Artículo Original - Artigo Original - Original Article

Revista MERCOSUR de Políticas Sociales

Inclusión socioeducativa y protección social en el MERCOSUR (2020-2025)

Inclusão socioeducativa e proteção social no MERCOSUL (2020-2025)

Claudio Cisneros
Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Córdoba, Argentina.
profliccisneros50@gmail.com

https://doi.org/10.28917/ism.2026-v7-id195

Recibido: 04/08/2026. Aceptado: 27/10/2026.

Resumen: El presente trabajo examina el impacto de las políticas públicas de protección social sobre las trayectorias y la permanencia escolar en el espacio MERCOSUR de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, durante el período 2020-2025. Desde el marco conceptual de la sociología crítica latinoamericana, se analiza la tensión existente entre la protección social basada en las transferencias condicionadas de ingresos y la promoción social activa. Bajo un diseño metodológico mixto de triangulación secuencial, se analizan datos cuantitativos oficiales y se sistematizan tres dispositivos pedagógicos alternativos. Los resultados demuestran que las transferencias monetarias universales garantizan el acceso formal y la matrícula inicial, pero no aseguran la permanencia real ni la continuidad sustantiva de los/as estudiantes, evidenciándose una fractura crítica de abandono escolar a partir de los 15 años por presiones del contexto en el mercado informal y la debilidad intersectorial del Estado. Al comparar los dispositivos, se constata que las Escuelas de Reingreso en Argentina disminuyen el ausentismo en un 42% mediante la flexibilización curricular, las Tutorías de Proximidad en Uruguay logran la reincorporación del 69% de estudiantes vulnerables gracias a las acciones en lo socioemocional de las figuras de cuidado, y los Programas Integrados en el Territorio de Brasil reducen el ausentismo en un 15% al articular la retención con la justicia cultural étnico-racial. Se concluye que el derecho a la educación no se agota en la transferencia económica, sino que requiere de una gobernanza intersectorial articulada con recursos fiscales genuinos y formatos escolares flexibles que transformen la inclusión formal en una equidad ciudadana plena y persistente en la región.

Palabras clave: Inclusión educativa; MERCOSUR; Asistencia; Protección social; Trayectorias escolares.

Resumo: O presente trabalho examina o impacto das políticas públicas de proteção social sobre as

Revista MERCOSUR de políticas sociales
Revista MERCOSUL de políticas sociais
Vol. 7 - 2026

ISSN 2523-0891 (impreso)
ISSN: 2663-2047 (online)

Publicado en acceso abierto bajo la Licencia Creative Commons.

e a permanência escolar no espaço MERCOSUL da Argentina, do Brasil, do Paraguai e do Uruguai, durante o período 2020-2025. A partir do marco conceitual da sociologia crítica latino-americana, analisa-se a tensão existente entre a proteção social baseada nas transferências condicionadas de renda e a promoção social ativa. Com um desenho metodológico misto de triangulação sequencial, analisam-se dados quantitativosoficiais e sistematizam-se três dispositivos pedagógicos alternativos. Os resultados demonstram que as transferências monetárias universais garantem o acesso formal e a matrícula inicial, mas não asseguram a permanência real nem a continuidade substantiva dos/as estudantes, evidenciando-se uma fratura crítica de abandono escolar a partir dos 15 anos, devido às pressões do mercado informal e à fragilidade intersetorial do Estado. Ao comparar os dispositivos, constata-se que as Escolas de Reingresso na Argentina reduzem o absenteísmo em 42% mediante a flexibilização curricular, as Tutorias de Proximidade no Uruguai alcançam a reincorporação de 69% dos estudantes vulneráveis graças às ações socioemocionais das figuras de cuidado, e os Programas Integrados no Território do Brasil reduzem o absenteísmo em 15% ao articular a permanência com a justiça cultural étnico-racial. Conclui-se que o direito à educação não se esgota na transferência econômica; requer uma governança intersetorial articulada com recursos fiscais genuínos e formatos escolares flexíveis que transformem a inclusão formal em uma equidade cidadã plena e duradoura na região.

Palavras-chave: Inclusão educativa; MERCOSUL; Assistência; Proteção social; Trajetórias escolares

1. Introducción

Durante las últimas décadas, los sistemas educativos de la región han experimentado profundas transformaciones normativas orientadas a garantizar la obligatoriedad de los niveles inicial y medio de la educación pública. En este proceso, los Estados se han erigido como los principales responsables y garantes del derecho a la educación. Sin embargo, persisten marcadas desigualdades estructurales que limitan el impacto de las políticas de inclusión socioeducativa.

Desde una perspectiva crítica, diversos investigadores señalan que, si bien se observa un proceso de democratización en el ingreso, este tránsito ocurre en un contexto de profunda segmentación social. Si las acciones institucionales no se articulan estrechamente con el trabajo de los profesionales de la educación mediante una distribución equitativa de saberes, competencias y bienes culturales, la inclusión formal se diluye, deviniendo en una modalidad de exclusión interna que vacía de contenido el derecho educativo.

Esta problemática se complejiza debido a la fragmentación burocrática estatal. Existe un divorcio operativo entre el sector de protección social, que administra los recursos financieros bajo lógicas de condicionalidad, y las instituciones escolares, abocadas a la enseñanza, sin canales efectivos de comunicación ni monitoreo integrado. Como consecuencia de esta ruptura, los establecimientos emplazados en sectores vulnerables afrontan de manera aislada emergentes sociales complejos como la violencia, la inseguridad alimentaria y el desamparo familiar. Esta sobrecarga asistencial debilita la práctica pedagógica y repercute negativamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Ante este panorama, la presente investigación analiza y compara los impactos de las políticas de protección social sobre la asistencia escolar y las trayectorias educativas en Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay durante el período 2020-2025. El estudio se distancia de las concepciones puramente asistenciales para adoptar un marco teórico-práctico centrado en la tensión entre la protección y la promoción social. Mientras que la protección social opera de manera inmediata ante las carencias económicas mediante transferencias de ingresos, la promoción busca desarrollar capacidades endógenas, capital cultural y autonomía a través de la educación formal. Así, este trabajo indaga si los programas analizados se limitan a una función de contención pasiva o si logran consolidarse como plataformas de inclusión sustantiva y movilidad social.

Finalmente, se examinan y comparan los resultados con dispositivos que aportan evidencia empírica relevante para el diseño de un modelo de gobernanza socioeducativa basado en la pedagogía

del cuidado y el arraigo identitario, es decir que la articulación conceptual entre las políticas de protección social y los tres dispositivos pedagógicos alternativos analizados se fundamenta en la acción necesaria entre la protección y la promoción social.

Mientras que los programas de transferencia monetaria condicionada, como la AUH, Bolsa Família, AFAM-PE y Tekoporã Mbarete, operan eficazmente en la dimensión de la demanda estimulando el acceso formal y la matrícula inicial, carecen de herramientas endógenas para intervenir sobre la cotidianeidad escolar. Es allí donde los dispositivos específicos complementan y salvan la brecha de la fragmentación burocrática estatal, en donde las escuelas de reingreso actúan flexibilizando la rigidez de los diseños curriculares tradicionales frente a las presiones del mercado laboral informal; las tutorías de proximidad proveen el andamiaje socioemocional y la pedagogía del cuidado que las carteras de desarrollo social no pueden supervisar en el aula; y los programas integrados en territorio resuelven las barreras de desarraigo cultural y exclusión étnico-racial en contextos de extrema vulnerabilidad geográfica. Así, el alcance de esta investigación no se limita al análisis de la asistencia financiera aislada, sino que se extiende a evaluar cómo estos dispositivos pedagógicos transforman la contención económica pasiva en una plataforma de inclusión sustantiva y una movilidad social real.

2. Metodología

Para dar respuesta a los objetivos planteados, se adoptó un diseño metodológico mixto de triangulación secuencial, el cual permitió interpretar el impacto de las políticas públicas tanto a nivel macroinstitucional como en la cotidianeidad de las escuelas de la región. El abordaje metodológico se estructuró en tres componentes:

2.1. Análisis Político e Institucional: Se recopilaron, sistematizaron y compararon los marcos legales, las normativas educativas y las estructuras presupuestarias de los Ministerios de Educación de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay correspondientes al período 2020-2025. Para ello, se empleó una matriz de categorías analíticas orientada a interpretar la asignación de recursos y el grado de articulación entre los sistemas educativos y los de protección social. Las fuentes analizadas incluyeron bases oficiales como la Encuesta Permanente de Hogares (EPH, 2026) en Argentina, la Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua, 2025) en Brasil, la Encuesta Permanente de Hogares Continua (EPHC, 2026) en Paraguay y la Encuesta Continua de Hogares (ECH, 2026) en Uruguay.

2.2. Evaluación Cuantitativa y Justificación Temporal: A partir de los microdatos armonizados de las encuestas de hogares de los institutos oficiales de estadística de cada país, se estimaron las tasas de asistencia escolar. El tamaño de la submuestra cuantitativa analizada quedó constituido por un total de N=48.500 adolescentes de entre 12 y 18 años en situación de vulnerabilidad socioeconómica, los que pertenecen a los quintiles 1° y 2° de ingresos, distribuidos proporcionalmente entre los cuatro países miembros.

Alcance temporal: Aunque el período analizado para el impacto de las políticas públicas abarca el 2020-2025, la investigación incorpora de manera justificada bases de datos publicadas en 2026, como la EPH de Argentina, la EPHC de Paraguay y la ECH de Uruguay. El uso de estas fuentes rezagadas es metodológicamente indispensable debido al rezago temporal propio de las agencias estadísticas estatales, las cuales consolidan, procesan y publican los microdatos definitivos del año fiscal y escolar 2025 durante el primer semestre del año posterior (2026). De este modo, los datos de 2026 no extienden el alcance del estudio, sino que constituyen la ventana de observación técnica necesaria para medir de forma retrospectiva el cierre del ciclo 2025.

2.3. Evaluación Cualitativa, Criterios de Selección y Muestra: El componente cualitativo adoptó un diseño de estudio de casos múltiples. El tamaño de la muestra quedó definido por 3 instituciones educativas de nivel medio, en los territorios de alta vulnerabilidad social dentro del espacio MERCOSUR, seleccionadas mediante un muestreo no probabilístico intencional bajo criterios de representatividad socio-territorial y crisis social, según se detalla:

- **Caso 1: Urbano-Segregado, Argentina:** Escuela de gestión pública ubicada en el conurbano bonaerense, caracterizada por altas tasas de repitencia previa y dinámicas de inserción laboral precaria de sus estudiantes.
- **Caso 2: Urbano-Vulnerable, Uruguay:** Centro educativo público en la periferia de

Montevideo, afectado por fragmentación familiar e inseguridad alimentaria.

- **Caso 3: Rural-Aislado, Brasil:** Establecimiento escolar situado en una comunidad ribereña del Amazonas, con dificultades extremas de conectividad y accesibilidad geográfica.

El tamaño de la muestra discursiva final estuvo compuesto por 36 entrevistas semiestructuradas en profundidad, distribuidas en 12 entrevistas por institución, distribuidas de la siguiente manera: 3 a personal directivo, 4 a docentes del ciclo básico, 2 a profesionales de equipos de apoyo y 3 a estudiantes de entre 15 y 17 años.

2.4. Vinculación entre Instituciones y Dispositivos Seleccionados: Se explicita que existe una vinculación directa y operativa entre las instituciones seleccionadas para la muestra cualitativa y los dispositivos pedagógicos analizados en este estudio. Las tres escuelas seleccionadas operan formalmente como las unidades de implementación territorial de dichos dispositivos. Específicamente, el caso de Argentina se halla reconvertido bajo la modalidad y normativa de las Escuelas de Reingreso; el caso de Uruguay se encuentra bajo la cobertura directa del programa de Tutorías de Proximidad gestionado por educadores sociales en articulación con el aula; y el caso de Brasil funciona como un núcleo piloto del Programa Integrado en Territorio con anclaje en la justicia cultural y seguridad alimentaria comunitaria. Esta correspondencia garantiza la validez ecológica del estudio, permitiendo contrastar las directrices macroinstitucionales con la evidencia empírica recolectada en el trabajo de campo.

3. Desarrollo

3.1. Pensamiento crítico latinoamericano y sociología de la educación

El análisis de los sistemas educativos en América Latina exige recuperar los aportes de la sociología crítica regional. Torres (2002) sostiene que los sistemas escolares de la región han funcionado históricamente bajo una paradoja: mientras declaran formalmente una democratización en el acceso y una retórica de igualdad, operan de manera ortodoxa reproduciendo las jerarquías sociales preexistentes a través de una profunda segmentación interna.

En contextos de pobreza estructural, la relación entre educación y protección social adquiere un carácter crítico. Aunque los países del MERCOSUR han impulsado reformas legislativas tendientes a universalizar el acceso, la permanencia y la continuidad, estas acciones chocan contra desigualdades materiales insoslayables. Emilio Tenti Fanfani (2007) advierte que la escolarización obligatoria de sectores históricamente excluidos transforma profundamente las condiciones del trabajo docente y la dinámica escolar. Las escuelas se ven obligadas a priorizar funciones de alimentación, asistencia social y contención afectiva, lo que genera una fuerte tensión con el mandato pedagógico específico de transmisión del conocimiento.

Esta dinámica obliga a profundizar en la distinción teórica entre los modelos de protección social pasiva y promoción social activa. La protección social pasiva, instrumentada mediante transferencias monetarias condicionadas, opera bajo una lógica de mitigación de la vulnerabilidad material inmediata y contención pasiva del riesgo social; si bien alivia la indigencia, no altera las estructuras que producen la exclusión. Por el contrario, la promoción social activa busca el despliegue de capacidades endógenas y la autonomía de los sujetos a través de la apropiación de capital cultural. Cuando el Estado limita su intervención a la transferencia económica sin articulación institucional, se produce una delegación de responsabilidades que desvirtúa la escuela pública. Al asumir un rol asistencialista aislado, los establecimientos sufren una sobrecarga que tensiona y erosiona el mandato pedagógico específico de transmisión del conocimiento. Para revertir esto, es imperativo configurar un modelo de gobernanza socioeducativa integral que no se limite al control burocrático de la condicionalidad, sino que ensamble la asistencia financiera con una pedagogía del cuidado y un arraigo identitario, transformando la escuela de un espacio de evaluación hostil en un ámbito de validación subjetiva y comunitaria.

Por su parte, Juan Carlos Tedesco (2012) introduce el concepto de "justicia distributiva" en educación, afirmando que el acceso formal constituye un derecho vacío si no está acompañado por una distribución efectiva de saberes significativos, tecnologías y capital cultural. El fracaso de las trayectorias escolares, particularmente en el nivel medio, no puede atribuirse a déficits

individuales de los alumnos, sino a la rigidez de diseños curriculares descontextualizados y a la incapacidad estatal para mitigar las condiciones estructurales de exclusión que afectan a las juventudes contemporáneas. En este sentido, autores como Pablo Gentili (2011) recuerdan que América Latina padece formas complejas de "exclusión incluyente", donde los sujetos están físicamente dentro del sistema, pero desprovistos de los derechos reales que la educación formal debería conferirles.

La complejidad de esta "exclusión incluyente" exige la incorporación de un enfoque interseccional que analice cómo se solapan y potencian las distintas matrices de desigualdad en los sujetos vulnerables. La cuestión de género atraviesa de forma transversal las trayectorias escolares en el nivel medio: las presiones del entorno estructural se manifiestan asimétricamente, empujando a los varones adolescentes hacia la inserción precaria en el mercado laboral informal, mientras que las mujeres asumen tareas de cuidado doméstico o afrontan maternidades tempranas que restringen su permanencia real. Asimismo, este análisis debe dialogar con las barrerasimpuestas por el ámbito institucional, el cual opera mediante diseños curriculares rígidos e infraestructuras excluyentes que presuponen una corporalidad y una cognición estandarizadas, expulsando encubiertamente a las/os estudiantes con discapacidad a través de la falta de apoyos específicos. Estas opresiones se consolidan bajo una matriz de adultocentrismo que subestima la agencia de las juventudes contemporáneas; el sistema escolar tradicional tiende a tutelar o sancionar las subjetividades juveniles en lugar de reconocer sus identidades culturales y sus saberes previos. Por lo tanto, la vulnerabilidad educativa no puede explicarse únicamente a partir de la privación económica, sino a través de la intersección crítica entre clase, género, capacidades y edad, dimensiones que configuran los umbrales de exclusión interna dentro del bloque regional.

Por consiguiente, desde el MERCOSUR se impulsaron acciones democratizadoras con la mirada puesta en las normativas educativas: se garantizó la obligatoriedad en los niveles inicial y medio, por la cual los Estados pasan a ser los responsables y garantes de estos derechos; sin embargo, los resultados nos dejan ver que la igualdad en el acceso formal no se manifiesta en las trayectorias. Un informe de la UNESCO (2020) dejó en claro que aquellos sectores vulnerables y en situaciones de pobreza social pertenecen a pequeñas poblaciones específicas como rurales, tribus, pueblos, comunidad gitana, etc., las que se enfrentan a situaciones desgastantes, que impactan en sus capacidades para mantenerse en el sistema educativo, en donde el desgranamiento, ausentismo, abandono, sobreedad, etc., afectan sin duda alguna a quienes se encuentran en una condición de riesgo social.

3.2. Dimensiones del enfoque integral de inclusión

Para evaluar con rigor los sistemas socioeducativos, se operacionaliza el concepto de inclusión a través de tres dimensiones fundamentales:

- **Dimensión de Acceso Formal:** Analiza la remoción de barreras administrativas, económicas y geográficas que obstaculizan el ingreso al sistema escolar. Involucra políticas de gratuidad, provisión de vacantes, infraestructura de transporte y programas de transferencia monetaria que actúan como incentivos directos para la matrícula.
- **Dimensión de Permanencia Real:** Evalúa las condiciones materiales, didácticas y humanas que garantizan que el estudiante permanezca en la escuela de forma significativa. Implica el despliegue de estrategias pedagógicas flexibles y propuestas institucionales que reconozcan las situaciones de vulnerabilidad, evitando los mecanismos tradicionales de expulsión encubierta (repitencia reiterada, ausentismo crónico y sobreedad).
- **Dimensión de Continuidad Sustantiva:** Examina los procesos de articulación entre los distintos niveles educativos y la posterior inserción de los egresados en el mercado de trabajo o la educación superior. Garantiza que las competencias y saberes adquiridos posean un valor real de cambio social y económico, mitigando el desgranamiento en las transiciones críticas.

3.3. Análisis comparativo de políticas sociales y educativas por país

Las respuestas estatales de los países miembros del MERCOSUR exhiben una marcada heterogeneidad en sus diseños institucionales,

lógicas operativas, mecanismos de control y fuentes de financiamiento. Esta estructura político-institucional constituye el marco regulatorio y el ecosistema en el que se inscriben las trayectorias escolares, determinando las condiciones educativas previas al análisis de los resultados cuantitativos de asistencia. A continuación, se analiza cada país en particular:

- **Argentina:** Implementa una estrategia masiva de carácter universal basada en la Asignación Universal por Hijo (AUH), es decir, un derecho de seguridad social no contributivo de cobertura integral regulado por el Decreto 1602/2009, complementado en el sector juvenil de 16 a 24 años de edad por las denominadas Becas Progresar. Su principal característica es la descentralización operativa: al tratarse de un Estado federal, la ejecución pedagógica se lleva adelante en las 24 jurisdicciones independientes. Esta fragmentación institucional dificulta la articulación curricular y el diseño de trayectorias unificadas para reincorporar a estudiantes desvinculados, provocando una sectorización provincial de la oferta. El mecanismo de control es de carácter intermedio, requiriendo la presentación anual de la Libreta de Seguridad Social, Salud y Educación para liberar el porcentaje retenido del beneficio.

- **Brasil:** Estructura su matriz de protección a través de la política estatal centralizada denominada Bolsa Família, amparada en la Ley 14.601/2023. Este modelo destaca regionalmente por su innovación tecnológica, gestionada de manera bimestral por el Ministerio de Educación mediante un sistema unificado de información en tiempo real que reporta la frecuencia escolar. Si bien esta sofisticada infraestructura tecnológica favorece la detección temprana del riesgo de abandono, la rigidez burocrática del sistema prioriza la consistencia estadística y la verificación del dato por encima de la intervención pedagógica contextualizada. Como consecuencia, el diseño invisibiliza las realidades socioculturales específicas de las periferias urbanas, las megaciudades y las áreas rurales. Su mecanismo de control es estricto, aplicando bloqueos y suspensiones graduales del beneficio ante el incumplimiento del porcentaje mínimo de asistencia.

- **Uruguay:** Articula las Asignaciones Familiares del Plan de Equidad AFAM-PE con dispositivos territoriales focalizados denominados Centros Educativos Comunitarios, gestionados bajo la órbita de la Administración Nacional de Educación Pública. Esta matriz ofrece una fuerte presencia institucional basada en el acompañamiento personalizado y el monitoreo cercano de trayectorias no formales para adolescentes de 12 a 16 años. Sin embargo, su principal debilidad estriba en la densidad de recursos humanos requerida por el modelo, lo que genera severas dificultades para masificar y trasladar estos dispositivos a escala nacional en todas las regiones del país. El control se ejecuta de manera automatizada mediante el cruce informático de datos de asistencia escolar entre los organismos de previsión social y el sistema educativo formal.

- **Paraguay:** Desarrolla el programa de asistencia social Tekoporã Mbarete, administrado de forma centralizada por el Ministerio de Desarrollo Social. El programa vincula la transferencia monetaria directa con la corresponsabilidad familiar en áreas de extrema pobreza rural e indígena, promoviendo la inserción en escuelas con educación bilingüe castellano-guaraní. Aunque la matrícula en el ciclo primario ha evolucionado de manera satisfactoria, el nivel medio y superior enfrenta restricciones críticas debido a los severos ajustes presupuestarios en infraestructura, conectividad y recursos tecnológicos. Esta brecha provoca que las poblaciones campesinas e indígenas registren condiciones reales sobre una oferta educativa inexistente en sus territorios. El control es de carácter presencial y territorial, ejecutado mediante la verificación de Guías Familiares, aplicando suspensiones directas ante el incumplimiento de las condicionalidades.

3.4. Resultados e impacto de los dispositivos pedagógicos alternativos

Frente a esta problemática, el análisis cualitativo y cuantitativo de los tres dispositivos pedagógicos alternativos revela resultados disímiles pero

significativos. Con el propósito de evaluar la probabilidad de asistencia escolar regular de los adolescentes en contextos de vulnerabilidad social, se estimaron modelos de regresión logística multivariada utilizando los microdatos armonizados de las encuestas de hogares de 2025-2026. La variable dependiente adoptó valor 1 si el joven registra asistencia activa y 0 en caso contrario. A continuación, se presentan los coeficientes estimados y las razones de ventaja calculadas para el conjunto regional del MERCOSUR, en la tabla siguiente:

Tabla 1. *Determinantes de la probabilidad de asistencia escolar regular en adolescentes en situación de vulnerabilidad social del MERCOSUR (2025-2026).*

Variables	Coeficiente	Error	Ratio	Valor
Constante	1.845	0.124	6.328	< 0.001
Transferencia monetaria	0.512	0.041	1.669	< 0.001
Edad del adolescente	-0.389	0.015	0.678	< 0.001
Área de residencia	-0.211	0.038	0.810	< 0.010
Clima Educativo del Hogar	0.108	0.009	1.114	< 0.001

Fuente: Elaboración propia en base a microdatos de EPH (Argentina, 2026), PNAD Contínua (Brasil, 2025), EPHC (Paraguay, 2026) y ECH (Uruguay, 2026).

El análisis de los coeficientes estadísticos confirma que la condición de beneficiario de un programa de transferencia monetaria incrementa significativamente la probabilidad de matricularse y asistir formalmente a la institución escolar (OR =1.669; p <0.001). Sin embargo, el coeficiente asociado a la edad del adolescente expone una tendencia crítica e inversa: cada año adicional de vida reduce en un 32.2% las ventajas de sostenerse dentro de la escolaridad regular (OR=0.678; p<0.001). Este patrón estadístico robustece la evidencia cualitativa respecto a la emergencia del riesgo de abandono localizado a partir de los 15 años de edad.

Es fundamental destacar que los datos presentados no permiten establecer una relación de causalidad directa o determinista entre la transferencia monetaria y la continuidad pedagógica. Los hallazgos sugieren una correlación estadísticamente significativa que actúa de forma positiva sobre el acceso y la escolarización inicial, pero cuyo impacto se ve fuertemente condicionado y mitigado por variables del entorno estructural. Presiones externas, tales como la inserción temprana en el mercado de trabajo informal o las limitantes geográficas rurales (OR=0.810), interceptan la trayectoria del estudiante de nivel medio. Por consiguiente, la asistencia económica funciona como un atenuador de la pobreza extrema, pero su efectividad real se encuentra supeditada a las dinámicas del contexto institucional y a la intervención de dispositivos pedagógicos situados.

Para comprender cómo las instituciones escolares intentan revertir la tendencia al abandono que el incentivo económico no logra mitigar por sí solo, se evaluó el desempeño de tres dispositivos pedagógicos alternativos. La articulación de las dimensiones cualitativas recolectadas en las entrevistas de campo y de los indicadores de ausentismo escolar asociados a las unidades de análisis se sintetiza en la siguiente tabla:

Los datos expuestos en la tabla evidencian que el éxito de los dispositivos alternativos radica en su capacidad para intervenir en los aspectos didácticos y subjetivos de la permanencia real. Los formatos de reingreso, que operan sobre la rigidez estructural del aula (Argentina), el andamiaje socioemocional de proximidad (Uruguay) y el reconocimiento de las identidades culturales (Brasil) logran mitigar la exclusión incluyente de manera efectiva en el territorio, supliendo los vacíos del control meramente burocrático de las políticas de transferencia monetaria.

3.5. Evaluación y evidencia

El abordaje comparativo de los distintos sistemas de protección social y de educación en el contexto del MERCOSUR, en el período 2020-2025, deja ver la existencia de modelos heterogéneos, con distintos resultados y con

barreras operativas que dependen de cada región, como se especificó en el cuadro realizado. Se evidencia cierta brecha en los distintos análisis en lo que hace a las políticas regionales, en lo que respecta al diseño formal del acceso y el sostenimiento educativo que se da en el contexto, para lo cual se distinguen las siguientes dimensiones conceptuales, que se describen a continuación:

Tabla 2. *Análisis comparado de dispositivos pedagógicos alternativos para la inclusión educativa en países del MERCOSUR.*

Dispositivo	Modelo	Resultados	Obstáculos
Escuelas de Reingreso Argentina	Cursada flexible por asignaturas Implementación de parejas pedagógicas en materias complejas.	Reducción del 42% del ausentismo recurrente. Deconstrucción de la subjetividad del estudiante fracasado hacia la autonomía.	Tensiones normativas con sistemas tradicionales de calificación estadística estatal. Inestabilidad laboral en los cargos de tutoría.
Tutorías de Proximidad Uruguay	Un educador social por cada 15 estudiantes en riesgo crónico. Gestión de la articulación hogar-escuela-red de protección	Reincorporación del 69% de los jóvenes con desvinculación grave. Conversión de la escuela en un espacio de cuidado.	Resistencia corporativa de sectores docentes tradicionales. Tensiones por supuesta "asistencialización" escolar.
Programa Integrado Territorial Brasil	Diseño curricular basado en la justicia cultural étnico-racial. Centralidad en la seguridad alimentaria y el arraigo local.	Disminución del 15% en el ausentismo escolar rural. Mitigación del desarraigo cultural forzado de las comunidades.	Elevados costos logísticos de transporte terrestre y fluvial. Escasez crónica de materiales didácticos y docentes bilingües

Fuente: Elaboración propia en base a datos de ausentismo escolar provistos por los establecimientos seleccionados y el análisis temático de las 36 entrevistas cualitativas del trabajo de campo 2025.

3.5.1. El Acceso: Se puede visualizar un acceso administrativo y económico, que se da por medio de las becas y la ayuda monetaria además de los incentivos, para que se matriculen, llegando así a una universalización, la obligatoriedad educativa en los distintos niveles como lo son el inicial que busca nivelar las condiciones de la enseñanza-aprendizaje y el nivel medio, en el cual se hace uso de las becas para una inserción laboral de los jóvenes.

Por lo tanto, es importante lo económico y administrativo, ya que los Estados deben sostener acciones, es decir, invertir en infraestructura y en la calidad educativa, lo cual garantiza una escolarización con aprendizaje real, como se observa en:

- La remoción de barreras, que garantizan el acceso a lo económico.
- La estimulación de la demanda, porque impulsa a matricular a los niños.
- La sostenibilidad de los procesos continuos que evita la deserción.

3.5.2. La permanencia: Lo obtenido cualitativamente en las instituciones escolares en contextos vulnerables deja ver claramente que el estar matriculado no garantiza la verdadera inclusión, es decir que al no contar con estrategias y propuestas que sean superadoras institucionalmente, que tengan en cuenta los cuidados y la contención, nos lleva a resultados de desgranamiento, ausentismo, abandono y sobreedad. Por lo tanto, para poder contar con una matrícula efectiva que sea inclusiva y pedagógicamente correcta, se hace necesario realizar acciones como:

- Establecer estrategias superadoras
- Abordar una pedagogía del cuidado
- Entablar redes de contención

3.5.3. La continuidad: Se puede visualizar una brecha entre lo que es el sistema educativo y la inserción laboral en contextos de los mercados en general, es decir existe una débil articulación en lo que respecta a las competencias, lo que incide en el incremento del abandono de la comunidad

educativa sobre todo de aquellos que finalizan sus estudios o están en contextos más vulnerables.

Con esa mirada los/as estudiantes en contextos vulnerables sienten que finalizar sus estudios secundarios no les brinda la seguridad de una estabilidad laboral, un empleo, ni mucho menos las herramientas para hacer frente a lo que se viene en la economía moderna, lo que provoca un abandono acelerado por incredulidad en el sistema educativo. Esta debilidad en las articulaciones se ve con claridad en:

- La desactualización de contenidos y saberes
- Una clara ausencia de competencias sociales
- Escasa formación profesional

En los sectores vulnerables las cuestiones económicas son más que importantes, ya que priman por sobre la escuela, debido a que prefieren ser parte del trabajo informal y no esperar una inserción futura cuyos resultados no ven en lo inmediato. Ante estas cuestiones, y para poder hacer frente al abandono, las instituciones escolares en esos contextos, deben realizar las siguientes acciones:

- Más prácticas profesionalizantes
- Brindar formación profesional
- Propiciar espacios de Orientación Vocacional y Laboral

El presente trabajo tiene un diseño de metodología mixta con una triangulación de secuencias, lo que permite relacionar los datos numéricos y los debates cualitativos para poder interpretar de manera integral el fenómeno estudiado, para lo cual se tuvo en cuenta:

- **La evaluación sociopolítica:** Se tuvo en cuenta lo financiero, lo administrativo y lo legal del periodo abordado de los ministerios de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, con la mirada puesta en las categorías analíticas.
- **La evaluación cualitativa:** Se lleva adelante un modelo simple con el acceso a bases de datos nacionales de cada país abordado, con lo cual se observaron las probabilidades de la asistencia escolar en función de lo socioeconómico y geográfico.
- **La evaluación cuantitativa:** Deja ver cómo lo económico tiene un impacto positivo en el acceso a la educación, garantizando la matrícula, pero analizando la permanencia, abandono y continuidad, observamos que esos factores se debilitan en donde lo económico no garantiza una correlación.

3.6. Resultados

Lo analizado se asocia a las transferencias económicas, lo que deja ver claramente cómo las demás variables contextuales, al tener el control y derivación de esos beneficios, incrementa la escolarización activa, en relación a otros jóvenes que no son beneficiados con un nivel socioeconómico en iguales condiciones. Por otro lado, en sentido negativo, la variable de la edad (15 años), nos deja ver cómo cada año de vida de los adolescentes reduce las probabilidades de la permanencia en la escolaridad regular, es decir que a partir de esa edad surgen las presiones de lo laboral para su inserción precaria y un alejamiento de la escolaridad institucional. Por otro lado, se analizaron distintos mecanismos que transitan en lo institucional, es decir experiencias con la mirada puesta en el reingreso y la retención escolar en contextos vulnerables en sectores críticos urbanos del MERCOSUR. A continuación, se detallan en el siguiente cuadro para los países abordados:

4. Discusión y conclusión

El análisis comparativo e intersectorial desarrollado en esta investigación permite discutir los impactos de las políticas de inclusión socioeducativa a la luz de la literatura científica regional reciente. Los hallazgos de este estudio coinciden con las investigaciones sobre Programas de Transferencia Monetaria Condicionada en América Latina (Cecchini y Madariaga, 2011; CEPAL, 2022), las cuales sostienen que estos dispositivos de protección social pasiva son altamente eficaces para mitigar las barreras económicas de acceso y universalizar la matrícula inicial. No obstante, al contrastar nuestros datos con el estado del arte regional, se observa una convergencia crítica: la literatura especializada (Gluz, 2016; Formichella y Krüger, 2019) confirma que el sostenimiento de las trayectorias escolares no responde de manera lineal al incentivo monetario, coexistiendo elevados niveles de escolarización formal con preocupantes índices de exclusión interna o exclusión incluyente (Gentili, 2011). Mientras que los análisis clásicos de condicionalidades (Cruces et al., 2007) enfatizan el

control burocrático como garante de la asistencia, los resultados de este trabajo se distancian de las visiones punitivas y se alinean con los enfoques de la sociología de la educación crítica (Tenti Fanfani, 2007; Tedesco, 2012). El contraste con estudios previos sobre dispositivos de reingreso y tutorías en el cono sur (Terigi, 2013) valida nuestra tesis central: la vulnerabilidad socioeducativa requiere de un andamiaje institucional que modifique las condiciones duras del formato escolar tradicional. De este modo, la evidencia recolectada expande el estado del arte al demostrar que los dispositivos pedagógicos alternativos no operan como meros paliativos de la sobrecarga asistencial, sino como eslabones institucionales indispensables para dotar de valor de cambio social y cultural al derecho formal a la educación.

El análisis comparativo evidencia que las políticas de inclusión socioeducativa en el MERCOSUR se debaten entre la protección social pasiva y la promoción social activa. Si bien las transferencias monetarias condicionadas han sido exitosas en universalizar el acceso formal, resultan insuficientes por sí mismas para garantizar trayectorias escolares continuas y de calidad. Sin transformaciones estructurales en el formato escolar, la inclusión formal deviene en una exclusión interna que reproduce las desigualdades de origen.

En términos cuantitativos, las conclusiones de esta investigación se hallan estrictamente respaldadas por la evidencia estadística de los modelos multivariados estimados. El impacto positivo de la protección social sobre la escolarización inicial queda demostrado por la significancia de la variable condicional de transferencia económica (OR=1.669;p<0.001), la cual incrementa de forma robusta las chances de matriculación en los quintiles 1 y 2. Sin embargo, la inflexión matemática de la variable edad (−0.389;OR=0.678) ofrece un sustrato empírico indiscutible a la problemática del desgranamiento: la probabilidad de permanencia regular decrece a un ritmo del 32.2% por cada año cumplido a partir del umbral de los 15 años. Asimismo, la penalización estadística que exhibe el sector rural (OR=0.810) demuestra que las asimetrías geográficas y de conectividad operan de forma estructural por encima de la asistencia financiera pasiva, desmitificando cualquier pretensión de causalidad directa o suficiencia por parte de los subsidios económicos aislados.

Asimismo, la sostenibilidad de estas políticas se encuentra condicionada por sus modelos de financiamiento. Aquellos programas dependientes de créditos internacionales exhiben una alta vulnerabilidad frente a las fluctuaciones macroeconómicas y los ajustes fiscales, comprometiendo la continuidad de las innovaciones pedagógicas y la infraestructura escolar. El derecho a la educación debe consolidarse sobre recursos fiscales genuinos y estables, resguardando su carácter de bien público intransferible.

Al evaluar y comparar los tres dispositivos pedagógicos alternativos, se concluye que el abordaje de la exclusión requiere una respuesta integral y polifónica, dado que cada herramienta interviene con éxito sobre una dimensión diferenciada del riesgo de abandono. Mientras que las Escuelas de Reingreso (Argentina) resuelven la dimensión didáctico-estructural mediante la flexibilización por créditos y reducen el ausentismo en un 42%, las Tutorías de Proximidad (Uruguay) se consolidan como una respuesta socioemocional de alta efectividad, reincorporando al 69% de los jóvenes con desvinculación grave mediante la pedagogía del cuidado y la articulación intersectorial hogar-escuela-red social. Por su parte, el Programa Integrado en Territorio (Brasil) ofrece una respuesta adaptada a la justicia cultural y el arraigo, logrando mitigar el ausentismo rural en un 15% al neutralizar el desarraigo forzado. Esta contrastación empírica da sustento definitivo a la propuesta de diseñar modelos de gobernanza socioeducativa integral. Ninguno de los dispositivos por sí solo es capaz de revertir la totalidad de las brechas del bloque regional; por el contrario, las respuestas estatales eficientes deben agregar e integrar estas tres dimensiones de intervención, flexibilidad curricular, andamiaje subjetivo-emocional y pertinencia cultural territorial, de forma sistémica con la base de protección económica de las transferencias. Solo mediante este ensamblaje operativo e intersectorial se puede evitar que las escuelas afronten en un aislamiento asistencialista las problemáticas de la pobreza, devolviendo la centralidad al acto pedagógico de distribución equitativa de saberes significativos.

Tabla 3. *Narrativas de actores sobre el impacto y los desafíos de los dispositivos pedagógicos alternativos en el MERCOSUR.*

Dispositivos	País	Modelo	Resultados	Obstáculos
Escuelas de Reingreso	Argentina	Instituciones con una estructura monocromática de la escuela de nivel medio, con cursada por asignaturas e implementación de parejas pedagógicas, en materias con problemas, para dar soluciones a la población juvenil en la repitencia y regímenes disciplinarios	Lo analizado en las entrevistas dejó ver cómo el concepto de estudiante "fracasado en sus estudios", se transforma en "estudiante autónomo", esto redujo en un 42 % el ausentismo en los adolescentes que trabajan y padres jóvenes.	El problema crítico surge en las tensiones normativas con la burocracia estatal. Los formatos flexibles confrontan con los sistemas de registro de calificaciones tradicionales y producen una inestabilidad en los/as docentes, los que carecen de cargos estables diseñados para tutorías y parejas pedagógicas
Tutorías de Proximidad	Uruguay	La estrategia es la asignación de un educador social o tutor por cada 15 estudiantes en riesgo de desvinculación en el CBS[1], no se evalúan contenidos académicos, sino que gestiona la articulación entre el hogar, las redes de protección social del Ministerio de Desarrollo Social y el aula.	Los decires de los estudiantes resaltan la presencia de un sujeto de referencia legítima en la institución escolar, es decir la escuela deja de ser un espacio hostil de evaluación, para convertirse en un espacio de cuidado y validación subjetiva. Se logró reincorporar el 69% de los jóvenes con ausentismo grave[2].	Se visualiza una negación de parte de los docentes tradicionales, los que conceptualizan la función educativa social como un asistencialismo y desvalorización cognitiva dentro de la enseñanza-aprendizaje.
Programa Integrado en Territorios	Brasil	Se tiene en cuenta el acceso y la permanencia desde la justicia cultural étnico-racial, vincula los recursos del programa con el diseño curricular, con la mirada puesta en lo alimentario y la identidad, en donde la escuela eleva su identidad por sobre todo el contexto.	El ausentismo escolar disminuyó aproximadamente en un 15%, ya que se trabajó sobre el "desarraigo cultural forzado", en la cual los jóvenes no están obligados a elegir entre el éxito escolar y la comunidad en la cual residen, hay una estabilidad de asistencia en zonas rurales que tiene que ver con la identidad comunitaria de la región.	El alto costo de la logística del transporte escolar, terrestre o fluvial, hace difícil sostener el sistema, además de no contar con profesionales nativos como así también de materiales y contenidos específicos para la acción pedagógica.

Fuente: Cuadro de elaboración propia

En conclusión, la promoción social y la movilidad escolar sustantiva solo se consolidan cuando el andamiaje monetario de la protección se ensambla de forma sistémica con formatos escolares flexibles, pedagogías del cuidado, prácticas profesionalizantes y una distribución democrática y equitativa del conocimiento relevante. Solo a través de este viraje estratégico, el espacio regional del MERCOSUR podrá transformar la escolarización obligatoria en una plataforma real de equidad y ciudadanía plena.

[1] Ciclo Básico de Educación Secundaria

[2] Se entiende por: Ausentismo Moderado / En Riesgo: Cuando el estudiante falta entre el 5% y el 9% de los días del año escolar. Es una señal de alerta temprana para los equipos de orientación. Ausentismo Grave o Crónico: El alumno pierde entre el 10% y el 19% de los días de clase. Por ejemplo, en calendarios promedio de la región (de 180 a 190 días), esto equivale a faltar 20 o más días al año. Ausentismo Gravísimo o Severo: Estudiantes que faltan al 20% o más de los días de clase (asistencia inferior al 80%). En países como Uruguay o Argentina, esta condición sitúa al estudiante en un umbral donde habitualmente se pierde la condición de "alumno regular" si no se activan planes especiales de reincorporación.

Finalmente, es imperativo señalar las limitaciones intrínsecas de este estudio para calibrar el alcance de sus conclusiones. En primer lugar, la utilización de bases de datos de encuestas de hogares en el período 2025-2026 presenta restricciones metodológicas derivadas del rezago temporal en la publicación de microdatos oficiales de las agencias estadísticas estatales, lo que impuso la necesidad de un análisis retrospectivo sobre el cierre del ciclo 2025. En segundo lugar, el componente cualitativo, al basarse en un estudio de casos múltiples de tres instituciones específicas del MERCOSUR, limita la generalización estadística de los hallazgos discursivos a gran escala. Asimismo, la heterogeneidad y fragmentación en los registros administrativos escolares de ausentismo y regímenes de regularidad entre las distintas jurisdicciones provinciales y nacionales dificulta una estandarización perfecta de las variables de permanencia. No obstante, estas limitaciones se consideran controladas mediante la estrategia de triangulación mixta secuencial, aportando una tendencia analítica válida y transferible para el diseño de políticas públicas en contextos de vulnerabilidad socioeducativa.

Referencias

Aguerredondo, I El planeamiento educativo como instrumento de cambio. Troquel 1990 Bs. As.

Alarcón Lora, A. A., Munera Cavadias, L., & Montes Miranda, A. J. (2017). La teoría fundamentada en el marco de la investigación educativa. *Revista Lasallista de Investigación*, *14*(2), 236–245.

Andrés Antonio Alarcón Lora, Liris Munera Cavadias, Alexander Javier Montes Miranda, "La Teoría Fundamentada en el Marco de la Investigación Educativa".

Argentina. Constitución de la Nación Argentina, 22 de agosto de 1994 (Arg.).

Argentina. Decreto N.° 1602/2009. Inclusión de la Asignación Universal por Hijo en el Régimen de Asignaciones Familiares. 29 de octubre de 2009. Boletín Oficial de la República Argentina.

Argentina. Ley de Educación Nacional N.° 26.206. 14 de diciembre de 2006. Boletín Oficial de la República Argentina.

Argentina. Ley de Educación Superior N.° 24.521. 7 de agosto de 1995. Boletín Oficial de la República Argentina.

Argentina. Ley de Educación Técnico Profesional N.° 26.058. 8 de septiembre de 2005. Boletín Oficial de la República Argentina.

Argentina. Ley de Financiamiento Educativo N.° 26.075. 9 de enero de 2006. Boletín Oficial de la República Argentina.

Arnoletto, A. (2023). Herramientas de producción de datos cualitativos. Metodología de la Educación II. Córdoba: ISEP - UPC. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.

Brasil. *Constitución Federal de 1988.*

Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Ley N.° 9.394/1996

Brasil. Ley del Novo Ensino Médio – Ley N.° 13.415/2017

Brasil. Plano Nacional de Educação (PNE) – Ley N.° 13.005/2014

Cecchini, S., & Madariaga, A. (2011). *La trayectoria de los programas de transferencias con corresponsabilidad en América Latina y el Caribe: tendencias, desafíos y repercusiones* (Documento de Proyecto N.° 396). Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2022). *Panorama Social de América Latina 2022: la transformación de la educación como base para el desarrollo sostenible*. Naciones Unidas.

Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.

Cruces, G., Rovner, H. y Schijman, L. (2007). *Los programas de transferencias condicionadas en Argentina. El papel de las condicionalidades en la AUH*. Centro de Estudios Distributivos, Laborales y Sociales (CEDLAS-UNLP).

Cruces, G., Rovner, H., & Schijman, L. (2007). *Los programas de transferencias condicionadas en Argentina. El papel de las condicionalidades en la AUH* (Documento de Trabajo N.° 54). Centro de Estudios Distributivos, Laborales y Sociales (CEDLAS-UNLP).

Dussel, I. (2014). ¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *22*(24), 1–21.

Formichella, M. M. y Krüger, N. (2019). El fracaso escolar en el nivel secundario argentino: ¿Cuestión de aptitud o de origen socioeconómico? *Revista de CEPAL*, pag 113-134.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la exclusión: Crítica de la agresión neoliberal a la educación pública*. Siglo XXI.

Gluz, N. (2016). *Las políticas de inclusión educativa del siglo XXI: Entre la delegación de responsabilidades y la restitución de derechos*. Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS).

Grasso, Livio, Encuestas: elementos para su diseño y análisis / Livio Grasso. - 1a ed. Encuentro Grupo Editor, 2016.

Krawczyk, N. (2012). La reforma educativa en América Latina en los años noventa y la transformación de la escuela pública. *Educação & Sociedade*, pag, 45-68.

Maxwell, Joseph A.; "Qualitative Research Design. An interactive approach". Sage Publications, 1996.

Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65–113). Gedisa.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. UNESCO

Paraguay. Constitución Nacional de la República del Paraguay, 20 de junio de 1992 (Py.).

Paraguay. Ley N.° 1264/1998 General de Educación. 26 de mayo de 1998. Gaceta Oficial de la República del Paraguay.

Paraguay. Ley N.° 4758/2012 Que crea el Fondo Nacional de Inversión Pública y Desarrollo (FONACIDE). 21 de septiembre de 2012. Gaceta Oficial de la República del Paraguay.

Paraguay. Ley N.° 4995/2013 De Educación Superior

Paraguay. Ley N.° 5136/2013 De Educación Inclusiva. 23 de diciembre de 2013. Gaceta Oficial de la República del Paraguay.

Paraguay. Ley N.° 5749/2017 Orgánica del Ministerio de Educación y Ciencias. 24 de enero de 2017. Gaceta Oficial de la República del Paraguay.

Tedesco, J. C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Fondo de Cultura Económica.

Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social: Ensayos de sociología de la educación*. Siglo XXI.

Terigi, F. (2013). Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. VIII Foro Latinoamericano de Educación "Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué". Buenos Aires: Santillana.

Torres, C. A. (2002). *Grandezas y miserias de la educación latinoamericana*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

UNESCO (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Uruguay. Constitución de la República Oriental del Uruguay, 27 de noviembre de 1966 (Uru.).

Uruguay. Ley de Declaración de Urgente Consideración N.° 19.889, 9 de julio de 2020. Diario Oficial de la República Oriental del Uruguay.

Uruguay. Ley General de Educación N.° 18.437. 12 de diciembre de 2008. Diario Oficial de la República Oriental del Uruguay.

Uruguay. Ley Orgánica de la Universidad de la República N.° 12.549. 16 de octubre de 1958. Diario Oficial de la República Oriental del Uruguay.

Socio-educational inclusion and social protection in MERCOSUR (2020-2025)

Abstract: This paper examines the impact of public social protection policies on educational trajectories and retention in the MERCOSUR region of Argentina, Brazil, Paraguay, and Uruguay during the period 2020–2025. From the conceptual framework of Latin American critical sociology, it analyzes the tension between social protection through conditional cash transfers and active social promotion. Using a mixed-methods design of sequential triangulation, official quantitative data are analyzed, and three alternative pedagogical approaches are systematized. The results demonstrate that universal cash transfers guarantee formal access and initial enrollment, but they do not ensure actual retention or substantive continuity for students. A critical dropout rate is evident starting at age 15 due to pressures from the informal labor market and the intersectoral weakness of the state. Comparing the programs reveals that Re-entry Schools in Argentina reduce absenteeism by 42% through curricular flexibility, Proximity Tutoring in Uruguay achieves the reintegration of 69% of vulnerable students thanks to the socio-emotional support provided by caregivers, and Integrated Territorial Programs in Brazil reduce absenteeism by 15% by linking retention with ethnic-racial cultural justice. It is concluded that the right to education is not limited to financial transfers; rather, it requires intersectoral governance coordinated with genuine fiscal resources and flexible school models that transform formal inclusion into full and lasting civic equity in the region.

Keywords: Educational inclusion; MERCOSUR; Assistance; Social protection; Educational pathways.

Resumen Biográfico
Claudio Cisneros: Licenciado en Gestión Educativa.

Contribución del Autor
El autor declara haber participado en todas las etapas de la investigación y la redacción del manuscrito.

Financiamiento
La presente investigación no contó con subvenciones ni financiamiento externo por parte de agencias públicas, instituciones privadas u organismos sin fines de lucro. El estudio se desarrolló de manera independiente como parte de la actividad profesional e iniciativas personales de investigación, sin que existan conflictos de intereses que puedan haber influido en el análisis de los datos o en la interpretación de los resultados.

Conflicto de Interés
El autor declara que no existe ningún conflicto de interés en relación con este estudio.

Cita
Cisneros, C. (2026). Inclusión socioeducativa y protección social en el MERCOSUR (2020-2025). *Revista MERCOSUR de políticas sociales, 7*, 115-128. https://doi.org/10.28917/ism.2026-v7-id195