

APRENDER 2024

Números que hablan,
trayectorias desiguales



■ Fundación
■ para el
■ Desarrollo
■ Humano
■ ◆ Integral

“APRENDER 2024. NÚMEROS QUE HABLAN, TRAYECTORIAS DESIGUALES.”

Fundación para el Desarrollo Humano Integral

Julio de 2025

fundaciondhi.com.ar

info@fundaciondhi.com.ar

 /fundacion.dhi

 /fundacion_dhi

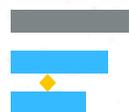
Elaboración: Ludmila Pellegrini, Axel Kesler, Clara Vazquez y Guido Riccono.

Edición: Gimena Cánepa.

Diseño: Lucas Grimson.



Esta publicación y su contenido se brindan bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial 2.5 Argentina. Es posible copiar, comunicar y distribuir públicamente su contenido siempre que se cite a los autores individuales y el nombre de esta publicación, así como la institución editorial. El contenido de esta publicación no puede utilizarse con fines comerciales.



Fundación
DHI



Índice

Resumen ejecutivo	4
1. Introducción	4
2. Sobre las Evaluaciones Aprender	5
3. Los resultados del operativo Aprender 2024: desempeño académico y factores multidimensionales	7
4. Voces diversas para analizar los resultados de las pruebas Aprender	13
5. ¿Y ahora qué? Hacia la construcción de una agenda de políticas públicas para la educación secundaria	19
6. Consideraciones para el debate	21
Referencias Bibliográficas	23



Resumen ejecutivo

- El informe analiza los resultados de las pruebas Aprender 2024 en la educación secundaria desde una mirada crítica, situando los datos en su contexto social y político. En lugar de reproducir enfoques alarmistas o simplistas, se busca aportar al debate público con evidencias, análisis e ideas para la construcción de políticas educativas.
- Los resultados muestran una mejora en lengua (58% de estudiantes con nivel satisfactorio o avanzado), pero un deterioro alarmante en matemática: el 54,6% no alcanza el nivel básico y ningún estudiante llega al nivel avanzado. Este dato revela un problema estructural y no solo pedagógico, vinculado también a la desinversión, la precariedad social y la desigualdad.
- Factores como la repitencia (que afecta al 16% del alumnado y se asocia a menor rendimiento) y el nivel socioeconómico profundizan las brechas: el 70% del quintil más bajo no supera el nivel básico en matemática, frente al 36,3% del quintil más alto. Además, el deseo de continuar estudiando se correlaciona con el rendimiento y con las condiciones materiales de vida, evidenciando que no se trata solo de una cuestión de “esfuerzo individual”.
- El informe alerta sobre el riesgo de usar estas evaluaciones como instrumentos de estigmatización o simplificación, y propone repensar el sentido y el uso de las pruebas censales. Asimismo, contextualiza los resultados en un escenario de fuerte ajuste y desmantelamiento de políticas educativas por parte del actual gobierno nacional.
- Finalmente, se delinearían orientaciones para la transformación de la escuela secundaria.



1. Introducción

Este informe analiza los resultados de las pruebas Aprender 2024 en la secundaria, con la intención de correrse de las miradas alarmistas que suelen instalarse cada vez que se difunden estos datos. Desde una perspectiva crítica, buscamos mostrar las limitaciones de estas evaluaciones estandarizadas para dar cuenta de lo que realmente pasa en las aulas. Creemos que los resultados deben ser leídos en contexto y servir como punto de partida para repensar la enseñanza y las políticas públicas que hacen falta para garantizar el derecho a la educación en este nivel.

Entre los datos que más impacto generaron, se destaca el rendimiento en Matemática: más de la mitad del estudiantado no alcanza el nivel básico (54,6%), especialmente en los sectores más vulnerados donde las condiciones sociales y educativas agravan la desigualdad. También preocupa la repitencia como un factor que incide en el rendimiento escolar: mientras en los sectores de mayores ingresos es del 7,3%, en los de menores ingresos llega al 25,4%. Estas cifras reflejan problemas estructurales que se profundizan en el contexto actual de ajuste, desfinanciamiento y retroceso de políticas educativas. Frente a esto, el informe busca aportar al debate con datos, voces y experiencias que ayuden a pensar respuestas colectivas. En vez de quedarnos con la idea de una escuela siempre en crisis, proponemos abrir otras miradas que apuesten a la construcción y a la posibilidad.

El informe está organizado en cinco partes. Primero, presentamos el origen de las pruebas Aprender y su vínculo con los cambios en la gestión educativa. Luego, analizamos los resultados 2024, retomamos investigaciones propias y ajenas para pensar su alcance, y cerramos con propuestas para el debate y algunas preguntas que creemos importante seguir discutiendo.

2. Sobre las evaluaciones Aprender

Las pruebas estandarizadas se vienen implementando en Argentina desde la década de 1990 en el marco de la Ley Federal de Educación (N° 24.195/1993) que estableció un sistema formal y sostenido de evaluación desde un paradigma en el cual "calidad" se asoció principalmente al rendimiento mensurable. El diseño de políticas públicas compensatorias-focalizadas y la implementación de distintos mecanismos de gestión para la distribución de fondos se ataron en ese período a estos resultados. Si bien durante la etapa posterior del kirchnerismo muchos de estos dispositivos no desaparecieron, la evaluación se resignificó alejándose de miradas reduccionistas para acercarse a visiones que destacaron aspectos formativos y menos técnicos (Romualdo, 2020). Esto ocurrió en el marco de la Ley de Educación Nacional (LEN) y las políticas de inclusión que promovieron una democratización de la educación.



En la gestión del macrismo, se produjo un nuevo giro en la agenda educativa donde adquirió nuevamente centralidad el paradigma de “calidad” vigente en los años 90. Es en ese contexto que nació el dispositivo Aprender que, a diferencia de evaluaciones internacionales como la PISA implementada por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), es impulsado anualmente por el Estado nacional. Este dispositivo permite obtener información acerca de los aprendizajes de los y las estudiantes en áreas consideradas prioritarias de la educación primaria y secundaria. Asimismo, incluye la aplicación de cuestionarios complementarios que registran aspectos de contexto y percepciones de estudiantes, docentes y directivos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Particularmente, el Operativo Aprender 2024 se llevó a cabo de manera censal en 11.846 instituciones educativas (96,6% del total nacional) y fueron destinadas a 379.050 estudiantes de 5° y 6° año del nivel secundario (70,2% del total nacional). Se evaluaron las áreas de lengua y matemáticas y se desarrollaron cuestionarios a directivos/as y estudiantes.

Tomamos la publicación de los resultados de las evaluaciones Aprender 2024 como una oportunidad para pensar el estado de situación de la educación actual que son reflejo de problemas más profundos y de diverso tipo. Reconocemos, entre ellos, las dificultades de las evaluaciones estandarizadas para captar la complejidad de los procesos educativos, las profundas desigualdades socioeconómicas estructurales que se acentúan con las políticas actuales, el desmantelamiento de áreas clave en materia educativa y la destrucción de las políticas para el nivel secundario.

Las evaluaciones Aprender pueden convertirse en herramientas de colonización pedagógica si, en lugar de ser diseñadas para comprender y mejorar nuestro sistema educativo en su contexto particular, se interpretan desde parámetros externos, sin matices, y atribuyendo las brechas de aprendizaje únicamente a los “malos docentes, malos estudiantes, malas escuelas”. Sabemos que nuestros sistemas educativos no se pueden pensar al margen de la realidad en la que se insertan y es por eso que proponemos reflexionar, construir un análisis situado y proponer algunas salidas que no se construyen si no es a partir de acuerdos y horizontes comunes.

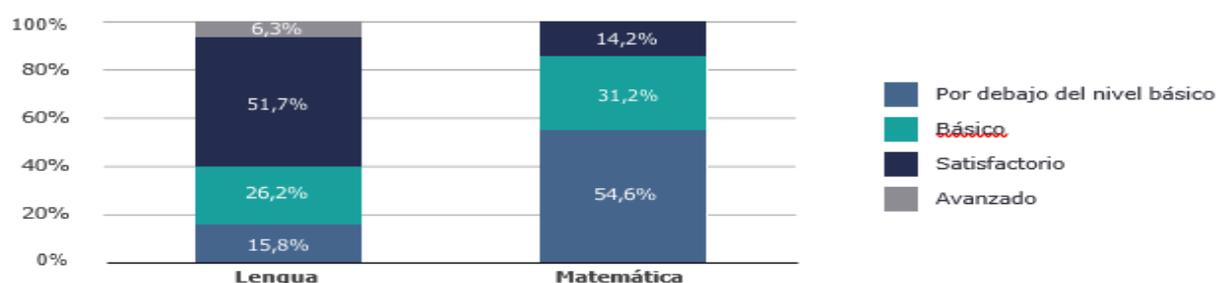


3. Los resultados del operativo Aprender 2024: desempeño académico y factores multidimensionales

3.1. Punto de partida: el desempeño en matemática y lengua

Los resultados que mayormente trascendieron en el debate público refieren al desempeño en lengua y matemática:

- En lengua se vio una mejora respecto a otras evaluaciones. El 51,7% de los/as estudiantes tuvo un nivel satisfactorio, el 6,3% alcanzó el nivel avanzado, el 26,2% obtuvo un nivel básico y el 15,8% quedó por debajo del nivel mínimo.
- En matemática, en cambio, aparecieron mayores dificultades. Mientras el porcentaje de avanzado es nulo, sólo el 14,2% logró un desempeño satisfactorio, el 31,2% alcanzó un nivel básico y el 54,6%, se ubicó por debajo del nivel básico.



Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Secundario, DNEIEE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano

Si bien estas mediciones se centran solo en dos áreas, dejando de lado la riqueza y diversidad de otras disciplinas fundamentales que se enseñan en la escuela, es innegable que los datos de Matemáticas constituyen un desafío a atender para la mejora de la enseñanza y, con ello, de los aprendizajes significativos en esta disciplina, más adelante profundizaremos en este aspecto.

3.2. Las “ganas” de seguir estudiando están influenciadas por el rendimiento académico y la posición económica

Las evaluaciones Aprender permiten realizar algunos “cruces” de datos relevantes. Entendemos que el problema vinculado a la adquisición de aprendizajes es multidimensional y que, por eso, debemos considerar distintos aspectos interrelacionados.

Si analizamos la disposición a continuar los estudios aparecen al menos dos cuestiones fundamentales: que a quienes mejor les va en lengua o matemáticas tienen “más ganas” de seguir estudiando y que también está atravesado por la variable socioeconómica, reflejando que en ambas áreas (Lengua y Matemática), **los/as estudiantes que expresan tener disposición a estudiar en el futuro tienen un porcentaje significativamente mayor de desempeño Satisfactorio/Avanzado en comparación con aquellos que no tienen esa disposición.**



Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Secundario, DNEIEE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano



Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Secundario, DNEIEE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano

3.3. Cifras que no alarman en los medios, pero sí condicionan: La repitencia y su impacto en los aprendizajes

El informe de las evaluaciones Aprender abre otra discusión sobre la repitencia que ha pasado más desapercibido en el debate público¹:

Diversos estudios y evaluaciones, tanto nacionales como internacionales, han puesto en evidencia que la repitencia se asocia negativamente con el desempeño académico. En ediciones anteriores de Aprender, se observó que los estudiantes que habían repetido presentaban desempeños significativamente inferiores en comparación con sus pares que no repitieron. Del mismo modo, según los resultados de PISA, los alumnos con condición de repitencia tienden a ubicarse en los niveles más bajos de desempeño (Secretaría de Educación, 2024, pp. 46)

Así como se señala, en el informe oficial de Aprender, los resultados de estas pruebas expresan que el 16% de los y las estudiantes repitieron al menos una vez a lo largo de su trayectoria por el sistema educativo y que:

- En Lengua, los y las estudiantes que nunca repitieron tienen mayores niveles de des-

1 De acuerdo con el Informe Evaluaciones Aprender 2024. La condición de repitencia da cuenta del porcentaje de estudiantes que luego de haber estado matriculados en un grado o año específicos, se inscriben nuevamente en el mismo grado o año en el siguiente ciclo lectivo.



empeño: 61,7% con desempeño Satisfactorio/Avanzado, mientras que solo el 38,9% de quienes repitieron al menos una vez alcanza ese nivel.

La repitencia está asociada con los menores niveles de rendimiento académico. Esto permite cuestionar seriamente la efectividad de la repitencia como herramienta pedagógica. Lejos de garantizar una mejora en los aprendizajes, la evidencia muestra que repetir al menos una vez suele estar asociado a un menor rendimiento académico tanto en Lengua como en Matemática.

Por ello nos preguntamos: si los resultados y los estudios indican que la repitencia no logra mejorar los aprendizajes porque genera mayor frustración en los y las estudiantes y dificultades para la mejora del rendimiento académico, ¿por qué insistimos en sostenerla? y ¿por qué cada vez que se realizan cambios en los formatos escolares que busquen reducirla aparece en la arena pública tanta resistencia?

3. 4. El impacto de las desventajas socioeconómicas en la trayectoria educativa

Sumemosle otra complejidad a la lectura. Ya vimos los resultados diferenciados entre lengua y matemática, la relación con la disposición hacia los estudios en un contexto de deterioro social, así como la repitencia como un factor institucional que agrava esta problemática. Ahora es necesario incorporar la mirada de la desigualdad económica y social. Hoy el 69% por ciento de los niños², niñas y adolescentes viven en hogares pobres, esto significa que tenemos que poner la mirada en esa desigualdad estructural.

Teniendo en cuenta el nivel socioeconómico, esta evaluación recupera un índice que clasifica a los y las estudiantes en quintiles de nivel socioeconómico en base a una serie de variables referidas al hogar de los/as estudiantes: muy bajo (Quintil 1), bajo (Quintil 2), medio (Quintil 3), alto (Quintil 4) y muy alto (Quintil 5).

3.4.1. Desempeño y nivel socioeconómico:

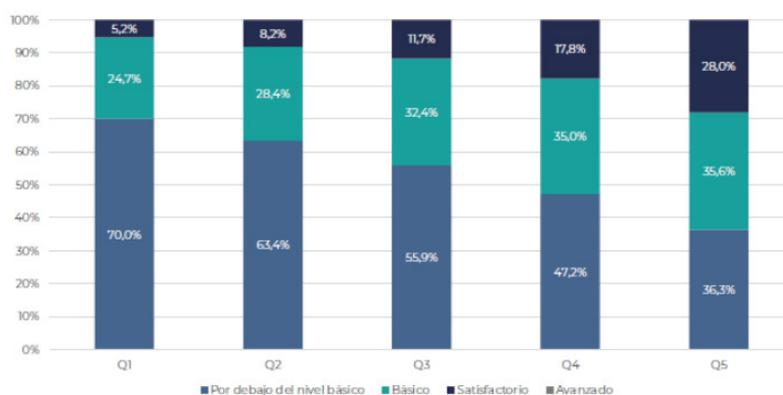
Los resultados muestran que **a mayor nivel socioeconómico es mejor el desempeño de los y las estudiantes, y viceversa, que a menor nivel socioeconómico el desempeño es más bajo:**

- En matemática, de los/as estudiantes del quintil socioeconómico más bajo (Q1), el 70% se concentra en la categoría de desempeño “por debajo del nivel básico”, el 24,7% en un nivel básico y sólo el 5,2% alcanza un nivel satisfactorio. Mientras que en los y las estudiantes de los quintiles socioeconómicos más altos (Q5), el 28% alcanza niveles satisfactorios, el 35,6% logra un nivel básico y sólo el 36,3% se ubica por debajo del nivel básico.

2 Paz, J. (2024). Pobreza monetaria y privaciones vinculadas a derechos en niñas y niños 2016-2023: Argentina. UNICEF Argentina.



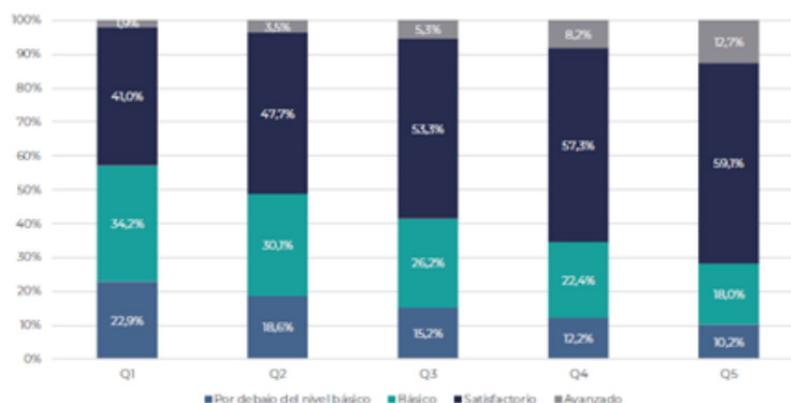
Nivel de desempeño en Matemática según nivel socioeconómico



Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Secundario, DNEIEE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano

- En Lengua, de los/as estudiantes del quintil socioeconómicos más bajos (Q1) un 22,9 % tuvieron como resultados “por debajo del nivel básico”, 34,2% un nivel básico, 41% logró un nivel satisfactorio y 1,9% avanzado. Mientras que los quintiles socioeconómicos más altos (Q5), lograron 59,1% un nivel satisfactorio, un 12,7% un nivel avanzado, un 18% logró un nivel básico y sólo un 10,2% alcanza un nivel por debajo del nivel básico.

Nivel de desempeño en Lengua según nivel socioeconómico



Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Secundario, DNEIEE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano

3.4.2. Disposición a continuar los estudios y el impacto del nivel socioeconómico:

Las condiciones socioeconómicas también se retroalimentan y agravan problemas vinculados a la proyección futura y las trabas institucionales. Por un lado, si bien en todos los quintiles socioeconómicos los/as estudiantes con disposición a estudiar muestran mejores resultados, el desempeño Satisfactorio/Avanzado es consistentemente mayor en los quintiles de NSE más altos (Q5) en comparación con los quintiles más bajos (Q1) tanto para Lengua como para Matemática.

- En Lengua, por ejemplo, el porcentaje de estudiantes con disposición a estudiar y desempeño Satisfactorio/Avanzado varía desde el 75,9% en Q5 hasta el 48,9% en Q1.



- En Matemática, la disparidad es aún mayor, con un 30,4% en Q5 y solo un 6,1% en Q1 para los niveles Satisfactorio/Avanzado.



Este análisis sugiere que **la disposición a estudiar no anula por completo el impacto de las condiciones socioeconómicas.**

El informe reciente del CIAS y Fundar, denominado “La narrativa rota del ascenso social”³, **nos ayuda a complejizar esta lectura, dando cuenta que el deseo de continuar estudiando lejos de ser un problema individual se vincula con las condiciones sociales y la capacidad de proyección en un contexto social cada vez más deteriorado.** Es por eso que se vuelve especialmente necesario fortalecer el rol social del Estado para garantizar horizontes más claros en las juventudes y devolverle a la educación la posibilidad de construir futuros deseables.

3.4.3. Sobre la repitencia y el impacto socioeconómico

Por otro lado, en relación a la repitencia, también vemos que la vulneración de derechos desemboca en mayores niveles de repitencia y, por ende, suma más barreras para el desarrollo académico de estos sectores:

- Mientras que en el quintil más alto (estudiantes de mayor nivel socioeconómico) la repitencia es de 7,3%, en el primer quintil (estudiantes de menores ingresos) el valor asciende a 25,4%.

Distribución de estudiantes según condición de repitencia por quintiles de nivel socioeconómico

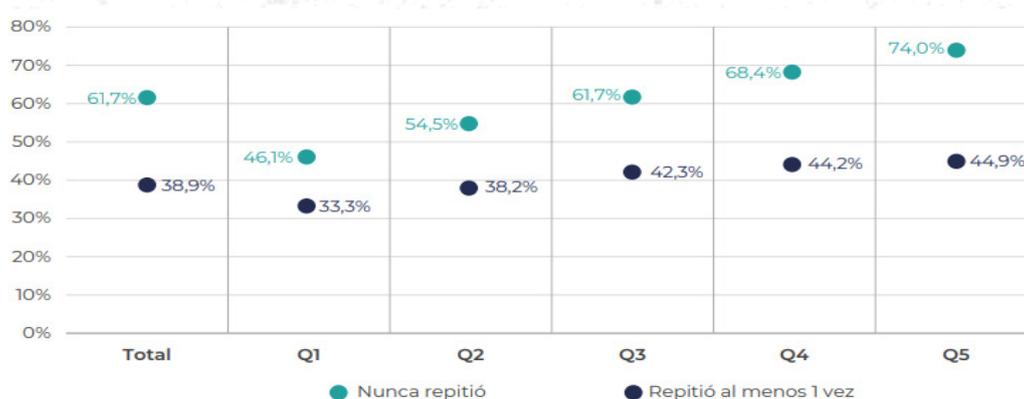
Repitencia	Total	Quintiles de NSE				
		Q1	Q2	Q3	Q4	Q5
Repitió al menos una vez	16,0%	25,4%	19,9%	15,7%	11,5%	7,3%
Nunca repitió	84,0%	74,6%	80,1%	84,3%	88,5%	92,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Secundario, DNEIEE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano

3 Hernández, D. y Zarazaga, R. (2024). La narrativa rota del ascenso social. Un estudio sobre las expectativas de los jóvenes de barrios populares. CIAS. FUNDAR.

Sin embargo, de esta relación de variables también se desprende que la repitencia como agravante de los bajos rendimientos académicos no es un problema solo para los sectores socioeconómicos con desventaja. En los sectores sociales que se “espera” un mejor rendimiento se visibiliza en mayor medida como la repitencia afecta en el aprendizaje. En otras palabras, en los quintiles que les suele ir mejor en lengua y matemática, la repitencia impacta con más fuerza en el rendimiento.

- En el quintil más alto (Q5), la diferencia para quienes lograron desempeños Satisfactorios o Avanzados en Lengua entre estudiantes que repitieron y que no repitieron es de 29,1% (Nunca repitió: 74% - Repitió al menos 1 vez: 44,9%), a diferencia del nivel más bajo que –probablemente por la “naturalización” de esta condición– es apenas de 12%.



Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Secundario, DNEIEE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano

Esta evidencia refuerza la hipótesis de que la repitencia complejiza los problemas de aprendizaje, incluso en contextos de mayores recursos y por ende se suponen mejores condiciones educativas. En este sector, donde las trayectorias escolares suelen ser más estables, inferimos que repetir aparece como una ruptura más marcada y menos habitual, posiblemente ligada a factores como problemas emocionales, situaciones familiares o dificultades de aprendizaje más complejos. En cambio, en los sectores sociales más vulnerados, factores como la falta de materiales, la necesidad de trabajar, la sobrecarga de tareas domésticas o el escaso acompañamiento escolar podrían influir en mayor medida.

En efecto, los resultados reflejan una correlación entre las desigualdades socioeconómicas y el rendimiento en Lengua y en Matemática. En ese sentido, advierten sobre la urgencia de abordar las desigualdades socioeconómicas que impactan directamente en el derecho a la educación en todos los casos. La brecha en Matemática es particularmente preocupante, señalando la necesidad de políticas educativas que busquen abordar la cuestión de manera integral, y tomarla como un problema pedagógico pero también como una cuestión social que demanda una inversión real y redistribución de recursos.



4. Voces diversas para analizar los resultados de las pruebas Aprender

4.1. ¡Ojo con la Catástrofe! La narrativa de crisis de la escuela pública desde la lectura de los resultados de las evaluaciones estandarizadas

En primer lugar, queremos destacar que si bien las evaluaciones estandarizadas aportan datos que sirven para medir las políticas, no pueden ser el único parámetro para el diseño de políticas educativas. Entre sus limitaciones, reconocemos **la ponderación de algunas áreas en detrimento de otras, la desconexión con los contenidos que efectivamente abonan a una enseñanza situada, la dificultad de captar los procesos pedagógicos en su complejidad, entre otros**. Es crucial reconocer estas problemáticas para evitar que distorsionen la comprensión de la educación y orienten erróneamente las políticas educativas. Por eso, señalamos la necesidad de enfoques evaluativos más ricos y contextualizados que respeten la complejidad del proceso educativo.

Coincidimos con Gutierrez (2017) en que:

Las pruebas estandarizadas⁴ vienen ocupando un lugar creciente en las referencias para analizar los logros y obstáculos del sistema educativo argentino (...) esta situación se refleja en el uso descontextualizado de medidas de tendencia central que al presentar indicadores en porcentajes sin el análisis de su evolución histórica, ni contar con recaudos metodológicos en las comparaciones de rendimientos entre poblaciones estudiantiles con condiciones materiales de vida y de escolarización muy diferentes entre sí, producen interpretaciones con problemas de validez en algunos casos y/o sesgadas en otros, que reflejan el estado de situación existente en torno a los desempeños escolares. Por ello, gran parte de los conflictos en torno a ellas se debe a que el interés por conocer el lugar que ocupa nuestro país en el ranking de participantes o las comparaciones de desempeño entre provincias, suele articularse con la intencionalidad de cuestionar la relevancia de la educación pública poniendo bajo sospecha el trabajo docente y cuestionando la democratización producida durante las últimas décadas en nuestro país con las políticas de inclusión educativa. (pp.6 y 7).

4 Una perspectiva histórica de este asunto permite apreciar que en los últimos 24 años se ha incrementado en forma constante la aplicación de evaluaciones estandarizadas. Entre ellas se destacan el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) que depende de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Tercer Estudio evaluativo y Comparativo (TERCE) desarrollado desde UNESCO y destinado a estudiantes de nivel primario, así como el Estudio de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS, por sus siglas en inglés) y el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora. Entre las evaluaciones nacionales, desde el año 1993, se encuentran los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE) que desde 2016, fueron reemplazados por los Aprender y, desde el año 2017 se implementa un nuevo operativo de evaluación, denominado Enseñar dirigido a estudiantes del último año de los profesorado de Educación Primaria y Secundaria (Matemática, Lengua/ Lengua y Literatura, Historia, Geografía, Biología, Física, Química e Inglés). Disponible en: Gutiérrez, G. (2017). Límites de las evaluaciones estandarizadas para comprender los desempeños escolares: El caso de los Operativos Aprender en Argentina. Revista de Educación Matemática, 32(3), 5-18.



Una preocupación central son la realización de evaluaciones estandarizadas y las restricciones metodológicas que presentan para medir realmente lo que se enseña y se aprende en las escuelas. Pero también el análisis de los resultados que arrojan esas mediciones presentan un sesgo metodológico importante. Sostenemos que brindar ese tipo de miradas en las que la mayoría de las veces se establece una comparación entre nuestro país con otros con realidades socioeconómicas y políticas muy diversas - como Chile o Finlandia- sin un análisis contextual riguroso son limitados y sesgados. Tal como sostiene Gutierrez (2017), la supuesta superioridad chilena en indicadores de rendimiento ignora un sistema altamente segregado y la selección estudiantil; mientras que las realidades finlandesas de alta inversión estatal, menor pobreza infantil y consensos políticos sólidos contrastan fuertemente con los desafíos argentinos de inversión, inclusión y una marcada inestabilidad en las políticas educativas. Es crucial evitar la instrumentalización de datos para deslegitimar la educación pública o el rol docente, y reconocer la complejidad inherente a un sistema que ha expandido significativamente el acceso, especialmente en sectores históricamente excluidos, enfrentando desafíos pedagógicos que no pueden ser simplificados en rankings o interpretaciones descontextualizadas.

Es importante poner atención a los efectos que generan en las escuelas esas miradas negativas, descontextualizadas, y las comparaciones arbitrarias, pero también es vital no caer en reduccionismos o correr la vista respecto de resultados disponibles o sentires sociales. El desafío podemos encontrarlo en la imbricación y complejidad que conlleva mirar la trama educativa y en construir agendas transversales, situadas y participativas.

4.2. ¿Cómo construimos aprendizajes significativos?

Si consideramos los desalentadores resultados de las evaluaciones Aprender en matemáticas, debemos enfatizar en que (lejos de ser una catástrofe aislada o atribuible a responsabilidades individuales) revelan una trama compleja de factores que la literatura académica nos ayuda a desentrañar desde distintas dimensiones.

El estudio de Gamboa Araya y Moreira Mora (2017) en Costa Rica ofrece una pista crucial: las actitudes y creencias de estudiantes y docentes hacia las matemáticas influyen directamente en el rendimiento. Cuando los y las estudiantes perciben la matemática como “complicada, aburrida y centrada en exámenes”, y asocian sus dificultades a explicaciones insuficientes o a una constante aparición de nuevos desafíos sin herramientas para resolverlos, se genera un temor y bloqueo. Esta “ansiedad matemática” puede paralizar a quienes estudian, llevando a un bajo rendimiento en evaluaciones estandarizadas, independientemente de sus capacidades. La frustración ante la repetición mecánica (desde las voces de estudiantes) que no resuelve problemas conceptuales sugiere que la enseñanza se enfoca más en algoritmos



memorísticos que en el pensamiento crítico y la resolución de problemas, habilidades que precisamente buscan evaluar pruebas como Aprender. Si la enseñanza no logra traducir el contenido en procesos de aprendizaje significativo, es lógica la desmotivación y la falta de compromiso en los resultados.

Aquí es donde los aportes de Jaramillo, Tamayo y Charry (2022) y el enfoque de la etnomatemática cobran una relevancia central. Estos aportes cuestionan la educación neoliberal y las evaluaciones estandarizadas, denunciando la colonialidad del saber implícita en la dicotomía entre saberes académicos “legitimados” y conocimientos cotidianos o comunitarios “deslegitimados”. La etnomatemática propone que la enseñanza de las matemáticas debe integrar las prácticas sociales y culturales de los y las estudiantes para hacer el aprendizaje más significativo, inclusivo y relevante. Esto permite enfrentar a la exclusión y la desmotivación que se reflejan en el bajo rendimiento, cuando se ponen en juego pedagogías que desvalorizan las múltiples maneras en que las matemáticas se viven y aplican en diversos contextos culturales.

Un caso que tomó relevancia a partir de una nota periodística fue el caso de “Gaby, la chica de las frutillas” y su profesora Lucía Gorricho⁵. Este artículo narra la historia de una estudiante de secundaria en Gloria de la Peregrina, Mar del Plata, cuya evaluación de Geografía se convirtió en un fenómeno viral. La estudiante, hija de trabajadores rurales bolivianos, no conocía los contenidos tradicionales del examen, pero a instancias de su profesora escribió un texto donde describía su vida entre los cultivos de frutillas, mostrando los conocimientos geográficos que sí sabía y, sin quererlo, denunciando el trabajo infantil y la trata laboral en el sector frutihortícola. Gaby, con su conocimiento geográfico situado y vital, demostró que el saber no se limita a los formatos académicos preestablecidos.

El compromiso profesional de su profesora al evaluar desde el conocimiento experiencial de Gaby, en lugar de apegarse rígidamente al currículo formal, expone cómo las lógicas estandarizadoras pueden invisibilizar y deslegitimar saberes valiosos, arriesgándose a “expulsar” del sistema a estudiantes de contextos vulnerados. Este caso subraya la necesidad de una didáctica que despierte el deseo de saber a partir de las realidades de los y las estudiantes, y no solo desde una abstracción impuesta, también de la importancia de comprender la docencia como un trabajo que implica una politicidad, criticidad constante y un compromiso ético. Considerando estos aportes teóricos, “el gran problema de las matemáticas” –tal como lo reflejan las evaluaciones Aprender– no se resuelve buscando culpables individuales, sino asumiendo que el verdadero desafío reside en gestar procesos de enseñanza y de aprendiza-

5 Aprobada sin saber: la realidad que develó la chica de las frutillas. Una nena boliviana escribió sobre el empleo rural de sus padres y su texto, que se volvió viral y habla de trabajo infantil, puso bajo sospecha a la industria frutihortícola. (2016) <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/aprobada-sin-saber-la-realidad-que-develo-la-chica-de-las-frutillas-nid1892471/>.



je significativos en el cual se dialogue con otras disciplinas y, fundamentalmente, con la vida de los y las estudiantes.

4.3. Trayectorias educativas bajo la lupa. El peso del contexto socioeconómico en los aprendizajes

Las investigaciones recientes también ofrecen herramientas significativas para entender el impacto del nivel socioeconómico en las trayectorias educativas. Muchas de ellas enfatizan en el agravamiento del problema durante la pandemia desatada por el COVID-19 y las políticas educativas de vaciamiento reciente.

El trabajo de Anderete Schwal (2021), realizado en Bahía Blanca, reveló un aumento significativo de la brecha digital y la desigualdad educativa durante el confinamiento. Retomando los estudios sobre segregación educativa en Argentina -como los de Braslavsky (1985), Kessler (2002), Tiramonti (2004), Gasparini y otros (2011), y Krüger (2019)- observa que la calidad en el acceso a la educación está marcadamente condicionada por el sector social de pertenencia de los y las estudiantes. Estos estudios no solo evidencian el acceso diferencial, sino que también resaltan la existencia de circuitos y recorridos educativos diversos que siguen los y las estudiantes en función de su identificación social y económica. Se agrava así un problema vinculado a la conformación de grupos con escasas oportunidades de interacción entre pares de distintos estratos.

Otro de los aportes centrales del estudio de Anderete Schwal (2021) es sobre las grandes diferencias en los recursos tecnológicos disponibles para estudiantes según su nivel socioeconómico y el tipo de gestión escolar. Las escuelas privadas con clases altas y las preuniversitarias que atienden a sectores socioeconómicos similares, pudieron asegurar la continuidad de la enseñanza a distancia durante la pandemia por contar con plataformas digitales propias y una dotación completa de computadoras y acceso a internet para sus estudiantes. En contraste, las escuelas secundarias privadas subvencionadas y las públicas céntricas que atienden a sectores medios heterogéneos, no poseían plataformas propias y dependieron de herramientas de acceso público como Google Classroom, correo electrónico y WhatsApp. La situación fue más evidente en las escuelas públicas ubicadas en la periferia en las cuales la mayoría de los y las estudiantes tenía recursos tecnológicos limitados. Esto dificultó la conectividad a internet desde sus hogares y obligó a los y las docentes a recurrir a estrategias como grupos de WhatsApp, envío de tareas por fotografía o la distribución de materiales impresos en fotocopadoras, incluso asumiendo los costos para quienes no podían pagarlas. Además, el estudio señala que los cuadernillos oficiales del programa "Seguimos Educando" fueron en gran medida rechazados por los y las docentes de estas escuelas por considerarse inadecuados para sus contenidos y su propuesta pedagógica.



En lo que respecta a la preparación docente, Anderete Schwal (2021) destaca que, si bien el personal es mayoritariamente de clase media (Kessler, 2002), la educación a distancia representó un enorme desafío que los obligó a modificar abruptamente sus prácticas. Se observó una brecha generacional en la adaptación: los docentes más jóvenes, habituados al entorno digital, se adaptaron con mayor facilidad, mientras que los de mayor edad mostraron más resistencia inicial. La adaptación fue gradual, iniciando con herramientas más conocidas como WhatsApp y correo electrónico, para luego adoptar plataformas virtuales comunes. Las escuelas de sectores socioeconómicos altos se diferenciaron por ofrecer un fuerte acompañamiento y provisión de recursos tecnológicos a su personal, facilitando su adaptación, a diferencia de otras instituciones donde los docentes tuvieron que auto-gestionarse en mayor medida.

Estos patrones de segregación socioeconómica y educativa resultan fundamentales para comprender los desafíos que plantean los resultados de evaluaciones como las Pruebas Aprender. En la sección de resultados, debido a limitaciones de espacio, no fue posible abordar las variaciones regionales y las desigualdades entre tipos de gestión educativa y ámbitos, pero este estudio de la situación educativa en pandemia de la ciudad de Bahía Blanca, contribuye a inferir que esta realidad se replica con sus matices, tal como sugieren los resultados nacionales de las pruebas aprender en las diversas provincias de nuestro país y entre escuelas de gestión estatal y privadas o urbanas y rurales.

La existencia de estos circuitos educativos diferenciados y la concentración de recursos en ciertos sectores o tipos de instituciones sugieren que las brechas en el desempeño académico, lejos de ser meramente individuales o institucionales, son reflejo de una estructura de desigualdad más profunda que requiere un análisis contextualizado y políticas educativas que busquen mitigar estas disparidades sistémicas.

Por ello Steinberg, Cetrángolo y Gatto (2011)⁶, plantean la necesidad de una planificación efectiva de políticas públicas, especialmente en contextos complejos como el desarrollo social y educativo, que demanda un enfoque sistémico e integral. Sus aportes sugieren que los problemas sociales y económicos son inherentemente multidimensionales y están interrelacionados, por lo que las soluciones sectoriales aisladas sean plenamente eficaces. Para ello, es crucial que las políticas universales, orientadas a garantizar derechos básicos para toda la población, se complementen con un despliegue territorial de estrategias diversas e intersectoriales focalizadas. Esto implica la necesidad de un diagnóstico preciso de cada contexto específico y el uso de instrumentos de gestión como el seguimiento y monitoreo,

6 Para ampliar información consultar: Steinberg, C., Cetrángolo, O., & Gatto, F. (2011). Desigualdades territoriales en la Argentina: Insumos para el planeamiento estratégico del sector educativo. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Naciones Unidas.



fundamentales para ajustar las acciones y optimizar su pertinencia y sinergia. En última instancia, plantean la necesidad de una coordinación intersectorial efectiva en todos los niveles de gobierno, así como un abordaje secuencial que priorice las intervenciones según la naturaleza de los problemas locales.

4.4. Los resultados en el contexto del desguace estatal: las políticas educativas del gobierno de la Libertad Avanza

No podemos leer los resultados de forma descontextualizada a las políticas educativas más amplias que están sucediendo. Como desarrollamos en otros informes, los últimos años estuvieron marcados por la paralización y degradación de la mayoría de las áreas y programas que se desarrollaban en el ex Ministerio de Educación, ahora Secretaría⁷. **La orientación central de la gestión libertaria se expresa fundamentalmente en el desfinanciamiento de áreas y programas clave, expresado en reducciones significativas del presupuesto educativo.**

Entre las medidas que destacamos están: la reducción del salario docente vía eliminación del FONID, la asignación de presupuesto a algunas provincias de forma discrecional, el congelamiento de las Becas Progresar, la transferencia de fondos al sector privado mediante el programa de Vouchers Educativos en detrimento del financiamiento para las líneas socioeducativas, el desmantelamiento y desinversión en programas clave como el de Educación sexual integral⁸ y la incorporación de miradas conservadoras de educación sexual en la plataforma EDUCAR, la transformación radical de Paka Paka para difundir las ideas económicas y políticas del gobierno a niñas, niños y jóvenes, y la preocupante asfixia presupuestaria a la que están sometiendo a las universidades públicas y el CONICET⁹. Esto último se tradujo en un recorte presupuestario del 25% en 2024 respecto a 2023 (en términos reales) y del 63.6% para la Agencia de Investigación, sumado a una caída salarial docente importante. La única política que pudimos destacar por su posibilidad de generar mayor impacto en la educación mediante un mayor financiamiento fue la alfabetización inicial, pero que –hasta el momento– no mostró claros avances para las provincias que ya venían desarrollando sus programas y que despierta ciertas sospechas por su vinculación con Organismos Internacionales e ingreso de actores privados.

El contexto de ajuste se articuló a una política represiva cuando, a través de un decreto de necesidad y urgencia (DNU 340/2025), el Gobierno nacional amplió el listado de actividades

7 LA OSCURIDAD AL FINAL DEL TÚNEL. Un balance político y de gestión sobre los primeros meses del gobierno de Javier Milei. Capítulo Ministerio de Capital Humano. <https://files.fundaciondhi.com.ar/informe-capital-humano.pdf>

8 Movimiento Federal por Más ESI. La Educación Sexual Integral como política pública en Argentina. Estado de situación diciembre 2024. Disponible en: https://drive.google.com/file/d/1h8k1v1u0F6onfynbVQUlyXGsyo_lyAbG/view

9 Cuschnir, M., Faierman, F., Waisberg, I., Vazquez, C., Ficcardi, F., & Kesler, A. (2025). Universidades Argentinas: Claves para comprender el conflicto universitario. Fundación para el Desarrollo Humano Integral. <https://fundaciondhi.com.ar/>.



consideradas esenciales, incluyendo al sistema educativo, y estableció nuevas restricciones al ejercicio del derecho a huelga. La medida obliga a garantizar un funcionamiento mínimo del 50 al 75% de los servicios, incluso en situaciones de conflicto laboral. Esta medida fue cuestionada por gremios docentes y diversos sectores educativos. Desde nuestro punto de vista¹⁰, no queda claro que la declaración de la educación como un servicio esencial vaya a proveer una respuesta a esta problemática legítima del ausentismo docente que se expresa por diversas causas y que es imprescindible atender. Consideramos que la esencialidad se vincula, más bien, a la mejora del presupuesto y a la profundización de las políticas de inclusión educativa para promover mejoras en la enseñanza y el aprendizaje de calidad.

En este contexto de desfinanciamiento, paralización y falta de políticas públicas pensamos que es importante señalar la necesidad de un debate colectivo en torno a qué tipo de medidas, políticas y regulaciones son necesarias para frenar una tendencia demasiado negativa para un país como Argentina, destacado históricamente por una vigorosa educación pública. Sin embargo, en el actual gobierno no hay tal propuesta de discusión, más bien está ocurriendo todo lo contrario al eliminarse programas, reduciendo y desfinanciando al Estado y a la educación en particular.

5. ¿Y ahora qué? Hacia la construcción de una agenda de políticas públicas para la educación secundaria

Lejos de proponer soluciones definitivas, proponemos abrir un debate sobre la educación, integrando preocupaciones sociales, resultados de evaluaciones, investigaciones previas y propuestas que ya circulan en el espacio público. Nuestra intención es retomar agendas históricas e incorporar nuevas lecturas sobre la realidad educativa. En este sentido, consideramos crucial avanzar hacia políticas públicas educativas universales que, al mismo tiempo, puedan contextualizarse en los territorios, maximizando su efectividad a través de la colaboración intersectorial. Es imperativo que estas políticas atiendan la profunda diversidad de Argentina, comprendan los efectos de las desigualdades socioeconómicas y culturales, y consideren el impacto duradero de la pandemia en el sistema. Con esta perspectiva integral, proponemos construir colectivamente una agenda centrada en fortalecer las condiciones institucionales para mejorar la inclusión y la calidad educativa en el nivel secundario, poniendo un foco especial en las trayectorias de los y las estudiantes.

Para lograrlo, es fundamental repensar el modelo de evaluaciones censales. En lugar de

10 Fundación Iguualdad. (2024, agosto). Lo esencial es invisible a los ojos y al presupuesto: Apuntes sobre el proyecto de La Libertad Avanza y Juntos por el Cambio para convertir a la educación en "servicio estratégico esencial" <https://fundaciondhi.com.ar/post/apuntes-sobre-el-proyecto-de-la-libertad-avanza-y-juntos-por-el-cambio-para-convertir-a-la-educacion-en-%22servicio-estrategico-esencial%22-20241120>



aplicarlas anualmente, estas deberían ser consensuadas con las jurisdicciones, reflejando los saberes y capacidades realmente enseñados. Deben valorar la labor docente de manera contextualizada, considerar las diferencias en la inversión educativa y recabar información sobre las percepciones de los y las estudiantes acerca de la escuela, entre otros elementos cruciales para la toma de decisiones. En este marco, es indispensable también fortalecer la educación bilingüe e intercultural en todo el territorio argentino.

Las políticas públicas deben priorizar el diseño de trayectorias escolares inclusivas y completas a través de regímenes académicos flexibles en cuanto a tiempos, espacios, currículos y evaluación formativa. Es crucial poner un límite a la repitencia como política nacional y desde la construcción federal, dado que esta se asocia a menores logros académicos y acentúa las desigualdades socioeconómicas. Además, el sistema debe asegurar el acceso, permanencia y egreso de estudiantes con discapacidad en el nivel secundario, en corresponsabilidad con la modalidad de educación especial y desde una perspectiva de inclusión.

Para fortalecer el clima escolar y el bienestar, es vital promover la convivencia escolar y la participación democrática de la comunidad en la construcción de acuerdos, fomentando ciudadanías críticas y el diálogo genuino sobre temas complejos como el acoso o el uso del celular en el aula, siempre desde una perspectiva de derechos humanos y salud mental. En esa línea, se debe impulsar la conformación de centros de estudiantes, cooperadoras y consejos escolares, así como fortalecer un programa de convivencia escolar sólido y participativo.

Los procesos de enseñanza también requieren una transformación. Esto implica impulsar la formación docente en interdisciplinariedad y metodologías activas, promoviendo currículos contextualizados. Es clave establecer programas de alfabetización académica temprana y transversal en lectura crítica y escritura argumentativa, y avanzar en sistemas de evaluación formativa que prioricen la retroalimentación y el aprendizaje. Esto debe complementarse con estrategias de apoyo escolar como tutorías, especialmente en los primeros años del secundario.

Un aspecto central es jerarquizar la labor docente y fortalecer la gestión educativa. Es crucial retomar el legado del Instituto Nacional de Formación Docente e innovar en la designación docente, nos animamos a ofrecer una posibilidad: a través de un sistema de perfiles, que permita una asignación más coherente con los proyectos institucionales, en lugar del actual orden de mérito. La concentración horaria de los docentes en secundaria es otra medida clave para reducir la fragmentación de sus trayectorias y facilitar el trabajo colaborativo. En cuanto a la formación docente inicial, es necesario transformarla para que responda a las demandas del sistema, especialmente en Matemática. A través de debates colectivos entre Institutos, Universidades y escuelas, se debe asegurar un sólido conocimiento disciplinar y



didáctico que promueva aprendizajes situados y relevantes, vinculando los saberes con el uso de tecnologías y por ejemplo la etnomatemática. De la misma forma, se necesita construir consensos para un plan de formación y selección de directivos que fortalezca la gestión.

Para reducir las brechas de desigualdad, es fundamental aumentar la inversión en infraestructura, equipamiento y materiales, así como reanudar el Programa Conectar Igualdad y construir un plan de alfabetización digital crítico. Es indispensable también la creación de programas de acompañamiento socioeducativo integral, que incluyan becas, fortalecimiento de comedores escolares y acceso a actividades extracurriculares. La implementación plena de la ESI es esencial para abordar temas como la salud mental, el uso problemático de redes sociales y el embarazo adolescente desde un enfoque científico y de derechos. A su vez, se debe revitalizar la enseñanza de la historia local, la educación en memoria y ambiental para la construcción de ciudadanías críticas y participativas. La implementación federal del Programa de Promotores Educativos es clave para identificar y vincular al sistema a niños, niñas y adolescentes con trayectorias interrumpidas.

Finalmente, es vital promover la continuidad pedagógica entre el Nivel Inicial, Primaria y Secundario para asegurar una base sólida de saberes a lo largo de todo el recorrido educativo. Estas consideraciones buscan abrir un debate incómodo pero necesario para repensar el rol del Estado en el sistema educativo.

6. Consideraciones para el debate

En este informe presentamos nuestras preocupaciones, análisis y propuestas tomando como disparador los resultados de las Pruebas Aprender 2024 para el nivel secundario. El análisis realizado tuvo como objetivo alejarnos de miradas tajantes y catastróficas del sistema educativo en general y del nivel secundario en particular que las más de las veces es atacado por sus números en rojo y siempre refleja lo pendiente. Aunque reconocemos que el Operativo Aprender 2024, aplicado a 379.050 estudiantes, mostró una mejora en Lengua pero un preocupante retroceso en Matemática (con más de la mitad por debajo del nivel básico y un nulo porcentaje en avanzado), sabemos que estas mediciones se centran solo en dos áreas y que nuestros sistemas educativos no pueden pensarse al margen de la crisis del contexto en el que se inscriben. El bajo desempeño en Matemáticas, por ejemplo, no es una problemática aislada, sino que revela problemas pedagógicos como la enseñanza memorística que no fomenta el pensamiento crítico, actitudes negativas de estudiantes y docentes respecto a las matemáticas, y una desvalorización de saberes cotidianos, como ejemplifica el caso de “Gaby, la chica de las frutillas”, subrayando la necesidad de una didáctica situada y un compromiso ético docente. En el informe, a su vez, destacamos distintos factores que profundizan las brechas en los aprendizajes como la disposición a los estudios a futuro, la repitencia y las desigualdades socioeconómicas.



Valoramos la tarea docente y el sostenimiento de la escuela pública en un contexto de precarización y desinversión, y sostenemos que las evaluaciones estandarizadas no deben ser el único parámetro rector para el diseño de políticas, ni instrumentalizar para deslegitimar la educación pública o el rol docente, evitando así narrativas de crisis que comparan realidades sin contexto riguroso. Por ello, realizar este trabajo nos brinda la oportunidad de seguir pensando propuestas que tiendan a la construcción de una agenda educativa que busque acuerdos fundamentales y aborde los desafíos pendientes. Para eso, es necesario asumir una mirada crítica sobre el contexto actual de desfinanciamiento y degradación de áreas clave bajo la gestión del presidente Javier Milei que amenaza con profundizar aún más las brechas y el futuro de nuestros jóvenes. Esta tarea demanda un enfoque sistémico, integral y una coordinación intersectorial efectiva para la planificación de políticas públicas. Consideramos que debemos prestar mayor atención a los efectos que ha generado la pandemia, para tenerlos en cuenta a la hora de pensar políticas públicas que aborden esta cuestión fundamental y atender a las necesarias transformaciones de la formación docente, los entornos educativos, el acceso a la salud mental. Comprendiendo que la escuela no puede sola con esta tarea sino que demanda de un trabajo intersectorial de corresponsabilidad.

Algunas propuestas que planteamos son: iniciar un debate necesario, desde la construcción de evaluaciones censales integrales y consensuadas con las jurisdicciones que contextualicen los aprendizajes; la creación de un plan integral de condiciones y formación docente y directiva que incluya la designación por perfiles y la concentración horaria para jerarquizar la labor; la transformación de la formación docente inicial en general y de matemática en particular para asegurar saberes situados; el diseño de regímenes académicos inclusivos que pongan límite a la repitencia; el fomento de la convivencia escolar y la participación democrática; el fortalecimiento de los procesos de enseñanza con metodologías activas e interdisciplinarias; el aumento de la inversión para disminuir brechas de desigualdad mediante programas de acompañamiento socioeducativo, la implementación plena de la ESI y la articulación entre niveles; y la puesta en marcha de programas como el de Promotores Educativos. Estas líneas de acción, lejos de ser soluciones definitivas, buscan abrir un debate incómodo pero necesario para pensar la nueva estatalidad en el marco del sistema educativo. Como tareas pendientes para profundizar el análisis y las propuestas de política pública, destacamos la necesidad de atender a las diferencias regionales, tipos de gestión y ámbitos. Asimismo, tenemos preguntas que pretendemos dejar explicitadas: ¿qué pasa con la diversidad cultural de lenguas y culturas en el territorio argentino? ¿qué reflejaría un análisis interseccional de los resultados de las pruebas aprender? ¿qué sucede si solapamos a las desigualdades socioeconómicas las diferencias territoriales, de acceso, de lenguas, de culturas? ¿qué nos dicen las encuestas realizadas sobre el uso de las tecnologías?



Referencias bibliográficas

- Anderete Schwal, M. (2021). Las desigualdades en la educación secundaria argentina durante la pandemia. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 2 (2), 42-56.
- Cuschnir, M., Faierman, F., Waisberg, I., Vazquez, C., Ficcardi, F., & Kessler, A. (2025). Universidades Argentinas: Claves para comprender el conflicto universitario. Fundación para el Desarrollo Humano Integral. <https://fundaciondhi.com.ar/>.
- Fundación por el Desarrollo Humano Integral. (2024) LA OSCURIDAD AL FINAL DEL TÚNEL. Un balance político y de gestión sobre los primeros meses del gobierno de Javier Milei. Capítulo Ministerio de Capital Humano. <https://files.fundaciondhi.com.ar/informe-capital-humano.pdf>
- Fundación por el Desarrollo Humano Integral. (2024, agosto). Lo esencial es invisible a los ojos y al presupuesto: Apuntes sobre el proyecto de La Libertad Avanza y Juntos por el Cambio para convertir a la educación en "servicio estratégico esencial". Disponible en: <https://fundaciondhi.com.ar/post/apuntes-sobre-el-proyecto-de-la-libertad-avanza-y-juntos-por-el-cambio-para-convertir-a-la-educacion-en-%22servicio-estrategico-esencial%22-20241120>.
- Gamboa Araya, R y Moreira Mora, T. (2017) Actitudes y creencias hacia las matemáticas: un estudio comparativo entre estudiantes y profesores. *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 17, núm. 1. Enero-Abril, pp. 1-45. Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica.
- Gutiérrez, G. (2017). Límites de las evaluaciones estandarizadas para comprender los desempeños escolares: El caso de los Operativos Aprender en Argentina. *Revista de Educación Matemática*, 32(3), 5-18.
- Hernández, D. y Zarazaga, R. (2025). La narrativa rota del ascenso social. Un estudio sobre las expectativas de los jóvenes de barrios populares. CIAS - Fundar
- Jaramillo, Tamayo y Charry (2022) Etnomatemática, un posible anuncio en educación matemática. En: *Educación matemática : volumen 2 : aportes a la formación docente desde distintos enfoques teóricos / Marcel David Pochulu... [et al.] Los Polvorines :Universidad Nacional de General Sarmiento*.
- Movimiento Federal por Más ESI. La Educación Sexual Integral como política pública en Argentina. Estado de situación diciembre 2024. Disponible en: https://drive.google.com/file/d/1h8k1v1u0F6onfy-nbVQULYxGsyo_lyAbG/view.
- Ministerio de Capital Humano, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Información y Evaluación Educativa. (2024). Aprender 2024: Informe de resultados 2024 Educación Secundaria. República Argentina.
- Resultados Aprender 2024. Síntesis de resultados del Nivel Secundario. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_de_resultados_aprender_2024_nivel_secundario.pdf.
- Rodrigo, L. (2020). Medición, rendimiento y calidad. Las políticas de evaluación del sistema educativo en la Argentina reciente (2015-2019). *Educere Et Educare*, 15(35), DOI: 10.17648/educare.v15i35.23893. <https://doi.org/10.17648/educare.v15i35.23893>
- Romero, F. (2019). *Culturicidio II: Cultura, educación y poder en la Argentina 2004-2019*. Contexto.
- Steinberg, C., Cetrángolo, O., & Gatto, F. (2011). Desigualdades territoriales en la Argentina: Insumos para el planeamiento estratégico del sector educativo. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Naciones Unidas.
- Aprobada sin saber: la realidad que develó la chica de las frutillas. Una nena boliviana escribió sobre el empleo rural de sus padres y su texto, que se volvió viral y habla de trabajo infantil, puso bajo sospecha a la industria frutihortícola. (2016) <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/aprobada-sin-saber-la-realidad-que-develo-la-chica-de-las-frutillas-nid1892471/>.

Aprender 2024. Números que hablan, trayectorias desiguales.

Fundación para el Desarrollo Humano Integral
Julio 2025

 Fundación
para el
Desarrollo
Humano
Integral