



Ministerio  
**de Desarrollo  
Social**

Departamento de Primera Infancia y Área de Promoción Socio-cultural  
(PISC)

División Monitoreo y Evaluación

Dirección Nacional de Transferencias y Análisis de datos  
(DINTAD)

# **Informe de evaluación cualitativa del Programa EE2022**

Setiembre 2023

## **Dirección Nacional de Transferencias y Análisis de Datos**

Director: Antonio Manzi

División de Monitoreo y Evaluación

Directora: Virginia Sáenz

Adjunto: Javier Chiossi

### **Elaboración del documento:**

Cecilia De Rosa y Fernanda Gandolfi

### **Responsables del Documento:**

Virginia Sáenz

Javier Chiossi

Virginia Rojo

## **Dirección Nacional de Desarrollo Social**

Directora: Cecilia Sena

Gerencia de Área Promoción Sociocultural

Directora: Rosa Méndez

División Socioeducativa

Director: Gerardo Rumbo

Avenida 18 de Julio 1453  
CP. 11200. Montevideo, Uruguay  
Teléfono: (0598) 2400 0302 - Interno 1154  
Correo electrónico: [dintad@mides.gub.uy](mailto:dintad@mides.gub.uy)  
[www.mides.gub.uy](http://www.mides.gub.uy)

## Contenido

Introducción.....	3
<b>1. Descripción del programa .....</b>	<b>4</b>
<b>2. Antecedentes .....</b>	<b>7</b>
<b>3. Un acercamiento al problema de las trayectorias educativas en Uruguay .....</b>	<b>14</b>
<b>4. Diseño de evaluación.....</b>	<b>17</b>
<b>Objetivo general .....</b>	<b>17</b>
<b>Objetivos específicos .....</b>	<b>18</b>
<b>5. Estrategia metodológica .....</b>	<b>18</b>
<b>Muestra.....</b>	<b>19</b>
<b>Técnicas utilizadas .....</b>	<b>21</b>
<b>6. Resultados .....</b>	<b>23</b>
<b>Fase 0 .....</b>	<b>23</b>
<b>Fase 1 .....</b>	<b>23</b>
<b>6.1. Primera dimensión: Implementación, definición de roles y recursos .....</b>	<b>23</b>
<b>6.2. Segunda dimensión: Características de la articulación con los socios del programa .....</b>	<b>42</b>
<b>6.3. Tercera dimensión: Articulación entre Oferta educativa y Necesidades Socioeducativas .....</b>	<b>51</b>
<b>6.4. Cuarta dimensión: Actividades de Promoción de derechos y Espacios de articulación Territorial .....</b>	<b>57</b>
<b>7. Conclusiones y sugerencias .....</b>	<b>63</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>68</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>72</b>
<b>Anexo 1: Pauta de entrevista a las coordinaciones técnicas .....</b>	<b>72</b>
<b>Anexo 2: Pauta de entrevista a los equipos técnicas .....</b>	<b>74</b>
<b>Anexo 3: Pauta de entrevista a las UCDIEs.....</b>	<b>77</b>
<b>Anexo 4: Pauta de entrevista a socios del programa.....</b>	<b>78</b>

## **Introducción**

El presente informe da cuenta de los resultados de la evaluación cualitativa del programa Enlace educativo realizada entre agosto de 2022 y junio de 2023 por la DINTAD (Dirección Nacional de Transferencias y Análisis de Datos del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES).

La evaluación buscó profundizar en el conocimiento de los procesos de implementación del programa y sus distintas actividades y dimensiones, a la luz de la perspectiva de los actores involucrados, tanto dentro como fuera del programa. La evaluación incorpora el análisis de la implementación del programa, el entramado institucional, tanto intra MIDES como con los socios externos, buscando aportar desde la visión de los actores una nueva perspectiva. En este sentido, es importante aclarar que nos referimos a un estudio evaluativo no en el sentido de medición de impacto, sino de exploración de su funcionamiento y procesos cotidianos.

Esta evaluación es la primera que realiza DINTAD para el programa Enlace Educativo. Si bien el programa comienza en el año 2021, es en el año 2022 que el programa se implementa con todos sus componentes, por lo tanto esta evaluación refiere al funcionamiento del programa a partir de 2022.

Se planteó una estrategia metodológica en dos etapas. Una Fase 0 de carácter exploratoria en la que se realizaron entrevistas a los actores centrales del programa, a fin de orientar los contenidos de la evaluación. Además se aplicó un formulario autoadministrado a todos los equipos técnicos (23 equipos) y al total de coordinadores técnicos departamentales (9) de todo el país.

En la Fase 1 se realizaron un total de 29 entrevistas semi-estructuradas y en profundidad a los actores principales de cada territorio: equipos técnicos y coordinadores del programa, instituciones con las que el programa articula, las Unidades Coordinadoras Departamentales de Integración Educativa (UCDIE), otros programas y/o dispositivos MIDES y no Mides, y actores a nivel comunitario. Se seleccionaron 6 territorios a partir de un muestreo con criterios teóricos (no

estadísticos): Río Negro, Tacuarembó, Durazno, Rocha, Montevideo Belloni y Montevideo Cerro.

Las dimensiones abordadas en la evaluación fueron:

1. Implementación y definición de roles; 2. Vínculo y articulación con los socios del programa (MIDES y no MIDES); 3. Articulación entre oferta y necesidades socio educativas en los territorios; 4. Implementación de las actividades de promoción de derechos y participación en los Espacios de Articulación Territorial (EAT).

El trabajo se estructura de la siguiente manera. En primer lugar se realiza una descripción del programa. En segundo lugar se presentan los antecedentes y fundamentos de la evaluación. En tercer lugar, se desarrolla la propuesta de evaluación y la estrategia metodológica. En cuarto lugar, se muestran los resultados principales vinculados a las dimensiones señaladas anteriormente, y por último se realiza una síntesis de los resultados y reflexiones finales.

## **1. Descripción del programa<sup>1</sup>**

En el marco del proceso de definición programática del MIDES para su gestión 2020 – 2024, la División Socioeducativa (DSE) del Área de Promoción Sociocultural del MIDES crea el programa Enlace educativo (de ahora en adelante EE).

El programa se diseña durante el año 2020 e inicia su implementación en 2021. En el primer año las acciones estuvieron orientadas a generar acuerdos interinstitucionales a nivel nacional y departamental. En este año también se iniciaron las primeras intervenciones vinculadas a los objetivos del programa.

El objetivo del programa es contribuir a la mejora de las condiciones sociales, en relación a las posibilidades institucionales y comunitarias, el acceso a las prestaciones y servicios sociales, que facilitan y protegen las trayectorias educativas de la población en

---

<sup>1</sup> Protocolo de diseño del Programa EE2022.

situación de exclusión educativa. Tiene un alcance nacional a través del despliegue en cada departamento de equipos socioeducativos que trabajan de forma coordinada con los equipos de la ANEP<sup>2</sup> y otros actores socioeducativos relevantes en los procesos de inclusión.

El programa tiene un enfoque territorial lo cual implica que el despliegue nacional del mismo estará mediado por las características propias de cada territorio. La mirada territorial impregna las acciones desarrolladas, lo que supone tener en cuenta las trayectorias comunitarias anteriores, los saberes, el hacer y sentir de ese territorio y la particularidad de los socios y actores locales. EE se implementa para abordar la realidad educativa de cada departamento y por tanto generar las estrategias acordes a lo que ese territorio particular demande, teniendo en cuenta las fortalezas locales y analizando las debilidades para evitar que el programa las reproduzca.<sup>3</sup>

El programa trabaja identificando situaciones de exclusión educativa que requieren abordajes desde las políticas sociales en clave de articulación y enlace, y de mejora de las condiciones sociales que facilitan y protegen trayectorias educativas. Es decir, no únicamente desde un abordaje individualizado de las situaciones de exclusión, sino desde su vertiente institucional, comunitaria y colectiva.

Desde este enfoque, la articulación es una dimensión instrumental priorizada. Las acciones implementadas tenderán a promover un abordaje intersectorial de los problemas, el cual parte del supuesto técnico de que la articulación de especificidades sectoriales permite una mejor resolución de los problemas sociales, en la medida en que se comparten conocimientos, aprendizajes, sistemas de información, presupuestos que constituyen fondos comunes.

Las acciones llevadas adelante por EE serán complementadas con articulaciones y/o acuerdos con otros organismos a nivel central, llevados a cabo por la dirección de la División.

---

<sup>2</sup> A partir de un acuerdo interinstitucional en el marco del Sistema de Protección de Trayectorias (SPTE-ANEP).

<sup>3</sup> Extraído de documentos internos del programa.

El problema social definido requiere un abordaje que integre todas las dimensiones de la exclusión educativa, incluidas las que refieren a los procesos de reproducción de la misma. Esto supone acciones que no solo atiendan las trayectorias educativas singulares sino que incorporen un enfoque que aborde la dimensión institucional de la exclusión educativa.

Según establece el programa en su protocolo de diseño (2022) se busca contribuir a la protección de las trayectorias educativas y, en particular, abordar los determinantes sociales que generan procesos de exclusión educativa. Esto requiere trabajar no sólo con los sujetos y colectivos excluidos, sino fundamentalmente con las instituciones que generan o refuerzan esos procesos de exclusión a los efectos de transformar algunas prácticas sociales e institucionales. A continuación se transcriben los Objetivos del Programa.

### **Objetivo General del programa**

Contribuir a la mejora de las condiciones sociales (en relación a las condiciones institucionales y comunitarias, el acceso a las prestaciones y servicios sociales) que facilitan y protegen las trayectorias educativas de la población en situación de exclusión educativa.

### **Objetivos específicos**

- Articular necesidades socioeducativas de personas en situación de exclusión educativa identificadas por programas MIDES, OT o UCDE (Unidades Coordinadoras Departamentales de Integración Educativa) con la oferta existente en el departamento
- Sensibilizar a las comunidades educativas para el desarrollo de prácticas con enfoque de derechos.
- Facilitar la construcción de intervenciones que integren abordajes educativos y sociales, para proteger trayectorias educativas.
- Promover, sostener y participar de los espacios interinstitucionales de articulación existentes (mesas y nodos) en la temática educativa y cultural.

A continuación se presenta un organigrama del programa para ilustrar las jerarquías y la cantidad de coordinaciones técnicas departamentales (9). A cada una de esas coordinaciones le corresponde la supervisión y referencia de 2, 3 o 4 territorios según el caso.

**Cuadro 1. Organigrama del programa Enlace educativo**



Fuente: Elaboración propia, DINTAD.

**2. Antecedentes**

La DINTAD realiza Informes anuales de monitoreo del programa EE, donde se reportan indicadores de contexto, cobertura, gestión, recursos y resultados del programa. Este seguimiento refiere a los tres componentes principales del programa: los Abordajes singulares, las Actividades de Promoción de Derechos y los Espacios de Articulación Territorial.

Los **Abordajes singulares** son estrategias personalizadas de trabajo con personas que el programa detecta en situación de riesgo educativo. A partir de tal diagnóstico, se establece un marco de acuerdos de trabajo entre EE y UCDIE tendientes a la interiorización de la situación, percepción de los equipos al respecto, planificación de acciones a desarrollar, acuerdos con el adolescente o adulto, evaluación y cierre.

**Las Actividades de Promoción de Derechos** tienen como objetivo sensibilizar a las comunidades educativas para el desarrollo de prácticas con enfoque de derechos, a partir de la realización de actividades asociadas a la promoción de derechos (talleres temáticos, ciclos de formación, actividades artístico expresivas, campañas, ferias), en conjunto con las comunidades educativas, equipos de programas Mides, Institutos rectores y OT.

Los **Espacios de Articulación Territorial** tienen como objetivo la promoción de elaboración de agenda común entre los programas MIDES participantes ellos, además de la promoción de intercambio y articulación de los espacios existentes en base a temas comunes. EE tiene como objetivo promover, sostener y participar de los Espacios interinstitucionales de articulación existentes (mesas y nodos) en la temática educativa y cultural.

En la Tabla 1 se muestra la distribución de los Abordajes singulares por departamento y por estado, según si estaban en proceso o finalizados al finalizar el año. El departamento que registró mayor cantidad de abordajes fue Montevideo (394), seguido de Canelones (347), Cerro Largo (134), Colonia (127) y Maldonado (126). Para el total del país, de los 1767 abordajes, el 75% (1328) fueron finalizados, y el 25% estaban en proceso al finalizar el registro.

Tabla 1. Cantidad de abordajes singulares por departamento según estado. Total 2022

Departamento	En proceso	Finalizado	Total
Montevideo	84	310	394
Canelones	101	246	347
Cerro Largo	64	70	134
Colonia	16	111	127
Maldonado	33	93	126
Florida	16	78	94
Salto	0	90	90
Río Negro	1	73	74
San José	40	27	67

Treinta y Tres	4	55	59
Durazno	23	32	55
Paysandú	0	45	45
Rocha	8	31	39
Artigas	6	25	31
Tacuarembó	6	19	25
Flores	8	15	23
Lavalleja	4	8	12
Sin dato	sin dato	sin dato	25
Total	414	1328	1767

Fuente: Elaboración DINTAD con base en Planillas de relevamiento de Abordajes Singulares. Total ambos semestres 2022.

### **Demandas al programa y organismos solicitantes**

Las demandas dan cuenta del motivo principal por el que se solicita la intervención del programa. Más de una cuarta parte de estas demandas corresponden a la preinscripción-inscripción en educación formal, y una quinta parte a la re-vinculación educativa. Entre ambas demandas, más de la mitad de los abordajes singulares están relacionados con la revinculación educativa<sup>4</sup>.

Para el año 2022, el el organismo/dispositivo que realizó la mayor cantidad de solicitudes fueron las Oficinas Territoriales del MIDES (24,5%). En segundo lugar, las UCDIES, con un 21,8%. El resto de programas u organismos que realizaron derivaciones a Enlace en 2022 fueron: Inju Avanza (4,9%), Centros Educativos de Enseñanza Media – DGES (4,6%), Accesos (4,8%), Centros educativos (3,8%), Cercanías (3,3%), Centros Educativos de Enseñanza Media- DGETP (2,8%) y Programa Uruguay Crece Contigo (2,8%). El resto de derivaciones son marginales.

---

<sup>4</sup> A modo de referencia, para 2021, el 63,8% de los acciones estuvieron vinculadas a la inscripción a un centro de Educación Formal y un 8,1% a demandas de Preinscripciones, teniendo en cuenta las diferencias en la denominación de las categorías entre la planilla 2021 y la nueva aplicada en el segundo semestre de 2022.

Tabla 2. Organismo Derivante, 2022.

Organismo	Absolutos	Porcentaje
Oficinas Territoriales (OT)	433	24,5
UCDIE ANEP	386	21,8
Inju Avanza	86	4,9
Centro Educativo de Enseñanza Media – DGES	81	4,6
Accesos	76	4,3
Centro Educativo (sin especificar)	68	3,8
Sin dato	63	3,6
Cercanías	58	3,3
Centro Educativo de Enseñanza Media - DGETP	50	2,8
Programa acompañamiento familiar - Uruguay Crece Contigo (UCC)	49	2,8
Uruguay Trabaja (UT)	32	1,8
MIDES	17	1,0
Departamento Integral del Estudiante - DIE	15	0,8
Centros del Programa de atención a mujeres con niños, niñas y adolescentes en situación de calle	12	0,7
Club de niños - INAU	12	0,7
Centro Educativo de Educación Inicial y Primaria - DGEIP	11	0,6
Policlínica Municipal u otro	10	0,6
MEC	10	0,6
Servicios de atención a mujeres víctimas de VBG	8	0,5
Municipio	8	0,5
Centro Juvenil - INAU	7	0,4
INAU	6	0,3
Policlínica ASSE	6	0,3
Otros*	263	14,9
Total	1767	100

Fuente: Elaboración DINTAD en base a Planillas de relevamiento de Abordajes Singulares. Total ambos semestres 2022. \*Es pertinente mencionar la importancia de la categoría “Otros”. A partir de estos registros se toman acciones entre DINTAD y el programa para poder mejorar la categorización en las respuestas, y bajar el porcentaje en esta mención.

Del total de 1767 abordajes realizados en 2022, el 20,5% (362) fue respondido por algún programa o dispositivo del MIDES. El principal Programa de respuesta fue Canasta de Emergencia, con un 26,5% del total de respuestas del MIDES. En segundo lugar está la Tarjeta Uruguay Social (8,6%), y en tercer lugar Uruguay Crece Contigo (5,5%).

La forma de respuesta más recurrente para los abordajes es la *Articulación* (56,2%)<sup>5</sup>. En segundo lugar la *Orientación* (18,3%), luego la *Derivación* (7,6%) y por último la *Coordinación* (7,4%). Estas prácticas se encuentran definidas en el Manual de Orientaciones Técnicas para la Atención Ciudadana y regulan la atención a la ciudadanía desde el MIDES. Por *Articulación* se entiende el *“Intercambio e interacción entre diferentes actores, servicios, programas, organismos, instituciones, etc., que permitan pensar estrategias innovadoras con visión integral, que trasciendan un único dispositivo, con el fin de lograr una intervención coherente y eficaz de la política ”* (MIDES, DNGT, 2015: 44). Por *Orientación* se entiende *“facilitar la información relativa a los derechos y obligaciones económicas, sociales y civiles de los ciudadanos, así como de los recursos y prestaciones existentes, tanto del Estado como de la sociedad civil, sus requisitos y procedimientos para el acceso, en clave de información y empoderamiento”* (MIDES, DNGT, 2015: 36). En este marco, el programa define a la *Coordinación* como el acuerdo con otros actores para dar respuesta a las demandas; y a la *Derivación* a la acción de respuesta que se da cuando el programa no puede resolver la demanda y se deriva a otro programa y organismo.

### **Perfil de edad y sexo de personas en Abordajes Singulares<sup>6</sup>**

Como muestra la Tabla 2, el total de personas que pasaron por el programa en el año 2022 fue de 778. De ellas, el 44,6% tiene menos de 18 años; el 32,5% tiene entre 18 y 24 años; el 6,7% entre 25 y 29, y el 16,2% tiene 30 años o más. Esto muestra que si bien el programa no focaliza en un criterio de edad, más de la mitad de los abordajes realizados fueron a personas jóvenes, y si se suman adolescentes se llega a casi tres cuartas partes de la población. En cuanto al perfil por sexo, el 54,9% de las personas que pasaron por EE son mujeres (datos para el segundo semestre).

---

<sup>5</sup> En 2021 alcanzaban al 70 %.

<sup>6</sup> Los datos de edad y sexo corresponden al segundo semestre de 2022. Para la fecha no se relevaba identidad de género.

Tabla 3. Cantidad de personas en Abordajes Singulares por tramos de edad. Segundo semestre 2022<sup>7</sup>

Tramos de edad	Absolutos	Porcentaje
Menor de 12	25	3,2
12 a 14	135	17,4
15 a 17	187	24
18 a 24	253	32,5
25 a 29	52	6,7
30 a 45	95	12,2
46 y más	31	4
Total	778*	100

Fuente: Elaboración propia con base en Planillas de Abordajes Singulares. Segundo semestre 2022.

\*El dato corresponde al segundo semestre dado que en el primer semestre se utilizó otra planilla de registro que no incluía la fecha de nacimiento para el cálculo de la edad. Se extrajo dato de fecha de nacimiento del SIAS pero no se obtuvo la información para la totalidad de los casos.

### Actividades de Promoción de derechos 2022

En total se realizaron 295 actividades en el año 2022. Vale aclarar que 39 corresponden al primer semestre (13%), y 256 (87%) al segundo semestre. En términos absolutos (cantidades) la mayor cantidad de actividades (total primer y segundo semestre) se concentraron en los siguientes departamentos (orden descendente): Canelones, Montevideo, Florida, Salto y Río Negro. El número máximo de actividades fue en Canelones y el mínimo en Rocha. Entre Montevideo y Canelones se desarrollaron un total de 102 actividades durante el 2022.

Las temáticas registradas como actividades en la primera mención fueron: *Educación* - en más de un tercio de las actividades (34,2%)- a la que podría agregarse una mención en la categoría *Inclusión Educativa* (0,3%)-. *Salud* se ubica en segundo lugar en los registros de la primera mención de temática de las actividades y concentra casi una cuarta parte de las actividades (24,7%).

<sup>7</sup> Se debe tener en cuenta que en el año 2022 se realizaron adecuaciones en las planillas de registro entre el primer y el segundo semestre, por lo cual algunos indicadores sólo se pueden reportar para el segundo semestre de este año.

Entre los tipos de destinatarios de las Actividades de Promoción de Derechos se encuentran, en primer lugar, *Adolescentes estudiantes* (55,3%). Le siguen *Docentes* (12,2%), y luego otros roles *Adultos* así como actores territoriales, aunque en estos casos a importante distancia de la respuesta principal.

El grado de cumplimiento de actividades con respecto a lo planificado, registra una valoración positiva realizada por los Equipos Técnicos, en cuanto a su grado de cumplimiento: 86,8% registran un “Alto” cumplimiento, seguido a amplia distancia por una valoración de cumplimiento “Medio” (10,5%),

### **Reporte de Espacios de Articulación Territorial 2022**

El total de espacios territoriales en los que Enlace participó en el año 2022 fue de 125. En términos absolutos (cantidades) la mayor cantidad de espacios de articulación tuvo lugar en el departamento de Canelones (31); le sigue Montevideo con 28 espacios, Treinta y tres con 12 y Colonia con 9. Los Departamentos en los que se desarrollaron menos EAT fueron San José, Rocha, Paysandú, Lavalleja y Artigas, con un mínimo de uno y un máximo de tres. No se registraron EAT en los departamentos de Rivera, Flores y Soriano.

Tabla 4. Cantidad de Espacios de Articulación Territorial, por tipo. Total país 2022.

<b>Espacios de Articulación Territorial</b>	<b>Absolutos</b>	<b>Porcentaje</b>
Mesas	51	40,8
Red	39	30,4
Nodo	20	16
CTT	11	8,8
UET	3	2,4
Sin dato	1	0,8
<b>Total</b>	<b>125</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración DINTAD en base a Planillas de Registro de espacios de articulación territorial 2022.

Al observar los espacios de articulación según tipo, los que presentan una mayor frecuencia a nivel de todo el país son las Mesas, que representan un 40,8% del total. En segundo lugar se ubican las Redes con un 30,4%. En tercer lugar aparecen los Nodos (16%), y con una presencia bastante menor se encuentran las CTT (Coordinación Técnica Territorial) (8,8%), y las UET (Unidades Educativas Territoriales) (2,4%).<sup>8</sup>

La mayor parte de los espacios de articulación tienen una frecuencia de encuentro mensual (62,4%), mientras que cerca de 1 de cada 4 espacios tienen una frecuencia de reunión “No sistemática”.

Observando los espacios territoriales en su totalidad, casi 8 de cada 10 lograron acuerdos de trabajo durante el 2022. Es decir, se logró algún tipo de proyección conjunta y/o planificación de actividad entre instituciones y equipos de trabajo que integran el espacio. Según tipo de espacio, vemos que en los que más se lograron acuerdos fueron en las Redes (89,5%), en segundo lugar en los Nodos (80%), en tercer lugar en las Mesas (76,5%), y en cuarto lugar en las CTT (63,6%).

### **3. Un acercamiento al problema de las trayectorias educativas en Uruguay**

Según señalan Mancebo y Goyeneche (2009) el diseño institucional del sistema educativo genera ciertas tensiones que perjudican la coordinación, articulación e integralidad de las políticas educativas nacionales. Uno de los principales desafíos del sistema educativo es superar la fragmentación institucional. Esta se evidencia en dimensiones como la falta de articulación entre las políticas educativas y las políticas sociales, la falta de articulación de las políticas de inclusión educativa, la fragmentación de la currícula y de los tránsitos educativos (de alumnos y de la formación docente), los cuestionamientos y defensa a las autonomías (ambas posiciones), así como la falta de conducción del sistema educativo, la falta de integración entre educación formal y no formal y la fragmentación de las políticas focalizadas. Como señalan López y Corbetta, existe en la actualidad una necesidad de “articular las acciones propiamente educativas

---

<sup>8</sup> Las Mesas son espacios de participación ciudadana que convocan tanto a vecinos y organizaciones barriales como a referentes institucionales del territorio, con el objetivo de elaborar estrategias conjuntas para la resolución de las problemáticas barriales. Los Nodos Temáticos son espacios acotados a la institucionalidad donde los técnicos que intervienen en el micro-territorio y trabajan casos puntuales de intervención en forma articulada (MIDES, 2020).

con otras que aseguren el adecuado desarrollo social, y el acceso a las familias a niveles de bienestar adecuado” (2009: 314).

En Uruguay, la intersección de las temáticas de vulnerabilidad, educación, adolescencia y juventud, tiene un amplio acumulado en procura de conocer los diferentes obstáculos que impiden el pleno ejercicio del derecho a la educación. Recientemente, nociones como la de “acumulación de desventajas” aportan una mirada dinámica para abordar trayectorias de vulnerabilidad social. (Dannefer, 2003).

Las políticas públicas en educación y las políticas sociales en los últimos 20 años han procurado responder a dicho problema social desde diferentes estrategias programáticas de inclusión educativa<sup>9</sup>. No obstante pese al incremento constante de la asistencia educativa de los adolescentes y jóvenes en Uruguay (ENAJ, 2018), una importante porción de cada cohorte mantiene un vínculo precario con el sistema educativo formal, ya sea intermitencia en la asistencia o una temprana desvinculación del sistema.

Tanto el factor socioeconómico como la condición de género están entre los principales factores de orden macro social que estructuran las desigualdades en las trayectorias educativas de los jóvenes. Las brechas en los indicadores de cobertura y resultados - repetición y aprendizajes- no pueden comprenderse a su vez, sin una estrecha relación con las trayectorias laborales y familiares de los y las jóvenes y también sin un vínculo con sus proyectos personales complementarios o alternativos.

Respecto a la noción de *trayectoria educativa* Terigi (2007) plantea que las mismas pueden ser teóricas o reales. Las primeras “expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar” (Terigi, 2007: 1). Es el sistema educativo que desde su organización y determinantes pauta y define las trayectorias esperadas. Las segundas son las que, más allá de las expectativas que se tengan, efectivamente realizan los sujetos. Por su parte Gil Calvo (2009: 15) define trayectoria como “el itinerario completo que traza un joven desde que empieza a serlo, cuando abandona su infancia, hasta que lo deja de ser,

---

<sup>9</sup> Programa Aulas Comunitarias, Tránsito Educativo, Programa Maestros Comunitarios, entre otros.

cuando entra en la edad adulta”.

La conceptualización en torno al tema de trayectorias educativas, permite comprender la articulación y diferencia entre tres términos fuertemente vinculados y sin duda útiles para el estudio de las mismas: el de transición, el de tránsito y el de trayectoria propiamente dicha. Desde esta perspectiva, es posible comprender la noción de precariedad en las trayectorias, integrando dos conceptos: *exclusión educativa* y *riesgo educativo*.

Partiendo de los conceptos expuestos por Terigi (2007, 2009: 22-24) se entiende que la exclusión educativa, implica tanto el no ejercicio del derecho a la educación, como las condiciones estructurales de desigualdad que afectan su ejercicio pleno. Desde dicha conceptualización pueden identificarse cinco formas de exclusión: 1) la más clásica, es el estar fuera de la escuela (centro educativo); 2) el abandono de la escuela luego de asistir varios años a ella (con sus indicadores previos de rezago y repetición); 3) la escolaridad de “baja intensidad” (se asiste pero no se participa de las actividades escolares, son los casos de asistencia intermitente cuyo desenlace es el abandono); 4) deriva de los aprendizajes elitistas o sectarios, en marcos curriculares que no contemplan los intereses, perspectivas y necesidades de todos los sectores; 5) la modalidad de exclusión se da cuando los aprendizajes son de baja relevancia lo que condiciona la continuidad futura en otros niveles educativos.

En este sentido, si bien se concibe la existencia de trayectorias reales y esperadas, es posible enunciar que existen adolescentes y jóvenes que se encuentra en situación de riesgo, en el sentido de encontrarse en situación de exclusión aún cursando y vinculados al sistema, porque su vínculo con el mismo es débil y precario. Según Terigi (2009) se trata de pensar el riesgo educativo en términos de atributos de la situación pedagógica tal y como está organizada en nuestro sistema escolar, y no como rasgos individuales. En las trayectorias reales se dan vínculos débiles con el sistema educativo, que enuncian una carencia, la falta de condiciones para el sostenimiento de las posibilidades de un ejercicio real del derecho a la educación.

Las estrategias adecuadas para retener a los estudiantes en el sistema educativo, así como para promover su éxito, deben considerar la heterogeneidad de las condiciones que afectan la trayectoria del joven. La identificación de las condiciones fuertes y

reversibles permitirá diseñar estrategias adecuadas para fomentar las condiciones promotoras en desmedro de las de riesgo (Gelber, 2010: 77).

En 2019 y 2020 el rezago entre los adolescentes de 12 a 14 años era de un 25%, llegando a una diferencia de 24 puntos porcentuales según las características socioeconómicas y culturales del hogar (INEEd, 2021). Entre los 15 y 17 años el rezago es de un 46% y la brecha por las características de los hogares se profundiza casi 50 puntos porcentuales. En 2019, el porcentaje de la población de 18 a 20 años que había egresado de media básica era menor a un 80%. La diferencia por contexto socioeconómico y cultural llegaba a 34,5% puntos porcentuales. A su vez en educación media básica aproximadamente un 15% de los estudiantes (de secundaria y técnica) tuvo más de 50 inasistencias en 2019.

Respecto a los motivos para dejar de asistir que daban los jóvenes según la ENAJ (2018), casi 4 de cada 10 declaran el haber comenzado a trabajar, seguido de no tener interés en los aprendizajes o bien tener otros. Llama la atención el tercer lugar en el peso de las respuestas de la categoría “otros”, que se presenta a modo de “caja negra” (ENAJ, 2018: 36).

Para cerrar este breve recorrido por los conceptos que delinear nuestro marco teórico, interesa detenernos en la noción que Silva y Rodríguez rescatan a partir de Laval y Dardot (2015 en: 2017) de “práctica socioeducativa como micro política de restitución de lo común” (p. 49) para pensar los micro procesos en la acción educativa.

#### **4. Diseño de evaluación**

A continuación se presentan el objetivo general y objetivos específicos planteados para la evaluación.

##### **Objetivo general**

Profundizar en el conocimiento de los procesos de implementación del programa y sus distintas actividades y dimensiones, a la luz de la perspectiva de los actores involucrados, tanto dentro como fuera del programa.

## Objetivos específicos

1. Conocer las valoraciones de los actores institucionales del programa sobre las estrategias de intervención para la protección de las trayectorias educativas.
2. Conocer a partir de la visión de los técnicos institucionales la oferta y las necesidades socioeducativas de cada territorio.
3. Conocer el trabajo de los equipos técnicos para la articulación de las necesidades educativas y la oferta comunitaria del territorio.
4. Conocer las valoraciones de los actores sobre el funcionamiento de la articulación de los socios del programa (MIDES y no MIDES), tanto a nivel institucional como comunitario.
5. Describir las distintas improntas de los equipos técnicos a fin de explorar “mecanismos virtuosos” de intervención.
6. Indagar sobre los canales de comunicación entre la centralidad del programa y los territorios.
7. Examinar las valoraciones de los actores sobre el funcionamiento de la promoción, planificación y ejecución de las actividades destinadas a la sensibilización de las comunidades en diversas temáticas.
8. Conocer el funcionamiento de los espacios de articulación territorial así como su incidencia en cada territorio.

## 5. Estrategia metodológica

Los objetivos descritos anteriormente se instrumentan a partir del análisis de las siguientes dimensiones y subdimensiones:

Tabla 5. Dimensiones y subdimensiones de la evaluación

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIONES
-----------	----------------

<b>1. Implementación del programa, definición de roles y recursos</b>	1.1. Definición y problematización de los roles 1.2. Estrategias y problemáticas para una buena implementación 1.3. Los desafíos de las improntas territoriales 1.4 Las demandas de recursos materiales y su incidencia en la implementación
<b>2. Características de la articulación con los socios del programa: UCDEs y actores MIDES y no MIDES</b>	2.1. Breve descripción de las UCDEs y acuerdo interinstitucional 2.2. Modos de articulación con las UCDEs 2.3. Articulación con los otros socios de Enlace (MIDES y no MIDES)
<b>3. Articulación entre la oferta y las necesidades socio educativas en los territorios</b>	3.1 Características de la oferta educativa y necesidades socioeducativas 3.2. Necesidades socioeducativas: Cuidados, ruralidad y migrantes
<b>4. Actividades de Promoción de derechos y Espacios de Articulación territorial</b>	4.1. Características de las actividades 4.2. Selección de las temáticas de las actividades y evaluación de las actividades realizadas 4.3. Implementación y participación en los espacios de articulación territorial 4.4. Rol de EE en los Espacios de Articulación Territorial

Fuente: elaboración propia, DINTAD.

## Muestra

Se seleccionaron 6 territorios: Río Negro, Tacuarembó, Durazno, Rocha, Montevideo Belloni y Montevideo Cerro. La selección se realizó a partir de un muestreo con criterios teóricos (no estadísticos). Dichos criterios son: 1) Territorial: se busca abordar al menos la heterogeneidad a nivel del corte Montevideo y Área metropolitana por un lado, y el Interior por el otro; 2) Las improntas de los Equipos y el territorio, buscando

contemplar los casos en los que el territorio es más o menos habilitante para la implementación del programa, según cifras de sus distintas actividades así como por conversaciones previas con la secretaría técnica del programa. La cantidad de territorios se define en función de los recursos humanos con los que dispone DINTAD para la evaluación.

Desde el punto de vista teórico, en tanto evaluación cualitativa, el análisis implica interpretar los datos relevados contrastando los aspectos normativos, las prácticas cotidianas y los elementos contextuales, con el fin de valorar las acciones desplegadas por el Programa. Se buscó conocer los distintos componentes de la implementación, las variaciones a nivel territorial y las regularidades en sus formas de operar, considerando las viabilidades materiales, técnicas e institucionales correspondientes.

En este sentido, se ponen en relación las valoraciones hechas por los distintos actores que forman parte del Programa en sus diferentes niveles de responsabilidad, y en contraste con las perspectivas de actores intra e interinstitucionales, teniendo en cuenta que es un programa en donde los procesos de articulación adquieren carácter central.

Cuando hablamos de examinar las valoraciones de los actores sobre la implementación del Programa hacemos énfasis en la visión que los propios actores tienen sobre cómo se llevan a cabo las acciones propias de su rol. Nos interesan las improntas específicas desarrolladas por ellos/as, las eventuales problemáticas, facilidades, ventajas o limitaciones que tienen para implementar sus tareas. Por eso, entendemos a la implementación en sentido amplio, pues se hace imposible separar los modos en que se desarrollan dichas acciones, de la interpretación que los actores tienen de la definición de sus roles, del diseño del Programa y de las contingencias cotidianas. Es así que entendemos que los discursos de los distintos actores ilustran aspectos de la implementación en sí. El sentido que los técnicos le dan a lo que hacen y el entendimiento que tiene del Programa es en sí mismo un modo de implementación ya que sus interpretaciones no están vacías de las experiencias anteriores y de sus trayectorias técnicas.

## **Técnicas utilizadas<sup>10</sup>**

### **i. Cuestionario autoadministrado (Fase 0)**

El objetivo fue contar con un panorama inicial del Programa, indagando fortalezas y debilidades de la implementación, y características de los territorios. En esta primera etapa también se consideraron documentos de trabajo del programa y los equipos como los Mapas de Actores y las planificaciones, como insumos que dan información sobre el funcionamiento del programa y la planificación de los territorios.

En la Fase 0 se aplicó un cuestionario autoadministrado a distancia a todos los equipos técnicos del país (23) y a todos los coordinadores técnicos departamentales (9). El objetivo fue lograr tener un primer panorama de la opinión de los técnicos y coordinadores sobre la implementación del PEE en todo el territorio, indagando las fortalezas y debilidades, de manera de orientar los futuros pasos de la evaluación.<sup>11</sup>

### **ii. Entrevistas exploratorias**

En la Fase 0 se llevaron a cabo entrevistas exploratorias con referentes del Programa a nivel central para lograr un primer acercamiento.

### **iii. Entrevistas semiestructuradas en profundidad (Fase 1)**

En la Fase 1 se realizaron entrevistas semiestructuradas en profundidad en los 6 territorios seleccionados, a los actores responsables del programa en el territorio (equipos técnicos y coordinadores), y a los socios principales a nivel institucional, tanto MIDES como no MIDES (UCDIES y otros), y a otros actores del territorio a nivel comunitario. Se realizaron entrevistas individuales y colectivas.

Se buscó analizar el modo en que se desarrollan las principales acciones en función del acuerdo marco que contiene una propuesta de trabajo conjunta MIDES-ANEP,

---

<sup>10</sup> Es importante mencionar que el programa comienza su implementación en 2021, por lo cual al momento de realizar esta evaluación el programa no llega a tener un año de ejecución en condiciones “normales”, debido a la situación de pandemia. Por ello es importante tener en cuenta que las condiciones de implementación que son el objetivo de esta evaluación, deben ser analizadas bajo estas salvedades. Igualmente, consideramos que es posible realizar esta evaluación inicial, como puntapié para recoger las principales valoraciones de los actores involucrados, y poder a futuro complementar con otras visiones.

<sup>11</sup> Ver en Anexo las pautas de entrevista.

identificando las formas en que la metodología del programa EE se desarrolla, tomando en cuenta las especificidades de los territorios y los actores presentes en ellos.

**Cuadro 2. Total de entrevistas realizadas**

<b>Actores</b>	<b>Nivel</b>	<b>Entrevistas realizadas</b>
Equipo central (Dirección y Coordinación Nacional) EE	Institucional	2
Coordinación técnica EE	Institucional	4
Equipos técnicos EE	Institucional	6
Equipos técnicos y/o coordinadores de UCDIES	Institucional	6
Socios MIDES del programa	Institucional	6
Socios No MIDES del programa	Institucional/Comunitario	5
<b>Total</b>	<b>todos</b>	<b>29</b>

Fuente: elaboración propia, DINTAD.

**Cuadro 3. Entrevistas realizadas a socios Mides y No Mides**

<b>Socios MIDES</b>	<b>Socios No MIDES</b>
Directora departamental del MIDES (Interior)	Referente de educación INAU (Interior)
Referente Técnico de Gestión (RTG) de DNGT y de Cuidados (Interior)	Centro Juvenil INAU (Interior)
Referente Técnico de Gestión (RTG) de DNGT y de Cuidados (Interior)	Director de UTU (Montevideo)
Equipo técnico INJU AVANZA (Montevideo)	Referentes de género de Intendencia (Interior)
Jefa de OTE (Interior)	Docente UDELAR (extensión)
Equipo técnico UCC (Montevideo)	(Montevideo)

Fuente: elaboración propia, DINTAD.

Es importante mencionar que se contó con el apoyo del programa para el desarrollo de esta evaluación, quien facilitó el contacto con los entrevistados y mostró total disposición ante dudas o consultas por parte de DINTAD durante todo el proceso evaluativo.

## **6. Resultados**

### **Fase 0**

A partir de la información relevada se constató que según los equipos técnicos una de las principales fortalezas del programa está en la articulación interinstitucional. También se destaca el nivel técnico y profesional y la experiencia de los equipos y coordinadores del programa.

En cuanto a aspectos a mejorar se mencionan la insuficiencia de recursos materiales para el trabajo de los equipos (boletos, transporte, folletos) y la falta de recursos humanos dentro de algunos equipos. Se menciona también la necesidad de generar una sistematización de “buenas prácticas” para desarrollar acciones.

Otros aspectos que surgieron de las entrevistas para profundizar en la Fase 1 fueron, en primer lugar, el desafío de colocar lo educativo como una dimensión relevante en la agenda del resto de los Programas MIDES y de otras instituciones. También surgió la necesidad de mantener espacios interinstitucionales donde poder colocar este tema en agenda.

Algunos aspectos que generan distintas visiones son la relación interinstitucional con la ANEP, que mediada a través del acuerdo marco, genera tensiones propias de lógicas de trabajo distintas. Otro aspecto relevante mencionado es la dificultad para una articulación con un enfoque integral y no asistencialista que logre ir más allá de la comunicación y la coordinación.

Esta fase y la información surgida permitió profundizar y problematizar valoraciones que generan tensiones a la interna del programa y sobre las que no hay una visión única.

### **Fase 1**

A continuación se presentan los resultados por dimensión. Los resultados son generales y no necesariamente en todos los casos se comparan los territorios.

#### **6.1. Primera dimensión: Implementación, definición de roles y recursos**

El objetivo de esta dimensión es explorar la visión de los diferentes actores sobre el modelo de intervención del programa y los roles técnicos que ponen en marcha la implementación de Enlace, además del vínculo entre la coordinación nacional y los equipos territoriales.

### ***Definición y problematización de los roles***

#### *Rol del coordinador*

Si bien no hay un documento con los términos de referencia del rol coordinador, sí hay orientaciones desde la Dirección y Coordinación Nacional del programa, por lo que a medida que el programa se va construyendo también lo hace el rol de la coordinación. La amplitud de acción que caracteriza al programa es por momentos una fuente de incertidumbre pero también de oportunidades. Uno/a de sus coordinadores así lo expresa:

*Hoy creo que están mucho más claras las zonas de tarea en las cuáles se puede desarrollar Enlace. Si bien Enlace es un programa que tiene una cierta amplitud en su marco de acción, por decirlo de alguna manera, eso mismo puede ser tomado como algo que puede generar cierta incertidumbre. Pero si uno trata de que en realidad eso sea una potencia, se entiende que Enlace es algo amplio que se puede desarrollar de distintas maneras. (Coordinación técnica departamental).*

Se indagó sobre la valoración que cada actor tenía en relación a los roles definidos en el programa, su funcionamiento, potencialidades y limitaciones. En el caso de las coordinaciones técnicas departamentales, éstas tienen un rol claro que está vinculado a la supervisión. Según se desprende de las entrevistas, la implementación de esa supervisión tiene que ver fundamentalmente con los siguientes aspectos:

- Lograr establecer una coherencia en las acciones técnicas de los equipos en los distintos territorios, más allá de las especificidades de cada uno de ellos.

- Detectar las áreas en las que los técnicos precisan formación y fomentar dicha formación.
- Ayudar a resolver o destrabar conflictos interinstitucionales.
- Funcionar como canal de comunicación con el ámbito nacional o la “centralidad”.
- Realizar el seguimiento y monitoreo de la implementación del Programa en el territorio.
- Definir líneas de trabajo y metodologías y transmitir esa información a nivel territorial para la implementación de Enlace Educativo

Pero por otra parte, algunas coordinadoras se plantean la necesidad de poder realizar otro tipo de tareas que no se centren tanto en la supervisión, sino de acciones técnicas propias, aunque sostienen que para ello es necesario contar con instancias sistemáticas de trabajo en equipo.

En otro orden, aparece de parte de algunas coordinaciones la crítica sobre ajustar la comunicación entre la centralidad del programa y las coordinaciones técnicas a sabiendas de que están en un momento de reconfiguración a partir de los cambios sucedidos a nivel de la Dirección del programa.

### *Rol de los equipos técnicos*

Por su parte, los aspectos que los equipos técnicos mencionan como definitorios de su rol pueden resumirse en los siguientes:

- Articular desde la función de técnicos y profesionales, con otros programas y equipos para intentar instalar la temática de lo educativo y la protección de las trayectorias en espacios comunitarios e institucionales.
- Promover las trayectorias educativas y la oferta educativa entre quienes estén desvinculados/as del sistema.
- Operar como referentes socioeducativos en el territorio.

Sin embargo, al hacer foco en la implementación, algunos equipos mencionan que sus roles se han ido construyendo con muchos vaivenes, y por momentos con ciertas inseguridades. Consideran que es un rol que han ido construyendo ellas mismas y también las compañeras de otros programas MIDES y de las instituciones involucradas. Es un rol que se ha ido pautando y que creen que sigue en construcción ya que por momentos sigue habiendo novedades con respecto a las tareas que deben realizar.

Si bien hay integrantes de los equipos técnicos que ya pertenecían a la División Socioeducativa y a programas previos, EE es un nuevo programa con objetivos diferentes, por lo cual las técnicas debieron re-adaptarse a los requerimientos actuales de la División.

Uno de los aspectos que genera mayor debate respecto al rol de los Equipos Técnicos es la realización de acompañamientos sin seguimiento. Esta discusión es parte del programa desde su etapa de diseño y presenta continuidad hasta hoy.

En este sentido, algunos equipos señalan las incomodidades o controversias que a veces les genera este aspecto. Los equipos brindan la información a la población objetivo, y en los casos que se considera necesario, junto con las personas, se realizan tareas de acompañamiento puntuales (por ejemplo el acompañamiento a la realización de una inscripción). Pero no se realiza un seguimiento posterior de la situación. Hay técnicas que a título personal consideran que esto debería ser parte de la implementación del programa, independientemente de que saben que no les corresponde, y que por un tema de volumen de trabajo tampoco podrían abarcar.

Desde las coordinaciones se destaca que para poder colocar el seguimiento de la dimensión educativa en las agendas de otros equipos (ya sea intra MIDES o extra MIDES) primero fueron necesarias instancias para trabajarlo a la interna del Programa. Uno de los desafíos que surge es entender la importancia que tiene lo educativo en el proyecto de vida de las personas y cómo poder transmitirle eso a equipos que no tienen ese tema como prioridad necesariamente. En este sentido, puede interpretarse que el trabajo de EE es una labor centrada en la incidencia en el trabajo de otros equipos técnicos, un trabajo *entre* equipos, y *hacia* equipos. Desde los equipos técnicos así lo expresan:

*El rol nuestro y nuestra planificación siempre es en conjunto con otros; eso es algo bastante importante de subrayar, nuestra planificación siempre queda muy atada y muy de la mano de la disponibilidad de otras personas. (Equipo técnico).*

Otro de los cometidos de los equipos técnicos tiene que ver con hacer visible la problemática de la interrupción de trayectorias educativas y trabajar para superarla. Para ello se trabaja en la revinculación con el sistema educativo, en lo posible dentro del sistema formal, con el objetivo de generar “*mayores herramientas y posibilidades de emancipación social y de desarrollo de sus propias vidas*” (Coordinación técnica).

Se menciona además:

*Nuestra función es mediar entre la extrema vulnerabilidad social con el sistema educativo. Siempre he visto al Programa como un “traductor” de culturas que es necesario. Porque es muy difícil que las personas se inserten y sostengan si no hay un mediador que le explique y le traduzca el diálogo y el discurso de la institución. (Coordinación técnica).*

En este sentido, los desafíos son grandes, pues se trata de instruir y orientar a los individuos y sus familias en las exigencias y pretensiones vinculadas a asistir a una institución educativa. Allí se parte de una serie de supuestos que pueden ser problemáticos. Por un lado, la consideración de que la interrupción en las trayectorias tiene que ver con lo adaptativo. Esto remite a un vínculo unilateral con respecto a la institución. Como señalan Neufeld, Santillán y Cerletti (2015) las visiones que sitúan a las familias y comunidades de origen populares como no aptas o desinteresadas por lo educativo han sido una perspectiva hegemónica que se fue complejizando de la mano de los procesos políticos, sociales y económicos de las últimas décadas del siglo XX.

Por otro lado, la continuidad educativa en contextos socioeconómicamente vulnerables, suele verse truncada por las dinámicas del trabajo en la informalidad, o por la falta de utilidad que tiene la acreditación educativa a corto y mediano plazo. En investigaciones anteriores desde la División Nacional de Evaluación y Monitoreo (hoy DINTAD) se estudiaron los discursos de personas pobres con respecto a la percepción que tenían sobre su propia situación socioeconómica, con el fin de contribuir al análisis de la medición del bienestar multidimensional en Uruguay. La dimensión educativa fue un

componente surgido en los relatos, y si bien había regularidad en valorar positivamente a la educación, se mencionaba que la continuidad dentro del sistema educativo insumía demasiados años para que efectivamente marque la diferencia, y ese tiempo y esfuerzo es mucho para algunas familias (DINEM, 2019).

Por lo tanto, dicha “traducción cultural” a la que refieren en la cita previa desde la coordinación, corre el riesgo de volver impermeable al sistema educativo y de adecuar a las familias y los/as estudiantes a un formato estandarizado y único de vincularse con la institución. Entendemos que esta concepción tiene que ver con el conocimiento que los equipos poseen sobre la necesaria adecuación que deben hacer los sujetos en situación de vulnerabilidad para garantizar sus derechos.

Desde la coordinación se señala una sensación generalizada de que lo educativo ha sido, y continúa siendo en el MIDES, un tema subsidiario. No es la primera prioridad, lo cual hace difícil que pueda colocarse en agenda fácilmente, sobre todo porque también son las familias las que tienen otras urgencias.

En este sentido, también se problematiza el lugar que tiene el derecho a la educación, tanto en la diversidad de equipos que trabajan en territorio como de las propias familias. Se menciona:

*El derecho a la educación así como el derecho a la cultura, no es algo que esté visible a priori, hay otras muchas zonas de necesidades básicas que están primero, por lo menos en la percepción. Entonces si nosotros no lo colocamos en el tema, en las charlas con las personas en las situaciones, no aparece. (Coordinación técnica).*

Buena parte de los equipos son conscientes de las barreras estructurales que dificultan o directamente impiden que los jóvenes continúen su educación. En este sentido, está la necesidad de posicionar en agenda la dimensión social de la educación, es decir, todo ese contexto desfavorable que se interpone para que las trayectorias sigan su curso. Específicamente para el caso de los/as jóvenes resulta imposible pensar sus juventudes sin tener en cuenta su sector social y su género. Margulis y Urresti (2008) así lo señalan cuando definen a la juventud como un aspecto dependiente de la moratoria social, ese

tiempo cronológico del que se dispone socialmente para postergar las exigencias vinculadas fundamentalmente al trabajo y el proyecto familiar propio. La experiencia de la juventud es entonces particular de cada contexto, ya que implica poseer un tiempo de tolerancia en el que el individuo se puede dedicar al estudio o la capacitación para posteriormente formar el hogar propio.

En los/as jóvenes de sectores populares la moratoria social, y por lo tanto los rasgos sociales distintivos de la juventud estarían acotados, pues ingresan de manera temprana al mundo del trabajo (a trabajos más exigidos y menos atractivos) y contraen obligaciones familiares a menor edad (cuidado de personas dependientes, unión matrimonial temprana e hijos/as).

La reproducción y crianza de hijos/as, y el cuidado de adultos/as dependientes, al ser una tarea que tradicionalmente recae en las mujeres, también las priva por cuestiones de género de mayor moratoria social que a los varones. Así lo expresan desde la coordinación en relación a la oferta educativa:

*Algo que traen mucho los equipos es que están las estructuras de los liceos nocturnos, pero a las mujeres que tienen niños a cargo no les sirve el liceo nocturno, por razones de cuidados. Hay un supuesto de que Nocturno habilita y por ahí habilita a algunas personas, pero no a todas. Es decir, hay algunas cosas que están muy pensadas y otras que no están bien pensadas. (Coordinación técnica departamental).<sup>12</sup>*

El ingreso anticipado al mundo adulto por parte de las y los adolescentes, ya sea por experimentar la maternidad/paternidad o por el ingreso al mundo del trabajo, supone un desafío importante para el programa, y para las políticas sociales en general. La maternidad en la adolescencia y juventud temprana es un fenómeno que afecta principalmente a las mujeres que viven en situación de vulnerabilidad socioeconómica, colocándolas en una situación de desventaja y desigualdad respecto al resto de la población (De Rosa, et. al. 2016). Como sostiene García Hernández (1999), las adolescentes que inician la maternidad en esta etapa están sujetas a una triple desigualdad de género, de clase y etaria, por ser mujeres, pobres y jóvenes, siendo

---

<sup>12</sup> Existe una circular de CODICEN que habilita en cursado con flexibilidad para los y las estudiantes adolescentes y jóvenes que son madres o padres, que funciona para cualquier plan de Educación Media.

las trayectorias educativas una de las dimensiones en donde se expresan estas desigualdades de género.

### **Estrategias y problemáticas para una buena implementación**

En este apartado se mencionan algunos puntos que surgen sobre la implementación del programa desde la visión de los equipos técnicos, de los coordinadores y de las UCDIEs. Los temas abordados son: el alcance del trabajo en los territorios; los modelos de intervención actuales y heredados; la heterogeneidad territorial; la delimitación de roles entre EE y las UCDIEs; y las tensiones que surgen entre el rol de la articulación y la intervención.

Más allá de la imprecisión en los roles, los equipos técnicos y coordinadores llevan adelante la implementación cotidiana del programa y en ella los equipos destacan aspectos positivos de la misma, y también algunas dificultades, tensiones y/o desencuentros en relación a las acciones que deben desarrollar.

Desde uno de los equipos de Montevideo se menciona como algo positivo y que brinda mayor facilidad en la implementación, el hecho de que la zona de influencia coincida con el territorio del Municipio y de la Oficina Territorial MIDES. Esto organiza la tarea y facilita el mayor conocimiento por parte del Equipo técnico de Enlace, y de los recursos disponibles en el territorio. El tener en una misma zona de influencia dos o tres municipios dificulta más el conocimiento de los recursos y los funcionamientos distintos que tienen los territorios, ya que cada Municipio tiene su impronta y sus recursos específicos.

De hecho hay equipos que como forma de trabajo eligen la concentración en un microterritorio<sup>13</sup> específico para poder abordarlo de forma más profunda ya que la dimensión del territorio excede la capacidad de los recursos técnicos. Esta elección la hacen en conjunto con la UCDIE definiendo territorios prioritarios, que luego se irán modificando en la medida que van siendo abordados. En ese sentido los equipos técnicos han heredado muchísimo del trabajo que los SOCAT habían acumulado en los

---

<sup>13</sup> Es un área definida por las propias técnicas del programa.

territorios: información sobre contactos, referentes, diversidad de recursos, diagnósticos hechos, redes establecidas, etc.

Por otro lado, algunos equipos mencionan una falta de coherencia en la implementación a nivel nacional, lo que dificulta que el programa tenga una presencia unificada. También mencionan la falta de instancias en donde se puedan debatir y elaborar cuestiones básicas de funcionamiento. Hay ciertos aspectos que se han desarrollado a interpretación de cada equipo, lo cual es entendible por las diferentes improntas territoriales y técnicas, pero que al mismo tiempo les da cierta inseguridad.

Desde algunos equipos técnicos se señaló que los tiempos en que ciertos pedidos puntuales llegan al territorio, irrumpen en medio de planificaciones que perjudican la dinámica de trabajo. Un ejemplo de esto fue con la solicitud de revisión de casos de suspensión de AFAM-PE. Este pedido fue realizado sin demasiada antelación y los equipos se ven forzados a concentrarse fundamentalmente en esta tarea.

Una de las principales problemáticas que se mencionan para un buen funcionamiento del Programa, tiene que ver con el relacionamiento con la ANEP a través de las UCDIES. Para algunos/as técnicos/as esto se vincula a cómo se maneja internamente la institución, con formas muy jerárquicas, rígidas o controladoras.

En ese sentido es importante considerar la visión de las UCDIES, que como parte de ANEP, mencionan que su trabajo es muy demandante, y que abarca un nivel más macro que el de Enlace, que se dedicaría en mayor medida a lo microterritorial. Las UCDIES tienen mojones en el año que les van marcando el ritmo y las pautas de trabajo. Debe destacarse que 2022 fue el primer año de confirmación de muchos equipos en las UCDIES, por lo cual algunos mencionan que el conocimiento del territorio y el trabajo de planificación y roles con Enlace se irá ajustando en los siguientes años. A otros equipos UCDIES que venían trabajando previo a la existencia del Programa también les ha costado entender y adaptarse al nuevo formato. Consideran que el énfasis y la experiencia en la articulación son más que necesarios para el perfil de Enlace, y que en algunos casos deberían promover los espacios interinstitucionales de manera más activa.

Desde las UCDIES se considera que el intercambio de información con el Programa les da insumos para su tarea cotidiana. A modo de ejemplo, el poder contar con información

del sistema de SMART amplía la información con la que cuenta ANEP. Otros equipos de UCDIES mencionan que Enlace les aporta creatividad en las estrategias y en la elaboración de proyectos de territorio socioeducativo.

El principal aspecto que las UCDIES mencionan como crítica y posible reevaluación sobre el rol técnico de los equipos de Enlace, tiene que ver con los abordajes singulares. En ese sentido es importante señalar que una de las acciones específicas de EE es la realización de los abordajes singulares. Los mismos, descritos en el acuerdo *MIDES-ANEP 2021-2024*<sup>14</sup> que repasa las líneas de trabajo conjuntas entre Enlace y UCDIES, suponen estrategias de trabajo singularizadas con la población identificada con mayor riesgo educativo.

En las entrevistas pudo verse que este punto figura como uno de los más críticos del programa, sobre el cual hay tensiones y perspectivas disímiles. Del acuerdo mencionado se desprende que para la realización de los abordajes singulares es necesario el diseño de estrategias en las que se establezcan acuerdos de trabajo entre UCDIES y Enlace. Estos acuerdos deben marcar etapas y roles que refieran a: 1) la interiorización de la situación, 2) percepción de los equipos al respecto, 3) planificación de acciones a desarrollar, 4) acuerdos con el adolescente o adulto 5) evaluación y cierre.

Algunas UCDIES consideran necesario un mayor seguimiento y acompañamiento de situaciones por parte de Enlace. Concretamente consideran que Enlace debería estar enfocado en realizar más visitas domiciliarias de intervención y seguimiento de situaciones, y más acompañamiento. Desde algunos equipos UCDIES incluso mencionan que eso debería figurar de manera clara en el acuerdo MIDES-ANEP. Para los equipos UCDIES que tienen esta postura sobre el rol de Enlace, las visitas domiciliarias:

*“...permiten conocer de primera mano cuál es la realidad, porque a veces telefónicamente te dicen una cosa, pero después cuando visitas es otra, y porque para ese tipo de trabajo el vínculo es algo que también empodera al joven que necesita visualizar una cara como referente. Es muy impersonal hacerlo telefónicamente.”*  
(Equipo UCDIE).

---

<sup>14</sup> Este es el acuerdo que enmarca y describe el trabajo conjunto entre EEEy las UCDIES, que se repasará en detalle más adelante.

Desde la coordinación del Área de Articulación Territorial de la DSIE -CODICEN la visión sobre las acciones que debería realizar EE es la misma. De hecho, se destaca que lo acordado entre ambas instituciones tiene que ver principalmente con el seguimiento de los/as jóvenes por parte de Enlace. Para eso mencionan que se han fortalecido espacios de participación que antes sostenían los SOCAT, pero que sería necesario que a eso puedan sumar acompañamientos.

*A ver si me explico: podemos tener espacios de planificación de ambos equipos pero después hay una intención de llevar adelante tareas que se tienen que desarrollar. Eso ha sido un poco la tensión que hemos tenido. O sea que tenemos que ser consecuentes con lo que planificamos. Necesitamos que sea un nivel de trabajo mucho más aterrizado en el acompañamiento de los estudiantes, vinculados a los centros educativos y desvinculados. Que ese es un poco el fuerte que Enlace tiene. (Coordinador de Articulación Territorial [UCDIES] - DSIE-ANEP).*

Las tensiones, como se menciona, giran en torno a que el rol de Enlace esté enfocado más en la articulación que en la intervención. La Coordinación Nacional de EE está al tanto, y sostiene que en la medida en que el programa se vaya afianzando, las UCDIEs lo irán percibiendo y en conjunto ambos organismos se irán adaptando.

El acuerdo menciona expresamente que hay abordajes singulares en los que estarán involucrados, además de EE y la UCDIEs, otros referentes de programas MIDES. Esto implica que el vínculo de cercanía y el acompañamiento ya están establecidos con otros referentes institucionales. Sin embargo, también se menciona que es importante:

*“definir la función que cada actor desarrollará en cada estrategia de abordaje singular. Una parte sustantiva de los acuerdos entre los actores involucrados en la estrategia de abordaje singular, será definir la función que cada uno desarrollará en la misma, en función de las competencias institucionales, programáticas y la cercanía con la situación a ser abordada”. (Acuerdo MIDES-ANEP 2021-2024).*

Para algunos socios de Enlace, más frecuentemente para los que son programas MIDES, el punto crítico está en el hecho de que Enlace no realice seguimiento o no brinde los apoyos posibles para la continuidad educativa. Estas acciones no forman parte de las estrategias programáticas de la mayoría de los socios, o si bien son parte, no cuentan con lo necesario para trabajar específicamente esa dimensión. Esto hace que Enlace sea visto como el encargado de llevar adelante esos apoyos de manera específica.

Algunos programas MIDES que fueron entrevistados para esta evaluación mencionan que acuden a Enlace como un espacio de consulta de las novedades educativas, o cuando surgen dudas de a dónde puede ir una determinada persona por sus características. Son la referencia dentro del MIDES de lo educativo. Sin embargo, les resulta insuficiente y creen que el potencial puede ser mayor que brindar esa información.

En el caso de uno de los equipos de MIDES que dio su testimonio, luego de haber hecho talleres junto a Enlace con la población beneficiaria de ese programa para saber de ofertas y posibilidades educativas, algunas personas quedaron interesadas en realizar inscripciones. Para este socio MIDES hubiera sido bueno que el equipo de Enlace hubiese podido hacer un acompañamiento preciso de esas inscripciones.

### **Heterogeneidad de la impronta territorial y de los equipos: desafíos y fortalezas para la intervención**

Según el diseño del programa, el despliegue territorial es una de las acciones principales del equipo técnico y la coordinación departamental. Dicho despliegue implica establecer acuerdos nacionales e implementar iniciativas territoriales que articulen con actores institucionales diversos así como programas MIDES que estén presentes en cada territorio. También participar en espacios comunitarios. De esta forma, la planificación debe estar ajustada a la realidad de cada departamento teniendo en cuenta la conformación y el funcionamiento de la institucionalidad presente. A partir de ese primer diagnóstico territorial se establecen estrategias para la articulación y el trabajo comunitario que el programa deberá desplegar con sus socios posibles o eventuales, que no están definidos a priori ni de manera fija.

Esta característica del programa presenta visiones contradictorias. Por un lado, su apertura y adaptación permite que la implementación se ajuste al territorio y se trabajen los aspectos más necesarios y adecuados según las necesidades socioeducativas presentes. Por otro lado, dejar librada la implementación a las características de los territorios influye en la sinergia que es necesaria entre los equipos departamentales y el resto de los actores que serán indispensables para la ejecución de las principales acciones. Las improntas de cada equipo - en especial en los casos en que estos no tienen la experiencia suficiente o la proactividad necesaria - presentan limitaciones si eso también coincide con redes comunitarias que no están demasiado

fortalecidas. En territorios en donde hay redes en funcionamiento desde hace mucho y con fuerte independencia, el trabajo del equipo que llega se ve fortalecido, a diferencia de lugares en donde hay escasez de espacios y se debe trabajar para promoverlos.

Desde la Coordinación Nacional la formación permanente de los equipos es un desafío asumido. El que no sean roles específicos para el Programa, supone un aprendizaje y adaptación. Sobre todo en el entendido de que son técnicas/os que si bien venían de trayectorias de trabajo en programas socioeducativos, sus formaciones específicas no necesariamente implicaban competencias requeridas por las características del programa. Porque además eran técnicas/os que en su momento habían ingresado para otros programas, por lo cual atravesaron un proceso que en alguna medida no fue del todo voluntario, lo cual debe ser tenido en cuenta a la hora de pensar en la proactividad y la conformidad con el puesto. Por otro lado desde la Dirección se entiende que MIDES a veces no logra competir con otros organismos en relación a los perfiles requeridos y lo que puede ofrecer, algo que debe tenerse en cuenta a la hora de pensar en los recursos humanos del programa.

También se señala la necesidad de capacitar a los equipos. Desde la Coordinación Nacional se destaca que no implica una formación en un sentido académico necesariamente, sino una capacitación específica para el desempeño del trabajo en función de los objetivos del programa, lo cual supone trabajar en un programa con implicancia territorial, que persigue asimismo la búsqueda de articulación entre actores.

Sobre el desafío de posicionar las temáticas educativas en el MIDES, uno de los socios MIDES entrevistados mencionaba lo siguiente:

*Creo que nosotros lo hemos capitalizado, pero capaz no es tan bueno desde el punto de vista de la política pública, más a nivel nacional, dejar librado, en nombre de la descentralización, la hoja en blanco. Entonces, sí, hay una cuestión de adaptar la propuesta a cada territorio, y que enlace tiene eso, es decir, queda abierto y podemos nosotros construir. Para mí eso genera un problema de desigualdad en el proceso de descentralización, porque tenés territorios que no van a tener la capacidad tal vez, de apropiarse, entonces si vos le das una hoja en blanco, eso se va para abajo. (Socio MIDES, RTG).*

Otros socios, MIDES y no MIDES, valoran especialmente el conocimiento del territorio que tienen los equipos técnicos del programa, que facilita el seguimiento de las trayectorias educativas de los adolescentes y jóvenes. Además destacan el rol de *conector* institucional que logra el programa. El director de un centro educativo dice al respecto:

*“Fundamentalmente conectar. Todo el trabajo de ellas es conectar las distintas redes, como incluso redes de otro territorio, que no todos integramos. Sé de situaciones en las cuales el equipo está muy pendiente de un alumno, si no hace los controles, por ejemplo, de salud, que para algunos son esenciales (...) y no siempre los padres lo logran sostener, y el equipo de Enlace ha aportado, sin duda. No es sólo decir, se inscribió el alumno, pasemos a otro tema, no. Se contactan con la policlínica, con los centros de salud, se hace el seguimiento. (Socio no MIDES).*

Varios socios entrevistados destacan lo valioso del trabajo de Enlace en el territorio y lo necesario que resulta para favorecer sus propias tareas, como trasladar información sobre lo educativo de forma anticipada y la buena disposición para las consultas.

Lo cierto es que en los casos en los que hay una buena implementación del programa, los socios detectan a Enlace como un aliado, lo tienen en cuenta y conocen su funcionamiento. Por el contrario, en territorios en donde hay mayores dificultades para la implementación, hay socios que no tienen suficientemente claros los cometidos del programa y no visualizan su utilidad. Así lo explicita un socio MIDES:

*Capaz que es un problema mío, pero no queda muy clara cuál es exactamente la misión del programa. Si bien formalmente, en teoría sería, lograr el enlace de los estudiantes que terminan su tránsito por el primer ciclo en pasaje hacia el segundo ciclo y apoyar aquellas situaciones en que hay más debilidad en cuanto a la continuidad educativa; a mí no me queda demasiado clara la diferencia entre lo que ellos hacen y la tarea de la UCDIE. (Socio MIDES, Jefe OT).*

Nuevamente, se problematiza el hecho que el programa no realice seguimientos individualizados, y esta crítica aparece unida al cuestionamiento sobre la necesidad de que el MIDES aborde lo educativo. Ciertos socios creen que el sistema educativo es

quien debería ocuparse del apoyo a la población que ve interrumpidas sus trayectorias educativas, ya que el MIDES no puede, ni debería ocuparse de dimensiones sociales en las que no tiene la suficiente injerencia. Pero si el objetivo de Enlace es que sí las aborde, entonces la mejor estrategia debería ser, según esta visión, realizar un mayor seguimiento de las situaciones, considerando el tipo de población con la que trabaja el ministerio:

*Nosotros tenemos una población heterogénea, pero gran parte de ella con bastantes dificultades, no solo para acceder a la información, sino para poder decodificarla y utilizarla en bien propio. Las instituciones educativas no suelen ser la cosa más amigable para una persona que tiene algunas dificultades en expresarse, en hacer una pregunta o en exigir su derecho. Hay gente con buena voluntad y hay gente que se ciñe al reglamento. La población media de MIDES requiere una atención especial y un apoyo especial para lograr ciertos objetivos. Yo creo que el enlace debería ser por ahí, en darle un apoyo personalizado a esa gente que tiene dificultades para acceder o para continuar dentro del sistema educativo. (Socio MIDES).*

Por su parte, la Coordinación Nacional de Enlace entiende que las principales fortalezas del Programa tiene que ver con la tarea de articulación en lo educativo para la población MIDES:

*El programa estaría pensado para abordar la dimensión educativa y la revinculación de una población específica que es la población MIDES. Habría que pensar si la implementación que tiene es la mejor manera de hacerlo. (Coordinación Nacional Enlace Educativo).*

En ese sentido, saben que el objetivo es ambicioso en tanto implica una tarea de retroalimentación entre el abordaje de situaciones particulares y el trabajo con los Centros Educativos en materia de derechos y discriminación, que a su vez se materializarían en esos abordajes.

Por último, en lo que tiene que ver con los canales de comunicación entre el ámbito nacional-departamental y los territorios, desde los equipos técnicos hay una buena valoración de los mismos. Sostienen que sus demandas son escuchadas por las coordinaciones departamentales y transmitidas a nivel de la coordinación nacional, y cuando no pueden ser resueltas es por motivos que escapan a las coordinaciones departamentales.

Otro aspecto que se plantea es la necesidad de generar más espacios de encuentro, principalmente entre los equipos que trabajan en zonas cercanas, de modo de no “pisarse” en el trabajo y hacerlo de manera más coordinada. Desde la Coordinación Nacional sin embargo se sostiene que para esto existen los encuentros nacionales, que deben ser aprovechados como espacios que contribuyan a la consolidación y construcción del programa.

### **Las demandas de recursos materiales y su incidencia en la implementación**

Uno de los aspectos que más se reitera tanto desde los equipos técnicos como de las coordinaciones, es la demanda por falta de recursos materiales y de espacios de trabajo adecuados. Se plantean al respecto dos dimensiones de esta problemática. Por un lado la dimensión que afecta a los propios equipos técnicos directamente, por otro la dimensión que responde a la carencia de recursos destinados a la población con la que se trabaja.

La falta de recursos materiales para las tareas cotidianas de los equipos técnicos impacta de manera directa en la implementación. En particular, se menciona la falta de banners, folletería y materiales de difusión en general, que den visibilidad al programa hacia el resto de los actores y hacia la comunidad. Desde la dirección del programa se está al tanto y se comparte esta inquietud, y se señala que a pesar de haber realizado las gestiones, el material no ha llegado por demoras burocráticas. Otro aspecto que mencionan los equipos técnicos es que no cuentan con un lugar físico adecuado para el desarrollo del trabajo cotidiano. A modo de ejemplo, uno de los equipos técnicos trabaja en una iglesia que les cedió el lugar de manera solidaria:

*Son las propias compañeras (del equipo técnico) que hace muchísimo tiempo que están en territorio, las que buscan los lugares. Eso quedó en los hombros de ellas, buscarse el*

*lugar de trabajo, cuando nosotros somos trabajadores MIDES. (Coordinación Departamental ) Enlace).*

En otro caso trabajan en el espacio que les proporciona la UCDIE, y han tenido que trabajar en el patio por no contar con un lugar adecuado. La situación que la mayoría de los equipos considera adecuada es poder desempeñarse en las Oficinas Territoriales, que es el espacio natural para poder articular de manera coordinada con el resto del MIDES.

Otro de las demandas, tanto de los equipos como de las coordinaciones es la falta de computadoras, en algunos casos los equipos utilizan las propias, así como medios de calefacción para el invierno. Algunos pedidos de computadoras o estufas tienen más de un año desde que se solicitaron, y aún no han recibido respuesta a dicho pedido.

En otro orden, principalmente en los territorios del interior, se menciona como un problema importante la falta de locomoción, planteando que es una limitante para el buen desarrollo del programa. Muchos de estos equipos, que trabajan en el área rural, deben trasladarse en vehículos propios o de lo contrario no tienen manera de llegar a las actividades.

Todas estas situaciones son conocidas y compartidas por la dirección y por la coordinación nacional, planteando que lo que no se ha podido solucionar responde a trabas burocráticas que exceden al programa, en particular para el caso de los materiales de difusión y de computadoras. También desde la Dirección y la Coordinación Nacional del programa, se entiende que el lugar adecuado para que se desempeñen los equipos son las OTEs<sup>15</sup>, que son el espacio natural para la buena articulación con el resto del MIDES.

Por otro lado, la carencia de recursos materiales que es más señalada aún - no sólo por los propios equipos de EE sino por algunos socios también -, es la que tiene que ver con el trabajo en los abordajes singulares. Como se mencionó anteriormente, si bien los equipos saben que no está en sus cometidos realizar seguimientos, la imposibilidad de

---

<sup>15</sup> Las Oficinas Territoriales son la representación institucional del MIDES en el territorio y el principal punto de contacto con la población (Informe MIDES, 2020).

ofrecer a los y las jóvenes algún apoyo material que favorezca o incentive la continuidad educativa, incide de manera directa en el alcance de los abordajes que realizan. En este sentido plantean la necesidad de generar acuerdos con los municipios, con las intendencias, con el MEC y dentro del propio MIDES, de modo de lograr mayor sinergia para mejorar el acceso a los recursos (transporte, boletos, viáticos, materiales de estudio, y becas). Sobre esto, tanto de la Dirección del programa como de la coordinación nacional, se sostiene que Enlace es un programa que está pensado para no depender de ese tipo de recursos para funcionar. Se entiende más que pertinente contar con recursos para los propios equipos y la realización de las actividades. Pero se sostiene que apoyos como los boletos u otros medios materiales puntuales serían indicadores de que el programa realiza acompañamientos, y en tanto no es un cometido del mismo, sería un factor de confusión. De todas maneras, la confusión está presente, en modo de tensión sobre los cometidos y alcance del programa. Lo que evidencia esta situación es la falta de consenso sobre los objetivos del programa. Esta incompreensión y/o disconformidad en algunos casos, de que EE no cuente con recursos materiales para los abordajes, proviene mayormente de socios MIDES que extra MIDES:

*Cuando nos presentaban las propuestas y nos mostraban las posibilidades existentes, pero lo traían sin boletos, lo que tenían para ofrecer, en realidad hasta su propio trabajo perdía razón de ser, porque era utópico en realidad. Realmente para que funcione un enlace como enlace real, tiene que contar con recursos materiales (Socio MIDES, UCC).*

Para muchos técnicos, es muy difícil y hasta contradictorio trabajar en proteger las trayectorias educativas si no se apoya económicamente de alguna forma:

*Nosotras a esto lo consideramos una política pública, y no se puede ejecutar una política pública sin recursos, sin visibilización dentro del organismo que la propone. Una forma de articular a nivel territorial con otros actores también es tener recursos y negociar quién pone qué (Equipo técnico Enlace).*

En el Acuerdo entre MIDES y ANEP que rige el modo de trabajo entre las UCDEs y EE, se establece la distinción entre la dimensión pedagógica y la dimensión sociocultural en relación a las trayectorias educativas. Estas dimensiones no estarían tan delimitadas en la práctica para algunos equipos de Enlace. Trabajar los aspectos socioculturales puede hacerse muy cuesta arriba si no se cuenta con los apoyos materiales necesarios para facilitar la continuidad de las trayectorias. Uno de los equipos técnicos así lo describe:

*Trabajamos con unas chiquilinas para la revinculación, que económicamente están en el horno, y necesitamos un mínimo de apoyo. Por ejemplo, a esas chiquilinas les pagamos los boletos de nuestro bolsillo, les pagamos las boleterías y les pagamos el almuerzo cuando hicimos la inscripción, varias veces. Incluso le pedí a mi hija cuadernolas y se las di a las gurisas. Después en el liceo, le aprontamos la mochila con los materiales. Después, llegaron los boletos. Pero esos boletos llegaron al programa como en octubre, o en setiembre. Para re-vincular a esas dos gurisas ustedes no se imaginan lo que tuvimos que hacer. Es un montón de trabajo. Sólo entrar al asentimiento es bastante complicado: hay que entrar con un familiar, porque estaban en lo profundo del asentimiento... Y convencimos a la gurisa, a la madre, y la madre nos dice: "todo bien, pero yo no tengo plata para ir a anotarla". Y la gurisa, por supuesto tampoco, para ir al liceo a inscribirse. Y habíamos convencido al liceo de que en mayo las inscribieran, en el plan 2013, es decir, todo lo que hay que hacer es mucho. (Equipo técnico Enlace).*

Muchas situaciones de extrema vulnerabilidad penden de un hilo a la hora de trabajar en la inclusión social, en la incorporación a un sistema formal, y la enorme mayoría de los equipos técnicos del MIDES conocen estas dinámicas, por sus experiencias y trayectorias de hace muchos años. Es cierto que contar con recursos materiales facilitaría algunas orientaciones técnicas, que a su vez repercuten en la población con la que se trabaja, pues las demandas de asistencia de parte de la población también está vinculada a las ofertas que comienzan a hacerse conocer y a circular como posibilidades concretas.

## **6.2. Segunda dimensión: Características de la articulación con los socios del programa**

En esta dimensión se indaga en el funcionamiento de la articulación, a partir de las visiones que los diferentes actores hacen sobre los vínculos y las conexiones establecidas entre Enlace y sus socios. Se examinan las dinámicas de trabajo que desarrollan en conjunto, ya sean instancias sistemáticas o puntuales. Se aborda el vínculo con los socios principales, en primer lugar con las UCDEs y en segundo lugar con el resto de los socios del programa, tanto MIDES como no MIDES.

El sistema educativo uruguayo es un organismo complejo en su diseño institucional. Como refieren Filardo y Mancebo, este presenta varias complejidades, siendo la principal la fragmentación institucional: *“el diseño institucional del sistema educativo uruguayo genera por sí ciertas tensiones que potencialmente podrían perjudicar la coordinación, articulación e integralidad de las políticas educativas nacionales”* (2013: 166).

Esta fragmentación institucional se evidencia en la falta de articulación entre las políticas educativas, las políticas sociales y las políticas de inclusión educativa; en la fragmentación de la currícula y de los tránsitos educativos; en ciertos cuestionamientos y defensa a las autonomías; en la falta de conducción del sistema educativo; en la falta de integración entre educación formal y no formal; y en la fragmentación de las políticas focalizadas. (Filardo y Mancebo, 2013).

En el año 2008 la Ley General de Educación sostiene que en materia de diversidad e inclusión educativa: *“El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social. Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades”* (Ley N° 18437, Artículo 8).

En el año 2015 se crea en ANEP el Sistema de Protección de Trayectorias Educativas

(SPTE), que a través de la Dirección Sectorial de Integración Educativa (DSIE) se propone *“garantizar las condiciones para el desarrollo de trayectorias educativas continuas y completas, con énfasis en aquellos que mantienen un vínculo educativo débil”*<sup>16</sup>.

El Sistema de Protección de Trayectorias Educativas (SPTE) se basa en tres componentes principales: a) las políticas de enlace; b) las estrategias de acompañamiento, y c) la formación de equipos de actores educativos en los territorios. Las políticas de enlace son estrategias que el sistema educativo desarrolla para accionar sobre los riesgos de abandono escolar en las trayectorias de los estudiantes cuando transitan de un ciclo a otro. Para ello se realizan inscripciones tempranas para el interciclo Primaria - Educación Media.

Las estrategias de acompañamiento suponen el seguimiento de cohortes y el acompañamiento de las trayectorias educativas en la Educación Media, con fuerte apoyo en los sistemas de información. Por último, la formación de equipos de actores educativos en los territorios se traduce en la existencia de los Referentes de Trayectorias Educativas, que forman parte de los equipos de las UCDIES y del equipo central del programa. Como ejemplo se desarrollaron cursos de “Acompañamiento a Trayectorias Educativas” (Croce, 2020).

Paralelamente, el MIDES a través del Departamento de Inclusión educativa se plantea el cometido de articular y co-ejecutar con ANEP las políticas educativas y de desarrollo social dirigidas a niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos en situación de vulnerabilidad, y en particular los que presentan rezago, desvinculación y/o repetición. Algunos de los programas<sup>17</sup> desarrollados por la DSE, en cogestión con la ANEP, han sido: Maestros comunitarios, Aulas comunitarias, FPB Comunitario, Puente, Tránsito educativo, Compromiso educativo, Inter-In, Fortalecimiento educativo, Articuladoras interinstitucionales, UCDIE, Centros promotores de Derechos y en la actualidad el programa EE(creado en 2020 en el marco del proceso de definición programática del MIDES para su gestión 2020 – 2024).

---

<sup>16</sup> <https://www.anep.edu.uy/codicen/dsie/cometidos>

<sup>17</sup> Muchos de ellos ya no existen.

En este marco, también en 2015 se crean las UCDIES, las cuales son unidades de gestión a nivel territorial (departamentos) del SPTE y de la DSIE, que se crean para:

a) Fortalecer los procesos de descentralización y el fortalecimiento de los actores locales; b) potenciar la coordinación de la institucionalización educativa de la educación formal y no formal; c) coordinar el avance y la estrategia de integración de los diferentes territorios socioeducativos por parte de la ANEP en cada departamento promoviendo la participación de los actores de la comunidad, la capacidad local de organización y la rendición de cuentas compartida. (Croce, 2020).

Cada UCDIE está conformada por un coordinador/a y un equipo técnico con un perfil socioeducativo y un perfil docente. En coordinación con el equipo central de DSIE, la UCDIE impulsa en el territorio acciones que tienen que ver con el acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes, la ampliación del tiempo escolar, el seguimiento de los procesos de inclusión de los adolescentes de 12 a 17 años, y la articulación de los recursos tanto estatales como de la sociedad civil en el propio territorio. La UCDIE trabaja de forma coordinada con los centros educativos, y participa de la Comisión Descentralizada de la ANEP en cada territorio.

### **Acuerdo entre MIDES y ANEP**

El vínculo entre EE y las UCDIEs está regido por un acuerdo de trabajo elaborado en conjunto entre el Ministerio de Desarrollo Social y ANEP<sup>18</sup>. Este acuerdo se basa en tres ejes principales: el interciclo, la promoción de la inclusión y la continuidad educativa.

El componente del interciclo implica la realización de los abordajes singulares de población con riesgo educativo (prestaciones MIDES de parte de Enlace, y abordaje de la dimensión pedagógica por parte de la UCDIE); la pre inscripción temprana y confirmación; y el vínculo entre la oferta educativa y social y las necesidades socioeducativas.

En términos generales el acuerdo es bien valorado tanto por los equipos técnicos de Enlace como por los coordinadores, y no se manifiesta la necesidad de realizar cambios.

---

<sup>18</sup> Líneas de trabajo División Socioeducativa (DSE) - Ministerio de Desarrollo Social y Dirección Sectorial de Integración Educativa (DSIE) - ANEP, 2021 - 2024.

Los equipos entienden que el acuerdo es una base sobre la cual en cada territorio surgen otros elementos que la trascienden. Pero que funciona bien y permite orientar el trabajo, sobre todo en el vínculo con ANEP.

Nuevamente, pero esta vez desde la visión de las UCDIEs se menciona que sería bueno que Enlace pueda hacer más visitas de seguimiento y acompañamiento y que eso debería figurar por escrito en el acuerdo. En el acuerdo se señala expresamente que las estrategias de abordaje singular deberán ser trabajadas en conjunto por ambos equipos (EE y UCDIE), y que el aporte de Enlace a nivel de abordaje individual estará vinculado a:

“cuando se considere necesaria la tramitación oportuna de prestaciones sociales, los equipos de EE establecerán contacto con el estudiante y su familia (sea vía telefónica, o mediante encuentro presencial en el hogar, centro educativo, OTEs) y generarán un lazo con los equipos MIDES correspondientes, para asegurar el efectivo acceso a la prestación y el ejercicio de derechos” (Acuerdo MIDES/ANEP 2021-2024).

Cuando el riesgo educativo esté asociado a la dimensión pedagógica y/o a condiciones vinculadas al sistema educativo del territorio, será la UCDIE quien debe entrar en contacto con el/la estudiante o su familia. En este sentido, algunos equipos UCDIE del interior del país señalan que en el acuerdo el tema de *visitas y seguimiento* no está claro, y que de parte de Enlace se tenía la voluntad de hacerlo, pero *no los dejaban*, por lo cual sería bueno que esto se definiera con mayor exactitud.

Si se lee detenidamente el acuerdo, puede verse que el problema no sería la falta de exactitud sino la interpretación del mismo, y las necesidades que les surgen a los equipos en el territorio, para las que creen que el acuerdo no se ajustaría. El MIDES es entendido desde ANEP - y también por algunos socios MIDES y no MIDES - como el responsable de un trabajo de mayor cercanía, proximidad y seguimiento de aquellas situaciones que presentan vulnerabilidad social. Dichas situaciones son entendidas como problemáticas, por lo que requieren ese tipo de abordaje como formato principal de trabajo.

## **Modos de articulación con las UCDIEs**

Las modalidades de articulación entre el programa y las UCDIEs presentan distintas características según los territorios. En algunos, el funcionamiento es más que nada operativo, en donde ambas instituciones articulan lo básico sin poder llegar a una instancia de planificación conjunta. En otros casos sí se logra ir más allá, estableciendo una planificación y accionar coordinado.

Algunos de los equipos técnicos del programa plantean que las UCDIEs se posicionan desde una relación de poder respecto a Enlace.

*Y en algunos casos hay reticencias todavía en invitar a los Equipos de Enlace a las Salas Docentes. Esto de ¿por qué tiene que estar MIDES participando de un dispositivo que es mío, que es de la ANEP? (Coordinación departamental). EE).*

Según las valoraciones de las propias UCDIEs se sostiene que para la ANEP no es lo mismo que Enlace se acerque al centro educativo, a que lo haga la propia UCDIE. Algunos equipos de Enlace han tenido problemas en los centros justamente por saltarse esta jerarquía. Son las inspecciones como jefaturas de los liceos las que habilitan la entrada de agentes externos y según menciona un coordinador de UCDIE: *a algunos no les cae muy bien que agentes externos a la ANEP estén entrevistando a la Dirección.* Para algunas coordinaciones y equipos de Enlace hay una sensación que por momentos ANEP controla el vínculo y Enlace queda en un rol subsidiario al que se le solicitan tareas, pero no tiene la misma capacidad de proponer tareas. Una de las interpretaciones para la coordinación de Enlace sería que aún hay resistencias en la DSIE sobre la incidencia del MIDES en las políticas educativas, como lo expresa una de las coordinadoras de EE:

*Cuando se trata de re-vincular a alguien que dejó de estudiar, se hace básicamente a través de la UCDIE, porque es UCDIE quién puede saber sobre qué propuesta y en dónde existe, y si hay cupo. Supongamos que alguien quiere ingresar a esta altura del año, bueno, eso no puede ser, nadie ingresa a esta altura del año a menos que un Inspector lo habilite. Y eso solo lo puedo articular yo, de ninguna manera lo puede hacer Enlace, porque no tienen vínculo con las Inspecciones como sí tengo yo. Un vínculo al que debo*

*cuidar mucho, además. El vínculo con las Inspecciones es mío, porque si bien yo no estoy sujeto a la jerarquía de las Inspecciones, ellos son quienes me habilitan el trabajo dentro de los Centros Educativos. Si me dicen "acá no entras", pues acá no entro. Es así. (Coordinador de UCDIE).*

En este punto se retoma la discusión sobre el rol del Mides sobre la materia educativa, y del programa EE en particular. Si bien desde el diseño y la práctica de EE se trabaja con lo que serían los determinantes sociales de la educación, en definitiva se trabaja de manera directa con el sistema educativo. Algunos socios MIDES planteaban el problema de identidad que tiene el Ministerio en ese sentido; al desarrollar procesos de inclusión laboral, pero no ser el Ministerio de Trabajo; o desarrollar procesos de inclusión educativa pero no tener las competencias ni el contralor que tienen el Ministerio de Educación y Cultura o la ANEP. La especificidad que el MIDES coloca en esos procesos es a veces dificultosa, y los resultados pueden parecer insuficientes si las expectativas son demasiado ambiciosas. Uno de los socios MIDES así lo expresa:

*No vas a cambiar el ADN de la educación, pero eso es algo que está al margen de nuestras posibilidades, es decir, nosotros podemos comprometernos a coordinar acciones y tareas específicas, ahora, ¿que nosotros podamos incidir en revertir la desvinculación educativa? ¡Buah! O sea, no. Capaz que en el marco de una estrategia mayor. (Socio MIDES)*

Para la Coordinación Nacional de EE, sería pertinente trabajar en el fortalecimiento de la dimensión educativa a la interna del Ministerio pues eso conlleva potencialidades interesantes. En relación al vínculo con ANEP, se asume que hay ciertas limitaciones ya que les corresponde la rectoría en lo educativo.

A pesar de las dificultades que se vienen mencionando, tanto desde los equipos técnicos como de las coordinaciones de Enlace se plantea que la relación con las UCDIEs se ha ido modificando positivamente con el paso del tiempo, pasando de un rol más pasivo de Enlace, a un rol más activo, en el que se ha logrado la coordinación entre ambos equipos, con espacios de trabajo sistemáticos y planificaciones conjuntas. Se manifiesta como

central poder sostener los espacios de articulación interinstitucional, que funcionan de soporte para que el vínculo que mantenga.

En términos generales, la valoración de parte de ambos equipos, de su vínculo y de las articulaciones llevadas a cabo es positiva. Para las UCDIEs la presencia de Enlace en el territorio supone un trabajo más articulado y con mucha más especificidad y detalle que aquellos territorios en donde no está el programa. Ante la ausencia del trabajo que realiza Enlace, algunas coordinaciones de UCDIEs mencionan que esa falta es notoria.

El cruce de datos a nivel de los sistemas de información es uno de los aspectos centrales de la articulación entre ANEP y Enlace. La necesidad que tienen las UCDIEs de ubicar a los adolescentes y jóvenes con los que trabaja es complementada por las bases a las que accede Enlace desde el Mides. Igualmente hay muchos aspectos a mejorar en cuanto a los sistemas de información y la disponibilidad de datos de utilidad para ambas instituciones.

### **Articulación intra e interinstitucional**

Los principales socios con los que articula EE a nivel interno del MIDES son: Uruguay Crece Contigo; INJU Avanza; INMUJERES y Accesos. Si bien a nivel de DNGT las Oficinas Territoriales no son un programa, son mencionadas como otro actor relevante para el programa. Entre los socios por fuera del Mides (además de las UCDIES), con quien más se articula es con el INAU, con intendencias (principalmente en los departamentos del interior), y con los centros educativos.

Tanto desde la perspectiva de Enlace como de la de sus socios entrevistados, se entiende que la articulación en términos generales funciona bien, aunque hay aspectos a ajustar. Uno de ellos es la necesidad de que haya una cercanía física de los equipos técnicos de EE respecto al resto de los dispositivos Mides, en particular, a las OTEs. En los casos de los equipos que trabajan físicamente en la OT, la articulación con los programas funciona mejor y se da de manera más fluida. La presencia en la misma oficina ofrece la posibilidad de compartir una cotidianidad que es clave para una dinámica de trabajo actualizada e incluso creativa de las propuestas que se pueden llevar adelante en

conjunto. Incluso las derivaciones o referenciaciones desde la OT pueden ser más frecuentes, y la presencia de otros programas MIDES además del propio EE, impone necesariamente estrategias de trabajo en conjunto. Por ejemplo, si también está presente INJU Avanza, al tener en común el mismo tipo de población, la articulación se da de forma más natural.

Desde la Coordinación Nacional de EE se sostiene que en todos los departamentos los equipos pueden estar en las OTEs. Las oficinas no suelen tener el espacio suficiente para alojar a todos los equipos técnicos que precisan estar allí. Hay territorios puntuales en donde el poco espacio hace que EE no pueda estar todos los días de la semana allí, o directamente ninguno. Esto se intersecciona con lo que en la Dimensión 1 (Implementación del programa, definición de roles y recursos) se planteaba como la necesidad de proactividad y experiencia en articulación territorial por parte de los equipos. Es decir, la presencia en la OT facilitaría o compensaría aquellos casos en que el equipo de EE no posea una articulación territorial tan firme.

Un ejemplo de sinergia por trabajar cotidianamente en la OT se dio en el interior, en donde uno de los equipos de Enlace logró acordar con el equipo de la OT que en la atención que realizan se indague la situación educativa de la población, lo cual permitiría derivar el caso de manera más rápida y directa al equipo de Enlace.

Como se mencionaba, la impronta de cada equipo técnico es uno de los factores decisivos en una articulación adecuada. Hay equipos con un perfil más volcado a la comunidad que generan mayores articulaciones con las organizaciones barriales, mientras que otros tienen una impronta de articulación más volcada a lo interinstitucional. En ambos casos, varias UCDEs señalan como fundamental que EE sea el promotor de los espacios de articulación ya que la articulación es uno de los objetivos del programa.

Desde UCC se destaca la generación y puesta en marcha de proyectos en común. A modo de ejemplo, en uno de los territorios del interior se trabaja en conjunto con UCC en el seguimiento de 20 madres vinculadas al Plan Juntos que abandonaron los estudios. En

este trabajo se intenta indagar en las causas del abandono, y se generan acciones conjuntas entre ambos programas apuntando a la reinserción educativa.

En uno de los equipos de Montevideo el programa INJU Avanza califica a Enlace como el “referente” en el territorio, ya que por mandato de la Dirección INJU Avanza no puede participar de actividades o redes territoriales. EE se transforma para este programa en el vínculo con la comunidad.

Algo similar sucede desde la visión del referente de un Centro Juvenil de INAU, que consideran a EE como la referencia en el territorio en materia educativa. El trabajo con ellos si bien no es continuo, ha implicado la realización de actividades puntuales de sensibilización, en particular de promoción de derechos y de participación de adolescentes y jóvenes.

Desde la centralidad de INAU, se sostiene que la articulación entre ambos organismos funciona de manera correcta. El trabajo es a demanda de EE, y no hay un espacio sistemático de trabajo. La dinámica de trabajo habitual es que Enlace consulte al INAU cuando se detecta un caso con riesgo de desvinculación desde los centros juveniles, y a partir de esto se aborda el caso de manera conjunta. La mayoría de los abordajes más personalizados los realiza el INAU, aunque en algunos casos también lo ha realizado EE.

Entre los factores que se mencionan como obstáculos para una buena articulación está el desmantelamiento de algunos dispositivos y espacios territoriales en donde confluían las distintas instituciones. Es el caso de las CTT (Coordinaciones Técnico Territorial) que en varios territorios ha dejado de funcionar, y el cierre de los SOCAT. La falta o disminución de espacios de encuentro hacen que las articulaciones deban ser “*uno a uno*”, y ya no de manera colectiva; esto es visto por los entrevistados como una pérdida, además de que lleva más tiempo concreto de trabajo.

Un aspecto que se menciona en el Acuerdo de trabajo MIDES-ANEP ya repasado al inicio de esta Dimensión, es el vínculo de los equipos de EE con los Directores Departamentales. Una de las acciones que EE debe desplegar con el objetivo de vincular

necesidades socioeducativas y oferta educativa y social, es, como menciona el documento del Acuerdo:

“Posicionar en la agenda de los Directores Departamentales de MIDES los posibles desfasajes entre necesidades y oferta social y educativa existente, a los efectos de ser trabajados desde los espacios de articulación de políticas sociales a nivel departamental. Esto será vehiculizado a través de las Coordinaciones Técnicas Regionales de la DSE”.

Sin embargo, esto no sería tan factible por distintos motivos. Por un lado, y asumido por la Coordinación Nacional de EE, es un programa difícil de explicar y de entender. A nivel central se tiene claro que el modelo de trabajo no es el más adecuado a la hora de explicar rápidamente de qué va y qué hace. Esto es un problema, particularmente para los Directores Departamentales, quienes tienen mayor visibilidad en ámbitos y redes de decisión política, en los cuales deben dar cuenta con mayor síntesis del programa y sus cometidos. Sin embargo, también se considera que a medida que el programa vaya mostrando sus productos es que sería más fácil dar cuenta de sus cometidos y mostrar sus logros.

### **6.3. Tercera dimensión: Articulación entre Oferta educativa y Necesidades Socioeducativas**

En este apartado se analizan para los territorios seleccionados, las características de la oferta educativa y las necesidades socioeducativas de la población, en qué medida están articulados ambos aspectos, y qué tipo de articulaciones u otras acciones establece EE al respecto.

#### **La oferta socioeducativa en los territorios**

Tanto en Montevideo como en el interior hay situaciones que se reiteran, en tanto afectan a determinados grupos específicos con extraedad. Los dos rangos etarios más afectados son las y los adolescentes entre 15 y 18 años, y entre 19 y 20 por la escases de ofertas para cada tramo. En ambos casos, los equipos señalan la falta de flexibilidad de los centros educativos para la incorporación de jóvenes desvinculados. Esta visión es

compartida tanto por los equipos técnicos del programa como por los socios. Uno de los equipos técnicos señala lo siguiente:

*Nosotros tenemos una cohorte, que son los jóvenes que ahora tienen 17 años, que tienen que esperar a los 21 para poder hacer una prueba de acreditación del Ciclo Básico, esa que se hace en un año. Y entonces hay como un cuello de botella, un vacío, con relación a los jóvenes entre los 15 y los 18 años, y que vienen haciendo una, dos, tres veces Primero, y que bueno, el Nocturno no es una buena oferta para ellos por la carga horaria, las doce materias, etc. (Equipo técnico EE).*

Otras necesidades muy mencionadas son las escuelas de tiempo completo, que suelen estar desbordadas y son muy demandadas. También los Clubes de Niños y Centros Juveniles en convenio con INAU, que son ofertas que suelen complementar las propuestas de educación formal, pero que hay zonas en donde son muy escasos.

Desde el equipo técnico de INAU se coincide con algunos de estos planteos. Se señala que los y las adolescentes son los más excluidos por la oferta educativa. Destacan la insuficiencia de oferta educativa desde la educación media, y en también la falta de CECAPs, de Centros juveniles y de Clubes de Niños. *“Por un lado exigimos que los chiquilines estén vinculados, pero ¿qué le ofrecemos?”* (Equipo técnico INAU).

La situación de la insuficiencia de la oferta educativa para los jóvenes con extraedad es un planteo compartido también desde las UCDEs, y que según las zonas se profundiza:

*Aquellos jóvenes que pasan a ser extra edad a nivel de Secundaria (a los 16 ya se es extraedad, a los 17 para estar en segundo), y que son aquellos estudiantes que generalmente son los que se desvinculan –porque repitieron, etc.–, luego no pueden reengancharse porque no existe oferta disponible en el territorio, no lo suficiente, algo hay... A lo que me refiero es que por ejemplo, Secundaria tiene planes alternativos para cursar, como el plan 2009 y como el plan 2012 –que funcionan, por ejemplo, en el Este, y que ahí funcionan muy bien– pero que en el Oeste no están presentes (Coordinación UCDE Montevideo).*

Una situación particular que se asocia a la extraedad es la de los adolescentes y jóvenes que quieren cursar la modalidad del ciclo básico en un año<sup>19</sup>, y no encuentran oferta, ya sea porque los horarios no se adecúan a sus necesidades, o porque exigen requisitos de edad que los dejan por fuera. Las y los técnicos observan un bache para los jóvenes entre 19 y 20 años que quieren culminar el Ciclo Básico. La forma en que pueden hacerlo es a través del formato tradicional que es en tres años. Aquellos formatos que son flexibles, como puede ser el Uruguay Estudia son para mayores de 21 años. Se ve como un desequilibrio importante el hecho de que haya alrededor de cuatro propuestas de finalización del Ciclo Básico para mayores de 21 años, y ninguna a partir de los 18.

En cuanto a la falta de flexibilidad del sistema, como ya fue mencionado anteriormente, surge la dificultad para realizar inscripciones fuera de los plazos establecidos por los centros. A veces, aunque la inscripción se logre, si el centro educativo no tiene una propuesta estipulada para esos jóvenes que entran desfasados, es muy difícil que esa trayectoria se pueda sostener. Los equipos de EE son conscientes de las dificultades que esto conlleva también para las y los trabajadores de la educación, sin embargo, desde la perspectiva de Enlace esas trayectorias de extrema vulnerabilidad sin las apoyaturas o las tutorías adecuadas, no logran la continuidad.

Algunos equipos de Enlace también aluden a que la oferta debería contemplar los intereses de los jóvenes. Este aspecto fue planteado en términos del “entusiasmo” como una necesidad a contemplar para la protección de las trayectorias, en el entendido de que si los intereses de los y las jóvenes no están reflejados en las ofertas educativas, y no cumplen en alguna medida con sus expectativas, la interrupción será más probable. Desde UCDIE se plantea:

*Hay mucha resistencia de los docentes para instaurar planes alternativos, eso me consta. Los docentes tenemos mucha resistencia al cambio, y dónde trates de mover la estructura se complica. El plan 2009 además es un plan semestral, en donde hacen el Ciclo Básico en un año y medio, y entonces siempre está eso de que se baja la calidad, es un plan “pobre para pobres” y cosas del estilo. Y no es así, yo considero que no es así. Hay otras experiencias: está el PUE [Programa Uruguay Estudia], y ahí se hace Ciclo*

---

<sup>19</sup> La ANEP ofrece planes distintos para adolescentes y jóvenes con extraedad para culminar el ciclo básico (Plan 2009, 2012 y 2013).

*Básico en un año, están los Cursos Grupo de UTU, pero no es algo generalizado. (UCDIE Montevideo).*

Desde la institucionalidad de ANEP, esta autocrítica respecto a la lentitud del sistema para adaptarse a los cambios en las necesidades de la población refleja las trabas burocráticas, la lentitud del sistema educativo y la complejidad institucional de la ANEP. Esto opera como obstáculo ante la urgencia de resolver las situaciones de vulnerabilidad socioeducativa de la población. También se alude a la falta de flexibilidad del cuerpo docente por las resistencias al cambio.

### **Necesidades socioeducativas: cuidados, ruralidad y migrantes**

Según el protocolo de diseño del programa la población objetivo de EE son las personas en situación de exclusión educativa con énfasis en las poblaciones específicas de inmigrantes, afrodescendientes y LGBTIQ+.

Sin embargo, a partir de la evaluación se constata que en la práctica el programa detecta otras poblaciones que requieren un abordaje particular. Hay tres poblaciones en las que el programa hace foco especial a la hora de facilitar la revinculación con el sistema educativo: las y los adolescentes y jóvenes que viven en la ruralidad, los migrantes y las adolescentes y jóvenes que requieren de cuidados para hijas e hijos.

La situación de la ruralidad tiene sus particularidades. Uno de los problemas que mencionan tanto los equipos técnicos como las coordinaciones son las grandes distancias en el medio rural y las dificultades de falta de transporte entre los poblados y las ciudades. Además, la oferta educativa está concentrada en las ciudades, obligando a los jóvenes a trasladarse. En algunos territorios hay organismos como las intendencias que realizan traslados, pero con transportes que usualmente tienen cupos contados. Esta problemática se presenta como algo estructural que interrumpe concretamente las trayectorias educativas. Los equipos se enfrentan a la búsqueda de recursos que no se consiguen fácilmente y que dependen de coordinaciones entre varios actores, así lo expresa uno de los equipos:

*En una época, con un grupo determinado, se empezó a hacer ese traslado, pero después se incorporan gurises de otros poblados y ahí se complica un poco la cuestión. O ingresan tres niños a la escuela y en el micro hay lugar para dos, entonces ya hay uno que queda fuera... Ahí se intenta, con un pie en UCDIE en primer lugar, buscar conexiones con personas de la zona y con la Intendencia para ver cómo se soluciona el traslado de esos chiquilines (Equipo técnico Enlace).*

Otra situación que se menciona es el creciente cierre de las escuelas rurales. Esto hace que las familias prefieran que sus hijos permanezcan en el área rural para colaborar con los trabajos del campo y no se trasladen a la ciudad para estudiar. Ante esta realidad, los equipos de Enlace trabajan en conjunto con UCDIE buscando acercar a los jóvenes a las ciudades donde está la oferta, por ejemplo a través de convenios con las intendencias para conseguir boletos o transporte para el traslado a la ciudad. Favorecer la continuidad en las trayectorias en estos casos también supone trabajar con la inseguridad que tienen las familias de que esos jóvenes viajen y transiten solos por la ciudad, teniendo en cuenta que son cambios drásticos para muchos de ellos. En los casos que se logra que los jóvenes se trasladen, surgen problemáticas para la adaptación a las ciudades cuando se viene del ámbito rural, que según los técnicos deberían estar contempladas por la institucionalidad.

Desde las UCDIEs se trabaja la ruralidad en el marco de una Comisión descentralizada a nivel departamental, que también aborda otras temáticas en los territorios, como la población con discapacidad y la población migrante. El foco del trabajo de esta comisión está puesto en la población de 12 a 17 años y tienen como objetivo la protección de las trayectorias en el Interciclo Primaria - Media básica y Media básica - Media superior.

En cuanto a los migrantes, la situación es distinta según los territorios. En uno de los territorios con frontera con Brasil esta temática se trabaja a través de la Mesa de Inclusión educativa, en la que participan los liceos, la UTU y la Comisión descentralizada. Hasta el momento se han realizado talleres y conversatorios para dar visibilidad a la temática migrante.

En el caso de Tacuarembó, la población migrante viene creciendo de manera sostenida, con ciertas particularidades. En este caso los migrantes tienen una alta calificación, sobre todo en medicina, y llegan buscando inserción en el Hospital de Tacuarembó. Si bien estrictamente no es población objetivo del programa, en tanto no se encuentran en situación de vulnerabilidad educativa, igualmente el programa articula y coordina con el resto de los dispositivos MIDES para facilitar la inserción y brindar información para la documentación y revalidación de títulos. Una línea de trabajo es con los hijos de los migrantes, buscando su inserción en el sistema educativo, brindando información y facilitando el vínculo con los centros. También se busca generar espacios de encuentro para los migrantes, donde poder compartir información y evacuar dudas.

En Montevideo también se trabaja con la población migrante. La principal dificultad en la capital es conseguir la documentación, que es un obstáculo para poder inscribirse en el sistema educativo. Para facilitar esto último los equipos plantean la necesidad de ofrecer una ayuda económica, por ejemplo a través de boletos, como ha sido planteado también para las otras poblaciones con las que trabaja el programa.

Por último, los cuidados también configuran un obstáculo para la reinserción educativa, sobre todo para las madres adolescentes y jóvenes. La literatura muestra que los desempeños educativos de las adolescentes y jóvenes madres son peores que los de aquellas que no han transitado la maternidad en estas etapas del ciclo de vida. (Varela, et.al. 2014). La deserción del sistema educativo se asocia en muchos casos a un embarazo no planeado o no deseado, aunque en otros casos representa una elección (más o menos consciente) de una adolescente de pasar a la adultez por medio de otra vía (Solís, Gayet y Juárez, 2008).

El fortalecimiento del Sistema de Cuidados es clave para atender estas situaciones. Desde Enlace se trabaja en articulación con el programa UCC, buscando dar soluciones al cuidado de los hijos de las adolescentes y jóvenes que quieren continuar o retomar el estudio luego de la maternidad/paternidad. Uno de los proyectos fue el desarrollo de talleres en conjunto entre ambos programas con beneficiarias de UCC, buscando fortalecer las redes de apoyo en la comunidad. Los talleres buscaban mostrar la oferta educativa y ampliar las opciones más allá del territorio. Otro proyecto que se realizó en

conjunto con UCC se trató de la investigación de las causas del abandono, y la maternidad apareció como la principal entre las adolescentes y jóvenes. A partir de ello se realizó un mapeo de las redes de cuidados disponibles en el territorio. Para UCC como programa que trabaja en favorecer la crianza y el desarrollo, el proyecto de vida de las referentes de esos niños y niñas es algo a trabajar también. En ese sentido se realizaron talleres entre ambos programas para trabajar en la orientación sobre ofertas educativas para mujeres con niños pequeños a cargo.

Desde Enlace se plantea que hay insuficiencia de centros de cuidados para hijos de madres que estudian, en especial en el horario nocturno, y por ello se busca plantear en instancias interinstitucionales esta necesidad. Sin embargo, la situación del interior es diferente. En algunos de los territorios estudiados, los cuidados no son vistos como una problemática demasiado extendida, y se plantea que al contar con herramientas como las becas BIS (Becas de Inclusión Socioeducativa) y con Centros de cuidados nocturnos para hijos de adolescentes y jóvenes que estudian, se logran cubrir las necesidades de cuidados de esos territorios.

#### **6.4. Cuarta dimensión: Actividades de Promoción de derechos y Espacios de articulación Territorial**

##### **Características de las Actividades de Promoción de derechos**

La realización de actividades de promoción de derechos en los territorios es uno de los objetivos del programa. En esta dimensión analizamos cómo surgen las temáticas de estas actividades, cuál es el rol del programa y cómo son evaluadas.

A modo de introducción presentamos algunos de los resultados del Informe de Actividades Promoción de Derechos 2022 (DINTAD, 2023)<sup>20</sup>. En el 2022 se realizaron un total de 295 actividades de promoción de derechos en todo el país. La mayor cantidad de actividades se concentró, en orden descendente, en: Canelones, Montevideo,

---

<sup>20</sup> Informe de Actividades de Promoción de derechos, 2022, Documento interno de trabajo, DINTAD, realizado a partir de registros del programa.

Florida, Salto y Río Negro. El promedio de actividades por departamento durante 2022, fue de 20 actividades<sup>21</sup>.

### **Selección de las temáticas y evaluación de las Actividades**

Las temáticas abordadas con mayor frecuencia son educación (35,3%) y salud (23%). A ellas les siguen Convivencia, Género y Discapacidad las cuales acumulan un 22%. Por último, el informe da cuenta de que el grado de cumplimiento con las actividades planificadas es alto (86,4%).

La selección de las temáticas de cada actividad puede estar vinculada a las campañas que son impulsadas por otras Direcciones o Institutos del MIDES, como las Campañas de Salud Mental del INJU y la de Noviazgos libres de Violencia de INMUJERES. En estos casos, el rol de Enlace es de apoyo y participación, pero no de impulso de las actividades. Desde los equipos la participación en dichas actividades implica un acompañamiento, pero no son quienes las lideran ya que la experticia en esas temáticas es de los institutos.

En otros casos es el propio programa el que propone las temáticas a abordar, en conjunto con otros actores que participan como los centros educativos y/o otros programas o instituciones con las que se articula.

En varios de los territorios del Interior se realizaron actividades de sensibilización sobre inclusión y discapacidad en coordinación con el Área de discapacidad del MIDES. Se realizaron talleres de Accesibilidad e Inclusión en los centros educativos, acompañando a estudiantes de baja visión. En otro territorio se generaron talleres de afrodescendencia, de género y de violencia doméstica, y en estos casos las temáticas surgieron de los alumnos de los centros educativos.

La modalidad de las instancias varía. En algunos casos las actividades son talleres puntuales, y en otros casos son una serie de talleres. Esta segunda modalidad es muy bien valorada por los técnicos, que sostienen que los ciclos les permite trabajar las temáticas con mayor profundidad y continuidad. También se observa como positivo cuando las temáticas surgen de los estudiantes y no vienen pautadas por las

---

<sup>21</sup> Reporte de gestión del Programa EE2022, DINATD.

instituciones. Una de las dificultades que plantean tanto los técnicos de Enlace, como los de algunas UCDIEs es la coordinación de las actividades con los centros educativos:

*Si bien el trabajo de Enlace tiene que ver con los Centros Educativos, éstos dependen de la ANEP, y la ANEP es muy celosa de esos Centros. No es lo mismo que vaya Enlace a que vaya yo, que vengo por la ANEP, que vengo mandatado por un Inspector... Me ha sucedido en otros territorios, que de Enlace me dicen: "Convocá vos, porque a nosotros no nos van a escuchar. (Coordinador de UCDIE).*

Como se mencionó en la Dimensión 1, desde una de las UCDIEs se señala cierta complejidad en el vínculo entre Enlace y los centros, y se plantea que el vínculo con los centros debería ser a través de las UCDIEs. Sin embargo, en función de los propios documentos del programa<sup>22</sup>, uno de los cometidos de Enlace es visibilizar y trabajar sobre cómo las culturas institucionales inciden en los sujetos reproduciendo desigualdades o habilitando nuevas construcciones identitarias, interviniendo así en la dimensión institucional de la exclusión educativa. Como muestra la cita anterior, el ingreso a los centros por parte de Enlace plantea resistencias desde ANEP, lo cual como ya se ha mencionado es uno de los aspectos en donde se han encontrado dificultades y tensiones desde la presente evaluación.

En algunos casos esas dificultades de permeabilidad de parte de algunos centros educativos son sorteadas por Enlace con estrategias que implican elegir la institución con la que se trabajará o la zona de actividades, según la fertilidad del territorio. A su vez, eso incide en lo que en la Dimensión 1 describimos como la desigualdad de una implementación librada a cada territorio. Como menciona uno de los socios MIDES:

*Es eso que te decía, al dejarlo librado también [a los equipos técnicos], nos hace que vayamos donde nosotros sabemos, donde están las condiciones más óptimas para que eventualmente suceda la actividad. En esto, la dirección del liceo era clave, el director, es un gran loco, y está recontra abierto a trabajar, le encanta, tiene pasión por lo que hace, y el resultado del proyecto y el cuidado que tuvo fue impresionante. (Socio MIDES).*

---

<sup>22</sup> Laboratorio Enlace educativo, Documento interno del programa.

Como se mencionó en la dimensión 1, el tener la “hoja en blanco” en relación a la adaptación de las propuestas a los territorios, se suele recurrir a las instituciones en donde las condiciones están mejor dadas, lo cual es entendible. Las actividades tienen buenos resultados y no dejan de ser necesarias y de proporcionar aportes valiosos. Sin embargo, queda la pregunta por esos territorios o instituciones que no poseen esa permeabilidad, y en qué sentido esa no apertura puede (o no necesariamente) hablar de lógicas expulsivas para jóvenes en riesgo de desvinculación.

*Enlace, dijo, bueno, ok, donde más nos quieren es acá, porque tenemos vínculos, y en realidad eso tuvo, a nivel de resultado, estuvo impecable, estuvo espectacular. (Socio MIDES).*

Los resultados tienen un buen pronóstico de antemano cuando los vínculos son más fuertes, porque se recurre a coordinar y articular allí donde la red funciona. Sin embargo existen territorios en los cuales las redes preexistentes son más débiles, por lo tanto hay mayores dificultades para lograr los objetivos del programa. Esto da cuenta de que los resultados que logre el programa están en parte condicionados a las fortalezas de las redes preexistentes en los territorios.

### **Implementación y participación en los Espacios de Articulación Territorial**

Otro de los objetivos del programa es “*promover, sostener y participar de los espacios interinstitucionales de articulación existentes en la temática educativa y cultural*”<sup>23</sup> Los procesos de exclusión no pueden ser revertidos sin la activa participación de las poblaciones excluidas, sin adentrarse en los entramados comunitarios, en sus particulares formas de ser, hacer y sentir y sin provocar crecientes niveles de interculturalidad.

En este sentido, el programa se propone hacer foco en las voces y las experiencias de colectivos que integran esas comunidades, interactuando con las instituciones y organizaciones que hacen parte de las tramas, en especial en aquellas que sostienen desde lo educativo y cultural. La manera en la que se materializa este objetivo es a

---

<sup>23</sup> Documentos internos del Programa Enlace Educativo.

través de los Espacios de Articulación Territorial (EAT) que son espacios interinstitucionales de trabajo en los que el programa participa.

Antes de entrar en las valoraciones sobre los espacios, presentamos un resumen de los resultados del Informe de Espacios de articulación territorial (EAT) de EE 2022<sup>24</sup> (DINTAD), realizado a partir de los registros de los Equipos Técnicos de Enlace Educativo.

En el año 2022 se desarrollaron 125 EAT en todo el país. Los departamentos en los que se desarrollaron más EAT fueron Canelones (31), y le siguen en orden descendente Montevideo (28), Treinta y tres (12), y Colonia (9). Los departamentos en los que se registraron menos espacios de articulación territorial fueron San José, Rocha, Paysandú, Lavalleja y Artigas, con un mínimo de uno y un máximo de tres.

En cuanto al tipo de Espacios, los más frecuentes fueron las Mesas (40,8%), en segundo lugar las Redes (30,4%), en tercer lugar los Nodos (16%), y en menor medida las CTT (Coordinación Técnica Territorial, 8,8%) y las Unidades Educativas Territoriales (2,4%).

La mayor parte de los encuentros ocurre de manera mensual (62,4%), y 1 de cada 4 espacios no se reúnen de manera sistemática. Los Nodos son los que en mayor medida presentan una frecuencia de reunión mensual (70%), seguidos de las Redes (64,1%) y las Mesas (58,8%).

En el 80% de los EAT se logró realizar acuerdos de trabajo durante el 2022. Los espacios que presentan mayores niveles de acuerdo son las Redes (89,5%), en segundo lugar en los Nodos (80%), en tercer lugar en las Mesas (76,5%), y en cuarto lugar las CTT (63,6%).

### **Rol de Enlace educativo en los Espacios de Articulación Territorial**

A partir del análisis de las entrevistas lo primero a destacar es que las realidades de los EAT son bien diferentes según los territorios, tanto en la cantidad de espacios que se generan, como en el rol que tiene el programa en cada uno de ellos.

---

<sup>24</sup> Informe de Espacios de Articulación Territorial 2022, Documento interno de trabajo, DINTAD, realizado a partir de registros del programa.

Se pueden identificar dos modalidades de participación de Enlace Educativo. La primera se asocia a un rol más “activo”, en donde Enlace promueve y sostiene estos espacios de articulación. Uno de los equipos de enlace refiere que:

*Hemos tenido un rol más bien de coordinación de los espacios (...) hemos conformado subcomisiones de trabajo: por ejemplo, en la Mesa Educativa somos parte de lo que nosotros llamamos el “Equipo Impulsor” (Equipo técnico EE).*

Los socios del programa EE también tienen esta concepción sobre el rol de Enlace:

*Ahí enlace educativo, las compañeras en realidad tenían un rol muy importante en lo que era muchas veces el diálogo y el intercambio y la coordinación y la gestión del espacio, además del pienso, por supuesto, y la implementación. Por eso tienen un rol bisagra en eso, ya les digo, de articular y a la vez de realizar las actividades (Socio No MIDES).*

Un Referente de Gestión Territorial (RGT) del MIDES también habla del rol “activo” de Enlace en los EAT, destacando que se comparten las coordinaciones y articulaciones, se planifica en conjunto y se logran desarrollar acciones concretas en el territorio.

*Cuando vamos a los centros educativos siempre lo mediamos con Enlace. Por ejemplo, ahora estamos recorriendo los centros educativos por Accesos, y siempre que podemos los usamos como mediadores porque eso también los posiciona en el rol. Y también con la descentralizada, por ejemplo, que para nosotros es un espacio que nos sirvió en algún momento y que nos parece importante ir, porque ahí hablamos con toda la educación cuando queremos llevar temas (...) siempre utilizamos el vehículo de Enlace. Ahora, por ejemplo, vamos a participar en la descentralizada de abril y es a través de Enlace que hacemos toda la comunicación y vamos con ellos (RTG MIDES).*

Es interesante el proceso que relata este socio en cuanto a cómo Enlace ha ido ganando espacio dentro del MIDES.

*Les pedía siempre que estuvieran más en MIDES para que el director departamental entendiera su tarea, que la vieran como MIDES y que para eso también a veces hay que*

*tener como una presencia física en la oficina y que te vean y que entiendan qué es lo que tú haces (RTG MIDES).*

La segunda modalidad que se asocia a la participación del programa en los EAT es un rol más bien “pasivo”, que funciona a demanda, y que se limita a participar de los EAT cuando son convocados por otras instituciones, pero no es el programa el que se encarga de coordinar las reuniones, ni de sostener el espacio.

*Por un tema de tiempos tuvimos que elegir los espacios: es decir, participamos pero a demanda. Cuando está la necesidad de trabajar algún tema educativo se participa, pero sino no. (Equipo técnico EE).*

Tanto las actividades de promoción de derechos como la participación y promoción de los espacios interinstitucionales figuran como objetivos que permiten a Enlace hacerse visible en el territorio y posicionar la dimensión educativa en otras agendas institucionales. Allí se encuentran con dificultades vinculadas, por un lado a las resistencias de la ANEP al ingreso de centros educativos. Por otro lado, la existencia o no de una red comunitaria fortalecida resulta ser decisiva para que Enlace pueda desarrollar articulaciones propicias en el territorio.

## **7. Conclusiones y sugerencias**

La evaluación cualitativa del programa EE se propuso indagar en el proceso de implementación del programa, focalizando principalmente en el año 2022. Si bien EE comienza en 2021, debido a la pandemia es a partir del 2022 que el programa logra desarrollar todas sus componentes.

Se relevaron las siguientes dimensiones: i) implementación del programa, definición de roles y recursos; ii) características de la articulación con los socios del programa (UCDIEs y actores MIDES y no MIDES); iii) articulación entre la oferta y las necesidades socio educativas en los territorios; iv) Actividades de Promoción de derechos y Espacios de Articulación territorial.

Una de las conclusiones en referencia a la **implementación y la definición de los roles** es que en la medida en que el Programa se va constituyendo a través de sus desarrollos concretos y de los productos que elabora, los roles técnicos se van definiendo mejor. Es el caso de las Coordinaciones Técnicas, un rol que si bien no se encuentra definido formalmente, sí posee la competencia de la supervisión y el seguimiento de los equipos técnicos. En el marco de esa construcción *durante el hacer* se señala de parte de algunas coordinadoras que sería bueno pulir o elaborar acciones técnicas específicas de este rol, en el entendido de que la amplitud de acción por momentos fluctúa entre la incertidumbre y el potencial que proporciona.

En el caso del rol de los equipos técnicos se constatan críticas frecuentes, de parte de UCDIES y de equipos de otros programas del MIDES, al hecho de que se realicen acompañamientos sin seguimiento. Dentro de ese espectro diverso que implica el seguimiento, las visitas domiciliarias y el trabajo de proximidad parecen ser lo que más se le demanda a los equipos técnicos de Enlace. A su vez, esto es algo que los propios equipos visualizan como necesario en algunos casos, aunque sepan que no corresponde a sus tareas.

Se observó que Enlace tiene una planificación e implementación estrechamente atada a la disposición de otros equipos. La coordinación de actividades o encuentros sistemáticos de trabajo con otros actores varía además, en función de la mayor o menor proactividad de cada equipo, y de la experiencia con la que cuentan.

A su vez, el éxito de Enlace desde la perspectiva de sus socios, tiene que ver, entre otros elementos, con el servicio que le puede brindar a los otros actores el programa. Esta utilidad no siempre es vista de la misma forma. Se presentan dos posturas al respecto. Una mayoritaria que entiende a Enlace como un actor relevante y útil para conocer recursos socioeducativos en el territorio. Otra, minoritaria, pero que entendemos es relevante porque es más representativa de equipos que trabajan en la proximidad, que no encuentran en Enlace el provecho suficiente, por el hecho de que al no realizar seguimientos, no se comprende cabalmente el rol del programa, y/o las diferencias de competencias entre Enlace y las UCDIES.

Un elemento central que surgió como dificultad para la implementación del programa es la falta de recursos materiales, que tiene dos dimensiones. Por un lado, la falta de

recursos que tienen los propios equipos, como banners, folletería y materiales de difusión en general, computadoras, espacio físico adecuado o locomoción en zonas rurales. Por otro lado, de parte de algunos socios y de los propios equipos se señala como un problema no contar con recursos materiales para la población, cuando se trabaja en abordajes singulares. Recursos como boletos o materiales de estudio son necesarios para incentivar la continuidad educativa y determinan algunas veces el alcance de los abordajes que los equipos realizan. La dimensión sociocultural que le corresponde trabajar a Enlace, según lo establecido en el Acuerdo ANEP-MIDES, resulta difícil de abordar si los equipos no cuentan con recursos que consideran estratégicos para favorecer la continuidad en ciertos casos.

Por último, en esta dimensión, un aspecto que mencionan tanto los coordinadores como los equipos técnicos, es la necesidad de contar con más espacios de trabajo en conjunto con equipos de otros territorios, en donde poder conocer y debatir pautas de funcionamiento del Programa.

La segunda dimensión analizada que refiere a **la articulación entre el programa y el resto de los actores**, muestra que la incidencia de los equipos de Enlace en relación a favorecer la continuidad de las trayectorias educativas está necesariamente atada a su vínculo con la ANEP a través de las UCDEs. Se constató que al tiempo que ANEP tiene procedimientos más rígidos de trabajo, el relacionamiento con Enlace presenta complejidades vinculadas a la posición subsidiaria que tiene el programa con respecto a este ente. Asimismo, un elemento que dificulta la mejora en la implementación de Enlace es el lugar, también subsidiario, que ocupa la dimensión educativa en el MIDES. Varios equipos MIDES dejan entrever que para la población con la que trabajan, la continuidad en las trayectorias educativas no es algo prioritario frente a otros derechos de primera necesidad que no tienen garantizados.

La articulación es sin duda una de las fortalezas del programa, a esto refieren tanto los equipos y coordinadores del programa como el resto de los socios. Las modalidades de articulación presentan distintas características según los territorios. En la articulación con las UCDEs el funcionamiento es mayoritariamente operativo, aunque en algunos casos se logra un trabajo planificado y coordinado entre ambas partes, en general a condición de ciertos rasgos del territorio o de los equipos.

Con el resto de los socios (otros programas del MIDES u otros organismos no MIDES) las articulaciones funcionan de acuerdo al entramado interinstitucional y comunitario de cada territorio: en aquellos lugares en donde ya existía una red fortalecida el trabajo de Enlace se ve favorecido.

En tercer lugar, la **relación entre la oferta educativa y las necesidades socioeducativas** de la población también presenta particularidades en cada territorio.

Desde el lado de la oferta, hay dos poblaciones que se señalan como las más afectadas: las adolescentes entre 15 y 18 años y los jóvenes entre 19 y 20. La principal dificultad para ambos casos es la insuficiencia de oferta educativa, ya sea por falta de diversidad en las propuestas o por insuficiencia de horarios.

Otra dificultad que se suma a los problemas de la oferta, según los entrevistados es la escasa flexibilidad del sistema educativo. No siempre poder realizar inscripciones fuera de los plazos establecidos, o en caso de poder, no contar con el acompañamiento necesario para la adaptación de ese estudiante, lo cual limita el alcance del programa a la hora de la vinculación educativa.

Desde el lado de las necesidades socioeducativas, hay tres situaciones que el programa detecta como importantes a atender de manera especial: los adolescentes y jóvenes que viven en la ruralidad; la situación de los migrantes; y las adolescentes y jóvenes que requieren de una solución de cuidados para sus hijos e hijas.

La ruralidad presenta dificultades para el ejercicio del derecho a la educación, vinculadas a las grandes distancias, a la falta de locomoción y de recursos económicos, lo que genera diferencias notorias entre el Interior y Montevideo. El aumento sostenido de la población migrante en el país requiere una atención específica por parte del programa. Por último, los cuidados para hijos de adolescentes y jóvenes es otra línea que el programa intenta abordar dada la insuficiencia de soluciones para esta población.

La última dimensión abordó las Actividades de promoción de derechos y los Espacios de articulación territorial. En cuanto a las actividades, lo que mencionan los técnicos es que no siempre el programa se encuentra con una apertura del sistema educativo para desarrollarlas de manera adecuada, teniendo que recurrir a las UCDEs para el contacto con los centros educativos. Igualmente hay casos en los que no se logran desarrollar

actividades en los centros, ya que hay barreras al ingreso de los equipos, lo cual instala la pregunta sobre si esto coincidiría (o no) con lógicas expulsivas para jóvenes en riesgo de desvinculación educativa. Encontramos que este aspecto es transversal a todas las dimensiones. La flexibilidad del programa para actuar en cada territorio opera como un arma de doble filo: en territorios e instituciones en donde hay condiciones más favorables las actividades logran concretarse y parecen tener buenos resultados. Sin embargo, se hace necesario reforzar el trabajo en aquellos territorios que no poseen esa permeabilidad, ya que el cometido de EE es también trabajar con las culturas institucionales de los territorios.

Sobre los Espacios de Articulación Territorial (EAT) se identifican dos modalidades de participación del programa. La primera se asocia a un rol más bien “activo”, en donde Enlace es quien promueve y sostiene los espacios, coordinando y articulando con el resto de las instituciones. La segunda modalidad más “pasiva”, en donde la participación del programa funciona a demanda del espacio, pero el programa no es el encargado de sostenerlo.

A partir de estas conclusiones, mencionamos sucintamente algunas sugerencias para ser evaluadas por el programa, a los efectos de mejorar su implementación:

- Refuerzo de recursos materiales para los equipos técnicos y mejora de los espacios de trabajo.
- Fortalecimiento del trabajo en aquellos territorios que muestran redes interinstitucionales y comunitarias menos consolidadas.
- Promover espacios de intercambio sobre metodologías y prácticas entre los equipos técnicos.
- Sistematización de buenas prácticas
- Desarrollar espacios de discusión entre los distintos niveles del programa (central y territorio) sobre algunos temas sobre los que existe diversidad de opiniones, por ejemplo: la necesidad de contar con recursos materiales para facilitar la revinculación educativa; la tensión entre acompañamiento y seguimiento; estrategias para posicionar la dimensión educativa en el MIDES.
- Generar espacios de capacitación para los técnicos, en áreas que se consideren relevantes para el fortalecimiento del programa.

- Continuar con la mejora de las herramientas de registro en conjunto con la DINTAD, para facilitar el trabajo de los técnicos y también el monitoreo y evaluación del programa.

## **Bibliografía**

ANEP-MIDES (2021-2024). Acuerdo de trabajo. Líneas de trabajo División Socioeducativa (DSE)- Ministerio de Desarrollo Social y Dirección Sectorial de Integración Educativa (DSIE) -ANEP

Araujo, K. (2016). “Desigualdades interaccionales e irritaciones relacionales”. Santiago de Chile:Center for Social Conflict and Cohesion Studies, Working Paper 03.

Cardozo, S. (2016) Trayectorias educativas en la educación media PISA-L 2009-2014. Ineed. Pro fundación para las ciencias sociales. Uruguay.

CODICEN (2016) Sistema de protección de trayectorias educativas. Resolución Codicen-14 acta-17\_exp-cetp-2444-16. Recuperado: <https://www.anep.edu.uy/resoluciones-anep>

CODICEN (2016). Propuesta para un sistema de protección de trayectorias educativas. Dirección Sectorial de Integración Educativa (Coordinación)

Croce, A. (2020). *Sistema de Protección de Trayectorias Educativas de Uruguay. Sistematización de los componentes y dispositivos*, Herramientas EUROSOCIAL, N° 36/2020.

Dannefer, D. (2003). “Cumulative advantage/disadvantage and the life course: cross-fertilizing age and social science theory”. *Journal of Gerontology*, 58 (6): 327-337.

De Rosa, C., Doyenart, M.J., Freitas, Lara, C., López Gómez, Rossi, Varela Petito (2016). *Maternidad en adolescentes y desigualdad social en Uruguay. Análisis territorial desde la perspectiva de sus protagonistas*. Montevideo: UNFPA, UDELAR.

DINEM-MIDES (2014) “Evaluación Programas Aulas Comunitarias”. Documento de Trabajo N° 29.

DINEM-MIDES-ANII (2012) “Asignaciones Familiares: El impacto del nuevo régimen de Asignaciones Familiares en la inclusión educativa de estudiantes de enseñanza media” (Abordaje cuantitativo y cualitativo) (Informe final. No publicado).

DINEM (2019) Miradas en torno a la pobreza. MIDES. Disponible en: <http://dspace.mides.gub.uy:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1681/Informe%20antrop%C3%B3logos.%20Miradas%20en%20torno%20a%20la%20pobreza.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

DINTAD (ex DINEM) (2022). Documento de Protocolo de Diseño del programa Enlace Educativo. MIDES.

DINTAD (ex DINEM) (2023). Reporte de gestión del programa EE2022. MIDES.

Enlace Educativo. “Laboratorio Enlace educativo”, Documento interno del programa.

Filardo V; Mancebo E (2013) “Universalizar la Educación Media en Uruguay: Ausencias, Tensiones y Desafíos” Colección Art. 2 CSIC

Filardo, V. y Mancebo, M. E. (2013). *Universalizar la educación media en Uruguay: ausencias, tensiones y desafíos*. Colección Artículo 2. CSIC-Udelar. Montevideo.

García Hernández, G. (1999). “Un enfoque social sobre el embarazo en la adolescencia”. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 47, pp. 235-248.

Gelber, Denisse (2010). Trayectorias de riesgo, éxito y abandono en Ciclo Básico en Uruguay. En: Páginas de Educación, vol. 3. Montevideo. Uruguay.

Gil Calvo, Enrique. (2009) “Trayectorias y Transiciones. ¿Qué rumbos?”, en: *Revista de Estudios de Juventud*, N° 87, pp: 15-30. Universidad Complutense, Madrid. Disponible en: [https://www.injuve.es/sites/default/files/Abre%20en%20ventana%20nueva%201.%20Trayectorias%20y%20transiciones.%20%C2%BFQu%C3%A9%20rumbos.%20Enrique%20Gil%20Calvo%20\(pdf\).pdf](https://www.injuve.es/sites/default/files/Abre%20en%20ventana%20nueva%201.%20Trayectorias%20y%20transiciones.%20%C2%BFQu%C3%A9%20rumbos.%20Enrique%20Gil%20Calvo%20(pdf).pdf)

INEED (2021). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020.

Informe Cuarta Encuesta Nacional de adolescencia y juventud. ENAJ 2018 (2020). INJU. MIDES.

Informe MIDES (2020).. Seguimiento y evaluación de actividades y programas 2017-2018. DINEM.

Jacinto, C. (2010) “Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias” en Jacinto, C. (Comp). (2010). La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades, Buenos Aires, Teseo; IDES. Pp. 15-49.

Jacinto, C. (2018) “La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso”, en Martínez, S. (Comp) (2018) *Conversaciones en la escuela secundaria: política, trabajo y subjetividad*, General Roca: Publifadecs, Pp. 73-109.

Jacinto, C. [et al.] (2021) *Desigualdades, experiencias y cuestionamientos de género en la educación técnico-profesional. El caso de la formación en informática en la Ciudad de Buenos Aires*, en Martínez, S. y Garino, D. (Comp) (2021) *Investigaciones en la educación técnico profesional en Argentina: saberes, prácticas y experiencias – 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo, 2021. Pp 77-110*

Kessler, G. (2007) *Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 32, enero-marzo, 2007, pp. 283-303. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México

Ley Nº 18.437 - Ley General de Educación - 2008.

López, N. y Corbetta, S. (2009). “Hacia una nueva generación de políticas. Una invitación a revisar viejas tensiones en el campo de las políticas sociales y educativas” en López, N. (Ed.) *De relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina*. Bs. As.: IPE-UNESCO.

López, N. y Corbetta, S. (2009). “Hacia una nueva generación de políticas. Una invitación a revisar viejas tensiones en el campo de las políticas sociales y educativas” en López, N. (Ed.) *De relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina*. Bs. As.: IPE-UNESCO.

Mancebo, Ma. E. y Goyeneche, G. (2009). *Inclusión educativa y gobiernos progresistas en el Cono Sur: una mirada al contenido de programas seleccionados (2005-2010)*. En *Política Educativa*. Porto Alegre: AUGM.

Margulis, Mario y Urresti, Marcelo (2008). “La juventud es más que una palabra”, en: Margulis, Mario (ed.). *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires, Biblos.

MIDES, DNGT (2015). *Manual de Orientaciones Técnicas para la Atención Ciudadana*. Dirección Nacional de Gestión Territorial, Ministerio de Desarrollo Social.

Naciones Unidas-Uruguay-AUCI-Presidencia Uruguay “Marco de Cooperación das Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible en Uruguay 2020-2025”.

Neufeld, M. R; Santillán, L y Cerletti, L. (2015) *Escuelas, familias y tramas sociourbanas: entrecruzamientos en contextos de diversidad y desigualdad social*. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1137-1151

Saraví, G. (2009). Transiciones Vulnerables (Cap. 7: “Transitando de la vulnerabilidad a la exclusión”, pp. 275-302)

Silva, D. y Rodriguez, C. (2017) *Adolecer lo común. Mirada joven*. N° 4. UNFPA - Mides INJU. Uruguay.

Solís, P., Gayet, C. y Juárez, F. (2008). “Las transiciones a la vida sexual, a la unión y a la maternidad en México: cambios en el tiempo y estratificación social”. En: Lerner, S. y Szasz, I. (Coords.), *Salud reproductiva y condiciones de vida en México* (pp. 397-428). México: El Colegio de México.

Terigi, F (2007) “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy (3º : 2007 : Buenos Aires : Fundación Santillana : may. 28-30).

Terigi, F (2009) La inclusión educativa: viejas deudas y nuevos desafíos En; *Las trayectorias educativas, segmentación urbana y educación en América Latina*. Fundación Iberoamericana para la educación, la ciencia y la cultura.

Varela, C., Lara, C. y Tenenbaum, M. (2014). “Fecundidad adolescente en Uruguay: ¿la pobreza como umbral de resistencia al descenso?”. En: *Comportamiento reproductivo y fecundidad en América latina: una agenda inconclusa*. Serie e – Investigaciones N 3. ALAP – UNFPA.

## **ANEXOS**

### **Anexo 1: Pauta de entrevista a las coordinaciones técnicas**

#### **Dimensión 1. Implementación del programa**

##### **Rol y modelo de intervención**

¿Cuál es tu rol en el programa?

¿Considera que está claramente definido el rol de los equipos técnicos y de los coordinadores?

¿Consideran que es adecuado el perfil de los equipos técnicos para los requerimientos del programa?

¿Cómo valoran el modelo de intervención del Programa? (¿Creen que es adecuado para dar respuesta a las demandas?)

¿Consideran que el Programa está bien difundido en el territorio?

##### **Articulación entre las necesidades educativas del territorio y la oferta disponible**

¿Qué características tiene la oferta educativa en los territorios que usted acompaña?

¿Cuáles son las principales necesidades educativas de los territorios a su cargo?

¿A cuáles logran dar respuesta y a cuáles no?

¿La oferta educativa del territorio es suficiente?

Cuando se detectan desfasajes entre las necesidades y las ofertas educativas ¿cómo se trabaja con la UCDIE para abordarlo? ¿Tienen algún ejemplo de casos puntuales, exitosos o no?

#### **Dimensión 2. Articulación interinstitucional**

##### **Vínculo con UCDIE**

¿Cómo es la dinámica del equipo que acompaña en el territorio?

¿Cómo es su participación en el trabajo con la UCDIE?

¿Están claros los roles de cada organismo?

¿Cómo es el vínculo con el coordinador de la UCDIE?

¿Cómo es el vínculo con el Referente Territorial de la UCDIE (DSIE)? (ESQUEMA DE ROCÍO)

¿Modificarían algún aspecto de este vínculo y del acuerdo interinstitucional existente?

### **Articulación con socios Mides y no Mides**

¿Cuál es su rol en la articulación con los socios Mides?

¿Cómo funciona la articulación con los socios Mides?

¿Cuál es su rol en la articulación con los socios no Mides?

¿Cómo funciona la articulación con los socios no Mides?

¿Cuáles son las principales dificultades de estas articulaciones?

¿Se logran establecer acuerdos/espacios de trabajo?

¿Hay objetivos comunes?

¿Cuál creen que es la relevancia del componente educativo para los otros actores?

¿Creen que deberían intervenir otras instituciones que no participan en el momento?

### **Estrategias para la protección de las trayectorias/abordajes singulares**

¿Cuáles son las estrategias que desarrollan para la protección de las trayectorias?

¿Modificarían algún aspecto de estas estrategias? ¿Cuál es su aporte?

## **Dimensión 3. Espacios territoriales (ET)**

### **(Nodos, mesas y redes)**

¿Logran marcar agenda en lo educativo con los otros actores?

¿Cómo evalúan estos espacios territoriales?

## **Dimensión 4. Interrelación entre la centralidad y el territorio**

### **5.1. Interrelación centralidad-territorio**

¿Cómo funcionan los canales de comunicación entre ámbito nacional y territorial?

¿Consideran que son recepcionadas por la Dirección las inquietudes (en relación a lo que se propone el programa y la capacidad de respuesta de los equipos)?

¿Cuáles son las principales demandas de los equipos?

¿Cuáles son las principales demandas de los coordinadores para con la Dirección?

¿Cuáles son las instancias de intercambio entre equipos, coordinación técnica y Dirección? ¿Qué aportarían? ¿Son necesarias más instancias?

### **Disponibilidad de recursos (materiales y humanos)**

¿Entiende que hay recursos que son necesarios para su tarea y no están disponibles?

¿Cuáles? ¿Y como lo subsanan?

¿Podrían dar algún ejemplo de cómo afecta la falta de materialidad al desarrollo del programa?

¿Son contempladas las demandas de recursos?

¿Cómo impacta la escasez de recursos (materiales y humanos) en el desarrollo del trabajo?

## **Anexo 2: Pauta de entrevista a los equipos técnicos**

### **Dimensión 1. Implementación del programa**

#### **Rol y Modelo de intervención**

Cuál es tu rol en el programa?

¿Considera que está claramente definido el rol de los equipos técnicos y de los coordinadores?

¿Cómo valoran el modelo de intervención del Programa? (¿Creen que es adecuado para dar respuesta a las demandas?)

¿Consideran que el Programa está bien conocido en el territorio?

#### **Capacidad de respuesta a las demandas y Articulación entre las necesidades educativas del territorio y la oferta disponible**

¿Qué características tiene la oferta educativa (cupos y diversidad de las propuestas) en el territorio?

¿Cuáles son las principales necesidades educativas y socioeducativas en el territorio? Se logra dar respuesta a todas ellas?

¿Podrían describir algunas lógicas expulsivas y/o incluyentes del sistema educativo en el territorio?

¿La oferta educativa del territorio es suficiente?

Cuando se detectan desfasajes entre las necesidades y las ofertas educativas ¿cómo se trabaja con la UCDIE para abordarlo? ¿Tienen algún ejemplo de casos puntuales, exitosos o no?

## **Dimensión 2. Actividades de sensibilización**

### **Temáticas de sensibilizaciones y destinatarios**

¿Cómo surgen las temáticas de los talleres de sensibilización?

¿Quién o quiénes las demandan?, y ¿cómo se presentan esas demandas? ¿Han surgido demandas desde los espacios territoriales?

¿Con quiénes articulan para el desarrollo de las actividades? ¿Hay dificultades para ello?

¿Cómo evalúan el desarrollo de estas actividades en la comunidad? (¿Hay instancias de evaluación?)

¿Cómo evalúan los efectos/repercusión de estas actividades en la comunidad? (¿Hay instancias de evaluación?)

## **Dimensión 3. Articulación interinstitucional**

### **Vínculo con UCDIE**

¿Cómo es la dinámica de trabajo con la UCDIE?

¿Están claros los roles de cada organismo?

¿Hay objetivos comunes?

¿Modificarían algún aspecto de este vínculo?

### **Articulación con socios Mides y no Mides**

¿Cómo funciona la articulación con los socios Mides?

¿Y con los no Mides?

¿Cuáles son las principales dificultades de estas articulaciones?

¿Se logran establecer acuerdos/espacios de trabajo?

¿Hay objetivos comunes?

¿Cuál creen que es la relevancia del componente educativo para los otros actores?

¿Creen que deberían intervenir otras instituciones que no participan en el momento?

### **Estrategias para la protección de las trayectorias (abordajes singulares e interciclo)**

¿Cuáles son las estrategias que desarrollan para la protección de las trayectorias?

Modificarían algún aspecto de estas estrategias?

## **Dimensión 4. Espacios territoriales**

### **Nivel territorial. Creación, implementación y sostenibilidad de espacios a nivel territorial (ET) (Nodos, mesas y redes)**

¿Cuáles son los espacios territoriales que funcionan actualmente?

¿Qué elementos trabajan allí? ¿Qué problemáticas surgen en los espacios?

¿Cuál es el lugar de la temática educativa en estos espacios?

¿Se logra marcar agenda en lo educativo con los otros actores?

¿Cómo evalúan estos espacios? ¿Cambiarían algo del funcionamiento de esos espacios?

## **Dimensión 5. Interrelación entre el ámbito nacional y territorial**

### **Interrelación centralidad - territorio**

¿Cómo funcionan los canales de comunicación entre el equipo nacional y los equipos departamentales?

¿Consideran que son contempladas las inquietudes de los equipos departamentales?

¿Cuáles son las instancias de intercambio/encuentro entre equipos, coordinación técnica y Dirección? ¿Qué aportarían? ¿Son necesarias más instancias?

### **Disponibilidad de recursos (materiales y humanos)**

¿Entiende que hay recursos que son necesarios para su tarea y no están disponibles?

¿Cuáles son las principales carencias de recursos? ¿Y como lo subsanan?

¿Cómo impacta la escasez de recursos (materiales y humanos) en el desarrollo del trabajo?

### **Anexo 3: Pauta de entrevista a las UCDIEs**

#### **Rol de la UCDIE y modelo de intervención del programa EE**

¿Podrían describir las características de su rol en la UCDIE? ¿Qué formación poseen?

¿Consideran que están bien definidos los roles de cada actor, ustedes y EE?

¿Cómo evalúan el modelo de intervención del programa EE?

#### **Articulación entre las necesidades educativas del territorio y la oferta disponible**

¿Qué características tiene la oferta educativa del territorio en el que trabajan?

¿Cuáles son las principales necesidades socioeducativas en el territorio?

¿Cómo se trabaja con el programa EE para dar solución a las necesidades educativas del territorio?

¿Podrían describir algunas lógicas expulsivas y/o incluyentes en materia educativa que tiene el territorio?

Cuando se detectan desfasajes entre las necesidades y las ofertas educativas ¿cómo se trabaja para subsanarlo? ¿Tienen algún ejemplo de casos puntuales, exitosos o no?

¿Qué apoyos son los necesarios para la protección de las trayectorias educativas?

¿Consideran que el Programa EE está bien difundido en el territorio?

¿Cómo y a quién le trasladan la información cuando se detectan necesidades socioeducativas en los territorios?

#### **Articulación con el programa EE**

¿Cuál es el rol de la UCDIE en relación al programa EE?

¿Cómo calificaría el vínculo con el programa?

¿Cómo funciona la articulación con el programa? ¿Cómo es la dinámica de trabajo cotidiana?

Consideran que se logra cumplir con el acuerdo marco que existe con el programa? En qué aspectos si y en cuáles no? Se debería modificar algún aspecto?

### **Articulación con otras instituciones/organizaciones**

¿Se articula con otras instituciones? Cuáles? ¿Creen que deberían intervenir otras instituciones que no participan en el momento EN SU TERRITORIO?

Con cuáles considera que es más fructífera la articulación?

Participan de espacios territoriales? Cómo los evalúan?

Se logra instalar la temática educativa en la agenda de los otros actores? ¿Cómo trabaja la UC DIE en esto? ¿Consideran que se necesita la participación de otros actores u otros acuerdos a nivel institucional?

¿Cómo funciona el hecho de que ustedes tengan la potestad en la temática y los otros actores trabajen lo “socioeducativo”? ¿En este sentido los objetivos se pisan, o cada uno aporta sus especificidades?

## **Anexo 4: Pauta de entrevista a socios del programa**

### **Sobre su rol**

¿Cuál es su rol en el Programa XX?

### **Vínculo con EE**

¿Cómo describirían al Programa Enlace Educativo?

### **Articulación**

¿Cómo funciona el trabajo de articulación con EE?

¿Tienen un espacio sistemático de trabajo con el programa?

¿Cómo es la dinámica de trabajo? ¿Son convocados por el programa?

¿Cómo se maneja la agenda de trabajo?

¿Se logran establecer acuerdos de trabajo? // ¿Hay objetivos comunes?

¿Consideran que la articulación con el programa funciona de manera adecuada?

¿Modificarían algo?

¿Creen que deberían intervenir otras instituciones que no participan hasta el momento en estas articulaciones?

¿Qué les demanda EE a ustedes, y qué ofrecen uds a EE?

Ejemplos de logros/fracasos a partir del vínculo con EE?

### **Oferta y necesidades educativas del territorio**

¿qué conocen de la oferta educativa del territorio?

¿Cuáles son las principales necesidades educativas de la población en este territorio?

¿Cuáles son las principales dificultades que presenta la oferta educativa en el territorio?

¿Qué lógicas expulsivas y/o incluyentes han detectado en la comunidad educativa de su territorio?

¿Qué lugar ocupa la inclusión educativa en sus agendas? ¿En qué tipo de casos son los que ustedes acuden a EE?

#### **- Actividades de sensibilización y espacios territoriales**

¿Han compartido o comparten espacios territoriales o actividades de sensibilización con el programa EE?

Sobre las actividades de sensibilización ¿Cuál es el impacto de estas instancias en la comunidad?

¿Cómo evalúan el rol de EE en los espacios territoriales?

#### **- Evaluación del Programa**

¿Qué apoyos consideran que son los necesarios para la protección de las trayectorias educativas?

¿Creen que EE logra dar estos apoyos? ¿Cómo evalúan el modelo de intervención que desarrolla el programa?

¿Qué modificarían?