



NOVIEMBRE 2025 Nº 30

Equipos Itinerantes de Bienestar: Una apuesta por servicios de protección intersectoriales sensibles y respetuosos

Pilar Sanz Gutiérrez y Kristell Benavides Gonzales¹, Aprendizaje con Bienestar

La serie “Aportes para el Diálogo y la Acción” busca aportar a la reflexión sobre temas relevantes para la educación rural, así como apoyar la toma de decisiones.

En las comunidades educativas rurales persisten brechas significativas en el acceso a servicios de cuidado y protección, lo que limita la atención oportuna de situaciones de riesgo socioemocional y violencia. Frente a ello, los Equipos Itinerantes de Bienestar constituyen una estrategia para acercar estos servicios mediante intervenciones en las escuelas, a través de visitas itinerantes. Sus acciones combinan promoción y prevención con estudiantes, familias, docentes y directivos, además de brindar atención directa a casos de afectación socioemocional y violencia, incluyendo orientación educativa, psicológica y legal.

Este artículo enfatiza la necesidad de preparar y acompañar a los equipos para que su labor sea culturalmente pertinente, sensible y respetuosa de los contextos locales. Las visitas representan

¹ Coordinadora de los Equipos Itinerantes Intersectoriales de Bienestar del Proyecto CREER – GRADE, en colaboración con la comunidad Aprendizaje con Bienestar, de la cual es miembro.

Fotografía: Proyecto CREER - GRADE | Jaén.

Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)
Av. Grau 915, Barranco | Código postal 15063
Teléfono: 247-9988 | www.grade.org.pe



Proyecto implementado por:



Financiado por:



un primer paso valioso, al familiarizar a la comunidad con los servicios de protección y ofrecer herramientas concretas que fortalecen capacidades y prácticas cotidianas como la crianza respetuosa, la disciplina positiva y el cuidado socioemocional. El desafío pendiente es consolidar un modelo de atención continua, efectiva y con enfoque de equidad territorial que garantice respuestas oportunas a los casos que lo requieren.

1. Introducción:

En el Perú, las niñas, niños y adolescentes que asisten a escuelas rurales enfrentan múltiples formas de vulnerabilidad que limitan el ejercicio de sus derechos², afectan sus aprendizajes y comprometen su desarrollo integral. La combinación de pobreza estructural, aislamiento geográfico, debilidad de los servicios públicos, así como los impactos persistentes de la postpandemia, ha profundizado condiciones de riesgo social, emocional y educativo.

Específicamente la región de Cajamarca, donde funciona el Proyecto CREER, tiene uno de los mayores índices de pobreza en Perú, superando considerablemente el promedio nacional. En el año 2024, los departamentos de Cajamarca y Loreto presentaron los mayores índices de pobreza monetaria con el 45,0% y el 43,0%, respectivamente³. Asimismo, es una región con altos índices de violencia contra la mujer y de violencia intrafamiliar⁴.

En este contexto, las demandas y necesidades que enfrentan directivos y docentes de las escuelas rurales multigrado del Proyecto CREER —ubicadas en las provincias de Cajabamba (Cachachi) y Jaén (Bellavista) — son diversas y complejas. Entre ellas se encuentran las de índole pedagógica y socioemocional como desmotivación para el aprendizaje, situaciones de violencia en distintas formas, abandono y desprotección, trabajo infantil, malestares psicológicos, afectaciones a la salud mental y limitaciones para atender a niñas y niños con discapacidad (Reporte de monitoreo Proyecto CREER 2023).

A estas problemáticas se suma la prevalencia de sentidos comunes, narrativas y creencias religiosas que, en muchos casos, reproducen patrones permisivos frente al maltrato y la violencia hacia la niñez y adolescencia en espacios clave como la familia y la comunidad.

Por otro lado, la limitada articulación intersectorial para la protección y el bienestar de la niñez en el ámbito rural, restringe el acceso a estos servicios y deja a las comunidades educativas con escasos recursos efectivos para prevenir y/o atender estas situaciones. En este escenario, se vuelve urgente explorar e implementar estrategias innovadoras que acerquen los servicios de cuidado y

2 Como los derechos a la educación, a la salud, a la protección, a vivir sin discriminación y violencia (Convención sobre los derechos del niño).

3 El índice de promedio nacional fue del 27.6% (INEI, 2024. Informe Cifras de Pobreza 2024).

4 Según la ENDES 2023, el 45.8% de las mujeres entre 15 y 49 años en Cajamarca fueron víctimas de violencia por parte de su esposo o compañero. También tiene un alto número de casos de niños de 0 a 5 años y de 6 a 11 años afectados por hechos de violencia atendidos en los Centros de Emergencia Mujer (INEI, 2025. Perú: Estadísticas de violencia a la niñez 2019-2023).

protección a los territorios más postergados y vulnerables, desde un enfoque sensible y respetuoso (Sanchez, M 2021; Castellanos, T & Sanchez, M, 2020).

Frente a este panorama, el presente artículo analiza la experiencia de conformación y funcionamiento de los Equipos Itinerantes Intersectoriales de Bienestar y Protección (EIIB), una estrategia impulsada con enfoque de derechos, intercultural y territorial, orientada a tender puentes y acercar los servicios de cuidado, atención y protección a las escuelas rurales del Proyecto CREER en colaboración con la Comunidad Aprendizaje con Bienestar⁵. Esta propuesta busca responder de manera articulada y pertinente a las necesidades de las comunidades educativas, reconociendo sus realidades locales y contribuyendo a fortalecer tanto el rol de la escuela como espacio protector y garante de derechos, como el sentido de servicio de las instancias de protección.

Partimos del reconocimiento de que la escuela, si bien cumple un papel clave en la detección y acompañamiento de situaciones de riesgo, no puede ni le corresponde enfrentar sola las múltiples expresiones de violencia y desprotección que afectan a sus estudiantes y familias. Responder a estas situaciones requiere del compromiso sostenido de diversas instituciones y sectores del Estado, así como de la construcción de estrategias de atención más integrales, articuladas y con presencia efectiva en el territorio. Este enfoque se alinea con los principios del aprendizaje socioemocional (SEL), que promueve el desarrollo de competencias emocionales y sociales en entornos seguros, apoyado en colaboraciones multisectoriales para prevenir riesgos y fomentar el bienestar integral de estudiantes y comunidades.

⁵ Aprendizaje con Bienestar es una comunidad que impulsa el cuidado socioemocional y la salud mental en la comunidad educativa, a través de prevención, atención integral y desarrollo de capacidades en gestión, educación emocional y habilidades socioemocionales.



Fotografía: Proyecto CREER - GRADE | Cajabamba.

Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)
 Av. Grau 915, Barranco | Código postal 15063
 Teléfono: 247-9988 | www.grade.org.pe

CREER
 Creciendo con las Escuelas
 Rurales Multigrado del Perú

Proyecto implementado por:
GRADE
 Grupo de Análisis para el Desarrollo

Financiado por:
ODF
 OLD DART FOUNDATION

2. La propuesta: Equipos Itinerantes Intersectoriales de Bienestar y Protección (EIIB)

La convocatoria y puesta en marcha de los EIIB parte del reconocimiento de la escuela como espacio estratégico para la detección temprana, la contención emocional y la activación de rutas de atención frente a situaciones de desprotección, vulneración de derechos o malestar socioemocional.

Desde esta perspectiva, los EIIB se conformaron como equipos de atención territorial integrados por profesionales de diversos sectores que incluye: educación (especialistas y psicólogos de UGEL), salud (personal de los Centros de salud mental comunitario - CSMC), mujer y poblaciones vulnerables (Centros de emergencia mujer – CEM), justicia (Defensoría y Centro de Asesoría Legal Gratuita - ALEGRA), policía (Barrio Seguro) y municipalidades (Demunas). Los dos equipos itinerantes, uno en cada provincia, son convocados y coordinados por las UGEL, con apoyo técnico del Proyecto CREER en alianza con la Comunidad Aprendizaje con Bienestar.

EEIB de Cajabamba



Coordinadora del Proyecto

Psicóloga CREER

Acompañante Pedagógico

UGEL de Cajabamba

CEM de Cajabamba

DEMUNA de Cachachi

CSMC de Cajabamba

CENTRO ALEGRA

EEIB de Jaén



Coordinadora del Proyecto

Psicóloga CREER

Acompañante Pedagógico

UGEL de Jaén

CEM de Jaén

DEMUNA de Jaén

CSMC de Jaén

Defensoría del Pueblo de Jaén

En el marco del proyecto CREER se facilitó la conformación de los equipos itinerantes y su traslado a las 32 escuelas del proyecto ubicadas en los distritos de Cachachi (Cajabamba) y Bellavista (Jaén), a través de visitas itinerantes. La implementación de los EIIB representa una oportunidad concreta para avanzar en el cumplimiento del mandato de articulación intersectorial que establece el Sistema Nacional de Protección de la Niñez y la Adolescencia (Ley N.º 26518)⁶.

Asimismo, según la Ley Orgánica de Municipalidades, son los gobiernos locales quienes deben convocar y liderar espacios de concertación para la protección integral⁷. Sin embargo, la Política Nacional Multisectorial para Niñas, Niños y Adolescentes (PNMNNA) advierte sobre el deficiente sistema de gobernanza, lo cual se traduce en una débil rectoría y limitada articulación intergubernamental y multisectorial para implementar de manera efectiva las intervenciones dirigidas a este grupo poblacional (PNMNNA, 2021)⁸, pese a la existencia de diferentes protocolos de actuación conjunta⁹. Este contexto plantea desafíos importantes para el despliegue de los EIIB.

Durante los años 2024 y 2025, los equipos realizaron rondas itinerantes por las 32 escuelas multigrado del Proyecto CREER – 16 de Jaén y 16 en Cajabamba – brindando servicios de promoción, prevención y atención del bienestar y protección, de forma articulada y complementaria con los diferentes actores de la comunidad educativa – estudiantes, madres y padres de familia, docentes y directivos –. Estas visitas se hicieron aprovechando el transporte que los llevaba diariamente para llegar a las instituciones educativas junto con los acompañantes pedagógicos del Proyecto CREER.

En cada visita se buscó:

- Identificar problemáticas vinculadas a bienestar y protección que afectaban a las comunidades educativas.
- Brindar atención psicológica, educativa y/o legal cuando las situaciones lo requerían.
- Sensibilizar a docentes, familias y comunidad sobre la importancia de conectar con los servicios estatales de protección y bienestar.

6 De acuerdo con la ley N.º 26518 en este sistema deben estar integrados: i. Los órganos sectoriales e instituciones públicas que desarrollan programas y prestan servicios de atención al niño y al adolescente; ii. Los gobiernos regionales, locales e instancias descentralizadas de gobierno; y iii. Las instituciones privadas y organizaciones comunales y sociales de base que desarrollan programas y acciones dirigidos al cumplimiento de los fines del sistema.

7 Según la Ley Orgánica de Municipalidades, N.º 27972, son funciones específicas exclusivas de las municipalidades distritales y provinciales: organizar, administrar y ejecutar los programas locales de asistencia, protección y apoyo a la población en riesgo, de niños, adolescentes. Y según la ley N.º 30364: Ley para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres y los Integrantes del Grupo Familiar, son las municipalidades quienes presiden las instancias de Concertación Distrital, siendo este un cargo indelegable.

8 La PNMNNA tiene como tercer objetivo prioritario (OP3) disminuir el riesgo de desprotección de niños, niñas y adolescentes, y designa al MIMP como sector a cargo del cumplimiento del objetivo.

9 Como por ejemplo el Protocolo Base de Actuación Conjunta (PBAC) en el ámbito de la atención integral y protección frente a la violencia contra las mujeres y los integrantes del grupo familiar (MIMP), el Protocolo de actuación conjunta entre los Centros de Emergencia Mujer (CEM) y los establecimientos de salud (EE.SS.) para la atención a las víctimas de violencia (MIMP-MINSA, 2019).

- Capacitar a los distintos actores educativos en habilidades para la promoción del bienestar y prevención de la violencia (estudiantes, docentes, directivos y familias).
- Estas acciones se desarrollaron a través de dos líneas de trabajo, una de prevención de la violencia y promoción del bienestar, y otra de atención directa de casos identificados.

3. Convocatoria, conformación y preparación de los EIIB

¿Quiénes son los que llegan? Convocatoria y conformación de EIIB. En cada una de las localidades (Jaén y Cajabamba), se convocó a al menos seis instituciones del ámbito local para conformar los Equipos Itinerantes (EIIB). Esta convocatoria se realizó en el marco del convenio suscrito entre el Proyecto CREER y la Dirección Regional de Educación de Cajamarca (DREC), en el que se estableció la necesidad de fortalecer el trabajo articulado entre las diferentes instancias de protección del territorio. A partir de este acuerdo, se solicitó a las UGEL respectivas liderar la convocatoria a los actores sectoriales. Se logró una respuesta positiva de 5 instituciones en Cajabamba y 6 instituciones en Jaén. El número de personal participante fue de uno por institución en Cajabamba, y de dos por institución en Jaén (en algunos casos hasta tres).



Fotografía: Proyecto CREER - GRADE | Cajabamba.

Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)
 Av. Grau 915, Barranco | Código postal 15063
 Teléfono: 247-9988 | www.grade.org.pe



Proyecto implementado por:



Financiado por:



La participación de las instituciones varió según su disponibilidad operativa. Algunas entidades, como la UGEL, el CEM y la DEMUNA en Cajabamba, o la DEMUNA, el CEM y el CSMC en Jaén, participaron de forma sostenida en las tres rondas de visitas. Otras, en cambio, solo participaron en una o dos rondas y se retiraron para atender otras metas (como la UGEL en Jaén y el CSMC en Cajabamba). Esto supuso contactar con nuevas instituciones y así se incorporó el CENTRO ALEGRA en Cajabamba y BARRIO SEGURO en Jaén. La participación de los representantes de las instituciones se vio afectada por la reducida cantidad de personal y por su alto nivel de rotación¹⁰.

Durante las rondas de atención, cada escuela fue visitada por al menos dos, y en algunos casos hasta cuatro instituciones. Las escuelas de Cajabamba recibieron, en promedio, mayor número de instituciones por visita (3), que las de Jaén (2). En cada visita, las escuelas fueron atendidas por equipos compuestos por profesionales como: psicólogos/as (del CSMC, CEM y el Proyecto CREER), abogados/as (de la DEMUNA, Defensoría del Pueblo y el Centro Alegria), promotoras y trabajadores/as sociales (CEM), así como docentes, coordinadores de convivencia y especialistas en educación (UGEL y acompañantes pedagógicos). Esta diversidad profesional permitió una intervención más integral a las distintas dimensiones del bienestar y la protección de niñas, niños y adolescentes en contextos rurales.

¿Cómo se preparan equipos itinerantes culturalmente sensibles y respetuosos? Se consideró necesario realizar un proceso de inducción que permitiera a los representantes de las diferentes instituciones conocerse y construir un propósito compartido que motivara su acción como equipo desde una aproximación respetuosa de las realidades y saberes de las comunidades educativas. Sin embargo, las limitaciones en la disponibilidad de tiempo impidieron realizar sesiones conjuntas, por lo que el proceso de coordinación se llevó a cabo de manera “unilateral” con cada institución. Solo durante los días de visita lograban coincidir los representantes de los distintos sectores.

Para la definición de los temas a abordar en las visitas, se presentó un diagnóstico con las principales demandas y necesidades de las escuelas. A partir de ello, cada institución propuso las temáticas que desarrollaría según su especialización y mandato: orientación y atención pedagógica y psicológica (UGEL, CSMC), orientación legal (CEM, Centro Alegria), promoción de derechos (DEMUNA), aplicación de protocolos frente a la violencia (UGEL, CEM), entre otros. Se buscó así potenciar la experticia institucional para ofrecer respuestas pertinentes y complementarias a las necesidades detectadas.

El equipo de gestión del proyecto¹¹ se encargó de la capacitación y acompañamiento técnico a las instituciones participantes de los EIIB en fundamentos de la educación socioemocional, apoyando la adaptación de estrategias y contenidos dirigidos a las comunidades educativas en un trabajo

¹⁰ En varias instituciones, una sola persona era responsable del servicio, lo cual hacía inviable dejar su sede desatendida más de una vez por semana. En los dos años de funcionamiento de los equipos itinerantes, el nivel de rotación fue de 25% en Cajabamba (con equipo de 4 a 5 integrantes), y de 64% en Jaén (con equipo de 10 integrantes en promedio).

¹¹ El equipo estuvo conformado por una coordinadora y dos psicólogas (una para cada equipo itinerante).

de co-creación. Este proceso incluyó el trabajo con distintos perfiles profesionales —psicólogos, abogados, promotoras—. En tanto se trataba de brindar servicios donde el desarrollo de vínculos y la generación de confianza era central, la capacitación se orientó por los siguientes criterios:

1. **Incorporación de un enfoque vivencial y aplicado:** Se promovió el uso de metodologías experienciales y lúdico-participativas, reemplazando progresivamente el enfoque expositivo tradicional. Se capacitó en el uso de dinámicas, juegos, simulaciones (role-playing) y análisis de casos para favorecer una aproximación más cálida, un aprendizaje más relevante para las problemáticas locales, y con herramientas prácticas y concretas, esto último especialmente con docentes y familias.
2. **Adecuación a las características de los actores de las comunidades educativas:** Se adaptaron las narrativas y propuestas de actividades a las edades, capacidades e intereses diferenciados de niñas, niños, docentes, madres y padres. Se evitó, por ejemplo, el uso de actividades con lectoescritura que pudieran dificultar la comprensión o generar incomodidad por no sentirse competentes, y se dio prioridad a actividades vinculadas con las artes, el movimiento, el juego, el diálogo más fluido con los representantes de las instancias.
3. **Enfoque sensible a la adversidad y culturalmente respetuoso:** Se promovió una reflexión crítica sobre las creencias, sesgos y prácticas interiorizadas por las/os representantes de las instancias de protección que podrían entrar en conflicto con el respeto a la diversidad cultural, el enfoque de género y los principios de no revictimización. En contextos donde se enfrentan de manera constante diversos casos de violencia, existe el riesgo de perder una mirada más humana e integral, reduciendo la atención a un enfoque técnico centrado únicamente en “casos”. Por ello, es fundamental promover procesos continuos de sensibilización y reflexión crítica que reconecten con los valores que sustentan una atención respetuosa y empática.

Como resultado de este proceso, se logró consolidar un banco de actividades adaptadas para el trabajo con las comunidades educativas, el cual constituye un insumo valioso para futuras acciones intersectoriales en el territorio¹².

12 Este banco de actividades reúne fichas con la descripción, propósito y orientaciones para realizar dinámicas y juegos aplicados en talleres con diversos actores de la comunidad educativa, en el marco de acciones de promoción y atención.

4. Las visitas de los EIIB a las escuelas CREER

Durante el primer año de implementación de los EIIB (2024), se realizaron dos rondas de visitas a las escuelas, una por semestre¹³. Sin embargo, dada la limitación operativa de muchas de las instituciones participantes —para quienes una sola visita anual era suficiente para cumplir sus metas—, en el segundo año (2025) se planificó solo una ronda de visitas, realizada durante el primer semestre¹⁴. Las visitas se anunciaban con antelación para asegurar la participación de toda la comunidad educativa.¹⁵

Las y los acompañantes pedagógicos del Proyecto, quienes visitan regularmente las escuelas a lo largo del año, desempeñaron un rol clave en la coordinación y en la generación de confianza y apertura por parte de las escuelas hacia el trabajo de los EIIB¹⁵.

Un día distinto en la escuela. En cada ronda se visitaba una escuela por día, y cada jornada de visita se desarrollaba durante toda la mañana (alrededor de cuatro horas). A continuación las actividades de los equipos itinerantes en las escuelas:

- **Presentación inicial:** del equipo itinerante (representantes de las instancias de protección) y de la institución educativa.
- **Explicación de la dinámica de trabajo:** invitación a estudiantes, docentes y familias a participar de manera rotativa en los talleres de cada instancia, además de la habilitación de espacios privados para atención de casos.
- **Desarrollo de talleres participativos rotativos:**
 - Docentes y familias: presentación de experiencias – reflexión individual y colectiva – y herramientas concretas, mediante dinámicas de calentamiento y aprendizaje, juegos de rol, análisis de casos e intercambio de experiencias.
 - Estudiantes: actividades lúdicas, de expresión artística, dinámicas individuales y grupales, y ejercicios para la conciencia y gestión de emociones.

¹³ En el primer año, en Cajabamba y Jaén la primera ronda se realizó en el mes de abril, y la segunda ronda en el mes de septiembre.

¹⁴ En Cajabamba se realizó en la primera quincena de abril, y en Jaén entre el 7 y 26 de abril.

¹⁵ El Proyecto CREER inicia las visitas de acompañamiento pedagógico a las escuelas en el año 2022.

- **Acompañamiento a docentes en aula:** identificación y manejo in situ de problemáticas socioemocionales y de aprendizaje a través del modelado, y el aprovechamiento de estas situaciones como oportunidades pedagógicas.
- **Atención de casos en espacios privados:** espacios para la atención individual de casos brindando orientación psicológica y legal a familias y/o cuidadores que lo solicitaban.

De esta manera, todos los actores de la comunidad educativa tenían la oportunidad de interactuar con las instancias de protección. Las psicólogas del proyecto y los acompañantes pedagógicos también participaban activamente, ya sea apoyando las intervenciones de otras instituciones (talleres, espacios de modelado), o trabajando directamente con los distintos grupos.

4.a. “Llegar lejos, llegar juntos”: la cobertura de los EIIB

“Llegar lejos, llegar juntos”, esta frase expresa el espíritu colaborativo de los equipos itinerantes. En el primer año, las visitas alcanzaron a 32 escuelas, 16 en cada distrito; mientras que el segundo año se realizó una única visita a 26 escuelas, 13 en cada distrito¹⁶. Las siguientes tablas muestran la participación por actores:

Tabla 1. Número de participantes en rondas de visitas del equipo itinerante a escuelas de Cachachi, Cajabamba

		1ra ronda 2024	2da ronda 2024		Una ronda 2025
	# Total en 16 IIEE	# Total de participantes		# Total en 13 IIEE	# Total de participantes
Niños, niñas y adolescentes	553	538	384	459	417
Madres y padres	734	277	132	634	156
Docentes	29	29	17	26	24
Directivos	16	16	11	13	10
TOTAL	1332	862	517	1132	607

¹⁶ Se retiraron del Proyecto 3 escuelas de cada distrito, 6 en total.

Tabla 2. Número de participantes en rondas de visitas del equipo itinerante a escuelas de Bellavista, Jaén

		1ra ronda 2024	2da ronda 2024		Una ronda 2025
	# Total en 16 IIEE	# Total de participantes		# Total en 13 IIEE	# Total de participantes
Niños, niñas y adolescentes	397	348	383	248	207
Madres y padres	662	251	179	410	106
Docentes	29	23	18	13	8
Directivos	16	15	14	11	13
TOTAL	1104	638	579	682	334

En general, las visitas han contado con una buena participación de estudiantes, docentes y directivos (más del 90% en promedio en cada caso) y, en menor medida, de madres y padres de familia (alrededor del 30% en promedio). Durante la primera ronda de 2024, se alcanzó el mayor número de participantes, con un total de 1,500 personas en 32 escuelas (que representan el 62% aproximadamente). En la segunda ronda del mismo año, la participación disminuyó al 45%, siendo más notoria la reducción entre padres y madres de familia y, en el caso de Cajabamba, también entre los estudiantes. Para el segundo año, seis escuelas se retiraron del proyecto (3 en cada distrito), y en su única ronda de visitas se registró una participación cercana a las 1,000 personas (952), que representan el 53%.

En el caso de los estudiantes, participaron niñas, niños y adolescentes de 1.º a 6.º grado, quienes mostraron buena disposición para las actividades propuestas en los talleres. Por su parte, los docentes y directivos se mostraron amables, colaboradores y participaron activamente mediante preguntas e intercambios. La disminución en su participación se vincula a su involucramiento simultáneo en otras capacitaciones.

Asimismo, se contó con una buena participación de las familias, aunque, como es habitual en el ámbito rural, fueron principalmente las madres quienes asistieron. La reducción de su presencia en las sucesivas rondas puede explicarse por diversos factores: la coincidencia con periodos de cosecha, la priorización de actividades domésticas o laborales, las dificultades de acceso durante épocas de lluvia, la percepción de que una sola participación es suficiente, o incluso una experiencia

poco satisfactoria en la primera convocatoria. En algunos casos, también influyeron tensiones vinculadas a creencias religiosas evangélicas, que desaconsejan la participación de las mujeres en actividades lúdicas, talleres o dinámicas grupales¹⁷.

4.b. Tejiendo protección y cuidado: desarrollo de capacidades en la comunidad educativa

El fortalecimiento de capacidades para el cuidado en las competencias parentales, docentes y de estudiantes se fundamentó en una propuesta pedagógica y metodológica de educación socioemocional en contextos de alta adversidad y se realizó principalmente a través de talleres vivenciales para la acción y de la preparación y distribución de recursos de apoyo frente a las demandas que emergían de las escuelas.

Talleres vivenciales para la acción educativa y familiar. Los talleres desarrollados durante las visitas no solo permitieron informar a la comunidad educativa sobre las funciones y competencias de las instancias de protección, sino que generaron espacios de aprendizaje vivencial orientados al desarrollo de capacidades. A través de metodologías participativas y contextualizadas, se abordaron temáticas clave que ofrecieron herramientas concretas para el manejo diario de la prevención, atención y promoción del cuidado tanto en el entorno familiar como escolar. Cada institución participante aportó desde su especialidad para desarrollar diferentes temas como:

- **Educación emocional y habilidades socioemocionales** (UGEL, CSMC)
- **Enfoque de derechos y deberes** (DEMUNA, ALEGRA, UGEL)
- **Disciplina positiva y crianza respetuosa** (UGEL, DEMUNA)
- **Cuidado del bienestar y salud mental** (CSMC, UGEL)
- **Prevención de la violencia familiar y escolar, y activación de protocolos de atención** (CEM, UGEL, BARRIO SEGURO)
- **Atención a la diversidad** (UGEL)
- **Clima escolar, clima en el aula y gestión de conflictos** (UGEL)

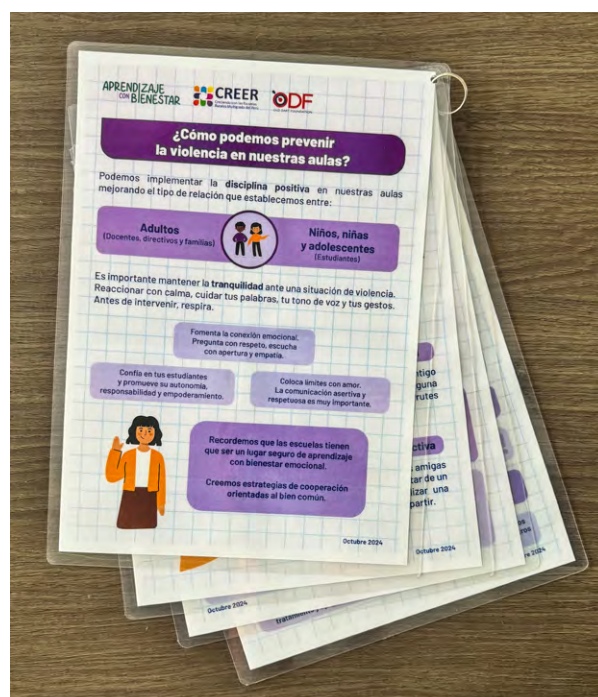
Las temáticas dan cuenta de una amplia diversidad de demandas, algunas que corresponden enteramente a los objetivos de aprendizaje y convivencia escolar; y otras que van más allá de la escuela, y son necesarias de atender intersectorialmente. Cada ronda de visitas permitió

¹⁷ En Cajamarca, aunque la religión católica sigue teniendo predominancia, existe un crecimiento notable de población que profesa religiones evangélicas (En: Perú: Perfil Sociodemográfico – Censos Nacionales 2017, INEI 2018).

dar continuidad a los aprendizajes previos o profundizar en temas priorizados por las propias escuelas. En varias instituciones, por ejemplo, se solicitaron talleres específicos sobre autocuidado docente. El equipo coordinador desempeñó un rol clave en la sistematización y articulación de los temas trabajados por cada EIIB en las diferentes escuelas, asegurando coherencia, pertinencia y progresividad en los contenidos ofrecidos.

Preparación y distribución de recursos de apoyo. A partir de las temáticas abordadas en los talleres y de los casos atendidos durante las visitas, los equipos itinerantes identificaron necesidades específicas de cada escuela que podían ser abordadas a través de materiales orientadores. En respuesta, se diseñaron y distribuyeron materiales psicoeducativos en cada escuela destinados a fortalecer las capacidades locales para la prevención, el acompañamiento sensible y la actuación oportuna frente a situaciones complejas.

Entre los temas abordados en estos materiales se incluyen: cuidado del cuerpo y prevención de la violencia sexual, identificación de señales de alerta en víctimas y agresores de violencia, prevención del suicidio y autolesiones (desmitificación y rutas de orientación), comprensión del fenómeno de la parentalización¹⁸, y disponibilidad de directorios actualizados de instituciones para realizar derivaciones. Los recursos, que adoptaron formatos de cartillas y dípticos con lenguaje claro, accesible y visualmente atractivo, fueron trabajados directamente con docentes, madres y padres durante las visitas, y permanecen en las escuelas como material psicoeducativo de consulta y apoyo. Se pueden encontrar en la web de CREER: <https://www.grade.org.pe/creer/recurso/cartillas-para-el-bienestar-en-la-escuela-proyecto-creer/>



4.c. Mapa del bienestar socioemocional: afectaciones y demandas que emergen en las escuelas

Atención de casos: contención, orientación y derivación. Durante las visitas, el Equipo Itinerante Intersectorial de Bienestar (EIIB) identificaba casos que requerían atención directa. Esto ocurría a partir de lo que se observaba en los talleres, o por solicitud de la comunidad educativa —principalmente madres y padres de familia— que acudían voluntariamente al espacio privado habilitado para atención, o por derivaciones hechas por docentes y directivos.

¹⁸ El término parentalización se refiere a situaciones en las que un menor asume funciones, responsabilidades o roles propios de los padres o cuidadores, a menudo a expensas de su propio desarrollo y necesidades.

Las instituciones que conformaban el EIIB brindaban atención inmediata, ofreciendo información, apoyo social y psicológico (contención emocional, escucha activa y acompañamiento), así como pautas y orientaciones legales que permitían a las personas comprender sus derechos, saber cómo protegerlos, cómo interponer denuncias o cómo acceder a las instancias de justicia y protección que les correspondían. En los casos que requerían una atención sostenida o especializada, se activaba una ruta de derivación articulada, y el equipo del proyecto realizaba seguimiento a los casos derivados.



Los casos atendidos pueden diferenciarse según su ámbito de origen —escolar o familiar/entorno—, aunque en muchos casos estos se encuentran interrelacionados como se puede ver en la siguiente tabla:

Tabla 3. Tipo de casos atendidos

En la escuela	En la familia / entorno
• Violencia escolar, maltrato entre estudiantes • Problemas de conducta • Dificultades de aprendizaje • Mutismo selectivo • Afectación de la salud mental • Deserción escolar • Inadecuado ambiente laboral, conflicto entre docentes • Dificultades para atender a NNA con discapacidad	• Abandono, negligencia y desprotección infantil (pensión por alimentos) • Familias poco afectivas • Violencia intrafamiliar • Violencia sexual • Afectación de la salud mental • Niños trabajadores • Dificultades para atender a NNA con discapacidad

En el ámbito escolar, los casos fueron abordados principalmente con docentes y estudiantes, promoviendo una comprensión más profunda de las situaciones y ofreciendo estrategias concretas para su gestión cotidiana. Se incluyeron casos relacionados con dificultades de aprendizaje, problemas de conducta o con las dinámicas de convivencia. En el ámbito familiar, se identificaron de manera recurrente demandas vinculadas al abandono, así como la necesidad de orientación legal para interponer demandas por pensión de alimentos, junto con situaciones relacionadas con diversas formas de violencia.

Tanto en el entorno escolar como familiar, se reportaron dificultades para una atención adecuada de niñas, niños y adolescentes con discapacidad o afectaciones de salud mental. En ese sentido, se planteó la necesidad de incorporar representantes del OMAPED / CONADIS¹⁹ a los Equipos Itinerantes de Bienestar y Protección (EIIB), con el fin de mejorar la respuesta a estas situaciones. Asimismo, emergieron casos de alta complejidad, como situaciones de trabajo infantil de riesgo y abandono, especialmente en contextos de extrema precariedad económica, que requieren un abordaje intersectorial más robusto y sostenido.

19 OMAPED es la Oficina Municipal de Atención a la Persona con Discapacidad que gestiona los trámites y la información relacionada con las personas con discapacidad, incluyendo la obtención del carnet emitido por el Consejo Nacional para la integración de la persona con discapacidad (CONADIS).



Fotografía: Proyecto CREER - GRADE | Cajabamba.

Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)
 Av. Grau 915, Barranco | Código postal 15063
 Teléfono: 247-9988 | www.grade.org.pe

CREER
 Creciendo con las Escuelas
 Rurales Multigrado del Perú

Proyecto implementado por:
GRADE
 Grupo de Análisis para el Desarrollo

Financiado por:
ODF
 OLD DART FOUNDATION

Derivación y seguimiento a la atención de casos. Tras cada visita, durante el retorno a la ciudad, los representantes de las instituciones del EIIB tuvieron oportunidad de conversar y discutir sobre los casos detectados, su nivel de urgencia, y las rutas de actuación más adecuadas según los protocolos intersectoriales²⁰. Esta dinámica permitió consolidar compromisos institucionales y generar una comunicación fluida entre los actores del sistema de protección. La tabla 4 presenta los casos atendidos y derivados en las escuelas de cada distrito por cada año:

Tabla 4. Número de casos atendidos y derivados por los EIIB

	Cajabamba (Cachachi)	Jaén (Bellavista)
2024	39 casos (<i>representan el 7.5% de la población estudiantil total</i>) Se derivaron 27 casos	40 casos (<i>representan el 11.5% de la población estudiantil total</i>) Se derivaron 23 casos
2025	21 casos (<i>representan el 4.6% de la población estudiantil total</i>) Se derivaron 18 casos	39 casos (<i>representan el 15.7% de la población estudiantil total</i>) Se derivaron 21 casos

Durante los periodos entre visitas, las psicólogas del Proyecto CREER realizaron el seguimiento de las derivaciones, contactando vía telefónica o acercándose personalmente a las instancias correspondientes (CEM, DEMUNA, etc) para verificar el estado de atención y explorar soluciones ante casos que no han sido atendidos. Sin embargo, pese a estos esfuerzos, persisten importantes desafíos. La atención efectiva de los casos derivados se vio limitada por múltiples factores, entre los que destacan las barreras de acceso geográfico y la falta de presupuesto para que los servicios puedan realizar visitas domiciliarias o desplazarse a zonas rurales.

Rol articulador de los/as acompañantes pedagógicos y el soporte de las psicólogas del proyecto. La labor del EIIB ha sido posible gracias a la participación comprometida de las y los acompañantes pedagógicos y las psicólogas de CREER. Los acompañantes han funcionado como articuladores clave entre las escuelas y los servicios. Su rol ha permitido facilitar la apertura de

²⁰ Según los protocolos del MINEDU, la atención de la violencia escolar, por ejemplo, sigue una ruta que asigna acciones y responsables a diferentes sectores:

Detección > Docentes, tutores, docentes de convivencia escolar o padres/madres de familia identifican la situación de violencia.

Denuncia > La dirección de la IE presenta la denuncia con oficio a la UGEL.

Derivación > La víctima es referida a servicios especializados de atención y protección (CEM, DEMUNA).

Seguimiento y cierre > Desde la IE se verifica la atención brindada por los servicios especializados y se registra el cierre del caso.

espacios de atención, acompañar la implementación de estrategias, y realizar seguimiento desde una lógica de cuidado cotidiano en el entorno escolar. Complementariamente, las dos psicólogas contratadas en campo (en Cachachi y en Bellavista) han asumido un rol de orientación técnica y logística importante, liderando la articulación interinstitucional para las visitas a las escuelas y el seguimiento al avance de casos.

5. Principales avances: servicios de protección llegan a las escuelas y fortalecen a las comunidades educativas

La presencia de los EIIB en escuelas rurales del Proyecto CREER ha generado avances iniciales tanto en el acceso a servicios de protección más sensibles y respetuosos, como en la mejora de capacidades y prácticas educativas y familiares. A continuación, se detallan los principales aportes identificados:

a. Acercamiento y familiarización con las instancias de protección. Para la mayoría de los docentes y familias, la presencia de los EIIB representó la primera oportunidad de conocer e interactuar directamente con diversas instancias del sistema de protección, más allá de la UGEL, que era la más conocida. Antes de la intervención, solo el 19 % de las personas participantes había solicitado apoyo a la DEMUNA, el 10 % al CEM, el 7 % al CSMC, y un 13 % no conocía ninguna de estas entidades.

Al finalizar el primer año de implementación, el 93 % manifestó su disposición a recurrir a estos servicios ante problemáticas escolares, personales o comunitarias, así como para solicitar capacitaciones, siendo los más demandados los CSMC y las DEMUNA. La llegada de estas instituciones al espacio escolar ha contribuido al inicio de procesos de construcción de confianza entre la comunidad educativa y los servicios de protección.

b. Valor simbólico y transformador de las visitas intersectoriales a escuelas rurales. La presencia articulada de los servicios en escuelas rurales —históricamente desatendidas por su ubicación geográfica y condiciones socioeconómicas— ha tenido un efecto simbólico y práctico significativo, pues ha permitido:

- **Visibilizar problemáticas normalizadas**, como la violencia y el malestar emocional, ayudando a romper el silencio institucional y social, promoviendo una cultura de desnaturalización de la violencia y de cuidado activo, con potencial para impulsar transformaciones sostenidas si se articulan con estrategias continuas.
- **Validar experiencias** a través de espacios colectivos y privados de escucha y contención, que han reforzado en estudiantes, familias y docentes el sentido de reconocimiento y visibilidad: “sentirse escuchados y visibles”.

- **Iniciar procesos de reflexión colectiva** sobre el buen trato, la crianza respetuosa y el rol protector de la familia y la escuela, generando un mayor alineamiento y corresponsabilidad entre ambos espacios.

c. Sensibilización y renovación del sentido de servicio en las instancias de protección. La participación de los EIIB en las visitas a escuelas rurales ha generado un proceso de resignificación de su rol, al permitirles comprender de forma directa las realidades complejas y particulares de estas comunidades. Como han señalado algunos integrantes:

Llegar donde nuestros servicios no suelen llegar, lugares que no son tomados en cuenta por su lejanía u otros factores.

Representante de CEM Jaén

Indicar a la comunidad educativa que hay instituciones y personas que están para ellas/os, y aunque a veces sientan miedo de contar en público situaciones que puedan ocurrir en casa, es necesario hacerlo.

Representante de DEMUNA Cajabamba

Estos testimonios evidencian un fortalecimiento del compromiso con un enfoque más equitativo, situado y empático por parte de las instituciones participantes.

d. Fortalecimiento de capacidades de los EIIB para una atención pertinente y culturalmente sensible. Los espacios de preparación conjunta, la adecuación de contenidos, y la reflexión colectiva entre representantes institucionales han favorecido el desarrollo de capacidades para una atención más pertinente y contextualizada.

Este proceso ha reforzado: la importancia de considerar aspectos sociales, lingüísticos, culturales y etarios en el diseño y ejecución de talleres y atenciones; y la creación de vínculos entre representantes institucionales, fortaleciendo la comunicación rápida, directa y colaborativa entre ellos.

e. Desarrollo de capacidades en los actores de la comunidad educativa. Los talleres participativos y vivenciales impulsados por los EIIB han generado condiciones para que docentes, estudiantes y familias:

- Inicien procesos de reflexión compartida sobre el cuidado, la disciplina y el bienestar.
- Incorporen en su quehacer diario herramientas concretas de crianza respetuosa, disciplina positiva, autocuidado y desarrollo socioemocional.
- Conozcan con mayor claridad los derechos de niñas, niños y adolescentes, así como los protocolos de actuación frente a situaciones de violencia.

6. Principales desafíos de los EIIB: el largo camino hacia a una atención equitativa de protección y bienestar en el ámbito rural

a. Lógica de “cumplimiento de meta” versus pertinencia de la atención requerida en protección. La complejidad de las situaciones vinculadas al bienestar y la protección en condiciones de alta precariedad difícilmente puede abordarse en una sola intervención, por eso se planificaron al menos dos visitas al año. Sin embargo, los lineamientos de varias instancias de protección consideraron innecesario realizar una segunda ronda de visitas, bajo el argumento de que con una sola ya “cumplieron su meta”. ¿Cómo se concibe la atención de un servicio de protección con una sola visita? ¿Se trata de una consecuencia de las restricciones presupuestarias que han instalado una cultura de cumplimiento mínimo? En cualquier caso, esta lógica resulta ajena a las necesidades de las comunidades educativas, que requieren una presencia más constante, articulada y comprometida por parte de los EIIB.

b. Escasa institucionalización del trabajo intersectorial. A pesar de los avances logrados en términos de involucramiento y compromiso personal de muchos representantes de las instancias de protección (cuya rotación es alta), este compromiso no siempre cuenta con respaldo institucional. En varios casos, la participación depende en gran medida, de la voluntad de las personas, sin que exista un involucramiento formal de las instituciones o sus liderazgos para brindar los apoyos necesarios (autorizaciones, recursos, tiempo, entre otros). Por otro lado, la ausencia de liderazgo por parte de los gobiernos locales, quienes normativamente deberían asumir un rol articulador, así como la falta de incentivos o mecanismos de exigibilidad, debilitan el alcance y sostenibilidad de la propuesta.

c. Problemas en la atención efectiva dentro de las rutas de derivación. El porcentaje de casos derivados que reciben una atención sostenida por parte de las instancias correspondientes ha sido reducido aún. En buena medida, esto se debe a que muchas familias no logran acudir a las citas programadas, ya sea por dificultades de traslado o por falta de recursos para sostener

un proceso en otra localidad. Ante estas ausencias, las instancias de protección con frecuencia no emprenden ninguna acción, aun cuando tienen conocimiento de la situación. Esta inacción genera revictimización y debilita la confianza en el sistema de protección que la comunidad educativa comienza a reconocer. En contraste, los casos que sí han recibido una atención sostenida y efectiva muestran el impacto positivo que puede lograrse cuando el sistema funciona adecuadamente.

d. Necesidad de mayor sensibilidad y ética en la aplicación de protocolos. La complejidad de los casos en contextos rurales —como el trabajo infantil en condiciones de riesgo o la desprotección familiar— exige procedimientos especialmente cuidadosos en las rutas de actuación que establecen los protocolos e involucran a las IE y las diferentes instancias de protección. Incluso el cumplimiento legal de un protocolo, como presentar una denuncia, puede derivar en situaciones de mayor desprotección para niñas, niños y adolescentes si no existen condiciones seguras para su acogida. Se requiere una interpretación flexible y contextualizada de los protocolos, especialmente cuando no es posible modificar de inmediato la situación de riesgo, así como firmeza para garantizar condiciones mínimas de protección, involucrando a familias, escuelas y comunidad. Para ello, es clave promover mayores niveles de sensibilización, capacitación y reflexión ética entre los integrantes de los EIIB, incorporando enfoques interculturales, de género y de derechos humanos.

e. Necesidad de incorporar mecanismos de medición de los cambios generados por las intervenciones sostenidas en las comunidades educativas. Es fundamental contar con rutas y herramientas que permitan evaluar de manera sistemática los cambios en el desarrollo de capacidades y en la adopción de prácticas alineadas con los fundamentos de la educación socioemocional, en actores clave como los integrantes de los equipos itinerantes, acompañantes, docentes, madres y padres de familia, y estudiantes.

7. Lecciones aprendidas y recomendaciones de política para el escalamiento y sostenibilidad de estas experiencias

La experiencia de los Equipos Itinerantes de Intervención en Bienestar (EIIB) demuestra que una intervención articulada entre las instancias de protección, con las escuelas rurales como eje, no solo es necesaria, sino también viable para enfrentar las situaciones de violencia, desprotección y afectación del bienestar y la salud mental de niñas, niños y adolescentes. Esta viabilidad, sin embargo, está condicionada a que se aseguren elementos fundamentales para su implementación: financiamiento sostenido, voluntad institucional y operatividad territorial.

Estas experiencias han generado un impacto tanto en quienes demandan los servicios —que en muchos casos los desconocían o no accedían a ellos— como en quienes los proveen, al favorecer un mayor conocimiento de las realidades locales y una atención más pertinente a las necesidades de las comunidades educativas. Se trata, por tanto, de intervenciones que no solo acercan el

Estado a las escuelas rurales, sino que también transforman el modo en que sus representantes se posicionan ante ellas.

Para asegurar su escalamiento y sostenibilidad, se identifican las siguientes condiciones clave:

- **Fortalecer el liderazgo local en la articulación intersectorial.** La sostenibilidad de experiencias como los EIIB requiere del involucramiento activo y el liderazgo de los gobiernos locales (municipios) y de las UGEL, en su rol articulador territorial. Un claro ejemplo fue el involucramiento activo de la UGEL de Cajabamba. Estas instancias tienen la capacidad de convocar, dinamizar y sostener la acción conjunta de los servicios en el territorio, asegurando su continuidad más allá de iniciativas puntuales.
- **Garantizar condiciones operativas adecuadas,** como la disponibilidad de movilidad y recursos logísticos que permitan a los equipos intersectoriales llegar a las escuelas rurales, superando las barreras geográficas que limitan el acceso a servicios de protección y salud mental.
- **Preparar, formar y acompañar a los equipos intersectoriales,** con énfasis en enfoques intercultural y de género, y en una reflexión crítica sobre prácticas que pueden conducir a la revictimización. La sensibilidad cultural y ética es esencial para una atención respetuosa y eficaz en contextos rurales. Esta experiencia deja validada una metodología que incluye procesos de inducción, definición de temáticas, capacitación en fundamentos de la educación socioemocional, y uso de guías y banco de actividades, lo que representa una base útil para su escalamiento.



Fotografía: Proyecto CREER - GRADE | Cajabamba.

Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)
 Av. Grau 915, Barranco | Código postal 15063
 Teléfono: 247-9988 | www.grade.org.pe



Proyecto implementado por:



Financiado por:



- **Reconocer el rol clave de las escuelas como articuladoras locales.** Su compromiso y capacidad de convocatoria son fundamentales para movilizar a la comunidad educativa y facilitar la identificación de casos y necesidades. Fortalecer este rol requiere también respaldar su función como actor territorial estratégico.
- **Incorporar tanto acciones de promoción y prevención, como de atención especializada.** Las primeras permiten visibilizar las distintas formas de violencia y desprotección, evitar su normalización, y generar procesos de reflexión colectiva con estrategias concretas para transformar las dinámicas cotidianas. Las segundas se concretan en las visitas a las escuelas, que deben entenderse como un punto de partida para detectar y atender los casos, los cuales requieren la derivación oportuna y respuesta efectiva por parte de las instancias competentes.
- **Utilizar metodologías y recursos psicoeducativos validados.** Las jornadas de talleres rotativos y complementarios, adaptados a los distintos actores de la comunidad educativa, y aplicados con enfoques lúdicos, participativos, de modelado in situ y reflexión colectiva, ofrecen condiciones para la escalabilidad, que incluye el uso y adaptación de las estrategias, actividades y materiales psicoeducativos desarrollados (ej. banco de actividades, materiales psicoeducativos: cartillas y dípticos).
- **Ampliar la composición de los equipos itinerantes,** incorporando instancias que respondan a la diversidad de demandas presentes en las escuelas. Por ejemplo, la inclusión de representantes del OMAPED (Oficia Municipal de Atención a personas con discapacidad) permite atender situaciones de discapacidad, que suelen quedar invisibilizadas en los abordajes generales y requieren un enfoque especializado.
- **Incorporar un enfoque de equidad en la atención.** Este enfoque debe traducirse en metas y rutas adaptadas a la complejidad de los ámbitos rurales. Si bien las visitas de los servicios de protección contribuyen a generar familiaridad con las comunidades, resultan insuficientes cuando se realizan solo una vez al año y enfrentan dificultades como: la resistencia cultural frente a prácticas de disciplina no violentas (ej la erradicación del castigo físico), la promoción de la equidad de género, o la falta de aplicación las rutas de atención previstas en los protocolos de actuación conjunta. En este escenario, el rol de los gobiernos locales y del MIMP —como sector responsable de reducir el riesgo de desprotección de niñas, niños y adolescentes— es clave para asegurar una atención continua, efectiva y equitativa.

Desde una perspectiva de política pública, resulta necesario institucionalizar estrategias como los EIIB, dotándolas de los recursos, lineamientos y mecanismos de coordinación necesarios para su implementación sostenida, y capitalizando las metodologías y aprendizajes construidos.

8. Referencias

Castellanos, T., & Sánchez, M. J. (2020). Las pedagogías invisibles de género en escuelas multigrado rurales (Informe de investigación). Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE). <https://www.grade.org.pe/publicaciones/las-pedagogias-invisibles-de-genero-en-escuelas-multigrado-rurales/>

Convención sobre los derechos del niño Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989. Entrada en vigor: 2 de septiembre de 1990. <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/texto-convencion>

INEI, 2025. Perú: Estadísticas de violencia a la niñez 2019-2023 Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]. (2025). Perú: Estadísticas de violencia a la niñez, 2019-2023. <https://www.gob.pe/institucion/inei/informes-publicaciones/6492681-peru-estadisticas-de-violencia-a-la-ninez-2019-2023>

INEI, 2024. Informe Cifras de Pobreza 2024 Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]. (2025). Resultados de la pobreza monetaria en el Perú 2024. <https://www.gob.pe/institucion/inei/campañas/105046-resultados-de-la-pobreza-monetaria-en-el-peru-2024>

INEI, 2018 Perú: Perfil Sociodemográfico – Censos Nacionales 2017 Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]. (2018). Perú: Perfil sociodemográfico. Informe nacional. Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1539/

Ministerio de Educación. (2016). Protocolo para la atención de la violencia escolar en las instituciones educativas públicas y privadas. Resolución Ministerial N.º 281-2016-MINEDU. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/30234-281-2016-minedu>

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. (2016). Protocolo Base de Actuación Conjunta (PBAC) en el ámbito de la atención integral y protección frente a la violencia contra las mujeres y los integrantes del grupo familiar. <https://www.gob.pe/institucion/mimp/normas-legales/29812-protocolo-base-de-actuacion-conjunta>

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables & Ministerio de Salud. (2019). Protocolo de actuación conjunta entre los Centros de Emergencia Mujer (CEM) y los establecimientos de salud (EE.SS) para la atención a las víctimas de violencia. <https://www.gob.pe/institucion/mimp/normas-legales/29945-protocolo-de-actuacion-conjunta-cem-ess>

Sánchez, M. J. (2021). "Ya no es como antes": Testimonios de docentes sobre castigo, disciplina y autoridad (Documento de Trabajo N.º 2021-01). Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE). <https://www.grade.org.pe/publicaciones/ya-no-es-como-antes-testimonios-de-docentes-sobre-castigo-disciplina-y-autoridad/>

Ley N.º 26518. Ley del Sistema Nacional de Atención Integral al Niño y el Adolescente (SNAINA), Pub. L. No. 26518, Diario Oficial El Peruano (1995). <https://www.gob.pe/institucion/congreso/normas-legales/29243-26518>

Ley N.º 27972. Ley Orgánica de Municipalidades, Pub. L. No. 27972, Diario Oficial El Peruano (2003). <https://www.gob.pe/institucion/congreso/normas-legales/29560-27972>

Ley N.º 30364. Ley para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres y los Integrantes del Grupo Familiar, Pub. L. No. 30364, Diario Oficial El Peruano (2015). <https://www.gob.pe/institucion/congreso/normas-legales/29791-30364>

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. (2020). Política Nacional Multisectorial para Niñas, Niños y Adolescentes (PNMNNA) al 2030. <https://www.gob.pe/institucion/mimp/normas-legales/30012-politica-nacional-multisectorial-para-ninas-ninos-y-adolescentes>