

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador

Departamento de Estudios Políticos

Convocatoria 2020 - 2022

Tesis para obtener el título de Maestría en Sociología Política

DESERCIÓN UNIVERSITARIA DE LAS MUJERES NEGRAS DE LA FRONTERA
NORTE DE ESMERALDAS, ECUADOR: UN ANÁLISIS DESDE LA
INTERSECCIONALIDAD

Oleas Mosquera Bertha Mariana

Asesora: Stoessel Soledad

Lectores: Bastidas Redín Cristina, Macaroff Lencina Anahi

Quito, abril de 2025

Dedicatoria

A mi Jérémy, Jeandry y Walhessa, mis hijos, por las noches de desvelo, por ser mi compañía allí en un rincón de la sala mientras las ojeras anunciaban que pronto amanecía.

A mi Kike por su entrega incondicional y por apoyarme siempre, charlar conmigo, comprender mi ausencia y cuidar de nuestros pequeños, por empujarme a ser mejor cada día; a mi Ma quien siempre susurró a mis oídos “estudia para que no seas como yo”; a mi Corazón, mi Pa, aquella enciclopedia en mi vida donde siempre encuentro respuestas; a mi Tita mi amiga y hermana incondicional, a Miryam por mi sobrino quien con su sonrisa me reiniciaba las horas; a Papito, Mamita y mi Temis porque pude sentir su presencia en las noches que sentía que desmayaba.

Índice de Contenidos

Resumen	9
Agradecimientos	10
Introducción.....	11
Capítulo 1. Debate académico sobre la deserción universitaria en América Latina y Ecuador	30
1.1. Educación superior y género	30
1.2. Educación superior y etnia	32
1.3. Deserción estudiantil universitaria en América Latina.....	33
1.4. Acceso y permanencia de mujeres en el sistema de educación superior en Ecuador....	39
1.5. Deserción estudiantil universitaria en el Ecuador	40
1.6. La Política del Estado Ecuatoriano desde el abordaje de la Constitución Política como instrumento garante del derecho a la gratuidad de la educación	44
1.6.1. Legislación y regulación de la educación superior en el Ecuador: Ley Orgánica de Educación Superior	48
1.6.2. Estratificación y calidad de los servicios educativos en Ecuador	48
Capítulo 2. Deserción estudiantil universitaria de mujeres negras desde un enfoque interseccional	50
2.1. Interseccionalidad actores endógenos y exógenos	50
2.2. Inclusión social y la equidad en las instituciones de educación superior en América Latina y el Ecuador.....	52
2.3. Políticas sociales y la educación superior.....	53
2.4. Desigualdades sociales: género, pobreza, clase o raza.	54
2.5. Estereotipos de género en la educación.	55
2.6. Deserción universitaria de mujeres negras.	57
Capítulo 3. Acercamiento a la realidad de la frontera norte de Esmeraldas y la deserción universitaria de mujeres negras.....	59
3.1. Contexto poblacional.....	59

3.2. Movilidad geográfica relacionado a la deserción universitaria	61
3.3. Deserción universitaria de mujeres negra: caso de la zona norte de Esmeraldas	64
Capítulo 4. Realidades territoriales de la deserción universitaria en mujeres negras de la frontera norte de Esmeraldas.....	68
4.1. Experiencias de mujeres negras del territorio norte de la provincia de Esmeraldas que abandonaron estudios universitario	68
4.2. Historias de vida de las mujeres en la frontera norte de Esmeraldas.	76
Conclusiones	81
Referencias	82

Lista de ilustraciones

Gráficos

Gráfico 1.1. Aspirantes que han aceptado un cupo por etnia	31
Gráfico 1.2. Educación superior en el Ecuador	42
Gráfico 3.1. Edad de la población encuestada	60
Gráfico 3.2. Etnia de la población encuestada	60
Gráfico 3.3. Cantón de nacimiento de la población encuestada.....	61
Gráfico 3.4. Parroquia de nacimiento.....	61
Gráfico 3.5. Cantón de residencia actual.....	62
Gráfico 3.6. Provincia de residencia actual	62
Gráfico 3.7. ¿Estudió en su cantón de origen?	63
Gráfico 3.8. Cantón en el cual estudió	63
Gráfico 3.9. Provincia en la cual estudió	64
Gráfico 3.10. Tipo de colegio en donde culminó el bachillerato	64
Gráfico 3.11. Momento en el cual ingreso a la universidad posterior al bachillerato.....	65
Gráfico 3.12. Tipo de universidad a la que ingresó	65
Gráfico 3.13. Tipo de universidad a la que ingresó	66
Gráfico 3.14. Carrera universitaria a la que ingresó	66
Gráfico 4.1. Persona/s que influyeron en la selección de la carrera.....	68
Gráfico 4.2. Razones por las que eligió la carrera	69
Gráfico 4.3. La carrera que está cursando es la misma que pensaba seguir.....	69
Gráfico 4.4. Lugar de alojamiento mientras cursaba la carrera	70
Gráfico 4.5. Cuando ingresó a la carrera tenía hijos	70
Gráfico 4.6. Culminación de la carrera universitaria	71
Gráfico 4.7. En caso de no culminar, hasta qué semestre cursó	71
Gráfico 4.8. Motivo para no culminar sus estudios universitarios.....	72
Gráfico 4.9. Tenía posibilidades económicas para continuar con su carrera universitaria	73
Gráfico 4.10. Apoyo familiar para culminar sus estudios universitarios	74
Gráfico 4.11. Deseos de haber culminado la carrera.....	74
Gráfico 4.12. Impedimento para regresar a la universidad	75

Tablas

Tabla I.1. Registro de matrícula de Universidades y Escuelas Politécnicas por sexo	22
Tabla 1.1. Registro de matrícula de Universidades y Escuelas Politécnicas por sexo.....	40
Tabla 1.2 Registro de matrícula de Universidades y Escuelas Politécnicas por etnia	46

Lista de abreviaturas y siglas

CACES	Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.
CEAACES	Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Ecuador.
CONEA	Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior del Ecuador.
IES	Instituciones de Educación Superior.
IESALC	Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
INEC	Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.
IPG	Índice de Paridad de Género.
LOES	Ley Orgánica de Educación Superior.
MINEDUC	Ministerio de Educación.
MISEAL	Medidas para institucionalizar la inclusión social y la equidad en las Instituciones de Educación Superior de América Latina.
PDV	Proyectos de vida.
SENESCYT	Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología.
SES	Sistema de Educación Superior.
SITEAL	Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina.
UTELVT	Universidad Técnica de Esmeraldas “Luis Vargas Torres”.
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Esta tesis se registra en el repositorio institucional en cumplimiento del artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior que regula la entrega de los trabajos de titulación en formato digital para integrarse al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador, y del artículo 166 del Reglamento General Interno de Docencia de la Sede, que reserva para FLACSO Ecuador el derecho exclusivo de publicación sobre los trabajos de titulación durante un lapso de dos (2) años posteriores a su aprobación.

Resumen

El presente proyecto tuvo como objetivo principal caracterizar el fenómeno de la deserción estudiantil universitaria entre mujeres autodeterminadas como afroecuatorianas o negras, con edades comprendidas entre los 20 y 25 años, originarias de los cantones de Esmeraldas, Rioverde, Eloy Alfaro y San Lorenzo, ubicados en la provincia de Esmeraldas al norte del Ecuador. La investigación adoptó un enfoque metodológico cualitativo, de carácter descriptivo y no experimental, lo que permitió explorar en profundidad las vivencias y experiencias de las participantes, con el fin de identificar los factores que influyen en su permanencia o abandono de la universidad. Se emplearon dos principales técnicas de recolección de datos: una exhaustiva revisión documental bibliográfica y entrevistas biográficas semiestructuradas. La revisión documental proporcionó el marco teórico necesario para contextualizar el fenómeno dentro de un panorama más amplio, mientras que las entrevistas semiestructuradas permitieron obtener relatos directos de las participantes. Las entrevistas se dirigieron a mujeres autodeterminadas como afroecuatorianas o negras, residentes en los cantones de Eloy Alfaro y San Lorenzo, lo que brindó una visión más centrada en las particularidades de estas comunidades.

A partir de los datos recogidos, los resultados mostraron que las experiencias de las mujeres que desertaron de la universidad estuvieron marcadas, principalmente, por la escasez de recursos económicos en el entorno familiar. La falta de apoyo financiero adecuado, tanto para acceder a la educación superior como para cubrir los costos cotidianos de arriendo, subsistencia, y otros asociados a la vida universitaria, estos factores resultaron en un factor determinante para su abandono. Además, la migración del campo a la ciudad, si bien fue una estrategia de mejora en las condiciones de vida, trajo consigo una serie de dificultades adicionales. La adaptación al entorno urbano implicó enfrentarse a nuevas formas de exclusión social, que en muchos casos se tradujeron en situaciones de estigmatización y discriminación, exacerbadas por su origen rural y étnico. Otro de los factores clave identificados en el estudio fueron las consecuencias sociales de la pertenencia a un grupo étnico minoritario. Las participantes señalaron que la discriminación racial y los prejuicios asociados a su identidad afrodescendiente se manifestaron de forma cotidiana, tanto dentro como fuera de los entornos académicos. Estas dinámicas de discriminación, sumadas a la desigualdad persistente en la sociedad ecuatoriana, crearon un clima de desinterés por los estudios, lo que culminó en un bajo rendimiento académico y, finalmente, en la deserción universitaria.

Agradecimientos

A Dios, la Virgen, mis ancestros y ancestras por iluminar mi camino.

A la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador, y su Departamento de Estudios Políticos, a mi querida Sole, Frank, Edison, Felipe, Mauricio, Betty y el colectivo de docentes que han dejado un legado de saberes en mí.

A Sofía Argüello y María Pessina porque las oportunidades de la vida hicieron que sumen aprendizajes a mi vida, esa gran oportunidad que abría puertas para con su apoyo iniciar comenzar este viaje en FLACSO Ecuador.

A cada una de las mujeres en los espacios territoriales por aceptar ser parte de este proceso y aportar sus vivencias desde el entorno familiar y la territorialidad.

A mis amigos, al Grandote, Jerry, José, Pablo, Luis, Mauro; las amigas Geraldine, Ariam, Inés, Andrea, Belén, Susan, Maryam, Lu, Sara, y Rosita, por sus lecturas y apoyo durante este proceso académico.

Gracias JuanJo por tu apoyo desde el día 1 en FLACSO. Gracias mil Lau, Gina, Sami, Adri, Lore, Diego, Andrés, a mis amigos y compañeros de la cohorte 2020 – 2022 con quienes nos embarcamos en este desafiante mundo del estudio virtual y en contextos de pandemia, y a la vida por las oportunidades que ubicó en el momento preciso.

Introducción

En Ecuador la zona fronteriza norte está conformada por las provincias de Esmeraldas, Carchi y Sucumbíos, dentro de ella se encuentran los cantones San Lorenzo y Eloy Alfaro que pertenecen a la provincia de Esmeraldas. En estos cantones la desigualdad estructural es un fenómeno que afecta social, económica, política y educativamente a la población, su incidencia es mayor y se presentan como un problema acuciante en las mujeres al momento de acceder y permanecer en el sistema de educación superior. Específicamente se desconocen las causas que ocasionan tal fenómeno, a pesar que las cifras de la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SENESCYT) reflejan mayor ingreso de las mujeres al Sistema de Educación Superior (SES), también muestran que muchas de ellas no culminan sus estudios universitarios, ni logran finalizar los estudios intermedios que tienen varias ofertas académicas, sean estas en modalidad presencial, semipresencial, híbrida o virtual, con tecnologías, tanto en el sistema público como privado.

En el Informe Final "Plan de Desarrollo Regional de la Zona I" (Esmeraldas - Carchi – Imbabura), realizado en cumplimiento del Acuerdo de Cooperación Técnica firmado en la ciudad de Washington, D. C. en octubre de 1978, entre el Gobierno del Ecuador y la Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos (documento que fue publicado en el Registro Oficial de la República del Ecuador número 743 del tres de enero de 1979), se reconoce que el subprograma de mayor importancia era el de Educación y Capacitación, que representó el 21 por ciento de las inversiones totales y que estuvo destinado a eliminar una situación de evidente injusticia de la población en la Región I (hoy parte de la Zona 1), en donde ya se observaban elevadas cantidades de analfabetismo y desempleo por falta de capacitación y oportunidades de trabajo (OEA 2000). Esta problemática, 30 años después, es aún hoy percibida por los habitantes de la zona. En aquel momento, el desempleo en la Región llegaba al 2.7 por ciento y se localizaba principalmente en el área urbana y en mayor porcentaje entre la fuerza de trabajo masculina, con un 5.7 por ciento; la tendencia era contraria en la mujer, cuyo desempleo era mayor en el área rural. El subempleo en la Región I llegaba al 25.3 por ciento y ello indica que era grave la subutilización de la mano de obra como recurso de trabajo productivo (OEA 2000). Sin embargo, en el año 2015 (fecha que se ha tomado para el inicio de este estudio), de todas las provincias del país, nueve superaban la media del desempleo nacional, pero Esmeraldas era la provincia de mayor porcentaje, superando la media por más del doble, al alcanzar una tasa del 10,92% de desempleo (La Hora 2015).

Desde el año 2007, se generaron progresivamente distintos cambios e implementaron políticas encaminadas a mejorar la inclusión de los diferentes sectores de la sociedad, especialmente aquellos desaventajados, garantizando por un lado el acceso a la educación universitaria y por otro la posibilidad de continuar y culminar los estudios y obtener un título universitario. De acuerdo con la Constitución (2008), el Estado debe garantizar la implementación de políticas que garanticen la inserción de mecanismos de apoyo, como becas a sectores vulnerables de la población. La educación en todos sus niveles fue uno de los ejes del programa político del gobierno de Rafael Correa, así en la Constitución Política de la República del Ecuador en el artículo 26 se establece que:

La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo (Constitucion Política de la República del Ecuador 2008, 15).

Además, en el Art. 356 precisa que la política pública de gratuidad de la educación es hasta el tercer nivel, con criterio de inclusión que garantiza el ingreso en igualdad de oportunidades en el acceso, en la permanencia, y en la movilidad y en el egreso. Así mismo, en el Art. 27 se caracteriza a la educación como:

[...] participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar (Contitución de la Republica de Ecuador 2008).

En el año 2010, a partir del mandato constitucional y la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) la política pública de gratuidad de la educación dio un giro con el objetivo de reducir las brechas de acceso a la educación superior. Respecto al derecho a una educación universitaria gratuita hasta el tercer nivel y el acceso en igualdad de oportunidades, las provincias de la frontera norte presentan dos problemas centrales; por un lado, muchas de las jóvenes no logran ingresar por no alcanzar la nota mínima que establece la ley para acceder a un cupo en instituciones públicas de Educación Superior; y, por otro lado, de las jóvenes que logran el ingreso muchas terminan en deserción educativa, es en este fenómeno que se va a concentrar esta investigación.

A la par, la estrategia de calificación de universidades establecida, primero por CONEA, luego CEAACES (y su renombramiento reciente como CACES), desencadenó el cierre de 14 universidades, lo que generó que 38 000 estudiantes matriculados de estas universidades tengan que registrarse y posteriormente rendir pruebas de evaluación para convalidar y continuar sus estudios en otras universidades.

A pesar de que desde 2010 se implementaron un conjunto de políticas públicas, y que 15 artículos de la LOES se refieren a igualdad de género, aún hay aspectos pendientes que el Estado tiene que trabajar para garantizar igualdad de condiciones en el ingreso, permanencia y egreso de la educación superior para las mujeres jóvenes. “Según estadísticas publicadas por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) en el 2014, 1 de cada 4 mujeres de 18 a 24 años no cursa una carrera de estudios superiores porque debe dedicarse a tareas de su hogar, este dato no varía desde el año 2006” (Altamirano 2020).

La educación superior es importante como parte de los proyectos de vida de las mujeres de la frontera norte de Esmeraldas, sin embargo, aún hay dos aristas dentro del problema del abandono universitario que no han sido muy ampliamente abordadas académicamente: aquellas vinculadas a los factores endógenos y exógenos de desigualdades e interseccionalidad.

En este contexto, la presente investigación busca estudiar cómo inciden distintos factores endógenos y exógenos en la deserción estudiantil universitaria de las mujeres que se autodeterminan como afrodescendientes o negras que están en el rango etario de 20 a 25 años y que pertenecen a los cantones de la frontera norte de Esmeraldas; cabe destacar que se elige esta edad principalmente porque corresponde a la edad promedio en carrera universitaria como lo establece el tema de investigación. Se entiende la deserción estudiantil universitaria como la plantean Páramo y Correa (2012, 67): “el abandono definitivo de las aulas de clase por diferentes razones y la no continuidad en la formación académica, que la sociedad quiere y desea en y para cada persona que inicia sus estudios de primaria, esperanzados en que termine felizmente los estudios universitarios”.

Considerando que la deserción estudiantil universitaria como problemática está asociada a factores internos o externos, es importante señalar que los cantones de la zona norte de la provincia de Esmeraldas están marcados por un conjunto de desigualdades expresadas en la falta de empleo y, con ello, la existencia de muchas familias pobres. Además, una característica de estos cantones es que su población se asienta y desarrolla a lo largo y ancho

de treinta y siete parroquias rurales y dos parroquias urbanas que conforman las cabeceras cantonales.

Por otro lado, los pueblos de la frontera norte esmeraldeña se caracterizan por ser poblaciones de afrodescendientes o negros, con una cultura básicamente rural y muy tradicionalista (Valarezo y Torres 2004, 25). Respecto a la situación particular de las mujeres, el sector fronterizo de la provincia acarrea consigo otros factores que agudizan la situación y el entorno cultural y social, son ellas quienes mayoritariamente realizan los trabajos domésticos y de cuidados no remunerados, estos factores y otros, articulados con las características de las instituciones de educación y las políticas estatales del sector de la educación, no pueden pasar desapercibidos a la hora de estudiar la deserción educativa en los cantones San Lorenzo y Eloy Alfaro.

La educación en los dos cantones fronterizos ha constituido un componente que permitía a la población la movilidad social ascendente desde los últimos lugares de la escala social; al mismo tiempo afianzaba el control de una “clase”, cuyo prototipo son hombres blancos o mestizos, sobre la población de hombres afrodescendientes o negros, mujeres afrodescendientes o negras, indígenas y campesinos en general, en función de una jerarquización racial que se había establecido en la población (Whitten 1997). De esta manera, la educación-profesionalización, se convirtió en una meta, donde las mujeres emprenden el proceso de superación para salir de los espacios en que la desigualdad les ha ubicado. La materialización de dicha superación las mujeres la comenzaron a obtener por medio del estudio universitario cuando la Universidad Técnica de Esmeraldas “Luis Vargas Torres” (UTELVT) (con sede en la ciudad de Esmeraldas), creó paralelos universitarios en los cantones San Lorenzo y Eloy Alfaro, bajo la modalidad de extensiones universitaria, esta situación evidenció cambios sociales en dichos cantones, especialmente porque muchas mujeres lograron obtener un título profesional.

Como parte del problema de la deserción estudiantil universitaria se considera que un factor que influye es la oferta académica de carreras, pues, aunque la provincia de Esmeraldas cuenta con una institución de educación superior pública, la Universidad Técnica “Luis Vargas Torres”, los bachilleres que egresan de los colegios del norte esmeraldeño ven insatisfecha su demanda, porque muchos de ellos tienen aspiraciones e intereses motivacionales y cognitivos diferentes a los que la universidad les oferta. Existe información y cifras oficiales que revelan que en el año 2019 se registró un descenso de estudiantes principalmente de Esmeraldas, Carchi, Imbabura y Sucumbíos (Argüello 2020). Ante esta

situación la población estudiantil postula a las carreras de su interés en otras ciudades, entre ellas las capitales provinciales más lejanas como, por ejemplo, Ibarra, Guayaquil y Quito. Este hecho implica un mayor costo de vida, con lo cual el factor socioeconómico se constituye en un factor importante para la permanencia y egreso de los estudios universitarios. La situación expuesta representa una mayor condicionante para las mujeres autodeterminadas como afrodescendientes o negras en relación con los hombres que también se autodeterminan como ellas, entre las dificultades que las mujeres deben enfrentar están: los costos para trasladarse y residir en otra ciudad, alejarse de las familias y dejar de ser proveedoras del sustento doméstico y de cuidados.

En la investigación periodística realizada por Plan V (2020) se puede determinar que debido a la falta de carreras afines a los intereses y necesidades de la localidad se ha incrementado la oferta de estudios universitarios para la provincia de Esmeraldas desde 2018:

[...] el número de residentes que han aceptado cupos para carreras en línea ha ido aumentando progresivamente, de 130 cupos a finales de 2018 pasó a 267 a finales de 2019, en total sumó 549 cupos aceptados hasta el segundo semestre de 2019. Pero mientras hay un incremento en la modalidad en línea, las carreras presenciales registran una disminución, de 3 110 cupos registrados en el primer semestre de 2018 pasó a 1.059 en el último trimestre de 2019.

[...] En las carreras en línea, los cantones de la provincia de Esmeraldas donde con más cupos aceptados fueron Esmeraldas (195) y Quinindé (213). En los otros cantones el acceso es bajo: 54 cupos en Atacames, 25 en Muisne, 24 en Eloy Alfaro y en San Lorenzo también 24 (Plan V 2020).

Con el estudio de la deserción estudiantil universitaria de las mujeres auto determinadas como afrodescendientes o negras entre los 20 a 25 años se busca contribuir en la comprensión empírica de la relación entre desigualdades, la interseccionalidad y la educación superior, además evidenciar hallazgos que permitan al colectivo de mujeres plantear estrategias para el cumplimiento de sus derechos y el establecimiento de políticas públicas orientadas, por ejemplo, a reformar las instituciones de educación superior con una perspectiva de derechos y de género.

En esta perspectiva, para estudiar la deserción estudiantil universitaria, como parte del proceso investigativo se articularán como ejes transversales la desigualdad en relación con el entorno territorial donde nacieron, crecieron y estudiaron las mujeres, y la interseccionalidad ligada a los conceptos de género, clase y étnico racial.

La investigación tiene como finalidad analizar desde un enfoque sociológico-político los factores que inciden en la deserción estudiantil universitaria de las mujeres autodeterminadas como afroecuatorianas o negras entre 20 y 25 años provenientes de los cantones San Lorenzo y Eloy Alfaro. Al mismo tiempo, la investigación intentará estudiar las dificultades que las mujeres perciben para permanecer en el sistema de educación superior y cómo dichas dificultades, y el hecho concreto de la deserción universitaria, impactaron en sus proyectos de vida.

Con esta investigación se pretende aportar en el campo de los estudios sobre las desigualdades sociales, la educación universitaria y el género, especialmente del colectivo de mujeres. La investigación permitirá comprender, a partir del estudio de un fenómeno específico, como es la deserción estudiantil universitaria, la matriz de desigualdades que históricamente ha incidido en las mujeres de raza afrodescendiente o negra de los cantones San Lorenzo y Eloy Alfaro que pertenecen a la frontera norte y que por décadas han sufrido distintos problemas económicos y sociales. Al mismo tiempo se abordará la interseccionalidad, concepto que será clave en esta investigación, dado que apunta a comprender cómo convergen y se entretajan un conjunto de dimensiones provocando un sistema de opresión y de desigualdad para sujetos históricamente excluidos, como son las mujeres autodeterminadas como afrodescendientes o negras.

Preguntas de Investigación

- ¿Cuál es el significado subjetivo de la deserción estudiantil universitaria para las mujeres autodeterminadas como afroecuatorianas o negras entre 20 y 25 años de los cantones San Lorenzo y Eloy Alfaro y cuál es para sus familiares?
- ¿Cuáles son los factores endógenos que inciden en el fenómeno de la deserción estudiantil universitaria de las mujeres autodeterminadas como afrodescendientes o negras entre 20 y 25 años de los cantones San Lorenzo y Eloy Alfaro?
- ¿Cuáles son los factores exógenos que inciden en el fenómeno de la deserción estudiantil universitaria de las mujeres autodeterminadas como afrodescendientes o negras entre 20 y 25 años de los cantones San Lorenzo y Eloy Alfaro?
- ¿Qué tipo de desigualdades son profundizadas a raíz de la deserción estudiantil universitaria de mujeres autodeterminadas como afrodescendientes o negras entre 20 y 25 años de los cantones San Lorenzo y Eloy Alfaro?

- ¿Cómo la deserción estudiantil universitaria cambia el proyecto de vida para las mujeres autodeterminadas como afroecuatorianas o negras entre 20 y 25 años de los cantones San Lorenzo y Eloy Alfaro?
- ¿Cuáles son los factores atribuibles a las universidades que causan la deserción estudiantil universitaria de las mujeres autodeterminadas como afroecuatorianas o negras entre 20 y 25 años de los cantones San Lorenzo y Eloy Alfaro?
- ¿Existe una realidad social particular asociada al sujeto mujer, entre 20 y 25 años autodeterminada como afroecuatoriana o negra que desertó de la universidad y que vive o vivió en los cantones San Lorenzo y Eloy Alfaro?

Objetivos

Objetivo General:

Caracterizar el fenómeno de la deserción estudiantil universitaria de las mujeres autodeterminadas como afroecuatorianas o negras entre 20 y 25 años de los cantones San Lorenzo y Eloy Alfaro.

Objetivos Específicos:

- Determinar los factores endógenos y exógenos asociados en la deserción estudiantil universitaria de las mujeres autodeterminadas como afrodescendientes de los cantones San Lorenzo y Eloy Alfaro.
- Evidenciar la interseccionalidad en el proceso de deserción estudiantil universitaria de las mujeres autodeterminadas como afrodescendientes o negras entre 20 y 25 años, de los cantones San Lorenzo y Eloy Alfaro.
- Identificar la afectación al proyecto de vida de las mujeres autodeterminadas como afrodescendientes o negras entre 20 y 25 años, de los cantones San Lorenzo y Eloy Alfaro.

Estado del arte

La literatura que ha abordado el tema de la deserción estudiantil universitaria en América Latina, y concretamente en Ecuador, se ha enfocado especialmente desde un enfoque cuantitativo en los factores que producen este fenómeno. Un primer abordaje que parte desde la inclusión social y la equidad, e incorpora la dimensión de la interseccionalidad se presenta en los trabajos desarrollados en el marco del proyecto MISEAL (Medidas para institucionalizar la inclusión social y la equidad en las Instituciones de Educación Superior de América Latina) que tomando en cuenta las variables sexo, raza/etnia, clase, edad, orientación sexual y discapacidad, en relación con las poblaciones de estudiantes, docentes y

administrativos de 12 Instituciones de Educación Superior (IES),¹ construyen indicadores de inclusión social y equidad en instituciones de educación superior de América Latina.

A partir del trabajo realizado por Rangel y Del Popolo (2011), con base en los datos de los censos de 2000, en el Proyecto MISEAL se presenta un diagnóstico situacional de la población afrodescendiente (Esteves y Santos 2013, 17), entre los datos que se presentan está el de jóvenes de 20 a 29 años con 15 años o más de estudios según condición étnica. En relación con el objeto de estudio de esta investigación uno de los mayores aportes de los trabajos realizado por el Proyecto MISEAL es evidenciar la brecha de género del acceso a la educación superior, para el caso de Ecuador se evidencia “ que el porcentaje de jóvenes mujeres afrodescendientes que acceden a la educación superior es de 9%, en comparación con el 18% para el resto de las jóvenes” (Esteves y Santos 2013, 19).

Por otro lado, centrándose en el fenómeno de la deserción estudiantil universitaria, Esteves y Santos (2013) señalan:

[...] la IESALC (s/f) hace dos abordajes. El primero señala que es un “Proceso de abandono, voluntario o forzoso, de la carrera en la que se matricula un estudiante, por la influencia positiva o negativa de circunstancias internas o externas a él o ella”. La segunda acepción dice que se refiere a la “cantidad de estudiantes que abandonan el sistema de educación superior entre uno y otro período académico (semestre o año). Se calcula como el balance entre la matrícula total del primer período, menos los egresados del mismo período y más los alumnos reintegrados en el período siguiente, lo cual genera el nuevo estado ideal de alumnos matriculados sin deserción”. [...] es importante señalar que el indicador de “deserción” registrado solamente bajo este aspecto no permitiría visualizar los motivos que condicionaron este proceder. En otras palabras, se sugiere descomponer este indicador ya sea como razones “domésticas/familiares”, razones de “violencia, acoso o discriminación”, razones “económicas”, razones “académicas”, entre otras. Estos microindicadores, derivados del macroindicador, permitirían “ir tras las huellas” de la deserción del/la estudiante para poder hacer análisis críticos, no solo a corto plazo sino también de larga data, los cuales revelarían situaciones que deben ser consideradas para realizar cambios a nivel institucional. Además,

¹ En el marco del Proyecto MISEAL participan 12 países de América Latina, las IES participantes son: Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina; Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil; Universidad Nacional de Colombia (UNAL); Universidad Nacional (UNA), Costa Rica; Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Chile; Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Ecuador; Universidad de El Salvador; Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Guatemala; Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); Universidad Centroamericana (UCA); Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP); y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Proyecto Uruguay (Esteves y Santos, 2013, 11).

convendría hacer el registro desde una doble arista: de carácter cualitativo y cuantitativo (Esteves y Santos 2013, 83).

En el mismo enfoque cuantitativo, se inscribe el trabajo desarrollado por Ferreyra et al. (2017) que refiere como el importante crecimiento de las instituciones de educación superior en América Latina ha aportado en el acceso a grupos vulnerables y población de bajo recursos al sistema educativo. Sin embargo, existe una encrucijada pues “en promedio, alrededor de la mitad de la población de 25-29 años que comenzaron la educación superior en algún momento no finalizaron sus estudios, sea porque aún están estudiando o porque desertaron” (2017, 14). Para el caso de Colombia, se refleja que el 37% de estudiantes que inician su programa universitario abandonan sus estudios, “este porcentaje asciende a aproximadamente el 53% para los estudiantes que comienzan programas de ciclo corto, un resultado con implicaciones fuertes para la diversidad”, “además, alrededor del 36% de los estudiantes que desertan lo hacen al final del primer año” (2017, 14).

Según el Centro de Microdatos en nuestra región para el periodo 2000 – 2013 la tasa de abandono ha fluctuado entre el 30% y el 50%, a partir de ello la deserción estudiantil universitaria ha sido foco de interés para los análisis de expertos motivando el desarrollo de investigaciones en distintos países de América Latina, por ejemplo, Chile (Miranda y Guzman 2017) y Bolivia (Poveda Velasco 2019). El estudio de la deserción universitaria ha estado asociado a modelos conceptuales (Himmel 2002), evaluación de costos económicos (González y Uribe 2005) y la generación de modelos predictivos que reconocen los factores que explicarían el fenómeno (Saldaña y Barriga 2010). Estas indagaciones han sido en el contexto de la universidad, mientras que en la educación técnico-profesional el foco ha estado en describir la situación más que la generación de modelos predictivos.

Es así como Parrino (2009) en su estudio sobre la situación de la deserción universitaria en América Latina donde compara la situación de varios países de la región. En el cual reconoce que, si bien Argentina tiene el más alto porcentaje de ingreso a la universidad, con cifras que rondan el 67%, seguida por Uruguay (65%), aquel país tiene una elevada deserción del orden del 35%, mientras en Uruguay es del 22%. La autora considera que en Argentina esta situación puede ser explicada, probablemente, por el ingreso irrestricto de muchas universidades, que favorece la incorporación al sistema, pero luego empuja a los jóvenes a un rápido abandono por no ser precisamente la carrera que deseaban seguir. Paraguay, por su parte, tiene un ingreso que representa solo el 38%, pero la deserción es mucho mayor en comparación con los dos países anteriormente mencionados, al llegar al 25%.

En cuanto a los causales que impulsan la deserción de la población universitaria, se plantea un proceso multifactorial que responde a necesidades y características de las poblaciones que han sido objeto de estudio, por lo que se presentan resultados en cuanto a los factores que se asocian desde la revisión de fuentes secundarias. Algunas investigaciones abordan, por el contrario, factores de índole cultural, y muestran, por ejemplo, cómo las poblaciones indígenas o rurales tienen menor disposición, así como recursos económicos y cognitivos, para insertarse en el campo educativo y universitario (Cortes Hernández 2017).

Un conjunto de trabajos estudia el fenómeno de la deserción universitaria desde una perspectiva de género. Han demostrado que las mujeres son, además, las personas que mayor deserten de la escuela o universidad, porque las tareas del hogar y cuidados, el embarazo y la maternidad se ven como innatas a ellas, siendo razones aducidas tanto por hombres como por mujeres, y que están asociadas a la diferenciación de roles por género (Espíndola y León 2002), “[...] Aunque las mujeres han luchado desde hace mucho por la igualdad, sólo en los últimos tiempos se ha comenzado a aceptar esta dimensión de nuestra realidad y todavía hay un largo camino por recorrer (Cevallos y Macías 2017, 25).

La variable etnia o raza [Winkler y Cueto (2004); Salmi (2016)] también se ha considerado como un factor que influye en la deserción estudiantil universitaria, con los consiguientes efectos a mediano y largo plazos en la economía familiar y la estigmatización social. Por ejemplo, en un estudio documental realizado en el año 2004, se encuentra que “en Ecuador, las madres de los niños indígenas tienen un promedio de 1,5 años de educación en comparación con 6,9 años de las madres de los niños no indígenas” (Winkler y Cueto 2004, 18). Por su parte Salmi (2016), trata el tema de la deserción en la educación superior y les llama “factores estructurales” a la pobreza, clase o raza de los discentes, por considerar que provocan presiones y necesidades que dificultan la continuidad de los estudios, mientras que Alberti (2001) plantea que, en el medio rural, esta problemática es más persistente, puesto que algunas etnias y comunidades mestizas y rurales limitan la educación de las mujeres, por considerar que es innecesario invertir en su educación (Ruíz, Ayala y Zapata 2014).

Es así como se evidencia que en una sociedad con desigualdades marcadas en cuanto a la capacidad de poder en el proceso de ingreso y permanencia de los estudios universitarios se marcan diferencias notables en cuanto a las características personales de edad, sexo, raza, distribución geográfica y factores económicos.

En Ecuador han incrementado en las dos últimas décadas las investigaciones del fenómeno de la deserción estudiantil universitaria asociadas a la categoría género y que han incorporado la interseccionalidad en relación con varios factores y variables, sin embargo, si bien se ha incorporado un enfoque cualitativo, la gran mayoría de trabajos aún siguen teniendo un enfoque cuantitativo. Por ejemplo, Ramírez, Manosalvas y Cárdenas (2019) a partir de las categorías conceptuales de los roles y estereotipos de género estudian el impacto en la educación de la mujer, específicamente, con datos cuantitativos analizan “cómo inciden los estereotipos y los valores de los ecuatorianos, en la educación de la mujer ecuatoriana” (3); mediante la “ [...] World Values Survey es una red de científicos sociales que se encargan de hacer un mapeo de los cambios que hay en cuanto a los valores de los países que son incluidos en sus encuestas” (3). Los autores mencionan que en Ecuador la World Values Survey realizó dos preguntas “ [...] respecto a los valores de la gente asociados al género, la pregunta 45 que ‘habla de si es que los hombres deberían tener prioridad en el mercado laboral cuando haya escasez de trabajos’” (3); y “ [...] la 52 habla de si la educación universitaria es más importante para hombres que para mujeres”. Indican que “ [...] en ambas, hay más de un 20% de la muestra poblacional en las encuestas que se encuentran de acuerdo con las preguntas, 21% y 23% respectivamente” (3). Adicionalmente advierten que:

[...] lastimosamente las encuestas solo muestran los valores de las personas encuestadas anónimamente, sin que sea posible saber más acerca de los encuestados, como nivel de educación o nivel socioeconómico. A pesar de eso, las estadísticas que arroja la encuesta del World Values Survey es importante porque aclara cuánta población cree que las mujeres no deberían tener un espacio protagónico o al menos equitativo con respecto a los hombres en el mercado laboral y en oportunidades educativas (Ramírez, Manosalvas y Cárdenas 2019, 3).

Un aspecto fundamental que señalan Ramírez et al. (2019) es que: “las diferencias atribuidas de acuerdo con el género de las personas acaban por generar inequidad” (3), con base en el informe de UNICEF “Barriers to Girls Education, Strategies and Interventions” (3) presentan la siguiente Tabla I.1.

Tabla I.1. Registro de matrícula de Universidades y Escuelas Politécnicas por sexo

Costos directos de la educación (Uniformes, matrículas, libros, etc.).	Las familias no pueden afrontar los costos directos entonces, los niños no entran a la escuela o los sacan de ella. Dimensión por género: Si debe decidirse entre mandar a los hijos varones o las mujeres, el varón tiende a ser el elegido.
Costos indirectos de la educación (Costo de oportunidad es decir, trabajos o tareas para los niños)	Familias no pueden afrontar la pérdida de dinero o labor que harían sus hijos de no ir a clases, entonces no los inscriben o los sacan de las escuelas. Este ámbito se refiere al costo de oportunidad de tener a sus hijos en casa trabajando o en el colegio estudiando. Se tiene a valorar más su labor en casa. Dimensión por género: La división tradicional de género generan desventaja para las chicas. Generalmente deben quedarse en casa para hacer trabajo doméstico como cuidar de los hermanos menores.
No hay escuelas cerca	Aumenta la posibilidad de que niños no se inscriban o salgan de sus escuelas. Dimensión de género: Problemas relacionados con seguridad durante el transporte. Es menos probable que los padres envíen a sus hijas al colegio si ellas tienen que viajar largas distancias.
Proceso de aprendizaje de mala calidad (Profesores mal capacitados, material de enseñanza retrogrado)	Los estudiantes no desarrollan todo su potencial. Posible inasistencia o deserción o, transición limitada a la educación secundaria y/o a trabajos. Dimensión de género: niñas a menudo son motivadas a tomar cursos no profesionales y son constantemente ignoradas durante discusiones en clase. No hay muchos modelos a seguir femeninos. Horarios de escuela inflexibles podrían aumentar la tasa de deserción de niñas por las exigencias sociales que tienen, es decir, trabajo doméstico.

Fuente: Ramírez et al. (2019, 3).

Para la presente investigación representa un aporte importante lo que Ramírez et al. (2019) indican que: “dos impactos bastante fuertes en la educación de la mujer serían la deserción y la selección de carrera en base a los estereotipos” (3). Respecto a la deserción con base en los estudios realizados por el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), constatan que

[...] las expectativas sociales hacia el género de los niños y niñas, influye fuertemente en la toma de decisiones finales. Si analizamos la cantidad de niños que se salieron del colegio porque tenían que trabajar para contribuir a la manutención de la familia, la mayoría son hombres. Mientras que la mayoría de las que respondieron que dejaban de estudiar por domesticidad, es decir, cuidar del hogar, de los hermanos menores o iniciar el propio hogar,

eran mujeres. Esta es una muestra clara de que diferentes factores afectan más a un género que a otro (Ramírez, Manosalvas y Cárdenas 2019, 4).

En relación con la elección de carrera los autores (Ramírez, Manosalvas y Cárdenas 2019) recogen los datos cuantitativos de la Universidad Central del Ecuador y evidencian las diferencias en el género de los estudiantes que se inscribieron en ciertas carreras. Por ejemplo, “[...] en las carreras de ingeniería hay un promedio de 73% de estudiantes del género masculino, que efectivamente duplica el número de mujeres matriculadas” (4). Otro dato que muestran es que “[...] hay un promedio de estudiantes mujeres del 73% que pertenecen a las carreras que son comúnmente asociadas con cuidado humano y con el género femenino” (4). En este sentido señalan que una de las explicaciones “[...] para la diferencia tan grande en la elección de carreras por género está relacionada con el fenómeno de Marianismo en América Latina” (4) que “[...] atribuye características cuasi divinas a mujeres y por lo tanto es más probable asignar roles patriarcales como el sacrificio personal por la familia” (4).

Esto quiere decir que todo lo mencionado forma parte de un ciclo que se perpetúa en sí mismo. Ciclo en el que la mujer se ve a sí misma como una persona que sirve más para cuidar que para otra cosa -porque su madre le enseñó más habilidades de cuidado que a un hijo varón, por ejemplo- y por lo tanto va a una carrera universitaria que tenga que ver con el cuidado. De este modo, efectivamente la mujer va a ser vista como un agente de cuidado, lo que hará que a las niñas se les enseñe más cosas de cuidado por parte de sus madres; Ramírez et al. (2019), citando el estudio realizado por Jiménez y Moya (2018) mencionan: “aun existiendo posibilidades reales de establecer a un hombre como cuidador principal, se optó siempre por mujeres. Además, esta decisión es asumida con total naturalidad por las cuidadoras, a pesar de entorpecer su desarrollo personal” (430) o que “el cuidado por parte de la mujer (es) entendido como algo natural” (420).

Es preciso entonces pensar en un enfoque cualitativo que incorpore categorías analíticas como la interseccionalidad para ver íntegramente la complejidad y especificidad de los asuntos de los derechos de las mujeres y el desarrollo, incluyendo la dimensión estructural y dinámica de la interacción entre distintas políticas e instituciones. En esta línea, la presente investigación pretende aportar con la identificación de factores que encajan con patrones discriminatorios, y además distinguirlos de aquellos que son idiosincráticos con respecto al actor o la comunidad.

Según el autor Pérez Sainz (2014; 2016) la interseccionalidad se trabajará a partir de la propuesta conceptual de Kimberlé Williams Crenshaw (1989; 1991) y del feminismo negro

(Santibañez 2018; Hill Collins y Bilge 2016); finalmente para las variables analíticas de autodeterminación y proyecto de vida se utilizarán lo determinado por la Constitución del Ecuador (2008) y por los instrumentos de política pública que el Estado ecuatoriano ha desarrollado (MINEDUC 2018). Respecto a la conceptualización de la deserción escolar universitaria se utilizará uno de los abordajes propuestos por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC 2006)

Para analizar la desigualdad, Pérez Sainz (2014, 17) propone que se hacerlo desde una mirada radical y concentrarse en el excedente, lo cual implica pasar de una mirada focalizada en la desigualdad por ingresos hacia la desigualdad por excedente que según él es la que más ha persistido en América Latina. Para esto propone desplazar la mirada analítica hacia la persistencia de la desigualdad concentrándose en “ [...] indagar causas y, por tanto, procesos de generación” (17), para lo cual “ [...] la gran pregunta que se debe formular sobre cualquier tipo de desigualdades: desigualdad “de qué” (17). Con el fin de dar respuesta a esta gran pregunta indica: “ [...] hay que desplazar el énfasis analítico al ámbito de generación de los ingresos: los mercados. Pero no cualquier tipo de mercado sino los básicos, aquellos donde justamente se definen las condiciones de producción material de la sociedad” (17). Ante esto advierte:

[...] una doble consecuencia analítica. Por un lado, hace que el *locus* de generación de desigualdades, o sea los mercados básicos, se entienda como campos de poder. Por otro lado, en tanto que estamos ante sociedades que han superado su etapa de reproducción simple, lo que realmente está en juego son las condiciones que posibilitan la producción y apropiación del excedente. En este último sentido, hay que diferenciar dos mecanismos básicos que configuran sendos campos de desigualdades de excedente: la explotación y el acaparamiento de oportunidades. Ambas consecuencias están íntimamente ligadas porque lo que está en juego en los mercados básicos es la disputa por el excedente, lo que implica pugnas de poder. Por consiguiente, nuestra respuesta a la primera gran pregunta sobre desigualdad “de qué” es: poder en los mercados básicos para posibilitar la generación y apropiación de excedente sea por la vía de las condiciones de explotación y/o del acaparamiento de oportunidades de acumulación (Pérez Sáinz 2014, 17).

El término “persistencia” Pérez Sainz lo plantea y entiende a partir del sentido dado por Adelman (1999) para quien no significa ni esencia ni eternidad, sino que plantea la necesidad de problematizar los legados históricos para que el pasado nos ayude a entender el presente y ampliar la visión de futuro. Por consiguiente, calificar las desigualdades de la región como

persistentes no implica que se habla de un fenómeno inmutable que condena a la región a un destino inevitable.

Según Pérez Sainz (2014), la segunda gran pregunta respecto a todo tipo de desigualdades que debe ser formulada es: desigualdad “entre quiénes” (18), ante lo cual, considerando que la mirada analítica debe ser puesta en los: “[...] mercados básicos y entenderlos en términos de campos de poder en los que se disputan las condiciones de generación y apropiación de excedente, la respuesta es otra. Hay que priorizar las clases sociales porque son los sujetos sociales -por antonomasia- que disputan el excedente” (Pérez Sáinz 2014, 18).

La respuesta que surge es: se debe “priorizar las clases sociales porque son los sujetos sociales -por antonomasia- que disputan el excedente” (Pérez Sáinz 2014, 18). Sin embargo, advierte que hay que considerar que “las dinámicas de individualización pueden incidir en los mercados básicos relativizando las dinámicas de clases y logrando incluso que las desigualdades de excedente devengan legítimas” (Pérez Sáinz 2014, 18); ante el proceso de individualización, cuyas fuentes son el “resultado de la capacidad homogeneizadora que caracteriza el desarrollo de la ciudadanía en una sociedad capitalista. La homogenización es imprescindible porque se tiene que procesar diferencias de distintos tipos (de sexo, de fenotipo, de cultura, de lugar, etc.)” (18). Para Pérez Sáinz (2014), “la construcción social de esas diferencias en pares de categorías opuestas (de género, raciales, étnicas, territoriales, etc.) es el resultado de la homogenización” (18). A partir de lo expuesto, la perspectiva propuesta por Pérez Sainz (2016) para estudiar la desigualdad se basa en dos premisas:

[...] la primera es que hay que rescatar el tema del poder para entender las desigualdades como procesos de (des) empoderamiento. También debe desplazarse la mirada de la esfera de la redistribución a la de la distribución. Esto supone centrarse en los mercados básicos (de trabajo, de capitales, de tierra y de conocimiento) y enfatizar sus asimetrías. Como corolario de lo anterior, hay que abordar esas asimetrías como condiciones que hacen posible la generación, la circulación y la apropiación del excedente económico. En estos términos hay que entender la gestación de estas desigualdades que devienen asimetrías de excedente. Además, hay que tener una comprensión plural de los sujetos, porque en la pugna por el excedente no se puede soslayar a las clases sociales en tanto sujetos sociales. Por último, hay que incorporar la problemática de las diferencias y explicar cuándo estas se convierten en desigualdades (Pérez Sáinz 2016, 13-14).

Con la propuesta analítica de Pérez Sainz (2016), específicamente a partir de los pares categoriales se conectará con el enfoque de interseccionalidad que de acuerdo con Kimberlé

Williams Crenshaw [(1989); (1991)]y el feminismo negro [(Santibañez 2018); (Hill Collins y Bilge 2016)] permite explicar las “múltiples dimensiones de opresión” [(Santibañez 2018, 53)] que recibimos todas y todos como sujetos, en este caso específico las mujeres que se autodeterminan como afrodescendientes o negras. Crenshaw (1991, 89) señala que usó “el concepto de interseccionalidad para señalar las distintas formas en las que la raza y el género interactúan, y cómo generan las múltiples dimensiones que conforman las experiencias de las mujeres Negras en el ámbito laboral” (Crenshaw 1991, 139)”. Manifiesta que su objetivo fue:

[...] ilustrar cómo muchas de las experiencias a las que se enfrentan las mujeres Negras no están delimitadas por los márgenes tradicionales de la discriminación racial o de género, tal y cómo se comprenden actualmente, y que la intersección del racismo y del sexismo en las vidas de las mujeres Negras afectan sus vidas de maneras que no se pueden entender del todo mirando por separado las dimensiones de raza o género. Me baso en estos argumentos y exploro las diversas formas en las que la raza y el género se cruzan y dan lugar a aspectos estructurales y políticos propios de la violencia contra las mujeres de color (Crenshaw 1991, 89).

Por su parte, Hill Collins y Bilge (2016) proponen que la interseccionalidad, como descripción general, “es una forma de entender y analizar la complejidad del mundo, de las personas y de las experiencias humanas”, señalan que raramente un solo factor determina “los sucesos y las circunstancias de la vida social y política y la persona” (13), generalmente existe una configuración de “[...] muchos factores y de formas diversas que se influyen mutuamente” (13). Además, indican que:

[...] desigualdad social, la vida de las personas y la organización del poder en una determinada sociedad se entienden mejor como algo determinado, no por un único eje de la división social, sea este la raza, el género o la clase, sino por muchos ejes que actúan de manera conjunta y se influyen entre sí. La interseccionalidad como herramienta analítica ofrece a las personas un mejor acceso a la complejidad del mundo y de sí mismas (Hill Collins y Bilge 2016, 14).

Con lo expuesto se estudiará la deserción estudiantil universitaria como “proceso de abandono, voluntario o forzoso, de la carrera en la que se matricula un estudiante, por la influencia positiva o negativa de circunstancias internas o externas a él o ella”, adoptando solo uno (primero) de los abordajes propuestos por el IESALC (2006) , esto implica que respecto al segundo abordaje, que se centra en la “cantidad de estudiantes que abandonan el sistema de educación superior entre uno y otro período académico (semestre o año)”, la investigación tomará como referencias estadísticas y se seguirá la recomendación que Esteves

y Santos (2013, 83) hicieran sobre “descomponer este indicador ya sea como razones “domésticas/familiares”, razones de “violencia, acoso o discriminación”, razones “económicas”, razones “académicas”, entre otras.

La variable analítica de autodeterminación será trabajada a partir de la noción teórica del derecho a la libre determinación que el Ecuador como suscriptor de los convenios y tratados internacionales en materia de eliminación de la discriminación racial adoptó y plasmo en la Constitución de 2008. Es decir, garantizar el derecho que tienen las personas para escoger libre y voluntariamente si pertenecen o no a un determinado pueblo o nacionalidad, lo mencionado guarda concordancia con la Recomendación General Nro. 21 del Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial:

El derecho a la libre determinación de los pueblos tiene un aspecto interno, es decir, el derecho de todos los pueblos a llevar adelante su desarrollo económico, social y cultural sin injerencias del exterior. A este respecto, existe un vínculo con el derecho de todo ciudadano a participar en la dirección de los asuntos públicos en todos los niveles, tal como se estipula en el apartado c) del artículo 5 de la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial. Por consiguiente, los gobiernos deben representar a toda la población sin distinción alguna por motivos de raza, color, ascendencia o nacionalidad u origen étnico. El aspecto externo de la libre determinación significa que todos los pueblos tienen derecho a determinar libremente su condición política y el lugar que deben ocupar en la comunidad internacional sobre la base del principio de igualdad de derechos y tomando como ejemplo la liberación de los pueblos del colonialismo y la prohibición de someter a los pueblos a toda sujeción, dominio y explotación del extranjero (ONU 1996, párr. 4).

Respecto a la variable proyectos de vida (PdV) se adoptará la definición del MINEDUC (2018):

Proyectos de Vida (PdV): son aquellos planes o proyecciones que una persona construye en torno a lo que quiere hacer con su vida en el presente y con miras al futuro, con el fin de alcanzar sus metas personales, profesionales y sociales, a corto, mediano y largo plazo. La construcción de los Proyectos de Vida está supeditada al reconocimiento de las propias competencias e intereses de cada persona, razón por la que se reconoce la existencia de varios Proyectos de Vida en consideración de que van rediseñándose conforme el desarrollo y cambio de expectativas de vida (MINEDUC 2018, 12).

Con estas herramientas conceptuales y teóricas se plantea estudiar el fenómeno de la deserción estudiantil universitaria en las mujeres autodeterminadas como afrodescendientes o negras que se encuentran en el rango etario entre los 20 a 25 años.

Metodología

Descripción del enfoque metodológico

El proyecto de investigación tiene un enfoque cualitativo, el mismo que Hernández, Fernández y Baptista (2014), precisan que conlleva a un diseño de investigación flexible de los fenómenos de estudio y la recopilación de datos de forma más profunda, porque permite “ [...] comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde una perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto [también] profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados [...] ” (364). La investigación precisa el estudio de caso con la aplicación de este enfoque epistemológico que estudia al sujeto como actor social, el mismo que a través de la comunicación oral ubican al sujeto de la investigación en el eje central que nos ayuda a profundizar las percepciones con los fenómenos, porque los seres humanos son seres biopsicosociales conectados a las realidades sociales del entorno. La investigación también precisa incorporar el enfoque descriptivo mediante la investigación no experimental para analizar, describir y evaluar la deserción universitaria de las mujeres negras en la frontera norte de la provincia de Esmeraldas y los factores que inciden en este enfoque.

Descripción del diseño metodológico

La presente investigación cualitativa propone un marco 3 aristas lo particular, lo local, y lo oportuno, entendido este último la propuesta de estudiar el proceso de la deserción universitaria en su contexto temporal, y describirlo, explicarlo a partir del mismo. Se propone un estudio de selección gradual, mediante el muestreo de casos típicos, mediante la aplicación de entrevistas semiestructuradas centrada en el problema; es así como el estudio de caso se incorpora como una herramienta que mide y registra las formas conductuales de las personas, su entorno, los factores con el fenómeno estudiado. Prats, puntualiza que el estudio de caso, como una metodología de análisis y observación de situaciones específicas con mucha profundidad, como, por ejemplo, biografías de personajes, historia de instituciones, etcétera. Lo cual permitía un punto de inicio para aventurarse a dar generalizaciones (Prats 2005).

Técnicas de recolección de datos

De acuerdo con el diseño metodológico propuesto anteriormente, para el proceso investigativo se emplearán las técnicas de investigación:

- a) Revisión documental bibliográfica para identificar investigaciones anteriores, sus autores, sus ponencias y discusiones para documentarlas como punto de partida desde la

elaboración de un modelo de base teórica que permita establecer semejanzas y diferencias entre los factores que han caracterizado a la deserción universitaria y estudiar enfoque y factores no explorados.

b) Entrevistas biográficas semiestructuradas centradas en el problema a mujeres auto determinadas como afroecuatorianas o negras de los cantones Eloy Alfaro y San Lorenzo de los entornos urbanos y rurales, que desertaron del SES –entre 20 y 25 años.

c)

- **Población:**

La población objeto de estudio de esta investigación son mujeres afroecuatorianas y negras de 20 a 25 años, que abandonaron sus estudios universitarios, que nacieron en los cantones San Lorenzo y Eloy Alfaro, de la provincia de Esmeraldas, egresadas de colegios fiscales, fisco misionales y particulares y que comenzaron sus carreras en la propia provincia de Esmeraldas o en las ciudades más cercanas como Portoviejo, Ibarra, Guayaquil, Quito o Santo Domingo.

- **Criterios de inclusión:**

Mujeres que consientan en participar en el estudio.

Mujeres del área rural o urbana de los cantones San Lorenzo y Eloy Alfaro

Mujeres de entre 20 a 25 años, la provincia de Esmeraldas objeto de estudio, independientemente de la carrera o tipo de universidad a la que postuló.

- **Variables:**

Dependiente: Deserción educativa.

Independiente: Factores internos y externos que generan la deserción universitaria de las mujeres consideradas como afroecuatorianas, mujeres auto determinadas como afroecuatorianas.

Capítulo 1. Debate académico sobre la deserción universitaria en América Latina y Ecuador

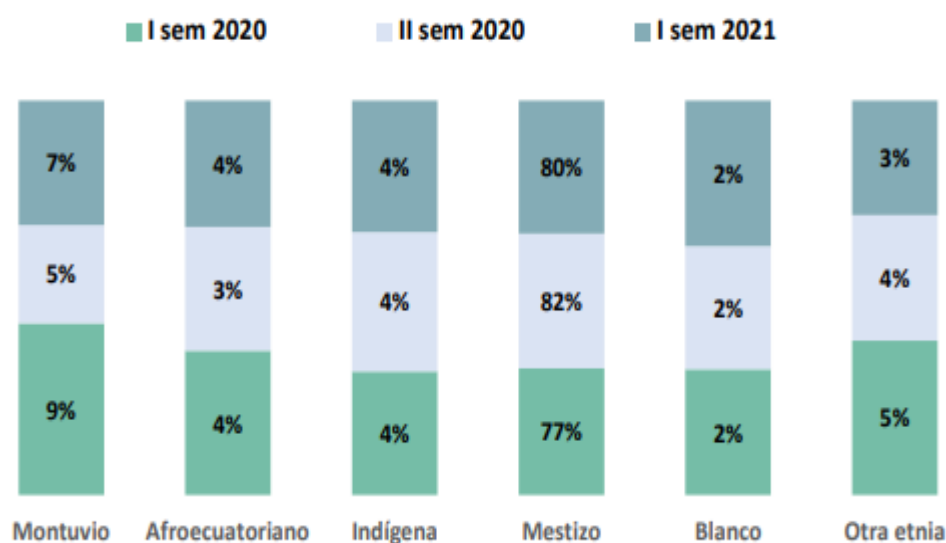
1.1. Educación superior y género

En América Latina, los estudios de educación superior realmente comenzaron a emerger como un campo de estudio interdisciplinario organizado a finales de los años sesenta y principios de los setenta. El crecimiento de la educación superior como campo de estudio ha sido evidenciado por el surgimiento de centros de investigación dedicados al estudio de esta área, por el fenómeno creciente de nombramientos de profesores en todo el mundo, así como por el aumento de la cantidad de revistas especializadas en educación superior. De forma dominante los estudios se han caracterizado por una bifurcación: basados en políticas públicas educativas, y basados en investigación sobre aprendizaje, enseñanza y modelos pedagógicos (Gómez Cama, Manuel Larrán y Andrades Peña 2016). Solo de forma reciente han proliferado estudios sobre educación superior desde una perspectiva sociológica, particularmente desde un enfoque de desigualdades y de género, como pretende abordar esta investigación.

En lo que respecta a la democratización del campo universitario y académico, la participación de la mujer en la educación superior ha pasado por varias etapas a lo largo de la historia. Las mujeres permanecieron fuera de estas instituciones durante muchos siglos, y para el siglo XIX pocas pudieron ingresar a estas instituciones, primero como estudiantes y luego, durante el siglo XX, como docentes e investigadoras (Arias, Bastidas y Salazar 2018, 19, 9-13). Las universidades no comenzaron a aceptar ampliamente a las mujeres hasta la década de 1950, pero la igualdad en las poblaciones estudiantiles no se logró hasta finales del siglo XX (Espíndola y León 2002). Sin embargo, ya durante el transcurso del siglo XXI, la participación igualitaria de hombres y mujeres en este campo aún no ha sido conseguida por completo (Buquet Corleto 2016).

En Ecuador, se han creado acciones para una política pública que frecuentemente involucra a personas de diversas nacionalidades y grupos de personas. I) se reconoce que los afroecuatorianos constituyen el 4% del total, II) los nativos americanos constituyen el 4% y III) los montubios constituyen el 7% del total. La población identificada como mestiza tiene la mayor tasa de participación (79%); del mismo modo, la población identificada como blanca tiene las tasas de participación más bajas (2%) y más altas (4%) (Sistema Ecuatoriano de Acceso a la Educación Superior 2021).

Gráfico 1.1. Aspirantes que han aceptado un cupo por etnia



Fuente: Sistema Ecuatoriano de Acceso a la Educación Superior (2021).

Como se señaló Ordorika (2015), la UNESCO proporcionó datos sobre el Índice de Paridad de Género (IPG) en la matrícula de educación terciaria a nivel mundial, que aumentó de 0,74 a favor de los hombres en 1970, a 1.08 en 2019 lo que está dentro del umbral de paridad, y favorece a las mujeres. En 1970, solo los países de Europa central y oriental tenían más mujeres que hombres en la educación superior. En 2009, en cuatro regiones (América del Norte y Europa Occidental, Europa Central y Oriental, América Latina y el Caribe y Asia Central), el IPG favoreció a las mujeres. La mayoría de los países de Asia, los países árabes y el África subsahariana permanecieron por debajo de la paridad en 2009 (Ordorika 2015).

La integración de la mujer en las universidades y el aumento paulatino de su asistencia a lo largo de los últimos siglos y especialmente en las últimas décadas es sin duda un gran paso para los derechos de la mujer y el desarrollo de la sociedad. Sin embargo, la participación de las mujeres en las universidades está marcada por condiciones de desigualdad que dificultan su acceso, estabilidad, permanencia, terminación y movilidad. Estas condiciones de desventaja son el resultado de un sistema de organización social que subyuga a las mujeres en relación con los hombres y crea diferencias arbitrarias que resultan en la ejecución de roles sociales diferenciados y jerarquizados que se reproducen en todos los ámbitos de acción. Esta discriminación de género a su vez se interseca con otros diferenciadores, como la clase, la etnia, la nacionalidad, la edad, que termina por profundizar las desigualdades.

1.2. Educación superior y etnia

Derivadas de la herencia colonial, las desigualdades que afectaron a los pueblos indígenas y afrodescendientes siguen profundamente arraigadas en las sociedades latinoamericanas contemporáneas. Más allá de cambios que no son insignificantes, su continuidad puede verse en algunas leyes y políticas públicas estatales, u acciones de actores sociales y grupos de poder, así como en las prácticas e intervenciones de instituciones estatales. Estas desigualdades suelen pasar desapercibidas para un sector importante de la ciudadanía; son parte del "sentido común" establecido en el imaginario social dominante (Barreira y al. 2013).

Esta herencia colonial se expresa y reproduce de diversas formas, no necesariamente racista y clasista de modo explícito. En todos los niveles de los sistemas educativos, se producen mecanismos de exclusión y de racialización, no solo a través de la exclusión explícita de estudiantes y docentes de estos pueblos y nacionalidades. También la cosmovisión, historia, lenguaje, conocimiento, métodos de generación de conocimiento y de aprendizaje dominantes están inscritos en una matriz neocolonial occidental (D. A. Mato 2016).

En las últimas dos décadas, la mayoría de las sociedades latinoamericanas han logrado mejorar la calidad de sus democracias al reducir desigualdades que afectan particularmente a los pueblos indígenas y afrodescendientes. Aunque todavía insuficientes, estas reformas son importantes y su fortalecimiento e intensificación debe preocupar no sólo a estos pueblos, sino también a todos los sectores de las sociedades nacionales concernidos. Más allá de la legitimidad efectiva de las consideraciones morales y de las respectivas constituciones nacionales, estas sociedades se beneficiarían de la plena incorporación de sectores históricamente excluidos, de una pluralidad de saberes y otros recursos inherentes a la diversidad cultural. La educación superior en la región ha jugado un papel solapado en estos procesos (D. Mato 2012).

La importancia de las instituciones y programas de educación superior para y con indígenas y afrodescendientes en América Latina ha crecido sostenidamente desde la última década del siglo XX. Ha sido especialmente destacable tras la importante serie de reformas constitucionales que se han producido en la región desde entonces. De hecho, muchas de ellas han incluido el reconocimiento de ciertos derechos educativos y culturales para los pueblos indígenas y, en algunos casos, para las poblaciones afrodescendientes, con políticas basadas en acciones afirmativas (D. Mato 2018).

Desde la década de 1990, muchos países latinoamericanos han adquirido una valiosa experiencia en el establecimiento de universidades y otros tipos de instituciones de educación superior y programas especiales para y con miembros de pueblos y organizaciones indígenas y de origen africano. Algunas son creadas y gestionadas directamente por los intelectuales y organizaciones de este pueblo; otras universidades e instituciones de educación superior "tradicionales" han sido gestionadas por agencias gubernamentales e intergubernamentales, o por grupos de profesores universitarios de instituciones "tradicionales" y otros profesionales. También existen algunas experiencias exitosas que han surgido y se mantienen a través de acuerdos de colaboración entre los diferentes tipos de actores descritos anteriormente (D. Mato 2012).

1.3. Deserción estudiantil universitaria en América Latina.

La educación superior se considera como un derecho individual y colectivo, que genera conocimientos necesarios para enfrentar a las diferentes demandas sociales que se presentan, de este modo se contribuye al desarrollo personal y desarrollo de la nación, ante esto Puente de la Vega, Ganga y Huamán, (2020) precisan que:

La universidad justifica su existencia solamente en la medida que aporte a las necesidades del mercado, del sector productivo, del desarrollo económico y científico, de la modernidad de las sociedades, de la innovación tecnológica, etc. Esta convicción pragmática de la universidad está asociada a la concepción de que el mundo sigue una dirección de crecimiento y desarrollo ilimitado, a la cual, la educación, la cultura y la ciencia deben servir de manera eficaz, sin detenerse demasiado en las repercusiones de orden social o ambiental que se encuentran en la base de la sostenibilidad del desarrollo (Puente de la Vega, Ganga y Huamán 2020, 2).

En esta misma línea, Hernández et al. (2015) sostienen que “las universidades son de suma importancia en los procesos de transformación de los países. Es en ellas donde se modelan las personas altamente capacitadas que las nuevas circunstancias demandan” (2015, 205).

La educación superior constituye un gran avance en el desarrollo económico, tecnológico, educativo y de salud en los diferentes países, pues contribuye a la formación de profesionales capacitados para que realicen las actividades necesarias en el progreso nacional, por lo tanto, dedicarle una atención plena a este ámbito es relevante porque incide en el desarrollo profesional y personal de los seres humanos.

El acceso, permanencia y egreso de la educación dentro del continente latinoamericano se ha visto influenciado por políticas y normativas propias de cada país en la región. Estas políticas posibilitan, o por el contrario dificultan que las personas ingresen a estas instituciones, se

formen académicamente y se gradúen para insertarse en la vida social y laboral. Así lo manifiesta la ONU (2020):

Los formuladores de políticas y las instituciones educativas deben garantizar que todos los estudiantes tengan oportunidades iguales y equitativas para obtener una educación. El uso generalizado del término acceso en la educación, junto con términos relacionados como equidad e inclusión, refleja una mayor atención global a las necesidades de las poblaciones que históricamente han sido desatendidas por las escuelas, que no han aprovechado al máximo su educación, cuyas necesidades de educación han sido pasadas por alto, y/o que de una u otra manera han "caído en el olvido (ONU 2020, 15).

El acceso universal a la educación superior es un derecho de todas las personas indistintamente de condiciones como raza, etnia, nivel socioeconómico y conocimientos que presenten. Sin embargo, en el continente latinoamericano se suscitan varios factores por los que las y los alumnos de educación universitaria deciden abandonar su formación, ya sean factores personales o sociales.

La deserción es un fenómeno complejo que tiene muchos efectos negativos, tanto para el estudiante como para la universidad y, por extensión, para la región y la sociedad. Los estudios muestran que los niveles diferenciados de deserción afectan el modelo educativo, el costo financiero y el tipo de programa, el estatus biográfico y el entorno social del estudiante, así como el valor de la educación y los diplomas. Las universidades como institución responden a este fenómeno; sin embargo, el fenómeno va más allá de la institución y se ha convertido en un problema del sistema educativo que requiere políticas claras para mantener estrategias sistemáticas de lucha contra la deserción (Patiño Garzón y Cardona Pérez 2012).

Patiño Garzón y Cardona Pérez (2012) mencionan que, sin duda es cierto en el estudio de este fenómeno que los países que tienen un acceso más selectivo a la educación superior tienen tasas de deserción escolar más bajas que los países donde los sistemas son más abiertos. Esto se debe a uno de los principales problemas que enfrentan las instituciones de educación superior (IES): los exámenes de ingreso. Mientras que algunas instituciones de educación superior se preocupan por la calidad de los estudiantes, otras se enfocan más en la cantidad.

Ramírez, Díaz y Salcedo (2017) mencionan que los estudios sobre la problemática de la deserción de los estudiantes de las carreras universitarias, es decir, aquellos que no han acabado la titulación, cada vez son mayores en Latinoamérica. Aunque las razones varíen, es un fenómeno muy complejo que requiere específicas investigaciones que consideren distintas dimensiones, como las políticas estatales, la orientación normativa de estas (promoción o no

de la igualdad), los grupos que acceden a la universidad, indicadores socioeconómicos de la población, entre otros. En este marco, se encuentran distintas investigaciones que aborden la problemática. El trabajo de Rodríguez (2019) realiza una investigación acerca de la deserción universitaria en Colombia bajo un enfoque bibliográfico documental. Presenta hallazgos de importancia sobre los factores por los que se presenta esta problemática social como el nivel socioeconómico bajo que no permiten continuar con estudios superiores ya que no cuentan con las herramientas necesarias para su desarrollo y formación.

Así mismo, Sifuentes (2018), realiza una investigación acerca de los modelos predictivos de la deserción estudiantil en una universidad privada de Perú, con una población de 14 467 estudiantes universitarios, bajo un enfoque cuasi experimental. Encuentra que uno de los principales factores por lo que los estudiantes abandonan la educación superior es por la dificultad de las materias en la carrera, además del poco acompañamiento en los primeros semestres por parte de los tutores. En esta misma línea, Matheu et al. (2018), desarrollan un estudio sobre los modelos predictivos de la deserción estudiantil del primer año en la universidad Bernardo O'Higgins en Chile con una población de 2.741 estudiantes correspondientes a los años 2014 y 2015. Este estudio visibiliza los siguientes resultados: uno de los factores implicados dentro de la deserción universitaria es la necesidad de insertarse en el ámbito laboral, en detrimento de los estudios universitarios, debido a que algunos estudiantes deben trabajar para pagar sus estudios. Otro factor de importancia es la edad: aquellos que presentan una edad mayor a la normal para estudios superiores son aquellos que más desertan. Otro factor implicado está relacionado con el género: el ser madres solteras que tienen que asumir el cuidado de sus hijos e hijas y finalmente, el factor económico que limita la realización de varias actividades estudiantiles. En Colombia como menciona Benítez, Espinosa y Perea (2019), la deserción representa una problemática muy amplia en el sistema de educación superior debido a los altos índices de ausentismo universitario, según estudios realizados en diferentes universidades.

De igual forma, dentro de la investigación realizada por Miño (2021) señala que la deserción universitaria es uno de los principales problemas que presenta la sociedad actual en el aspecto educativo. La autora resalta que la deserción se puede generar por diferentes factores, entre los que se pueden destacar la falta de motivación, las pocas expectativas con respecto a la carrera de estudio, la falta de recursos, la discriminación existente, entre otros. Todos estos factores influyen en que los estudiantes decidan abandonar sus estudios universitarios.

A nivel nacional, en Ecuador, se puede mencionar el estudio realizado por Sandoval et al. (2020), donde se aborda de forma profunda la deserción de estudiantes mujeres de una universidad ecuatoriana. En este estudio se menciona que la deserción por problemas personales es el mayor problema para las mujeres estudiantes, siendo los problemas de carácter económico y familiar los de mayor incidencia. Por otra parte, Bucheli (2015) aborda directamente a la equidad de género dentro de la educación superior en Ecuador. Menciona que el ingreso femenino a la universidad se ha duplicado con respecto al ingreso masculino. De forma textual, el autor menciona que “las mujeres pasaron de una posición de desventaja en 1970 a una posición de mayoría en el 2009 en 3 regiones: Asia Oriental y el Pacífico, América Latina y el Caribe y Europa Occidental” (Bucheli Ponce 2015, 19). También se hace mención que en 6 de 20 países de América Latina los ingresos universitarios son mayores para las mujeres que para los hombres, no obstante, se observa también que la mayoría de los hombres abandona el sistema educativo, a diferencia de las mujeres. Este abandono se puede producir como consecuencia directa de la presión existente para que los hombres generen un ingreso económico inmediato para la manutención de su familia, lo cual evidencia también la diferenciación social de roles según el género.

Dentro de la investigación anterior se menciona también al índice de paridad de género (IPG), mismo que se define como la relación entre el número de estudiantes de cierto género con respecto a los estudiantes del otro. Para el año 1970, este índice pasó de 0,74 (favorable para los hombres) a 1,08 en 2009 (ligeramente favorable para las mujeres). El mayor cambio se produjo en América Latina y el Caribe y fue de 0,62 a 1,21 en las últimas 4 décadas. Con relación al país, se presenta un índice de paridad de género de 1,15, mismo que es superior a otros países como Colombia, Chile o Perú; no obstante, este índice es menor al de países como Paraguay, Venezuela, Argentina, entre otros. Se considera un rango de paridad de género a los valores comprendidos entre 0,97 a 1,03. Los valores extremos corresponden a Bolivia con 0,8 mientras que Uruguay es el más alto con 1,45 en la región de América Latina y el Caribe (Bucheli Ponce 2015). Dentro de los principales factores que justifican este cambio en los países anteriormente mencionados, con el pasar de los años se pueden mencionar los siguientes:

- Los niveles de persistencia y dedicación de las mujeres, mismos que suelen ser mayores a los de los hombres. Esta situación se hace evidente al momento de analizar los niveles de deserción por cada género, los cuales son mayores para el género masculino.

- La movilidad social, sumado al amplio potencial femenino y la presión de los organismos internacionales para la disminución de las brechas de género.
- La riqueza nacional. Este factor se asocia directamente al sector educación. A mayor riqueza, mayor número de mujeres universitarias (Bucheli Ponce 2015).

Por otro lado, de acuerdo con cifras emitidas por la UNESCO, las mujeres han alcanzado paridad con los hombres en conseguir el título de Bachelor (título de tercer nivel), presentando también una ligera ventaja para los títulos de maestría (56% para mujeres contra 44% para hombres). De forma textual, Bucheli (2015) comenta lo siguiente:

Es interesante notar que Latinoamérica es la única región en la que la participación de las mujeres es mayor en el Doctorado que en los programas de Maestría. Sin embargo, el mayor acceso de la mujer a la Universidad no siempre se traduce en un mayor acceso a las oportunidades laborales, incluyendo el campo de la investigación, donde se mantiene la supremacía de los hombres (Bucheli Ponce 2015, 21).

Asimismo, se aprecian diferencias importantes de género según los distintos campos de estudio. Se puede observar que la mayoría de las mujeres estudian carreras relacionadas con las ciencias administrativas, ciencias económicas y financieras, situación que contrasta con las carreras de carácter técnico, en donde predomina el género masculino, a pesar de los avances que ha logrado la inclusión de las mujeres en estas carreras. Con respecto a la región, Latinoamérica y el Caribe presentan un 70% de mujeres graduadas en Ciencias Sociales. Dentro de ese punto, es importante mencionar al proceso de feminización de la docencia, esto debido a que las mujeres han podido incorporarse de forma masiva, no obstante, en muchas ocasiones estas presentan condiciones laborales inferiores a las de sus compañeros varones.

Con respecto a lo mencionado en el apartado anterior, son diversos los estudios que mencionan que las mujeres han sufrido aspectos como salarios bajos, presencia de la docencia únicamente en la educación primaria y diferencias considerables entre profesoras y profesores con respecto a la importancia profesional, prestigio social, materias impartidas, ocupación de los puestos de mayor responsabilidad, ascensos, entre otros (Stromquist 2007).

Hasta el momento se puede evidenciar que en el contexto latinoamericano el factor socioeconómico y el bajo nivel educativo o de formación son variables que inciden en la deserción universitaria, expresado en la dificultad que encuentran los estudiantes en los contenidos de las materias y la falta de acompañamiento de los docentes para mejorar los

conocimientos de los estudiantes. Esto provoca una reacción de rechazo por parte de los universitarios hacia la carrera y terminan por abandonarla.

Es importante mencionar también que la educación es el campo de mayor popularidad para las mujeres. Esta situación se corrobora debido a que dentro de 77 de 84 países para los que se tiene información, las mujeres se gradúan más que los hombres. En contraste en el área de Ingeniería, manufactura y construcción los hombres son mayoría en los 84 países que reportan datos. Aún en países como EEUU, Alemania, Japón, Suiza en los que las mujeres han alcanzado una equidad o constituyen una mayoría de graduadas, solo representan menos del 20% de los graduados en Ingeniería, tecnologías y otras carreras afines.

Se aprecia entonces una disminución de las mujeres graduadas en educación terciaria de acuerdo con el nivel del programa, esto debido que, al pasar del nivel de maestría a un nivel de doctorado, el porcentaje de graduadas disminuye del 58% al 42%. Esta disminución contrasta con la caída del 30% que se produce en carreras de investigación, donde los hombres representan el 70% de graduados. Una explicación posible para los porcentajes indicados anteriormente sería la posición femenina que señala que la mujer debe servir al hogar, teniendo un menor salario con respecto a los hombres con su mismo nivel educativo.

Por otro lado, existen diferentes estudios que se enfocan en conocer directamente las principales causas que provocan la deserción en mujeres. Gallegos et al (2018) hacen referencia a que la deserción en mujeres es menor a la de los hombres. Dentro de los principales factores que se aprecian para la deserción estudiantil en las mujeres se identifica principalmente el embarazo temprano que, a decir de Manosalva et al, es el principal factor por el que las mujeres dejan sus estudios universitarios, tomando también en consideración a la situación económica por la que pasa la mujer durante dicho proceso (Manosalva Reyes 2019).

De este modo, se comprende que los principales factores que inciden en la deserción de la educación superior en América Latina son: el factor socioeconómico pues generalmente un bajo nivel de economía impide continuar con los estudios superiores; la condición de trabajo y estudio no permite obtener el tiempo necesario para realizar estas dos actividades, el ser madre soltera dificulta que las mujeres puedan estudiar ya que deben estar pendientes de sus hijos y no tienen el tiempo suficiente para formarse profesionalmente.

1.4. Acceso y permanencia de mujeres en el sistema de educación superior en Ecuador

A lo largo de los años la dimensión de la igualdad de género ha sido reconocida como una prioridad dentro de la universidad y ha cobrado importancia al impulsar la transformación de la estructura del sistema educativo universitario, innovando en las estructuras institucionales para su desarrollo, tanto a nivel interno como externo de la universidad. En sí, la inserción de la mujer dentro de los procesos educativos universitarios se remonta a los años 1850, en donde se comienza a generar dicha corriente en los países de América del Sur. Se puede mencionar el caso de México, siendo el primer país en donde se registraron profesionales parteras, dentistas y médicas a partir del año 1889. El primer caso de inserción universitaria en Ecuador fue Matilde Hidalgo de Procel, siendo la primera médico en el país y la primera mujer en ejercer el voto (Falcón, Mantilla Galarza y Zamora Sánchez 2017).

Con relación al acceso universitario que tienen las mujeres, diversas fuentes señalan que el acceso, en general, a la educación universitaria se amplió de forma considerable, principalmente en sectores de la sociedad menos favorecidos (Mayorga 2018). En Ecuador, para el año 2006 se presentó un total de 180.305 hombres y 213.703 mujeres asistentes a la universidad. Dichos valores aumentaron a 241.214 para los hombres y 289.636 para las mujeres en el año 2011 (Bucheli Ponce 2015). En la actualidad, las disparidades que plagaron la industria en décadas anteriores han sido esencialmente eliminadas; sin embargo, las mujeres continúan teniendo más dificultades para ingresar a la fuerza laboral y obtener un salario justo con las protecciones y los derechos de la ley (García 2019).

Para fortalecer una sociedad plena de igualdad y justicia, es necesario analizar y trabajar la condición de la mujer en todos los campos y en especial en la educación superior, considerando su papel fundamental en el desarrollo personal, político y social. En términos generales, cada vez más mujeres en América Latina, especialmente en Ecuador, acceden a la educación superior e incluso se están convirtiendo en mayoría. Sin embargo, el acceso y permanencia de estas mujeres en el sistema universitario aún es inadecuado (Herrera Siles 2012).

La igualdad de oportunidades para las mujeres ha sido utilizada como un concepto general tanto por organizaciones internacionales como por responsables políticos y expertos en temas de mujeres. El significado más general es que las mujeres y los hombres deben tener las mismas oportunidades en términos de derechos formales y los mismos beneficios en términos de educación, trabajo remunerado, estatus social y riqueza económica. Sin embargo, el

concepto es ambiguo y se presta a diferentes interpretaciones que, por otro lado, tienen otras consecuencias para la definición de políticas en esta materia.

En este sentido, en la tabla mostrada a continuación (Tabla 1.2.) se puede observar el registro de matrícula de Universidades y Escuelas Politécnicas por sexo durante los años 2015, 2016, 2017 y 2018 en Ecuador.

Tabla 1.2. Registro de matrícula de Universidades y Escuelas Politécnicas por sexo

Sexo	2015	2016	2017	2018
Total General	563 030	561 903	590 727	632 541
Hombre	261 441	264 313	279 686	295 623
Mujer	301 589	297 590	311 041	336 918

Fuente: Secretaría de Educación, Superior Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT 2019, 6); Sistema Integral de Información de Educación Superior (SIIES).

A través de la tabla presentada se puede observar que, entre el 2015 al año 2018 existe mayor presencia de las mujeres en las Universidades, esto se debe a que últimamente se han determinado aspectos relevantes los cuales permitan una correcta articulación de las entidades públicas en las oportunidades de respetar las políticas para alcanzar equidad, es así como en el año 2018 existe una presencia significativa, la cual en base a este informe se mantiene en ascenso.

El enfoque de la igualdad de género en la educación superior responde esencialmente a la necesidad de alinear los conocimientos con la realidad, el aprendizaje y la capacidad de los profesionales para garantizar la igualdad de género en su desempeño laboral.

1.5. Deserción estudiantil universitaria en el Ecuador

La educación superior ecuatoriana se ha centrado completamente en el desarrollo personal que contribuya directamente al progreso del país, por lo cual ha adoptado todos los cambios necesarios para mantenerse a la par respecto a todas las actualizaciones que se susciten en el contexto. Así lo mencionan Ruiz, Torres y García (2018) “el Sistema de Educación Superior en el Ecuador se encuentra en una etapa de cambios para la mejora de los indicadores de calidad en las instituciones de educación superior y por consiguiente a su consolidación” (2).

Bazantes, Ruiz y Álvarez (2017) mencionan que la falta de apoyo económico y el actual sistema educativo han provocado la deserción de algunos bachilleres de varias universidades

del país. Las investigaciones han demostrado que muchos estudiantes que continúan asistiendo a clases no muestran interés en avanzar en sus carreras y solo se dedican a cumplir obligaciones sociales, en muchos casos con sus familias, más que consigo mismos y con sus proyectos de vida. Los niveles persistentemente bajos de educación, las altas tasas de retención y deserción, la baja calidad de la educación, la infraestructura educativa y los materiales didácticos deficientes se encuentran entre los factores que tienen el mayor impacto en las tasas de deserción en Ecuador.

En esta investigación concluyen que los elementos de mayor incidencia en el tema de la deserción en el Ecuador son la persistencia del bajo nivel académico al ingresar en el tercer nivel, mala calidad de la educación y deficiente infraestructura educativa y de material didáctico.

Por su parte, Montenegro López y Taco Casamen (2012), identificaron durante 5 años lectivos, comprendidos entre 2004-2009, que la tasa de deserción y repitencia estudiantil en las facultades de Arquitectura y Administración de la Universidad Central del Ecuador, se presenta con un alto porcentaje en los primeros años (75%), observándose también una pobre motivación de los estudiantes por la carrera seleccionada; y constataron insuficiencias en los conocimientos que los estudiantes tenían y que venían arrastrando de años anteriores.

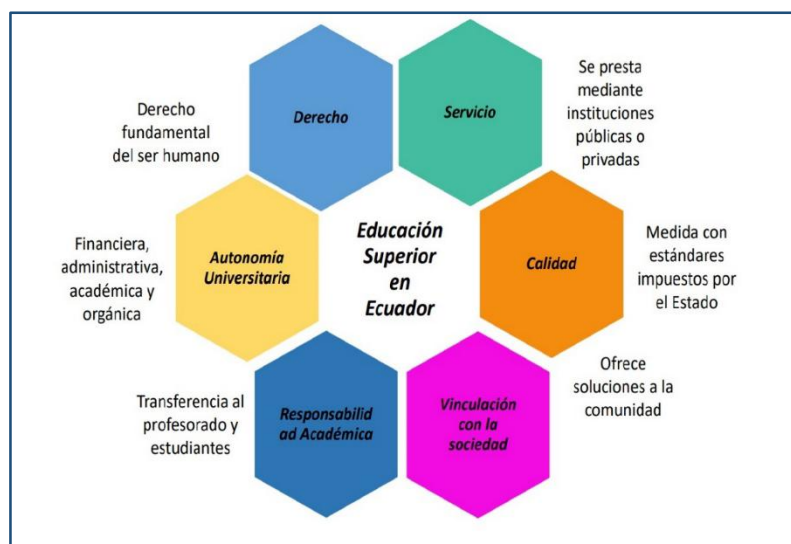
Barrero (2015) menciona que la deserción de los estudiantes tiene un impacto negativo en el desarrollo del país en los campos de la ciencia y la sociedad. Por lo tanto, conforme a lo señalado por el autor se deben incluir aspectos relacionados con lo establecido por la UNESCO adoptando un enfoque de educación inclusiva para lograr los objetivos de la retención en la educación superior. En este sentido, la misión de la educación superior es ayudar a los estudiantes a mantenerse a la vanguardia en sus estudios, no a la par del gran grupo de personas que han perdido sus oportunidades de aprendizaje.

En el Ecuador la educación se constituye como un derecho, por lo tanto, el Estado garantiza que todas las personas tengan acceso a educarse. En el caso de la educación superior se contempla que al menos la mayor parte de la población mantenga un acceso libre, ya que a pesar de tener universidades públicas se realizan inversiones en la formación profesional; en lo que respecta a la calidad educativa el país trata de mantenerse al día sobre los avances y transformaciones que se presentan para ofrecer una formación académica de excelencia, así lo mencionan Reyes, Narváez y Pozo (2020):

En Ecuador, la educación superior presenta cambios imprescindibles en la última década, y en reformas a su ley se puede ver que la situación implica múltiples cambios, por lo que para cumplir los retos de la educación es necesario tomar en cuenta las expectativas de las universidades del mundo y los consumidores de este servicio. Cuando se relaciona a la educación con universidades públicas, se manifiesta que presenta un mal servicio, sin embargo; no se considera a la educación superior de universidades públicas dentro de su contexto general ya que un factor es la calidad, la enseñanza y otra el servicio que comprende desde el acceso hasta el sistema de titulación; por lo que las diferencias que existen entre las universidades públicas y privadas generalmente se centran en el servicio (Reyes, Narváez y Pozo 2020, 8).

Dentro del contexto ecuatoriano se considera a la educación superior como un factor importante en el desarrollo individual y del país por esta razón se han formulado políticas y normativas referentes al tema para garantizar el acceso a la población y contribuir con la formación de profesionales, es así que se ha logrado actualizar las estrategias y herramientas educativas en esta área con la finalidad de ofrecer una educación de calidad, y la deserción de muchos estudiantes se relacionan con factores individuales y colectivos lo que ocasiona un bajo nivel de progreso y provoca un deterioro en el desarrollo del país. Esta figura muestra las diferentes perspectivas acerca de la educación superior en el Ecuador.

Gráfico 1.2. Educación superior en el Ecuador



Fuente: Reyes, Narváez y Pozo (2020).

En relación a este aspecto, Arias, Bastidas y Salazar (2018) realizan un estudio acerca de la deserción universitaria y sus implicaciones académicas, económicas y sociales bajo un enfoque mixto de tipo exploratorio con una población de 664 estudiantes, a lo cual obtuvo los siguientes resultados: la deserción dentro del contexto ecuatoriano se presenta por tres causas principales, la económica se presenta en un 40% ya que los estudiantes no cuentan con los recursos suficientes para sustentar su carrera, lo cual incide de manera negativa en el desarrollo económico del país; el segundo factor es el ámbito personal que se presenta en un 34% y considera el contexto familiar y social elementos que inciden directamente en la realización de actividades cotidianas de los estudiantes; y finalmente, se presenta el ámbito académico con un 19% que se refiere a las dificultades de las materias, falta de apoyo del tutor, entre otros y que influyen en la decisión del estudiante por abandonar su carrera.

Así mismo, Bravo et al. (2020) ejecutan una investigación acerca de la reprobación y abandono de estudiantes universitarios bajo un enfoque cualitativo de tipo descriptivo de corte longitudinal en la universidad de Cuenca, con una revisión documental de la base de datos de la institución, los resultados que se obtienen son: la tasa de abandono dentro de la universidad representa un porcentaje de 25,2% que se incrementa durante los primeros semestres de las carreras y disminuye con el tiempo, una causa se denota en la dificultad de las materias impartidas y que el estudiante trabaje para mantener sus estudios y no logre organizar el tiempo para realizar ambas actividades.

Por otro lado, Sinchi y Gómez (2018) realizan una investigación acerca de acceso y deserción en las universidades en el Ecuador, bajo un enfoque histórico-lógico y de revisión bibliográfica, obteniendo los siguientes resultados: el factor de financiamiento es la principal causa de deserción estudiantil, debido a que varios alumnos no poseen la capacidad económica para solventar sus estudios, además de que muchas veces tienen que trasladarse a otras ciudades debido a la carrera o universidad escogida, por lo que no pueden mantener su formación.

Ruales (2018), en su investigación tomando como ejemplo a la carrera de Hotelería y Turismo en una universidad de Esmeraldas determino que, las principales causas de la partida de los estudiantes, como factores financieros, no tener suficiente dinero para pagar un semestre, estudiantes que abandonan o cambian de universidad que conduce a la deserción, otro factor es la frustración profesional. como falta de motivación profesional, tendencia a abandonar la universidad.

Passailaigue, Amechazurra y Galarza (2014), mencionan que la deserción es uno de los fenómenos, más persistentes en las instituciones universitarias, con diferentes factores implicados, ya sea de forma individual, colectivo y social, dichos factores pueden ser exógenos (condición socioeconómica, condición familiar, capacidades cognitivas, motivación, entre otros) como endógenos (políticas institucionales, recursos financieros, recursos humanos, métodos de enseñanzas etc.), es por ello que las universidades ecuatorianas, deberían priorizar investigaciones en este tema, para establecer estrategias que permitan mitigar esta situación.

Finalmente, Pineda et al. (2020) realizan un estudio sobre el análisis de la deserción universitaria de Ciencias Económicas, Administrativas y de Comercio de la Universidad de las Fuerzas Armadas, bajo un enfoque cuantitativo con una población de 151 estudiantes en el período de 2015-2017, obteniendo los siguientes resultados: entre los factores que determinan el abandono o deserción de los estudiantes se encuentran los factores socioeconómicos, institucionales y personales o individuales. Los elementos que consideran los estudiantes para la deserción estudiantil son los cambios de carrera o vocación, cambio de universidad, bajo nivel económico, trabajo paralelo.

Dentro del contexto ecuatoriano la educación superior se presenta como un derecho para toda la población y se establecen políticas y normativas que permitan el acceso libre y gratuito a todas las personas, de modo que se cumpla su derecho a la educación. La deserción estudiantil universitaria se ha suscitado por varios factores dentro del país, uno de ellos y el más importante es el socioeconómico ya que la mayor parte de estudiantes no poseen los ingresos adecuados para sustentar sus estudios y deben recurrir a un trabajo de tiempo parcial que no les permite continuar con sus estudios debido a la limitación de tiempo.

1.6. La Política del Estado Ecuatoriano desde el abordaje de la Constitución Política como instrumento garante del derecho a la gratuidad de la educación

La educación se constituye como un derecho que debe ser ejercido por todas las personas a nivel mundial, para este efecto los países deben establecer políticas y normativas que regulen el acceso de la población a este servicio. Por esta razón cada nación tiene la obligación de contemplar en su carta magna el derecho de educación para sus ciudadanos y facilitar las herramientas necesarias para que pueda ser ejercido para lo cual el estado debe asignar un presupuesto determinado para que cumpla con los estándares requeridos y acate las

innovaciones necesarias que se presentan en la cotidianidad. En base a lo mencionado Horbath y Gracia (2016) manifiestan:

El derecho a la educación se encuentra entre los principales derechos sociales; sus estándares, cumplimientos y exigibilidades se enmarcan en las agendas públicas de los países que se diferencian por los enfoques y prioridades de los actores que en ella intervienen y se plasman en la política educativa y en la proporción presupuestal a ella asignada (Horbath y Gracia 2016, 171).

El estado es un ente que garantiza que se cumplan los derechos de la población, por lo tanto, realiza todos los esfuerzos necesarios para que los ciudadanos puedan ejercer los mismos. La política se encuentra inmersa de manera total en el ámbito educativo, ya que gracias a los lineamientos y reglamentos nacionales que se imponen el sistema educativo puede alcanzar sus objetivos y metas, así mismo al proporcionar los recursos económicos necesarios posibilita que la educación se actualice a las nuevas estrategias y herramientas que requiere para conseguir una formación académica de éxito.

En base a esto, Villacís y Paredes (2020), realizan una investigación acerca del derecho a la educación superior en tiempos de pandemia en un estado constitucional de derechos (Ecuador), bajo un enfoque de revisión bibliográfica documental de la educación en el país, así como las leyes y normas que la regulan, se obtienen los siguientes resultados: la educación se considera como uno de los factores principales del progreso y desarrollo del país que permite el ejercicio de otros derechos del ser humano, de modo que las políticas y normas que el estado establezca deben perseguir la finalidad del acceso universal para que las personas se formen de manera profesional mediante la educación superior, así mismo debe implementar mecanismos necesarios para que esta meta se cumpla.

En el 2008, la Asamblea Constituyente realizó un análisis sistemático y general de todas las universidades a nivel nacional, para enmarcar las correcciones en la normativa constitucional, que determine y garantice los parámetros para el ingreso, la estabilidad y la culminación de los estudios superiores, en todas las entidades universitarias del país. Es por lo que, la constitución del Ecuador establece ciertas normas que engloban el acceso justo y equitativo a la educación superior privada o pública, en el contexto de la Art 356 manifiesta que:

Art. 356.- [...] Con independencia de su carácter público o particular, se garantiza la igualdad de oportunidades en el acceso, en la permanencia, y en la movilidad y en el egreso, con excepción del cobro de aranceles en la educación particular. El cobro de aranceles en la educación superior particular contará con mecanismos tales como becas, créditos, cuotas de

ingreso u otros que permitan la integración y equidad social en sus múltiples dimensiones (Constitución de la República de Ecuador 2008).

Dicho artículo menciona que se debe garantizar de manera igualitaria el acceso a la educación superior, al igual que la permanencia y la movilidad en la educación, tanto de carácter pública y privada. De igual manera se contará con créditos, becas, derechos de admisión u otros mecanismos con la finalidad la inclusión multidimensional y la igualdad social en el país.

Por otra parte, como menciona Santelices (2016), la LOES es uno de los instrumentos que ha utilizado el gobierno (¿qué gobierno?) como mediadora de impulso para la educación superior, en la cual se ha establecido varias reformas con el fin de mejorar el sistema educativo, con la meta de esperar grandes resultados. Además, se menciona que todos y cada uno de los lineamientos que se desarrollan, deben planificarse a futuro sin importar la coyuntura o la falta de las políticas públicas de gobierno.

Benito (2017), realiza un estudio acerca de las políticas públicas de educación en el Ecuador bajo un enfoque inductivo, los resultados que se obtienen son: las políticas educativas han logrado gran transformación con el apoyo del estado, en el Ecuador se ha conseguido estos avances gracias a la LOES que manifiesta ciertos lineamientos que se deben cumplir respecto a la educación superior, de forma que la ciudadanía tenga un acceso adecuado y sobre todo se determine su permanencia y no se deserte de las carreras, con el objetivo de proporcionar profesionales capaces para el desarrollo del país.

Lo que menciona el autor, se apoya en los datos de la variación respecto a la matriculación de afroecuatorianos e indígenas en universidades y escuelas politécnicas:

Tabla 1.2. Registro de matrícula de Universidades y Escuelas Politécnicas por etnia

Etnia	2015		2016		2017		2018	
Total general	563.030	100%	561.903	100%	590.727	100%	632.541	100%
Afroecuatoriano	19.166	3.40%	19.436	3.45%	18.632	3.15%	18.020	2.85%
Indígena	8.686	1.54%	9.830	1.75%	11.984	2.03%	16.498	2.60%

Fuente: Secretaría de Educación, Superior Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT); Sistema Integral de Información de Educación Superior (SIIES) (2019).

Se ha tomado como referencia los datos presentados en el corte 2015-2018 con el fin de visualizar la tendencia presente en la participación universitaria de estudiantes, en el 2015 se registró una participación del 3,40%, mientras que para el 2018 existe un decremento reflejándose con un 2,85%. Ante ello se estima una reducción de presencia de estudiantes afrodescendientes del 0,55%.

Por otro lado, Chicaiza (2020), realiza una investigación desde una mirada jurídica social a los derechos en los sistemas educativos, bajo un enfoque de revisión bibliográfico documental entre las constituciones del Ecuador y Chile, obteniendo los siguientes resultados: la Constitución de la República del Ecuador contempla los tratados internacionales de derechos humanos que reconocen a la educación como un derecho esencial de las personas, así mismo la Constitución de Chile incluye que se debe respetar los derechos constitucionales uno de ellos la educación. Por lo tanto, integrar la educación pública gratuita en el derecho constitucional permite que se implementen políticas de calidad para cumplir con este mandato y garantizar todas las herramientas y mecanismos necesarios para que los ciudadanos ejerzan este derecho. El autor expone que:

La Constitución de la República del Ecuador integra los tratados internacionales de derechos humanos, ratificados por el estado, que reconocen derechos más favorables a los contenidos en la Constitución como parte de su principio de supremacía constitucional; la Constitución de la República de Chile incluye como deber de los órganos del Estado respetar y proveer los derechos garantizados en la Constitución y los tratados internacionales aprobados y vigentes; al ser países suscribientes del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, podemos concluir que su aplicación en cuanto a la implantación progresiva de la gratuidad de la educación superior, depende en su mayoría de una decisión de carácter político, en el caso ecuatoriano se vio reflejado en un cambio de Constitución y en el caso de chileno su aplicación se dio mediante cambios legislativos que se concretaron por una decisión política, y que en la actualidad se busca se incluya en la Constitución (Chicaiza 2020, 69).

El estado ecuatoriano a través de sus políticas y normativas establecidas avala el acceso universal a la educación superior de las personas, garantizando el uso de recursos necesarios para que se pueda ejercer este derecho constitucional. De tal modo, está en la obligación de acoger todas las actualizaciones a nivel mundial que posibiliten mejorar la educación y formar profesionales de alto nivel, que contribuyan al progreso y desarrollo del país.

1.6.1. Legislación y regulación de la educación superior en el Ecuador: Ley Orgánica de Educación Superior

En el Ecuador la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), es el instrumento legal que se encarga de regular y controlar a los organismos o instituciones encargadas de la educación superior del país. En este sentido, estas instituciones deben cumplir con las disposiciones establecidas en esta ley para garantizar un acceso y permanencia adecuada de las personas al ámbito educativo, con la finalidad de ofrecer una educación de calidad y formación de profesionales de éxito. De esta forma, en la LOES (2010) se establece que:

Art. 1.- Ámbito. - Esta Ley regula el sistema de educación superior en el país, a los organismos e instituciones que lo integran; determina derechos, deberes y obligaciones de las personas naturales y jurídicas, y establece las respectivas sanciones por el incumplimiento de las disposiciones contenidas en la Constitución y la presente Ley.

Art. 2.- Objeto. - Esta Ley tiene como objeto definir sus principios, garantizar el derecho a la educación superior de calidad que propenda a la excelencia, al acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna (Asamblea Nacional del Ecuador 2010, 7).

En base a la presente Ley se dispone que el estado debe garantizar a la ciudadanía el acceso a la educación superior, la cual debe ser de excelencia y calidad permitiendo desarrollar las habilidades y capacidades de las personas en su máximo nivel, para que en lo posterior contribuyan al desarrollo del país. Las políticas que se establecen deben estar comprometidas con los objetivos de progreso y sobre todo relacionadas con los derechos constitucionales de las personas.

1.6.2. Estratificación y calidad de los servicios educativos en Ecuador

La educación superior tiene relevancia no solo subjetiva, como la percepción que tienen las personas de ser incluidos dentro de la sociedad, pues también tienen una mirada objetiva, que evalúa la educación superior en su estratificación de hogares y estratificación socioeconómica, las cuales enmarca el aumento de las diversas oportunidades de enseñanza en la educación superior (Molina, Lavandero y Hernández 2018). Villa (2019), menciona que, la estratificación de las universidades para crear un espacio inclusivo entre hombres y mujeres con diferentes posiciones sociales, porque proporcionan diferentes capacidades que se enmarcan profundamente en la desigualdad social y sexual.

La calidad de la educación superior en el Ecuador depende de varios factores como: la tecnología, el currículo, la capacidad profesional de los docentes y la infraestructura de las

instituciones educativas, por lo que las universidades se rigen ante lineamientos estrictos para cumplir con las normativas y seguir funcionando en el área. Para esto el estado a través de sus instituciones tiene que regular las revisiones hacia las instituciones y verificar que cumplan con lo establecido, por lo que se aplicó un cierto presupuesto para crear organismos que contribuyan a esta labor, así lo menciona Castro (2018):

Por otro lado, en el segundo periodo, la educación del Ecuador, incluidos los programas de evaluación de la calidad, se financiaron con recursos propios, gracias a la asignación presupuestaria que tuvo un incremento progresivo anual, según registra la evolución del Presupuesto General del Estado (Castro 2018, 140).

El estado ecuatoriano garantiza proporcionar una educación superior de calidad, para que los ciudadanos tengan cumplimiento total de su derecho, de forma que se agoten todos los recursos necesarios para que la educación nacional tenga un nivel alto de calidad, acatando todas las actualizaciones y contribuciones internacionales que permiten un adecuado desarrollo individual que repercute en el desarrollo y progreso de la nación.

Capítulo 2. Deserción estudiantil universitaria de mujeres negras desde un enfoque interseccional

2.1. Interseccionalidad actores endógenos y exógenos

La interseccionalidad como paradigma, ha sido prominente en la academia anglosajona durante los últimos años. Es un término que permite entender las posiciones sociales como lugares de subjetividad, poder y privilegio que cambian dinámicamente en el tiempo y en diversos contextos sociopolíticos, en relación con las expresiones discursivas que conforman diversas estructuras y relaciones sociales. La discriminación intrusiva se diferencia de la combinación de racismo y sexismo en que la inclusión de mujeres de color en los marcos analíticos establecidos y las herramientas políticas no resuelve por sí sola el problema de la exclusión, pues debe tratar con mayor énfasis sobre la *experiencia de la mujer* o la *experiencia negra* donde esta debe ser reformulada de forma radical (La Barbera 2017).

De acuerdo con lo expuesto por Al-Faham et al. (2019), la interseccionalidad se introdujo inicialmente como un concepto que centraba a las mujeres de color académicas-activistas que participaban en movimientos sociales civiles de liberación, y posteriormente se incorporó a la academia. Su genealogía en Estados Unidos incluye un largo linaje de pensadoras feministas negras, así como de otras académicas y pensadoras de color. El uso de la interseccionalidad por parte de las feministas negras en Estados Unidos no era exclusivo. Más bien, la interseccionalidad era inclusiva por diseño; se centraba en cómo las intersecciones a lo largo de los ejes de identidad reforzaban la marginación. Por ejemplo, la política del emblemático Colectivo del Río Combahee, una organización de lesbianas feministas negras cuyo trabajo ponía de manifiesto cómo el movimiento feminista blanco de los años 60 y 70 no abordaba sus preocupaciones, incluía “cualquier situación que afecte a la vida de las mujeres, del Tercer Mundo y de los trabajadores” (Al-Faham, Davis y Ernst 2019, 249).

Para Hill Collins (2015), la interseccionalidad informa sobre el interés por el estudio del género, clase y raza para dar cuenta de las circunstancias de las y los oprimidos, el significado y la naturaleza de su opresión. Asimismo, la interseccionalidad como concepto analítico permite comprender las desigualdades del poder como organizadas en al menos esos tres ejes pero no son los únicos.

La autora incluye la sexualidad, la etnia, la nación, la capacidad y la edad. Todos estos ejes no funcionan como entidades unitarias y mutuamente excluyentes, sino como fenómenos que se construyen recíprocamente y que, a su vez, dan forma a complejas desigualdades sociales.

Por lo tanto, en la investigación de Hill Collins (2015) identifica tres dimensiones del concepto de interseccionalidad: (a) la interseccionalidad como campo de estudio, por ejemplo, su historia, temas, límites, debates y dirección; (b) la interseccionalidad como estrategia analítica, por ejemplo, cómo los marcos interseccionales proporcionan nuevos ángulos de visión sobre las instituciones sociales, las prácticas, los problemas sociales y otros fenómenos sociales asociados con la desigualdad social; y (c) la interseccionalidad como praxis crítica, por ejemplo, cómo los actores sociales utilizan la interseccionalidad para proyectos de justicia social.

Un lugar no puede entenderse considerando individualmente los diversos factores de su personalidad. Más bien, se debe prestar atención a la dimensión de las relaciones de poder que los afectan. Fuerzas de nivel micro, incluidas las condiciones de salud personal y las estructuras familiares o comunitarias.

Por lo tanto, se estima que a través de la interseccionalidad conlleva a identificar iniciativas legislativas incluyendo cuestiones de identidad, en este caso de mujeres negras, es decir, la interseccionalidad es una herramienta que aporta para el análisis que permite abordar un tema de forma que incide en el acceso de oportunidades y resalte de derechos, enfocado en aquellas personas que trabajan en defensa de la igualdad. Se trata de problemas relacionados con la resolución de la intersección de desigualdades de una manera más compleja que los modelos de discriminación múltiple. Así, tanto las desventajas como las ventajas de una persona en un momento dado (Comité sobre la Eliminación de la Discriminación Racial 2004).

Con base en esta historia de interseccionalidad, hay dos intervenciones clave que contribuyen a la forma en que es posible entender las formas de discriminación basadas en tales aspectos. Primero, las identidades y las diferencias que se les atribuyen no son fundamentalmente desagregables. La pertenencia de uno a algún eje único de desventaja no impide que uno tenga privilegios en otro eje de desventaja. Por otra parte, la fetichización del feminismo negro en general y la interseccionalidad en particular en la academia actual puede pensarse junto a otros cuerpos minorizados de conocimientos que llevan *el peso de una coartada racial* y se asignan dentro de una posición estructural de *marginalidad fetichizada*. Estos proyectos de conocimiento y su fuerza de trabajo racializada marcan la paradoja de ser designados por la blancura y representados por nuestra misma presencia en espacios en donde el problema de la blanquitud institucional ha sido superado. Esta paradoja tiene mucho que ver con la gobernanza neoliberal de la diversidad y cómo se desarrolla dentro de las instituciones de educación superior (Bilge 2020).

Finalmente es preciso mencionar que desde el enfoque de interseccionalidad aporta en el proceso de titulación para denotar las múltiples desigualdades y deserción estudiantil de mujeres afrodescendientes, reluciendo una serie de problemas los cuales influyen en la educación.

2.2. Inclusión social y la equidad en las instituciones de educación superior en America Latina y el Ecuador

De acuerdo con Veideman et al. (2021), la inclusión de los grupos infrarrepresentados en la enseñanza superior figura en las agendas políticas supranacionales y nacionales de todo el mundo. Los gobiernos exigen cada vez más a las instituciones de enseñanza superior (IES) que rindan cuentas de su actuación para garantizar la equidad. De este modo, el acceso a la educación superior debe considerarse el primer paso hacia la inclusión social, seguido de la participación y el éxito, que representan colectivamente los "grados" de inclusión social. Partiendo de estas ideas, la inclusión social puede representarse como un proceso secuencial que pasa por diferentes etapas: desde las actividades de divulgación destinadas a reducir las barreras académicas, aspiracionales, informativas y personales que restringen el acceso a la educación superior a los grupos infrarrepresentados e impiden la participación (o el progreso) en sus estudios hacia el éxito (a menudo marcado por la obtención de un título) y los resultados posteriores en materia de educación o mercado laboral.

A diferencia de la escolarización, en la enseñanza superior es inevitable cierta estratificación institucional. Las concentraciones de investigadores de alto nivel y las plazas de estudiantes en programas profesionales de alto estatus son escasas por naturaleza. A medida que el interés por la educación superior se expande, las plazas de estudiantes de alto valor se reducen y la enseñanza superior no de élite aumenta en volumen, pero el valor medio disminuye, aunque se mantiene la diferencia con la no participación. Entre la élite bifurcada y las instituciones de masas se encuentran los ambiguos actores intermedios, que aspiran a la élite, pero carecen de estatus y recursos (Marginson 2017).

A partir de lo anterior, Marginson (2017) se plantea: ¿Por qué la estratificación educativa tiende a reforzar las desigualdades sociales previas y por qué la expansión realza naturalmente los efectos del origen social o no hace ninguna diferencia? Aquí cobra importancia el hecho de la educación superior está impulsado por las aspiraciones familiares de posición social en lugar de estar impulsado por el orden estatal o las necesidades de la economía. Las familias con capital financiero, social, cultural o político aportan capitales a la educación y continúan

haciéndolo en la transición al trabajo y más allá. Así, los grupos privilegiados toman el control de recursos y activos valiosos para su beneficio, como el acceso a una educación de calidad. Por tanto, siempre que exista una jerarquía de valor, las familias con ventajas sociales previas están mejor situadas para competir por los escasos lugares o caminos que confieren las mayores ventajas posicionales. La diferenciación educativa permite proteger el estatus de élite de aquellos nacidos en el privilegio. Sin embargo, esta reproducción institucional de las desigualdades sociales previas está marcada por momentos (más en algunos sistemas que en otros) cuando las políticas, las prácticas educativas y el esfuerzo de los estudiantes amplían el potencial de movilidad ascendente a través de la educación (Marginson 2017).

La Constitución de 2008 fue la primera en Ecuador en mencionar la interculturalidad, el plurinacionalismo y en extender la ley contra la discriminación. Según el Plan Nacional del Buen Vivir que pone en práctica la Constitución de 2008, el género y la interculturalidad son principios orientadores que deben transversalizarse en todas las políticas públicas existentes y futuras. Las políticas de desarrollo y seguridad representadas en el Plan Nacional del Buen Vivir y la Agenda Política de Defensa Nacional, respectivamente, enfatizan la inclusión social y los esfuerzos transversales en torno al género y la interculturalidad. En este contexto, el Buen Vivir se asocia con el socialismo del siglo XXI, enfatizando la justicia social y la igualdad (Zaragocin 2018).

2.3. Políticas sociales y la educación superior

En los países latinoamericanos, las organizaciones de la sociedad civil han jugado un papel importante en la promoción de políticas públicas de educación inclusiva en la educación superior. Grupos y sectores de la población originaria que han sido históricamente excluidos y marginados de los sistemas educativos se han organizado en movimientos (movimientos negros, campesinos sin tierra, comunidades indígenas) para reivindicar la diversidad como expresión de humanidad y luchar por cambios en modelos sociales y de inclusión y equidad en la educación superior (Dovigo y Casanova 2017).

Las políticas públicas también se han visto influidas por los acuerdos regionales. En concreto, la Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe celebrada en 2018 asumió como objetivo específico asegurar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. La diversidad histórica, social y política de los contextos nacionales ha hecho que en cada país para la promoción de la diversidad. Cabe destacar también que se han creado redes de instituciones y estudiantes interesados en la progresiva consolidación de

una educación superior inclusiva tanto en el ámbito nacional (Red Colombiana de Instituciones de Educación Superior para la Discapacidad o la Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos de Argentina, entre otras) como a nivel latinoamericano (Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos), posibilitando la apertura de espacios de participación, investigación, intercambio y difusión de conocimientos y prácticas de inclusión (Fajardo 2017).

Asimismo, el impulso de varios indicadores socioeconómicos a principios del siglo XXI facilitó la incorporación de la cultura indígena en las instituciones de educación superior y la búsqueda continua de alternativas para lograr una educación de mayor calidad y la promoción de una sociedad más justa e igualitaria. Este contexto positivo propicia un mayor compromiso de los países con la inclusividad en los sistemas educativos, por lo que se conciben proyectos específicos como las Medidas para la Inclusión Social y la Igualdad en las Instituciones de Educación Superior en América Latina. Un ejemplo de responsabilidad social universitaria en América Latina es el programa Caminos que atiende a estudiantes indígenas de Brasil, Chile, México y Perú (Hanne 2018).

2.4. Desigualdades sociales: género, pobreza, clase o raza.

Como lo señala Otero (2019), la desigualdad es un fenómeno complejo y polifacético que no puede reducirse completamente a su manifestación en los ingresos interpersonales. Por el contrario, la fijación en la desigualdad de ingresos interpersonales oculta otras fuentes de segregación y descuida la dinámica política que produce estas las diferencias. La mayoría de los estudiosos que investigan la desigualdad interpersonal y subnacional se han centrado en dimensiones económicas como la renta o el PIB. Hay menos investigaciones sobre las disparidades espaciales en otros aspectos del bienestar, como la educación, la salud y la sanidad. Centrarse sólo en los ingresos significa hacer hincapié en los insumos y dejar de lado los resultados, como la esperanza de vida, la mortalidad infantil, el nivel educativo y el acceso a los servicios son los más relevantes para el bienestar y son los aspectos que más importan a la gente del mundo real.

Por otra parte, es habitual que las personas de una determinada clase, raza, religión o etnia se concentren en territorios bien definidos. En Perú, los descendientes de los pueblos indígenas han poblado las tierras altas que han sido abandonadas durante décadas por el Estado central. En estos casos, las desigualdades horizontales construidas en torno a líneas raciales/étnicas/religiosas tienen una expresión territorial, haciendo que algunas unidades

subnacionales sean más desfavorecidas que otras. El hecho de que estos clivajes estén delimitados territorialmente en divisiones subnacionales proporciona el mecanismo a través del cual se ejerce la estratificación. En la mayoría de los países, ya sean democráticos o autoritarios, la política se organiza a lo largo de líneas territoriales, y por esta razón, las divisiones subnacionales son instituciones políticas a través de las cuales se libran los debates y se asignan los recursos (Otero 2019).

2.5. Estereotipos de género en la educación.

La escuela es la institución dominante en la transmisión de conocimientos y actitudes sociales, lo que facilita el cambio social. Por lo tanto, algunos consideran que una mayor escolarización de las niñas reduce la desigualdad de género en la sociedad, utilizando una amplia gama de indicadores, al cambiar las actitudes sociales a favor de las mujeres. En realidad, sin embargo, las instituciones educativas no están diseñadas ni tienen el mandato de cambiar las actitudes sociales a favor de las mujeres. La exposición a la educación institucional puede no ser suficiente para alterar las actitudes de género y abordar los estereotipos de género.

Según Mukitul y Asadullah (2018), el aula puede servir paradójicamente como lugar para alimentar los prejuicios y estereotipos de género. Por ejemplo, en África, es frecuente que la máxima en las aulas sea que los profesores digan "los chicos necesitan una carrera y las chicas un marido" (2018, 2). La educación escolar puede ser incluso una experiencia negativa. Por ejemplo, las escuelas religiosas suelen regular el proceso de socialización de forma que perjudica especialmente a las niñas. Además, hay actitudes pro-masculinas entre los profesores y un desequilibrio de género en el personal docente. Por último, las escuelas pueden recurrir a libros de texto excesivamente masculinos para la educación de las niñas (Mukitul y Asadullah 2018).

A través de este pensamiento se determina que es indispensable tener en consideración que las actitudes son realidades vivas y en evolución de las que se aprende constantemente, ya sea consciente o inconscientemente, a través de la acción. En lo que respecta al desarrollo de actitudes, la institución de la escuela es complementaria a la de la familia y la educación social, y va más allá de la realidad o incluso de la bibliografía encontrada en textos.

La Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas lo identificó como uno de los cinco desafíos para lograr la igualdad de género en la educación. Los contenidos sesgados de los libros de texto no sólo limitan la visión del mundo y las opciones profesionales de las

mujeres, sino que también distorsionan la imagen que tienen de sí mismas y del grupo de género opuesto. Sin embargo, en comparación con otros factores de desigualdad de género específicos de la escuela, el contenido de los libros de texto está menos investigado y a menudo se pasa por alto en el debate político. Esto es muy preocupante si se tiene en cuenta que los alumnos pasan la mayor parte (80%-95%) de su tiempo en el aula utilizando los libros de texto. La mayoría de los profesores también confían en los libros de texto para asignar los deberes a los alumnos. Las investigaciones sobre las prácticas en el aula de los países en desarrollo demuestran que los profesores apenas cuestionan los estereotipos de los libros de texto y, en cambio, los reproducen; esto no hace más que propagar el problema, mientras los alumnos reciben pasivamente lo que se les enseña (Mukitul y Asadullah 2018).

Se siguen observando desigualdades resultantes de diversos factores, en el caso de las mujeres se representa que la mayoría de ellas registra niveles altos de pobreza. Pueden experimentar una mayor desigualdad debido a su clase, etnia, edad, creencias religiosas y fundamentalistas, y porque tienen menos acceso a recursos, poder e influencia que los hombres.

En términos de rendimiento escolar, en el estudio desarrollado por Kollmayer et al. (2017), se obtiene que los niños obtienen mejores resultados que las niñas en matemáticas, mientras que en lectura las chicas superan a los chicos. Las diferencias de género no solo se dan en cuanto al rendimiento de los alumnos, sino también en cuanto a la motivación de los. Por ejemplo, los chicos tienen mayores creencias de competencia que las chicas en matemáticas y deportes, incluso después de que se hayan controlado todas las diferencias relevantes de nivel de habilidad. Por el contrario, las chicas tienen mayores creencias de competencia que los chicos en lectura, inglés y actividades sociales, y es más probable que expresen fuertes sentimientos de ansiedad hacia las matemáticas. Además del rendimiento y la motivación, los chicos y chicas también difieren en los niveles de cualificación educativa que alcanzan: menos chicos que chicas completan con éxito los programas de secundaria superior. En cuanto a las aspiraciones profesionales, hay más chicas interesadas en trabajar en los servicios sanitarios servicios de salud, mientras que más chicos planean carreras en ingeniería o informática.

Debe ser posible predecir que una política que promueva la igualdad de género disminuirá la desigualdad de género para considerarla una buena práctica. Además, la superación de esta desigualdad es fundamental para lograr el objetivo de una sociedad libre de discriminación por razón de género. Todo el proceso de aprendizaje y transferencia existe para mejorar la posibilidad de reducir las desigualdades. Los factores de desigualdad se refieren a las causas,

son el meollo del asunto, y aunque son los que se pueden enfrentar para erradicar la desigualdad, es difícil identificarlos. Las situaciones de desigualdad se pueden observar y medir, lo que las hace relativamente fáciles de identificar en las prácticas diarias incluso desde los deportes o habilidades intelectuales.

2.6. Deserción universitaria de mujeres negras.

Se establece que, en América Latina se registran Instituciones de Educación Superior donde se registra un bajo porcentaje de presencia de afrodescendientes incluso en países como Brasil, donde las tasas de matrícula son más altas que en otras partes de los Estados Unidos¹. Otro tema en discusión es que sus tasas de participación no coinciden con las de la población. En las universidades hay pocos profesores, grupos de estudio y estudiantes y muchas veces son invisibles. Además, los programas educativos de la universidad carecen de historia y *epistemología negra*. La bibliografía del programa académico permite poca o ninguna producción intelectual negra. Los autores de color rara vez aparecen en la bibliografía de los cursos ofrecidos en las universidades (Castillo y Ocoró 2019).

Hoy, los latinoamericanos afrodescendientes enfrentan importantes barreras estructurales para completar la educación secundaria y superior. Además de las dificultades de acceso, la desigualdad en la educación también se refleja en la falta de inclusión de la historia y la epistemología histórica en los currículos. Históricamente, el currículo refuerza una perspectiva eurocéntrica y niega la diversidad racial del país, reforzando las narrativas que describen a las sociedades nacionales como homogéneas.

En Ecuador, el ausentismo es un problema social desconocido para cualquier institución de educación superior en el mundo. Perseguir la mejora continua y retener a los estudiantes depende de una serie de determinantes, incluidas las redes de apoyo que los estudiantes valoran en el sistema educativo, ya que los estudiantes requieren entornos que evolucionan todos los días, incluidos aquellos afectados por la desigualdad social (Moya 2019).

La deserción estudiantil consiste en un proceso tan complejo como el retiro de la educación, ya que el clima escolar refleja las condiciones sociales, materiales, demográficas y culturales de la comunidad en la que se ubica la institución. Las mujeres africanas siguen viéndose afectadas por el racismo, la discriminación, la xenofobia, la violencia y la explotación sexual, así también problemas relacionados con la exclusión, la trata de personas, la violencia doméstica e institucional y el desplazamiento. Esta situación, agudizada por el sexismo y la violencia contra las mujeres, tiene consecuencias graves y tangibles en las comunidades, entre

ellas la reducción del acceso a una educación de calidad, atención integral de la salud, empleo digno y bien remunerado y vivienda digna (Fundación Afroecuatoriana Azúcar 2014).

Respecto a las brechas salariales, de acuerdo con el estudio desarrollado por Buding, Lim y Hodges (2021), las mujeres negras experimentan las brechas salariales más grandes en comparación con los hombres blancos en todos los niveles de educación: entre los que abandonaron la escuela secundaria, las mujeres negras ganan 79 centavos por dólar de un hombre blanco, pero solo 65 centavos en todos los niveles educativos superiores. Las mujeres blancas ganan del 72 al 77 por ciento de los ingresos de los hombres blancos, con brechas más grandes para los títulos de posgrado. La brecha de género es mayor entre los blancos que entre los negros, como se ha documentado previamente. La brecha de género más grande de los blancos es consistente con el hallazgo de brechas de género más grandes entre las personas con altos ingresos con la mayor proporción de altos ingresos observada entre los blancos. También puede reflejar las tasas más altas de trabajo a tiempo parcial de las mujeres blancas y una mayor especialización del hogar entre las familias blancas en relación con las familias negras.

Capítulo 3. Acercamiento a la realidad de la frontera norte de Esmeraldas y la deserción universitaria de mujeres negras

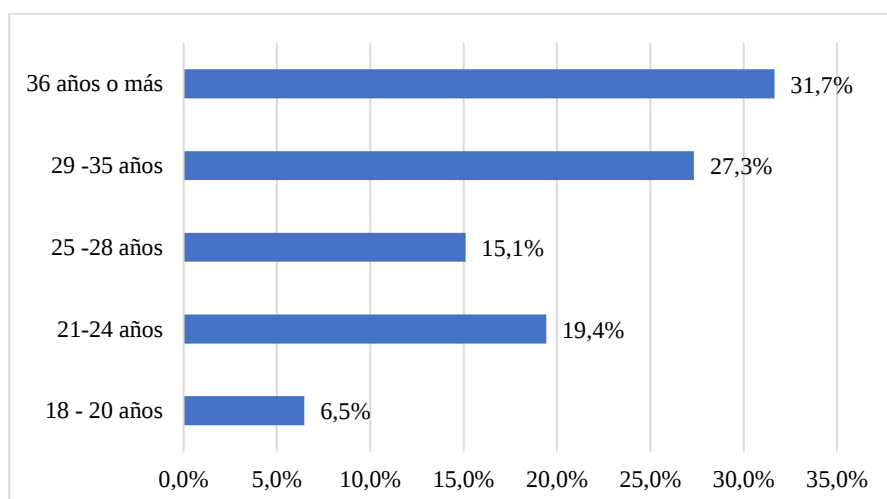
El presente capítulo se desarrolla a partir de los resultados obtenidos en una encuesta que elaboramos y aplicamos especialmente a mujeres negras de Esmeraldas con el objetivo de generar un acercamiento al fenómeno de la deserción universitaria de mujeres negras en Ecuador a través del cual sea posible identificar de forma específica y clara las razones de la deserción universitaria. Si bien como se muestra en los capítulos previos existe una amplia literatura sobre el fenómeno de la deserción universitaria tanto en la región latinoamericana como en Ecuador, no existen estudios que se hayan adentrado a comprender especialmente por qué las mujeres negras de esta zona del país andino desertan de la educación superior. Esta es la primera encuesta que se realiza a este grupo social en Ecuador, en la provincia de Esmeraldas.

3.1. Contexto poblacional

El estudio se desarrolló en la zona norte de Esmeraldas, en los cantones Esmeraldas, Rio Verde, Eloy Alfaro y San Lorenzo; esto debido a su composición poblacional bajo un muestreo no probabilístico por conveniencia. Se realizó una encuesta aplicada en línea que fue respondida por 139 mujeres que se autoidentifican como negras y/o afrodescendientes. Para la recolección de información es importante señalar que al momento de aplicar las encuestas se establecieron las características del grupo, se encuestó a mujeres negras o afrodescendientes, quienes se mostraron participativas al momento de solicitar su colaboración para completar la información requerida, lo que determina que la encuesta y la investigación tuvo una buena recepción por parte de los sujetos de estudio. Se logró llegar a esta población gracias a las mujeres negras que se encontraban en las zonas, mismas que conocían a otras y lograron tener un punto de referencia para su recolección, empleando en ese sentido la técnica de la bola de nieve para identificar a las personas y conformar la muestra que no fue representativa, pero sí cumplió ciertos criterios. Estos fueron: lugar de nacimiento (provincia de Esmeraldas), que hayan ingresado a la educación superior y hayan desertado, que se autoidentifiquen como afrodescendientes y/o negras.

De este modo, el apartado describe las características poblacionales de las personas encuestadas con el fin de conocer sus principales rasgos demográficos. A continuación, se presenta una descripción a partir de distintas dimensiones.

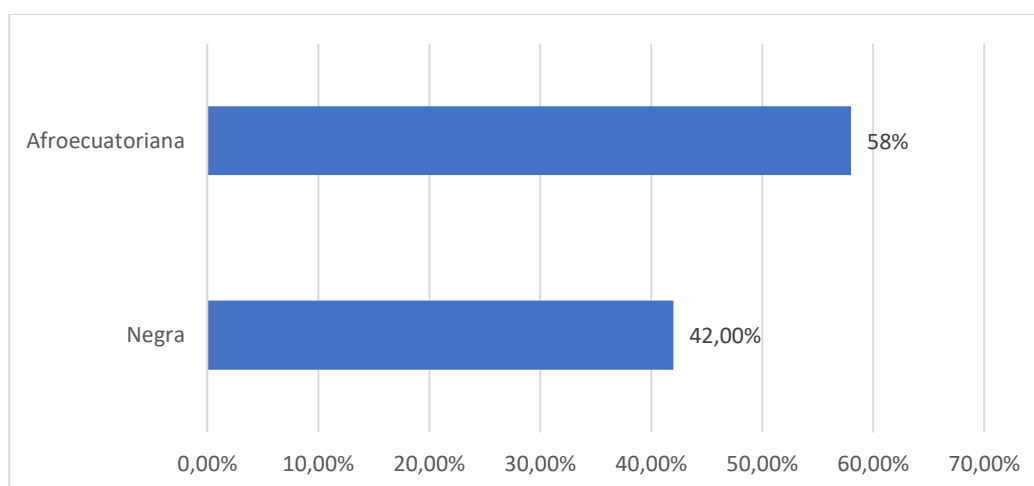
Gráfico 2.1. Edad de la población encuestada



Elaborado por la autora.

Los resultados indican que la mayoría de la población de mujeres encuestadas posee más de 36 años, el 27,3% tienen entre 29 y 35 años, un 19,4% poseen entre 21 y 24 años. De estos datos se debe considerar que la media de edad en la que se culminan los estudios universitarios es de 25 a 28 años, por lo que la edad de una persona puede ser indicador de deserción universitaria.

Gráfico 2.2. Etnia de la población encuestada



Elaborado por la autora.

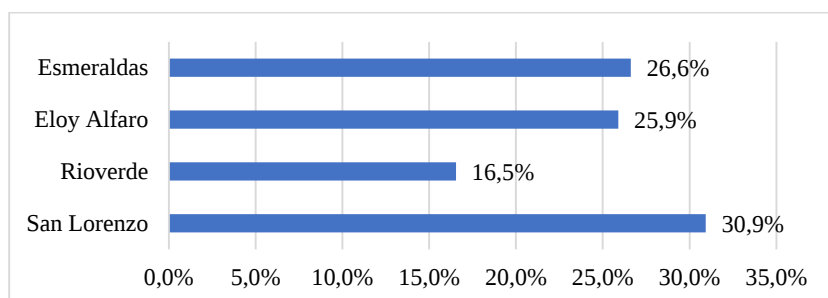
A las mujeres encuestadas se les consultó por su auto percepción e identificación respecto de su etnia. El 58% del total indicaron que se consideran afroecuatorianas, el 42% se identifican como negras.

3.2. Movilidad geográfica relacionado a la deserción universitaria

En el presente apartado se describe a través de la encuesta aplicada; relacionada con movilidad relacionada en la deserción universitaria se identifican por:

Resultados:

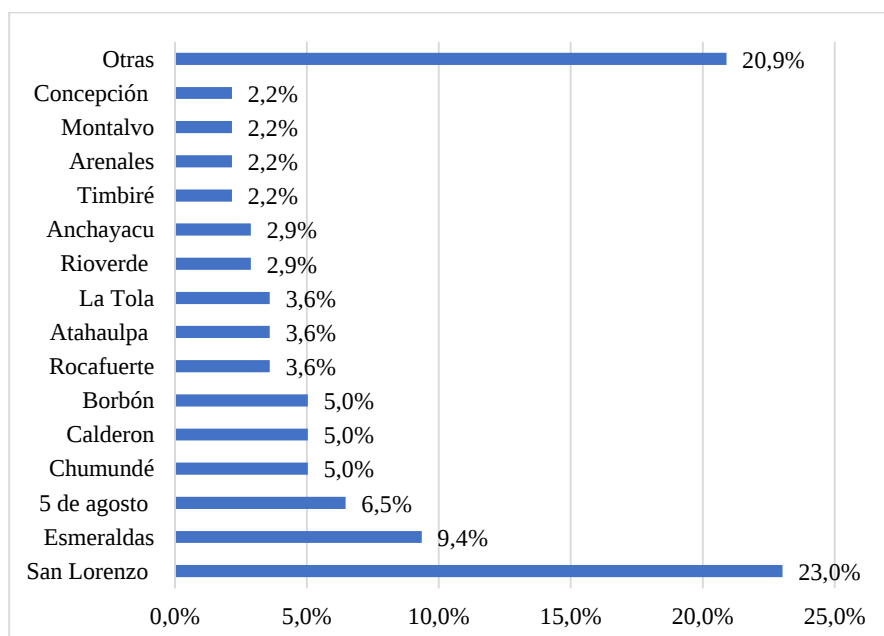
Gráfico 2.3. Cantón de nacimiento de la población encuestada



Elaborado por la autora.

El análisis toma en consideración únicamente a aquellas mujeres que nacieron en la zona norte de la provincia de Esmeraldas: el 30,9% nacieron en San Lorenzo, el 26,6% son nativas de Esmeraldas. El 25,9% corresponden a Eloy Alfaro y la diferencia son de Rioverde.

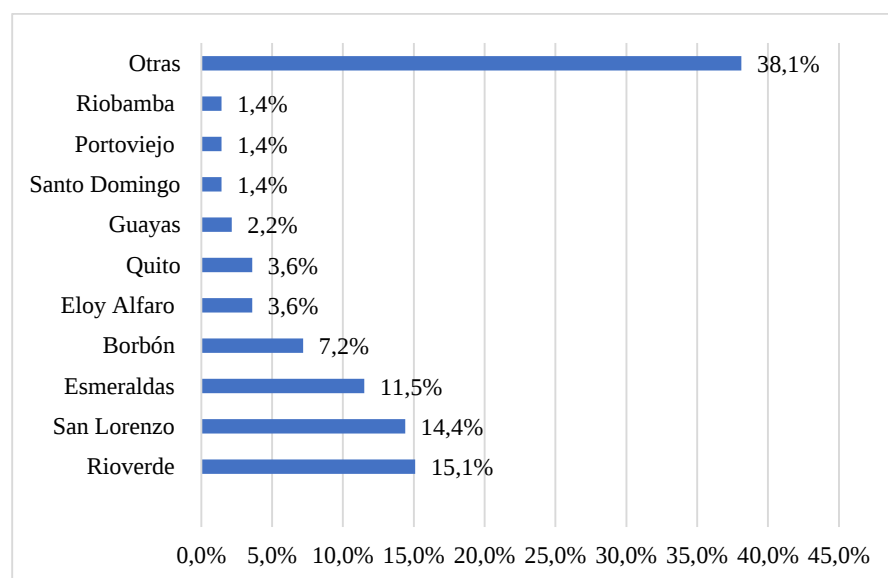
Gráfico 2.4. Parroquia de nacimiento



Elaborado por la autora.

Dentro de las ciudades especificadas anteriormente se consultó a las mujeres la parroquia en donde nacieron las mujeres, de este modo sobresale la Parroquia de San Lorenzo de donde parte el 23% del total de las mujeres encuestadas, por otra parte, el 9% son de Esmeraldas, el 6,5% de 5 de Agosto, Calderón, y Borbón. El 3,6% corresponden a Rocafuerte, Atahualpa. La Tola y la diferencia se reparten en las demás parroquias de la frontera Norte de Esmeraldas.

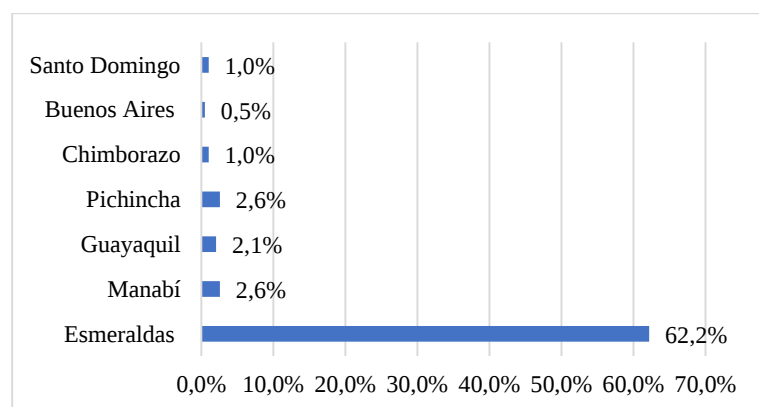
Gráfico 2.5. Cantón de residencia actual



Elaborado por la autora.

De acuerdo con el **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.** se muestra que el cantón en donde las mujeres residen actualmente, de forma mayoritaria es Rioverde con el 15%, el 14,4% corresponde a San Lorenzo, el 11,5 residen en Esmeraldas, el 7,2% pertenecen a Borbón. Por otra parte, el 3,6% corresponden a Eloy Alfaro y Quito, la diferencia reside en las diferentes provincias del Ecuador incluso en ciudades fuera del país.

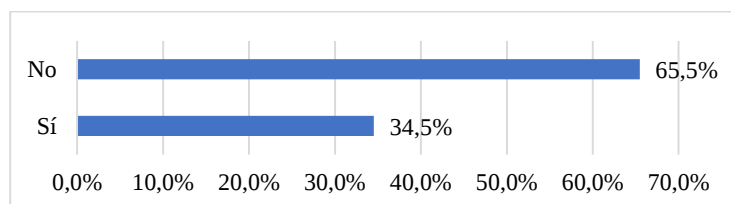
Gráfico 2.6. Provincia de residencia actual



Elaborado por la autora.

Conforme los resultados representados en el Gráfico 2.6 se obtiene que el 62,2% de las mujeres residen en Esmeraldas. Esto quiere decir que la mayor parte no se ha movilizado considerablemente en relación con su lugar de nacimiento. El 2,6% viven en Manabí, el 2,1% en Guayaquil Provincia del Guayas, el 2,6% se encuentra en Pichincha.

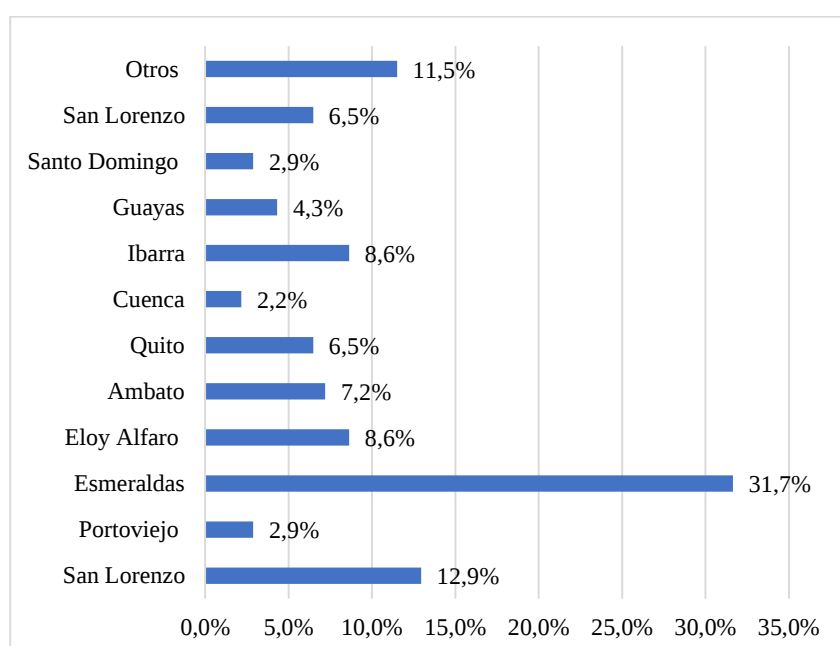
Gráfico 2.7. ¿Estudió en su cantón de origen?



Elaborado por la autora.

La mayoría de las mujeres encuestadas (el 65,5%) indican que no estudiaron en su ciudad de origen, por lo que tuvieron que movilizarse a otra ciudad, lo cual implicó una inversión y movilización de recursos (económicos, sociales, etc.) considerable que serán analizados en mayor detalle posteriormente.

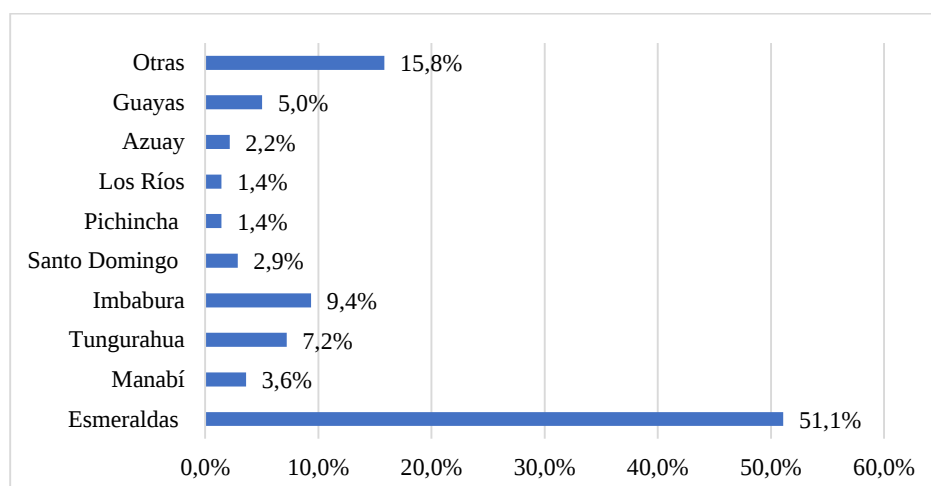
Gráfico 2.8. Cantón en el cual estudió



Elaborado por la autora.

En el Gráfico 2.8 se muestran las ciudades en donde estudiaron las mujeres encuestadas, considerando que la mayor parte de ellas tuvieron que alejarse de su ciudad de origen. El 31,7% permanece en Esmeraldas, el 12,9% en San Lorenzo, el 8,6% en Ibarra, el 7,2% se encuentra en las demás ciudades del Ecuador.

Gráfico 2.9. Provincia en la cual estudió

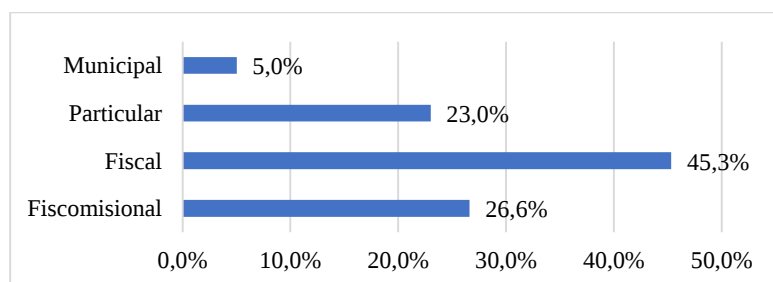


Elaborado por la autora.

De acuerdo con los resultados obtenidos a través de la encuesta, en gráfico anterior se indica que el 51,1% de las mujeres estudiaron en la provincia de Esmeraldas, el 9,4% en Imbabura, el 7,2% en Tungurahua y la diferencia estudiaron en las diferentes provincias del Ecuador. El hecho de que la mayoría estudie en Esmeraldas está ligado a la presencia en dicha ciudad de la Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeralda, como se observa en el Gráfico 2.8.

3.3. Deserción universitaria de mujeres negra: caso de la zona norte de Esmeraldas

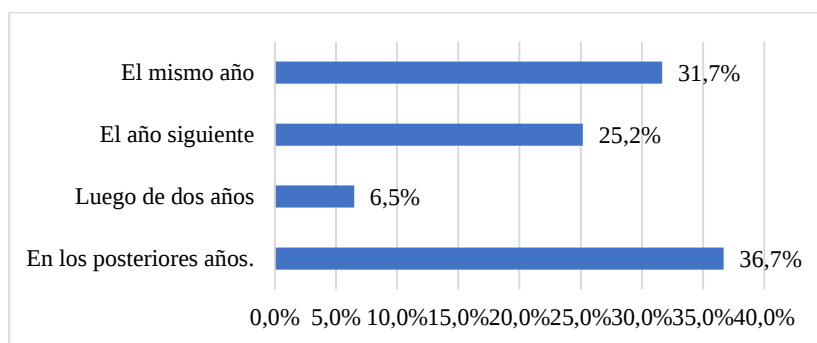
Gráfico 2.10. Tipo de colegio en donde culminó el bachillerato



Elaborado por la autora.

Las mujeres encuestadas indican que el 45,3% de las mujeres estudiaron el bachillerato en una institución fiscal, el 26,6% en un colegio fiscomisional, el 23% en una unidad educativa particular y la diferencia en una institución municipal.

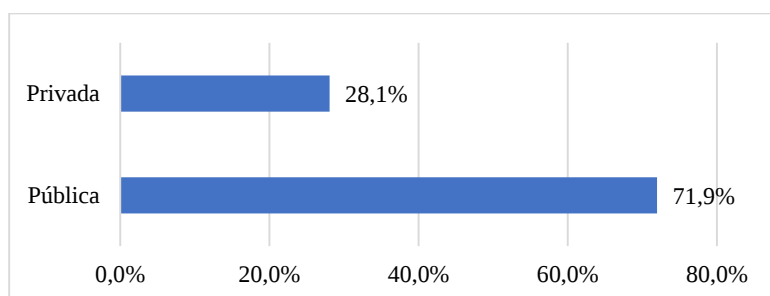
Gráfico 2.11. Momento en el cual ingreso a la universidad posterior al bachillerato



Elaborado por la autora.

Conforme con los resultados que se muestran en el Gráfico 2.11, el 36,7% de las mujeres encuestadas inició la universidad luego de, por lo menos, 3 años de haber finalizado la secundaria. El 31% indica que ingresaron a la universidad inmediatamente luego de haber finalizado el colegio, por otra parte, el 25,2% acceden a la educación superior el año siguiente posterior al colegio.

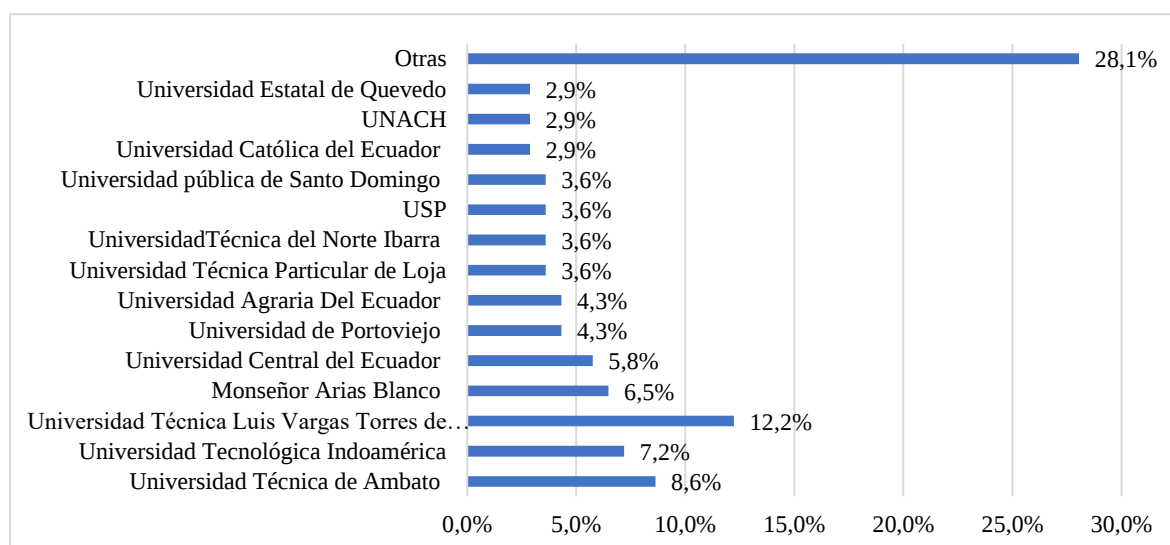
Gráfico 2.12. Tipo de universidad a la que ingresó



Elaborado por la autora.

Ahora bien, el 71,9% de las mujeres encuestadas accedieron a una universidad pública, la diferencia optó por seguir sus estudios en una universidad privada.

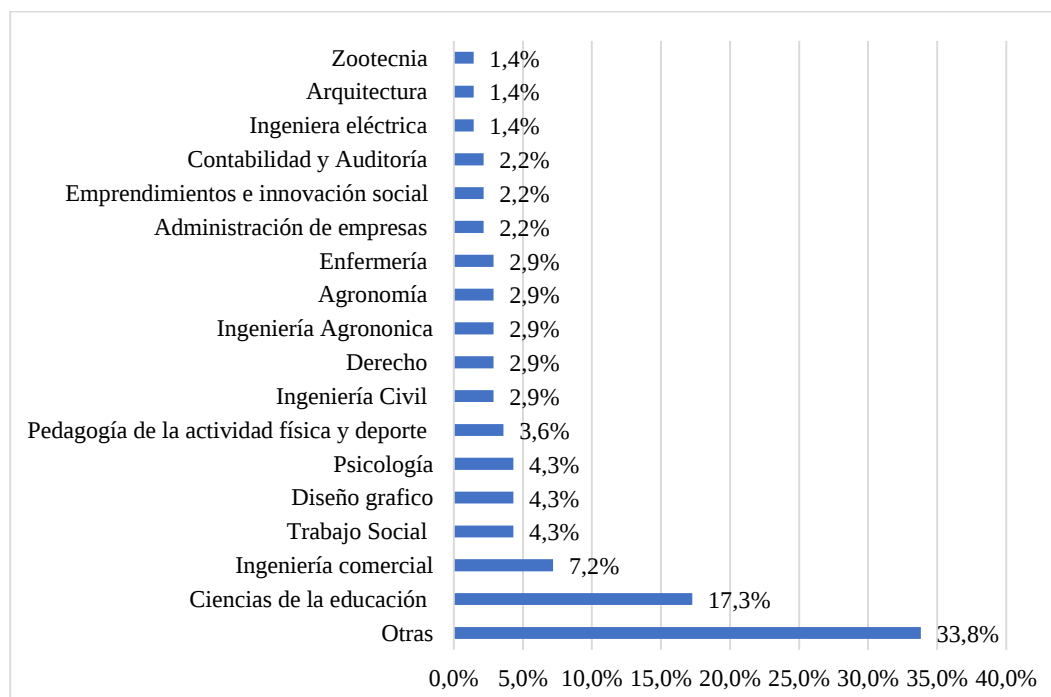
Gráfico 2.13. Tipo de universidad a la que ingresó



Elaborado por la autora.

La variedad de universidades a la que accedieron las mujeres de Esmeraldas es amplia, sin embargo, la universidad a la cual accedió la mayoría (12,2%) fue la Universidad Técnica Luis Vargas. El 8,6% ingresaron a la Universidad Técnica de Ambato. El 6,5% optaron por la Universidad Monseñor Arias Blanco. La diferencia accedió a los diferentes establecimientos ubicados alrededor del país.

Gráfico 2.14. Carrera universitaria a la que ingresó



Elaborado por la autora.

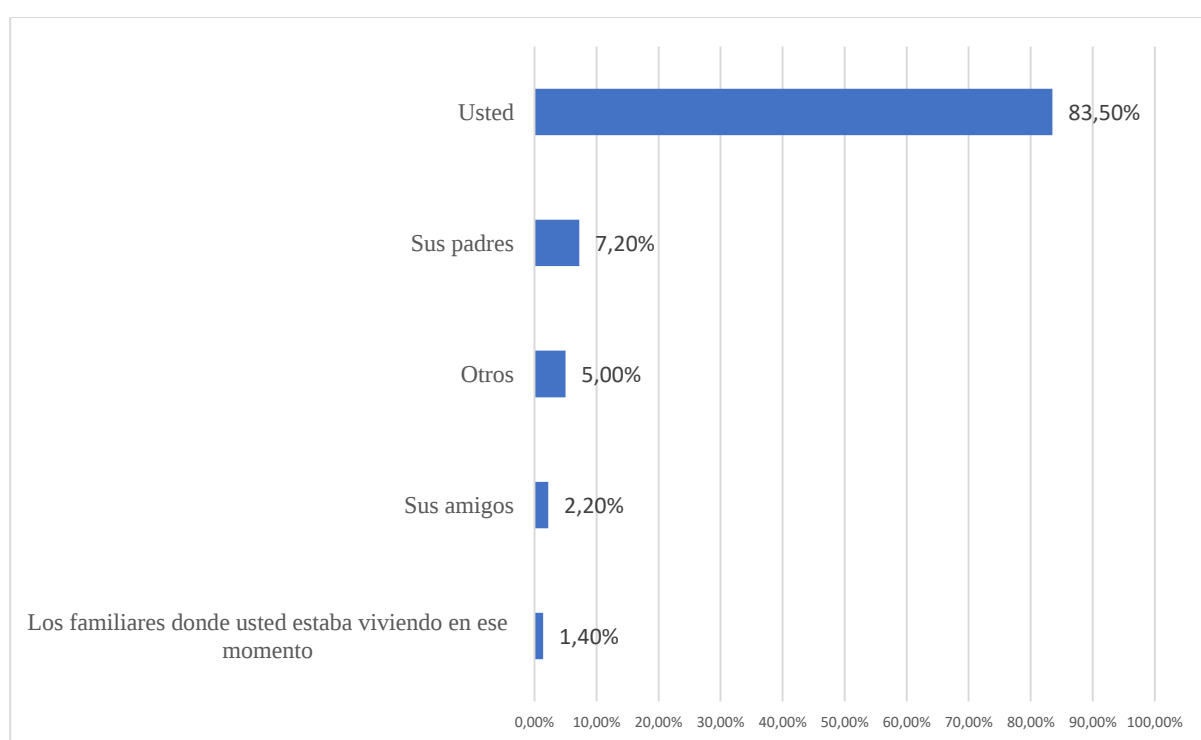
Entre las carreras con mayor demanda por parte de las mujeres de Esmeraldas corresponde mayoritariamente a Ciencias de la Educación con un 17,3% de preferencia. El 7,2% optaron por la carrera de Ingeniería Comercial, el 4,3% son de Trabajo Social y la diferencia en las demás opciones educativas expuestas por las diferentes universidades del país. Esto corrobora los hallazgos de investigaciones comentadas en los capítulos previos donde se observaba una diferenciación académica, respecto a la elección de las carreras, según el género. En el caso de las mujeres ecuatorianas que colaboraron con este estudio se ratifica dicha tendencia.

Capítulo 4. Realidades territoriales de la deserción universitaria en mujeres negras de la frontera norte de Esmeraldas

4.1. Experiencias de mujeres negras del territorio norte de la provincia de Esmeraldas que abandonaron estudios universitario

En el presente capítulo se analizan los resultados obtenidos en la encuesta, en base a lo expuesto por 139 mujeres de la zona norte de Esmeraldas de los cantones Esmeraldas, Rio Verde, Eloy Alfaro y San Lorenzo. Así, el objetivo de este apartado es conocer las causas por las cuales una porción de las mujeres del estudio no culminó sus estudios superiores.

Gráfico 4.15. Persona/s que influyeron en la selección de la carrera

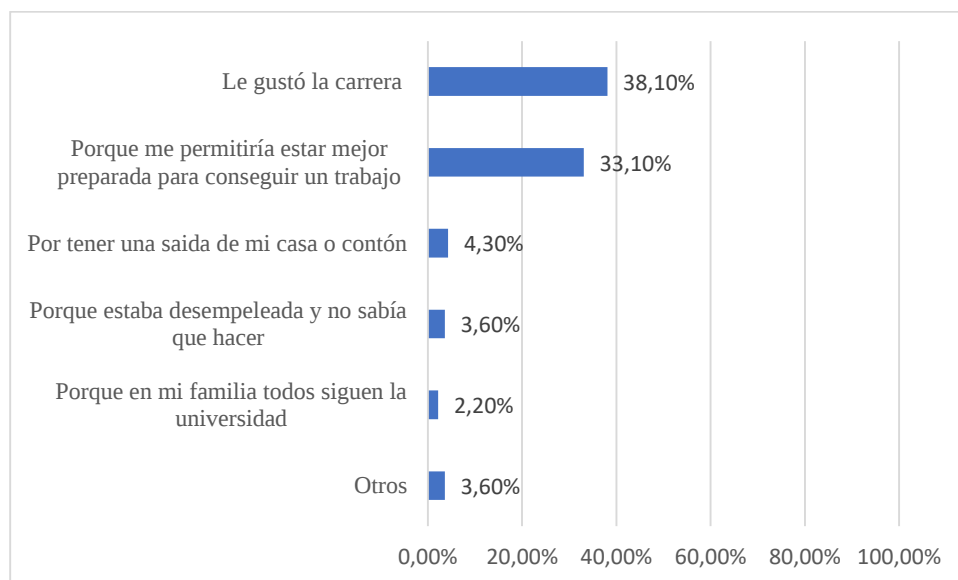


Elaborado por la autora.

Varias han sido las ocasiones en las cuales las personas se han dejado influenciar al momento de seleccionar su carrera. Sin embargo, a contramano del sentido común imperante de que las mujeres provenientes de entornos fuertemente familiaristas y conservadores, son más influenciables, sobre todo por sus entornos familiares y sentimentales, la mayoría de las mujeres de la Frontera Norte de Esmeraldas (83,5%) ha decidido por sí sola la carrera a estudiar. Los padres han incidido en la adopción de la carrera por parte de las mujeres encuestadas solo en un 7,2%. Por otra parte, solo sobre el 2,2% han influenciado los amigos y

sobre la diferencia han sido otros familiares y personas cercanas quienes han sido parte de la decisión de las mujeres.

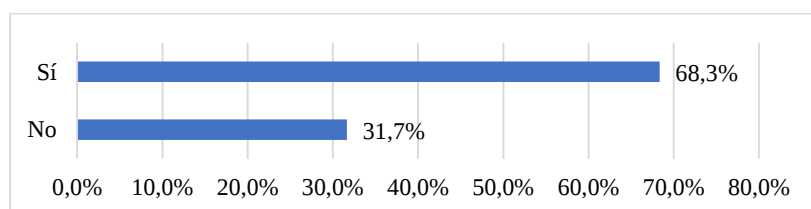
Gráfico 4.16. Razones por las que eligió la carrera



Elaborado por la autora.

En base al Gráfico 4.16 las mujeres encuestadas indican que las razones por las cuales eligieron la carrera son, de forma mayoritaria, porque les gustó la carrera, y porque les permitiría estar mejor preparada para conseguir un mejor trabajo o una mejor oferta laboral.

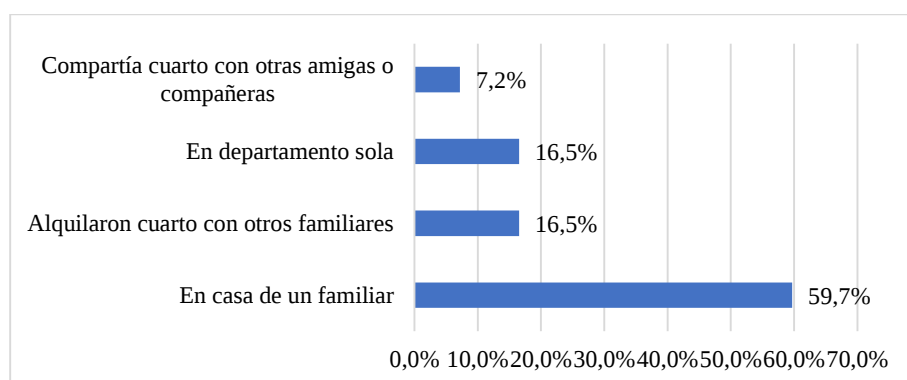
Gráfico 4.17. La carrera que está cursando es la misma que pensaba seguir



Elaborado por la autora.

El 31,7% del total de las mujeres encuestadas indican que la carrera de la cual desertaron no era la carrera que esperaban realizar. Por otro lado, el 68,3% de las mujeres se ubican en la situación contraria (sí comenzaron la carrera que siempre desearon) y están conformes con la especialidad que necesitaban.

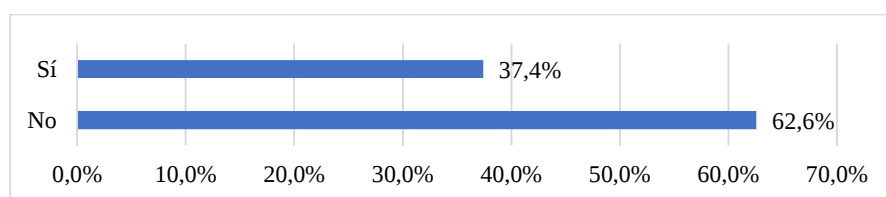
Gráfico 4.18. Lugar de alojamiento mientras cursaba la carrera



Elaborado por la autora.

Las personas encuestadas señalan que mientras cursaban la carrera, el 59,7% permaneció en la casa de uno de sus familiares que les permitió estudiar cerca de la universidad, el 16,5% indica que alquilaban un cuarto en conjunto con otros familiares, el otro 16,5% vivían en un departamento solas y el 7,2% compartían cuartos con otras amigas y compañeras.

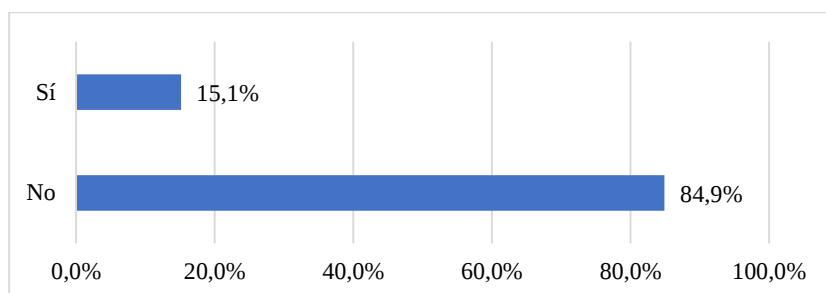
Gráfico 4.19. Cuando ingresó a la carrera tenía hijos



Elaborado por la autora.

De acuerdo con los resultados representados en el Gráfico 4.19 el 62,2% de las mujeres encuestadas no poseía hijos, mientras que el 37,4% de ellas si mantenía a su cargo a dependientes por lo que para dicho grupo las dificultades para dar continuidad con sus estudios fueron superiores a las demás. Según lo que refirieron las mujeres a las que se encuestó, ellas refirieron los problemas que presentaban: en primer lugar, las mujeres que eran madres solteras tenían mayores dificultades que las mujeres no madres o no madres solteras para ir a clases en la universidad. La mayoría de ellas no contaban con alguien que les ayude a cuidar a sus hijos. A eso, se le suma el trabajo parcial que tenían que realizar para poder solventar los gastos. La cuestión del tiempo es fundamental. La mayoría de estas mujeres alegó que no contaban con el tiempo suficiente para asistir a clases, estar 100% concentradas en sus estudios, cuidar a los hijos y trabajar. Estas razones son las que motorizaron que deserten de la universidad.

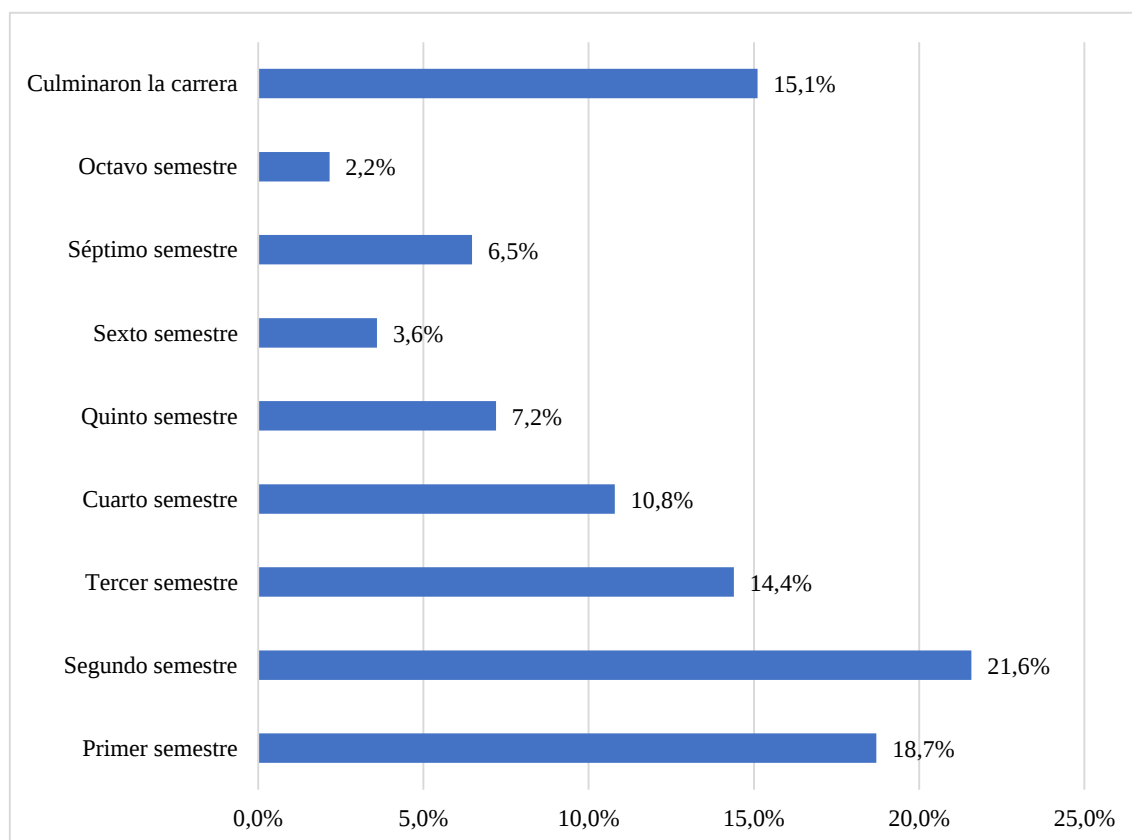
Gráfico 4.20. Culminación de la carrera universitaria



Elaborado por la autora.

De las mujeres que accedieron a la educación superior, el 84,9% no culminaron sus estudios. Una porción de ellas sostiene que aún se encuentran en proceso. Sin embargo, otra proporción significativa relacionada con el 15,1% abandonó su carrera debido a las dificultades económicas y familiares, otros de los aspectos se describen más adelante.

Gráfico 4.21. En caso de no culminar, hasta qué semestre cursó

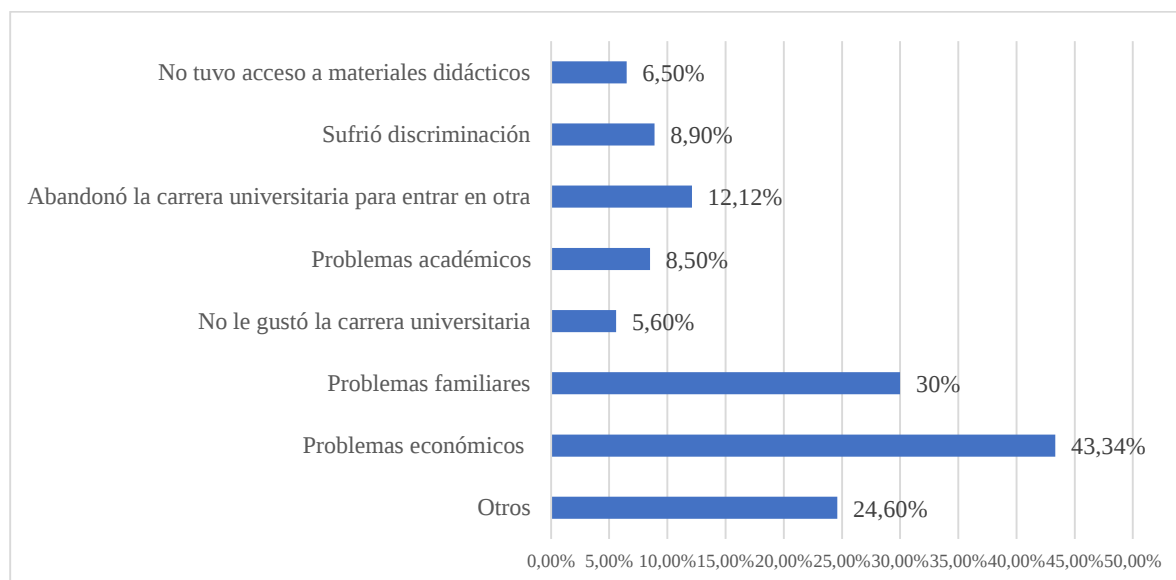


Elaborado por la autora.

De la proporción de mujeres que ingresaron a los estudios superiores y no han culminado la carrera, se conoce que el 21,6% abandonó la institución cuando cursaban segundo semestre.

El 18,7% indica que no logró alcanzar el segundo semestre y se retiró al primero. En cuarto semestre se deslindaron el 14,4% de las mujeres y las demás en niveles superiores.

Gráfico 4.22. Motivo para no culminar sus estudios universitarios



Elaborado por la autora.

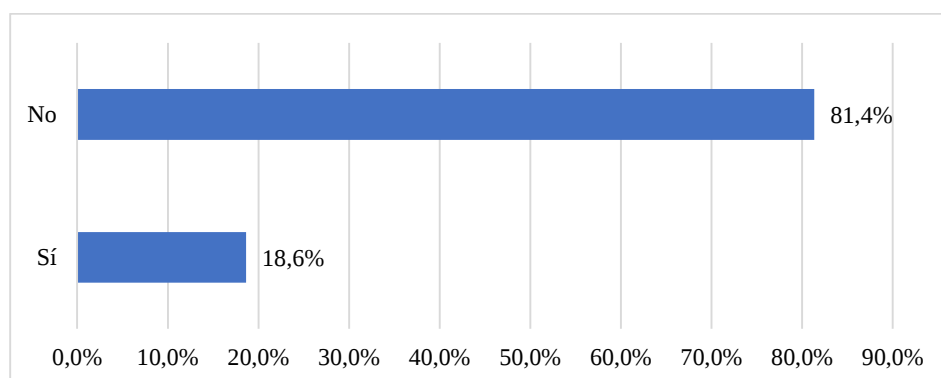
Como se puede observar dentro del Gráfico 4.22, entre los principales motivos que influyeron sobre las mujeres para que no puedan culminar con sus estudios están los problemas económicos, con un 43,34%. A este motivo le siguen los problemas familiares, con un 30%. Por otra parte, el 12,12% de las mujeres menciona que la principal razón fue porque decidieron cambiar de carrera, por diferentes motivos, como gustos, tiempo, entre otros. Por otra parte, el 8,9% señala que sufrieron de discriminación dentro de la universidad por sus compañeros por ser afrodescendientes, el 8,5% menciona que abandonó la carrera universitaria por problemas académicos, el 6,5% refiere que no podían adquirir los materiales didácticos y es por esa razón que decidieron cambiar de carrera, y el 5,6% refiere que no les gustó la carrera. Estos datos nos revelan que tanto la clase social como la etnia son dimensiones que han influido sobremanera en las condiciones que promovieron la deserción universitaria. Si sumamos el porcentaje que se ha sentido discriminada, con el porcentaje que adujo enfrentar problemas económicos, tenemos que más de la mitad de la población encuestada desertó de la educación superior por motivos estructurales. Si a esto le sumamos el porcentaje que adujo problemas familiares (entre los cuales la mayoría afirmó no tener tiempo para realizar las tareas domésticas y de cuidado a sus hijos), tenemos que alrededor del 80% de las mujeres afrodescendientes o negras de Esmeraldas informan sobre un fenómeno que

Hill Collins, a partir del concepto de interseccionalidad, ha teorizado como desigualdades multidimensionales y dinámicas.

La diferencia menciona otros problemas con el 24,6%, entre ellos se encuentran aquellos relacionados con la situación familiar en la cual los gastos no podían ser únicamente en educación. Otro de los limitantes fue que algunas de las mujeres iniciaron su periodo de embarazo en medio de la carrera, esto las obligó a abandonarla, mencionan que dada la cantidad de tiempo que debían prever para poder mantener la carrera y cuidar de su embarazo les imposibilitaba estar tranquilas, por lo que prefirieron atender su embarazo y ese fue la causa de la deserción universitaria.

La salud fue otro de los motivos por los cuales las mujeres se vieron en la obligación de dejar sus estudios para enfocarse en su bienestar físico. Muchas de ellas sostuvieron que necesitaban estar completamente sanas para poder acudir a clases y rendir de la mejor manera, y al no poder brindar la atención necesaria a su salud, esta empeoraba, por lo que la mejor opción fue abandonar la carrera y centrarse en su bienestar.

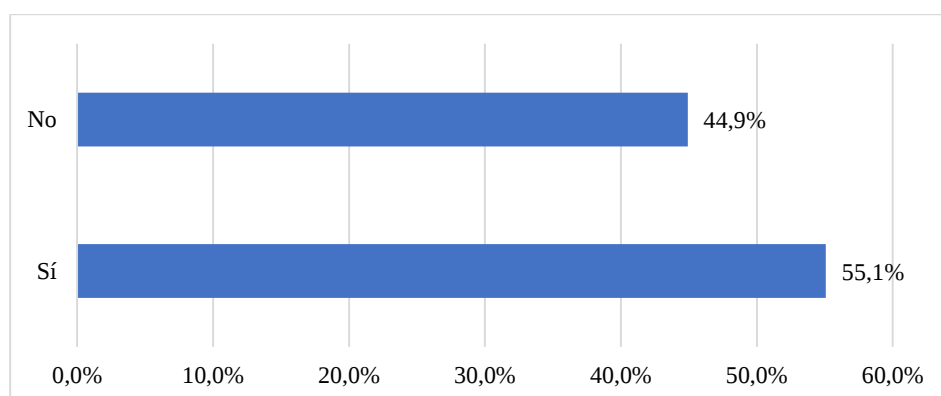
Gráfico 4.23. Tenía posibilidades económicas para continuar con su carrera universitaria



Elaborado por la autora.

De manera específica se preguntó a las mujeres si poseían los suficientes recursos económicos para dar continuidad con su carrera: el 81,4% indicaron que “no”, motivo por el cual tuvieron que abandonar sus estudios.

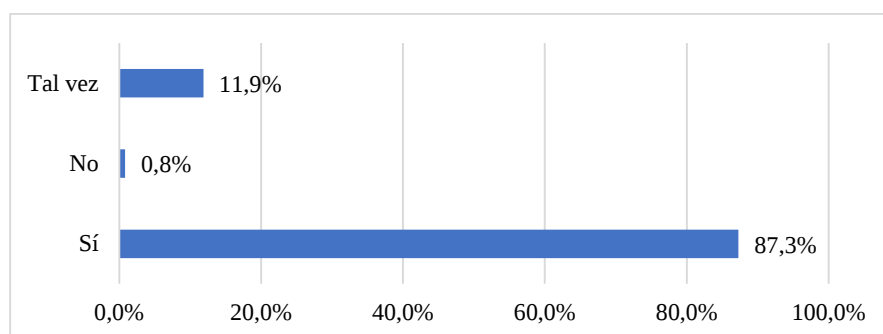
Gráfico 4.24. Apoyo familiar para culminar sus estudios universitarios



Elaborado por la autora.

Por otra parte, el 44,9% de las mujeres señalan que no recibieron apoyo de la familia para dar continuidad con sus estudios, es por lo que decidieron abandonar su carrera.

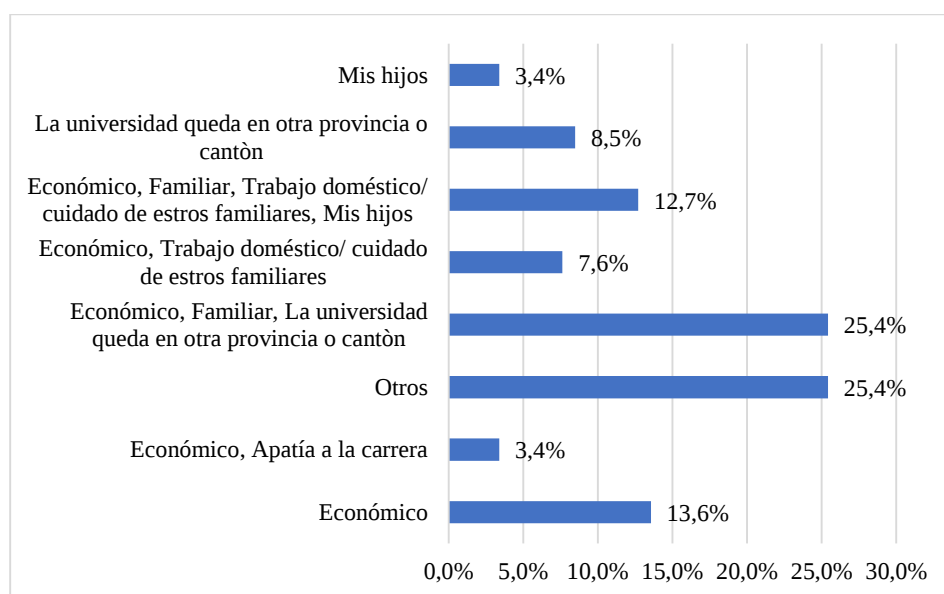
Gráfico 4.25. Deseos de haber culminado la carrera



Elaborado por la autora.

El 87,3% de las mujeres expresan sus deseos de culminar con su carrera universitaria, el 11,9% cree que dar continuidad con su carrera puede ser una posibilidad, mientras que el 0,8% no tiene la necesidad de terminar el nivel de educación superior.

Gráfico 4.26. Impedimento para regresar a la universidad



Elaborado por la autora.

A pesar de que la mayor proporción de mujeres haya expresado el deseo de dar continuidad con sus estudios, el 25,4% indican que los factores que las detiene son: los problemas económicos, familiares y la lejanía de la institución. Por otra parte, el 12,7% señalan que el cuidado de los familiares y el trabajo doméstico no les permiten regresar a la educación superior. Es decir, de las mujeres encuestadas se determinó que la división de los roles que cumplen es lo que en su mayoría impide que continúen con el proceso universitario, esto porque no lograban encontrar un balance y las situaciones lograban ser incómodas o incontenibles, en especial para aquellas que presentaban problemas económicos y problemas relacionados a la salud. También es importante recalcar que dentro de las universidades el apoyo con el que contaban en ciertos casos era malo, dada la discriminación que sufrían por ser afrodescendientes, esto promovía dentro de su círculo la desigualdad, misma que se ha vivido desde hace décadas.

Las desigualdades educativas pueden explicarse por el modelo de discriminación en la sociedad. Los grupos sociales con niveles de educación más bajos a menudo son discriminados, debido a que la desigualdad puede contribuir a la inestabilidad social y la pérdida de confianza al socavar la legitimidad de los mecanismos de propiedad de los recursos, los sistemas que regulan y los grupos sociales que dominan. Si esta situación se regula naturalmente, contribuirá a la reproducción y perpetuación de una cultura de desigualdad y privilegio (Quintero 2013).

4.2. Historias de vida de las mujeres en la frontera norte de Esmeraldas.

En los cantones de la frontera norte de Esmeraldas, como lo son Rioverde, Eloy Alfaro y San Lorenzo, la profesionalización se convirtió para los lugareños en un mecanismo por el cual las personas ascienden desde los últimos lugares en la jerarquía social, mantienen el respeto por los demás o se afianza el control que una de las categorías duraderas, como los hombres blancos o mestizos, mantenían sobre el resto de la población: hombres afrodescendientes, mujeres afrodescendientes, indígenas y campesinos en general, en función de una jerarquización racial que se ha establecido en la población (Whitten 1997).

La especialización educativa se ha convertido así en una aspiración y una meta tanto de hombres como de mujeres; las mujeres en particular quieren escapar de los espacios que las ha ubicado en las líneas de desigualdad por décadas. Este anhelo se fortaleció gracias a quienes lograron obtener un título profesional durante los años que la Universidad Técnica de Esmeraldas “Luis Vargas Torres” (UTELVT), amplió su acceso educativo en los cantones fronterizos a través de la creación de paralelos universitarios.

Esta realidad cambió y se vio afectada con el cierre de esos paralelos universitarios, una vez que la UTELVT inició el proceso de validación para la categorización universitaria que analiza su continuidad al servicio de la ciudadanía esmeraldeña.

Las personas mujeres y hombres que quieren continuar sus estudios de pregrado o de maestría deben trasladarse a ciudades capitales como Esmeraldas, Guayaquil, Ibarra, o Quito, situación que no se posibilita para todos, sino para aquellos estudiantes cuyos entornos familiares se encuentran en condiciones económicas de sufragar los costos que esto implica, ahondando aún más la desigualdad.

Durante el desarrollo de este trabajo y en las entrevistas en profundidades realizadas, hemos podido ahondar más en profundidad sobre los motivos, condiciones y razones que promovieron la deserción universitaria de estas mujeres, ratificando la información obtenida en la encuesta. He conocido conocido casos de mujeres que ingresaron a la universidad a niveles de pregrado, y abandonaron sus estudios por las dificultades de mantenerse dentro del sistema no solo por la falta de recursos económicos, sino también por la maternidad y por factores asociados a su entorno familiar.

Caso N° 1

Una de las personas que brindó su aceptación para participar de este proceso de investigación, de quien se protege su identidad y que para efectos de este trabajo se llama Nena, estaba estudiando porque quería ser licenciada en enfermería y volver a su comunidad: “Yo vengo de una familia de escasos recursos económicos, somos seis hermanos, yo soy la cuarta hija; tengo 23 años, ahora soy madre soltera, nací en la parroquia concepción del cantón San Lorenzo provincia Esmeraldas, mi sueño profesional era llegar a ser enfermera” (entrevista a Nena, Esmeraldas, UTELVT, 21 de julio de 2022).

A sus 18 años, se vio en la necesidad de migrar a la capital de la provincia para poder continuar con sus estudios de tercer nivel, donde fue acogida en la casa de una tía materna quien le brindaba un espacio del cuarto de su hija para dormir. Los gastos de alimentación y movilización los cubría con los pocos recursos que enviaba su familia y los ingresos que obtenía por la venta de plátanos que comercializaba en la ciudad.

La situación de convivencia familiar en casa de su tía al año empeoró, conoció un abogado en la ciudad e inició una relación sentimental y se independizó a un arriendo en el sector de las 50 Casas; luego de varios meses su embarazo inoportuno reflejaba un primer bajón en su carrera, pero su decisión fue no interrumpirlo y nació su bella nena. Con el nacimiento de la hija, el abogado que era casado la abandonó y a pesar de que continuaba teniendo el apoyo de sus padres, ya no pudo sostener su carrera. Los costos de manutención aumentaron, y esta situación la obligó a buscar trabajo de medio tiempo y enviar su hija a una guardería. Meses después su rendimiento académico bajó, influenciada por la discriminación con frases que hacían alusión a su color. Sumado a ello, con el agotamiento físico producto de la enfermedad estomacal de la lactante, ser madre soltera, trabajar y estudiar a la vez. La salida sin lugar a dudas de esta situación fue retornar a su natal concepción y dedicarse a playar y trabajar en la finca de sus progenitores, en ella continúa el anhelo de ser licenciada en enfermería y apuesta acceder a unas de las becas que extiende la Universidad Católica del Ecuador – PUCE, aplicando a este proceso por grupo vulnerable y mujer de raza negra.

Análisis:

En base a esta primera experiencia se puede denotar una serie de factores los cuales inciden en la deserción académica, pues, a pesar de todo se encuentra ese sueño latente de ser enfermera, para lo cual primero esta mujer apuesta por enfocarse en primer lugar en su hija, registrar una situación económica estable mediante trabajo digno, y por su puesto, ya no

asistir con sus mismos compañeros que le decían frases discriminatorias; el compendio de todo ello desembocó en su deserción.

Es importante señalar que en base a lo señalado por el Estado hoy en día se busca promover la educación inclusiva y considera la diversidad estudiantil como un ambiente enriquecedor en el aula. Asimismo, independientemente de las características individuales, contribuye al aprendizaje individual, pero no se tiene en cuenta en la práctica diaria, lo que incide directamente en el trabajo y provoca desmotivación e interés.

Caso N° 2

Otro caso es el de una mujer joven del cantón Rioverde:

Soy una mujer negra de origen esmeraldeño oriunda de la parroquia Lagarto del cantón Rioverde, a mis 17 años en el momento de mi graduación de Bachillerato lo que pensaba era continuar enseguida mis estudios universitarios para convertirme en la mejor psicóloga que podría existir. Mi sueño no fue posible, tuve que esperar un año para que mis padres pudieran conseguir la economía adecuada para solventar los gastos de mis estudios, ya que en mi localidad no hay universidad y la más cercana me queda a una hora y media de distancia, lo más conveniente era que me fuera a vivir a este lugar, lo que conllevaba pagar útiles escolares, estadía, alimentación y movilización diaria hacia el centro universitario. Sumado a ello, el hecho de estar en un lugar nuevo contrajo no tener amigos o algo conocido en sí.

Justo un mes después de haber cumplido mis 18 años migré al cantón Esmeraldas para iniciar mi etapa universitaria. Para empezar adaptarme a esta nueva dinámica de vida fue muy difícil, porque nunca había salido de mi pueblo y menos para estar tanto tiempo lejos y sobre todo separada de mis padres, pero la emoción de cumplir aquel sueño era más fuerte que todas mis inseguridades. No obstante, no todo fue lindo, pues sufrí de discriminación, mis compañeros registraron prejuicios por ser del campo, no me integraban en los grupos de trabajo, siempre me hacían un lado en cualquier actividad, me sentaba sola y no conversaba con los demás. A pesar de ello logré cursar hasta cuarto semestre, otro factor que me impulsó a tomar mi decisión de salir fue la enfermedad de mi padre quien era el soporte económico de mi hogar, por lo que me vi obligada a los 20 años desertar de la universidad y retornar a mi pueblo, luego de un año tuve a mi hija y actualmente mi sueño es que ella cumpla cada una de sus metas y para ello si me gustaría retomar mis estudios para brindarle una mejor calidad de vida a mi familia (entrevista a mujer negra de origen esmeraldeño oriunda de la parroquia Lagarto del cantón Rioverde, Esmeraldas, 27 de julio de 2022).

Análisis:

En este caso, la mujer señala que en su entorno no había universidades cercanas lo que le obligó a migrar, en su universidad existió discriminación hacia ella, por ser del campo, estar en un lugar desconocido provocó que no tenga amigos cercanos y no se desempeñe de forma correcta en sus clases. A lo largo de la historia, se han creado estereotipos y pensamientos erróneos que emiten juicios de valor lo que han separado a las personas y se han basado en discriminar a ciertos grupos, estas son ideologías que no se han logrado erradicar, además existe el desconocimiento y falta de información lo cual no se da inclusión hacia otras etnias y culturas.

Caso N° 3

En un tercer caso es una mujer joven Alfarina, que ingresó a la universidad, obtuvo media beca de subsistencia, pero no pudo mantener el puntaje mínimo para sostenerla hasta finalizar su carrera.

Contar esta parte de mi historia es algo que me pega mucho, pero la agradezco tanto porque es una de las mejores etapas que he vivido a pesar de todas las circunstancias, actualmente tengo 25 años soy de la parroquia rural Pampanal de Bolívar, cantón Eloy Alfaro provincia Esmeraldas, orgullosamente hija de un padre pescador y una madre conchera.

A mis 18 años ingresé a una universidad pública donde obtuve media beca que me cubría una parte de la estadía en la ciudad de Esmeraldas porque era el centro universitario más cercano que me quedaba exactamente cinco horas desde mi localidad; me vi forzada a migrar para poder continuar mi preparación y gracias al esfuerzo y dedicación de mis padres pude cursar hasta el quinto semestre de la carrera [Trabajo Social].

Durante todo este tiempo mi estadía en esta ciudad fue muy complicada, entre en un estado de depresión porque mis padres por más que querían apoyarme la situación económica no les ayudaba mucho además de que tenían que velar por 3 hijos más, además, me hacían bullying en mi curso, me ponían apodos por ser negra, lo cual afectó también en mi alimentación que ya no era muy buena y nada controlada, lo que me llevó sentirme impotente, desmotivada lo cual me llevó a decaer académicamente y por ende a perder la beca que había ganado anteriormente, ya sin este apoyo no pudimos sustentar mi día a día en la ciudad y desafortunadamente tuve que dejar la universidad, actualmente ya tengo una familia con 2 hijos y mi esposo que se dedica a la pesca y yo a la recolección de conchas y almejas (entrevista a mujer joven Alfarina del cantón Rioverde, Esmeraldas, 29 de julio de 2022).

Análisis:

En este caso, se registró bullying y apodos relacionados con su color de piel generado timidez, desconfianza e incluso pérdida de apetito, lo cual reflejó en su decisión de que le saquen de la universidad para ya no pasar por ello. En los últimos años, docentes, educadores y padres de familia han registrado un mayor índice de preocupación por los hechos de violencia que tienen lugar en los centros educativos. El bullying es una de las formas de violencia más importantes que afectan a los estudiantes en todo el mundo. La prevención es la clave. A menudo sólo aparece cuando ya es demasiado tarde, es por lo que se deben plantear estrategias para mitigarlo.

A pesar de que en este caso existe el deseo de alcanzar su sueño por graduarse suele registrarse mayor complejidad cuando la mujer ya es cabeza de hogar con hijos, sin embargo, si se llegan a generar casos que con apoyo logran retomar sus estudios para lograr esta meta que les ayuda en su ámbito personal y laboral.

Conclusiones

La ejecución de la presente investigación permite concluir que:

A pesar de las diversas distinciones y discriminación hacia la mujer, se ha evidenciado una gran integración de la mujer en las universidades a lo largo de los últimos siglos y especialmente en las últimas décadas. Esto implica un paso positivo para los derechos de la mujer y el desarrollo de la sociedad. Sin embargo, aun cuando las mujeres hayan logrado acceder a la educación superior, esta situación se ve marcada por condiciones de desigualdad que dificultan su acceso, estabilidad, permanencia, terminación y movilidad. Estas condiciones de desventaja son el producto de un sistema de organización social que subyuga a las mujeres en tanto grupo, a los hombres y crea diferencias arbitrarias que resultan en la ejecución de roles sociales diferenciados y jerarquizados que se reproducen en todos los ámbitos de acción.

Por otra parte, en la enseñanza superior es inevitable cierta estratificación institucional. Las concentraciones de investigadores de alto nivel y las plazas de estudiantes en programas profesionales de alto estatus son escasas por naturaleza, esto se debe a que las instituciones racionan sus plazas y crean mayor volumen para incrementar sus ingresos, de este modo solo las personas de la élite logran obtener educación en un establecimiento prestigioso.

A través de la encuesta se determina que el 87,3% de las mujeres negras expresan sus deseos de culminar con su carrera universitaria, sin embargo, por diferentes factores no lo han podido realizar, esto se debe a la falta de recursos económicos, incluyendo discriminación por el hecho de ser negra o afrodescendiente, estos aspectos aparecen como la principal causa de deserción de estas mujeres.

Entre los motivos de deserción se encuentran actores como un bajo nivel de ingresos lo que conlleva a registrar limitaciones para regresar a las universidades, al vivir en un entorno pobre existen prejuicios, pero se debe fortalecer los principios de equidad y justicia social en la educación superior, es decir, la inclusión tiene como objetivo garantizar la culminación de los caminos educativos, que requieren no solo acceso sino también estabilidad para los estudiantes, principalmente en las universidades. Su democratización es importante para los estudiantes que enfrentan diversas barreras para el éxito académico.

Referencias

- Adelman, J. 1999. "Preface, en J. Adelman (ed.)." En *The Problem of Persistence in Latin American History*. New York, Routledge: Colonial Legacies.
- Alberti, M. P. 2001. "Capacitación para el desarrollo rural con equidad de género." En *La participación de la mujer en el desarrollo rural*, coordinado por Isabel Castillo Ramos, 135-168. Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala/CONACYT.
- Al-Faham, Hajer, Angelique Davis, y Rose Ernst. 2019. "Intersectionality: From Theory to Practice." *Annual Review of Law and Social Science*.
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/61281813/annurev-lawsocsci-101518-042942.Final_Annual_Review_Intersectionality_201920191120-19311-1syko1t-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1656540223&Signature=eN69iPUwzNqHJVyhWQlgyix~Nj5xfZfiXzDPXdiPXiImqdAd1kAQNKzl9p2U
- Altamirano, Abril. 2020. "La mujer ecuatoriana sobrevive en una igualdad a medias." *La Hora*, 8 de marzo.
- Argüello, Luis. 2020. *Las tristes cifras del acceso a la universidad en la frontera*. 26 de Febrero. <https://www.planv.com.ec/historias/sociedad/tristes-cifras-del-acceso-la-universidad-la-frontera>
- Arias, Mauricio, María Bastidas, y César Salazar. 2018. "Estudio sobre la deserción estudiantil universitaria y sus implicaciones académicas, económicas y sociales." *Boletín de Coyuntura* 19: 9-13.
- Asamblea Nacional del Ecuador. 2010. *Ley Orgánica de Educación Superior*. Legislación, Quito: República del Ecuador.
- Barreira, César, y et al. 2013. *Conflictos sociales, luchas sociales y políticas de seguridad ciudadana*. Editado por Instituto Latinoamericano de Estudios Avanzados de la Universidad de Río Grande del Sol. Universidad autónoma del Estado de México.
- Barrero, Floralba. 2015. "Investigación en deserción estudiantil universitaria: educación, cultura y significados." *Revista Educación y Desarrollo Social* 9, (2).
- Bazantes, Zoila, María Ruiz, y Marcela Álvarez. 2017. "Deserción estudiantil universitaria en Ecuador y su influencia en la calidad del egresado." *Revista De Investigación E Innovación* 1, (4): 65-70.
- . 2016. "Deserción estudiantil universitaria en el Ecuador y su influencia en la calidad del egresado." *Magazine de las ciencias. Revistas de investigación e innovación*. <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/magazine/article/view/183>.
- Benítez, Espinosa, y Perea. 2019. "Causas de deserción estudiantil en el programa de pregrado enfermería de una universidad privada de la ciudad de Palmira, Colombia." *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica* 68 (4): 8-1.
- Benito, Vicente. 2017. "Las Políticas públicas de educación en Ecuador, como una de las manifestaciones e instrumentos del Plan Nacional del Buen Vivir." *Universidad de Alicante*. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/66589/1/tesis_benito-gil.pdf.
- Bilge, Sirma. 2020. "La fungibilidad de la interseccionalidad: una lectura afropesimista." *Ethnic and Racial Studies* 43 (13).

- Bravo, Fabián, Mario Peña, y Lourdes Illescas. 2020. "Reprobación y abandono de estudiantes universitarios." *Revista digital de Ciencia, Tecnología e Innovación* 7 (4): 502-516.
- Bucheli Ponce, Fernando, Gabriel. 2015. "Equidad de Género en las Instituciones de Educación Superior. Caso: Escuela Politécnica Nacional." *Universidad Andina Simón Bolívar Sede Ecuador*. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/4643/1/T1700-MGE-Bucheli-Equidad.pdf>.
- Buding, Michelle, Misun Lim, y Melissa Hodges. 2021. "Disparidades salariales entre hombres y mujeres: El papel de la educación." *Social Science Research*.
- Buquet Corleto, Ana Gabriela. 2016. "El orden de género en la educación superior: una aproximación interdisciplinaria." *Nómadas* 44: 27-43.
- Castillo, Elizabeth, y Anny Ocoró. 2019. "Dominación cruzada: racismos y violencias de género en la educación superior colombiana." *Nómadas* 51: 257-265.
- Castro, María. 2018. "El rol del estado y la participación de organismos internacionales en la evaluación educativa en Ecuador." *Instituto de Altos Estudios Nacionales*. https://repositorio.iaen.edu.ec/bitstream/handle/24000/5040/Castro%20Mar%C3%ADa%20Gloria_Tesis_octubre_2018.pdf?sequence=1.
- Cevallos, T, y S Macías. 2017. "Influencia de los factores Socio-Económicos y culturales en el abandono escolar de los estudiantes del Programa de Básica Intensivo del Colegio Fiscal Chongón en el año 2016." *Universidad Laica Vicente Rocafuerte*. <http://repositorio.ulvr.edu.ec/bitstream/44000/1495/1/T-ULVR-1312.pdf>.
- Chicaiza, Luis. 2020. "Mirada Jurídica Social a los Derechos en los Sistemas Educativos." *Revista Jurídica Crpitica y Derecho* 1 (1): 75-84.
- Comité sobre la Eliminación de la Discriminación Racial. 2004. "Interseccionalidad: una herramienta para la justicia de género y la justicia económica." *Derechos de las mujeres y cambio económico* 9: 8.
- Constitucion Política de la República del Ecuador*. 2008.
- Cortes Hernández, Areli Azucena. 2017. "Análisis de la influencia de las redes de apoyo a madres universitarias para su permanencia en la Escuela Superior de Actopan." Editado por Escuela Superior Actopan. Actopan, Hidalgo: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 24 de enero de 2017: 223.
- Crenshaw, Kimberlé Williams. 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) 1: 139-167.
- Crenshaw, Kimberlé Williams. 1991. "Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color." *Stanford Law Review* 43, 6: 1241-1299.
- Del Popolo, F., y M. Rangel. 2011. *Juventud afrodescendiente en América Latina: realidades diversas y derechos (in) cumplidos*. Ciudad de Panamá: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)/Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA).
- Dovigo, Fabio, y Laura Casanova. 2017. "Buenas prácticas para la equidad y la inclusión en la educación superior Educación Superior." *Laboratorio de Políticas y Prácticas de*

- Desarrollo Social en la Educación Superior.*
https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2017/171121/A4A_BergConf_a2017.pdf.
- Duque, Guido, Carlos Montenegro, y María Taco. 2010. "Repitencia y deserción de los estudiantes de pregrado de las Facultad de Arq. y Ad.: carrera de Ad. Pública presencial y semi-presencial de la UCE, causas, consecuencias y costos económico financiero en los años lectivos 2004-2005 al 2008-2009." *Universidad Central del Ecuador UCE*. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/957>.
- Espíndola, Ernesto, y Arturo León. 2002. "La deserción escolar en América Latina: Un tema prioritario para la Agenda Regional." Editado por Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación. *Revista Iberoamericana de Educación*: 39-62. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie30a02.htm>.
- Esteves, Ana, y Diana Santos. 2013. *Construyendo un sistema de indicadores interseccionales. Procesos de armonización en instituciones de educación superior de América Latina*. Quito: FLACSO Ecuador - MISEAL.
- Fajardo, Stella. 2017. "La Educación Superior Inclusiva en Algunos Países de Latinoamérica: Avances, Obstáculos y Retos." *Revista latinoamericana de educación inclusiva* 11(1).
- Falcón, Luis Marcelo, Jeanneth Caroline Mantilla Galarza, y Ruth Armenia Zamora Sánchez. 2017. "La inserción de la mujer en la educación superior ecuatoriana: Caso Universidad Técnica de Ambato." *Latinoamericana de Estudios Educativos* 13 (2).
- Fernandez, Xavier, y Edgar Silva. 2014. "Deserción estudiantil universitaria en el primer semestre. El caso de una institución de educación superior ecuatoriana." *Contrato Social por la educación - Ecuador*. <https://contratosocialecuador.org/images/publicaciones/cuadernos/10.pdf#page=35>.
- Ferreira, María Marta, Ciro Avitabile, Javier Botero Álvarez, Francisco Haimovich Paz, y Sergio Urzúa. 2017. *Momento decisivo: la educación superior en América Latina y el Caribe*. Editado por Grupo Banco Mundial. 1818 H Street NW, Washington DC 20433: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial.
- Fundación Afroecuatoriana Azúcar. 2014. *Haciendo visible y enfrentando la violencia contra las mujeres afroecuatorianas*. Segunda. Quito: Gráficas Iberia.
- Gallegos, Juan, Nélyda Campos, Katherine Canales, y Evelyn González. 2018. "Factores Determinantes en la Deserción Universitaria. Caso Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile)." *Formación universitaria* 11 (3): 11-18.
- García, Sonia. *Trayectorias de mujeres Educación técnico-profesional y trabajo en el Ecuador*. 2019. CEPAL.
- Gómez Cama, Mamen, Jorge Manuel Larrán, y Francisco Javier Andrades Peña. 2016. *Gender differences between faculty members in higher education: A literature review of selected higher education journals*.
- González, Eduardo. 2002. "Estimaciones sobre la "repitencia" y deserción en la educación superior chilena. Consideraciones sobre sus implicaciones." *Revista Calidad en la Educación*. <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/408>.
- González, Luis Eduardo. 2007. "Repitencia y deserción universitaria en América Latina ." *Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. https://www.researchgate.net/publication/297294406_Repitencia_y_desercion_universitaria_en_America_Latina_pg156_2007-03.

- González, Luis, y Daniel Uribe. 2015. "Estimaciones sobre la repitencia y deserción en la educación superior." *Revista Calidad de la Educación* 17: 91-108.
- Hanne, Ana. 2018. "Estudiantes indígenas y Universidad: realidades y retos ante la diversidad cultural. Caso de la Universidad Nacional de Salta." *Revista Alteridad* 13 (1).
- Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado, y María del Pilar Baptista Lucio. 2014. *Metodología de la investigación*. 6a. Ciudad de México: Mc Graw Hill Education.
- Hernández, Angeles, José Álvarez, y Anabel Aranda. 2017. "El problema de la deserción escolar en la producción científica educativa." *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*. <https://www.redalyc.org/pdf/654/65456040007.pdf>.
- Hernández, Héctor, Jaime Martuscelli, David Moctezuma, Humberto Muñoz, y José Navarro. 2015. "Los desafíos de las universidades de América Latina y el Caribe ¿Qué somos y a dónde vamos?" *Elsevier* 37(147): 202-2018.
- Herrera Siles, Sorayda del Carmen. 2012. "Acceso y permanencia a la Educación Superior de mujeres indígenas mayangnas, URACCAN Las Minas, 2009–2010." *Ciencia e Interculturalidad* 10 (1): 41-57.
- Hill Collins, Patricia. 2015. "Intersectionality's Definitional." *The Annual Review of Sociology* 41 (3): 1-20.
- Hill Collins, Patricia, y Silvia Bilge. 2016. *Interseccionalidad*. Ediciones Morata.
- Himmel, Erika. 2002. "Modelo de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior." *Revista calidad en la educación* 17: 91-108.
<https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/409>.
- Horbath, Jorge, y María Gracia. 2016. "El derecho a la educación: un análisis a partir de la política educativa de las dos últimas décadas en México, Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad." 11 (1): 171-191.
- IESALC, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. 2006. "Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior."
- Jiménez Ruiz, Ismael, y María Moy Nicolás. 2018. "La cuidadora familiar: sentimiento de obligación naturalizado de la mujer a la hora de cuidar." *Revista Electrónica trimestral de Enfermería* 49: 420-433.
- Kollmayer, Marlene, Barbara Schober, y Christiane Spiel. 2017. "Estereotipos de género en la educación: Desarrollo, consecuencias e intervenciones." *European Journal of Developmental Psychology* 35 .
- La Barbera, María. 2017. "Interseccionalidad." *Economía. Revista en cultura de la legalidad*, 12: 191- 198.
- La Hora. 2015. "Ecuador: media nacional de desempleo es de 4,77%, según informes." *La Hora*, 22 de Septiembre de 2015.
- Manosalva Reyes, Héctor. 2019. "Factores de deserción universitaria: significancia y expectativas, caso estudiantes de facultad de educación Universidad Santo Tomás sede Talca año 2017–2018. Diss. Universidad de Talca (Chile)." Facultad de Economía y Negocios.

- Marginson, Simón. 2017. "La tendencia mundial hacia la educación superior de alta participación: dinámicas de estratificación social en sistemas inclusivos." *High Educ.* <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-016-0016-x#citeas>
- Matheu, Alexis, Claudio Ruff, Marcelo Ruiz, Luis Benites, y Germán Morong. 2018. "Modelo de predicción de la deserción estudiantil de primer año en la Universidad Bernardo O'Higgins." *Educación Pesquisa* 44: 1-12.
- Mato, Daniel Alejandro. 2016. *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Interpelaciones, avances, problemas, conflictos y desafíos.*
- Mato, Daniel. 2012. "Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas." Caracas 17.
- . 2018. *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Políticas y experiencias de inclusión y colaboración intercultural.* Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (EDUNTREF).
- Mayorga, Karla. 2018. "Igualdad de género en la educación superior en el siglo XXI." *Palermo Business Review* 18: 137-144.
- MINEDUC, Ministerio de Educación del Ecuador. 2018. *Política pública de educación superior.* <https://educacion.gob.ec/>
- Miño, Mirna. 2021. "Factores condicionantes de la deserción universitaria." *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar* 5 (4): 5316-5328.
- Miranda, Mauricio A., y Jheser Guzman. 2017. "Análisis de las Deserción de Estudiantes Universitarios usando Técnicas de Minería de Datos." *Formación Universitaria* 10 (3): 61-68.
- Molina, Jacqueline, José Lavandero, y María Hernández. 2018. "El modelo educativo como fundamento del accionar universitario. Experiencia de la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador." *Revista Cubana Educación Superior* 2: 151-164.
- Montenegro López, Carlos Miguel, y María Belén Taco Casamen. 2012. "Repitencia y deserción de los estudiantes de pregrado de las Facultades de Arquitectura y Administración: carrera de Administración Pública presencial y semi-presencial de la Universidad Central del Ecuador." Universidad Central del Ecuador (UCE).
- Moya, Yessenia. 2019. "Redes de apoyo y deserción académica de los estudiantes de las carrera de trabajo social de la Universidad Técnica de Ambato." Universidad Técnica de Ambato, Ambato.
- Mukitil, Kazi, y M. Asadullah. 2018. "Estereotipos de género y educación: un análisis comparativo del contenido de los libros de texto escolares de Malasia, Indonesia, Pakistán y Bangladesh." *Plos One*.
- OEA. 2000. *Plan de Desarrollo Regional de la Zona I (Esmeraldas-Carchi-Imbabura).* Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos.
- Olave, Giohanny, L Rojas, y Mireya Cisneros. 2013. "Universidad Pedagógica Nacional ." *Leer y escribir para no desertar en la universidad.* <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n38/n38a04.pdf>.
- ONU, Organización de las Naciones Unidas. 1996. "Recomendación general N° XXI relativa al derecho a la libre determinación." 48° período de sesiones.

- . 2020. “Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales.” *UNESCO*. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/11/acceso-universal-a-la-ES-ESPANOL.pdf>.
- Ordorika, Imanol. 2015. “Equidad de género en la Educación Superior.” *Revista de la educación superior* 44 (174): 7-17.
- Otero, Silvia. 2019. “Desigualdad subnacional en América Latina: empíricas y teóricas. Ir más allá de la desigualdad interpersonal.” *Studies in Comparative International Development* 54: 185–209.
- Páramo, Gabriel, y Carlos Correa. 2012. “Deserción estudiantil universitaria.” *Revistas académicas*. 3 de julio de 2012. 65-78.
<https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/1075>.
- Parrino, María. 2009. “La deserción y la retención de alumnos: un viejo conflicto que requiere pensar nuevas soluciones.” *Red de revistas científicas*.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=319327507002>.
- Passailaigue, Roberto, Olbeida Amechazurra, y Judith Galarza. 2014. “La deserción y la repitencia en las Instituciones de Educación Superior: algunas experiencias investigativas en el Ecuador.” *Revista Científica de la Universidad de Cienfuegos* 6 (1).
- Patiño Garzón, Luceli, y Angélica María Cardona Pérez. 2012. “Revisión de algunos estudios sobre la deserción estudiantil universitaria en Colombia y Latinoamérica.” *Theoria*: 9-20.
- Pérez Sáinz, Juan Pablo. 2014. *Mercados y bárbaros : la persistencia de las desigualdades de excedente en América Latina*. San José: FLACSO Costa Rica.
- . 2016. *Una historia de la desigualdad en América Latina*. Editado por Siglo XXI editores.
- Pineda, Rosario, Galo Moreno, y Guido Moreno. 2020. “Análisis de la Deserción Universitaria en el Departamento de Ciencias Económicas, Administrativas y de Comercio de la Universidad de las Fuerzas Armadas.” *Revista Hallazgos* 5 (1): 1-10.
- Plan V. 2020. “Las tristes cifras del acceso a la universidad en la frontera .” *Plan V*. 26 de Febrero de 2020. <https://www.planv.com.ec/historias/sociedad/tristes-cifras-del-acceso-la-universidad-la-frontera>.
- Poveda Velasco, Iván Marcelo. 2019. “Los factores que influyen sobre la deserción universitaria. Estudio en la UMRPSFXCh - Bolivia, análisis con ecuaciones estructurales.” *Revista Investigación y Negocios* 12 (20): 63-80.
- Prats, J. 2005. “Estudios de caso único como método para el aprendizaje de los conceptos históricos y sociales.” *Cuadernos digitales*.
- Puente de la Vega, Victoria, Francisco Ganga, y Nicanor Huamán. 2020. “Aproximación a nuevas concepciones teóricas sobre la universidad latinoamericana.” *Revista Espacios* 41 (16): 1-9.
- Quintero, Oscar. 2013. “Racismo y discriminación en la universidad: lecturas cruzadas de las sociedades francesa y colombiana a partir de la experiencia vivida por estudiantes negros en París y Bogotá.” *Sociology. Université Rennes*: 438.

- Ramírez, Díaz, y Salcedo. 2017. “El uso de los términos abandono y deserción estudiantil y sus consecuencias al momento de definir políticas institucionales.” *Investigación Revin Post* 32 (1): 49-66.
- Ramírez, Roberth F., Milton Manosalvas, y Olimpo S. Cárdenas. 2019. “Estereotipos de género y su impacto en la educación de la mujer en Latinoamérica y el Ecuador.” *Revista Espacios* 40 (41): 29.
- Restrepo, Manuel. 2011. “La calidad de la educación superior y la deserción estudiantil: frenos a la competitividad de Colombia.” *Razon publica*. 31 de enero de 2011. <https://razonpublica.com/la-calidad-de-la-educacion-superior-y-la-desercion-estudiantil-frenos-a-la-competitividad-de-colombia/>.
- Reyes, María, Cecilia Narváez, y Enrique Pozo. 2020. “La educación superior en el Ecuador: derecho o servicio.” *Revista Arbitrada de Ciencias Jurídicas* 5 (1): 4-21.
- Rodríguez, Marcela. 2019. “La investigación sobre deserción universitaria en Colombia 2006-2016. Tendencias y resultados.” *Pedagogía y Saberes* 51: 49-66.
- Ruales, Gabriel. 2018. “Deserción estudiantil en la carrera de Hotelería y Turismo de la Universidad Católica del Ecuador Sede Esmeraldas.” Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE).
- Ruiz, Lourdes, Gisela Torres, y Damarys García. 2018. “Desafíos de la Educación Superior. Consideraciones sobre el Ecuador.” *INNOVA* 3 (2), 8-16.
- Ruíz, Rosalva, María Ayala, y Emma Zapata. 2014. “Estereotipos de género en la deserción escolar: caso el fuerte, Sinaloa.” Estudio de caso, México.
- Saldaña, Magdalena, y Omar Barriga. 2010. “Adaptación del modelo de deserción universitaria de Tinto a la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.” *Red de revistas científicas*. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28016613005>.
- Salmi, Jamil. 2016. *Combatir la deserción en la educación superior: lecciones a partir de la experiencia internacional*. Colombia.
- Sandoval, Iván, et al. 2020. “Pronóstico del Abandono de Estudiantes Mujeres en el Curso de Nivelación de Ingeniería de la Escuela Politécnica Nacional mediante el análisis series temporales.” *18th LACCEI International Multi-Conference for Engineering, Education, and Technology: “Engineering, Integration, and Alliances for a Sustainable Development” “Hemispheric Cooperation for Competitiveness and Prosperity on a Knowledge-Based Economy”*: 1-6.
- Santelices, María. 2016. “La Educación Superior en el Ecuador análisis crítico.” (Universidad de Los Hemisferios).
- Santibañez, S. 2018. *Feminismo negro: Teoría y praxis*. Editorial XYZ.
- SENESCYT, Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación. 2012. 3 de abril de 2012 file:///C:/Users/Acer/AppData/Local/Temp/12-04-03-ACUERDO-N%C2%B0-2012-029-POLITICA-P%C3%9ABLICA-DE-LA-SENESCYT-PARA-EL-FOMENTO-DEL-TALENTO-HUMANO-1.pdf.
- . 2019. *Sistema Integral de Información de Educación Superior (SIIES)*. 2019. https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/2020/09/Boletin_Anual_Educacion_Superior_Ciencia_Tecnologia_Innovacion_Agosto2020.pdf.

- Sifuentes, Oswaldo. 2018. "Modelo predictivo de la deserción estudiantil en una universidad privada de Perú." *Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. 2018. https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/10004/Sifuentes_bo.pdf?sequence=3&isAllowed=y (último acceso: 2022).
- Sinchi, Elvis, y Glicería Gómez. 2018. "Acceso y deserción en las universidades." *Alternativas De Financiamiento Alteridad* 13 (2): 274-287.
- Sistema Ecuatoriano de Acceso a la Educación Superior. 2021. "Estructura general para la presentación de programas y proyectos de inversión." Quito: 66.
- Stromquist, Nelly P. 2007. "Educational quality and gender in contemporary educational policies in Latin America." *Educação e Pesquisa* 33: 13-25.
- Valarezo, Galo, y Víctor Torres. 2004. "Frontera Norte ecuatoriana. Desafío de Gobernabilidad." *Universidad de Nuevo México: Comunidades y Desarrollo en el Ecuador*. 12 de Octubre de 2004. https://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1436&context=abya_yala.
- Veidenname, Anete, Frans Kaiser, y Daniela Cracium. 2021. "Inclusive Higher Education Access for Underrepresented Groups: Inclusive Higher Education Access for Underrepresented Groups:." *Social Inclusion* 9 (3): 44-57.
- Villa, Lorena. 2019. "La configuración de la educación superior clasifica a las y los universitarios y afecta sus oportunidades educativas." *RMIE* 24 (81): 615-631.
- Villacís, Farid, y José Paredes. 2020. "El derecho a la educación superior en tiempos de pandemia en un Estado constitucional de derechos." *Revista Ruptura de la Asociación Escuela de Derecho PUCE*: 49-87.
- Whitten, Norman E., Jr. 1997. *Clase, Parentesco y Poder en un Pueblo Ecuatoriano: Los Negros de San Lorenzo*. Quito: Centro Cultural Afro-Ecuatoriano.
- Winkler, Donald R., y Santiago Cueto. 2004. "Investigaciones sobre etnicidad, raza, género y educación en las américas." En *Etnicidad, Raza, Género y Educación en América Latina*, 1-32. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.
- Winkler, Ronald, y Santiago Cueto. 2004. "Etnicidad, Raza, Género y Educación en América Latina." *PREAL*. Octubre de 2004. http://americalatinagenera.org/newsite/images/cdr-documents/publicaciones/educacion_etnicidad_raza_y_genero.pdf.
- Zaragocin, Sofía. 2018. "A Soldier's Buen Vivir: Social Inclusión en las Armadas Ecuatorianas Efectivo." *Boletín de Investigación Latinoamericana*.