

INVESTIGACIÓN NACIONAL

**DESIGUALDAD DE GÉNERO Y EFECTO DEL TRABAJO DE
CUIDADOS EN LA VIDA DE MUJERES ESTUDIANTES DE
EDUCACIÓN TÉCNICA ALTERNATIVA**

Desigualdad de género y efecto del trabajo de cuidados en la vida de mujeres estudiantes de Educación Técnica Alternativa

INVESTIGADORAS

Rosario Aquim Chávez
Soledad Domínguez
Consultoras

COORDINACIÓN GENERAL Y EDICIÓN

María Teresa Vargas Portugal - Fundación InteRed Bolivia

REVISIÓN

María Esther Padilla - Centro Juana Azurduy
Isabel Olivera - Fundación InteRed Bolivia

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Matilde Rosado Campos
Pablo Chao Vargas
Consultores

DEPÓSITO LEGAL

XXXX



Esta publicación cuenta con la colaboración de la Cooperación Española a través de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). El contenido de la misma es responsabilidad exclusiva de la Fundación InteRed Bolivia y no refleja, necesariamente, la postura de la AECID. Se ha realizado en el marco del Convenio AECID 2022/PCONV/000478 “Formación técnica de jóvenes de contextos vulnerados, especialmente mujeres, que genera oportunidades laborales y medios de vida en Bolivia”, coordinado por InteRed en consorcio con Entreculturas.

© InteRed Delegación Bolivia
Av. Saavedra N° 2254
Telf. 5912240408
La Paz, Bolivia
2026

ÍNDICE

1. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL Y NORMATIVO.....	3
2. ENFOQUE METODOLÓGICO.....	6
3. CARACTERIZACIÓN DE LAS MUJERES ESTUDIANTES TRABAJADORAS DE LA ETA.....	7
3.1. Perfil socioeconómico, cultural y territorial	
3.2. Trayectorias educativas y condiciones de acceso, permanencia y egreso	
3.3. Experiencias de exclusión y reexistencia	
4. LA ETA EN BOLIVIA: SEXISMO ESTRUCTURAL Y PRÁCTICAS INSTITUCIONALES.....	15
4.1. Oferta formativa por carrera y distribución de género	
4.2. Currículo oculto y prácticas docentes con sesgos de género	
4.3. Políticas e iniciativas institucionales para la igualdad de género	
5. TRABAJO DE CUIDADOS Y POBREZA DE TIEMPO.....	20
5.1. Uso del tiempo de mujeres y hombres estudiantes de la ETA	
5.2. Impacto del trabajo de cuidados en la trayectoria educativa, laboral y personal	
6. CENTROS INFANTILES Y CORRESPONSABILIDAD EN LOS CEAS.....	29
7. PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES QUE PERPETÚAN LA FEMINIZACIÓN DEL CUIDADO.....	31
8. VOCES DE LAS MUJERES: RELATOS DE VIDA, AGENCIA Y TRANSFORMACIÓN.....	32
9. CONCLUSIONES Y NUDOS DE DESIGUALDAD ESTRUCTURAL IDENTIFICADOS.....	33
10. RECOMENDACIONES PARA LA INCIDENCIA.....	34

PRESENTACIÓN

El presente documento resume y analiza los principales hallazgos de la Investigación nacional sobre las desigualdades de género y el efecto del trabajo de cuidados en la vida de las mujeres estudiantes trabajadoras de la Educación Técnica Alternativa (ETA) en Bolivia. La investigación fue desarrollada en el marco del Convenio 2022/PCONV/000478 *“Formación técnica de jóvenes de contextos vulnerados, especialmente mujeres, que genera oportunidades laborales y medios de vida en Bolivia”*, financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), coordinado por InteRed en consorcio con Entreculturas, y ejecutado por las organizaciones socias locales: Centro Juana Azurduy, Centro de Multiservicios Educativos (CEMSE) y Fe y Alegría Bolivia.

El propósito central de la investigación es caracterizar las desigualdades de género en la Educación Técnica Alternativa (ETA) en Bolivia, con especial énfasis en los efectos que el trabajo de cuidado no remunerado tiene sobre las trayectorias educativas, laborales y vitales de las mujeres estudiantes de los Centros de Educación Alternativa (CEAs). Partiendo de una mirada interseccional, el estudio examina cómo la organización social del cuidado, profundamente feminizada, se constituye en uno de los principales factores que condicionan el acceso, la permanencia y la culminación de los procesos formativos de las mujeres, particularmente de aquellas que son madres, trabajadoras, indígenas, rurales o migrantes.

La investigación adopta un enfoque cualitativo-interpretativo, sustentado en datos cuantitativos obtenidos mediante un levantamiento estadístico de alcance nacional. Este abordaje se complementa con un sólido marco teórico-conceptual que, articulado con los hallazgos empíricos, permite generar orientaciones para la formulación de políticas públicas y estrategias institucionales y culturales orientadas a transformar de manera estructural las condiciones que reproducen las desigualdades de género en la ETA y en el empleo.

El estudio se desarrolló en municipios urbanos, periurbanos y rurales de los departamentos de Chuquisaca, Tarija, Cochabamba, Santa Cruz, Beni, Oruro y La Paz, e involucró a catorce Centros de Educación Alternativa con alta matrícula femenina. Esta diversidad territorial permitió captar la heterogeneidad de experiencias y condiciones que atraviesan las mujeres estudiantes en distintos contextos sociales, económicos y culturales.

Entre los principales aportes de la investigación se destacan:

- La generación de evidencia empírica robusta sobre las desigualdades de género en la ETA, a partir de encuestas, entrevistas en profundidad y grupos focales realizados en diversos departamentos del país.



- La identificación de los efectos del trabajo de cuidados en la permanencia, el rendimiento académico y la continuidad educativa de las estudiantes, así como en sus posibilidades de inserción laboral posterior.
- Un análisis interseccional que visibiliza cómo las desigualdades de género se entrelazan con factores de clase social, pertenencia étnico-cultural y territorio, afectando de manera particular a mujeres indígenas, migrantes y de sectores populares.
- La formulación de recomendaciones de política pública e institucional, orientadas a fortalecer la corresponsabilidad social del cuidado, erradicar prácticas sexistas y ampliar las oportunidades de autonomía económica y educativa para las mujeres.
- Un aporte teórico y político-pedagógico que sitúa en el centro las categorías de despatriarcalización y descolonización, trascendiendo la equidad formal para proponer transformaciones estructurales en la organización educativa y social.

El análisis se sustenta en un marco conceptual que articula tres enfoques transversales. En primer lugar, la interseccionalidad, que permite comprender cómo se combinan y potencian las desigualdades derivadas del género, la clase social, la pertenencia étnico-cultural, la edad, el territorio y otras condiciones estructurales. En segundo lugar, la despatriarcalización, asumida como principio político y pedagógico para cuestionar y transformar los sesgos, estereotipos y estructuras institucionales que limitan las oportunidades de las mujeres en la formación técnica y en el mercado laboral. Finalmente, la justicia social, entendida como horizonte ético que vincula el acceso a la educación y al trabajo digno con el ejercicio efectivo de los derechos humanos, incluido el derecho a una educación libre de barreras patriarcales y a un sistema de cuidados equitativo.

Con estos elementos, el documento no se limita a describir desigualdades, sino que propone alternativas de transformación. Reconoce a los CEAs como espacios de reexistencia, donde las mujeres negocian tiempos, construyen redes de apoyo, disputan sentidos culturales y proyectan nuevas formas de vida. La apuesta es contribuir a que la Educación Técnica Alternativa se consolide como un pilar de justicia social, capaz de promover la redistribución de los cuidados, ampliar las autonomías y garantizar una formación técnica de calidad para las mujeres.

1. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL Y NORMATIVO

La presente investigación analiza las desigualdades de género y los efectos del trabajo de cuidado en la vida de las y los estudiantes —predominantemente mujeres indígenas, migrantes, madres y trabajadoras de sectores populares— de los Centros de Educación Alternativa (CEAs), partiendo de la comprensión de un sistema interrelacionado de opresiones conformado por el patriarcado, el colonialismo y el capitalismo.

El **patriarcado** se expresa como un orden histórico, social y cultural que sitúa a los hombres en posiciones de autoridad y privilegio, relegando a las mujeres y a las identidades sexogenéricas disidentes a roles de subordinación. Esta estructura no se limita a la esfera privada, sino que atraviesa la economía, la política, la religión, la educación y los imaginarios colectivos, naturalizando jerarquías que presentan la desigualdad como un hecho lógico e inevitable. En el contexto boliviano, el patriarcado se expresa concretamente en la asignación desproporcionada del trabajo de cuidados a las mujeres estudiantes de los CEAs, quienes deben compatibilizar la triple jornada de estudio, trabajo remunerado y trabajo doméstico no remunerado, lo que limita su permanencia educativa, capacidad laboral y reproduce su subordinación económica y social. Lejos de ser estático, el patriarcado se ha expandido y adaptado históricamente, encontrando en el colonialismo y en el capitalismo condiciones propicias para su reproducción y consolidación.

La **condición colonial** de sociedades ubicadas en la periferia del sistema capitalista mundial no se explica únicamente por estructuras materiales de dominación, sino también por la persistencia de un pensamiento colonizado que asume —de manera consciente o inconsciente— la superioridad de lo europeo, lo blanco y lo masculino, relegando a lo indígena, lo afrodescendiente, lo no blanco y lo femenino a categorías de inferioridad. Asimismo, la acumulación originaria del capital, sostenida en el expolio colonial, posibilitó la industrialización y dio forma al **capitalismo** contemporáneo. En este proceso, la división sexual del trabajo y el control de los cuerpos de las mujeres se constituyeron en elementos centrales del patriarcado colonial para garantizar la reproducción de la fuerza de trabajo y la continuidad del modelo económico.

Frente a este entramado de opresiones, la investigación retoma los planteamientos de María Galindo (2013), quien sostiene que el colonialismo no solo impuso un orden económico y político, sino también un orden patriarcal que reorganizó las relaciones de género en las sociedades colonizadas, subordinando a las mujeres e imponiendo un modelo eurocéntrico de familia, sexualidad y autoridad masculina. Desde esta perspectiva, la despatriarcalización se concibe como un horizonte político inseparable de la descolonización: no es posible desmontar el colonialismo sin cuestionar simultáneamente las jerarquías de género que lo sostienen.

Este enfoque dialoga con los aportes de otras teóricas feministas contrahegemónicas. María Lugones (2021) plantea que la “colonialidad del género” evidencia cómo el sistema colonial impuso un régimen de clasificación racial y sexual que situó a las mujeres racializadas en posiciones de subalternidad, invisibilizando sus formas de organización social y sus resistencias. Su análisis permite comprender que el pensamiento colonial no solo jerarquiza lo humano sobre lo no humano, sino que establece jerarquías internas dentro de la categoría “humano”, donde las mujeres indígenas, afrodescendientes y de los pueblos originarios fueron situadas en los escalones más bajos, deshumanizadas precisamente por no ajustarse a los moldes binarios de género. Desde esta perspectiva, Lugones invita a desestabilizar las categorías fijas de identidad y poder que el colonialismo instituyó como naturales, reconociendo en las prácticas de resistencia de las mujeres racializadas formas alternativas de construcción social y comunitaria que escapan a la lógica binaria y jerárquica colonial. Por su parte, Gloria Anzaldúa (1987), desde la experiencia de las mujeres de color en contextos fronterizos, señala que habitar la intersección de múltiples sistemas de opresión exige una conciencia crítica que desestabilice las categorías fijas de identidad y poder. Estas perspectivas convergen con el feminismo comunitario boliviano, impulsado por autoras como Adriana Guzmán, que entienden la despatriarcalización como un proceso político colectivo, inseparable de las luchas anticoloniales y anticapitalistas.

Desde esta mirada, la propuesta analítica de la investigación no se limita a identificar la violencia machista presente en las condiciones de vida de las mujeres que acceden a la educación técnica alternativa, sino que se orienta a examinar las bases estructurales de dicho orden: las condiciones de subsistencia impuestas por el modelo capitalista, el racismo y la discriminación presentes en las instituciones educativas, y la definición de la vida en función de su rentabilidad económica. En el caso específico de las estudiantes de los CEAs, esto implica analizar cómo la precariedad económica las obliga a trabajar en el sector informal antes de asistir a clases, cómo la ausencia de centros infantiles en los centros educativos las fuerza a interrumpir sus estudios por maternidad, y cómo la organización curricular no contempla las necesidades específicas de mujeres con responsabilidades de cuidado. En este marco, el trabajo de cuidado realizado por las estudiantes es analizado en sus dimensiones productiva, reproductiva y comunitaria, reconociéndolo como una actividad central para la sostenibilidad de la vida.

Asimismo, la investigación incorpora los aportes de la economía feminista, en particular el enfoque de la **economía del cuidado** desarrollado por Amaia Pérez Orozco (2006). Este enfoque concibe el cuidado como el conjunto de actividades que sostienen la vida —alimentar, limpiar, criar, acompañar, cuidar a personas enfermas o mayores— y que resultan indispensables para el funcionamiento de la sociedad y de la economía, aunque permanezcan invisibilizadas y desvalorizadas en las cuentas nacionales. Las mujeres, especialmente aquellas en situación de pobreza, indígenas o migrantes,

asumen de manera desproporcionada estas tareas, tanto en el ámbito doméstico no remunerado como en espacios de cuidado precarizados, configurando así una división sexual del trabajo que asigna a los cuerpos feminizados la responsabilidad de reproducir la fuerza laboral sin reconocimiento ni retribución.

Desde esta perspectiva, la economía del cuidado no constituye un complemento secundario del sistema productivo, sino su condición de posibilidad. Sin cuidado, ningún proceso económico puede sostenerse. Sin embargo, la organización patriarcal y capitalista ha naturalizado históricamente estas tareas como responsabilidad exclusiva de las mujeres, desplazándolas a la esfera privada y reforzando su invisibilización.

El análisis se complementa con la revisión del marco normativo nacional e internacional en materia de derechos y cuidados. En el plano internacional destacan la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, la Convención sobre los Derechos del Niño, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y la Convención Interamericana sobre Personas Mayores. Instrumentos como la Ley Modelo Interamericana de Cuidados de la CIM/OEA, la Estrategia de Montevideo y la Opinión Consultiva 31/25 de la Corte Interamericana de Derechos Humanos reconocen el cuidado como un derecho humano autónomo, aunque su implementación continúa siendo desigual.

En el ámbito nacional, la Constitución Política del Estado Plurinacional reconoce el valor económico del trabajo del hogar y establece su obligación de cuantificación en las cuentas públicas. No obstante, pese a la existencia de normas relevantes, el trabajo no remunerado continúa invisibilizado en el Producto Interno Bruto y en el presupuesto público. Estudios recientes estiman que este trabajo representa entre el 16 % y el 24 % del PIB boliviano. Asimismo, disposiciones legales orientadas a la corresponsabilidad del cuidado, como la obligación de implementar salas cunas en determinadas unidades productivas, permanecen en gran medida incumplidas, reproduciendo la idea de que el cuidado es una responsabilidad exclusiva de las mujeres.

En el nivel subnacional, los Gobiernos Departamentales a través de los Servicios Departamentales de Gestión Social (SEDEGES) y los gobiernos municipales cuentan con atribuciones para implementar servicios de desarrollo infantil y protección social, pero la cobertura es limitada y desigual, con infraestructuras precarias y personal sin estabilidad. Iniciativas para incidir en políticas públicas del cuidado, como la Ley Municipal 380/2019 de Corresponsabilidad en el Trabajo de Cuidado No Remunerado, aprobada en Cochabamba, al igual que la Ley Municipal N° 493 de corresponsabilidad de los cuidados, aprobada en Sucre, constituyen avances pioneros al institucionalizar la corresponsabilidad y vincularla con la autonomía económica de las mujeres.



2. ENFOQUE METODOLÓGICO

La investigación se sustenta en un diseño metodológico mixto, que integra de manera complementaria herramientas cuantitativas y cualitativas, y se orienta por tres enfoques epistemológicos transversales: la interseccionalidad, la despatriarcalización y la justicia social. Estos enfoques no solo estructuran el marco analítico, sino que guían las decisiones técnicas relativas a la recolección y el análisis de la información, permitiendo abordar la complejidad de las realidades que atraviesan las mujeres estudiantes de los CEAs.

El **enfoque interseccional** posibilita comprender que las estudiantes no conforman un grupo homogéneo, dado que las desigualdades que enfrentan se configuran en la intersección de múltiples factores, tales como género, clase social, etnicidad, edad, territorio, migración, orientación sexual o situación de discapacidad.

La **despatriarcalización**, entendida como horizonte político y pedagógico, orienta el análisis hacia el cuestionamiento de las estructuras históricas que han situado a las mujeres en condiciones de subordinación en los ámbitos educativo, laboral y social. Desde esta óptica, la investigación no se limita a describir desigualdades visibles, sino que indaga en las prácticas institucionales, los sesgos curriculares y los imaginarios que naturalizan la feminización del cuidado y la precarización de la educación alternativa.

Por su parte, el enfoque de **justicia social** aporta un marco ético que vincula el derecho a la educación con el derecho a una vida digna. No se trata únicamente de garantizar el acceso a la matrícula o la certificación, sino de generar condiciones que permitan a las mujeres estudiar sin que ello implique renunciar al trabajo, al cuidado o al descanso. En este sentido, la producción de conocimiento se concibe como un medio para incidir en la transformación de políticas públicas y en la redistribución de recursos, tiempos y oportunidades.

El diseño muestral se basó en un universo de 4.666 estudiantes matriculados en catorce CEAs, ubicados en contextos urbanos, periurbanos y rurales de siete departamentos del país. A partir de este universo se seleccionó una muestra equivalente al 10 %, con criterios de representatividad proporcional por género y por centro. Adicionalmente, se aplicaron encuestas a 40 docentes y directivos, se realizaron 33 entrevistas en profundidad a estudiantes, 12 grupos focales y la reconstrucción de 14 historias de vida, una por cada CEA participante. El detalle se observa en la tabla siguiente.

TABLA 1. CENTROS DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA PARTICIPANTES

DEPARTAMENTO	MUNICIPIO	CEA	RURAL / URBANO
Chuquisaca	Sucre	Domingo Savio 8 de septiembre	Urbano Urbano
Tarija	Tarija	Nazaria Ignacia March San Antonio	Urbano Urbano
Cochabamba	Cercado Cercado	María del Camino Santa María	Periurbano Urbano
Santa Cruz	Roboré Concepción	Don Bosco Fe y Alegría Hans Roth Fe y Alegría	Rural Rural
La Paz	La Paz El Alto Colquiri	San Antonio II Fausto Reynaga La Merced	Urbano Periurbano Rural
Beni	Trinidad Riberalta	San Francisco de Asís San Luis	Urbano Periurbano
Oruro	Oruro	Jesús de Nazareth 3	Urbano
Total	11	14	

Fuente: Elaboración propia con datos de la investigación.

3. CARACTERIZACIÓN DE LAS MUJERES ESTUDIANTES TRABAJADORAS DE LA ETA

3.1. Perfil socioeconómicio, cultural y territorial

Los datos obtenidos evidencian que la Educación Técnica Alternativa (ETA) en Bolivia constituye un espacio educativo con una participación mayoritariamente femenina, representando aproximadamente el 75% de la matrícula total. Este predominio numérico, lejos de traducirse en condiciones de igualdad, se inscribe en un entramado de desigualdades estructurales que atraviesan las trayectorias vitales y educativas de las estudiantes. Resulta fundamental reconocer que las mujeres que acceden a la ETA no conforman un grupo homogéneo, sino que presentan una marcada diversidad en términos de edad, situación familiar, condición socioeconómica, pertenencia étnico-cultural y experiencia territorial, lo que exige un análisis interseccional que considere la interacción simultánea de estas dimensiones.

Si bien la población de los CEA es predominantemente joven, se observa que un 47% de las mujeres tiene más de 26 años, frente al 29% de los hombres en ese mismo rango etario. En relación con el estado civil y la estructura familiar, el 34% de las mujeres se encuentra casada o en unión libre. El tamaño promedio del hogar es de

cinco personas; las mujeres reportan un promedio de tres hijas e hijos, frente a 1,5 en el caso de los hombres, lo que da cuenta de una asignación diferenciada de las responsabilidades reproductivas y de cuidado.

La dimensión étnico-cultural introduce un eje adicional de análisis. El 36% del estudiantado se autoidentifica como indígena originario campesino, con presencia significativa de pueblos aymara y quechua, así como de otros pueblos indígenas.

Gráfico 1. Edad estudiantes CEAs

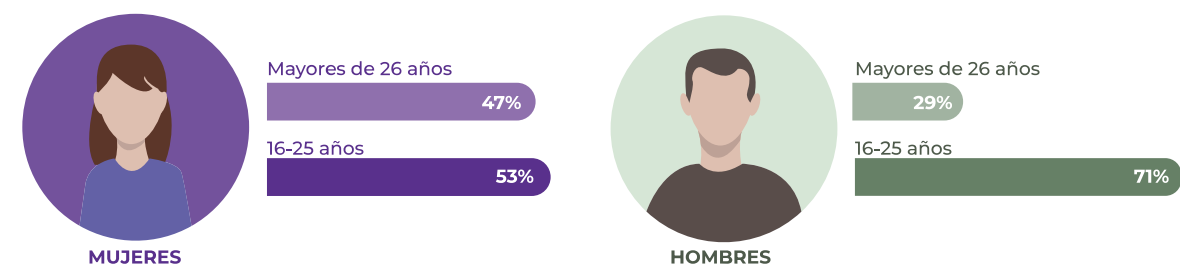


Gráfico 2. Estado civil estudiantes CEAs

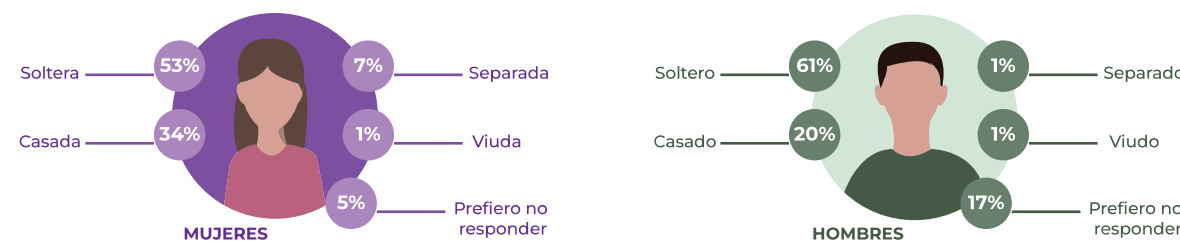
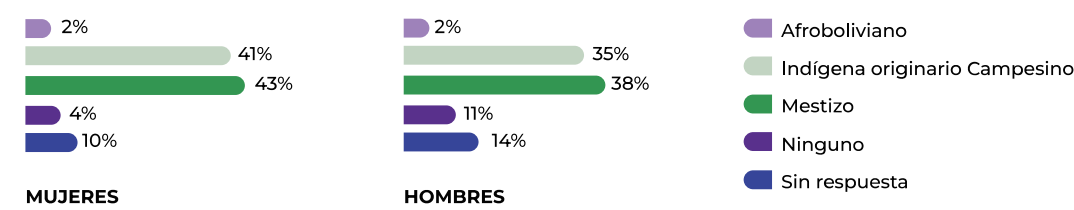


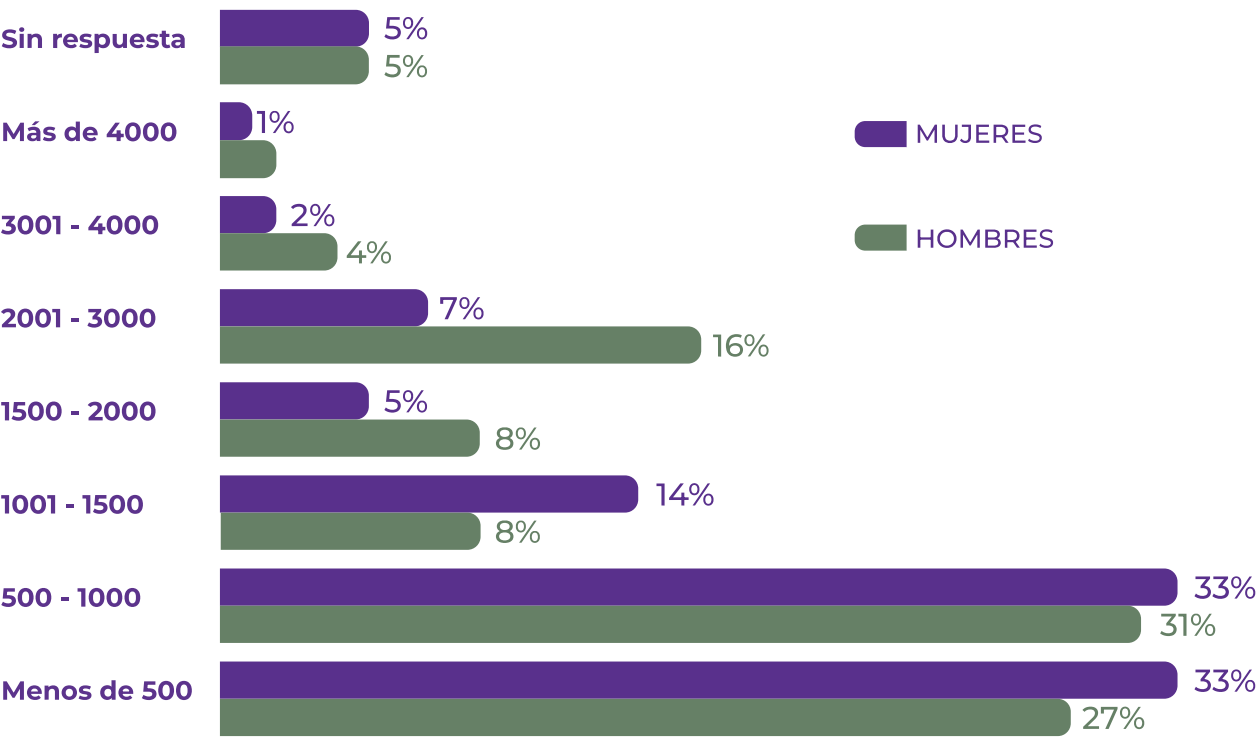
Gráfico 3. Autoidentificación étnico cultural estudiantes CEAs



La precariedad económica constituye otro rasgo estructural del estudiantado de la ETA. La mayoría de mujeres y hombres percibe ingresos mensuales inferiores a 1.000 bolivianos, muy por debajo del salario mínimo nacional[Durante el period de la

investigación el salario mínimo nacional era de 2.750 Bs.]. No obstante, esta situación impacta de manera diferenciada a las mujeres. La brecha de género se hace evidente en los tramos de mayores ingresos: solo el 10% de las mujeres supera los 2.000 bolivianos mensuales, frente al 22% de los hombres, lo que refleja desigualdades persistentes en el acceso a oportunidades económicas y laborales.

Gráfico 4. ¿Cuál es tu ingreso mensual promedio?

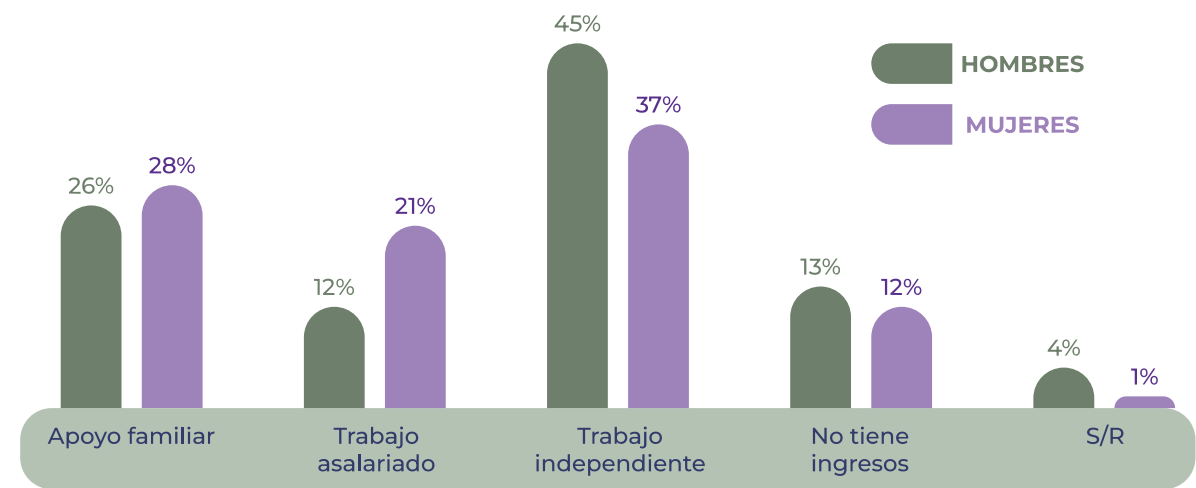


Fuente: Elaboración propia con datos de la investigación.

En el caso de las mujeres, las fuentes de ingreso revelan una limitada autonomía económica. Un 28% depende principalmente del apoyo familiar y un 12% declara no contar con ingresos propios, lo que las coloca en una situación de dependencia económica que incrementa su vulnerabilidad social y condiciona la continuidad de sus estudios.



Gráfico 5. ¿Cuál es tu principal fuente de ingresos en la actualidad?



Fuente: Elaboración propia con datos de la investigación.

Entre las mujeres que generan ingresos, el trabajo asalariado (21%) incluye en gran medida ocupaciones informales, mientras que el trabajo independiente (37%) suelen corresponder a formas de autoempleo precarias, de baja escala y alta inestabilidad. Estas modalidades laborales reproducen la segregación ocupacional por género y se concentran en sectores feminizados, tales como el comercio minorista, la venta ambulante, el trabajo doméstico, los servicios de limpieza y el trabajo agropecuario familiar, caracterizados por bajos ingresos y escasa o inexistente protección laboral.

En síntesis, los resultados muestran que la ETA acoge principalmente a mujeres con trayectorias de vida atravesadas por múltiples ejes de desigualdad. Se trata, en muchos casos, de mujeres adultas, madres —frecuentemente madres solas—, con responsabilidades exclusivas de cuidado, inserción laboral precaria, ingresos por debajo del salario mínimo y antecedentes de migración rural o pertenencia indígena. La intersección entre género, clase social, etnicidad y territorio profundiza su vulnerabilidad y condiciona tanto el acceso como la permanencia en los procesos educativos, al tiempo que refuerza la dependencia de redes familiares y comunitarias como estrategias de sostenimiento de la trayectoria formativa.

3.2. Trayectorias educativas y condiciones de acceso, permanencia y egreso

Como se desprende del análisis del perfil socioeconómico, cultural y territorial, las trayectorias educativas de las mujeres estudiantes de la ETA, especialmente de aquellas que son madres y trabajadoras, se configuran como trayectorias fragmentadas, marcadas por interrupciones recurrentes y retornos sucesivos al sistema educativo.



Una proporción significativa de mujeres accede a la ETA tras haber interrumpido previamente sus estudios o sin haber continuado la educación superior luego de obtener el bachillerato. Las causas de estas interrupciones son múltiples y estructurales: embarazos tempranos, violencia machista, discriminación social, falta de recursos económicos, procesos de migración y, de manera central, la asignación casi exclusiva del trabajo de cuidado, que es resultado de la división sexual del trabajo, que ha situado históricamente a las mujeres como principales responsables del sostenimiento cotidiano de la vida.

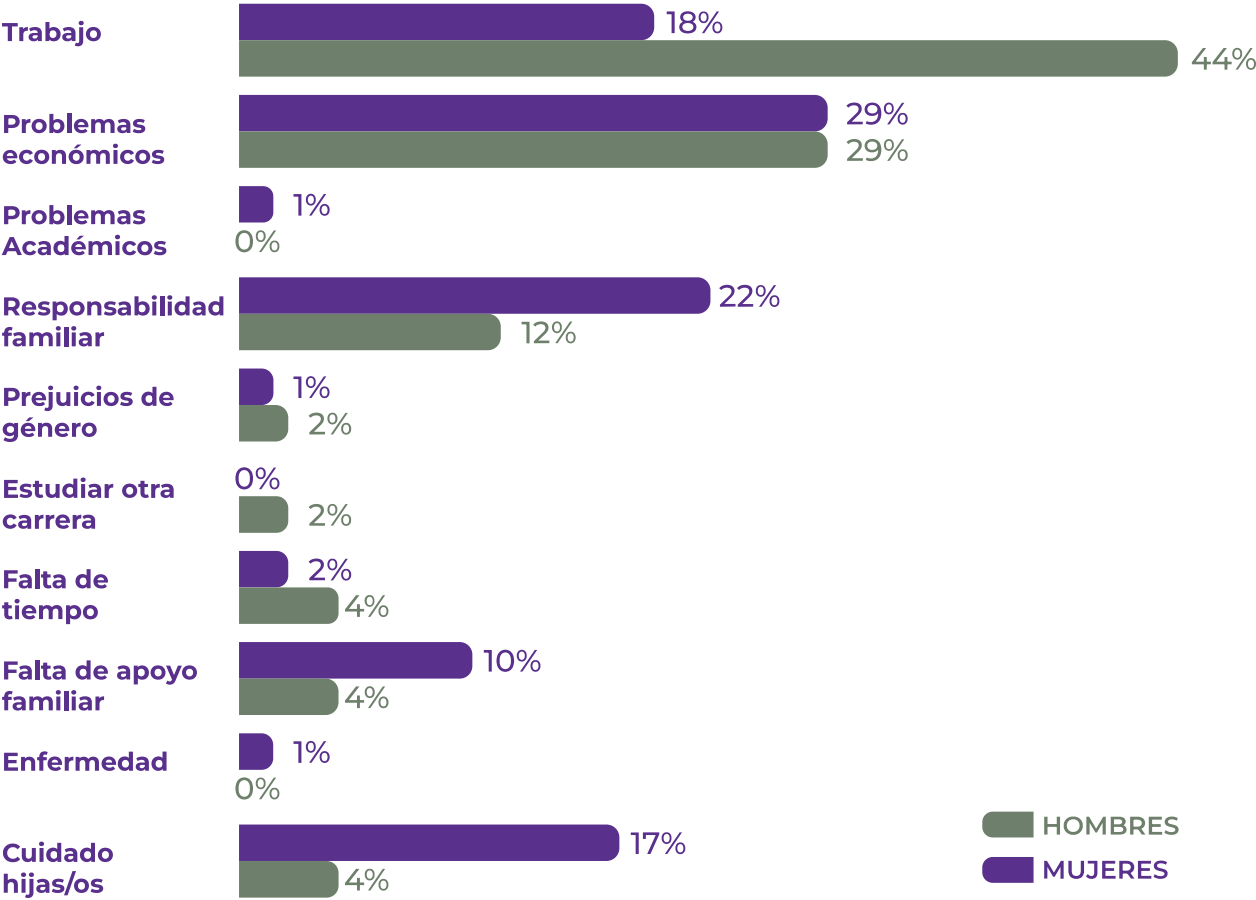
En este contexto, la ETA se configura como una alternativa de profesionalización tardía y una segunda oportunidad educativa para mujeres que ya han conformado familia y, en muchos casos, asumen también el sustento económico del hogar. No obstante, esta oportunidad se desarrolla bajo condiciones restrictivas, atravesadas por la denominada triple jornada: trabajo remunerado, trabajo de cuidado no remunerado y estudio, lo que limita severamente el tiempo disponible para la formación.

Las barreras para la permanencia educativa se expresan de manera diferenciada según el contexto territorial. En áreas rurales, las estudiantes deben recorrer largas distancias, compatibilizar el estudio con el trabajo agrícola y pecuario y asumir el cuidado familiar. En contextos urbanos y periurbanos, enfrentan la sobrecarga del cuidado sin redes sólidas de apoyo, la inseguridad ciudadana, el alto costo de vida y la ausencia de servicios públicos de cuidado infantil. A estas dificultades se suman prácticas discriminatorias vinculadas a la pertenencia étnica indígena —idioma, vestimenta, cultura— y a trayectorias educativas previas marcadas por exclusión y rezago.

La interrupción de los estudios aparece como un rasgo común en las trayectorias educativas, aunque con motivaciones claramente diferenciadas por género. Mientras los hombres interrumpen mayoritariamente por razones laborales, las mujeres lo hacen principalmente por responsabilidades familiares, cuidado de hijas e hijos y falta de apoyo familiar. Esta diferencia pone de manifiesto la feminización del trabajo de cuidado y su traducción directa en pobreza de tiempo, entendida como la insuficiencia crónica de horas disponibles para el estudio y el autocuidado.



Gráfico 6. ¿Si abandonaste tus estudios, por qué lo hiciste?



Fuente: Elaboración propia con datos de la investigación.

En cuanto a la duración de las interrupciones, los datos muestran que el 11% de las mujeres y el 8% de los hombres suspendieron sus estudios entre uno y seis meses; un 8% de ellas y un 6% de ellos lo hicieron entre uno y tres años. También se registran trayectorias prolongadamente interrumpidas —incluso por más de diez años—, lo que evidencia la dificultad de retomar procesos formativos una vez que las responsabilidades de cuidado y las exigencias laborales desplazan la educación técnica de las prioridades cotidianas. Esta fragmentación no constituye un episodio aislado, sino un patrón estructural que afecta con mayor intensidad a las mujeres.

Aunque las mujeres representan aproximadamente tres cuartas partes de la matrícula de la ETA, concentran la mayor proporción de trayectorias educativas discontinuas. En este sentido, la feminización de la educación técnica alternativa implica que cualquier factor de interrupción impacte de manera desproporcionada sobre ellas,



profundizando las desigualdades preexistentes.

Asimismo, la permanencia educativa se ve condicionada por la precariedad económica. Si bien la formación en los CEAs es gratuita o de bajo costo, los ingresos limitados restringen la compra de materiales, el transporte, la adquisición de insumos para prácticas y, en algunos casos, inciden directamente en el abandono temporal o definitivo de los estudios.

La vida educativa de las estudiantes de la ETA no sigue trayectorias continuas, sino que se caracteriza por pausas, retornos y sacrificios constantes de tiempo y autocuidado. Las responsabilidades de cuidado, lejos de ser reconocidas como trabajo socialmente necesario, se constituyen en la principal barrera estructural para la permanencia educativa. Esta carga invisible impacta no solo en la asistencia regular, sino también en el rendimiento académico y el bienestar emocional.

Los testimonios recogidos dan cuenta de jornadas extensas que comienzan en actividades comerciales, agrícolas o de servicios, continúan con el estudio en los CEAs y finalizan con las tareas domésticas y de cuidado. En algunos centros se han implementado salas infantiles que permiten una mayor permanencia de las estudiantes en el aula; sin embargo, cuando estos servicios no existen, las mujeres llevan a sus hijas e hijos a clase, asumiendo un esfuerzo adicional que afecta tanto su proceso formativo como el desarrollo de las actividades educativas.

En síntesis, no es tanto el acceso a la ETA lo que constituye el principal desafío para las mujeres, sino la permanencia y el egreso en condiciones de desigualdad estructural. La sobrecarga derivada de la doble o triple jornada se traduce en trayectorias educativas frágiles, atravesadas por el cansancio físico, el desgaste emocional y la pobreza de tiempo, tal como se profundiza en los siguientes apartados.

3.3. Experiencias de exclusión y reexistencia

Las trayectorias educativas de las mujeres en la ETA están atravesadas por múltiples experiencias de exclusión tanto en contextos rurales como urbanos, que incluyen dificultades de acceso físico y geográfico, precariedad económica, discriminación por origen étnico, vestimenta, lengua y pertenencia a la clase trabajadora. Desde una perspectiva interseccional, estas formas de exclusión se intensifican en el caso de mujeres indígenas, madres y jefas de hogar.

Sin embargo, junto a estas experiencias de exclusión, emerge con fuerza una dimensión de resistencia y reexistencia. Las estudiantes trabajadoras persisten a pesar de los obstáculos, reconstruyen proyectos vitales tras interrupciones prolongadas, negocian espacios de autonomía en entornos familiares restrictivos y encuentran en la educación técnica una herramienta para reconfigurar su presente y su futuro. Sus



trayectorias no pueden leerse únicamente como itinerarios educativos, sino como procesos de lucha cotidiana frente a un sistema que aún no garantiza condiciones de igualdad para el acceso, la permanencia y el egreso.

La investigación cualitativa revela que muchas mujeres persisten en culminar su formación técnica con el objetivo de concluir un ciclo vital pendiente, un propósito de superación personal, aun sabiendo que en algún momento deberán seguir sorteando las mismas dificultades que antes las expulsaron de la educación. De esta manera, la ETA se convierte en una segunda oportunidad educativa para las mujeres.

Veamos algunos testimonios de cómo formarse en la ETA motiva a las estudiantes, les da fuerza o les hace sentirse distintas en su vida cotidiana.



"...el año 2021 yo me vi sola con mis tres hijas, me las vi negras. Me puse a trabajar, me puse a emprender, me puse a estudiar y eso me ayudó a superarme. El CEA a mí me motivó seguir, aprender más cosas. O sea, salir con un título profesional, que tu familia, que tus hijas te reconozcan, que sepan que tú puedes seguir estudiando, a pesar de las adversidades, que tú tienes esa motivación, esa fuerza para seguir y a mí me encanta estudiar, ¡me encanta estudiar! (...) yo digo, tengo que seguir, porque si no sigo y me rindo, ¿qué ejemplo doy a mis hijas? " Estudiante, 35 años, CEA Domingo Savio, Sucre.

4. LA ETA EN BOLIVIA: SEXISMO ESTRUCTURAL Y PRÁCTICAS INSTITUCIONALES

El análisis de las trayectorias educativas desarrollado en el capítulo anterior mostró que las desigualdades de género no se explican únicamente por las condiciones individuales o familiares de las estudiantes, sino que se encuentran profundamente ancladas en las estructuras institucionales de la ETA. En este capítulo se examina cómo la oferta formativa, las prácticas pedagógicas y las políticas institucionales de los Centros de Educación Alternativa (CEA) reproducen —y en algunos casos tensionan— el sexismo estructural presente en la sociedad boliviana, configurando oportunidades educativas diferenciadas para mujeres y hombres.

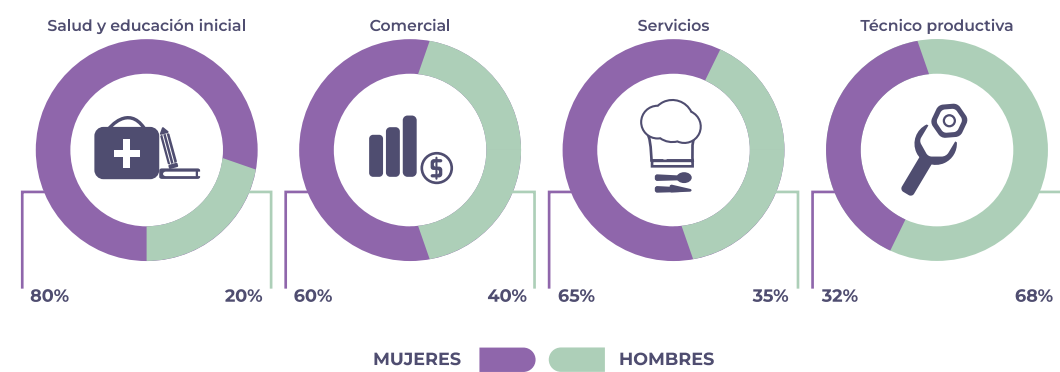
4.1. Oferta formativa por carrera y distribución de género

Si bien la ETA se concibe normativamente como un espacio orientado a democratizar el acceso a la formación técnica para todas las personas, en la práctica reproduce de manera significativa las desigualdades de género existentes en el mercado laboral y en la división sexual del trabajo. La oferta formativa de los CEA se encuentra atravesada por una marcada segregación sexista, observable en la concentración de mujeres en áreas tradicionalmente feminizadas —como textil y confección, gastronomía, belleza integral o educación inicial— y la predominancia masculina en carreras técnicas asociadas a mayor valoración social y mejores ingresos, tales como mecánica automotriz, carpintería y electricidad.

Esta distribución no responde a elecciones vocacionales libres o neutrales, sino a procesos de socialización de género y a estructuras económicas que condicionan de manera diferenciada las posibilidades de elección. Muchas mujeres provienen de hogares de bajos ingresos y enfrentan una sobrecarga de trabajo de cuidado no remunerado, lo que limita su disponibilidad de tiempo y reduce la viabilidad de optar por carreras más largas o con mayores exigencias horarias. El promedio de hijas e hijos reportado por las mujeres (3) frente al de los hombres (1,5) constituye un indicador elocuente de esta desigualdad en la carga laboral global.

Desde esta perspectiva, la elección de carreras feminizadas no puede interpretarse como una decisión meramente individual, sino como el resultado de un cálculo de viabilidad que articula género, pobreza y trabajo de cuidado. La segregación observada refleja no solo la persistencia de estereotipos de género, sino también una estructura de oportunidades educativas y laborales que sitúa a mujeres y varones en horizontes desiguales.

Grafico 7. Distribución de matrícula por área formativa y sexo



Fuente: Elaboración propia con datos de la investigación

Un análisis interseccional permite advertir que estas dinámicas no afectan a todas las mujeres de igual manera. Las mujeres jóvenes, urbanas y sin hijas o hijos presentan mayores posibilidades de acceder a carreras masculinizadas, aunque no están exentas de cuestionamientos familiares y sociales. En contraste, las mujeres indígenas, madres y residentes en áreas periurbanas o rurales enfrentan exclusiones simultáneas — menores ingresos, trayectorias educativas interrumpidas, discriminación cultural y mayor intensidad del trabajo de cuidado— que restringen severamente su margen de elección. Para ellas, la opción formativa se convierte menos en un ejercicio de libertad y más en una estrategia de supervivencia.

La dependencia económica refuerza estas decisiones, orientando a muchas mujeres hacia carreras que prometen ingresos inmediatos, aunque bajos, mientras que los hombres—en promedio más jóvenes y con menor carga de cuidados— pueden apostar por formaciones con mejores perspectivas de empleabilidad futura. Así, la oferta formativa de los CEA, lejos de ser neutral, reproduce una estructura discriminadora que canaliza a las mujeres hacia áreas de menor remuneración y prestigio social.

Las estudiantes que logran ingresar a carreras masculinizadas encarnan experiencias de transgresión simbólica, pero lo hacen en contextos de alta tensión: deben demostrar permanentemente su capacidad técnica, negociar la legitimidad de su elección en el ámbito familiar y enfrentar un currículo oculto que continúa asociando la técnica con la fuerza y el razonamiento “masculinos”, y los cuidados con la delicadeza y la dedicación “femeninas”.

La transitabilidad —entendida como la posibilidad de cambiar de carrera o de avanzar hacia niveles superiores de formación— evidencia también marcadas desigualdades de género. Mientras los varones disponen de mayores márgenes de flexibilidad para reorientar su trayectoria formativa o continuar hacia institutos técnicos superiores,

muchas mujeres permanecen concentradas en carreras feminizadas, generalmente con menor proyección académica y laboral.

Los testimonios recogidos ilustran cómo estas limitaciones no obedecen únicamente a decisiones individuales, sino que están mediadas por mandatos sociales de género. Una estudiante relató que intentó transitar de gastronomía hacia un área tradicionalmente masculinizada, pero un familiar le señaló que “esas áreas son para hombres” y que “era mejor que termine lo que empezó”. Este tipo de mensajes, naturalizados en el entorno familiar y social, restringe la movilidad académica y contribuye a reproducir techos de cristal dentro de la Educación Técnica Alternativa (ETA), limitando las aspiraciones y oportunidades de las mujeres.

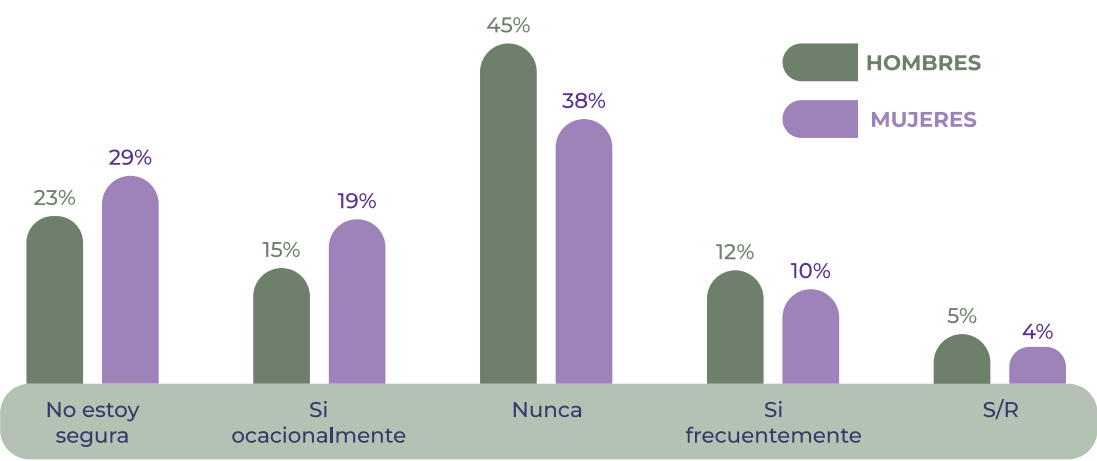
Los datos cuantitativos refuerzan esta tendencia: solo el 6% de las mujeres que concluyen una carrera en áreas feminizadas transita posteriormente hacia otra de carácter masculinizado, mientras que, en el caso de los varones, el 23% logra desplazarse hacia nuevas especialidades asociadas a mejores oportunidades laborales. Esta asimetría pone en evidencia que la movilidad formativa no se distribuye de manera equitativa.

4.2. Currículo oculto y prácticas docentes con sesgos de género

El currículo formal de la ETA se presenta como una propuesta de formación integral orientada al desarrollo de competencias técnicas y a la inserción laboral. Sin embargo, junto a este currículo explícito opera un currículo oculto que se expresa en actitudes, lenguajes, prácticas pedagógicas y dinámicas institucionales cotidianas. Aunque no figure en los planes de estudio, este currículo paralelo tiene efectos profundos en la construcción de identidades, expectativas y oportunidades diferenciadas para mujeres y hombres.

Los hallazgos de la investigación evidencian que, en los CEA analizados —tanto urbanos como periurbanos y rurales—, el currículo oculto reproduce la división sexual del trabajo y los roles patriarcales de género. Ante la consulta sobre la existencia de prácticas o contenidos que refuercen estereotipos de género, una proporción mayor de hombres (45%) señaló no percibirlos, mientras que las mujeres manifestaron mayor sensibilidad y ambivalencia al respecto, el 29% de ellas no estaba segura y el 19% dijo que lo ven ocasionalmente. Esta diferencia sugiere una naturalización de los estereotipos entre los varones y, al mismo tiempo, una mayor exposición de las mujeres a prácticas discriminatorias.

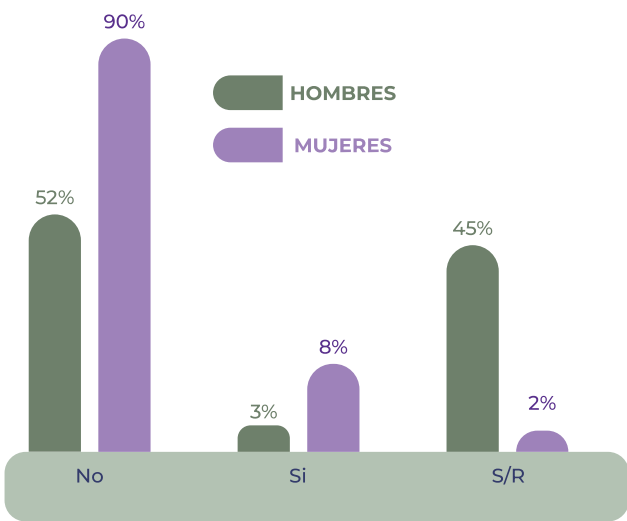
Gráfico 8. ¿Observaste prácticas o contenidos curriculares que refuercen estereotipos de género?



Fuente: Elaboración propia con datos de la investigación.

También se preguntó si alguna vez se han sentido en desventaja por ser mujeres (u hombres, tratándose de ellos) en el CEA; 8% de mujeres dijeron haberlo sentido, frente a 3% de hombres. No obstante, el 45% de los varones evitó responder, lo que puede interpretarse como resistencia a problematizar el privilegio masculino o incapacidad de empatía ante las desigualdades estructurales que afectan a las mujeres.

Gráfico 9. ¿Te has sentido en desventaja por el hecho de ser mujer/ hombre en el CEA?



Fuente: Elaboración propia con datos de la investigación.

El currículo oculto también se manifiesta en las evaluaciones y en la organización de la vida institucional. Las estudiantes relatan exigencias diferenciadas en términos de puntualidad, presentación personal y asistencia, así como una menor tolerancia frente a las responsabilidades de cuidado. En contraste, en carreras masculinizadas se observa una mayor condescendencia hacia las inasistencias de los estudiantes varones, justificadas porque “trabajan”. Asimismo, el 22% de las mujeres declaró haber sentido que sus calificaciones no reflejaban objetivamente su rendimiento, frente a un 11% de los hombres. También las estudiantes madres dijeron estar constantemente en vilo frente a las molestias que pudieran causar en clases sus hijos y que ello afecte su evaluación. Estas prácticas, permiten asumir que las exigencias educativas se modulan según el género y, en muchos casos, refuerzan mandatos patriarcales que disciplinan a las mujeres para asimilar los mandatos patriarcales de la sociedad.

Más allá de las intenciones individuales del cuerpo docente —frecuentemente valorado por su empatía, comprensión y tolerancia por parte de las estudiantes—, existen dinámicas institucionales que consolidan este currículo oculto, como la asignación de horarios y turnos. Las carreras feminizadas suelen concentrarse en horarios vespertinos, mientras que las masculinizadas se ofrecen en la noche, bajo el supuesto de que los hombres “pueden” circular en esos horarios. Esta organización restringe el acceso de las mujeres a determinadas formaciones y perpetúa la segregación de género.

4.3. Políticas e iniciativas institucionales para la igualdad de género

En el plano normativo, la ETA incorpora lineamientos orientados a la transversalización del enfoque de género y a la garantía de igualdad de oportunidades. En algunos contextos se han implementado talleres de sensibilización dirigidos al personal docente; sin embargo, las entrevistas revelan que estas acciones son esporádicas, poco sistemáticas y escasamente articuladas con la práctica cotidiana en el aula.

La ausencia de capacitación sostenida y de mecanismos de seguimiento contribuye a que el currículo oculto continúe reproduciendo estereotipos de género. De este modo, la distancia entre el discurso institucional y la práctica concreta debilita el impacto de las políticas de igualdad, que terminan diluyéndose en la rutina administrativa y en la sobrecarga laboral del personal educativo.

Uno de los déficits más relevantes identificados es la falta de servicios de apoyo vinculados al trabajo de cuidado. Aunque la normativa reconoce que las responsabilidades familiares no deberían obstaculizar la permanencia educativa, en la mayoría de los CEA no existen centros infantiles ni convenios que alivien esta carga. La ausencia de estos servicios convierte las políticas de igualdad en declaraciones formales sin correlato material, perpetuando las desigualdades que afectan a las mujeres estudiantes.



En contrapartida, se identifican iniciativas puntuales —campañas contra la violencia de género, talleres de sensibilización, proyectos socioproductivos con enfoque de despatriarcalización— que abren fisuras en el orden patriarcal. No obstante, estas experiencias dependen en gran medida de apoyos externos y carecen de financiamiento estable, sistematización y articulación nacional, lo que limita su alcance y sostenibilidad.

En síntesis, la ETA en Bolivia se configura como un campo tensionado entre discursos de inclusión y prácticas institucionales que reproducen el sexismo estructural. Reconocer estas contradicciones resulta fundamental para avanzar hacia una educación técnica verdaderamente transformadora, capaz de garantizar no solo el acceso, sino también la permanencia y el egreso en condiciones de igualdad para las mujeres.

5. TRABAJO DE CUIDADOS Y POBREZA DE TIEMPO

5.1. Uso del tiempo de mujeres y hombres estudiantes de la ETA

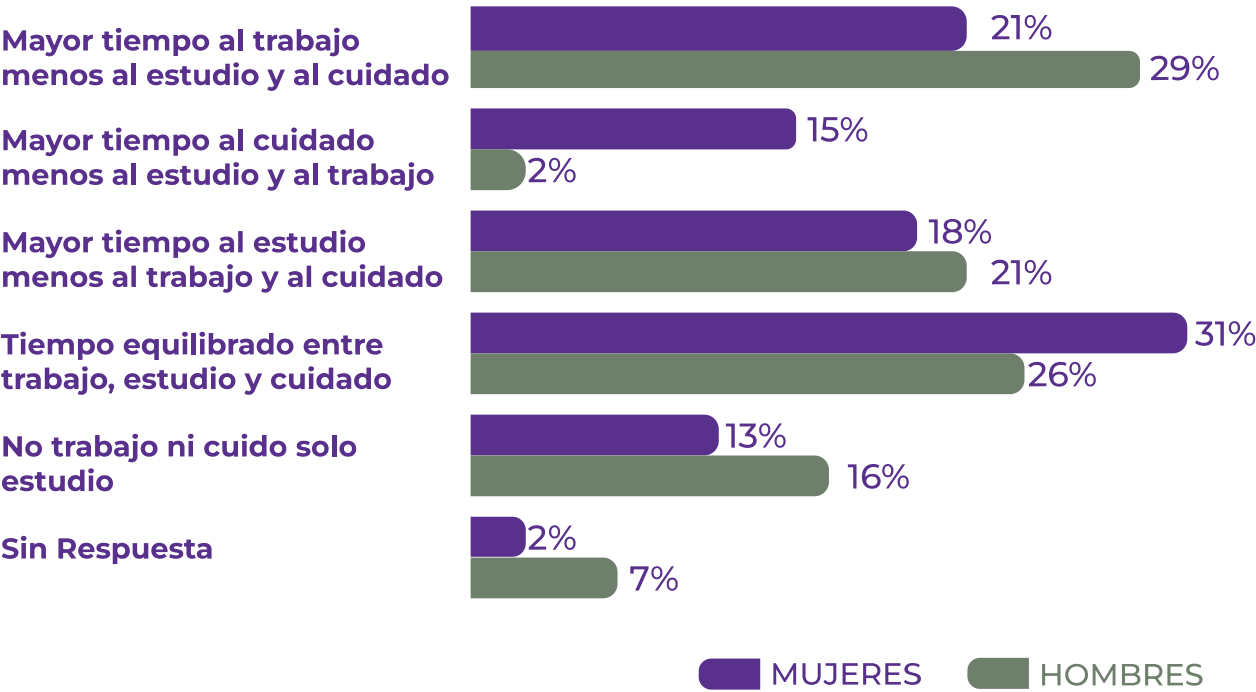
Como se ha visto a lo largo del documento, uno de los ejes centrales de la desigualdad de género en la educación técnica alternativa es la sobrecarga de trabajo de cuidados no remunerado que recae sobre las mujeres estudiantes, fenómeno que se expresa en la denominada pobreza de tiempo. Esta problemática no responde a decisiones individuales o familiares aisladas, sino que constituye una condición estructural que incide directamente en las trayectorias educativas, laborales y vitales de las estudiantes.

La pobreza de tiempo permite comprender que, más allá de las limitaciones económicas, muchas mujeres carecen de horas disponibles para el estudio, el descanso, el ocio o la participación comunitaria, debido a la acumulación de responsabilidades de cuidado. Estas incluyen la crianza de hijas e hijos, la atención a personas adultas mayores o enfermas, las tareas domésticas y la gestión cotidiana del hogar. Al sumarse estas actividades al trabajo remunerado —frecuentemente informal y precario— y a la asistencia regular a clases, se configura una triple jornada que condiciona de manera decisiva la permanencia en la ETA.

Este fenómeno no puede entenderse como una simple acumulación de responsabilidades individuales, sino como la expresión concreta de las estructuras de desigualdad que organizan la vida social en Bolivia. Desde una perspectiva interseccional, la triple jornada se configura en la intersección de género, clase social, etnicidad y territorio, y se traduce en una pobreza de tiempo estructural que limita severamente las posibilidades de estudio, descanso y desarrollo personal de las mujeres.

Los datos cuantitativos evidencian una marcada desigualdad en la distribución del tiempo. Mientras que una proporción significativa de estudiantes hombres declara dedicar su tiempo principalmente al trabajo o al estudio, apenas un 2% reconoce el cuidado como actividad central y un 16% afirma dedicarse exclusivamente a estudiar. En contraste, entre las mujeres, el trabajo de cuidados aparece con mayor peso (15%) y un 31% señala lograr un “equilibrio” entre estudio, trabajo y cuidado. Este último dato debe interpretarse críticamente, ya que dicho equilibrio implica, en la práctica, jornadas más extensas, menor descanso y mayor desgaste físico y emocional.

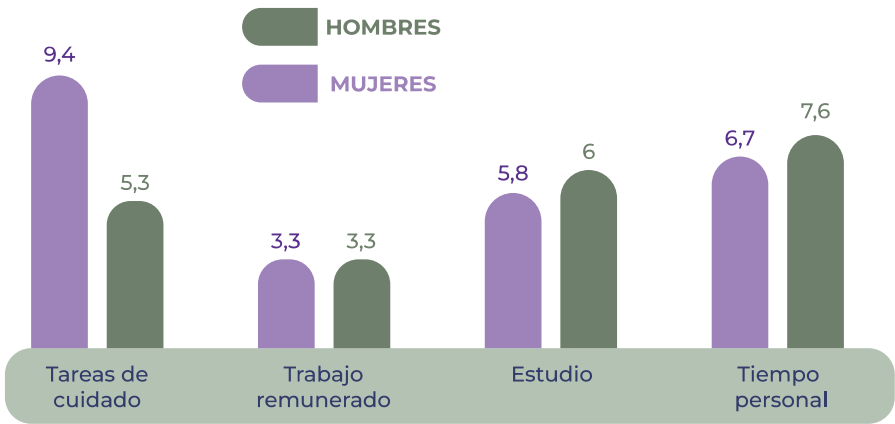
Gráfico 10. En una semana promedio, ¿cómo distribuyes tu tiempo entre trabajo, estudio y cuidado?



Fuente: Elaboración propia con datos de la investigación.

Para observar la magnitud y densidad de las cargas de cuidado, en relación a las otras actividades diarias que las y los estudiantes realizan, se consultó sobre las horas que dedican al día al trabajo de cuidado no remunerado, al trabajo remunerado, al estudio en el CEA y al tiempo personal, obteniendo la siguiente información:

Gráfico 11. Distribución horaria diaria promedio (por sexo)



Fuente: Elaboración propia con datos de la investigación.

Si bien los datos presentados corresponden a promedios generales, permiten identificar con claridad una brecha significativa en la distribución del tiempo destinado al trabajo de cuidados: las mujeres estudiantes dedican en promedio 9,4 horas, frente a 5,3 horas en el caso de los hombres. Asimismo, se observa que ellas disponen de menos tiempo para el descanso, el sueño y la participación en actividades recreativas, religiosas o comunitarias, lo que evidencia una desigual distribución de la carga total de trabajo.

Los testimonios cualitativos refuerzan esta interpretación. Una estudiante expresa: *“Trabajo en costura todo el día, pero antes de salir tengo que dejar lista la comida. Después de clases todavía me esperan los quehaceres. Duermo poco, pero quiero acabar mis estudios”*. Estas narrativas ponen de manifiesto que la continuidad educativa suele sostenerse a costa del descanso y la salud, configurando escenarios de sobrecarga física y emocional.

Aunque el tiempo formalmente registrado para el estudio y el trabajo remunerado es similar entre hombres y mujeres, es importante señalar que una parte significativa del trabajo de cuidados se realiza de manera simultánea a estas actividades. Por ejemplo, cuando las mujeres asisten a clases acompañadas de sus hijas o hijos, dichas horas se contabilizan exclusivamente como tiempo de estudio, invisibilizando las tareas de cuidado que se desarrollan de forma paralela. En palabras de otra estudiante: *“Si no llevo a mis hijos conmigo a clases, no estudio. Pero en el aula están inquietos, y eso*



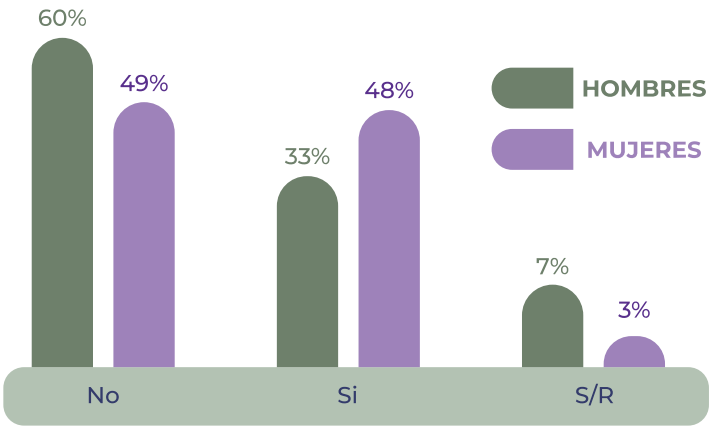
me distrae. Igual hago el esfuerzo, porque no quiero dejar el estudio otra vez”.

Esta situación evidencia cómo la pobreza de tiempo se articula con la insuficiencia de servicios de cuidado accesibles y adecuados, reproduciendo dinámicas de exclusión que no siempre quedan reflejadas en los registros administrativos. El cuidado estructura la jornada cotidiana de las mujeres estudiantes y condiciona su asistencia a clases, generalmente subordinada al cumplimiento previo de responsabilidades familiares socialmente asignadas. Este esfuerzo de conciliación, además, permanece en gran medida invisibilizado tanto por sus pares varones como por la propia institucionalidad educativa, lo que contribuye a la reproducción de desigualdades de género en el ámbito formativo.

Cabe señalar que las cargas de cuidado no afectan de manera homogénea a todas las mujeres. Existen diferencias vinculadas a la condición socioeconómica: una minoría de mujeres urbanas de clase media logra delegar parcialmente el cuidado, mientras que las mujeres de clase trabajadora deben compatibilizar todas las responsabilidades sin apoyos externos. En estos casos, el descanso se reduce al mínimo indispensable, con impactos directos en la salud y el rendimiento educativo.

El tiempo asignado por las mujeres al cuidado, hace que muchas deban dejar de lado otros aspectos de su vida, los datos muestran que el 48% de las mujeres declaró haber dejado actividades por responsabilidades de cuidado, frente al 33% de los hombres. Esta diferencia revela que son ellas quienes experimentan con mayor fuerza interrupciones en sus trayectorias educativas, laborales y personales, como veremos en el siguiente capítulo.

Gráfico 12. ¿Haz tenido que dejar alguna actividad por responsabilidades de cuidado?



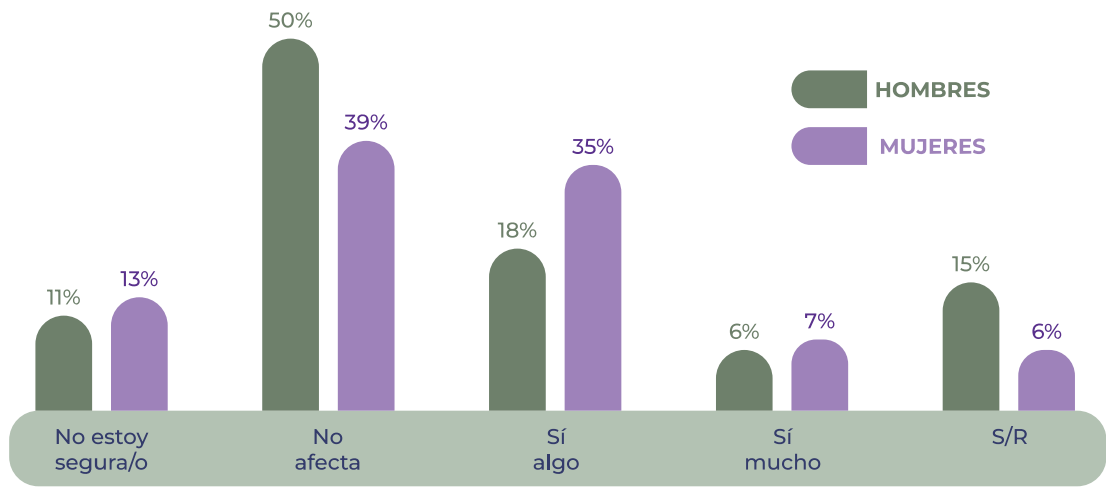
Fuente: Elaboración propia con datos de la investigación.



5.2. Impacto del trabajo de cuidados en la trayectoria educativa, laboral y personal

En el ámbito educativo, el 42% de las mujeres señala que el cuidado limita su estudio, frente al 24% de los hombres. Además, entre las mujeres se registra un mayor nivel de incertidumbre (13%) y una menor proporción de quienes afirman que el cuidado “no afecta” su trayectoria (39%, frente al 50% en hombres). Esta diferencia no implica que los hombres no enfrenten interrupciones, sino que tienden a no percibir el cuidado como una carga estructural, debido a su participación más esporádica y no corresponsable en estas tareas.

Gráfico 13. ¿El tiempo de cuidado afecta el tiempo de estudios?



Fuente: Elaboración propia con datos de la investigación.

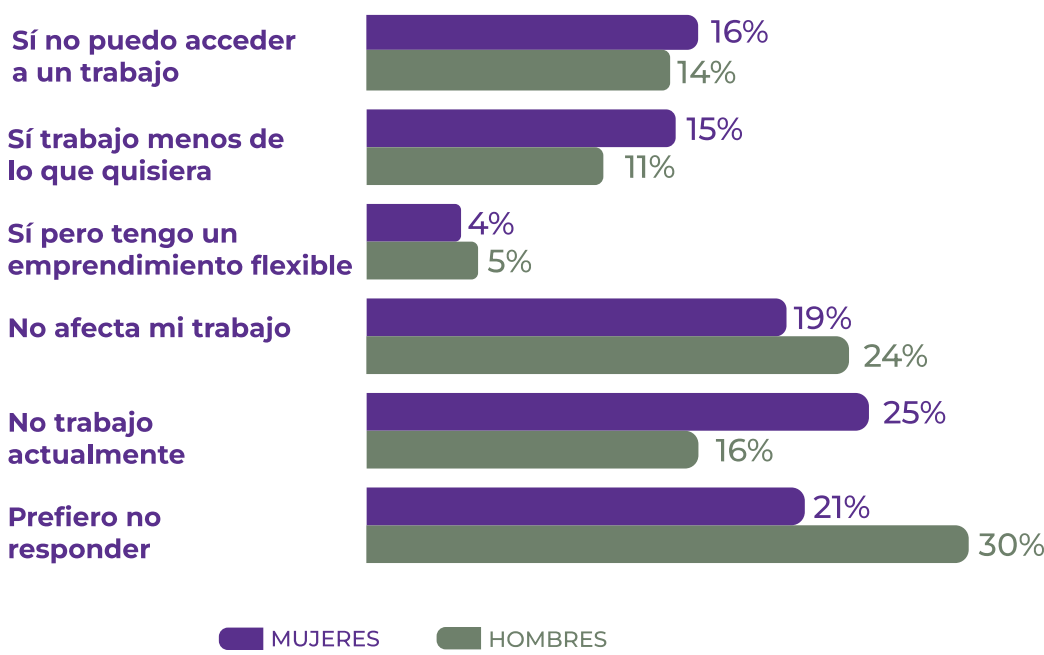
Al analizar los impactos específicos, en las mujeres destacan las afectaciones en la asistencia regular a clases (28%) y el rendimiento académico (11%), seguidas por el retraso en el avance o la interrupción temporal de los estudios. En los hombres, los porcentajes son menores y se concentran principalmente en la asistencia (21%) y el rendimiento (6%). Los testimonios evidencian que, ante la ausencia de redes de cuidado, son las mujeres quienes interrumpen su formación, reforzando la idea de que el cuidado constituye un obstáculo estructural para la igualdad educativa: “Mi hijo se enfermó dos semanas y tuve que dejar de venir. El profesor me dijo que podía ponerme al día, pero ya no es lo mismo”. El testimonio de otra estudiante refuerza esta situación: “Cuando falta alguien que en la casa se ocupa de cuidar, me toca a mí. Mis hermanos dicen que yo soy la que estudia ‘menos en serio’ y por eso puedo faltar”

En la vida laboral, un 16% de las mujeres señala que no puede acceder a un empleo por sus responsabilidades de cuidado y un 15% trabaja menos de lo que desearía. En contraste, un 21% de los hombres indica que el cuidado no afecta su vida laboral. Esto



confirma que el tiempo de las mujeres se encuentra más fragmentado y restringido por la doble o triple jornada.

Gráfico 14. ¿El tiempo dedicado al cuidado te impide acceder a un trabajo o mejorar tus ingresos?



Fuente: Elaboración propia con datos de la investigación.

Estas desigualdades se encuentran profundamente arraigadas en estereotipos de género persistentes en el imaginario social, los cuales continúan asociando a las mujeres con el rol prioritario de cuidadoras. Ante la consulta sobre si, en el ámbito laboral, las mujeres tendrían menor disponibilidad de tiempo debido a sus responsabilidades de cuidado, el 52% de las mujeres encuestadas reconoce claramente la existencia de estas miradas discriminatorias, frente a un 14% de los hombres que las identifica con la misma claridad.

Esta brecha perceptiva resulta significativa, ya que evidencia no solo la persistencia de representaciones sociales que limitan las oportunidades laborales de las mujeres, sino también una diferencia en la forma en que la discriminación es experimentada y reconocida. Mientras que para muchas mujeres estas prácticas constituyen una vivencia cotidiana que incide en sus trayectorias formativas y laborales, en el caso de los hombres tienden a ser relativizadas o menos visibilizadas. Esta asimetría en la percepción contribuye a la naturalización de desigualdades estructurales y dificulta su problematización en los espacios educativos y laborales.

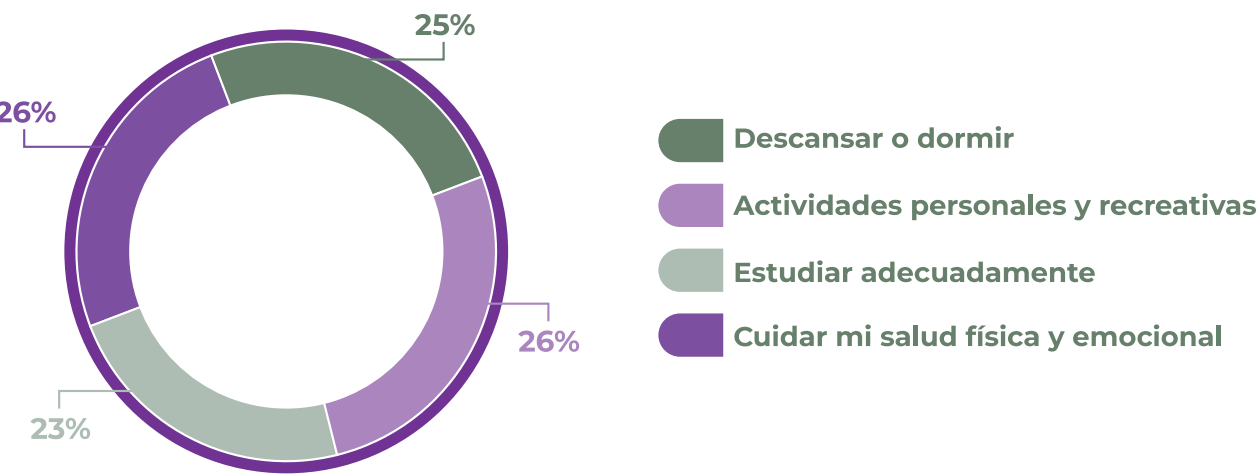


En la dimensión personal, los efectos del trabajo de cuidados sobre la salud física y emocional son significativos. Desde una dimensión subjetiva, el cuidado no suele ser concebido como trabajo socialmente compartido, sino como una responsabilidad moral y afectiva interiorizada, asociada a los mandatos de género. Ser “buena madre”, “buena hija” o “buena esposa” se vincula a la entrega incondicional al cuidado de otros, y el incumplimiento de estas expectativas genera sentimientos de culpa.

De este modo, la pobreza de tiempo opera como una doble trampa: es objetiva porque se sostiene en la desigual distribución del trabajo de cuidados, y es subjetiva, porque se internaliza como mandato cultural. Esta combinación limita de forma sistemática las horas disponibles para la salud y la vida personal.

La pobreza de tiempo, entendida como la escasez de horas disponibles para el autocuidado, se evidencia cuando las mujeres declaran, que no tienen tiempo suficiente para estudiar adecuadamente (23%), descansar o dormir lo necesario (25%), cuidar su salud física y emocional (26%) y realizar actividades recreativas (26%). Esto permite pensar que la falta de tiempo no solo afecta a su formación técnica, sino también a su bienestar integral y se constituye en un factor estructural que atraviesa sus vidas.

Gráfico 15. ¿Sientes que no tienes suficiente tiempo para...?



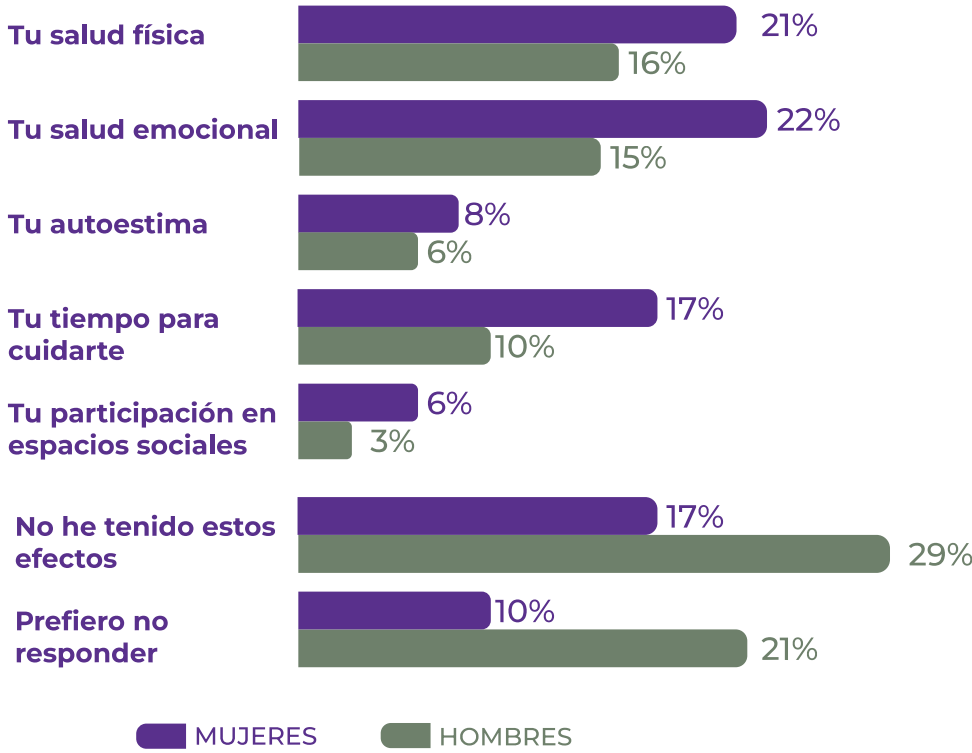
Fuente: Elaboración propia con datos de la investigación.

Por otro lado, la escasez de tiempo disponible para el autocuidado y el desarrollo personal, derivada de la sobrecarga del trabajo de cuidados, tiene efectos significativos en distintas dimensiones de la vida de las y los estudiantes de los Centros de Educación



Alternativa (CEA), tal como se evidencia en el gráfico siguiente.

Gráfico 16. ¿Has sentido que el cuidado y las responsabilidades múltiples han afectado...?



Fuente: Elaboración propia con datos de la investigación.

Las mujeres reportan en mayor proporción afectaciones en su salud física y emocional. El 47% señala dolores musculares frecuentes y el 39% manifiesta problemas de sueño asociados a la fatiga. Asimismo, un 21% indica padecer problemas de salud de forma continua y un 44% de manera ocasional, frente a un 6% y un 34%, respectivamente, en el caso de los hombres. Estos datos confirman la relación directa entre la pobreza de tiempo y el deterioro del bienestar, evidenciando cómo la sobrecarga de responsabilidades impacta de manera diferenciada según género.

En el plano emocional, la carga mental asociada al cuidado también recae de forma desproporcionada sobre las mujeres. El 40% afirma estar preocupada “todo el tiempo” por estas responsabilidades y un 35% “a veces”, mientras que entre los hombres estas proporciones descienden al 19% y 32%. Ello sugiere que el trabajo de cuidados no solo implica una inversión de tiempo físico, sino que también configura una demanda constante de atención, planificación y gestión emocional. En consecuencia, el cuidado trasciende el ámbito doméstico y permea la concentración, la experiencia



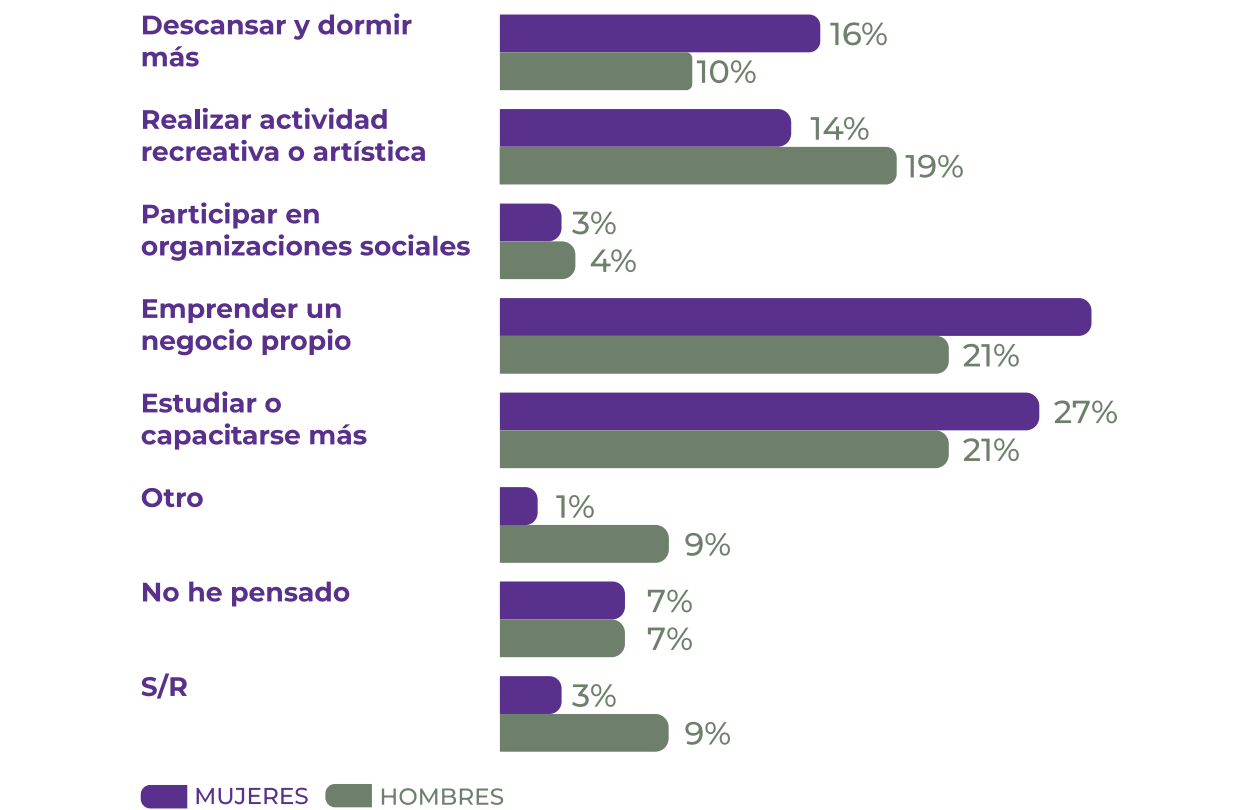
educativa y la vida subjetiva de las mujeres estudiantes, profundizando desigualdades estructurales que afectan su bienestar integral.

Testimonios:

“Me enfermo seguido, del estrés y del cansancio”. “Siento que no hago nada bien, que siempre falta en algo”. “Estoy cansada todo el tiempo, no descanso ni los domingos”. “Llego reventada, y aún tengo que estudiar”. “Mi vida personal ya no importa tanto, ahora es cuidar”.

Finalmente, cuando se pregunta a estudiantes ¿si tuvieran más tiempo libre qué actividad les gustaría realizar? Las mujeres expresan que, de disponer de más tiempo, priorizarían emprender un negocio (29%) o continuar estudiando (27%), mientras que los hombres muestran mayor preferencia por el descanso y el ocio. Esto evidencia que, incluso en condiciones de sobrecarga, las mujeres conciben el tiempo recuperado como una oportunidad de autonomía económica y movilidad social.

Gráfico 17. Si tuvieras más tiempo libre, ¿qué actividad te gustaría realizar?



Fuente: Elaboración propia con datos de la investigación.

En síntesis, la atención a la salud física y mental, al tiempo de recreación y descanso se ven sistemáticamente relegados. Las estudiantes madres son quienes presentan mayores privaciones de tiempo personal, no por elección individual, sino como resultado de un sistema que asigna a las mujeres la responsabilidad de sostener la vida cotidiana sin apoyos suficientes, profundizando la desigualdad de género en la educación técnica alternativa.

6. CENTROS INFANTILES Y CORRESPONSABILIDAD EN LOS CEAS

Aunque la educación técnica alternativa (ETA) se concibe como un espacio inclusivo y generador de oportunidades, el análisis evidencia una débil o inexistente articulación entre este subsistema educativo y el sistema de cuidados, lo que impacta de manera directa y desproporcionada en las mujeres estudiantes, especialmente en aquellas que son madres. Esta desconexión revela un bajo nivel de corresponsabilidad institucional en la gestión de las necesidades de cuidado y contribuye a reproducir desigualdades de género en el acceso, la permanencia y la finalización de los estudios.

El trabajo de campo realizado en 14 Centros de Educación Alternativa (CEAs) muestra que solo en seis de ellos existía algún tipo de vínculo institucional con centros infantiles o servicios de cuidado. En los ocho restantes, las estudiantes debían resolver de manera individual el cuidado de sus hijas e hijos, recurriendo a redes familiares, vecinales o, en muchos casos, llevándolos consigo a las aulas. Esta situación evidencia la ausencia de políticas sistemáticas, convenios formales o mecanismos de apoyo que garanticen cupos preferentes o gratuitos en servicios de cuidado para estudiantes madres, trasladando la responsabilidad de manera casi exclusiva a las mujeres.

Incluso en los municipios donde existen centros infantiles municipales o gestionados por organizaciones no gubernamentales, se identifican múltiples barreras de acceso. Las limitaciones de cobertura, los horarios incompatibles —principalmente diurnos frente a clases vespertinas o nocturnas—, los costos económicos y los requisitos administrativos restringen severamente el uso de estos servicios por parte de las estudiantes de la ETA. Para mujeres que trabajan en condiciones de informalidad o precariedad económica, incluso tarifas reducidas resultan inaccesibles, mientras que las listas de espera prolongadas profundizan la exclusión.

En CEAs ubicados en áreas rurales, la situación adquiere un carácter aún más crítico. En municipios como Concepción o Roboré del departamento de Santa Cruz no se identificó ninguna infraestructura formal de cuidado infantil en el entorno cercano. En estos contextos, las mujeres dependen casi exclusivamente de redes familiares o de la asunción de tareas de cuidado por parte de hijas e hijos mayores, lo que reproduce tempranamente la feminización del cuidado. La inexistencia de políticas

diferenciadas para el ámbito rural de la ETA profundiza las desigualdades territoriales y afecta especialmente a mujeres campesinas e indígenas, quienes enfrentan mayores obstáculos para sostener sus trayectorias educativas.

Más allá de la disponibilidad puntual de centros infantiles, el análisis evidencia la falta de coordinación estructural entre el sistema educativo y los servicios de cuidado. La ETA opera como un subsistema que no incorpora explícitamente la corresponsabilidad en los cuidados como condición para el ejercicio del derecho a la educación. En la práctica, la continuidad educativa depende del esfuerzo individual y del capital social de cada estudiante, generando brechas significativas entre mujeres con redes de apoyo y aquellas que carecen de ellas.

El mapeo territorial muestra que, aunque en la mayoría de las ciudades existen servicios de cuidado públicos o privados, la ausencia de articulación con los CEAs hace que dicha oferta sea percibida como inexistente o inaccesible por las estudiantes. Como consecuencia, muchas mujeres optan por interrumpir temporal o definitivamente sus estudios para priorizar el cuidado de sus hijas e hijos. Tal como se ha evidenciado en capítulos anteriores, las razones vinculadas al cuidado infantil y a la falta de tiempo constituyen uno de los principales factores de deserción femenina en la ETA.

El análisis cualitativo permite, además, identificar una dimensión simbólica relevante. Para muchas mujeres, solicitar apoyo institucional en materia de cuidados es percibido como un privilegio al que no consideran tener derecho, lo que refleja la internalización del cuidado como responsabilidad privada y femenina. Esta naturalización limita la exigibilidad de derechos y refuerza la inacción estatal e institucional, perpetuando la desigual distribución de las cargas de cuidado.

No obstante, el estudio también identifica experiencias incipientes de corresponsabilidad. Algunos CEAs han establecido acuerdos con centros infantiles municipales o proyectos de organizaciones sociales para garantizar cupos a estudiantes madres. En otros CEAs que cuentan con la carrera de parvularia, se han instalado salas de cuidado que son atendidas por docentes y estudiantes de la carrera, y funcionan a la vez como espacios para las prácticas laborales. Asimismo, se registran iniciativas comunitarias de cuidado colectivo, organizadas por las propias mujeres para facilitar la asistencia a clases. Aunque estas experiencias son aún limitadas y frágiles, constituyen prácticas relevantes que demuestran la viabilidad de modelos de corresponsabilidad y ofrecen aprendizajes para el diseño de políticas públicas más integrales, sostenibles y con enfoque de género.



7. PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES QUE PERPETÚAN LA FEMINIZACIÓN DEL CUIDADO

La investigación evidencia que la feminización del cuidado no se explica únicamente por factores económicos o laborales, sino que se sostiene en un entramado de prácticas socioculturales, familiares, religiosas y mediáticas que asignan a las mujeres el rol de cuidadoras “naturales”. Estos mecanismos simbólicos y normativos condicionan las trayectorias educativas de las estudiantes de la ETA, sus proyectos de vida y la construcción de su identidad.

En el ámbito familiar, la división sexual del trabajo se aprende desde la infancia. Las niñas son socializadas tempranamente en tareas domésticas y de cuidado, mientras que los varones son liberados de estas responsabilidades o participan de forma esporádica. Esta distribución desigual se naturaliza y se proyecta hacia la adultez, de modo que, cuando las mujeres ingresan a los CEAs, persiste la expectativa de que su principal responsabilidad sigue siendo el hogar. Muchas estudiantes relatan cuestionamientos por parte de padres, parejas o suegros, quienes interpretan el estudio como una amenaza al cumplimiento de sus deberes familiares. En algunos casos, la asistencia al CEA depende incluso de la autorización de la pareja o de complejas negociaciones cotidianas.

La religión aparece como otro dispositivo de reproducción de estereotipos de género. En diversas comunidades, los discursos religiosos refuerzan la idea de la mujer abnegada, sacrificada y responsable del bienestar familiar. Este mandato moral, interiorizado por muchas estudiantes, fortalece sentimientos de culpa o vergüenza cuando priorizan su formación por encima de las demandas del cuidado, consolidando un marco simbólico que limita su autonomía.

Los medios de comunicación y la cultura popular también desempeñan un rol clave. Telenovelas, publicidad y programas de entretenimiento asocian reiteradamente a las mujeres con el servicio, el cuidado y el sacrificio, mientras los varones aparecen como proveedores o actores de la esfera pública. Estas narrativas influyen en las aspiraciones educativas y laborales de las estudiantes, orientándolas hacia carreras feminizadas — como confección, belleza o gastronomía— consideradas más “compatibles” con el cuidado, aun cuando ofrezcan menores oportunidades económicas.

Estas prácticas socioculturales se reproducen también en el interior de los CEAs. Estudiantes que intentan ingresar a carreras masculinizadas relatan comentarios desalentadores de docentes o compañeros, que ponen en duda su capacidad física o intelectual. De este modo, el currículo oculto refuerza la división sexual del trabajo, en lugar de cuestionarla.



No obstante, la investigación identifica grietas en estos mandatos culturales. La presencia masiva de mujeres en los CEAs constituye en sí misma un acto de resistencia. Algunas estudiantes comienzan a disputar abiertamente los estereotipos, reclamando su derecho a elegir carreras no tradicionales o a priorizar su formación. Estas experiencias muestran que la ETA puede convertirse en un espacio de transformación cultural, aunque todavía de forma parcial y frágil.

En síntesis, la feminización del cuidado es un fenómeno material y simbólico. Su reversión exige no solo políticas de servicios o apoyos económicos, sino una transformación profunda de las prácticas culturales que involucre a familias, comunidades, iglesias, medios de comunicación e instituciones educativas, para construir un imaginario donde el cuidado sea una responsabilidad colectiva y las mujeres puedan definir libremente sus proyectos de vida.

8. VOCES DE LAS MUJERES: RELATOS DE VIDA, AGENCIA Y TRANSFORMACIÓN

Los testimonios recogidos durante la investigación permiten comprender cómo la desigualdad de género, la precariedad económica y la sobrecarga de cuidados atraviesan las trayectorias vitales de las mujeres estudiantes de la ETA. Lejos de ser un complemento ilustrativo, estas voces revelan procesos de agencia, resiliencia y transformación en contextos adversos.

Los relatos describen con claridad la intensidad de la triple jornada: trabajo doméstico y de cuidados, actividades remuneradas —generalmente informales— y asistencia a clases. A la sensación de agotamiento permanente se suma la normalización del sacrificio como parte de la vida cotidiana. Sin embargo, también emerge el estudio como fuente de autorrealización y dignidad. Como expresa una estudiante de La Paz: “No hay hora para mí, pero estudiar me hace sentir que valgo”.

La interrupción y el abandono educativo aparecen como experiencias recurrentes, vinculadas a embarazos tempranos, matrimonios, migración o violencia. La ETA se presenta entonces como una segunda oportunidad, aunque atravesada nuevamente por obstáculos derivados del cuidado y la falta de apoyo institucional. Estudiar implica para muchas mujeres un proceso constante de negociación con la familia y consigo mismas, para sobrellevar la culpa asociada a “descuidar” a sus hijos.

Pese a ello, los testimonios destacan a los CEAs como espacios de reexistencia: ámbitos donde las mujeres reconstruyen autoestima, amplían horizontes y generan redes de solidaridad. La sororidad entre compañeras, el apoyo mutuo y, en algunos casos, el acompañamiento docente, permiten sostener trayectorias educativas en condiciones de precariedad.



La agencia femenina se expresa también en la elección de carreras no tradicionales, en la creación de emprendimientos que generan ingresos propios y en procesos de autonomía frente a relaciones violentas o restrictivas. Así, la ETA se configura no solo como un espacio de formación técnica, sino como un escenario de empoderamiento personal y colectivo.

Los relatos muestran igualmente ambivalencias emocionales: entusiasmo y miedo, fortalecimiento de la autoestima y heridas persistentes por discriminación o pobreza. En este sentido, la educación aparece como un proceso de sanación y recomposición de proyectos vitales truncados.

En conjunto, las voces de las mujeres evidencian que la ETA reproduce desigualdades, pero también habilita caminos de emancipación. Estudiar en un CEA no es una experiencia neutral, sino un acto de dignidad, resistencia y construcción de futuro.

9. CONCLUSIONES Y NUDOS DE DESIGUALDAD ESTRUCTURAL IDENTIFICADOS

La investigación permite identificar siete nudos estructurales que configuran las desigualdades de género en la ETA:

1.Segmentación sexo-genérica y currículo oculto: La oferta formativa reproduce una fuerte división por género. Las carreras feminizadas concentran a las mujeres y ofrecen menor reconocimiento social y rentabilidad económica, mientras los oficios de mayor prestigio permanecen masculinizados. El currículo oculto refuerza expectativas diferenciadas y sexismo institucional.

2.Trabajo de cuidados como lastre estructural: Las mujeres dedican entre el doble y el triple de tiempo que los varones al cuidado no remunerado, generando pobreza de tiempo, bajo rendimiento y deserción educativa. El cuidado sigue privatizado y feminizado.

3.Precariedad laboral al egreso: Incluso tras completar la formación, las mujeres se insertan mayoritariamente en el sector informal o en emprendimientos de baja rentabilidad, lo que limita su autonomía económica y reproduce ciclos de pobreza.

4.Déficit de corresponsabilidad institucional: La falta de servicios de cuidado infantil adecuados en los CEAs evidencia una corresponsabilidad estatal fragmentada e insuficiente.

5.Mandatos culturales y simbólicos: Discursos familiares, religiosos y mediáticos naturalizan la subordinación femenina y legitiman prácticas discriminatorias.



6.Intersecciones de clase, etnia y territorio: Las mujeres pobres, indígenas, rurales y migrantes enfrentan barreras acumulativas que intensifican la exclusión educativa y laboral.

7.Brechas institucionales en políticas de cuidado: La ausencia de un marco integral que articule educación, empleo y cuidados limita el impacto transformador de la ETA.

En conjunto, estos nudos muestran que la ETA, aunque amplía el acceso, no está diseñada para mujeres con responsabilidades de cuidado, reproduciendo contradicciones entre inclusión y precarización.

10. RECOMENDACIONES PARA LA INCIDENCIA

Recomendaciones generales

- ➡ Reconocer el carácter estructural de las desigualdades de género en la ETA.
- ➡ Avanzar hacia un enfoque de corresponsabilidad social del cuidado.
- ➡ Incorporar la interseccionalidad como principio rector.
- ➡ Profundizar la despatriarcalización y descolonización de la ETA.
- ➡ Garantizar sostenibilidad institucional, normativa y financiera.

Recomendaciones específicas

Ámbito educativo

- Diversificar la oferta formativa y romper la segmentación sexo-genérica.
- Transversalizar una pedagogía crítica y despatriarcalizadora.
- Fortalecer la formación docente en género e interseccionalidad.
- Implementar políticas institucionales con enfoque de cuidados (horarios flexibles, modalidades mixtas).

Ámbito laboral y económico

- Articular alianzas para empleo digno y pasantías con derechos.
- Fortalecer emprendimientos femeninos con apoyo integral.



- Garantizar inclusión financiera y digital.

Ámbito del cuidado

- Implementar un Sistema Plurinacional de Cuidados con financiamiento sostenido.
- Institucionalizar centros infantiles en los CEAs.
- Promover corresponsabilidad masculina mediante políticas y campañas.

Ámbito cultural y simbólico

- Desarrollar estrategias de comunicación transformadora.
- Disputar narrativas patriarcales en ámbitos comunitarios y religiosos.
- Visibilizar liderazgos femeninos en los CEAs y en espacios públicos.



BIBLIOGRAFÍA

-Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La frontera: The new mestiza*. Aunt Lute Books.

-Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139-167.

-Galindo, M. (2013). No se puede descolonizar sin despatriarcalizar. Teoría y propuesta de la despatriarcalización. *Mujeres Creando*.

-Guzmán, A. (2013). Feminismo comunitario desde Bolivia: una propuesta de las mujeres de pollera. En M. Vargas & F. Cumes (Eds.), *Mujeres indígenas en defensa de la vida* (pp. 45-62). Editorial CEM-H.

-Lugones, M. (2021). Colonialidad y género. En K. Bidaseca & V. Vázquez Laba (Comps.), *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala* (pp. 13-54). Ediciones del Signo.

-Pérez Orozco, A. (2006). *Perspectivas feministas en torno a la economía: El caso de los cuidados*. Madrid: Consejo Económico y Social.

-Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). CLACSO.

-Documentos consultados

Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2018). *Care work and care jobs for the future of decent work*. Ginebra: OIT.

ONU Mujeres. (2022). *Progress on the Sustainable Development Goals: The gender snapshot 2022*. Nueva York: ONU Mujeres.

Gobierno de España. (2021). *Real Decreto-ley 6/2019, de medidas urgentes para garantía de la igualdad de trato y de oportunidades*. Madrid.

Gobierno de Islandia. (2020). *Parental Leave Act*. Reikiavik.

Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2022). *Informe mundial sobre salarios 2022-2023*. Ginebra: OIT.

