual). En el caso de Arequipa y Lima Metropolitana, sin embargo, la mayor parte de casos corresponden a violencia psicológica.

En casi todas las escuelas visitadas, los entrevistados reportan la presencia de violencia interpersonal entre estudiantes, sea física, psicológica o sexual, aunque con matices muy diversos y con una clara marca de género.<sup>5</sup> La violencia física ocurre sobre todo entre hombres; la violencia psicológica, entre mujeres; y la violencia sexual suele ser ejercida por hombres contra mujeres.

La violencia física se encuentra relativamente normalizada en las escuelas cuando se trata de violencia practicada entre los hombres en un contexto supuestamente lúdico: “Es que los hombres como que a veces se agarran y empujezan a jugar, uno se molesta y el otro lo agarra al otro... O sea, tienen más energía” (estudiante hombre, Arequipa).

Se asume que la interacción entre los hombres conlleva empujones, golpes y patadas porque “así juegan”. Las figuras de autoridad no toman medidas al

respecto, salvo cuando la agresividad escala. Este tipo de conductas es especialmente frecuente durante la práctica de deportes en Educación Física o los recreos, espacios dominados por los chicos jugando fútbol. La violencia física se acompaña de burlas, apodos e insultos relativos a las características físicas, la procedencia o las habilidades atléticas. Se acepta, incluso, que las chicas cedan la cancha cuando los chicos quieren jugar fútbol. En una escuela de Arequipa, se ha prohibido el fútbol en el recreo para permitir un uso más equitativo del espacio.

Algunas de las interacciones que se observan entre los hombres, también “a manera de juego”, incluyen bajarles el pantalón a los compañeros como una forma de avergonzarlos ante los demás. Esto puede ocurrir en los partidos de fútbol, los recreos o la formación. Incluso, se reportan casos en que toman fotos a los compañeros mientras están en el baño.

En general, estas prácticas violentas, presentadas como juego, parecerían funcionar como mecanismos de humillación y afirmación de jerarquías masculinas.

Entre las estudiantes mujeres, predomina la violencia de tipo psicológico en la forma de chismes o exclusiones. Son ellas también las que protagonizan más casos de acoso digital en redes sociales, casi siempre dirigido a otras mujeres:

Hay acoso digital entre las niñas, “La María es una perra, su mamá también”, y la otra responde. A raíz de eso, se genera violencia y eso ha sido frecuente. El año pasado tengo una denuncia en la fiscalía, denuncia a tres, tres cuentas de Instagram, denunciadas en la comisaría. (directivo, Lima)

Hay que decir que, en Ucayali, la violencia física también es común entre las mujeres. La directora de la escuela de Callería reporta que incluso han tenido que denunciar a una estudiante que tenía aterrorizados a sus compañeros. En dicha región, también es usual que las chicas jueguen fútbol en grupos mixtos o entre ellas.

Los reportes de violencia sexual entre estudiantes no son tan frecuentes, aunque los directivos y tutores entrevistados manifiestan que es necesario mantener control permanente en ciertos espacios, como los baños, donde ello puede ocurrir. Una de las escuelas en Arequipa reporta que los chicos les levantan la falda a las chicas; en Ucayali, se han dado casos de tocamientos indebidos de un estudiante a una compañera y se denunció a un docente por acoso sexual a una estudiante.

Más allá de las manifestaciones que acabamos de reseñar, que constituyen la expresión regular de la violencia en las escuelas, existen algunos casos más extremos. En una escuela de Lima, por ejemplo, un alumno dirigía una banda de estudiantes dedicada a la extorsión de otros estudiantes a cambio de “protección”. La banda también cometía robos dentro de la escuela y en comercios cercanos:

Estos integrantes de este grupo les denominaban perros. Había el líder y el resto eran sus perros. Este líder, a los niños de primer grado, segundo, incluso primaria: “Un sol diario, la propina”. Si no, los mandan a pegar... Si tienes un sol diario, entonces tienes protección. Si el líder ve que un chico viene con una casaca nueva: “Préstamela”. No había resistencia... El último día que vino (un estudiante afectado) dice: “Ahora ya que me voy a la provincia, voy a contar todo”. *Él nos contó toda esa práctica.* (directivo, Lima)

Como puede verse, la violencia escolar puede formar parte también de configuraciones más amplias que articulan género, jerarquías y dinámicas del entorno, como veremos con mayor detalle en la sección que sigue.

### *El contexto escolar y familiar*

Las escuelas que visitamos para este estudio operan en una constante tensión al tratar de afirmar su rol como espacios de protección en un entorno comunitario y familiar atravesado por múltiples formas de violencia. En esa dinámica, algunas instituciones educativas pueden estar más reguladas o estructuradas, lo cual permite que los estudiantes las perciban como espacios de relativa seguridad. Otras son algo más precarias y se enfrentan a mayores desafíos para ofrecer contención a los estudiantes.

Un ejemplo de lo primero son las instituciones educativas que visitamos en Arequipa, así como la escuela parroquial de Lima:

Mayormente, nos llevamos bien [...] yo siento que me siento cómoda de estar acá en el colegio [...] me siento feliz, es como que ya estoy feliz, ya los problemas que tengo desaparecen y ya es como que mi lugar seguro. (estudiante mujer, Arequipa)

Algunos estudiantes sienten incluso la suficiente confianza para comunicar situaciones de abuso que se viven en sus casas o las de sus compañeros. Los docentes, tutores y directivos están al tanto de lo que ocurre; conocen a las familias y se involucran: “Tengo un caso que posiblemente la niña está... ha faltado dos meses [...] Yo he presentado ya un documento a dirección [...] Tiene catorce años, vive con una pareja [...] y la mamá se suicidó” (tutora, Arequipa).

Por otro lado, están las escuelas en estado de mayor fragilidad, que sufren cambios frecuentes de personal docente y directivo, y se encuentran empobrecidas. Dentro de ellas, por ejemplo, puede haber instancias de comercialización, y consumo de drogas y alcohol:

Hay drogas. Acá hay vendedores de drogas [...] dentro del colegio. Y nosotros no podemos hacer nada porque ese trabajo corresponde a la Policía. Nosotros sí hemos informado a la Policía, pero no le dan mucha importancia... Pero sí es un problema muy grave. Hay niñas, hasta niñas



que se drogan. ¡Niñas! Y no es una, son varias niñas que se drogan y que nosotros hemos descubierto. (directivo, Lima)

La presencia de drogas y alcohol en estas escuelas es un reflejo de la permeabilidad del espacio escolar, y muestra sus límites para enfrentarse y contener las dinámicas externas. La precarización de las instituciones educativas se ve también en la ocurrencia de robos y numerosos incidentes de violencia dentro de la escuela.<sup>6</sup> Este es el caso de las escuelas que visitamos en Lima y Ucayali. En Ucayali, además, nuestros entrevistados reportan altos índices de abandono escolar entre los estudiantes de secundaria: las estudiantes dejan la escuela al salir embarazadas, los hombres prefieren dedicarle más horas al trabajo (a veces, en actividades ilegales).

Hay que recalcar, sin embargo, que la violencia recrudece al cruzar la puerta de la escuela: en Ucayali, por ejemplo, se dan continuos enfrentamientos entre barras de equipos de fútbol que involucran a hombres y mujeres con armas blancas y de fuego, y existe una alta proporción de violencia sexual hacia menores que resulta en embarazos adolescentes.

En ambos casos, entonces, y a pesar de sus complejos problemas, las escuelas se experimentan como espacios más seguros que la calle, e incluso, que la familia. En efecto, tanto el personal escolar como los estudiantes entrevistados hacen constantes referencias a la fragilidad de las estructuras y dinámicas familiares. Algunos estudiantes viven solos o con un pariente que no puede dedicarles mucho tiempo. Otros viven solo con uno de sus padres a quien ven muy poco porque trabaja muchas horas. En algunos casos, existe presión también por trabajar y generar ingresos para colaborar con la economía familiar.

De otra parte, existe mucha violencia dentro de las familias ejercida por los adultos hacia los niños y adolescentes:

Tengo un estudiante, son seis hermanos; el papá se fue a España y la mamá se quedó a cargo de ellos, quien ejerce violencia contra él. El año pasado, me dijo: “Me gustaría denunciarla. Pero ella me ha amenazado y yo no quisiera... Si le pasa algo a mi mamá, ¿con quién se va a quedar mi hermana de 5 años?”. [...] el cuarto bimestre ya no está viniendo. (tutora, Lima)

En el 2024, había un tema de violencia sexual de una niña. El agresor fue el padrastro. La niña se acercó a la dirección, fue trasladada a la comisaría y fue denunciado. La menor fue acogida en un centro de refugio, y el padre fue denunciado y capturado. Era una menor de 12 años. (tutora, Ucayali)

6. Un directivo de una de las escuelas de Lima comenta que, en 2024, se registraron 21 reportes en el SíseVe en secundaria y ocho en primaria. En un colegio vecino, hubo un estudiante acuchillado.

Ante incidentes de ese tipo, los compañeros de aula, y los tutores o docentes en que se ha depositado confianza se convierten en un apoyo importante para navegar las opciones a seguir.

Los directivos y tutores entrevistados destacan la importancia de que las familias se involucren en el quehacer escolar y estén al tanto de lo que ocurre con sus hijos. Según su percepción, los estudiantes con más problemas son aquellos que provienen de lo que, desde su percepción, serían familias disfuncionales o desestructuradas, que no ofrecen la suficiente atención ni orientación. En el caso de la escuela parroquial de Lima, esta percepción los lleva a seleccionar cuidadosamente a los estudiantes (y, por consiguiente, a las familias) que aceptan en la institución:

En realidad, todos pasan por una evaluación interna [...]; una menor había revelado que su papá la tocaba. Entonces, aceptar aquí en el colegio era cargarnos un problema, porque tarde o temprano iba a explotar en nuestra cara. Entonces, dijimos ahí no más. Preferimos no recibir [...] porque era inmediatamente desde el inicio cargar con un problema que luego iba a traer de pronto la fiscalía [...] Tenemos suficiente con la UGEL que a veces viene. Pero, claro, nos apena mucho. Quisiéramos ayudar a todos, pero a veces tampoco el tiempo nos alcanza. (director, Lima)

Se trata de una estrategia de gestión del riesgo a costa de excluir a los estudiantes que probablemente sean los que más necesiten la protección institucional que puede brindar el centro educativo. En las escuelas de gestión pública, no es posible realizar este tipo de selección. Tampoco existe la posibilidad de expulsar a un estudiante violento (salvo en casos extremos en los que se trabaja coordinadamente con la Fiscalía y la Policía). Lo que se hace, *más bien*, es “su-gerir” a las familias que lo trasladen a otra institución educativa.

De otra parte, según la información proporcionada por los directivos de Lima y Ucayali que entrevistamos, las familias de algunos estudiantes forman parte de estructuras criminales comunitarias: familias enteras que se dedican al tráfico de drogas; padres, madres o tíos que están en la cárcel por pertenecer a bandas criminales (incluso algunos que han fallecido en medio de un tiroteo al cometer un asalto); familias que participan en actividades de extorsión: “Hay papás que están metidos en cuestiones de extorsión y otros actos de delincuencia [...] Hay muchos chicos que incluso tienen a sus papás en las cárceles [...] Eventualmente, incorporan a sus hijos al negocio” (directivo, Lima).

Los riesgos para las estudiantes mujeres en este tipo de situaciones incluyen ser víctimas de violaciones, vincularse con hombres mayores y someterse a abortos. Los entrevistados señalan que algunas estudiantes son puestas en riesgo por sus propias familias que las “ofrecen” para actividades sexuales. En otros casos, el abandono familiar las lleva a buscar “acompañarse” desde aún muy jóvenes, lo que tiene como consecuencias embarazos tempranos y abandono de la escolaridad.

En suma, la situación familiar no solo es un factor de riesgo a nivel individual para los estudiantes, sino que constituiría también un mecanismo de transmisión de violencia hacia el espacio escolar.

### *Prevención y respuesta*

Frente a las manifestaciones regulares de violencia, las escuelas realizan acciones de prevención e implementan protocolos de respuesta establecidos desde el Minedu. La prevención está concentrada en las horas de tutoría y en campañas impulsadas por las UGEL sobre convivencia escolar: los temas incluyen violencia de género, embarazo adolescente e inclusión. En algunas escuelas, se reciben visitas de aliados institucionales (como representantes del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, o de la Policía Nacional) y se organizan talleres para padres.

La tutoría puede incluir sesiones sobre violencia escolar, salud mental, embarazo adolescente o resolución de conflictos. Los estudiantes valoran mucho estos espacios, pues sienten que con ellos pueden expresarse y discutir temas de su interés.

La prevención puede tomar también otras formas. En una de las escuelas de Lima con muchos incidentes de violencia y comercio de drogas, por ejemplo, se ha optado por instalar cámaras. Se trata de una medida que evidencia una preferencia por estrategias de control y vigilancia, las cuales podrían estar influyendo en que la violencia se desplace fuera de la escuela más que en abordar sus causas.

Respecto de la respuesta a la violencia, claramente, la herramienta más visible y reconocida por todos es el SíseVe. Los directores y tutores están muy al tanto de los protocolos a seguir frente a casos de violencia y los respetan. Se utiliza la posibilidad de ser reportado vía el SíseVe como un elemento disuasivo de la violencia y, en ese sentido, se considera que es útil. Ahora bien, la sobrecarga burocrática asociada a los protocolos limita la capacidad de respuesta de la escuela y desplaza el foco de la atención del estudiante hacia el cumplimiento administrativo. Preocupa el seguimiento que debe hacerse a los casos reportados así como la posibilidad de verse involucrados en un delito:

El tema del SíseVe es complejo; es más trabajo burocrático que otra cosa, para todo piden evidencias, informes, oficios... Tenemos que ir a la Policía, a la Fiscalía, al Ministerio de Justicia, a la UGEL. Más nos pasamos ahí visitando a esos lugares, que acompañando a los estudiantes [...] Y realmente nos consume mucho tiempo más la traba burocrática que la atención hacia el estudiante. Las actividades burocráticas [...] son un 80 % y la atención al alumno, un 20 %. (director, Lima)

Ahora bien, hay que señalar que, en las escuelas, existen claros sesgos de género al momento de enfrentarse a asuntos de convivencia y violencia. En una

de las sesiones de tutoría observadas, en las que se trató el embarazo adolescente luego de varias sesiones sobre la violencia de género, fuimos testigos del siguiente intercambio:

Estudiante mujer: Buenas tardes, compañeros, profesora. El día de hoy hice un afiche que dice «Dile no al embarazo adolescente y cuídate».

Tutora: ¿Qué le recomendarías a tus compañeras adolescentes como tú?

Estudiante mujer: Que todavía es muy pronto para iniciar su vida sexual, ya que tiene muchos riesgos en esta edad.

Tutora: Muy bien, aplausos.

(Otra estudiante interviene): Pero, profesora ¿qué nos diría a LOS adolescentes?

Estudiante mujer: Que piensen antes de hacer las cosas, que mañana o pasado se pueden arrepentir.

Tutora: Un voto de aplauso. Piensen antes de hacer las cosas.

(Observación de sesión de tutoría, Lima)

Como se puede ver, se asume que la responsabilidad de evitar el embarazo precoz está fundamentalmente en las chicas y no se hace hincapié en la responsabilidad compartida en un evento de esa naturaleza, incluso a pesar de que una estudiante lo hace notar.

Por otra parte, en una de las escuelas de Arequipa, la tutora entrevistada ve como señal de equilibrio de género que los chicos asuman automáticamente el rol de entrenadores de las chicas en campeonatos deportivos: ellos piensan estratégicamente y ellas solo ejecutan sus indicaciones. Adicionalmente, en todas las escuelas, está normalizado que sean los hombres quienes más participan espontáneamente en clases y tutoría, quienes más interrumpen (sobre todo a las mujeres) y los principales causantes de los problemas de disciplina frente a los cuales los adultos intervienen.

También en Arequipa, una estudiante de una de las escuelas visitadas manifestó su desacuerdo frente a las reacciones de la escuela ante la violencia según si el que la comete es hombre o mujer. Cuando un hombre se defiende de una agresión con un puñete, la reacción es comprendida; cuando la que se defiende con violencia física es una mujer, cambian las consecuencias:

Tenía un compañero... siempre le gustaba levantar las faldas de las niñas. Veo que a mi amiga le hace, le doy una patada en su estómago, se para, me intenta levantar a mí. Le di otra vez en el estómago y se quedó echado. Me llamaron a la Dirección, casi me expulsan. (estudiante mujer, Arequipa)

En otra escuela de Lima, el directivo entrevistado menciona que cuentan con estudiantes de ambos sexos con “problemas de identidad de género” (con ello, se refiere a su orientación homosexual). El director relata el caso de “una

niña lesbiana que quiere enamorar a las otras chiquitas” y, por esa razón, le han prohibido que se acerque a otras niñas: “prácticamente, la hemos aislado”.

Lo anterior no tiene por qué ser causa de sorpresa en un contexto nacional donde los estereotipos de género y la tolerancia a la violencia son sumamente altos. El 87,4 % de la población aprueba creencias sexistas; el 52 % de mujeres entre 15 y 49 años ha sido víctima de violencia psicológica, física o sexual por parte de su pareja; y el 75,7 % de mayores de 18 años muestra algún nivel de tolerancia a la violencia contra las mujeres. En el extremo, el 69,7 % de hombres justifica en cierta medida la violencia sexual contra las mujeres, porcentaje que en Ucayali alcanza el 83,8 %.<sup>7</sup>

Estos indicadores permiten dimensionar el grado en que la sociedad peruana normaliza la desigualdad de género y la violencia contra las mujeres.

## Síntesis y conclusiones

Los hallazgos presentados revelan un panorama de violencia escolar diverso en sus manifestaciones, pero con patrones de articulación comunes. La violencia cotidiana en las escuelas (desde los empujones aparentemente lúdicos, hasta la extorsión y la violencia sexual) no constituye un conjunto de fenómenos discretos, sino una configuración interconectada en la que la escuela funciona como espacio de confluencia entre dinámicas interpersonales, familiares y comunitarias vinculadas en distintos grados a economías ilegales. Este entrelazamiento es lo que hemos caracterizado, siguiendo a Auyero y Berti (2015), como violencias concatenadas.

La familia opera en este análisis como punto de articulación central entre las condiciones estructurales (pobreza, economías ilegales, inseguridad comunitaria), y lo que sucede cotidianamente en la escuela. En los casos de Arequipa, donde la exposición a economías ilegales es predominantemente indirecta, las familias transmiten violencia sobre todo a través de dinámicas intrafamiliares deterioradas por la precariedad. En los casos de Lima y Ucayali, donde la penetración de economías ilegales es más directa, la familia puede funcionar como espacio en que el involucramiento criminal se normaliza, y se presenta como opción plausible o necesaria. Los repertorios de violencia se aprenden y reproducen a través de estos procesos de socialización, aunque la evidencia disponible no permite afirmar que esta transmisión sea automática ni unidireccional: hay jóvenes que resisten estas dinámicas, especialmente cuando cuentan con vínculos escolares sólidos.

El género estructura transversalmente estas trayectorias de maneras que las respuestas institucionales raramente reconocen. Los patrones observados muestran configuraciones distintas para hombres y mujeres: los primeros parecen tener mayor exposición al reclutamiento criminal, mientras que las mujeres enfrentan riesgos más vinculados a la explotación sexual, el embarazo

7. ENARES 2024 y ENDES 2024.

adolescente y la dependencia económica. Estos patrones son coherentes con hallazgos de la investigación internacional, aunque los datos del presente estudio (basados en nueve casos con información de terceros) no permiten afirmar con certeza que sean los predominantes en todos los contextos. Por ello, se requiere investigación con muestras más amplias y métodos que permitan acceder a información más sensible.

Por último, el análisis pone de manifiesto un desfase entre la magnitud y complejidad de la violencia y la capacidad de respuesta de las escuelas. Las instituciones implementan estrategias que funcionan relativamente bien para la violencia interpersonal “tradicional” (conflictos entre pares, acoso), pero resultan insuficientes cuando la violencia está estructuralmente vinculada al reclutamiento criminal, cuando los directivos carecen de herramientas especializadas o cuando las instituciones externas también están desbordadas. El concepto de violencias concatenadas señala precisamente que las intervenciones limitadas a un solo nivel (sin abordar las estructuras de desigualdad que las sustentan) tendrán necesariamente un impacto acotado.

Este estudio se preguntó de qué maneras la exposición a economías ilegales moldea las configuraciones de violencia escolar en el Perú y qué papel desempeña el género en dichas configuraciones. Los nueve casos examinados sugieren que la violencia escolar en estos contextos tiene una arquitectura específica que el marco normativo vigente no captura: no es solo violencia entre pares o violencia institucional, sino una manifestación local de dinámicas más amplias de concatenación entre violencia interpersonal, familiar, comunitaria y criminal. Esta arquitectura es, además, territorialmente diferenciada: los patrones que observamos en Arequipa, donde la exposición a economías ilegales era predominantemente indirecta, son cualitativamente distintos de los que registramos en Lima o Ucayali, donde la penetración es más directa. Las políticas de intervención deben reconocer y responder a esta diferenciación.

La principal implicación para la política educativa es que las intervenciones que operan exclusivamente en el nivel de las habilidades sociales individuales o del cumplimiento de protocolos administrativos están condenadas a una efectividad limitada. Abordar la violencia escolar en contextos de economías ilegales requiere actuar simultáneamente en múltiples niveles: el individual (atención especializada de salud mental); el relacional (trabajo sostenido con familias, incluso cuando estas están integradas en dinámicas criminales); el comunitario (coordinación real y operativa entre educación, seguridad, protección de menores y servicios sociales); y el estructural (generación de oportunidades económicas legales, formación vocacional de calidad y presencia efectiva del Estado en los territorios más vulnerables). La promesa de la educación como mecanismo de movilidad social se ve comprometida cuando las economías ilegales ofrecen ingresos inmediatos que la escolaridad no puede igualar en el corto plazo.

El género es una segunda dimensión que no puede ser tratada como variable secundaria en el diseño de estas políticas. Es un principio organizador

de las trayectorias de riesgo, de los repertorios de violencia y de las respuestas institucionales. Incorporar un enfoque de género riguroso implica no solo identificar quién es víctima de qué tipo de violencia, sino también revisar los supuestos que subyacen a las intervenciones escolares (las sesiones de tutoría, los protocolos de convivencia, la distribución de responsabilidades preventivas) para evitar que reproduzcan las desigualdades que pretenden abordar. Las escuelas necesitan no solo herramientas para responder a la violencia, sino también un marco comprensivo que les permita reconocer cuándo su propia actuación contribuye a perpetuarla.

Es importante reconocer los límites de lo que este estudio puede afirmar. La muestra de nueve escuelas no es representativa y los hallazgos se basan en lo que directivos, tutores y estudiantes estuvieron dispuestos a reportar en situaciones de entrevista, lo cual inevitablemente subestima las formas de violencia más encubiertas. Las interpretaciones sobre transmisión de repertorios de violencia y sobre trayectorias de riesgo diferenciadas por género son plausibles a la luz de la evidencia, pero requieren corroboración con diseños de mayor escala. Lo que el estudio sí permite afirmar es la necesidad de situar la violencia escolar dentro de un contexto mayor de violencias concatenadas que estructura la vida de las familias y comunidades donde las escuelas operan. Reducir el problema a sus manifestaciones más visibles (el *bullying*, el incidente registrable en el SíseVe) puede constituirse en un obstáculo para el diseño de respuestas que estén a la altura de la complejidad del fenómeno.

La pregunta que debería orientar la investigación futura es de qué manera las instituciones educativas, dentro de sus márgenes de acción, pueden contribuir a interrumpir ciclos de violencia enraizados en estructuras de desigualdad, criminalidad organizada y abandono estatal. La respuesta no puede construirse sin políticas que apuesten por la reconstrucción de instituciones estatales en territorios erosionados, por la generación de oportunidades económicas legales y por intervenciones sostenidas que sitúen la prevención de la violencia como parte integral del desarrollo social. La escuela puede ser un actor relevante en esa apuesta, pero no puede ser el único.

## Referencias

- Acevedo-García D., Lochner K.A., Osypuk T., Subramanian S. (2003). Future directions in residential segregation and health research: a multilevel approach. *Am J Public Health*, 93(2), 215-221.
- Alcázar, L., y D. Ocampo (2015). *Consecuencias de la violencia doméstica contra la mujer sobre el progreso escolar de los niños y niñas del Perú: un estudio a nivel nacional diferenciando por género*. Consorcio de Investigación Económica y Social. Proyecto Mediano, 1-87.
- Amemiya, I., Oliveros, M., y Barrientos, A. (2009). Factores de riesgo de violencia escolar (bullying) severa en colegios privados de tres zonas de la sierra del Perú. *Anales de la Facultad de Medicina*, 70(4), 255-258.
- Aragón, G. y Ruiz, J. (2024). *Indicadores para entender a las economías ilegales en el Perú*. Escuela de Gestión Pública de la Universidad del Pacífico, Universidad del Pacífico.
- Auyero, J., y Berti, M. F. (2015). *In harm's way: The dynamics of urban violence*. Princeton University Press.
- Boidi, F., Carrión, J., Rodríguez, M., y Zárate, P. (eds.). (2024). *El Barómetro de las Américas de LAPOP toma el Pulso de la democracia en Perú 2023*. LAPOP.
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Brown, R., y Velásquez, A. (2017). The effect of violent crime on the human capital accumulation of young adults, *Journal of Development Economics*, Volume 127, 1-12, ISSN 0304-3878, <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2017.02.004>.
- Burdick-Will, J., Gebo, L., y Williams, A. (2023). Anywhere but Here: Neighborhood Violence and Local School Preferences in Baltimore City. *Sociology of Education*, 97(1), 1-20.
- Bustamante, M. y Villanueva, A. (2024). Factores relacionados a la trata de personas: caso Perú. *Revista Mexicana de Ciencias Penales del Instituto Nacional de Ciencias Penales* 7(23), 3-26.
- Calle, F., Matos, P., y Orozco, R. (2017). *Violencia, escuelas y desempeño educativo. Formas y consecuencias de ser víctima de violencia en la etapa escolar* (Informe final de investigación). CIES.
- Capaldi, D., Knoble, N., Shortt J., y Kim H. (2012). A systematic review of risk factors for intimate partner violence. *Partner Abuse*, 3(2), 231-280.
- Chávez, C., Cebotari, V., Benítez, M. J., Richardson, D., Fen Hiu, C., y Zapata, J. (2021). *School-Related Violence in Latin America and the Caribbean:*



- Building an Evidence Base for Stronger Schools*. Innocenti Working Paper 2021-02. UNICEF Office of Research – Innocenti.
- Confortini, C. (2006). Galtung, Violence, and Gender: The Case for a Peace Studies/Feminism Alliance. *Peace & Change*, 31(3).
- Contreras, D., Elacqua, G., Martínez, M., y Miranda, Á (2016). Bullying, identity and school performance: Evidence from Chile. *International Journal of Educational Development*, 51, 147-162.
- Cruz P. (2018). La contextualidad contemporánea en la comprensión de las violencias en las escuelas. *Sociedad y violencia*, 66-78.
- Cueto, S., Felipe, C., y León, J. (2020). Predictores de la deserción escolar en el Perú. *Análisis & Propuesta*. 52.
- Dammert, L. (2025). *Anatomía del poder ilegal: Violencia, crimen organizado y corrupción en América Latina*. Ariel.
- Delprato, M., Akyeampong, K., y Dunne, M. (2017). The impact of bullying on students' learning in Latin America. *International Journal of Educational Development*, 52, 37-57.
- Donoghue, C., y Pascoe, C. (2023). A sociology of bullying: Placing youth aggression in social context. *Sociology compass*, 17(4), e13071.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191.
- Guerrero, L. (2023). *Reinserción y continuidad educativa: Retención de estudiantes de Secundaria en riesgo de interrumpir los estudios*. UNICEF/IEP.
- Hernández, A. (2012). Violencia social y climas escolares en Juárez. Brechas para la equidad de género y la intervención educativa. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 3(4), 1-12.
- Jarillo, B., Magaloni, B., Franco, E., y Robles, G. (2016). How the Mexican drug war affects kids and schools? Evidence on effects and mechanisms. *International Journal of Educational Development*, 51, 135-146.
- Knight, L., Nakuti, J., Allen, E., Gannett, K., Naker, D., y Devries, K. (2016). Are school-level factors associated with primary school students' experience of physical violence from school staff in Uganda? *International Health*, 8(1), 27-35. <https://doi.org/10.1093/inthealth/ihv069>
- Koppensteiner, M. F., y Menezes, L. (2019). Violence and human capital investments. *Journal of Labor Economics*, 39, 787 - 823.
- Lohmeyer, B., y Threadgold, S. (2023). Bullying affects: the affective violence and moral orders of school bullying. *Critical Studies in Education*, 64(5), 479-496.
- Méndez, D., y Franco, D. (2022). La educación en entornos violentos: relatos docentes. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1342-e1342.
- Ministerio de Educación. (2021). *Encuesta Nacional de Convivencia Escolar y Violencia en la Escuela. Resultados principales*. Ministerio de Educación.

- Olaguibe, J. (2018). "El abandono escolar y la necesidad de restablecer el vínculo escuela-alumno a partir de la implementación del proyecto de vida como herramienta pedagógica". En Instituto de Ciencias para la Familia, *V Congreso Internacional "Las caras invisibles de la pobreza. Una mirada integral de la vulnerabilidad"*. Buenos Aires, Universidad Austral.
- Orviz, R. (2023). *El impacto de la presencia de organizaciones de tráfico de drogas en el rendimiento académico: evidencia de México* (Tesis de Licenciatura, Instituto Tecnológico Autónomo de México).
- Perez-Vincent, S., Puebla, D., Alvarado, N., Mejía, L., Cadena, X., Higuera, S., y Niño, J. (2024). *Los costos del crimen y la violencia: ampliación y actualización de las estimaciones para América Latina y el Caribe*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Pinchevsky, G., y Wright E. (2012). The impact of neighborhoods on intimate partner violence and victimization. *Trauma Violence Abuse*, 13(2), 112-132.
- Rodríguez, K., y Gonzalez, Y. (2025). Las mujeres en los estudios sobre violencia escolar en el período 2020-2025. *Horizontes Pedagógicos*, 27(1), 77-89.
- Scott, J. (1986). Gender: A Useful Category of Historical Analysis. *The American Historical Review*, 91(5), 1053-1075.
- Sempé, L., y Lucchetti, S. (Coord.) (2022). *Informe del diagnóstico. Estrategia de reinserción y promoción de la continuidad educativa de estudiantes de secundaria en riesgo o fuera del sistema educativo basado en la escuela, en el marco de la Estrategia Nacional de Reinserción y Continuidad educativa del MINEDU*. Documento no publicado. UNICEF, IEP.
- Stake, R. (2005). Qualitative case studies. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 443-466). Sage.
- Treviño, E. (2019). Violencia escolar en contextos de violencia multidimensional: Continuidades y variaciones conceptuales y metodológicas en México. *Textos y Contextos desde el Sur*, (3), 79-98.
- Valdés, R., Basombrío, C., y Vera, D. (2022). *Las economías criminales y su impacto en el Perú*. Capital Humano y Social Alternativo.
- Villalta, C., y Fondevila, G. (2018). School vandalism in Mexico. *Journal of School Violence*, 17(3), 392-404.
- Widome R., Sieving, R., Harpin, S., y Hearst, M. (2008). Measuring neighborhood connection and the association with violence in young adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 43(5), 482-489.
- Wodon, Q., Fèvre, C., Malé, C., Nayihouba, A. y Nguyen, H. (2021). *Ending Violence in Schools*. Banco Mundial.
- Yin, R. (2014). *Case study research: Design and methods* (5a. ed.). Sage.
- Zubillaga, V., Hanson, R., y Sánchez, F. (2022). Gobernanzas criminales en tiempos de revolución post-Chávez y legitimidad cuestionada: Una mirada a los distintos órdenes territoriales y actores armados en Caracas. *Dilemas: Revista de Estudios de Conflicto e Controle Social*, 15(spe4), 497-527.